



**ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ YAŞAYAN ÖĞRENCİLERLE  
İLGİLİ AİLE GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ**  
**Alişan TEKİN**  
**Yüksek Lisans Tezi**  
**Danışman: Doç. Dr. Murat BAŞAR**

**T.C.**

**UŞAK ÜNİVERSİTESİ**

**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

**İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI**

**SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ YAŞAYAN ÖĞRENCİLERLE İLGİLİ AİLE  
GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ**

**ALİŞAN TEKİN**

**DANIŞMAN**

**DOÇ. DR. MURAT BAŞAR**

**Kasım,2017**

**UŞAK**

## ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ YAŞAYAN ÖĞRENCİLERLE İLGİLİ AİLE GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

### ÖZET

Öğrenme güçlüğü, Türkiye’de öğrenme öğretme sürecinde adı sıklıkla duyulmasına rağmen kavram yanlışlarının olduğu ve yeterince bilinmeyen bir özel eğitim alanıdır. Bu araştırmada aile görüşlerine göre ilkokulda öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin karşılaştıkları sorunların incelenmesi amaçlanmıştır.

Bu araştırmada betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmada nitel araştırma desenlerinden iç içe geçmiş tek durum deseni kullanılmıştır.

Araştırmanın çalışma grubunu, 2016-2017 öğretim yılında İstanbul ilinin Küçükçekmece ve Avcılar ilçelerinde ilkokulda öğrenim gören, öğrenme güçlüğü tanısı almış 15 öğrencinin ailesi oluşturmuştur. Bu araştırmanın verileri, çalışma grubunda yer alan öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin aileleri ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile elde edilmiştir.

Öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin tanılama sürecinin sınıf öğretmeninin fark etmesiyle başladığı tespit edilmiştir. Öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere mevzuattan ve tanılama sürecinden kaynaklanan sorunlar nedeniyle üst sınıflarda “Öğrenme Güçlüğü” tanısı konulabildiği belirlenmiştir. Bu öğrencilerin en çok okuma yazma alanında öğrenme güçlüğü yaşadığı tespit edilmiştir. Öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlamadığı görülmüştür. Okul idaresi ve rehberlik servisinin mevzuatta yer alan rutin uygulamaların dışında sorunun çözümüne yönelik bir çalışma yapmadıkları belirlenmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı’nın tanılama sistemindeki modülden kaynaklanan nedenlerle öğrenme güçlüğü yaşayan bazı öğrencilere “ Hafif Düzeyde Zihinsel Yetersizlik” tanısı konulduğu belirlenmiştir. Öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin, öğretmen ve arkadaşları tarafından sosyal kabulünün gerçekleştiği görülmüştür. Aynı sınıfta öğrenim gören ve çocuğu öğrenme güçlüğü yaşamayan veliler tarafından ise sosyal yalıtıma maruz kaldığı tespit edilmiştir. Sınıf öğretmenleri, okul öncesi öğretmenleri ve

ailelerin öğrenme güçlüğüne yönelik farkındalıklarının artırılması ve bilgilendirilmesi önerilmiştir.

**Anahtar Sözcükler:** Öğrenme Güçlüğü, Aile, Tanılama Süreci, Öğrenme Öğretme, Akran İlişkisi, Veli İlişkisi



## ABSTRACT

### INVESTIGATION OF FAMILY VIEWS RELATED TO STUDENTS HAVING LEARNING DISABILITIES

Learning difficulties, learning and teaching process in Turkey despite the name often heard misconceptions and that is enough of an unknown field of special education. In this study, it was aimed to investigate the problems faced by students who have difficulties in learning in primary school according to their family views.

In this study, a descriptive scanning model was used. In the study, one-way case pattern was used as the internal qualitative research patterns.

The working group of the study formed a family of 15 students in primary school in the provinces of Küçükçekmece and Avcılar in Istanbul in the academic year 2016-2017, who had a learning disability. The data of this study were obtained by a semi-structured interview technique with the families of the students with learning disabilities in the study group.

It has been found that the students who have learning difficulties start the process of diagnosis by recognition of the class teacher. It has been determined that students who have learning difficulties can be recognized as "Learning Disability" in the upper classes because of the problems arising from the legislation and the process of diagnosis. It was determined that these students had the most learning difficulties in literacy area. It has been seen that the teachers of students with learning disabilities did not prepare an individualized education program. It has been determined that the school administration and guidance services have not conducted a study to solve the problem other than routine practices in the legislation. It has been determined that some students who have learning disabilities due to the reasons of the module in the diagnosis system of the Ministry of National Education have a diagnosis of "Mental Disability at Mild Level". Social acceptance has been realized by students, teachers and friends who have learning difficulties. It has been found that students who are studying in the

same class and who are not experiencing a child learning disability are exposed to social isolation by their parents. It is proposed to raise awareness of classroom teachers, pre-school teachers and families about learning difficulties and to inform them.

**Keywords:** Learning Disabilities, Family, Diagnostic Process, Teaching Learning, Peer Relationship, Parent Relationship



## JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI



## ÖNSÖZ

Tez konusunun seçilmesinden, araştırmanın sürdürülmesine ve tamamlanmasına kadar benimle bilgisini paylaşan, bütün engelleri aşmamı ve her zaman ileriye doğru adımlar atmamı sağlayan, yardımlarını esirgmeden beni destekleyen, bakış açımı genişleten, hedefimi yükselten değerli danışmanım Doç. Dr. Murat BAŞAR' a sonsuz teşekkür ederim.

Görüşmelerin yapıldığı okullarda gönüllü olarak görüşme sorularını içtenlikle cevaplayan ailelere, gözlemlerin yapıldığı okullarda gönüllü olarak gözlem yapılmasını sağlayan meslektaşlarıma, tez konumda bana yardımcı olan herkese teşekkür ederim.

Tez aşaması boyunca benim her zaman yanımda olan ve beni her konuda destekleyen Büşra ERKAN'a teşekkür ederim.

Ayrıca okula başladığım ilk günden itibaren, her zaman yanımda olan, sürekli desteğini esirgmeden bugünlere gelmemi sağlayan canım annem Zeynep TEKİN'e ve sevgili kardeşim Zişan TEKİN'e sonsuz teşekkür ederim.



## ÖZGEÇMİŞ

### Kişisel Bilgiler

**Ad Soyad** : Alişan TEKİN

**Doğum Tarihi** :01/01/1987

**Mezun Olduğu Okul:**Mustafa Kemal Üniversitesi

**Bölüm:** Sınıf Öğretmenliği

**Yüksek Lisans:** Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Eğitimi Bilim Dalı

### Bilimsel Faaliyetleri:

Tekin, A., Başar, M., Yurttaş., R., Özkan, H. (2016). Ba Yöntemiyle İlk Okuma Yazma Öğretimi, 15. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, 11 – 14 Mayıs 2016, Muğla.

Tekin, A., Erkan, B. (2016). Özel Öğrenme Güçlüğü Yaşayan Öğrencilerin Aile Görüşlerinin Kaynaştırma Eğitimi ile İlgili Görüşlerinin İncelenmesi, 15. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, 11 – 14 Mayıs 2016, Muğla.

Başar, M., Tekin, A., Doğan, M. C., Şener, N. (2017). Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin aile görüşlerinin incelenmesi VII. Uluslararası Eğitimde Araştırmalar Kongresi, 27-29 Nisan 2017, Çanakkale.

Başar, M., Tekin, A., Doğan, M. C., Şener, N. (2017). Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin tanılama sürecinin incelenmesi VII. Uluslararası Eğitimde Araştırmalar Kongresi, 27-29 Nisan 2017, Çanakkale.

Başar, M., Tekin, A., Doğan, M.C., Şener, N., Baran, M.S. (2017) Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Çocukların Sosyal Gelişimlerinin İncelenmesi” I.Uluslararası Eğitim Araştırmaları ve Öğretmen Eğitimi Kongresi, 14-16 Eylül 2017, Uşak.

**İş Deneyimi**

2013- Halen İstanbul Küçükçekmece Özel Rehber İlke Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi (Zihinsel Engelliler Sınıf Öğretmeni)

2013-2013 Ankara Keçiören Özel Hayat Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi (Zihinsel Engelliler Sınıf Öğretmeni)

2012-2013 Mersin Çevlik İlkokulu (Sınıf Öğretmeni)

**İletişim**

E-posta Adresi : [aliantekin@gmail.com](mailto:aliantekin@gmail.com)



İçindekiler	
<b>ÖZET</b> .....	<b>iii</b>
<b>ABSTRACT</b> .....	<b>v</b>
<b>JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI</b> .....	<b>vii</b>
<b>ÖNSÖZ</b> .....	<b>viii</b>
<b>ÖZGEÇMİŞ</b> .....	<b>ix</b>
<b>KISALTMALAR LİSTESİ</b> .....	<b>xiii</b>
<b>TABLOLAR-EKLER LİSTESİ</b> .....	<b>xiv</b>
<b>BÖLÜM 1</b> .....	<b>1</b>
<b>GİRİŞ</b> .....	<b>1</b>
<b>1.1 Problem Durumu</b> .....	<b>3</b>
<b>1.2 Problem Cümlesi</b> .....	<b>6</b>
<b>1.3 Alt Problemler</b> .....	<b>6</b>
<b>1.4 Araştırmanın Amacı</b> .....	<b>6</b>
<b>1.5 Araştırmanın Önemi</b> .....	<b>7</b>
<b>1.6 Sınırlılıklar</b> .....	<b>9</b>
<b>BÖLÜM 2</b> .....	<b>11</b>
<b>KAVRAMSAL ÇERÇEVE</b> .....	<b>11</b>
<b>2.1. Özel Eğitim</b> .....	<b>11</b>
<b>2.2 Öğrenme Güçlüğü</b> .....	<b>13</b>
<b>2.3 Öğrenme Güçlüğü'nün Türkiye'deki Gelişimi</b> .....	<b>20</b>
<b>2.4 Yapılan Araştırmalar</b> .....	<b>22</b>
2.4.1 Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar .....	22
2.4.2 Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar .....	24
<b>BÖLÜM 3</b> .....	<b>28</b>
<b>YÖNTEM</b> .....	<b>28</b>
<b>3.1.Araştırmanın Modeli</b> .....	<b>28</b>
<b>3.2.Çalışma Grubu</b> .....	<b>30</b>
<b>3.3.Veri Toplama Aracı</b> .....	<b>30</b>
<b>3.4.Verilerin Analizi</b> .....	<b>31</b>
<b>3.5 Araştırmanın Geçerlilik ve Güvenirliğinin Sağlanması</b> .....	<b>32</b>
<b>BÖLÜM 4</b> .....	<b>34</b>

<b>BULGULAR</b> .....	<b>34</b>
<b>4.1. Birinci Alt Probleme Ait Bulgular</b> .....	<b>34</b>
<b>4.2.İkinci Alt Probleme Ait Bulgular</b> .....	<b>45</b>
<b>4.3. Üçüncü Alt Probleme Ait Bulgular</b> .....	<b>56</b>
<b>4.4. Dördüncü Alt Probleme Ait Bulgular</b> .....	<b>62</b>
<b>BÖLÜM 5</b> .....	<b>69</b>
<b>SONUÇ VE ÖNERİLER</b> .....	<b>69</b>
<b>5.1 Sonuçlar</b> .....	<b>69</b>
<b>5.2 Öneriler</b> .....	<b>74</b>
5.2.1 Araştırma Sonuçlarına Yönelik .....	74
5.2.2 Araştırmacılara Yönelik.....	75
<b>KAYNAKÇA</b> .....	<b>76</b>
<b>EKLER</b> .....	<b>83</b>

**KISALTMALAR LİSTESİ**

**ABD:** Amerika Birleşik Devletleri

**Akt.:** Aktaran

**ASİS:** Anatolian Sak Intelligence Scala

**APA:** American Psychiatric Association

**BEP :** Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı

**DSM 5:** Diagnostic and statistical manual of mental disorders-5

**EROT:** Erken Okur Yazarlık Testi

**f:** Frekans

**IDEA:**The Individuals with Disabilities Education

**IQ:**Intelligence Quotient

**KHK:** Kanun Hükmünde Kararname

**MEB:** Milli Eğitim Bakanlığı

**RAM:** Rehberlik Araştırma Merkezi

**TUBİTAK:** Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu

**WISC:** Wechsler Intelligence Scal for Children

## TABLOLAR-EKLER LİSTESİ

### TABLOLAR

<b>Tablo 1. Milli Eğitim Bakanlığı Özel Öğrenme Güçlüğü Destek Eğitim Programı Modül ve Süresi.....</b>	<b>8</b>
<b>Tablo 2.Öğrenme Güçlüğü Yaşayan Öğrencilerin Tanılama Teması Farkındalık Kodu .....</b>	<b>34</b>
<b>Tablo 3. Öğrenme Güçlüğü Yaşayan Öğrencilerin Tanılama Teması Tanılama Zamanı Kodu .....</b>	<b>36</b>
<b>Tablo 4. Öğrenme Güçlüğü Yaşayan Öğrencilerin Tanılama Teması Tanılama Sorunları Kodu .....</b>	<b>37</b>
<b>Tablo 5. Öğrenme Güçlüğü Yaşayan Öğrencilerin Tanılama Teması Özel Öğrenme Güçlüğü Türleri Farkındalığı Kodu .....</b>	<b>39</b>
<b>Tablo 6. Öğrenme Güçlüğü Yaşayan Öğrencilerin Tanılama Teması Kabullenme Süreci Kodu .....</b>	<b>42</b>
<b>Tablo 7.Öğrenme Güçlüğü Yaşayan Öğrencilerin Öğrenme Öğretme Teması Eğitim Programı ve Planlanması Kodu.....</b>	<b>45</b>
<b>Tablo 8. Öğrenme Güçlüğü Yaşayan Öğrencilerin Öğrenme Öğretme Teması Öğretmen Tepki Kodu .....</b>	<b>47</b>
<b>Tablo 9. Öğrenme Güçlüğü Yaşayan Öğrencilerin Öğrenme Öğretme Teması Okul İdaresi ve Rehberlik Servisi Çalışmaları Kodu.....</b>	<b>49</b>
<b>Tablo 10.Öğrenme Güçlüğü Yaşayan Öğrencilerin Öğrenme Öğretme Teması Beklentiler Kodu.....</b>	<b>51</b>
<b>Tablo 11. Öğrenme Güçlüğü Yaşayan Öğrencilerin Öğrenme Öğretme Teması Veli Önerileri Kodu .....</b>	<b>53</b>
<b>Tablo 12.Öğrenme Güçlüğü Yaşayan Öğrencilerin Arkadaşlık Teması Bireye Etki Kodu.....</b>	<b>56</b>
<b>Tablo 13. Öğrenme Güçlüğü Yaşayan Öğrencilerin Arkadaşlık Teması Aileye Etki Kodu .....</b>	<b>58</b>
<b>Tablo 14. Öğrenme Güçlüğü Yaşayan Öğrencilerin Arkadaşlık Teması Beklentiler Kodu .....</b>	<b>60</b>
<b>Tablo 15. Öğrenme Güçlüğü Yaşayan Öğrencilerin Veli İlişkileri Teması Bireye Etki Kodu .....</b>	<b>62</b>
<b>Tablo 16. Öğrenme Güçlüğü Yaşayan Öğrencilerin Veli İlişkileri Teması Aileye Etki Kodu.....</b>	<b>65</b>

<b>Tablo 17. Öğrenme Güçlüğü Yaşayan Öğrencilerin Veli İlişkileri</b>	
<b>Teması Beklentiler Kodu.....</b>	<b>67</b>

#### **EKLER**

<b>Ek 1. Milli Eğitim Bakanlığı İzin Belgesi.....</b>	<b>83</b>
<b>Ek 2. Etik Kurulu İzin Belgesi .....</b>	<b>85</b>
<b>Ek 3. Görüşme Soruları.....</b>	<b>87</b>
<b>Ek 4. Gözlem Formu .....</b>	<b>89</b>



## BÖLÜM 1

### GİRİŞ

Okullar bütün öğrencilere açık, farklı kültürden gelen, farklı ekonomik koşullara sahip, farklı sosyal ve psikolojik düzeyden öğrencilerin bir arada bulunduğu kurumlardır. Toplumların her kesimi için kapsayıcı bir çatı olarak da düşünülebilecek okullar günümüzde giderek daha ‘bütünleştirici’ (inclusion) bir anlayışa doğru yönelmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı 2015 yılından itibaren kademeli olarak özel eğitim ihtiyacı olan öğrencileri bütünleştirme eğitimi kapsamında akranlarıyla beraber eğitim alması amacıyla normal sınıflara yerleştirmeye başlamıştır. Artık özel eğitim öğrencileri yalıtılmış biçimde akranlarından ayrı sosyal hayattan kopuk olmak yerine iç içe olacaktır. Bütünleştirme uygulamalarının temel amacı özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerin sosyal kabulünün sağlanması ve toplumda saygı görmesidir. Bütünleştirme eğitiminden yararlanan özel eğitim kategorilerinden biri ise öğrenme güçlüğüdür.

Öğrenme güçlüğü, Türkiye’de eğitim sisteminde adı son zamanlarda sıklıkla duyulan ve gelişmekte olan bir özel eğitim alanıdır. Öğrenme güçlüğü gelişmiş ülkelerde bilinmesine rağmen Türkiye’de öğrenme güçlüğü farkındalığı yeterince bulunmamaktadır. Eğitim fakültelerinin sınıf öğretmenliği ve okul öncesi öğretmenliği bölümlerinde böyle bir dersin olmamasının MEB’in hizmet içi programlarında böyle bir gelişmeye yer vermemesinin farkındalık oluşmamasına neden olduğu söylenebilir. Öğrenme güçlüğü, Türkiye’de yeni gelişen bir özel eğitim alanı olduğu için eğitim sistemimizde bazı eksiklikler yaşanmaktadır. Türkiye’de öğrenme güçlüğüne ilişkin en önemli eksikliklerin başında tanılama sorunu geldiği söylenebilir. Rehberlik Araştırma Merkezi’nde eğitsel raporlar tıbbi tanılamaya göre verilmektedir. Ancak öğrencilere uygulanan testlerin amacına uygun hizmet vermediği ve farklı öğrencilere de aynı tanının konulduğu belirlenmiştir. Öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin tanılama sürecinde tanılama yapan kurumlar arasında bir koordinasyon eksikliğine bağlı tanılama yanlışı yapıldığı söylenebilir. Başar, Tekin, Doğan ve Şener’in (2017) yaptığı araştırmada öğrenme güçlüğü yaşayan çocuklara



ayırt edicilik olmadan birçok öğrenciye hafif düzeyde zihinsel yetersizlik tanısının konulduğu sonucuna varmıştır. Amerika Birleşik Devletleri’nde özel eğitim tanısı almış öğrencilerin çoğunluğunu öğrenme güçlüğü oluştururken, Türkiye’de özel eğitim tanısı içindeki en az oran öğrenme güçlüğü tanısı almış öğrencilerdir. Türkiye’de öğrenme güçlüğü tanısı alan öğrencilerin sayısının az olmasının nedeni Milli Eğitim Bakanlığı’nın tanılama sistemindeki modülden kaynaklandığı söylenebilir. Bu sistemde mevcut modülle öğrencilerin verileri girildiğinde sistem “Hafif Düzeyde Zihinsel Yetersizlik” tanısını koymaktadır. Tanılama araçlarının yeteri kadar bulunmaması ve ön bilgileri verecek olan öğretmenlerin öğrenme güçlüğü farkındalıklarının yeterince olmaması başka bir sebep olarak gösterilebilir. Öğrenme güçlüğüne yönelik araştırmalarda önemli çalışmalar yapmış ülkelerde bu öğrencilerin tespitine yönelik birçok standart test kullanılırken ülkemizde ise bu standart testlerin sayısı son derece sınırlıdır. Türkiye’de de bu tür standart testlerin sayısını artırılmasına yönelik çalışmalar yapılmaktadır.

Türkiye’de öğrenme güçlüğü tanısı alanların sayısının düşük olmasının diğer bir sebebi ise bu öğrencilerin aileleri ve öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü hakkında yeterince bilgi sahibi olmamasıdır denilebilir. Türkiye’de yapılan araştırmalar okul dönemindeki çocukların yaklaşık %10-20’si arası öğrenme güçlüğü çektiği, neredeyse ortalama 6-7 çocuktan birinde de öğrenme bozukluğu olduğunu göstermektedir (MEB, 2007). Ancak Türkiye’de özel öğrenme güçlüğü olan öğrenciler özel eğitime gereksinim duyan tüm bireylerin yaklaşık %3 ünü oluşturmaktadır (Melekoğlu ve Sak, 2017). Araştırmalarda görüldüğü gibi yaklaşık her 6-7 çocuktan biri öğrenme bozukluğu yaşamasına rağmen öğrenme güçlüğü tanısı alanların sayısı ise yalnızca bütün özel eğitime gereksinim duyan çocukların %3 ü kadardır. Öğretmenler, eğitim verdikleri dal ne olursa olsun öğrencilerinin yaşadığı her türlü özel öğrenme güçlüğüne karşı dikkatli ve donanımlı olmalıdır (Tatar ve Dikici, 2008). Altun ve Uzuner’in (2016) yaptığı araştırmada öğretmenlerin özel öğrenme güçlüğüne yönelik olarak hizmet öncesi ve hizmet içinde yeterli bir eğitim alamadığı ve bu durumda öğretmenlerin ne yapacağını tam olarak bilemedikleri sonucuna ulaşmıştır. Dolayısıyla ailelerin ve öğretmenlerin özel öğrenme güçlüğü hakkında

bilgilendirilmesinin yararlı olacağı ortadadır (Deniz, Yorgancı ve Özyeşil, 2009). Ailelerin ve öğretmenlerin öğrenme güçlüğüne yönelik farkındalığının artırılması gerektiği söylenebilir.

Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Kurumları Genel Müdürlüğü tarafından 2008 yılında “Özel Öğrenme Güçlüğü Destek Eğitim Programı” hazırlanmıştır. Bu program Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından 2009 yılından itibaren özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde kullanılmak üzere onaylanmıştır (MEB,2008). Bu program öğrenmeye hazırlık (300 ders saati), okuma yazma (250 ders saati) ve matematik (200 ders saati) olmak üzere üç modülden oluşmaktadır. Ayrıca Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Kurumları Genel Müdürlüğü tarafından “Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Bireyler İçin Performans Belirleme Formu” oluşturulmuştur. Ancak Milli Eğitim Bakanlığı'nın hazırladığı bu programlara rağmen öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere hedeflenen düzeyde eğitimin verilemediği söylenebilir. Bu durumun birçok nedeni olabilir. Türkiye’de yeni gelişen bir özel eğitim alanı olduğu için gerekli alt yapı yeni oluşturulmaktadır. Zihinsel açıdan ve zekâ olarak doğal gelişim döneminde ve kapasitesinde bulunmalarına rağmen, beklenen başarıyı ortaya koyamayan bu öğrencileri, öğrenme güçlüğü/güçlükleri ile karşılaşıya bırakan nedenlere odaklanan çalışmalar oldukça yenidir (Deniz, vd., 2009). Altun ve Uzuner’in (2016) yaptığı çalışmada öğretmenlerin özellikle dipraksi, diskalkuli, disgrafi ve disleksi kavramlarını bilmedikleri ve bazı öğretmenlerin bu kavramları ilk defa duyduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuç öğrenme güçlüğü ile ilgili kavram eksiklikleri ve yanlışları olduğunu desteklemektedir.

### **1.1 Problem Durumu**

Öğrenme güçlüğü, Türkiye’de gelişmekte olan bir özel eğitim alanıdır. Öğrenme güçlüğü alanında Türkiye’de yetişmiş personel, uzman, araştırmacı ve öğretmen sayısının yetersiz olduğu görülmektedir. Bundan dolayı öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin tanılama süreci ile ilgili boşluklar bulunmaktadır. Türkiye’de öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere genellikle geç tanı konulduğu söylenebilir. Aslan’a göre (2015) ikinci ve üçüncü sınıfta tanılanan çocuklar, erken müdahaleden ve özel eğitim

hizmetinden geç yararlanmaktadır. Bu durum, özel eğitim süresini uzatmakla birlikte, özel eğitim giderlerini artırmakta, bireyin müdahaleden en yüksek verimi alamamasına neden olmaktadır. Ayrıca erken fark edilemeyen çocuklarda okula devam etmede sıkıntılar, sosyal problemler, uyum problemleri görülmektedir. Aslan'ın (2015), Özat'tan aktardığına göre (2010) sosyal-duygusal davranış problemleri, duygulanım değişken olabilir. Akranlarıyla iletişim problemleri, değişikliğe uyum problemleri yaşayabilirler. Beden imajı zayıftır. Sekonder davranış bozuklukları görülebilir. Bazılarında enüresis (idrar kaçırma), enkopresis (büyük çiş) karın ağrısı, okul reddi görülür. Bu nedenle çocukların yaşadıkları akademik başarısızlık, öğrenilmiş çaresizliğe dönüşmekte ve olumsuz okul algısına sahip olmalarına neden olmaktadır. Öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin tespitine yönelik sorunların olduğu söylenebilir.

Öğrenme güçlüğü ile ilgili ülkeler eğitim politikalarında eğitim alanındaki bilimsel bulguların sonucunda özel eğitimde çeşitli düzenlemeler yapmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı da bu konuda öğretmenlere hizmet içi eğitimler vermekte ve üniversitelerle ortak çalışmalar yapmaktadır. Anadolu Üniversitesi ve Milli Eğitim Bakanlığı'nın desteklediği Türkiye'deki ilk zeka ölçeği olan Anadolu-Sak-zeka ölçeği (Anatolian Sak Intelligence Scala-ASİS) geliştirilmiştir. Geliştirilen bu zeka testi ile özel öğrenme güçlüğü'nün tanılanmasında daha doğru tanılanmanın yapılmasına olanak vereceği düşünülmektedir (Melekoğlu ve Sak, 2017). Yeni geliştirilen yerli testlerle öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere zamanında ve doğru tanı konulabileceği söylenebilir.

Öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenciler, genellikle okul yaşantısına başladıklarında davranışlarındaki değişiklik veya öğrenme becerilerindeki güçlükten dolayı fark edilebilmektedir. Bu öğrenciler fark edildikten sonra okul yaşamları süresince akademik zorluklarla karşılaşmaktadır. Öğretmenler ise bu çocuklara okul yaşamları boyunca yardımcı olabilmelidir. Ancak öğretmenlerin öğrenme güçlüğü ile ilgili kavram yanılgıları olduğu söylenebilir. Başar ve Göncü (2017) araştırmasında öğrenme güçlüğüne yönelik kavram yanılgılarını giderme eğitimi öncesinde yapılan kavram yanılgısı testinde sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğüyle

ilgili bilgilerinin çoğunlukla eksik ya da yanlış olduğu sonucuna varmıştır. Altun ve Uzuner (2016) yaptığı çalışmada öğretmenlerin özel öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin sorunlarını ortadan kaldırmada kendilerini orta düzeyde yeterli veya yetersiz gördüğü sonucuna varmıştır. Yatkın, Sevgi ve Uysal (2015) çalışmasında sınıf öğretmenlerinin çoğunun özel eğitim konusunda kendisini hiç yeterli değil ya da kısmen yeterli olarak gördüğü sonucuna ulaşmıştır. Öğretmenlerin öğrenme güçlüğü ile ilgili yeterince bilgi sahibi olmadığı söylenebilir.

Türkiye’de öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin öğrenme öğretme süreci ile ilgili de boşluklar bulunmaktadır. Özel öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenciler genellikle okumada zorluk yaşamaktadır. Bu öğrencilerin kimi çözümlemede, kimi akıcı okumada kimisi de okuduğunu anlamada zorluk yaşayabilmektedir (Melekoğlu ve Sak, 2017). Öğretmenlerin öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere yönelik program hazırlaması gerektiği söylenebilir. Başar, vd. (2017), yaptığı çalışmada sınıf öğretmenlerinin, okuma güçlüğü yaşayan öğrenciye yönelik özel bir eğitim programı hazırlamasıyla bu öğrencilerin eğitiminin daha etkili olacağı sonucuna varmıştır. Sakız, Sart ve Ekinci’nin (2016) çalışmasında sınıf öğretmenleri, uygulamalarını öğrenme güçlüğü ile tanılanmış çocukların da dâhil olabileceği şekilde planlamalı ve mümkün olduğunca bu öğrencilerin katılabileceği şekilde etkinliklerini uygulaması gerektiği sonucuna ulaşmıştır. Öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin sıklıkla okuma alanında sorunlar yaşadığı söylenebilir.

Öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenciler okul yaşantıları boyunca sadece okuma alanında değil yazma ve matematik alanlarında da zorluk yaşamaktadırlar. Bu alanlardaki akademik başarısızlıklar beraberinde duygusal ve sosyal sorunları da getirebilmektedir. Yaşadıkları başarısızlık ile beraber hırçınlaşma, okuldan soğuma, akranlarıyla anlaşamama ile sonuçlanabilmektedir. Derslerdeki başarısızlık nedeniyle yaşanabilecek tüm bu ve bunun gibi olası olumsuzlukların önüne geçebilmek için akademik başarısızlıkları önlemek gerekmektedir (Melekoğlu ve Sak, 2017). Öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin yaşadığı akademik başarısızlığın uygun stratejilerle önlenilebileceği söylenebilir. Yıldız (2013) çalışmasında yazma

güçlüğü yaşayan bir öğrencinin uygun uygulama sonucunda orta düzeyde okunaklı bir el yazısına kavuşabileceğini tespit etmiştir. Tekin, Başar, Yurttaş ve Özkan (2016) araştırmasında ilkokuma yazma döneminde öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenciye uygun uygulanan yöntemle ilkokuma yazma becerisi kazandığı sonucuna ulaşmıştır. Doğuyurt ve Doğuyurt'un (2016) araştırmasında okuma güçlüğü yaşayan öğrenciye uygulanan stratejilerin okuma ve anlama becerilerini geliştirmede etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yüksel (2010) araştırmasında okuma güçlüğü yaşayan bireye uygun kullandığı stratejinin okuma becerilerini geliştirmede etkili olduğunu tespit etmiştir. Öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin güçlük yaşadığı alanların uygun yöntem ve tekniklerle önlenebileceği söylenebilir.

### **1.2 Problem Cümlesi**

İlkokulda öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin karşılaştıkları sorunlara ilişkin aile görüşleri nasıldır?

### **1.3 Alt Problemler**

- 1) Aile görüşlerine göre öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencinin tanılama sürecinde nasıl sorunlarla karşılaşmıştır?
- 2) Aile görüşlerine göre öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenciyle, öğrenme öğretme ile ilgili nasıl sorunlarla karşılaşmıştır?
- 3) Aile görüşlerine göre öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencinin, sınıftaki akranları ile ilişkisi nasıldır?
- 4) Aile görüşlerine göre öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencinin, diğer veliler ile ilişkisi nasıldır?

### **1.4 Araştırmanın Amacı**

Türk eğitim sisteminde özel eğitime verilen önem gün geçtikçe artmaktadır. Öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenciler, özel eğitime gereksinim duyan öğrencilerdir. Öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenciler, eğitim sürecinde birçok sıkıntı ve problemle karşı karşıya kalmaktadır.

Bu çalışmada ilkokulda öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin karşılaştıkları sorunların aile görüşlerine göre incelenmesi amaçlanmıştır.

### 1.5 Araştırmanın Önemi

Öğrenme güçlüğü, Türk eğitim sisteminde adı sıklıkla duyulan özel eğitim alanlarından biridir. Adının sıklıkla duyulmasına rağmen üzerinde kavram yanlışları olan ve yeterince bilinmeyen bir özel eğitim alanıdır. Öğrenme güçlüğü, ailelerin yanı sıra öğretmenler tarafından da yeterince bilinmemekte ya da kavram yanlışlığı yaşamaktadır (Başar ve Göncü, 2017). Özel öğrenme güçlüğü, ABD’de en sık rastlanan özel eğitim kategorisi olmasına rağmen Türkiye’de en az tespit edilen özel eğitim kategorisidir (Melekoğlu ve Sak, 2017). Yaklaşık her 6-7 öğrenciden birisinin öğrenme güçlüğü yaşadığı bilinen Türkiye’de, tanılanan öğrenci sayısının az olmasının Melekoğlu ve Sak’ı (2017) desteklediği söylenebilir.

Öğrenme güçlüğü hakkında yeterince bilgi sahibi olunmaması ve kavram yanlışlarının olması, bu öğrencilerin farkına varılmamasına veya yanlış tanı alınmasına sebep olduğu söylenebilir. Türkiye’de öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenciler, öğretmenin veya ailenin fark etmesi üzerine öncelikle tıbbi tanılama için devlet hastanelerine veya eğitim araştırma hastanelerine yönlendirilir. Hastanelerde oluşturulan kurul ile sağlık kurulu raporu verilir. Yapılan klinik gözlem ve testler ile hastane kurulunun verdiği karar sonucunda çıkan sağlık kurulu raporu %20 ve üzerinde olanlar eğitsel değerlendirme için Rehberlik Araştırma Merkezi’ne yönlendirilir. Rehberlik Araştırma Merkezi’nde ise özel eğitim değerlendirme kurulunun yaptığı eğitsel değerlendirme sonucunda, kurul kararı ile öğrenme güçlüğü tanısı alabilir. Milli Eğitim Bakanlığı Özel Öğrenme Güçlüğü Destek Eğitim Programı “Öğrenmeye Hazırlık, Okuma Yazma ve Matematik” olmak üzere üç modülden oluşmaktadır. Özel öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenci, özel eğitim değerlendirme kurulunun vereceği bu modüllerden herhangi birinden ya da hepsinden faydalanabilir. Milli Eğitim Bakanlığı Özel Öğrenme Güçlüğü Destek Eğitim Programı’nın (2008), modül ve süreleri Tablo1’de verilmiştir.

**Tablo1: Milli Eğitim Bakanlığı Özel Öğrenme Güçlüğü Destek Eğitim****Programı Modül ve Süresi**

<b>Modülün Adı</b>	<b>Süresi</b>
Öğrenmeye Hazırlık	300 ders saati
Okuma Yazma	250 ders saati
Matematik	200 ders saati

Gelişen Türk eğitim sisteminde öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin tespiti doğru ve erken yapılmalıdır. Bu öğrencilerin tespitinde öğretmenlerin ve ailelerin farkındalığı artırılmalı ve bireylere uygun eğitim verilmelidir. Rehberlik Araştırma Merkezi'nde görevli alanında uzman bir yetkili ile görüşülmüştür. Özel öğrenme güçlüğü tanısını koyarken zorlandıklarını, WISC-R testi sonucunda normal veya üstü zekâ skorunu elde ettiği halde okuma yazmada ya da matematikte sorun yaşıyorsa ailenin de gözlem ve görüşlerini alarak özel öğrenme güçlüğü tanısı verdiklerini belirtmiştir. Bazı öğrencilerde sağlık kurulu raporunda hafif düzeyde zihinsel yetersizlik belirtilmesine rağmen yapılan değerlendirme sonucunda aslında öğrenme güçlüğü yaşadığını belirtmiştir. Uzman bu gibi durumları sıklıkla yaşadıklarını belirtmiştir. Öğrenme güçlüğüyle ilgili tanılama sorunlarının öğrencilerin yanlış tanımlanmasına öğretmenler ve aileler tarafından zihinsel yetersizlik olarak algılanarak kavram yanılgılarına neden olduğu söylenebilir. Öğretmenlerde oluşan kavram yanılgıları nedeniyle bu öğrencileri sınıfta arkadaş grubundan yalıtılarak yalnızlaştırıldıkları görülebilir. Başar ve Göncü (2017), "Sınıf öğretmenlerimiz "Öğrenme güçlüğü kavramı" ile çevresel, kültürel, ekonomik, bilişsel, duygusal ve fiziksel nedenlere bağlı "davranış bozuklukları" ve "öğrenme yetersizliği" kavramları çoğunlukla karıştırmaktadır. Öğrenme güçlüğü yaşayan çocuklar hafif düzeyde zihinsel engelli olarak algılanarak sınıfın uzak bir köşesinde yalıtılmaktadır. Bu nedenle öğrenme güçlüğü yaşayan çocuklar kendinden şüphe etme ve aşağılık duygusuna kapılarak akademik başarısızlığının yanında duygusal ve sosyal güçlükler de yaşamaktadır." Öğretmenleri ve

çevre tarafından sergilenen bu tutumun öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin öğrenilmiş çaresizliğe girmelerine sebep olduğu görülmüştür. Eripek'e göre (1998), öğrenme güçlüğü olan öğrenciler genellikle içe kapanık, mutsuz görünümlü ya da daha az gülen, özgüveni bulunmayan, kadercı ve çaresiz bireyler olma riski taşırlar. Okulu gereksiz görebilir, sürekli başarısızlık beklentisi yaşayıp, çabalarının sonuçlanmayacağı duygusuna kapılabilirler (öğrenilmiş çaresizlik). Toplumdan ve arkadaşlarından uzaklaşmak sosyalleşme ve iletişim sorunlarına neden olabilmektedir.

Öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin öğrenme öğretme sürecinde yaşadıkları sorunları paylaşanlardan birisi de aileleridir. Ailelerin kabullenme sürecini tamamlayamamış olması öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin sorununun giderilmesine yönelik süreci olumsuz etkilediği görülmüştür. Öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin ailelerinin sürece katılması kadar öğrenme güçlüğü yaşamayan öğrencilerin ailelerinin de eğitim öğretim sürecine katılması önemlidir. Akçamete 'ye göre (2016) bu öğrenciler için olumlu, kabul edici ve destekleyici sosyal ortam oluşturmak için hem normal çocukların ailelerinin hem de bu öğrencilerin ailelerinin bütünleştirme eğitimi konusunda bilgilendirilmesi gerekir. Okul çağı çocuğu için ebeveynin görüş ve tutumlarının çocukların üzerindeki etkileri göz ardı edilmemelidir. Sürecin bir parçası olan öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin ailelerinin görüşlerinin incelenmesinin önemli olduğu görülmüştür. Öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin yaşadıkları sorunların aile görüşlerine göre incelenmesine yönelik bir çalışmaya pek rastlanılmamıştır. Bu çalışmanın alandaki böyle bir ihtiyacı gidereceği düşünülmüştür.

### **1.6 Sınırlılıklar**

- 1) Bu araştırma 2016-2017 öğretim yılı ile sınırlıdır.
- 2) Araştırmada sadece ilkokulda öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin ailelerinin görüşleri alınmıştır. Diğer öğretim kademelerindeki sorunlar incelenememiştir.



3) Bu çalışmanın verileri, tanılama süreci, öğrenme öğretme, akranlarıyla ilişkisi ve velilerle ilişkisi ile sınırlıdır.

4) Bu çalışmada ilkokulda öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin ailelerinin görüşleri alınarak inceleme yapılabilmektedir. Çocuğu öğrenme güçlüğü yaşamayan velilerin görüşleri alınarak karşılaştırılma yapılamamıştır.



## BÖLÜM 2

### KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde, araştırmanın yapılma nedenini ortaya koymak üzere “Özel Eğitim”, “Öğrenme Güçlüğü”, “Öğrenme Güçlüğü’nün Türkiye’deki Gelişimi” ve ilgili “Yapılan Araştırmalar” yer almıştır.

#### 2.1. Özel Eğitim

Toplumumuzda, özel eğitime gereksinim duyan bireylerin eğitimine verilen önemin gittikçe arttığı söylenebilir. Özgür’e göre (2011) “Ülkemizin en önemli sorunlarından bir tanesinin engelli çocuk ve ailelerinin eğitimi konusunda yoğunlaştığı bir gerçektir. Bu nedenle engelli bireylerin toplumla etkileşim içinde olmalarına olanak veren bir yaşam biçimi ve erişim hakkının sağlanmasının başlangıç noktası toplumsal duyarlılıktır. Engelli çocuklara yönelik sağlık, eğitim, rehabilitasyon ve meslek eğitiminin temel hedefi onların toplumda olanaklar elverdiğince bağımsız yaşayabilecekleri, kendi kendilerine yeter duruma gelmelerini sağlamaktır. Bu amaca ulaşmak için yetersizlikten etkilenmiş bireylerin zihinsel, fiziksel, sosyal ve kişisel gizli güçlerini ve yeteneklerini geliştirmede diğer bireylere eşit haklara sahip olduklarını kabul edilmesini sağlamak gerekir. Onların önündeki engelleri kaldırmak için onları ve ailelerini eğitmek ve toplumun kamburu olmaktan çıkarılmaları noktasında rehabilitasyon hizmetleri ile birlikte mesleki eğitim ve işe yerleştirme çabalarının toplumun her kesimi tarafından bir gerek ve gereksinim olarak görülmesi ile mümkündür.”

Türkiye’de 1997 yılında çıkarılan 573 sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname’nin 4. Maddesi h fıkrasında özel eğitim gerektiren birey, çeşitli nedenlerle, bireysel özellikleri eğitim yeterlilikleri açısından akranlarından beklenen düzeyden anlamlı farklılık gösteren birey olarak tanımlanmaktadır.

Özel eğitim, 573 sayılı Kanun Hükmünde Kararname’nin 3. Maddesi b fıkrasında şöyle tanımlanmaktadır. “Özel eğitim gerektiren

bireylerin eğitim ihtiyaçlarını karşılamak için özel olarak yetiştirilmiş personel, geliştirilmiş eğitim programları ve yöntemleri ile onların özür ve özelliklerine uygun ortamlarda sürdürülen eğitimidir". Kulaksızoğlu (2011) özel eğitimi şöyle tanımlamaktadır:“Özel eğitim, bireylerin çoğunluktan farklı olarak belirli bazı bedensel, zihinsel ve sosyal özellikler göstermesinden dolayı onlar için tasarlanmış eğitimidir.”

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde ise özel eğitim, özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin eğitim ve sosyal ihtiyaçlarını karşılamak için özel olarak yetiştirilmiş personel, geliştirilmiş eğitim programları ve yöntemleri, bu bireylerin tüm gelişim alanlarındaki özellikleri ile akademik disiplin alanlarındaki yeterliliklerine dayalı olarak uygun ortamlarda sürdürülen eğitim olarak tanımlamıştır.

Türk Milli Eğitiminin genel amaç ve temel ilkeleri doğrultusunda özel eğitimin amaçları, Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinin 5. Maddesinde şu şekilde açıklamıştır. Özel eğitim, özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin toplum içindeki rollerini gerçekleştiren, başkaları ile iyi ilişkiler kuran, iş birliği içinde çalışabilen, çevresine uyum sağlayabilen, üretici ve mutlu bir vatandaş olarak yetişmelerini, toplum içinde bağımsız yaşamaları ve kendi kendilerine yeterli bir duruma getirmelerine yönelik temel yaşam becerilerini geliştirmelerini hedefler. Uygun eğitim programları ile özel yöntem, personel ve araç gereç kullanarak; eğitim ihtiyaçları, yeterlilikleri, ilgi ve yetenekleri doğrultusunda üst öğrenime, iş ve meslek alanlarına ve hayata hazırlanmalarını amaçlar.

Amerika Birleşik Devletleri'nde çıkarılan The Individuals with Disabilities Education (IDEA) adlı yasada 13 özel eğitim alanı vardır. Türkiye'de ise 573 sayılı Kanun Hükmünde Kararname'de ise özel eğitimde 16 yetersizlik alanı belirlenmiştir. Akçamete'ye göre (2016) “Bunlar; (özümlü) öğrenme güçlüğü, dil ve konuşma bozuklukları, zihinsel yetersizlik, duygusal ve davranışsal bozukluk, çoklu yetersizlik, işitme-görme kaybı, işitme güçlüğü, ortopedik bozukluklar, diğer sağlık sorunları(süreğen hastalıklar), görme yetersizliği, otizm, travmatik beyin hasarı, gelişim geriliği, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu, üstün yetenekli zeka ve üstün yetenekli bireydir.”

## 2.2 Öğrenme Güçlüğü

Özel eğitim ve destek hizmetlerinden yararlanan özel eğitim alt kategorilerinden biri öğrenme güçlüğüdür. ABD’de IDEA kapsamında ki hizmetlerden yararlanan bu öğrenciler, tüm engel grupları içinde en fazla öğrencinin (%50) olduğu bir gruptur (Akçamete, 2016). Öğrenme güçlüğü tanımlı öğrencilerin yazılı ya da sözel dili anlama ve kullanmada gerekli olan psikolojik süreçlerde güçlükler yaşamakta, bu da dinleme, düşünme, konuşma, okuma, yazma ya da matematik hesaplamalar yapmada sorunlar yaşamalarına neden olmaktadır. Bu öğrencilerin çoğu kez kendi potansiyelleri ile başarı düzeyleri arasında uçurumlar olduğu görülmektedir.

Öğrenme güçlüğü kavramı yaklaşık 55-60 yıl önce kullanılmaya başlanmıştır. Melekoğlu ve Çakıroğlu (2017), öğrenme güçlüğü’nün tarihsel gelişimi incelendiğinde kavramsal olarak öğrenme güçlüğü’nün nörolojik bir bozukluktan kaynaklanan bir durum olduğu ABD’de 1950’lerin sonu ve 1960’ların başlarında Syracuse Üniversitesi’nde William Cruickshank tarafından gerçekleştirilen öncü çalışmalar sonucunda ortaya çıkmıştır. Ancak öğrenme güçlüğü terim olarak ilk defa Samuel Kirk tarafından 1962 yılında ailelere yönelik bir toplantıda, zeka yetersizliği ya da duygusal bozukluğu olmayıp okulda zorluklar yaşayan çocukları ifade etmek amacıyla kullanılmıştır.

Geçmişten günümüze öğrenme güçlüğü’nü açıklayan ve zaman içerisinde gelişen birçok tanım yapılmıştır. Özel öğrenme güçlüğü, sözlü ya da yazılı dili anlama veya kullanmayla ilgili olarak bir ya da daha fazla temel psikolojik süreçte ortaya çıkan bir güçlüktür. Dinleme, düşünme, konuşma, okuma, yazma, heceleme ya da matematiksel hesaplamaları yapmada görülür. Ayrıca yetersiz beceriler olarak kendini gösteren ve algısal yetersizlikler, beyin zedelenmesi, minimal beyin disfonksiyonu, disleksi ve gelişimsel afazi (konuşamama) gibi durumları da içeren bir güçlüktür. Özel öğrenme güçlüğü esas olarak görsel, işitsel ya da devinimsel yetersizliklerden; duygusal bozukluklardan ya da çevresel, kültürel veya ekonomik yoksunluklardan kaynaklanan öğrenme problemlerini kapsamamaktadır (IDEA, 2004). DSM-5’e göre (APA, 2013) özel öğrenme güçlüğü, bozukluğun davranış belirtileri ile bağlantılı olan bilişsel düzeyde

anormalliklerin temelini oluşturan biyolojik kökene sahip bir nörogelişimsel bozukluktur. Amerikan Psikiyatri Derneği de öğrenme güçlüğü, gerekli müdahalelerde bulunulmasına rağmen, en az altı aydır devam eden, öğrenme ve okul becerilerini kullanma güçlükleri olarak tanımlamıştır (APA, 2013). Almanya’da öğrenme güçlüğü olan bireylerin tanımı ise şu şekildedir: Öğrenme gelişimi, düşünme, hatırlama, dili kullanma, algılama, hareket, duygu ve etkileşim alanlarında ağır bir şekilde yaygın ve uzun süren yetersizlikten dolayı özel eğitimle desteklenmesi gereken çocuklar ya da gençler bu grubu oluşturmaktadır. Bireyin kendisi ile çevresi arasındaki ilişkide sürekli zorluklar yaşanmaktadır. Normal eğitim programının amaçları ve içeriği gerçekleştirilememektedir (OECD, 2005). Türkiye’de ise Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği’nde özel öğrenme güçlüğü olan bireyler, 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 olanlardır (MEB, 2006). 2551 sayılı Tebliğler Dergisi’nde ise (2003) özel öğrenme güçlüğü, yazılı ve sözlü dili anlamak veya kullanabilmek için gerekli olan bilgi alma süreçlerinden birinde ya da birkaçında ortaya çıkan ve dinleme, konuşma, okuma, yazma, heceleme, dikkati yoğunlaştırma ya da matematiksel işlemleri yapmada yetersizlik nedeniyle bireyin eğitim performansının ve sosyal uyumunun olumsuz yönde etkilenmesidir.

Öğrenme güçlüğü kavramı tıp, psikoloji ve eğitim alanlarındaki gelişmelerden önemli ölçüde etkilenmiştir. Her bir disiplin alanı öğrenme güçlüklerini ve nedenlerini kendi kuramlarının bakış açılarına göre belirtmiştir. Bu nedenle öğrenme güçlüğü, betimleyen pek çok farklı tanım önerilmiştir. İlk tanımlarda nörolojik etmenler vurgulanmıştır. Daha sonrakiler bilişsel etmenlere ve günümüz tanımlarında ise akademik alanlara vurgu yapılmaktadır (Akçamate, 2016). Lerner’a göre (2000) öğrenme güçlüğü, normal veya üst zekâ aralığında zihinsel işleyiş, varsayılan potansiyel ile var olan akademik başarı arasındaki anlamlı fark veya tutarsızlık, merkezi sinir sistemi bozukluğu varsayımı ve bir ya da daha

fazla akademik alanda öğrenme zorluğu gözlemlenmesi ve bununla beraber öğrenme güçlüğüne birincil olarak diğer engellerin ya da dış faktörlerin sebep olmamasıdır (Gargiulo, 2012).

Özçivit-Asfuroğlu ve Fidan'a göre (2016) özgül öğrenme güçlüğü, dinleme, konuşma, basit okuma, anlama, aritmetik hesap yapma, matematiksel mantık kurma ve yazılı anlatımda bozulma ile giden bir takım basit işlevlerde bozulmayı ifade eder. Keskin vd.nin (2016) Topbaş'tan aktardığına göre (1998) öğrenme güçlüğü; genel olarak 'zihinsel yetenekleri normal sınırlar içinde ya da üstünde olmakla birlikte, öğrenme sorunları yaşayan çocuklar' özelinde tanımlanmaktadır.

Özel eğitimin amaçlarından biri de özel gereksinimli bireylerin bağımsız olarak yaşamlarına devam eden bireyler yetiştirmektir. Bu amaçla öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin belirlenmesi ve özel öğrenme güçlüğü destek eğitim programından yararlanması sağlanmalıdır. Türkiye'de yasal olarak bireylerin devlet tarafından verilen destek eğitim hizmetlerinden yararlanabilmesi için, bireye resmi olarak tanı konulması gerekmektedir. Bu öğrencilerin tanılmasında en çok kullanılan zeka testi, Wechsler'dir. David Wechsler tarafından geliştirilen Wechsler Çocuklar için Zekâ Testi (Wechsler Intelligence Scale for Children-WISC) 6-16 yaş arasını kapsayan bireysel uygulanan bir zeka testidir. Testten alınan Intelligence Quotient (IQ) puanı bireyin genel zeka seviyesini göstermektedir. Bireyin, öğrenme güçlüğü tanısı alabilmesi için, normal veya üstü zekâ skorunu elde etmesi gerekmektedir. Türkiye'de öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenciler, öğretmenin veya ailenin fark etmesiyle üzerine öncelikle tıbbi tanılama için devlet hastanelerine veya eğitim araştırma hastanelerine yönlendirilir. Tıbbi tanılama devlet hastanelerinde, üniversite hastanelerinde veya eğitim araştırma hastanelerinde yapılmaktadır. Bu hastanelerde toplanan kurul, engelli sağlık kurulu raporu vermeye yetkilidir. Bu kurul iç hastalıkları, kulak burun boğaz, genel cerrahi veya ortopedi, nöroloji veya ortopedi, nöroloji veya ruh sağlığı ve hastalıkları ve hastalıkları uzmanlarından oluşmaktadır (Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı, 2013). Hastanelerde oluşturulan kurul ile sağlık kurulu raporu verilir. Yapılan klinik gözlem ve testler ile hastane kurulunun verdiği karar

sonucunda çıkan sağlık kurulu raporu %20 ve üzerinde olanlar eğitsel değerlendirme için Rehberlik Araştırma Merkezi'ne yönlendirilir. Bireyin devam ettiği okulun bağlı olduğu Rehberlik Araştırma Merkezi'ne müracaat etmesi ile eğitsel tanılama süreci başlar. Rehberlik Araştırma Merkezi, bireyin aldığı sağlık kurulu raporu ile bireylerin bireysel gelişim raporunu kapalı bir zarf içinde eğitsel değerlendirme amacıyla alır. Rehberlik Araştırma Merkezi'nde özel eğitim değerlendirme kurulunun yaptığı eğitsel değerlendirme sonucunda, kurul kararı ile özel öğrenme güçlüğü tanısı alabilir.

Akçin'e göre (2009) özel öğrenme güçlüğü, dinleme, düşünme, konuşma, okuma, yazma, harfleme ya da matematik hesaplamaları yapmada kendini gösteren sözlü ya da yazılı dili anlama veya kullanmayı içeren temel psikolojik süreçlerin birinde ya da bir kaçında bozukluk anlamına gelmektedir. Özel öğrenme güçlüğü bir alanda görülebileceği gibi birden fazla alanda da görülebilir. Özel öğrenme güçlüğü'nün üç farklı alt tipi vardır: Okuma bozukluğu ile giden (disleksi), yazılı anlatım bozukluğu ile giden (disgrafi) ve sayısal(matematik) bozukluk ile giden (diskalkuli) dir (Aslan, 2015). APA'nın belirlediği DSM ölçütlere göre bireyin akademik becerilerinde genelde üç tip bozukluk tanımlanmaktadır. Disleksi, sözcük okuma doğruluğu, okuma hızı ve akıcılığı ve okuduğunu anlama alanlarındaki güçlüklerdir. Disgrafi, yazma doğruluğu, dilbilgisi ve noktalama kuralı, yazılı anlatımın anlaşılabilirliği ve düzeni alanlarındaki güçlüklerdir. Diskalkuli, sayı algısı, aritmetik kuralların ezberlenmesi, sayısal akıl yürütme, doğru ve akıcı olarak hesaplama alanlarındaki güçlüklerdir. Öğrenme güçlüğü'nün derecelendirilmesi, eğitsel bir veya iki alandaki öğrenme güçlüğüne göre, hafif, orta ve ağırdır. Hafif, birtakım güçlükler vardır, fakat uygun yerleştirme ve yeterli destek sağlanırsa birey bunlarla baş edebilir. Orta, belirgin derecede güçlükler vardır, uygun yerleştirme ve yoğun özel eğitim hizmeti verilerek birey yeterlilik sağlayabilir. Ağır, mevcut güçlükler çok ağır düzeydedir, sürekli olarak kişiselleştirilmiş özel bir eğitim gerekmektedir (APA, 2013).

Okuma bozukluğu (disleksi), bireyin ortalama zekâ ve eğitim düzeyi almasına rağmen okuma başarısının geriliğini ifade eder (Özçivit-

Asfuroğlu ve Fidan, 2016). Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerde diğer tüm akademik performans problemleri arasında en yaygın akademik problem alanı, okumadır. Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin %90'ında okuma problemleri görüldüğü tahmin edilmektedir. Özel öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin okuma alanında problem göstermesi, diğer akademik alanlardaki başarısını da olumsuz etkileyecektir. Okuma problemi birinci sınıftan başlayarak ileriki sınıflarda da sürmektedir. Ayrıca araştırmalar özel öğrenme güçlüğü tanısı almış öğrencilerin %74'ünün dokuzuncu sınıfta halen okuma problemlerine yönelik özel eğitim aldıklarını ortaya koymaktadır (Melekoğlu ve Çakıroğlu, 2017). Öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere amaca yönelik eğitim verilmediği takdirde yaşadığı problemler ileri ki sınıflarda da devam etmektedir. Bu öğrencilerin bazıları kelime tanımada, bazıları çözümlemede, bazıları akıcı okumada, bazıları ise okuduğunu anlamada zorluk yaşayabilmektedir. Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerde en sık karşılaşılan okuma hataları; kelimedeki hece tasarlama, kelime atlama, kelime ekleme, kelimedeki hece veya cümledeki kelime yer değiştirme, yanlış sesletim, duraksama ve yavaş okuma olduğu söylenebilir. Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin problem yaşadığı diğer bir akademik problem alanı, matematiktir. Matematikte öğrenme güçlüğü bozukluğu yaşayan bireyler (Diskalkuli), sayıları rakam ve kelime olarak (iki, 2) öğrenmede güçlük, sıra ile sayı sayma, parmak hesabı ile matematiksel işlem yapma, saati okumada zorluk, çok basamaklı problemleri çözme, sağ-sol karıştırma, düz bir çizgide yazıyı devam ettirme, matematiksel algoritmalarda zorlanma gibi belirtiler gösterirler (Özçivit-Asfuroğlu ve Fidan, 2016). Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin kimi okuma alanında, kimi matematik alanında, kimi ise her iki alanda zorluk yaşamaktadır. Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin matematik alanında problem yaşamalarına neden olan unsurlar henüz tam olarak belirlenememiştir. Bazı araştırmacılar bu problemin nedenini beyin işlevlerinde meydana gelen fonksiyonel yetersizliklere bağlarken, diğer araştırmacılar matematik başarısızlığında, gelişimsel unsurların önemli rol oynadığı görüşünü savunmaktadır (Melekoğlu ve Çakıroğlu, 2017). Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin problem yaşadığı diğer bir akademik problem alanı, yazmadır. Yazma bozukluğu (disgrafi) ise, kişinin kronolojik



yaşı, ölçülen zekâ düzeyi ve yaşına uygun olarak aldığı eğitimle uyumsuz yazma becerisinin olması, düzensiz veya okunaksız el yazısı, yazılarında harf, sözcük ve hece atlama, ters yazma, harf karıştırma, birleşik yazma, hece ayırma, sözcük ekleme, sözcüğü yanlış yazma ve yazım hataları ile karakterizedir (Özçivit-Asfuroğlu ve Fidan, 2016). Yazma alanında karşılaşılan problemler, öğrencinin akademik başarısını olumsuz etkilemektedir. Disgrafili öğrenci, ev ödevlerini yazmada, sınıf içi etkinliklere katılıp tahtaya yazmada sıkıntı yaşamaktadırlar. Okuma ve matematik alanlarında olduğu gibi yazma alanında da görülen bozukluklar ileriki yaşlarda da devam etmektedir. Yazma alanında karşılaşılan güçlüklerin nedeninin genellikle kalıtsal veya gelişimsel problemlere bağlı olarak ortaya çıktığı düşünülmektedir (Melekoğlu ve Çakıroğlu, 2017). Okuma, matematik ve yazma alanları, öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin en çok karşılaştığı akademik problem alanlarıdır. Araştırmalar öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin bu akademik alanlarla birlikte dil ve konuşma problemleri, dikkat eksikliği, bellek problemleri, sosyal duygusal problemler, motivasyon ve nedensellik yükleme (atfetme) problemler ve algısal problemlerden birini veya birkaçını yaşadığını göstermektedir.

Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler birbirlerinden farklı özellik gösterebilirler. Bu öğrenciler, çeşitli alanlarda farklı farklı güçlükler yaşayabilmektedir. Bu öğrencilerin davranış biçimlerinde farklılaşmalar görülebilir. Salman, Özdemir, Salman ve Özdemir'e (2016) göre özel öğrenme güçlüğü olan çocukların belirgin genel davranış özellikleri şunlardır:

Okul öncesi dönemde;

- Konuşmada gecikme görülebilir.
- Birbirine yakın heceli kelimelerde sesler karıştırılır. ("Su" yerine "bu" gibi)
- Ayakkabıların bağlanmasında başarısızlık yaşanır.
- Sağ-sol karıştırılır.

- Bir iş yapılırken her iki el de kullanılır, kullanılacak el konusunda belirgin bir seçim yapılamaz.

- Alfabedeki harf ve seslerin öğrenilmesinde zorluk yaşanır.

- Zaman ve yön kavramları birbirine karıştırılır.

Okul döneminde;

- Okuma geç ve zor öğrenilir.

- Yavaş ve hatalı okunur.

- Yazı bozuklukları çok sık görülür.

- Matematikte güçlük çekilir.

- Çarpım tablosunu öğrenememe görülür.

- İmla ve noktalama hataları yapılır.

- d ile b, p ile b harflerini karıştırılır.

- Okuduğunu anlamada sorun yaşanır.

- Okurken sık sık harfler karıştırılır (“dağ” yerine “bağ”, “sal” yerine “şal” vb.)

- Harflerin sırası karıştırılır (“kız” yerine “zık” veya “ızk” vb.).

- Benzer kelimeler birbirine karıştırılır (“incir” yerine “zincir”, “en” yerine “ne” vb.).

- Ayna görüntüsü ile ters olarak yazma.

- Bazı kelimeler yanlış hecelenir, hece atlanır, heceler tersten okunur - yazılır.

- Sesli okuma sırasında vurgulamalar inişli - çıkışlı olur ve noktalama işaretleri görülmez.

- Dil sorunları görülür.

- Sayfa yanlış ve düzensiz kullanılır, çizgiler arasında yazmada zorluk yaşanır.

- Kelimeler çok yer kaplayacak şekilde aralıklı veya birbirine çok bitişik yazılır.

- Yuvarlak ve düz çizgiden oluşan harfleri yazmada zorluk yaşanır.

- Aşırı düzensizlik görülür.

- Dikkat dağınıklığı veya erken unutma görülür.
- Geç ve yavaş yazılır.
- Şekiller, semboller ve işaretler tersten algılanır ve yazılır.  
(“+” yerine “x” kullanma gibi)
- Öz güven yoksunluğu yaşanır.
- Problem çözüme becerilerinde gerilik gösterirler.
- Yazılı sınavlarda başarısızlık oranı sözlü sınavlara kıyasla daha yüksektir.
- Zamanı kullanma, kavrama ve söylemede zorluk yaşanır.
- Kurulan cümlelerin sonunu getirmede zorluk yaşanır, genelde kısa cümleler kurulur.
- Aşırı hareketli ya da aksine çok durağan olabilirler.
- Birden fazla işlem gerektiren problemlerde sorun yaşarlar.
- Soyut kavramları algılamada zorluk yaşanır.
- Organize etme, sentez ve analiz etmede güçlük yaşanır.
- Uyum sorunu görülür.
- Görsel ve işitsel algıda yavaşlık söz konusudur.
- Motor koordinasyon sorunları yaşanır.

Bu tip problemlerin tedavisinde ilaç kullanılmaz. Öğrenme bozukluğunun tedavisi ancak bireye uygun eğitimle gerçekleşir. Ancak dikkat eksikliği ve hipeaktivite bozukluğu gibi durumlarda ilaçla ancak destek sağlanır.

### **2.3 Öğrenme Güçlüğü'nün Türkiye'deki Gelişimi**

Türkiye'de öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin eğitimlerini desteklemeye yönelik çalışmalar yapılmaktadır. İlk olarak 1975 yılında öğrenme güçlüğü terimi kullanılmıştır. 16 Şubat 1975 tarih ve 15151 sayılı resmi gazetede yayınlanan Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Yönetmeliği'nde özel eğitime ihtiyacı olan çocukların gruplandırılmasında ilk defa kullanılmıştır. 18 Ocak 2000 tarih ve 23937 sayılı resmi gazetede Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği yayınlanmıştır. Bu yönetmelikte öğrenme güçlüğü'nün tanımı genişletilerek yenilenmiştir. Son olarak 31 Mayıs 2016 tarih ve 26184 sayılı resmi gazetede yayınlanan Özel

Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde öğrenme güçlüğü tanımlar kısmında ise özel öğrenme güçlüğü olan birey ifadesi içinde tanımlanmıştır (Melekoğlu ve Çakıroğlu, 2015). Türkiye'de öğrenme güçlüğü farkındalığının ABD'den yaklaşık 15-20 yıl sonra başladığı söylenebilir.

Özel öğrenme güçlüğü yaşayan bireylere yönelik son yıllarda çalışmalar yapılmaktadır. MEB Özel Eğitim Kurumları Genel Müdürlüğü 2008 yılında "Özel Öğrenme Güçlüğü Destek Eğitim Programı" hazırlamış ve bu program Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı 2009 yılından itibaren özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde kullanılmak üzere onaylanmıştır (MEB,2008). Bu program okuma yazma (250 ders saati), matematik (200 ders saati) ve öğrenmeye hazırlık (300 ders saati) olmak üzere üç modülden oluşmaktadır. Ayrıca MEB Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü, öğrenme güçlüğü olan bireylerin performanslarını belirlemek ve buna bağlı bir program hazırlamak için "Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Bireyler İçin Performans Belirleme Formu" hazırlamıştır.

Türkiye'deki üniversitelerde son yıllarda öğrenme güçlüğüne yönelik araştırmalar yapılmaktadır. Anadolu Üniversitesi, genel zekayı ve bileşenlerini objektif olarak ölçen Türkiye'de ki ilk yerli bireysel zeka ölçeği olan Anadolu-Sak-zeka ölçeği (ASİS) geliştirmiştir. TÜBİTAK desteği ile yürütölmüş olan 113K310 numaralı proje kapsamında özel öğrenme güçlüğü olan 7-14 yaş arası çocukların okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin gelişimlerini değerlendirmek için standart bir sesli okuma testi geliştirilmiştir (Melekoğlu ve Sak, 2017). Diğer bir test ise yine TÜBİTAK projesi kapsamında erken okuryazarlık testi olan EROT, alıcı dil, ifade edici dil, genel isimlendirme, işlev bilgisi, harf bilgisi, sesbilgisel farkındalık ve dinlediğini anlama olmak üzere 7 alt testi kapsamaktadır (Kargın, Ergöl, Büyüköztürk ve Güldenoğlu, 2015). Üniversitelerin ve Milli Eğitim Bakanlığı'nın desteklediği bu projelerle öğrenme güçlüğü kavramına yönelik farkındalık oluşacağı söylenebilir.

## 2.4 Yapılan Araştırmalar

### 2.4.1 Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Başar vd. (2017), “Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Tanılama Sürecinin İncelenmesi” adlı çalışmasında öğrenme güçlüğü tanısı almış çocukların tanılama sürecinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, özel öğrenme güçlüğü olan çocukların konuşma bozukluğu (artikülasyon) olduklarında ailelerin durumu fark etmesiyle veya okula başladıklarında(ilk okuma yazma süreciyle başlayan) akademik performansında bir dizi sorunlar yaşadıklarında öğretmenlerinin durumu fark etmesiyle tanılama sürecinin başladığını ancak hastanelerin kendilerine çok ileri tarihe randevu verdikleri için tanılamanın ileriki sınıflarda konulabildiğini ve bu konuda erken dönemde destek almaya başlayamadıkları belirlenmiştir. Karşılaşılan bir başka sorun da öğrenme güçlüğü yaşayan çocuklara ayırt edicilik olmadan birçok öğrenciye hafif düzeyde zihinsel engelli tanısının konulmasıdır. Ailelerin ve öğretmenlerin özel öğrenme güçlüğü konusunda bilgilendirilmesiyle, okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin farkındalık düzeylerinin artırılmasıyla, özel öğrenme güçlüğü yaşayan çocukların erken dönemde destek almaya başlayacakları sonucuna varılmıştır.

Başar ve Göncü (2017), “Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenme Güçlüğüyle İlgili Kavram Yanılgılarının Giderilmesi ve Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi” adlı çalışmasında sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğüyle ilgili kavram yanılgılarının tespiti, tespit edilen kavram yanılgılarının giderilmesi ve öğretmenlerin öğrenme güçlüğü ile ilgili bilgi düzeylerinin artırılması amaçlanmış ve çalışmada karma yöntem kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğüyle ilgili bilgilerinin çoğunlukla eksik ya da yanlış olduğu tespit edilmiştir. Bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğüne yönelik kavram yanılgılarının olduğu, verilen öğrenme güçlüğü kavram yanılgılarını giderme eğitiminin kavram yanılgılarını gidermede etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Sakız, Sart ve Ekinci (2016), “Öğrenme Güçlüğünde Yaşanan Zorlukların Eğitsel Çerçeve İncelenmesi” adlı çalışmasında temel amacı,

ilk ve ortaokullarda eğitim görmekte olan ve öğrenme güçlüğü tanısı almış çocukların yaşamış oldukları sorunları eğitsel alan çerçevesinde incelemektir. Araştırmanın ikinci amacı, belirlenen zorluk alanlarının cinsiyet ve okul kademesi açısından farklarını ve boyutlarının birbiri ile ilişkisini incelemektir. Araştırma, betimsel nitelikte bir tarama çalışmasıdır. Araştırma sonucunda öğrencilerin testin tüm boyutlarında sorun yaşadığı, en sık sorun yaşanan alanların, ‘akademik başarı’, ‘yazma’, ‘sosyal-duygusal’, ‘aritmetik’, ‘sıralama’, ‘organize olma’, ‘okuma’, ‘dikkat’, ‘motivasyon’ ve ‘çalışma alışkanlığı’ olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca bazı alanlarda hem cinsiyet, hem de okul seviyesi (ilkokul ve ortaokul) açısından öğrenme güçlüğü belirtilerinde anlamlı farklılıklar bulunmuş; ölçeğin boyutları arasında da anlamlı ilişkiler belirlenmiştir.

Keskin, Korkut ve Can (2016), “Öğrenme Güçlüğü Yaşayan Öğrencilere Yönelik Öğretmen Yeterlilikleri Ölçeğinin Geliştirilmesi” adlı çalışmada öğretmenlerin sahip olması gereken yeterlilikleri ölçmeye yönelik bir araç geliştirilmesini amaçlamaktadır. Araştırma sonucunda elde edilen ve doğrulanan Öğrenme Güçlüğü Yaşayan Öğrencilere Yönelik Öğretmen Yeterlilikleri Ölçeği, eğitim sistemimizde öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere yönelik öğretmen yeterlilikleri ile ilgili araştırmalarda kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçek olarak bulunmuştur.

Altun ve Uzuner (2016), “Sınıf Öğretmenlerinin Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Eğitimine Yönelik Görüşleri” adlı çalışmada sınıf öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin eğitimine yönelik görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada, nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Yapılan araştırma sonucunda elde edilen sonuçlara göre öğretmenlerin özel öğrenme güçlüğü ile ilgili bilgi seviyelerinin yetersiz, ilgili konuda veli-öğretmen işbirliğinin zayıf ve öğretmenlerin bu güçlüklerle çözüm getirme noktasında çok yeterli olmadıkları görülmüştür.

Güngörmüş-Özkardeş (2013), “Türkiye’de Özel Öğrenme Güçlüğüne İlişkin Yapılan Araştırmaların Betimsel Analizi” adlı çalışmada ülkemizde özel öğrenme güçlükleri ile ilgili olarak 1972-2011 yılları arasında yapılan çalışmaları incelemiştir. Veriler betimsel analiz yöntemi kullanılarak incelenmiştir. 1995 yılından sonra özel öğrenme güçlüğü ile

ilgili olarak her yıl araştırma yapıldığı görülmüştür. Ancak araştırılan konuların belli alanlarda yoğunlaşmadığı dikkati çekmiştir.

Deniz, Yorgancı ve Özyeşil (2009), “Öğrenme Güçlüğü Görülen Çocukların Sürekli Kaygı ve Depresyon Düzeylerinin İncelenmesi Üzerine Bir Araştırma ” adlı çalışmasında 9-14 yaş grubu öğrenme güçlüğü görülen öğrencilerin kaygılı ve depresyon düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi amaçlamıştır. Araştırma bulgularına göre; öğrenme güçlüğü görülen çocukların sürekli kaygı ve depresyon puan ortalamalarında cinsiyet, yaş, kardeş sayısı, okul öncesi eğitim alma durumu ve ailenin gelir düzeyi değişkenleri açısından anlamlı farklılıklar olduğu sonucuna varmıştır.

Tatar ve Dikici (2008), “Matematik Eğitiminde Öğrenme Güçlükleri” adlı çalışmasında “öğrenme güçlüğü kavramının eğitimdeki ve özellikle matematik eğitimindeki önemi nedir”, “matematikte hangi konularda ne tür güçlükler vardır” ve “bu güçlükleri gidermenin yolları nelerdir” gibi sorulara cevap arama çerçevesinde incelemiştir. Bu çalışmada öğrenme güçlüğü ile ilgili literatür taraması yapılmıştır. Yapılan incelemenin sonucunda öğrenme güçlüklerini gidermeye yönelik çalışmaların, güçlükleri belirleme türündeki çalışmalara nazaran yok denecek kadar az olduğu görülmüştür.

#### **2.4.2 Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar**

Singh, Sawani, Deokate, Panchal, Subramanyam, Shah ve Kamath (2017) çalışmasında, özel öğrenme güçlüğü olan çocukların demografik profilini, risk faktörlerini, eşlik eden hastalıkları ve sevk örneklerini incelemiştir. Verileri sosyo-demografik özellikler, perinatal ve çocukluk dönemi detayları, skolastik ve sevk detayları ve ek psikiyatrik bozuklukları içeren yarı yapılandırılmış bir proforma (ziyaret sırasında bir çocuğun kapsamlı değerlendirmesi sırasında ele alınan hususlara dayanılarak) kullanılarak toplamıştır. Araştırmaya katılan 2015 çocuğun çoğunda disleksi, disgrafi ve diskalkuli olup, çocukların% 38.56'sında dikkat eksikliği belirlemiştir. Çocukların tıbbi yardım taleplerinde önemli bir gecikmeyle karşı karşıya kaldıklarını, daha çok öğretmenler tarafından akademik konulara yönlendirildiklerini saptamıştır. Sağlık uzmanları, çocukların rutin

ziyaretlerinde erken belirtiler aramalı ve eşlik eden hastalıklar, özellikle de dikkat eksikliğine yeterince dikkat edilmelidir.

Sadri, Ansari, Esmaili Ghazivaloii ve Ghomi (2016) çalışmasında, özel öğrenme güçlüğü olan çocukların annelerinde ve normal çocuk annelerinde evlilik doyumunu karşılaştırmıştır. Araştırmanın örneklemini, 2015-2016 öğretim yılında Saveh'de öğrenme güçlüğü olan 55 çocuğun annesi ve normal 55 çocuğun annesi oluşturmuştur. Özel öğrenme güçlüğü olan çocuğun annelerinin, normal çocukların anne şemalarında ve evlilik memnuniyeti arasındaki farkın önemli olduğu saptamıştır. Ayrıca özel öğrenme güçlüğü, çocukların annelerinde evlilik doyumu ve uyumsuz davranış şemalarını etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Bu nedenle, özel öğrenme güçlüğü olan çocukların ebeveynleri için uyumsuz davranış şemalarını azaltmak ve evlilik doyumlarını artırmak için eğitim verilmesi sonucuna varmıştır.

Serrano ve Defior (2008) çalışmasında, İspanyolcadaki disleksinin doğasını açıklığa kavuşturmaya yardımcı olmak için hazırlanmıştır. Bu çalışmanın örneklemini, 8-16 yaşlarındaki 30 çocuk oluşturmuştur. Disleksik çocuklar, kronolojik yaşlarına uygun ve okuma düzey eşlemeli iki kontrol grubuyla karşılaştırılmıştır. Disleksik grupta bulunan çocukların tüm görevlerde bir eksikliği olduğu sonucuna varmıştır.

Igo, Riccomini, Bruning ve Pope (2006) çalışmasında, ortaokul (7.ve 8. Sınıf) öğrenme güçlüğü olan ve öğrenme güçlüğü olmayan öğrencilerle kes-yapıştır biçiminde not tutma ile yazarak not tutma stratejilerinin etkileri ve paragraf oluşturma becerileri karşılaştırılmıştır. Ancak araştırma sonucunda karmaşık bir yapı ortaya çıkmıştır. Yazılı cevap gerektiren testlerde yazarak not tutanlar daha başarılı olurken, beklenenin tersine çoktan seçmeli sorularda ise kes-yapıştır tekniğinde not tutmanın daha etkili olduğu sonucuna varmıştır.

Kavale ve Moster (2004) öğrenme güçlüğü olan çocukların sosyal beceri ile ilgili çalışma yapmıştır. Araştırmasında nicel araştırma yöntemi kullanmıştır. Bu çalışmada öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin %75'inin



sosyal becerilerde yetersiz olduğunu ve bunun sonucunda da sınıfta birçok yaygın olmayan davranışlar sergiledikleri sonucuna varmıştır.

Williams (2002) çalışmasında, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmeye yönelik sesli geri bildirim teknolojisinin kullanımını sınamıştır. Araştırmada vaka çalışması kullanmıştır. Çalışmada iki tane bilgisayar temelli yazılım programı kullanmıştır. İlk olarak öğrenci kelime tahmin programı kullanmaktadır. Programda öğrenci tarafından birkaç harfi yazılan kelimenin bilgisayar tarafından tamamlanması sağlanmaktadır. Bu program zaman tasarrufu sağlamış ve öğrencinin yaptığı hataların birçoğunu düzeltmiştir. Daha sonra ise öğrenci kısa bir metin yazımından sonra, sesli geri bildirim programını kullanmıştır. Bu program seçili metni okumaktadır ve böylece öğrencinin çalışmasının kontrolünü sağladığı sonucuna varmıştır.

Jordan ve Hannich (2000) çalışmasında, matematik alanında güçlük çeken öğrenciler, okuma alanında güçlük çeken öğrenciler, hem okuma hem matematik alanında güçlük yaşayan öğrencileri karşılaştırmıştır. Yalnızca matematik problemi olan öğrencilerin, hem okuma hem matematik problemi yaşayan öğrenciler karşılaştırıldığında, her iki alanda zorluk yaşayanların ileriki yıllarda da matematik sorunları yaşamaya devam etme ihtimallerinin yüksek olduğu sonucuna varmıştır.

Most ve Greenbank (2000) çalışmasında, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin, başkalarının sözlü ve yüzle ilgili işaretlerini yorumlama becerilerini araştırmışlardır. Araştırma sonucunda, öğrenme güçlüğü olan çocuklar duygu ifadelerini öğrenme güçlüğü olmayan öğrencilere göre daha az algılayabilmiştir. Ayrıca öğretmenlerde öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin sosyal becerileri akranlarına göre daha az yeterlilikte olduğunu değerlendirmişlerdir.

Kravetz, Faust, Lipshitz ve Shalhav (1999) çalışmasında, birkaç kişiler arası anlayış ölçümünde, öğrenme güçlüğü olan ve öğrenme güçlüğü olmayan öğrencileri karşılaştırmıştır. Her öğrenciyle, öğrenciye sosyal bir problem içeren kısa bir hikayenin verildiği ve çeşitli karakterler için uygun cevaplar vermesinin istendiği bir klinik mülakat yapılmıştır. Öğretmenler de

her çocuğun sınıftaki sosyal davranışlarıyla ilgili bir değerlendirme yapmıştır. Araştırma sonucunda, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin sosyal davranışlarının, öğrenme güçlüğü olmayan akranlarına göre daha uygunsuz olduğunu göstermiştir. Aynı zamanda öğrenme güçlüğü olan öğrenciler, daha az sosyal zeka durumunu göstermiştir.

Troia, Graham ve Harris (1999) çalışmasında, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin metin yazma süreçlerinde düşünmeye dayalı planlamanın önemini sergilemektedir. Çalışmada ön test- son test desenli deneysel yöntem kullanılmıştır. Araştırmada öğrencilerin, belirtilen planlama stratejileri konusunda aldıkları eğitim sonrası daha uzun metinler yazdıkları ve yazımlarının yapısının geliştiği sonucuna varmıştır.

Ochoa ve Palmer (1991) çalışmasında, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin sosyometrik durumunu, öğrenme güçlüğü olmayan çocukların durumuyla karşılaştırmıştır. Sonuçlar, öğrenme güçlüğü olan çocukların, karşılaştırma grubundaki diğer çocuklardan daha sık sosyal izolasyona maruz kaldığını göstermiştir. Yalnız öğrenme güçlüğü olan çocukların %30'u düşük sosyal kabul dereceleri alırken, %50'si sosyometrik derecelendirmede ortalama bir skor elde etmiştir. Bu sonuç öğrenme güçlüğü olan bazı öğrencilerin, öğrenme güçlüğü olmayanlarla aynı sosyal kabul seviyesine sahip olabileceğini gösterir.

Waggoner ve Wilgosh (1990) çalışmasında, öğrenme güçlüğü olan çocukların aileleriyle mülakat yapmıştır. Aileler, öğrenme güçlüğü olan çocuklarının sosyal izolasyonu ve gelecekteki refahı konusundaki endişelerini dile getirmişlerdir. Araştırma sonucunda, öğrenme güçlüğü olan çocukların ailesi olmasından kaynaklanan birçok duygusal gerginlikleri olduğu ve bu durumun olumsuz etkilediği sonucuna varılmıştır.

## BÖLÜM 3

### YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, çalışma grubu, verilerin toplanması, verilerin analizi ve yorumlanması, araştırmanın geçerliği ve güvenilirliğine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

#### 3.1.Araştırmanın Modeli

İlkokulda öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin karşılaştıkları sorunlarla ilgili çocuğu öğrenme güçlüğü yaşayan ailelerin görüşlerinin belirlenmesi amacıyla yapılan bu çalışmada betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Betimsel (descriptive) araştırmalar, verilen bir durumu olabildiğince tam ve dikkatli bir şekilde tanımlar. Eğitim alanındaki araştırmada, en yaygın betimsel yöntem tarama çalışmasıdır, çünkü araştırmacılar bireylerin, grupların ya da (bazen) fiziksel ortamların (okul gibi) özelliklerini (yetenekler, tercihler, davranışlar vb) özetler (Büyüköztürk vd., 2014). Betimsel ya da survey çalışmalarda mevcut olan durum belirlenmek istendiğinden, bu tür çalışmalar genellikle doğal ortamda yapılmaktadır. Betimsel çalışmalarda kullanılan teknikler, çalışmanın adını da değiştirmektedir. Bunlar anket survey, mülakat survey, gözlem survey gibi isimler almaktadır (Karasar, 2013).

Araştırmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Durum çalışması, bir sonuca ulaşmak için verileri önceki kuramsal önermelerle destekleyerek, veri toplama süreçlerine ve analizlerine rehberlik ederek, kendine özgü durumlarını anlamak amacıyla ilgili pek çok değişkene dayalı bir biçimde farklı veri toplama kaynaklarından yararlanarak çeşitleme yapmaktır (Saban ve Ersoy, 2016). Durum çalışmaları; bir varlığın mekana ve zamana bağlı tanımlandığı ve özelleştirildiği araştırmalardır (Büyüköztürk vd., 2014). Durum çalışmasının 'nasıl' ve 'niçin' sorularını temel alan, araştırmacının kontrol edemediği bir olgu ya da olayı derinliğine incelenmesine olanak veren araştırma yöntemi olduğunu söylemek mümkündür (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Araştırma desenleri incelendiğinde, bu çalışmanın amacını gerçekleştirebileceği düşünülen en uygun desenin durum çalışması desenlerinden iç içe geçmiş tek durum deseni (tür 2) olduğu görülmüştür. İç içe geçmiş tek durum deseninde, tek bir durum içinde çoğu kez birden fazla alt tabaka veya durum olabilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Yapılan bu araştırmada, öğrenme gücü tek durum olarak ele alınmıştır. Araştırmada bu durum içinde yer alan alt analiz birimlerini “Tanılama süreci”, “Öğrenme öğretme”, “Akran ilişkileri”, “Veli ilişkileri” oluşturmaktadır. Belirlenen alt analiz birimlerinin iç içe geçmiş yapısının, derinlemesine incelenmesinin araştırma durumunu ayrıntılı olarak açıklayacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda alt analiz birimlerinden ayrı ayrı elde edilen verilerden yola çıkılarak, araştırma durumunun bütününe ilişkin sonuçlar üretilmeye çalışılmıştır.

Durum çalışması neden ve nasıl sorularına cevap ararken durumun, bir başka ifadeyle örnek olayın gerçekleştiği bağlamda bulunabilecek farklı veri kaynaklarına başvurmak kaçınılmazdır. Bunun nedeni tek bir veri kaynağının tek başına yeterli olmayacağı düşüncesidir (Saban ve Ersoy, 2016). Bu bağlamda yöntemin etkisini artırmak için veri çeşitlenmesine gidilmiştir. Bu amaçla “gözlem”, “görüşme” gibi veri toplama araçları kullanılmıştır. Veri zenginliğini sağlanabilmesi için “Gözlem yapılan sınıflar”, “Görüşme yapılan kişiler” farklı veri kaynakları olarak kullanılmıştır. Bu araştırmada öğrenme gücü yaşayan öğrencilerin ailelerinin görüşlerini daha derinlemesine inceleyebilmek için amaçlı örneklem kullanılmıştır. Amaca yönelik örneklemede, araştırmacı önce evrendeki varyasyonlardan ilgilendiği bir tanesini belirler. Daha sonra bu varyasyonu yansıtacak bir örneklem seçer (Güler, Halıcıgözü ve Taşgın, 2015). Bu bağlamda araştırmanın varyasyonunu öğrenme gücü oluşturmaktadır. Amaçlı örnekleme yöntemleri pek çok durumda, olgu ve olayların keşfedilmesinde ve açıklanmasında yararlı olur (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

### 3.2.Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2016-2017 öğretim yılında İstanbul ilinin Küçükçekmece ve Avcılar ilçelerinde ilkokulda öğrenim gören, öğrenme güçlüğü tanısı almış 15 öğrencinin ailesi oluşturmuştur.

Bu araştırmada derinlemesine araştırma yapabilmek için amaçlı örneklem kullanılmıştır. Çalışma grubuna uygun olan amaçlı örnekleme tekniklerinden “benzeşik (homojen) gruplama” tekniğidir. Bu çalışmada, çalışma grubunda yer alan velilerin tamamının öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin velisi olması sebebiyle benzeşik(homojen) grup örneklemesine uygun olduğu düşünülmüştür. Benzeşik örnekleme yöntemi, evrenden araştırmanın problemi ilgili olarak benzeşik bir alt grubun, durumun seçilerek çalışmanın burada yapılmasını tanımlar (Büyüköztürk vd., 2014). Çalışma grubunun seçiminde kullanılan ölçüt örnekleme göre önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışmasıdır. Burada sözü edilen ölçüt veya ölçütler araştırmacı tarafından oluşturulabilir ya da daha önceden hazırlanmış bir ölçüt listesi kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Ayrıca öğrenme güçlüğü yaşayan 5 öğrencinin, gönüllülük esas alınarak öğrenim gördükleri sınıflarda 2 ders saati olmak üzere 10 ders saati gözlem yapılmıştır.

### 3.3.Veri Toplama Aracı

Bu araştırmanın verileri, çalışma grubunda yer alan öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin aileleri ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile elde edilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği, yapılandırılmış görüşme tekniğinden biraz daha esnektir. Bu teknikte, araştırmacı önceden sormayı planladığı soruları içeren görüşme protokolünü hazırlar. Buna karşın araştırmacı görüşmenin akışına bağlı olarak değişik yan ya da alt sorularla görüşmenin akışını etkileyebilir ve kişinin yanıtlarını açmasını ve ayrıntılandırmasını sağlayabilir (Türnüklü, 2000). Yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinde araştırmacının aktif olması, daha fazla ayrıntı ve açıklamaya ulaşabilmesi, görüşmelerin kaydedilebilmesi gibi özellikler bu tekniğin avantajları arasındadır. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği sahip olduğu belirli düzeyde standartlık ve aynı zamanda esneklik nedeniyle eğitimbilim araştırmalarına daha uygun bir teknik görünümü

vermektedir (Türnüklü, 2000). Bu teknik öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin ailelerinin görüşlerinin araştırıldığı bu araştırma için ideal bir teknik olarak varsayılmıştır. Bütün özelliklerinden bu tekniğin uygulanmasına karar verilmiştir.

Yarı yapılandırılmış görüşme formu araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Çocuğu öğrenme güçlüğü yaşayan beş aileye “Çocuğunuzla ilgili nasıl sorunlarla karşılaşıyorsunuz ve bu sorunlar sizi nasıl etkiliyor?” şeklinde açık uçlu soru sorulmuştur. Öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin ailelerden gelen cevaplar dört akademisyenle birlikte içerik analizine tabi tutulmuştur. Uzmanların üzerinde uyuşum sağladığı sorular araştırmanın veri toplama aracına alınmıştır. Oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile görüşme sonuçları uzmanlar tarafından incelenerek formun güvenilirlik ve geçerliliği arttırılmaya çalışılmış ve nihai görüşme formu oluşturulmuştur. Görüşmeler sırasında öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin ailelerinden alınan izin doğrultusunda ses kayıt cihazı kullanılmıştır. Görüşmelerin her biri ortalama 20 dakika sürmüştür. Ayrıca öğrenme güçlüğü yaşayan 5 öğrencinin öğrenim gördüğü sınıflarda ikişer saat olmak üzere toplamda on saat yarı yapılandırılmış gözlem yapılmıştır. Yarı yapılandırılmış gözlem formu araştırmacı tarafından “Milli Eğitim Bakanlığı Aday Öğretmenlik Uygulaması Ders İçi Gözlem Genel Değerlendirme Formu” kaynağından faydalanılarak araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Bu forum uzman görüşlerine sunulmuştur. Uzman görüşünün uyuşum sağladığı maddeler gözlem formuna alınarak araştırmanın gözlem formu oluşturulmuştur. Oluşturulan gözlem formu ile görüşme sonuçları alanındaki uzmanlar tarafından incelenerek, formların geçerlik ve güvenilirlikleri sağlanmaya çalışılmıştır.

### **3.4.Verilerin Analizi**

Aileler tarafından verilen cevaplar içerik analizine tabi tutulmuştur. İçerik analizi, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucuların anlayacağı bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). İçerik analizi süreci; verilerin dikkatli bir şekilde hazırlanması, kodlanması ve yorumlanması neticesinde ortaya çıkan sonuçların paylaşılmasıdır (Güler vd,

2015). Öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin aile görüşlerini incelemek için yapılan görüşmelerde, velilerden izin alınarak ses kaydı yapılmıştır. Görüşmelerden elde edilen ses kayıtları bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Ses kayıtlarından elde edilen veriler bulgular kısmına yazılmıştır. Toplanan verilerin önce belirli bir tema etrafında toplanmış sonra da ortaya çıkan kavramlar tespit edilmiştir. Sınıflarda yapılan gözlem sonucu ile birlikte analiz edilerek tema, kod, alt kodlar ve yaşanan problem sıklığı (frekans) olarak verilmiştir. Araştırmacı görüşme formlarını, ses kayıtlarını ve sınıfta yapılan gözlemleri uzman kişilerle beraber defalarca incelemiştir. Bu incelemeler sonucunda aile görüşleri tema, kod, alt kod, örnekler ve problemi belirtme sıklığı olarak tablo haline dönüştürülerek verilmiştir.

### **3.5 Araştırmanın Geçerlilik ve Güvenirliğinin Sağlanması**

Araştırma sonuçları, bilimsel araştırmanın en önemli ölçütlerinden biri olarak kabul edilir. “Geçerlik” ve “güvenirlik” bu açıdan araştırmalarda en yaygın olarak kullanılan iki ölçüttür (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Nitel araştırmalarda geçerlik, genellikle veri içerisinden çıkarılan anlamlar/sonuçlar ve bu anlam ve sonuçların ne kadar objektif gerçekliği oluşturduğu ile ilgilidir. Yani gözlemlenen veya görüşme yoluyla elde edilen verilerin ne kadar güvenilir olduğu ile ilgilidir (Stiles, 1993; Akt. Güler vd. 2015). Bu araştırmada geçerlik sağlanabilmesi için daha önce bu alanda çalışma yapmış, alan uzmanı olan akademisyenlerle beraber incelenmiş ve sonuçlar teyit edilmiştir.

Araştırmada iç geçerliği sağlayabilmek için, veri toplama, verileri çözümleme ve yorumlama süreçlerinde tutarlılık sağlanmaya çalışılmıştır. Öğrenme güçlüğü yaşayan 15 öğrencinin aileleriyle görüşme gerçekleştirilmiştir. Elde edilen bulguların ve sonuçların gerçeği yansıtmayı yansıtmadığı ve tutarlılığı kontrol edilmiştir. Araştırmada inandırıcılığı artırmak amacıyla elde edilen bulgular, “ses kaydı yoluyla görüşme yapılan kişiler” biçiminde veri kaynağı olarak kullanılarak, ayrıca farklı veri toplama yöntemlerinden “gözlem” ve “görüşme” kullanılmıştır.

Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak açısından hem araştırmacı hem de alan uzmanı, ses kayıtlarını, görüşme formlarını ve gözlem sonuçlarını inceleyerek not tutmuşlardır.

İnceleme notlarından oluşan veri setinin kodlanması da araştırmacı ve alan uzmanı tarafından ayrı ayrı yapılmış ve kodlamalar yapılmıştır. İç güvenilirliğin sağlanabilmesi için verilerin kodlanmasını birden fazla kişi gerçekleştirmiştir. Temalarla ilgili aile görüşlerinden örnekler sunulmuştur. Araştırmanın dış güvenilirliğinin sağlanması için, süreç ayrıntılı şekilde açıklanmış, ulaşılan sonuçlar toplanılan verilerle sürekli olarak teyit edilmiş ve bu teyidi sağlayabilmek için verilerden örnekler sunulmuştur. Temalar literatüre göre belirlenmiştir. Araştırmacı ve uzmanların üzerinde uyum sağladığı veriler araştırmaya alınmıştır. İlkokulda öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin annelerinin görüşleri olduğu gibi araştırmada yer almıştır.



## BÖLÜM 4

### BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın verilerinden elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

#### 4.1. Birinci Alt Probleme Ait Bulgular

Bu kısımda öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin tanılama temasında elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

**Tablo2: Öğrenme Güçlüğü Yaşayan Öğrencilerin Tanılama Teması Farkındalık Kodu**

Tema	Kod	Alt Kod	f
Tanılama	Farkındalık	Öğretmen Farkındalığı	10
		Aile Farkındalığı	5

Tablo 2’ de görüldüğü gibi öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin “Tanılama” temasına bağlı olarak oluşan kodlardan bir tanesi “Farkındalık” kodudur. “Farkındalık” koduna bağlı olarak “Öğretmen Farkındalığı” ve “Aile Farkındalığı” alt kodları oluşmuştur.

“Öğretmen Farkındalığı” alt koduna bağlı olarak araştırmaya katılan 10 veli tanılama sürecinde öğretmenlerinin fark ettiğini belirtmişlerdir. Öğretmenlerden 9’u sınıf öğretmeni, 1’i ise ana sınıfı öğretmenin fark ettiğini belirtmiştir. Öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencinin tanılama sürecinin sınıf öğretmeni tarafından fark edilmesiyle başladığı söylenebilir.

VI- *“İlkokuma yazma döneminde oğlum sorunlar yaşadı. Öğretmen beni uyardı. Hata yaptım önce hastaneye gitmedim. Ben Cerrahpaşa da endokrin bölümünde tedavi oluyorum. Durumu doktoruma açıkladım. Oradaki doktor çocuklarıma checkup yaptırmamı istedi.*

*Ablasında bir şey çıkmadı ama oğlumda çıktı ve çocuğumu çocuk psikiyatri bölümüne yönlendirdi. Çocuk psikiyatri bölümünde doktor kırk dakika görüştü ve çocuğuma iki senelik rapor çıkarttı. Daha sonra Ram rapor verdi.”*

*V6-“ Sınıf öğretmeni beni fark etti. Epilepsi hastasıydı. İlacın yan etkisi olabilir diye düşündük. Daha sonra hastanede rapor aldık.”*

Sınıf öğretmenlerinin, öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin öğrenme becerilerindeki güçlüğünden dolayı bu öğrencileri ilkokuma yazma döneminde sorunlar yaşamalarıyla fark edilebildikleri tespit edilmiştir.

“Aile Farkındalığı” alt koduna bağlı olarak araştırmaya katılan 5 veli öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencisinin tanılama sürecinin kendilerinin fark etmesiyle başladığını belirtmiştir.

*V3-“İlk başlarda ben fark ettim. Konuşması gecikince şüphelendim. Doktora başvurdum. Diyarbakır da çocuk psikiyatriye yönlendirdim. Test yaptılar. Çocuk üstün zeka çıktı. Kimse konuşmasından bir şey anlamıyor ben sadece anlıyordum. Üç buçuk yaşında anasınıfına başlattım. Altı yaşında birinci sınıfa başladı. Öğretmeni de bana çocuğun zekasal olarak çok iyi bir çocuk dedi. Farklı bir çocuğun olduğunu bana söyledi.”*

*V4-“Kardeşi doğduktan sonra okumayı unuttu. Sonra harfleri karıştırdı. b, p sesi gibi 3,E gibi. Tersten okuma oldu. Bak kab gibi. Öğretmenleri kabul etmedi. Çocuğumun normal bir çocuk olduğunu söylediler. Hatta rehber öğretmeni çocuğumun güçlüğünü kıskançlığa bağladı. Daha sonra çocuğumu psikiyatriye gittim. Wisc-r testine girdik Cerrahpaşa'dan hastane raporu aldık. Daha sonra Ramdan eğitim raporu aldık.””*

*V5-“Beş yaşından beri psikiyatriye gidiyorduk(Büyük tuvaletini yapamama sorunu). Okula başladığında uzun kelimeler olunca okuyamamaya başladı. Ben durumu fark ettim ve çocuk psikiyatriye anlattım. Çocuk psikiyatride testler yapıldı. Hastane raporu verildi.”*

V7-“Üç dört yaşında konuştu. Sabit bakmaları vardı. Çocuk psikiyatriye götürdüm. Birinci sınıfta çocuğum yapamadı. Okuyamadı. Haseki’de testler yapıldı. Bu çocukta bir şey yok dediler.6 ay sonra Bakırköy’de 3 test yaptılar. Orada özel öğrenme güçlüğü tanısı konuldu”

Katılımcı veliler tanılama sürecini anlatırken öğrenme güçlüğüne alt özelliklerinin belirtilerine vurgu yapmıştır. Öğrenme güçlüğü tanısının sınıf öğretmenlerinin ve velilerin fark etmeleri sonucu başladığı belirlenmiştir.

**Tablo3: Öğrenme Güçlüğü Yaşayan Öğrencilerin Tanılama Teması Tanılanma Zamanı Kodu**

Tema	Kod	Alt Kod	f
Tanılama	Tanılanma Zamanı	1. Sınıf	4
		2. Sınıf	5
		3. Sınıf	6

Tablo 3’ te görüldüğü gibi öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin “Tanılama” temasına bağlı olarak oluşan kodlardan bir tanesi “Tanılanma Zamanı” kodudur. “Tanılanma Zamanı” koduna bağlı olarak “1. Sınıf”, “2.Sınıf” ve “3.Sınıf” alt kodu oluşmuştur.

“1. Sınıf” alt koduna bağlı olarak araştırmaya katılan 4 veli, ilkokuma yazma döneminde çocuklarının sıkıntı yaşadığını, öğrenme güçlüğü tanısının 1. sınıfta konulduğunu belirtmiştir. Bu konuyla ilgili veli görüşleri şunlardır:

V9-“1. sınıfta fark etti ve rapor aldık.”

V14-“1. sınıftan 2. sınıfa kadar rapor aldık. Sonra ihtiyacı yok dediler.2. ve 3. sınıfta çocukta gerileme olduğunu fark ettik. Tekrar 4. sınıfta yine aldık.”

“2. Sınıf” alt koduna bağlı olarak araştırmaya katılan 5 veli, çocuklarının durumunu erken fark etmelerine rağmen öğrenme güçlüğü tanısının 2. sınıfta konulduğunu belirtmiştir. Bu konuyla ilgili;

V3-“Çocuğumun durumunu konuşma gecikmesi olunca fark ettim ancak 2. sınıfta rapor alabildim.”

“3. Sınıf” alt koduna bağlı olarak araştırmaya katılan 6 veli, çocuklarının durumun önceki sınıflarda fark etmelerine rağmen öğrenme güçlüğü tanısının ancak 3. sınıfta konulduğunu belirtmiştir. Bu konuyla ilgili veli görüşleri şunlardır:

V1-“1. sınıfta fark edildi. Ancak 3. sınıfta rapor alabildim.”

V4-“1. Sınıfın 2. dönemi ben fark ettim. Ancak 3. sınıfta rapor alabildim.”

V5-“1. sınıfta randevu alamadım. 2. sınıfta da alamadım. 3. sınıfta alabildim.”

Katılımcı velilerin çoğunluğu (11) tanılama zamanını anlatırken öğrenme güçlüğüne ilkokuma yazma süreci ile kendini gösterdiğini ancak ikinci veya üçüncü sınıfta rapor alabildiklerini vurgulamıştır. Öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin ancak üst sınıflarda rapor alabildikleri belirlenmiştir.

**Tablo4: Öğrenme Güçlüğü Yaşayan Öğrencilerin Tanılama Teması Tanılama Sorunları Kodu**

Tema	Kod	Alt Kod	f
Tanılama	Tanılama Sorunları	Akademik	11
		Başarısızlık	
		Kavram Yanılgısı	4

Tablo 4' te görüldüğü gibi öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin “Tanılama” temasına bağlı olarak oluşan kodlardan bir tanesi “Tanılama Sorunları” kodudur. “Tanılama Sorunları” koduna bağlı olarak “Akademik Başarısızlık” ve “Kavram Yanılgısı” alt kodu oluşmuştur.

“Akademik Başarısızlık” alt koduna bağlı olarak araştırmaya katılan 11 veli, çocuklarının birinci sınıftan itibaren derslerde akademik başarısızlık yaşamaya başladığını, çocuklarının akademik başarısızlık yaşamasıyla öğrenme güçlüğü'nün kendisini gösterdiğini, çocuklarının sınıfın gerisinde kaldıklarını belirtmiştir. Bu konuyla ilgili veli görüşleri şunlardır:

*V6: “Okumayı arkadaşlarına göre geç öğrendi. Sınıfta herkes okumaya geçtikten çok sonra öğrendi.”*

*V10: “Kızım ilkokuma yazma döneminde bir türlü okuyamadı. Bütün derslerde sorunlar yaşamaya başladı”*

Katılımcı veliler tanılama sorunlarını anlatırken çocuklarının öğrenme güçlüğü'nü, derslerde sorunlar yaşamasıyla fark ettiklerini ve bu zamana kadar çocuklarının durumunu fark edemediklerini dile getirmişlerdir. Bu öğrencilerin genellikle okul yaşantısına başladıklarında davranışlarındaki değişiklik veya öğrenme becerilerindeki güçlükten dolayı fark edildiği ve bu sebeple tanılama'nın geciktiği belirlenmiştir.

“Kavram Yanılgısı” alt koduna bağlı olarak araştırmaya katılan 4 veli, çocuklarının durumunu erken çocukluk döneminde ya da okul döneminde fark ettiklerini ancak kendilerinin veya öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü ile ilgili yeterince farkındalıkları olmadığı ve kavram yanılgıları olduklarını belirtmiştir. Örneğin:

*VI- “Öğretmen beni uyardı. Hata yaptım önce hastaneye gitmedim.”*

*V8-“Oğlum harfleri karıştırdı. Öğretmenleri kabul etmedi. Çocuğumun normal bir çocuk olduğunu söylediler. Hatta rehber öğretmeni çocuğumun güçlüğü'nü kıskançlığa bağladı. Daha sonra çocuğumu*

*psikiyatriye gittim. Wisc-r testine girdik Cerrahpaşa'dan hastane raporu aldık. Daha sonra Ramdan eğitim raporu aldık.”*

Katılımcı veliler tanılama sorunlarını anlatırken çocuklarının öğrenme güçlüğü yaşamasına rağmen çocuklarının durumunu kendilerinin ya da sınıf öğretmenlerinin fark edemediklerini vurgulamıştır. Öğrenme güçlüğü ile ilgili kavram yanlılığı olduğu ve yeterince farkındalık olmadığı tespit edilmiştir.

**Tablo5: Öğrenme Güçlüğü Yaşayan Öğrencilerin Tanılama Teması Öğrenme Güçlüğü Türleri Farkındalığı Kodu**

<b>Tema</b>	<b>Kod</b>	<b>Alt Kod</b>	<b>f</b>
Tanılama	Öğrenme Güçlüğü Türleri Farkındalığı	Okuma Yazma ve Matematik	2
		Okuma Yazma	5
		Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu	5
		Dil ve Konuşma Bozukluğu	3

Tablo 5’ te görüldüğü gibi öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin “Tanılama” temasına bağlı olarak oluşan kodlardan bir tanesi “Öğrenme Güçlüğü Türleri Farkındalığı” kodudur. “ Öğrenme Güçlüğü Türleri Farkındalığı” koduna bağlı olarak “Okuma Yazma ve Matematik”, “Okuma Yazma”, “Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu”, “Dil ve Konuşma Bozukluğu” alt kodu oluşmuştur.

“Okuma Yazma ve Matematik” alt koduna bağlı olarak araştırmaya katılan 2 veli, öğrenme güçlüğü yaşayan çocuğunun akademik olarak sıkıntı yaşadığını “Okuma Yazma ve Matematik” türlerinin tanılandığını belirtmiştir. Öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin bir veya

birden fazla alanlarda da sorunlar yaşayabileceği söylenebilir. Bu konuyla ilgili veli görüşleri aşağıda belirtilmiştir:

V4-“*Matematik ve okuma verildi. Kitabı eline aldığıında bir satırdan dördüünü okuyor ekleme yapıyor. Okurken şaşırtıcı derecede uydurarak hikâye bile yazabilir. Harfleri eksik yazıyor. Akıcı okuma yapamadığı için matematikte de sorunlar yaşadı.*”

V11-“*Okumayı yapıyor ama yazamıyor. Matematikte de problemi var.*”

“Okuma Yazma” alt koduna bağlı olarak araştırmaya katılan 5 veli, öğrenme güçlüğü yaşayan çocuklarının okuma yazma, okuduğunu anlama becerilerinde sorun yaşadıklarını, okuma hızlarının çok yavaş olduklarını, kelimeleri hatalı veya eksik okuduklarını belirtmiştir. Bu konuyla ilgili veli görüşleri şunlardır:

V1-“*Çocuğum sadece okumada problemi var.*”

V2-“*Okumada sadece problemi var. Çok utangaç. Ama yavaş yavaş okumaya başladı.*”

V3-“*Çok rahat bir çocuk. Okuma süreci sorunlu okumak istemiyor.*”

V6-“*Yazmada sorunu var. Kelimeyi tam olarak okuyamıyor.*”

V10-“*Diğer arkadaşlarına göre hızlı ve okuyucu okuyamaması.*”

Veliler açıklamalarında çocuklarının okuma yazma sürecinde problem yaşadıklarını vurgulamıştır. Öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin çoğunluğunun, okuma yazma alanında sorunlar yaşadığı söylenebilir.

“Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu” alt koduna bağlı olarak araştırmaya katılan 5 veli, çocuklarının derslerde yaşadığı sorunların dikkat eksikliğinden kaynaklandığını ve dikkatini toplayamadıklarını, derslerde isteksiz olduğunu, ilgisini çekmediğini, çocuklarının yerinde duramadıklarını ve hareketli olduğunu belirtmiştir. Bu konuyla ilgili veli görüşü şöyledir:

V5-“*Dikkatli okumuyor ve odaklanamıyor.*”

V12-“*Ders yapmak istemiyor. Yazarken eksik yazıyor.*”

V13-“*Hiperaktif ve dikkat eksikliği. Çocuğum ödevlerini yaparken sürekli sıkılıyor ve dikkati dağılıyor. Çok hareketli yerinde duramıyor.*”

V14-“*İsteksizlik var. Devamlı başında beklememi istiyor. Hırçın ve agresif bir çocuk.*”

V15-“*Ders çalışmada isteksizlik var.*”

Veliler açıklamalarında dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğunun özelliklerini dile getirmiştir. Öğrenme güçlüğünde, dikkat eksikliği ve hiperaktivitenin uzantısının olduğu görülmüştür.

“Dil ve Konuşma Bozukluğu” alt koduna bağlı olarak araştırmaya katılan 3 veli ise öğrenme güçlüğü yaşayan çocuğunun akıcı ve hızlı konuşmadığını, dil, konuşma ve iletişim becerilerinde sıkıntı yaşadığını ve bundan kaynaklı olarak derslerde sıkıntı yaşadığını belirtmiştir. Aşağıda bu konuyla ilgili aile görüşlerinden örnekler belirtilmiştir.

V7-“*Konuşurken harfleri yutuyor ve konuştuğu gibi yazıyordu. Kendini anlatamadığı için çok ağlıyordu ve öfkeliydi. İçine kapanıktı. Kimseyle konuşmazdı. Tahtadakini deftere geçiremiyor. Problem çözemiyor.*”

V8-“*Aslında çok zeki. Üst üste konuşuyor. Bir şey anlaşılmıyor. Her şeyi acele yapmayı çalışıyor. Çok sinirli kendine zarar veriyor. Kardeşi doğduktan sonra dışlandığını hissediyor. Kıskançlık başladı.*”

Veliler açıklamalarında dil ve konuşma bozukluğunun özelliklerine vurgu yapmıştır. Dil ve konuşma bozukluğunun, öğrenme güçlüğüne neden olduğu söylenebilir.



**Tablo6: Öğrenme güçlüğü Yaşayan Öğrencilerin Tanılama Teması Kabullenme Süreci Kodu**

Tema	Kod	Alt Kod	f
Tanılama	Kabullenme Süreci	Şok	3
		İnkâr Etme	1
		Pazarlık Etme	1
		Kabullenme	10

Tablo 6’ da görüldüğü gibi öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin “Tanılama” temasına bağlı olarak oluşan kodlardan bir tanesi “Kabullenme Süreci” kodudur. “Kabullenme Süreci” koduna bağlı olarak, “Şok”, “İnkâr Etme”, “Pazarlık Etme” ve “Kabullenme” alt kodu oluşmuştur.

“Şok” alt koduna bağlı olarak araştırmaya katılan 3 veli, öğrenme güçlüğü yaşayan çocuklarının durumuna hâlâ alışamadıklarını, böyle bir şey beklemediklerini, üzüldüklerini ve çaresiz kaldıklarını belirtmiştir. Bu konuyla ilgili veli görüşleri şunlardır:

V2-“Ablası da özel eğitime gidiyor. Kendisinde de olunca üzüldüm.”

V6-“İkizi olduğu için üzüldüm durumuna. İkizi normal. Kabullenemedim durumuna.”

V11-“İkinci çocukta da rapor olunca duygusal olarak üzüldüm.”

Veliler açıklamalarında öğrenme güçlüğüne diğer çocuklarında da görüldüğüne vurgu yapmıştır. Öğrenme güçlüğünde genetik faktörlerinde etkili olduğu söylenebilir.

“İnkâr Etme” alt koduna bağlı olarak araştırmaya katılan 1 veli, öğrenme güçlüğü yaşayan çocuğunun durumunu kabullenmediğini aslında

çocuğunun öğrenme güçlüğü yaşamadığını, normal bir birey olduğunu belirtmiştir. Bu konuyla ilgili veli görüşü aşağıda belirtilmiştir.

V8-“Çocuğum zeki. Çocuğum normal herhangi bir duygu yaşamadım.”

“Pazarlık Etme” alt koduna bağlı olarak araştırmaya katılan 1 veli, öğrenme güçlüğü yaşayan çocuklarının durumunu ilk öğrendiklerinde kabullenemediklerini, iç hesaplaşma yaşadıklarını, önce kendilerini suçladıklarını, sonra “Öğrenme Güçlüğü” araştırdıklarını belirtmiştir. Bu konuyla ilgili veli görüşü aşağıda belirtilmiştir.

V14-“Baya bir üzüldük. Ailece çocuğa sahip çıktık. Çocuğa nasıl yardımcı olabileceğimizi araştırdık.”

“Kabullenme” alt koduna bağlı olarak araştırmaya katılan 10 veli, bu süreçte önce kendilerini suçladıklarını, çocuklarının durumunu araştırdıklarını sonrasında çocuklarının öğrenme güçlüğünü kabullendiklerini, çocuklarına nasıl faydalı olabileceklerini araştırdıklarını artık çocuklarının eğitimiyle ilgilendiklerini belirtmiştir. Bu konuyla ilgili veli görüşleri şunlardır:

V1-“Kabullenemedim. Çünkü konduramadım. Çocuğumda bir eksiklik bir kusur olduğunu düşündüm. Ancak ikinci sınıfta kabul ettim. Ama üçüncü sınıfta rapor alabildik. Rapor aldıktan sonra mutlu oldum. Çünkü artık çocuğum destek eğitim hizmeti alıyor.”

V3-“Kötü duygular yaşadım. Kendi kendimi suçladım. Sonra çaresizce bu durumu kabullendim.”

V4-Annesi, “Bende bir sorun olmadı.” Babası, “Ben internetten araştırdım. Ben kabullenemedim. Ben okumaktan hala nefret ederim. Küçükken b sesini karıştırdım. Sesli okuyamazdım. Hep yutardım kelimeleri. Sonra kabullendim tedavisini eğitimi araştırdım.”

V5-“Korktum. Erkek çocuğu olduğu için ileride hayatını etkileyebileceğini raporu olduğu için zarar görebileceğini düşündüm. Ama sonradan rahatladım.”

V7-“Ben sevindim. Çünkü ne olduğunu öğrendim. Nasıl çocuğuma yarar sağlıklarım onu araştırdım. Kabullenme gibi bir sorunum hiç olmadı. Tam aksine internetten araştırmalar yaptım. Kardeşinde de konuşma sorunu var. Ama ona rapor aldım ve eğitimine devam ediyor. Kızıma da keşke erken tanı konulabilseydi.”

V9-“Bilmediğim için zoruma gitti. Araştırdım ve kabullendim. Hastalık olarak görmüyorum.”

V10-“Biraz hayal kırıklığı yaşadım ve bunu zamanla aştım.”

V12-“Ablasında da var. Çevresel baskılardan kaynaklı ilk başlarda kabul etmedim. Mecbur kalınca kabullendim.”

V13-“Eyvah dedim abisinde de vardı bu çocuğumda da var dedim. Mecburen kabullendim ve çaresini araştırdım. İlaç tedavisi istemiyorum çünkü abisi o ilaçların verdiği etkiyle ölümlerle sonuçlanabilecek intiharı düşündü. İçilen ilaçların zamanla yetmediğini ve daha çok istediğini fark ettim.”

V14-“Baya bir üzüldük. Ailece çocuğa sahip çıktık. Çocuğa nasıl yardımcı olabileceğimizi araştırdık.”

V15-“Babası da geç anlıyor. Küçükken de kekemelik vardı. Zaten hazırdım. Ben de alması gerektiğini düşündüm.”

Veliler kabullenme sürecini anlatmıştır. Bütün velilerin inkâr ve şok yaşadığı görülmüştür. Daha sonra velilerin çaresizlikten kaynaklanan, genetik faktör veya inançsal olarak kabullendikleri tespit edilmiştir.

#### 4.2.İkinci Alt Probleme Ait Bulgular

Bu kısımda öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin öğrenme öğretme temasında elde edilen bulgularına yer verilmiştir.

**Tablo7: Öğrenme Güçlüğü Yaşayan Öğrencilerin Öğrenme Öğretme Teması Eğitim Programı ve Planlanması Kodu**

Tema	Kod	Alt Kod	f
Öğrenme Öğretme	Eğitim Programı ve Planlanması	Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı	3
		Mevcut Eğitim Programı	12

Tablo 7’ de görüldüğü gibi öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin “Öğrenme Öğretme” temasına bağlı olarak oluşan kodlardan bir tanesi “Eğitim Programı ve Planlanması” kodudur. “Eğitim Programı ve Planlaması” koduna bağlı olarak, “Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı” ve “Mevcut Eğitim Programı” alt kodu oluşmuştur.

“Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı” alt koduna bağlı olarak araştırmaya katılan 3 veli, öğrenme güçlüğü yaşayan çocuklarına yönelik bir program uygulandığını, çocuklarıyla ilgilenildiğini, çocuklarına özgü yöntemler uygulandığını belirtmiştir.

V7-“Hangi konuda geriyse ona destek veriyor. Çocuğuma uygun bir program uyguluyor. Destek eğitim merkeziyle birlikte ilerledik.”

V8-“Çocuğumun eğitiminden memnunum. Çocuğuma ekstra dersler veriliyor.”

V14-“Çocuklara özgü ekstra ders düzenleniyor. Anlamadığı konuları tekrar ediyorlar.”

“Mevcut Eğitim Programı” alt koduna bağlı olarak araştırmaya katılan 12 veli, öğrenme güçlüğü yaşayan çocuklarına yönelik uygun bir program hazırlanmadığını, çocuklarına uygun bir yöntem izlenilmediğini, sınıftaki diğer öğrencilerle aynı yöntem uygulandığını belirtmiştir.

V1-“Çocuğumu diğer çocuklardan ayırt etmiyor sınıfta hep aynı programı uyguluyor. Çocuğuma özgü bir program uyguluyor. Ama öğretmeni raporu olmamasına rağmen ikinci sınıfta bazen bire bir dersler verdi. Bu senede raporu olduğu için ekstra dersler veriyor.”

V3-“Sınıfla aynı etkinlikler yapılıyor. Birinci ve ikinci sınıfta bir şey yapılmıyordu.”

V4-“Raporu aldıktan önce ve sonrası hiçbir değişiklik olmadı. Sadece Türkçe derslerinde ilgileniyor.”

V5-“Sınıf içerisinde önce okumayı oğluma okutuyor. Çocuğuma ayrı bir program uyguluyor”.

V6-“Diğer öğrencilere göre ders veriliyor. Ama çocuğumla da ilgileniyor.”

V11-“Normal çocuklardan daha az bir program uyguluyor. Bir ara iki ay kadar 4-5 çocuk kursa gittiler.”

V15-“Çocuğuma özel bir program uygulanmıyor. Sadece sınavlarını ayrı yapıyorlar.”

Velilerin çoğunluğu (12) sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere yönelik bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlamadığına vurgu yapmışlardır. Öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin sınıf öğretmenlerinin, bu öğrencilere yönelik bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırladığı görülmüştür.

**Tablo8: Öğrenme Güçlüğü Yaşayan Öğrencilerin Öğrenme Öğretme Teması Öğretmen Tepkisi Kodu**

Tema	Kod	Alt Kod	f
Öğrenme Öğretme	Öğretmen Tepkisi	Bütünleştirme	10
		Yalıtılmışlık	4
		Duyarsızlık	1

Tablo 8’ de görüldüğü gibi öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin “Öğrenme Öğretme” temasına bağlı olarak oluşan kodlardan bir tanesi “Öğretmen Tepkisi” kodudur. “Öğretmen Tepkisi” koduna bağlı olarak, “Bütünleştirme” , “Yalıtılmışlık” ve “Duyarsızlık” kodu oluşmuştur.

“Bütünleştirme” alt koduna bağlı olarak araştırmaya katılan 10 veli, öğretmenlerinin çocuklarına yönelik eğitim programı hazırlamamasına rağmen, öğretmen tepkilerinin yapıcı ve onarıcı olduğunu, sınıftan soyutlamadıklarını belirtmiştir.

V1- “Öğretmenin davranışlarında bir farklılık olmadı. Çocuğumu ayırmaması beni mutlu ediyordu.”

V2- “Rapor aldıktan sonra iyi. Öğretmenin desteğiyle rapor aldık. Önceden çocuğum korkuyordu. Şimdi alıştı. Bende artık sevindim.”

V3- “Rapor olmadan önce kötüydü. Rapor aldıktan sonra şimdi ekstra destek aldıktan sonra beni olumlu etkiliyor.”

V6- “Çocuğumla sürekli ilgileniliyor. Bu durumdan mutluyum.”

V7- “Birinci sınıftaki öğretmeni çocuğumu sınıfta istemiyordu. O zaman üzüldüm. Öğretmeni değiştikten sonra şu an ki öğretmeni ilgileniyor. Ben çok mutlu oluyorum.”

V12- “Sınıf öğretmeni değişti. İlk öğretmeni fark etmesine rağmen hiç ilgilenmedi. Hiç çocuğumla ilgilenmedi. Ama şimdiki öğretmeni çok iyi, Hep çocuğumla ilgileniyor.”

V13- “Oğlumu seviyordu zaten onun sayesinde şu an okula gidiyor. Bu durumdan memnunum.”

V14-“Bize hep yol gösterdi. Bize yardımcı oldu. Bu bizi olumlu etkiledi.”

V15-“Öğretmen öğrenince ekstra programlar uygulandı. Mutlu oldum.”

Velilerin ifadelerinden öğretmenlerin öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencileri sınıfla bütünleştirmeye çalıştıkları görülmüştür. Yapılan gözlemlerde öğretmenlerin öğrenme güçlüğü tanısı almış öğrencileri bütünleştirme eğiliminde oldukları görülmüştür.

“Yalıtılmışlık” alt koduna bağlı olarak araştırmaya katılan 4 veli, sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü yaşayan çocuklarıyla ilgilenmediğini, çocuklarına yeterince zaman ayırmadığını, öğretmenlerinin davranışlarında olumlu anlamda bir değişiklik olmadığını belirtmiştir.

V4-“Değişen bir şey olmadı öncesi ve sonrasında. Telefonla görüşüyorum. Çocuğuma zaman ayırabiliyor mu onu düşünüyorum.”

V5-“İlk başlarda yanlış tanı olduğunu düşündü. Çünkü benim çocuğumun sessiz sakin efendi bir çocuk olduğunu hiperaktif biri olmadığını söyledi. Çocuğumu kabullenmedi. Bana boşa kürek çekiyormuşum gibi geliyor. Öğretmenle iletişimimiz kopuk. Beni yönlendiremiyor.”

V11-“Sınıf öğretmeni değişti. Yeni öğretmeniyle anlaşamadı. Evde kendim ekstra çalıştırıyorum.”

“Duyarsızlık” alt koduna bağlı olarak araştırmaya katılanlardan 1 veli ise öğretmenin çocuğuna karşı davranışlarında herhangi bir değişim olmadığını ama öğretmenin tepkisini de önemsemediğini belirtmiştir. Bu konuyla ilgili veli görüşü aşağıda belirtilmiştir.

V9-“Rapordan önce ve sonra bir değişim olmadı. Davranışlarında bir değişim olmadı. Beni bu durum etkilemiyor.”

Veliler yalıtılmış alt koduna yönelik öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü yaşayan çocuklarını sınıf arkadaşlarından yalıtıklarını belirtmiştir. Yapılan gözlemlerde öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencileri sınıfın arka tarafına yalnız oturttukları, sınıftan ayırdıkları görülmüştür. Öğretmenlerin bu yalıtma ve ayırıştırma davranışıyla birlikte bazı sınıf arkadaşlarının da öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencileri dışladığı belirlenmiştir.

**Tablo9: Öğrenme Güçlüğü Yaşayan Öğrencilerin Öğrenme Öğretme Teması Okul İdaresi ve Rehberlik Servisi Çalışmaları Kodu**

Tema	Kod	Alt Kod	f
Öğrenme	Okul İdaresi ve Rehberlik	Eğitsel Katkı	5
Öğretme	Servisi Çalışmaları	Rutinleşme	10

Tablo 9’ da görüldüğü gibi öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin “Öğrenme Öğretme” temasına bağlı olarak oluşan kodlardan bir tanesi “Okul İdaresi ve Rehberlik Servisi Çalışmaları” kodudur. “Okul İdaresi ve Rehberlik Servisi Çalışmaları” koduna bağlı olarak, “Eğitsel Katkı” ve “Rutinleşme” kodu oluşmuştur.

“Eğitsel Katkı” alt koduna bağlı olarak araştırmaya katılan 5 veli, çocuklarına yönelik ekstra dersler verildiğini, okul idaresi ve rehberlik servisi tarafından çalışmalar yapıldıklarını belirtmiştir.

V3-“Rehberlik servisi ile ilgili iki sefer görüştük. Ekstra dersler verilmeye başlandı.”

V8-“Memnunum. Programlar yapılıyor.”

V11-“Rapor aldıktan sonra ekstra dersler verildi.”

V13-“Çocuğumla ara ara görüşüyorlar.”

V14-“Şu anda bir şey görmüyorum. Ekstra dersler alıyorlar.”

Eğitsel katkı alt koduna bağlı olarak veliler öğrenme güçlüğü yaşayan çocukları için okul idaresi ve rehberlik servisinin öğrenme güçlüğüne gidermeye yönelik tedbirler aldıkları ve uygun eğitimler vermeye çalıştıkları belirlenmiştir. Yapılan gözlemlerde de çocuklara yönelik ekstra eğitimler yapıldığı görülmüştür.

“Rutinleşme” alt koduna bağlı olarak araştırmaya katılan 10 veli, çocuklarına yönelik herhangi bir çalışma yapılmadığını, çocuklarını diğer



öğrenciler gibi görüldükleri, okul idaresi ve rehberlik servisi tarafından ek çalışmalar yapılmadığını belirtmiştir. Bu konuyla ilgili veli görüşleri şunlardır:

V2- *“Hiçbir şey yapılmadı. Rapor almadan önce Rehberlik servisi tarafından yönlendirildim.”*

V4- *“Bep yapılacağı zaman beni çağırdı. İkinci dönem hiç çağrılmadım. Okul idaresi ile hiç görüşmedim ve çağrılmadım. Siz çok abartıyorsunuz çocuğunuzun bu kadar abartılacak bir şeyi yok dedi. Önceki rehber öğretmeni hiçbir şeyi yok dedi. Ben televizyonda disleksi ile ilgili bir program izledim. Çocuğumu sanki anlatıyorlardı. Sonra Rehberlik Servisine götürdüm. İki üç bir şey gösterdiler bir şeyi yok dediler. Sonra ben Cerrahpaşa’ da rapor aldım. Ramda bile sorun yaşadım. Ramda değerlendirirken bana çocuğunuzun bir şeyi yok dediler. Oğluma sordum ne sordular diye.2 ile 2 çarptırmışlar. Bunları zaten biliyor. Kocaman yazı okuttu bana dedi. Zaten okur onu. Ramdaki öğretmenler yeterli değiller.”*

V7- *“Rehberlik servisi ile görüştim. Ama çocuğuma idare tarafından bir şey yapılmadı.”*

V9- *“Rehberlik ile okul idaresiyle görüşmedim.”*

Öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin eğitiminde, okul yönetimi ve rehberlik servisinin bu çocuklara yönelik tutum ve davranışlarının etkili olduğu belirlenmiştir. Okul yönetimi öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin durumlarını kabullenmedikleri veya farkındalıkları olmadığında sadece mevzuatta yer alan yazışmaları yaparak bu öğrencilerin eğitimini rutinleştikleri tespit edilmiştir.

**Tablo10: Öğrenme Güçlüğü Yaşayan Öğrencilerin Öğrenme Öğretme Teması Beklentiler Kodu**

Tema	Kod	Alt Kod	f
Öğrenme Öğretme	Beklentiler	Tükenmişlik	2
		Eğitsel Katkı	10
		Doyuma Ulaşma	3

Tablo 10’ da görüldüğü gibi öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin “Öğrenme Öğretme” temasına bağlı olarak oluşan kodlardan bir tanesi “Beklentiler” kodudur. “Beklentiler” koduna bağlı olarak, “Tükenmişlik”, “Eğitsel Katkı” ve “Doyuma Ulaşma” alt kodu oluşmuştur.

“Tükenmişlik” alt koduna bağlı olarak araştırmaya katılan 2 veli, çocuklarına yönelik farklı bir şey yapılmadığını artık umutlarının kalmadığını, öğretmenlerinden ve okul idaresinden çocuklarının eğitimine yönelik beklentilerinin olmadıklarını belirtmiştir. Bu konuyla ilgili veli görüşü aşağıda belirtilmiştir:

V2- *“Herhangi bir beklentim yok.”*

“Eğitsel Katkı” alt koduna bağlı olarak araştırmaya katılan 10 veli, çocuklarıyla ilgilenilmesi, ekstra dersler verilmesini, çocuklarına yönelik bir eğitim programı hazırlanmasını, öğretmenlerinden ve okul idaresinden çocuklarının eğitimine yönelik beklentileri olduğunu belirtmiştir.

V3- *“Benim çocuğumu diğer çocuklarla bir tutmasınlar yani çocuğuma özgü ders işlensin ama onlarla birlikte aynı sınava girmesini de istiyorum.”*

V4- *“Çocuğumla ilgilenilmesini istiyorum. Sadece iyi çocuklarla ilgilenilmemesini benim çocuğumla da ilgilenilmesini istiyorum.”* Baba, *“Öğretmenlerin tanılama sürecinde bilgilerinin yetersiz olduğunu*

*düşünüyorum. Öğretmenlerin disleksi yaşayan öğrenciyi tespit edip rehber öğretmeniyle görüşmeli, velilere bilgi verilmeli.”*

*V5-“İdareden beklentim yok ama öğretmenden bana rehber olmasını istiyorum.”*

*V6-“Çocuğuma uygun eğitim verilmesini bekliyorum.”*

*V9-“Kurs olmasını isterim.”*

*V10-“Öğretmenlerden daha çok beklentim var. 1. ve 2. sınıfta daha ilgili ve bilgili davranabilirler.”*

*V11-“Normal çocuklara göre daha çok ilgilenilmesini istiyorum. Zaten onlar biliyor.”*

“Doyuma Ulaşma” alt koduna bağlı olarak araştırmaya katılan 3 veli, öğretmenleri ve okul idaresi tarafından çocuklarının eğitimine yönelik zaten çalışmalar yapıldığını ve beklentilerinin olmadığını belirtmiştir.

*V7-“Hiçbir beklentim yok. Çünkü her şey mükemmel gidiyor.”*

*V8-“Beklentim yok. Memnunum.”*

Velilerin öğretmen ve okul yönetimi tarafından öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencileriyle ilgili olarak, bazı velilerin öğrenilmiş çaresizliğe düşerek tükenmişlik yaşamaları veya doyuma ulaşma nedeniyle öğretmen ve okul yönetiminden beklentilerinin olmadığı belirlenmiştir. Velilerin, öğretmen ve okul yönetimi tarafından kendilerinin bilgilendirilmesi, çocuklarının okulda kabul edilmesi, ekstra eğitim verilmesi gibi beklentilerinin olduğu tespit edilmiştir.

**Tablo11: Öğrenme Güçlüğü Yaşayan Öğrencilerin Öğrenme Öğretme Teması Veli Önerileri Kodu**

Tema	Kod	Alt Kod	f
Öğrenme Öğretme	Veli Önerileri	Öğretmenin Yetersizliği	2
		Fiziksel Koşul	1
		Eğitsel Katkı	7
		Öğretmen Sürekliliği	1
		Öneriye Kapalılık	4

Tablo 11’ de görüldüğü gibi öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin “Öğrenme Öğretme” temasına bağlı olarak oluşan kodlardan bir tanesi “Veli Önerileri” kodudur. “Veli Önerileri” koduna bağlı olarak, “Öğretmenin Yetersizliği”, “Fiziksel Koşul”, “Eğitsel Katkı”, “Öğretmen Sürekliliği” ve “Öneriye Kapalılık” alt kodu oluşmuştur.

“Öğretmenin Yetersizliği” alt koduna bağlı olarak araştırmaya katılan 2 veli, çocuklarının eğitimine yönelik öğretmenlerin yeterince öğrenme güçlüğü konusunda bilgili olmadıklarını, öğretmenlerin kendilerini geliştirmelerini istediklerini belirtmiştir.

V7-“*Bu tür çocuklar birinci sınıfta okuyamıyor, yazamıyor, dikkatini veremiyor. Sınıf öğretmenleri bize şikâyet edeceğine bizi yönlendirmeli. Teste yönlendirmeli ve tanı konulmalı. Çünkü benim çocuğum 2 senenin eksikliğini yaşıyor. Erken tanı konulmalı. Çocuklar çalışmaya teşvik edilmeli. Çocuklara uygun eğitim verilmeli. Bu çocuklar zeki çocuklar bunlara destek eğitim verilmeli yoksa yok olup gidiyorlar. Okula küsüyorlar. Ortaokula gitmeye gerek duymuyorlar.*”

V10-“*Öğretmenler öğrenme güçlüğü ile ilgili daha çok bilgi sahibi olmasını isterdim.*”

“Fiziksel Koşul” alt koduna bağlı olarak araştırmaya katılan 1 veli, sınıflarının kalabalık olduğunu, sınıf mevcudunun düşürülmesi gerektiğini belirtmiştir.

V13- *“Sınıfların çok kalabalık olmamasını ve sınıf mevcudunun düşürülmesini isterim”*

“Eğitsel Katkı” alt koduna bağlı olarak araştırmaya katılan 7 veli, çocuklarına yönelik uygun bir eğitim programı uygulanmadığını, çocuklarına yönelik bir eğitim program hazırlanması gerektiğini belirtmiştir.

V4- *“Disleksi yaşayan çocuklara özel eğitim verilmesinin gerektiğini düşünüyorum. Okullara uzmanlar gönderilmesini cevherlerin çıkarılmasını istiyorum. Çünkü geleceğimiz onlar. Rehber öğretmenler velileri bilinçlendirmeli.”*

V5- *“Çocuğumun eğitimiyle ilgili beni bilgilendirmesini ve ortak hareket edilmesini isterim.”*

V6- *“Anaokuluna gitmesini isterdim. Uygun eğitim verilmesini isterdim.”*

V8- *“Bu sene çocuğumla çok ilgileniyor. Daha önceki yıllarda da bu yıl verilen eğitim gibi verilmesini isterdim.”*

V9- *“İyi bir eğitim almasını isterim.”*

V11- *“Ders programı çok hızlı ilerliyor. Anlayamamasını normal karşılıyorum.1. dönemde çoğu sesleri verdiler. Daha çok ilgilenilmesini isterdim.”*

V14- *“Eğlenerek öğretim isterdim. Dersleri oyunla öğretilmesini isterdim.”*

“Öğretmen Sürekliliği” alt koduna bağlı olarak araştırmaya katılan 1 veli ise, öğretmenlerin devamlılığı gerektiğini belirtmiştir.

V3- *“Çocuğum üçüncü sınıfa gidiyor üç öğretmen değişti. Bu kadar öğretmenin değişmesini önermiyorum. Tek bir öğretmenle çocuğun devam etmesini öneriyorum.”*

“Öneriye Kapalılık” alt koduna bağlı olarak araştırmaya katılan 4 veli ise çocuklarının eğitimine yönelik herhangi bir bilgisi olmadığını veya önerisi olmadığını belirtmiştir.

V1- *“Şu anki programdan memnunum. Herhangi bir önerim yok.”*

V2- *“Herhangi bir önerim yok.”*

V12- *“Bilmem. Çok bilgim yok”.*

Katılımcı velilerden öğrenme güçlüğü yaşayan çocuklarının öğrenme öğretme süreci ile ilgili önerileri alındığında, eğitim ortamında bulunan bazı eksikliklerin giderilerek, çocuklarına gerekli eğitim verilmesi gerektiğini önermişlerdir. Öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin aileleri çocuklarının güçlüğüne yönelik eğitim verilmesini istedikleri belirlenmiştir.



### 4.3. Üçüncü Alt Probleme Ait Bulgular

Bu kısımda öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin arkadaşlık temasında elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

**Tablo12: Öğrenme Güçlüğü Yaşayan Öğrencilerin Arkadaşlık Teması Bireye Etki Kodu**

Tema	Kod	Alt Kod	f
Arkadaşlık	Bireye Etki	Sosyal Kabul	9
		Sosyal Yalıtım	6

Tablo 12’ de görüldüğü gibi öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin “Arkadaşlık” temasına bağlı olarak oluşan kodlardan bir tanesi “Bireye Etki” kodudur. “Bireye Etki” koduna bağlı olarak, “Sosyal Kabul” ve “Sosyal Yalıtım” kodu oluşmuştur.

“Sosyal Kabul” alt koduna bağlı olarak araştırmaya katılan 9 veli, sınıftaki arkadaşlarının çocuklarını benimsediklerini, kendileri gibi gördüklerini, çocuklarının iyi arkadaşlıklar kurduklarını belirtmiştir.

V1-“Arkadaşlarıyla arası çok iyi. Bundan dolayı mutlu.”

V2-“Arkadaşlarıyla oynuyor seviyor.”

V3-“Yeri geldiğinde okuma zamanında çok dalga geçiyorlar, yeri geldiğinde matematik dersinde çok şaşıyorlar. Aaaa nasıl yaptı diyorlarmış. Yeri geldiğinde çocukları seviyor yeri geldiğinde üzülüyor, ağlıyor.”

V4-“Çocuğum kavgacıydı ilk iki sene hep sorun yaşadım. Ama şimdi iyiler. Ara sıra okuyamadığı için dalgada geçtiler. Ama kötü not aldığında üzüldüler, iyi not aldığında sevindiler. Genelde iyidir arkadaşlarıyla arası.”

V6-“Oğlumu çok seviyorlar. Çok mutlu.”

V7-“Eski okulunda eskiden dalga geçerlerdi. Konuşamıyorsun derlerdi.Şimdi öğretmeninden kaynaklı herhalde çok iyi araları. Birbirlerini çok seviyorlar. Eskiden hiç arkadaşı yoktu. Şimdi çok arkadaşı var ve mutlu.”

V10-“Arkadaşlarıyla çok iyi çok popüler bir çocuk ve hiçbir sıkıntısı yok.”

V11-“Arkadaşlarıyla anlaşıyor. Hatta oğluma yardım ediyorlar. Ama küçümsendiğini düşünüyor.”

V15-“Arkadaşları tarafından seviliyor diye düşünüyorum.”

Veliler öğrenme güçlüğü yaşayan çocuklarının arkadaşları tarafından sosyal kabulüne vurgu yapmıştır. Yapılan gözlemlerde bazı velilerin de belirttiği gibi sosyal kabulün gerçekleşmesinde öğretmenin önemli bir etkisi olduğu görülmüştür. Öğretmenin öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencileri olduğu gibi kabul etmesinin, sınıf arkadaşları tarafından sosyal kabulünü sağladığı tespit edilmiştir.

“Sosyal Yalıtım” alt koduna bağlı olarak araştırmaya katılan 6 veli, sınıftaki arkadaşlarının çocuklarını soyutladıklarını, oyunlarına almadıklarını, sınıfta dışladıklarını, kavga halinde olduklarını belirtmiştir. Bu konuyla ilgili veli görüşleri şunlardır:

V5-“Sadece bir arkadaşı var. İçine kapanık olduğu için. Eskiden lakap takıyorlardı. Daha da kapandı. İlaç kullanmaya başladıktan sonra artık daha iyi iletişim kurabiliyor.”

V8-“Çocuğum çok sinirli. Sürekli kavga ediyor. Tek başına takılıyor. Öfkeli. Haklıda olsa cevap veremiyor vuruyor.”

V9-“Arkadaş çevresi hiç yok sadece kuzeni var aynı okulda onla arkadaşlık yapıyor. İçine kapanık. Umursamıyor. Çocuğuma söylüyorum “Arkadaşlarıyla oyna” diye. Arkadaşlarının oyuna almadığını söylüyor.”

V12-“Çocuğum sınıf arkadaşlarıyla anlaşamıyor. Kavga ediyorlar.”

V13-“Çocuğumu kötü anlamda etkiliyor. Çocuğumu dışlıyorlar. Çocuğumu üç arkadaş birleşip cinsel taciz ettikleri bile oldu.”

V14-“Anlaştığı ve anlaşamadığı arkadaşları var. İki kişi dışında kimseyle anlaşamıyor. Sınıf arkadaşları da öğrenme güçlüğü olduğunu biliyor. “Ben niye onlar gibi olamıyorum? Niçin öğrenme güçlüğü çekiyorum? Öğrenemiyorum” diyor. Kendisiyle dalga geçilmesinden korkuyor.”

Veliler, sosyal yalıtıma bağlı olarak öğrenme güçlüğü yaşayan çocuklarının sosyal yalıtımla beraber öğrenilmiş çaresizlik, özgüven kaybı,



akademik başarısızlık, saldırganlık, iletişim kuramama gibi sorunlar yaşadığına vurgu yapmıştır. Yapılan gözlemlerde de sosyal yalıtıma maruz kalmış öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin sınıf içinde ve okul bahçesinde yalnız kaldıkları, saldırgan ve öfkeli davranabildikleri gibi yetersizlik sergileyerek kendilerini tamamen iletişime kapattıkları görülmüştür. Sosyal yalıtımın öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerde istenmeyen öğrenci davranışlarına neden olabildiği belirlenmiştir.

**Tablo13: Öğrenme Güçlüğü Yaşayan Öğrencilerin Arkadaşlık Teması Aileye Etki Kodu**

Tema	Kod	Alt Kod	f
Arkadaşlık	Aileye Etki	Önemseme	12
		Duyarsızlık	3

Tablo 13’ te görüldüğü gibi öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin “Arkadaşlık” temasına bağlı olarak oluşan kodlardan bir tanesi “Aileye Etki” kodudur. “Aileye Etki” koduna bağlı olarak, “Önemseme” ve “Duyarsızlık” kodu oluşmuştur.

“Önemseme” alt koduna bağlı olarak araştırmaya katılan 12 veli, sınıftaki arkadaşlarının çocuklarına karşı olan tutumları olumlu olduklarında çocuklarının da mutlu olduklarına, arkadaşlarının tutumları olumsuz olduklarında ise çocuklarının bu duruma üzüldüğünü ve bu durumun kendilerini de etkilediğini, çocuklarının arkadaşlarının tutumlarını önemsediklerini belirtmiştir.

*V1-“Arkadaşlarıyla iyi geçinmesi beni de mutlu ediyor.”*

*V3-“Mutlu olunca ben çok mutlu oluyorum. Ağladığında ise çocuğumu telkin ediyorum.”*

*V4-“Oğlum düşük not aldığı zaman bana söylediğinde arkadaşları üzüliyordum, iyi not aldığını söylediklerinde seviniyordum.”*

*V9-“Beni etkiliyor. “Çünkü arkadaşları niye olmuyor?” diye sorguluyorum.*

*V10-“Arkadaşlarıyla iyi geçinmesi beni olumlu etkiliyor.”*

V11-“Arkadaşları yardımsever ama ben işlerini kendinin yapmasını istiyorum.”

V12-“Çocuğum kavgayı sevmemesine rağmen sürekli kavga ediyorlar.Bu duruma çok üzüliyorum.”

V13-“Çocuğumu etkilediği gibi etkiliyor. Akşamları çocuğumun durumu için ağladığım çok oldu.”

V15-Uslu ve akıllı olarak bahsedilmesi beni mutlu ediyor.

Velilerin çoğunluğu (12), öğrenme güçlüğü yaşayan çocuklarının sınıfta sosyal kabulünün gerçekleşmesinde mutlu olduklarını ancak arkadaşlarıyla sorunlar yaşadığında üzüldüklerini vurgulamıştır. Öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin aileleri çocuklarının sınıftaki durumundan etkilendikleri tespit edilmiştir.

“Duyarsızlık” alt koduna bağlı olarak araştırmaya katılan 3 veli, sınıftaki öğrencilerin çocuklarına karşı olan tutumlarının kendilerini etkilemediğini ve akranlarının tutumlarını önemsemediklerini belirtmiştir.

V2-“Beni etkilemiyor.”

V6-“Çocukların arasına girmem. Sinirlenmem hiçbir şeye.”

V7-“Çocuklar çocuğumun durumunu anlayamayacağı için onlarda bir çocuk. Bir şey diyemezsin.”

Veliler, çocuklarının sınıftaki arkadaşlarının tutumunun kendilerini etkilemediğini, onlarında sonuçta bir çocuk olduğuna vurgu yapmıştır. Bu alt koda bağlı olarak bazı veliler (3) çocuklarının sınıftaki durumlarından etkilenmedikleri belirlenmiştir.

**Tablo14: Öğrenme Güçlüğü Yaşayan Öğrencilerin Arkadaşlık Teması Beklentiler Kodu**

Tema	Kod	Alt Kod	f
Arkadaşlık	Beklentiler	Sosyal Kabul	6
		Kayıtsızlık	9

Tablo 14’ te görüldüğü gibi öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin“Arkadaşlık” temasına bağlı olarak oluşan kodlardan bir tanesi “Beklentiler” kodudur. “Beklentiler” koduna bağlı olarak, “Sosyal Kabul” ve “Kayıtsızlık” alt kodu oluşmuştur.

“Sosyal Kabul” alt koduna bağlı olarak araştırmaya katılan 6 veli, sınıftaki arkadaşlarının çocuklarıyla oyunlar oynamasını, kendileri gibi görmelerini, dalga geçmemelerini, sınıfça kabullenmesini beklediklerini belirtmişlerdir. Bu konuyla ilgili veli görüşleri şunlardır:

V3-“Çocuğumla dalga geçmesinler. Çünkü çocuğumda yapamama korkusu var. Derste yanlış söylersem benle dalga geçerler korkusu var. Arkadaşları tarafından övülmesini istiyorum.”

V8-“Arkadaşlarından hoşgörülü olmasını istiyorum.”

V9-“Kendilerinden ayırt etmemelerini istiyorum.”

V11-“Arkadaşlarından beklentim, çocuğuma çok hassas davranmasınlar. Oyunlar oynadıklarında aralarına alsınlar. Çocuğumu normal çocuklar gibi görmelerini istiyorum.”

V12-“Arkadaşlarından beklentim anlayışlı olmaları.”

V13-“Biraz daha sahiplenip destek olmalarını isterdim.”

Veliler öğrenme güçlüğü yaşayan çocuklarının arkadaşları tarafından sosyal etkinlikler ve akademik destek yoluyla sosyal kabulünün sağlanmasına yönelik beklentilerini dile getirmiştir. Öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin ailelerinin sosyal kabulüne yönelik beklentilerinin olduğu belirlenmiştir.

“Kayıtsızlık” alt koduna bağlı olarak araştırmaya katılan 9 veli, çocuklarının sınıf arkadaşlarından herhangi bir bekledikleri olmadığını belirtmişlerdir. Bu konuyla ilgili veli görüşleri şunlardır:

*V1- “Herhangi bir beklentim yok.”*

*V7- “Şu anda araları çok iyi. Beklentim yok. Çünkü sınıf arkadaşları çocuğumu kabullendiler.”*

Veliler kayıtsızlık alt koduna bağlı olarak öğrenme güçlüğü yaşayan çocuklarının arkadaşlarıyla kurdukları ilişkilere yönelik her hangi bir beklentilerinin olmadığını vurgulamıştır. Öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin ailelerinin diğer öğrencilerden beklentilerinin olmadığını belirlenmiştir.



#### 4.4. Dördüncü Alt Probleme Ait Bulgular

Bu kısımda öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin veli ilişkileri temasında elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

**Tablo15: Öğrenme Güçlüğü Yaşayan Öğrencilerin Veli İlişkileri Teması Bireye Etki Kodu**

Tema	Kod	Alt Kod	f
Veli İlişkileri	Bireye Etki	Gizlilik	4
		Güvenli	4
		Ön Yargılı	4
		Kayıtsız	3

Tablo 15’te görüldüğü gibi öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin “Veli İlişkileri” temasına bağlı olarak oluşan kodlardan bir tanesi “Bireye Etki” kodudur. “Bireye Etki” koduna bağlı olarak, “Gizlilik”, “Güvenli”, “Ön Yargılı”, ve “Kayıtsız” kodu oluşmuştur.

“Gizlilik” alt koduna bağlı olarak araştırmaya katılan 4 veli, çocuklarının durumunu diğer velilerin bilmediğini, sınıftaki velilerden çocuklarının etkilenmemesi için çocuklarının durumunu sakladıklarını belirtmiştir.

V1-“Raporu olduğunu velilere söylemedim. Bilmedikleri için şu anda bir problem yok. “

V2-“Raporu olduğunu velilere söylemedim. Durumunu saklıyorum. Ondan dolayı çocuğum etkilenmiyor.”

V11-“Kimse kimseyle ilgilenmiyor. Diğer veliler çocuğumda öğrenme güçlüğü olduğunu bilmiyorlar. Sadece öğretmeni biliyor. Çocuğum da bu durumun farkında ama o kadar değil.”

V12-“Veliler kızımın öğrenme güçlüğü olduğunu bilmiyorlar.”

Veliler, çocuklarının öğrenme güçlüğü yaşadığını gizlediklerini, çünkü diğer veliler çocuklarının durumunu öğrendiğinde çocuklarının sorunlar yaşayacaklarını dile getirmişlerdir. Yapılan gözlemlerde de öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin ailelerinin çocuklarının durumunu

sakladıkları ve öğretmenlerden de çocuklarının öğrenme güçlüğü yaşadığını saklamasını istedikleri görülmüştür. Ailelerin, öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin durumunu saklayarak sosyal kabulünün sağlandığı tespit edilmiştir.

“Güvenli” alt koduna bağlı olarak araştırmaya katılan 4 veli, sınıftaki velilerin çocuklarını kabullenmeleri, kendi çocukları gibi görmeleri ve pozitif yaklaşımları çocuklarını olumlu etkilediğini belirtmiştir.

V3- *“Çocuğuma karşı iyi davranınca çocuğum mutlu oluyor. Ama bir kere bir veli çocuğumun çocuğunun yanında oturmasını istemiyordu. Çocuğumda bu durumu fark ediyor. Ama şuna yoruyor. Kendisinin erkek olmasından dolayı kızlarının rahatsız olduğunu düşünüyor.”*

V6- *“Çocuğumu çok seviyorlar. Sosyal bir çocuk. Çocuğum da bu durumdan çok mutlu.”*

V14- *“Velilerimiz çok seviyor. O da seviniyor bu duruma.”*

V15- *“Çocuğumu genelde çok severler.”*

Veliler, çocuklarının sınıfta güvenli hissetmesine bağlı olarak öğrenme güçlüğü yaşayan çocuklarının özgüven kazandıklarını, derslerde başarısının arttığını, arkadaşlarıyla iyi iletişim kurduğunu vurgulamıştır. Yapılan gözlemlerde de sınıfa güvenle bağlanan bu öğrencilerin sınıf içinde derse katılmaya istekli oldukları, okul çıkışlarında diğer velilerle iyi iletişim kurabildikleri görülmüştür. Öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin sınıfta kendilerini güvenli hissetmelerinin akademik başarıyı ve iletişim becerilerini artırdığı belirlenmiştir.

“Ön Yargılı” alt koduna bağlı olarak araştırmaya katılan 4 veli, sınıftaki velilerin çocuklarını kabullenmemeleri, sürekli başarısız olarak görmeleri, sürekli negatif yaklaşımları çocuklarını olumsuz etkilediklerini belirtmiştir.

V4- *Anne, “Çocuğumu hep başarısız olarak görüyorlar. Çocuğum duygularını içinde tutuyor.” Baba, “Çocuğum umursamaz ama bir o kadar da duygusal. Kinci değil. Kimseyle küsmüyor.”*

V5- *“Çocuğum yeni sınıfa geldiği için bizi kabullenemediler aslında. Çünkü eski sınıfında gidip geliyorlardı. Ama burada gidip gelmiyoruz. Bu duruma üzülüyor.”*

V8-“Çocuğum diğer arkadaşlarıyla sorun yaşadığında velilerin çocuğumun yüzüne bağıyorlar. Bu durum oğlumu rahatsız ediyor.”

V13-“Velilerin tutumu oğlumu etkiliyor. Çünkü yanlarında çocuklarının yaptıkları kötü davranışlara prim veriyorlar.”

Veliler sınıftaki diğer velilerin önyargılarına maruz kaldıklarını, öğrenme güçlüğü yaşayan çocuklarını sürekli başarısız olarak gördüklerini, sürekli çocuklarını suçladıklarını ve bu durum karşısında çocuklarının çaresiz kaldığını dile getirmişlerdir. Öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin sınıfındaki bazı velilerin, bu öğrencilere karşı önyargılı oldukları tespit edilmiştir.

“Kayıtsız” alt koduna bağlı olarak araştırmaya katılan 3 veli, sınıftaki velilerin yaklaşımlarının çocuklarının umursamadığını ve bu durumdan çocuklarının etkilenmediğini belirtmiştir.

V7-“Sınıfta kimse birbirini tanımadığı için çocuğumu etkilemiyor.”

V9-“Herkes kendi çocuğuyla ilgileniyor.”

V10-“Çocuğumu etkilemiyor.”

Veliler sınıftaki diğer velilerin davranışlarından çocuklarının etkilenmediğini dile getirmişlerdir. Öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin ailelerinin, diğer velilerin çocuklarına karşı olan tutumunu önemsemedikleri tespit edilmiştir.

**Tablo16: Öğrenme Güçlüğü Yaşayan Öğrencilerin Veli İlişkileri Teması Aileye Etki Kodu**

Tema	Kod	Alt Kod	f
Veli İlişkileri	Aileye Etki	Kaçınma	4
		Açıklayıcı	3
		Bütüncül	3
		Ayrıştırıcı	5

Tablo 16’ da görüldüğü gibi öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin “Veli İlişkileri” temasına bağlı olarak oluşan kodlardan bir tanesi “Aileye Etki” kodudur. “Aileye Etki” koduna bağlı olarak, “Kaçınma”, “Açıklayıcı”, “Bütüncül”, ve “Ayrıştırıcı” kodu oluşmuştur.

“Kaçınma” alt koduna bağlı olarak araştırmaya katılan 4 veli, sınıftaki veliler tarafından dışlanmamak için çocuklarının durumunu söylemediklerini belirtmiştir. Bu konuyla ilgili veli görüşleri şunlardır:

V1-“Söylediğim gibi söylemek istemiyorum. Çünkü çocuğumun engelli olduğunu düşünürler. Veliler tarafından dışlanmaktan korkuyorum.”

V2-“Utaniyorum ondan dolayı söylemiyorum. Büyük çocuğumda gidiyor. İkisi de gidince utaniyorum.”

V11-“Diğer veliler bilmiyorlar.”

V12-“Çocuğumun durumunu bilmedikleri için kendi çocukları gibi olduklarını düşünüyorlar. Bundan dolayı hiçbir problem yaşamadık.”

“Açıklayıcı” alt koduna bağlı olarak araştırmaya katılan 3 veli, sınıftaki velilere çocuklarının durumunu anlattıklarını belirtmiştir.

V4-“Disleksinin tanımını bilmiyorlar. Anlatınca şaşırıyorlar. Okuma hastalığı olduğunu raporu olduğunu ve onunla ilgili eğitim aldığını anlattım. Öğrenince yumuşuyorlar. Ondan sonra hiçbir problem yaşamadım.”

V7-“Eski okulunda çocuklar kızımın dalga geçtiğinde velilere çocuğumun özel bir öğrenme güçlüğü olduğu için konuşamadığını ve



*okuyamadığını, kızımın farklı olduğunu onlara anlatıyordum. Ama bu okulda zaten velilerin birbirinden haberi yok herkes kendi derdinde.”*

*V10-“Diğer velilerle bir problemim yok. Herkes çok bilgisiz. Zeka problemi olduğunu düşünüyorlar. Öğrenme güçlüğü ile ilgili bilgilendiriyorum.”*

“Bütüncül” alt koduna bağlı olarak araştırmaya katılan 3 veli, sınıftaki veliler tarafından kabul gördüklerini belirtmiştir.

*V6-“Çocuğumu seviyorlar. Bende bu durumdan mutlu oluyorum.”*

*V14-“Olumlu yaklaşımlarına bende seviniyorum.”*

*V15-“Öğrenme güçlüğü olduğunu biliyorlar ama hiç tepki vermediler.”*

“Ayrıştırıcı” alt koduna bağlı olarak araştırmaya katılan 5 veli, sınıftaki veliler tarafından kabul görmediklerini, dışlandıklarını ve hoşgörülü olmadıklarını belirtmiştir.

*V3-“Çocuğuma şikâyet olunca ben üzülüyorum. Çünkü benim çocuğum öyle bir çocuk değil.”*

*V5-“Benimde moralim bozuluyor. Çocuğum üzülünce.”*

*V8-“Velilerle görüşmüyorum. Sadece şikâyet ediyorlar. Hoşgörülü değiller.”*

*V9-“Herkes kendi çocuğuyla ilgileniyor sıkıntıları yok. Sadece bir veli benimle ilgilendi. Onun da çocuğu engelliydi.”*

*V13-“Bir veliyi dövecektim. Çocuğumu sıkıştırdılar. Çocuğumu taciz ettikten sonra 3 veli ile görüştük. Artık taciz olayı yaşanmıyor ama hala dövmele ve çocuğumun üzerine gitmeler devam ediyor.”*

Veliler, sınıftaki diğer veliler tarafından öğrenme güçlüğü yaşayan çocuklarının durumunu anlamalarının kendilerini mutlu ettiğini ama bazı velilerin çocuklarının durumunu anlamadıklarında üzüldüklerini vurgulamıştır. Öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin ailelerinin, diğer velilerin çocuklarına karşı olan tutumlarından etkilendikleri belirlenmiştir.

**Tablo17: Öğrenme Güçlüğü Yaşayan Öğrencilerin Veli İlişkileri Teması Beklentiler Kodu**

Tema	Kod	Alt Kod	f
Veli İlişkileri	Beklentiler	Hoşgörü	10
		Kayıtsızlık	5

Tablo 17’ de görüldüğü gibi öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin “Veli İlişkileri” temasına bağlı olarak oluşan kodlardan bir tanesi “Beklentiler” kodudur. “Beklentiler” koduna bağlı olarak, “Hoşgörü” ve “Kayıtsızlık” alt kodu oluşmuştur.

“Hoşgörü” alt koduna bağlı olarak araştırmaya katılan 10 veli, sınıftaki diğer velilerden daha anlayışlı, ılımlı, çocuklarını anlamalarını ve hoşgörülü olmalarını beklediklerini belirtmiştir. Bu konuyla ilgili veli görüşleri şunlardır:

V1- “Diğer velilerin hoşgörülü olmasını istiyorum.”

V4- “Veli toplantılarında veli görüşlerinde çocuğumun özelliklerini diğer velilere anlatıyorum. Çocuğumda problem var. Ondan okuyamıyor. Çocuklarınıza söyleyin okuyamayınca dalga geçmesinler. Sonra gidip kavga ediyor ondan. Bana şikayete gelmeyin dedim. Velilerin kendini eğitmelerini istiyorum.”

V5- “Biz yeni geldiğimiz için velilerce kabullenemedik. Kendi aralarında etkinlik yapıyorlar. Beni de çağrılmalarını beklerdim. Gruplaşmalar var. Bizi dışlıyorlar. Bizi sahiplenmelerini isterdim.”

V7- “Sınıfa karışmamalarını istiyorum. Herkesin kendi çocuğuyla ilgilenmesini istiyorum. Çünkü o zaman evde ki evde, okulda ki okulda kalıyor.”

V8- “Çocuklar aralarında bir sorun yaşadığında diğer çocukların velilerinin çocuğumla değil benimle görüşmesini istiyorum.”

V9- “Velilerin birbiriyle bağı yok samimiyet ortamı yok.”

V11- “İyi çocukların anneleri birbiriyle iletişim kuruyorlar. Bizi küçümsememelerini istiyorum.”

V12-“Bizim insanlarımız farklı insanlar. Bu durumlara karşı hoşgörölü olmalarını istiyorum.”

V13-“Her velinin kendi çocuklarına sahip çıkmalarını istiyorum.”

V14-“Hoşgörölü olmalarını bekliyorum.”

“Kayıtsızlık” alt koduna bağlı olarak araştırmaya katılan 5 veli, sınıftaki diğer velilerden herhangi bir beklentilerinin olmadıklarını belirtmiştir.

V2-“Hiçbir beklentim yok.”

V3-“Öyle bir beklentim yok.”

Katılımcı velilerin çoğunluğu (10) veli ilişkilerini anlatırken, kendilerine ve çocuklarına karşı hoşgörölü olunması gerektiğine, iyi iletişim kurulması gerektiğine ve çocuklarının durumunu saygıyla karşılamaları gerektiğine vurgu yapmıştır. Öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin ailelerinin, diğer velilerden hoşgörölü olmalarını bekledikleri tespit edilmiştir.

## BÖLÜM 5

### SONUÇ VE ÖNERİLER

#### 5.1 Sonuçlar

Araştırmadan elde edilen verilere göre öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencileri sınıf öğretmenin fark etmesiyle tanılama sürecinin başladığı tespit edilmiştir. Öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencinin tanılama sürecinde sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü ile ilgili farkındalıklarının önemli olduğu sonucuna varılmıştır. Başar ve Göncü (2017) çalışmasında sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü ile ilgili kavram yanılgısı olduğu veya hiç farkındalıklarının olmadığını tespit etmiştir. Sınıf öğretmenliği lisans programında öğrenme güçlüğüne yönelik bir ders içeriğinin bulunmaması MEB'in öğretmenlerin mesleki gelişimlerinde öğrenme güçlüğüne yönelik kurs ve seminerlerde öğrenme güçlüğüne yer vermemesinin etkili olduğu söylenebilir. Melekoğlu ve Çakıroğlu (2017) öğrenme güçlüğüne eğitimi sistemiyle ilintili bir bozukluk olduğunu ve ilkokuma yazma sürecinde beklenen akademik başarıyı gösteremediğinde fark edildiğini belirtmiştir. MEGEP (2007), öğrenme güçlüğüne tespiti ve giderilmesi için altın dönemin 7-8 yaş olduğunu belirtmiştir. Öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin, hastanede yapılan testler sonucunda tıbbi tanılama ile sağlık kurulu raporu, Rehberlik Araştırma Merkezi'nden (RAM) eğitsel tanılama ile "Özel Eğitim ve Değerlendirme Kurulu Raporu" aldıkları belirlenmiştir. Öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencinin destek eğitim hizmetlerinden yararlanması için tıbbi tanılama ile eğitsel tanılamamanın gerekli olduğu sonucuna varılmıştır.

Öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin, hastanede yapılan testler sonucunda tıbbi tanılama ile sağlık kurulu raporu, Rehberlik Araştırma Merkezi'nden (RAM) eğitsel tanılama ile "Özel Eğitim ve Değerlendirme Kurulu Raporu" aldıkları belirlenmiştir. Öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencinin destek eğitim hizmetlerinden yararlanması için tıbbi tanılama ile eğitsel tanılamamanın gerekli olduğu sonucuna varılmıştır.

Ailelerin öğrenme güçlüğü konusunda yeterince bilgi sahibi olmadığı belirlenmiştir. Ailelerin öğrenme güçlüğü konusunda bilgilendirilmesiyle öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin erken dönemde gerekli sağlık ve eğitim hizmetlerinden yararlanacağı tespit edilmiştir. Melekoğlu ve Çakıroğlu (2017), öğrenme güçlüğü ile ilgili belirtiler genellikle çocuk ilkokula başlamadan önce çok daha erken dönemlerde kendini göstermektedir. Erken dönemlerdeki belirtiler öğrencinin yaşayabileceği olası problemlere yönelik önlem alınması gerektiğinin habercisidir. Önlem alınmadan belirtilere duyarsız kalınmamalıdır. Çünkü erken belirtilerin akademik başarısızlıkla sonuçlanmasını beklemek, çocuğun akademik ve sosyal hayatında kalıcı problemlere yol açabilmektedir. Erken müdahale amacıyla öğrenme güçlüğü okulöncesi dönemdeki belirtileri dikkate alınması gerektiğini belirtmiştir. Ailelerin ve okul öncesi öğretmenlerinin farkındalıklarının artırılması ile tanılama ve eğitim sürecinin daha erken başlayacağı ve daha verimli geçirileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin, birinci sınıfta öğrenme güçlüğü fark edilmesine karşın ancak ikinci veya üçüncü sınıflarda eğitsel rapor alabildikleri belirlenmiştir. Öğrenme güçlüğü, erken fark edilmesine rağmen zamanla geçebileceği düşünülmektedir. Ancak bu tutumun yanlış olduğu görülmüştür. Öğrenme güçlüğü hayat boyu devam edebilen bir rahatsızlıktır. Öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin erken tanı alması ve uygun eğitim programının oluşturulması uzun dönemde bireylerin yaşam kalitesini olumlu yönde etkileyeceği ve katkı sağlayacağı tespit edilmiştir. Melekoğlu ve Sak (2017), çocuğun yaşı ilerledikçe durumun düzeleceğini veya okul değiştirdiğinde başarılı olacağını düşünen eğitimciler ve aileler nedeniyle öğrenme güçlüğü tespiti yoğun, kapsamlı bir müdahalenin uygulanması geciktirildiğinden öğrenci uzun yıllar bocalamaya devam edebilmektedir. Öğrenme güçlüğü tespiti geciktirildikçe öğrencilerin problemleri artmakta ve karmaşıklaşmaktadır. Yıllar geçtikçe öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin başarıları ile akranlarının başarıları arasındaki gelişimsel fark artmaktadır ve ilerleyen sınıflarda eğitim programı çok hızlı bir şekilde ilerlediği için bu uçurumu kapatmak neredeyse imkansız hale

gelmektedir. Tanılama sürecinin gecikmesinin öğrencilerin eğitimini olumsuz etkilediği tespit edilmiştir. Öğrenme güçlüğü tanılama ölçeğinin geliştirilmesinin doğru tanılamayı ve öğretmenlerin farkındalıklarını artıracakları sonucu elde edilmiştir.

Öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin eğitsel raporunda, hangi tip bozukluğu yaşadığının belirtilmediği belirlenmiştir. Eğitsel raporda, öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin akademik becerilerde zorluk yaşadığı tiplerin belirtilmesiyle daha amaca yönelik eğitim alacağı düşünülmüştür. Yapılan doküman incelemesinde öğrenme güçlüğü olan bireylerin sağlık kurulu raporunda, engel yüzdesi verilmesine karşın, zorluk yaşadığı alanların belirtilmediği görülmüştür. Bundan dolayı RAM'ın eğitsel raporlarda öğrenme güçlüğü'nün alt tiplerini yazmadıkları görülmüştür. Eğitsel raporlarda sadece Milli Eğitim Bakanlığı'nın belirlediği Özel Öğrenme Güçlüğü Destek Eğitim Programı doğrultusunda, "Okuma Yazma", "Matematik" ve "Öğrenmeye Hazırlık" modülerinden, birini veya birkaçını seçebildikleri belirlenmiştir. Öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin eğitsel raporlarında, bireyin hangi alanda güçlük yaşadığının belirtilmesiyle daha kaliteli eğitim alacağı sonucuna varılmıştır.

Öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin tanılama sürecinde tanılama yapan kurumlar arasında bir koordinasyon eksikliğine bağlı tanılama yanlışı yapıldığı tespit edilmiştir. Öğrenme güçlüğü'nün tanılanmasında resmi kurumların hatalı tanılama yapabildiği belirlenmiştir. Başar vd. (2017) çalışmasında, öğrenme güçlüğü yaşayan çocuklara ayırt edicilik olmadan birçok öğrenciye hafif düzeyde zihinsel engelli tanısının konulduğunu tespit etmiştir. Bu bulgular araştırma sonucuyla örtüşmektedir.

Öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin, genellikle okuma yazma alanında güçlük yaşamalarına rağmen matematik ve hiperektiveye bağlı dikkat eksikliği yaşadıkları belirlenmiştir. Bu öğrencilerde öğrenme güçlüğü'nün bir türü görülebildiği gibi bazılarında da bütün türleri de görülebilmektedir. Silliman ve Scott'un (2006) ve Melekoğlu ve Sak'ın (2017) çalışması araştırmanın bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Söz konusu araştırmalarda öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin çoğunluğunda

gözlemlenen en büyük sorunun okuma alanı olduğunu ifade etmişlerdir. Schumater ve Deshler (2003) ve Soysal vd. (2001) yaptığı araştırmada öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin çoğunluğunun yazma becerilerinde sorunlar yaşadığını tespit etmişlerdir. Bu bulgular da araştırma sonucuyla uyusmaktadır.

Öğretmenlerin çoğunluğunun bireyselleştirilmiş eğitim planı (BEP) hazırlamadığı ve uygulamadığı tespit edilmiştir. Ancak öğretmenlerin, BEP hazırlama ve uygulama konusunda sorunlar yaşadığı sonucuna varılmıştır. Güngörmüş-Özkardeş'in (2012) çalışması araştırmanın sonucunu desteklemektedir. Söz konusu araştırmada öğretmenler, MEB tarafından kaynaştırma uygulamalarına ilişkin hazırlanan bir raporda sınıf öğretmenlerinin yaklaşık % 60' ı, en çok Bireysel Eğitim Programı (BEP) hazırlama konusunda eğitim almak istediklerini belirtmişlerdir. Sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere BEP hazırlamaması, öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin eğitim ortamından yeterince yararlanamamasına yol açan en önemli nedenlerden biri olduğunu ortaya koymuştur.

Öğretmenlerin öğrenme güçlüğü yaşayan çocukları kabullenme eğiliminde oldukları ve sınıfla bütünleştirmeye çalıştıkları tespit edilmiştir. Öğrenme güçlüğü tanılması yapılan öğrenciler, bütünleştirme yoluyla eğitim veren normal okulların normal sınıflarında eğitim görmektedirler. Sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere yönelik tutumlarının olumlu olduğu görülmüştür. Güngörmüş-Özkardeş (2012) çalışmasında öğrenme güçlüğü olan çocukların kaynaştırma programlarından en çok yararlanacak gruplarından biri olduğunu tespit etmiştir. Bu bulgu araştırmanın sonuçlarıyla tutarlılık göstermektedir. Öğretmen kabulünün öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin akademik başarı ve sosyal gelişiminde önemli olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Okul idaresi ve rehberlik servisi tarafından öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin özelliklerine uygun çalışmalar yapılmadığı tespit edilmiştir. Nazlı (2003) çalışması araştırmanın bulgularını desteklemektedir. Okullardaki rehberlik ve psikolojik danışma uygulamalarının yetersiz

olduğunu, uygulamaların öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamadığını, okuldaki personel arasında işbirliği ve ortak algılayış olmadığı yönünde bulgular olduğunu belirlenmiştir.

Öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin akranları tarafından sosyal kabulünün sağlandığı tespit edilmiştir. Bütünleştirme eğitimi ile öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin, sosyal yaşam ve eğitim sürecinde, yaşlılarıyla birlikte olabilme fırsatını elde ettikleri görülmüştür. Ochoa ve Palmer (1991) çalışmasında öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin sosyometrik durumunu, öğrenme güçlüğü olmayan çocukların durumuyla karşılaştırmıştır. Bu çalışmada öğrenme güçlüğü olan bazı öğrencilerin, öğrenme güçlüğü olmayanlarla aynı sosyal kabul seviyesinde olduğunu tespit etmiştir. Bu bulgular araştırma sonucuyla benzerlik göstermektedir.

Ailelerin öğrenme güçlüğü yaşayan çocuklarının durumunu gizledikleri belirlenmiştir. Aileler, öğrenme güçlüğü yaşayan çocuklarının çevresinde olumsuzluklar yaşamasını istemediği için çocuklarının durumlarını sakladıkları sonucuna varılmıştır. Yıldız (2004) çalışmasında, teşhis konulduğunda ebeveyn, utanç, şüphe, korku ve öfke duyabilir. Genelde verilen ilk tepki inkar ve şaşkınlıktır. Ebeveynlerin bazen durumu saklayabileceğini tespit etmiştir. Bu bulgular araştırma sonucuyla tutarlılık göstermektedir.

Sınıftaki velilerin, öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere karşı hoşgörülü olmadığı belirlenmiştir. Öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin ailelerin, normal çocukların ailelerinden hoşgörülü olmalarını bekledikleri tespit edilmiştir. Normal çocukların ailelerinin hoşgörülü olmasıyla öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin daha başarılı olacağı düşünülmüştür. Batu ve Kırcaali İftar (2009), kaynaştırma eğitim uygulamalarının başarıya ulaşmasında öğretmenler, normal öğrenciler, kaynaştırma öğrencileri, okul yönetimi, kaynaştırma öğrencilerinin aileleri, fiziksel ortam, normal çocukların aileleri ve destek özel eğitim hizmetleri gibi pek çok unsur etkili olduğunu belirtmiştir.



## 5.2 Öneriler

### 5.2.1 Araştırma Sonuçlarına Yönelik

- 1- Öğretmenler, sınıflarında bulunan öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor becerilerine dikkat etmeli ve onların bulunduğu döneme göre sergilemesi gereken akademik ve sosyal becerilerin neler olduğu konusunda bilgi sahibi olmalıdır. Sınıfında öğrenme güçlüğü olan veya olma riski taşıyan öğrenciyi fark edebilmelidir. Okul öncesi ve sınıf öğretmenlerine öğrenme güçlüğü ile ilgili erken dönem belirtilerine yönelik hizmet içi eğitimler verilmelidir.
- 2- Okulöncesi öğretmenliği lisans programında öğrenme güçlüğü dersi veya bu dersin içeriğine yönelik bir program hazırlanmalıdır. Sınıf öğretmenliği lisans programında görülen “Özel Eğitim” dersi içeriğinde öğrenme güçlüğüne yönelik derin bir program hazırlanmalı ve ders saati artırılmalıdır.
- 3- Ailelerin, öğrenme güçlüğü ile ilgili farkındalıklarını arttırmak amacıyla ailelere yönelik seminerler düzenlenebilir.
- 4- Öğretmenler, eğitsel değerlendirme istek formunda RAM tarafından istenilen gelişim alanlarını dikkatli bir şekilde doldurmalı ve tanılama sürecine yardımcı olabilecek gözlem ve değerlendirmelerini içeren ayrıntılı bir rapor sunabilmelidir.
- 5- Öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin tıbbi tanılama ve eğitsel tanılama süreci hızlandırılmalıdır. Öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin sağlık kurulu ve eğitsel raporlarında, öğrenme güçlüğüünün hangi türünü yaşadığı belirtilmelidir.
- 6- Öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere, eğitsel değerlendirme ve tanılama sonucuna göre Milli Eğitim Bakanlığı'nın hazırladığı 26/12/2008 tarih ve 287 sayılı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı kararı ile özel öğrenme güçlüğü destek eğitim programı doğrultusunda “Matematik”, “Okuma Yazma” ve “Öğrenmeye Hazırlık” modülleri verilebilmektedir. Bu modüller revize edilmelidir. Bu modüllere ek olarak yeni modüllerde eklenmelidir.

- 7- Öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin bulunduğu okullarda, okul idaresi ve rehberlik servisi personellerine bütünleştirme eğitimi konusunda hizmet içi eğitim verilmelidir.
- 8- Öğrenme güçlüğü tanısı almış çocukların aileleri, tanılamadan sonra duygusal tepkiler yaşayabilmektedirler. Bu süreçte ailelere psikolojik destek verilmelidir.
- 9- Çok izlenen televizyon kanallarında öğrenme güçlüğüne yönelik program yapılabilir.

### **5.2.2 Araştırmacılara Yönelik**

- 1- Bu araştırmadan yola çıkılarak, ailelerin öğrenme güçlüğü ile ilgili görüşlerini farklı yerde ve farklı yöntemlerle incelenmesini amaçlayan yeni araştırmalar yapılabilir.
- 2- Öğretmenlerin ve ailelerin öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin eğitimine yönelik görüşlerini karşılaştıran araştırmalar yapılabilir.
- 3- Sınıf öğretmenlerin öğrenme güçlüğü öğrencilerin eğitimine ilişkin yeterliliği ile “Özel Eğitim” dersinin içeriği arasındaki ilişki araştırılabilir.
- 4- Sınıf öğretmenlerinin, bireyselleştirilmiş eğitim programının hazırlanması ve uygulanmasında karşılaştığı sorunları ve çözüm önerileri araştırılabilir

## KAYNAKÇA

Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı. (2013). Özürlülük ölçütü, sınıflandırması ve özürlülere verilecek sağlık kurulu raporları hakkında yönetmelik, 30.03.2013 tarih ve 28603 sayılı Resmi Gazete.

Altun, T., Uzuner, F.G. (2016). Sınıf öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin eğitimine ilişkin görüşleri. *International Journal of Social Science*, 44, 33-49.

Akandere, M., Acar, M., Baştuğ, G. (2009). Zihinsel ve fiziksel engelli çocuğa sahip anne ve babaların yaşam doyumu ve umutsuzluk düzeylerinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22, 23-32.

Akçamete, G. (Ed.) (2016). *Genel Eğitim Okullarında Özel Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim*. 6. Baskı. Ankara: Kök Yayıncılık.

Akçin, N. (2009). Öğrenme güçlüğü gösteren çocukların yazma sürecinde gösterdiği özellikler. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 29, 5-18.

American Psychiatric Association (APA) (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-5. Washington, D.C: American Psychiatric Association.

Aslan, K. (2015). Özgül öğrenme güçlüğüünün erken dönem belirtileri ve erken müdahale uygulamalarına dair derleme. Uluslararası Katılımlı III. Çocuk Gelişim ve Eğitim Kongresi, 11-13 Mayıs 2015, Ankara.

Başar, M., Göncü, A. (2017). Sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğüyle ilgili kavram yanılgılarının giderilmesi ve öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, doi:10.16986/HUJE.2017027934

Başar, M., Tekin, A., Doğan, M. C., Şener, N. (2017). Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin aile görüşlerinin incelenmesi. VII. Uluslararası Eğitimde Araştırmalar Kongresi, 27-29 Nisan 2017, Çanakkale.

Başar, M., Tekin, A., Doğan, M. C., Şener, N. (2017). Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin tanılama sürecinin incelenmesi. VII. Uluslararası Eğitimde Araştırmalar Kongresi, 27-29 Nisan 2017, Çanakkale.

Batu, S., Kırcaali İftar, G. (2009). *Kaynaştırma*. 4. Baskı. Ankara: Kök Yayıncılık.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F.(2014). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Chopra, R. (2008). Factors influencing elementary school teachers' attitude towards inclusive education. British Educational Research Association Annual Conference, 3-6 Eylül 2008 Edinburgh.

Coşkun, D. (2013). *Fiziksel Engelli Çocuğu Olan Ebeveynlerde Bakım Yükünün Ve Aile İşlevlerinin Değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Erzurum: Atatürk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.

Deniz, M. E., Yorgancı, Z., Özyeşil, Z. (2009). Öğrenme güçlüğü görülen çocukların sürekli kaygı ve depresyon düzeylerinin incelenmesi üzerine bir araştırma. *İlköğretim Online*, 8, 3, 694-708.

Doğuyurt, M.F., Doğuyurt, S.B. (2016). Okuma güçlüğü çeken öğrencilerin okuma becerisinin geliştirilmesine yönelik bir çalışma: Bir eylem araştırması. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, 5(14), 275-286.

Ergin, D., Şen, N., Eryılmaz, S., Peksulu, S., Şen, N., Kayacı, M. (2007). Engelli çocuğa sahip ebeveynlerin depresyon düzeyi ve etkileyen faktörlerin belirlenmesi. *Atatürk Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*, 10(1), 41-48.

Eripek, S. (Ed.) (1998). *Özel Eğitim*. Eskişehir: T.C. Anadolu Üniversitesi Yayınları

Gargiulo, R. M. (2012). *Special Education in Contemporary Society: an Introduction to Exceptionality* (4th ed.). U.S.A: Sage Publications.

Güler, A., Halıcıoğlu, M.B., Taşgın, S. (2015). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

Güngörmüş Özkardeş, O. (2012). Türkiye’de özel öğrenme güçlüğüne ilişkin yapılan uygulamalar. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(21), 25-38.

Güngörmüş Özkardeş, O. (2013). Türkiye’de özel öğrenme güçlüğüne ilişkin yapılan araştırmaların betimsel analizi. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 30(2), 123-153.

IDEA, (2004). Individuals with Disabilities Education Improvement Act of Pub.L.No.108-446.

Igo, L.B., Riccomini, P.J., Bruning, R.H, Pope, G.G (2006). How should middle school students with LD approach online note taking? A mixed methods study. *Learning Disability Quarterly*, 29(2), 89-100.

Jordan, N.C., Hannich, L.B. (2000). Mathematical thinking in second-grade children with different forms of LD. *Journal of Learning Disabilities*, 33(6), 567-578

Karasar, N.(2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Kargın, T., Ergül, C., Büyüköztürk, Ş., Güldenoğlu, B. (2015). Anasınıfı çocuklarına yönelik erken okuryazarlık testi (EROT) geliştirme çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 16(3), 237-268.

Kavale, K.A., Mostert, M.P. (2004). Social skills interventions for individuals with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 27(1), 31-44.

Keskin, İ., Korkut, A., Can, S. (2016). Öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere yönelik öğretmen yeterlilikleri ölçeğinin geliştirilmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 133-155.

Kravetz, S., Faust, M., Lipshitz, S., Shalhav, S. (1999). LD, interpersonal understanding, and social behavior in the classroom. *Journal of Learning Disabilities*, 31(6), 533-544

Kulaksızoğlu, A. (Ed.) (2011). *Engelli Çocuk ve Ergenlerin Hakları El Kitabı Anne Baba ve Öğretmenler İçin*. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.

Melekoğlu, M.A., Çakıroğlu, O. (Ed.) (2017). *Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Çocuklar*. Ankara: Vize Yayıncılık.

Melekoğlu, M.A., Sak, U. (Ed.) (2017). *Öğrenme Güçlüğü ve Özel Yetenek*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Milli Eğitim Bakanlığı (1975). *Özel eğitime muhtaç çocuklar yönetmelik*, 16.02.1975 tarih ve 15151 sayılı Resmi Gazete.

Milli Eğitim Bakanlığı (2000). *Özel eğitim hakkında kanun hükmünde kararname ve özel eğitim hizmetleri yönetmeliği*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2006). *Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği*, 31.05.2006 tarih ve 26184 sayılı Resmi Gazete.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2007). *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Öğrenme Güçlüğü Modülü*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2008). *Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi özel öğrenme güçlüğü destek eğitim programı*, 26.12.2008 tarih ve 287 sayılı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı kararı. 25.06.2017 tarihinde [https://ookgm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2014\\_02/14114042\\_oogdep.pdf](https://ookgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2014_02/14114042_oogdep.pdf) 'den alınmıştır.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2009). *Özel öğrenme güçlüğü olan bireyler için performans belirleme formu*, Ankara: Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Genel Müdürlüğü.

Most, T., Greenback, A. (2000). Auditory, visual and auditory-visual perception of emotions by adolescents with and without learning disabilities

and their relationship to social skills. *Learning Disabilities Research and Practice*, 15, 171-178.

Nazlı, S. (2003). Öğretmen adaylarının ilköğretim okullarındaki rehberlik ve psikolojik danışma uygulamalarını değerlendirmeleri. VII. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi, 9-11 Temmuz 2003, Malatya.

Ochoa, S.H., Palmer, D.J. (1991). A sociometric analysis of between-group differences and within-group status variability of Hispanic learning disabled and nonhandicapped pupils in academic and play contexts. *Learning Disability Quarterly*, 14, 208-218.

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2005). *Students with Disabilities, Learning Difficulties and Disadvantages – Statistics and Indicators*. Paris: Author

Özçivit Asfuroğlu, F., Fidan, S.T. (2016). Özgül öğrenme güçlüğü. *Osmangazi Tıp Dergisi* 38 (Özel Sayı 1) 49-54.

Özgür, İ. (2011). *Engelli Çocuklar ve Eğitimi Özel Eğitim*. Adana: Karahan Kitabevi.

Saban, A., Ersoy, A. (Ed.) (2016). *Eğitimde Nitel Araştırma Desenleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Sadri, E., Ansari, M., Esmaili Ghazivaloii, F., Ghomi M. (2016). The comparison of the early maladaptive schemas and marital satisfaction in mothers of special learning disability children and mothers of normal children. *Journal of Learning Disabilities*, 1(20), 80-99.

Salman, U., Özdemir, S., Salman, A.B., Özdemir, F. (2016). Özel öğrenme güçlüğü “Disleksi”. *FNG & Bilim Tıp Dergisi*, 2(2), 170-176.

Sakız, S., Sart, Z.H., Ekinci, A. (2016). Öğrenme güçlüğünde yaşanan zorlukların eğitsel çerçevede incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 240-256.

Schumaker, J.B., Deshler, D.D. (2003). Can students with LD become competent writers? *Learning disability quarterly*, 26 (2), 129-141.

Serrano, F., Defior, S. (2008). Dyslexia speed problems in a transparent orthography. *Ann Dyslexia*, 58(1), 81-95.

Silliman, E.R., Scott, C.M. (2006). Language impairment and reading disability: Connects and complexities. *Learning disabilities research and practise*, 21(1), 1-7.

Singh, S., Sawani, V., Deokate, M., Panchal, S., Subramanyam A.A., Shah, H.R., Kamath, R.M. (2017). Specific learning disability: a 5 year study from India. *International Journal of Contemporary Pediatrics*, 4(3), 863-868.

Soysal, A.Ş., İlden Koçkar, A., Erdoğan, E., Şenol, S., Gücüyener, K. (2001). Öğrenme güçlüğü olan bir grup hastanın wisc-r profillerinin incelenmesi. XI. Ulusal Psikoloji Kongresi 19-21 Eylül 2001 İzmir.

Tatar, E., Dikici, R. (2008). Matematik eğitiminde öğrenme güçlükleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 183-193.

Tebliğler Dergisi (2003). MEB Eğitim Araçları İnceleme Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik. C. 66, S. 2551.

Tekin, A., Başar, M., Yurttaş, R. ve Özkan, H. (2016). Ba yöntemi ile ilkokuma yazma yöntemi. XV. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu, 11-14 Mayıs 2016 Muğla.

Troia, G.A., Graham S., Harris K.R. (1999). Teaching students with learning disabilities to mindfully plan when writing. *Exceptional Children*, 65, 235-252.

Türnüklü, A. (2000). Eğitimbilim araştırmalarında etkin olarak kullanılabilen nitel bir araştırma tekniği: Görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 24, 543-559.



Waggoner, K., Wilgosh L. (1990). Concerns of families of children with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 23, 97-98.

Williams, S.C. (2002). How speech–feed back and word-prediction software can help students write. *Teaching Exceptional Children*, 34(3), 72-78.

Yangın, S., Yangın, N., Önder, V., Şavlığ, A. (2016). Sınıf öğretmeni adaylarının ve öğretim elemanlarının çeşitli öğrenme güçlüklerine yönelik farkındalıkları. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 11, 243-266.

Yatkın, S., Sevgi, H. M., Uysal, S. (2015). Sınıf öğretmenlerinin, kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşleri ve çeşitli değişkenlere göre mesleki tükenmişliklerinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15 (Özel Sayı), 167-180.

Yıldırım A, Şimşek H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

Yıldız, M. (2013). Yazma güçlüğü (disgrafi) olan bir ilkokul 2. sınıf öğrencisinin el yazısı okunaklığının geliştirilmesi: eylem araştırması. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2013 (16).

Yıldız, S.A. (2004). Öğrenme güçlüğü olan çocukların psikososyal özellikleri, sorunları ve eğitimi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 169-180.

Yüksel, A. (2010). Okuma güçlüğü çeken bir öğrencinin okuma becerisinin geliştirilmesine yönelik bir çalışma. *Kuramsal Eğitimbilim*, 3(1), 124-134.

## EKLER

## Ek 1- MEB İzin Belgesi



T.C.  
İSTANBUL VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411-44-E.3223542  
Konu: Alişan TEKİN

21.03.2016

UŞAK ÜNİVERSİTESİ  
(Sosyal Bilimler Enstitüsü)

İlgi: a) 24.02.2016 tarih ve 979 sayılı yazınız.  
b) Valilik Makamının 16.03.2016 tarih ve 3071655 sayılı oluru.

Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi Alişan TEKİN'in "*Kaynaştırma Eğitimi Alan Öğrencilerin Aile Görüşlerinin İncelenmesi*" konulu tezine dair araştırma çalışması hakkındaki ilgi (a) yazınız ilgi (b) valilik onayı ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve araştırmacının söz konusu talebi; bilimsel amaç dışında kullanılmaması, *uygulama sırasında bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının uygulanması*, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun müdürlüğümüzden izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılması koşuluyla, gerekli duyurunun araştırmacı tarafından yapılmasını, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim -öğretimi aksatmayacak şekilde ilgi (b) Valilik Onayı doğrultusunda işlem bittikten sonra 2 (iki) hafta içinde sonuçtan Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Bölümüne rapor halinde bilgi verilmesini arz ederim.

Mustafa YİĞİT  
Müdür a.  
Şube Müdürü

EK:1- Valilik Onayı  
2- Ölçekler

Elektronik İmzalı Aslı Sistemimizde Mevcuttur	
Adı Soyadı :	M. Hatice ÇELERİ
Ünvanı :	Bölüm Şefi
Tarih :	23/03/2016
İmza :	

İl Millî Eğitim Müdürlüğü  
E-Posta: sgb34@meb.gov.tr

A. BALTA VHKİ  
Tel: (0 212) 455 04 00-239  
Faks: (0 212)455 06 52



T.C.  
İSTANBUL VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411-20-E.3071655

16/03/2016

Konu: Anket ve Araştırma İzin Talebi

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi: a) Uşak Üniversitesinin 24.02.2016 tarih ve 979 sayılı yazısı.  
b) MEB. Yen. ve Eğ. Tek. Gn Md. 07.03.2012 tarih ve 3616 sayılı 2012/13 nolu gen.  
c) Millî Eğitim Araştırma ve Anket Komisyonunun 14.03.2016 tarihli tutanağı.

Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi Alişan TEKİN'in "*Kaynaştırma Eğitimi Alan Öğrencilerin Aile Görüşlerinin İncelenmesi*" konulu tezi kapsamında, ekli listede ismi bulunan ilimiz okullarında kaynaştırma eğitimi alan öğrencilerin ailelerine; görüşme soruları formunu uygulama istemi hakkındaki ilgi (a) yazı ve ekleri Müdürlüğümüzce incelenmiştir.

Araştırmacının; söz konusu talebi; bilimsel amaç dışında kullanılmaması, uygulama sırasında bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun müdürlüğümüzden izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılması koşuluyla, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim -öğretimi aksatmayacak şekilde ilgi (b) Bakanlık emri esasları dâhilinde uygulanması, sonuçtan Müdürlüğümüze rapor halinde (CD formatında) bilgi verilmesi kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızda da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Ömer Faruk YELKENCİ  
Millî Eğitim Müdürü

OLUR  
16/03/2016

Ahmet Hamdi USTA  
Vali a.  
Vali Yardımcısı

- Ek:1- Genelge  
2- Komisyon Tutanağı ve Liste

İl Millî Eğitim Müdürlüğü  
E-Posta: sgb34@meb.gov.tr

A. BALTA VHKİ  
Tel: (0 212) 455 04 00-239  
Faks: (0 212)455 06 52

# EK 2- Etik Kurulu İzin Belgesi



T.C.  
UŞAK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ  
Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu

Sayı : 89784354-050.99-  
Konu : Karar

Sayın Alişan TEKİN

İlgi : 22.02.2016 tarihli Etik Kurul görüş talebiniz.

Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulunun 24.02.2016 tarih ve 2016-04 sayılı kararı ektedir.  
Bilgilerinizi rica ederim.

**e-imzalıdır**  
Prof.Dr.Sayın DALKIRAN  
Başkan

EK :  
24-2-2016\_16-25-3 (1 sayfa)

Evrakı Doğrulamak İçin : <http://79.123.165.137/enVision/DoGrula/L97BSY>

1 Eylül Kampüsü İzmir Yolu 8.Km 64100/Uşak  
Tel: (0276)221 21 80  
E-Posta: hukuk@usak.edu.tr

Ayrıntılı bilgi için İrtibat: Merve ÜNAL  
Faks: (0276)221 21 81  
Elektronik ağ:www.hukuk.usak.edu.tr



Sayfa 1 / 1

T.C.  
UŞAK ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER  
BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU KARARLARI

TOPLANTI SAYISI: 03

KARAR TARİHİ: 24.02.2016

Üniversitemiz Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi gereğince, Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu, Kurul Başkanı Prof. Dr. Sayın DALKIRAN başkanlığında toplanarak gündem maddesinin görüşülmesine geçilmiştir.

**KARAR 2016-04**

Sınıf Öğretmenliği Bölümü yüksekisans öğrencisi Alişan TEKİN' in yapmayı planladığı "Kaynaştırma Eğitimi Alan Öğrencilerin Aile Görüşlerinin İncelenmesi" başlıklı araştırmasının ve bu araştırma kapsamında uygulanacak yöntemlerin uygun olduğuna oybirliği ile karar verilmiştir.

No	Üyenin Adı Soyadı	İmza	No	Üyenin Adı Soyadı	İmza
1	Prof. Dr. Sayın DALKIRAN Başkan	İMZA	4	Prof. Dr. Ahsen ARMAĞAN Üye	İMZA
2	Prof. Dr. Ahmet AKÇATAŞ Başkan Yardımcısı	İMZA	5	Prof. Dr. Cemil ERTUĞRUL Üye	İMZA
3	Prof. Dr. Suat ŞAHİNLER Üye	İMZA		Av. Zakire BAYRAKTAR DÜZGÜN Raportör	İMZA

ASLI GIBİDİR

AVUKAT  
Zakire BAYRAKTAR DÜZGÜN  
*[Signature]*

### **EK3-Görüşme Soruları**

Değerli Veli,

Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği Anabilim dalında yüksek lisans öğrencisiyim. Bu çalışmada özel öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin ailelerin görüşlerinin alınması amaçlanmıştır. Bu çalışma başka herhangi bir amaçla kullanılmayacaktır.

Çalışmanın geçerliği ve güvenilirliği içtenlikle vereceğiniz cevaplara bağlıdır. Çalışmanın geçerliği ve güvenilirliği için görüşme esnasında ses kayıt cihazı kullanılacaktır. Çalışmaya yaptığınız katkılardan dolayı teşekkür ederim.

Alişan TEKİN

Yüksek Lisans Öğrencisi

## **ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ YAŞAYAN ÖĞRENCİLERLE İLGİLİ AİLE GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ İLE İLGİLİ GÖRÜŞME FORMU**

### **1. Çocuğunuza, “Öğrenme Güçlüğü” tanısı nasıl tanımlandı?**

- 1.1 Çocuğunuzun, “Öğrenme Güçlüğü” kim tarafından, nasıl fark edildi?
- 1.2 Çocuğunuzda, “Öğrenme Güçlüğü” ne zaman fark edildi?
- 1.3 Çocuğunuzda, nasıl tanılanma sorunları yaşandı?
- 1.4 Çocuğunuzda, öğrenme güçlüğü'nün hangi türleri fark edildi?
- 1.5 Çocuğunuz “Öğrenme Güçlüğü” tanısı alınca nasıl bir duygu yaşadınız?

### **2. Çocuğunuzun, eğitimi kapsamında neler yapıldı ve yapılmaya devam ediyor?**

- 2.1 Çocuğunuza, nasıl bir eğitim programı uygulanıyor?
- 2.2 Tanılama öncesi ve sonrası öğretmenlerinin, çocuğunuza karşı olan tutumu nasıldır?
- 2.3 Çocuğunuza, okul idaresi ve rehberlik servisi tarafından neler yapıldı?

2.4 Öğretmenlerden ve okul idaresinden beklentileriniz nelerdir?

2.5 Çocuğunuzun, eğitimine ilişkin sizin önerileriniz istenseydi neler önerirdiniz?

**3. Sınıftaki akranlarının çocuğunuza karşı tutumu nasıldır?**

3.1 Sınıftaki akranlarının çocuğunuza karşı tutumları, çocuğunuzu nasıl etkilemektedir?

3.2 Sınıftaki akranlarının çocuğunuza karşı tutumları, sizi nasıl etkilemektedir?

3.3 Sınıftaki akranlarından beklentileriniz nelerdir?

**4. Çocuğunuza, sınıftaki diğer velilerin tutumu nasıldır?**

4.1 Sınıftaki diğer velilerin çocuğunuza karşı tutumları, çocuğunuzu nasıl etkilemektedir?

4.2 Sınıftaki diğer velilerin çocuğunuza karşı tutumları, sizi nasıl etkilemektedir?

4.3 Sınıftaki diğer velilerden beklentileriniz nelerdir?

Alişan TEKİN

Yüksek Lisans Öğrencisi

**EK4-Gözlem Formu****DERS İÇİ GÖZLEM FORMU**

Bu değerlendirme formundaki maddelerin karşısında bulunan kısaltmaların anlamı:

(E) = Eksiği var (K) = Kabul edilebilir (İ) = İyi yetişmiş Uygun olan seçeneği (+) ile işaretleyiniz

(Bu form danışman öğretmen tarafından bütün ders uygulamaları bittikten sonra genel değerlendirme amaçlı olarak doldurulacaktır.)

			E	K	İ	AÇIKLAMA VE YORUMLAR
<b>1.0</b>	<b>KONU ALANI VE ALAN EĞİTİMİ</b>					
<b>1.1</b>	<b>KONU ALANI BİLGİSİ</b>					
	1.1.1	Konu ile ilgili temel ilke ve kavramları bilme				
	1.1.2	Konuda geçen temel ilke ve kavramları mantıksal bir tutarlılıkla ilişkilendirebilme				
	1.1.3	Konunun gerektirdiği sözel ve görsel dili (şekil, şema, grafik, formül vb.) uygun biçimde kullanabilme				
	1.1.4	Konu ile alanın diğer konularını ilişkilendirebilme				



<b>1.2</b>	<b>ALAN EĞİTİMİ BİLGİSİ</b>			
	1.2.1	Özel öğretim yaklaşım, yöntem ve tekniklerini bilme		
	1.2.2	Öğretim teknolojilerinden yararlanabilme		
	1.2.3	Öğrencilerde yanlış gelişmiş kavramları belirleyebilme		
	1.2.4	Öğrenci sorularına uygun ve yeterli yanıtlar oluşturabilme		
	1.2.5	Öğrenme ortamının güvenliğini sağlayabilme		
<b>2.0</b>	<b>ÖĞRETME-ÖĞRENME SÜRECİ</b>			
<b>2.1</b>	<b>PLANLAMA</b>			
	2.1.1	Ders planını açık, anlaşılır ve düzenli biçiminde ifade edebilme		
	2.1.2	Amaç ve hedef davranışları açık bir biçimde ifade edebilme		
	2.1.3	Hedef davranışları uygun yöntem ve teknikleri belirleyebilme		

	2.1.4	Uygun araç-gereç ve materyal seçmeve hazırlayabilme			
	2.1.5	Hedef davranışlara uygun değerlendirme biçimleri belirleyebilme			
	2.1.6	Konuyu önceki ve sonraki derslerle ilişkilendirebilme			
	2.1.7	Özel gereksinimli çocuklar için bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlayabilme			
<b>2.2.</b>	<b>ÖĞRETİM SÜRECİ</b>				
	2.2.1	Çeşitli öğretim yöntem ve tekniklerini uygun biçimde kullanabilme			
	2.2.2	Zamanı verimli kullanabilme			
	2.2.3	Öğrencilerin etkin katılımı için etkinlikler düzenleyebilme			
	2.2.4	Öğretimi bireysel farklılıklara göre sürdürebilme			
	2.2.5	Öğretim araç-gereç ve materyalini sınıf düzeyine uygun biçimde kullanabilme			

	2.2.6	Özetleme ve uygun dönütler verebilme			
	2.2.7	Konuyu yaşamla ilişkilendirebilme			
	2.2.8	Hedef davranışlara ulaşma düzeyini değerlendirebilme			
	2.2.9	Bireyselleştirilmiş Eğitim Programını uygulayabilme			
<b>2.3</b>	<b>SINIF YÖNETİMİ</b>				
		<b>Ders başında</b>			
	2.3.1	Derse uygun bir giriş yapabilme			
	2.3.2	Derse ilgi ve dikkati çekebilme			
		<b>Ders süresinde</b>			
	2.3.3	Demokratik bir öğrenme ortamı sağlayabilme			
	2.3.4	Derse ilgi ve güdünün sürekliliğini sağlayabilme			
	2.3.5	Kesinti ve engellemelere karşı uygun önlemler alabilme			

	2.3.6	Övgü ve yaptırımlardan yararlanabilme			
		<b>Ders sonunda</b>			
	2.3.7	Dersi toparlayabilme			
	2.3.8	Gelecek dersle ilgili bilgiler ve ödevler verebilme			
	2.3.9	Öğrencileri sınıftan çıkarmaya hazırlayabilme			
<b>2.4</b>	<b>İLETİŞİM</b>				
	2.4.1	Öğrencilerle etkili iletişim kurabilme			
	2.4.2	Anlaşılır açıklamalar ve yönergeler verebilme			
	2.4.3	Konuya uygun düşündürücü sorular sorabilme			
	2.4.4	Ses tonunu etkili biçimde kullanabilme			
	2.4.5	Öğrencileri ilgi ile dinleme			
	2.4.6	Sözel dili ve beden dilini etkili biçimde kullanabilme			

**EK AÇIKLAMALAR**