

Kocaeli Üniversitesi

Eğitim Dergisi

E-ISSN: 2636-8846

2025 | Cilt 8 | Sayı 1

Sayfa: 418-446



Kocaeli University
Journal of Education

E-ISSN: 2636-8846

2025 | Volume 8 | Issue 1

Page: 418-446

Öğretmenlerin özel öğrenme güçlüğü olan
öğrencilerine yaşam becerileri kazandırma adına
yürüttükleri süreçlerin incelenmesi

Examining the processes used by teachers to
enhance life skills of students with specific learning
disabilities

Havva YAMAN,  <https://orcid.org/0000-0003-2952-2075>

Trabzon Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, yamanhavva9326@gmail.com

Şeyma Nur BEKAR,  <https://orcid.org/0000-0002-6614-8820>

Trabzon Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, seymanurbekar@gmail.com

Sibel ER NAS,  <https://orcid.org/0000-0002-5970-2811>

Trabzon Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, sibelernas@trabzon.edu.tr

Bu çalışma TÜBİTAK tarafından desteklenen 121G187 numaralı proje kapsamında birinci yazarın doktora tez verilerinden üretilmiştir.

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Gönderim Tarihi
5 Ocak 2025

Düzeltilme Tarihi
28 Mart 2025

Kabul Tarihi
21 Nisan 2025

Önerilen Atıf

Recommended Citation

Yaman, H., Bekar, Ş. N., & Er Nas, S. (2025). Öğretmenlerin özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerine yaşam becerileri kazandırma adına yürüttükleri süreçlerin incelenmesi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 8(1), 418-446.
<http://doi.org/10.33400/kuje.1613318>

ÖZ

Bu çalışmanın amacı, fen bilimleri ve sınıf öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerine yaşam becerileri kazandırma adına yürüttükleri süreçlerin ve geliştirdikleri önerilerin belirlenmesidir. Bu çalışmada özel durum yöntemi kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme ile seçilen çalışma grubunu 10 fen bilimleri ve 10 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Fen bilimleri ve sınıf öğretmenleri ile yarı yapılandırılmış mülakatlar yürütülmüştür. Araştırmada mülakatlardan elde edilen veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir. Analizler, iki farklı kodlayıcı tarafından bir araya getirilip incelenmiştir. Her iki araştırmacının oluşturduğu kodlar karşılaştırılarak kodlama süreci daha net bir hale getirilmiştir. Sınıf öğretmenleri ve fen bilimleri öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerle yürüttükleri süreçlerde, metodolojik bilgi birikimlerinin yeterli olmadığı görülmüştür. Bu durum ise öğretmenlerin öğrencilerin yaşadığı sorunları belirleyebildiklerini, ancak uygun bilimsel uyarlamaları seçme ve uygulama noktasında yetersiz kaldıklarını ortaya koymuştur. Sınıf öğretmenleri ve fen bilimleri öğretmenleri iletişim ve takım çalışması becerisinin kazandırılmasının daha önemli olduğunu belirtmiştir. Bu becerilerin vurgulanmasında özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin karşılaştıkları sosyal sorunların etkili olduğu düşünülmektedir. Öğretmenlerin yaşam becerilerini kazandırmak için neler yapılabileceğine yönelik farklı öğretimsel uygulamaları belirtmelerine rağmen sınıflarında bunları tam olarak uygula(ya)madıkları ortaya çıkmıştır. Çalışmadaki sonuçlar dikkate alındığında; özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilere etkili bir eğitim-öğretim süreci sunma adına mümkün olan en kısa zamanda fen bilimleri ve sınıf öğretmenlerine mesleki eğitimlerin verilmesi önerilmektedir. Yaşam becerilerinin desteklenmesi adına öğrencilerin takımlarla çalışmaları sağlanabilir. Bu sürecin verimli geçirilmesini sağlamak için eğitsel oyun gibi öğrencileri süreçte aktif tutacak yöntem ve teknikler hizmet içi eğitimlerle öğretmenlere tanıtılabilir. Bu eğitimlerde, toplumsal bütünleşmeyi sağlama, öğrenciye özgüven kazandırma, öğrencinin kendini ifade edebilmesine fırsat tanıma ve günlük hayatta karşılaşılan problemlerin çözülebilmesine yönelik olarak öğretmenler örnek olaylarla karşı karşıya getirilip bu olayları çözümlmeleri istenebilir.

Anahtar Sözcükler: özel öğrenme güçlüğü, fen bilimleri öğretmenleri, sınıf öğretmenleri, yaşam becerileri

ABSTRACT

The purpose of this study is to examine the processes and recommendations that science and classroom teachers use to enhance the life skills of their students' with specific learning disabilities. The case study methodology was used. The study group consists of 10 classroom teachers and 10 science teachers from Türkiye. We interviewed science and classroom teachers in a semi-structured method. The data collected from the interviews were examined by using content analysis. The analyses were conducted and reviewed by two independent researchers. The coding process was clarified through a comparison of the codes generated by both researchers. It has been shown that science and classroom teachers' methodological knowledge of the strategies they use with students who have certain learning difficulties is inadequate. Although the teachers were able to recognize the problems that the students were facing, they struggled to choose and apply the proper scientific solutions. Communication and teamwork skills are more crucial according to science and classroom teachers. These skills are considered to be highlighted by the social challenges faced by students with specific learning disabilities. Although teachers provide students with a variety of instructional strategies for acquiring life skills, they are unable to properly implement these strategies in the classroom. Students can be allowed to work in groups to help them develop their life skills. To ensure that this procedure is efficient, teachers can receive in-service training on strategies and approaches that will keep students engaged in the process, such as educational games. During these trainings, teachers may be presented with scenarios and instructed to examine the actions in order to ensure social integration, enhance students' self-confidence, create opportunities for students to express themselves, and solve challenges they face in everyday life.

Keywords: specific learning disability, science teachers, classroom teachers, life skills

GİRİŞ

Özel eğitime ihtiyaç duyan bireylerin normal gelişim gösteren bireyler ile aralarındaki farkı kapatabilmek amacıyla özel eğitime verilen önem son yıllarda artmıştır (Er-Nas vd., 2021). Özel eğitime ihtiyaç duyan bireylerin birçok özellik bakımından normal gelişim gösteren akranlarından farklı gereksinimleri bulunduğundan toplumsal hayatla bütünleşmeleri gerekmektedir. Bu düşünce ışığında “kaynaştırma” yaklaşımı (Avramis vd., 2000) adı altında özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilerin genel eğitim sınıflarında normal gelişim gösteren akranlarıyla eğitim almaları sağlanmıştır. Kaynaştırma uygulamaları Milli Eğitim Bakanlığı (MEB, 2018) tarafından “özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin her tür ve kademedeki diğer bireylerle etkileşim içinde bulunmalarını ve eğitim amaçlarını en üst düzeyde gerçekleştirmelerini sağlamak amacıyla bireylere destek eğitim hizmetleri sunulması akranlarıyla birlikte tam zamanlı ya da özel eğitim sınıflarında yarı zamanlı olarak verilen eğitim” olarak tanımlanmaktadır.

Özel öğrenme güçlüğü (ÖÖG) olan öğrenciler, özel eğitime ihtiyaç duyan öğrenci grupları arasında sıklıkla karşılaşılan gruptur (Çakıroğlu & Melekoğlu, 2014; Kavale & Spaulding, 2008). Amerikan Psikiyatri Birliği’nin Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve İstatistiksel El Kitabı-5 (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders-5 [DSM-5])’na göre ÖÖG olan öğrenciler doğru ve akıcı okuma, okuduğunu anlama, yazılı anlatım ve yazım, aritmetik hesaplama ve matematiksel akıl yürütme gibi bazı akademik becerilerde problemler yaşamaktadır (APA, 2013). ÖÖG tanımında yıllar içerisinde pek çok güncelleme yapılmıştır. ÖÖG olan öğrencilerin normal veya normal üstü zekaya sahip olmaları, heterojen bir grup oluşturmaları (okuma, yazma, hesaplama vb.), yetersizliklerinin nörobiyolojik temelli olması, öğrenme kapasiteleri ile akademik başarıları arasında fark gözlenmesi ve yetersizliklerinin görsel, işitsel bozukluklar ya da duygusal rahatsızlıklar gibi durumlardan ayrı tutulması ilgili tanımların ortak noktalarıdır (Firat & Koçak, 2018).

Fen bilimleri dersinin bilimsel verileri anlama ve yorumlama fırsatı sunması, bu dersin yaşam becerilerinin kazandırılması açısından önemli bir ders olduğunu gösterebilir (Kirman Bilgin vd., 2023). Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı, “analitik düşünme, yaratıcı düşünme, karar verme, girişimcilik, iletişim ve takım çalışması” gibi temel yaşam becerilerini içermektedir (MEB, 2018). Yaşam becerilerine yönelik literatürde farklı sınıflandırmalar mevcut olmakla birlikte UNICEF, UNESCO ve WHO tarafından yaşam becerileri öz-farkındalık, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, karar verme, problem çözme, etkili iletişim, kişilerarası ilişki, empati, stresle başa çıkma ve duyguyla başa çıkma şeklinde sıralanmıştır (Prajapati vd., 2017). Yaşam becerileri, bireylerin sağlıklı ve üretken bir hayat yaşamaları, karar alırken bilinçli davranmalarını sağlayan beceri, tutum ve sosyo-duygusal yeterlilikler olarak tanımlanmaktadır (UNICEF, 2018). Günlük hayattaki problemlerle başa çıkabilmek için gereken becerilere yaşam becerisi denir (WHO, 1999). Yaşam becerileriyle bireyin yaşamını kolaylaştırması amaçlanmaktadır. Yaşam becerileri, bireylerin yaşama tutunmalarında ve kariyer geliştirmelerinde kullandıkları becerilerdir (Ball vd., 2016; Kirman Bilgin vd., 2023). Bu beceriler gelişim dönemleri açısından öğrencilere kazandırılması gereken becerilerdir (Kaufman, 2013). Yaşam becerileri ile öğrencilerin derse katılım düzeyleri, sınıftaki davranışları ve akademik başarıları arasındaki olumlu ilişkiye (UNICEF, 2018) odaklanıldığında yaşam becerilerinin eğitimdeki yeri önem kazanmaktadır. Özellikle özel eğitime ihtiyaç duyan bireylerin gereksinimlerini karşılamak ve topluma uyum sağlamak için yaşam becerilerinin geliştirilmesi oldukça önemli bir hal almaktadır. Çünkü ÖÖG olan öğrencilerin akademik başarıları düşük olduğundan kendileri için beklentiye düşük tutmakta, düşük özsaygı ve özgüvene sahip olabilmektedirler. Ayrıca bu durum öğrencinin sınıf ortamında kendisini huzursuz hissetmesine (Connolly vd., 2012), akran baskısı veya sosyal reddedilmeyle karşılaşmasına neden olabilmektedir. Tüm bu olumsuz durumlar ise öğrencinin akranlarına kıyasla daha az arkadaşının olmasına, kendisini yalnız hissetmesine (Hogan vd., 2000) veya zayıf sosyal ilişkiler sergilemesine (Cortiella & Horowitz, 2014; Flogie vd., 2020) sebep olmaktadır.

Özel gereksinimli öğrenciler akranlarıyla beraber aynı sınıf ortamında kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim alırken ayrıca destek eğitim odasında da eğitimlerini sürdürmektedirler. Kaynaştırma/bütünleştirme eğitiminin etkili bir şekilde gerçekleşmesi amacıyla, özel gereksinimli öğrencilerin genel eğitim sınıflarının dışında yer aldığı Destek Eğitim Odası (DEO), öğrencilerin akademik, sosyal ve davranışsal gelişimlerini desteklemek üzere özel eğitim materyalleri ve planları kullanılarak sunulan bir özel eğitim hizmeti olarak tanımlanmaktadır (Glomb & Morgan, 1991; Stinson & Kluwin, 2003). DEO'na yönelik çalışmalar incelendiğinde destek odadaki eğitimin özel eğitime ihtiyaç duyan bireylerin akademik başarılarını olumlu etkilediği görülmektedir (Kale & Demir, 2017; Krishnakumar vd., 2011; Ünay, 2015). Özellikle Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'nın "tüm öğrencileri fen okuryazarı olarak yetiştirmek" hedefini göz önünde bulundurulduğunda kaynaştırma öğrencilerinin de fen okuryazarlığına sahip bireyler olarak yetiştirilmesi son derece kritik bir öneme sahiptir. İlgili literatürde DEO'ya ilişkin yapılan çalışmalarda öğretmen görüşlerinin incelendiği (Aslan, 2019; Çağlar, 2016; Dalga, 2019; Kaptan, 2019; Kış, 2013; Memduhoğlu & Altunova, 2020; Semiz, 2018; Şahin & Gürler, 2018; Tunalı-Erkan, 2018; Yazarkan, 2020), DEO öğretmenlerinin bilgi düzeylerinin, tutum ve yeterliklerin belirlendiği (Talas vd., 2016; Taş, 2021) tespit edilmiştir. Fen bilimleri öğretmenleri öğrencilerin akademik desteği kabul etme noktasında isteksiz davranmaları veya öğrencileri hakkında yeterli bilgiye sahip olmamaları gibi problemlerle karşılaşmaktadır (Gokool-Baurhoo & Asghar, 2018). Fen bilimleri öğretmenlerinin kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları kapsamında ÖÖG olan öğrencilerine yönelik farklı uygulamalara yer vermedikleri (Er Nas & Dilber, 2020) belirtilmektedir. Ayrıca fen bilimleri öğretmenleri öğrencilerinin ihtiyaçlarını ve beklentilerini karşılamada kendilerine yeterli destek sağlanmadığını dile getirmektedir (Er Nas & Dilber, 2020; Spektor-Levy & Yifrach, 2019). Bu durum destek eğitim odalarında verilecek eğitimin önemini arttırmaktadır. Öğrencilere kaynaştırma/bütünleştirme ortamlarının yanında destek odada yaşam becerilerine yönelik uygulamalar kendi akranları seviyesinde başarı göstermelerine önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir. Benzer durum sınıf öğretmenleri için de geçerli olmaktadır. Nitekim kaynaştırma eğitiminin başarıya ulaşabilmesi için okul personellerinin tümü iş birliği içinde olmalıdır (Batu & Kırcaali-İftar, 2007). Sınıf öğretmenleri ilgili eğitim sürecini öğrencinin akranlarıyla aynı ortamda sürdürdüğünden dolayı bazı problemlerle karşılaşmaktadır. Karşılaşılan bu problemlerin çözüme ulaşması gerçekleştirilen kaynaştırma eğitiminin etkililiğini ve verimliliğini arttırabilir (Birol & Aksoy-Zor, 2018). Fen bilimleri dersini ilkökulda sınıf öğretmenleri, ortaokulda ise fen bilimleri öğretmenleri yürütmektedir. ÖÖG olan öğrencilerin de günlük yaşamda karşılaştığı olayları algılayabilmesi, sorgulaması ve çözebilmesi için fen bilimleri dersi öğretim programında ve yaşamın her alanında yer alan yaşam becerilerine sahip olması önem arz etmektedir. Yaşamlarının önemli bir bölümünü okulda geçiren ÖÖG olan öğrencilerin öğretim sürecinde yaşam becerilerinin desteklenmesi önemlidir.

Özel gereksinimli bireylerin eğitim ihtiyaçlarının karşılanması özel gereksinimli bireyleri topluma kazandırmada (Diken & Sucuoğlu, 1999; Er Nas & Dilber, 2020) etkilidir. Özel gereksinimli bireylerin gereksinimleri dikkate alınarak uygun ortamların sunulması öğrencilerin yaşam becerilerinin desteklenmesine katkı sağlayacaktır. ÖÖG olan öğrencilere yaşam becerilerinin kazandırılması topluma uyumlarını kolaylaştırması bakımından önem teşkil etmektedir. Bu süreçte öğretmenlerin kilit rol oynayacakları düşünülmektedir. Bu nedenle sınıf öğretmenleri ve fen bilimleri öğretmenlerinin ÖÖG olan öğrencileri ile yürüttükleri sürecin ortaya çıkarılması sürecin aksayan yönlerinin giderilmesinde etkili olabilir. Dolayısıyla bu öğrenci grubunun toplumla bütünleşmeleri için gerekli olan yaşam becerilerinin fen bilimleri dersi içerisinde kazandırılması adına sınıf öğretmenleri ve fen bilimleri öğretmenlerinin ÖÖG olan öğrencileri ile yürüttükleri sürecin ortaya çıkarılması ileriki çalışmalara da yol göstereceği düşünülmektedir. Fen bilimleri ve sınıf öğretmenlerinin yaşam becerilerine yönelik yürüttükleri süreçlerin kendi bakış açılarıyla değerlendirilmesi mesleki performanslarındaki eksik veya geliştirilmesi gereken yönlerin belirlenmesine katkılar sağlayacaktır. Öğretmenlerin belirlenen eksiklikler çerçevesinde mesleki gelişimlerinin desteklenmesi öğrencilerinin de becerilerine

yönelik öğrenme çıktılarına etkileyeceği düşünülmektedir. Bu çalışmanın amacı fen bilimleri ve sınıf öğretmenlerinin ÖÖG olan öğrencilerine yaşam becerileri kazandırma adına yürüttükleri süreçlerinin ve önerilerinin belirlenmesidir.

YÖNTEM

Bu çalışmada özel durum yöntemi kullanılmıştır. Bir problemin özel durumu üzerinde odaklanmaya fırsat vermesi bu yöntemin en önemli avantajlarından biridir. Özel durum yönteminin diğer araştırma yöntemlerinden farkı ne, niçin ve nasıl soruları yöneltildiğinde tercih edilen bir yöntem olmasıdır (Çepni, 2007; Wellington, 2000). Bu çalışmada özel durum yönteminin kullanılmasının gerekçesi fen bilimleri ve sınıf öğretmenlerinin yaşam becerilerine ilişkin olası açıklamalarını incelenmesi ve değerlendirilmesidir (Gall, Gall & Borg, 2007). Çalışma kapsamında öğretmenlerin yaşam becerileri kazandırma adına yürüttükleri sürecin bir bütün olarak incelenmesi ve kapsamlı bir şekilde anlaşılması için (Feagin, Orum & Sjoberg, 1991) özel durum yönteminden yararlanılmıştır.

Çalışma Grubu

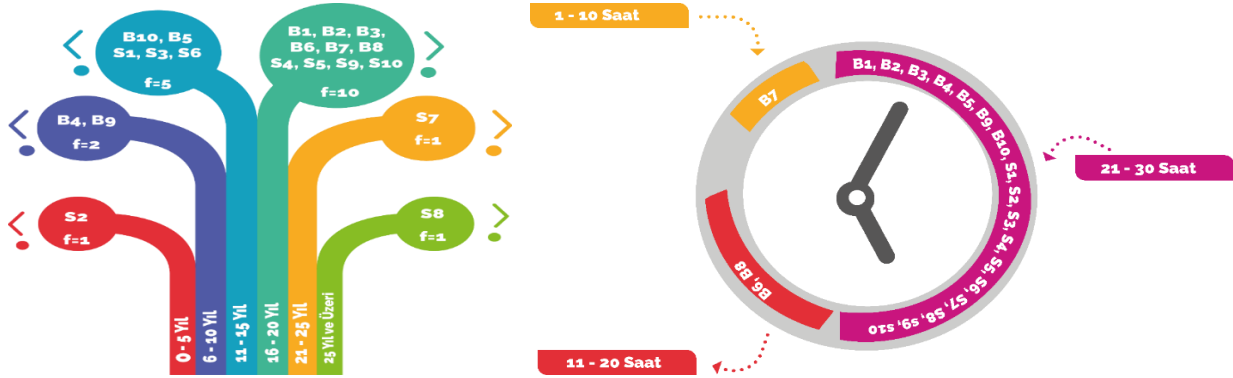
Bu araştırmanın çalışma grubunu Trabzon ilinde görev yapan 10 fen bilimleri öğretmeni ve 10 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Fen bilimleri ve sınıf öğretmenlerinde destek eğitim odasında eğitim vermiş olması, sınıfında ÖÖG öğrencisi olmuş veya şu anda öğrencisi olması hususlardan en az birini sağlaması kriteri aranmıştır. Bu kriteri sağlayan katılımcılar araştırmaya dahil edildiği için amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırma etiği açısından fen bilimleri öğretmenleri B1, B2, B3,..., B10, sınıf öğretmenleri S1, S2, S3,..., S10 şeklinde kodlanmışlardır. Öğretmenlerin mezun oldukları programlar ve öğrenim derecesi Şekil 1’de sunulmuştur.

Şekil 1

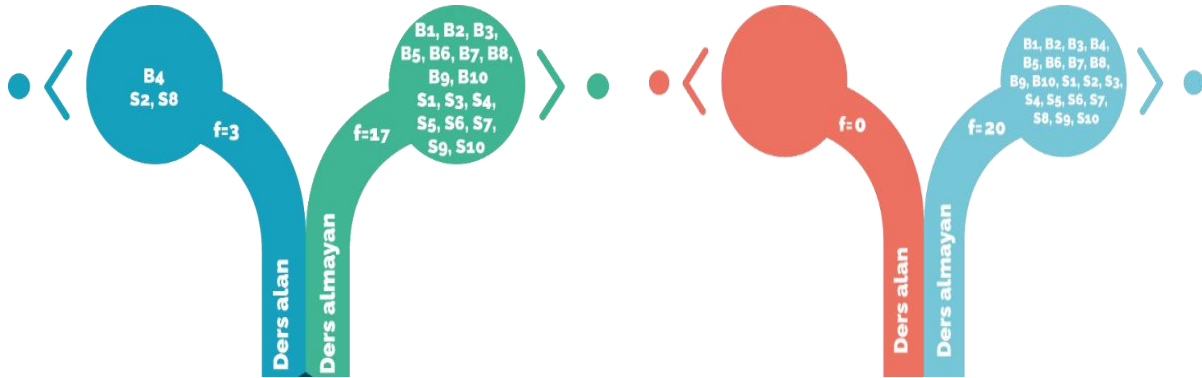
Öğretmenlerin Mezun Oldukları Programlar ve Öğrenim Dereceleri



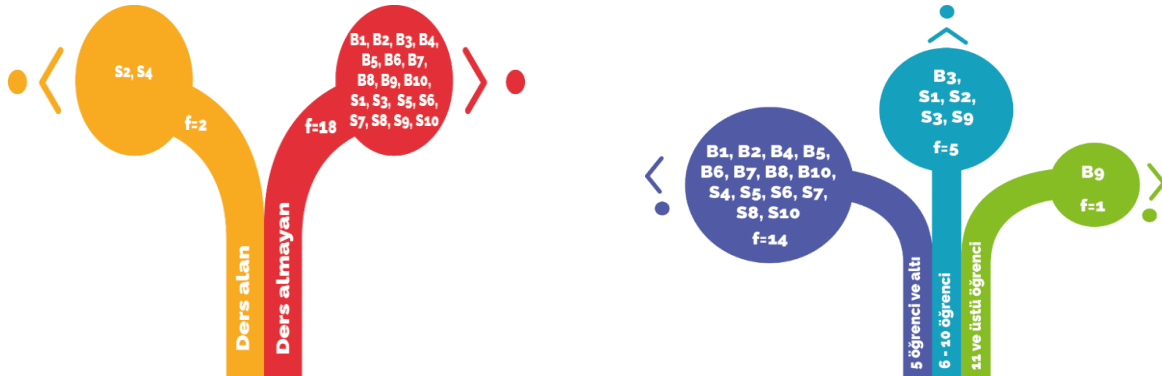
Mülakat yürütülen 10 öğretmen fen bilgisi öğretmenliği ve 10 öğretmen sınıf öğretmenliği programından mezun olmuştur. B1, B2, B3, B4, B5, B10, S4 ve S9 kodlu öğretmenler yüksek lisans mezunu iken diğer öğretmenler lisans mezunudur. Öğretmenlerin mesleki deneyimleri ve haftalık ders saatleri Şekil 2’de sunulmuştur.

Şekil 2**Öğretmenlerin Mesleki Deneyimleri ve Haftalık Ders Saatleri**

Şekil 2’de görüldüğü gibi B1, B2, B3, B7, B6, B8 ve S4, S5, S9, S10 kodlu öğretmenler 16-20 yıllık deneye sahiptir. B1, B2, B3, B4, B5, B9, B10, S1, S2, S3, S4, S5, S6, S7, S8, S9 ve S10 kodlu öğretmenler haftada 21-30 saat ders vermektedir. Öğretmenlerin lisans öğrenimi süresince özel eğitimle ilgili ve destek eğitim odasına yönelik ders alma durumları Şekil 3’te sunulmuştur.

Şekil 3**Öğretmenlerin Mesleki Deneyimleri ve Haftalık Ders Saatleri**

Şekil 3’te görüldüğü gibi sadece B4, S2, S8 kodlu öğretmenler lisans öğrenimi süresince özel eğitimle ilgili ders aldıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin tamamı lisans öğrenimi süresince destek eğitim odasına yönelik ders almadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin lisans öğrenimi süresince yaşam becerileriyle ilgili ders alma durumları ve şimdiye kadar ÖÖG olan kaç öğrencilerinin olduğuna ilişkin bilgiler Şekil 4’te sunulmuştur.

Şekil 4**Öğretmenlerin Lisans Öğrenimi Süresince Yaşam Becerileriyle İlgili Ders Alma Durumları ve Şimdiye Kadar ÖÖG Olan Kaç Öğrencilerinin Olduğuna İlişkin Bilgiler**

Havva YAMAN, Şeyma Nur BEKAR, Sibel ER NAS

Öğretmenlerin özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerine yaşam becerileri kazandırma adına yürüttükleri süreçlerin incelenmesi

Şekil 4'te görüldüğü gibi sadece S2 ve S4 kodlu öğretmenler lisans öğrenimi süresince yaşam becerileriyle ilgili ders aldıklarını belirtmişlerdir. B1, B2, B4, B5, B6, B7, B8, B10, S4, S5, S6, S7, S8 ve S10 kodlu öğretmenlerin şimdiye kadarki ÖÖG olan öğrenci sayısı beş öğrenci ve altındaki sayıdadır.

Veri Toplama Araçları

Veriler, fen bilimleri ve sınıf öğretmenleri ile yarı yapılandırılmış mülakatlar yoluyla toplanmıştır. Mülakat sorularının hazırlanmasında öncelikle mevcut Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı incelenmiştir (MEB, 2018). Ayrıca fen bilimlerinde yaşam becerileri eğitime yönelik hazırlanan kitaptan (Kirman-Bilgin, 2019) yararlanılmıştır. Sorular hazırlanırken iki öğretim üyesinin (fen eğitimi ve özel eğitim) görüşlerine başvurulmuştur. Ayrıca yaşam becerilerinin önemi ve bu becerilerin desteklenmesine yönelik literatür taranarak iki fen eğitimi (mesleki deneyim 13 ve 16 yıl), bir özel eğitim (mesleki deneyim 12 yıl) akademisyeni ve iki fen bilimleri öğretmeniyle (mesleki deneyimleri 2 ve 5 yıl olan) yürütülen informal mülakatlar sonucu elde edilen bilgilerden faydalanılmıştır. Fen bilimleri öğretmenleriyle yürütülen mülakatlarda ÖÖG olan öğrencilerle nasıl bir süreç izledikleri hakkında bilgi edinilmiştir. Geçerlik çalışması kapsamında mülakat soruları uzmanlara sunulmuştur. Görüşü alınan akademisyenlerin uzmanlık alanları Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1

Görüşüne Başvurulan Öğretim Üyelerinin Uzmanlık Alanları

Unvan	Uzmanlık Alanı	Kişi Sayısı
Prof. Dr.	Fen Eğitimi	1
	Özel Eğitim	2
Doç. Dr.	Fen Eğitimi	1
	Sınıf Eğitimi	1
Dr. Öğr. Üyesi	Fen Eğitimi	2
	Özel Eğitim	1

Geçerlik çalışmaları kapsamında fen bilimleri ve sınıf öğretmenleri mülakat sorularının ilk hali uzman görüşüne sunulmuştur. Görüşüne başvurulmuş öğretim üyelerinin dördü fen eğitimi, ikisi özel eğitim ve biri sınıf eğitimi uzmanıdır. Uzman görüşleri doğrultusunda mülakat sorularından önce Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'nda yer alan yaşam becerilerine yönelik bir açıklama yapılmıştır. Ayrıca uzmanlar tarafından öğretmenlerin sınıfta ve destek eğitim odasında bu tür öğrencilerle öğretim sürecini nasıl yürüttüğü, bu öğrencilerle en etkili öğretimin nasıl yapılabileceği ve yaşam becerilerinin kazandırılmasında akranlarına göre nasıl bir farklılaşma yaptıklarının sorulması önerilmiştir. Bu öneriler doğrultusunda "Sınıfta bu tür öğrencilerle öğretim sürecini nasıl yürütüyorsunuz? Sizce bu öğrenciler en etkili şekilde hangi yollarla öğrenebilir / öğretilir?", "Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerle destek odada nasıl bir ders süreci izliyorsunuz?" ve "Yaşam becerilerinin kazandırılmasında normal öğrencilerle özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin öğretimini nasıl farklılaştırıyorsunuz?" soruları eklenmiştir. Fen bilimleri ve sınıf öğretmenleri mülakat sorularının ilk ve son hali Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2**Fen Bilimleri ve Sınıf Öğretmenleri Mülakat Sorularının İlk ve Son Hali**

Fen Bilimleri ve Sınıf Öğretmenleri Mülakat Sorularının İlk Hali	Fen Bilimleri ve Sınıf Öğretmenleri Mülakat Sorularının Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları Sonrasındaki Son Hali
-	Özel öğrenme güçlüğünü nasıl tanımlarsınız? Gözlemlerinize göre bu öğrencilerin akranlarından farkları nelerdir?
Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilere nasıl bir süreç izliyorsunuz?	Sınıfta bu tür öğrencilerle öğretim sürecini nasıl yürütüyorsunuz? Sizce bu öğrenciler en etkili şekilde hangi yollarla öğrenebilir / öğretilir?
	Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerle destek eğitim odasında nasıl bir ders süreci izliyorsunuz?
	Yaşam becerilerinin kazandırılmasında normal gelişim gösteren öğrencilerle özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin öğretimi nasıl farklılaştırıyorsunuz?
Sizce özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilere fen eğitiminde yaşam becerilerini kazandırmanın ne gibi faydaları olabilir? Açıklayınız.	
Özel öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere hangi yaşam becerisinin kazandırılmasının daha önemli olduğunu düşünüyorsunuz? Neden?	
Bu beceri neden kazandırılmalıdır? Açıklayınız.	
Bu beceri nasıl kazandırılmalıdır? Açıklayınız.	
Bu beceriyi kazandırmak için siz ne gibi faaliyetler yapıyorsunuz? Örnek vererek açıklayınız.	
Bu beceriyi kazandırırken öğrenci grupla mı bireysel mi çalışmalıdır? Neden?	

Güvenirlik çalışması kapsamında bir fen bilimleri (mesleki deneyim 10 yıl) ve bir sınıf (mesleki deneyim 9 yıl) öğretmeniyle mülakat sorularının pilot uygulaması yapılmıştır. Pilot uygulama sonrasında fen bilimleri ve sınıf öğretmenlerine öncelikle ÖÖG'yi nasıl tanımladıkları, gözlemlerine göre ÖÖG olan öğrencilerin akranlarından farklarının sorulmasına gerek duyulmuştur. Bu kapsamda "Özel öğrenme güçlüğünü nasıl tanımlarsınız? Gözlemlerinize göre bu öğrencilerin akranlarından farkları nelerdir?" soruları mülakat sorularına eklenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerinin tespitine ve öğretimine yönelik herhangi bir eğitim alma durumlarının da öğrenilmesi gerekli görülmüş ve mülakat öncesinde "Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin tespitine ve/veya öğretimine yönelik herhangi bir eğitim aldınız mı?" sorusunun sorulmasına karar verilmiştir. Diğer mülakat sorularında değişiklik yapılmamıştır.

Verilerin Analizi

Veriler, içerik analizi kullanılarak incelenmiştir. İçerik analizinin temel hedefi, elde edilen verilerin anlamını açıklamak için kullanılan kavramları belirlemektir (Yıldırım & Şimşek, 2006). Analizi kapsamında veriler kodlanarak kategorileştirilmiş ve temalar oluşturulmuştur. Verilerde belirlenen temalardan anlam bütünlüğü elde edilerek, yorumlama sürecine geçilmiştir. Nitel araştırmalarda, veri analizinin güvenilirliği özellikle kodlama aşamasına bağlıdır. Mülakat verilerinin analizinin güvenilirliği için elde edilen veriler iki farklı kodlayıcı tarafından birbirinden bağımsız olarak analiz edilmiştir.

Analizler, iki farklı kodlayıcı tarafından bir araya getirilip incelenmiştir. Her iki araştırmacının oluşturduğu kodlar karşılaştırılarak, kodlama süreci daha net bir hale getirilmiştir. Bu bağlamda, araştırmacıların kategorilerinin tutarlılığını değerlendirmek amacıyla kodlama güvenilirliği incelenmiştir. Kategorilerin uyum oranı indeksi kullanılarak kodlama güvenilirliği hesaplanmıştır (Miles & Huberman, 1994). Hesaplanan uyum oranı kullanılarak kodlayıcılar arasındaki tutarlılık değeri 0,85 bulunmuştur. Puanlayıcılar arası güvenilirliği tespit etmek için kullanılan uyum oranının 0,70'den daha yüksek olması beklenir (Tavşancıl & Aslan, 2001). Sonuç olarak, kodlama güvenilirliğinin kabul edilebilir düzeyde olduğu söylenebilir. Elde edilen bulgular infografik şeklinde sunulmuştur. İlgili infografiklerde hangi öğretmenin hangi kodu vurguladığı ilgili kodun temsil ettiği renk ile nokta şeklinde gösterilmiştir. Öğretmenlerin düşüncelerini

Havva YAMAN, Şeyma Nur BEKAR, Sibel ER NAS

Öğretmenlerin özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerine yaşam becerileri kazandırma adına yürüttükleri süreçlerin incelenmesi

yansıtmak amacıyla, öğretmenlerin kendi ifadelerinden doğrudan alıntılar yapılarak okuyucuya sunulmuştur. Katılımcıların görüşleri, gizliliği koruma ilkesine uygun olarak, isimleri açıklanmadan kodlar kullanılarak aktarılmıştır. Elde edilen öncelikle kodlanmış ardından da kategoriler oluşturulmuştur. İki farklı kodlayıcı tarafından ayrı ayrı üretilen kod ve kategoriler karşılaştırılmıştır. Yapılan karşılaştırmalar sonucu kod ve kategoriler netleştirilmiştir. Kodlama güvenilirliğini sağlamak adına kategorilerin ne kadar tutarlı olduğunu belirlemek için uyum oranı indeksi kullanılarak kodlama güvenilirliği hesaplanmıştır. Hesaplanan uyum oranı kullanılarak kodlayıcılar arası tutarlık değeri 0,85 olarak hesaplanmıştır. Kod ve kategorilerde hemfikir olunmayan kategoriler için müzakere yoluna gidilmiştir. Ortak fikir çerçevesinde kodlamalar netleştirilmiştir.

Araştırma Etiği

Bu araştırmanın planlanmasından, uygulanmasına, verilerin toplanmasından verilerin analizine kadar olan tüm süreçte “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.

Bu çalışmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamış ve bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir.

Katılımcılara çalışma hakkında bilgi verilmiş ve bilgilendirilmiş gönüllü olur/onam formu imzalatılmıştır.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Trabzon Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu

Etik değerlendirme karar tarihi: 31.01.2022

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: E-81614018-000-2200004430

BULGULAR

Bu başlık altında fen bilimleri ve sınıf öğretmenleri ile yürütülen mülakatlardan elde edilen bulgular soru soru incelenerek sunulmuştur. Öncelikle mülakat sorusu yazılmış, sonrasında ise sorunun analizinden elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Mülakatta sorulan “Özel öğrenme güçlüğü nasıl tanımlarsınız? Gözlemlerinize göre bu öğrencilerin akranlarından farkları nelerdir?” sorusuna yönelik elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur.

Şekil 5*Öğretmenlere Göre ÖÖG Olan Öğrencilerin Akranlarından Farklılıkları*

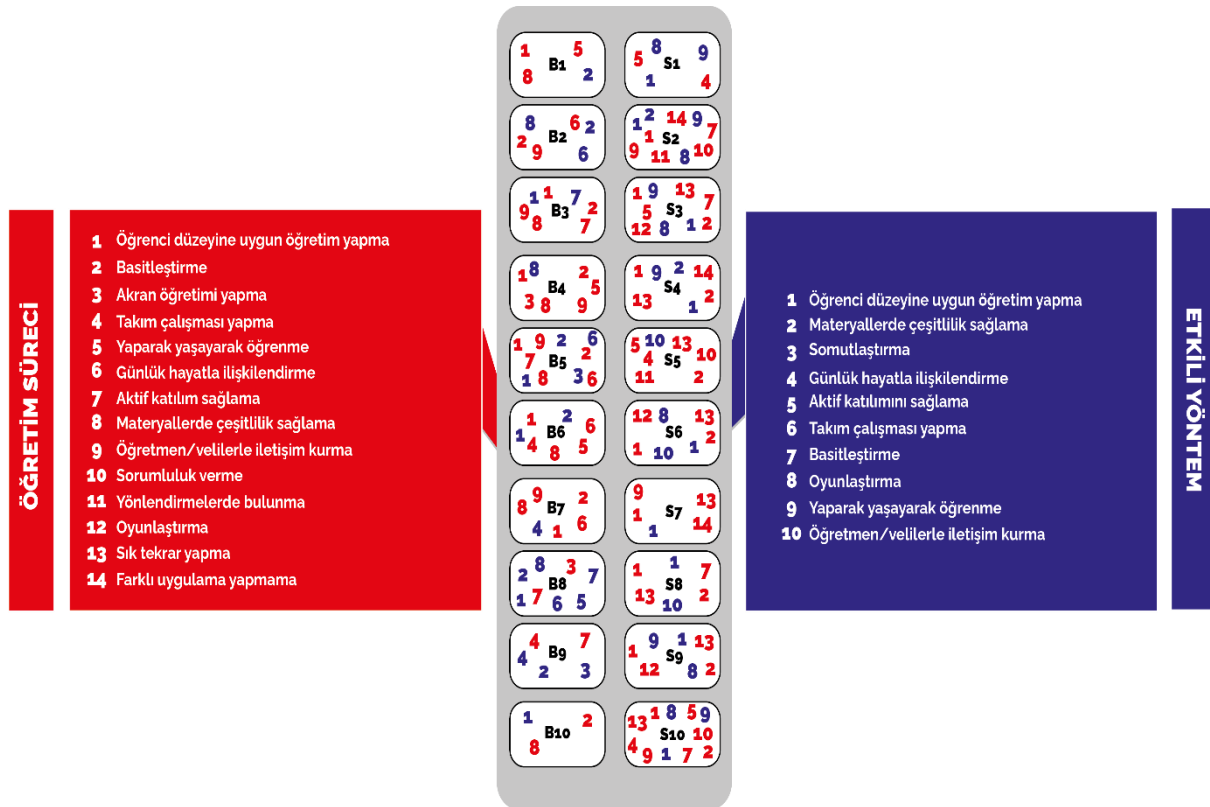
Fen bilimleri ve sınıf öğretmenlerinin sözlü dili kullanmada güçlük, okumada güçlük, yazmada güçlük, matematiksel hesaplamada güçlük, odaklanmada güçlük, algılamada/ anlamada güçlük, öğrenmede daha fazla zamana ihtiyaç duyma, normal ve normalüstü zekâyâ sahip olma, düşük akademik başarı, çabuk unutma, çekingen davranış sergileme, sosyal ortamdaki dışlanma ve iletişim becerilerinde problem özelliklerine vurgu yaptıkları görülmektedir. S5, S6, S8, S10 kodlu sınıf öğretmenleri fen bilimleri öğretmenlerinden farklı olarak “yürütücü işlevleri kullanmada güçlük” özelliğini de belirtmişlerdir. Örnek öğretmen ifadeleri aşağıda sunulmuştur.

S6: Anlama aynı zamanda becerilerine de yansıyor. Kaba motor becerileri ince motor becerileri şimdi anlayan öğrenci aynı şekilde verdiği komutu ya da herhangi bir şeyde yerine getirebiliyor. Ama bu söylediğini tam olarak algılayamadığı için kesmesi mi gerekiyor yapıştırması mı gerekiyor bu tarz şeyler de geri kalıyor. (Yürütücü işlevleri kullanmada güçlük)

Mülakatta sorulan “Sınıfta bu tür öğrencilerle öğretim sürecini nasıl yürütüyorsunuz? Sizce bu öğrenciler en etkili şekilde hangi yollarla öğrenebilir/öğretilir?” sorusuna yönelik elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur.

Şekil 6

Öğretmenlerin ÖÖG Olan Öğrencilerle Öğretim Süreci Uygulamaları ve Süreci Etkili Yürütme Yolları



B1, B3, B4, B5, B6, B7 kodlu fen bilimleri öğretmenleri ve S2, S3, S4, S5, S6, S7, S8, S9, S10 kodlu sınıf öğretmenleri öğrenci düzeyine uygun öğretim yaptıklarını belirtmişlerdir. B1, B3, B4, B5, B6, B7, B10 kodlu fen bilimleri öğretmenleri materyallerde çeşitlilik sağlamaya çalıştıklarını ifade etmişlerdir. S1, S3, S4, S5, S6, S7, S8, S9, S10 kodlu sınıf öğretmenleri ise sık tekrar yaptıklarını belirtmişlerdir. Bu öğrenciler en etkili şekilde hangi yollarla öğrenebilir sorusunu cevaplarken B1, B2, B5, B6, B8, B9 kodlu fen bilimleri öğretmenleri materyallerde çeşitlilik sağlamaya vurgu yapmışlardır. S1, S2, S3, S4, S6, S7, S8, S9 ve S10 kodlu sınıf öğretmenleri de öğrenci düzeyine uygun öğretim yapmanın etkili olacağını ifade etmişlerdir. Örnek öğretmen ifadeleri aşağıda sunulmuştur.

B4: Özel öğrenme güçlüğü çeken öğrencilere hem görsel materyallerle desteklemem gerekiyor hem de bir yanda sözlü ifadelerle desteklemeye çalışıyorum konuyu anlatırken, bundan dolayı ders öncesinde farklı materyaller alıştırma kağıtları, çalışma kağıtları gibi. (Materyallerde çeşitlilik sağlama)

S10: Sık sık tekrar etmeniz gerekiyor. Her gün de tekrar yapmanız lazım ki yoksa unutuyor çıkıp gidiyor aklımdan. (Sık tekrar yapma)

Mülakatta sorulan “Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerle destek eğitim odasında nasıl bir ders süreci izliyorsunuz?” sorusuna yönelik elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur.

Şekil 7**Öğretmenlerin ÖÖG Olan Öğrencilerle Destek Eğitim Odasındaki Ders Süreci**

ÖÖG olan öğrencilerle destek eğitim odasında nasıl bir ders süreci izlendiğine yönelik B1, B2, B3, B5, B6, B7, B8, B9, B10 kodlu fen bilimleri öğretmenleri basitleştirme yaptıklarını ifade etmişlerdir. B1, B2, B3, B4, B5, B7, B8, B9 kodlu fen bilimleri öğretmenleri ise öğrenci düzeyine uygun öğretim yapmaya vurgu yapmışlardır. S1, S5, S6, S10 kodlu sınıf öğretmenleri aktif katılım sağlamaya çalıştıklarını belirtmişlerdir. S4, S6, S8, S9, S3 kodlu sınıf öğretmenleri ise öğrenci düzeyine uygun öğretim yapmaya vurgu yapmışlardır. Örnek öğretmen ifadeleri aşağıda sunulmuştur.

B3: Okul müfredatına paralel olarak daha basitleştirerek kazanımdaki temel olarak bilmesi gereken yerlere odaklanarak daha basitleştirilmiş bireyselleştirilmiş ekstra dersiniz görseller test de kullanıyorum. Çünkü sınav her ne kadar yanlış olduğunu düşünsek de bazı konularda bu çocukların sürekli karşısına çıkıyor. Hem de başardığını hissediyor ona göre sorularla beraber değerlendirme yapıyoruz. (Basitleştirme)

B2: ...çocuğun seviyesi çok önemli önce çocuğun seviyesini belirleyip aileden bilgi alıp ondan sonra kazanımları çıkarıyordum. (Öğrenci düzeyine uygun öğretim yapma)

Mülakatta sorulan “Sizce özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilere fen eğitiminde yaşam becerilerini kazandırmanın ne gibi faydaları olabilir? Açıklayınız.” sorusuna yönelik elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur.

Şekil 8

Öğretmenlere Göre ÖÖG Olan Öğrencilere Fen Eğitiminde Yaşam Becerilerini Kazandırmanın Faydaları



ÖÖG olan öğrencilere fen eğitiminde yaşam becerilerini kazandırmanın faydalarını B2, B3, B4, B6, B8 kodlu fen bilimleri öğretmenleri kendini ifade edebilmeleri, B1, B3, B4, B5, B9 kodlu fen bilimleri öğretmenleri bağımsız yaşama hazırlama, B1, B2, B4, B6 kodlu fen bilimleri öğretmenleri kavramları günlük hayatla ilişkilendirme şeklinde ifade etmişlerdir. S2, S3, S4, S5, S7, S8, S10 kodlu sınıf öğretmenleri günlük hayatta karşılaştığı problemleri çözebilme, S1, S4, S6, S8, S9, S10 kodlu öğretmenleri sosyalleşmesini sağlama ve S1, S7, S8, S9, S10 kodlu sınıf öğretmenleri ise bağımsız yaşama hazırlama şeklinde yaşam becerilerinin kazandırmanın faydalarını belirtmişlerdir. Örnek öğretmen ifadeleri aşağıda sunulmuştur.

B3: Genel olarak problemimiz özel öğrenme güçlüğü olarak bakarsak orada da temel problem iletişim çevresindeki insanlarla iletişimde problem yaşıyor. Konuşmada, yazmada hatta yanlış algılanmasına sebep olduğuna göre iletişim becerileri iyi olmalı gibi geliyor bana. Kendini ifade etme bir şeyler ortaya koyabilme. (Kendini ifade edebilme)

S3: Hayatı anlamlandırmasında hayatın içerisinde gördüğü o basit şeylerin nasıl meydana geldiğini görebilmesini sağlayacak. Çözüm üretebilecektir. (Günlük hayatta karşılaştığı problemleri çözebilme)

Mülakatta sorulan “Yaşam becerilerinin kazandırılmasında normal gelişim gösteren öğrencilerle özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin öğretimini nasıl farklılaştırıyorsunuz?” sorusuna yönelik elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur.

Şekil 9

Öğretmenlere Göre Yaşam Becerilerinin Kazandırılmasında Normal Gelişim Gösteren Öğrencilerle ÖÖG Olan Öğrencilerin Öğretimin Farklılıkları



Yaşam becerilerinin kazandırılmasında normal gelişim gösteren öğrencilerle ÖÖG olan öğrencilerin öğretimini nasıl farklılaştırdıklarına yönelik B1, B2, B3, B4, B10 kodlu fen bilimleri öğretmenleri basitleştirme, B3, B7, B8, B6 kodlu fen bilimleri öğretmenleri tartışma ortamı oluşturmaya vurgu yaptıkları görülmektedir. S1, S3, S7, S9, S10 kodlu sınıf öğretmenleri sorumluluk verdiklerini, S1, S2, S4, S9 kodlu sınıf öğretmenleri ise pekiştireç kullandıklarını vurgulamışlardır. Örnek öğretmen ifadeleri aşağıda sunulmuştur.

B1: Aynı şeyleri biraz daha basitleştirerek daha onun anlayabileceği tipten ama o kullanım alanları kullanım yerleriniz. Genelde aynı yerler oluyor sadece basitleştiriyoruz. (Basitleştirme)

S9: Onlara biraz daha sorumluluk vermek gerekiyor. Kendi haline bıraktığın zaman zaten kendisi girişimci olmadığı için görev sorumluluk vermek gerekiyor. Rol vermek gerekiyor. Senin görevin bu bunu yapacaksın o şekilde yoksa kendi başına yapamıyor. ... Basit sorumluluklar Olabilir gel tahtayı sil biraz daha çıksın ön planda olsun diye. Onlar da sorumluluk veriyor faydalı oluyor onlar. (Sorumluluk verme)

Mülakatta sorulan “Öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere hangi yaşam becerisinin kazandırılmasının daha önemli olduğunu düşünüyorsunuz? Neden?” sorusuna yönelik elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur.

Şekil 10

Öğretmenlerin Öğrenme Güçlüğü Yaşayan Öğrencilere Hangi Yaşam Becerisinin Kazandırılmasının Daha Önemli Olduğuna Yönelik Görüşleri

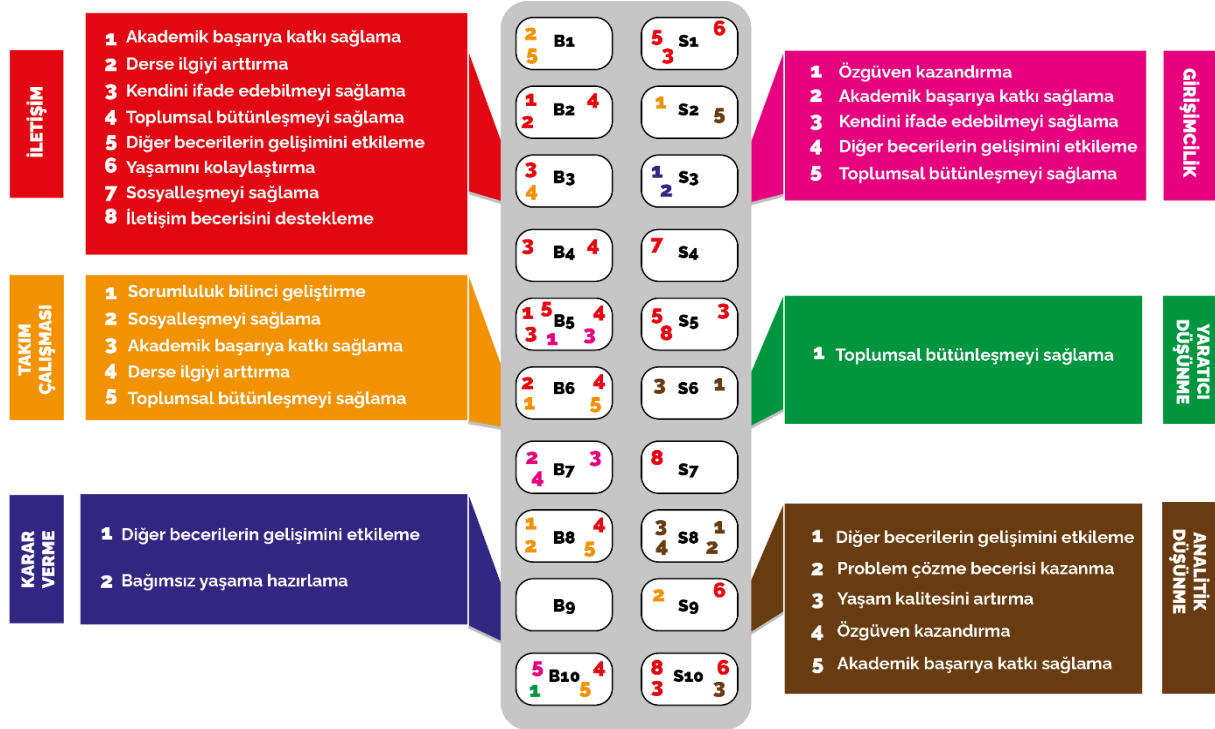


Öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere hangi yaşam becerisinin kazandırılmasının daha önemli olduğuna yönelik B2, B3, B4, B5, B6, B8, B9, B10 kodlu fen bilimleri öğretmenleri iletişim becerisine, B1, B3, B4, B6, B8, B10 kodlu fen bilimleri öğretmenleri takım çalışması becerisine vurgu yapmışlardır. S1, S4, S5, S7, S9, S10 kodlu sınıf öğretmenleri iletişim becerisine, S2, S6, S8, S9, S10 kodlu sınıf öğretmenleri ise analitik düşünme becerisine vurgu yapmışlardır. Örnek öğretmen ifadeleri aşağıda sunulmuştur.

S5: Benim için bu altı yaşam becerisinden en önemlisi iletişim. İletişimi bir numaraya koyuyorum. Öyle bir zaman oluyor ki bir öğrenci bir haftada çözüyorsun bir bakıyorsun ki iki ay olmuş halen daha öğrenciyi çözemiyorsun. Bu tarz sorunlarla da karşılaşıyoruz. O yüzden benim için iletişim ondan sonra arkadaşlarıyla birleştirme ve takım çalışması. Buradaki tüm beceriler aslında birbiriyle alakalı bir sonraki diğerinin başlangıcı oluyor veya tamamlayıcısı oluyor. (İletişim)

B1: Birincisi benim çok dikkatimi çeken bu becerilerden birincisi takım çalışması, ikincisi girişimcilik ama bana takım çalışması daha ağır basıyor. (Takım çalışması)

Mülakatta sorulan “Bu beceri neden kazandırılmalıdır? Açıklayınız.” sorusuna yönelik elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur.

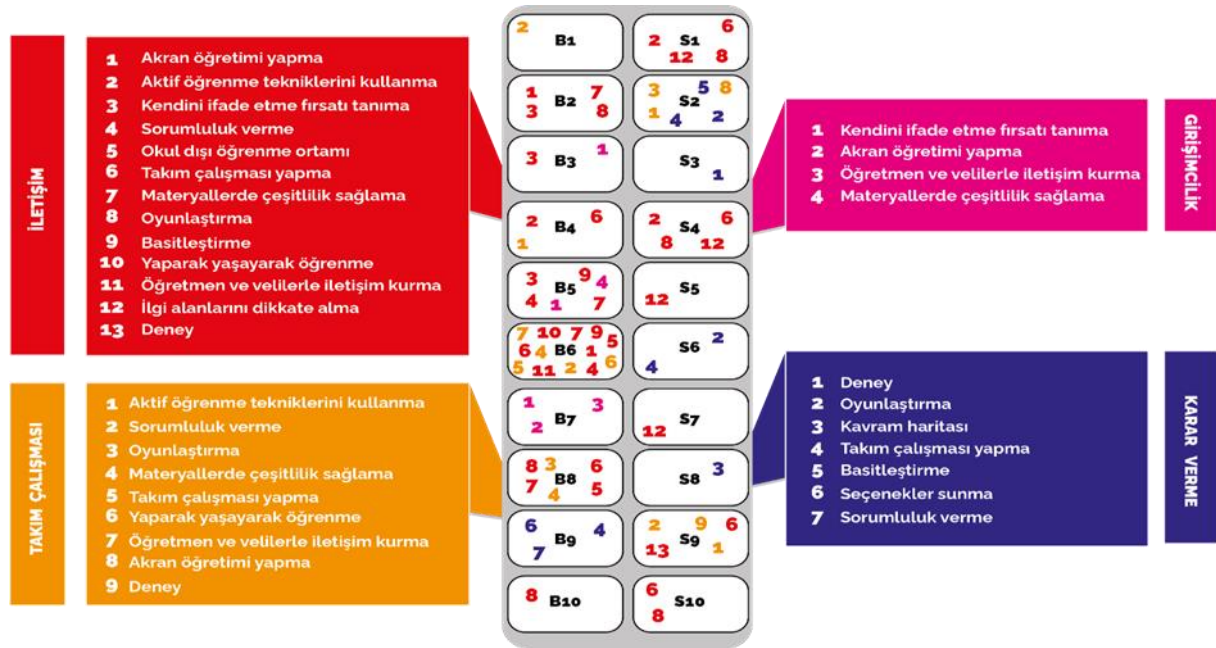
Şekil 11*Belirtilen Yaşam Becerisinin Neden Kazandırılması Gerektiğine Yönelik Öğretmen Görüşleri*

İletişim becerisinin neden kazandırılması gerektiği yönünde B2, B4, B5, B6, B8, B10 kodlu fen bilimleri öğretmenleri toplumsal bütünleşmeyi sağlamaya vurgu yapmışlardır. B3, B4, B5 kodlu fen bilimleri öğretmenleri ise kendini ifade edebilmeyi sağlamayı belirtmişlerdir. Takım çalışması becerisinin neden kazandırılması gerektiği yönünde ise B1, B6, B8, B10 kodlu fen bilimleri öğretmenleri ise toplumsal bütünleşmeyi sağlamaya vurgu yapmışlardır. İletişim becerisinin neden kazandırılması gerektiği yönünde S1, S5, S7, S10 kodlu sınıf öğretmenleri kendini ifade edebilmeyi sağlamaya vurgu yapmışlardır. Örnek öğretmen ifadeleri aşağıda sunulmuştur.

B10: Tüm yaşam becerilerinin bireylerin topluma uyumunu kolaylaştırdığını düşündüğüm için bu becerilerin kazandırılması gerekti. (Toplumsal bütünleşmeyi sağlama)

B5: Çünkü iletişim kurmayı başarabilmiş olan kendini ifade edebilen ve iletişim kurduğunda zaten talebini de iletebiliyor gerekli yardımı da rahatlıkla isteyebiliyor. Kimden ne isteyeceğini de daha iyi tespit edebiliyor gerekirse öğretmeninden gerekirse arkadaşından... (Kendini ifade edebilmeyi sağlama)

Mülakatta sorulan “Bu beceri nasıl kazandırılmalıdır? Açıklayınız.” sorusuna yönelik elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur.

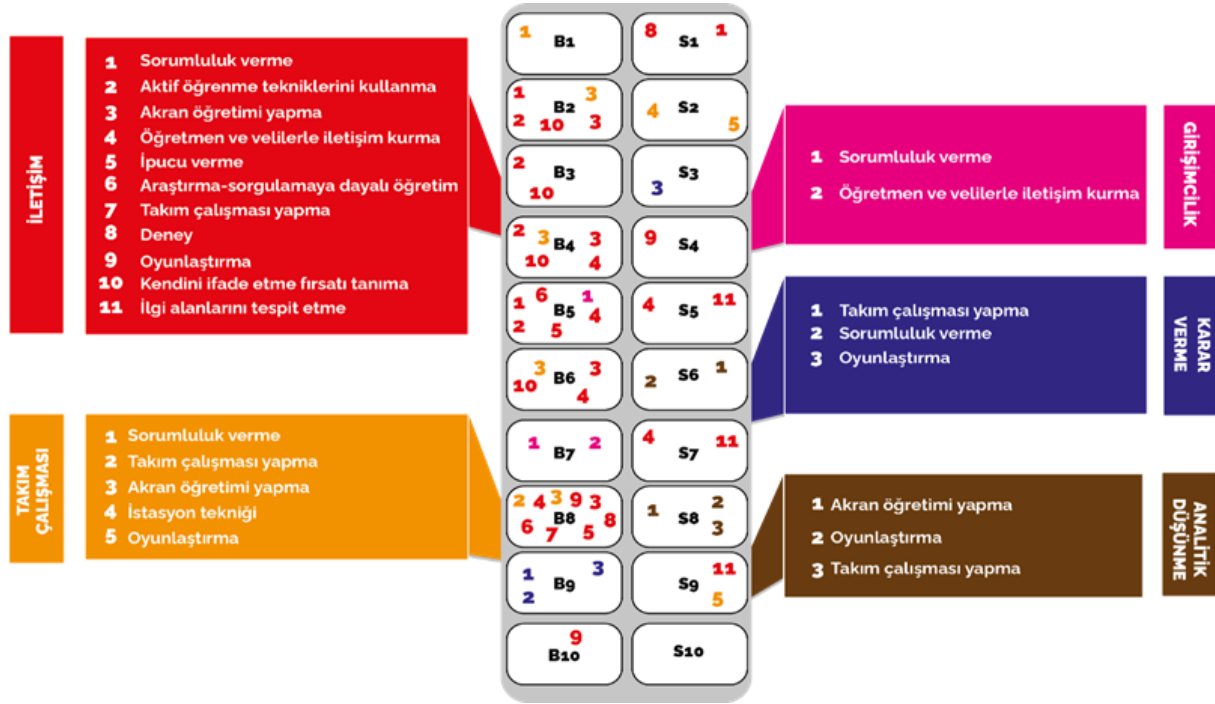
Şekil 12*Belirtilen Becerinin Nasıl Kazandırılacağına Yönelik Öğretmen Görüşleri*

İletişim becerisinin kazandırılması için B2, B5, B6, B8 kodlu fen bilimleri öğretmenleri materyallerde çeşitlilik sağlamaya, B3, B2, B5 kodlu fen bilimleri öğretmenleri kendini ifade etme fırsatı tanımaya vurgu yapmışlardır. B4, B6, B8 kodlu fen bilimleri öğretmenleri ise takım çalışması yapmayı ifade etmişlerdir. İletişim becerisinin kazandırılması için S1, S4, S9, S10 kodlu sınıf öğretmenleri takım çalışması yapmaya, S1, S4, S5, S7 kodlu sınıf öğretmenleri ise ilgi alanlarını dikkate almaya vurgu yapmışlardır. Örnek öğretmen ifadeleri aşağıda sunulmuştur.

B8: Şunu isterim yani bu çocuklar için gerçekten özel geliştirilmiş materyallerin olması gerekiyor. Yani bu prototip olarak değil en azından bir genel anlamda bir şeyler olması gerekiyor. Her çocuk özeldir ama bunun olması gerekiyor. ... materyal son derece önemli çok ve çeşitli olması gerekiyor. (Materyallerde çeşitlilik sağlama)

B3: İletişim becerisi çocuklara ancak fırsat tanırsak kazandırılabilir. Hem kendilerini ifade edebilmeleri hem de öğrendiği konuyla ilgili doğru şeyleri öğrenip öğrenmediğini test edebilmeleri için fırsat tanımamız lazım. (Kendini ifade etme fırsatı tanıma)

Mülakatta sorulan “Bu beceriyi kazandırmak için siz ne gibi faaliyetler yapıyorsunuz? Örnek vererek açıklayınız.” sorusuna yönelik elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur.

Şekil 13*Belirtilen Beceriye Kazandırmak İçin Öğretmenlerin Yaptıkları Faaliyetler*

İletişim becerisini kazandırmak için B2, B3, B4, B5 kodlu fen bilimleri öğretmenleri aktif öğrenme tekniklerini kullanma, B2, B4, B6, B8 kodlu fen bilimleri öğretmenleri akran öğretimi yapma, B2, B3, B4, B6 kodlu fen bilimleri öğretmenleri kendini ifade etme fırsatı tanımaya yer verdiklerini belirtmişlerdir. Takım çalışması becerisini kazandırmak için B2, B4, B6, B8 kodlu fen bilimleri öğretmenleri akran öğretimi yapmaya yer vermişlerdir. İletişim becerisini kazandırmak için S5, S7, S9 kodlu sınıf öğretmenleri ilgi alanlarını tespit etmeye, takım çalışması becerisini kazandırmak için ise S2, S9 kodlu sınıf öğretmenleri oyunlaştırmaya yer verdiklerini ifade etmişlerdir. Örnek öğretmen ifadeleri aşağıda sunulmuştur.

B3: Ben illa düz anlatayım çocuklar dinlesin şeklinde değil de daha çok soru cevap karşılıklı iletişim içerisinde işlemeyi severim. (Aktif öğrenme tekniklerini kullanma)

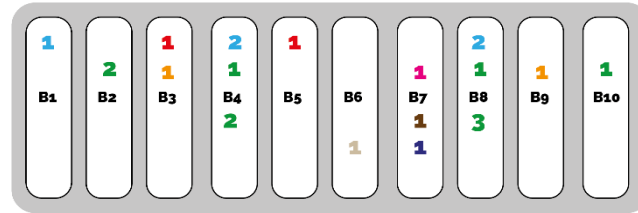
B6: Bireysel görüşüyorum mesela bireysel konuşmalar yapıyorum. Bazen çocukların aralarında problemler oluyor. Bu çocukla ilgili mesela alay edilme gibi sorunlar vardır çocuklarla bireysel görüşüyorum onları dinliyorum. (Kendini ifade etme fırsatı tanıma)

Mülakatta sorulan “Bu beceriyi kazandırırken öğrenci grupla mı bireysel mi çalışmalıdır? Neden?” sorusuna yönelik elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur.

Şekil 14

Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Belirtilen Becerinin Kazandırılırken Bireysel ve/veya Grupla Çalışılması Yönündeki Görüşleri ve Nedenleri

BİREYSEL		GRUP		BİREYSEL VE GRUP	
İLETİŞİM	1 Kendini ifade edebilme	İLETİŞİM	1 Sosyalleşme 2 Akran öğretimi 3 Kendini ifade edebilme	1 Sosyalleşme (bireysel/grup)	İLETİŞİM
TAKIM ÇALIŞMASI	1 Düşünebilme fırsatı sunması	TAKIM ÇALIŞMASI	1 Akran öğretimi 2 Kendini ifade edebilme	1 Seçilen konuya göre değişme	GİRİŞİMCİLİK
GİRİŞİMCİLİK	1 Birebir ilgilenme fırsatı	GİRİŞİMCİLİK	1 Akran öğretimi		

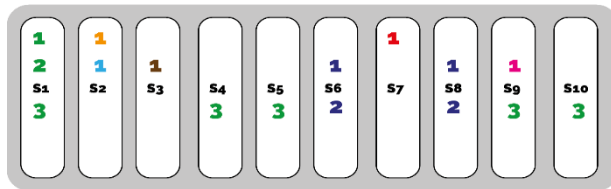


B4, B8, B10 kodlu fen bilimleri öğretmenleri iletişim becerisinin grupla kazandırılması gerektiğini ve sosyalleşme sağladığını belirtmişlerdir. B4, B8 kodlu fen bilimleri öğretmenleri ise takım çalışması becerisinin grupla kazandırılması gerektiğini ve kendini ifade edebilmeyi sağladığını belirtmişlerdir. Sınıf öğretmenlerinin görüşleri aşağıda sunulmuştur.

Şekil 15

Sınıf Öğretmenlerinin Belirtilen Becerinin Kazandırılırken Bireysel ve/veya Grupla Çalışılması Yönündeki Görüşleri ve Nedenleri

BİREYSEL		GRUP		BİREYSEL VE GRUP	
İLETİŞİM	1 Yeterli zaman ayırma	TAKIM ÇALIŞMASI	1 Öğrenmeyi destekleme	1 Grup tarafından kabul görme (bireysel) 2 Akranları tarafından dışlanma (grup) 3 Beceriye temel oluşturma (bireysel/grup)	İLETİŞİM
ANALİTİK DÜŞÜNME	1 Yetersiz hissetmesini önleme			1 Beceriye temel oluşturma (bireysel/grup)	TAKIM ÇALIŞMASI
				1 Beceriye temel oluşturma (bireysel/grup)	KARAR VERME
				1 Kendini ifade edebilme (bireysel) 2 Öğrenmeyi destekleme (grup)	ANALİTİK DÜŞÜNME



Şekilde de görüldüğü gibi sınıf öğretmenleri iletişim ve analitik düşünme becerisinin bireysel verilebileceğini, takım çalışmasının grupça kazandırılabilirliğini, iletişim, takım çalışması, karar verme ve analitik düşünme becerilerinin bireysel ve grup şeklinde kazandırılabilirliğini ifade etmişlerdir. S1, S4, S5, S9, S10 kodlu sınıf öğretmenleri iletişim becerisinin beceriye temel oluşturma açısından bireysel ve grup olarak kazandırılabilirliğini ifade etmişlerdir. Örnek öğretmen ifadeleri aşağıda sunulmuştur.

S1: Başlangıçta bir alışma dönemi bireysel daha sonra yavaş yavaş grubun içerisine onu dâhil ederek, kendini ifade etmesini sağlamak kendini göstermesini sağlamak o şekilde diye düşünüyorum. (Beceriyeye temel oluşturma/iletişim/bireysel/grup)

TARTIŞMA ve SONUÇ

Öğretmenlere göre ÖÖG olan öğrencilerin akranlarından farklılıklarına yönelik oluşturulan Şekil 5 incelendiğinde fen bilimleri ve sınıf öğretmenleri ÖÖG olan öğrencileri tanımlarken okumada, yazmada ve matematiksel hesaplamada güçlük gibi ÖÖG olan öğrencilerin yaşadıkları güçlüklerle değinmişlerdir. Bunun yanı sıra öğretmenler gözlemlerine göre çekingen davranış sergileme, iletişim becerilerinde problem yaşama ve sosyal ortamdan dışlanma gibi öğrencilerin karşılaştıkları problemleri belirtmiştir. Öğretmenlerin gözünden öğrencilerin sosyal ortamdan dışlandıklarını ve bu durumun öğrencilerin çekingen davranış sergilemeleriyle sonuçlandığını düşündükleri görülmüştür. Bu sonuç ÖÖG olan öğrencilerin yaşadıkları güçlüklerin sosyal yaşamlarını olumsuz etkilediğini gösteriyor olabilir. Nitekim ÖÖG olan öğrencilerin normal gelişim gösteren öğrencilere göre akran ilişkilerinin daha zayıf olması (Zengin & Öksüz, 2022) veya öğretmenlerin kaynaştırma öğrencilerinin zorbalığa maruz kaldıklarını belirtmeleri (Sivrikaya & Eldeniz-Çetin, 2023) çalışmada ulaşılan bu sonucu desteklemektedir. Sınıf öğretmenleri ÖÖG olan öğrencilerin yaşadığı temel güçlükler arasında okumada, yazmada ve matematiksel hesaplama yapmadaki güçlüklerle değinmek yerine çekingen davranış sergileme, iletişim becerilerindeki problemlere değinmişlerdir. Bu sonuç sınıf öğretmenlerinin ÖÖG olan öğrencilerin özellikle okumada, yazmada veya matematiksel hesaplamada yaşadıkları güçlükler hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları anlamına gelebilir. Ayrıca ÖÖG olan öğrencilerin yaşadığı güçlükler arasında okumada güçlük mülakat yapılan sadece bir sınıf öğretmeni tarafından belirtilmiştir. Bu durum sınıf öğretmenlerinin öğrencilerin özellikleriyle ilgili eksik bilgiye sahip olduklarını yansıttırıyor olabilir (Başar & Göncü, 2018; Çoğaltay & Çetin, 2020). Öğretmenlerin okuma güçlüğü olan öğrencileri tanımada yetersiz kalmaları (Doğan, 2013) bu sonucu güçlendirmektedir.

Öğretmenlerin ÖÖG olan öğrencilerle öğretim süreci uygulamaları ve süreci etkili yürütme yollarına yönelik oluşturulan Şekil 6 incelendiğinde sınıf öğretmenleri ve fen bilimleri öğretmenleri sınıfta daha çok öğrenci düzeyine uygun öğretim yaparak süreci yürüttüklerini, basitleştirmeye başvurduklarını ifade etmiştir. Sınıf öğretmenleri sık tekrar yaptıklarını ön plana çıkarırken fen bilimleri öğretmenleri materyallerde çeşitlilik sağladığını belirtmiştir. Fen bilimleri öğretmenleri sınıfta yürüttükleri süreçleri aynı zamanda bu öğrencilere etkili olacak yöntem olarak belirtmiştir. Buradan fen bilimleri öğretmenlerinin sınıfta uyguladıkları yöntemleri etkili gördüğü sonucu çıkarılabilir. Sınıf öğretmenleri oyunlaştırmanın etkili bir yöntem olacağını belirtmelerine rağmen sınıftaki süreçte oyunlaştırmaya yer vermedikleri anlaşılmıştır (Şekil 6). Benzer şekilde destek eğitim odasında çoğu öğretmenin oyunlaştırmaya yer vermediği sonucuna ulaşılmıştır. Gerek sınıfta gerekse destek eğitim odasında oyunlaştırmaya başvuramamaları öğretmenlerin oyunlaştırmanın öneminin farkında oldukları (Kılıçel & Ertaş-Kılıç, 2021) ancak bu konuda yeterli olmadıklarını işaret etmektedir. Oyunlaştırmaya başvuramamalarının altında yatan sebepler arasında oyuna ayrılan zaman, malzeme temini, oyunu planlama ve konu ile ilişkilendirme noktasında kendilerini yeterli görmemeleri (Akçanca & Sömen, 2018), eğlence boyutunun eğitici boyutun önüne geçtiği düşüncesi (Tüzün, 2007) olabilir. Fen bilimleri öğretmenleri destek eğitim odasında da öğrenci düzeyine uygun öğretim ve basitleştirme yaptıklarını belirtmiştir. Bu durum öğretmenlerin öğrencilerle en çok birebir çalışma tekniğini kullandıklarını (Bayrakçı & Susam, 2021), göstermektedir. Her iki öğretmen branşında destek eğitim odasında akran öğretimi birer öğretmen tarafından vurgulanmıştır (Şekil 7). Halbuki DEO'da öğrencilerin eğitim performanslarına göre aynı seviyede olan öğrencilerle en fazla üç öğrencinin bir arada eğitim alacağı grup eğitimine izin verilmektedir (MEB, 2018). Benzer şekilde öğretmen/veli ile iletişim kurmaya sadece fen bilimleri öğretmenlerinden bir öğretmen değinmiştir. Bu sonuç öğretmenlerin velilerle ve öğretmenlerle bir uyum içinde çalışmadığını ve iletişim içinde

olmadığını yansıtmaktadır. Bu nedenle öğrencinin süreçteki performans takibinin zayıf olduğu belirtilebilir.

Öğretmenlere göre ÖÖG olan öğrencilere fen eğitiminde yaşam becerilerini kazandırmanın faydalarına yönelik oluşturulan Şekil 8 incelendiğinde fen bilimleri öğretmenleri daha çok kendini ifade edebilme, bağımsız yaşama hazırlama, toplumsal bütünleşmeyi sağlama ve kavramları günlük hayatla ilişkilendirmeye vurgu yapmıştır. Sınıf öğretmenleri ise günlük hayatta karşılaştığı problemleri çözebilme, sosyalleşmeyi ön plana çıkarmıştır. Her iki branş öğretmenlerinin yaşam becerilerinin faydalarını günlük yaşamla ilişkilendirdiği görülmektedir. Fen bilimleri öğretmenleri kavramları günlük yaşamla ilişkilendirmesi hususunda yaşam becerilerinin öğrencilere fayda sağlayacağını belirtmiş olsa da öğrencilere bu becerileri kazandırırken günlük yaşamla ilişkilendirerek kazandırmaya az sayıda öğretmenin başvurduğu tespit edilmiştir. Oysaki yaşam becerileriyle bireyin eğitim sürecinde amaçlanan kazanımları günlük yaşam problemleriyle ilişkilendirerek kullanabilmesi son derece önemlidir. Çünkü bu sayede ÖÖG olan öğrencilerin yaşamlarını kolaylaştırmaları ve fen öğrenerek günlük hayatlarını yönlendirmeleri imkânı doğmaktadır.

Öğretmenlere göre yaşam becerilerinin kazandırılmasında normal geliştiren öğrencilerle ÖÖG olan öğrencilerin öğretimin farklılıklarına yönelik oluşturulan Şekil 9 incelendiğinde yaşam becerilerinin kazandırılmasında normal gelişim gösteren öğrencilerle ÖÖG olan öğrencilerin öğretimini fen bilimleri öğretmenleri basitleştirme yaparak ve tartışma ortamı oluşturarak farklılaştırırken; sınıf öğretmenleri sorumluluk vermekte ve pekiştireç kullanmaktadır. Yaşam becerilerinin desteklenmesinde sorumluluk vermenin olumlu sonuçları olduğu gibi (Anılan & Kayacan, 2015), kaynaştırma öğrencilerinin problem davranışları için de sorumluluk verme uygulaması etkili olmaktadır (Akalin, 2015). Katılımcılar arasında bir fen bilimleri öğretmenin motive etmeye değinmesinden dolayı öğretmenlerin bu öğrenci grubunda sık karşılaşılan motivasyon sorunlarına yönelik herhangi bir müdahalede bulunmadıklarını söylemek mümkündür (Kuruyer & Çakıroğlu, 2017).

ÖÖG olan öğrencilere fen bilimleri ve sınıf öğretmenleri iletişim ve takım çalışması becerisi kazandırılmasının daha önemli olduğunu belirtmiştir (Şekil 10). Bunun yanı sıra fen bilimleri öğretmenleri karar verme, girişimcilik becerisini, sınıf öğretmenleri ise analitik düşünme becerisinin kazandırılmasını ön plana çıkarmıştır. İletişim ve takım çalışması becerisi fen bilimleri öğretmenleri tarafından toplumsal bütünleştirmeyi sağlama, sınıf öğretmenleri tarafından kendini ifade edebilme açısından daha önemli olarak görülmüştür (Şekil 11). İletişim ve takım çalışması becerisinin daha önemli görülmesinde iletişim kurmada ve sosyalleşmede problem yaşama (Bayrakçı & Susam, 2021), akranları tarafından reddedilme, düşük özgüven veya özsaygıya sahip olma gibi ÖÖG olan öğrencilerin karşılaştıkları sorunların etkili olduğu düşünülmektedir (Flogie, 2020; Novita, 2016; Urfalı-Dadandı & Şahin, 2018). Çünkü ÖÖG olan bir öğrenci düşük akademik başarı göstermekte bu nedenle kendisi için düşük beklentiye girmekte, düşük özsaygı ve özgüvene sahip olabilmektedir. Ayrıca bu durum öğrencinin sınıfta huzursuz hissetmesine (Connolly vd., 2012), akran baskısı veya sosyal reddedilmeyle (izolasyon) karşılaşmasına sebep olabilmektedir. Tüm bunlar ise öğrencinin akranlarına göre daha az sayıda arkadaş edinmesine, yalnız hissetmesine (Hogan vd., 2000) veya zayıf sosyal ilişkiler sergilemesine (Cortiella & Horowitz, 2014; Flogie, 2020) neden olmaktadır. Nitekim öğretmenlerin öğrencileri tanımlarken yaşadıkları sorunlara değinmeleriyle paralel olarak bu iki becerinin daha önemli görülmesinde belirleyici olabileceği düşünülmektedir.

Her iki branş öğretmenleri tarafından daha önemli görülen iletişim ve takım çalışması becerisi kazandırılırken materyallerin çeşitlendirilmesi, oyunlaştırmaya yer verilmesi, takım çalışması yapılması ve öğrencinin kendini ifade edeceği ortamların oluşturulması gerektiği ifade edilmiştir (Şekil 12). Sınıf öğretmenleri bunlara ek olarak öğrencinin ilgi alanlarının dikkate alınmasını vurgulamıştır. Bu becerilerin geliştirilmesinde öğrenciyle daha kolay iletişim kurma adına ilgi alanlarının göz önünde bulundurulması önemli bir noktadır. Öğretmenlerin bu becerilerin kazandırılması adına belirttiklerine kıyasla bu becerileri kazandırma adına yürüttükleri faaliyetlerin daha az olduğu göze çarpmaktadır (Şekil 13). Yani öğretmenler bu becerilerin

kazandırılması adına çeşitli yöntem ve teknikler belirtmelerine rağmen bunların tümünü uygulamadıkları tespit edilmiştir. Bu sonuç öğretmenlerin yaşam becerilerini kazandırmak için neler yapılabileceğine yönelik farklı yöntem, teknikleri söylemelerine rağmen sınıflarında bunları tam olarak uygula(ya)madıklarını ortaya koymaktadır. Özel gereksinimli bireyleri topluma kazandırma hususunda özel gereksinimli bireylerin eğitim ihtiyaçlarının karşılanması (Diken & Sucuoğlu, 1999) ve yeni öğretim yöntemlerinin kullanılması (Easterly & Myers, 2011) önem kazanmıştır. Yıkış ve Bahar (2002) çalışmalarında, öğretmenlerin kaynaştırma öğrencisine yönelik uyarlamalar yapmadıkları sonucu ulaşmışlardır. Benzer şekilde Uzoğlu ve Denizli (2016) de, yaptıkları çalışmada özel gereksinimli öğrenciler için fen bilimleri öğretmenlerinin özel bir uyarlama yapmadıkları sonucuna ulaşmışlardır. Literatürde bu sonuca benzer sonuca ulaşan çalışmaların olması (Kargın vd., 2010), ÖÖG olan öğrencilere farklı uygulamalar yapmak için öğretmenlere destek sunma ihtiyacı olduğunu göstermektedir. Belirtilen yaşam becerilerin kazandırılmasında birkaç öğretmen yürüttüğü faaliyetler arasında öğretmen ve veliyle iletişim kurduğunu söylemiştir. Bu sonuç öğrencilerin yaşam becerilerinin desteklenmesinde önemli bir yeri olan veli ve öğretmen iş birliği noktasındaki eksikliği işaret etmektedir. Oysa öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin eğitim-öğretim sürecinde veli desteğinin olması bu süreci olumlu etkilemektedir (Başar vd., 2020).

Ön plana çıkarılan becerilerin kazandırılmasında öğretmenlerinin bireysel ve/veya grupla çalışmasıyla ilgili görüşleri ve nedenlerine bakıldığında öğrencilerin kendilerini ifade edebilmeleri hem bireysel hem de grupla çalışma nedenleri arasında belirtilmiştir (Şekil 14, 15). Bu sonuç öğretmenlerin öğrencilerle bireysel çalışarak kendini ifade etme becerisini kazandırılacağını aynı zamanda grupla çalışıldığında bu beceriyi sergileyebileceği bir ortam sunacağını göstermektedir. Öğretmenler sosyalleşmeyi sağlamak için grupla çalışmayı tercih ederken; ilgili beceriye temel oluşturması açısından hem bireysel hem de grupla çalışması yönünde görüş bildirmişlerdir. Belirtilen beceriye göre bireysel çalışmasının tercih edilmesinde birebir ilgilenme, yeterli zaman ayırabilme ve öğrencinin düşük beklentiye girmesini önleme gibi öğrencinin bireysel farklılıklarının dikkate alınması öğretmenler için gerekçe olmuştur.

Fen bilimleri ve sınıf öğretmenlerinin ÖÖG olan öğrencilerine yaşam becerileri kazandırma adına yürüttükleri süreçlerinin ve önerilerinin belirlenmesinin amaçlandığı bu çalışmada öğretmenlerin sosyal-duygusal açıdan sorunlar yaşadıklarını belirttikleri, öğrencileri tanımlarken ÖÖG olan öğrencilerin yaşadığı özel güçlüklerden ziyade daha çok sosyal-duygusal sorunlara değindikleri tespit edilmiştir. Öğretmenlerin bu öğrenci grubuyla çeşitli uygulamalar önerdikleri ancak kendilerinin bu uygulamaların birkaçını gerçekleştirdikleri sonucuna varılmıştır. Ayrıca yaşam becerilerini fen bilimleri öğretmenlerinin basitleştirme yaparak, tartışma ortamı oluşturarak, sınıf öğretmenlerinin ise sorumluluk vererek ve pekiştirici sunarak kazandırması öğrenci psikososyal gelişim düzeylerinin farklılığından kaynaklandığı düşünülmektedir. Sınıf öğretmenleri ve fen bilimleri öğretmenlerinin ÖÖG olan öğrencilerle yürüttükleri süreçler metodolojik bilgi birikimlerinin yeterli olmadığı görülmüştür. Bu durum ise öğretmenlerin öğrencilerin yaşadığı sorunları belirleyebildiklerini ancak uygun bilimsel uyarlamaları seçme ve uygulama noktasında yetersiz kaldıklarını ortaya koymuştur. Sınıf öğretmenleri ve fen bilimleri öğretmenleri iletişim ve takım çalışması becerisinin kazandırılmasını daha önemli olduğunu belirtmiştir. Bu becerilerin vurgulanmasında ÖÖG olan öğrencilerin karşılaştıkları sosyal sorunların etkili olduğu düşünülmektedir. Öğretmenler kazandırılmasını önemli gördüğü yaşam becerilerine göre bireysel ve/veya grupla çalışılacağını gerekçelendirmişlerdir. Çalışmadaki sonuçlar dikkate alındığında; ÖÖG olan öğrencilere etkili bir eğitim-öğretim süreci sunma adına mümkün olan en kısa zamanda fen bilimleri ve sınıf öğretmenlerine mesleki eğitimlerin verilmesi önerilmektedir. Yaşam becerilerinin desteklenmesi adına neler yapılabileceğiyle ilgili yöntem, teknik ve uygulamalar bahsedilen mesleki eğitimlerin kapsamı dahilinde olmalıdır. Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilere yaşam becerilerini kazandırmak adına öğrencilerin takımlarla çalışmaları sağlanabilir. Bu sürecin verimli geçirilmesini sağlamak adına eğitsel oyun gibi öğrencileri süreçte aktif tutacak yöntem

ve teknikler hizmet içi eğitimlerle öğretmenlere tanıtılabilir. Hizmet içi eğitim sürecinde yaparak yaşayarak öğrenme imkanlarının nasıl sunulacağı, öğrencilerin sürece aktif katılımın nasıl sağlanacağı, akran öğretiminin önemi, günlük hayatla ilişkilendirme ve kavramları basitleştirme, sık tekrara yer vermenin önemi ve pekiştireç kullanmanın öğrenci üzerindeki etkilerine yönelik bilgilendirmeler yapılması önerilir. Bu eğitimlerde toplumsal bütünleşmeyi sağlama, öğrenciye özgüven kazandırma, öğrencinin kendini ifade edebilmesine fırsat tanıma ve günlük hayatta karşılaştığı problemleri çözebilmelerine yönelik öğretmenler örnek olaylarla karşı karşıya getirilip olayları çözümlemeleri istenebilir.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu çalışma Trabzon ilinde görev yapan, destek eğitim odasında eğitim vermiş ve/veya sınıfında ÖÖG öğrencisi olan kriterlerinden en az birini sağlayan 10 fen bilimleri öğretmeni ve 10 sınıf öğretmeni ile sınırlıdır.

Destek ve Teşekkür

Bu çalışmada gönüllü olarak yer alan tüm katılımcı fen bilimleri ve sınıf öğretmenlerine teşekkür ederiz.

Finansal Destek

Bu çalışma TÜBİTAK (Proje No: 121G187) projesi kapsamında toplanan verilerin bir kısmı ile desteklenen ilk yazarın doktora tezinden üretilmiştir. Yazarlar katkılarından dolayı TÜBİTAK'a ve tüm proje ekibine teşekkürlerini sunar.

Araştırmacıların Katkı Oranı

Araştırmanın yazarları araştırmanın tüm süreçlerine eşit derecede katkı sağlamıştır.

Çatışma Beyanı

Araştırmanın yazarları olarak herhangi bir çıkar/çatışma beyanımız olmadığını ifade ederiz.

Yayın Etiği Beyanı

Bu araştırmanın planlanmasından, uygulanmasına, verilerin toplanmasından verilerin analizine kadar olan tüm süreçte "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.

Bu çalışmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamış ve bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir.

Katılımcılara çalışma hakkında bilgi verilmiş ve bilgilendirilmiş gönüllü olur/onam formu imzalatılmıştır.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Trabzon Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 31.01.2022

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: E-81614018-000-2200004430

KAYNAKÇA

- Akalın, S. (2015). Kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin görüşleri ve gereksinimleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 16 (3), 215-234. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000230
- Amerikan Psikiyatri Birliği [APA]. (2013). *DSM-V Tanı Ölçütleri El Kitabı* (7. Baskı). Hekimler Yayın Birliği.
- Aslan, S. T. (2019). *Kaynaştırma eğitime devam eden işitme yetersizliği olan öğrencilere verilen destek eğitim hizmetlerinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. [Necmettin Erbakan Üniversitesi].
- Avramidis, E., Bayliss, P., & Burden, R. (2000). Student teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school. *Teaching and Teacher Education*, 16(3), 277-293. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(99\)00062-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(99)00062-1)
- Akçanca, N., & Sömen, T. (2018). Öğretmen adaylarının eğitsel oyun tasarlama ve uygulama durumları. *Electronic Turkish Studies*, 13(27) 49-71. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.14506>
- Anılan, H., & Kayacan, G. (2015). Sınıf öğretmenlerinin gözüyle kaynaştırma eğitimi gerçeği. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* (özel sayı), 74-90. <https://doi.org/10.14686/BUEFAD.2015USOS0zelsayi13199>
- Ball, A., Joyce, H. D., & Anderson-Butcher, D. (2016). Exploring 21st century skills and learning environments for middle school youth. *International Journal of School Social Work*, 1(1), 1-15. <https://doi.org/10.4148/2161-4148.1012>
- Başar, M., & Göncü, A. (2018). Sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğüyle ilgili kavram yanılgılarının giderilmesi ve öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(1), 185-206. <https://doi.org/10.16986/HUJE.2017027934>
- Başar, M., Göncü, A., & Baran, M. S. (2021). Öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin eğitiminde bir eylem araştırması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (51), 327-348. <https://doi.org/10.9779/pauefd.687030>
- Batu S., & Kırcaali-İftar, G. (2007). *Kaynaştırma*. Kök Yayıncılık.
- Bayrakçı, M., & Susam, B. (2021). Sınıf öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin özelliklerine ve eğitimlerine yönelik görüşleri. *Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 45-56.
- Biröl, Z. N., & Aksoy-Zor, E. (2018). Sınıf öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğü tanımlı öğrencileriyle yaşadıkları sorunlara ilişkin görüşleri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(3), 887-918. <https://doi.org/10.17152/gefad.400054>
- Çağlar, N. (2016). *İlköğretim kurumlarındaki destek eğitim odası (DEO) uygulamasına ilişkin okul yöneticileri ve öğretmenlerin görüşlerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. [Gazi Üniversitesi].
- Çakıroğlu, O., & Melekoğlu, M. A. (2014). Statistical trends and developments within inclusive education in Turkey. *International Journal of Inclusive Education*, 18(8), 798-808. <https://doi.org/10.1080/13603116.2013.836573>
- Çepni, S. (2007). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş* (3. baskı). Celepler Matbaacılık.
- Çoğaltay, N., & Çetin, İ. (2020). Sınıf öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğüne ilişkin yeterlilikleri: Nitel bir araştırma. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 126-140.
- Connolly, T. M., Boyle, E. A., MacArthur, E., Hainey, T., & Boyle, J. M. (2012). A systematic literature review of empirical evidence on computer games and serious games. *Computers & Education*, 59(2), 661-686. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.03.004>
- Cortiella, C., & Horowitz, S. H. (2014). *The state of learning disabilities: Facts, trends and emerging issues*. National Center for Learning Disabilities.
- Dalga, R. A. (2019). *Destek eğitim odasında görev alan öğretmenlerin özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerle yaptıkları eğitim öğretime ilişkin görüş ve önerileri* [Yüksek Lisans Tezi]. [Marmara Üniversitesi].
- Diken, İ. H. (2007). Kaynaştırma uygulamalarında işbirliği. S. Eripek (Ed.), *İlköğretimde kaynaştırma* (1. baskı) içinde (s. 65-86). Anadolu Üniversitesi Yayınları.

- Diken, İ. H., & Sucuoğlu, B. (1999). Sınıfta zihin engelli çocuk bulunan ve bulunmayan sınıf öğretmenlerinin zihin engelli çocukların kaynaştırılmasına yönelik tutumlarının karşılaştırılması. *Özel Eğitim Dergisi*, 2(3), 25-39.
- 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.
- Easterly III, R. G., & Myers, B. E. (2011). Inquiry-based instruction for students with special needs in school based agricultural education. *Journal of Agricultural Education*, 52(2), 36-46. doi: 10.5032/jae.2011.02036
- Er Nas, S., İpek Akbulut, H., Çalık, M., & Emir, M. İ. (2021). Facilitating conceptual growth of the mainstreamed students with learning disabilities via a science experimental guidebook: A case of physical events. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 1-23.
- Er Nas, S., & Dilber, Y. (2020). Fen bilimleri öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü tanımlı kaynaştırma öğrencileri ile yürüttükleri öğretim sürecinin incelenmesi. *Kastamonu Education Journal*, 28(4), 1800-1816.
- Fırat, T., & Koçak, D. (2018). Sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğüne ilişkin görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 915-931. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2018.-431461>
- Feagin, J. R., Orum, A. M. & Sjoberg, G (Eds.). (1991). A case for case study. University of North Carolina Press.
- Flogie, A., Aberšek, B., Aberšek, M. K., Lanyi, C. S., & Pesek, I. (2020). Development and evaluation of intelligent serious games for children with learning difficulties: Observational study. *JMIR Serious Games*, 8(2), e13190. <https://doi.org/10.2196/13190>
- Friend, M., & Bursuck, W. (2006). *Including students with special needs a practical guide for classroom teachers* (4th ed.). Allyn and Bacon.
- Gall, D. M., Gall P. J. & Borg, W.R. (2007). *Educational research: An introduction*. Pearson.
- Glomb, N. K., & Morgan, D. P. (1991). Resource room teachers' use of strategies that promote the success of handicapped students in regular classrooms. *The Journal of Special Education*, 25(2), 221-235. <https://doi.org/10.1177/002246699102500206>
- Gokool-Baurhoo, N., & Asghar, A. (2018). I can't tell you what the learning difficulty is: Barriers experienced by college science instructors in teaching and supporting students with learning disabilities. *Teaching and Teacher Education*, 79, 17-27. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.11.016>
- Hogan A., McLellan L., & Bauman, A. (2000). Health promotion needs of young people with disabilities-a population study. *Disability and Rehabilitation*, 22(8), 352-357. <https://doi.org/10.1080/096382800296593>
- Kale, M., & Demir, S. (2017). İlkokullardaki destek oda eğitiminin Türkçe ve matematik derslerindeki başarı üzerindeki etkisinin incelenmesi. *TÜBAV Bilim Dergisi*, 10(4), 48-58.
- Kaptan, Ö. (2019). *Kaynaştırma okullarındaki özel gereksinimli bireylere destek eğitim odasında eğitim veren öğretmenlerin süreç içerisinde karşılaştıkları güçlüklerin belirlenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. [Necmettin Erbakan Üniversitesi].
- Kargın, T., Güldenoğlu, B., & Şahin, F. (2010). Genel eğitim sınıflarındaki özel gereksinimli öğrenciler için yapılması gereken uyarlamalara ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10(4), 2431-2464.
- Kavale, K. A., & Spaulding, L. S. (2008). Is response to intervention good policy for specific learning disability? *Learning Disabilities Research & Practice*, 23(4), 169-179. <https://doi.org/10.1111/j.1540-5826.2008.00274.x>
- Kılıçel, D., & Ertaş-Kılıç, H. (2021). Fen bilimleri öğretmenlerinin ve ortaokul öğrencilerinin oyunlaştırma tekniği hakkındaki görüşleri. *Anadolu Öğretmen Dergisi*, 5(1), 137-159. <https://doi.org/10.35346/aod.767375>
- Kış, H. (2013). *Destek eğitim odalarındaki uygulamalara ilişkin rehber öğretmenler ve özel eğitim sınıf öğretmenlerinin görüşleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. [Abant İzzet Baysal Üniversitesi].
- Kirman Bilgin, A. (Ed.). (2019). *Fen bilimlerinde yaşam becerileri eğitimi*. Pegem Akademi.
- Kirman Bilgin, A., Kala, N., İnaltekin, T., Er Nas, S., İpek-Akbulut, H., Şenel Çoruhlu, T., & Yerdelen, S. (2023). Investigation of science educators' life skills gaining processes and suggestions. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences*, 56(1), 1-53. <https://doi.org/10.30964/aubfd.849092>

- Krishnakumar, P., Jisha, A. M., Sukumaran, S. K., & Nair, M. (2011). Developing a model for resource room training for slow learners in normal schools. *Indian Journal Psychiatry*, 53(4), 336-339. <https://doi.org/10.4103/0019-5545.91908>
- Kuruyer, H. G., & Çakıroğlu, A. (2017). Sınıf öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin eğitsel değerlendirme ve eğitimsel müdahale sürecinde görüş ve uygulamaları. *Turkish Studies*, 12(28), 539- 555. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.12494>
- MEB (2018). *Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği*. https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_07/091_01900_ozel_egitim_hizmetleri_yonetmeli_07072018.pdf
- MEB (2018). *Fen bilimleri dersi (4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı*. MEB Yayınları.
- Memduhoğlu, H. B., & Altunova, N. (2020). Views of the classroom teachers working in resource rooms about support education activities. *Elementary Education Online*, 19(2), 991-1004. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2020.695842>
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. Sage Publications.
- Novita, S. (2016). Secondary symptoms of dyslexia: A comparison of self-esteem and anxiety profiles of children with and without dyslexia. *European Journal of Special Needs Education*, 31(2), 279-288. <https://doi.org/10.1080/08856257.2015.1125694>
- Prajapati, R., Sharma, B., & Sharma, D. (2017). Significance of life skills education. *Contemporary Issues in Education Research*, 10(1), 1-6. <https://doi.org/10.19030/cier.v10i1.9875>
- Semiz, N. (2018). *Özel gereksinimli öğrencilere yönelik destek eğitim odası uygulamalarına ilişkin öğretmen ve aile görüşlerinin belirlenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. [Abant İzzet Baysal Üniversitesi].
- Stinson, M. S., & Kluwin, T. N. (2003). Educational consequences of alternative school placements. M. Marschark (Ed.), *Oxford handbook of deaf studies, language and education* (s. 52-64) içinde. NY: Oxford University Press.
- Sivrikaya, T., & Çetin, M. E. (2023). Kaynaştırma öğrencilerinin zorbalığa maruz kalma durumlarının ve zorbalıkla başa çıkma stratejilerinin belirlenmesi. *Yaşadıkça Eğitim*, 37(1), 232-252. <https://doi.org/10.33308/26674874.2023371532>
- Spektor Levy, O., & Yifrach, M. (2019). If science teachers are positively inclined toward inclusive education, why is it so difficult?. *Research in Science Education*, 49(3), 737- 766. <https://doi.org/10.1007/s11165-017-9636-0>
- Şahin, A., & Güler, B. (2018). Destek eğitim odasında ve kaynaştırma ortamlarında çalışan öğretmenlerin bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlama sürecinde yaşadıkları güçlüklerin belirlenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (29), 594-625. <https://doi.org/10.14520/adyusbd.437206>
- Taş, H. (2021). Destek eğitim odasında görevlendirilen sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin bilgi düzeyleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 1-26. <https://doi.org/10.21565/oelegitimdergisi.654000>
- Tavşancıl, E., & Aslan, E. (2001). *Sözel, yazılı ve diğer materyaller için içerik analizi ve uygulama örnekleri*. Epsilon Yayınevi.
- Tunalı-Erkan, D. (2018). Ortaöğretim kurumlarındaki destek eğitim odası uygulamasına ilişkin öğretmen görüşleri. *Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi*, 2(2), 17-30.
- Tüzün, H. (2007). Blending video games with learning: Issues and challenges with classroom implementations in the Turkish context. *British Journal of Educational Technology*, 38(3), 465-477. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2007.00710.x>
- UNICEF. (2018). *Levels and Trends in Child Malnutrition*. eSocial Sciences.
- Urfalı-Dadandı, P., & Şahin, M. (2018). Özgül öğrenme güçlüğü tanısı olan ve normal gelişim gösteren çocukların benlik kavramları, öz-yeterlik inançları ve sosyal becerilerinin karşılaştırılması. *Elementary Education Online*, 17(2), 532-545. <https://doi.org/10.17051/ILKONLINE.2018.418895>
- Uzoğlu, M., & Denizli, H. (2016). Fen bilimleri dersi öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamaları sürecine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 13(1), 3-37. doi: 10.12973/tused.10158a
- Ünay, E. (2015). Destek odasındaki eğitimin kaynaştırma öğrencilerinin matematik başarıları üzerindeki etkisi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (40), 38-49.
- Wellington, J. (2000). *Educational research, contemporary issues and practical approaches*. Continuum.

- World Health Organization [WHO] (1999). *Partners in life skills education*. Department of Mental Health World Health Organization, Geneva.
- Yazarkan, K. (2020). İlkokullardaki destek eğitim odası uygulamasına ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri hakkında bir araştırma. *ODÜ Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 10(3), 776-790.
- Yıkılmış, A., & Bahar, M. (2002). Kaynaştırma sınıflarında çalışan öğretmenlerin kaynaştırma becerilerini gerçekleştirme durumlarının saptanması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(3), 85-95.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin.
- Zengin, G., & Öksüz, Ç. (2022). Özgül öğrenme güçlüğü görülen öğrencilerin akran ilişkilerinin incelenmesi. *Ergoterapi ve Rehabilitasyon Dergisi*, 10(3), 81-88.
<https://doi.org/10.30720/ered.1007475>

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Collaboration among all members of the school community is essential for the achievement of inclusive education (Batu & Kırcaali-İftar, 2007). Teachers are very important in inclusion practices since they will be the ones to give parents and the school counselor the most accurate information regarding the students (Diken, 2007; Friend & Bursuck, 2006). Teachers have an important role in diagnosing and educating students with SLD, and they actively participate in this process in the classroom. Because they continue the educational process in the same setting as their students' peers, classroom teachers face a variety of challenges. Inclusive education may become more effective and successful by overcoming these problems (Birol & Aksoy-Zor, 2018). In this vein, the aim of the study is to identifying the processes and suggestions that science and classroom teachers employ to help their pupils develop life skills.

Method

In this study, the case study methodology was used. The study group consists of 10 classroom teachers and 10 science teachers from Türkiye. We interviewed science and classroom teachers in a semi-structured method. The data collected from the interviews were examined by using content analysis.

Results

Based on their observations, teachers determined the students were experiencing a number of problems, such as shy behavior, communication problems, and social isolation. It was evident from the teachers' opinions that they thought the children's preventive attitude resulted from their social isolation.

Instead of discussing the challenges of reading, writing, and making mathematical calculations, which are some of the most important challenges experienced by students with specific learning disabilities, classroom teachers focused on problems concerning shy behavior and communication skills. This study would suggest that teachers in general education need the necessary skills to address the difficulties faced by students with special learning disabilities, especially in the areas of reading, writing, and math.

In response, science and classroom teachers said they implement the method by using simplicity and teaching in a way that is more aligned with the students' level. Science teachers responded that they provide a range of resources, whereas classroom teachers said that they repeat the process. Additionally, science teachers claimed that students would benefit from the methods they employed in the classroom.

Science teachers emphasized the benefits of improving life skills for students with specific learning disabilities in scientific education, including enhanced self-expression, readiness for independent living, social integration, and connecting concepts with everyday life. In contrast, classroom teachers place a higher value on sociability when it comes to handling challenges in the classroom.

By making things simple and creating a conversational environment, science teachers differentiate their teaching of life skills for students with typical development from that of students with specific learning disabilities. They also assign responsibilities and use reinforcement.

Teaching teamwork and communication skills to students with learning disabilities is more important according to science and classroom teachers.

It was stated that in order to teach communication and teamwork skills, which teachers in both fields believe to be more important, it is necessary to use a variety of materials, incorporate

gamification, encourage teamwork, and create an environment where students feel free to express themselves.

Discussion and Conclusion

It is asserted that the gap in the psychosocial development of students contributes to the explanation of why science teachers develop life skills by simplification and the creation of a debating environment, while classroom teachers develop life skills through responsibility and reinforcement. It has been shown that scientific and classroom teachers' methodological knowledge of the strategies they use with students who have certain learning difficulties is inadequate. This instance showed that while teachers were able to recognize the problems of their students, they were not very good at choosing and putting appropriate scientific solutions into practice. Classroom teachers and science teachers agree that communication and teamwork skills are more important. These skills are considered to be highlighted by the social challenges faced by students with specific learning disabilities. It has been found that teachers are unable (or unwilling) to completely carry out certain teaching strategies in their classrooms, even when they teach students how to develop life skills. Teachers gave an explanation of why they choose to work in groups or individually, citing the importance of developing these life skills. It is proposed that these causes are influenced by the difficulties faced by the students. The results of the study suggest that in order to provide a successful education-teaching process for students with specific learning disabilities, science and classroom teachers should obtain professional training as soon as possible. The suggested professional development needs to include a range of approaches, strategies, and exercises pertaining to how to improve life skills. Students can be allowed to work in groups to help them develop their life skills. To ensure that this procedure is efficient, teachers can receive in-service training on strategies and approaches that will keep students engaged in the process, such as educational games. During these trainings, teachers may be presented with scenarios and instructed to examine the actions in order to ensure social integration, enhance students' self-confidence, create opportunities for students to express themselves, and solve challenges they face in everyday life.