

Türkiye Eğitim Dergisi

(2022) Cilt 7, Sayı 1, s. 132-145

Öğretmen Adaylarının “Özel Öğrenme Güçlüğü” Kavramına Yönelik Bilişsel Yapılarının İncelenmesi

Mehmet İNCE¹

Şule FIRAT DURDUKOCA²

Özet

Bu araştırmanın amacı öğretmen adaylarının Özel Öğrenme Güçlüğü (ÖÖG) kavramına yönelik bilişsel yapılarını belirlemektir. Bu amaca yönelik olarak tarama modeli kullanılarak gerçekleştirilen çalışmada, veri toplama aracı olarak kelime ilişkilendirme testi kullanılmıştır. Araştırma verileri bir devlet üniversitesinde öğrenim görmekte olan 117 öğretmen adayından toplanmıştır. Elde edilen veriler listelenerek frekans değerleri hesaplanmıştır. Anahtar kavram ile ilişkilendirilen kelimeler arasındaki anlamsal ilişkiler dikkate alınarak elde edilen veriler gruplandırılmıştır. Gruplara uygun kategori adlandırmaları yapılarak frekans değerleri ile bulgular tablolaştırılmıştır. Araştırmanın bulguları toplam 13 kategori altında toplanmıştır. Bu kategoriler, ÖÖG Çeşitleri, Eğitimsel İhtiyaçlar, Bilişsel Gelişim, Tanılama/Yerleştirme, ÖÖG Tanımı, Duyu-Davranış Sorunları, Toplumsal Bakış Açısı, Sosyal-Duygusal Gelişim, ÖÖG Tanılama Modeli, ÖÖG Nedenleri, Eğitimle İlgili Sorunlar, Dil Gelişimi, Popüler Kültür şeklindedir. Ayrıca öğretmen adaylarının belirttiği kelimelerden en yüksek frekans değerine sahip olan kelimeler, disleksi, disgrafi, diskalkuli, normal zekâ ve özel eğitimidir. Bu sonuçlara göre öğretmen adaylarının ÖÖG kavramı ile ilgili geçerli ilişkilendirme yaptıkları söylenebilir. Sonuç olarak kelime ilişkilendirme testinin öğretmen adaylarının bilişsel yapılarını ortaya çıkardığı ve kavram yanılıklarını belirlemede etkili bir teknik olduğu görülmüştür. Araştırmanın sonuçları alanyazın ile ilişkilendirilerek tartışılmış ve ileriye yönelik önerilere yer verilmiştir.

Anahtar Kelimeler

Özel öğrenme güçlüğü
Öğretmen adayı
Kelime ilişkilendirme testi
Bilişsel yapı
Özel eğitim

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 09.02.2022

Kabul Tarihi: 09.04.2022

Elektronik Yayın Tarihi: 29.06.2022

DOI: 11..11111/ted.xx

¹ Arş. Gör., Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, mehmetince17@gmail.com, 0000-0003-0849-9101

² Doç. Dr., Kafkas Üniversitesi, drsulefirat@gmail.com, 0000-0001-8864-3243

Examination of Pre-service Teachers' Cognitive Structures for the Concept of " Specific Learning Disability"

Mehmet İNCE¹Şule FIRAT DURDUKOCA²

Abstract

The aim of this research is to determine the cognitive structures of teacher candidates regarding the concept of Specific Learning Disability (SLD). For this purpose, the word association test was used as a data collection tool in the study, which was carried out using the scanning model. The data of the study were collected from 117 teacher candidates studying at a state university. Frequency values were calculated by listing the obtained data. The data obtained were grouped by considering the semantic relationships between the words associated with the key concept. Appropriate category names were made for the groups and frequency values and findings were tabulated. The findings of the research were gathered under 13 categories in total. These categories are SLD Types, Educational Needs, Cognitive Development, Identification /Placement, SLD Definition, Sensory-Behavioral Problems, Social Perspective, Social-Emotional Development, SLD Diagnostic Model, SLD Causes, Educational Problems, Language Development, Popular Culture. In addition, the words with the highest frequency value among the words stated by the pre-service teachers are dyslexia, dysgraphia, dyscalculia, normal intelligence and special education. According to these results, it can be said that pre-service teachers make valid associations with the concept of SLD. As a result, it was seen that the word association test revealed the cognitive structures of pre-service teachers and was an effective technique in identifying misconceptions. The results of the research were discussed in relation to the literature and suggestions for the future were included.

Keywords

Specific learning disability
Teacher candidate
Word association test
Cognitive structures
Special education

About Article

Sending Date: 09.02.2022
Acceptance Date: 09.04.2022
Electronic Issue Date: 29.06.2022

DOI: 11..11111/ted.xx

GİRİŞ

Gelişimin kalıtım ve çevre ürünü olması nedeniyle her birey, bir diğerinden farklıdır. Her bireyin bedensel, duygusal, sosyal vb. alanlarda kendilerine özgü yapısı, işlevi, öğrenme özellikleri ve hızı mevcuttur. Bireysel farklılıklar belirli sınırlar içerisinde olduğu sürece bireyler genel eğitim hizmetlerinden yararlanabilmektedirler. Ancak farklılıklar büyük ölçülerde olduğunda, genellikle genel eğitim hizmetleri yetersiz kalmakta ve bu bireyler özel eğitim hizmetlerinden yararlanmaktadırlar (Kırcacalı-İftar, 1998).

¹ Arş. Gör., Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, mehmetince17@gmail.com, 0000-0003-0849-9101

² Doç. Dr., Kafkas Üniversitesi, drsulefirat@gmail.com, 0000-0001-8864-3243

Özel eğitim; “Bireysel ve gelişim özellikleri ile eğitim yeterlilikleri açısından akranlarından anlamlı düzeyde farklılık gösteren bireylerin eğitim ve sosyal ihtiyaçlarını karşılamak üzere geliştirilmiş eğitim programları ve özel olarak yetiştirilmiş personel ile uygun ortamlarda sürdürülen eğitim” şeklinde tanımlanmaktadır (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği [ÖEHY], 2018). Özel eğitim, yetersizliğin engele dönüşmesini önleyerek yetersizlik yaşayan bireylerin toplumda bağımsız aynı zamanda toplumla iç içe, üretken ve çeşitli becerilerle donatılmış olmasını sağlayan bir eğitim hizmetidir. Bu hizmetten yararlanacak olan bireyler; zihinsel, işitme, görme, bedensel yetersizliği olan, dil ve konuşma güçlüğü, özel öğrenme güçlüğü yaşayan, otizm, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan bireyler şeklinde sınıflandırılmaktadırlar. Kısaca özel eğitim belirli bir gereksinime veya yetersizliğe ilişkin tanı almış bireylere sunulan eğitim hizmetlerini kapsamaktadır (MEB, 2010).

Özel eğitim hizmetlerinden yararlanacak olan bireylerden biri de yukarıda ifade edildiği gibi Özel Öğrenme Güçlüğü (ÖÖG) yaşayan bireylerdir. Çeşitli araştırmacılar tarafından yapılan tanımlamalar incelendiğinde ÖÖG'nin dili anlama, kullanma (dinleme, konuşma, okuma, yazma) veya aritmetik becerilerinden herhangi birinde/birkaçında gerilik, bozukluk ya da gecikmiş gelişme anlamına geldiği tespit edilmiştir. Bu sorunların nedeninin ise; görme, işitme, bedensel, zihinsel, duygusal problemlerden, olumsuz çevresel faktörlerden değil (Ali & Rafi, 2016) merkezi sinir sisteminde yaşanan işlevsel bozukluklardan kaynaklandığı (Interagency Committee On Learning Disabilities, 1987) tahmin edilmektedir. Bu bozukluk; algı, kavramsallaştırma, dil, hafıza, dikkat, dürtü, motor işlev kontrolündeki çeşitli bozulma kombinasyonları ile kendini gösterebilmektedir (Sharma, 2004).

ÖÖG tanısı alan bireylerin özellikleri şöyle ifade edilmektedir (Hammill, 1990; Sorrenti vd., 2019; Ali & Rafi, 2016; Sakallı-Gümüş, 2013; Deniz vd., 2020; Şahin & Akoğlu, 2011): **Normal zekâya sahip olma:** ÖÖG tipik olarak normal zekâya sahip bireylerde görülmektedir. **Yaşam boyunca var olma:** ÖÖG doğuştandır ve yaşam boyu devam eder. **Başarısızlık:** Yapılan tüm incelemelerde ÖÖG tanısı alan bireylerin başarısızlık gösterdiği tespit edilmiştir. Ancak bu bireylerde başarısızlık durumu heterojen özellikler göstermekte, bireyler başarı çelişkileri yaşamaktadırlar. Öğrenme güçlüğü olan bir çocuk önemli okuma sorunları yaşayabilirken bir diğeri hiçbir şekilde okuma sorunu yaşamayabilir fakat yazılı anlatımda önemli güçlükler yaşayabilir. **Konuşulan dille ilgili yaşanan problemler:** Gecikmiş konuşma veya konuşma gelişiminde yavaşlık, söz diziminde güçlükler yaşama, anlamlı ve kurallı cümleleri oluşturacak kelimeleri düzenleyememe, hafızalarında var olan kelimeleri hatırlamada güçlük çekme, bu bireylerin dille ilgili yaşadıkları problemlerdendir. **Akademik problemler:** Dikkatsizlik, yavaş çalışma veya yapılacak işleri, çalışmalarını, ödevleri aceleye getirme, sık sık yönergeleri karıştırma, yapılacak işleri kötü organize etme, bir problemin farklı çözüm yolları olabileceğine yönelik esnek olmayan düşünce yapısına sahip olma, akademik beceriler açısından ÖÖG tanısı alan bireylerin özellikleri olarak ifade edilmektedir. **Zayıf özbakım ve motor becerileri problemleri:** ÖÖG yaşayan bireylerde büyük-küçük kas motor koordinasyonu ve yönelimle ilgili güçlükler gözlemlenmektedir. Bu bireylerde sakarlık görülür, el tercihleri gecikir. **Sosyal-Duygusal problemler:** ÖÖG tanısı alan bireylerde uyum sorunları, davranışsal problemler, agresiflik, dikkat eksikliği, hiperaktivite, içe kapanıklık, dağınıklık, ilgisizlik, kızgınlık, düşmanlık, asosyallik, benlik saygısının düşüklüğü gibi problemler tespit edilmiştir.

ÖÖG, formal eğitim yaşantısı ile yakından ilişkili bir yetersizlik türü olup, genelde tanı okul döneminde konulmaktadır (Deniz vd., 2020). O nedenle öğretmenlerin bu yetersizliği yaşayan öğrencilerin birtakım özel becerileri hakkında bilgi sahibi olmaları önemlidir. Okul yaşantısı sırasında edinilen veya gelişen özelliklere dayalı olarak ÖÖG, “disleksi” (okuma alanında güçlük), “disgrafi” (yazma alanında güçlük) ve “diskalkuli” (matematik alanında güçlük) olmak üzere üç farklı kategoriye ayrılmaktadır.

Disleksi; kelimeleri tanıyarak doğru ve akıcı okuma, heceleme ilgili zorluklar, harfleri dizisel ve sözdizimsel olarak hatalı okuma ile karakterize edilmektedir. Bu bireylerin kelime dağarcıkları yaşitlarına göre yetersiz olup, okuduğunu anlama ve okunan metindeki olayları, karakterleri tanımlama da önemli güçlükler yaşamaktadırlar (Fletcher, 2009; Lyon vd., 2003; International Dyslexia Association [IDA], 2002). Disgrafi; kalemi doğru kullanamama, yazma hızında yavaşlık ve okunaksız el yazısı ile karakterize edilmektedir. Disgrafi tanısı alan bireylerde görülen genel özellikler şöyledir: Harfleri yazarken boyutlarında düzensizlik oluşturma, yazarken çizi ve kenar boşluklarını kullanamama veya yanlış kullanma, büyük ve küçük harfleri karıştırma, noktalama ve imla hataları yapma, hece bölme hataları yapma, okunaksız yazı yazma, yazarken kelimeler arasında boşluk bırakmama veya olması gerekenden fazla boşluk bırakma (Feder & Majnemer, 2007; Richards, 1998). Diskalkuli ise aritmetik becerilerinin gelişimini ve performansını etkileyen spesifik ve kalıcı öğrenme güçlüğü olarak tanımlanmaktadır. Diskalkulili bireyler; yaşitlarından ve zekâlarından beklenen düzeyde akademik olarak (matematikte) performans gösterememekte, basit hesaplar yapmada ve matematiksel problemleri çözmede zorlanmakta, rakamları, matematiksel sembolleri, şekilleri ve uzaydaki konulmasını anlamada güçlükler yaşamakta, çoğu zaman rakamları tersine çevirmekte, zamanı hesaplamada/söylemede, tahminde bulunmada, yön bulmada ciddi zorluklar yaşamaktadırlar. (Looi & Kadosh, 2017; Pandey & Agarwal, 2014).

ÖÖG tanısı olan bireyler özel eğitim hizmetlerinden yararlananlar içerisinde en büyük kategoriye oluşturmaktadırlar (Cottrell, 2014). Amerika Birleşik Devletleri’nde ÖÖG’li olan çocukların tüm özel eğitime ihtiyaç duyan öğrenciler içindeki oranı yaklaşık %39’dur (Melekoğlu & Yıldız, 2020). Bugün Türkiye’de 2021-2022 eğitim-öğretim yılı kapsamında 425.816 özel gereksinimli öğrenci örgün eğitim hizmetlerinden yararlanmakta (MEB, 2021). Kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamaları kapsamında eğitim alan tüm özel eğitime ihtiyaç duyan öğrenciler içinde ÖÖG tanısı alanlarının oranının %6 olduğu ifade edilmektedir. Oranın ülkemizde düşük görülmesinin önemli nedenlerinden biri tanılama sürecindeki eksikliklerdir (Melekoğlu & Yıldız, 2020). Özel eğitimin yalnızca okul yöneticileri ve politika yapıcılar arasında değil aynı zamanda çocuğun öğrenme ihtiyaçlarının uygulanmasında ve değerlendirilmesinde ön saflarda yer alan öğretmenler ve ebeveynler arasında da ayrılmaz bir bütün olduğunu belirten Francisco ve diğerleri (2020), öğretmenlerin birçoğunun, özellikle genel eğitim öğretmenlerinin, özel gereksinimli bireyler ve özellikleri hakkında ve mevzuatla ilgili sınırlı bilgiye sahip olduklarını belirtmişlerdir. ÖÖG özel eğitim literatüründe sıklıkla rastlanan yetersizlik türü olması nedeniyle öğretmenlerin bu tanıyı alan öğrencilere yönelik net ve doğru bir fikre sahip olmaları önemlidir. O halde hizmet öncesi eğitim-öğretim süreçlerinde öğretmen adaylarının; özel öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin nasıl başarılı bir şekilde tespit edebileceklerini, bu öğrencilere yönelik nasıl bireyselleştirilmiş öğretim programları hazırlayacaklarını, öğretim sürecinde ne tür uyarlamalar yapabileceklerini, bu öğrencilerini nasıl motive edebileceklerini kısaca genel anlamda yaşamlarını nasıl iyileştirebileceklerine yönelik bilgi ve becerilerle donatılmış

olmaları önemlidir. Bu amaçla Öğretmen Yetiştirme Lisans Öğretim Programlarında Özel Eğitim ve Kaynaştırma, Anne-Baba Eğitimi, Kapsayıcı Eğitim, Özel Öğrenme Güçlükleri gibi dersler yer almaktadır (Yüksek Öğretim Kurumu [YÖK], 2018). Öğretmen adaylarının bu dersleri almaları kadar ÖÖG kavramını bilişsel olarak nasıl yapılandırdıklarının belirlenmesi de önemlidir. Özel gereksinimli olma, insan olmanın bir parçası olduğundan (Dünya Sağlık Örgütü, 2011) her öğretmenin özel gereksinime ilişkin geçerliğini koruyan kuramsal bilgiden haberdar olması gerekmektedir. Öğretmenlerin ne düşündükleri, neye inandıkları ve ne yaptıkları öğretme-öğrenme türlerini şekillendireceğinden öğretmenlerin bir kavrama yönelik bilişsel yapılarını anlamak, eğitimsel etkinliği arttırmada önemli katkılar sağlayacaktır (Gürkan, 2019). Bu bağlamda araştırmanın genel amacı öğretmen adaylarının özel öğrenme güçlüğü kavramına yönelik bilişsel yapılarını tespit etmektir. Araştırma, öğretmen adaylarının ilgili kavrama yönelik bilişsel yapılarını incelemeye yönelik yapılması açısından önem taşımakta ayrıca hizmet öncesi süreçte (varsa) eksikliklerin tespit edilmesi açısından da önemli geribildirimler sağlayacağı beklenmektedir.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu araştırmada da farklı bölümlerde öğrenim gören öğretmen adaylarının “özel öğrenme güçlüğü” kavramına yönelik bilişsel yapıları değiştirilme amacı güdülmeyen olduğu gibi betimlenmesi yoluna gidilmiştir. Araştırma tarama modeli kullanılarak yürütülmüştür. Araştırmaya konu olan bireyi, olguyu, olayı, nesneyi kendi koşulları içerisinde olduğu gibi tanımlamayı amaçlayan, var olan durumu mevcut biçimi ile betimleyen tarama modeli (Karasar, 2009), bu özelliği nedeniyle eğitim alanında en yaygın kullanılan modeldir (Büyüköztürk vd., 2010).

Katılımcılar

Araştırmanın çalışma grubunu Kafkas Üniversitesi Dede Korkut Eğitim Fakültesi’nde öğrenim gören 117 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Çalışma grubunun oluşturulmasında ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmış, öğretmen adaylarının özel eğitim kapsamında dersler almış olmaları temel ölçüt olarak kabul edilmiştir. Bu kapsamda Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Ana Bilim Dalı (ABD) öğrencileri seçmeli “Anne-Baba Eğitimi” ve Özel Öğrenme Güçlükleri”, Okul Öncesi Eğitimi ABD öğrencileri ise “Kapsayıcı Eğitim” derslerini almışlardır. Araştırmanın çalışma grubunu bu iki ABD’de öğrenim gören öğretmen adayları oluşturmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmanın verileri Kelime İlişkilendirme Testi (KİT) kullanılarak toplanmıştır. Carl Junk tarafından bilinçaltındaki karmaşaları keşfetmek amacıyla geliştirilen KİT (Schultz & Schultz, 2000), psikolojide deneklerin kişiliklerini değerlendirmek (Spiteri, 2005), eğitimde ise öğrenenlerin bilgi ve bilişsel yapıları arasındaki ilişkiyi incelemek, belirli bir içerikle ilgili bilgi düzeylerini tespit etmek, uzun süreli hafızalarının yapısı ve işleyişine dair içgörü geliştirmek (Derman & Eilks, 2016), uzun süreli hafızada kavramlar arası bağlantının yeterince kurulup kurulmadığını veya kurulan bağın anlamlılığını tespit edilebilmek amacıyla kullanılmaktadır (Bahar vd. 1999). Bu araştırmada katılımcı öğretmen adaylarına KİT’i tamamlamaları için “özel öğrenme güçlüğü” kelime grubu anahtar kavram olarak verilmiştir. Anahtar kavramın

altına, ilişkili olduğu düşünülen kavramlar istenilen cevap sayısı kadar yani beş kere alt alta yazılacak şekilde KİT hazırlanmıştır. Cevap sayısının beş olarak belirlenmesinin nedeni zincirleme yanıt riskini önlemektir. Öğrenenlere cevapları yazmaları için ortalama 30 saniye süre tanınmış, gerekli açıklamalar ve örneklendirmeler yapılarak test uygulanmıştır.

Verilerin Analizi

Kit analizine cevap olarak sunulan kelime/kavramların listesi yapılarak başlanmış, ardından frekans değerleri belirlenmiştir. Anahtar kavramla ilişkilendirilen kelime/kavramlar, aralarındaki anlamsal ilişkiler dikkate alınarak bir araya getirilmiş ve gruplandırılmış, gruplara uygun kategori adlandırmaları yapabilmek için özel öğrenme güçlüğü alanında literatürde yer alan çeşitli kaynaklar (Akın & Özmen, 2020; Bender, 2014; Güngörmüş Özkardeş, 2013; Melekoğlu, 2019; Öz, 2020; Özmen, 2017; Salman vd., 2016) incelenmiştir. Bu süreçte; bir kez tekrar edilen ve anahtar kavramın özelliği dışında yazılan kavramlar (örneğin hayalperest, takıntılı davranışlar, tekrarlayıcı davranışlar...) değerlendirmeye alınmamıştır. Bu gerekçelerle toplam 31 kelime/kavram kategorilere dahil edilmemiştir. Son olarak tüm kavramlar için satırda kategorilerin sütunda kelime/kavramların olduğu frekans tablosu oluşturulmuş, bu tablodan yararlanılarak kavram haritası hazırlanmıştır.

Araştırma sonuçlarının geçerliğini arttırmak için veri analizi sürecinde; kavramsal kategorilerin oluşturulması aşamasında hangi kaynaklardan yararlanıldığı ve kategorilerin nasıl oluşturulduğu açıklanmıştır (Daymon & Holloway, 2003). Araştırmalar arası tutarlılık sağlamak amacıyla literatür detaylıca incelenmiş, araştırmalardaki benzer ve farklı bulgular belirlenmeye çalışılmış ve araştırmanın tartışma kısmı bu doğrultuda zenginleştirilmiştir.

Araştırma sonuçlarının güvenilirliğini sağlamak için iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı kodlama ve kategorileştirme süreci yapılmış, ortaya çıkan kod ve kategoriler karşılaştırılarak veri analizine son şekli verilmiştir. Bu kapsamda Miles & Huberman (1994) tarafından geliştirilen [görüş birliği / (görüş birliği+ görüş ayrılığı) *100] formül kullanılmış, kodlayıcılar arası ortalama güvenirliliğin %98 olduğu tespit edilmiştir.

BULGULAR

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının ÖÖG kavramına yönelik bilişsel yapılarını gösteren veri analizi sonuçlarında, kavrama yönelik üretilen cevap sayılarının kategorilere dağılımı Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. ÖÖG kavramına yönelik KİT analizi sonuçları

Kategoriler	Kavramlar	Frekans
ÖÖG Çeşitleri	Disleksi (97), disgrafi (84), diskalkuli (82), dispraksi (19)	282
Eğitimsel ihtiyaçlar	Özel eğitim (49), bireyselleştirilmiş eğitim (43), pekiştireç (24), akademik destek (21), psikolojik danışma ve rehberlik [PDR] (18), erken tanı (15), özel eğitim öğretmeni (15), okul (6), motivasyon (3), farklılaştırılmış öğretim (2)	196
Bilişsel Gelişim	Normal zekâ (68), algılamada güçlük (21), öğrenmede güçlük (19), zayıf hafıza (16), anlamada güçlük (15), akademik başarısızlık (13), odaklanamama (12), öğrenme türü (4) kavramsal sorunlar (2)	166
Tanımlama/yerleştirme	Rehberlik ve Araştırma merkezi [RAM] (36), kaynaştırma (25), aile (19), DSM (8), testler (8), tanı (6), WISC-R (2), değerlendirme (2), ÇÖZGER (2)	108

ÖÖG tanımı	Gelişimsel farklılık (39), özel öğrenci (13), engelli (13)	65
Duyu-Davranış Sorunları	Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu [DEHB] (42), duyu-davranış bozuklukları (8), kaygı (2), fiziksel yetersizlik (2)	54
Toplumsal Bakış Açısı	Yaşamsal zorluk (22), dışlanma (6), eksiklik (4), farkındalık (4), bozukluk (3), önyargı (2), empati (2), iş birliği (2)	45
Sosyal -Duygusal Gelişim	İletişim gücü (20), uyum sorunları (9), yalnızlık (4), depresyon (4), duygusal zekâ (2), duygusallık (2)	41
ÖÖG Tanılama Modeli	Müdahaleye tepki modeli (16), tutarsızlık modeli (6), IQ-başarı uyumsuzluğu (4)	30
ÖÖG Nedenleri	Afazi (19), genetik (5), işlevsel farklılıklar (2)	26
Eğitimle İlgili Sorunlar	Çaba (11), sabır (5), mücadele (3), karmaşa (2)	21
Dil Gelişimi	Konuşma bozukluğu (3), dinleme bozukluğu (2), dil bozukluğu (2)	7
Popüler Kültür	“Her Çocuk Özeldir” filmi (3), Tom Cruise (2)	5

Tablo 1’e göre katılımcı öğretmen adaylarının ÖÖG anahtar kavramıyla ilişkili olarak ifade ettikleri kavramlar/kelimeler toplam 13 kategoride toplanmıştır. Sonuç olarak anahtar kavrama ilişkin birbirinden farklı 68, toplam 99 yanıt kelime/kavram tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının verdikleri yanıtların yoğun olarak “özel öğrenme gücü çeşitleri” kategorisinde toplandığı görülmektedir. Bu kategoride adaylar dört öğrenme gücü türü (disleksi=97, disgrafi =84, diskalkuli=82 ve dispraksi=19) üzerine odaklanmışlardır.

Öğretmen adaylarının anahtar kavrama yönelik verdikleri yanıtların ikinci sırada yoğunlaştıkları kategori ise “eğitimsel ihtiyaçlar” (f=196) kategorisidir. Bu kapsamda katılımcıların ifade ettikleri ilişkilendirmelerin çoğunlukla; *Özel Eğitim, Bireyselleştirilmiş Eğitim, Pekiştirme, Akademik Destek, PDR, Erken Tanı ve Özel Eğitim Öğretmeni* kelime/kavramlarında olduğu belirlenmiştir. Bu kategoride 1 kez tekrar eden ve bu nedenle araştırmaya dâhil edilmeyen kelimeler ise *Sınıf ve Çocuk Psikiyatrisi* şeklinde tespit edilmiştir. Tablo 1’e göre üçüncü sırada yer alan kategori “bilişsel gelişim” (f=166) kategorisidir. Bu kategoride anahtar kavramla ilişkilendirilen kelime/kavramların; *Normal Zekâ, Algılamada Güçlük, Öğrenmede Güçlük, Zayıf Hafıza, Anlamada Güçlük, Akademik Başarısızlık, Odaklanamama ve Kavramsal Sorunlar* olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca bu kategoride yer alan ancak frekans değerinin 1 olması nedeniyle analize dahil edilmeyen kelime/kavramlar ise *Genelleme ve Üstbilis* şeklinde sıralanmıştır. “Tanılama/Yerleştirme” kategorisinde ise birbirinden farklı 9, toplam 108 kelime/kavram üretilmiştir. Anahtar kavramla sıklıkla ilişkilendirilen ilk üç kavram; *RAM, Kaynaştırma ve Aile* kavramlarıdır. Bu kategoride frekans değeri 1 olması nedeniyle değerlendirmeye alınmayan kelimeler ise *Tıbbi Muayene ve Evde Eğitim* olarak tespit edilmiştir.

Frekans değerinin 1 olan ve bu nedenle analize dâhil edilmeyen kavramlar ve ilişkilendirildikleri kategoriler şöyle sıralanmaktadır: *Sosyal-Duygusal Gelişim kategorisinde Özgüvensizlik, Sevgi ve İlgili kelimeleri; ÖÖG Nedenleri kategorisinde Çevresel Faktörler, Nörobiyolojik, Doğruştan ve Beyin kelimeleri; Toplumsal Bakış Açısı kategorisinde Hassasiyet, Acıma, Muhtaç*

ve Problem kelimeleri, Popüler Kültür kategorisinde ise “Aslı Enver” ve “Yerdeki Yıldızlar” Filmi kelimeleri.

Araştırmanın anahtar kavramının özelliği dışında olması gerekçesi ile Tablo 1’e dâhil edilmeyen kelime/kavramlar ise şöyledir: *Kendini Koruma Güçlüğü, Hayalperest, Takıntılı Davranışlar, Tekrarlayıcı Davranışlar, Belirtiler, Farklı Terminoloji, Yaratıcı Fikirler, Özgün Kişilikler, Oyun, Yavaş, Yaş, Bağımlılık.*

Tablo 2’de katılımcı öğretmen adaylarının anahtar kavrama ilişkin verdikleri ortak yanıtların öğrenim gördükleri bölümlere göre dağılımı frekans değerleri ile sunulmuştur.

Tablo 2. Öğretmen adayları tarafından üretilen ortak yanıtların ABD’ye göre dağılımı

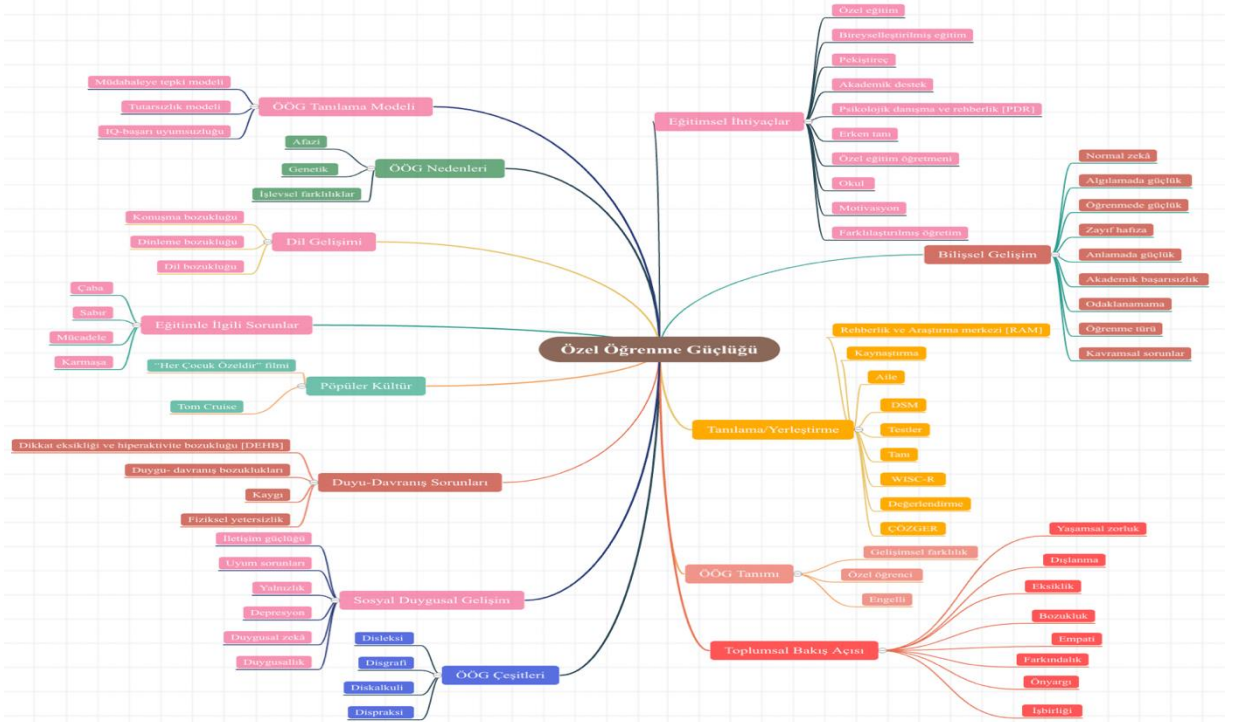
Kategori	Bölüm	Kavramlar	Frekans
ÖÖG Çeşitleri	PDR	Disleksi	83
	Okulöncesi		14
	PDR	Disgrafi	76
	Okulöncesi		8
	PDR	Diskalkuli	75
Okulöncesi	7		
Eğitimsel ihtiyaçlar	PDR	Özel eğitim	42
	Okulöncesi		7
	PDR	Erken tanı	14
	Okulöncesi		1
	PDR	Özel eğitim öğretmeni	10
	Okulöncesi		5
	PDR	Okul	5
	Okulöncesi		1
	PDR	PDR	13
	Okulöncesi		5
Bilişsel gelişim	PDR	Normal zekâ	51
	Okulöncesi		17
	PDR	Algılamada güçlük	14
	Okulöncesi		7
	PDR	Anlamada güçlük	10
	Okulöncesi		5
	PDR	Öğrenmede güçlük	10
	Okulöncesi		9
	PDR	Odaklanamama	9
Okulöncesi	3		
Tanıma/yerleştirme	PDR	Aile	15
	Okulöncesi		4
ÖÖG tanımı	PDR	Gelişimsel farklılık	14
	Okulöncesi		25
	PDR	Engelli	11
	Okulöncesi		2
Duyu-Davranış Sorunları	PDR	DEHB	32
	Okulöncesi		10
	PDR	İletişim güçlüğü	12

Sosyal-duygusal gelişim	Okulöncesi		8
ÖÖG nedenleri	PDR	Afazi	17
	Okulöncesi		2

Tablo 2 katılımcılardan PDR Anabilim Dalı'nda öğrenim gören adayların ÖÖG anahtar kavramına yönelik sıklıkla ÖÖG türleri kategorisinde yanıt kelime/kavram ürettiklerini, Okul Öncesi Eğitimi ABD'nda öğrenim gören adayların ise sıklıkla ÖÖG tanımı kategorisinde yanıt ürettiklerini göstermektedir. Her iki ABD öğrencilerince anahtar kavramla en çok ilişkilendirilen yanıtların eğitimsel ihtiyaçlar ve bilişsel gelişim kategorilerinde olduğu tespit edilmiştir. Toplam 13 kavramsal kategorinin 8'inde her iki bölümdeki öğretmen adaylarınca üretilen ortak yanıtlar bulunmaktadır.

Şekil 1'de katılımcı öğretmen adaylarının "özel öğrenme güçlüğü" anahtar kavramıyla ilişkili olarak ifade ettikleri kavramlar/kelimelere ait kavram haritası sunulmuştur.

Şekil 1. Öğretmen adaylarının "ÖÖG" kavramına ilişkin cevaplarının kavram haritası



SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Öğretmen adaylarının kelime ilişkilendirme testi aracılığıyla "ÖÖG" kavramı konusundaki bilişsel yapılarını belirlemeyi amaçlayan bu çalışma sonunda zengin veriler elde edilmiştir. Araştırmanın sonunda kelime ilişkilendirme testi ile elde edilen veriler toplam 13 kategori altında toplanmıştır. Bu kategoriler; ÖÖG Çeşitleri, Eğitimsel İhtiyaçlar, Bilişsel Gelişim, Tanılama/Yerleştirme, ÖÖG Tanımı, Duyu-Davranış Sorunları, Toplumsal Bakış Açısı, Sosyal-Duygusal Gelişim, ÖÖG Tanılama Modeli, ÖÖG Nedenleri, Eğitimle İlgili Sorunlar, Dil Gelişimi, Popüler Kültür şeklindedir. Bu kategoriler öğretmen adaylarının ÖÖG kavramına ilişkin bilgilerinin oldukça geniş bir bakış açısıyla ifade ettiklerini göstermektedir. Kategoriler incelendiğinde ÖÖG'ye ilişkin, disleksi, disgrafi, diskalkuli, dispraksi, özel eğitim, bireyselleştirilmiş eğitim, akademik destek, psikolojik danışma ve rehberlik, erken tanı, özel

eğitim öğretmeni, okul, motivasyon, farklılaştırılmış öğretim, normal zekâ, öğrenmede güçlük, akademik başarısızlık, öğrenme türü, kavramsal sorunlar, RAM, kaynaştırma, DSM, testler, WISC-R, ÇÖZGER, işbirliği, müdahaleye tepki modeli, tutarsızlık modeli, IQ-başarı uyumsuzluğu, afazi, çaba, mücadele gibi kavramlar öğretmen adaylarının öğrenmelerinin anlamlı olduğunu göstermesi açısından oldukça anlamlıdır. Çünkü öğretmen adaylarının ortaya koydukları görüşler ÖÖG kavramını zihinlerinde nasıl yapılandırdıklarını anlamak ve kavramlar arasındaki ilişkileri ortaya çıkarmak için gereklidir. Başarılı bir öğrenmenin gerçekleşebilmesi için kavramlar arası ilişkilerin çok iyi anlaşılması gerekmektedir. Birçok soyut kavramla ilgili bilişsel yapının oluşturulmasında bu ilişkilerin anlaşılması önem taşımaktadır (Kaya & Akış, 2015). Bu bağlamda öğretmen adaylarının belirttikleri kavramlardan hareketle öğrenmelerinin anlamlı olduğuna işaret ettiği düşünülmektedir.

Öğretmen adaylarının ÖÖG yaşayan öğrencilere ilişkin öğrenmelerinin anlamlı olması mesleki yaşamlarına olumlu yönde katkı sağlayacaktır. Altındağ-Kumaş & Ergül (2017)'ün vurguladığı gibi öğretmenlerin ÖÖG'ye sahip öğrencilere yönelik başarı beklentilerinin düşük olması, yaşadıkları güçlükleri nedeniyle hata yapma olasılıkları noktasında önyargıya sahip olmaları ile ilişkilidir. Bu anlamda ÖÖG ile ilgili bilişsel yapıların hizmet öncesi dönemde zenginleştirilmesi öğretmen adaylarının mesleğe başladığı yıllardaki önyargılardan uzaklaşmalarına katkı sağlayabilir. Cooney & Shealy (1997)'nin belirttiği üzere ÖÖG yaşayan öğrencilere gerekli desteklerin sağlanabilmesinde en önemli rol öğretmenlere düşmektedir. Bu yönüyle öğretmen adaylarının hizmet öncesi dönemde ÖÖG'ye ilişkin öğrenmeleri, sağlayacakları destek açısından oldukça önemlidir.

Araştırmanın bulguları incelendiğinde öğretmen adaylarının ÖÖG'ye ilişkin disleksi, disgrafi, diskalkuli, dispraksi gibi ÖÖG'nin çeşitlerine yönelik kelimeler yazmaları farklı öğrenme güçlükleri olduğunu bildiklerini göstermesi açısından anlamlıdır. Fırat & Koçak (2018) sınıf öğretmenleri ile yaptıkları araştırmalarında öğretmenlerin ÖÖG'ye ilişkin ortaya koydukları tanımların yüzeysel olduğunu ve çok az sayıda öğretmenin öğrencilerin okuma ve okuduğunu anlama gibi güçlük yaşadığı yönlerde dikkat çektiği sonucuna ulaşmışlardır. Bu anlamda araştırmanın yapıldığı grubun farklı öğrenme güçlüğü türlerine ilişkin kavramlara sahip olduğunu göstermesi açısından önemli bir bulgudur.

Bu araştırmanın önemli bir özelliği de seçilen öğretmen adaylarının eğitim fakültelerinin tüm bölümlerinde okutulan Özel Eğitim dersine ek olarak seçmeli derslerden PDR ABD'de Anne-Baba Eğitimi ve Özel Öğrenme Güçlükleri ve Okul Öncesi Eğitimi ABD'de ise Kapsayıcı Eğitim derslerini alan öğretmen adaylarından seçilmiş olmasıdır. Çünkü gerek ulusal ve uluslararası alanyazında yapılan araştırmaların sonuçlarına göre öğretmenler ve öğretmen adayları aldıkları eğitimin ÖÖG'ye yönelik bilgi düzeylerinin yetersiz olduğunu ve müdahaleleri kullanmada yeterli olmadıklarını göstermektedir (Bırol & Aksoy Zor, 2018; Çoğaltay & Çetin, 2020; DeSimone & Parmar, 2006; Kuruyer & Çakıroğlu, 2017; Fırat & Koçak, 2018; Özkubak vd., 2021; Subban & Sharma, 2006). Susam & Bayrakçı (2021) ise araştırmalarında katılımcı sınıf öğretmenlerinden çoğunluğunun ÖÖG yaşayan öğrencilerin eğitimi açısından kendilerini yeterli bulduklarını, bu öğrencilerin eğitimi için hizmetçi eğitimlerden faydalanarak ÖÖG konusunda mesleki yeterliliklerini geliştirdiklerini belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenlerden kendini kısmen yetersiz bulan ve yetersiz hisseden öğretmenler ise ÖÖG hakkında bilgi eksikliklerinin olduğunu ifade etmişlerdir. Bu yönüyle öğretmen adaylarının özel eğitim dersine ek olarak özel eğitim ile ilgili seçmeli dersler

de almaları ÖÖG'ye ilişkin kavramlar arasındaki ilişkiyi daha iyi kurabildiklerine olanak sağlayabilir.

Alanyazında yapılan bir araştırmada Başar & Göncü (2018) Kelime İlişkilendirme Testi ve Öğrenme Güçlüğü Bilgi Testi aracılığıyla sınıf öğretmenlerinin ÖÖG'ye ilişkin kavram yanlışlarını gidermeye yönelik yürüttükleri müdahale çalışmalarının sonucunda katılımcı öğretmenlerin kavram yanlışlarının büyük oranda giderildiği ve anahtar kavramla ilişkilendirilen kelime sayısında da artış olduğunu tespit etmişlerdir. Sınıf öğretmenlerinin eğitim sonrasında ürettikleri kelimelerden zekâ, çaba, odaklanma, unutkanlık, dil bozukluğu, dinleme bozukluğu, Her Çocuk Özeldir Filmi gibi birçok kelimenin bu araştırmada elde edilen bulgular ile benzerlik gösterdiği görülmektedir. Ayrıca Başar & Göncü (2018)'nin anahtar kelime olarak verdikleri disleksi, disgrafi, diskalkuli ve dikkat eksikliği kelimeleri bu araştırmada en yüksek frekans değerine sahip olan kelimelerdir.

Ülkemizde özel eğitim kategorileri ile ilgili sayılar veriler resmi olarak yayınlanmamasına rağmen ÖÖG yaşayan öğrencilerin kaynaştırma yoluyla genel eğitim ortamlarında eğitim gördükleri bilinmektedir. Salman ve diğerlerine (2016) göre ÖÖG yaşayan öğrencilerin sayıları oldukça fazladır. Hatta her sınıfta en az bir öğrenci ÖÖG yaşamaktadır. Bu bağlamda bu öğrencilerin eğitim hayatları boyunca zorluklarla başa çıkabilmesinin yolu nitelikli eğitimden geçmektedir. Sınıf ortamında bu öğrencilere müdahale edecek nitelikte öğretmenlerin yetiştirilmesi oldukça önemlidir. Yetiştirilecek bu öğretmenlerin öğrenmelerinin anlamlı olması için kavramlar arasındaki ilişkilerin anlaşılması gerekmektedir. Bu bağlamda öğretmen adaylarına verilecek derslerde bu kavramların üzerinde durularak dersler şekillenmelidir.

Sonuç olarak bu araştırmada özel eğitim dersine ek olarak Anne-Baba Eğitimi, Özel Öğrenme Güçlükleri ve Kapsayıcı Eğitim derslerini alan öğretmen adaylarının öğrenmelerinin anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca Özel Eğitim dersine ek olarak alınan bu seçmeli derslerin bir etkisinin olup olmadığını daha net belirlemek adına ileriki araştırmalarda eğitim fakültelerinin diğer bölümleri ile benzer bir araştırma yürütülebilir. ÖÖG, Zihinsel Yetersizlik, Otizm gibi farklı özel gereksinimli bireylere yönelik bilişsel yapıları tespit için aynı çalışma tekrarlanabilir. Farklı araştırma yöntemleri ile araştırma tekrarlanabilir. Uygulamaya yönelik ise halihazırda eğitim gören öğretmen adaylarına verilen derslere ilaveten öğrenme güçlükleri, BEP, aile eğitimi gibi özel eğitim ile ilgili dersler eklenebilir. Görev yapan öğretmenlere yönelik ise özel eğitim ile ilgili hizmetiçi eğitimler, konferans ve seminerler verilebilir. STK'lar ile iş birliği yapılarak görev yapan öğretmenlere özel eğitim desteği sağlanabilir.

KAYNAKÇA

- Ali, S. & Rafi, M. (2016). Learning disabilities: Characteristics and instructional approaches. *International Journal of Humanities Social Sciences and Education (IJHSSE)* 3(4), 111-115. <http://dx.doi.org/10.20431/2349-0381.0304013>
- Altındağ Kumaş, Ö., & Ergül, C. (2017). Öğrenme güçlüğü ve matematik güçlüğü yaşayan öğrencilerin toplama ve çıkarma işlemlerindeki hatalarına ilişkin öğretmen görüşleri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(1), 167-190. <https://doi.org/10.19171/uefad.323405>

- Akın, U., & Özmen, E. R. (2020). Öğrenme güçlüğünün tanınması ve karşılaşılan sorunlar. A. Ataman & E. R. Özmen (Ed.), *Özel öğrenme güçlüğü ve özel yetenek içinde* (ss. 21-35). Vize Akademik.
- Başar, M., & Göncü, A. (2018). Sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğüyle ilgili kavram yanlışlarının giderilmesi ve öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(1), 185-206. <https://doi.org/10.16986/HUJE.2017027934>
- Biol, Z. N., & Aksoy Zor, E. (2018). Sınıf öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğü tanı öğrencileriyle yaşadıkları sorunlara ilişkin görüşleri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(3), 887-918. <https://doi.org/10.17152/gefad.400054>
- Cottrell, M. J. (2014). *The definition, identification, and cause of specific learning disabilities: A literature review*. All Graduate Plan B and other Reports. 434. <https://digitalcommons.usu.edu/gradreports/434>
- Cooney, T. J., & Shealy, B. E. (1997). On understanding the structure of teachers' beliefs and their relationship to change. In E. Fennema & B. S. Nelson (Eds.), *Mathematics teachers in transition* (pp. 87-109). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Çoğaltay, N., & Çetin, İ. (2020). Sınıf öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğüne ilişkin yeterlilikleri: Nitel bir araştırma. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 126-140.
- Deniz, E. M., Hamarta, E. & Akdeniz, S. (2020). Öğrenme güçlüğünün belirtileri. S. Yıldırım-Doğru (Ed.), *Öğrenme güçlüğleri İçinde* (ss. 49-62). Eğiten Kitap.
- DeSimone, J. R., & Parmar, R. S. (2006). Middle school mathematics teachers' beliefs about inclusion of students with learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, 21(2), 98-110. <https://doi.org/10.1111/j.1540-5826.2006.00210.x>
- Dünya Sağlık Örgütü (2011). *Dünya Engellilik raporu*. <https://static.ohu.edu.tr/uniweb/media/portallar/engelsizuniversite/duyurular/1345/diwnu3i5.pdf>
- Feder, K. P., & Majnemer, A. (2007). Handwriting development, competency, and intervention. *Development Medicine and Child Neurology*, 49(4), 312-317. <https://doi.org/10.1111/j.1469-8749.2007.00312.x>
- Fırat, T. & Koçak, D. (2018). Sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğünün tanımına ilişkin görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 915-931. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2018.-431461>
- Fletcher, J. M. (2009). Dyslexia: The evolution of a scientific concept. *Journal of the International Neuropsychological Society*, 15(4), <https://doi.org/501-508>. 10.1017/S1355617709090900
- Francisco, M. P. B., Hartman, M., & Wang, Y. (2020). Inclusion and special education. *Education Sciences*, 10(9), 238. <https://doi.org/10.3390/educsci10090238>
- Gürkan, B. (2019). Sınıf öğretmeni adaylarının "eğitim programı, öğretim, öğretimi planlama ve öğretimi değerlendirme" kavramlarına ilişkin bilişsel yapıları *Kastamonu Education Journal*, 27(2), 633-645. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.2621>
- Hammill, D. D. (1990). On defining learning disabilities: An emerging consensus. *Journal of Learning Disabilities*, 23(2), 74-84. <https://doi.org/10.1177/002221949002300201>
- International Dyslexia Association (2002). *IDA fact sheets on dyslexia and related language-based learning differences: Definition of dyslexia*. www.interdys.org/FactSheets.htm
- Interagency Committee On learning Disabilities (1987). *Learning disabilities*. A report to the U. S. Congress, Bethesda, MD: National Institutes of Health.
- Özkardeş, O. G. (2013). Türkiye'de özel öğrenme güçlüğüne ilişkin yapılan araştırmaların betimsel analizi. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 30(2), 123-153.

- Kaya, B., & Akış, A. (2015). Coğrafya öğrencilerinin “hava” kavramıyla ilgili bilişsel yapılarının kelime ilişkilendirme testi ile belirlenmesi. *Turkish Studies (Elektronik)*, 10(7), 557-574. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8166>
- Kırcaali-İftar, G. (1998). Özel gereksinimli bireyler ve özel eğitim. S. Eripek (Ed.), *Özel eğitim içinde* (ss.1-13). Anadolu Üniversitesi Yayınları No: 1018.
- Kuruyer, H. G., & Çakıroğlu, A. (2017). Sınıf öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin eğitsel değerlendirme ve eğitimsel müdahale sürecinde görüş ve uygulamaları. *Turkish Studies (Elektronik)*, 12(28), 539-555. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.12494>
- Looi, Y. C. & Kadosh, C. R. (2017). Dyscalculia. Hopkins, B., Geangu, E., Linkenauger, S., Beesley, R. (Edts.). *In The cambridge encyclopedia of child development*. (pp. 5). Cambridge University Press.
- Lyon, G. R., Shaywitz, S. E., & Shaywitz, B. A. (2003). A definition of dyslexia. *Ann. of Dyslexia*, 53(1), 1-14. <https://doi.org/10.1007/s11881-003-0001-9>
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] (2010). *Okullarımızda neden, nasıl, niçin kaynaştırma*. https://orgm.meb.gov.tr/alt_sayfalar/yayimlar/kaynastirma/kaynastirma.pdf
- MEB (2021). *Millî Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2020/21*. https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_09/10141326_meb_istatistikleri_organ_egitim_2020_2021.pdf
- Melekoğlu, M. A. (2019). Özel öğrenme güçlüğüne giriş. M. A. Melekoğlu & O. Çakıroğlu (Ed.), *Özel öğrenme güçlüğü olan çocuklar içinde* (ss. 1-32). Vize Akademik.
- Melekoğlu, A. M. & Yıldız, G. (2020). *Özel öğrenme güçlüğü olan bireyler “aileler için rehber kitapçık”* http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_02/04102620_OYRENME_GU_CLUYU_OLAN_BYREYLER_TR.pdf
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). *Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği*. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/07/20180707-8.htm>
- Öz, A. Ş. (2020). Bir özel eğitim kategorisi olarak öğrenme güçlüğü. A. Ataman & E. R. Özmen (Ed.), *Özel öğrenme güçlüğü ve özel yetenek içinde* (ss. 21-35). Vize Akademik.
- Özkubat, U., Sanır, H. ve Özmen, E. R. (2021). Öğrenme güçlüğü olan öğrencilere yönelik yapılan öğretimsel uyarlamalara ilişkin öğretmen görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(3), 881-900. <https://doi.org/10.31592/aeusbed.979746>
- Özmen, E. R. (2017). Öğrenme güçlüğü hakkında temel bilgiler ve uygulamalar (I. Kitap). E. R. Özmen (Ed.), *Öğrenme güçlüğü sınıf içi destek seti*. Eğiten Kitap.
- Pandey, S. ve Agarwal, S. (2014). Dyscalculia: A specific learning disability among children. *International Journal of Advanced Scientific and Technical Research*, 4(2), 912-918.
- Richards, R. (1998). *The writing dilemma: Understanding dysgraphia*. Richards Educational Therapy Center.
- Salman, U., Özdemir, S., Salman, A. B., & Özdemir, F. (2016). Özel öğrenme güçlüğü “Disleksi”. *İstanbul Bilim Üniversitesi Florence Nightingale Tıp Dergisi*, 2(2), 170-176. <https://doi.org/10.5606/fng.btd.2016.031>
- Sakallı- Gümüş, S. (2013). Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler. Cavkaytar, A. (Ed.), *Özel eğitim içinde* (ss. 81-97). Vize Yayıncılık.
- Sharma, G. (2004). A comparative study of the personality characteristics of primary-school students with learning disabilities and their nonlearning disabled peers. *Learning Disability Quarterly*, 27(3), 127-140. <https://doi.org/10.2307/1593664>
- Sorrenti, L., Spadaro, L., Mafodda, A. V., Scopelliti, G., Orecchio, S., & Filippello, P. (2019). The predicting role of school Learned helplessness in internalizing and externalizing

- problems. An exploratory study in students with Specific Learning Disorder. *Mediterranean Journal of Clinical Psychology*, 7(2), 1-14. <https://doi.org/10.6092/2282-1619/2019.7.2035>
- Subban, P., & Sharma, U. (2006). Primary school teachers' perceptions of inclusive education in Victoria, Australia. *International Journal of Special Education*, 21(1), 42-52.
- Susam, B., & Bayrakçı, M. Sınıf öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin özelliklerine ve eğitimlerine yönelik görüşleri. *Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 45-56.
- Şahin, S. & Akoğlu, G. G. (2011). Öğrenme güçlükleri olan çocuklar ve eğitimleri. Baykoç, N. (Ed.), *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitim içinde* (ss. 253-270). Eğiten Kitap.
- YÖK (2018). Öğretmen Yetiştirme Lisans programları. <https://www.yok.gov.tr/kurumsal/idari-birimler/egitim-ogretim-dairesi/yeni-ogretmen-yetistirme-lisans-programlari>