



Amasya Üniversitesi  
Eğitim Fakültesi Dergisi  
5(1), 133-155, 2016  
Özgün araştırma makalesi

<http://dergi.amasya.edu.tr>

## Öğrenme Güçlüğü Yaşayan Öğrencilere Yönelik Öğretmen Yeterlilikleri Ölçeğinin Geliştirilmesi\*\*

İsmail Keskin, Ali Korkut\* ve Semi Can

Dicle Üniversitesi, Türkiye

Alındı: 09.10.2015 - Düzeltildi: 28.04.2016 - Kabul Edildi: 04.05.2016

**Atf:** 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. doi:10.17539/aej.43261

### Öz

Öğrenme güçlüğü olan çocuklar organik ve fonksiyonel sebeplere bağlı özel nitelikte anlama, anlatma, okuma, yazma, çizme, tanıma ve kavramlaştırmada güçlükleri olan çocuklar olarak tanımlanmaktadır. Bu öğrenciler, sınıf arkadaşları ile kıyaslandığında, farklı nedenlere dayalı olarak, kolay öğrenememektedirler. Bu yüzden öğretmenlerimizin bu tip öğrencilerin öğrenmelerine yardımcı olabilecek ve onların arkadaşlarının seviyesinde öğrenmelerini sağlayacak yeterliliklere sahip olmaları beklenmektedir. Bu bağlamda, bu öğrencilere yönelik öğretmenlerin sahip olması gereken yeterlikler

\*Sorumlu Yazar: Tel.: 543 2574751, E-posta: ali.korkut@dicle.edu.tr

\*\*Bu çalışmanın bir kısmı 16-18 Nisan 2015 tarihleri arasında Niğde Üniversitesi'nde düzenlenen 24. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

ISSN: 2146-7811, ©2016 doi:10.17539/aej.43261

önem kazanmaktadır. Bu araştırma, öğretmenlerin sahip olması gereken yeterlilikleri ölçmeye yönelik bir araç geliştirilmesini amaçlamaktadır. Bu çalışmada, iki farklı çalışma grubu yer almaktadır. İlk çalışma grubunda Diyarbakır Büyükşehir Belediyesi sınırları içerisindeki okullarda görevli 228 öğretmen, ikinci çalışma grubunda ise Gaziantep Büyükşehir Belediyesi sınırları içerisindeki okullarda görev yapmakta olan 261 öğretmen yer almaktadır. Ölçeğin yapı geçerliği Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) ve Doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ile belirlenmiştir. AFA birinci çalışma grubu, DFA ise ikinci çalışma grubundan elde edilen veriler üzerinden yapılmıştır. Ölçme aracı 228 kişilik bir örnekleme uygulanarak AFA yapılmış, 5 faktörlü bir yapı elde edilmiştir. Maddelerin toplam varyansın % 59,25'ini açıkladığı görülmüştür. İkinci çalışma grubundan elde edilen veriler üzerinden gerçekleştirilen DFA sonucunda uyum iyiliği değerleri; ölçeğin beş faktörlü yapısının kabul edilebilir olduğunu göstermektedir. 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.

*Anahtar Kelimeler:* Öğrenme Güçlüğü, Yeterlilik, Öğretmen Yeterlilikleri Ölçeği

---

## Giriş

Eğitim örgütleri herkese açık, farklı kültürel, ekonomik, sosyal ve psikolojik düzeyden insanların bir arada bulunduğu kurumlar olarak dikkati çekmektedir. Toplumların her eksimi için kapsayıcı bir 'şemsiye' olarak da düşünülebilecek eğitim örgütleri günümüzde giderek daha 'içermeci' (*inclusive*) bir anlayışa doğru yönelmektedir. Bu anlayışla, her sosyal grup eğitim etkinliklerine dâhil edilmeye çalışılmakta ve hatta çoğu zaman öğretim programları grupların ihtiyaçları göz önünde bulundurularak modifiye edilmektedir.

Öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenciler de günümüz eğitim sistematığı içerisinde çoğu zaman 'olumsuz yaklaşılan' ve "kalın kafalı", "yavaş öğrenen", "düşük başarılı", "riskli", "öğretilmesi zor" ve "öğrenme özürlü" gibi farklı ve dışlayıcı isimlerle anılan (Westwood, 2004: 118) kişiler olmuşlardır.

Bununla birlikte, öğrenme güçlüğü'nün nedenlerine ve çözüme yönelik çaba ortaya koymak ek bir çaba, zaman ve kaynak gerektirebildiğinden genel bir perspektifle eğitim-öğretim etkinliklerine bakılmakta ve 'diğerlerine göre' daha yavaş öğrenen veya öğrenemeyen öğrenciler dikkatlerden kaçmaktadır. Zihinsel açıdan ve zekâ olarak doğal gelişim döneminde ve kapasitesinde bulunmalarına rağmen, beklenen başarıyı ortaya koyamayan bu öğrencileri, öğrenme güçlüğü/güçlükleri ile karşı kaşıya bırakan nedenlere odaklanan çalışmalar oldukça yenidir (Deniz, Yorgancı ve Özyeşil, 2009).

Öğrenme güçlüğü'nün anlaşılması ve araştırılması bağlamında, kapsamı ve tanımlaması üzerinde pek çok araştırmacı fikir sunmuştur. Öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenciler, Amerika Birleşik Devletleri 2004 tarihli PL 108-446 sayılı "*Engelli Bireylerin Eğitiminin Geliştirilmesi Kanunu*"nda "sözel ya da yazılı dili anlama ya da kullanmayla ilgili temel psikolojik süreçlerin bir ya da birkaçında düzensizlikler bulunan ve bu düzensizliklere bağlı olarak dinleme, konuşma, okuma, yazma ya da matematiksel işlem yapma yeteneklerinde aksamalar görülen çocuklar (Sect. 602, Art. 30)" olarak yasal metinde tanımlanırken, ülkemizde Milli Eğitim Bakanlığı bu öğrencileri "...gerek zekâ düzeyi yönünden ayrıcalığı olmamakla beraber yetiştiği çevrenin maddi ve kültürel yetersizliği yüzünden eğitim ve öğretim için ilgileri, tecrübeleri bulunmayan veya organik ve fonksiyonel sebeplere bağlı özel nitelikte anlama, anlatma, okuma, yazma, çizme, tanıma ve kavramlaştırmada güçlükleri olan çocuklar (MEB, 2007 :4-5)" biçiminde tanımlanmaktadır. Topbaş (1998) da öğrenme güçlüğü'nü; genel olarak 'zihinsel yetenekleri normal sınırlar içinde ya da üstünde olmakla birlikte, öğrenme sorunları yaşayan çocuklar' özelinde tanımlamaktadır.

Öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin problemleri sadece belli bir okul dersi ile sınırlı olabileceği gibi akademik program içerisindeki birkaç ders ve ya tüm derslerle de ilişkili olabilir. Çeşitli nedenlerden dolayı bu öğrenciler okullarda kolay öğrenememektedirler. Bu tür öğrenme güçlüğü gösteren

öğrencilerin sayısı okullara illere ve ülkelere göre farklılık göstermektedir. Ancak yayılma oranı çeşitli yerlere göre değişmekle beraber okul popülasyonunun %12-%30 arasındadır. Bu öğrenciler genellikle entelektüel olmayan ve çoğu sosyo-ekonomik düzeyi düşük ve dezavantajlı altyapıları olan kesimlerden gelmektedir (Westwood, 2004). Ülkemizde yapılan araştırmalar okul dönemindeki çocukların yaklaşık %10-20'si arası öğrenme güçlüğü çektiği, neredeyse her 10 çocuktan birinde de öğrenme bozukluğu olduğunu göstermektedir (MEB, 2007 : 10).

Belirgin bir problemi olmayan bu çocuklar gerek okul içerisindeki yaşamlarında gerek okul dışındaki toplumsal yaşantılarında çeşitli sorunlar yaşamaktadırlar (Saenz, Fuchs ve Fuchs, 2005). *Kaygı ve depresyon* (Yorgancı, 2006), dil bozuklukları (Özat, 2010) ve motor beceriler (Doğan, 2012) gibi bu sorunlar öğrencilerin akademik performanslarının düşmesine ve onların akranları ve aileleri tarafından 'yanlış' değerlendirilmelerine yol açabilmektedirler. Yaşadığı güçlüklerle bağlı olarak depresyon yaşayan okul çağındaki çocukların sınıf-içi ve dışı eğitsel etkinliklerde akran ilişkileri zayıflayabilmekte ve akademik başarıları giderek düşme eğilimine girmektedir (Deniz, Yorgancı ve Özyeşil, 2009).

Nedenleri açısından değerlendirildiğinde, öğrenme güçlükleri *yetersiz veya uygun olmayan eğitim, ilgisiz veya uygun olmayan ders müfredatı, uygun olmayan sınıf ortamları, sosyo-ekonomik dezavantajlar, gereğinden fazla devamsızlık yapma, ikinci bir dil aracılığıyla öğrenme, duygusal ve davranışsal sorunlar, duyu bozukluğu ve belirli bilgi işleme bozuklukları* gibi pek çok etmenden bir veya birkaçının olası kombinasyonları sonucu ortaya çıkabilmektedir (Westwood, 2004: 119). Bu nedenlerin tespitinden önce, öğrenme güçlüğü yaşantısının teşhis edilmesi oldukça elzem ve işlevsel olacaktır.

İlk on beş yılını geride bırakmak üzere olduğumuz yirmi birinci yüzyıl bilgi toplumları bireylerinin temel becerilerin ötesinde, farklı "yeni yeterlilikler" kazanmalarını bir gereksinim olarak göstermektedir (Gür & Korkmaz, 2003). Yirmi birinci yüzyıl öğretmenleri bilgi iletişim teknolojilerini

etkin biçimde eğitsel amaçlarla kullanabilmenin yanı sıra, farklı özel öğrenme desteğine ihtiyaç duyan öğrencilere yaklaşımları ve davranışları anlamında da yeni yeterlikleri kazanmak durumundadır. Bu görüşten hareketle, Milli Eğitim Bakanlığı (MEB, 2012 : 45-47) öğretmenlere öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere yönelik yaparak öğrenmeyi sağlayan pratik çalışmalar geliştirmeyi, basitten karmaşığa doğru bir silsile izlemelerini, ödülü etkin kullanmayı, iletişimi güçlendirmeyi, basit sorumluluklarla motive etmeyi ve tüm bunları yaparken de onları diğer öğrencilerle 'kıyaslamaktan' kaçınmayı önermektedir.

Eğitim örgütlerinde öğrencilerle birlikte sınıf ortamını ve eğitsel etkinliklerdeki vakti paylaşan öğretmenlerin bu konu üzerinde odaklanmaları hem öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerin tanınmasında hem de bu öğrencilere yönelik adımların belirlenmesinde önemli olacaktır. Kaya, Macit, ve Siyez (2012) bir okulun rehberlik servisine öğrenciler tarafından bir yıl içinde yapılan başvuruları değerlendirdikleri çalışmalarında en çok başvurunun öğrenme ve algı güçlüğü konusunda başvuru geldiğini ortaya koymuşlardır. Koç (2012) araştırmasında bazı öğretmenlerin sınıflarındaki bu tip öğrencilere yönelik özel davranışlarda bulunduğu bazılarının ise herhangi bir şey yapmadığı sonucuna varmıştır. Korkmaz ve Serin (2014) ise öğretmenlerin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarını değerlendirdikleri çalışmalarında öğretmenlerin en çok öğrenme güçlüğü olan, üstün zekâlı ya da farklı zekâ türlerine sahip öğrencilere yönelik bireysel öğrenme planları ve etkinlikler oluşturmada hizmet içi eğitime ihtiyaç duymaktadırlar. Roman öğretmenlerin öğrenme güçlükleri ile ilgili bilgi seviyelerini ve farkındalıklarını araştıran Pop ve Ciascai (2013)'a göre, Roman öğretmenler öğrencilerinden öğrenme güçlüğü olanları ve onların ihtiyaçlarını belirleyebilmektedir. Öğretmenlere göre, öğretim programları öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere göre yeniden düzenlenmeli ve onların gereksinimleri detaylandırılmalıdır. Bu bağlamda, bu araştırmanın amacı öğretmenlerin öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere yönelik yeterliliklerini ölçmeye

yönelik bir ölçme aracının geliştirilmesi, geçerlik ve güvenirlik çalışmalarının yapılmasıdır.

## Yöntem

### Çalışma Grubu

Bu araştırmada, iki farklı çalışma grubu yer almaktadır. İlk çalışma grubu Diyarbakır Büyükşehir Belediyesi sınırları içerisindeki okullarda (ilkokullar, ortaokullar ve liseler) görevli 235 öğretmen oluşturmaktadır. Bu gruptan elde edilen ölçme araçlarından eksik veya hatalı doldurulmuş olan 7 ölçme aracı çıkarılmış; analizlere 228 ölçme aracından elde edilen veriler ile devam edilmiştir. İkinci çalışma grubunda da Gaziantep Büyükşehir Belediyesi sınırları içerisindeki okullarda görev yapmakta olan 261 öğretmen yer almaktadır. Açıklayıcı faktör analizi (AFA) ilk çalışma grubu verileri üzerinden, Doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ise ikinci çalışma grubundan elde edilen veriler üzerinden yapılmıştır.

### Veri Toplama Aracı

Öğretmenlerin öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere yönelik yeterliliklerini ölçmeye yönelik olarak geliştirilmesini amaçlayan bu araştırmada ölçek geliştirmede izlenmesi gereken aşağıdaki aşamalar takip edilmiştir.

1. Madde oluşturma aşaması
2. Uzman görüşüne başvurma aşaması
3. Ön deneme aşaması
4. Geçerlilik ve güvenirlik hesaplama aşaması

#### *Madde oluşturma aşaması*

Bu aşamada ilk olarak 'öğretmen yeterlilikleri', 'öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenciler', 'özel öğrenme güçlüğü' ve özel eğitim ile ilgili alanyazın taraması yapılmış ve daha önceki çalışmalar incelenmiştir (Akyol, 1997; Grant, Goward, Richardson ve Ramcharan 2005; Kahyaoğlu & Yangın, 2007; MEB, 2002, 2007, 2012; Randall, 2006; Seferoğlu, 2004; Senemoğlu, 2001; Tatar, Okur, & Tuna, 2008; Terzi, 2002;

Topbaş, 1998; Westwood, 2004). Alanyazında konuyla ilgili araştırmalardan “Öğrenme Güçlüğü Yaşayan Öğrencilere Yönelik Öğretmen Yeterlilikleri” konusunu ölçme niteliğini barındırabilecek maddeler geliştirmek amacıyla yararlanılmıştır. “Öğrenme Güçlüğü Yaşayan Öğrencilere Yönelik Öğretmen Yeterlilikleri” konusu ile doğrudan ilgili veya ilgili olduğu düşünülen olumlu ve olumsuz toplam 59 aday ölçek maddesi yazılarak madde havuzu oluşturulmuştur. Ölçek maddeleri hazırlanırken; sade ve anlaşılır olmasına; bir maddenin birden fazla yargı/düşünce/duyuş içermemesine ve örgütsel faktörleri de kapsar nitelikte eğitim örgütleri yaşantısını da yansıtabilecek biçimde düzenlenmesine dikkat edilmiştir (Tezbaşaran, 2008 : 12-13).

#### *Uzman görüşüne başvurma aşaması*

Ölçek maddelerinin, ölçülmek istenen davranışı ölçmede nicelik ve nitelik olarak yeterli olup olmadığını tespit etmek amacıyla, ölçek taslak formu kapsam geçerliliği için uzman görüşüne sunulmuştur (Büyüköztürk, 2008 : 169). Oluşturulan madde havuzunda yer alan ifadeler, Eğitim Programları ve Öğretimi ile Eğitim Yönetimi ve Denetimi alanında doktora düzeyinde öğrenim görmekte olan yedi öğrenci ve Eğitim Programları ve Öğretimi alanında çalışmakta olan iki öğretim üyesi tarafından değerlendirilmiş, uzmanların görüş ve önerileri doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Madde havuzunda yer alan 8 madde çıkarılmış; 4 yeni madde eklenerek ölçekteki madde sayısı 55 olarak düzenlenmiştir.

#### *Ön Deneme Aşaması*

Ön deneme için toplam 55 ifadeden meydana gelen taslak ölçekteki maddeler, beşli Likert tipinde oluşturulmuş ve kişilerin maddelere katılma dereceleri; 1“Hiç Katılmıyorum”, 2“Az Katılıyorum”, 3“Orta Düzeyde Katılıyorum”, 4“Çok Katılıyorum” ve 5“Tamamen Katılıyorum” biçiminde sınıflandırılmıştır. Katılımcıların vermiş olduğu cevapların puanlanmasında, düz maddeler için 5, 4, 3, 2, 1 şeklinde, tersten puanlanan maddeler için 1, 2, 3, 4, 5 şeklinde bir puanlama

biçimi göz önüne alınmıştır. Geliştirilen taslak ölçeğin deneme uygulaması Mayıs 2014'te Diyarbakır Büyükşehir Belediyesi sınırları içerisindeki bir resmi ortaokulda görevli 50 kişilik öğretmen grubuna uygulanmış ve elde edilen verilerin istatistiksel hesaplamaları yapılmıştır. Bu ön uygulama ile maddelerin öğretmenler tarafından anlaşılıp anlaşılmadığına bakılmış, düşük faktör yüklerine sahip maddeler ile birden fazla boyut altında yakın yük değeri aldıkları görülen 9 madde ölçekten çıkarılarak ölçeğe uygulama öncesi son şekli verilmiştir.

### **Bulgular**

Elde edilen veriler araştırmacılar tarafından SPSS 22 programına girilerek geçerlik ve güvenilirliğe ilişkin istatistiksel işlemleri yapmaya hazır hale getirilmiştir. Ölçeğin yapı geçerliğini belirlemek için önce veri setinin faktör analizine uygun olup olmadığı Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Barlett testleriyle kontrol edilmiştir. Yapı geçerliliği, sonuçları ve sonuçların ne ile bağlantılı olduğunu açıklar. Bir başka deyişle, ölçme aracının soyut bir olguyu ne derece doğru ölçebildiğini gösterir (Tavşancıl, 2002). Verilerin faktör analizine uygun olması üzerine, KMO ve Bartlett Küresellik testi sonuçları örneklem büyüklüğünün uygunluğunu ve verilerin normal dağılım gösterdiğini işaret ettiğinden, öğretmenler için "Öğrenme Güçlüğü Yaşayan Öğrencilere Yönelik Öğretmen Yeterlilikleri" Ölçeğinin yapı geçerliğini ve faktör yapısını incelemek amacıyla Açıklayıcı Faktör Analizi; faktörleştirme tekniği olarak da Temel Bileşenler Analizi (*Principal Components Analysis*) kullanılmıştır. Açıklayıcı faktör analizinde, döndürme tekniklerinden 'Varimax' tercih edilmiştir. Açıklayıcı faktör analizi (AFA) neticesinde elde edilen faktör yapısının farklı bir çalışma grubundan elde edilen verilerle doğrulanıp doğrulanmayacağına ilişkin olarak da LISREL8.8 programında Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. Bu çalışmalara ait bulgular aşağıda sunulmuştur.



*Güvenirlilik çalışmalarına ait bulgular*

Nunnally ve Bernstein (1974) .70 güvenirlilik katsayısının değerinin araştırmanın erken aşamaları için yeterli görmüş, ancak temel araştırmalar için test puanlarının. 80 ve daha büyük güvenirlilik katsayısına sahip olması gerektiğini belirtmişlerdir. 228 kişi üzerinde yapılan ölçeğin güvenirlilik katsayısı faktör analizi öncesinde ,931 olarak hesaplanmıştır.

Türkiye'deki eğitim sistemi ve öğretmenler düşünülerek "Öğrenme Güçlüğü Yaşayan Öğrencilere Yönelik Öğretmen Yeterlilikleri" ölçeğinin faktör yapısını belirlemek amacıyla ilk olarak örneklem büyüklüğünün faktörleştirmeye uygunluğu ve verilerin normal dağılım gösterip göstermediğine ilişkin olarak Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Barlett Küresellik Testi değerlerine bakılmıştır (Tablo 1).

**Tablo 1. Ölçeğin Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Barlett Küresellik testi değerlerine ilişkin bulgular**

Kaiser-Meyer-Olkin (KMO)		,864
Barlett Küresellik Testi	Approx. Chi-Square	2388,587
	df	231
	Sig.	,000

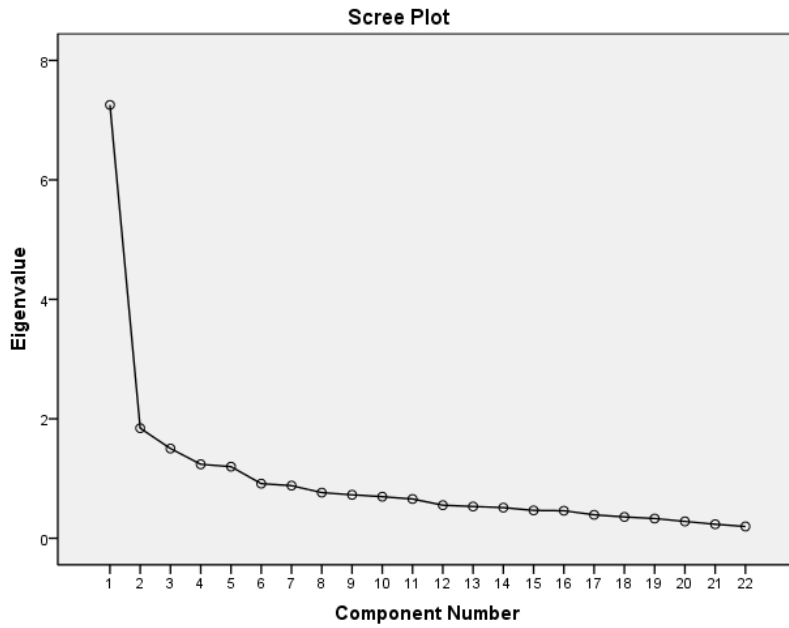
\*p<0,01

Temel bileşenler analizinde Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değeri kabul edilebilir sınır olan 0,70'in üzerinde, 0,864 olarak bulunmuştur. Bu değer, örneklem büyüklüğünün faktör analizi için uygun olduğunu belirtmektedir. Analize ilişkin Barlett Küresellik Testi sonucu da anlamlı bulunmuştur ( $\chi^2 = 2388,587$ ;  $p < 0,01$ ).

*Açımlayıcı faktör analizine ilişkin bulgular*

Temel bileşenler faktör analizi için varyansı açıklama oranının .30 ve üzerinde olması ölçütleri esas alınmıştır. Faktör analizinde 55 maddenin öz değeri 1 olacak şekilde Temel Bileşenler Analizi öncelikli olmak üzere varimax dik döndürmesi gerçekleştirilmiştir.

Açımlayıcı Faktör Analizi sonuçlarına göre, kuramsal olarak değerlendirildiğinde farklı boyut altında olduğu veya farklı boyutlarda birbirine yakın yük değerleri taşıdıkları görülen 21 madde analizden çıkartılarak açımlayıcı faktör analizi tekrarlanmıştır. Yenelenen AFA sonuçlarına göre, Madde 1, Madde 33, Madde 34, Madde 35, Madde 36, Madde 40, Madde 41, Madde 42, Madde 43, Madde 46, Madde 47 ve Madde 50 de farklı boyutlar altında yakın yük değerleri taşıdıklarından, çıkartılmış, AFA yinelenmiştir. Üçüncü AFA sonuçlarına ilişkin screeplot grafiği de beş faktörlü yapıya işaret etmektedir (Şekil 1).



Şekil 1. Ölçeğin tekrarlanan AFA analizine ilişkin Scree Plot grafiği

Beş faktör tarafından açıklanan toplam varyans oranı % 59,25 olarak bulunmuştur. "Öğrenme Güçlüğü Yaşayan Öğrencilere Yönelik Öğretmen Yeterlilikleri" Ölçeğinin faktör yapısı, düzeltilmiş madde-test korelasyonları ve iç tutarlılık katsayısı ile ilgili bulgular incelendiğinde ölçeğin beş faktörlü bir yapı gösterdiği görülmektedir. Bu yapıda, ölçek maddelerinin toplam varyansın %59,25'ini açıkladığı,

maddelerin faktör yüklerinin .383 ile .767 arasında değiştiği görülmektedir. Madde-test istatistikleri sonucunda elde edilen düzeltilmiş madde-toplam korelasyonları, her bir maddenin toplam puanla ne düzeyde ilişkili olduğunun bir göstergesidir. Düzeltilmiş madde-toplam test korelasyonlarına bakıldığında, Madde 44'ün .30'un hemen yukarısında .324 olduğu, diğer maddelerin ise .30'dan büyük, oldukça yüksek olduğu görülmektedir. Ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı ,90 olarak bulunmuştur. Bu güvenilirlik katsayısı ölçeğin güvenilir olduğunun bir göstergesi kabul edilebilecek bir veridir. Sonuçlar tablo 2'de sunulmuştur.

**Tablo 2. "Öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere yönelik öğretmen yeterlilikleri" ölçeğinin açımlayıcı faktör analizi sonuçları**

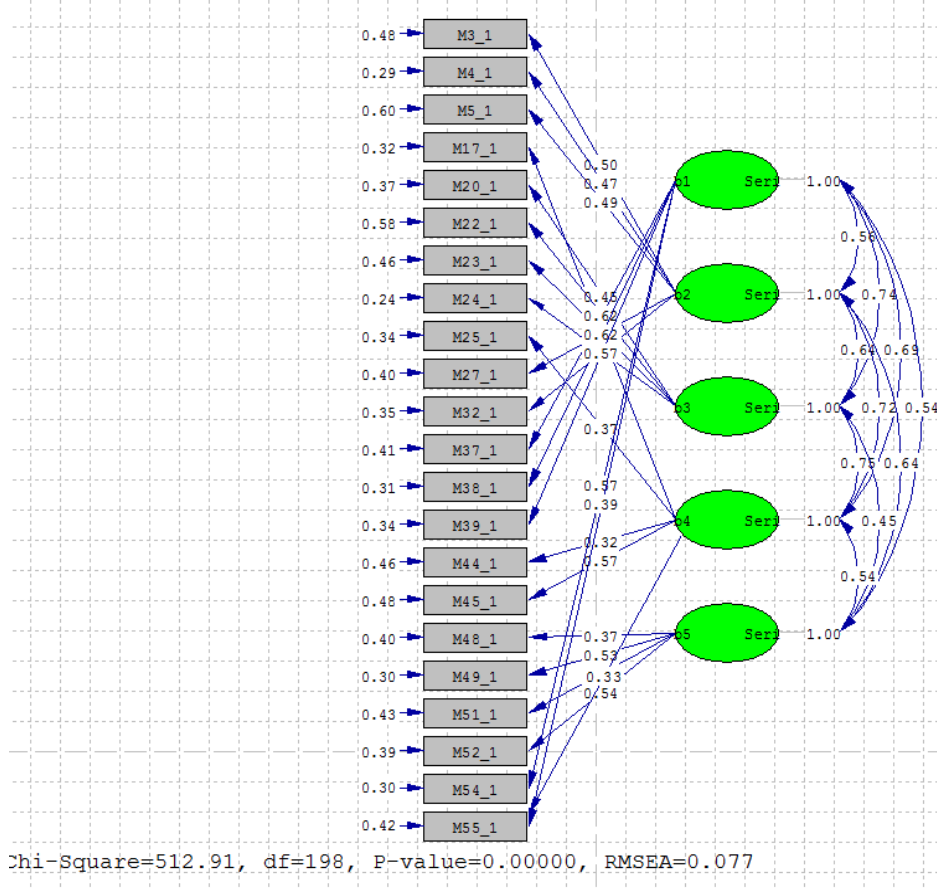
Örnek maddeler	Dikkate alma	Güdüleme	Derse Odaklama	Dikkat toplama	Olumlu Tutum	Faktör Ortak Varyansı	Düzeltilmiş Madde-Test Korelasyonları
M37.	,718					,609	,575
M38.	,759					,689	,545
M39. Yıl boyunca gelişimini izlerim.	,657					,598	,580
M54.	,646					,660	,626
M55. İlgili uzmanlarla (okul rehberlik servisi, sınıf rehber öğretmeni) birlikte çalışırım.	,638					,644	,624
M3.		,537				,520	,478
M4. Derse katılmalarını teşvik ederim.		,735				,622	,505
M5. Başarılarını hemen ödüllendiririm.		,671				,499	,393
M27.		,589				,484	,482
M32.		,578				,528	,560
M20.			,769			,530	,493

M22. Öğrenme güçlüğü çeken öğrenciler için renkli tebeşirler ve kalemler kullanım.	,556	,563	,549
M23.	,646	,628	,561
M24.	,641	,655	,638
M17.	,560	,572	,555
M25. Anlamadıkları yerleri sormalarını teşvik ederim.	,488	,405	,462
M44.	,767	,605	,324
M45. Bu öğrenciler için farklı değerlendirme teknikleri kullanım.	,574	,633	,531
M48.	,566	,720	,415
M49. Bu öğrencilerin yeterli zaman verildiğinde diğer öğrenciler gibi öğrenebileceğine inanırım.	,702	,645	,521
M51. Bu tip öğrencilere karşı sabırlıyım.	,707	,603	,440
M52.	,736	,626	,399
<b>Özdeğer</b>	<b>13,036</b>		
<b>Açıklanan Toplam Varyans (%) 59,25</b>	<b>32,97</b>	<b>8,37</b>	<b>6,82</b>
	<b>5,62</b>	<b>5,45</b>	
<b>Cronbach's Alpha</b>	<b>,901</b>		

Tablo 2’de de görüldüğü gibi, “Öğrenme Güçlüğü Yaşayan Öğrencilere Yönelik Öğretmen Yeterlilikleri Ölçeğinin” alt boyutları ‘*Dikkate alma* (5 madde)’, ‘*Güdüleme* (5 madde)’, ‘*Derse odaklama* (4 madde)’, ‘*Dikkat toplama* (4 madde)’ ve ‘*Olumlu tutum* (4 madde)’ olarak isimlendirilmişlerdir. Düzeltilmiş Madde-Test Korelasyon değerleri ,324 ile ,638 aralığında değişmektedir. Açıklanan toplam varyans oranları altboyutlar açısından değerlendirildiğinde, en fazla varyansın ‘*Dikkate alma*’ alt boyutu tarafından açıklandığı görülmektedir.

*Doğrulayıcı faktör analizine ilişkin bulgular*

Açımlayıcı faktör analizinden (AFA) sonra, ikinci çalışma grubunda yer alan 261 öğretmenden elde edilen veriler üzerinden LISREL8.8 programında Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. Ölçeğe ilişkin DFA path diyagramı Şekil 2’de verilmiştir.



**Şekil 2. “Öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere yönelik öğretmen yeterlilikleri ölçeğinin” DFA analizine ilişkin path diyagramı**

“Öğrenme Güçlüğü Yaşayan Öğrencilere Yönelik Öğretmen Yeterlilikleri Ölçeğinin” DFA analizine ilişkin olarak elde edilen uyum iyiliği göstergeleri tablo 3’te verilmiştir. DFA’da uyumlu olup olmadığı sınanan modelin yeterliğini ortaya koymak üzere pek çok uyum indeksi kullanılmaktadır.

Bu çalışmada yapılan DFA için Ki-kare uyum testi (*Chi-Square Goodness*), GFI (*Goodness of Fit Index*), RMSEA (*Root Mean Square Error of Approximation*), CFI (*Comparative Fit Index*), NNFI (*Non-normed Fit Index*), AGFI (*Adjusted Goodness of Fit Index*) ve RMR (*Root Mean Square Residual*) ve Standardize edilmiş RMR uyum indeksleri incelenmiştir. GFI, CFI, NNFI ve AGFI indeksleri için kabul edilebilir uyum değeri 0.90 ve mükemmel uyum değeri 0.95 olarak, RMR, Standardize edilmiş RMR ve REMSEA için ise .050 ve .080 arası 'Kabul edilebilir uyum', .000 ve .050 arası ise 'Mükemmel uyum' olarak değerlendirilir (Browne, Cudeck, Bollen, & Long, 1993; Meydan & Şeşen, 2011; Akt:Seçer, 2013 : 151-153).

**Tablo 3. "Öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere yönelik öğretmen yeterlilikleri ölçeğinin" doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen uyum iyiliği göstergeleri**

İndeks	Değer	Kabul edilebilir uyum	Mükemmel uyum
$\chi^2$	512,91		
Sd	198		
$\chi^2/Sd$	2,6	Bu oranın istatistiksel olarak anlamsız olması ve 4'ten küçük olması gerekmektedir.	
Goodness of Fit Index (GFI)	0.86	.85 ve üzeri	.90 ve üzeri
Adjusted Goodness of Fit Index (AGFI)	0.85	.85 ve üzeri	.90 ve üzeri
Non-Normed Fit Index (NNFI)	0.89	.90 ve üzeri	.95 ve üzeri
Comparative Fit Index (CFI)	0.95	.95 ve üzeri	.97 ve üzeri
Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA)	0.077	.050 ve .080 arası	.000 ve < .050
Root Mean Square Residual (RMR)	0.04	.050 ve .080 arası	.000 ve < .050
Standardized RMR	0.058		

**Kaynak:** Schermelleh, Engel ve Moosbrugger (2003); Özabacı (2011), Seçer (2013)

Tablo incelendiğinde uyum iyiliği indeksleri değerlerinin “*kabul edilebilir*” düzeyde olduğu ve ölçeğin beş faktörlü yapısının doğrulandığı söylenebilir. Bununla birlikte, GFI değeri kabul edilebilir sınır olan 0.85’in biraz üstünde 0.86 bulunmuş; AGFI değeri ise kabul edilebilir sınır olan 0.85 olarak bulunmuştur. Bununla birlikte, RMR indeksi değeri 0.04 ‘Mükemmel uyum’ gösterirken, Standardize edilmiş RMR değeri 0.058 ‘Kabul edilebilir’ uyuma işaret etmektedir.

### Tartışma

Eğitim örgütlerinin işlevlerini yerine getirmede ve gerçekleştirmede ‘en işlevsel role’ sahip kişiler olarak öne çıkan öğretmenlerin, zamanın gereklerine uygun yeterliklere sahip olarak yetiştirilmesi veya hizmet-içinde eğitilmeleri önemli sorunlardan biri olarak değerlendirilmektedir (Sünbül ve Arslan, 2006). Bu anlamda, alanyazın taraması öğretmen yeterliklerine odaklanan farklı alanlardaki benzer ölçme araçlarını sonuç vermektedir.

Uyarlama çalışmaları olarak; Sünbül ve Arslan (2006) ve Diken (2004) yurtdışı alanyazında geliştirilmiş olan Teacher Self-efficacy Scale’i (Schwarzer, 1992; Gibson ve Dembo, 1984) ‘Öğretmen Yeterlik Ölçeği’ adıyla Türkçeye uyarlamışlardır. Yalın Uçar (2015) ve Kiraz (2003) ise “Uygulama Öğretmeni Yeterlilik Ölçeği” geliştirmişlerdir. Kiraz (2003), öğretmenlik uygulaması sırasında öğretmen adaylarının okullarda iletişim ve etkileşim kurdukları uygulama öğretmenlerinin yeterliklerine odaklanmaktadır. Yalın Uçar (2015) da 9 altboyuttan ve toplam 100 maddelik ölçme aracını daha çok uygulama öğretmenlerinin öz-değerlendirmesine yönelik olarak düzenlemiştir. Kahramanoğlu ve Ay (2013), Coşkun, Özer ve Tiryaki (2010) ve Akbulut (2012) ise farklı öğretmenlik alanları için özel alan yeterliliklerine yönelik olarak, sırasıyla Sınıf Öğretmenleri, Türkçe öğretmenleri ve Müzik öğretmenleri, ölçme araçları geliştirmişlerdir.

Bu araştırmada geliştirilen, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılan “Öğrenme Güçlüğü Yaşayan Öğrencilere Yönelik Öğretmen Yeterlilikleri Ölçeği” hemen her sınıfta, her

kademede karşılaşılabilen öğrenmekte zorlanan öğrencilere yönelik öğretmen yeterliliklerine yönelik maddeler içermektedir. Bu yönüyle değerlendirildiğinde, tüm öğretmenlik alanlarına yönelik bir nitelik kazanmaktadır.

### Sonuçlar

Bu çalışmada “Öğrenme Güçlüğü Yaşayan Öğrencilere Yönelik Öğretmen Yeterlilikleri” konusunda bir ölçeğin geliştirilmesi, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılarak alan yazına kazandırılması amaçlanmıştır.

Öncelikle alanyazın taranmış ve benzer bir ölçeğe rastlanılamamıştır. Daha sonra konunun tüm yönleriyle ortaya konulması ve maddelerin yazılması amacıyla alanyazın taranmış ve 59 maddelik bir madde havuzu oluşturulmuştur. Oluşturulan madde havuzu e-mail yoluyla “Ölçek Geliştirme” dersi alan 7 doktora öğrencisi ve Eğitim Programları ve Öğretimi alanında çalışmakta olan iki öğretim üyesi ile paylaşılmış ve geri dönüşlere göre 8 madde çıkartılmış, dört madde eklenmiş ve geri kalan maddeler de revize edilmiştir. Ön deneme amacıyla, taslak ölçek 50 kişilik bir örnekleme uygulanmış ve ön uygulamanın analizine göre 9 madde ölçekten çıkarılarak ölçeğe son hali verilmiştir.

228 öğretmenin yer aldığı ilk çalışma grubu üzerinden elde edilen verilere AFA yapılmış, birden farklı faktörde birbirine yakın yük taşıyan maddeler çıkarılarak analiz tekrarlanmış; ölçeğin 5 faktörlü bir yapı gösterdiği ve maddelerinin toplam varyansın %59,25’ini açıkladığı görülmüştür. Bu uygulamada ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı faktör analizi sonrasında ise .901 olarak hesaplanmıştır.

261 kişinin yer aldığı ikinci çalışma grubundan elde edilen verilerle yapılan Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) sonucunda uyum iyiliği değerleri  $\chi^2/Sd=2,6$ ; GFI=0,86; AGFI=0,85; NNFI= 0,89; CFI= 0,95; RMSEA= 0,077; RMR= 0,04; SRMR= 0,058 olarak hesaplanmıştır. Bu değerler ölçeğin beş faktörlü yapısının kabul edilebilir olduğunu göstermektedir.



Bu araştırmada “Öğrenme Güçlüğü Yaşayan Öğrencilere Yönelik Öğretmen Yeterlilikleri Ölçeğinin” 22 madde ve beş faktörlü yapıdan oluşan formunun geçerliğine ve güvenilirliğine ilişkin kanıtlar elde edilmiştir. Yapılan geçerlik ve güvenilirlik çalışması sonucunda, ölçeğin “Öğrenme Güçlüğü Yaşayan Öğrencilere Yönelik Öğretmen Yeterlilikleri” konusunda yapılacak araştırmalarda kullanılabilir ve güvenilir bir ölçek olduğuna ilişkin bulgulara ulaşılmıştır.

### Öneriler

Öğrenme güçlüğe yaşayan öğrencilerin hemen her öğretim kademesinde bulunması ve hemen her öğretmenin bu tür öğrencilerle karşı karşıya kalacak olması öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenciler konusunda öğretmen yeterliliklerinin araştırılmasını ve gerekli tedbirlerin alınmasını zaruri kılmaktadır. Yapılacak çalışmalar öğretmenlerin bu konudaki eksiklikleri ve yetersizlikleri belirlenerek öğretmenler hizmet içi eğitim vb. programların hazırlanmasına esas teşkil edecektir. Bu araştırmada ilkokullar, ortaokullar ve liselerden toplanan veriler kullanılmıştır. Her öğretim kademesinde geniş örneklem grubu üzerinde gerçekleştirilecek araştırmaların, geliştirilen ölçme aracının psikometrik niteliklerine katkı sunacağı düşünülebilir.

### Kaynaklar

- Akbulut, E. (2012). Müzik öğretmenleri mesleki yeterlilikleri ölçeği çalışması. *e-Journal of New World Sciences Academy Fine Arts*, 7(4), 334 – 346.
- Akyol, H. (1997). Öğrenme güçlüğü olan çocuklara okuma yazma öğretimi. *Milli Eğitim Dergisi*, 136, 16-19.
- Coşkun, E., Özer, B. & Tiryaki, E. N. (2010). Türkçe öğretmeni adaylarının özel alan yeterlik algılarının değerlendirilmesi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (27), 123-136.
- 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.
- Diken, İ. H. (2004). Öğretmen Yeterlik Ölçeği: Türkçe uyarlaması, geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 16, 102-112.
- Doğan, H. (2012). Özel öğrenme güçlüğü riski taşıyan 5-6 yaş çocukları için uygulanan erken müdahale eğitim programının etkisinin incelenmesi. (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Grant, G., Goward, P., Richardson, M. & Ramcharan, P. (Ed.). (2005). *Learning disability*. New York: Open University Press.
- Gür, H. & Korkmaz, E. (2003). İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin problem ortaya atma becerilerinin belirlenmesi. Matematikçiler Derneği.
- Kahramanoğlu, R. & Ay, Y. (2013). Sınıf öğretmeni adaylarının özel alan yeterlik algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 2(2), 285-301.
- Kahyaoglu, M. & Yangın, S. (2007). İlköğretim öğretmen adaylarının mesleki özyeterliklerine ilişkin görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(1), 73-84.
- Kaya, A., Macit, Z. B. & Siyez, D. M. (2012). Bir ilköğretim okulu psikolojik danışma ve rehberlik servisine yapılan başvuruların incelenmesi. *İlköğretim Online*, 11(4), 1087-1100.
- Kiraz, E. (2003). Uygulama öğretmeni yeterlilik ölçeği: Ölçü aracı geliştirme örneği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(4).
- Koç, B. (2012). Sınıf öğretmenlerinin sınıflardaki öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerine yönelik uygulamaların incelenmesi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Necmettin Erbakan üniversitesi, Konya.
- MEB. (2002). *Öğretmen yeterlilikleri*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB. (2007). *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Öğrenme Güçlüğü Modülü*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.

- MEB. (2012). *Özel eğitim hizmetleri tanıtım el kitabı*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Nunnally, J. C. & Bernstein, I. H. (1974). *Psychometric Theory*. New York: Mc Graw-Hall Inc.
- Özabacı, N. (2011). İlişki Niteliği Ölçeği'nin Türkçe uyarlaması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 36(162), 159-166. <http://egitimvebilim.ted.org.tr/> internet adresinden 19 Nisan 2016 tarihinde edinilmiştir.
- Özat, N. E. (2010). *Öğrenme güçlüğü yaşayan çocuklarda frostig görsel algı eğitim programının etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Pop, C. F. & Ciascai, L. (2013). What do Romanian teachers know about learning difficulties. *Acta Didactica Napocensia*, 6(3), 11-18.
- Public Law 108 - 446. (2004). The Individuals with Disabilities Education Act. <http://www.gpo.gov/fdsys/pkg/PLAW-108publ446/html/PLAW-108publ446.htm> adresinden 12 Temmuz 2015 tarihinde erişilmiştir.
- Randall, S. V. (Ed.). (2006). *Learning disabilities: New Research*. New York: Nova Science Publishers, Inc.
- Saenz, L. M., Fuchs, L.S. & Fuchs, D. (2005). Peer-assisted learning strategies for English language learners with learning disability. *Exceptional Children*, 71(3), 231-247.
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H. & Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive Goodness-Of-Fit. *Measures of Psychological Research Online*, 8(2), 23-74.
- Seçer, İ. (2013). SPSS ve LISREL ile pratik veri analizi: Analiz ve raporlaştırma. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmen yeterlilikleri ve mesleki gelişim. *Eğitim Dergisi*, 58, 40-41.
- Senemoğlu, N. (2001). Öğrenci görüşlerine göre öğretmen yeterlilikleri. *Eğitimde Yansımalar: VI. 2000 Yılında Türk Milli Eğitim Örgütü ve Yönetimi*, 11-13.
- Serin, M. K. & Korkmaz, İ. (2014). Sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının analizi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 155-169.

- Sünbül, A. M. & Arslan, C. (2006). Öğretmen yeterlik ölçeğinin geliştirilmesi üzerine bir araştırma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2).
- Tatar, E.; Okur, M. & Tuna, A. (2008). Ortaöğretim matematiğinde öğrenme güçlüklerinin saptanmasına yönelik bir çalışma. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16(2), 507-516.
- Tavşancıl, E. (2002). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Terzi, A. R. (2002). Sınıf yönetimi açısından etkili öğretmen davranışları. *Milli Eğitim Dergisi* (155-156). [http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli\\_Egitim\\_Dergisi/155-156/terzi.htm](http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/155-156/terzi.htm) adresinden 13 Temmuz 2015 tarihinde erişilmiştir.
- Tezbaşaran, A. (2008). *Likert tipi ölçek geliştirme kılavuzu*. Mersin: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Topbaş, S. (1998). Öğrenme güçlüğü gözlenenler. İçinden S. Eripek (Ed.), *Özel Eğitim*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Westwood, P. (2004). *Learning and Learning Difficulties*. Victoria: Australian Council for Educational Research Ltd.
- Yalın Uçar, M. (2015). Uygulama öğretmenlerinin perspektifinden "Uygulama Öğretmeni" Yeterlikleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(52), 054-068.
- Yorgancı, Z. (2006). Öğrenme Güçlüğü Görülen çocukların anksiyete ve depresyon düzeylerinin bazı değişkenler açısından karşılaştırmalı olarak incelenmesi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Selçuk Üniversitesi, Konya.

## **Development of Teacher Qualifications Scale regarding Students With Learning Difficulties<sup>†</sup>**

**İsmail Keskin, Ali Korkut<sup>†</sup> and Semi Can**

Dicle University, Turkey

Received: 09.10.2015 - Revised: 28.04.2016 - Accepted: 04.05.2016

**Citation:** Keskin, İ., Korkut, A. & Can, S. (2016). Development of teacher qualifications scale regarding students with learning difficulties. *Amasya Education Journal, 5(1)*, 133-155. doi:10.17539/aej.43261

### **Summary**

**Problem Statement:** Educational organizations are noteworthy institutions that are free for people from all different cultural, economic, social and psychological backgrounds. In this context, every social group is attempted to be included in the educational activities and curriculums are mostly modified according to the needs. Students having learning difficulties are considered and discussed in the present systematic of education today. Children with learning difficulties are defined as 'children who are having specific difficulties in understanding, speaking, reading, writing, drawing, recognition and conceptualization due to organic and functional reasons by their special nature. When compared with their classmates, these students cannot learn easily because of different reasons. That's why our teachers are expected to help this kind of students and to make them learn at the level of their friends in class. When teachers who share a classroom atmosphere and time during educational activities with students in educational organizations focus on this issue, this will be

---

<sup>†</sup>Corresponding Author: Phone: +90 543 2574751, E-mail: ali.korkut@dicle.edu.tr

<sup>\*\*</sup>A portion of this study was presented as a oral presentation in 24. National Education Sciences Congress,16-18 April 2015 at Niğde University.

ISSN: 2146-7811, ©2016 doi:10.17539/aej.43261

important for both to recognize these students with learning difficulties and to determine what steps to be taken about these students.

**Purpose of the Study:** This study aims to develop a scale researchers will benefit as a measurement tool to measure teacher competences.

**Method(s):** In this study, there are two different working groups. While the first working group is comprised of 228 teachers working in schools (primary schools, secondary schools and high schools) within the boundaries of Diyarbakir Metropolitan Municipality, the next group includes 261 teachers currently working in schools within the boundaries of Gaziantep Metropolitan Municipality. Construct validity of the scale was determined by Exploratory Factor Analysis (EFA) and Confirmatory Factor Analysis (CFA). EFA was performed on data obtained from the first working group and CFA was performed on data obtained from the second group. In the scale development, a literature survey using the key phrases 'teacher qualifications', 'students and learning difficulties', 'learning difficulty' and 'special education' was made and previous studies were examined at first. A total of 59 positive and negative items, considered to be directly related to or associated with the focus of the research, were written down and an items pool was created. In order to determine whether the scale items are adequate in terms of quantity and quality to measure the behavior we would like to measure, the draft scale form prepared was presented to the expert opinion for content validity. Necessary arrangements were made in accordance with the opinions and suggestions of experts. Eight items were excluded and four new items suggested were included in the scale and the number of items on the scale was arranged to be 55.

**Findings and Discussions:** This measurement tool was administered to a sample of 228 people and Kaiser Meyer-Olkin (KMO) and Barlett tests were utilized to test whether the data is appropriate for factor analysis and to determine to construct validity. After the appropriate values [KMO = .864; Bartlett =  $\chi^2 = 2388.587$ ;  $P < 0.01$ ] obtained, EFA was applied and a 5-factor structure was obtained. It was observed that items explain 59.25% of the total variance and the factor loadings ranged from .383 to .767. According to CFA it is realized the data obtained from the second group is acceptable and applicable.

**Conclusions and Recommendations:** “The Scale of Teacher Qualifications regarding Students Having Learning Difficulties”, which was obtained and verified according to the findings, was found to be a valid and reliable measurement tool to be used in research regarding teacher qualifications regarding students having learning difficulties in our education system.

**Keywords:** Learning Difficulty, Qualification, Teacher Qualifications Scale