

Firat, T. & Koçak, D. (2018). Sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü'nün tanımına ilişkin görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (2), 915-931.

Geliş Tarihi: 07/02/2018

Kabul Tarihi: 31/05/2018

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜNÜN TANIMINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

Tahsin FIRAT*
Duygu KOÇAK**

ÖZET

Öğretmenlerin öğrenme güçlüğü hakkındaki görüş ve bilgileri, öğrenciyi tanılamak, doğru yönlendirmeyi yapmak ve değerlendirmek için de önem taşımaktadır. Bu bağlamda sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü'nün ne olduğu hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi bu konudaki eksikliklerinin ortaya konulması açısından kritiktir. Sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü'nün ne olduğuna yönelik görüşlerinin belirlenmesinin amaçlandığı bu çalışmada nitel araştırma desenlerinden “durum çalışması” kullanılmıştır. Çalışmanın katılımcılarının belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yönteminden yararlanılmıştır. Katılımcıların görüşlerini almak için yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Elde edilen verilerin analizi sonucunda sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü'ne ilişkin öğrenmeye dayalı, birey temelli, gelişimle ilgili, okuryazarlık ile ilişkili ve çevresel faktörlere ilişkin tanımlar yaptıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu temalar altında on üç farklı kategori elde edilmiştir. Araştırmada öğretmenlerin ortaya koydukları tanımların yüzeysel olduğu, çok az öğretmenin öğrencilerin güçlüğü'nü tanımlarken öğrenme güçlüğü'nün yaşandığı alanlara (örneğin: okuma ve okuduğunu anlama gibi) vurgu yaptığı görülmüştür

Anahtar Kelimeler: Öğrenme güçlüğü, sınıf öğretmeni, akademik başarısızlık.

INVESTIGATING THE OPINIONS OF CLASS TEACHERS' ON THE CONCEPT OF LEARNING DIFFICULTY

ABSTRACT

Opinions and knowledge of the teachers upon learning disability is also important for diagnosing the student, making the true guidance and evaluating. In this context determining the opinions of the class teachers about learning disability is critical in terms of presenting the deficiencies upon this subject. “Case study” which is one of the qualitative research designs was used in this study the aim of which is to determine the opinions of the class teachers about what the learning disability is. Maximum variation sampling method which is one of the purposeful sampling methods was benefitted in order to determine the participants of the study. Semi structured interview form was used to obtain the opinions of the participants. As a result of the analysis of the obtained data, it was precipitated that class teachers made definitions about learning disability which depend on learning, which are individual-based and about development, which are related to literacy and which are upon environmental factors. Thirteen different categories were obtained under these themes. It was seen in the study that the definitions put forward by the teachers were superficial and that only a few teachers drew attention to the aspects that the students have difficulty in (such as; reading and reading comprehension).

Key Words: Learning disability, class teacher, academic failure.

*Öğr. Gör. Dr., Adıyaman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, tahsinfirat02@gmail.com

**Dr. Öğr. Üyesi, Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Ölçme ve Değerlendirme, duygu.kocak@alanya.edu.tr

1.GİRİŞ

Öğrenme güçlüğü, son yıllarda üzerinde en çok tartışılan, araştırma yapılan konular arasında yer almaktadır. Bunun nedeni, 1975 yılında ABD’de çıkarılan Tüm Engelliler İçin Eğitim Yasasına öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin dahil edilmesinin ardından günümüze kadar eğitim dönemi çocukları içerisindeki oranlarının %200 artması (Kavale ve Spaulding, 2008) ve özel gereksinimli çocuklar içerisindeki en büyük grubu öğrenme güçlüğü olanların oluşturmasıdır (Bender, 2004; Kavale ve Forness, 2006). DSM-5’te okul çağı çocuklarının %5-15’ini öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin oluşturduğu ifade edilmektedir (DSM-5, 2013).

Okul çağı çocukları içerisinde önemli oranda görülen bu öğrencilere yönelik “Öğrenme güçlüğü” kavramı ilk kez 1962 yılında Samuel Kirk tarafından kullanılmıştır. Kirk’e (1963) göre “Öğrenme güçlüğü” serebral, duygusal ya da davranışsal bozukluktan kaynaklanan konuşma, dil, okuma, yazma, aritmetik ve diğer okul becerilerinden birinin ya da birden çoğunun gelişiminde gecikme, bozukluk ya da gerilik durumudur. Ayrıca, öğrenme güçlüğü’nün görsel, işitsel ve motor bozukluklardan, zihinsel yetersizlikten, çevresel, kültürel ve ekonomik olumsuzluklardan etkilenmediği belirtilmektedir. Kirk’ın tanımını temel alarak Engelli Çocuklar Ulusal Danışma Kurulu (National Advisory Committee on Handicapped Children) tanımında öğrenme güçlüğü, yazılı ve konuşma dilini anlama ve kullanma ile ilişkili belirgin öğrenme güçlüklerine sahip çocuklar terimi sözel ya da yazılı dili anlama ya da kullanmayla ilgili temel psikolojik süreçlerin bir ya da birkaçında bozuklukları olan ve bu bozukluklara bağlı olarak dinleme, konuşma, okuma, yazma ya da matematiksel işlem yapma yeteneklerinde aksamalar görülen çocuklar anlamına gelmektedir. Ayrıca, öğrenme güçlüğü’nün görme, duyma ve motor bozukluklardan, zihinsel yetersizlikten, duygusal rahatsızlık ve çevresel olumsuzluklardan etkilenmediği belirtilmektedir. Amerikan Psikiyatri Birliği’nin (APA 2001) tanımına göre, öğrenme güçlüğü zekâsı normal ya da normalin üstünde olan bireylerin, standart testlere göre yaş, zekâ düzeyi ve aldığı eğitim göz önünde bulundurulduğunda okuma, matematik ve yazılı anlatım düzeyinin beklenenin önemli ölçüde altında olmasıyla tanısı konulan bir bozukluktur.

Engelli Bireylerin Eğitim Yasası’nda (The Individuals with Disabilities Education Act) yer alan tanım son yıllarda en çok kabul gören tanım olarak görülmektedir (Şahin, 2010). Bu tanıma göre; öğrenme güçlüğü, yazılı ve sözlü dili anlama ve kullanmada temel olan bir veya daha fazla psikolojik sürecin etkilenmesiyle ortaya çıkan dinleme, düşünme, konuşma, okuma yazma ve matematiksel hesaplamalar yapmadaki güçlükler olarak tanımlanmaktadır. Tanımda, öğrenme güçlüğü’nün algısal güçlükleri, beyin zedelenmesini, beyindeki minimal düzeydeki işlev bozukluğunu, disleksiye ve gelişimsel dil bozukluklarını içerdiği ancak görsel, işitsel ve motor bozukluklardan, zihinsel yetersizlikten, duygusal bozukluklardan, çevresel, kültürel ve ekonomik olumsuzluklardan kaynaklanan öğrenme güçlüklerini içermediği ifade edilmektedir (IDEA, 2004). Son olarak, DSM-5’e göre “öğrenme güçlüğü, davranış belirtileri ile bağlantılı olan bilişsel düzeyde anormalliklerin temelini oluşturan biyolojik kökene sahip bir nörogelişimsel bozukluktur.” Bu güçlüklerin, kelimelerin doğru ve akıcı bir şekilde okunması, okuduğunu anlama, yazılı anlatım ve yazım, aritmetik hesaplama, matematiksel akıl yürütme alanlarında görüldüğü belirtilmektedir.

Ülkemizde kabul gören MEB’in tanımında ise öğrenme güçlüğü, dili yazılı ya da sözlü anlamak ve kullanabilmek için gerekli olan bilgi alma süreçlerinin birinde veya

birkaçında ortaya çıkan ve dinleme, konuşma, okuma, yazma, heceleme, dikkat yoğunlaştırma ya da matematiksel işlemleri yapma güçlüğü nedeniyle özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan birey olarak ifade edilmektedir (MEB, 2006).

Yıllar içerisinde oluşturulan bu tanımlar çerçevesinde öğrenme güçlüğü'nün tanımlanmasında birçok değişkenin göz önünde bulundurulduğu görülmektedir. Bu tanımların ortak noktalarına bakıldığında, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin zekalarının normal ve üstü olduğu, heterojen bir grup olduğu (okuma, yazma, aritmetik vb.), nörobiyolojik nedenlere bağlı bir bozukluk olduğu, öğrenme kapasitesi ile akademik başarı arasında tutarsızlık gösterdiği ve diğer engellerden (mental retardasyon, görsel ya da işitme bozuklukları, duygusal rahatsızlıklar) hariç tutulması gerektiği vurgulanmıştır.

Öğrenme güçlüğüne ilişkin tanımlar aynı zamanda öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin tanımlanmasına, eğitsel ihtiyaçlarının belirlenmesine ve karşılanmasına da kaynak oluşturacak başat ölçütleri belirlemektedir. Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin yazılı ve sözlü dili kullanmada güçlük yaşadıkları ve dahası bu öğrencilerin yaklaşık olarak %80'nin okumada çeşitli güçlükler yaşadıkları (Gersten, Fuchs, Williams ve Baker, 2001) göz önünde bulundurulduğunda ilk okuma yazma öğretimi yapan sınıf öğretmenlerine bu çocukların belirlenmesinde ve sunulacak destekler noktasında önemli görevler düşmektedir (Altun ve Uzuner, 2016; Esen ve Çiftçi, 2000; Shetty ve Rai, 2014). Diğer taraftan, öğrenme güçlüğü riski altındaki öğrencilerin belirlenmesinin "öğrenme güçlüğü" terimiyle ilgili yanlış anlamalar nedeniyle karmaşık bir süreç olduğunu bulunmuştur (Limboş ve Geva, 2001). Öğretmenlerin bu süreç hakkında bilgilerinin yetersiz olması öğrenme güçlüğü'nü yanlış anlamalara yol açtığı gibi bu öğrencilere nasıl yardımcı olacaklarını da güçleştirmektedir (Foreman-Sinclair, 2012). Bu doğrultuda yapılan çalışmalarda, Shetty ve Rai (2014) araştırmasında sınıf öğretmenlerinin %92,3'nün öğrenme güçlüğü olan çocuklar hakkında yeterli bilgiye sahip olmadığını ve bu öğrencileri yönlendirmede kendilerine güvenmedikleri sonucuna ulaşmıştır. Yurdagül ve Susar-Kırmızı (2014), sınıf öğretmeni adaylarının disleksi hakkındaki bilgileri kısmen doğru olduğu ve bazı noktalarda yanlış olduğu görülmüştür. Ayrıca, öğretmen adaylarının bireysel olarak görülebilecek akademik, sosyal ve davranışsal sorunları bildikleri, ancak bu sorunlara pratik çözüm üretmediği sonucuna varılmıştır. Çakıroğlu (2015), sınıf öğretmenlerinin sınıflarında okumada güçlük yaşayan öğrencilerinin okuma başarısını artırmada kendilerini ne derece yeterli gördüklerini belirlemeye yönelik bir soruya yanıt aradığı çalışmasında, öğretmenlerin yarısının kendilerini yeterli görmediğini belirlemiştir. Yangın, Yangın, Önder ve Şavlıg, (2016) yapmış oldukları çalışma sonucunda öğretim elemanlarının hiçbir öğrenme güçlüğü terimini doğru tanımlayamadığı ve hangi süreçlerin nasıl ve ne şekilde uygulanması gerektiği fikrine sahip olmadıkları belirlenmiştir. Altun ve Uzuner (2016), sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü konusunda bilgilerinin sınırlı olduğunu, öğrencilerin yaşadığı öğrenme güçlüklerini veya çeşitli sorunları fark edebildiklerini ancak bu sorunlara yönelik bilgi düzeylerinin düşük olduğunu tespit etmişlerdir. Ayrıca öğretmenlerin öğrenme güçlüğüne sahip çocukları tanımlarken bu öğrencilerin olumsuz özelliklerine vurgu yaptıkları belirlenmiştir. Yapılan diğer çalışmalarda da öğretmenlerin öğrenme güçlüğü hakkında bilgilerinin yetersiz olduğu ve öğrenme güçlüğü hakkında bilgi sahibi olmaları için eğitim almaları gerektiği sonucuna ulaşılmıştır (Aladwani ve Al Shaye, 2012; Altuntaş, 2010; DeSimone ve Parmar, 2006; Doyran ve Canca, 2013; Ghimire, 2017; Kirby ve diğ., 2005; Lingeswaran, 2013; Moothedath ve Vranda, 2015; Özabacı ve

Ergün-Başak, 2013; Polat, 2013; Saravanabhavan ve Saravanabhavan, 2010; Sezer ve Akın, 2011; Wright, 2008).

1.1. Araştırmanın Amacı

Sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü'nün tanımına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi öğretmenlerin bu konudaki eksik ve yanlış bilgilerinin belirlenmesi ve ihtiyaçlarının saptanması açısından kritiktir. Böylece öğrenme güçlüğü'ne ilişkin eksikya da yanlış bilgileri belirlenerek, gidermeye yönelik (hizmet içi eğitimler gibi) çeşitli önlemler alınabilir. Bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü'nün ne olduğuna yönelik görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

1.2. Araştırmanın Önemi

Ülkemizde sınıf öğretmenlerinin özel gereksinimli çocukların eğitimleri noktasındaki bilgileri üniversite eğitimleri sürecindeki özel eğitim dersiyle ve mesleki süreçte ise hizmet içi eğitimlerle sağlanmaktadır. Öğrenme güçlüklerinin özel eğitim dersi içinde sadece bir ünite olarak verilmesi bu konuya ayrılan sürenin sınırlı kalmasına neden olabilmektedir. Dolayısıyla öğrenme güçlükleri ile ilgili verilen eğitimin, öğrenme güçlüğü olan öğrencileri belirleme ve sonrasında ne yapılması gerektiği hususunda yetersiz kalabileceği söylenebilir. Öğrenme güçlüğü'nün okuma, yazma ve matematikte yaşandığı göz önünde bulundurulduğunda yaşanan bu güçlükleri ilk tespit edecek sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü'nün ne olduğunu bilmeleri önem arz etmektedir. Bu bilgi aynı zamanda öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin tespiti, yönlendirilmesi ve bu öğrencilere sağlanacak destekler noktasında da önemli olacaktır.

2. YÖNTEM

2.1 Araştırmanın Deseni

Öğretmenlerin öğrenme güçlüğü'nün tanımına ilişkin görüşlerinin belirlenmeye çalışıldığı bu çalışmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışmasının “tanımlayıcı durum çalışması” türü kullanılmıştır. Durum çalışmasının bir duruma ilişkin etkenler bütüncül bir yaklaşımla ele alınarak, ilgili durumun nasıl etkilendiği ve nasıl etkilendiklerine odaklanılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu çalışmada durum olarak öğrenme güçlüğü belirlenmiştir.

2.2. Veri Toplama Araçları

Çalışmada verilerin toplanması amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu geliştirilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formunu geliştirilmesi sürecinde eğitim fakültesinde öğrenim gören iki ve fen edebiyat fakültesi mezunu olup pedagojik formasyon eğitimi alan üç öğretmen adayının öğrenme güçlüğü'ne ilişkin düşüncelerini anlatan bir kompozisyon yazmaları istenmiştir. Yapılan literatür taraması ve öğretmen adaylarının yazdıkları kompozisyonların incelenmesi sonucunda üç soru oluşturulmuştur. Bu sorulardan biri doğrudan öğrenme güçlüğü tanımını yoklamaktadır. Diğer iki soru ise öğretmenlerin öğrenme güçlüğü'ne ilişkin dolaylı olarak işe vuruk tanımını yaptırmaya yöneliktir (soru: *öğrencinin hangi davranışları sergilerse öğrenme güçlüğü olabileceğini düşünürsünüz*). Yarı yapılandırılmış görüşme formunun oluşturulması aşamasında bir dil uzmanı, bir de ölçme değerlendirme uzmanının görüşüne başvurulmuştur. Uzman görüşleri alındıktan sonra gerekli düzenlemeler

yapılarak görüşme formuna son hali verilmiştir. Soruların açık, anlaşılır ve sade olmasına ve katılımcılar için hazırlanan yönergelerin açık ve anlaşılır olmasına özen gösterilmiştir.

2.3. Çalışmaya Katılan Bireyler

Bu Çalışmanın katılımcılarının belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan maksimum çeşitlilik örnekleme yönteminden yararlanılmıştır. Maksimum çeşitlilik örneklemede amaç probleme taraf olabilecek bireylerin çeşitliliğini maksimum derecede yansıtmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Bu çalışmada, maksimum çeşitliliği sağlamadaki temel amaç farklı özelliklere sahip öğretmenlerin (cinsiyet, mesleki deneyimi, eğitim alınan fakülte ve bölüm, daha önce ve halihazırda öğrenme güçlüğü olan öğrencisinin olup olmaması) çeşitlilik gösteren durumlarda öğrenme güçlüğüne ilişkin görüşlerinin tam bir resminin ortaya koymaktır.

Bu doğrultuda katılımcılar cinsiyet, mesleki deneyimi, eğitim alınan fakülte ve bölüm, daha önce ve halihazırda öğrenme güçlüğü olan öğrencisinin olup olmaması ve daha önce öğrenme güçlüğü ile ilgili ders, seminer veya hizmetiçi eğitim almış olup olmaması değişkenine göre çeşitlenmiştir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin bu değişkenlere göre dağılımı Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1.
Katılımcıların Çeşitli Değişkenlerine Göre Dağılımı

		Cinsiyet		
		Kadın	Erkek	Toplam
Mesleki deneyim (yıl)	1-9	8	2	10
	10-19	19	13	32
	20-29	3	6	9
	30 ve üstü	1	8	9
Mezun olunan fakülte	Eğitim fakültesi	26	21	47
	Eğitim enstitüsü	1	4	5
	Fen edebiyat fakültesi	4	4	8

Çalışmada 2016-2017 eğitim yılı bahar yarısında Milli Eğitim Bakanlığı'nda görev yapmakta olan toplam 60 öğretmenin öğrenme güçlüğüne ilişkin görüşleri alınmıştır. Çalışmaya katılan öğretmenlerin öğrenme güçlüğüne ilişkin ders veya hizmet içi eğitim alıp almamaları incelendiğinde çalışmaya katılan 60 öğretmenden 28'i (%46) daha önce lisans eğitiminde öğrenme güçlüğü'nü de ele alan bir ders aldıklarını belirtmiştir. Öğretmenlerin 12'si (%20) ise öğrenme güçlüğü ile ilgili hizmetiçi eğitim aldıklarını ifade etmişlerdir. Katılımcıların veri çeşitliliğini sağlayacak heterojenliğe sahip olduğu düşünülmektedir. Çalışmaya gönüllü olarak katılan öğretmenler yaklaşık 15-20 dakika süren ve yüz yüze yarı yapılandırılmış bireysel görüşmeler ile görüşler alınmıştır. Görüşülen öğretmen adaylarının kimliğinin gizli tutulması için raporlaştırmada kodlamalar kullanılmıştır. Raporlaştırmada kullanılan kodlamalarda kısaltmalar, K1. (Birinci kadın öğretmen), E1 (birinci erkek öğretmen) şeklinde yapılmıştır.

2.3. Verilerin Analizi

Veri toplama süreci sonunda elde edilen veriler başlıca örüntüleri belirleme, kodlama ve kategorilere ayırma işlemlerini kapsayan "içerik analizi" tekniği ile analiz edilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). İçerik analizi sürecinde öncelikle kodlama birimleri (kelime,

cümle, paragraf) seçilmiş ve kod listesi oluşturularak veriler kodlanmıştır. Ardından taslak kategoriler belirlenmiş ve bunlara göre kodlar düzenlenmiştir. Son olarak kategoriler kontrol edilmiştir. Oluşturulan kategoriler birbirinden bağımsız olmasına özen gösterilmiştir.

Kodlama ile açık, anlaşılır, binişik olmayan kategoriler oluşturulması, temelde güvenilir bir analiz sürecinin göstergesidir (Bilgin, 2006). Kategorilerinin oluşturulması ve kodlama işlemlerinin yapılmasında birden fazla araştırmacı kullanılması güvenilirlik açısından önemli bir adım olduğundan dolayı, yukarıda belirtilen analiz sürecinin her bir aşaması iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı yapılarak sonuçlar tartışılarak kategori ve temalar kararlaştırılmıştır (Patton, 2002).

3. BULGULAR

3.1. Analizlerin Güvenirliğine İlişkin Bulgular

Verilen yanıtların başka bir uzman tarafından analiz edilerek ulaştığı temalar ile elde edilen temalar karşılaştırarak araştırmacı çeşitlemesine (Yıldırım ve Şimşek, 2011) başvurulmuştur. Araştırmacı çeşitlemesinde, araştırmacılar temaların veya kategorilerin oluşturulmasında ve sonucunda verinin açıklanmasında ortak bir noktada bulunmuş olurlar. Böylece farklı düşünce ve yorumlar çalışmanın geçerliğini artırmıştır (Johnson, 1997). Farklı kodlayıcıların analiz sürecinde kodlama kuralları doğrultusunda yaptıkları kodlama sonuçları arasındaki ilişkinin incelenmesi sonucunda araştırmacılar arası güvenilirlik % 86 ve aynı kodlayıcının aynı kodlama kurallarına göre farklı zamanlarda kodlaması ve bu kodlama sonuçları arasındaki ilişkinin incelenmesiyle elde edilen zaman açısından güvenilirlik ise %95 bulunmuştur. Araştırmacılar arası güvenilirlik ve zaman açısından güvenilirliğin %70 den daha yüksek bir sonuç vermesi beklenmesi araştırmanın güvenilirliğine ilişkin kanıt oluşturmaktadır (Miles ve Huberman, 1994; Tavşancıl ve Aslan, 2001). İçerik analizi sürecinde, kategorilerin belirlenmesi ve açık seçik olarak tanımlanmasına özen göstererek analizin güvenilirliğinin yanı sıra nesnelligi de artmıştır (Tavşancıl ve Aslan, 2001).

3.2. Öğrenme Güçlüğü Tanımlamalarına İlişkin Bulgular

Görüşmelerden elde edilen verilerin analizi sonucunda öğretmenlerin öğrenme güçlüğü tanımlamalarına ilişkin oluşturulan tema ve kategoriler Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2.*Öğretmenlerin Öğrenme Güçlüğüne İlişkin Tanımlamaları*

Tema	Kategori	Katılımcılar	f
Öğrenmeye dayalı tanımlamalar	Geç öğrenme	K1, K2, K10, K12, K20, K21, K22, K23, K30, K31, E5, E6, E10, E23, E24, E29	16
	Kazanım edinememe	K3, K5, K6, K7, K8, K9, K13, K17, K25, K29, E4, E7, E12, E14, E15, E16, E18, E20, E22, E25	20
Birey temelli tanımlamalar	Dikkat eksikliği	K27, E9	2
	Unutkanlık	K8, K23, K26, K27, K28, E7	6
	Hiperaktivite	E9	1
	İlgisizlik	E2, E8	2
Gelişimle ilgili tanımlamalar	Gelişimsel bozukluk	K18, K24, E3, E26	4
	Yaştlarının gerisinde olma	K4, K11, K17, K19, E5, E6, E11, E13, E17, E19, E22, E23, E24, E27	14
	Beynin gelişmemesi	E21	1
Okuryazarlık ile ilişkili tanımlamalar	Sözlü yazılı anlatım ve anlama zayıflığı	K4, K14, K16, K24, E3, E6, E27	7
	Harf ve sesleri tanıyamama	K15, E1, E4	3
Çevresel faktörlere ilişkin tanımlar	Ekonomik durum	K5, K31, E1, E8	4
	Eğitim düzeyi	K15, K30, E26, E28,	4

Tablo 2'de öğretmenlerin öğrenme güçlüğüne ilişkin tanımlamaları doğrultusunda öğrenmeye dayalı, birey temelli, gelişimle ilgili, okuma ile ilişkili ve çevresel faktörlere ilişkin tanımlar olmak üzere beş farklı tema ve bu temalar altında on bir kategori elde edilmiştir. Öğretmenlerin ifadeleri incelendiğinde öğrenme güçlüğü'nü tanımlarken özellikle bilişsel davranışlardan, akademik başarıdan ve bazı çevresel faktörlerden yola çıkarak tanımladığı yani somutlaştırdığı görülmüştür. Dolayısıyla öğretmenler öğrenme güçlüğü'nü işe vuruk tanımlamıştır. İşe vuruk tanımlarla kavramsal düzey görgül düzeye dönüşmekte ve bilimsel araştırmalarda özellikle psikolojik kavramlar kolaylıkla ortaya çıkarılmaktadır (Turgut ve Baykul, 1992; Walter ve Scott, 1962). Bu tanımlamalar doğrultusunda elde edilen tema ve kategoriler aşağıda sunulmuştur..

3.2.1. Öğrenmeye Dayalı Tanımlamalar

Belirtilen görüşler doğrultusunda öğrenmeye dayalı tanımlamalar temasında geç öğrenme ve kazanım edinememe kategorileri ortaya çıkmıştır. Öğrenmeye dayalı tanımlamalar temasında yer verilen ifadeler öğrenme güçlüğü'nün belirli bir dersin ya da programın ve günlük yaşam bilgi ve becerilerinin öğrenme güçlüğü olan birey tarafından edinilememesi ya da çok sık tekrar ve çaba ile edinilebilecek olması ile ilişkilendirilerek yapılan tanımlamalardır.

- Geç Öğrenme

Öğretmenlerin on altısı öğrenme güçlüğü'nün geç öğrenmek olduğu görüşündedirler. Bu ifadelerle göre öğrenme güçlüğü olan öğrencinin dersin kazanımlarını, günlük yaşam bilgi

ve becerilerini edinebileceğinin ancak bunun zaman alacağını ve çok sık tekrarlar öğrenmenin gerçekleşebileceğini belirtmişlerdir. Örnek ifadeler aşağıda yer verilmiştir.

K1: “öğrencinin kavramada güçlük yaşamasi ve geç öğrenmesidir”

E10: “öğrenmenin yaşitlarına göre daha geç olmasıdır”

- Kazanım Edinememe

Öğretmenlerin yirmisi öğrenme güçlüğünün bireyin öğretim programında yer alan kazanımları edinmemesi yani öğrenmemesi olduğunu belirtmişlerdir. Bu görüşlere göre öğrenme güçlüğü olan öğrencilerde hiçbir çabaya rağmen öğrenme gerçekleşmemektedir. Öğrencilerdeki temel problemin öğrenmemek olduğunu ifade etmektedirler. Aşağıda örnek ifadeler yer verilmiştir.

K5: “müfredatta belirlenmiş olan kazanımları öğrenmemesidir”

E7: “akranlarıyla öğrenim alan bir öğrencinin (aynı ortamda) öğrenmeyi gerçekleştirememesidir”

3.2.2. Birey Temelli Tanımlamalar

Belirtilen görüşler doğrultusunda birey temelli tanımlamalar temasında dikkat eksikliği, unutkanlık, hiperaktivite ve ilgisizlik olmak üzere dört kategori elde edilmiştir. Bu tema altında yer alan ifadeler öğrenme güçlüğünü bireyin özellikleri ile ilişkilendirmektedir.

- Dikkat Eksikliği

Öğretmenlerden ikisi öğrenme güçlüğü nedir sorusuna dikkat eksikliği yanıtı vermişlerdir. Buna göre öğrenme güçlüğü bireylerin dikkat eksikliğinden kaynaklanmaktadır.

K27: “...öğrencinin derste dikkat eksikliği yaşamasıdır”

E9: “dikkat eksikliği olan öğrencilerdir. Bu yüzden öğrenme güçlüğü yaşamaktadır”

- Unutkanlık

Öğretmenlerin altısı öğrenme güçlüğünün unutkanlık olduğunu ifade etmişlerdir. Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin eşyalarını, kendisine verilen ödev ve sorumlulukları ve öğrendiklerini kısa sürede unuttuğunu buna bağlı olarak da öğrenme güçlüğünün unutkanlık olduğunu düşünmektedirler. Aşağıda örnek ifadeler yer verilmiştir.

K8: “...öğrencinin öğrense bile öğrendiklerini kısa sürede unutmasıdır. Verilen ödevleri ve eşyalarını da sürekli unuttur bu öğrenciler”

E7: “öğrenci her söyleneni hemen unuttur”

- Hiperaktivite

Öğrenme güçlüğü nedir sorusuna yanıt veren öğretmenlerden bir tanesi öğrenme güçlüğünün hiperaktivite olduğu görüşünü belirtmiştir. Öğrenme güçlüğü olan öğrencinin hiperaktivitesinin olduğunu bu nedenle öğrenme güçlüğü yaşadığı görüşündedir. Öğretmenin ifadesi aşağıda yer almaktadır.

E9: “hiperaktif öğrenciler öğrenme güçlüğü çekmektedir”

- İlgisizlik

Öğretmenlerin on altısı öğrenme güçlüğü'nün ilgisizlik olduğunu ifade etmiştir. Buna göre öğrenme güçlüğü olan öğrenciler derse ve çeşitli aktivitelere ilgisizdir ve bu durum öğrenme güçlüğüdür.

E2: *“derste çok isteksiz olmasıdır”*

3.2.3. Gelişimle İlgili Tanımlamalar

Belirtilen görüşler doğrultusunda öğrenme güçlüğüne ilişkin gelişimle ilgili tanımlamalar temasında yaşlılarının gerisinde olma, gelişimsel bozukluk ve beynin gelişmemesi olarak ifade edilen üç kategori elde edilmiştir. Bu temada öğrenme güçlüğü'nün bireyin özellikle bilişsel açıdan gelişmemiş olması, bulunduğu yaşın bilişsel açıdan gelişim özelliklerini taşınamaması ve daha geride olması ile ilişkilendirilerek tanımlar yer almaktadır. Ek olarak bilişsel olarak henüz gelişimini tamamlayamamış olmayı ya da yaşlılarının gerisinde performansla sahip olmasını gelişimsel bozukluk olarak ele alan görüşlere de bu tema altında yer verilmiştir.

- Gelişimsel Bozukluk

Öğretmenlerin dördü öğrenme güçlüğü'nün gelişimsel bozukluk olduğu görüşündedirler. Bu görüşü bildiren öğretmenlere göre öğrenme güçlüğü olan bireyler gelişimsel bozukluğu olan öğrencilerdir ve bu nedenle öğrenmede güçlük yaşamaktadırlar. Örnek ifadelerle aşağıda yer verilmiştir.

K24: *“öğrencinin zekasının yerinde olmasına rağmen kendini ifade etmede, sözlü ve yazılı olarak kendinin anlatamama, iletişim kurmada güçlük çeken gelişimsel bir bozukluktur.”*

E26: *“aileden genetik olarak çocuğa geçebilen ya da çocuğun bir önceki yaşlarda geçirdiği bir hastalıktan dolayı oluşan gelişimsel bir bozukluktur”*

- Yaşlılarının Gerisinde Olma

Öğrenme nedir sorusuna verilen yanıtlar incelendiğinde on dört öğretmen öğrenme güçlüğü'nün yaşlılarının gerisinde performans göstermek olduğunu ifade etmiştir. Buna göre öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin bulunduğu yaş grubunda kendisinden beklenecek bilişsel, duyuşsal ve psikomotor davranışları sergileyememektedir ve kazanamamaktadır. Ancak daha alt yaş gruplarından beklenecek davranışları sergileyebileceği ve bu düzeyde öğrenmenin gerçekleştirilebileceği görüşündedirler. Örnek ifadelerle aşağıda yer verilmiştir.

K11: *“öğrencinin yaşının gerisinde olması, yaşının gerektirdiği fiziksel ve bilişsel becerileri tam olarak yerine getirememesi”*

E13: *“yaş grubunun ortalama yaptığı davranışları yapamama onlardan geride olma”*

- Beynin Gelişmemesi

Öğrenme güçlüğüne ilişkin görüşleri alınan öğretmenlerden biri öğrenme güçlüğü'nün beynin gelişmemiş olması durumu olduğunu ifade etmiştir. Bireyin herhangi bir nedenle beyninin gelişmemiş olmasının öğrenme güçlüğüne yol açtığı ve durumun öğrenme güçlüğü olduğunu belirtmiştir. Aşağıda katılımcını ifadesine yer verilmiştir.

E21: *“çocuğun beyinsel olarak gelişmemesidir”*

3.2.4. Okuryazarlık İle İlişkili Tanımlamalar

Belirtilen görüşler doğrultusunda öğrenme güçlüğü'nün okuma ile ilişkili tanımları temasında sözlü yazılı anlatım ve anlama zayıflığı ve harf ve sesleri tanıyamama kategorileri elde edilmiştir. Bu tema altında öğrenme güçlüğü'nün bireyin kendini yazılı ve sözlü ifade edememesi, telaffuz ve konuşmada bozukluğun olması ile ilişkili görüşler yer almaktadır. Bununla birlikte öğrenme güçlüğü'nü okuma ile ilişkilendirerek harf ve seslerin tanınamaması olarak tanımlayan görüşler de bu tema altında ele alınmıştır.

- Sözlü Yazılı Anlatım ve Anlama Zayıflığı

Öğretmenlerin yedisi öğrenme güçlüğü'nün sözlü ve yazılı ifade zayıflığı olduğunu belirtmişlerdir. Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin kendilerini yazılı ve sözlü olarak ifade edemediklerini, düşük cümleler kurduklarını ve kelimeleri telaffuz etmede zorluk yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Buna görüşü dile getiren öğretmenler, öğrenme güçlüğü olan bireylerin sözlü anlatılanları ve yazılı olarak sunulan metinleri, ifadeleri anlamakta güçlük çektikleri buna bağlı olarak da öğrenmede güçlük yaşadıklarını düşünmektedirler. Örnek ifadelerle aşağıda yer verilmiştir.

K16: *“zekası normal olduğu halde sözlü ve yazılı dili kullanmada sıkıntı yaşamadır”*

E6: *“yazmada ve harfleri tanımada zorlanır”*

- Harf ve Sesleri Tanıyamama

Öğrenme güçlüğüne ilişkin görüşleri alınan öğretmenlerden üçü öğrenme güçlüğü'nün harf ve sesleri tanıyamamak olduğu görüşünü belirtmiştir. Buna göre öğrenme güçlüğü olan öğrenciler sesleri ve harfleri tanıyamaz ve okumada sorun yaşadığı için öğrenme güçleşir ya da gerçekleşmez. Aşağıda katılımcıların ifadesine yer verilmiştir.

K15: *“her zaman aynı hatayı tekrar tekrar yapar ve sesleri tanıyamaz bu nedenle heceleri de tanıyamaz okumada sorun yaşar”*

E1: *“harfleri yani sesleri tanıyamamaktır”*

3.2.5. Çevresel Faktörlere İlişkin Tanımlar

Belirtilen görüşler doğrultusunda öğrenme güçlüğüne ilişkin çevresel faktörlere ilgili tanımlamalar temasında düşük ekonomik durum ve eğitim düzeyinden kaynaklı bireyin öğrenememesi olarak ifade edilen iki kategori elde edilmiştir.

- Ekonomik Durum

Öğretmenlerin dördü öğrenme güçlüğü'nün ailenin gelirinin düşük olmasından kaynaklı akademik başarısızlık yaşaması olduğunu belirtmişlerdir. Buna göre düşük ekonomik düzeydeki ailelerin çocuklarına destekleri sınırlı ve yetersiz olduğu için çocukları akademik başarısızlık yaşamaktalar. Bunun sonucunda da öğrenme güçlüğü'nün yaşandığını belirtmektedirler.

K15: *“öğrenme güçlüğü düşük sosyo-ekonomik durumdan kaynaklı oluşmaktadır.”*

- Eğitim Düzeyi

Öğretmenlerin dördü öğrenme güçlüğü'nün ailelerin düşük eğitim durumundan kaynaklı akademik başarısızlık yaşaması olduğunu belirtmişlerdir. Buna göre düşük eğitim

koşullardan gelen ailelerin çocuklarına destekleri sınırlı olduğu için öğrencilere akademik başarısızlık yaşar. Bunun sonucunda da öğrenme güçlüğü gerçekleşir.

K15:”düşük eğitim durumunda olan ailelerin çocukları eğitsel olarak daha geride kalmakta ve öğrenme güçlüğü oluşmaktadır.”

E26:” düşük eğitim durumunda olan ailelerin çocuklarına da destekleri az olmakta buda öğrencinin öğrenme güçlüğü yaşamasına neden olmaktadır.”

4.TARTIŞMA ve SONUÇ

Sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü'nün ne olduğuna yönelik görüşlerinin belirlenmesinin amaçlandığı bu çalışmada, öğretmenlerin öğrenme güçlüğü'ne ilişkin öğrenmeye dayalı, birey temelli, gelişimle ilgili, okuryazarlık ile ilişkili ve çevresel faktörlere ilişkin tanımlar yaptıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu temalar altında onüç farklı kategori elde edilmiştir. Öğretmenlerin öğrenme güçlüğü'ne yönelik yaptığı tanımlamalar ile alanyazında yer alan tanımlar karşılaştırıldığında sadece üç öğretmenin, alan yazındakiyle örtüşen tanım yaptığı görülmüştür. Öğretmenlerin verdiği tanımlar incelendiğinde, bu öğrencilerin geç ve hiç öğrenemediği ve yaşlarının gerisinde olma gibi genel özelliklerinden bahsedilmiştir. Benzer olarak, Kirby ve diğerleri (2005) çalışmasında öğretmenlerin sadece %1'nin öğrenme güçlüğü'nü ayrıntılı bir şekilde tanımlayabildiği, geriye kalan cevapların farkındalık düzeyinde kaldığı ve öğrenme güçlüğü'nün tanımına yönelik detaylı bir açıklama yapmadığını bulmuştur. Öğretmenlerin öğrenme güçlüğü'nün ne olduğu hakkında sınırlı düzeyde bilgi sahip olmaları bu çocukları belirlemelerini ve doğru şekilde yönlendirmelerini engelleyecektir. Çakıroğlu (2017), ABD' de özel öğrenme güçlüğü tanısı almış öğrencilerin eğitime gereksinim duyan öğrencilerin %42'sini oluştururken, ülkemizde oranın %3 olmasını öğrenme güçlüğü'nün eğitimciler ve aileler tarafından tam olarak anlaşılmasına ve benimsenmemesine bağlamaktadır.

Araştırmada öğretmenlerin ortaya koydukları tanımların yüzeysel olduğu, çok az öğretmenin (f=10) öğrencilerin güçlük yaşadığı yönere (örneğin: okuma ve okuduğunu anlama gibi) dikkat çektiği görülmüştür. . Bu sonuç yapılmış diğer çalışmaların sonuçları ile desteklemektedir (Çakıroğlu, 2015; Yangın ve diğ., 2016). Oysaki öğrenme güçlüğü bir veya birkaç alanda olabilmektedir. Bu alanların belirlenmesi ve bu alanlara yönelik müdahalelerin yapılması gerekmektedir. Diğer taraftan bu algı öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin güçlük yaşadıkları alanların belirlenip müdahale uygulanmasını engelleyebileceği gibi aynı zamanda sahip oldu güçlü yönlerin göz ardı edilmesine neden olabilecektir. Dolayısıyla öğretmenlerin öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin yaşadıkları problemlerin ne olduğunu bilememeleri bu problemlere çözüm oluşmalarını da zorlaştıracaktır Koçak ve Fırat (2017) yapmış oldukları çalışmada, öğretmenlerin yarıya yakınının öğrenme güçlüğü olduğunu düşündükleri öğrenciyi ilk olarak Rehberlik Araştırma Merkezi'ne veya hastaneye yönlendireceklerini belirlemiştir. Oysaki sınıf öğretmenlerinin bu öğrencilerin yaşamamış oldukları güçlük alanlarını bilmeleri ve bu güçlüklerle yönelik etkili müdahale programları uygulamaları öğrencilerin bu güçlükleri aşmaları açısından etkili olacaktır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin önemli bir bölümü (f=33) öğrenme güçlüğü'nü bireyin bir ders ve ya program kazanımının tüm çaba ve yöntemlere rağmen hiç öğrenilememesi olarak ifade etmiştir. Buna karşın, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerde öğrenmenin zaman

aldığı ve daha çok uğraş gerektirdiği fakat öğrenmenin gerçekleşebileceği yapılan araştırma sonuçlarında görülmektedir (Berkeley ve Riccomini, 2011; Botsas ve Padeliadu, 2003; Dewitz ve Dewitz, 2003; Esser, 2001). Dolayısıyla öğrenme güçlüğü olan öğrencilerde tüm çabalara rağmen öğrenmenin gerçekleşmeyeceği görüşü alanyazın ile örtüşmeyen bir bulgudur. Bu algı öğretmenin öğrenme güçlüğü olan öğrenciye emek harcamasının önüne geçebileceği düşünülmektedir. Çünkü bu öğrencilerin zaten öğrenemeyeceğini düşünerek işe koyulmak öğretmenin çaba harcamamasına yol açabilecektir. Bu sonuç öğretmenlerin öğrenme güçlüğü hakkındaki bilgilerinin sınırlı olmasıyla gösterilebilir (Aladwani ve Al Shaye, 2012; DeSimone ve Parmar, 2006). Araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun öğrenme güçlüğü ile ilgili herhangi bir ders ve ya kurs almadığı, alan öğretmenlerin ise özel eğitim dersi kapsamında veya kısa süreli kurslarla aldığı belirlenmiştir. Bu durumun öğretmenlerin öğrenme güçlüğü hakkında bilgilerinin sınırlı olmasında etkili olabileceği düşünülmektedir. Nitekim Subban ve Sharma (2006), üniversite sürecinde alınan eğitim programlarının öğretmen adaylarını öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin eğitimindeki zorlukları belirlemelerinde ve bu zorluklarla yüzleşmek için gerekli becerileri kazandırmada yeterli olmadığını göstermektedir. DeSimone ve Parmar (2006) üniversite sürecinde derslerin ve daha sonra alınan hizmet içi kurslarının öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin eğitimi için yeterli olmadığını belirtmiştir. Benzer olarak, Çakıroğlu (2015) yapmış olduğu çalışmada, öğretmenlerin dörtte üçünün öğrenme güçlüğü hakkında herhangi bir kurs almadığı sonucuna ulaşmıştır. Mesleki gelişim ve yeterlilik bireyin üniversite sürecinde aldığı dersler ile beraber meslek hayatında kurs ve seminerlerle desteklenmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğrenme güçlüğü tanımı yapma konusunda zorlanmalarının bir nedeni de mevcut tartışılan konu hakkında yeterli bilgilendirilmemelerinden kaynaklı olduğu düşünülmektedir. Nitekim ülkemizde yapılan çalışmaların sonucunda öğretmenlerin öğrenme güçlüğü hakkında bilgilendirilmeleri gerektiği vurgulanmıştır (Altun ve Uzuner, 2016; Başar ve Göncü, 2017; Çakıroğlu, 2015; Özabacı ve Ergün-Başak, 2013; Sezer ve Akın, 2011; Yangın, Yangın, Önder ve Şavlıg, 2016).

Araştırmada öğretmenlerin bazıları (f=8) öğrenme güçlüğünü çevresel faktörlerle tanımlamışlardır. Oysa ki alanyazında yapılan tanımlara bakıldığında öğrenme güçlüğünün bu tür faktörlerden kaynaklanmadığı ifade edilmektedir (Bateman, 1965, akt., Hallahan, Pullen ve Ward, 2013; IDEA, 2004; Kirk, 1963). Çocuğun geldiği çevrenin sosyo-ekonomik ve ailenin eğitim durumu gibi bazı dışsal faktörler öğrenme güçlüğü riskini etkilemektedir. Buna karşın bu sonuç öğrenme güçlüğünün bu faktörlerden kaynaklandığını göstermemektedir. Bu doğrultuda sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğünü çevresel faktörler gibi dışsal faktörlerden ayırt etmede etkili olduğu kanıtlanmış Müdahaye Yanıt gibi modeller hakkında bilgilendirilmeleri önemli olacaktır (Fuchs ve diğ., 2007). Araştırmada elde edilen bu sonuçlar ışığında; sınıf öğretmenlerine lisans eğitimi sürecinde öğrenme güçlüğü hakkında bilgi sahibi olmalarını sağlayacak seçmeli dersler sunulabilir. Öğrenme güçlüğü ile ilgili hizmet içi kursların sayısı ve süresi artırılarak öğretmenlerin bu konu hakkında bilgilenmeleri sağlanabilir. İleriki çalışmalara yönelik olarak ise, daha büyük gruplarla nicel verilerle bu konu araştırılabilir. Öğrenme güçlüğü ile ilgili eğitim alan ve olmayan öğretmenlerin görüşleri karşılaştırılabilir. Sınıfında öğrenme güçlüğü öğrencisi olan ve olmayan öğretmenlerin öğrenme güçlüğüne yönelik bilgi düzeyleri araştırılabilir.

KAYNAKÇA

- Aladwani, A. M., & Al Shaye, S. S. (2012). Primary school teachers' knowledge and awareness of dyslexia in kuwaiti students. *Education, 13*, 2(3), 499–516.
- Altun, T. ve Uzuner, F. G. (2016). Sınıf öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin eğitimine yönelik görüşleri, *The Journal of Academic Social Science Studies, 44*(33-49).
- Altuntaş, F. (2010). *Sınıf öğretmenlerinin disleksiye ilişkin bilgileri ve dislektik öğrencilere yönelik çalışmaları*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Başar, M., & Göncü, A. (2017). Sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğüyle ilgili kavram yanılgılarının giderilmesi ve öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 33*(1), 185-206
- Bender, W. N. (2004). *Learning disabilities: Characteristics, identification and teaching strategies* (5th ed.). Boston: Pearson.
- Berkeley, S., & Riccomini, P. R., (2011). QRAC-the-Code: A comprehension monitoring strategy for middle school social studies textbooks. *Journal of Learning Disabilities, 46*(2), 154-165.
- Bilgin, N. (2006). *Sosyal bilimlerde içerik analizi -Teknikler ve örnek çalışmalar-*. Ankara: Siyasal Kitapevi.
- Botsas, G., & Padeliaou, S. (2003). Goal orientation and reading comprehension strategy use among students with and without reading difficulties. *International Journal of Educational Research, 39*(4–5), 477–495.
- DeSimone, J. R., & Parmar, R. S. (2006). Middle school mathematics teachers' beliefs about inclusion of students with learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice, 21*(2), 98-110.
- Doyran, F. ve Canca, I. (2013). Sorunlu öğrenci mi? Öğrenme güçlüğü olan öğrenci mi? Öğretmenler öğrenme güçlüğü hakkında ne biliyorlar? *Journal of Academic So-cial Science Studies (JASSS), 6*(4), 371-389.
- Çakıroğlu, O. (2015). Evaluating the reasons of low reading skills of primary school students and the activities used by teachers İlkokul öğrencilerinin düşük okuma başarısının nedenlerinin ve öğretmenlerin kullandığı etkinliklerin değerlendirilmesi. *Journal of Human Sciences, 12*(1), 1082-1094.
- Çakıroğlu, O. (2017). Özel öğrenme güçlüğüne giriş. M. A. Melekoğlu, U. Sak (ED). *Özel öğrenme güçlüğü ve özel yetenek*. Ankara: Pegem Akademi.
- Esen, A. ve Çiftçi, İ. (2000). Sınıf öğretmenlerinin öğrenme yetersizliği ile ilgili bilgilerinin belirlenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 8*(8), 85-90.
- Esser, M. S. (2001). *The effects of metacognitive ve strategy training and attribution retraining on reading comprehension in African-American students with learning disabilities* (Doctoral Dissertation). Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3021672)

- Foreman-Sinclair, K. (2012). *Kindergarten through second-grade teacher's knowledge and beliefs about dyslexia assessment and retention* Doctoral Dissertation. Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No 3531773)
- Fuchs, L. S., Fuchs, D., Compton, D. L., Bryant, J. D., Hamlett, C. L., & Seethaler, P. M. (2007). Mathematics screening and progress monitoring at first grade: Implications for responsiveness to intervention. *Exceptional Children*, 73(3), 311-330.
- Gersten, R., Fuchs, L., Williams, J. P., & Baker, S. (2001). Teaching reading comprehension strategies to students with learning disabilities. *Review of Educational Research*, 71(2), 279-320.
- Ghimire, S. (2017). Knowledge of primary school teacher regarding learning disabilities in school children. *Journal of Nobel Medical College*, 6(1), 29-35.
- Hallahan, D. P., Pullen, P. C., & Ward (2013). A brief history of the field of learning disabilities. In H. L. Swanson, K. R. Harris, ve S. Graham (Eds.). *Handbook of learning disabilities* (pp. 16–29). New York: Guilford Press.
- Johnson, B. R. (1997). Examining the validity structure of qualitative research. *Education*, 118(3), 282-292.
- Kavale, K. A., & Forness, S. R. (2006). Learning disability as a discipline. In H. L. Swanson, K. R. Harris, & S. Graham (Eds.), *Handbook of learning disabilities* (pp. 76–93). New York: Guilford Press.
- 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.
- Kirby, A., Davies, R., & Bryant, A. (2005). Do teachers know more about specific learning difficulties than general practitioners? *British Journal of Special Education*, 32(3), 122– 126.
- Kirk, S. A. (1962). *Educating exceptional children*. Boston: Houghton Mifflin.
- Koçak, D. ve Fırat, T. (2017, Mayıs). Öğrenme güçlüğü olan ve akademik başarısızlık yaşayan öğrenciler arasındaki farkın belirlenmesinde sınıf öğretmenlerinin görüşü, *IV. International Eurasian Educational Research Congress'inde sunulan bildiri*, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Limbos, M. M., & Geva, E. (2001). Accuracy of teacher assessments of second-language students at risk for reading disability. *Journal of learning disabilities*, 34(2), 136-151.
- Lingeswaran A (2013). Assessing knowledge of primary school teachers on specific learning disabilities in two schools in India. *Journal of Education and Health Promotion*, 2 (30). doi:10.4103/2277-9531.115807. <http://dx.doi.org/10.4103/2277-9531.115807>
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: A sourcebook of new methods*. California; SAGE Publications.

- Milli Eğitim Bakanlığı. (2006). Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği, 31.05.2006 tarih ve 26184 sayılı Resmi Gazete.
- Moothedath, S., & Vranda, M. N. (2015). Knowledge of primary school teachers in identifying children with learning disabilities. *Disability, CBR & Inclusive Development*, 26(3), 68-76.
- Özabacı, N., ve Başak, B. E. (2013). Öğretmenlerin öğrenme yetersizliği olan öğrencileri ile ilgili algılarının metafor analizi yoluyla incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(243-266).
- Polat, E. (2013). *Özel öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenciler için web destekli uyarlanabilir öğretim sistemi tasarımı*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Saravanabhavan, S., & Saravanabhavan, R. C. (2010). Knowledge of learning disability among pre-and in-service teachers in india. *International Journal of Special Education*, 25(3), 132-138.
- Sezer, S. ve Akin, A., (2011). 6–14 yaş arası öğrencilerde görülen matematik öğrenme bozukluğuna ilişkin öğretmen görüşleri. *İlköğretim Online*, 10(2), 757-775.
- Shetty, A & Rai, B S. (2014). Awareness and knowledge of dyslexia among elementary school teachers in india. *Journal Of Medical Science And Clinical Research*, 2(5), 1135 - 1143.
- Subban, P., & Sharma, U. (2006). Primary school teachers' perceptions of inclusive education in Victoria, Australia. *International Journal of Special Education*, 21(1), 42-52.
- Şahin, S. (2010). Öğrenme güçlüğü olan çocuklar ve eğitimleri. (Ed.) N. Baykoç, *Öğretmenlik ve programları için özel eğitim* (ss. 16–29). Ankara: Gündüz eğitim ve Yayıncılık.
- Tavşancıl, E. ve Aslan, A. E. (2001). *Sözel, yazılı ve diğer materyaller için içerik analizi ve uygulama örnekleri*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Turgut, F. ve Baykul, Y. (1992). Ölçme Teknikleri. Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Wright, D. C. (2008). *Nonverbal learning disability in the classroom: An assessment of teachers' knowledge* (Doctoral Dissertation). Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No 304831221).
- Yangın, S., Yangın, N., Önder, V. ve Şavlıg, A. (2016). Sınıf öğretmeni adaylarının ve öğretim elemanlarının çeşitli öğrenme güçlüklerine yönelik farkındalıkları. *Education Sciences*, 11(5), 243-266.
- Yıldırım A., ve Şimşek H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

EXTENDED ABSTRACT

1. Introduction

It is known that diagnosing the learning disability and determining the students who are under the risk of learning disability are difficult and sophisticated. The situation that knowledge of the teachers upon this process is insufficient leads misunderstandings of learning disability and also it complicates how they help these students. Class teachers have a significant role in diagnosing the students and directing them truly at the primary education level when learning disability is mostly diagnosed. In this study determining the opinions of the class teachers about what the learning disability is aimed).

2. Method

“Case study” which is one of the qualitative research designs was used in this study in which determining the opinions of the class teachers about what the learning disability is aimed. Maximum variation sampling method which is one of the purposeful sampling methods was benefitted in order to determine the participants of the study and opinions of the 60 teachers in total upon the learning disability were got. Opinions of the participants obtained with semi structured interview form. Obtained data were analysed with “content analysis” including proceedings of determining main patterns, coding and assigning to categories. Reliability between the researchers was found as 86% and reliability in terms of time was found as 95%.

3. Findings, Discussion and Results

It was precipitated in this study the aim of which is to determine the opinions of the class teachers about what the learning disability is that class teachers made definitions about learning disability which depend on learning, which are individual-based and about development, which are related to literacy and which are upon environmental factors. Thirteen different categories were obtained under these themes. When the definitions made by the teachers upon learning disability were compared with the definitions in the literature, it was determined that only three teachers that is only 5% of the teachers participating in the study answered properly to this question.

When the definitions made by the teachers were examined, teachers mentioned about the general features of these students such as they could learn backward and could not learn at all; and they fell behind their peers. It was seen in the study that the definitions put forward by the teachers were superficial and that only a few teachers drew attention to the aspects that the students have difficulty in. This perception can prevent determining the fields which the students having learning disability have a difficulty in and making intervention to these fields; and also it can lead ignoring the strengths of these students. Thus, the fact that teachers do not know the problems which students having learning disability have will make finding solutions to these problems difficult.

A significant majority of the teachers participated in the research explained learning disability as the situation that an individual cannot acquire the learning outcomes of a lesson or a program; or that he/she can never learn them in spite of all endeavours and methods. Nevertheless, it can be seen in the results of the research that learning of the students who have learning disability takes time and it requires more endeavour; but that

learning can occur. Thus, the opinion that students who have learning disability cannot learn in spite of all endeavours does not comply with the literature. It is thought that this perception can prevent the teacher from endeavouring to the student who has learning disability. As beginning the work by thinking that these students will not be able to learn anyway can hinder the teacher from making an effort. This result shows that teachers have a limited knowledge upon learning disability. It was determined that a significant majority of the teachers participated in the research do not take any classes or courses about learning disability; and that the ones who took had these classes or courses within the scope of special education lesson or in short term courses. It is thought that above mentioned situation can be effective in the fact that teachers have a limited knowledge upon learning disability. It is also thought that another reason why the teachers participated in the research have difficulty in describing the learning disability is due to the fact that they are not sufficiently informed about the matter in hand.

Some of teachers defined the learning disability with environmental factors; but, it is specified in the literature that learning disability does not originate from these factors. Social-economic and educational situation of the environment in which the child lives affect the risk of learning disability; ever then this situation does not indicate that learning disability results from these factors. Accordingly teachers tend to think that students become unsuccessful due to these factors; and as a result of this learning disability occurs. In accordance with this thought a wrong result such that each student who is not academically successful has to be in a learning disability group can emerge. In this context students can academically be unsuccessful due to any reason other than learning disability. Starting from this point of view it can be said that academic failure does not the reason but the result of the learning disability.

In the light of these results of obtained in the study, elective courses which will make class teachers to learn about learning disability can be provided during undergraduate study. Acquainting the teachers with this subject can be provided by increasing the number and periods of the in-service trainings upon learning disability. It could be suggested that the issue should be considered in future studies that include quantitative data obtained from a larger sample size. Comparative studies could also be conducted to compare the opinions of student who have received training on learning disability and who have not. Furthermore, the knowledge levels of teachers on learning disabilities could be explored comparing the awareness levels of teachers with and without students who have learning disabilities.