



Sınıf Öğretmenlerinin Özel Öğrenme Güçlüğüne Sahip Öğrencilerle Yürüttükleri Öğretim Sürecinin İncelenmesi: Trabzon Örneği*

Tuba Kara Uzuntaş ^{1a}, Tülay Şenel Çoruhlu ²

¹ Bezirhane Şehit Eyüp Ensar Ulaş İlkokulu, Ankara, Türkiye, ORCID: 0000-0002-8762-1111

² Fatih Eğitim Fakültesi, Trabzon Üniversitesi, Trabzon, Türkiye, ORCID: 0000-0002-0263-7844

Öz

Çalışmada sınıf öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğü tanıılı kaynaştırma/bütünleştirme öğrencileri ile yürüttükleri öğretim sürecinde hangi öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanıldığı, planlama ve değerlendirme sürecinde karşılaşılan problemler, öğrencilerin zorluk yaşadıkları ünite ve kazanımlar, bilimsel süreç ve yaşam becerilerini kazandırmak adına yapılan faaliyetleri belirlemek amaçlanmıştır. Çalışma nitel araştırma yöntemi kapsamında gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan ölçüt örnekleme yöntemi yoluyla sınıf öğretmenliği yapmakta olan 25 sınıf öğretmeni seçilmiştir. Çalışmada veri toplama amacıyla yarı-yapılandırılmış görüşme kullanılmıştır. Görüşmeden elde edilen veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. İçerik analizinden elde edilen kodlar doğrultusunda NVIVO 11 Plus nitel analiz yazılımı ile görsel modeller oluşturulmuştur. Bulgular, öğretmenlerin özel öğrenme güçlüğü tanıılı öğrencilere yönelik öğretim sürecinde en sık dikkat dağınıklığıyla karşılaştıklarını ortaya koymuştur. Derse katılımı artırmak amacıyla soru-cevap, eğitsel oyun, teknoloji destekli öğretim ve akran yardımcı uygulamaların tercih edildiği; ancak bu yöntemlerin seçim ve uygulanmasında bilgi eksikliklerinin bulunduğu belirlenmiştir. Bu doğrultuda, öğretmenlerin özel öğrenme güçlüğüne ilişkin bilgi düzeylerini artırmak ve ihtiyaç duydukları desteğe ulaşmalarını sağlamak amacıyla web 2.0 araçlarından yararlanılarak hazırlanan hizmet içi eğitimler düzenlenmesi öneri olarak sunulmuştur.

Makale Geçmişi:

Alındı:
27/08/2024

Revize Edildi:
12/11/2024

Kabul Edildi:
07/03/2025

Anahtar Kelimeler:
Kaynaştırma eğitimi,
Özel öğrenme güçlüğü,
Sınıf öğretmeni,
Fen eğitimi,
Bilimsel süreç becerileri

*Bu çalışma, Tuba Kara (2022) tarafından hazırlanan "Sınıf öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğüne sahip öğrenciler ile yürüttükleri öğretim sürecinin incelenmesi" başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

Atıf için:

Kara Uzuntaş, T. ve Şenel Çoruhlu, T. (2025). Sınıf öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilerle yürüttükleri öğretim sürecinin incelenmesi: Trabzon örneği. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 55-75. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/amauefd>

*Sorumlu Yazar Tuba Kara Uzuntaş ✉ karas.tuba@gmail.com

e-ISSN: 2146-7811, ©2025 Yazar(lar) | Creative Commons Attribution-Noncommercial 4.0 (CC BY-NC) International License | Amasya Üniversitesi



Examination of The Teaching Process of Primary Teachers with Students with Specific Learning Disabilities: Trabzon Sample*

Tuba Kara Uzuntaş ^{1a}, Tülay Şenel Çoruhlu ²

¹ Bezirhane Şehit Eyüp Ensar Primary School, Ankara, Türkiye, ORCID: 0000-0002-8762-1111

² Fatih Faculty of Education, Trabzon University, Trabzon, Türkiye, ORCID: 0000-0002-0263-7844

Abstract

The study aimed to determine which teaching methods and techniques were used by primary school teachers in the teaching process they carried out with students diagnosed with special learning disabilities; the problems encountered in the planning and evaluation process, the units and achievements that students had difficulty with, and the activities carried out to provide scientific process and life skills. The study was carried out using a qualitative research method. Twenty-five primary school teachers were selected through criterion sampling, a purposive sampling method. Semi-structured interviews were used for data collection in the study. The data obtained from the interviews were subject to content analysis. Visual models were created using the codes received from the content analysis using NVIVO 11 Plus qualitative analysis software. The findings revealed that teachers most frequently encountered attention deficits in the instructional process of students diagnosed with specific learning disabilities. To enhance classroom participation, methods such as question-and-answer, educational games, technology-assisted instruction, and peer-supported activities were commonly employed; however, it was identified that teachers lacked sufficient knowledge in selecting and implementing these strategies. It is recommended to organize in-service training using Web 2.0 tools to enhance teachers' understanding of special learning disabilities and provide necessary support.

Article History:

Received:
27/08/2024

Revised:
12/11/2024

Accepted:
07/03/2025

Keywords:

Inclusive
education,
Specific learning
disabilities,
Primary school
teacher,
Science
education,
Science process
skills

*This study was produced from the master's thesis titled "Examining the teaching process of classroom teachers with students with special learning disabilities" prepared by Tuba Kara (2022).

To cite this article:

Kara Uzuntaş, T. & Şenel Çoruhlu, T. (2025). Examination of the teaching process of primary teachers with students with specific learning disabilities: Trabzon sample. *Amasya Education Journal*, 14(1), 55-75.
<https://dergipark.org.tr/en/pub/amauefd>

^aCorresponding Author Tuba Kara Uzuntaş ✉ karas.tuba@gmail.com

e-ISSN: 2146-7811, ©2025 Author(s) | Creative Commons Attribution-Noncommercial 4.0 (CC BY-NC)
International License | Amasya University

Giriş

Ülkemizde Milli Eğitim Bakanlığı 2023-2024 eğitim-öğretim yılı verilerine göre (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2023), toplam 18 milyon 710 bin 265 öğrenci örgün eğitim sistemi içerisinde yer almaktadır. Bu öğrencilerden toplam 559 bin 725 öğrenci özel eğitim olarak örgün eğitime devam etmektedir. Özel gereksinimli bireyler birden fazla gelişimsel alanda farklılıklardan etkilenen ve özel eğitime ihtiyacı olan gruptur (Metin, 2018). Özel eğitime ihtiyaç duyan öğrenciler arasında yer alan tanı gruplarından biri de özel öğrenme güçlüğüdür (ÖÖG). ÖÖG gelişen ve değişen bir döngü içerisinde olması yönüyle özel eğitim alanındaki diğer kategorilerle benzerdir (Melekoğlu, 2021).

ÖÖG zihinsel olarak bir engelle sahip olmayan fakat istenilen hedef/davranışı kazanmada güçlükler yaşayan bireyleri kapsar (Topbaş, 1997). Amerikan Psikiyatri Derneği'nin (American Psychiatric Association [APA], 2013) yayımladığı Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve İstatistiksel El Kitabı'nda (The Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders-V, [DSM-V]), ÖÖG; disleksi (okuma bozukluğu), disgrafi (yazılı anlatım bozukluğu) ve diskalkuli (matematiksel işlem güçlüğü) olarak tanımlanmıştır. Okuma bozukluğu başlangıçta "kelime körlüğü" olarak ifade edilmiş, daha sonra "disleksi" terimi kullanılmaya başlanmıştır (Hughes vd., 2009). Disleksi tanısı alan bireyler, harf ve sayıların karıştırılması, sıralama hataları, metni takipte zorlanma gibi görsel işleme sürecinde çeşitli sorunlarla karşılaşabilirler (Brunswick, 2009). Disgrafi ise kompleks bir dizi motor beceriyi ve yazmayı etkileyen önemli bir öğrenme güçlüğüdür. Bu güçlük yazmayı zorlaştırarak, okunması zor el yazısı ve düşüncelerin kâğıt üzerinde ifade edilememesi gibi sorunlara yol açmaktadır (Sutton, 2011). Diskalkuli ise matematik öğrenme sürecindeki çeşitli becerileri etkileyen bir güçlüktür. Diskalkuliye sahip bireyler basit sayı kavramlarını (basamak değeri, dört işlem becerisi) algılamakta problem yaşar, sayıları sezgisel olarak fark edemezler (sayı değerleri ve ilişkisi), sayıların öğrenilmesi, kullanılması (çarpım tablosu) ve işlem sürecinde (uzun bölme) problem yaşarlar (Chinn ve Ashcroft, 2007).

Özel eğitim ihtiyacı olan öğrenciler arasında %50,5'lik pay ile ilk sırada ÖÖG'ye sahip öğrenciler yer almaktadır (Mastropieri ve Scruggs, 2004). Bu artışın nedenleri arasında; ÖÖG'ye yönelik bilinç seviyesindeki yükselme, teşhis ve ölçme kriterlerindeki ilerlemeler, ÖÖG sınıflandırmasına dair toplumsal benimseme, genel öğretim programıyla ilgili kısıtlamalar bulunmaktadır (Lerner, 2000). ÖÖG yaşayan öğrenci sayısı artmaktadır ve bu öğrenciler genel sınıflarda eğitim almaktadır. Bu nedenle, öğretmenlerin uygun yöntemleri belirleyebilmesi için güçlükleri tanıma bilgisine sahip olması önemlidir (Esen ve Çifci, 2000). Güngörmüş-Özkardeş (2013), ÖÖG alanındaki çalışmaların büyük çoğunluğunun öğrencilere odaklandığını, öğretmenlerle ilgili çalışmaların ise oldukça sınırlı kaldığını belirtmiştir. Bu durum, öğretmenlere yönelik araştırmaların artırılması gerektiğini ortaya koymaktadır.

İlkokul döneminde sık karşılaşılan ÖÖG'nin erken gözlemlenmesi ve gerekli önlemlerin alınması, ileride oluşabilecek sorunların önlenmesi açısından önemlidir (Özteke-Kozan, 2021). Ancak ÖÖG'li öğrencilerin ihtiyaçlarının fark edilmemesi ve yeterince karşılanamaması, eğitimin evrenselliği ve eşitliği ilkesine engel teşkil etmektedir (Gandhimathi ve Eljo, 2010). Bu araştırmanın, sınıf öğretmenlerinin ÖÖG'li öğrencilerle yürüttükleri öğretim sürecini ayrıntılı biçimde inceleyerek, eğitimde fırsat eşitliğini sağlamaya yönelik ihtiyaçların belirlenmesine katkı sunması beklenmektedir. Çalışmada sınıf öğretmenlerinin ÖÖG tanılı kaynaştırma/bütünleştirme öğrencileri ile yürüttükleri öğretim sürecini ortaya çıkarmak amaçlanmaktadır. Sınıf öğretmenlerinin süreci nasıl yürüttüklerinin incelenmesi ÖÖG tanılı öğrencilerin ihtiyaçları ve bu öğrencilerle çalışırken karşılaşılan problemlerin neler olduğu ile ilgili bilgi sahibi olunmasına katkı sağlayabilir. Çalışmada elde edilen sonuçların öğretmen eğitim programlarının geliştirilmesinde mevcut politikaların değerlendirilerek iyileştirilmesi, öğretmen adaylarının daha donanımlı hale gelmelerinde alana katkı sağlayacağı söylenebilir. Bu çerçevede çalışmada "Sınıf öğretmenleri ÖÖG tanılı kaynaştırma/bütünleştirme öğrencileri ile öğretim sürecini nasıl yürütmektedirler?" sorusunun cevabı aranmıştır.

Yöntem

Araştırmanın yöntemi

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kapsamında fenomenoloji (olgu bilim) deseninin uygun olduğuna karar verilmiştir. Diğer nitel araştırma yaklaşımlarına göre fenomenolojik desen araştırmacılar tarafından daha uygulanabilir olarak nitelendirilmektedir (Cresswell, 2013).

Çalışma grubu

Araştırmada, belirli ölçütlere dayalı katılımcı seçimini esas alan amaçlı örnekleme yaklaşımlarından ölçüt temelli örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Belli özellikleri içerisinde barındıran ya da belli ölçütleri karşılayan birden fazla olan özel durumlarla çalışılmak istendiğinde bu örnekleme seçme türü kullanılır (Büyükoztürk vd., 2020). Bu yöntemin özelliği araştırmacı tarafından oluşturulan ölçüt/ölçütler veya var olan ölçüt listelerinin kullanılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Çalışma grubunda, 2020-2021 eğitim öğretim yılı itibarıyla Trabzon il merkezindeki MEB'e bağlı devlet ilkokullarında görev yapan ve daha önce ya da hâlihazırda ÖÖG'li öğrencilerle deneyim sahibi olan sınıf öğretmenleri yer almıştır. Katılımcılara ait demografik özellikler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Özellikleri

Değişken	Grup	f	%
Cinsiyet	Kadın	13	52
	Erkek	12	48
	Sınıf öğretmenliği	21	84
Mezuniyet	Almanca öğretmenliği	1	4
	Tarla bitkileri	1	4
	Biyoloji	1	4
	Sağlık idaresi	1	4
Eğitim düzeyi	Lisans	24	96
	Yüksek lisans	1	4
	0-5 yıl	9	36
	6-10 yıl	3	12
Meslekteki deneyim	11-15 yıl	3	12
	16-20 yıl	3	12
	21 yıl ve üzeri	7	28
	1.sınıf	7	28
Eğitim vermekte olduğu sınıf seviyesi	2.sınıf	6	24
	3.sınıf	6	24
	4.sınıf	6	24
	10-20	13	52
Sınıf mevcudu	21-30	7	28
	31-40	5	20
ÖÖG'ye ilişkin hizmet içi eğitim alma durumu	Var	10	40
	Yok	15	60
Lisans eğitim sürecinde ÖÖG'ye yönelik eğitim alma durumu	Var	15	60
	Yok	10	40
Sınıfında öğrenim gören ÖÖG'ye sahip öğrenci sayısı	0	7	28
	1	14	56
	2	3	12
Toplam		25	100

Veri toplama araçları

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler, yapılandırılmış formlara kıyasla daha esnek bir yapıya sahiptir. Araştırmacı tarafından geliştirilen görüşme formu iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde katılımcı öğretmenlerin demografik bilgilerini belirlemeye yönelik sorular yer alırken, ikinci bölümde araştırmanın alt problemine ilişkin maddeler bulunmaktadır. Görüşme formunun kapsam geçerliliğini sağlamak amacıyla bir fen bilimleri uzmanı ve iki özel eğitim alan uzmanının görüşüne başvurulmuştur. Uygunluk kontrolü amacıyla form, beş sınıf öğretmeni ile pilot olarak uygulanmıştır. Pilot çalışmanın ardından, bir sorunun anlam ve kapsam bakımından yeniden düzenlenmesi gerektiği tespit edilmiştir. Görüşmede “Özel öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilere yönelik öğretim sürecinin planlanması ve değerlendirilmesinde ne gibi durumlarla karşılaşıyorsunuz? Açıklayınız.” şeklinde sorulan sorunun “Özel öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilere yönelik öğretim sürecinin planlanması (örneğin; Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı (BEP) hazırlanması) ve değerlendirilmesinde herhangi bir problem ile karşılaşıyor musunuz? (Evet; a'ya

yönlendirilecek, hayır, 5. soruya yönlendirilecektir)" şeklinde sorulmasının uygun olacağına karar verilmiştir.

Veri toplama süreci

Araştırmaya katılacak öğretmenlerin belirlenmesinde sekiz okul müdürü telefonla aranarak, daha önce veya halen ÖÖG'ye sahip öğrencisi bulunan sınıf öğretmenleri hakkında ve Covid-19 nedeniyle değişen çalışma saatlerine ilişkin bilgi alınmıştır. Yapılan görüşme sonucu, Covid-19 sebebi ile bazı öğretmenlerin kronik hastalıklarından dolayı uzaktan eğitim gerçekleştirdikleri, bu nedenle öğretmenlerle görüşüldükten sonra gönüllük esasına bağlı olarak araştırmaya telefon ile katılmaları kararlaştırılmıştır. Yüz yüze yapılan görüşmeler, araştırmacı ve katılımcıya fiziksel olarak buluşma imkânı verir. Çeşitli nedenlerden dolayı gerçekleşemeyecek yüz yüze görüşmelere alternatif olarak telefon görüşmeleri yapılmaktadır (Sweet, 2002). Görüşme için araştırmacı ve katılımcının bir arada bulunması gerekmez, telefon veya bilgisayar ekranı üzerinden de görüşme gerçekleştirilebilir (Stewart ve Cash, 2017). Araştırmaya katılan öğretmenler sözlü izinlerini ifade ettikten sonra, bilgilendirilmiş onam formunu imzalamaları sağlanmıştır. Telefon ile görüşme yapılan öğretmenlerin ise e-posta adreslerine gönderilmiştir. Telefon ile ses kaydı almak için öğretmenlerin izinleri istenmiştir. Bazı görüşmeler öğretmenlerin isteği doğrultusunda sesli kayıt altına alınmamış, yazılı olarak kaydedilmiştir. Görüşmeler başlamadan önce katılımcı öğretmenlere demografik bilgi formu verilerek doldurmaları istenmiştir.

Verilerin analizi

Araştırmada, yarı yapılandırılmış görüşmelerle toplanan verilerin çözümlenmesinde içerik analizinden yararlanılmıştır. İçerik analizi; belirli kurallara dayalı kodlamalar aracılığıyla, metin içerisindeki sözcük veya kavramların daha küçük tematik kategoriler altında toplanmasına olanak sağlayan bir analiz yöntemidir (Büyüköztürk vd., 2020). Bu teknik, metindeki kavramların ya da ifadelerin varlığını belirleyip yorumlayarak, içerikteki anlamın ortaya çıkarılmasına katkı sunar. Görüşmelere katılan öğretmenler Ö1, Ö2, ... Ö25 şeklinde kodlanmıştır. Toplanan veriler, araştırmacı tarafından Microsoft Office Word 2016 ortamına aktarılmış ve içerik benzerliklerine göre bölümlendirilmiştir. Ardından, ortak kavramlar doğrultusunda oluşturulan kodlar temalara dönüştürülmüş ve bazı sorular NVIVO 11 Plus nitel analiz yazılımı ile görsel modellere dönüştürülerek sunulmuştur. Katılımcı öğretmenlerin görüşlerini daha etkili ve açık bir şekilde ortaya koymak için doğrudan alıntılarla bulgular desteklenmiştir. Araştırmacı görüşme yaptığı veya gözlemlediği katılımcıların görüşlerini daha dikkat çekici bir şekilde aktarmak için doğrudan alıntılara sık sık yer verilebilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2021).

Geçerlik ve güvenirlik

Görüşmenin geçerlik çalışmaları kapsamında görüşüne başvurulmuş öğretmen üyeleri bir fen eğitimi ve iki özel eğitim uzmanıdır. Görüşmelerde kullanılacak sorular kapsam geçerliliğini sağlama amacı ile araştırmacının amacına uygunluk açısından uzman gruba incelenmiş ve soruların çalışmanın amacına uygun olduğu tespit edilmiştir. Çalışmada ayrıca görüşmelerin transkriptleri katılımcı öğretmenlere okutularak katılımcı teyidi alınmıştır.

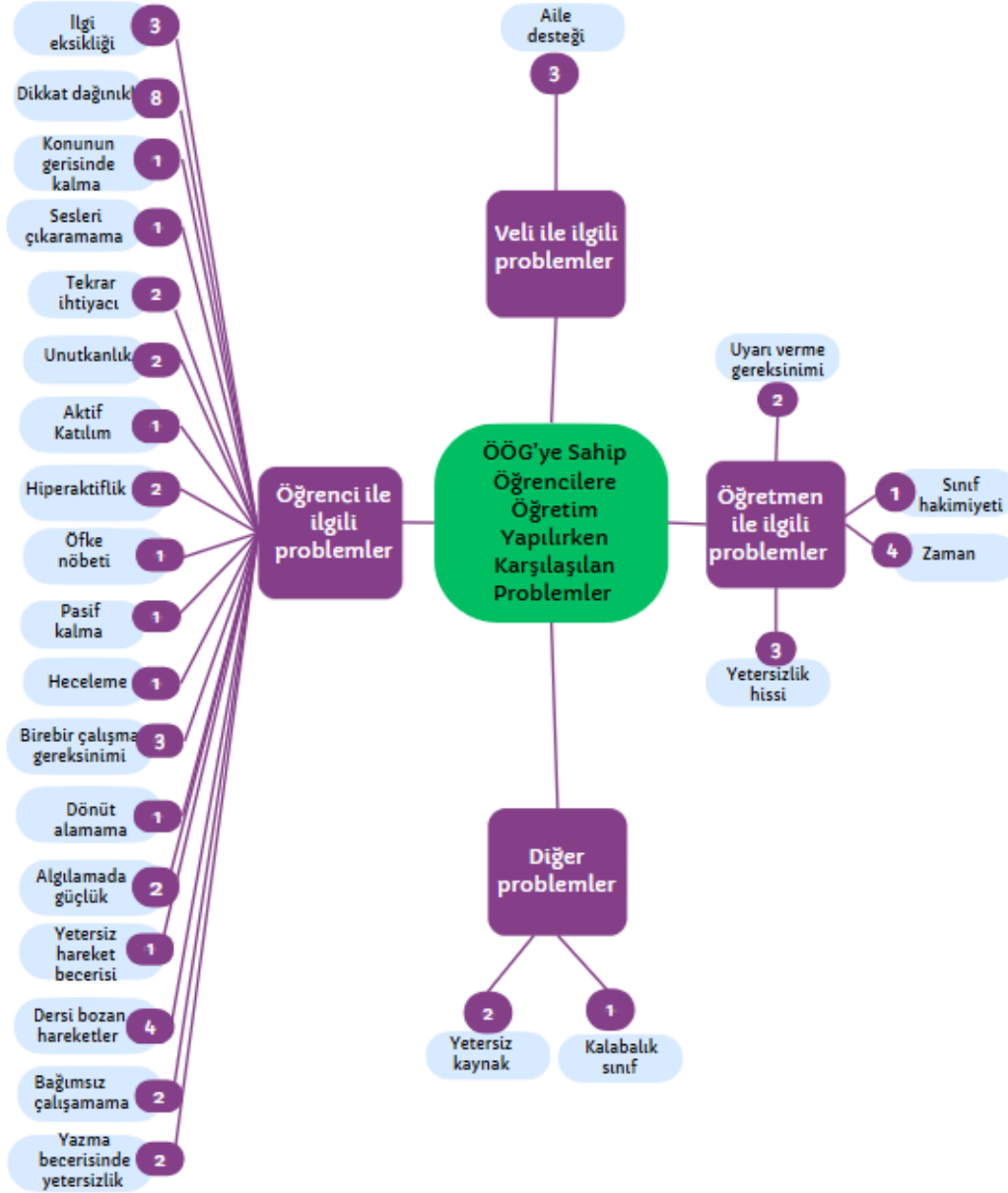
Kodlama güvenirliğinin sağlanması için Miles ve Huberman'ın (1994) güvenirlik analizi formülünden yararlanılmıştır. Kodlama güvenirliğini sağlama açısından nitel araştırma konusunda bilgi sahibi olan bir sınıf öğretmeni tarafından daha veriler kodlanmış ve kodlar arasındaki uyum ve farklılıklara bakılmıştır. Görüş ayrılığı olan kodlar üzerinde iki araştırmacı kod üzerinde tartışarak, ortak karar ile koda son halini vermiştir. İçerik analizinin güvenilir kabul edilebilmesi için, araştırmacı dışında başka bir kişi tarafından yapılan analizle karşılaştırıldığında en az %80 oranında görüş birliği sağlanması yeterli görülmektedir (Büyüköztürk vd., 2020). Bu çalışmada, iki değerlendirici arasında %90 düzeyinde uyum sağlanarak yüksek güvenirlik elde edilmiştir.

Etik prosedürler

Etik Beyan Bu araştırmanın, Trabzon Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu tarafından 10.12.2020 tarihinde 81614018-000-E.534 sayılı kararıyla verilen etik kurul izni mevcuttur.

Bulgular

Araştırma kapsamında sınıf öğretmenlerine “Özel öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilere öğretim yaparken herhangi bir problem ile karşılaşılıyor musunuz? Cevap evet ise bu problemler nelerdir? Açıklayınız.” sorusu yöneltilmiştir. Bu doğrultuda elde edilen bulgular Şekil 1’de sunulmuştur.



Şekil 1. ÖÖG'ye Sahip Öğrencilere Öğretim Yaparken Karşılaşılan Problemler ile İlgili Öğretmen Görüşlerine Yönelik Model

Katılımcı öğretmenlerin tamamı, ÖÖG'li öğrencilere yönelik öğretim sürecinde sorun yaşadıklarını belirtmiştir. Şekil 1'e göre, bu sorunlar dört ana tema altında toplanmıştır: öğrenci kaynaklı problemler ($f=38$), öğretmenle ilgili sorunlar ($f=10$), veliyle ilgili problemler ($f=3$) ve diğer sorunlar ($f=3$). En yüksek frekansın öğrenci temelli sorunlarda olduğu görülmektedir ($f=38$). Bu tema kapsamında toplam 17 alt kategoriye ulaşılmıştır: heceleme ($f=1$), unutkanlık ($f=2$), yetersiz hareket becerisi ($f=1$), bağımsız çalışma güçlüğü ($f=2$), hiperaktivite ($f=2$), sesleri çıkaramama ($f=1$), katılım eksikliği ($f=1$), tekrar ihtiyacı ($f=2$), sınıf düzenini bozan davranışlar ($f=4$), ilgi eksikliği ($f=3$), dikkat dağınıklığı ($f=8$), yazma

yetersizliği (f=2), konu takibinde zorlanma (f=1), algı güçlüğü (f=2), öfke kontrol problemi (f=1), birebir desteğe ihtiyaç duyma (f=3) ve pasif kalma (f=1). En sık belirtilen sorunlar ise dikkat dağınıklığı (f=8), sınıf içi davranış problemleri (f=4), ilgi eksikliği (f=3) ve bireysel desteğe duyulan ihtiyaç (f=3) olarak öne çıkmaktadır. Dikkat dağınıklığı (f=8) koduna ilişkin öğretmen görüşlerinden örnekler aşağıda sunulmuştur.

“En önemli sorun derse dikkatini verememesi. Metin okuması yaparken asla dikkatini toplayıp okuyan arkadaşını takip edemiyor. Yani birini yarıda kesip ondan devam etmesini istediğimde uzun bir süre metne bakıyor, nerede kaldığını bulmaya çalışmıyor sadece bakıyor.” (Ö3)

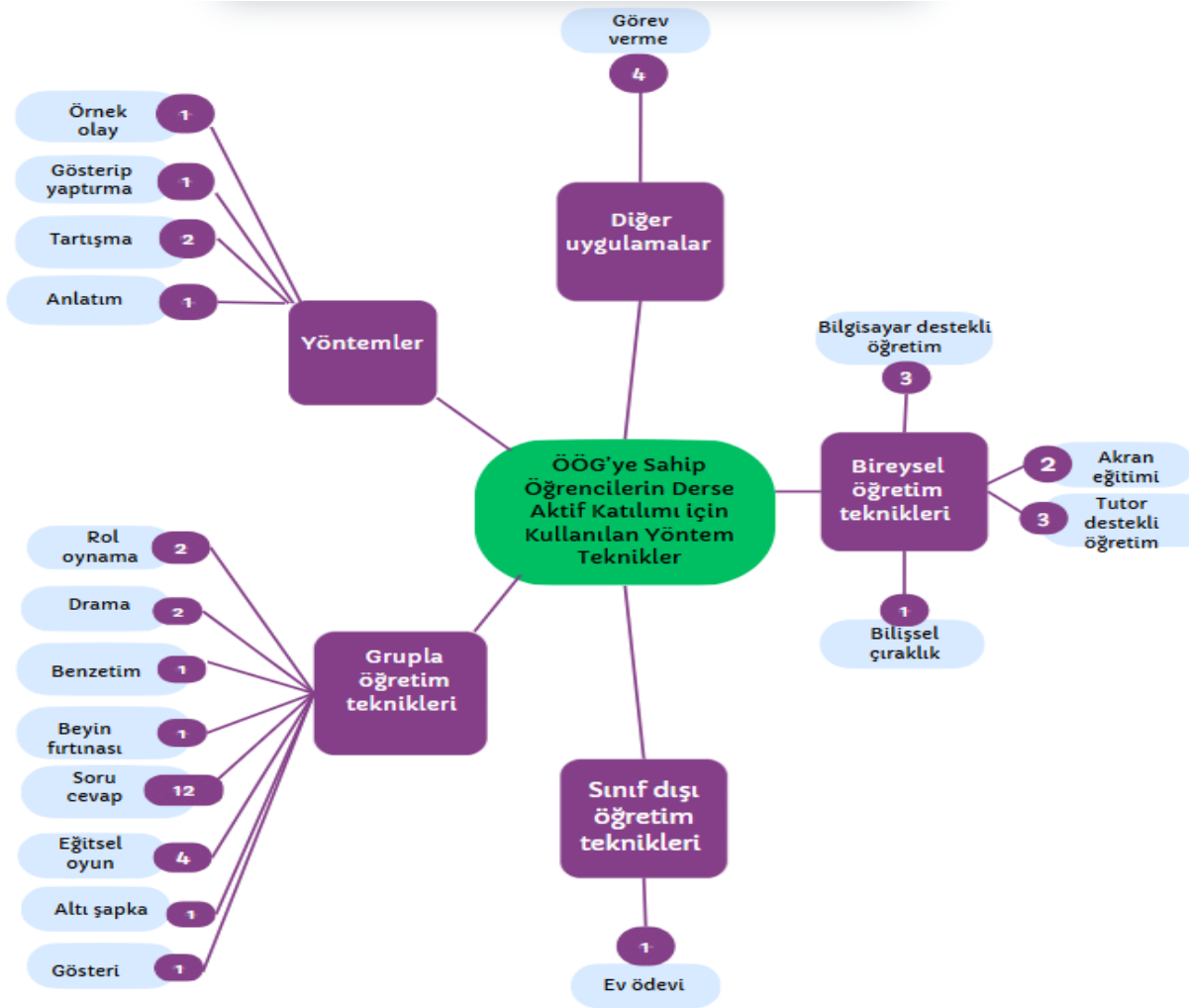
“Dikkatini veremiyor bu nedenle öğrenemiyor çocuk. Bir şeyi söylüyorsun defalarca sonra arkasından soruyorsun sanki hiç söylememişsin gibi bakıyor. Bazen uzun süre bekliyorum cevap vermesini bu sefer bir noktada kopuyor başka bir yere atlıyor çocuk.” (Ö4)

Şekil 1 incelendiğinde öğretmen ile ilgili problemler (f=10) temasında sınıf hâkimiyeti (f=1), zaman (f=4) dönüt (f=1) ve yetersizlik hissi (f=3) olmak üzere dört koda ulaşıldığı görülmektedir. En fazla ilişkilendirmenin yapıldığı zaman (f=4) koduna ilişkin örnek öğretmen görüşleri şu şekildedir:

“Aslında zaman tanınması gerek ama sınıf içerisinde ona ayırabileceğim zaman belli. Ders işleyişini bırakıp ona 10-15 dk. ayırmam gibi bir şey mümkün değil. Bu da problem yaratıyor doğal olarak kazanımların verilmesi gecikiyor.” (Ö4)

“Doğru bir plan yapılsa dahi süreç içerisinde de çocuğun ihtiyaç durumunda değişiklikler olabiliyor. Bu nedenle zamanı ayarlayamadığım anlar oluyor tabi. Mesela problemlere başlamamız gerek ama okuma anlama konusunda bariz bir sıkıntı çekiyor çocuk. O anda okuma anlamayı geliştirmeden problemlere geçmem mümkün değil bu da zaman anlamında sıkışmama neden olabiliyor.” (Ö10)

Araştırma kapsamında sınıf öğretmenlerine “Özel öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilerin derse aktif katılımını sağlamak için hangi yöntem ve teknikleri kullanıyorsunuz? Açıklayınız.” sorusu yöneltilmiştir. Bu doğrultuda elde edilen bulgular Şekil 2’de sunulmuştur.



Şekil 2. ÖÖG'ye Sahip Öğrencilerin Derse Aktif Katılımını Sağlamak İçin Kullanılan Yöntem ve Teknikler ile İlgili Öğretmen Görüşlerine Yönelik Model

Şekil 2'de, öğretmenlerin ÖÖG tanımlı öğrencilerin derse etkin katılımını sağlamak amacıyla kullandıkları öğretim yöntem ve tekniklere ilişkin görüşlerine yer verilmiştir. Bazı katılımcılar birden fazla görüş belirtmiştir. Görüşler; yöntemler ($f=4$), grup temelli öğretim teknikleri ($f=24$) ve bireysel öğretim teknikleri ($f=9$) olmak üzere üç ana tema altında toplanmıştır. Ö1, Ö3 ve Ö14 kodlu öğretmenler, bu öğrencilere yönelik özel bir yöntem ya da teknik kullanmadıklarını belirtirken, Ö15 kodlu öğretmen yalnızca sözel pekiştirme ve ipucu verdiğini ifade etmiştir. En yüksek frekansın grup odaklı öğretim tekniklerinde ($f=24$) olduğu görülmektedir. Bu tema kapsamında sekiz alt kategori belirlenmiştir: soru-cevap ($f=12$), rol yapma ($f=2$), eğitsel oyunlar ($f=4$), drama ($f=2$), altı şapka ($f=1$), benzetim ($f=1$), gösteri ($f=1$) ve beyin fırtınası ($f=1$). Elde edilen bulgular, öğretmenlerin özellikle soru-cevap ve eğitsel oyun tekniklerini ÖÖG'li öğrencilerin derse katılımını artırmak amacıyla daha yoğun kullandıklarını göstermektedir. Soru-cevap ($f=12$) ve eğitsel oyun ($f=4$) kodlarına ilişkin öğretmen görüşlerinden bazıları aşağıda belirtilmiştir.

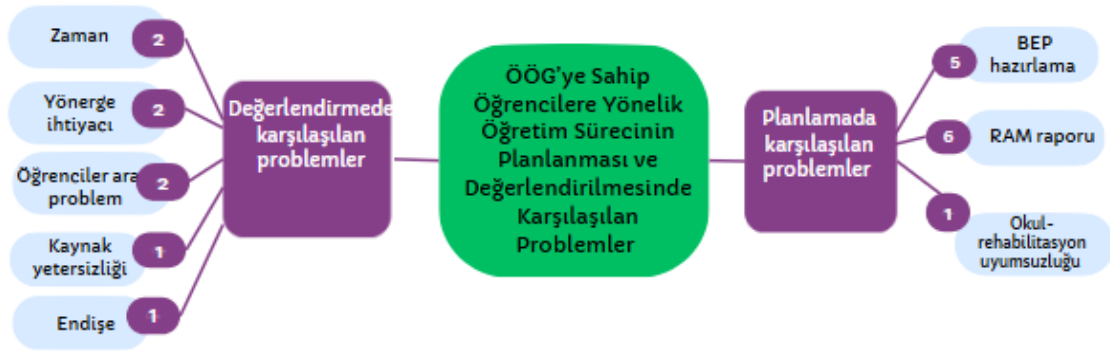
"Özellikle ona karşı soru sormaya çalışıyorum. Mesela çevrimiçi eğitimde derse başladığımız zaman ona ayrıca bir merhaba deyip iletişim kurmasını bekliyorum. Çoğunlukla da konuşturmaya çalışıyorum. Parmak kaldırmasa da söz hakkı veriyorum." (Ö19)

"Daha çok oyun ağırlıklı etkinlikler kullanıyorum. Konuya bağlı olarak oyunlaştırdığım kadar onun için oyunlaştırıyorum. Mesela matematik için ritmik saymaya yönelik yarışmalar düzenliyorum. Türkçe dersi için eşli kartlar dağıtıyorum herkeste bir kart oluyor ve kartların üzerinde kelimeler yazıyor. Bir öğrenciye öğüt kelimesi çıkıyor mesela diğer öğüt kartı kimdeyse ya anlamını söylüyor ya da onla ilgili cümle kuruyor." (Ö11)

Şekil 2 incelendiğinde bireysel öğretim teknikleri (f=9) temasında, öğretmenlerin görüşlerinin bilgisayar destekli öğretim (f=3), tutor destekli eğitim (f=3), akran eğitimi (f=2) ve bilişsel çıraklık (f=1) olmak üzere dört kod ile ilişkilendirildiği görülmektedir. Ö7, Ö21 ve Ö24 bilgisayar destekli öğretim tekniğinden yararlandıklarını belirtmişlerdir. Görüşmeden alınan öğretmen görüşlerinden bir örneğe aşağıda yer verilmiştir.

“Morpa kampüsteki etkinlikleri kullanıyorum. Çocuklar oradan hem konuyla ilgili test çözebiliyorlar hem video izleyebiliyorlar.” (Ö21)

Araştırma kapsamında sınıf öğretmenlerine “Özel öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilere yönelik öğretim sürecinin planlanması ve değerlendirilmesinde herhangi bir problem ile karşılaşılıyor musunuz? Cevap evet ise bu problemler nelerdir? Açıklayınız.” sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenlerden Ö4, Ö7, Ö9, Ö10, Ö14, Ö16, Ö19, Ö20, Ö24 herhangi bir problemle karşılaşmadıklarını belirtmişlerdir. Problem yaşadıklarını belirten öğretmenlerden elde edilen bulgular Şekil 3’te sunulmuştur.



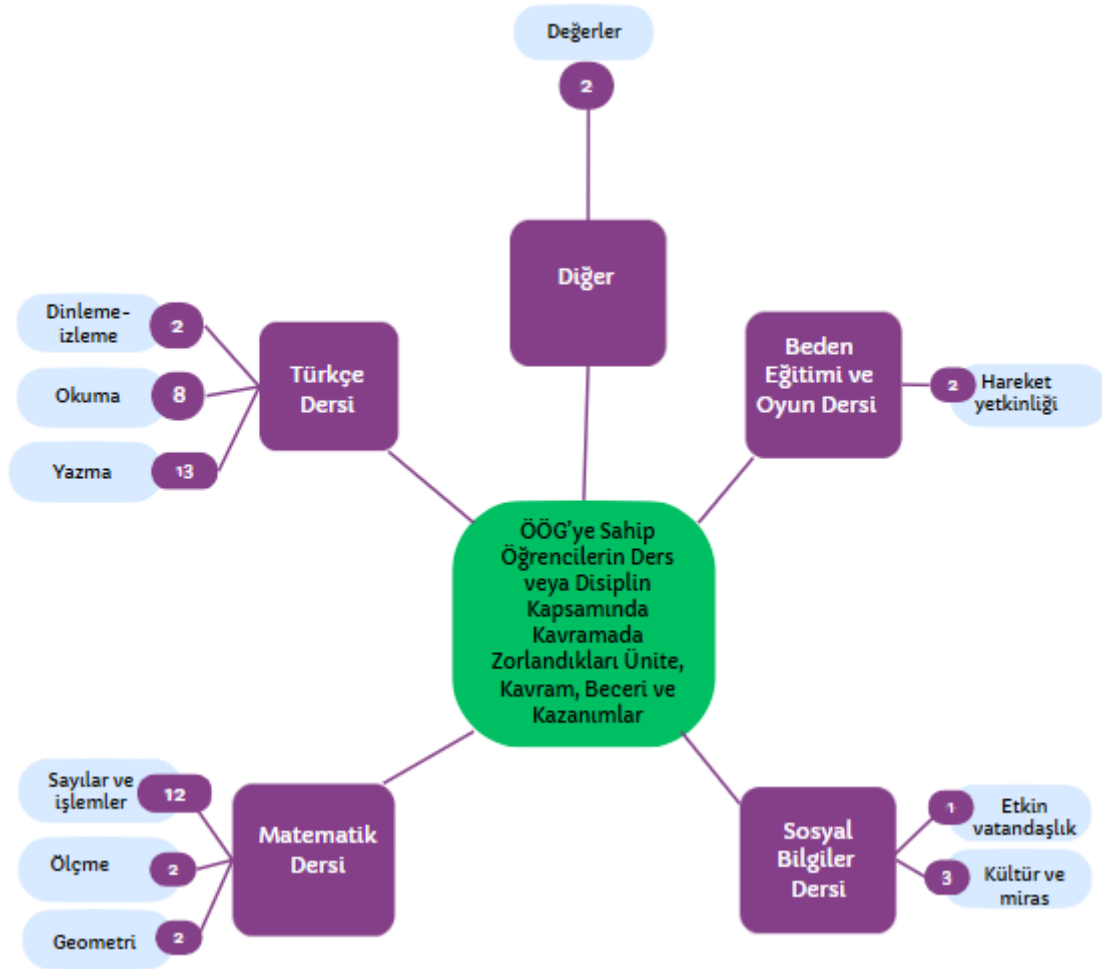
Şekil 3. ÖÖG'ye Sahip Öğrencilere Yönelik Öğretim Sürecinin Planlanması ve Değerlendirilmesinde Karşılaşılan Problemler ile İlgili Öğretmen Görüşlerine Yönelik Model

Şekil 3 incelendiğinde, ÖÖG tanıılı öğrencilere yönelik öğretim sürecinin planlanması ve değerlendirilmesinde yaşanan güçlüklerin iki ana tema altında toplandığı görülmektedir: planlama aşamasındaki sorunlar (f=12) ve değerlendirme sürecinde karşılaşılan problemler (f=8). Bazı öğretmenler birden fazla ifade paylaşmıştır. Planlama ile ilgili görüşler, Rehberlik Araştırma Merkezi (RAM) raporunun eksikliği (f=6), BEP hazırlama (f=5) ile okul ve rehabilitasyon uyumsuzluğu (1) kodlarıyla açıklanmıştır. RAM raporuna (f=6) ve BEP hazırlama (f=5) kodlarına ilişkin görüşmeden alınan öğretmen görüşlerinden bazılarını aşağıda sırası ile yer verilmiştir.

“Asıl sorun tanıılı olup olmadığı bu süreçte. Mesela ben şu an 3. sınıf okutuyorum çocuk geç tanı almış bu zamana kadar raporu olmadığı için ona yönelik bir plan yapamadım. Bu da çocuğa göre bir öğretim süreci planlayamama neden oldu. Süreçte de diğer öğrencilerle aynı plana uyduğu ve değerlendirmeye tabii olduğu için başarısızlık yaşamasına neden oldu. Sınıf gerisine düştü çocuk.” (Ö17)

“Dersi planlarken nasıl etkinlikler yapmalıyım ve değerlendirme kısmında verilen sürede özel durumuna göre ne kadar öğrenmesi doğal olandır bunu nereden bilebilirim. Çocuğun hangi kazanımı ne ölçüde öğrenmesi onun için yeterli olur bundan emin olamadığım için BEP hazırlarken çok zorlanıyorum.” (Ö18)

Şekil 3’e bakıldığında değerlendirmede karşılaşılan problemler (f=8) temasında zaman yetersizliği (f=2), yönerge ihtiyacı (f=2), öğrenciler arası problemler (f=2), kaynak yetersizliği (f=1) ve endişe (f=1) olmak üzere toplam beş koda ulaşılmıştır. En fazla ilişkilendirmenin kaynak yetersizliği (f=2), yönerge ihtiyacı (f=2) ve öğrenciler arası problemler (f=2) kodlarına ilişkin olduğu görülmektedir. Araştırma kapsamında sınıf öğretmenlerine “ÖÖG'ye sahip öğrencilerin ders veya disiplin kapsamında kavramada zorlandıkları ünite, kavram, beceri ve kazanımlar var mıdır? Açıklayınız.” sorusu yöneltilmiştir. Bu doğrultuda elde edilen bulgular Şekil 4’te sunulmuştur.



Şekil 4. ÖÖG'ye Sahip Öğrencilerin Ders veya Disiplin Kapsamında Kavramada Zorlandıkları Ünite, Kavram, Beceri ve Kazanımlar ile İlgili Öğretmen Görüşlerine Yönelik Model

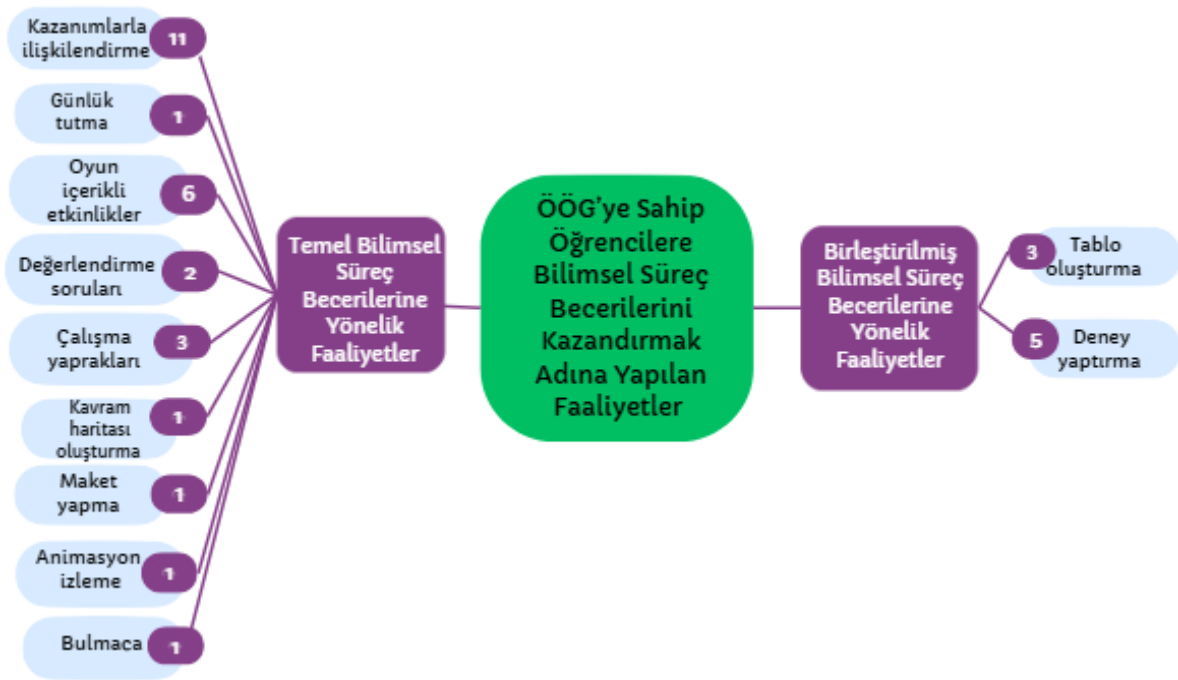
Şekil 4'e göre, öğretmenler ÖÖG tanımlı öğrencilerin ders ya da disiplin alanlarında zorlandıkları kavram, ünite, beceri ve kazanımlara ilişkin beş ana tema altında görüş bildirmiştir: Türkçe dersi becerileri ($f=23$), matematik dersi öğrenme alanları ($f=16$), sosyal bilgiler dersi öğrenme alanları ($f=4$), beden eğitimi ve oyun dersi öğrenme alanı ($f=2$) ve diğer ($f=2$). Bazı öğretmenler birden fazla ifade paylaşıırken, Ö14 ve Ö17 kodlu katılımcılar herhangi bir görüş belirtmemiştir. En yüksek frekansın Türkçe ($f=23$) ve matematik ($f=16$) alanlarında toplandığı görülmektedir. Türkçe teması, dinleme/izleme ($f=2$), okuma ($f=13$) ve yazma ($f=8$) olmak üzere üç alt başlıkta toplanmıştır. Katılımcı ifadelerinde en çok vurgulanan alanın okuma becerisi ($f=13$) olduğu belirlenmiştir ve bu beceriye ilişkin örnek görüşe aşağıda yer verilmiştir.

“Türkçede çok zorlanıyor. Daha doğrusu dersin içerisinde okuma varsa hiç yapmak istemiyor. Bunun nedeni okumada yaşadığı problemler yüzünden diğer öğrencilerin tepkisinden çekinmesi olabilir. Sonuçta o da diğerleri gibi bir çocuk bu durumu problem edebilir.” (Ö16)

Şekil 4'te matematik dersi öğrenme alanları temasında sayılar ve işlemler ($f=12$), ölçme ($f=2$) ve geometri ($f=2$) kodlarına ulaşılmıştır. En fazla ilişkilendirmenin yapıldığı sayılar ve işlemler ($f=12$) koduna ilişkin örnek öğretmen görüşüne aşağıda yer verilmiştir.

“Zihinsel işlem becerilerini yapamıyorlar. Somutlaştırma gerekiyor. Ritmik saymayı da geriden takip edebiliyorlar. Mesela normal çocuk altışar, yedişer sayarken o üçer, dörder ritmik saymada olabiliyor.” (Ö13)

Araştırma kapsamında sınıf öğretmenlerine “Özel öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilere bilimsel süreç becerilerini (BSB) kazandırmak adına ne gibi faaliyetlerde bulunuyorsunuz? Açıklayınız” sorusu yöneltilmiştir. Bu doğrultuda elde edilen bulgular Şekil 5’te sunulmuştur.



Şekil 5. ÖÖG’ye Sahip Öğrencilere Bilimsel Süreç Becerilerini Kazandırmak Adına Yapılan Faaliyetler ile İlgili Öğretmen Görüşlerine Yönelik Model

Şekil 5 incelendiğinde, ÖÖG tanılı öğrencilere bilimsel süreç becerilerini kazandırmaya yönelik uygulamaların iki ana tema altında sınıflandırıldığı görülmektedir: temel bilimsel süreç becerilerine yönelik etkinlikler (f=27) ve birleştirilmiş bilimsel süreç becerilerine (BBSB) yönelik uygulamalar (f=8). Bazı katılımcılar birden fazla ifade belirtmiştir. Ö1 ve Ö14 kodlu öğretmenler, bu becerilere ilişkin herhangi bir uygulama gerçekleştirmediklerini ifade etmiştir. Temel bilimsel süreç becerileri temasında toplam dokuz kod belirlenmiştir: kazanımlarla ilişkilendirme (f=11), günlük tutma (f=1), oyun içerikli etkinlikler (f=6), değerlendirme soruları (f=2), çalışma yaprakları (f=3), kavram haritası oluşturma (f=1), maket yapma (f=1), animasyon kullanımı (f=1) ve bulmaca çözme (f=1). En çok tekrar edilen ifadeler, kazanımlarla ilişkilendirme (f=11) ve oyun temelli etkinlikler (f=6) kodlarında toplanmıştır. Bu iki uygulamaya yönelik öğretmen görüşlerine aşağıda sırasıyla yer verilmiştir.

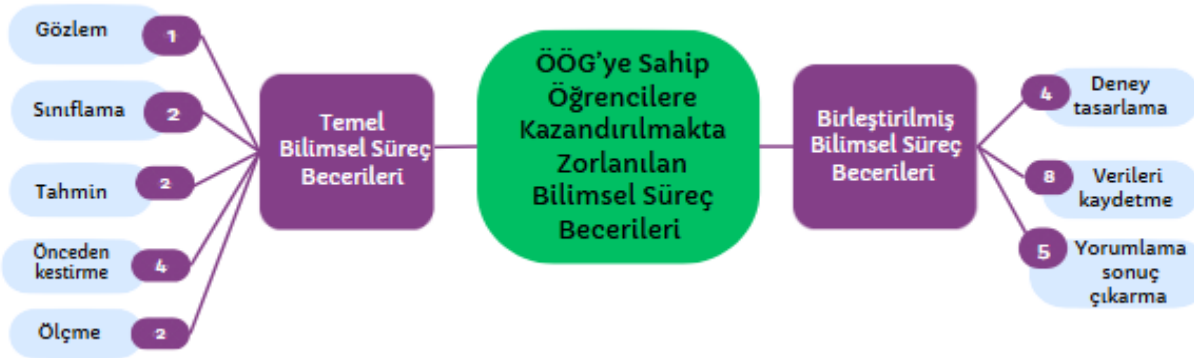
“Aslında ders içerisinde yaptığımız etkinliklerde bunlara yer veriyoruz. Ders kitabındaki etkinliklerin içerisinde de mesela tahmin etme, karşılaştırma yapma gibi beceriler var. Biz de bunları yaptırıyoruz. Fen dersi için canlıları yaşam alanlarına göre sınıflandırma yapıyoruz. Bahçeye çıkarak önce gözlem yapıp yaprakları inceliyoruz daha sonra sınıf içerisinde sınıflandırma yapıyoruz. Matematik dersinde tek ve çift sayılar konusunda sınıflandırma yapabiliyoruz. Sayıları basamaklarına göre sınıflandırma etkinliklerine yer veriyorum. Örneğin; tabloda iki, üç, dört basamaklı sayılar var bunları basamaklarına göre öğrenciler grupluyor.” (Ö7)

“Genel olarak yine oyun üzerinden öğretiyorum. Örneğin; sınıf camlarına kocaman bir çember, kare ve dikdörtgen yapıştırıyorum. Öğrencilere de farklı boyutta ve sayıda bunları dağıtıyorum onlardan sınıflamalarını istiyorum.” (Ö5)

Şekil 5’te birleştirilmiş bilimsel süreç becerilerine yönelik faaliyetler (f=8) temasında deney yaptırma (f=5) ve tablo oluşturma (f=3) olmak üzere iki koda ulaşıldığı görülmektedir. Bu kodlardan en fazla ilişkilendirilmenin yapıldığı deney yaptırma (f=5) koduna ilişkin öğretmen görüşüne aşağıda yer verilmiştir.

“Bu fasulye pamuk deneyi var ya onunla canlının yaşam döngüsünü inceliyoruz. Boy ölçümü yapıp her hafta ne kadar uzadığını kaydediyoruz.” (Ö5)

Araştırma kapsamında sınıf öğretmenlerine “Öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere kazandırmakta zorlandığınız bilimsel süreç becerileri var mıdır? Açıklayınız.” sorusu yöneltilmiştir. Bu doğrultuda elde edilen bulgular Şekil 6’da sunulmuştur.



Şekil 6. Öğrenme Güçlüğü Yaşayan Öğrencilere Kazandırmakta Zorlanılan Bilimsel Süreç Becerileri ile İlgili Öğretmen Görüşlerine Yönelik Model

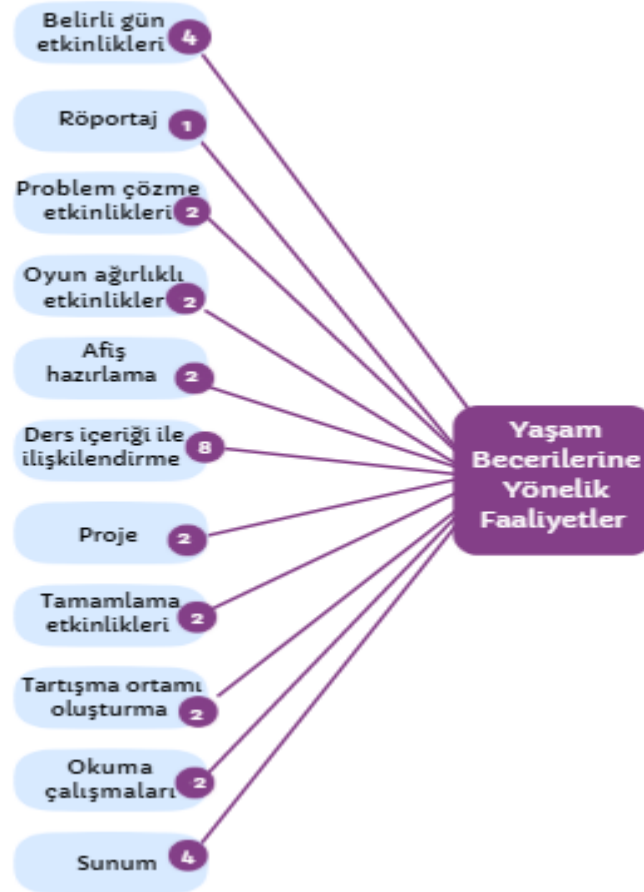
Şekil 6 incelendiğinde, öğretmenlerin ÖĞ tanımlı öğrencilere kazandırmakta güçlük yaşadıkları bilimsel süreç becerilerinin, temel (f=11) ve birleştirilmiş bilimsel süreç becerileri (f=17) olmak üzere iki ana tema altında toplandığı görülmektedir. Bazı öğretmenler birden fazla görüş belirtmiştir. Veriler doğrultusunda öne çıkan temanın birleştirilmiş bilimsel süreç becerileri olduğu belirlenmiştir (f=17). Ö14, Ö19 ve Ö23 kodlu öğretmenler herhangi bir güçlük yaşamadıklarını ifade ederken, Ö22 tüm bilimsel süreçlerde zorlandığını belirtmiştir. Birleştirilmiş beceriler teması kapsamında üç alt kategoriye ulaşılmıştır: deney tasarlama (f=4), verileri kaydetme (f=8) ve yorumlama ve sonuç çıkarma (f=5). En sık belirtilen kodun verileri kaydetme (f=8) olduğu tespit edilmiş olup, bu beceriye yönelik öğretmen görüşüne aşağıda yer verilmiştir.

“Verileri kendi başlarına kaydedemezler. Ancak yönlendirme ve yardımla. Mesela elektrik devresi kuruyoruz. Burada iki farklı devre kurup ışığın hangi durumda yanıp, yanmadığını görmeye çalışıyoruz. Çocuk bu süreci gözlemliyor, hatta süreçten keyif alıyor ama bunu defterine geçme kısmında sorun yaşıyor. Soru sorarak yönlendirme ile yardımcı olmaya çalışıyorum. Öğrencinin aktif olması gereken bir süreç o nedenle zor oluyor.” (Ö6)

Şekil 6’da temel bilimsel süreç becerileri (f=11) temasında gözlem (f=1), sınıflama (f=2), tahmin (f=2), önceden kestirme (f=4) ve ölçme (f=2) olmak üzere beş koda ulaşılmıştır. Öğretmenlerin görüşleri frekansı en fazla önceden kestirme (f=4) kodu ile ilişkilendirilmiştir. Bu koda ilişkin öğretmen görüşü şu şekildedir:

“Tabi kestirme kısmı zor oluyor çünkü orada çocuğun zihinsel olarak aktif olması gerek. Diğerlerinde daha kolay yönlendirebiliriz çocuğu ama kestirme kazandırılması daha zor bir beceri. Öncesinde deneme yanılma süreci geçirip, bir referans noktasının olması gerekir. Yani çocuk deneyimlerinden faydalanmayı bilmesi lazım.” (Ö2)

Araştırma kapsamında sınıf öğretmenlerine “Özel öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilere yaşam becerilerini (karar verme, iletişim kurma, yaratıcı düşünme, analitik düşünme, girişimcilik, takım çalışması) kazandırmak adına ne gibi faaliyetlerde bulunuyorsunuz? Açıklayınız.” sorusu yöneltilmiştir. Bu doğrultuda elde edilen bulgular Şekil 7’de sunulmuştur.



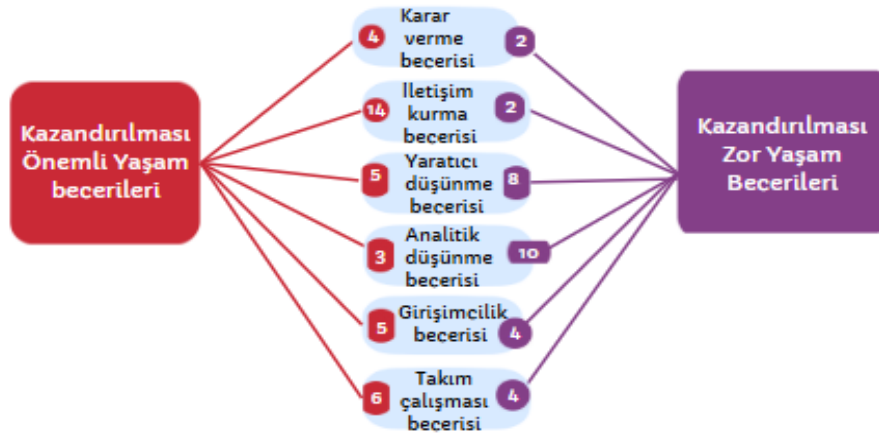
Şekil 7. ÖÖG'ye Sahip Öğrencilere Yaşam Becerileri Kazandırılmak Adına Yapılan Faaliyetler ile İlgili Öğretmen Görüşlerine Yönelik Model

Şekil 7 incelendiğinde, ÖÖG tanımlı öğrencilere yaşam becerileri kazandırmaya yönelik gerçekleştirilen uygulamaların tek bir tema altında toplandığı görülmektedir. Bazı öğretmenler birden fazla görüş belirtmiştir. Ö1 ve Ö5 kodlu öğretmenler, bu öğrencilere yönelik herhangi bir etkinlik gerçekleştirmediklerini ifade etmiştir. Yaşam becerilerine ilişkin etkinlikler teması toplam 11 koddan oluşmaktadır: belirli gün etkinlikleri (f=4), röportaj (f=1), problem çözme etkinlikleri (f=2), oyun temelli etkinlikler (f=2), afiş hazırlama (f=2), ders içeriğiyle ilişkilendirme (f=8), proje çalışmaları (f=2), tamamlama etkinlikleri (f=2), tartışma ortamı oluşturma (f=2), okuma çalışmaları (f=2) ve sunumlar (f=4). En sık belirtilen uygulamanın, yaşam becerilerinin ders içeriğiyle ilişkilendirilmesi (f=8) olduğu görülmektedir. Bu uygulamaya ilişkin öğretmen görüşüne aşağıda yer verilmiştir.

“Mesele mayalamayı gösterirken takım çalışması yaptık beraber hamur mayaladık yemekhanenin fırınında pişirdik yedik. Süt mayaladık yoğurt yaptık bu süreçte zaten hem gözlemlene hem iletişim hem de takım çalışması yaptığımız için bir etkinlikte birden fazla beceriyi desteklemiş olduk. Bunun dışında hayvan besinleri alıp çevredeki hayvanları besliyoruz. Size girişimcilik konusunda yaptığı çok güzel bir örnek anlatayım. Ben sınıfta dilekçe yazmayı öğretmiştim. O aralarda da müdür yardımcısı okul bahçesinde top oynamayı yasaklamıştı. Bu öğrenci de top oynamaktan çok keyif alan bir çocuktur. Dilekçeyi öğrettikten iki gün sonra bu konuda dilekçe yazıp geldi ve benden okul müdürüne vermemi istedi. Yani mükemmel bir girişimdi o çocuk için. Bunu düşünmüş olması, karar vermesi, uygulaması çok şaşırtıcıydı benim için. Bu becerilerin hepsini bir anda kullandı çocuk ve sadece bir dilekçe yazımını göstermemle.” (Ö19)

Araştırma kapsamında sınıf öğretmenlerine “Öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere hangi yaşam becerisinin kazandırılmasının daha önemli olduğunu düşünüyorsunuz? Açıklayınız” ve “Öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere kazandırmakta zorlandığınız yaşam becerisi (karar verme, iletişim

kurma, yaratıcı düşünme, analitik düşünme, girişimcilik, takım çalışması) var mıdır? Açıklayınız.” soruları yöneltmiştir. Bu doğrultuda elde edilen bulgular Şekil 8’de sunulmuştur.



Şekil 8. ÖÖG'ye Sahip Öğrencilere Kazandırılması Önemli ve Zor Olduğu Düşünülen Yaşam Becerileri ile İlgili Öğretmen Görüşlerine Yönelik Model

Şekil 8 incelendiğinde öğretmenlerin ÖÖG'ye sahip öğrencilere kazandırılmasının önemli olduğu düşünülen yaşam becerilerine ilişkin görüşlerine yer verilmiştir. Bazı öğretmenler birden fazla görüş bildirmiştir. Öğretmenlerin görüşleri, kazandırılması önemli yaşam becerileri (f=37) teması altında toplanmıştır. Bu temada karar verme (f=4), iletişim kurma (f=14), yaratıcı düşünme (f=5), analitik düşünme (f=3), girişimcilik (f=5) ve takım çalışması (f=6) olmak üzere altı kod yer almaktadır. En fazla ilişkilendirmenin yapıldığı kodların iletişim kurma (f=14) ve takım çalışması (f=6) olduğu görülmektedir. Bu kodlara ilişkin öğretmenlerin görüşlerine sırası ile aşağıda yer verilmiştir.

“Çocuklar tanı aldıkları için kaynaştırma öğrencisi olarak sınıflarımızda yer alıyor. Bu da onlar için önemli olanın iletişim olduğu düşüncesini uyandırıyor. Çünkü bu çocukların bir şekilde uyum sağlamaları ve diğer öğrenciler gibi sınıf içinde kendilerine yer bulmaları gerekiyor bu da ancak iletişim becerisinin geliştirilmesi ve kendilerini rahat bir şekilde ifade edebilmeleriyle mümkün.” (Ö8)

“Takım çalışmasını önemli görüyorum. Çocuğu okul içerisinde sosyalleştirmemiz gerek.” (Ö11)

Şekil 8 incelendiğinde ÖÖG'ye sahip öğrencilere kazandırılması zor yaşam becerileri konusundaki öğretmenlerin görüşleri tek tema altında toplanmıştır. Kazandırılması zor yaşam becerileri (f=30) teması karar verme becerisi (f=2), iletişim kurma becerisi (f=2), yaratıcı düşünme becerisi (f=8), analitik düşünme becerisi (f=10), girişimcilik becerisi (f=4) ve takım çalışması becerisi (f=4) olmak üzere altı koddan oluşmaktadır. Öğretmenlerden Ö1 kazandırmakta zorlandığı bir beceri belirtmezken, Ö19 ise yapılacak olan etkinliğe bağlı olarak her becerinin kazandırılabilirliğini ifade etmiştir. Öğretmenlerin görüşleri en fazla analitik düşünme becerisi (f=10) ve yaratıcı düşünme becerisi (f=8) kodları ile ilişkilendirilmiştir. Bu kodlara ilişkin öğretmen görüşleri sırası ile aşağıda belirtilmiştir.

“Analitik düşünme zor. Çünkü çocuğun dikkati çok dağınık uzun süre bir problem veya konu üzerine düşünmesi mümkün olmuyor. Bunlarla ilgili aslında güzel çalışma kâğıtları olabiliyor mesela bir şeklin üstten ve yandan görünüşleri gibi ama bu çocuklar bunları zihinlerinde canlandıramıyorlar o nedenle öğrenmeleri çok zor.” (Ö4)

“Yaratıcı düşünmenin zor olduğunu düşünüyorum. Böyle düşünmemin sebebi belki de çocukların var olan yaratıcılıklarını ortaya koymadıklarından ötürü. Bu beceriyi geliştirmeye yönelik ne kadar etkinlik yapılsa da çocukların bunu yansıttığı kadar yani performans veya ürüne dönüştürdüğü kadarıyla emin olabiliyorum. Bu da her durumda mümkün olmuyor. Çünkü çocuk başta takım çalışması yapamazken zamanla uyum sağlayabiliyor veya temel iletişim becerilerinde günaydın, nasılsın gibi günlük ifadeleri zamanla kazandığını görebiliyorken yaratıcı düşünme bu becerilerin yanında maalesef soyut kalıyor.” (Ö8)

Tartışma ve sonuç

Öğretmenlerin ÖÖG'ye sahip öğrencilerde en sık karşılaştığı güçlükler arasında, öğrencilerin dikkatini sürdürememesi başta gelmektedir (bkz. Şekil 1). Altun ve Uzuner (2016), Doğan (2013) ve Kaçar (2018) tarafından yapılan araştırmalarda, ÖÖG tanısına sahip öğrencilerde dikkat dağınıklığının yaygın olarak gözlemlendiği bildirilmektedir. Melekoğlu (2021), bu öğrencilerin %40'ından fazlasında dikkat sorunlarının bulunduğunu ortaya koymuştur. DeLong (1995) ise dikkat eksikliğinin, ÖÖG'li çocuklarda %41 ile %80 arasında değişen oranlarda görüldüğünü ifade etmektedir. Ayrıca, DEHB tanılı bireylerin %70'inde ÖÖG'ye rastlanırken, ÖÖG'li çocukların %51'inde DEHB belirtileri olduğu belirtilmektedir (Mayes vd., 2000; Smith ve Adams, 2006). Bu durum, öğretmenlerce ilgisizlik olarak algılanabilmekte ve öğretim sürecini olumsuz etkileyebilmektedir.

Öğretmenlerin ÖÖG'li öğrencilerin derse katılımını artırmak amacıyla en çok grup temelli öğretim yöntemlerine başvurdukları görülmektedir. Drama, soru-cevap, rol yapma, eğitsel oyun, beyin fırtınası gibi etkinlikler bu süreçte sıkça tercih edilmektedir (bkz. Şekil 2). Tural (2005), oyun ve etkinlik temelli öğretimin özellikle ritmik sayma ve temel işlem becerilerinin kazandırılmasında geleneksel yöntemlere kıyasla daha etkili olduğunu belirtmiştir. Eğitsel oyunların, öğrenme sürecine dahil edilmesinin olumlu sonuçlar doğurduğu çeşitli araştırmalarda da vurgulanmaktadır (Charlton vd., 2005; Demir vd., 2012; Divjak ve Tomic, 2011; Yien vd., 2011). Bu teknikler yalnızca eğitsel ortamı daha ilgi çekici hâle getirmekle kalmayıp, öğrencinin zihinsel, sosyal ve duygusal gelişimini de desteklemektedir. Bu bağlamda, ÖÖG'li bireylerin aktif katılımını sağlama ve çok yönlü gelişimlerine katkı sunma potansiyeli nedeniyle öğretmenlerce sıkça kullanılmaktadır. Ayrıca Deniz (2018), kaynaştırma ortamında öğretmenlerin birebir öğretim, akran desteği ve soru-cevap yöntemlerine yöneldiğini; Semiz (2018), destek eğitim odasında en çok anlatım, oyun ve soru-cevap tekniklerinin benimsendiğini; Aydın-Dalga (2019) ise uygulamalı anlatım, sunuş ve soru-cevap yöntemlerinin ön planda olduğunu ortaya koymuştur. Bu durum, öğretmenlerin sıklıkla soru-cevap yöntemine başvurduğu yönündeki verilerle örtüşmektedir.

Öğretmenlerin ÖÖG'li öğrencilere yönelik öğretim sürecinde en çok planlama aşamasında zorluk yaşadığı görülmektedir (bkz. Şekil 3). Özellikle BEP hazırlarken öğrencinin gereksinimlerine uygun hedef belirlemede güçlük çektikleri, değerlendirme sürecinde ise bilgi yetersizliği ve kaygı yaşadıkları ifade edilmektedir. Bu bulgular, öğretmenlerin planlama sürecine ilişkin bilgi eksikliğine işaret etmektedir (Aydın-Dalga, 2019). Ayrıca öğretmenlerin yöntem, materyal ve zaman yönetimini sistematik biçimde uygulayamadıkları görülmektedir. Bu durum literatürdeki öğretim hedefi belirleme, değerlendirme araçlarını kullanma (Yıkılmış ve Bahar, 2002) ve BEP hazırlama konusunda yetersizliklere ilişkin bulgularla örtüşmektedir (Kamen-Akkoyun, 2007). Bulgular, öğretmenlerin çoğunun ÖÖG ile ilgili hizmet içi ya da lisans düzeyinde yeterli eğitim almadığını göstermektedir. Ek olarak, lisans düzeyindeki özel eğitim derslerinin uygulamaya dönük olmaması ve rehberlik desteğine ulaşmada yaşanan zorluklar da süreci olumsuz etkilemektedir (Özaydın ve Çolak, 2011). Öğretmenlerin planlama ve değerlendirme sürecinde RAM raporuna gereksinim duyduğu, ancak öğrencilerin tanı raporlarının bulunmaması nedeniyle bu süreci başlatmakta zorlandıkları anlaşılmaktadır. Tanı sürecinin gecikmesinde, ailelerin çocuklarının durumunu kabul etmemesi, öğretmenlerin görüşlerine yeterince değer verilmemesi ve çocuğun geleceğine dair duyulan kaygıların etkili olduğu görülmektedir. Bu durumun arka planında ise ailelerin düşük eğitim düzeyi ve bilgi eksikliği yer alabilir. Kuzgun (2019), ailelerin sosyal çevre baskısı ve yanlış anlaşılma korkusuyla çocuklarının durumunu saklama eğiliminde olduklarını ortaya koymuştur. Benzer şekilde, Öğülmüş (2021) ebeveynlerin tanı sürecinde gizleme davranışı sergilediklerini belirtmiştir. Selimoğlu ve arkadaşları (2013) ise ailelerin şüphelenme ile tanı alma arasında geçen sürenin genellikle bir yıldan uzun olduğunu saptamıştır. Bu durum RAM raporunun alınmasını geciktirmekte ve dolayısıyla BEP sürecini de aksatmaktadır. Bu gecikme, öğrencinin gereksinimlerine uygun öğretim planlarının uygulanmasını da engelleyebilmektedir.

Öğretmenler ÖÖG'li öğrencilerin en çok Türkçe dersinde zorlandığını belirtmiştir (bkz. Şekil 4). Özellikle okuma, heceleme, ekleme ve okuduğunu anlama güçlükleri öne çıkmaktadır. Bu bulgular, literatürde en yaygın görülen okuma sorunlarıyla örtüşmektedir (Çetin, 2019; Ketenoğlu-Kayabaşı, 2019; Kodan, 2020; Tatlı vd., 2019; Uçar-Rasmussen ve Cora-İnce, 2017). Tatlı ve arkadaşları (2019), öğretmenlerin öğrenme güçlüğünü en çok okuma ve heceleme alanında gözlemlediklerini, Ketenoğlu-Kayabaşı (2019) ise öğrencilerin özellikle sesli okuma ve anlamlandırmada zorlandığını bildirmiştir. Öğretmenlerin yalnızca yüzeysel okuma hatalarına (ekleme, atlama) odaklanmaları, disleksili öğrencilerin stratejik yollarla okuyabildikleri hâlde anlamada zorlandıkları gerçeğini gözden kaçırmalarına neden olabilir. Balcı (2017), disleksili öğrencilerin ses birimlerini kodlamakta zorlandıkları için akıcı okumada sorun yaşadıklarını vurgulamaktadır. Bu nedenle disleksinin farklı

belirtilerle seyredebildiği ve öğretmen gözlemlerinin bu çeşitliliği yansıtamayabileceği dikkate alınmalıdır. Öğretmenlerin gözlem kriterlerini genel ölçütlere dayandırmaları, öğrencilerin yaşadığı özgün zorlukların belirlenmesini güçleştirmektedir. Örneğin, heceleyerek okuyan bir öğrencinin anlam sorularında başarısız olması, öğretmen tarafından yanlış bir değerlendirmeye yol açabilir. Türkçe dersinde ikinci önemli alan ise yazma becerisidir. Öğretmenler; “harflerin yanlış yazılması, kelime ve cümleler arasında boşluk bırakma, noktalama ve büyük harf kullanımında eksiklik” gibi sorunlar bildirmiştir. Bu gözlemler, önceki araştırmalarla paralellik göstermektedir. Kodan (2016), yazma güçlüğü yaşayan bir öğrencinin harf formunu ve düzenini uygulamada zorluk yaşadığını ve yazım kurallarını ihmal ettiğini tespit etmiştir. Bu bulgular, öğretmenlerin yazma alanındaki hataları tanıdıklarını ve bu doğrultuda BEP hedeflerinin belirlenmesine katkı sağlayabileceklerini göstermektedir.

Öğretmenlerin en çok temel bilimsel süreç becerilerinin (TBSB) kazandırılmasına yönelik etkinliklere yer verdikleri görülmektedir (bkz. Şekil 5). Bu beceriler, yalnızca bilimsel çalışmalarda değil, günümüzde tüm meslek alanlarında ve gündelik yaşamda da önemli bir yer tutmaktadır (Şen ve Nakiboğlu, 2012). BSB'nin yalnızca fen derslerinde değil, tüm öğrenme süreçlerinde işlevsel olduğu ve bireylerin günlük yaşantılarını bu becerilere göre şekillendirdiği ifade edilmektedir (Bağcı-Kılıç, 2003). Ancak öğretim uygulamalarında TBSB'ye ilişkin etkinliklerin çoğunlukla ders kitaplarındaki hazır sorularla sınırlı kaldığı ve öğretim yöntemleri açısından yeterince çeşitlendirilmediği gözlemlenmektedir. Türkmen ve Kandemir (2018), öğretmenlerin bu becerilere dair kuramsal bilgi düzeylerinin yetersiz olduğunu belirtmiştir. Gözlem becerisini geliştirmeye yönelik uygulamalarda da belirli ölçütler olmadan yalnızca izleme temelli etkinliklerin yapıldığı anlaşılmaktadır. Kandemir ve Yılmaz (2012), kıdemli öğretmenlerin üst düzey bilimsel süreç becerilerine ilişkin bilgi düzeylerinin, mesleğe yeni başlayanlara kıyasla daha düşük olduğunu ortaya koymuştur. Bu durum, söz konusu becerilerin özellikle ÖÖG'li öğrencilere kazandırılmasında öğretmenlerin zorlanmasına yol açabilir. Bir alandaki bilgi eksikliği, o alanın etkili öğretimini de sınırlandırabilmektedir. Ayrıca, BBSB'nin genellikle yalnızca deney yapma ve tablo hazırlama etkinlikleriyle ilişkilendirildiği görülmektedir. Ecevit ve arkadaşları (2021), 3. ve 4. sınıf ders kitaplarında TBSB, BBSB, yaşam ve mühendislik becerilerine yönelik toplam 87 etkinlik bulunduğunu bildirmiştir. Öte yandan, Yıldırım ve arkadaşları (2016) 200 çalışmayı inceledikleri meta-analiz çalışmasında, özel eğitim alanında bilimsel süreç becerilerine yönelik herhangi bir araştırmaya rastlanmadığını vurgulamıştır. Bu eksiklik, öğretmenlerin özellikle üst düzey BBSB'nin özel gereksinimli öğrencilere kazandırılmasına ilişkin olumsuz görüş geliştirmelerine neden olmuş olabilir. Sonuç olarak, öğretmenlerin BBSB konusunda yeterli bilgiye sahip olmamaları, etkinlik geliştirme ve mevcut içerikleri fark etme süreçlerini de sınırlandırmaktadır.

Öğretmenlerin ÖÖG'li öğrencilere kazandırmakta en çok zorlandıkları bilimsel süreç becerilerinin önceden tahmin etme, veri kaydetme, yorumlama ve çıkarım yapma olduğu görülmektedir (bkz. Şekil 6). Can (2020), 4. sınıf fen bilimleri programında ve ders kitaplarında önceden tahmin etme becerisine yönelik bir kazanım ya da etkinlik bulunmadığını belirtmiştir. Aynı sınıf düzeyindeki kitaplarda yer alan 27 etkinliğin %51,9'unda veri kaydetme, %92,6'sında ise yorumlama ve çıkarım yapma becerilerine yer verildiği saptanmıştır. Bu beceriler kitaplarda yer alsa da, öğretmenler tarafından kazandırılmasında yaşanan zorlukların; etkinliklerin yetersiz açıklanması, rehberlik eksikliği ve öğrencilerin bireysel özelliklerinin göz ardı edilmesinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Kaya'nın (2016) çalışmasında, 3. sınıf fen bilimleri ders kitabında “Çevremizdeki Işıklar ve Sesler” ünitesinde önceden tahmin etme becerisine üç kez yer verildiği, diğer ünitelerde ise bu becerinin bulunmadığı belirtilmiştir. Bu da öğretmenlerin özellikle tahmin etme becerisini kazandırmakta zorlanmalarının nedenlerinden biri olarak açıklanabilir.

Öğretmenlerin yaşam becerileri hakkında yeterince bilgi sahibi olmadıkları ve analitik düşünme, yaratıcı düşünme ile karar verme becerilerine yönelik etkinlik gerçekleştirmedikleri anlaşılmaktadır (bkz. Şekil 7). Bu etkinliklerin çoğunun plansız, anlık gelişen uygulamalarla sınırlı kaldığı görülmektedir. Öğretmenlerin bu becerilere yönelik bilinçli planlama yapmadığı söylenebilir. Nitekim Calp ve Edis (2020), öğretmenlerin yaşam becerileriyle ilgili bilgi düzeylerinin düşük olduğunu ve bu becerileri kazandırmada kendilerini yetersiz hissettiklerini ortaya koymuştur. Ayrıca öğretmenlerin yaşam becerilerini genellikle hayat bilgisi dersleriyle sınırlı örnekler üzerinden ifade etmeleri, bu dersin içeriğiyle beceriler arasında yeterli bağlantı kurulamadığını düşündürmektedir.

Öğretmenlerin ÖÖG'li öğrencilere kazandırılması gerektiğini düşündükleri yaşam becerileri arasında en çok vurgulananların iletişim kurma ve takım çalışması olduğu; en zor kazandırılan beceriler arasında ise analitik düşünme ve yaratıcılığın öne çıktığı görülmüştür. Öğretmenler, dikkat eksikliğinin analitik düşünme becerisinin geliştirilmesini zorlaştırdığını, özellikle problem çözme ya da nesneleri zihinde canlandırma gibi dikkat gerektiren süreçlerde bu durumun belirginleştiğini ifade etmiştir. Ayrıca

öğretmenlerin bu becerileri kazandırmak için çoğunlukla çalışma kağıtlarını yeterli gördükleri, ders kitaplarını temel kaynak olarak kullandıkları ancak kitap içeriklerini yetersiz buldukları anlaşılmaktadır. Deveci ve arkadaşları (2018), 3. ve 4. sınıf fen bilimleri öğretim programında iletişim becerisine sıkça yer verildiğini, ancak yaratıcı ve analitik düşünme ile girişimcilik becerilerine belirli konu alanlarında hiç değinilmediğini tespit etmiştir. Yücel ve Kanyılmaz (2018) ise öğretmenlerin yaşam becerilerini kazandırmak için en uygun konuların “Canlılar ve Hayat” ile “Fiziksel Olaylar” olduğunu belirtmiştir. Bu bulgular, öğretmenlerin zor kazandırıldığını düşündükleri becerilerin bazı konu alanlarında programda yer almadığını ve bu nedenle öğretim sürecinde yeterince işlenemediğini göstermektedir. Yaşam becerilerinin öğretiminde ders kitaplarının temel kaynak olarak kullanılması, kazanımlarla beceriler arasında yeterli ilişki kurulmadığında öğretmenlerin bu becerileri kazandırmayı zor görmesine neden olmaktadır. Kirman-Bilgin ve Şenel-Çoruhlu (2022), takım çalışması becerisine yönelik etkinlik planlamada fen bilimleri öğretmeni adaylarının zorlandıklarını ve bu konuda yeterli mesleki yeterliğe sahip olmadıklarını belirtmiştir. Aynı araştırmacıların Kirman-Bilgin ve Şenel-Çoruhlu (2021) çalışmasında ise öğretmen adaylarının bu beceriyi sınırlı düzeyde kullanabildiği ifade edilmiştir. Bu durum, öğretmenlerin yaşam becerilerini kazandırmadaki güçlüklerinin yalnızca pedagojik yetersizlikten değil, lisans düzeyindeki eğitimin etkinliğinin de sorgulanması gerektiğini göstermektedir. Sonuç olarak öğretmenlerin önemli bulduğu iletişim ve takım çalışması becerilerinin, fen bilimleri ders kitaplarında daha fazla yer alması, bu becerilerin öğretmenler tarafından daha değerli bulunmasında etkili olabilir. Öğretmenlerin kazandırılması zor ya da önemli olarak gördükleri yaşam becerilerinin, ders kitaplarında ne ölçüde yer aldığıyla doğrudan ilişkili olduğu söylenebilir.

Öneriler

Çalışma kapsamında aşağıda verilen öneriler sunulabilir.

Öğretmenlerin ÖÖG hakkında bilgi eksikliklerini gidermeleri ve ihtiyaç duydukları desteğe erişebilmeleri için Web 2.0 araçlarının etkin kullanımını içeren hizmet içi eğitim programları geliştirilebilir. Bu eğitimlerde, ÖÖG’li öğrencilerin yazılı ifade becerilerini geliştirmeye yönelik blog tutma, sözlü anlatım ve dil kullanımını güçlendirmek amacıyla tartışma temelli podcast üretimi gibi uygulamalı etkinliklere yer verilebilir. Öğretim sürecinde bireyselleştirilmiş desteğin artırılması amacıyla, ÖÖG alanında deneyimli öğretmenlerin sınıf ortamına dahil edilmesi önerilebilir. Ayrıca, sınıf öğretmenlerinin akademik destek alabilmesi amacıyla üniversitelerden öğretim üyelerinin mentorluk yapması; hem kuramsal bilgilerin sahaya entegrasyonunu hızlandıracak hem de öğretim sürecinde karşılaşılan sorunların çözümüne katkı sunacaktır. Bunun yanında, analitik ve yaratıcı düşünme becerilerinin ÖÖG’li öğrencilere nasıl kazandırılabilirliğini açıklayan rehber materyaller geliştirilerek öğretmenlerin kullanımına sunulabilir.

Ek Bilgi

Araştırmanın birinci yazarı araştırmanın tüm süreçlerini gerçekleştirmiş olup araştırmanın ikinci yazarı araştırmanın tüm süreçlerine danışmanlık sağlamıştır.

Bu çalışma, Tuba Kara (2022) tarafından hazırlanan “Sınıf öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğüne sahip öğrenciler ile yürüttükleri öğretim sürecinin incelenmesi” başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

ORCID ve İletişim

Tuba Kara Uzuntaş  <http://orcid.org/0000-0002-8762-1111>, E-posta: karas.tuba@gmail.com

Tülay Şenel Çoruhlu  <https://orcid.org/0000-0002-0263-7844>, E-posta: tsenel@trabzon.edu.tr

Kaynaklar

Altun, T., & Uzuner, F. G. (2016). Sınıf öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin eğitimine yönelik görüşleri. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 3(44), 33-49.

American Psychiatric Association [APA]. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th. ed.). American Psychiatric Association.

Aydın-Dalga, R. (2019). *Destek eğitim odasında görev alan öğretmenlerin özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerle yaptıkları eğitim öğretime ilişkin görüş ve önerileri* (Tez No. 560502) [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi- İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.

- Bağcı-Kılıç, G. (2003). Üçüncü uluslararası matematik ve fen araştırması (TIMSS): Fen öğretimi, bilimsel araştırma ve bilimin doğası. *İlköğretim Online*, 2(1), 42-51.
- Balcı, E. (2017). Disleksi hakkında gerçekler: Disleksi nedir ve ne değildir? *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(1), 1-17.
- Brunswick, N. (Ed.). (2009). *Dyslexia. One World*.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2020). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (29. Baskı). PegemA.
- Calp, Ş., & Edis, A. (2020). Sınıf öğretmenlerinin yaşam becerileri ile ilgili bilgi ve deneyimleri. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 10(2), 549-565. <https://doi.org/10.30783/nevsosbilen.748564>
- Can, K. (2020). *İlkokul fen bilimleri öğretim programı, ders kitabı ve öğrenci kazanımlarının bilimsel süreç becerileri bakımından değerlendirilmesi* (Tez No. 619422) [Yüksek lisans tezi, Amasya Üniversitesi- Amasya].Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Charlton, B., Williams, R. L., & McLaughlin, T. F. (2005). Educational games: A Technique to accelerate the acquisition of reading skills of children with learning disabilities. *International Journal of Special Education*, 20(2), 66-72.
- Chinn, S., & Ashcroft, R. (2007). *Mathematics for dyslexics including dyscalculia* (3rd ed). Wiley & Sons.
- Creswell, J. W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*, (M. Bütün & S.B. Demir, Çev.). Siyasal Yayın Dağıtım.
- Çepni, S. (2014). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş*. (7. Baskı). Celepler Matbaacılık.
- Çetin, E. (2019). *Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma becerisinde yaşadıkları güçlüklerin öğretmen görüşlerine dayalı olarak incelenmesi* (Tez No. 571896) [Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi- Ankara].Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- DeLong, R. (1995). Medical and pharmacologic treatment of learning disabilities. *Journal of Child Neurology*, 10, 92-95. <https://doi.org/10.1177/08830738950100S118>
- Demir, S., Önen, F., & Şahin, F. (2012, Haziran 27-30). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz yeterlilik inanç düzeylerinin belirlenmesi üzerine bir araştırma* [Konferans sunumu]. X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, Niğde Üniversitesi, Niğde.
- Deniz, E. (2018). *Kaynaştırma eğitimine ilişkin öğretmen görüşleri: bir meta-sentez çalışması* (Tez No. 512227) [Yüksek lisans tezi, Dicle Üniversitesi- Diyarbakır].Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Deveci, İ., Konuş, F. Z., & Aydı, M. (2018). 2018 yılı fen bilimleri dersi öğretim programı kazanımlarının yaşam becerileri açısından incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 47(2), 765-797.
- Divjak, B., & Tomić, D. (2011). The impact of game-based learning on the achievement of learning goals and motivation for learning mathematics-literature review. *Journal of Information and Organizational Sciences*, 35(1), 15-30.
- Doğan, B. (2013). Türkçe ve sınıf öğretmenlerinin okuma güçlüğüne ilişkin bilgileri ve okuma güçlüğü olan öğrencileri belirleyebilme düzeyleri. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 1(1), 20-33.
- Ecevit, T., Alagöz, S., Özkurt, N., & Karataş-Köylü, Ü. (2021). İlkokul 3. ve 4. sınıf fen bilimleri ders kitaplarındaki etkinliklerinin bilimsel süreç, yaşam ve mühendislik tasarım becerilerini kazandırması açısından incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(2), 743-758. <https://doi.org/10.24315/tred.934470>
- Esen, A., & Çifci, İ. (2000). Sınıf öğretmenlerinin öğrenme yetersizliği ile ilgili bilgilerinin belirlenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(8), 85-90.
- Gandhimathi, U., & Eljo, J. O. (2010). Awareness about learning disabilities among the primary school teachers. *Cauvery Research Journal*, 3(1), 71-78.

- Güngörmüş-Özkardeş, O. (2013). Türkiye’de özel öğrenme güçlüğüne ilişkin yapılan araştırmaların betimsel analizi. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 30(2), 123-153.
- Hughes, A., Ball, M., Bisset, R., & McCormack, W. (2009). *Living with dyslexia: information for adults with dyslexia*. Dyslexia Association of Ireland.
- Kaçar, H. (2018). *İlkokul öğrencilerinin matematik öğrenme güçlüğü’nün sınıf öğretmenlerinin gözlem ve deneyimlerine göre incelenmesi* (Tez No. 493092) [Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi- Konya].Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Kamen-Akkoyun, A. (2007). *Rehberlik ve araştırma merkezi müdürlüğü personelinin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşleri (Batı Karadeniz Bölgesi örneği)* [Yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi- Bolu].Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Kandemir, E. M., & Yılmaz, H. (2012). Öğretmenlerin üst düzey bilimsel süreç becerilerini anlama düzeylerinin belirlenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(5), 1-28.
- Kara, T. (2022). *Sınıf öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğüne sahip öğrenciler ile yürüttükleri öğretim sürecinin incelenmesi* (Tez No. 764086) [Yüksek lisans tezi, Trabzon Üniversitesi- Trabzon].Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Kaya, A. (2016). *Türkçe öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi ve özel gereksinimli öğrencilere ilişkin görüşleri* (Tez No. 429446) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara].Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Ketenoğlu-Kayabaşı, Z.E. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin okuma güçlüklerine ilişkin görüş ve uygulamaları* (Tez No. 552096) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara].Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Kirman-Bilgin, A., & Şenel-Çoruhlu, T. (2021). Fen bilgisi öğretmen adaylarının takım çalışması becerisini kullanabilme durumlarının belirlenmesi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 4(2), 476-492. <https://doi.org/10.33400/kuje.955600>
- Kirman-Bilgin, A., & Şenel-Çoruhlu, T. (2022). Fen bilimleri öğretmen adaylarının takım çalışması becerileri üzerine mesleki bilgilerinin tespit edilmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1), 79-98. <https://doi.org/10.17679/inuefd.949123>
- Kodan, H. (2016). Yazma güçlüğü olan üçüncü sınıf öğrencisinin el yazısı okunaklılığının geliştirilmesi: Eylem araştırması. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 20(2), 523-539.
- Kodan, H. (2020). Okuma güçlüğüne ilişkin öğretmen görüşleri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(29), 204-222. <https://doi.org/10.35675/befdergi.644534>
- Kuzgun, E. (2019). *Özel öğrenme güçlüğü olan bireylerin tanılama sürecinde karşılaşılan güçlüklerle ilgili rehberlik araştırma merkezi (RAM) personelinin görüşlerinin incelenmesi* (Tez No. 563386) [Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi- Konya].Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Landau, E. (2004). *Dyslexia*. Franklin Watts.
- Lerner, J. W. (2000). *Learning disabilities: Theories, diagnosis and teaching strategies* (8th ed.). Houghton and Mifflin Company.
- Mastropieri, M. A., & Scruggs, T. E. (2004). *The inclusive classroom: Strategies for effective instruction* (2nd ed.). Prentice Hall.
- Mayes, S. D., Calhoun, S. L., & Crowell, E. W. (2000). Learning disabilities and ADHD: Overlapping spectrum disorders. *Journal of learning disabilities*, 33(5), 417-424. <https://doi.org/10.1177/002221940003300502>
- Melekoğlu, M. A. (2021). *Özel öğrenme güçlüğü’nün nedenleri ve özellikleri*. M. A. Melekoğlu & U. Sak (Ed.), *Öğrenme güçlüğü ve özel yetenek içinde* (s. 24-51). PegemA.
- Metin, N. (2018). *Özel gereksinimli çocuklar*. N. Metin (Ed.), *Özel gereksinimli çocuklar içinde* (s. 1-14). Anı Yayıncılık.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage Publications.

- Milli Eğitim Bakanlığı, [MEB]. (2016). Milli Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim. Strateji Geliştirme Başkanlığı.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2024). *Milli Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2023-2024*.
- Öğülmüş, K. (2021). Özel öğrenme güçlüğü tanılanma süreci. *Kırıkkale Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, 23(2), 395-404. <https://doi.org/10.24938/kutfd.955800>
- Özaydın, L., & Çolak, A. (2011). Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ve okul öncesi eğitimde kaynaştırma eğitimi hizmet içi eğitim programına ilişkin görüşleri. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 1(1), 189-226.
- Özteke-Kozan, İ. (2021). İlkokul öğrencisinin gelişim özellikleri. İ. Korkmaz (Ed.), *İlkokulda öğretim: Öğretmen el kitabı* içinde (s. 17-37). PegemA.
- Selimoğlu, Ö. G., Özdemir, S., Töret, G., & Özkubat, U. (2013). Otizmli çocuğa sahip ebeveynlerin otizm tanılama sürecinde ve tanı sonrasında yaşadıkları deneyimlerine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 5(2), 129-161. <https://doi.org/10.20489/intjecse.107930>
- Semiz, N. (2018). *Özel gereksinimli öğrencilere yönelik destek eğitim odası uygulamalarına ilişkin öğretmen ve aile görüşlerinin belirlenmesi* (Tez No. 511109) [Yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi- Bolu].Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Smith, T.J., & Adams, G. (2006). The effects of comorbidity ad/hd and learning disabilities on parentreported behavioral and academic outcomes in children. *Learning Disabilities Quarterly*, 29(2), 17-21. <https://doi.org/10.2307/30035538>
- Stewart, C. J., ve Cash, W. B. (2017). *Interviewing: Principles and practices* (15th ed.). McGraw-Hill.
- Sutton, A. L. (Ed.). (2011). *Disabilities sourcebook* (2nd ed.). Omnigraphics.
- Sweet, L. (2002). Telephone interviewing: is it compatible with interpretive phenomenological research? *Contemporary Nurse*, 12(1), 58-63.
- Şen, A. Z., & Nakiboğlu, C. (2012). Ortaöğretim kimya ders kitaplarının bilimsel süreç becerileri açısından incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 47-65.
- Tatlı, A., Kırık, D., & Altunkaynak, Y. (2019, Kasım 1-3). *Birleştirilmiş sınıflarda öğrenme güçlüğü çeken öğrencilere ilişkin öğretmen görüşleri* [Konferans Sunumu]. International Congress on Gifted and Talented Education, İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Topbaş, S. (1997). Öğrenme güçlüğü gözlenenler. S. Eripek (Ed.), *Özel eğitim* içinde (s.54-64). Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Tural, H. (2005). *İlköğretim matematik öğretiminde oyun ve etkinliklerle öğretimin erişimi ve tutuma etkisi* (Tez no. 186560) [Doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi-İzmir].Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Türkmen, H., & Kandemir, E. M. (2018). Öğretmenlerin bilimsel süreç becerileri öğrenme alanı algıları üzerine bir durum çalışması. *Journal of European Education*, 1(1), 15-24.
- Türnüklü, A. (2000). Eğitimbilim araştırmalarında etkin olarak kullanılabilecek nitel bir araştırma tekniği: Görüşme. *Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi*, 24(24), 543-559.
- Uçar-Rasmussen, M., & Cora-İnce, N. (2017). Özel öğrenme güçlüğü olan bireylere üst bilişsel okuduğunu anlama stratejilerinin öğretiminde sesli düşünme yönteminin etkililiği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(4), 2180-2201. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2017.17.32772-364006>
- Yıkılmış, A., & Bahar, M. (2002). Kaynaştırma sınıflarında çalışan öğretmenlerin kaynaştırma becerilerini gerçekleştirme durumlarının saptanması. *Abant izzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(3), 85-95.
- Yıldırım, M., Çalık, M., & Özmen, H. (2016). A meta-synthesis of Turkish studies in science process skills. *International Journal of Environmental and Science Education*, 11(14), 6518- 6539.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12. Baskı). Seçkin Yayıncılık.

- Yien, J. M., Hung, C. M., Hwang, G. J., & Lin, Y. C. (2011). A game-based learning approach to improving students' learning achievements in a nutrition course. *Turkish Online Journal of Educational Technology*, 10(2), 1-10.
- Yücel, E. Ö., & Kanyılmaz, B. M. (2018). Fen bilimleri dersi öğretim programında yer alan yaşam becerilerinin ilkokul öğrencilerine kazandırılmasına yönelik öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 6(3), 10-33.

Etik beyan

Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirisi gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul onayına ilişkin bilgi

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Trabzon Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 10.12.2020

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 81614018-000-E.534