

İLKOKULDA ÇALIŞAN REHBER ÖĞRETMENLERİN VE SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ÖZEL ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

THE VIEWS OF ELEMENTARY SCHOOL GUIDANCE COUNSELORS AND CLASSROOM TEACHERS ON SPESIFIC LEARNING DISABILITIES

Mehmet OKUR¹, Ayşe TOPUZ² Galip AKSOY³

ÖZ: Bu araştırma, özel öğrenme güçlüğü (ÖÖG) konusunda ilkokul sınıf öğretmenleri ve rehber öğretmen deneyimlerini, görüşlerini ve bu alandaki eğitim ihtiyaçlarını analiz etmeyi amaçlamaktadır. Bu çalışma, durum çalışması yöntemi ve içerik analizi kullanarak ilkokul öğretmenlerinin ÖÖG ilişkin görüşlerini incelemektedir. Yarı yapılandırılmış görüşmelerle elde edilen veriler, öğretmenlerin ÖÖG hakkındaki bilgi düzeyleri ve bu öğrencilere yönelik eğitim stratejileri, karşılaştıkları zorluklar ve ihtiyaç duydukları destekler hakkında bilgi toplamışlardır. Araştırma kapsamında, Antalya'nın Manavgat ilçesindeki yedi farklı ilkokulda görev yapan eğitimcilerle yapılan görüşmeler, onayları alındıktan sonra yüz yüze yapılmış ve ses kaydına alınmıştır. Bu görüşmelerin transkriptleri, tematik kategoriler oluşturularak ve anlam birimlerini sınıflandırarak içerik analizi için hazırlanmıştır. Analiz sonucunda elde edilen bulgular, öğretmenlerin ÖÖG tanı ve müdahale süreçleri hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıklarını, eğitim materyallerinin ve kaynakların eksik olduğunu ve bu alanla ilgili daha fazla profesyonel gelişime ihtiyaç duyduklarını göstermiştir. Araştırmadan çıkan öneriler arasında, öğretmenlere yönelik ÖÖG konusunda farkındalık yaratma, bireysel öğrenme ihtiyaçlarına uygun öğretimsel uyarlamalar yapma ve erken müdahale uygulamalarının artmasına yönelik öneriler yapılmıştır.

Anahtar sözcükler: Özel öğrenme güçlüğü, sınıf öğretmeni, rehber öğretmen

ABSTRACT: This research aims to analyze the experiences, views, and educational needs of primary school teachers and guidance counselors regarding Specific Learning Disabilities (SLD). Utilizing case study methodology and content analysis, the study examines the perspectives of primary school educators and guidance on SLD. Data collected through semi-structured interviews provided insights into teachers' knowledge levels about SLD, their educational strategies for these students, the challenges they face, and the support they require. Within the scope of the research, interviews conducted with educators from seven different primary schools in the Manavgat district of Antalya, were held face-to-face following consent and recorded. The transcripts of these interviews were prepared for content analysis by creating thematic categories and classifying units of meaning. The findings reveal that teachers do not feel sufficiently informed about the diagnosis and intervention processes of SLD, lack educational materials and resources, and need more professional development in this area. The recommendations from the research include raising awareness about SLD among teachers, creating instructional adaptations for individual learning needs, and increasing the implementation of early intervention practices.

Keywords: Specific learning disability, classroom teacher, guidance counselor

Bu makaleye atıf vermek için:

Okur, M., Topuz, A. ve Aksoy, G. (2024). İlkokulda Çalışan Rehber Öğretmenlerin ve Sınıf Öğretmenlerinin Özel Öğrenme Güçlüğüne İlişkin Görüşleri. *Trakya Eğitim Dergisi*, 14(3), 1813-1830.

Cite this article as:

Okur, M., Topuz, A. and Aksoy G. (2024). The Views of Elementary School Guidance Counselors and Classroom Teachers On Spesific Learning Disabilities. *Trakya Journal of Education*, 14(3), 1813-1830.

¹ Arş. Gör., Anadolu Üniversitesi, Eskişehir/Türkiye, e-mail: okurmt@gmail.com, ORCID: 0000-0002-5590-5478

² Uzm. Öğrt., Atatürk İlkokulu, Antalya/Türkiye, e-mail: aysetopuz@gmail.com, ORCID:0009-0003-1376-0906

³ Uzm. Psk. Dan., Atatürk İlkokulu, Antalya/Türkiye, e-mail: pd.galipaksoy@gmail.com, ORCID:0009-0004-1824-9442

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Education is fundamental for social adaptation and individual effectiveness, crucial for all students including those with Special Learning Disabilities (SLD), enabling societal integration (Deniz, 2019). SLD presents challenges in core educational areas; however, early interventions may help to identify and mitigate learning difficulties (İlker and Melekoğlu, 2017). Although individuals with SLD struggle with specific academic tasks, their general intelligence is typically unaffected (Karande, Sholapurwala and Kulkarni, 2011). Children with SLD also encounter spatial orientation difficulties, affecting their ability to follow directions (Doğan, 2012). In Turkey, diagnosis of SLD often waits until formal schooling begins, as the country lacks a comprehensive diagnostic framework (Deniz, 2019). Early identification is key, yet preschool children with SLD may display pronounced speech and language development issues (Balıkçı and Melekoğlu, 2020).

As students with SLD transition from preschool to elementary school, they face greater challenges in reading and writing compared to peers, which can impact their self-esteem and behavior (Alexander and Slinger, 2004). The success of inclusion programs for special needs students relies on collaboration among educators and families. However, there is concern over whether teachers are sufficiently knowledgeable about SLD to support these students effectively (Deniz, 2019).

Classroom teachers are essential for monitoring the needs of students with SLD and ensuring their educational progress. This study examines classroom and guidance teachers' understanding of SLD, emphasizing the importance of teacher awareness for successful early interventions and educational strategies. This research thoroughly examines the views and suggestions of classroom and guidance teachers in elementary schools regarding Specific Learning Disabilities (SLD). To achieve its goal, the study seeks answers to the following questions:

1. What are the experiences of classroom teachers and guidance counselors in identifying students with SLD?
2. What are their experiences in the process of recognizing students with learning difficulties in the classroom?
3. What are the personal experiences of classroom teachers and guidance counselors in identifying students with learning difficulties within the classroom setting?
4. Are classroom teachers and guidance counselors aware of the supports and practices to be provided to students suffering from SLD?
5. What solutions do classroom and guidance teachers propose for the problems of students with SLD?

Method

This qualitative study analyzed classroom teachers' and guidance counselors'/psychological advisors' views on Specific Learning Disabilities (SLD) in primary schools. A case study approach was used for in-depth investigation (Merriam, 2018), with participants selected from seven primary schools in Manavgat, Antalya, through convenient sampling (Cohen, Manion and Morrison, 2007). Data were collected via semi-structured interviews, developed after extensive literature review and refined through expert feedback and pilot testing. Interviews were transcribed and analyzed using NVivo, focusing on descriptive and content analysis. Reliability and validity were ensured through expert consultation, participant verification, and a consistency check with a Kappa statistic of 0.84, indicating high inter-rater agreement (Landis and Koch, 1977), supplemented by external expert review.

Findings

This research, conducted using a qualitative approach, focused on evaluating the perspectives of classroom teachers and guidance counselors'/psychological advisors on Specific Learning Disabilities (SLD) through semi-structured interview forms analyzed by content analysis methods. The findings are presented in detailed tables. Participants were queried about their educational background and training regarding learning difficulties, aiming to assess their knowledge level and awareness of SLD. The data revealed that the majority had not received SLD-related training during their professional careers or

university education. Only a few mentioned acquiring theoretical knowledge or learning through professional experience and independent research, with one teacher utilizing online education opportunities during the pandemic for SLD training. Analysis showed that most educators identified SLD through academic performance difficulties and observable behavioral differences. Strategies for supporting SLD students varied, including individualized instruction, use of visual materials and practical learning, and immediate intervention based on classroom observations. Challenges cited included limited resources and classroom overcrowding, with some educators emphasizing the importance of parental cooperation and external support.

The study also explored diagnostic processes for SLD, highlighting the initial steps of teacher observation and referral to guidance services, followed by professional assessment by health professionals and recommendations for appropriate educational adjustments. Teachers suggested various instructional methods and techniques for SLD students, emphasizing visual aids, individual attention, and the utilization of technology in education. In addressing SLD-related challenges, solutions proposed involved in-class practices, individualized educational approaches, teacher training, social and psychological support for students, and the creation of specialized classroom environments to better cater to SLD students' needs. Teachers advocated for a multifaceted approach involving collaboration between schools, families, and specialists to support students with SLD effectively.

Discussion and Conclusion

This study evaluates the awareness of classroom teachers and guidance counselors in Antalya about students with SLD. It investigates educators' training on SLD, their understanding of the concept, recognition methods, diagnostic processes, supportive strategies, teaching techniques, and solutions for SLD challenges. Most educators reported not receiving sufficient training on SLD. Findings show diverse perceptions of SLD, including academic, perceptual, behavioral challenges, and environmental-genetic influences. Early identification and support for SLD students are critical, emphasizing the need for individualized education plans and immediate interventions.

The diagnostic process involves several stages, highlighting the importance of teacher observations, health professional evaluations, and family cooperation. Effective education strategies for SLD students include visual aids, applied learning, and the use of technology.

Proposed solutions focus on classroom practices, individualized education, raising awareness, teacher training, and providing social and psychological support. The study underlines the importance of a holistic educational approach that addresses the academic, social, emotional, and physical needs of SLD students, ensuring their comprehensive development and success.

GİRİŞ

Eğitim, bireyin toplumsal uyumu, mesleki gelişimi ve genel olarak toplum içinde kabul görmesi açısından merkezi bir role sahiptir; daha geniş bir perspektiften bakıldığında, eğitim, bireylerin hayatlarını daha etkin ve verimli bir şekilde sürdürebilmeleri için temel bir araçtır. Eğitim ortamları, sadece normal gelişim gösteren öğrencileri kapsamakla kalmaz, aynı zamanda özel gereksinimleri olan öğrencilerin varlığını da içerir. Özel gereksinimli bireylerin topluma entegrasyonu ve hayata aktif katılımı, eğitimin sağladığı imkanlar sayesinde mümkün olmaktadır (Deniz, 2019).

ÖÖG olan öğrenciler, özel gereksinimler kategorisinde önemli bir alt grup oluşturur. Bu tür öğrenme güçlükleri, bireylerin eğitim süreçlerinde yazma, matematik, okuma, anlama ve konuşma gibi temel alanlarda belirgin zorluklarla karşılaşmalarına neden olabilir. Özellikle yazılı ifade becerileri, kalem tutma yeteneği ve sözcük tanıma gibi alanlarda güçlükler yaşanabilir. İlköğretim düzeyinde başlayarak uygulanan çeşitli müdahaleler, bu tür sorunların erkenden tespit edilmesini ve mümkünse önlenmesini sağlama potansiyeline sahiptir (İlker ve Melekoğlu, 2017). ÖÖG, nörogelişimsel bir sorun olarak tanımlanabilir ve bu durum, etkili okuma becerilerinin gelişimini engelleyebilir. Önemli olan, ÖÖG olan bireylerin, belirli akademik alanlarda zorluk yaşamalarına karşın, genel zekâ düzeylerinin normal aralıkta olduğudur (Karande, Sholapurwala ve Kulkarni, 2011).

ÖÖG olan öğrenciler ayrıca, mekânsal konumlandırmada, yön bulmada, sağ-sol ayrımında ve ön-arka gibi mekânsal kavramların anlaşılmasında zorluklar yaşamaktadırlar. Bu durum, yönergelere uyum sağlamada veya bunları doğru bir şekilde anlamlandırmada sorunlara yol açmaktadır (Doğan, 2012).

Türkiye'deki okul öncesi dönemde, çocuk psikiyatristleri ÖÖG olan öğrencileri belirleyebilme kapasitesine sahiptir. Ancak, tanılama sürecine yönelik yasal çerçevenin eksikliği nedeniyle, çoğu zaman çocukların ilkokula başlamasının beklenmesi gerektiği gözlemlenmektedir. Türkiye'de, öğretmenler ve aileler genellikle ilkokul birinci sınıfta başlayan okuma yazma eğitim sürecinde, öğrencilerin akranlarına kıyasla geride kaldıklarını fark etmektedirler (Deniz, 2019). Bu durumda, öncelikle çocukların çocuk psikiyatri veya nöroloji bölümlerinde hastane ortamında değerlendirilmeleri söz konusudur. Bu değerlendirme sürecinin ardından, öğrenciler Rehberlik ve Araştırma Merkezlerine (RAM) yönlendirilir ve burada yapılan kapsamlı değerlendirmeler sonucunda, gerekli görüldüğünde bütünleştirme eğitimi almaları için yönlendirilirler (Görgün, 2017).

Okul öncesi dönemde öğrenme sorunları yaşayan çocukların, fonolojik ve semantik işlevlerde belirgin zorluklar yaşadıkları gözlemlenmiştir. Bu çocuklar, gramer yapısına uygun söz dizimini kullanmada başarısızlık göstermektedirler, bu da konuşma yeteneklerinin gelişiminde önemli engeller oluşturmaktadır. Dil becerilerinin yaş ve gelişim düzeyine göre gecikmesi veya bebek dili gibi atipik konuşma biçimlerinin kullanılması, bu gruptaki çocuklarda sıkça rastlanan durumlardır (Balıkçı ve Melekoğlu, 2020). Ayrıca, çocukların zaman yönetimi becerilerinde, uyarınları sınıflandırma ve gruplama yeteneklerinde zorluklar yaşadıkları da belirtilmektedir (Doğan, 2012).

Okul öncesi kurumdan ilkokula geçiş yapan ÖÖG riski olan çocukların okuma-yazma becerilerini kazanmaları, yaşitlarına kıyasla daha geç ve daha zor bir süreçtir (Çıkkılı, Deniz ve Kaya, 2019). Bu çocuklar, akranları tarafından dışlanma, bilişsel gelişim sorunlarının çözülmesinde zorluklar, dil kullanımında problemler ve matematiksel kavramların anlaşılmasında güçlükler yaşamaktadırlar. Bu sorunlar, çocukların özgüven ve benlik saygısını olumsuz etkileyerek, antisosyal davranışlar olarak nitelendirilen saldırganlık, isyan ve karşı gelme gibi davranışsal sorunlara yol açabilir (Alexander ve Slinger, 2004).

Gelişimsel bir bozukluk olarak tanımlanan ÖÖG, bireylerin dil anlama, okuma, yazma ve hesaplama becerilerinde önemli zorluklar yaşamalarına neden olmakta ve geleneksel eğitim sistemleri içinde bu bireyler için yeterli fırsatların sağlanamadığı gözlemlenmektedir (Singh vd., 2017). ÖÖG tanısı almış öğrenciler için özelleştirilmiş eğitim kurumları bulunmamakta; tanı sonrasında, bu öğrenciler mevcut okullarında kaynaştırma öğrencisi olarak eğitimlerine devam etmektedirler. ÖÖG yaşayan öğrenciler genellikle tam zamanlı kaynaştırma programları aracılığıyla sınıflarında akranlarıyla birlikte eğitim almaktadırlar. Ancak, kaynaştırma hizmetlerini yürüten öğretmenlerin ÖÖG ve diğer engel grupları hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları yönünde kaygılar bulunmaktadır (Deniz, 2019). ÖÖG olan öğrencilerin akademik olarak başarılı olabilmeleri için, etkili sınıf yönetimi ve öğretim stratejilerinin uygulanması gerekmektedir. Birden fazla disiplin alanında zorluk yaşayan öğrencilerin özel eğitim ihtiyaçları bulunmakta ve bu öğrencilere yönelik özel eğitim hizmetlerinin sağlanması zorunludur (Koç, 2012).

Sınıf öğretmenleri, günlük etkileşimleri sayesinde, özel gereksinimli öğrencilerin ihtiyaçlarını ve gelişimlerini gözleme konusunda benzersiz bir konuma sahiptirler. Bu etkileşimler, sınıf öğretmenlerinin bu öğrenciler hakkında derinlemesine ve kapsamlı bir bilgi birikimi edinmelerine olanak tanımaktadır. Özel gereksinimli bir öğrencinin durumu söz konusu olduğunda, sınıf öğretmenleri, aileye, rehber öğretmene veya ilgili uzmana en doğru ve güncel bilgileri sağlamakla kalmaz, aynı zamanda öğrencinin eğitimi için gerekli düzenlemeleri de uygulama sorumluluğunu üstlenirler. Bu bağlamda, sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma sürecinde oynadıkları rol, hem eğitimsel hem de sosyal açıdan hayati öneme sahiptir (Friend ve Bursuck, 2006).

Bu çalışmanın odak noktası, ilkokullarda görev yapan sınıf ve rehber öğretmenlerinin ÖÖG konusundaki bilgi birikimi ve farkındalığının derinlemesine incelenmesidir. Sınıf ve rehber öğretmenlerinin bu alandaki bilgi düzeyleri ve farkındalıklarının, erken müdahale ve doğru yönlendirme stratejilerinin etkinliği açısından belirleyici bir rol oynadığı düşünülmektedir. Dolayısıyla, bu meslek gruplarının ÖÖG konusundaki farkındalıklarının ve bilgi birikimlerinin yüksek olması, bu alandaki eğitim ve müdahale stratejilerinin başarısı için hayati önem taşımaktadır. Bu bağlamda, araştırma kapsamında, ilkokullarda çalışan sınıf ve rehber öğretmenlerin ÖÖG'ye ilişkin farkındalıkları ve bilgi birikimleri üzerine odaklanılmış ve bu konuda onların görüş ve önerileri detaylı bir şekilde ele alınmıştır.

Bu bağlamda ilgili amaca ulaşabilmek için aşağıdaki sorulara yanıtlar aranmıştır:

1. Sınıf öğretmenleri ve rehber öğretmenlerin ÖÖG tanımına ilişkin görüşler nelerdir?
2. Sınıftaki ÖÖG olan öğrencileri tanıma süreci deneyimleri nelerdir?

3. Sınıf öğretmeni ve rehber öğretmenlerin ÖÖG olan öğrencileri sınıfta tanıma kişisel deneyimleri nelerdir?
4. Sınıf öğretmenleri ve rehber öğretmenlerinin ÖÖG olan öğrencilerin verilecek desteklerinin ve uygulamaların farkında mıdır?
5. Sınıf ve rehber öğretmenlerinin ÖÖG olan öğrencilerin sorunlarına hangi çözüm önerileri sunmaktadırlar?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, nitel araştırma metodolojisi çerçevesinde yürütülmüştür. Nitel araştırmalar, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi veri toplama tekniklerini kullanarak, olayların ve bireysel algıların doğal ortamlarında gerçekçi ve bütünsel bir biçimde incelenmesine olanak tanıyan bir araştırma yaklaşımıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu çalışmanın amacı, ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenleri ve rehber öğretmen/psikolojik danışmanların ÖÖG'ye ilişkin görüşlerini detaylı bir şekilde analiz etmektir. Bu bağlamda, durum çalışması yöntemi tercih edilmiştir. Durum çalışmaları, özgün ve detaylı bir şekilde betimlenen, sınırlı ve spesifik bir sistem veya durumun derinlemesine incelendiği bir nitel araştırma alt türü olarak tanımlanabilir (Merriam, 2018).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, Antalya İlinin Manavgat İlçesinde MilliEğitim Bakanlığına bağlı yedi ilkokulda görev yapan sınıf öğretmenleri ve rehber öğretmen/psikolojik danışmanlardan oluşmaktadır. Bu çalışmada, örnekleme yöntemi olarak kolay ulaşılabilir örnekleme stratejisi benimsenmiştir. Kolay ulaşılabilir örnekleme, araştırmacının coğrafi veya diğer pratik nedenlerle en yakın ve ulaşılabilir durumdaki katılımcıları seçmesi prensibine dayanır (Cohen, Manion ve Morrison, 2007). Bu çerçevede, Manavgat İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı yedi ilkokulda görev yapan toplam dokuz sınıf öğretmeni ve dokuz rehber öğretmen/psikolojik danışman olmak üzere on sekiz kişilik bir katılımcı grubu belirlenmiştir. Katılımcılara ait demografik ve mesleki bilgiler Tablo 1'de detaylandırılmıştır.

Tablo 1.

Görüşmeye katılan öğretmenlerin demografik bilgileri

Katılımcı Kodu	Cinsiyeti	Hizmet Yılı	Branşı
S1	Erkek	11-15 Yıl	Sınıf Öğretmeni
R2	Erkek	+16 yıl	Rehber Öğretmen
R3	Erkek	+16 yıl	Rehber Öğretmen
R4	Erkek	11-15 Yıl	Rehber Öğretmen
R5	Kadın	11-15 Yıl	Rehber Öğretmen
R6	Kadın	6-10 Yıl	Rehber Öğretmen
S7	Kadın	+16 yıl	Sınıf Öğretmeni
S8	Kadın	+16 yıl	Sınıf Öğretmeni
S9	Kadın	+16 yıl	Sınıf Öğretmeni
R10	Kadın	11-15 yıl	Rehber Öğretmen
R11	Kadın	6-10 yıl	Rehber Öğretmen
S12	Erkek	+16 yıl	Sınıf Öğretmeni
S13	Kadın	+16 yıl	Sınıf Öğretmeni
S14	Erkek	+16 yıl	Sınıf Öğretmeni
S15	Erkek	11-15 yıl	Sınıf Öğretmeni
R16	Kadın	6-10 yıl	Rehber Öğretmen

Tablo 1 devamı ...

Katılımcı Kodu	Cinsiyeti	Hizmet Yılı	Branşı
R17	Erkek	11-15 yıl	Rehber Öğretmen
R18	Erkek	6-10 yıl	Rehber Öğretmen

Araştırmanın katılımcıları, deneyim sürelerine göre üç farklı gruba ayrılmıştır. İlk grup, 6-10 yıllık deneyime sahip katılımcıları (R6, R11, R16, R18) içermektedir. Bu grubun üyeleri, yeni eğitim teknikleri ve yaklaşımlarına daha açık olabilir ve ÖÖG konusunda bu süreçte edindikleri bilgi ve becerileri yansıtabilir. İkinci grup, 11-15 yıllık deneyime sahip olan katılımcılardan (S1, S4, R5, R10, R15, R17) oluşmaktadır. Üçüncü ve son grup ise 16 yıl ve üzeri deneyim süresine sahip katılımcıları (R2, R3, S7, S8, S9, S12, S13, S14) kapsamaktadır. Bu gruptaki katılımcılar, eğitimdeki uzun süreli değişimleri gözlemlene ve bu değişimlere uyum sağlama konusunda geniş bir perspektife sahip olabilir ve ÖÖG ile ilgili konularda kapsamlı bir deneyim yelpazesi ve anlayış sunabilir. Genel olarak, bu üç farklı deneyim seviyesi, ÖÖG konusunda çeşitli görüş ve çözüm önerilerinin ortaya çıkmasına katkı sağlamıştır.

Veri Toplama Aracı

Araştırma verileri, nitel veri toplama metodolojisinin bir uygulaması olarak bireysel görüşmeler yoluyla elde edilmiştir. Bu süreçte, araştırmacılar tarafından özel olarak hazırlanan ve yedi açık uçlu sorudan oluşan bir yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formunun hazırlanmasında, öncelikle 'özel öğrenme güçlüğü' konusunda kapsamlı bir ulusal ve uluslararası literatür taraması gerçekleştirilmiştir. Literatür taramasının sonuçları doğrultusunda tasarlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu, içerik geçerliliğinin sağlanması amacıyla üç alan uzmanı akademisyenden oluşan bir panel tarafından incelenmiştir. Uzmanların geri bildirimleri doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılarak, formun anlaşılabilirliğini test etmek üzere iki sınıf öğretmeni ve iki psikolojik danışman ile pilot bireysel görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulamanın ardından, yarı yapılandırılmış görüşme formunun son hali oluşturulmuştur.

Verilerin Toplanması

Bu araştırmada, veriler katılımcılarla yapılan yüz yüze bireysel görüşmeler aracılığıyla toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak, sınıf öğretmenleri ve rehber öğretmenlerin perspektifleri ve deneyimleri detaylı bir şekilde incelenmiştir. Bu süreç, katılımcıların düşünce ve algılarını derinlemesine anlamak için tasarlanmıştır (Patton, 2002). Görüşmeler sırasında, her bir katılımcıya aynı ana konular ele alınmış ve standart görüşme soruları yöneltildikten sonra, katılımcılara konuyla ilgili ek bilgileri paylaşma fırsatı verilmiştir. Ayrıca, belirli noktaları daha ayrıntılı incelemek amacıyla ek sorular sorulmuştur (Corbin ve Strauss, 2015). Görüşmeler, katılımcıların rızası dahilinde ses kaydı olarak alınmış, rıza verilmemesi durumunda ise görüşmeler yazılı notlar şeklinde kayıt altına alınmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırma çerçevesinde gerçekleştirilen görüşmelerin kayıtları, ilk olarak deşifre edilerek yazılı metinlere dönüştürülmüştür. Bu yazılı metinler, analiz işlemleri için NVivo yazılım programına aktarılmıştır. Veri analizi süreci, Günbayı (2019) tarafından önerilen yöntemler doğrultusunda ilerlemiştir. İlk adımda, elde edilen deşifreler incelenerek ana temalar belirlenmiş ve bu temalara ilişkin çetele tabloları oluşturulmuştur. Çetele tablolarında, katılımcıların görüşleri doğrudan alıntılarla ele alınarak betimsel analiz gerçekleştirilmiştir. Betimsel analizlerin tamamlanmasının ardından, veriler içerik analizi yöntemiyle daha derinlemesine incelenmiştir. Katılımcıların gizliliğinin korunması amacıyla, verilerde anonimleştirme yapılmış ve katılımcılar için 'S1, S2' ve 'R1, R2' gibi kod isimler kullanılmıştır.

Araştırmanın Geçerliliği ve Güvenirliği

Araştırmada iç geçerliliği artırmak için, görüşme formunun hazırlanması sürecinde alan uzmanlarının görüşleri alınmıştır. Veri toplama süreci dikkatli ve titiz bir biçimde yönetilmiştir. Elde edilen deşifre metinler, katılımcıların teyitleri için kendileriyle paylaşılmış ve katılımcı teyidi sağlanmıştır. Dış geçerliliği güçlendirmek adına, araştırma sürecinin tüm aşamaları detaylı bir şekilde belgelenmiş ve ilgili literatürle karşılaştırmalar yapılarak teorik genellemeler oluşturulmuştur. İç güvenirliliği artırmak amacıyla, katılımcıların görüşleri doğrudan alıntılar şeklinde sunulmuştur. Ayrıca, nitel araştırma metodolojisinde uzman olan bağımsız bir araştırmacı ile yapılan bağımsız kodlamaların sonucunda, Kappa istatistiği kullanılarak kodlamaların tutarlılık oranı hesaplanmıştır. Elde edilen Kappa istatistiği değeri 0,84 olarak bulunmuş, bu değer Landis ve Koch (1977) tarafından belirtilen mükemmel düzeydeki planlayıcılar arası uyumun göstergesi olarak değerlendirilmiştir. Dış güvenirliliği sağlamak amacıyla, ham veriler ve analiz edilen veriler, dışarıdan bir uzmanın incelemesine sunulurak bağımsız bir teyit incelemesi gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın Etik İzinleri

Bu çalışma, etik ilkeler doğrultusunda yürütülmüş ve araştırma sürecinin her aşamasında bu ilkeler gözetilmiştir. Birinci araştırmacının bağlı olduğu üniversitenin etik kurulu tarafından, 26.02.2024 tarih ve 687337 protokol numarası ile etik onay verilmiştir.

BULGULAR

Bu çalışmanın bu bölümünde, yarı yapılandırılmış mülakat formu aracılığıyla elde edilen veriler, içerik analizi yöntemiyle incelenmiş ve bulgular, detaylı tablolar halinde sunulmuştur. Araştırma kapsamında katılımcılara, mesleki kariyerleri süresince veya üniversite eğitimleri sırasında öğrenme güçlükleriyle ilgili herhangi bir eğitim alıp almadıkları sorulmuştur. Bu sorunun amacı, öğretmenlerin ÖÖG konusunda sahip oldukları bilgi düzeyini ve farkındalığını değerlendirmektir. Bu soruya ilişkin elde edilen veriler ve analiz sonuçları, 'Tablo 2' de belirtilmiştir.

Tablo 2.

Katılımcıların "Özel öğrenme güçlüğü ilgili herhangi eğitim aldınız mı?" sorusuna verdikleri cevapların dağılımı

Eğitim Alma Durumları	Öğretmenler	f
ÖÖG ile ilgili eğitim almadım.	P3, P5, P6, P10, P16, P17, S4, S7, S12, S13, S14, S15	12
Üniversite Eğitimi ve Teorik Bilgi	P2, P5, P6, P10, P18, S1, S12, S13.	8
Mesleki Tecrübe ve Öğrenme	P3, S1, S4.	3
Kendi kendine Öğrenme ve araştırma	S1	1
Pandemi Dönemi Online Eğitimler	S8	1

Tablo 2 incelendiğinde; çalışma grubundaki altı sınıf öğretmeni ve altı rehber öğretmen arasında, ÖÖG ile ilgili eğitim almamış olanların çoğunlukta olduğu gözlemlenmiştir. Üç sınıf öğretmeni ve beş rehber öğretmen, üniversite eğitimleri esnasında ÖÖG ile ilgili olarak sadece teorik bilgi edindiklerini ifade etmiştir. Öte yandan, iki sınıf öğretmeni ve bir rehber öğretmen, mesleki deneyimler yoluyla ÖÖG hakkında bilgi edindiğini belirtmiştir. Kendi çabalarıyla, bağımsız öğrenme ve araştırma yoluyla ÖÖG konusunda bilgi ve beceri geliştirdiğini ifade eden bir sınıf öğretmeni bulunmaktadır. Ayrıca, pandemi dönemindeki online eğitim fırsatlarını değerlendirerek ÖÖG konusunda eğitim aldığını belirten başka bir sınıf öğretmenin varlığı da dikkat çekmektedir. Aşağıda öğretmenlerin bu soruya yönelik doğrudan görüşlerine yer verilmeye çalışılmıştır:

P2: "Spesifik olarak almadım ama RAM'ın verdiği eğitimlere katılmışım. Yani sadece o alana yönelik özel ve uzun süreli bir eğitim almadım sadece üniversitede gördüklerimiz."

S4: "Bir eğitim almadık sadece mesleki tecrübelerle yola devam ediyoruz herhangi bir hizmet içi eğitim olduğuna sadece el yordamı diyelim."

P10: "Yani kendimi geliştirecek kadar ama böyle hani birebir tam anlamıyla bir eğitim almadım ama şöyle söyleyeyim üniversitedeki bizim bu konudaki öğretmenimiz çok iyiydi o anlamda eğitim"

olaraktan iyi bir eğitim aldım Hani öğrenme güçlüğü veya kaynaştırma öğrencileri ya da bu tür öğrencilerle ilgili yani engelli öğrencilerle ilgili eğitimler almadım açıkçası.”

Katılımcılara “ÖÖG nedir?” şeklinde bir soru yöneltilmiştir. Bu soruyla öğretmenlerin ÖÖG kavramına ilişkin farkındalıklarını ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Katılımcıların cevapları Tablo’3 de verilmiştir.

Tablo 3.

Katılımcıların “Özel Öğrenme Güçlüğü nedir?” sorusuna verdikleri cevapların dağılımı

Özel Öğrenme Güçlüğüne İlişkin Görüşler	Öğretmenler	f
Akademik ve Fiziksel Gelişimde Güçlükler: Okuma yazma, matematik ve beden eğitimi gibi alanlar	P11, P16, P,17, P18, S1	5
Algısal ve İşlemsel Zorluklar: Algılamada, işlemede ve koordinasyonda zorluklar, yanlış algılamalar	P2, P3, P5, P10	4
Davranışsal Problemler ve Öğrenme Sürecindeki Zorluklar: Davranışsal zorluklar, öğrenme sürecinde tekrar ihtiyacı	S4, S7, S14, S15	4
Yavaş Kavrama ve Öğrenme: Genel Öğrenme Sürecinde yavaşlık, konuları yavaş kavrama ve öğrenme	S9, S12, S13	3
Çevresel Genetik Faktörle İlişkili: Doğum Travmaları, aileyi etkiler, çevresel ve genetik faktörler	P6, S8	2

Tablo 3 incelendiğinde, katılımcıların görüşleri arasında; dört rehber öğretmen ve bir sınıf öğretmeni, özellikle akademik ve fiziksel gelişimde güçlük olduğunu belirtmiştir. Dört rehber öğretmen, algısal ve bilişsel işlemsel zorlukları içeren bir güçlük olduğunu belirtmiştir. Dört sınıf öğretmeni, davranışsal problem ve öğrenme sürecindeki zorluklardan kaynaklı bir güçlük olduğunu kavramı bu şekilde belirtmiştir. Üç sınıf öğretmeni, yavaş kavrama ve öğrenme ile ilgili bir güçlük olduğunu belirtmiştir. Ayrıca, çevresel genetik faktörlerle ilgili güçlük olduğunu belirten bir rehber öğretmen ve bir sınıf öğretmeni vardır. Aşağıda öğretmenlerin bazılarının “özel öğrenme güçlüğü nedir?” sorusuna yönelik doğrudan görüşleri verilmeye çalışılmıştır:

P5: “Öğrenme güçlüğü her öğrenci de aslında farklı şekilde karşılaşıyoruz hocam ya matematiksel becerilerde ya da işte sözel becerilerde eksiklik olarak karşımıza çıkıyor ama genel anlamda algılamadan verilen işlemleri yerine getirmede pratikte daha yavaş daha zor öğrenen öğrenciler.”

P11: “öğrenme güçlüğü nedir öğrencinin nasıl diyelim konuları anlamada ilk başta hani okuma yazmaya geçmede zorluk yaşaması harfleri karıştırarak yazması yani matematikte de olabiliyor bu şekilde öğrenmeyi öğrenmesinin zor olması.”

S4: öğrenme güçlüğü yaşıtılarından farklı daha zor öğrenen davranış problemleri olabilen ben yaşıtılarıyla aynı şeyleri yapamayan kavramada zor çeken ya da daha fazla tekrarla ancak yapabilen bireyler olarak düşünüyorum.”

Araştırmada katılımcılara bir sonraki soru olarak “ÖÖG olan öğrencileri sınıfta ya da okulda ilk nasıl fark ediyorsunuz?” sorusu yöneltilmiştir. Bu soruyla öğretmenlerin ÖÖG yönlendirme sürecindeki ilk fark etme adımlarındaki farkındalıklarını ortaya çıkarmaya çalışılmıştır. Katılımcıların cevapları Tablo’4 verilmiştir.

Tablo 4.

Katılımcıların “ÖÖG olan öğrencileri sınıfta ya da okulda ilk nasıl fark ediyorsunuz?” sorusuna verdikleri cevapların dağılımı

ÖÖG Olan Öğrencileri sınıfta ya da okulda ilk nasıl farkedilmesine ilişkin görüşler	Öğretmenler	f
Akademik Performanstaki Zorluklar: Okuma Yazma, matematik ve diğer akademik becerilerde zorluklar	P5, P10, P11, P16, P17, P18, S12, S13	8
Gözlemlenebilir Davranışsal Farklılıklar: Öğrencilerin sınıf içinde ve okul bahçesindeki davranışlarının gözlenmesi	P2, S1, S4, S7, S14, S15	6
Öğrenme Sürecindeki Engeller: Öğrencilerin Öğrenme sürecinde karşılaştıkları engeller ve zorluklar	S9, S12, S13	3

Tablo 4 devamı...

ÖÖG Olan Öğrencileri sınıfta ya da okulda ilk nasıl farkedilmesine ilişkin görüşler	Öğretmenler	f
Sınıf öğretmeni ve Rehber Öğretmen İş birliği: Sınıf Öğretmenlerinin gözlemleri ve rehber öğretmenlere yapılan geri bildirimler.	P3, P6	2
Fiziksel ve Koordinasyon Zorlukları: Fiziksel Aktiviteler ve Koordinasyon	S1, S8	2

Tablo 4 incelendiğinde, ÖÖG olan öğrencileri fark etmeyle ilgili katılımcıların görüşleri arasında; sekiz öğretmen, bunlardan altı rehber öğretmen ve iki sınıf öğretmeni, akademik performanstaki zorluklarla fark ettiğini bildirmiştir. Altı öğretmen, bunlardan bir rehber öğretmen ve beş sınıf öğretmeni, gözlemlenebilir davranışsal farklılıklar olarak ilk fark etmeyi bildirmiştir. Üç sınıf öğretmeni, öğrenme sürecindeki engeller ile ilk fark etmeyi görüş olarak bildirmiştir. İki rehber öğretmen, sınıf öğretmeni ve rehber öğretmen iş birliği ile fark etmeyi bildirmiştir. Son olarak, iki sınıf öğretmeni, fiziksel ve koordinasyon zorluklarıyla ÖÖG'yi ilk fark etmede görüşünü paylaşmıştır. Aşağıda öğretmenlerin bu soruya yönelik doğrudan görüşlerine yer verilmeye çalışılmıştır:

S4: *“yaşıtlarından biraz geri kaldığı zaman veya belirgin bir davranış problemleri olursa yani diğer normal öğrencilerden farklı davranışlar sergilerse ya da işte çok basit konularda bile dönüt alamazsak bir problem olduğunu hissetmeye başlıyoruz... veya cümle kurmada veya söz almada sıkıntılar kendini gizliyorsa ya da söz hakkı verdiğimiz zaman çok basit konularda bile dile ifade edemiyorsa kendini ifade edemiyorsa bir öğrenme güçlüğü olduğunu düşünmeye başlıyoruz.”*

S7: *“sınıf içindeki çalışmalarımızda işte ders anlatım ya da işte herhangi bir faaliyet bir etkinlikte yönergeleri yerine getiremedikleri zaman ya da bunda zorlandıkları zaman anlayabiliyorsunuz ya da sorular soruya senden cevap verilmemişsin ya da istenilen yönergeye göre hareket edememesi öğrenme güçlüğünün olduğunu gösteriyor bana.”*

P17: *“basit bilgileri tahtada yazılanı deftere geçirmedi yazılanı iyi anlıyor fakat söyleneni işitme ile çocuğa gelen bilgi anlamakta zorluk yaşıyorsa bu çocukta özel bir durumun olduğu ile ilgili şüpheler ortaya çıkıyor. Sınıf öğretmenin gerekli yönlendirme yapması gerekiyor.”*

Araştırmada katılımcılara “ÖÖG olan çocuklara okulda ya da sınıfta nasıl destek oluyorsunuz?” sorusu yöneltilmiştir. Bu soruyla öğretmenlerin ÖÖG olan öğrencilere müdahale ve öğretimsel uyarılama olarak neler yaptıklarını ortaya çıkarmaya çalışılmıştır. Katılımcıların cevapları Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5.

Katılımcıların “ÖÖG olan çocuklara okulda ya da sınıfta nasıl destek oluyorsunuz?” sorusuna verdikleri cevapların dağılımı

ÖÖG olan çocuklara okulda ya da sınıfta nasıl destek oluyorsunuz sorusuna dair görüşler.	Öğretmenler	f
Bireysel Çalışma ve Basitleştirilmiş Görevler: Öğrencilere bireysel çalışma ve basitleştirilmiş görevler verme.	P5, P11, P16, S13	4
Sınıf İçi Gözlem ve Müdahale: Sınıf içinde öğrenci gözlemi ve anında müdahale.	S4, S8, S12, S14	4
Kısıtlı Kaynaklar ve Sınıf Kalabalıklığı: Sınıf mevcutlarının büyüklüğü ve kaynakların kısıtlı olması nedeniyle yaşanan zorluklar.	P6, P17	2
Veli İş birliği ve Ek Dış Destek: Velilerle iş birliği ve dış destek kaynaklarından yararlanma.	P10, P18	2
Eğitimde Çeşitlilik ve Görselleştirme: Eğitimde çeşitlilik, görselleştirme ve yaratıcı yöntemler kullanma.	S1, S9	2
Öğrenci Merkezli Yaklaşım ve Motivasyon: Öğrencinin seviyesine uygun, motive edici ve öğrenci merkezli yaklaşımlar.	S7, S15	2
Öğretmenler Arası Yaklaşım Farklılıkları: Yeni ve eski nesil öğretmenler arasındaki yaklaşım farklılıkları.	P2	1

Tablo 5 incelendiğinde, ÖÖG olan öğrencilere sınıfta ya da okulda nasıl destek olunabileceği ile ilgili katılımcıların görüşleri arasında; üç rehber öğretmen ve bir sınıf öğretmeni, bireysel çalışma ve basitleştirilmiş görevler ile ilgili görüşlerini belirtmiştir. Dört sınıf öğretmeni, sınıf içinde öğrenci gözlemi yaparak ve anında müdahale süreci hakkında görüşlerini bildirmiştir. İki rehber öğretmen, kısıtlı kayna klar ve sınıf kalabalıklığı zorluklarıyla ilgili yapılabileceklerin zorluklarını vurgulamıştır. İki rehber öğretmen, veli iş birliği ve ek dış destek kaynaklarından yararlanma görüşlerini bildirmiştir. İki sınıf öğretmeni, eğitimde çeşitlilik ve görselleştirme yöntemlerini kullanma ile ilgili desteklerini belirtmiştir. İki sınıf öğretmeni, öğrenci merkezli yaklaşım ve motive edici bir yaklaşım sergilediklerini belirtmiştir. Bir rehber öğretmen, öğrencilere destek olma sürecinde yeni nesil ve eski nesil öğretmenler arasındaki yaklaşım farklılıkları hakkında görüşünü belirtmiştir.

Aşağıda öğretmenlerin bu soruya yönelik doğrudan görüşlerine yer verilmeye çalışılmıştır:

P2: “...*Bu öğretmenlerden öğretmene geçiyor yeni nesil öğretmenlerde olayın farkındalığı daha fazla çözüme yönelik yardım alma destek alma çözüm yolları aramaya alakalı etkileşimleri daha fazla ve bunun için yapılması gerekenleri yapıyorlar ama eski nesil öğretmenler bunun aslında nasıl diyeyim çocuğun şımarıklığı yaramazlığı ya da çok dile takılan bir durum hiperaktif olması ya da dikkatini dağıtıyor olması ya da tembel olması gibi tanımlamalar yapıldığı için de daha çok bağırma ile çığırma ile düzeltmeye çalışıyorlar....”*

P11: “...*öğretmenler onlara genelde ek ödevler neler yapıyorlar biraz daha basit noktalardan tekrarı arttırma şeklinde genelde sınıf öğretmenlerimizin yaptığı bu şekilde oluyor.*”

S1: “...*Ben genelde sınıf ortamında öğrencilerin mutlu bir şekilde ortama girip, mutlu bir şekilde ayrılmaları görüşündeyim. Çocukların o an sadece ders odaklı başarısını beklemiyorum açıkçası. Şimdi bu tip durumlarda çocukların hevesini kırmayacak onları daha motive edecek eğlenceli hale getirecek aktivitelere yöneliyorum. Çocuk yapamadı diye hevesini kırmak yerine, onun yapabileceği boyutta mesela olması gereken satın alanında değil de biraz daha büyük yazsa bile o çocuğu motive edici sözlerle daha çok başarıya odaklamaya çalışıyorum. Daha motive etmeye çalışıyorum açıkçası.*”

Araştırmada katılımcılara “ÖÖG tanısı nasıl konulur?” sorusu yöneltilmiştir. Bu soruyla öğretmenlerin ÖÖG öğrencilerin tanı süreci aşamaları ile ilgili farkındalığını yönelik ortaya çıkarmaya çalışılmıştır. Katılımcıların cevapları Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6.

Katılımcıların “ÖÖG tanısı nasıl konulur? Öğretmenin rolü nedir?” sorusuna verdikleri cevapların dağılımı

<i>ÖÖG tanısı nasıl konulur, öğretmenin rolüyle ilgili görüşler.</i>	<i>Öğretmenler</i>	<i>f</i>
<i>Öğretmen Gözlemi ve İlk Şüpheler: Öğretmenlerin sınıf içi gözlemi ve öğrencilerde ÖÖG olabileceği yönündeki ilk şüpheleri.</i>	<i>P2, P5, P6, P10, P11, P16, P17, P18, S1, S4, S7, S9, S12, S13, S14, S15.</i>	<i>16</i>
<i>Rehberlik Servisine Yönlendirme: Öğrencilerin rehberlik servisine yönlendirilmesi ve oradaki ilk değerlendirmeler.</i>	<i>P5, P6, P10, P16, S1, S4, S9, S13, S14.</i>	<i>9</i>
<i>Sağlık Profesyonellerine Başvuru ve Tanı Koyma: Sağlık profesyonellerine (çocuk psikiyatristleri, psikologlar) başvurulması ve tanının konulması.</i>	<i>P2, P10, P11, P16, P18, S8, S12, S13, S15.</i>	<i>9</i>
<i>Rehberlik Araştırma Merkezi (RAM) ve Uzman Yönlendirmesi: RAM'a yönlendirme ve orada yapılan daha detaylı değerlendirmeler ve testler.</i>	<i>P3, P6, P11, P16, P17, S8, S13.</i>	<i>7</i>
<i>Veli İş birliği ve Bilgilendirme: Velilerle iş birliği yapılması ve onların sürece dahil edilmesi.</i>	<i>P2, P10, P17, S7, S14.</i>	<i>5</i>

Tablo 6 incelendiğinde, ÖÖG olan öğrencilerin tanı süreci ile ilgili katılımcıların görüşleri şu şekildedir: Sekiz rehber öğretmen ve sekiz sınıf öğretmeni, öğretmen gözlemi ve ilk şüpheler ile tanı sürecinin başladığını belirtmiştir. Dört rehber öğretmen ve beş sınıf öğretmeni, rehberlik servisine yönlendirme işlemi ile sürecin devam edeceğini belirtmiştir. Beş rehber öğretmen ve dört sınıf öğretmeni, tanı koyma işlemi asıl olarak sağlık profesyonellerine başvuru şeklinde görüş belirtmiştir. Beş rehber öğretmen ve iki sınıf öğretmeni, RAM başvurusu ya da yönlendirmesinin gerekliliğini belirtmiştir. Son olarak, tanı aşamasında üç rehber öğretmen ve iki sınıf öğretmeni, veli iş birliği ve

bilgilendirilmesinin yapılmasını ve ailenin sürece dahil edilmesini vurgulamıştır. Aşağıda öğretmenlerin bu soruya yönelik doğrudan görüşlerine yer verilmeye çalışılmıştır:

P5: “*akranlarına göre gözlemlenip hocam çabuk unutup okumada matematiksel becerilerde algulamada en basit işlemlerde bile güçlük yaşıyorsa bu öğrencileri biri gözlemledikten sonra aynı şekilde devam ediyor ya yönlendirerek. Öncelikle bize sınıf öğretmenimiz gözlemliyor sonrasında rehberlik servisine yönlendiriyor işte biz de bir iki görüşme tanımlama yaptıktan sonra rehberlik araştırma merkezlerine yönlendirme yapıyoruz hocam.*”

P11: “*yani testi olduğunu biliyorum öğrenme güclüğü ile ilgili bir test uygulandığını biliyorum o testten yola çıkarak ramlarda da geliyor bizlere raporlarda psikologlar da bu tanıyı koyuyorlar psikiyatristler de mutlaka koyuyordur zaten...*”

S9: “*çok bilgin yok diyebilirim tanısını sınıf öğretmenleri değil Rehber öğretmenler yani bizim okulumuzda rehber öğretmen olduğu için ben direkt rehber öğretmene yönlendiriyorum tanıyı koyarsa o ya da onun yönlendirdiği daha profesyonel kişilerin koyması gerektiğini düşünüyorum. Daha profesyonel onlarda bu işin daha çok eğitimini aldığını düşündüğüm için o konuyla ilgili bilgin yok. Nasıl tanı konur dediğim zaman ve paslama yöntemiyle kullanıyorum.*”

Araştırmada katılımcılara “ÖÖG olan çocuklara hangi öğretim yöntemleri ve teknikler kullanılmalıdır?” sorusu yöneltilmiştir. Bu soruyla öğretmenlerin ÖÖG öğrencilerinin öğretim sürecinde hangi yöntemlerini kullandıkları ya da bildikleri ortaya çıkarmaya çalışılmıştır. Katılımcıların cevapları Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7.

Katılımcıların “ÖÖG olan çocuklara yönelik öğretmenler hangi öğretim yöntem ve teknikleri kullanılmalıdır?” sorusuna verdikleri cevapların dağılımı

ÖÖG öğrenciler için hangi yöntemler ve teknikler kullanılmalı sorusuna dair görüşler.	Öğretmenler	f
Görsel Materyal ve Uygulamalı Öğrenme: Görsel materyaller ve uygulamalı öğrenme yöntemlerinin kullanılması.	P5, P6, P16, P17, S1, S9, S13, S14	8
Bireysel İlgi ve Zaman Ayırma: Öğretmenlerin ÖÖG olan çocuklara bireysel ilgi göstermesi ve onlara özel zaman ayırması.	P10, S4.	2
Bireyselleştirilmiş ve Düzeyine Uygun Yaklaşımlar: Öğrencinin özel öğrenme gücününün türüne bağlı olarak bireyselleştirilmiş ve düzeyine uygun eğitim yöntemlerinin uygulanması.	P2, P3	2
Akran Öğrenmesi ve Grup Çalışmaları: Akran öğrenmesi ve grup çalışmalarının teşviki.	S12	1
Tekrarlama ve Basit Başlangıçlar: Tekrarlama ve basit başlangıç noktalarından öğrenmeyi inşa etme.	P11	1
Eğitimde Teknoloji ve İnteraktif Araçlar Kullanımı: Eğitimde teknoloji ve interaktif araçların kullanımı.	S12	1
Uzmana Yönlendirmesi ve Rehberlik: Uzman yönlendirmelerine ve rehberlik önerilerine dayalı yöntemlerin uygulanması.	S15	1

Tablo 7 incelendiğinde, ÖÖG olan öğrenciler için hangi yöntem ve tekniklerin kullanılması gerektiği ile ilgili görüşler şu şekildedir: Dört rehber öğretmen ve dört sınıf öğretmeni, özellikle görsel materyal ve uygulamalı öğrenme ile sürecin desteklenmesi gerektiğini vurgulamışlardır. Bir rehber öğretmen ve bir sınıf öğretmeni, bireysel ilgi ve zaman ayırma ile ilgili öğretimsel uyarlamalar bildirmişlerdir. İki rehber öğretmen, bireyselleştirilmiş ve düzeyine uygun yaklaşımların kullanılması gerektiğini söylemişlerdir. Bir sınıf öğretmeni, akran öğrenmesi ve grup çalışmalarının kullanılabilirliğini belirtmiştir. Bir rehber öğretmen, basit başlangıçlar sonrasında tekrarlamayı vurgulamıştır. Bir sınıf öğretmeni, eğitimde teknoloji ve interaktif araçların kullanımını belirtmiştir. Bir sınıf öğretmeni, sınıf dışında da bir uzmana yönlendirilmesi ve bu işin uzmanından da destek alınmasını söylemiştir. Aşağıda öğretmenlerin bu soruya yönelik doğrudan görüşlerine yer verilmeye çalışılmıştır:

P2: “*Şimdi çocuğa ortaya konulan öğrenme güclüğü tanımlaması hangi tür matematiksel mi görsel mi sözel mi sadece yazma ile mi alakalı okuma ile mi alakalı hangisi yapıldıysa bunun normalde sınıf içinde grup çalışması verildiğinde bu çocuk için ayrı bir zaman harcaması bunun seviyesine uygun*

eğitim yöntemleri uygulaması bireysel eğitime yönelik bir 10 dakikasına, 15 dakikasını, 20 dakikasını ayırması gerekiyor. Ama bu ne kadar mümkün oluyor bunu herkes biliyor zaten.”

P5: *“bu öğrenciler için daha çok yani benim şahsi fikrim görsel materyallerle desteklense daha çok işte uygulamalı göstermeli gösterip yaptırma yöntemi şeklinde olursa görsel materyallerle desteklenir yararlı faydalı olur okullarımızda da gösterip yaptırma daha çok uyguluyor hocam yani.”*

S9: *“sunuşbuluş zaten olmuyor. Daha çok uygulamalı, psikomotor becerilerini işin içine sokmaya çalışıyorum.”*

Araştırmada katılımcılara “ÖÖG olan öğrencilerin yaşadığı sorunlara karşı çözüm önerileriniz nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. Bu soruyla öğretmenlerin ÖÖG öğrencilerin yaşadığı güçlüklerle yönelik çözüm önerilerini ortaya çıkarmaya çalışılmıştır. Katılımcıların cevapları Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8.

Katılımcıların “ÖÖG olan öğrencilerin yaşadığı sorunlara yönelik çözüm önerileriniz nelerdir?” sorusuna verdikleri cevapların dağılımı

ÖÖG olan öğrencilerin yaşadığı sorunlara karşı çözüm önerileriniz nelerdir sorusuna dair görüşler.	Öğretmenler	f
Sınıf İçi Uygulamalar ve Bireyselleştirilmiş Eğitim: Sınıf içinde bireyselleştirilmiş eğitim yaklaşımlarının ve özel ilginin önemi.	P5, P10, P11, S1, S4, S12, S13.	7
Farkındalık ve Eğitim: Öğretmen ve ailelerin ÖÖG konusunda bilgilendirilmesi ve farkındalığın artırılması.	P2, P3, P17, S15.	4
Öğretmen Eğitimi ve Destek: Öğretmenlerin ÖÖG konusunda eğitilmesi ve onlara destek sağlanması.	P16, S7, S9.	3
Sosyal ve Psikolojik Destek: ÖÖG olan çocuklara sosyal ve psikolojik destek sağlanması.	P6, S14.	2
Öğrenci Sayısının Azaltılması: Sınıf mevcutlarının azaltılması ve ÖÖG olan öğrencilere özel sınıfların sağlanması.	P18, S8	2

Tablo 8 incelendiğinde, ÖÖG olan öğrencilerin karşılaştığı güçlüklerle yönelik çözüm önerileri şu şekildedir: Üç rehber öğretmen ve dört sınıf öğretmeni, sınıf içi uygulamalar ve bireyselleştirilmiş eğitim uygulamalarının gerekli olduğunu söylemişlerdir. Üç rehber öğretmen ve bir sınıf öğretmeni, farkındalık ve eğitimin önemini, aile ve öğretmenlerin bu konuda desteklenmesi gerektiğini vurgulamışlardır. Bir rehber öğretmen ve iki sınıf öğretmeni, öğretmen eğitimi ve eğitsel destek sağlanması gerektiğini belirtmişlerdir. Bir rehber öğretmen ve bir sınıf öğretmeni, öğrencilere sosyal ve psikolojik destek sağlanması gerektiğini belirtmiştir. Bir rehber öğretmen ve bir sınıf öğretmeni, sınıf öğrenci sayılarının azaltılması ve özel sınıf ortamının oluşturulmasını öneri olarak paylaşmışlardır. Aşağıda öğretmenlerin bu soruya yönelik doğrudan görüşlerine yer verilmeye çalışılmıştır:

P6: *“öğrenciler maalesef okulda arkadaşlara tarafından zorbalığa uğrayabiliyorlar ki kendi okulumuzda da var mesela maalesef öğrencilerimiz arkadaşları tarafından zorbalığa uğrayabiliyor öğretmenleri tarafından da Maalesef bazen kabul edilemeyen öğrenciler olabiliyor öğretmenden kaynaklı olarak bu şekilde Psikolojik destek sağlanabilir gerek okul rehberlik servisi tarafından gerekse dışarıdan aile psikologdan da yardım alarak bir psikolojik destek alabilir aileye de tabi bu durumda iyi bir şekilde eğitmek yönlendirmek lazım çünkü maalesef bazen aileler bile çocuğunun bu durumunu kabul edemiyorlar. O yüzden hem öğrenci hem aileye psikolojik destek sağlayarak bir şekilde faydalı olabiliriz öğrenciye.”*

S7: *“...Bu konuda bir kere aile kabul etmeli öğrenme güçlüğünün olduğunu aile kabul etmeli günümüzde de birçok şey var yani o öğrenme güçlüğü yaşayan çocukların işini kolaylaştıracak yöntemler var ya da ne bileyim yöntem demeyeyim de bu alanda Uzmanlar var elbette onlarla görüşmek gerekiyor aile ile işbirliği yapmak gerekiyor kesinlikle sabırlı olmak gerekiyor Bu çocuklar için özellikle çok fazla uzmana yönlendirmek gerekiyor diye düşünüyorum.”*

S8 *“...şöyle düşünüyorum hani bu böyle bir çalışma olduğu için değil gerçek düşüncem sınıfımda da var öğrenme güçlüğü Tanrısı konan öğrencilerim 2 tane var bu öğrencilerimizin Tabii ki örgün eğitim içerisinde kaynaştırma adına diğer arkadaşlarıyla birden devlet okulunda okuması Tabii ki güzel bir şey ama alt özel sınıflar sayesinde onların daha sağlıklı adımlar atabileceğini düşünüyorum.”*

Öğretmenler tarafından sunulan çözüm önerileri, sınıf içi uygulamaların yanı sıra öğretmenlerin ve ailelerin ÖÖG konusundaki farkındalıklarının artırılmasının önemini vurgulamaktadır.

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Araştırmamızın temel amacı Antalya ilindeki çalışmakta olan sınıf öğretmenlerinin ve rehber öğretmenlerinin ÖÖG olan öğrencilere yönelik farkındalık düzeylerinin belirlenmesidir. Öncelikle öğretmenlerin hizmet yılları ve ÖÖG güçlüğü eğitimi alıp almadıkları araştırılmıştır. Bu çalışmada, sınıf ve rehber öğretmenlerinin ÖÖG kavramını tanımlaması, ÖÖG olabilecek öğrencileri fark etme ve destek olma süreci, tanılama süreci, ÖÖG için kullanılan öğretim yöntemleri ve teknikleri hakkındaki bilgileri ile ÖÖG olan çocukların yaşadığı sorunlara karşı çözüm önerilerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin hizmet yılı deneyimleri 6-22 arasında değişmekte olup bu öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu eğitim almadığını belirtmiştir.

Katılımcıların cevaplarında ÖÖG kavramıyla ilgili olarak özellikle akademik ve fiziksel gelişimde güçlükler, algısal ve işlemsel zorluklar, davranışsal problemler ve öğrenme sürecindeki zorluklar, yavaş kavrama ve öğrenme gibi sorunların yanı sıra çevresel ve genetik faktörlerle ilişkili bir kavram olduğu belirtilmiştir. Çalışmanın bulgularına benzer şekilde, Cristofani ve diğerlerinin (2023) çalışması, ÖÖG olan çocuklar ve ergenlerde duygusal ve davranışsal problemleri incelemektedir. Bu çalışma, ÖÖG olan çocuklarda içe dönüklük problemlerinin arttığını göstermektedir. Ayrıca, ÖÖG olan çocukların davranışsal sorunlarının yaş ve nörogelişimsel bozukluklar için aile öyküsü ile doğru tahmin edildiği ve çocuk davranış ölçeği aracılığıyla dolaylı olarak tahmin edildiği bulunmuştur (Cristofani vd., 2023). Katılımcıların özellikle ÖÖG olan çocukların davranış problemlerine odaklanması (Chieffo vd., 2023) çalışmasında, ÖÖG olan çocukların kontrol gruplarına göre daha yüksek anksiyete ve depresyon seviyeleri yaşadıkları gözlemlenmiştir. Bu durumun, duygusal ve davranışsal süreçleri olumsuz etkilediği düşünülmektedir. ÖÖG olan öğrencilerin problemleri davranışları yoksa, bu durumda çocukları tanımak daha zor hale gelmektedir.

ÖÖG ile ilgili katılımcılar genellikle akademik ve fiziksel gelişim güçlükleri, algısal ve işlemsel zorlukları vurgulamışlardır. Araştırma bulgularına benzer olarak ÖÖG tanısı alan bireylerde okuma, yazma ve matematik gibi temel akademik becerilerde zorluklar sıkça gözlenir (Swanson, Harris ve Graham, 2013). Ayrıca, motor becerilerde ve fiziksel koordinasyonda zorluklar da bu tanıya sahip bireylerde yaygındır (Lerner ve Johns, 2015). Ancak, bu durumların zeka düzeyiyle doğrudan ilişkili olmadığı ve ÖÖG olan bireylerin çoğunun normal veya üstü zeka düzeyine sahip olduğu genellikle göz ardı edilir (Fuchs ve Fuchs, 2006). Bu durum ÖÖG kavramını açıklarken ÖÖG tanısı ve eğitim süreçlerinde önemli bir düşünce noktasıdır. ÖÖG sahip öğrencilerin erken fark edilmesi, eğitimciler için büyük önem taşımaktadır. Öğretmenlerin, bu öğrencileri tanımlama ve fark etme yetenekleri, akademik ve sosyal başarıya doğrudan etki edebilir (Akçin, 2009). Akademik performansın yanı sıra, gözlemlenebilir davranışsal farklılıklar ve öğrenme sürecindeki zorluklar, ÖÖG olan öğrencilerin tanımlanmasında kritik rol oynamaktadır (Wolf ve Katzir-Cohen, 2001). Erken fark etme sürecinde, öğretmenlerin çeşitli gözlem ve değerlendirme yöntemlerini kullanmaları gerekmektedir. Grup değerlendirme testleri ve öğretmenler arası iş birliği, bu sürecin etkin yönetilmesinde önemlidir (Görgün, 2017). Özellikle, akademik performans, davranışsal göstergeler ve öğrenme sürecindeki engeller gibi çeşitli faktörlerin dikkate alınması, öğrencilerin doğru şekilde tanımlanmasını sağlamaktadır. ÖÖG olan öğrencilerin ilk fark edilmesinde karşılaşılan zorluklar arasında, disiplinlerarası ekip eksikliği öne çıkmaktadır (Tahir, Hassan ve Akmal, 2023). Bu, öğrencilerin ihtiyaçlarını kapsamlı bir şekilde değerlendirmek ve uygun müdahaleleri planlamak için multidisipliner bir yaklaşım gerektirdiğini göstermektedir (Altun ve Uzuner, 2016).

ÖÖG olan öğrencilere destek sağlamak, eğitimciler için özelleştirilmiş yaklaşımlar gerektirmektedir. Araştırma bulgularına benzer olarak öğrencilerin bireysel öğrenme ihtiyaçlarını karşılamak adına, bireyselleştirilmiş eğitim planlarının hazırlanması önemlidir (Fuchs ve Fuchs, 2006). Bu tür planlar, öğrencilerin kendi hızlarında öğrenmelerine ve karmaşık içerikleri daha yönetilebilir parçalara ayırarak anlamalarına olanak tanımaktadır. Sınıf içi gözlem ve anında müdahalede, öğretmenlerin ÖÖG olan öğrencilerin ihtiyaçlarını anında tanımlamak ve zamanında yardımcı olmak için kritik öneme sahiptir (Vaughn ve Fuchs, 2003). Öğretmenlerin öğrencilerin zorlandıkları alanları hızlı bir şekilde tespit etmeleri ve uygun müdahalelerde bulunmaları, öğrencilerin öğrenme süreçlerindeki engelleri aşmalarına yardımcı olabilmektedir. Ek kaynaklara ve destek süreçlerine

ihtiyaç duyulması da sıkça karşılaşılan bir durumdur. Özellikle kaynak ve sınıf büyüklüğü gibi faktörler, öğretmenlerin etkili sınıf yönetimi stratejileri geliştirmesini zorlaştırmaktadır. (Tomlinson, 2014). Veli iş birliği ve dış destek kaynakları, ÖÖG olan öğrencilere destek olma sürecinde önemli roller oynamaktadır. Veli işbirliği, öğrencilerin evde ve okulda tutarlı bir destek sistemi oluşturmasına yardımcı olabilmekte, dış destek kaynakları ise öğrencilere ek yardım sağlayabilmektedir. (Epstein, 2001). Görselleştirme ve çeşitli öğretim yöntemleri, öğrencilerin konuları daha iyi anlamalarına yardımcı olabilmektedir. Özellikle, ÖÖG olan öğrencilerin farklı öğrenme stillerine uygun materyallerin sunulması, bu öğrencilerin eğitim süreçlerini zenginleştirmektedir (Lerner ve Johns, 2015).

ÖÖG olan öğrencilerin tanı süreci, çeşitli aşamaları ve bu süreçte yer alan farklı rolleri içermektedir. Bu süreç, öğretmenlerin başlangıçtaki gözlemleri ve şüphelerinden sağlık profesyonellerinin tanı koyma işlemlerine, rehberlik servislerinin katılımından aile işbirliğine kadar uzanmaktadır. Öğretmen gözlemleri ve ilk şüphelerle ilgili olarak, öğretmenler, öğrencilerin davranışlarını ve öğrenme stillerini gözlemleyerek ÖÖG şüphelerini ilk fark eden kişilerdir. Bu süreçte öğretmenlerin gözlemleri kritik bir öneme sahiptir. Araştırma bulgularına benzer olarak Gersten ve arkadaşları (2009) tarafında yapılan bir çalışma, öğretmenlerin gözlem yeteneklerinin ve bu tür durumları doğru bir şekilde tanımlama ve değerlendirme konusundaki eğitimin önemini vurgulamaktadır. Öğretmenler tarafından fark edilen şüpheler sonrası, rehberlik servislerine yönlendirme önemli bir adımdır. Bu aşama, okul rehberlik servislerinin öğrencilerin eğitim ve öğrenme deneyimlerini destekleme kapasitesine işaret etmektedir. McGrath ve Van Bergen (2015) bu sürecin önemini ve rehberlik servislerinin ÖÖG tanısı sürecindeki rolünü vurgulamaktadır. Tanı koyma sürecinin merkezinde sağlık profesyonellerinin değerlendirmeleri yer almaktadır. Bu aşama, sağlık hizmetlerinin ve profesyonellerinin, öğrencilerin ÖÖG tanımlanması ve anlaşılması sürecindeki kritik rolünü vurgulamaktadır. Desforges ve Abouchaar (2003) sağlık profesyonellerinin bu süreçteki merkezi rolünü ele almaktadır. ÖÖG tanısı sürecinde RAM'a yapılan başvurular da önemli bir rol oynamaktadır. RAM, öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarını belirleme ve destekleme sürecinde önemli bir yer tutmaktadır. Bıçakçı ve Çakıroğlu (2023) tarafından yapılan çalışma, RAM'ın bu süreçteki katkılarını ve önemini vurgulamaktadır. Ailelerin tanı sürecine katılımı, öğrencinin eğitim yolculuğunda önemli bir etkiye sahiptir. Ailelerin aktif ve bilinçli katılımı, öğrencinin eğitim sürecinde büyük fark yaratabilmektedir. Epstein (2001) ailelerin bu süreçteki rolünü ve çocuklarının eğitimi üzerindeki etkisini belirtmektedir.

Bu durumda, öğretmenler, rehberlik servisleri, sağlık görevlileri, RAM ve aileler gibi farklı paydaşlar, ÖÖG olan öğrencilerin tanı sürecinin karmaşık ve çok boyutlu bir süreçte olduğunu göstermektedir. Çalışmaya katılan öğretmenler sürecin genellikle birkaç adımını bilmektedir. Sürecin tamamı hakkında bilgi sahibi olan katılımcı sayısı oldukça azdır. Her bir paydaşın rolünün ve katkısının anlaşılması ve değerlendirilmesi, ÖÖG olan öğrencilere en etkili desteği sağlamak için gerekmektedir.

ÖÖG olan öğrencilerin eğitimi, özel dikkat edilecek kurallar ve uygun stratejiler gerektiren bir alanı temsil etmektedir. Bu alanda yapılan araştırmalar, eğitimcilerin ve rehber öğretmenlerin bu öğrenciler için hangi yöntem ve teknikleri önerdiğini ortaya koymaktadır. Araştırma bulgularına benzer olarak özellikle görsel materyaller ve uygulamalı öğrenme yöntemleri, ÖÖG olan öğrenciler için etkili olabilecek yaklaşımlar olarak öne çıkmaktadır. Örneğin, Wolf ve Katzir-Cohen (2001) tarafından yapılan bir çalışma, görsel materyallerin okuma yeteneğini geliştirmede önemli bir role sahip olduğunu vurgulamaktadır. ÖÖG olan öğrenciler için görsel destekler, soyut kavramların anlaşılmasını kolaylaştırabilir. Benzer şekilde, uygulamalı öğrenmenin teorik bilgilerin somut deneyimlerle pekiştirilmesine imkân tanıdığı belirtilmiştir. Akran öğrenmesi ve grup çalışmaları konusunda, Akçin (2009) ve Altun ve Uzuner (2016), bu yöntemlerin sosyal becerilerin gelişimi için önemli olduğunu ve öğrencilerin birbirlerinden öğrenirken iş birliği ve takım çalışması becerilerini de geliştirdiklerini belirtmiştir. Teknoloji ve interaktif araçların kullanımı ise, özellikle günümüzde eğitimde giderek daha fazla yer bulmakta ve öğrenme sürecini zenginleştirmektedir. Öğretmenlerin etkili öğretim yöntemleri ve kaynaklar konusunda eksiklikler yaşadığını göstermektedir. Bu, ÖÖG'yi tanıma ve destekleme sürecinde öğretmenlerin karşılaştığı zorlukların bir yansımasıdır (Lim, Yeo ve Handayani, 2022). ÖÖG olan öğrencilere yönelik eğitim stratejilerinin çeşitliliği ve önemi, bu alandaki araştırmalarda sıklıkla vurgulanmaktadır. Eğitimcilerin bu stratejileri bilinçli ve etkili bir şekilde uygulaması, bu öğrencilerin eğitimdeki başarılarını artırmaktadır.

Araştırmada, katılımcılar tarafından belirtilen ÖÖG için bilimsel kanıtlanmış yöntemlere yönelik açıklama yapılması oldukça sınırlıdır. Daha çok öğretimsel uyarlamalar şeklinde yapılmaktadır. Bu

durumda öğretim yöntem ve tekniklerinde sınırlılıkları göstermektedir. Araştırma bulgularımız, literatürdeki önceki çalışmaların aksine özellikle ÖÖG’de çoklu duyuşal öğrenme yaklaşımları (Birsh, 2018), metabilşsel stratejiler (Flavell, 1979), ayrıca doğrudan öğretim yönteminin ÖÖG olan öğrencilerde akademik beceri öğretiminde oldukça etkili bilimsel yöntemler olduğu belirtilmektedir (Carnie, Silbert ve Kame’enui, 1997).

ÖÖG olan öğrencilere yönelik çeşitli çözüm önerilerini ortaya koymaktadır. Bu öneriler, sınıf içi uygulamalar, bireyselleştirilmiş eğitim, farkındalık ve eğitim, öğretmen eğitimi, sosyal ve psikolojik destek ve sınıf öğrenci sayılarının azaltılması gibi konuları kapsamaktadır. Sınıf içi uygulamalar ve bireyselleştirilmiş eğitim, ÖÖG olan öğrenciler için etkili olduğu bilinen stratejilerdir. Araştırma bulgularına benzer olarak Akçin (2009) ve Altun ve Uzuner (2016) çalışmalarında, bireyselleştirilmiş eğitim programlarının öğrencilerin özel ihtiyaçlarını karşılamada önemli olduğunu vurgulamışlardır. Öğretmenlerin ve ailelerin farkındalık düzeyleri ve eğitimleri de bu öğrencilerin başarısı için kritik önem taşımaktadır. Wolf ve Katzir-Cohen (2001) tarafından yapılan bir araştırmada, öğretmen ve ailelerin özel eğitim konusunda yeterli bilgiye sahip olmalarının, öğrencilerin akademik performansları üzerinde olumlu etkiler yarattığı belirtilmektedir. Öğretmen eğitimi ve eğitsel destek, ÖÖG olan öğrencilerin eğitimindeki başarı için bir diğer önemli faktördür. Melekoğlu (2019) çalışmasında, öğretmenlerin özel eğitim konusunda sürekli eğitim almasının gerekliliğine dikkat çekmektedir. Sosyal ve psikolojik destek, bu öğrencilerin eğitim sürecinde karşılaştığı zorluklarla başa çıkmada önemli bir rol oynamaktadır. Bu destek, öğrencilerin akademik başarıları kadar genel refahları için de önemlidir (Melekoğlu, 2019). Son olarak, sınıf öğrenci sayılarının azaltılması ve özel sınıf ortamlarının oluşturulması, ÖÖG olan öğrencilere daha fazla bireysel dikkat ve destek sağlama imkânı sunmaktadır (Akçin, 2009).

ÖÖG olan öğrencilere yönelik eğitimde bütüncül bir yaklaşımın önemi, çeşitli araştırmalar ve akademik çalışmalar tarafından vurgulanmaktadır. Bu yaklaşım, öğrencinin sadece akademik becerilerini değil, aynı zamanda sosyal, duyuşal ve fiziksel gelişimini de kapsamaktadır. Öğretmenlerin, genellikle akademik desteğe odaklanmalarına rağmen, ÖÖG olan öğrencilerin bütün gelişim alanlarının etkilendiğini dikkate almak, daha sağlıklı bir eğitim süreci için kritik öneme sahiptir. Özellikle, ÖÖG olan öğrencilerin sosyal ve duyuşal ihtiyaçlarına dikkat etmek, onların okulda ve yaşamda genel başarılarını artırabilmektedir. Swanson, Harris ve Graham (2013) tarafından yapılan bir çalışma, bu öğrencilerin duyuşal refahını desteklemenin, onların akademik performanslarını olumlu yönde etkilediğini vurgulamaktadır. Bu bağlamda, öğretmenlerin sadece öğrencilerin akademik ihtiyaçlarını değil, aynı zamanda sosyal ve duyuşal ihtiyaçlarını da karşılamaları gerekmektedir. Bunun yanı sıra, ÖÖG olan öğrencilerin fiziksel gelişimi de önemlidir. Öğrencilerin motor becerileri ve genel fiziksel sağlıkları, öğrenme süreçlerinde önemli bir rol oynamaktadır. Pellegrini ve Smith (1998) tarafından yapılan bir çalışma, fiziksel aktivitenin öğrencilerin bilişsel gelişimine olumlu etkiler sağladığını belirtmektedir. Bu nedenle, öğretmenlerin fiziksel gelişimi destekleyici aktiviteleri de ders planlarına entegre etmeleri önerilmektedir. Bütüncül bir yaklaşım, ayrıca, öğrencilerin farklı öğrenme stillerine ve ihtiyaçlarına uygun öğretim stratejilerini içermektedir. Tomlinson (2014) tarafından yapılan bir çalışma, farklılaştırılmış öğretimin ÖÖG olan öğrenciler için etkili olduğunu göstermektedir. Bu yaklaşımla öğretmenler, her öğrencinin bireysel öğrenme profilini ve ihtiyaçlarını dikkate alarak daha etkili bir öğrenme ortamı oluşturabilirler. Kısaca, ÖÖG olan öğrencilere yönelik eğitimde bütüncül bir yaklaşım, öğrencilerin tüm yönlerini kapsayan ve onların genel gelişimini destekleyen bir eğitim sürecini ifade etmektedir. Öğretmenlerin bu yaklaşımı benimsemeleri, öğrencilerin hem akademik hem de genel yaşamdaki başarılarını artırmaktadır.

Öneriler

Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda aşağıdaki önerilerde bulunabilir. Çok Disiplinli Yaklaşımın Güçlendirilmesi: ÖÖG olan öğrencilerin eğitim sürecinde psikologlar, eğitim uzmanları, rehber öğretmenler ve sınıf öğretmenleri gibi farklı disiplinlerden gelen uzmanların iş birliği içinde çalışması teşvik edilmelidir. Bu yaklaşım, öğrencilerin ihtiyaçlarını daha kapsamlı bir şekilde ele almayı ve etkili müdahale stratejileri geliştirmeyi sağlamaktadır.

Aile Eğitim Programlarının Geliştirilmesi: Velilerin ÖÖG hakkında bilgilendirilmesi ve eğitilmesi, çocuklarının eğitim süreçlerine daha etkin katılımlarını sağlayabilir. Ailelere yönelik atölye

çalışmaları, seminerler ve eğitim materyalleri hazırlanarak, ailelerin bu konuda bilinçlenmeleri ve çocuklarına daha iyi destek olmaları hedeflenmektedir.

Uygulamalı Eğitim Modülleri: Öğretmen eğitimi programlarına, ÖÖG olan öğrencilere yönelik uygulamalı ve interaktif eğitim modülleri dahil edilmelidir. Bu modüller, öğretmen adaylarının gerçek sınıf ortamlarında deneyim kazanmalarını ve ÖÖG olan öğrencilerle çalışma becerilerini geliştirmelerini sağlamaktadır.

Erken Müdahale Programlarının Desteklenmesi: Okullarda erken müdahale programlarına ağırlık verilerek, ÖÖG şüphesi olan öğrencilerin erken yaşlarda tespit edilmesi ve gerekli desteklerin sağlanması önemlidir. Bu programlar, öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimlerini destekleyecek müdahaleleri içermektedir.

Toplum Farkındalığının Artırılması: ÖÖG konusunda toplum genelinde farkındalık yaratma çabaları artırılmalıdır. Medya kampanyaları, toplum bilinçlendirme etkinlikleri ve kamuoyu yönlendirme stratejileri aracılığıyla, toplumun bu konudaki bilgi ve duyarlılığını artırmak önemlidir.

KAYNAKÇA

- Akçin, N. (2009). Öğrenme güçlüğü gösteren çocukların yazma sürecinde gösterdiği özellikler. M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 29, 5-8.
- Alexander, A. W., & Slinger-Constant, A. M. (2004). Current status of treatments for dyslexia: Critical review. *Journal of child neurology*, 19(10), 744-758.
- Altun, T., & Uzuner, F. (2016). Sınıf öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin eğitimine yönelik görüşleri. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 44, 33-49.
- Balikci, O. S., & Melekoglu, M. A. (2020). Early signs of specific learning disabilities in early childhood. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 12(1), 84-95.
- Bıçakcı, A., & Çakıroğlu, O. Özel Öğrenme Güçlüğü Tanılı Çocuğu Olan Ailelerin Görüşleri ve Deneyimleri: Tanılama Sürecinin Keşfi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(3), 786-817.
- Birsh, J. R. (2018). *Multisensory teaching of basic language skills*. Baltimore, MD: Brookes Publishing.
- Carnine, D., Silbert, J., & Kame'enui, E. J. (1997). *Direct instruction reading* (3rd ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Chieffo, D. P. R., Arcangeli, V., Moriconi, F., Marfoli, A., Lino, F., Vannuccini, S., ... & Mercuri, E. M. (2023). Specific learning disorders (SLD) and behavior impairment: Comorbidity or specific profile? *Children*, 10(8), 1356.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education*. (6th ed.). London, England: Routledge.
- Corbin, J., & Strauss, A. (2015). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Cristofani, P., Di Lieto, M. C., Casalini, C., Pecini, C., Baroncini, M., Pessina, O., ... & Milone, A. (2023). Specific Learning Disabilities and Emotional-Behavioral Difficulties: Phenotypes and Role of the Cognitive Profile. *Journal of Clinical Medicine*, 12(5), 1882.
- Çıkkılı, Y., Deniz, S., & Kaya, H. B. (2019). Dik temel yazı çalışmalarının özel öğrenme güçlüğü olan öğrencinin yazım hatalarını düzeltmesine etkisi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 11(18), 501-529.
- Deniz, S. (2019). *Özel öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilerle çalışan öğretmenler için geliştirilen öğretmen yeterlikleri eğitim programının etkililiği*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Desforges, C., & Abouchar, A. (2003). *The impact of parental involvement, parental support, and family education on pupil achievement and adjustment: A literature review* (Vol. 433). Department for Education and Skills.
- Doğan, H. (2012). *Özel öğrenme güçlüğü riski taşıyan 5-6 yaş çocukları için uygulanan erken müdahale eğitim programının etkisinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Epstein, J. L. (2001). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Boulder, CO: Westview Press.

- Flavell, J.H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive–developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906-911.
- Friend, M., Bursuck, W., 2006. *Including students with special needs a practical guide for classroom teachers* (4th ed.). Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Fuchs, D. ve Fuchs, L.S. (2006). Introduction to response to intervention: What, why, and how valid is It? *Reading Research Quarterly*, 41(1), 93–99.
- Gersten, R., Compton, D., Connor, C. M., Dimino, J., Santoro, L., Linan-Thompson, S., & Tilly, W. D. (2009). *Assisting students struggling with reading: Response to intervention and multi-tier intervention in the primary grades*. National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education.
- Görgün, B. (2017). Özel öğrenme güçlüğü'nün tanılanması. İçinde M.A. Melekoğlu & U. Sak (Ed.). *Öğrenme güçlüğü ve özel yetenek*, (ss. 54-77). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Günbayı, İ. (2018). Developing a qualitative research manuscript based on systematic curriculum and instructional development. *European Journal of Social Sciences Studies*, 3(3), 124-153.
- Günbayı, İ. (2019). *Nitel Araştırmada Veri Analizi: Tema Analizi, Betimsel Analiz, İçerik Analizi ve Analitik Genelleme*. <http://www.nirvanasosyal.com/>. adresinden alındı (03.03.2024).
- İlker, Ö. ve Melekoğlu, M. A. (2017). İlköğretim döneminde özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin yazma becerilerine ilişkin çalışmaların incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 18(3), 443-469.
- Karande, S., Sholapurwala, R. ve Kulkarni, M. (2011). Managing specific learning disability in schools in India. *Indian Pediatrics*, 48(7), 515-520.
- Koç, B. (2012). *Sınıf öğretmenlerinin sınıflarındaki öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerine yönelik özel uygulamalarının incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Landis, J. R., & Koch, G. G. (1977). The Measurement of Observer Agreement for Categorical Data. *Biometrics*, 33(1), 159-174.
- Lerner, J. W., & Johns, B. H. (2015). *Learning disabilities and related disabilities: Strategies for success* (p. 544). Stamford, CT: Cengage Learning.
- Lim, W. W., Yeo, K. J., & Handayani, L. (2022). The perception of special education teacher in teaching students with dyslexia. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 11(2), 979-985.
- McGrath, H., & Van Bergen, P. (2015). Who, when, why and to what end? Students at risk of negative student–teacher relationships and their outcomes. *Educational Research Review*, 14, 1-17.
- Merriam, S. B. (2018). *Nitel Araştırma: Desen ve Uygulama İçin Bir Rehber*. (S. Turan, Çev.) Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation method* (3rd. ed.). London-New Delhi: Sage Publications.
- Pellegrini, A.D., & Smith, P.K. (1998). Physical activity play: The nature and function of a neglected aspect of play. *Child Development*, 69(3), 577-598.
- Singh, S., Sawani, V., Deokate, M., Panchal, S., Subramanyam, A. A., Shah, H. R. ve Kamath, R. M. (2017). Specific learning disability: A 5 year study from India. *Int J Contemp Pediatr*, 4(3), 863-868.
- Swanson, H.L., Harris, K.R., & Graham, S. (2013). *Handbook of Learning Disabilities*. New York, NY: Guilford Press.
- Tahir, M. B., Hassan, K. H. U., & Akmal, F. (2023). A Qualitative Analysis of the Problems and Challenges in Special Education from the Teacher's Perspective in Sargodha Division. *Global Social Sciences Review*, VIII, 1-17.
- Tomlinson, C.A. (2014). *The Differentiated Classroom: Responding to the Needs of All Learners*. Alexandria, VA: ASCD.
- Vaughn, S. & Fuchs, L.S. (2003). Redefining Learning Disabilities as Inadequate Response to Instruction: The Promise and Potential Problems. *Learning Disabilities Research & Practice*, 18(3), 137-146.
- Wolf, M. ve Katzir-Cohen, T. (2001). Reading fluency and its intervention. *Scientific Studies of Reading*, 5(3), 211-239.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.