



School counselors' thoughts about psychosocial problems and guidance needs of students with learning disabilities¹

Okul rehber öğretmenlerinin özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin psikososyal sorunları ve rehberlik ihtiyaçları hakkındaki görüşleri¹

Pakize Urfalı Dadandı²
İbrahim Dadandı³
Sümeyra Avcı⁴
Mustafa Şahin⁵

Abstract

Learning disability is a developmental disorder that manifests itself in the acquisition of academic skills including reading, writing, and mathematics. School counselors play a crucial role in identification and diagnose of students with learning disability. Moreover, school counselor office take necessary steps for prevention and intervention of learning difficulties in school settings. The goal of the study was to scrutinize school counselors' thoughts and perceptions about these students' guidance needs and problems in elementary grade classrooms. The current study participants comprised 12 school counselors in Trabzon and Ankara. The data were collected using a semi-structured interview technique. Descriptive and content analyses were conducted through the NVivo 9.0 program. Findings indicated that participant counselors reported consistent information regarding the psychosocial problems and these students' guidance needs. In addition, the school counselors concluded that they did not feel confidence in working with these student populations.

Özet

Özgül öğrenme güçlüğü okuma, yazma ve matematik ile ilgili akademik becerilerin edinilmesinde güçlükle kendini belli eden gelişimsel bir bozukluktur. Okul rehber öğretmenleri, özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin fark edilmesinde ve bu öğrencilere yönelik düzenlenen müdahale çalışmalarında önemli bir rol üstlenmektedirler. Bu çalışmada okul rehber öğretmenlerinin, bu öğrencilerin psikososyal sorunlarına ve rehberlik ihtiyaçlarına yönelik görüşlerini incelemek amaçlanmıştır. Çalışma, Trabzon ve Ankara'da görev yapan 12 rehber öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Veriler yapılandırılmış mülakat tekniği ile toplanmış, NVivo 9.0 programıyla betimsel analiz ve içerik analizine tabi tutulmuştur. Araştırma sonucunda rehber öğretmenlerin, özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin yaşadığı psikososyal sorunlar ve rehberlik ihtiyaçlarına dair görüşlerinin alan yazındaki bilgilerle tutarlı olduğu değerlendirilmiştir. Bununla birlikte rehber öğretmenlerin özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencilerle çalışma konusunda kendilerini yetersiz gördükleri sonucuna ulaşılmıştır.

¹ Bu çalışma 25. Ulusal Özel Eğitim Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

² Araştırma Görevlisi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler ve Türkçe Eğitimi Bölümü, pudadandi@ktu.edu.tr

³ Araştırma Görevlisi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, idadandi@ktu.edu.tr

⁴ M.A., sumeyra.avci07@gmail.com

⁵ Prof. Dr., Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, mustafa61@ktu.edu.tr

Keywords: Learning Disabilities; Psychosocial Problems; Guidance Needs; Qualitative; Content Analyses.

Anahtar Kelimeler: Özgül Öğrenme Güçlüğü; Psikososyal Problemler; Rehberlik İhtiyaçları; Nitel; İçerik Analizi.

[\(Extended English abstract is at the end of this document\)](#)

1. Giriş

Öğrenmeyi olumlu ve olumsuz yönde etkileyen birçok etken bulunmaktadır. Bunların bir kısmı öğrenilecek malzemenin türü, öğrenme ortamı, öğretim yöntemi gibi dışsal kaynaklı durumlar; bir kısmı da olgunlaşma, yaş, zekâ ve hazır bulunuşluk gibi öğrenenle ilgili etkenlerdir (Ulusoy, 2002). Beklenenin altında akademik başarı gösteren ya da öğrenme sorunları yaşayan bir öğrenci ile karşılaşıldığında genellikle öğrencinin zihinsel kapasitesinin ve ön öğrenmelerinin yetersizliğinden şüphelenilir. Bununla birlikte bazı öğrenciler zihinsel herhangi bir probleme sahip olmamalarına rağmen akademik becerileri kazanmada zorlanmaktadırlar. Bu durum özgül öğrenme güçlüğü (ÖÖG) olarak ifade edilmektedir. Ancak alan yazında bu durumla ilgili bir dil birliği oluşmamıştır. Özgül öğrenme güçlüğü yerine öğrenme güçlüğü, özel öğrenme güçlüğü, disleksi ya da öğrenme bozukluğu kavramları da kullanılmaktadır.

Benzer şekilde özgül öğrenme güçlüğü'nün tanımı konusunda da henüz görüş birliği oluşmamıştır. Özgül öğrenme güçlüğü'nün her bireyde kendini farklı göstermesi, nedenleri konusundaki görüş ayrılıkları ve belirlenmesinde zekâ bölümü gibi sayısal bir sembolün kullanılmaması tanımlanmasında birliğe ulaşmayı güçleştirmektedir (Özyürek, 1991). Bu nedenle ÖÖG çoğunlukla bireyin; dinleme, konuşma, okuma, yazma, akıl yürütme ya da matematik becerilerinin edinilmesi ve kullanılmasında zorlanmayla kendini gösteren bir grup bozukluğu içeren genel bir kavram olarak kullanılmaktadır (National Dissemination Center for Children with Disabilities, 1991). Daha geniş bir anlatımla özgül öğrenme güçlüğü; zihinsel, kültürel ya da eğitimsel faktörlere bağlı olmaksızın, dil, okuma, yazma, aritmetik veya diğer okul becerilerinde gözlenen gelişimsel gecikmeyi, bozukluğu veya geriliği ifade etmektedir (Hammil, 1990). Özgül öğrenme güçlüğü'nün; okuma bozukluğu, yazılı anlatım bozukluğu ve sayı (matematik) bozukluğu olmak üzere üç türü bulunmaktadır (American Psychiatric Association, 2013). Bu yetersizlik tek bir akademik alanla sınırlı olabileceği gibi birden fazla alanda da kendini gösterebilmektedir.

Öğrenme güçlüğü olan çocuklar, normal veya normalin üstünde zekâ düzeyine sahip olmalarına rağmen yaşlıtlarına kıyasla düşük akademik başarı gösterirler. Zekâ düzeyleri ve diğer yeteneklerine bağlı performanslarıyla akademik başarıları arasında açıklanamayan bir uyumsuzluk söz konusudur (Kirk, 1977). Bir konu üzerinde odaklanmakta zorlanırlar, kolayca dikkatleri dağılır. Zamanı iyi kullanamazlar ve karıştırabilirler. Yön bulmada, sağ-sol ayırt etmede ve mesafeleri kavramada zorlanırlar. Cümle kurmada ve kendilerini ifade etmede güçlük yaşarlar (Korkmazlar, 1999). Aynı zamanda görsel (b, p, d gibi harfleri karıştırırlar, ters yazarlar, çok yerine koç vb.) ve işitsel (f, v, b, m gibi harfleri karıştırırlar) algı sorunları vardır. Sıkça yazım ve noktalama hataları yaparlar. Okumayı sökmede zorlanırlar, yavaş ve hatalı okurlar. Çalışma alışkanlıkları yetersizdir, yavaş ve verimsiz çalışırlar. Dolayısıyla bu öğrenciler için akademik başarısızlık kaçınılmaz hale gelir (Ataman & Kahveci, 2011).

Özgül öğrenme güçlüğü olan çocukların düşük akademik başarıya sahip olmaları, bu alanda yapılan ilk çalışmalarda araştırmacıların öğrenme süreçleri üzerine odaklanmalarına neden olmuştur. Öğrenme güçlüğü ile ilgili ilk çalışmalarda, bu yetersizliğe sahip bireylerin zekâ düzeyleri, öğrenme stratejileri ve sözel hafızaları gibi özellikleri üzerinde durulmuştur (Cole & Traupmann, 1981; Pesternak, 2002; Heiman & Precel, 2003). Bununla birlikte özellikle kimliğin oluştuğu/şekillendiği geç çocukluk ve ergenlik dönemlerinde (ortaokul sürecinde) bireyler kendi benliklerini akademik başarılarına göre yapılandırmaktadırlar. Ayrıca öğrencinin akademik başarısı

sınıf içindeki ve akranları arasındaki konumunu da belirlemektedir. Bu nedenle özgül öğrenme güçlüğü bireyin yalnız akademik becerilerini değil psikolojik ve sosyal gelişimini de etkilemektedir. Bu öğrencilerde sıkça zayıf benlik imajı, düşük öz-yeterlik algısı ve sosyal beceri eksiklikleri gibi problemlerle de karşılaşmaktadır (Alesi, Rappo & Pepi, 2014; Elbaum, 2002; Swanson, 1999). Dolayısıyla özgül öğrenme güçlüğü olan bireyler, psikolojik yardım hizmetlerine normal gelişime sahip akranlarından daha fazla ihtiyaç duymaktadırlar. Bu noktada da en önemli görev okul rehber öğretmenlerine düşmektedir.

Okul rehber öğretmenleri, özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin psikososyal açıdan desteklenmesinde olduğu kadar tanınmasında da aktif rol oynamaktadırlar. Çünkü diğer gelişimsel bozukluklardan farklı olarak özgül öğrenme güçlüğü akademik becerilerin edinilmesinde zorlanmayla kendini gösterdiğinden çoğunlukla çocuk okul yaşına ulaşana kadar anlaşılabilir. Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'ne (2012) göre özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin tanınmasında okullar ilk basamağı oluşturmaktadır. Eğitsel yetersizliği ile dikkat çeken bu bireyler, okul tarafından düzenlenen gelişim raporu ile birlikte tanılama ve eğitsel değerlendirme yapılması amacıyla Rehberlik Araştırma Merkezine (RAM) yönlendirilmektedir. Bu süreç, öğrencinin sınıf öğretmeni ve okul rehber öğretmenin işbirliği ile gerçekleşmektedir. Ayrıca okul rehber öğretmenleri tanı alan öğrencilere bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) hazırlanması ve öğrencinin gelişiminin takip edilmesinde de aktif görev almaktadırlar.

2. Amaç

Okul rehber öğretmenlerine gerek özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin tanınmasında gerekse bu öğrencilere sunulan eğitsel ve psikolojik destek hizmetlerinde önemli sorumluluklar düşmektedir. Dolayısıyla bu çalışmada özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin bulunduğu ortaokullarda görev yapan okul rehber öğretmenlerinin, bu öğrencilerin psikososyal sorunlarına ve rehberlik ihtiyaçlarına ilişkin farkındalık düzeylerini belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda çalışmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. ÖÖG olan öğrencilerin bulunduğu ortaokullarda çalışan rehber öğretmenlerin, bu öğrencilerin psikososyal sorunları hakkındaki görüşleri nelerdir?
2. ÖÖG olan öğrencilerin bulunduğu ortaokullarda çalışan rehber öğretmenlerin, bu öğrencilerin rehberlik ihtiyaçları hakkındaki görüşleri nelerdir?
3. ÖÖG olan öğrencilerin bulunduğu ortaokullarda çalışan rehber öğretmenler, bu öğrencilerle çalışma konusunda kendi yeterliklerini nasıl değerlendirmektedirler?

3. Yöntem

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışma nitel araştırma yaklaşımına uygun olarak tasarlanmıştır. Nitel yaklaşımda araştırılan konunun doğal ortamı içinde, yorumlayıcı bir bakış açısıyla incelenmesi hedeflenmektedir. Bu amaçla görüşme, gözlem gibi veri toplama araçları ve çeşitli araştırma desenleri kullanılmaktadır (Thomas, 2003; Yıldırım & Şimşek, 2008). Bu çalışmada durum çalışması deseni kullanılmıştır. Durum çalışmalarında, bir duruma ilişkin etkenler bütüncül bir bakış açısıyla incelenir ve ilgili durumu nasıl etkiledikleri ile bu durumdan nasıl etkilendikleri üzerine odaklanılır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu çalışmada okul rehber öğretmenlerinin özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin rehberlik ihtiyaçlarına yönelik görüşleri ve bu öğrencilerle çalışma yeterliklerine ilişkin kişisel değerlendirmeleri yarı yapılandırılmış mülakatlar aracılığıyla elde edilmiştir. Bir diğer araştırma deseni olan betimsel araştırmalarda, incelenen durumu mevcut koşulları ve doğası ile olduğu gibi ortaya koymak amaçlanmaktadır (Anderson & Arsenault, 2002). Dolayısıyla çalışma aynı zamanda betimsel türde bir araştırmadır.

3.2. Çalışma Grubu

Bu çalışma, Ankara ve Trabzon illerinde görev yapan okul rehber öğretmenleri ile gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubu ölçüt örnekleme yöntemiyle oluşturulmuştur. Amaçsal örnekleme yöntemlerinden olan ölçüt örnekleme yönteminde, sadece örneklem için belirlenen ölçütü karşılayan kişiler örnekleme dâhil edilirler (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2014). Bu bağlamda çalışmaya katılacak öğretmenlerin belirlenmesinde görev yaptıkları okulda özgül öğrenme güçlüğü olan öğrenci bulunması koşulu aranmıştır. Bu amaçla öncelikle Trabzon'da Ortahisar Rehberlik Araştırma Merkezi ve Ankara'da Milli Eğitim Müdürlüğü İstatistik Birimi ile irtibat kurularak özgül öğrenme güçlüğü tanısı almış öğrencilerin buldukları ortaokullar belirlenmiştir. Bu okulların rehber öğretmenleri ile iletişim kurulmuş ve gönüllülük esasına göre çalışma grubu oluşturulmuştur.

Tablo 1. Çalışma grubuna ait demografik bilgiler

Öğretmen Kodu	Cinsiyet	Hizmet Yılı	Mezun Olduğu Üniversite
Ö1	E	9	Hacettepe Üniversitesi
Ö2	E	14	Ankara Üniversitesi
Ö3	E	10	Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Ö4	K	1	Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Ö5	K	4	İstanbul Üniversitesi
Ö6	K	6	Karadeniz Teknik Üniversitesi
Ö7	K	3	Çukurova Üniversitesi
Ö8	E	8	Hacettepe Üniversitesi
Ö9	K	6	Karadeniz Teknik Üniversitesi
Ö10	E	4	Karadeniz Teknik Üniversitesi
Ö11	E	5	İnönü Üniversitesi
Ö12	K	3	Uludağ Üniversitesi

Tablo 1'de görüldüğü üzere çalışma grubu üçü Trabzon'da, dördü Ankara'da olmak üzere 7 farklı ortaokulda görev yapan 12 rehber öğretmenden oluşmaktadır. Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin 6'sı erkek, 6'sı da kadındır. Hizmet süreleri 1-14 yıl arasında değişmektedir. Çalışma grubuna ait demografik bilgiler Tablo 1'de sunulmuştur.

3.3. Verilerin Toplanması

Çalışmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılarak toplanmıştır. Nitel araştırmalarda kullanılan yapılandırılmış görüşme tekniğinde araştırmacı görüşme sürecini önceden planlar ve veri toplama işlemleri sırasında bu plana sıkı sıkıya bağlı kalır. Yapılanmamış görüşme sürecinde ise araştırmacı daha serbesttir. Yarı yapılandırılmış görüşme bu ikisi arasındaki bir ortamda yürütülen veri toplama tekniğidir (Karasar, 2005). Veri toplama işlemine başlamadan önce yarı yapılandırılmış görüşme tekniğine uygun olarak araştırmanın amaçları doğrultusunda bir görüşme formu oluşturulmuştur. Görüşme formu oluşturulurken alan yazın ve Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (2012) incelenmiş, sorular özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin sorun alanlarını ve bu öğrencilere sunulması gereken rehberlik faaliyetlerini belirleyecek nitelikte tasarlanmıştır. Oluşturulan formun kapsam geçerliliğini belirlemek amacıyla Rehberlik ve Özel Eğitim alanlarından ikişer uzmanın görüşlerine başvurulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda formda bazı düzenlemeler yapılarak forma son şekli verilmiştir. Bu aşamadan sonra öğretmenlerle iletişim kurulmuş ve görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler rehber öğretmenlerin odasında, onlar için uygun olan bir zamanda, ortalama 30 dakikada gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerle yapılan görüşmeler ses kayıt cihazı kullanılarak kayıt altına alınmıştır.

3.4. Verilerin Analizi

Araştırmada toplanan verilerin çözümlenmesinde betimsel analiz ve içerik analizi kullanılmıştır. Betimsel analizde toplanan veriler daha önceden belirlenmiş temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Katılımcıların görüşlerini yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara yer verilir (Özdemir, 2010). İçerik analizinde ise veriler belli kurallara dayalı olarak kodlanarak daha küçük içerik kategorileri ile özetlenir (Büyüköztürk ve diğ., 2014). Elde edilen verilerin analizinde NVivo 9.0 nitel veri analiz programından yararlanılmıştır. NVivo yazılı, görsel veya işitsel nitelikteki bilgileri ilişkilendirmede, sınıflandırmada ve organize etmede kullanılabilir. Ayrıca elde edilen sonuçlar görselleştirilerek daha kolay anlaşılacak şekilde sunulabilir (Bazeley & Jackson, 2013).

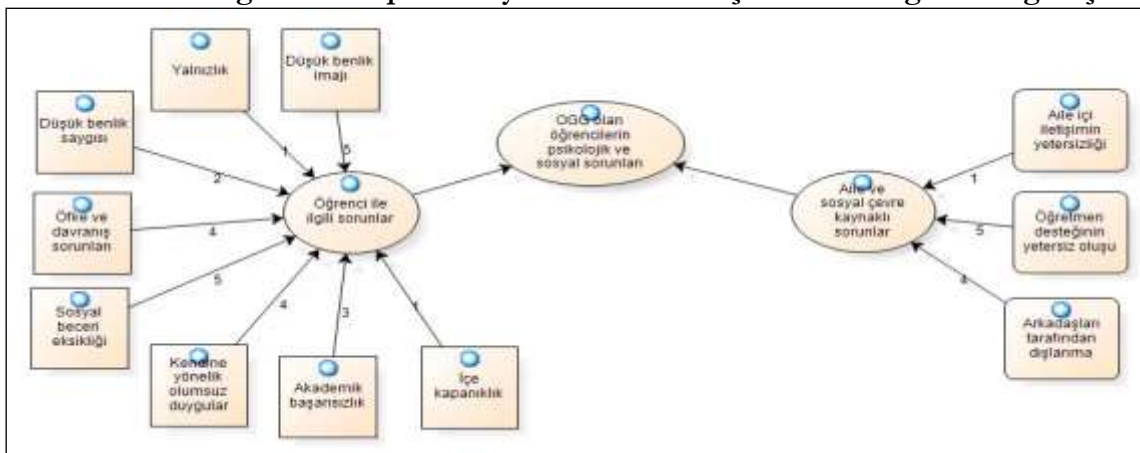
4. Bulgular

Elde edilen bulguların düzenlenmesinde ve sunulmasında çalışmanın alt amaçları esas alınmıştır. Öğretmenlerin yarı yapılandırılmış mülakat sorularına verdikleri cevaplar, araştırmanın alt amaçları dikkate alınarak belirlenen temalara göre düzenlenmiştir. Oluşturulan beş temanın her birinin kapsamına giren bulgular özetlenerek, katılımcı görüşleri ile desteklenmiştir.

4.1. Rehber öğretmenlerin ÖGG olan öğrencilerin psikososyal sorunlarına ilişkin görüşleri

Araştırmada öncelikle rehber öğretmenlerin ÖÖG olan öğrencilerin yaşadıkları psikososyal sorunlara ilişkin görüşleri belirlenmiştir. Rehber öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda belirlenen sorun alanları ve bu sorun alanlarının frekans değerleri Şekil 1'deki kavram haritasında özetlenmiştir.

Şekil 1. ÖÖG olan öğrencilerin psikososyal sorunlarına ilişkin rehber öğretmen görüşleri



Öğrencilerin yaşadıkları problemleri belirlemek için rehber öğretmenlere okullarındaki ÖÖG olan öğrencilerin ne gibi problemlerle karşılaştıkları sorulmuştur. Çalışmaya katılan öğretmenler gözlemlerinden hareketle 11 farklı sorun alanı belirtmişlerdir. Bunlar öğrenci ile ilgili sorunlar ile aile ve sosyal çevre kaynaklı sorunlar olmak üzere iki ana başlık altında toplanabilir. Öğrencilerin kendi psikososyal özellikleri çerçevesindeki sorunlardan en fazla vurgulananlar düşük benlik imajına sahip olmaları, sosyal becerilerinin eksikliği ve kendilerine yönelik olumsuz düşüncelere sahip olmalarıdır. Aile ve sosyal çevre kaynaklı sorunlardan en fazla vurgulananlar ise bu öğrencilerin arkadaşları tarafından dışlanmaları ve öğretmen desteğinin yetersizliğidir. Öğrencilerin sorunlarına ilişkin rehber öğretmenlerin görüşlerinden bazıları şöyledir:

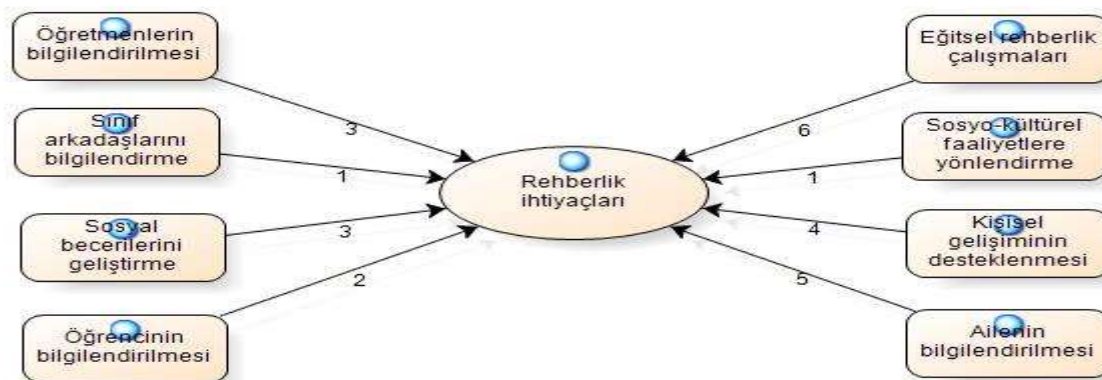
“Okulun dışlanan ve başarısız öğrencileri olarak anılmak zorunda kalan bu öğrenciler başarı duygusunu çoğu zaman hissedememekte, her an kusurlu ve noksan olduğu vurgusuyla baş başa kalmaktadırlar.” (Ö7)

“Bu öğrencilerin en büyük sorunlarından birisi arkadaş ilişkilerinde ortaya çıkıyor. Genelde arkadaşları tarafından dışlanıyor ve alay konusu oluyorlar.” (Ö11)

4.2. ÖÖG olan öğrencilerin rehberlik ihtiyaçları

Çalışmaya katılan öğretmenler ÖÖG olan öğrencilerin rehberlik ihtiyaçlarına yönelik sekiz tespitte bulunmuşlardır. Öğretmenlerin, ÖÖG olan öğrencilerin rehberlik ihtiyaçlarına yönelik görüşleri, öğrencilerin psikososyal gelişimine, akranlarına, ailelerine ve öğretmenlerine yönelik çeşitli müdahaleleri içeren geniş bir yelpazeyi kapsamaktadır.

Şekil 2. ÖÖG olan öğrencilerin rehberlik ihtiyaçlarına ilişkin rehber öğretmen görüşleri



Rehberlik ihtiyaçları kapsamında, öğretmenler tarafından en çok motivasyonu artırma, verimli ders çalışma alışkanlıklarının kazandırılması, okula uyum sağlama gibi akademik becerileri geliştirmeye yönelik çalışmalara vurgu yapıldığı görülmektedir. Kısaca eğitsel rehberlik olarak ifade edilecek bu çalışmalar öğrencilerin okul başarılarının artırmaya yönelik yardımları içermektedir. Bu durum, akademik başarının ÖÖG olan öğrencilerin sorunları kısmında çok sık dile getirilmemesine karşın rehber öğretmenler tarafından önemli bir sorun alanı olarak değerlendirildiğini göstermektedir. Ö8 bu konudaki görüşlerini şöyle ifade etmiştir:

“Özellikle akademik başarıları oldukça düşük. Bu nedenle öncelikle bu konuya yoğunlaşmak gerektiğini düşünüyorum. Eğitsel rehberlik çalışmalarına ağırlık verilerek ders çalışma becerileri geliştirilmeli.”

Öğretmenler, ÖÖG olan öğrencilerin akademik becerilerinin yanı sıra sosyal becerilerinin geliştirilmesi, kişisel gelişimlerinin desteklenmesi gibi psikososyal alanlarda da yardıma ihtiyaç duydukları görüşündedirler. Bununla birlikte ÖÖG olan öğrencilere sunulması gereken rehberlik hizmetleri sadece öğrencinin kendisi ile sınırlı değildir. Öğretmenlere göre ÖÖG olan öğrencilerin sınıf arkadaşlarına, öğretmenlerine ve ailelerine yönelik bilgilendirme faaliyetleri de düzenlenmelidir. Bu konudaki öğretmen görüşlerinden bazıları şunlardır:

“Öncelikle bu güçlüğü olan öğrencilerin, kendileri ve aileleri tarafından güçlüğün özellikleri hakkında doğru bilgilere sahip olması gerekmektedir. Burada kişiye ve aileye bilgilendirici rehberlik çalışmaları yapılmalıdır.” (Ö1)

“Bu öğrencilerin duygusal olarak desteklenmesi gerekir. Bu öğrencilerin kendileri ve sosyal çevreleri tarafından kabul görebilmelerine yardımcı olacak faaliyetlere başvurulmalıdır.” (Ö7)

4.3. Rehber öğretmenlerin ÖÖG olan öğrencilerle yürüttükleri çalışmalarda karşılaştıkları güçlükler

Kaynaştırma uygulaması gereği, ÖÖG tanısı almış öğrencilere yönelik alınan eğitsel ve psikososyal tedbirlerin yürütülmesinde okul rehber öğretmenlerine önemli görevler düşmektedir. Okul rehber öğretmenleri ÖÖG olan öğrenciler için hazırlanan bireyselleştirilmiş eğitim

programlarının (BEP) tasarlanmasında ve uygulanmasında aktif görev üstlenmektedirler. Bunun yanı sıra bu öğrencilerle eğitsel, kişisel ve mesleki rehberlik çalışmaları da yürütmeleri gerekmektedir. Rehber öğretmenlerin bu faaliyetler sırasında karşılaştıkları güçlüklerle ilişkin görüşleri Şekil 3'te sunulmuştur.

Şekil 3: Rehber öğretmenlerin ÖÖG olan öğrencilerle gerçekleştirdikleri çalışmalarda karşılaştıkları güçlükler



Rehber öğretmenler ÖÖG olan öğrencilerle çalışırken kendileriyle, aldıkları eğitimle, diğer öğretmenlerle, ailelerle ve öğrencilerle ilgili çeşitli zorluklarla karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Bunlar arasında özel eğitim konusunda kendilerine verilen eğitimin yetersiz olması, konu hakkında kişisel bilgi eksikliği, diğer öğretmenlerin ÖÖG hakkındaki bilgilerinin yetersiz olması ve diğer öğretmenlerin üzerlerine düşen görevleri yapmadaki isteksizlikleri en çok ifade edilen sorunlar olmuştur. Bu konudaki öğretmen görüşlerinden bazıları aşağıdaki gibidir.

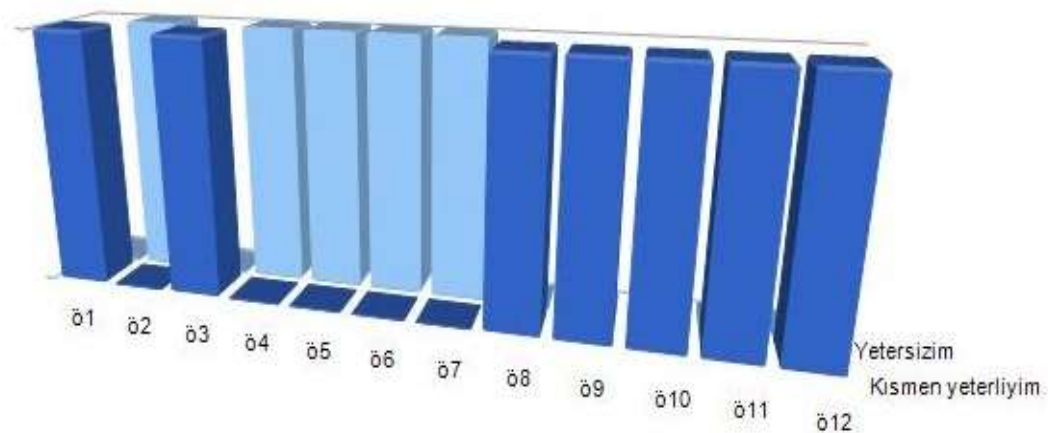
"Bu öğrencilerin problemlerini ele alırken yaklaşımımızın nasıl olacağı konusunda lisans düzeyinde kazandığım becerilerin yeterli olmadığını düşünüyorum." (Ö6)

"Öğrenciye BEP hazırlanması başta öğrencinin sınıf öğretmenine angarya gibi gelen bazı evrak işlerinin yapılması zorunluluğunu doğurmaktadır. Öğretmenlerin bu işlerin nasıl yapılacağını bilinmemeleri ya da gönüllü olmak istenmemeleri öğrencinin eğitimine zarar vermektedir." (Ö1)

4.4. Rehber öğretmenlerin ÖÖG olan öğrencilerle çalışma konusundaki yeterliklerine ilişkin algıları

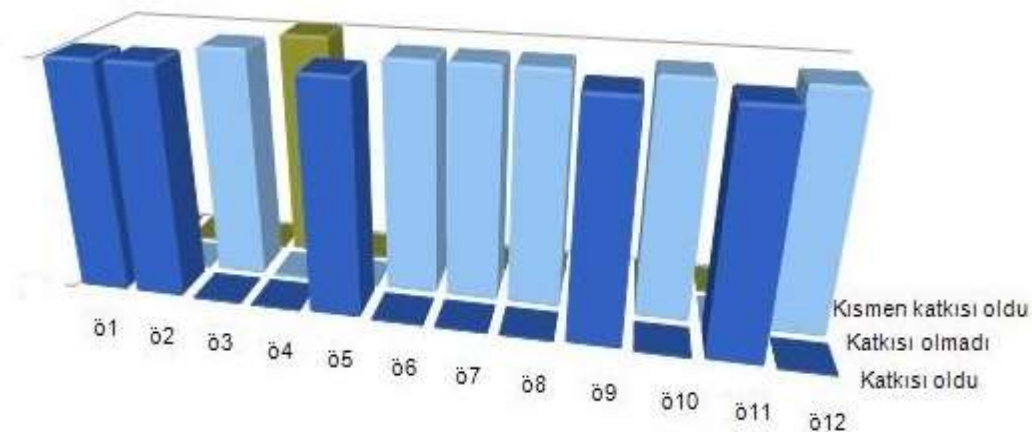
Rehber öğretmenlerin ÖÖG olan öğrencilerle çalışma konusundaki yeterliklerini nasıl değerlendirdiklerini belirlemek amacıyla öğretmenlere ÖÖG olan öğrencilerle çalışma konusunda kendi yeterliklerini nasıl değerlendirdikleri ve aldıkları eğitimlerin bu öğrencilerle gerçekleştirdikleri çalışmalara katkı sağlayıp sağlamadığı sorulmuştur. Öğretmenlerin kendi yeterlikleri ve aldıkları eğitimin katkısına dair görüşleri Şekil 4 ve Şekil 5'teki sütun grafiklerinde sunulmuştur.

Şekil 4: Rehber öğretmenlerin ÖÖG olan öğrencilerle çalışma yeterliklerine ilişkin değerlendirmeleri



Çalışmaya katılan 12 rehber öğretmeninden 7'si ÖÖG olan öğrencilerle çalışma becerilerini kısmen yeterli olarak değerlendirirken, 5'i ise kendini bu konuda yetersiz görmektedir. Çalışmaya katılan öğretmenlerden hiçbiri bu konuda kendini yeterli gördüğünü ifade etmemiştir.

Şekil 5: Rehber öğretmenlerin aldıkları eğitimin ÖÖG olan öğrencilerle çalışmalarına katkısına ilişkin görüşleri



Çalışmada son olarak rehber öğretmenlerden lisans sırasında ve daha sonrasında aldıkları hizmet içi eğitimlerin ÖÖG olan öğrencilerle gerçekleştirdikleri çalışmalara katkı sağlayıp sağlamadığını değerlendirmeleri istenmiştir. Çalışmaya katılan öğretmenlerden 5'i bu eğitimlerin kendilerine katkı sağladığını, 1'i kısmen katkı sağladığını, 6'sı ise herhangi bir katkı sağlamadığını ifade etmiştir.

5. Tartışma

Bu çalışmada özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencilerle çalışan öğretmenlerin, bu öğrencilerin psikososyal sorunlarına, rehberlik ihtiyaçlarına ve ÖÖG konusundaki mesleki yeterliklerine ilişkin görüşlerinin ve bu öğrencilerle çalışırken karşılaştıkları güçlüklerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Rehber öğretmenler; ÖÖG olan öğrencilerin akademik başarısızlık, benlik algılarının ve saygılarının düşüklüğü, kendine yönelik olumsuz duygulara sahip olma, öfke/davranış problemleri ve sosyal beceri eksikliği gibi sorunlar yaşadıklarını ve akranları tarafından dışlandıklarını ifade etmişlerdir. Aynı zamanda bu öğrencilerin öğretmenleri tarafından yeterince desteklenmediklerini belirtmişlerdir. Rehber öğretmenlerin gözlemlerinden hareketle

ortaya koydukları bu problemler alan yazında yer alan bulgularla örtüşmektedir. Özgül öğrenme güçlüğü akademik kazanımları edinmede zorlanmayla kendini belli etmektedir (Korkmazlar, 1999). Akademik alandaki yetersizlik de ÖÖG olan öğrencilerin psikolojik ve sosyal gelişimlerini olumsuz etkilemektedir. Okulda akranları kadar başarılı olamayan bu öğrenciler, yetersizlik duyguları, akranlarınca dışlanma, akranları ve yetişkinlerle ilişki kurmakta zorlanma (Kavale & Forness, 1996; Bergen, 2013), zayıf benlik algısı (Elbaum & Vaughn, 2003) ve düşük öz-yeterlik inancı (Tabassam & Grainger, 2002) gibi sorunlarla karşılaşmaktadırlar. Bunların yanı sıra sosyal becerilerindeki eksikliklerine bağlı olarak arkadaş edinmede zorlanmakta ve akranlarıyla nitelikli arkadaşlık ilişkileri geliştirememektedirler (Morris, 2002). Dolayısıyla rehber öğretmenlerin ÖÖG olan öğrencilerin yaşadıkları psikososyal sorunların farkında oldukları ve öğrencilerin sorunları hakkında doğru değerlendirmelerde buldukları söylenebilir.

Rehber öğretmenlere göre ÖÖG olan öğrenciler yaşadıkları problemlerle daha rahat baş edebilmeleri için sosyal becerilerini geliştirmeye, kişisel gelişimlerini desteklemeye ve akademik başarılarını artırmaya yönelik rehberlik hizmetlerine ihtiyaç duymaktadırlar. Alan yazındaki pek çok kaynakta da ÖÖG olan öğrencilerin akademik ve sosyal becerilerinin geliştirilmesi gerektiği ifade edilmektedir. ÖÖG olan öğrencilerin yaşadıkları psikolojik ve sosyal ilişkilerle ilgili problemler büyük oranda akademik alandaki eksikliklerinden kaynaklanmaktadır. Bu öğrenciler, öğrenmede yaşadıkları zorluklardan dolayı zihinsel problemleri olan bireyler olarak etiketlenmekte, akranlar tarafından benimsenmemekte, hatta dışlanmaktadırlar (Valas, 1999; Vaughn & Elbaum, 1999). Sosyal ilişkilerde reddedildiklerinde ise yalnızlık duyguları ve uyumsuz davranışları da artmaktadır. Dolayısıyla bu öğrencilerin akademik ve sosyal becerilerinin artırılması gerekmektedir. Bununla birlikte rehber öğretmenlere göre ÖÖG olan öğrencilere yönelik çalışmaların yanı sıra, bu öğrencilerin sınıf arkadaşlarına, öğretmenlerine ve ailelerine yönelik bilgilendirme faaliyetlerine de ihtiyaç duyulmaktadır. Öğretmenlere ve ailelere yönelik gerçekleştirilecek bilgilendirme faaliyetleri, öğrencilerin aileleri ve öğretmenleri ile olan ilişkilerini güçlendirecektir. Öğretmen-öğrenci ilişkilerinin güçlenmesi de öğrencilerde görülen davranış problemlerinin azalmasına ve onların motivasyonlarının artmasına yardımcı olacaktır (Koca, 2016a; Koca, 2016b). Nitekim ÖÖG olan öğrencilere yönelik geliştirilen müdahale teorilerinde de aileye ve öğretmenlere önemli sorumluluklar yüklenmektedir. Bu açıdan öğrencilere yönelik müdahalelerin etkililiği; öğretmenlerin kişisel özellikleri, mesleki becerileri ve ailelerin sağlayacağı desteğin düzeyi ile ilişkilendirilmektedir (Lyon, 1996; Silver, 2011). Dolayısıyla, öğretmenlerin ve ailelerin bilgilendirilerek farkındalıklarının artırılması, ÖÖG olan öğrencilere yönelik gerçekleştirilen müdahale çalışmalarının önemli bir bileşeni olarak görülmektedir (Martin, 2009). Bu nedenle rehber öğretmenler tarafından önerilen rehberlik faaliyetlerinin ÖÖG olan öğrencilerin ihtiyaçları ile örtüştüğü değerlendirilebilir.

Özgül öğrenme güçlükleriyle baş etmede kullanılan müdahale stratejilerinin etkili bir şekilde uygulanmasında farklı alanlardaki uzmanların da desteğine ihtiyaç duyulmaktadır. Bu süreçte okul rehber öğretmenlerine, öğrencilere güvenli, sağlıklı ve destekleyici bir öğrenme ortamını oluşturmak için öğretmen, aile ve diğer uzmanlar arasındaki ilişkileri güçlendirmek ve eşgüdümü sağlamak gibi önemli bir sorumluluk düşmektedir (Bowen, 2002; National Joint Committee on Learning Disabilities [NJCLD], 2006). Çalışmaya katılan rehber öğretmenler bu görevleri sırasında ÖÖG olan öğrencilerin motivasyonlarının düşük olması, iletişime kapalı olmaları, diğer öğretmenlerin üzerlerine düşen görev ve sorumlulukları yerine getirmeye isteksiz olmaları, öğretmenlerin ve ailelerin ÖÖG konusundaki bilgilerinin yetersiz olması gibi sorunlarla karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Bahsedilen sorunların önemli bir kısmı (öğretmen/ailelerin eksikliği, öğrencilerdeki düşük motivasyon düzeyi vb.) okul rehber öğretmenlerinin kendi sorumluluk alanlarının içine girmektedir ve kişisel gayretleri ile aşılabilecek niteliktedir. Ancak çalışmaya katılan öğretmenler bu süreçte mesleki yeterliklerinden kaynaklanan birtakım sorunlar da yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bunların başında ÖÖG konusundaki bilgi eksiklikleri ve aldıkları eğitimlerin yetersizliği gelmektedir. Çalışmaya katılan 12 öğretmenden 5'i aldıkları lisans eğitimi ve

hizmet içi eğitimlerin, yürüttükleri mevcut çalışmalara katkısı olduğu; 1'i kısmen katkısı olduğu; 6'sı ise herhangi bir katkısı olmadığı görüşündedir. Ancak öğretmenlerden hiçbiri kendini ÖÖG olan öğrencilerle çalışma konusunda yeterli görmemektedir. Dolayısıyla ÖÖG konusunda rehber öğretmenlere verilen eğitimin niteliğinin artırılması gerektiği ortadadır. Bu amaçla, Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde yer alan teori ve uygulamaları içeren hizmet içi eğitim faaliyetleri düzenlenebilir. Lisans düzeyinde öğrenme güçlükleri ile ilgili dersler müfredata eklenebilir veya müfredattaki özel eğitim vb. derslerin kapsamı genişletilebilir.

6. Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada elde edilen bulgular doğrultusunda okul rehber öğretmenlerinin ÖÖG olan öğrencilerin yaşadıkları sorunlar ve rehberlik ihtiyaçlarına yönelik görüşlerinin alan yazındaki bilgilerle örtüştüğü değerlendirilmiştir. Dolayısıyla çalışmaya katılan okul rehber öğretmenlerinin ÖÖG olan öğrencilerin yaşadıkları akademik, kişisel, sosyal ve psikolojik sorunlar ile bu sorunlara yönelik yapılması gereken müdahaleler konusunda farkındalığa sahip oldukları değerlendirilmektedir. Bununla birlikte, okul rehber öğretmenlerinin görev yaptıkları okullarda bulunan ÖÖG olan öğrencilere yönelik ne tür faaliyetler gerçekleştirdikleri ve bu faaliyetlerin etkililik düzeyi bu çalışmanın kapsamı dışında tutulmuştur. Bu nedenle, özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencilere yönelik okullarda hangi rehberlik faaliyetlerinin yapıldığını ve bu faaliyetlerin etkililiğini saptamayı amaçlayan çalışmaların mevcut durumu ortaya koyma açısından faydalı olacağı değerlendirilmektedir.

Kaynakça

- Alesi, M., Rappo, G. & Pepi, A. (2014) Depression, anxiety at school and self-esteem in children with learning disabilities. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 3(3), 125.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). Washington, DC: Author.
- Anderson, G. & Arsenault, N. (2002). *Fundamentals of educational research*. London: Routledge.
- Ataman, A. & Kahveci, G. (2011). Öğrenme yetersizliği ve öğrenme güçlüğü. A. Ataman (Ed.), *Özel Eğitime Giriş* içinde (s.153-171). Ankara: Gündüz Yayıncılık.
- Bazeley, P. & Jackson, K. (2013). *Qualitative data analysis with NVivo*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Bergen, A. (2013). Self-efficacy, special education students, and achievement: Shifting the lens. *Rivier Academic Journal*, 9(2), 1-9.
- Bowan, M. D. (2002). Learning disabilities, dyslexia and vision: A subject review, a rebuttal, literature review and commentary. *Optometry*, 73(9), 553-575.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (17. Baskı). Ankara: PegemA.
- Cole, M. & Traupmann, K. (1981). Comparative cognitive research learning from a learning disabled child. In W.A. Collins (Ed.), *Minnesota Symposium on Child Development* (Vol. 14, pp. 125-154). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Elbaum, B. (2002). The self-concept of students with learning disabilities: A meta analysis of comparisons across different placements. *Learning Disabilities Research & Practise*, 17(4), 216-226.
- Elbaum, B. & Vaughn, S. (2003). For which students with learning disabilities are self-concept interventions effective?. *Journal of Learning Disabilities*, 36(2), 101-108.
- Hammil, D. D. (1990). On defining learning disabilities: An emerging consensus. *Journal Of Learning Disabilities*, 23(2), 74-84.
- Heiman, T. & Precel, K. (2003). Students with learning disabilities in higher education academic strategies profile. *Journal of Learning Disabilities*, 36(3), 248-258.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel

Urfalı Dadandı, P., Dadandı, İ., Avcı, S., & Şahin, M. (2016). Okul rehber öğretmenlerinin özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin psikososyal sorunları ve rehberlik ihtiyaçları hakkındaki görüşleri. *Journal of Human Sciences*, 13(3), 6038-6049. doi:[10.14687/jhs.v13i3.4277](https://doi.org/10.14687/jhs.v13i3.4277)

- Kavale, K.A. & Forness, S.R. (1996). Social skill deficits and learning disabilities: A meta-analysis. *Journal Of Learning Disabilities*. 29(3), 226-237.
- Kirk, S. (1977). Specific learning disabilities. *Journal of Clinical Child Psychology*, 23-26.
- Koca, F. (2016a). An examination of the effects of children's gender and behavioral problems on the quality of teacher–children relationships. *Journal of Human Sciences*, 13(3), 4808-4817.
- Koca, F. (2016b). Motivation to Learn and Teacher–Student Relationship. *Journal of International Education and Leadership Volume*, 6(2), 1-20.
- Korkmazlar, Ü. (1999). Özel öğrenme bozukluğu (öğrenme güçlükleri). A. Ekşi (Ed.), Ben Hasta Değilim: Çocuk Sağlığı Hastalıklarının Psikososyal Yönü içinde (s. 285-309). İstanbul: Nobel Tıp.
- Lyon, G. R. (1996). Learning disabilities. *The Future of Children*. 6(1), 54-76.
- Martin, L. C. (2009). *Strategies for teaching students with learning disabilities*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Morris, S. (2002). Promoting social skills among students with nonverbal learning disabilities. *Teaching Exceptional Children*, 34(3), 66-70.
- Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. (2012). **T. C. Resmi Gazete**, 28360, 21 Temmuz 2012.
- National Dissemination Center for Children With Disabilities. (2011). *Learning disabilities*. Washington, DC: Author.
- National Joint Committee on Learning Disabilities. (2006). *Learning disabilities and young children: Identification and intervention*. Austin: Author.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. Basım). Ankara: Seçkin.

Extended English Abstract

Learning is very complex and dynamic phenomenon. In fact, many individual, environmental, and psychological factors play a noteworthy role in educational settings. Furthermore, these internal and external variables might affect the learning in positive or negative ways. External and internal factors might comprise learning materials, teacher attitudes, instructional methods, curriculum, maturity, intelligence, age, and school readiness (Ulusoy, 2002). In this sense, various biological and environmental dynamics, including intelligence and teacher support, might influence learning. However, teachers and families might have some misconception regarding learning disabilities. For instance, there is not a significant relationship between intelligence and learning disabilities. In this respect, when teachers have a student with lower academic achievement or learning difficulties, they often think that this particular student has low mental capacity. In fact, although these students do not have any mental problems, they might be at risk of school failure or dropout of school because of these misconceptions and inadequate curricula. Therefore, it is crucial to understand and document the effect of learning disabilities in learning and teaching.

Although there is a growing interest in learning disabilities, there is no consensus on the definition of learning disabilities in the literature. This is because, individual differences in learning disabilities make difficult to define the construct (Özyürek, 1991). In this respect, the National Dissemination Center for Children with Disabilities (1991) defined learning disabilities as difficulties in speaking, reading, writing, reasoning, or mathematical problems.

It is difficult to reach a consensus on the fact that the specific learning difficulty is different in each individual, the disagreements on the reasons for them, and the lack of a numerical symbol such as the intelligence part in the determination (Özyürek, 1991). For this reason, the ÖÖG is mostly the person; (National Dissemination Center for Children with Disabilities, 1991), which includes a group of disorders that manifest itself in difficulty in the acquisition and use of speech, listening, speaking, reading, writing, reasoning or mathematical

skills. With a broader narrative, learning disabilities refer to the developmental delay, impairment or impairment observed in language, reading, writing, arithmetic, or other school skills, regardless of the mental, cultural, or educational factor (Hammil, 1990). This learning difficulty might manifest itself in a single academic field or in more than one area.

In fact, after diagnoses of specific learning disabilities related to academic tasks, the educational researchers have mostly focused on learning process in school. However, recent studies clearly indicated that psychological variables also influence these students' learning. In this sense, students with learning difficulties/ disabilities have difficulties not only in academic tasks, but also in social skill acquisition and building self-efficacy, and positive self-esteem. Accordingly recent research findings showed that these students are often faced with problems such as poor self-image, low self-efficacy, and lack of social skills (Alesi, Rappo & Pepi, 2014; Elbaum, 2002; Swanson, 1999). Individuals with specific learning disabilities, therefore, might need more academic and psychological support as compared to their peers. At this point, school counselors are the key ingredient to make these students' learning experience better.

Students with learning disabilities have a lower academic achievement than their peers although they exhibit normal or higher intellectual skills. Accordingly, their attention might be easily dispersed and its span might be very short. They cannot use the time efficiently and they experience organizational problems. They have difficulties in distinguishing right-left concepts. There are visual and auditory perception problems. Work habits are insufficient, slow and inefficient. They often make typos (b, p, d mix) (Ataman & Kahveci, 2011, Korkmazlar, 1999). Furthermore, they have various psychosocial problems including low self – efficacy beliefs, low self – esteem, lack of social and academic skills (Alesi, Rappo,& Pepi, 2014; Cole & Traupmann, 1981).

School counselors play a crucial role in identification and diagnose of students with learning disabilities. Moreover, school counselor office take necessary steps for prevention and intervention of learning difficulties in school settings. The goal of the study was to scrutinize school counselors' thoughts and perceptions about these students' guidance needs and problems in middle school grade classrooms. The current study participants comprised 12 school counselors (6 male and 6 female) in Trabzon and Ankara. Service experience ranged from 3 to 14 years. The data were collected using a semi-structured interview technique. Descriptive and content analyses were conducted through the NVivo 9.0 program.

Participant counselors stated that their students with learning disabilities have lower academic achievement, negative self – esteem, internalizing/ externalizing behavioral problems, and lack of necessary social skills. Unfortunately, these students did not have enough teacher support from their classroom teachers and so; these students develop a conflictual relationship with their teachers.

In addition, qualitative findings indicated that study participants have had difficulties in helping with these students because of the counselors' low level of counseling self – efficacy beliefs. Accordingly, 6 participants also reported that they did not have enough training and theoretical knowledge regarding learning disabilities in their college years. Therefore, their self – efficacy beliefs in this area is really low. Although of 6 participants reported that their college education to help the students with learning disabilities are enough, there was not any school counselor who feel enough confidence in working with these students.

Findings also showed that participants' counselors had common feelings and thoughts regarding these students' problems and guidance needs. In fact, these results indicated that the school counselors in the study reported that they had high awareness of their students' developmental and guidance needs, and their psychosocial problems in the classroom settings.

In addition, the identification of counseling activities that address student with learning disabilities' needs are beyond the scope of the current study, and therefore the examination of effective counseling activities might be aim of the future studies in this field.