T.C.
TRAKYA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ BİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİN ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜNE İLİŞKİN BİLGİ DÜZEYLERİNİN BELİRLENMESİ

Hatice Ceray ERTAŞ

TEZ DANIŞMANI
DR. ÖĞR. ÜYESİ YAKUP BURAK

EDİRNE, 2022

Tezin Adı: Okul Öncesi Öğretmenlerin Öğrenme Güçlüğüne İlişkin Bilgi Düzeylerinin Belirlenmesi

Yazar Adı: Hatice Ceray Ertaş

ÖZET

Bu araştırmada okul öncesi öğretmenlerin öğrenme güçlüğüne ilişkin bilgi düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma ilişkisel tarama modelinde tasarlanmıştır. Araştırmanın örneklemi 2020-2021 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Edirne İli Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi ve özel okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan tüm okul öncesi öğretmenlerinden rastgele örneklem yöntemiyle seçilmiştir. Araştırma kapsamında 174 okul öncesi öğretmene ulaşılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak "Genel Bilgi Formu", "Disleksi Bilgi ve İnanç Ölçeği" ve "Özel Gereksinimli Çocukların Kaynaştırılmasına Yönelik Öğretmen Yeterliği Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma verilerinin normalliği test edilmiş, dağılım normalitesi sağlandığı için parametrik analizler tercih edilmiştir. Araştırma verilerin analizinde Pearson koralesyon katsayısı, Bağımsız Grup t- Testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) teknikleri kullanılmıştır. Araştırma bulgularından elde edilen sonuçlara göre okul öncesi öğretmenlerin öğrenme güçlüğüne yönelik genel bilgilerinin, tanıya ilişkin bilgilerinin ve tedaviye ilişkin bilgilerinin yetersiz olduğu, öğretmenlerin öğrenme güçlüğüne ilişkin kavram yanılgılarının olduğu saptanmıştır. Bunun yanı sıra öğretmenlerin özyeterlik algıları ile öğrenme güçlüğüne yönelik bilgi düzeyleri arasında pozitif yönlü düşük düzeyde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Öğretmenlerin cinsiyet, mevcut sınıfında özel gereksinimli öğrenci bulunma durumu, özel eğitim sertifikasının bulunma durumu, öğrenme güçlüğü alanında özel eğitim alma durumu ve kapsayıcı eğitime ilişkin hizmet içi eğitime veya seminere katılma durumuna göre öğrenme güçlüğü bilgi düzeyleri arasında anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur. Ayrıca öğretmenlerin çalıştıkları kurumun sosyo-ekonomik düzeyine göre öğrenme güçlüğü genel bilgilerinde anlamlı bir fark bulunmazken, tanıya ilişkin bilgileri ve tedaviye ilişkin bilgilerinde anlamlı düzeyde farklılık olduğu tespit edilmiştir. Ancak öğretmenlerin çalıştığı eğitim kurumundaki pozisyonu, çalıştığı eğitim kurumu, eğitim durumları, sınıftaki ortalama öğrenci sayısı, kıdem yılı, yaş, medeni durum, ailesinde öğrenme güçlüğü olan birey bulunma durumu, daha önce

sınıflarında dezavantajlı gruplarda yer alan öğrenci/ler olma durumu, öğrenme güçlüğünün erken belirtilerine yönelik yapılacak eğitime katılmak isteme/me durumu ve öğrenme güçlüğünün erken belirtilerine yönelik yapılacak olan odak grup görüşmesine katılmak isteme durumuna göre öğrenme güçlüğü bilgi düzeyleri arasında anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi öğretmeni, öğretmen yeterliği, öğrenme güçlüğü, disleksi, bilgi ve inanç

Thesis Title: Determination of Preschool Teachers' Knowledge Levels on Learning Disabilities

Author: Hatice Ceray Ertaş

ABSTRACT

In this study, it has been aimed to be determined knowledge levels of preschool teachers about learning disabilities. The research has been designed in relational screening model. The sample of study was selected by random sampling method from all preschool teachers who were working in public and private preschool education institutions affiliated with Ministry of National Education of Edirne Province in the spring semester of 2020-2021 academic year. Within the scope of the research, 174 preschool teachers were reached. In this research, "General Information Form'', " Scale of Knowledge and Beliefs about Developmental Dyslexia" and " Teacher Efficacy for the Inclusion of Young Children with Disabilities Scale" have been used as data collection tools. The normality of the research data has been tested and parametric analyses have been preferred because the distribution normality has been ensured. Pearson corelation coefficient, Independent Group T-Test and One-Way Variance Analysis (ANOVA) techniques have been used in the analysis of the research data.

According to the results obtained from the research findings, it has been determined that the general knowledge of preschool teachers regarding learning difficulties, their knowledge of diagnosis and their knowledge of treatment are inadequate and that teachers have misconceptions about learning difficulties. In addition, a positive low-level significant relationship has been found between teachers' perceptions of self-esteem and knowledge levels related to learning difficulties. In this research it has been found that there is a significant difference between the level of learning difficulties according to the gender of teachers, the presence of special needs students in their current class, the availability of special education certificates, the status of special education in the field of learning difficulties, and the participation in in-service training or seminars related to inclusive education.

While there is not any significant difference in the general knowledge of learning difficulties according to the socio-economic level of the institution in which the teachers works, it has been determined that there is a significant difference in their knowledge of diagnosis and their knowledge of treatment. However in this research has been determined that there is not any significant difference about Teachers' position in the educational institution where they work with learning difficulties information, the educational institution in which they work, educational status, avarage number of students in the classroom, seniority year, age, marital status, presence of individuals with learning difficulties in their family and status of being a student in disadvantaged groups in their classrooms according to the variables of wanting to participate in the training for early symptoms and wanting to participate in the focus group interview for early symptoms of learning disability.

Key Words: Pre-school teacher, learning disability, dyslexia, teacher self-efficacy, knowledge and belief

ÖNSÖZ

Çalışmam süresince benden desteklerini ve zamanını esirgemeyen, değerli katkıları, kıymetli bilgi, birikim ve tecrübeleri ile bana yol gösterici olan çok değerli danışman hocam Dr. Öğr. Üyesi Sayın Yakup BURAK'a sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Bilimsel hazırlık ve yüksek lisans eğitimim süresince okul öncesi alanını öğrenmemde ve anlamada yardımcı ve rehber olan değerli hocam Dr. Öğr. Üyesi Sayın Ezgi AKŞİN YAVUZ'a,

Lisans eğitimim boyunca bilgisini ve tecrübelerini benden ve diğer öğrencilerinden esirgemeyen, beni cesaretlendiren, motive eden ve yönlendiren değerli hocam Öğr. Gör. Sayın Şerife BİLGİ'ye,

Araştırma süresince ulaştığım, bana hoşgörü ile yaklaşan ve değerli zamanlarını ayıran okul öncesi kurumlarının yöneticilerine ve araştırmaya gönüllü katılım gösteren değerli öğretmenlere,

Ailem oldukları için kendimi daima şanslı hissettiğim çok değerli annem Aysun Alev ERTAŞ, babam Cevdet ERTAŞ, kardeşim Orhan ERTAŞ'a ve tüm bu tez süresince beni destekleyen sevgili dedem Ali ORDU'ya tüm kalbimle teşekkür ederim.

Hatice Ceray ERTAŞ

İÇİNDEKİLER

ÖZET i

ABSTRACT iii

ÖNSÖZ v

TABLOLAR LİSTESİ viii

KISALTMALAR xi

BÖLÜM I 1

1. GİRİŞ 1

1.1. Problem 1

1.2. Amaç 5

1.3. Önem 6

1.4. Sayıltılar 9

1.5. Sınırlılıklar 9

1.6. Tanımlar 9

BÖLÜM II 10

2. İLGİLİ ALAN YAZIN 10

2.1. Öğrenme Güçlüğü 10

2.1.1. Öğrenme Güçlüğünün Tanımı ve Tarihsel Gelişimi 10

2.1.2. Öğrenme Güçlüğünün Alt Tipleri 14

2.1.2.1. Disleksi (Dyslexia) 14

2.1.2.2. Disgrafi (Dysgraphia) 15

2.1.2.3. Diskalkuli (Dyscalculia) 16

2.1.3. Öğrenme Güçlüğünün Görülme Sıklığı 17

2.1.4. Öğrenme Güçlüğü Olan Bireylerin Özellikleri 18

2.1.5. Öğrenme Güçlüğünün Okul Öncesi Dönem Belirtileri 21

2.1.6. Erken Tanı ve Değerlendirme 24

2.1.7. Erken Çocukluk Döneminde Öğrenme Güçlüğü Riskine Yönelik Uygun Müdahale Yaklaşımları 28

2.2. Konu ile İlgili Yapılmış Çalışmalar 33

2.2.1. Türkiye'de Yapılan Çalışmalar 33

2.2.2. Dünyada Yapılan Çalışmalar 40

BÖLÜM III 48
3. YÖNTEM 48
3.1. Araştırmanın Modeli 48
3.2. Araştırmada Evren ve Örneklem Seçimi 48
3.3. Veri Toplama Araçları 53
3.3.1. Demografik Bilgi Formu 53
3.3.2. Disleksi Bilgi ve İnanç Ölçeği (DBİ) 54
3.3.3. Özel Gereksinimli Çocukların Kaynaştırılmasına Yönelik Öğretmen Yeterliği Ölçeği (ÖGÇKÖY) 55
3.4. Veri Toplama Süreci 55
3.5. Verilerin Çözümlenmesi ve Yorumlanması 57
BÖLÜM IV 61
4. BULGULAR ve TARTIŞMA 61
BÖLÜM V 106
5. SONUÇ ve ÖNERİLER 106
KAYNAKÇA 111
EKLER 134
EK 1: Ölçek Kullanım İzinleri 134
EK 2: MEB Araştırma İzin Belgesi 136
EK 3: Etik Kurul İzni 137
EK 4: Araştırmada Kullanılan Ölçme Araçları 140

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 3.1. 2020-2021 Eğitim öğretim yılında Edirne İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı resmi ve özel okul öncesi öğretmeni olarak görev yapan toplam öğretmen sayısı……49
Tablo 3.2. Araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmenlerin demografik özelliklerine ilişkin frekans ve yüzde bilgileri ……...…… 50
Tablo 3.3. Araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmenlerin özelliklerine ilişkin frekans, yüzde ve toplam bilgileri ……...…51
Tablo 3.4. Araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmenlerin yaş, kıdem yılı ve sınıftaki öğrenci sayılarına ilişkin frekans, min, max, ortalama ve standart sapma bilgileri…….……...……53
Tablo 3.5. Araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmenlerin DBİ ve Öz yeterlik Ölçeği alt puanlarına ilişkin dağılımları…….……58
Tablo 4.1. Araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmenlerin DBİ Genel Bilgi Alt Boyutu madde bazında doğru bildikleri soruların frekans ve yüzde bilgileri……..…61
Tablo 4.2. Araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmenlerin DBİ Tanı Alt Boyutu madde bazında doğru bildikleri soruların frekans ve yüzde bilgileri……69
Tablo 4.3. Araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmenlerin DBİ Tedavi Alt Boyutu madde bazında doğru bildikleri soruların frekans ve yüzde bilgileri……74
Tablo 4.4.1. Araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmenlerin DBİ ve Öz yeterlik alt boyutlarına ilişkin Pearson korelasyon katsayı sonuçları……79
Tablo 4.4.2. Araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmenlerin DBİ Genel Bilgi, Tanı ve Tedaviye ilişkin bilgilerini yordamaya ilişkin basit doğrusal regresyon analizi sonuçları…….……81
Tablo 4.5. Araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmenlerin cinsiyetine göre DBİ alt ölçek puanlarına ilişkin standart sapma, ortalama ve t-testi sonuçları……83
Tablo 4.6. Araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmenlerin DBİ ölçeği Genel Bilgi, Tanı ve Tedavi alt boyut puanları ile yaş, kıdem yılı ve sınıftaki ortalama öğrenci sayısı arasındaki Pearson korelasyon katsayı sonuçları……..……84
Tablo 4.7.1. Araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmenlerin eğitim durumlarına göre DBİ alt ölçek puanlarına ilişkin standart sapma, ortalamaları sonuçları……87

Tablo 4.7.2 Araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmenlerin eğitim durumlarına göre DBİ alt ölçek puanlarına ilişkin varyans analizi sonuçları……...…88
Tablo 4.8. Araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmenlerin çalıştığı eğitim kurumuna göre DBİ alt ölçek puanlarına ilişkin standart sapma, ortalama ve t-testi sonuçları…….…89
Tablo 4.9. Araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmenlerin çalıştığı eğitim kurumundaki pozisyonuna göre DBİ alt ölçek puanlarına ilişkin standart sapma, ortalama ve t-testi sonuçları……90
Tablo 4.10. Araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmenlerin medeni durumuna göre DBİ alt ölçek puanlarına ilişkin standart sapma, ortalama ve t-testi sonuçları……91
Tablo 4.11. Araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmenlerin ailesinde öğrenme güçlüğü olan birey bulunma durumuna göre DBİ alt ölçek puanlarına ilişkin standart sapma, ortalama ve t-testi sonuçları……92
Tablo 4.12. Araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmenlerin mevcut sınıfında öğrenme güçlüğü olan öğrenci bulunma durumuna göre DBİ alt ölçek puanlarına ilişkin standart sapma, ortalama ve t-testi sonuçları……93
Tablo 4.13. Araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmenlerin özel eğitim sertifikasının bulunma durumuna göre DBİ alt ölçek puanlarına ilişkin standart sapma, ortalama ve t-testi sonuçları……94
Tablo 4.14. Araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmenlerin öğrenme güçlüğü alanında özel eğitim alma durumuna göre DBİ alt ölçek puanlarına ilişkin standart sapma, ortalama ve t-testi sonuçları……...96
Tablo 4.15. Araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmenlerin kapsayıcı eğitime ilişkin hizmet içi eğitime veya seminere katılma durumuna göre DBİ alt ölçek puanlarına ilişkin standart sapma, ortalama ve t-testi sonuçları……98
Tablo 4.16. Araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmenlerin daha önce sınıflarında dezavantajlı gruplarda yer alan öğrenci/ler olma durumuna göre DBİ alt ölçek puanlarına ilişkin standart sapma, ortalama ve t-testi sonuçları……...……100
Tablo 4.17.1. Araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmenlerin çalıştıkları kurumun sosyo-ekonomik düzeyine göre DBİ alt ölçek puanlarına ilişkin standart sapma, ortalamaları sonuçları ……101

Tablo 4.17.2. Araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmenlerin çalıştıkları kurumun sosyo-ekonomik düzeyine göre DBİ alt ölçek puanlarına ilişkin varyans analizi sonuçları……...……101
Tablo 4.18. Araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmenlerin öğrenme güçlüğünün erken belirtilerine yönelik yapılacak eğitime katılmak isteme durumlarına göre DBİ alt ölçek puanlarına ilişkin standart sapma, ortalama ve t-testi sonuçları…...……103
Tablo 4.19. Araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmenlerin öğrenme güçlüğünün erken belirtilerine yönelik yapılacak olan odak grup görüşmesine katılmak isteme durumlarına göre DBİ alt ölçek puanlarına ilişkin standart sapma, ortalama ve t-testi sonuçları……...…104

KISALTMALAR

DBİ: Disleksi Bilgi ve İnanç Ölçeği

ÖGÇKÖY: Özel Gereksinimli Çocukların Kaynaştırılmasına Yönelik Öğretmen Yeterliği Ölçeği

ÖEHY: Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği

APB: Amerikan Psikyatri Birliği

MEB: Millî Eğitim Bakanlığı

NJCLD: Öğrenme Güçlükleri Ulusal Birleşme Konseyi

ASLHA: Amerikan Konuşma-Dil-İşitme Derneği

CLD: Öğrenme Güçlüğü Konseyi

IRA: Uluslararası Okuma Örgütü

ACLD: Öğrenme Güçlüğü Olan Çocuklar Örgütü

DCLD: İletişim Bozukluğu Olan Çocuklar Derneği

ODS: Ortan Disleksi Topluluğu

EKO: Etkileşimli kitap okuma

BÖLÜM I

1. GİRİŞ

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, varsayımlar, sınırlılıklar ve tanımlar yer almaktadır.

1.1. Problem

Okul öncesi dönem, doğumdan zorunlu eğitime kadar süren, tüm insan yaşamı göz önüne alındığında ileriki yıllara olan etkisi sebebiyle en kritik dönemlerden biridir. Bu dönemde çocuğa sağlanan deneyimler sayesinde, çocuğun kazandığı temel bilgi ve beceriler, gelişim alanlarını destekleyici ve gelecek yaşantılarına katkı sağlayıcı nitelikte olmaktadır (Kuru-Turaşlı, 2015). Okul öncesi eğitim, aileler ve eğitimcilerin de katkı sağladığı, çocukların sağlıklı bir şekilde gelişmeleri gözetilerek, mevcuttaki potansiyellerini açığa çıkarmayı amaçlayan, çocuğun içinde bulunduğu kültür ve toplumu öğrenmesini hedefleyen, çocukların yeteneklerini ve bireysel farklılıklarını ortaya koyan, onları ilkokula hazırlayan sistemli bir eğitimdir (Kuru-Turaşlı, 2015; Zembat, Tunçeli ve Akşin-Yavuz, 2019).

Okul öncesi dönemde verilen eğitim çocukların ihtiyaçlarını dikkate alarak, onların gelecek yaşantılarına ve akademik becerilerine önemli derecede katkı sağlayan bir süreçtir. Bu sürecin tasarısında rol oynayan öğretmenlerin çocukların ihtiyaçlarını dikkate alarak etkili eğitim ortamları düzenlemesi ve gelişim alanlarını kapsayıcı eğitime göre destekleyerek bireysel farklılıkları öğretim sürecine dahil etmesi süreç açısından önemlidir (Kahriman-Pamuk ve Bal, 2019).

Kapsayıcı eğitim, herhangi bir neden ile yaşıtlarına göre dezavantajlı konumda olan ve olmayan çocukların aynı eğitim ortam ve süreçlerine katılmaları temeline dayanır (Millî Eğitim Bakanlığı-MEB, 2013). Kapsayıcı eğitim uygulamaları, özel gereksinimli çocukların ihtiyaçlarını karşılamanın yanı sıra özel gereksinimi olan tüm bireylere göre eğitim programı veya nitelikli ortamı düzenlemeyi amaçlamaktadır (Burak, 2019). Bu model dışlanma, marjinalleşme ve başarısız olma riski taşıyan tüm özel gereksinimli çocukları kapsayarak, her bireyi bireysel farklılıkları ile kabul eden, başarı göstermeleri adına onları destekleyen bir model olarak tanımlanabilir (UNESCO, 2009). UNESCO (2009) tarafından özel gereksinimi olan bireyler; sosyo-ekonomik durumu düşük, dezavantajlı bölgelerde yaşamını sürdüren, mülteci, istismar

edilmiş veya istismar riski taşıyan, ihmal edilen, sokakta yaşayan, suça itilmiş ve suç işleme riski taşıyan, farklı din, dil, ırk, cinsiyette olan, boşanmış ailelerin çocukları, *özel gereksinimli olma riski taşıyan* tüm çocuklar ve çocuk işçiler olarak belirtilmiştir. Özel gereksinimleri olan, bireysel ihtiyaçları birbirinden farklılaşan, kişisel ve küresel nedenlere bağlı olarak yaşıtlarından farklı şekillerde yaşamlarını sürdüren bu çocuklar risk altında olan çocuklar olarak isimlendirilmektedir (Tüvana Okuma İstekli Çocuk Eğitim Vakfı, 2019). Kapsayıcı eğitim, risk altında olan çocukların izlenmesi, başarılarının desteklenmesi ve gerektiği durumlarda katılım ve varlık göstermelerini sağlamayı amaçlamaktadır (Şimşek, 2019; UNESCO, 1990). Bu risk altındaki çocuk gruplarından biri de öğrenme güçlüğü belirtileri gösteren ancak henüz okul öncesi dönemde oldukları için tanı almayan çocuklardır (Oral, 2017).

Öğrenme güçlüğü, okuma-yazma becerilerini etkileyen, heceleme, çözümleme ve doğru sözcük kullanımını etkileyen bir nörolojik bozukluk olarak (Amerikan Psikyatri Birliği-APB, 2014; National Institute of Neurological Disorders and Stroke-NINDS-, 2013) ve bireyin standart testlerde, matematikte ya da okuma yazma süreçlerinde yaşıtlarının ortalama başarısına göre önemli ölçüde beklenenin altında olması ile tanımlanmaktadır. Öğrenme güçlüğü yaşayan risk altındaki çocuklar, kapsayıcı eğitim uygulamaları kapsamında bazı öğretimsel uyarlamalarla normal gelişim gösteren akranlarıyla birlikte aynı ortamda eğitim yaşantılarını sürdürebilirler (Birol, 2005; Oral, 2017).

Öğrenme güçlüğü olan çocuklar akademik yaşantılarında çeşitli sorunlar yaşarlar. Bunlar; okuma bozukluğu, matematik bozukluğu ve yazılı anlatım bozukluğu olarak tanımlanmaktadır. Öğrenme güçlüğü belirtileri gösteren çocuklar çeşitli davranış problemleri gösterebilirler ve birçok gelişim alanında da sorunlar yaşayabilirler. Bu çocukların erken dönemde en çok gerilik yaşadıkları alan dili etkin bir biçimde kullanma sorunlarıdır. Dil alanındaki gerilikler, çocuğun ilkokuldaki okuma-yazma becerilerini etkileyerek gelecekte akademik hayatında problemler yaşamasına sebep olmaktadır. Akademik anlamda yaşanan bu güçlükler çocuğun farklı alanlarda da yetersizlik göstermesine yol açabilmektedir. (Çetin-Kazak, 2019; Güzel-Özmen, 2017; Oral, 2019). Öğrenme güçlüğünün çocuğun hayatında süreğen bir engel olmaması adına erken tanı ve müdahale hayati bir önem taşımaktadır. Ulusal Öğrenme Güçlüğü Merkezi (2014) tarafından, öğrenme güçlüğü olan, erken dönemde

fark edilen ve erken müdahale edilen çocukların geç müdahale alan çocuklara göre akademik yaşantılarında olumlu başarılar elde ettiği tespit edilmiştir. Erken müdahale okul öncesi dönemde veya birinci sınıfta sağlandığı takdirde çocuğun dinlediğini anlama, akıcı okuma ve okuduğunu anlama gibi sorunlarının önüne geçebilirken, üçüncü sınıftan sonra müdahale edilen çocukların, akranlarının akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerine ulaşmakta zorlandığı görülmüştür. Erken müdahale ile öğrenme güçlüğü olan çocuklar gelecek akademik yaşantılarında okuma becerilerini ve başarılarını etkili bir şekilde geliştirebilir ve bu müdahaleler sınıf düzeyine daha yakın okumalarına yardımcı olabilmektedir (Christodoulou vd., 2017; Peterson ve Pennington, 2012; Siegel, 2006; Van der Leij, 2013).

Öğrenme güçlüğü akademik becerilerde yaşanan güçlüklerle fark edilmekte ve genellikle öğrenme güçlüğü olan çocuklar akademik yaşantının ikinci ve üçüncü yılında tanı almaktadır (Balıkçı, 2016). Okul öncesi dönemin akademik yaşantıların temelini oluşturması sebebiyle öğrenme güçlüğü riski olan çocukların bu dönemde dikkatle izlenmesi gerekmektedir. Öğrenme güçlüğü genellikle ilkokulda tanılanmaktadır. Ancak okul öncesi dönemde erken tanı ve tedavi için erken belirti gösteren risk altındaki çocuklar öğrenme güçlüğü açısından değerlendirilebilmektedir (Korkmazlar, 2008). Öğretmenlerin değerlendirmede bulunması için öğrenme güçlüğüne ilişkin yeterli düzeyde bilgilerinin olması gerekmektedir. Akdemir (2019) tarafından yapılan çalışmada okul öncesi öğretmenlerin öğrenme güçlüğü erken dönem belirtilerine ilişkin bilgilerinin, yeterli düzeyde olmadığı görülmüştür. Öğretmenler arasında öğrenme güçlüğü tanısı hakkında bilgi eksikliği hem çocuklar hem de öğretmenler için bir zorluk teşkil etmektedir. Çünkü öğrenme güçlüğü olan çocuklar, öğrenme güçlüğü tanısı konmadan çok önce bu belirtileri göstermektedir. Bu durum çocuklara sunulacak erken müdahalelerin gecikmesine sebep olmaktadır (Altarac ve Saroha, 2007; Carson, Boustead ve Gillon, 2014; Christodoulou vd., 2017).

Okul öncesi dönemde görülen öğrenme güçlüğü işaretleri, sakarlık, görsel-motor koordinasyonda zayıflık, akranlar ile zayıf ilişki, el tercihinin olmaması, kavramları ayırt etmede güçlük, uyku sırasında aşırı hareketlilik, manipülatif becerilerde zorlanma, konuşmayı öğrenme ve sözcükleri ifade etemede zorluk, bir işi başlatma ve sürdürmede zorluk olarak gösterilebilir (Şahin, 2018).

Öğretmenlerin öğrenme güçlüğünün erken dönem belirtilerini bilmeleri, öğrenme güçlüğü riski taşıyan çocukları ayırt etmelerinde ve erken müdahalenin sağlanmasında etkili olmaktadır (Lange ve Thompson, 2006; Melekoğlu, 2017). Yapılan çalışmalarda bilgileri yetersiz olan öğretmenlerin, öğrenme güçlüğünün belirtilerini fark etse dahi bu belirtilere yönelik çözümler üretmekte zorlandıkları sonucuna ulaşılmıştır (Altun, Ekiz ve Odabaşı, 2011; Altun ve Uzuner, 2016; Baker ve Zigmond, 1995; Katsarou, 2018; Kuruyer ve Çakıroğlu, 2017; Leseyane vd., 2018; Vaughn ve Linan-Thompson, 2003; Sicherer, 2014; Yiğiter, 2005).

Tüm bu yukarıdaki görüşlerden hareketle, okul öncesi öğretmenlerin öğrenme güçlüğüne yönelik bilgi ve farkındalıklarının yüksek düzeyde olmasının son derece önemli olduğunu göstermektedir. Çünkü okul öncesi öğretmenlerin sınıflarında bulunan öğrenme güçlüğü riski olan çocukları erken dönemde fark ederek onlara uygun bir eğitim olanağı sunmasının, bu gruptaki çocukların ilkokul dönemine daha nitelikli bir şekilde hazır olmasına ve ilkokula başladıklarında bilişsel becerilerde ve özellikle de akademik becerilerde daha hafif bir düzeyde yetersizlik göstermelerine olanak sağlayacağı düşünülmektedir. Öğrenme güçlüğü belirtisi gösteren çocukların mümkün olduğunca en erken dönemde okul öncesi öğretmenlerince fark edilmesi ve bu gruba okul öncesi dönemde uygun müdahale veya uyaranlar sağlanması; ilkokul dönemine gelindiğinde öğrenme güçlüğü olarak tanılanan öğrencilerin öğrenme güçlüğü belirtilerini hafifleteceği düşünülmektedir. Ancak ilgili literatür çoğunlukla ilkokul düzeyinde eğitim veren öğretmenlerin bu konudaki bilgi ve farkındalıklarına odaklanırken (Alahmadi ve El Keshky, 2019; Altuntaş, 2010; Arabacı, 2018; Aslan, 2016; Başar ve Göncü, 2018; Basim vd., 2019; Dada ve Sulyman, 2021; Doğan, 2013; Fırat ve Koçak, 2018; Ghimire, 2017; Kaptanoğlu, 2016; Ketenoğlu-Kayabaşı, 2019; Kocsis, 2016; Sari, 2017; Sezer ve Akın, 2011; Yiğiter, 2005) çok az çalışma okul öncesi öğretmenlerin bu konuda bilgi ve farkındalık düzeylerine yer verdiği görülmektedir (Akdemir, 2018; Kocagil, 2011; Mullikin vd., 2021; Ramli vd., 2019). Okul öncesi dönemde öğrenme güçlüğüne ilişkin öğretmen bilgi düzeylerinin belirlenmesine yönelik çalışmaların yetersizliği bu çalışmayı daha da önemli kılmaktadır. Tüm bu nedenler göz önünde bulundurulduğunda gerçekleştirilen bu araştırma, okul öncesi öğretmenlerin sınıfında bulunan ancak henüz tanı almamış, öğrenme güçlüğü riski olan çocukları fark etmelerine yönelik temel bilgi seviyesine

sahip olup olmadıklarına ilişkin bir tarama çalışması niteliğinde olduğu düşünülmektedir.

1.2. Amaç

Araştırma ile okul öncesi öğretmenlerinin öğrenme güçlüğüne ilişkin bilgi düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır;

- Okul öncesi öğretmenlerin öğrenme güçlüğüne ilişkin **genel bilgileri, tanıya** ilişkin bilgileri ve **tedaviye** ilişkin bilgileri hangi düzeydedir**?**
- Okul öncesi öğretmenlerin **öğrenme güçlüğüne ilişkin genel bilgileri**, **tanıya** ilişkin bilgileri ve **tedaviye** ilişkin bilgileri ile özel gereksinimli çocukların kaynaştırılmasına yönelik **öz yeterlikleri** arasında anlamlı düzeyde bir ilişki var mıdır? İlişki varsa okul öncesi öğretmenlerin özel gereksinimli çocukların kaynaştırılmasına yönelik öz yeterliklerinin öğrenme güçlüğü bilgileri açısından yordama düzeyi nedir?
- Okul öncesi öğretmenlerin **cinsiyete** göre öğrenme güçlüğüne ilişkin bilgi düzeyleri arasında anlamlı düzeyde bir farklılık var mıdır?
- Okul öncesi öğretmenlerin **yaşı**, **öğretmenlik kıdem yılı** ve **sınıftaki ortalama öğrenci sayısı** ile öğrenme güçlüğüne ilişkin bilgi düzeyleri arasında anlamlı düzeyde bir ilişki var mıdır?
- Okul öncesi öğretmenlerin **öğrenim durumuna** göre öğrenme güçlüğüne ilişkin bilgi düzeyleri arasında anlamlı düzeyde bir farklılık var mıdır?
- Okul öncesi öğretmenlerin **çalıştığı eğitim kurumuna** göre öğrenme güçlüğüne ilişkin bilgi düzeyleri arasında anlamlı düzeyde bir farklılık var mıdır?
- Okul öncesi öğretmenlerin **çalıştığı eğitim kurumundaki pozisyonuna** göre öğrenme güçlüğüne ilişkin bilgi düzeyleri arasında anlamlı düzeyde bir farklılık var mıdır?
- Okul öncesi öğretmenlerin **medeni durumuna** göre öğrenme güçlüğüne ilişkin bilgi düzeyleri arasında anlamlı düzeyde bir farklılık var mıdır?

- Okul öncesi öğretmenlerin **ailesinde öğrenme güçlüğü olan birey bulunma durumuna** göre öğrenme güçlüğüne ilişkin bilgi düzeyleri arasında anlamlı düzeyde bir farklılık var mıdır?
- Okul öncesi öğretmenlerin **mevcut sınıfında özel gereksinimli öğrenci bulunma durumuna** göre öğrenme güçlüğüne ilişkin bilgi düzeyleri arasında anlamlı düzeyde bir farklılık var mıdır?
- Okul öncesi öğretmenlerin **özel eğitim sertifikasının bulunma durumuna** göre öğrenme güçlüğüne ilişkin bilgi düzeyleri arasında anlamlı düzeyde bir farklılık var mıdır?
- Okul öncesi öğretmenlerin **öğrenme güçlüğü alanında özel eğitim alma durumuna** göre öğrenme güçlüğüne ilişkin bilgi düzeyleri arasında anlamlı düzeyde bir farklılık var mıdır?
- Okul öncesi öğretmenlerin **kapsayıcı eğitime ilişkin hizmet içi eğitime veya seminere katılma durumuna** göre öğrenme güçlüğüne ilişkin bilgi düzeyleri arasında anlamlı düzeyde bir farklılık var mıdır?
- Okul öncesi öğretmenlerin **daha önce sınıflarında dezavantajlı gruplarda yer alan öğrenci olma durumuna** göre öğrenme güçlüğüne ilişkin bilgi düzeyleri arasında anlamlı düzeyde bir farklılık var mıdır?
- Okul öncesi öğretmenlerin **çalıştığı kurumun sosyo-ekonomik düzeyine** göre öğrenme güçlüğüne ilişkin bilgi düzeyleri arasında anlamlı düzeyde bir farklılık var mıdır?
- Okul öncesi öğretmenlerin **öğrenme güçlüğünün erken belirtilerine yönelik yapılacak eğitime katılmak isteme durumuna** göre öğrenme güçlüğüne ilişkin bilgi düzeyleri arasında anlamlı düzeyde bir farklılık var mıdır?
- Okul öncesi öğretmenlerin **öğrenme güçlüğünün erken belirtilerine yönelik yapılacak olan odak grup görüşmesine katılmak isteme durumuna** göre öğrenme güçlüğüne ilişkin bilgi düzeyleri arasında anlamlı düzeyde bir farklılık var mıdır?

1.3. Önem

Öğrenme güçlüğü, bireylerin kendini ifade etme, yavaş yazma, okumada akıcılık ve organizasyonda bozukluklar yaşamasına, okul çağında ve hayatlarının geri

kalanında kalıcı zorluklarla mücadele etmesine sebep olur (Rose, 2009, akt, Balcı, 2017). Akademik becerilerin büyük bir kısmını olumsuz yönde etkileyen öğrenme güçlüğü, çocuklar arasında farklı sıklıkta ve boyutlarda görülebilmektedir (Melekoğlu, 2021). Erken çocukluk döneminde dil edinimi ve dili işleme süreçlerinde karşılaşılan sorunlar, ileriki dönemlerde yaşanacak öğrenme güçlüğü problemlerine ilişkin ipuçları ortaya koymaktadır. Okul öncesi dönemde öğrenme güçlüğü belirtileri arasında; konuşmada gecikme, birbirine yakın heceli kelimelerde seslerin karıştırılması, ayakkabı bağlamada güçlük, yön ve zaman kavramlarının karıştırılması gibi bazı yetersizlikler bulunmaktadır (Salman vd., 2016). Öğrenme güçlüğü tanısı genellikle akademik yaşantının daha yoğun bir biçimde başladığı ilkokul ikinci ve üçüncü sınıflarda konulmaktadır. Akademik yaşantı başladıktan sonra konulan tanı, bireyin müdahaleyi nitelikli bir biçimde alması için oldukça geç bir dönem olduğu düşünülmektedir (Aslan, 2015; Demir, 2005). Bu doğrultuda ilkokul öncesi dönemde nitelikli müdahalelerin sunulması son derece önemlidir (Açıkgöz, 2019). Bu nedenle okul öncesi dönemde erken tanı ve tedavi için, erken belirti gösteren risk altındaki çocuklar öğrenme güçlüğü açısından değerlendirilebilir (Korkmazlar, 2008). Ancak bu dönemde yaşanan sorunların takibiyle henüz okul deneyimleri yaşamadan erken öğrenme güçlüğü belirtilerini ortaya koyan çalışmalar oldukça sınırlı sayıdadır (Balcı, 2017; Çetin-Kazak, 2019; Doğan, 2012; Okur, 2019; Oral, 2017). Özellikle okul öncesi öğretmenlerin öğrenme güçlüğü hakkında bilgi sahibi olma, öğrenme güçlüğü olan çocukları belirleme veya bu gereksinim açısından değerlendirme konusunda yapılan çalışmaların da oldukça sınırlı olduğu tespit edilmiştir (Açıkgöz, 2019; Okur, 2020).

Yapılan araştırmalarda eğitimcilerin, öğrenme güçlüğüne ilişkin bilgilerinin düşük ve orta düzeyde olduğu bununla beraber bilgi eksiklikleri ve kavram yanılgıları yaşadıkları görülmüştür (Aladwani ve Shaye, 2012; Alahmadi ve El Keshky, 2019; Aslan, 2016; Dapudong, 2013; Ghimire, 2017; Kocsis, 2016; Lee ve Low, 2013; Mullikin vd., 2021; Saludes ve Artenita, 2009; Saravanabhavan ve Saravanabhavan, 2010; Wadlington ve Wadlington, 2005; White, Mather ve Kirkpatrick, 2020; Yangın vd., 2016; Yin, Joshi ve Yan, 2020). Ramli ve diğerleri (2019) yaptıkları çalışmayla öğretmenlerin, çocukların erken müdahale almalarının sonuçlarını bilmediğini ve anlamadığını gösteren yanlış ve eksik bilgilerin varlığını ortaya koymuştur.

Öğretmenlerin öğrenme güçlüğüne ilişkin bilgi düzeylerini ölçen araştırmalarda öğretmenlerin yanlış ve eksik bilgilerinin sebebinin özellikle öğrenme güçlüğü hakkındaki bilgi eksikliğinden kaynaklandığı görülmüş, öğretmenlerin öğrenme güçlüğüne ilişkin olarak bu çocukların; tembel olduğu, kötü ailelerden geldikleri ve ruhsal açıdan sorunlar yaşadıkları düşüncelerine sahip oldukları bulunmuştur (Ness ve Southall, 2010; Tremaine Foundation, 2010). Öğretmenlerin öğrenme güçlüğünün çocuklar tarafından uydurulmuş bir efsane olduğuna inandıkları ve bu bilgi eksikliği ve yanlış anlaşılmaların, çocukların duygu ve başarıları üzerinde olumsuz etkilere neden olacağı yapılan araştırma sonuçları arasındadır (Ramli vd., 2019). Öğretmenlerin bilgi eksiklikleri ve kavram yanılgıları, öğrenme güçlüğü riski olan çocukların yanlış anlaşılmasına neden olarak, doğru tanılamada zorluklar yaşanmasına ve uygun olmayan müdahale yöntemleri kullanılmasına neden olmaktadır (Miray-Sümer ve Altındağ-Kumaş, 2020; Sari, 2017).

Öğrenme güçlüğü okul öncesi dönemde tanılanmamasına rağmen, çocukların bu dönemde gösterdiği birtakım erken belirtiler bulunmaktadır (Babür, 2018). Okul öncesi öğretmenlerin eğitim sundukları okul öncesi çocuklarda öğrenme güçlüğüne ilişkin belirtileri ve bu belirtilere yönelik sınıf içi desteğin nasıl sağlanacağını bilmesi, bu dönemde öğrenme güçlüğü riski taşıyan çocukları fark etmesine ve bu çocuklara uygun müdahaleleri sağlanmasında etkili olacaktır. Erken dönemde tespit edilen ve müdahale edilen öğrenme güçlükleri ileriki akademik yaşantıda çocuğun akranları ile arasındaki başarı farkının yakın olmasını sağlamaktadır (Christodoulou vd., 2017; Peterson ve Pennington, 2012).

İlgili alanyazın incelendiğinde sınıf ve branş öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü bilgilerine yönelik yapılmış birçok çalışma bulunmaktadır (Alahmadi ve El Keshky, 2019; Basim, Fysal, Akhila ve Aswathy, 2019; Ghimire, 2017; Kocsis, 2016). Türkiye'de öğrenme güçlüğü ile ilgili yapılan çalışmaların genellikle sınıf öğretmenleri ile yapıldığı (Altuntaş, 2010; Arabacı, 2018; Aslan, 2016; Başar ve Göncü, 2018; Doğan, 2013; Fırat ve Koçak, 2018; Kaptanoğlu, 2016; Ketenoğlu-Kayabaşı, 2019; Sezer ve Akın, 2011; Yiğiter, 2005), okul öncesi dönemde öğrenme güçlüğü ile ilgili yapılan çalışmaların sınırlı olduğu görülmüştür (Açıkgöz, 2019; Birol, 2005; Çetin-Kazak, 2019; Doğan, 2012; Gürel, 2018; Güven ve Topbaş, 2014; Okur, 2019; Oral, 2017). Özellikle öğretmenlerin bilgi, inanç ve farkındalıklarına

yönelik çalışmaların da oldukça sınırlı olduğu görülmektedir (Akdemir, 2018; Kocagil, 2011). Tüm bu nedenlerden dolayı okul öncesi öğretmenlerin öğrenme güçlüğüne ilişkin bilgi, inanç ve farkındalıklarının değerlendirilmesinin oldukça önemli olduğu, bu araştırmanın ilgili alan yazında yol gösterici nitelikte olacağı düşünülmektedir.

1.4. Sayıltılar

1. Okul öncesi öğretmenlerin ölçme araçlarında yer alan maddelere verdikleri yanıtların öğretmenlerin gerçek bilgi ve inançlarını yansıttığı varsayılmıştır.
2. Ölçme araçlarından alınan örneklem, evreni temsil etmektedir.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

1) 2020-2021 öğretim yılı ile,
2) Edirne il sınırları içerisinde Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı hizmet veren resmi ve özel kurumlarda çalışan okul öncesi öğretmenleri ile,
3) Araştırmada toplanan veriler, öğretmenlerin "Demografik Bilgi Formu", "Disleksi Bilgi ve İnanç Ölçeği" ve "Özel Gereksinimli Çocukların Kaynaştırılmasına Yönelik Öğretmen Yeterliği Ölçeğine"ne verdikleri yanıtlar ile sınırlıdır.
4) Covid-19 salgını nedeni ile araştırma formlarının GoogleForm ile uzaktan öğretmen gruplarına paylaşılması ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Öğrenme Güçlüğü: Bireyin ortalama veya ortalama üstü bir zekaya sahip olmasına rağmen, düşünme, bilgiyi işleme, okuma-yazma, konuşma ve yazma dili gibi akademik becerilerde güçlükler yaşanmasıdır (Güzel-Özmen, 2017).

Disleksi: Bireyin normal düzeyde bir zekaya, uygun bir ev ortamına ve okumak için normal fırsatlara sahip olmasına rağmen okuma becerisinde görülen ciddi bozukluktur (Akçin, 2016).

Öz yeterlik: Bireyin bir davranışı başarmak adına eylemde bulunup bulunmamasına ve karşılaştığı zorluklar karşısında harcayacağı çaba miktarına ilişkin bireysel inancıdır (Sönmez ve Bıçak, 2017).

BÖLÜM II

2. İLGİLİ ALAN YAZIN

2.1. Öğrenme Güçlüğü

Öğrenme güçlüğü dünyada 1960'lı yıllarda, Türkiye'de 1980'li yıllarda gelişmeye başlamış olan bir özel eğitim alanıdır. Aşağıda öğrenme güçlüğünün tanımına ve tarihsel gelişimine, öğrenme güçlüğünü alt tiplerine, görülme sıklığına, öğrenme güçlüğü olan bireylerin özelliklerine, okul öncesi dönem belirtilerine, erken tanı, değerlendirme ve müdahale çalışmalarına, erken çocukluk dönemine uygun müdahale yaklaşımlarına ve okul öncesi öğretmenlerin öğrenme güçlüğüme ilişkin farkındalıklarına yer verilmiştir.

2.1.1. Öğrenme Güçlüğünün Tanımı ve Tarihsel Gelişimi

Öğrenme güçlüğünün dünyadaki gelişimi incelendiğinde, diğer dünya ülkelerinde, özellikle Avrupa ve Amerika'da 1800'lü yılların başlarına kadar uzanan iki asırlık bir geçmişi olduğu görülmektedir. Bu dönemde özel eğitim ayrı bir alan olmadığı ve bu alanda çalışan bilim insanları bulunmadığı için çalışmalar tıp alanında gerçekleşmiştir. Bu çalışmalar özellikle beyin hasarı ve görme bozukluklarına bağlı olarak gerçekleşen okuma güçlüklerine ilişkin olmuştur. Tıp alanında çalışmalar yapan uzmanlardan bazıları; Franz Joseph Gall (1802), Pierre Paul Broca (1860), Carl Wernicke (1874), Adolf Kussmaul (1877), Samuel Orton (1920) olarak gösterilebilir (akt. Çakıroğlu, 2021).

Öğrenme güçlüğüne sahip çocukların en eski karakterizasyonları, zekâsı ve konuşması bozulmamış olmasına rağmen "kelime körlüğüne" sahip oldukları yönündedir (Washington, Compton ve McCardle, 2020). Öğrenme güçlüğü terimi yerine ilk kullanılan terim olan "kelime körlüğü" terimi 1877 yılında ilk kez Alman nörolog Adolf Kussmaul tarafından, görmede, konuşmada ve zihinsel becerilerde herhangi bir problem yaşamayan bireylerin metinleri görememesi olarak tanımlanmıştır. Kussmaul'un yaptığı tanıma bakıldığında günümüzde öğrenme güçlüğünün tanımını oluşturan özelliklerle örtüştüğü görülmektedir (Morin, 2014). Öğrenme güçlüğünün alt alanlarından biri olan "disleksi" terimi ilk kez 1877 yılında Alman bilim insanı Rudolf Berlin tarafından kullanılmıştır. Terim, görme bozukluklarının neden olmadığı okuma güçlüklerini açıklamak için kullanılmış ve

“yazılı ve basılı sembolleri yorumlamada normalin üstünde zorlanma” şeklinde tanımlanmıştır (Çakıroğlu, 2021).

Öğrenme güçlüğü ile ilgili çalışmalar 20. yüzyıl boyunca gelişim göstermiştir. Öğrenme güçlüğü, 1960’lı yılların başında önem kazanmaya başlayan, belirli bir türde öğrenme sorunlarını kapsayan genel bir terimdir. Amerikalı eğitimci ve psikolog olan Samuel Kirk özel eğitim alanında çalışmış, 1960’lı yılların başında öğrenme güçlüğünün sembol kişisi haline gelmiştir. 1963 yılında öğrenme güçlüğü Kirk tarafından gelişimsel öğrenme yetersizliği ve akademik öğrenme yetersizliği olarak gruplandırılmıştır. *Gelişimsel öğrenme yetersizliği*: Birinci tür yetersizlikler- algı, dikkat, bellek; İkinci tür yetersizlikler-sözel dil ve düşünme, *akademik öğrenme yetersizliği*; okuma, yazma, matematik becerileri, sözlü/yazılı ifade etme olarak ayrılmıştır. Kirk, öğrenme güçlüğü yaşayan bireyleri, normal ve üstün zekâda olmalarına rağmen akademik alanda bazı güçlükler yaşayan bireyler olarak tanımlamıştır. Okuma, yazma, konuşma dili, yazı dili, bilgileri işleme ve düşünme becerileri gibi akademik becerilerin birinde veya birkaçında olan gecikme, gerilik, bozukluk ya da güçlükler yaşayan bireyler grubunu gösteren bir terim olarak kullanılmaktadır (Akçin, 2016; Ataman, 2017; Güzel-Özmen, 2017; Kavsaoğlu, 1993; Şenel, 1995; Washington, Compton ve McCardle, 2020).

Amerika Birleşik Devletleri'nde (ABD), öğrenme güçlüğü çalışmaları, 1969 tarihli Özel Öğrenme Yetersizliği Yasası'nın çıkartılmasıyla desteklenmiştir (Washington, Compton ve McCardle, 2020). Bu yasa öğrenme güçlüğü olan çocukların eğitimine yönelik olarak destek hizmetlerini zorunlu kılan ilk yasadır. Bu yıllarda Amerikan Öğrenme Güçlüğü Birliği kurulmuş, Ritalin’in ilk kez hiperaktif çocuklar üzerinde kullanımı gerçekleşmiş ve hiperaktivite ve dikkat eksikliği terimleri ilk kez DSM-IV’te (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders- Ruhsal Bouklukların Tanısal ve İstatiksel El Kitabı) yer almıştır. 1975’de PL 94-142 maddesi ile tüm çocuklar için ücretsiz uygun kamu eğitimini zorunlu kılan bir federal yasa olan Tüm Engelli Çocukların Eğitimi Yasası’na (IDEA) Özel Öğrenme Yetersizliği Yasası eklenmiş, ABD’de öğrenme güçlüğü ilk defa bir özel eğitim kategorisi olarak kabul edilmiştir (Bender, 2019; Çakıroğlu, 2021; Güzel-Özmen, 2017; Washington, Compton ve McCardle, 2020). Tüm Engelli Çocukların Eğitimi Yasası’na (1975) yer alan öğrenme güçlüğü tanımı şu şekildedir (Fredal Register, 1977; akt. Güzel-Özmen,

2017, s.370): *"Belirgin öğrenme güçlüğüne sahip çocuklar" terimi, sözel veya yazı dilini anlama ya da kullanmayı içeren temel psikolojik süreçlerin biri veya birkaçındaki bozukluklar ve bu bozukluklara bağlı olarak dinleme, düşünme, konuşma, okuma yazma, heceleme veya matematiksel hesaplamalar yapma yeteneklerinde aksamalar görülen çocuklar anlamına gelmektedir. Bu bozukluklar arasında, algısal özürler, beyin zedelenmesi, asgari düzeyde beyindeki işlev bozukluğu, disleksi ve gelişimsel afazi yer alır. Bu terim, asıl olarak görsel, işitsel, devinimsel, zihinsel ve duygusal özür veya çevresel, kültürel ekonomik olumsuzlukların sonucu ortaya çıkan öğrenme problemlerine sahip çocukları içermektedir."*

1980'li yıllarda ABD'de öğrenme güçlüğüne ilişkin olarak Öğrenme Güçlükleri Ulusal Birleşme Konseyi (NJCLD) kurulmuştur. Bu kuruluş; Amerikan Konuşma-Dil-İşitme Derneği (ASLHA), Öğrenme Güçlüğü Konseyi (CLD), Uluslararası Okuma Örgütü (IRA), Öğrenme Güçlüğü Olan Çocuklar Örgütü (ACLD), İletişim Bozukluğu Olan Çocuklar Derneği (DCLD) ve Ortan Disleksi Topluluğu (ODS) kapsayan profesyonel kuruluşları içermektedir (Bender, 2019).

1997 yılında Tüm Engelli Çocukların Eğitimi Yasası'nda (IDEA) öğrenme güçlüğü terimi; genel, dahil olan ve dahil olmayan bozukluklar olarak başlıklara ayrılmıştır. Genel: konuşma ya da yazı dilini anlamada ve kullanmada problem yaşayan, düşünme, konuşma, dinleme, okuma ve yazma, matematik ya da harflerin kullanımı becerilerinin biri ya da birkaçında gözlenen bozukluk anlamına gelmektedir. Dahil olan bozukluklar: disleksi, algısal bozukluk ve gelişimsel afrazi, minimal beyin disfonksiyonu, beyin zedelenmesi gibi durumlar bu terimi kapsar. Dahil olmayan bozukluklar: öğrenme güçlüğü terimi, zihinsel ve bedensel engel, işitme, görme ve çevresel, kültürel ya da ekonomik dezavantajların sonucu ortaya çıkan öğrenme geriliklerini kapsamaz şeklinde tanımlanmıştır (Akçin, 2016).

1980'li ve 1990'lı yıllarda öğrenme güçlüğü alanında beyin işleyişinin görüntülenmesinde gerçekleşen teknik ilerlemeler sayesinde yeni bir dönem başlamıştır. Fonksiyonel Manyetik Rezonans Görüntüleme Tekniği (fMRI) ile öğrenme güçlüğü yaşayan bireylerin okudukları metinin beyinlerinde hangi bölgeleri harekete geçirdiği ve beyinin işleyişi gözlenmiştir. Özellikle beyini temel alan çalışmalar öğrenme güçlüğü tarihinde yapılan en sık çalışmalardır (Çakıroğlu, 2021).

Özellikle genetik, beyin görüntüleme, bilişsel psikoloji ve müdahale gibi alanlarda bilgi geliştirmek, son yaklaşık 15 yılda disleksi anlayışını önemli ölçüde genişletmiştir (Washington, Compton ve McCardle, 2020).

Amerikan Psikiyatri Birliği (APB, 2013) DSM-V sınıflandırması ile öğrenme güçlüğü tanımı şu şekilde yapılmıştır: *"bozukluğun davranış belirtileri ile bağlantılı olan bilişsel düzeyde anormalliklerin temelini oluşturan biyolojik kökene sahip bir nörogelişimsel bozukluktur."* Bu terim, DSM-V'e göre; kelimelerin doğru ve akıcı bir şekilde okunması, okuduğunu anlama, yazılı anlatım ve yazım, aritmetik hesaplama ve matematiksel akıl yürütme olarak tanımlanan akademik becerileri kazanmada önemli derecede zorluk çeken çocuklar için kullanılan son terimdir (Çakıroğlu, 2021).

DSM-V tanımında dikkat çeken noktalar, öğrenme güçlüklerinin gözlenebilir olması ve bazı tanımlama davranışları veya belirtileri olarak ortaya çıkması gerektiği ve destek ve müdahalelere rağmen belirtilerin en az altı ay süre ile gözlemlenmeye devam etmesi gerektiğidir. Bir diğer nokta gözlenen akademik becerilerin bireyin bulunduğu yaşa ait ortalamanın çok altında olması ve süreklilik teşkil etmesi gerektiğidir. Öğrenme güçlüğünün belirtileri DSM-V'de şu şekilde belirtilmiştir (APB, 2013):

a. Yanlış veya düşük hızda, zorlanarak okumak, kelimeleri tahmin etme davranışının sıklıkla görülmesi veya kelimelerin seslendirilmesinde zorluk yaşanması.
b. Okunan yazının anlaşılmasında zorluk yaşanması.
c. Yazma becerisinde güçlükler yaşanması.
d. Yazılı ifadede karşılaşılan zorluklar.
e. Sayı olguları, sayı algılamaları ve hesaplamada yaşanan zorluklar.
f. Matematik becerileri ve akıl yürütme ile ilgili güçlükler.

Öğrenme güçlüğü alnında Türkiye'de yaşanan gelişmeler incelendiğinde; 1983 yılında 2916 sayılı "Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu" yürürlüğe girmiştir. 1997 yılında 573 sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname yayınlanmıştır. 2000 yılında MEB tarafından Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (ÖEHY) yayınlanmıştır. 2006 yılında yayınlamış olan ÖEHY'nde öğrenme güçlüğünün tanımına yer verilmiştir. 2010-2016 yılları arasında akademik başarı ve zekâ testleri geliştirilmiş, özel eğitim öğretmenliği programı güncellenmiştir (Çakıroğlu, 2021).

Tüm yukarıda belirtilen tanımlara ek olarak MEB (2006, s.3) tarafından kapsamlı bir tanım yapılmış, ÖEHY'nde 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 olan birey*" şeklide tanımlanmıştır.

Özetle; öğrenme güçlüğünün geçmişten günümüze olan gelişimi incelendiğinde çalışmaların iki yüzyıldır devam etmekte olduğu ve yapılan çalışmaların daha çok tıp alanında gerçekleştiği görülmektedir. Ağırlıklı olarak beyin üzerinde çalışmalar bulunmaktadır (Çakıroğlu, 2021). Ancak Türkiye'de son yıllarda tıp alanındaki çalışmalarla birlikte eğitim alanında yoğunluk kazanan çalışmaların da olduğu görülmektedir (Başar ve Göncü, 2018; Fırat ve Koçak, 2018; Sönmez ve Bıçak, 2017). Öğrenme güçlüğünün birçok tanımı bulunmaktadır. Genel olarak öğrenme güçlüğünün farklı tanımları incelendiğinde, bireyin zekâsı normal ya da normalin üstünde olmasına rağmen akademik becerilerin bir ya da birkaçında yaşanan zorluklar olarak tanımlandığı görülmektedir (Akçin, 2016; APB, 2013; Bender, 2019). Yukarıdaki tanımlamalarda yer aldığı gibi öğrenme güçlüğünün alt tipleri de bulunmaktadır. Aşağıda öğrenme güçlüğünün alt tiplerine yer verilmiştir.

2.1.2. Öğrenme Güçlüğünün Alt Tipleri

Öğrenme güçlüğü kendi içerisinde disleksi (okuma bozukluğu), disgrafi (yazılı anlatım bozukluğu), diskalkuli (matematik bozukluğu) olarak sınıflandırılmaktadır.

2.1.2.1. Disleksi (Dyslexia)

Öğrenme güçlüğü olan bireylerin en yoğun problem yaşadığı akademik alanlardan birisi okumadır. Öğrenme güçlüğü olan bireylerin %90'ının okumada sorun yaşadığı tahmin edilmektedir. Öğrenme güçlüğü olan bireyler, metni çözümleme, okuduğunu anlama, akıcı okumada zorluklar yaşamaktadır. Okuma, temel anlama ve çözümleme becerilerini kapsamaktadır. Bu konuda zorluk yaşayan birey okuduğunu anlamakta güçlük yaşayabilmekte ya da metni yanlış anlayabilmektedir (Balıkçı, 2021; Bender, 2019).

Disleksi diğer bir ifade ile özel/özgül öğrenme güçlüğü, okuma bozukluğu olarak bilinen sözel veya yazılı, alıcı veya ifade edici dilde karşılaşılan sorunlar ile

ortaya çıkan bir öğrenme güçlüğü alt tipidir. Bireyin zekâsı normal ya da normalin üzerinde olmasına karşın harf ve kelime tanıma, heceleme, akıcı ve doğru çözümleme becerilerinde sürekli ve yaşıtlarına oranla düşük seviyede başarı göstermesi olarak tanımlanmaktadır (Ataman, 2017; Güzel-Özmen, 2017). Disleksi olan bireyler konuşma, dinleme, okuma, yazma ve hecelemede problemler yaşamaktadırlar (Öz, 2015). Perspektif algılarında, saat, bisiklet çizimlerinde sorunlar vardır. Sağ-sol ve yukarı-aşağı gibi kavramları karıştırırlar. Konuşmada gecikme ve yavaş gelişme, ifade yetisinde ve ince motor becerilerde zorluklar görülmektedir (Salman vd., 2016). Erken dönemlerde disleksi kendini fonemleri kullanmada yaşanan zorluklarla göstermektedir. Birey fonemleri fark etmede ve fonem oluşturmada güçlükler yaşamakta ve temel okuma becerilerini kazanmakta da zorlanmaktadır (Bender, 2019). Fonoloji, bir dilin ses yapısını, konuşma seslerini ve bunların karşılıklı iletişimde nasıl kullanıldığıyla ilgilenen sesbilgisidir. Fonem ise, bir dilde kendi başına bir anlamı olmayan ancak anlam ayırt edici özelliği olan en küçük ses birimidir (Topbaş, 2005).

Disleksi tek tipte gözükmemektedir. Fonemleri ayırt etmede sorun yaşayan bireyler olabildiği gibi, kelimeleri tanımada, hatırlamada, kodlama ve çözümlemede, okuduğunu ya da okunanı anlamada, metnin türünü kavramada, okumanın akıcılığı ve hızında, cümlenin yapı taşlarını ayırt etme gibi birçok konuda zorluk yaşayabilirler (Bender, 2019).

2.1.2.2. Disgrafi (Dysgraphia)

Öğrenme güçlüğü olan bireylerin sorun yaşadıkları alanlardan biri yazılı anlatımdır. Yazma süreci karmaşık ve temel beceri gerektiren bir süreçtir. Yazmanın ilk dönemlerinde bireyin bilişsel ve fiziksel süreçleri bir arada götürmesi gerekmektedir. Yazma süreci ilerledikçe birden fazla unsurun dikkate alınması gerekmektedir. Dil bilgisi kurallarının dahil olmasıyla süreç daha da karmaşıklaşmaktadır. Yazma becerileri zayıf olan çocuklar bu karmaşık süreçle başa çıkmakta sorun yaşamaktadır (Çakıroğlu, 2016).

Disgrafi, yazma becerilerinde görülen zekâ seviyesi, yaş ve eğitimden bağımsız olarak bireyin beklenenin altında performans göstermesine ve akademik alanda zorluklar yaşamasına neden olan mekanik yazma becerisiyle ilişkili bir öğrenme güçlüğü alt tipidir. Disgrafiye sahip bireyler, görsel imajları doğru algılamada ve

hatırlamada sorun yaşarlar, yavaş yazarlar ve yazıları çoğunlukla okunaksızdır. Yazılı bir ürün ortaya koymada problemler yaşarlar. Kelime kullanma, heceleme, metin üretme, cümle oluşturma, kompozisyon yazmada ciddi zorluklarla karşılaşırlar. Metin oluştururken istenilen metnin türünü, amacını ve dinleyicileri dikkate almadan konuşma dilini kullanarak yazarlar ve metin yapısını düzenlemede biliş üstü becerilerde yetersizlik gösterdikleri için sorun yaşarlar. Yazıyı planlama, düzenleme, gözden geçirme ve düzeltmede problemler görülür. Yazılı anlatıları akıcı değildir. Yazılı anlatımın söz dizimi, içerik, yazım kuralları, düzenleme ve sözcük dağarcığı ögelerinin kullanımında güçlükler yaşanır. Söz diziminde yapı olarak basit, devrik cümleler kullandıkları, cümlenin ögelerinin uyumuna ve zaman kiplerine dikkat etmedikleri görülür. İçerik oluştururken konuyla ilgisi olmayan bilgilere yer verme, örnek kullanmama ya da konuyla ilgisiz örnek kullanma gibi özellikler gözlenir. Yazım kurallarında sayfa düzeni, büyük-küçük harf kullanımı, noktalama işaretlerini doğru ve yerinde kullanmada hatalar olabilir. Düzenlemede paragraflar içinde ve arasında kopukluk görülür. Sözcük dağarcığı kısıtlıdır, sıradan kelimeler kullanılır ve aynı kelimelerin sık sık tekrarlandığı gözlenir (Akçin, 2016; Öz, 2015).

Disgrafiye sahip olan bireyler yanlış şekilde kalem tutma, yanlış harf oluşturma sorunları yaşarlar. Bu bireyler yazma işleminin mekanik kısmına odaklandıkları için okulda öğretilen konu, verilen görevlere dikkatlerini vermezler. Bu sebeple akranlarından geri kalabilirler (Öz, 2015). Yazma becerilerinde zayıflık görülen çocuklar sınıf içi etkinlikleri takip etmede ve katılmada, ev ödevlerini tamamlamada sorun yaşarlar. Yaşanılan bu sorunların yetişkinlik hayatında da devam ettiği görülmektedir (Çakıroğlu, 2016; Salman vd., 2016).

2.1.2.3. Diskalkuli (Dyscalculia)

Öğrenme güçlüğüne sahip bireyler okuma, yazma ve dil becerilerinde yaşanan sorunların yanında, matematik konusunda da zorluklar yaşamaktadır. Yapılan araştırmalar, okuma alanından sonra en çok matematik alanında güçlük yaşandığını ortaya koymuştur (Shalev vd., 2000).

Diskalkuli, matematik alanında yaşanan güçlükleri tanımlamak için kullanılan kapsamlı bir terimdir. Matematiksel işlemlerde yaşanan zorlukları ifade eder. Diskalküliye sahip olan bireyler aritmetik sembolleri tanıma, temel sayı bilgisi, işlem-

hesap aşamaları, matematiksel mantık yürütmede sorun yaşarlar. Çok basamaklı sayıları okumada, bölme çarpma gibi işlemlerde sayıları alt alta getirmede güçlük yaşarlar. Sağlama yapamazlar. Bazı bireyler matematik alanında kullanılan dili anlama, sözel problemleri (işçi problemleri, havuz problemleri vb.) anlama veya geometride zorluk yaşarlar. Yanlış işlemi seçerek toplama yerine çıkarma yapabilir, işlem sırasını karıştırabilir. İşlemlere verdikleri cevaplar tesadüfi gözükecek şekilde yanlış olabilir. Matematik alanında yaşanan güçlükler farklı yaş dönemlerinde bireyin hayatını farklı şekilde etkiler. Erken çocukluk döneminde genellikle sayıları tanıma, uzun/kısa, büyük/küçük gibi kavramları anlama ve nesneleri renkleri ve boyutlarına göre düzenlemede yaşanan güçlüklerle kendini gösterir. Okul çağında ise çocuklar dört işlemi kullanarak matematik problemlerini çözmede zorlanır. Çarpım tablosunu öğrenmekte sorun yaşarlar. Giderek zorlaşan matematik problemlerini çözmede geri kalırlar. Matematiksel sembol ve terimleri anlamakta güçlük yaşarlar. Erken dönemde gelişen matematik alanında görülen yetersizlikler yalnız öğrencilik yaşantısını değil yetişkinlik hayatını da etkileyen bir güçlüktür (Akçin, 2016; Çakıroğlu, 2016; Öz, 2015; Salman vd., 2016).

2.1.3. Öğrenme Güçlüğünün Görülme Sıklığı

Öğrenme güçlüğüne sahip bireylerin görülme sıkılığı ülkeden ülkeye farklılık göstermektedir. Genellikle öğrenme güçlüğünün görülme oranı erkek çocuklarda kız çocuklara oranla daha yaygındır -3/2 oranında- (APB, 2013). Öğrenme güçlüğü ABD'de sık rastlanan yetersizlikler arasında yer almaktadır. ABD'de yayınlanan verilere göre tüm özel eğitim tanısı almış 5,7 milyon öğrencinin %42'si öğrenme güçlüğü tanısı almıştır (Çakıroğlu, 2021). Son veriler 6-21 yaş aralığındaki özel eğitim hizmeti alan öğrencilerin %38,2'sinin bu tanıyı aldığını göstermektedir. Devlet okullarındaki öğrencilerin yaklaşık olarak %5'inin tanısının öğrenme güçlüğü olduğu görülmektedir (U.S. Department of Education, 2019). İngiltere'de ise yaklaşık olarak 286.000 öğrencinin öğrenme güçlüğü tanısı aldığı, bu da oransal olarak %5'e karşılık geldiği vurgulanmıştır (Uygun ve Yavuz, 2020).

Türkiye'de öğrenme güçlüğü olan çocukların tanılama sürecinde yaşanan eksiklikler sebebiyle öğrenme güçlüğü tanısı almış çocukların sayısının oldukça düşük olduğu görülmektedir. Türkiye'de özel eğitim kategorilerini içeren sayılar resmi

olarak yayınlanmamaktadır ancak öğrenme güçlüğü tanısı almış çocukların örgün eğitim sistemi içinde kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamaları kapsamında eğitim alan özel eğitime ihtiyacı olan çocuklar içerisindeki oranı %6 olarak ifade edilmektedir (MEB, 2019; Özmen, 2008).

2.1.4. Öğrenme Güçlüğü Olan Bireylerin Özellikleri

Öğrenme güçlüğüne sahip bireyler, zihinsel bir engel, bendensel yetersizlik, duygu-davranış bozuklukları ve görme-işitme gibi duyu organlarında yetersizlik yaşamayan ancak öğrenme süreçlerinde zorluk yaşayan bireyledir. Zekası, zihinsel yetenekleri normal sınırlarda ya da üzerinde olan bu bireyler eğitim kurumlarında fark edilmeden eğitim almaya devam ederek türlü engellerle karşılaşmaktadırlar (Ataman, 2017). Öğrenme güçlüğü olan bireyler belirgin fiziksel özellik, semptom, hareket, kesin bir genetik yapı göstermezler. Bu bireyler için tek tip bir gruptan bahsetmek mümkün değildir (Çakıroğlu, 2016). Bu gruba dahil olan bireyler hetorojen özellik gösterirler ve çeşitli alanlarda güçlüklerle karşılaşabilirler. Bu nedenle birbirinden farklı özellik gösterebilirler. Öğrenme güçlüğü bireylerde hafif, orta ve ağır derecede septomlar şeklinde görülebilmektedir (Melekoğlu, 2021).

Öğrenme güçlüğüne sahip bir çocuklar okumada ciddi zorluklar yaşarken, bir diğer öğrenme güçlüğü olan çocuk okuma ile ilgili hiçbir sorun yaşamayıp matematik alanında güçlüklerle karşılaşıyor olabilir. Öğrenme güçlüğünün derceleri olması sebebiyle bazı çocuklar akademik olarak uyum sağlayabilirken, bazı çocuklar basit okumalar, basit işlemler gibi becerilerde hayat boyu zorlanabilir. Ancak öğrenme güçlüğü olan çocuklarda en az bir akademik alanda zorluk yaşama, dikkat eksikliği, dil ve konuşma güçlükleri gibi çeşitli özellikler gözlenebilmektedir (Pierangelo ve Giuliani, 2006).

Öğrenme güçlüğü genellikle akademik yaşantının başlarında, üçüncü ya da dördüncü sınıfta tanılanmaktadır (Ataman, 2017). Normal gelişim gösteren çocuklarla öğrenme güçlüğü olan çocuklar arasındaki en bariz fark akademik alandaki başarı eksikliğidir. Öğrenme güçlüğü olan çocuklar, fonksiyonel ve organik nedenlerle okuma, yazma, anlama, anlatma, kavramlaştırma, tanıma, yazma ve çizmede güçlük yaşayan çocuklar olarak tanımlanmaktadır. Özellikle ilkokul döneminde, öğrenme güçlüğü olan çocukların sahip oldukları yeteneklerle akademik başarıları arasında bir

tutarsızlık olduğu görülür. Bu çocuklar akranları ile karşılaştırıldığında akıcı okuma ve okuduğunu anlamada becerilerinde düşük performans sergilerler. Bununla birlikte yazılı anlatımda; düşüncelerini kağıda yansıtma, doğru, düzgün ve anlaşılır bir sıra ile yazmada ve matematik becerilerinde; rakamları tanıma, dört işlem ve ritmik saymada akranlarına göre ciddi zorluklar yaşadıkları gözlenmektedir (Çakıroğlu, 2016; Keskin, Korkut ve Can, 2016).

Öğrenme güçlüğü olan çocuklar akademik olarak bir çok alanda sorunla karşılaşırlar. Okulda öğrenilen bilgilerin çoğunluğunun okuma aracılığı ile kazanılması akademik başarısızlıkların en çok bu alanda ilişkilendirilmesine neden olmaktadır. Okuma karmaşık ve bir çok becerinin aynı anda kullanılmasını gerektiren bir süreçtir. Okuma becerisi yerine getirilirken algılama, hafıza, üst-biliş becerileri ve seçici dikkat bir arada kullanılır. Okuma yaparken metin içerisindeki sözcükleri analiz etme, sözcüğü oluşturan sesleri ve ona karşılık gelen harfleri bulma, sözcükleri görme anında tanıma ve okuma gerçekleşir. Okumada problem yaşayan çocuk bu becerilerde başarızılık yaşar. Okumada yaşanan problemler farklılık gösterebilir; sesli okumada yetersizlik, zayıf okuma, okuduğunu anlama ve sözcük tanımada problemler yaşanabilir. Okuduğunu anlamada yetersizlik yaşayan çocuklar, metinleri akıcı okumada herhangi bir sorunla karşılaşmazken metni anlamakta problem yaşayabilirler. Metindeki ögeleri hatırlamada, ardışık olayları sıralamada, hikaye temalarını hatırlamada başarısız olabilirler Sesli okumada problem yaşayan çocuk, akıcı okumakta zorlanır. Akıcılık problemi yaşayan çocuklar sözcük-sözcük okuyarak vurgu ve ritimleri kullanmazlar. Konuşma dili ve yazı dilini ilişkilendirmede sorun yaşarlar. Okuma sırasında sözcük atlama, sözcüklerin sırasını değiştirme, metinde olmayan sözcükleri ekleme, duraksama, sözcüklerin yerini değiştirme, sözcükleri yanlış telaffuz etmede, noktalama işaretlerine dikkat etmede zorluk yaşarlar. Başarısız okuma deneyimleri çocukların utanç duymalarına sebep olur. Bu da çocukların özgüvenleri ve benlik algılarını olumsuz yönde etkileyebilir (Akçin, 2016).

Öğrenme güçlüğü olan çocukların hepsi sosyal becerilerde düşük başarı göstermezler ancak normal gelişim gösteren akranlarından daha büyük risk taşırlar. Bazıları bu becerilerde çok başarılıyken, özellikle dil alanında yetersizlik yaşayan çocuklar sosyal ve dugusal anlamda zorluklar yaşayabilir. Yaşadıkları dil problemleri nedeniyle akranları tarafından reddedilme yaşayan çocuklar düşük benlik algısına

sahip olurlar. Bununla beraber öğrenme güçlüğü olan çocuklar sıklıkla sosyal bilişte sorun yaşarlar. Sosyal ipuçlarını anlamada, karşısındakinin duygularını yorumlamada ve bakış açısını anlamada, empatide, diğer insanları sıktığının ve davranışlarının başkaları üzerindeki etkisinin farkına varmada problemlerle karşılaşırlar. Bu çocuklar arkadaşlık kurma ve sürdürme, grupla çalışma, bir konuşma başlatma/katılmada başarız olurlar. Lider olma olasılıkları düşüktür. Akranları tarafından başkasına bağımlı görülebilirler (Akçin, 2016).

Öğrenme güçlüğüne sahip çocuklar okul yaşantılarında sıklıkla dikkat problemleri yaşarlar. Dikkat becerisi öğrenme yaşantıları için kritiktir. Normal gelişim gösteren çocuklardan farklı olarak, öğrenme güçlüğü olan çocukların dikkati toplayabilme, yöneltebilme ve sürdürebilme süreçlerinde problemleri vardır. Dikkat süreleri sınırlıdır ve kolay dağılabilir. Bazı çocuklarda ödevlerini yaparken gerekli materyalleri örgütlemede problemler görülür. Çantalarını düzenlemede, okula doğru kitap ve defterleri getirmede zorluk yaşarlar. Tahtada yazanları defterlerine geçirmede, çizimleri kopyalamada problemler yaşayabilirler. Motor koordinasyonlarında zayıflık, sakarlık gözlenebilir. Görsel ayrımlaştırma becerilerindeki zayıflıklar nedeniyle "p-b-d" harflerini karıştırabilir, ters yazabilirler. Görsel bellekleri zayıftır. Derinlik, uzaklık algılarında bozukmalar olanbilir. İşitsel bellekleri de zayıftır. Bu nedenle dinlemiyor gibi görünebilir, yönergeleri unutabilirler. Telefon numarası, ev ödevleri, çarpım tablosu gibi akdemik olan ve olmayan bilgileri hatırlamakta zorlanırlar. Hem işleyen bellek hem de kısa süreli bellekte sorunlar görülür (Akçin, 2016; Ataman, 2017). Etkinlikler arası geçişte sorun yaşarlar, verilen görevi yarım bırakabilirler. Sağ ve sol ayrımı yapmakta ve yön bulmakta güçlük yaşarlar. El-göz koordinasyonlarında zayıflık görülür. Dinleme, okuma ve yazma becerilerinde problemler vardır. Akademik yaşantıları sırasında yazı yazmayı gerektiren durumlarda performansı düşük olabilir. Bozuk yazılar, hecelerde ya da kelimelerde atlamalar görülebilir. Okuduğunu anlama, kelimeleri çözümlemede sorunlar görülür. Dil gelişimi geri olabilir. Hesaplama, aritmetik ve nicel düşünme becerilerinde güçlükler yaşayabilir. Davranışsal olarak aşırı hareketlilik, yalnız çalışmakta zorlanma, dışarıdan gelen seslerden etkilenme, bir işi tamamlamayı uzun zaman dilimine yayma görülebilir (Şahin, 2018).

Öğrenme güçlüğü olan çocuklarda bilişsel becerilerde yetersizlikler görülmektedir. Düşünme ve problem çözme becerilerinde sorunlar vardır. Bilişsel becerilerde görülen yetersizlikler; zor karar verme, sosyal ipuçlarını anlamada zorluk, somutlaştırmaya ihtiyaç duyma, sözel tepkilere gecikme, bir göreve başlamada zorlanma, sık hata yapma, daha fazla yönergeye ihtiyaç duyma, değişikliklere uyumda zorluk, daha önceki bilgileri yeni duruma uyarlayamada zorlanmadır. Benzer şekilde üst-bilişte de zorluklar gözlenir. Görevlerini yerine getirmek için görevlerini tanımada, görevi yerine getirmede uygun stratejileri seçme ve uygulamada ve gösterdikleri performansı izlemde ve düzeltmede problem yaşarlar (Akçin, 2016)

Yapılan çalışmalarda öğrenme güçlüğünün genel özellikleri; gelişim alanlarında gecikme, konuşmada gerilik, konuşma seslerini öğrenmede zorluk, akademik alanda belirgin problemler, okuma güçlükleri, yazma becerilerinde zayıflık, sözel ve yazı dili ile ilgili sorunlar, düşünmeden hareket etme, dikkat eksikliği, zayıf motor beceriler, algı-motor bozukluğu, genel koordinasyonda eksiklik, sayısal becerilerde yaşanan sorunlar, düşünme ve bellek bozuklukları, bilgiyi işlemede yaşanan sorunlar, duygularda görülen hızlı değişim, psikolojik işlemlemede ve sosyal becerilerde görülen yetersizlikler olarak ifade edilmektedir. Bu özelliklerin hepsi öğrenme güçlüğü olan çocuklarda görülmez. Bu özellikleri gösteren birçok çocuk da okulda başarılı olabilmektedir (Açıkgöz, 2019; Culatta vd., 2003; Pierangelo ve Giuliani, 2006).

2.1.5. Öğrenme Güçlüğünün Okul Öncesi Dönem Belirtileri

Öğrenme güçlüğü olan çocuklar genellikle ilkokul birinci sınıfta okuma-yazma becerilerinde yaşadıkları güçlüklerle fark edilmekte ve ikinci ve üçüncü sınıfta akademik anlamda yaşadıkları ciddi problemler nedeniyle tanı almaktadır (Balıkçı, 2016). Öğrenme güçlüğünün, akademik becerileri edinmede ve kullanmada yaşanan güçlüklerle tanımlanan bir özel eğitim alanı olması sebebiye resmi tanısının okul öncesinde yapılması mümkün olmamaktadır (Melekoğlu, 2021). Fakat öğrenme güçlüğüne yönelik belirtiler okul öncesi dönemde görülebilir. Bu dönemde görülen öğrenme güçlüğü işaretleri, sakarlık, görsel-motor koordinasyonda zayıflık, akranlar ile zayıf ilişki, el tercihinin olmaması, kavramları ayırt etmede güçlük, uyku sırasında aşırı hareketlilik, manipülatif becerilerde zorlanma, konuşmayı öğrenme ve sözcükleri

ifade etemede zorluk, bir işi başlatma ve sürdürmede zorluk olarak gösterilebilir (Şahin, 2018). Bununla birlikte okul öncesinde gözlemlenen yetersizlikler her zaman öğrenme güçlüğü belirtisi olmayabilir. Çocukların bu dönemde gösterdikleri bireysel gelişimsel farklılıklar önceleri öğrenme güçlüğüne işeret edecek şekilde belirgin olsa da bu bireysel farklılıklar zamanla ortadan kaybolabilir. Çocuklar bu dönemde nörolojik olarak farklı hızda gelişebilir ve bu normal bir süreçtir. Okul öncesi dönemde çocuklar ince motor becerilerde yaşadıkları güçlükler sebebiyle sayıları ve harfleri ters yazabilir. Bu tür belirtiler öğrenme güçlüğü tanısı koymak için yeterli değildir (Babür, 2018). Ancak bu belirtiler birer risk unsuru olarak dikkate alınmalı ve bu belirtilere yönelik yapılacak erken müdahale yöntemleri öğrenilmelidir (Balıkçı, 2016).

Okul öncesi dönemde öğrenme güçlüğünün erken belirtileri arasında çocuğun, kısa dikkat süresine sahip olması bulunmaktadır. Beş yaşında bir çocuk kısa bir hikayeyi dinleyecek kadar uzun süre oturamayabilir. Çocuk bir işe karşı isteksizlik gösterebilir. Bu da çocuğun tembel ya da karşı gelme davranışı sergiliyormuş gibi görünmesine neden olabilir. Belirtiler arasında, zayıf dinleme becerileri, kolayca dikkatinin dağılması, dağınık/düzensiz olma, yönergeleri takip etmede güçlük, yeterli düzeyde gelişmemiş konuşma ve dil becerileri, konuşmasının çoğunluğunun anlaşılmaması, 30 aylık olana kadar kelimelerden cümle oluşturamama, yaşına uygun olmayan davranışlar görülebilir (Melekoğlu, 2016).

Öğrenme güçlüğü olan çocuklar genellikle bazı alanlarda normal veya normal üstü gelişim gösterirken, bir veya birkaç alanda yetersizlik yaşabilirler. Bu çocukların performanslarında tutarsızlık gözlenebilir. Bazen üst düzey performans gösteren çocuk, bazen basit bir beceriyi yerine getiremeyebilir. Örneğin çok iyi resim yapabilen bir çocuk harfleri yazmada zorlanabilir. Öğrenmeye yönelik ilginin kaybolması da öğrenme güçlüğünün erken belirtilerinden biridir. Çocuğun yaşadığı öğrenme güçlüğü tespit edilmediği ve uygun düzenlemeler yapılmadığı takdirde çocuk, yerine getiremediği görevlerin yarattığı stresin huzursuzluğu ile öğrenmeye yönelik ilgisini kaybedebilir (Melekoğlu, 2021). Aşağıda öğrenme güçlüğü riski yaşayan çocukların bazı beceri alanlarında göstermiş oldukları yetersizliklere yer verilmiştir;

Motor becerilerde görülen yetersizlikler: Topu atma ve tutma, ipi uygun şekilde atlama, zıplama, ritme göre dans etme, denge tahtası üzerinde durma gibi büyük kas becerileri ve düğme ilikleme, taşırmadan boyama, makas kullanma, uygun

şekilde yapıştırma, kalem ve silgi gibi materyalleri tutma gibi el-göz koordinasyonu gerektiren küçük kas becerilerinde okul öncesi dönemde yetersizlikler görülebilir. Bu dönemde çizim becerilerinde diğer çocuklara göre eksiklikler ve baskın el tercihinde değişiklikler gözlenir (Açıkgöz, 2019; Melekoğlu, 2016; Smith vd., 2008).

Bilişsel Becerilerde Görülen Yetersizlikler: Bilişsel becerilerde okul öncesi dönemde görülen yetersizlikler; yön ve zaman kavramlarını öğrenmede zorluk, şekil, renk vb. kavramları öğrenmede yaşanan zorluk, gün, hafta, ay gibi ardışık sıralama becerileri ve aritmetik becerileri öğrenmede yaşanan zorluk, işitsel ve algı sorunları olarak sıralanabilir (Tijms, 2004). Bu dönemde öğrenme güçlüğü olan çocuklar, kavramları, nesneleri, eşyaları doğru şekilde isimlendirmede zorluk, doğru sözcükleri hatırlama ve kullanmada güçlük, yönergeleri takip etmede problem yaşarlar (Babür, 2018).

Sosyal-Duygusal Becerilerde Görülen Yetersizlikler: Okul öncesi dönemde öğrenme güçlüğü olan çocuklar, okul başlangıcında ebeveynden ayrılmada güçlük yaşabilmektedir. Akranlarına göre okula adapte olma süreçleri uzayabilir, öğretmenle iletişimde sorun yaşayabilirler. Aynı zamanda içe dönük, agresif, gergin olabilir ve kurallara uyum sağlayamayabilirler (Commodari, 2013). Sınıfta yalnız kalmayı tercih etme, reddetme davranışları, aşırı hareketlilik ya da aşırı yavaşlık hali, çekingenlik, küsme davranışları, dalgın ruh hali, olumlu ya da olumsuz durumlara karşı aşırı tepki gösterme, inatçılık, sürekli konuşma isteği, değişikliklere tahammülsüzlük görülebilir (Açıkgöz, 2019).

Dil Becerilerinde Görülen Yetersizlikler: Okul öncesi dönemde dil becerilerinde görülen yetersizlikler; sözlü veya sözsüz iletişim başlatmada zorluk, sınırlı kelime dağarcığı, gecikmiş konuşma, monoton konuşma, basit yönergeleri anlamada zorluklar şeklinde kendini göstermektedir (Öğrenme Güçlüğü Ulusal Komitesi, 2007). Yaşın gerisinde ve bebeksi konuşma, yeni sözcükler öğrenme ve bunları kullanmada gerilik, doğru kelimeleri bulmada güçlük ve bazı kelimeleri sürekli yanlış telaffuz etme gözlenen güçlükler arasındadır. Öğrenme güçlüğü olan çocuklar fonolojik farkındalık becerilerinde akranlarına göre geridedir. Kafiyeli sözcükleri tanıma, bulma ve üretmekte zorluk yaşarlar (Babür, 2018; Melekoğlu, 2016).

Özbakım Becerilerinde Görülen Yetersizlikler: Okul öncesi dönemde öğrenme güçlüğü olan çocuklar, *g*iysilerinin düğmelerini ilikleme ve ayakkabı bağcıklarını

bağlama, çatal, kaşık kullanmada zorlanma ve yemek yerken üzerine dökme davranışları gösterebilir. Günlük kişisel bakım rutinlerine uymada sorunlar yaşayabilir. Odasının sürekli dağınık olması ve okul için hazırlanmada zorluk görülebilir (Açıkgöz, 2019; Melekoğlu, 2016).

2.1.6. Erken Tanı ve Değerlendirme

Öğrenme güçlüğü ne kadar geç fark edilirse çocuğun yaşayacağı problemler bir o kadar büyüyecek ve karmaşıklaşacaktır. Akademik yaşantıda uzmanlar ve eğitimciler değerlendirme sürecine başlamak için çocuğun akademik anlamda akranlarından bir yıl geride olmasını bekleyebilmektedir. Çocuğun yaşı ilerledikçe gösterdiği yetersizliklerin düzeleceğine dair inanç öğrenme güçlüğünün tespitini geciktirmekte ve daha sonraki dönemlerde çocuğun akranları ile arasındaki başarı farkının açılmasına sebep olabilir (Melekoğlu, 2021; Smith ve Strick, 2010). Bu durum ilgili literatürde "Mattew Etkisi" ile açıklanmaktadır. Bu aranın daha da fazla açılmaması için okul öncesi dönemin oldukça önemli bir dönem olduğu söylenebilir (Morgan, Farkas ve Hibel, 2008; McNamara, Scissons ve Dahleu, 2005).

Erken dönemde öğrenme güçlüğü belirtileri gösteren çocuklar dikkatle izlenmeli, belirtiler devamlılık gösterdiği takdirde geciktirilmeden değerlendirme yapılmalı, tanı konulmasa bile sınıfı içerisinde uygun öğretimsel uyarlama ve uygun müdahale sunulmalıdır. Böylece çocuğun ileriki yaşantısında karşılaşacağı sorunların daha hafif geçmesine, septomların daha hafif seyretmesine katkı sağlayacaktır (Smith ve Strick, 2010).

Erken dönemde çocukların gösterdiği her belirti öğenme güçlüğüne işaret etmiyor olabilir. Öğrenme güçlüğü riski taşıdığı düşünülen çocuklar değerlendirilirken belirtilerin başka problemler nedeniyle yaşanıp yaşanmadığı kontrol edilmelidir. Çocukların yaşayabileceği güçlükler, görme/işitme yetersizlikleri, zihinsel gerilik, yetersiz öğretim, birincil duygusal problemler, motivasyon eksikliği ve kültürel karışıklık nedeniyle ortya çıkabilir. Yetersizlik gösteren çocuğun yaşadığı güçlüklerin bu problemler nedeniyle ortaya çıkmadığından emin olunduktan sonra çocuğun performansı ve gösterdiği belirtiler farklı şekillerde gözlenip değerlendirilebilir. Öğrenme güçlüğü riski taşıyan çocukların gösterdiği tanılayıcı belirtiler arasında; konuşmada ve dinlemede farklılık, bozukluk veya gecikme, zaman kavramlarını

öğrenmede güçlük, düşünceleri birleştirme ve düzenlemede güçlük, arkadaşlık kurmada zayıflık, aritmetik işlemler ve kavramları anlamada güçlük, kısa dikkat süresi, düzensiz performans, ince ve kaba motor becerilerde güçlük, harf ve kelimeleri hatırlamada güçlük, sağ-sol el seçiminde güçlük, sorulara uygun cevap vermede güçlük, değişikliklere uyum sağlamada güçlük ve durumlara uygun olmayan tepkiler verme sayılabilir. Bu belirtileri gösteren çocuklar geciktirilmeden değerlendirilmeli ve müdahale edilmelidir (Akçin, 2016).

Ancak okul öncesi dönemde öğrenme güçlüğünün tanısı bulunmamaktadır. Buna bağlı olarak okul öncesi dönemde öğrenme güçlüğüne ilişkin müdahale çalışmaları oldukça az sayıdadır (Balcı, 2017; Çetin-Kazak, 2019; Doğan, 2012; Okur, 2019; Oral, 2017). Okul öncesi dönemde öğrenme güçlüğü tanısı olmaması sebebiyle rehberlik araştırma merkezi aracılığıyla başlatılan bir değerlendirme süreci de bulunmamaktadır. Bunun nedeni okul öncesi dönemde görülen yetersizliklerin gelişim farklılıklarından ortaya çıkabilmesidir (Babür, 2018). Aynı zamanda pek çok çocuğun yaşadığı güçlükler resmi değerlendirme süreci başlatılmadan ve rehberlik araştırma merkezine göndermeye gerek kalmadan sınıf içerisinde uygulanan müdahalelerle ortadan kalkabilmektedir. (Kargın, t.y.). Bu dönemde çocukların gösterdikleri yetersizlikler izlenerek bu yetersizliklere yönelik sınıf içi desteklerde bulunulabilir (Güzel-Özmen, 2017).

Öğrenme güçlüğü riski taşıyan çocuğun performansını gözlemleme ve değerlendirme için çeşitli değelendirme yöntemleri bulunmaktadır. Bu yöntemlerin birçoğu eğitsel değerlendirme amacıyla kullanılır. Bu değerlendirme yöntem ve araçları, ilk değerlendirme, eğitim programındaki başarıyı izleme, tanılama ya da bir kuruma yerleştirme amacıyla kullanılır. Değerlendirme yöntem araçları formal değerlendirme ve informal değerlendirme olmak üzere iki gruba ayrılmakadır. Formal değerlendirme, çocuğun çeşitli öğretim alanlardaki durumunun akranlarına göre nasıl olduğunu belirlemek için kullanılır. Standartlaştırılmış başarı testleri kullanılarak yapılır. Farklı davranışları ölçmek için farklı testler geliştirilmiştir. Ölçtükleri amaca göre testler; başarı testleri, zeka testleri, kişilik testleri, yetenek testleri ve ilgi ve tutum testleri şeklinde sınıflandırılabilir. İnformal değerlendirme, eğitimcilerin standart testlerin çocuğun öğretimini planlamada yetersiz kaldığı durumlarda kullandığı, çocuğun performansını düzeyi hakkında bilgi veren bir değerlendirme türüdür. Eğitim

programının çocuk üzerinde etkililiğini ve çocuğun günlük hayatta gereçekleştirdiği görevlerindeki işlevlerini belirlemeye dayanır. Öğretmen sınıf içerisinde çocuğun davranışını gözlemlerken, gerçekleştirdikleri etkinlikleri incelerken, soruları cevaplandırırken ve öğretim süreçlerini ve verimliliğini değerlendirirken informal değerlendirme araçlarını kullanmaktadır (Avcıoğlu, 2018; Gürsel, 2017). Okul öncesi öğretmeni öğrenme güçlüğü riski taşıyan çocuğun sınıf içerisindeki performansını değerlendirirken öncelikle çocuğun davranışlarını tüm yönleriyle değerlendirmeli, çocuğun yetersizlik yaşadığı alanlar ve güçlü olduğu alanların belirlenmeye çalışmalıdır. Çocuğun güçlü ve zayıf yönlerini belirlerken çocuğun; sınıf içerisinde yaptığı çalışmalar, bireysel çalışma becerileri, ev ödevleri, sınıfa uyumu, dikkati, görevlerini yerine getirirken kullandığı zaman, çalışma kapasitesi, ayrıntılara dikkat etme ve çalışma hızı gözden geçirilmelidir. Bunun için çevresel değerlendirme, müfredata dayalı değerlendirme, dinamik değerlendirme, öğrenme stilini değerlendirme ve beceri analizi kullanabilir (Akçin, 2016; Kargın, t.y).

Çevresel değerlendirme kullanılarak öğrenme güçlüğü riski taşıyan çocukların bulunduğu ortamlar gözlenmelidir. Çocuğun içinde bulunduğu farklı öğrenme ortamlarını analiz etmek çocuğun güçlüğü hangi ortamda yaşadığını belirlemeye yarayacaktır. Çevresel değerlendirme sınıf içinde akademik, sosyal ve davranışsal beklentiler, çocuğun inançları ve kültürü, sınıfta zamanın nasıl geçtiği, öğretmenin öğretme stilinin etkililiği hakkında fikir edinmeyi sağlamaktadır. Müfredata dayılı değerlendirme, çocuğun eğitim programına ilişkin ilerlemesinin beklenen ölçüde olup olmadığı ve öğrenmenin etkililiğine karar vermek için kullanılmaktadır. Sınıfta öğretilen kavram ve becerilerin ölçülmesine dayanır. Çocuğun performansı eğitim programına göre test edilir. Programda yer alan bilgi ve bererilerle çocuğun bilgi ve becerileri karşılaştırılarak, çocuğun eğitim programının neresinde olduğu tespit edilir. Çocuğun var olan yeteneklerinin mevcut programa adaptasyonu ve uyarlamasının hangi alanlarda gerçekleştirileceğini belirlemeye yarar. Öğretmen öğrenme güçlüğü riski taşıyan çocuğun akranları ile arasındaki farkı değerlendirmek için müfredata dayalı değerlendirme uygulayabilir (Akçin, 2016; Gürsel, 2017).

Dinamik değerlendirme ile öğrenme güçlüğü riski taşıyan çocuklar üzerinde çeşitli öğretim teknikleri sistematik olarak denenir ve değerlendirilir. Çeşitli materyaller kullanılarak çocuğun en iyi şekilde öğrenmesini destekleyecek

uyarlamalar ve kaçınılması gereken zorluklar belirlenir. Dinamik değerlendirmeyle öğretmen, çocuğun performansını türlü sınıf içi etkinliklerde gözlemleyerek çocuğun başarısına katkı sağlayacak görevleri belirleyebilmektedir. Öğrenme stili değerlendirilirken, çocuğun akademik, algısal, zihinsel, sosyal ve davranış alanlarında öğrenmenin ne şekilde en verimli hale getirileceği incelenir. Çocuğun öğrenme süreçlerini olumlu etkileyen faktörler belirlenerek, etkili müdahalelerin geliştirilmesi sağlanmaktadır. Beceri analizi, karmaşık bir becerinin kazanılmasını kolaylaştırmak için hedeflenen becerinin alt adım ve temel öğelere ayırıştırılmasıdır. Çocuğun yerine getirirken zorluk yaşadığı beceri basamaklara, bileşenlere ya da alt becerilere ayırılarak çocuğun hatasının yanlış uygulamaya mı yoksa yanlış anlamaya mı bağlı olduğunu tespit etmeye yarar. Beceri analizi öğretmenin öğretim başlangıcında çocuğun yapabileceği görevler hakkında fikir sahibi olmasını sağlayacaktır. Beceriyi basamaklara ayırmak öğrenme güçlüğü olan çocuğun bir sonraki becerinin yerini bilmesine yardımcı olur (Akçin, 2016; Gürsel, 2017).

Çocuğun performansını değerlendirmek öğrenme güçlüğü yaşayan çocuğa etkili müdahalelerin sağlanmasıda etkili olur. Bununla birlikte çocuğun sorunlarının nereden kaynaklandığının tespiti için aile ile görüşmeler yapılmalıdır. Ailenin vereceği bilgilerle, ailede çocuğun performansını ve motivasyonunu kötü etkileyebilecek ölüm, boşanma gibi durumların yaşanıp yaşanmadığı bilgisi alınabilir. Aile ile yapılan görüşmeler öğrenme güçlüğü riski olan çocuğun ev ortamında yaşadığı yetersizlikler hakkında fikir edinmeyi ve çocuk hakkında değerli bilgilere ulaşmayı sağlayacaktır. (Akçin, 2016; Melekoğlu ve Çakıroğlu, 2016).

Öğrenme güçlüğü riski taşıyan çocuklar tespit edilerek performansları değerlendirildiğinde bu çocuklara uygun, yaşadıkları güçlükleri ortadan kaldırmaya yönelik uygulamalar sınıf içerisinde gerçekleştirilebilir. Bu uygulamalar öğretmenlerin tanılama öncesi kullanabileceği basit stratejilerdir. Öğretmenler farklı sınıf yönetimi teknikleri uygulayarak çocuğun yaşadığı güçlüğe olumlu yönde katkı sağlayabilir. Sınf içi etkinliklerde zorlanan çocuğa ek yardım sağlayarak destek olma, görevleri yerine getirmede ve etkinlik süresinde fazladan zaman verme uygulamaları gerçekleştirilebilir. Verilen ödevler basitleştirilebilir. Günlük ders planları çocuğa uygun şekilde yapılandırılabilir. Yapılan etkinliklerde görsellik arttırılabilir, oturma düzeni değiştirilebilir ve çocuğun iyi rol modeli olabilecek çocuklarla birlikte oturması

sağlanabilir. Karmaşık yönergelerden kaçınılması, yönergelerin tek tek verilmesi ve hem sözlü hem yazılı yönergelerin verilmesi çocuk için yararlı olacaktır (Melekoğlu ve Çakıroğlu, 2016).

2.1.7. Erken Çocukluk Döneminde Öğrenme Güçlüğü Riskine Yönelik Uygun Müdahale Yaklaşımları

Öğrenme güçlüğü riski olan çocuklar erken dönemde motor, sosyal ve dil becerileri yerine getirmede akranlarına göre geri kalabilirler. Erken dönmede yürüme, tuvaleti kullanmayı öğrenme, kelime kullanma ve cümle oluşturmada zorluk yaşayabilirler. Üç-dört yaşlarında normal olmayan öfkeli davranışlar, öfke nöbeti, yetişkinin yönergelerini dinlememe, hiperaktivite gibi davranışlar sergileyebilirler. Gelişim alanlarında gecikmeler, tutarsız performans, öğrenmeye ilginin kaybı, beklenenden düşük başarı, kalıcı davranış problemleri/duygusal problemler görülebilir. Aileler ve okul öncesi öğretmenler problemli davranışlar ve yavaş gelişimleri fark edebilmektedir. Bu dönemde görülen öğrenme güçlüğüne işaret eden belirtilerin fark edilmesi çocuğa uygun müdahalelerin sağlanmasına olanak verir (Balıkçı, 2016). Doğan, (2012) yaptığı çalışmada okul öncesi dönemde öğrenme güçlüğü riski taşıyan çocukların saptanarak erken dönemde desteğin verilmesinin çocuk üzerinde olumlu etkiler yarattığını gözlemlemiştir. Erken müdahale okul öncesi dönemde veya birinci sınıfta sağlandığı takdirde çocuğun akıcı okuma sorunlarının önüne geçebilirken, üçüncü sınıftan sonra müdahale edilen çocukların akranlarının akıcı okuma becerilerine ulaşmakta zorlandığı görülmüştür. Erken müdahale ile öğrenme güçlüğü olan çocuklar gelecek akademik yaşantılarında okuma becerilerini ve başarılarını etkili bir şekilde geliştirebilir ve bu müdahaleler sınıf düzeyine daha yakın başarı göstermelerine yardımcı olabilir (Christodoulou vd., 2017; Peterson ve Pennington, 2012; Siegel, 2006; Van der Leij, 2013).

Okul öncesi dönem çocukların erken akademik becerilerinin geliştirilmesi açısından kritik bir dönemdir. Öğrenme güçlüğü olan çocuklar bu becerilerde problem yaşamaktadır. Okul öncesi dönemde sorun yaşanan bu beceriler sınıf içi uyarlamalar ile desteklendiği takdirde, çocuk bu becerileri edinmiş olarak ilkokula başlayacak ve bu da ileride akademik başarısını olumlu yönde etkileyecektir. Okul öncesi dönem dil becerilerinin gelişiminde oldukça önemli bir dönemdir ve erken okuryazarlık ile

yakından ilişkilidir. Çocukların okul öncesi dönemde edindikleri dil becerileri okuma-yazma becerilerine temel oluşturur. Bu dönemde erken okuryazarlığa ilişkin olarak yapılacak çalışmalar çocukların akademik yaşantısında göstereceği okuma-yazma performansı için büyük önem taşıyacaktır. Bu dönemde öğrenme güçlüğü yaşayan çocukların dil becerilerinin desteklenmesi ve erken okuryazarlık için ön becerilerin kazanılması bu alanlarda ortaya çıkabilecek güçlüklerin önlenmesine fayda sağlayacaktır. Erken müdahale ile çocuk akademik yaşantıda daha az problemle karşılaşacaktır (Erdoğan, 2013; Güzel-Özmen, 2017; Uyanık ve Kandır, 2010).

Okul öncesi dönemde öğrenme güçlüğü riski taşıyan çocuklarda görülen dil problemlerine erken dönemde müdahale edilmediği takdirde, okul döneminde okuma-yazma, okuduğunu anlama gibi akademik becerilerin edinilmesinde güçlükler yaşanır. Bu problemlerin kalıcı bir sorun haline gelmemesi için öğretmenler okul öncesi dönemde sınıf içerisinde etkileşim fırsatı sağlayan öğrenme ortamları hazırlamalı, çocukları çeşitli dil becerilerini geliştirici materyallere maruz bırakmalı, öğrenme gerçekleşirken çocuklara etkileşim kurma ve dili kullanma fırsatı tanımalı ve dili birçok amaçla kullanmaya olanak veren etkinlikler düzenlemelidir. Öğretmen çocuğa uygun kaliteli konuşma, dinleme, okuma ve yazma deneyimleri sağlamalıdır. Çocuklar dili kullanma konusunda cesaretlendirilmeli ve çocuğun konuşmayı başlatması için gerekli ortamlar hazırlanmalıdır. Çocuğun konuşmasını ilgi ile dinlemek, gerekli uyaranları vermek çocuk üzerinde olumlu etki yaratacaktır (Curriculum Development Council, 2017; Güzel-Özmen, 2017).

Okul öncesinde okumaya hazırlık becerileri geliştirilirken işitsel algı, görsel algı, el-göz koordinasyonu, yönsel motor koordinasyon, dil becerileri ve küçük motor beceriler kullanılmaktadır. Öğrenme güçlüğü riski taşıyan çocukların okuma ve yazmaya hazırlıkta görsel algıları ve işitsel farkındalıkları geliştirilmeli, bu alanlarda çalışmalar yapılmalıdır. Görsel algı alanında; görsel ayırt etme, görsel sınıflama, görsel eşleme ve yönsel motor koordinasyon becerileri çocuğa kazandırılmalıdır. Aynı zamanda bu çocukların okumaya hazırlanması için işitsel farkındalık çalışmalarına yer verilmesi gerekmektedir (Güzel-Özmen, 2017).

Yazmaya hazırlık becerilerinde çocukların el-göz koordinasyonları geliştirilmedir. Bununla birlikte çocuklara, tutma, çıkarma, koparma, boyama, yapıştırma ve kesme gibi küçük kas becerileri kazandırılmalıdır. Öğrenme güçlüğü

riski taşıyan çocuğun bu becerilerini geliştirmek için çalışmalar yapılmalıdır. Yapılan çalışmalar çocuğun kaleme hâkim olmasını sağlayarak el-göz koordinasyonunu geliştirmesine olanak sağlayacaktır (Güzel-Özmen, 2017).

Okul öncesi dönemde çocukların dil ve erken okuryazarlık becerilerini desteklemeye yönelik çeşitli strateji ve eğitim programları bulunmaktadır. Bunlardan biri olan paylaşımlı kitap okuma yetişkinin model olduğu çocuğun aktif katılım sağladığı bir stratejidir. Büyük boyutlu, resim ve tekrarlı kelimeler içeren, çocuğun görebileceği büyüklükte yazıları olan bir kitap seçilerek birlikte okuma yapılır. Çocuğa kitap tanıtımı yapılarak başlık, yazar hakkında koşulur ve çocuktan kitapla ilgili tahminlerde bulunması istenir. Yetişkin önemli sözcükleri vurgulamalı, çocukların araya girmesine izin vermeli ve çocukla birlikte yorum yapmalıdır. Paylaşımlı kitap okuma ile çocuk, dinleme ve anlama becerilerini, fonolojik farkındalığı geliştirir, harf-ses ilişkisini ve dil kalıplarını kavrar. Paylaşımlı kitap okuma çocuk merkezli dil ve okuryazarlık becerilerine yönelik etkili bir müdahaledir (Klesius ve Griffith, 1996; Yumuş, 2018). Benzer şekilde sesli okuma çalışmaları, çocuğun dinleme becerileri ve dil gelişimini destekleyen bir müdahaledir. Çocukla birlikte düzenli şekilde sesli kitap okumak çocuğa yazı farkındalığı kazandırır, kelime haznelerini geliştirir ve kavrama becerilerine olumlu etkileri vardır (Schickedanz ve McGee 2010).

Etkileşimli kitap okuma (EKO), çocuğun aktif katılımı ile gerçekleşen yetişkin ile çocuğun etkileşimli olarak kitap okuma yaptıkları bir süreçtir. EKO' da çocuk ve yetişkinin rolleri yer değiştirir. Çocuk yetişkinin yönlendirmeleri ile okuyucu rolü üstlenir. Yetişkinin görevi bu süreçte hikâyeye yönelik sorular sorma ve aktif olarak dinlemektir. Yetişkin tarafından sorulan sorularla çocuğun konuşması sağlanır, bilinmeyen kelimeler açıklanır. EKO, çocuğun kelime haznesini geliştirme, dinlediğini anlama ve dili uygun şekilde kullanma becerilerini destekler (Whitehurst vd., 1994).

Türkiye'de UNICEF teknik desteğiyle (2020), "Engeli Olan Çocuklar İçin Kapsayıcı Erken Çocukluk Eğitimi Projesi" yürütülmektedir. Hedefi kapsayıcı eğitim ile 3-7 yaş arasındaki engelli çocukların erken çocukluk eğitimi ve ilkokul 1. sınıfa erişimlerini arttırmaktır. Bu kapsamda çocuklara, öğretmenlere ve ailelere yönelik çeşitli etkinliklerin yer aldığı etkinlik kitapları yayınlanmaktadır. Yayınlanan materyaller arasında okul öncesi dönemde çocukların dil becerilerini destekleyecek,

okuma ve yazma farkındalığı kazandıran, video ve pdf şeklinde sunulan öykü kitapları yer almaktadır (http://www.egitimdebirlikteyiz.org, 2020). Erken dönemde sınıf içinde sağlanacak bu müdahaleler çocuğun akademik becerilerini olumlu yönde etkileyecektir (Christodoulou vd., 2017).

2.1.8. Okul Öncesi Öğretmenlerin Öğrenme Güçlüğüne İlişkin Farkındalıkları

Öğrenme güçlüğü olan çocuklar birtakım belirtileri okul öncesi dönemde gösterebilir. Ancak öğrenme güçlüğü tanısı okul öncesi dönemde konulmamaktadır. Bunun nedeni, okul öncesi dönemde çocuğun gözlenen bireysel farklılıklarından oluşan aranın daha sonra kapanabilmesidir. Çocuklar bu dönemde nörolojik gelişimde farklılıklar gösterebilir, bu olağan bir süreçtir. Fakat çocukların bu dönemde gösterdikleri belirtilerin dikkatle takibinin yapılması önemlidir (Babür, 2018).

Her ne kadar öğrenme güçlüğü okul öncesinde tanı alan bir özel eğitim alanı olmasa da okul öncesi öğretmenlerin öğrenme güçlüğüne yönelik güçlü belirtiler gösteren çocukları fark etmeleri, uygun düzenlemelerde bulunmaları, bu çocukların sosyal-duygusal, akademik ve psikolojik alanlarda desteklenmesinde önemli bir rol oynamaktadır (Aslan, 2015).

Okul öncesi dönemde öğrenme güçlüğü tanısının konulmaması sebebiyle okul öncesi öğretmeler ile yürütülen çalışmalar oldukça az sayıdadır (Açıkgöz, 2019; Birol, 2005; Çetin-Kazak, 2019; Doğan, 2012; Gürel, 2018; Güven ve Topbaş, 2014; Okur, 2019; Oral, 2017). Çok az çalışmada okul öncesi öğretmenlerin öğrenme güçlüğüne ilişkin bilgi ve farkındalık düzeylerine yer verdiği görülmektedir (Akdemir, 2018; Kocagil, 2011; Mullikin vd., 2021; Ramli vd., 2019). Alanyazın incelendiğinde öğrenme güçlüğüne ilişkin çalışmaların genellikle sınıf ve branş öğretmenleri ile yürütüldüğü görülmektedir (Alahmadi ve El Keshky, 2019; Altuntaş, 2010; Arabacı, 2018; Aslan, 2016; Başar ve Göncü, 2018; Basim vd., 2019; Dada ve Sulyman, 2021; Doğan, 2013; Fırat ve Koçak, 2018; Ghimire, 2017; Kaptanoğlu, 2016; Ketenoğlu-Kayabaşı, 2019; Kocsis, 2016; Sari, 2017; Sezer ve Akın, 2011; Yiğiter, 2005). Yapılan araştırmalarda öğretmenlere öğrenme güçlüğüne ilişkin verilen eğitimin yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Allen, 2010; Altun ve Uzuner, 2016; DeSimone ve Parmar, 2006; Subban ve Sharma, 2006; Yangın, Yangın, Önder ve Şavlığ, 2016).

Nitekim yapılan çalışmalarda öğretmenlerin öğrenme güçlüğüne ilişkin bilgi düzeyleri ve farkındalıklarının yetersiz olduğu tespit edilmiştir (Arabacı, 2018; Deniz, 2019; Oral, 2017).

Öğrenme güçlüğü riski olan çocuklar için okul öncesi dönemde erken teşhis ve müdahale çok önemlidir (Drigas ve Batziaka, 2016; Helland, Jones ve Helland, 2017; Joshi ve Vanaja, 2016; Ramli vd., 2019; Wilson ve Lonigan, 2010; Zakopoulou vd., 2011). Ulusal Öğrenme Güçlüğü Merkezi (2014) tarafından, öğrenme güçlüğü olan, erken dönemde fark edilen ve erken müdahale edilen çocukların geç müdahale alan çocuklara göre akademik yaşantılarında olumlu başarılar elde ettiği tespit edilmiştir. Öğretmenlerin öğrenme güçlüğünün erken dönem belirtilerini bilmeleri, öğrenme güçlüğü riski taşıyan çocukları ayırt etmelerine fayda sağlayacak ve erken müdahalenin sağlanmasında etkili olacaktır (Melekoğlu, 2017; Lange ve Thompson, 2006). Vaisman ve Kahn-Horwitz, (2019) öğrenme güçlüğüne sahip çocukları tanıma ve öğretme süreçlerine hazırlıksız olan öğretmenlerin, bu çocuklara yarardan çok zararının dokunacağı, öğretmenlerin yanıltıcı geri bildirimlerde bulunma riski olacağını belirtmiştir.

Yiğiter (2005) çalışmasında öğretmenlerin büyük çoğunluğunun öğrenme güçlüğüne ilişkin daha fazla bilgi almak istedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Deniz (2019) tarafından yapılan çalışmada, kendilerini öğrenme güçlüğü olan çocuklar için eğitimi planlama ve uyarlamada yetersiz gören öğretmenlerin bu konuda eğitime ihtiyaç duyduklarını belirttikleri görülmüştür. Benzer bir biçimde Altuntaş'ın (2010) çalışmasında öğretmenlerin kendilerini öğrenme güçlüğüne sahip çocukların eğitimlerinde yetersiz gördükleri ve bu konuda eğitime ihtiyaç duyduklarını belirttikleri görülmüştür. Sonuç olarak Türkiye'de yapılan çalışmalarda öğretmenlerin öğrenme güçlüğüne ilişkin bilgilendirici eğitimlere katılması gerektiği vurgulanmıştır (Altun ve Uzuner, 2016; Başar ve Göncü, 2018; Çakıroğlu, 2015; Fırat ve Koçak, 2018; Özabacı ve Ergün-Başak, 2013; Sezer ve Akın, 2011; Yangın, Yangın, Önder ve Şavlığ, 2016). Benzer şekilde yapılan çalışmalarda öğretmenlerin öğrenme güçlüğüne ilişkin bilgilerini geliştirmek için ek çalışmalara ve gelişmiş mesleki gelişim eğitimine ihtiyaç duyduğu sonucuna ulaşmıştır (Mullikin vd., 2021; Washburn vd., 2017). Nitekim Lu, Woodcock ve Jiang (2014) tarafından yapılan çalışma

öğrenme güçlüğü konusunda eğitim almış öğretmenlerin, çocukların akademik başarıları ve motivasyonlarına yararlı olacağını belirtmektedir.

2.2. Konu ile İlgili Yapılmış Çalışmalar

Çalışmanın bu bölümünde literatürde öğretmenlerin öğrenme güçlüğü olan çocuklara ilişkin genel bilgileri, tanıya ilişkin bilgileri ve tedaviye ilişkin bilgileri, yeterlikleri farkındalıkları vb. düzeyleri ile ilgili Türkiye ve dünyada yapılan çalışmaların tanıtımı yapılmıştır.

2.2.1. Türkiye'de Yapılan Çalışmalar

Yiğiter (2005) tarafından yapılan çalışmada sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü olan çocukların kaynaştırılmasına yönelik tutumları ile öğrenme güçlüğüne ilişkin bilgi düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma katılımcıları devlet okulunda görev yapan 100 öğretmen ve özel okulda görev yapan 64 öğretmen olmak üzere 164 sınıf öğretmenidir. Araştırma verileri araştırmacı tarafından oluşturulan "Özel Öğrenme Güçlüğüne İlişkin Soru Listesi", Kırcaali-İftar (1996), tarafından Türkçeye uyarlanan "Kaynaştırmaya İlişkin Görüşler ölçeği" ve "Öğretmen Bilgi Anketi" kullanılarak toplanmıştır. Araştırma bulgularında öğretmenlerin cinsiyet, yaş, özel öğrenme güçlüğüne ilişkin bilgilerini yeterli bulup bulmama, çalışılan kurum, özel öğrenme güçlüğüne ilişkin eğitim alıp almama ve sınıftaki öğrenci sayısı değişkenlerine göre özel öğrenme güçlüğüne ilişkin bilgi düzeylerinin farklılaştığı saptanmıştır. Öğrenme güçlüğü olan çocukların kaynaştırılmasına yönelik tutumlarında ise öğrenme güçlüğü konusunda bilgilerini yeterli bulup bulmama ve öğrenme güçlüğü olan bir yakını olup olmama değişkenlerine göre farklılaştığı tespit edilmiştir. Öğretmenlerin öğrenme güçlüğüne ilişkin bilgi düzeyleri ile öğrenme güçlüğü olan çocukların kaynaştırılmasına yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı saptanmıştır.

Altuntaş (2010) tarafından yapılan çalışmada sınıf öğretmenlerinin disleksiye ilişkin bilgileri ve disleksi olan öğrencilere yönelik çalışmaları tespit etmek amaçlanmıştır. Araştırmanın katılımcılarını Ankara ili Yenimahalle ilçesinde bulunan, il merkezi, kırsal kesim ve özel okullarda görev yapmakta olan toplam 77 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada veriler araştırmacı tarafından oluşturulan Disleksi Bilgi Testi ve Öğretmen Bilgi Formu ile toplanmıştır. Mevcut sınıflarında disleksi olan

öğrenciler bulunan öğretmenlerle Öğretmen Bilgi Formu ile görüşülmüş, tanı öncesi yönlendirme ve tanı sonrası müdahale çalışmalarına yönelik bilgileri alınmıştır. Araştırmanın sonucunda disleksinin özellikleri, disleksisi olan bireylerin özellikleri, tanı süreci ve uygun müdahale konularında öğretmenlerin bilgilerinin yeterli olmadığı saptanmıştır. Öğretmenlerin görev yaptığı okul türü ile dileksi puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra öğretmenlerin disleksiye sahip öğrencisi olması ile disleksiye ilişkin bilgileri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı saptanmıştır. Yapılan görüşmelerden elde edilen bulgularda öğretmenlerin disleksiye ilişkin müdahale konusunda kendilerini yeterli görmedikleri ve bu öğrencilere yönelik olarak özel bir çalışma yapmadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Sezer ve Akın (2011) tarafından yapılan çalışmada ilköğretim kurumlarında çalışan ilköğretim matematik ve sınıf öğretmenlerinin matematik öğrenme bozukluğuna ilişkin görüşlerini incelemek amaçlanmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenler, Antalya ilinde görev yapan 5'i sınıf ve 5'i matematik öğretmeni olmak üzere 10 tanedir. Veriler 7 adet açık uçlu soru ile toplanmış, yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Araştırma bulgularında öğretmenlerin matematik öğrenme bozukluğunu açıklayan kavram diskalkuliyi bilmedikleri, bunun yerine öğrenme bozukluğu kavramını kullandıkları gözlenmiştir. Öğretmenlerin matematik öğrenme bozukluğunun sık karşılaşılan bir durum olduğunu ifade ettikleri görülmüş ancak bu bozukluğun belirtilerini gösteren öğrencilere tam olarak yardımcı olmadıkları tespit edilmiştir. Diskalkulinin sebebini öğretmenler, ilköğretim matematik programının yoğunluğu ve okulun fiziksel yapısı gibi unsurlara dayandırmıştır. Öğretmenler, bu konuyla ilgili uzman yardımı almadıklarını ve bu çocukların ailelerinin ilgisiz olduklarını belirtmiştir.

Doğan (2013) tarafından yapılan çalışmada sınıf ve Türkçe öğretmenlerinin okuma güçlüğüne dair bilgileri ve okuma güçlüğü olan öğrencileri tespit edebilme düzeylerini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırma katılımcılarını 2012- 2013 öğretim yılında Kilis ilinde görev yapmakta olan 24'ü sınıf ve 24'ü Türkçe öğretmeni olmak üzere 48 öğretmen oluşturmaktadır. Nicel ve nitel yöntemlerin bir arada kullanıldığı çalışmada, öğretmenlerin bilgi düzeylerini ölçmek için betimsel araştırma yöntemi ve okuma güçlüğü yaşayan öğrencileri tespit edebilme düzeylerini ölçmek için görüşme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada veriler, öğretmenlerin bilgi düzeylerini ölçmek

için araştırmacı tarafından oluşturulmuş başarı testi ve öğretmenlerin okuma güçlüğü yaşayan öğrencileri tespit edebilme düzeylerini belirlemek adına standartlaştırılmış açık uçlu görüşme formu kullanılarak toplanmıştır. Görüşme 4'ü Türkçe, 4'ü sınıf öğretmeni olmak üzere 8 öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin öğrenme güçlüğü bilgi düzeylerinin üst seviyede olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Aslan (2016) tarafından yapılan çalışmada 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Sinop ilinde görev yapan 113 sınıf öğretmeninin disleksiye ilişkin genel bilgileri ve disleksili öğrencilere yönelik sınıf içi çalışmaları incelenmiştir. Öğretmenlerin cinsiyetleri ve sosyo-ekonomik düzeylerine göre disleksiye ilişkin genel bilgileri ve tanı süreci ile disleksili bireylerin eğitimiyle ilgili bilgileri arasında anlamlı farklılık olup olmadığı incelemek amaçlanmıştır. Araştırmada bulgular öğretmen bilgi testi ile toplanmıştır. Bulgular öğretmenlerin disleksili öğrenciler için sınıf içerisinde özel çalışmalar yaptıklarını göstermiştir. Öğretmenler disleksisi olan öğrencilerin eğitiminde sabrın ve tekrarın önemli olduğunu ve bu öğrenciler için ek süre sağladıklarını belirtmişlerdir. Sınıf öğretmenlerine disleksiye ilişkin eğitim verilmesinin öğretmenlerin sınıf içi özel eğitim yöntemlerini geliştirmelerine olanak sağlayacağı sonucuna ulaşılmıştır.

Kaptanoğlu (2016) tarafından yapılan çalışmada sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğün ilişkin bilgi düzeylerinin belirlenmesi ve öğrenme güçlüğüne yönelik tutumlarının saptanması amaçlanmıştır. Araştırmanın katılımcılarını 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde görev yapan 314 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada veriler araştırmacı tarafından hazırlanan ve üç bölümden oluşan soru formu ile toplanmıştır. Soru formunun ilk bölümünde demografik bilgilerin bulunduğu Kişisel Bilgi Formu, ikinci bölümünde "Özgül Öğrenme Güçlüğü Tutum Ölçeği" ve üçüncü bölümünde ise Özgül Öğrenme Güçlüğü bilgi soruları bulunmaktadır. Araştırma sonucunda öğrenme güçlüğüne yönelik bilgi edinmek isteyen öğretmenlerin istemeyen öğretmenlere göre, mevcut sınıfında öğrenme güçlüğü olan öğrenci olan öğretmenlerin olmayanlara göre, meslek hayatlarında öğrenme güçlüğü olan öğrencilerle karşılaşan öğretmenlerin öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenci ile çalışmayan öğretmenlere göre, öğrenme güçlüğü ile ilgili

bilgi sahibi olduğunu düşünen öğretmenlerin bilgi sahibi olmayanlara göre tutumlarının daha olumlu yönde olduğu saptanmıştır.

Arabacı (2018) tarafından yapılan çalışmada sınıf öğretmeni adaylarının öğrenme güçlüğüne ilişkin bilgi düzeyleri, öğrenme güçlüğü yeterliklerine yönelik düşünceleri ve öğrenme güçlüğü ile ilgili bilgi edinmeye istekliliklerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, 2016-2017 eğitim-öğretim yılı bahar dönemi ve 2017-2018 eğitim-öğretim yılı güz döneminde sınıf öğretmenliği programının son sınıfında öğrenim görmekte olan dört farklı üniversiteden 213 öğretmen adayıdır. Araştırmanın bulguları araştırmacı tarafından geliştirilen yedi açık uçlu soru ve Yiğiter (2005) tarafından geliştirilen "Özel Öğrenme Güçlüğüne İlişkin Soru Listesi" ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının öğrenme güçlüğüne ilişkin bilgilerinin orta düzeyde olduğu ve çoğunun bilgilerinin yetersiz olduğunu düşündükleri saptanmıştır. Öğretmen adaylarının kendilerini en çok yeterli gördükleri konu öğrenme güçlüğü olan çocukların belirtileri ve özellikleriyken, en az yeterli gördükleri konu yöntem ve tekniklerdir. Bilgi edinmek için en çok interneti kullandıkları ancak en az güvendikleri kaynağın da internet olduğu görülmüştür. Öğretmen adaylarının öğrenme güçlüğü hakkında daha çok bilgiye sahip olmak istediklerini belirttikleri tespit edilmiştir.

Fırat ve Koçak (2018) tarafından yapılan çalışmada sınıf öğretmenlerin öğrenme güçlüğünün ne olduğuna ilişkin görüşlerini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırma nitel bir araştırmadır. Araştırmanın çalışma grubunu 2016-2017 eğitim-öğretim yılına Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı kurumlarda görev yapan 60 öğretmen oluşturmaktadır. Çalışmada veriler araştırmacı tarafından hazırlanan üç soruluk yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğüne ilişkin yaptıkları tanımların, gelişimle ilgili, birey temelli, öğrenmeye dayalı, okur yazarlıkla ilgili, çevresel faktörlere ilişkin olduğu saptanmıştır. Öğretmenlerin öğrenme güçlüğüne ilişkin ortaya koydukları tanımların yüzeysel olduğu ve öğretmenlerin çok azının öğrenme güçlüğünü tanımlarken öğrenme güçlüğünün etkilediği alanlara vurgu yaptığı tespit edilmiştir.

Arttırıcı (2018) tarafından yapılan çalışmada meslek liselerinde görev yapan öğretmenlerin öğrenme güçlüğüne ilişkin bilgi düzeylerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2017–2018 eğitim öğretim yılında İzmir

ilinde farklı sosyo-ekonomik çevrelerde bulunulan melek liselerinde görev yapan 203 öğretmen oluşturmuştur. Araştırma verileri Yiğiter (2005) tarafından geliştirilen "Özel Öğrenme Güçlüğü Anketi" ile toplanmıştır. Araştırmada öğretmelerin yaş, mesleki deneyim, cinsiyet, özel öğrenme güçlüğüne ilişkin bilgilerini yeterli bulma ve öğrenim durumu demografik değişkenleri ile öğrenme güçlüğü bilgi düzeyleri arasındaki fark incelenmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin %3,9'nun öğrenme güçlüğüne ilişkin bilgilerinin yüksek düzeyde olduğu, %45,8'nin öğrenme güçlüğüne yönelik bilgilerinin orta düzeyde olduğu ve %50,2'nin öğrenme güçlüğüne ilişkin bilgisinin olmadığı tespit edilmiştir. Öğretmenlerin öğrenme güçlüğü bilgilerinin öğrenim durumu ve cinsiyete göre farklılaştığı, yaş, hizmet yılı ve öğrenme güçlüğü bilgisi olma değişkenlerine göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir.

Başar ve Göncü (2018) tarafından yapılan çalışmada sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü ile ilgili kavram yanılgılarının belirlenmesi, bu yanılgıların giderilmesi ve öğrenme güçlüğüne yönelik bilgi düzeylerinin arttırılması amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Uşak ili Eşme ilçesinde görev yapan 102 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada veriler Öğrenme Güçlüğü Bilgi Testi öntest ve sontest ile Kelime İlişkilendirme Testi kullanılarak toplanmıştır. Öğretmenlere öncelikle öntest uygulanmış bu uygulamadan iki hafta sonra 5 saat süreli kavram yanılgılarını giderme amacıyla öğrenme güçlüğü eğitimi verilmiştir. Bu eğitimden iki hafta sonra sontest uygulanmıştır. Öğretmenlerin eğitim öncesi yapılan öntestte verilen toplamda tekrarlanan kelime sayısı 538'ken, eğitim sonrası yapılan sontestteki toplamda tekrarlanan kelime sayısı 2599 olduğu görülmüştür. Kavram yanılgısını gidermeye yönelik eğitim sonrasında anahtar kavramlarla ilişkilendirilen sözcük sayısında artış olduğu ve kavram yanılgılarında azalma olduğu saptanmıştır. Öğrenme Güçlüğü Bilgi Testinde öntestlerle sontestler arasında sontestlerde anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin öğrenme güçlüğüne ilişkin kavram yanılgısına sahip olduğu ve verilen eğitiminin kavram yanılgısını gidermede etkili olduğu saptanmıştır.

Ketenoğlu-Kayabaşı (2019) tarafından yapılan çalışmada sınıf öğretmenlerinin okuma güçlüğüne ilişkin beceri ve bilgileri ile sınıf içi uygulamaları arasındaki ilişkiyi tespit etmek amaçlanmıştır. Araştırmada 2017-2018 eğitim-öğretim yılı Kastamonu ili merkez ilçesinde görev yapmakta olan ikinci ve üçüncü sınıfları okutan biri pilot

uygulamada, altısı ise asıl uygulamada yer almak üzere yedi sınıf öğretmeni katılımcıları oluşturmaktadır. Katılımcılar amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan ölçüt örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Bulgular, gözlem formu, yarı yapılandırılmış görüşme formu ve öğretmen görüş anketi ile toplanmıştır. Araştırmada betimsel analiz ve içerik analizi kullanılmıştır. Öğretmenlerin okuma güçlüğüne ilişkin bilgileri, uygulamaları, karşılaştıkları sorunlar ve nasıl çözdükleri, öğretmenlerin bilgi ve beceri düzeylerinin yaptıkları uygulamalarla ne derece örtüştüğü öğretmen görüş anketi, gözlem ve görüşme formundan elde edilen veriler ve araştırmacı tarafından alınan notlarla karşılaştırmalı olarak analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin bilgi ve algı düzeyinin iyi olmasına rağmen okuma güçlüğü yaşayan öğrenciye yönelik eğitimde bilgilerini pratiğe dökmede yetersizlik yaşadıkları görülmüştür. Bununla birlikte öğretmenlerin okuma güçlüğü yaşayan öğrencilere özel ilgi göstermedikleri, etkili müdahale ve öğretim çabasında olmadıkları, farklı uygulamalar yapsalar bile bu uygulamaların tüm sınıfı kapsayacak şekilde yapıldığı tespit edilmiştir. Okuma güçlüğü olan çocuklar için en temel uygulamaların nitelikli şekilde uygulanmadığı saptanmıştır.

Köşk (2019) tarafından yapılan çalışmada orta öğretim kurumlarında görev yapan branş öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü ilişkin bilgi düzeylerini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmaya Kahramanmaraş ili Onikişubat ve Dulkadiroğulu ilçelerinde bulunan okullarda görev yapan 150 branş öğretmeni katılmıştır. Araştırmada veriler "Öğrenme Güçlüğü Bilgi Formu" ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin kıdem yılları, öğrenim durumları, branşları, daha önce özel eğitimle ilgili bir hizmet içi eğitime katılmış olma durumları, sınıflarında herhangi bir yetersizlik alanına sahip öğrencinin eğitim görmüş olması ve öğrenme güçlüğü yaşayan bir yakının olması değişkenleri ile öğrenme güçlüğüne ilişkin bilgi düzeyleri arasında anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. Araştırmada öğretmenlerin öğrenme güçlüğü bilgi eksikliklerinin giderilmesi adına lisans düzeyinde aldıkları özel eğitim dersinin haricide öğrenme güçlüğü ile ilgili başka bir dersin lisans programlarına koyulması ve mezun olmuş öğretmenler için hizmet içi eğitimlerin verilmesine ihtiyaç olduğu bulgularına ulaşılmıştır.

Kodan (2020) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlerin okuma güçlüğüne ilişkin bilgileri ve okuma güçlüğü olan öğrenciler ile ilgili deneyimlerini belirmek

amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Bayburt ili Merkez ilçesinde görev yapan 50 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada nitel ve nicel yöntemler birlikte kullanılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin okuma güçlüğüne ilişkin bilgi düzeylerinin belirlenmesi için: "Okuma Güçlüğüne İlişkin Bilgi Ölçeği -Öğretmenlere Yönelik" ve okuma güçlüğü tespit, değerlendirme ve müdahale uygulamalarına ilişkin görüşlerini ortaya koymak için nitel anket kullanılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin okuma güçlüğü ile ilgili bilgilerinin eksik ve hatalı olmasına rağmen genel olarak yüksek olduğu araştırma sonucunda tespit edilmiştir. Bununla birlikte sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü nedenini aile eğitimsizliği ve ilgisizliği olarak gördüğü, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerle ders dışında bireysel çalışmalar yaptıkları, bireysel değerlendirmelerde bulundukları ancak gelişim süreçlerini değerlendirmedikleri saptanmıştır.

Şahin, Güven ve Karakoç-Alatlı (2020) tarafından yapılan çalışmada sınıf öğretmenlerinin disleksiye yönelik bilgi düzeyleri ve tutumlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın katılımcılarını 2018-2019 eğitim-öğretim yılı Tokat ili merkez ve ilçelerinde görev yapan 345 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada veriler Disleksi Tutum Anketi ile toplanmıştır. Ankette disleksiye ilişkin beşli likert tipi on sekiz tutum maddesi, sekiz doğru/yanlış bilgi maddesi ve iki çoktan seçmeli madde bulunmaktadır. Araştırma bulgularında öğretmenlerin disleksiye ilişkin tutumlarının genellikle olumlu yönde olduğu saptanmıştır. Öğretmenlerin tutum maddelerine verdikleri yanıtların benzerlik gösterdiği tespit edilmiştir. Çoktan seçmeli maddelerde öğretmenlerin disleksinin hecelerin veya sayıların sırasını öğrenmede ve harflerin ve/veya rakamların tersine çevrilmesiyle ilgili yaşanan bir zorluk olduğu yanıtını verdikleri görülmüştür. Öğretmenler dileksiyi hem kelime hem de metin düzeyinde yaşanan bir zorluk olarak tanımladıkları saptamıştır. Bilgi düzeyini ölçen doğru/yanlış maddelerine verilen yanıtların benzer olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin, disleksinin tedavi edilebilen bir öğrenme güçlüğü olduğu ve disleksili bireylerin üstün özelliklerinin olduğu yönünde görüş bildirdikleri görülmüştür. Öğretmenler tanılama ve disleksisi olan bireylerin özelliklerine ilişkin eğitime ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir.

Çoğaltay ve Çetin (2020) tarafından yapılan çalışmada sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğüne ilişkin yeterliklerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2018- 2019 eğitim-öğretim yılı Siirt ilinde görev yapmakta olan 12

sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma nitel bir araştırma olup araştırmada vaka çalışması deseni kullanılmıştır. Araştırmada veriler görüşme yöntemi ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin öğrenme güçlüğü kavramına ilişkin bilgilerinin eksik ve hatalı olduğu, öğrenme güçlüğü olan öğrencileri yönlendirmede bilgilerinin yetersiz olduğu, öğrenme güçlüğüne ilişkin yeterli eğitim almadıklarını düşündükleri ve bu öğrencilere yönelik yapılacak uygulamalarda kendilerini yetersiz gördükleri sonucuna ulaşılmıştır.

2.2.2. Dünyada Yapılan Çalışmalar

Saravanabhavan ve Saravanabhavan (2010) tarafından yapılan çalışmada Hindistan'daki öğretmenler arasında öğrenme güçlüğü bilgi düzeyinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Hindistan'ın güney eyaletindeki bir metropolde iki normal lisede görev yapan 144 öğretmene, iki özel okulda görev yapan 38 öğretmene ve bir öğretmen eğitimi lisans programında eğitim gören 165 öğretmen adayına anket uygulamıştır. Veri aracı araştırmacılar tarafından geliştirilmiş likert tipi 25 maddelik bir ölçektir. Araştırma sonucunda normal okullarda çalışan öğretmenler arasında öğrenme güçlüğü bilgi düzeylerinin istatistiksel olarak farklı olduğu saptanmıştır. Üç grup arasında öğretmen adayı grubunun, tüm grubun ortalama puanının altında olan en düşük puanı aldığı tespit edilmiştir. Mesleki deneyim ve daha önce öğrenme güçlüğü olan öğrencilerle çalışma deneyiminin katılımcı üç grubun da bilgi düzeyini etkilemediği görülmüştür.

Ness ve Southall (2010) tarafından yapılan çalışmada öğretmen adaylarının disleksi hakkındaki bilgi ve inançlarını belirlemek amaçlanmıştır. Araştırma Alabama, New York ve Virginia'dan 287 öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiştir. Veriler araştırmacı tarafından tasarlanmış açık uçlu bir anket ile toplanmıştır. Öğretmen adaylarından disleksiyi tanımlamaları, disleksi olan öğrencilerin özelliklerini belirtmeleri, disleksili öğrenciler için etkili öğretim için fikirlerini belirtmeleri ve disleksi konusunda edindikleri bilgilerin kaynaklarını belirtmeleri istenmiştir. Bulgular, öğretmen adaylarının disleksinin bir okuma bozukluğu olduğu bilgisine sahip olduklarını ancak disleksinin belirli fonolojik bileşenleri işlemesi hakkında kafa karışıklığına ve kavram yanılgılarına sahip olduklarını göstermiştir.

Kocsis (2016) tarafından yapılan çalışmada sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü konusundaki bilgi düzeylerini tespit etmek amaçlanmıştır. Çalışmada katılımcıların demografik bilgileri ve ilköğretim öğretmenlerinin öğrenme güçlükleri hakkındaki bilgileri incelenmiştir. Araştırma verileri online ortamda toplanmıştır. Anket, Facebook'taki öğretmen sayfaları aracılığıyla katılmaları için ilkokul öğretmenlerine duyurulmuştur ve Kanada'nın Ontario eyaletinde çalışan 143 ilkokul öğretmeni çalışmaya katılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin öğrenme güçlüğünün okuma, yazma, matematik ve sözlü iletişim sınıflandırmalarında bilgi sahibi oldukları saptanmıştır. Öğretmenlerin öğrenme güçlüğünün özellikleri ve öğrenme güçlüğü olan öğrenciler için uygulanabilecek etkili sınıf stratejileri hakkında güçlü bilgilere sahip oldukları sonucuna varılmıştır. Ancak öğretmenlerin bir öğrencinin öğrenme güçlüğü yaşamasına neden olabilecek risk faktörlerini bilmede yetersiz oldukları tespit edilmiştir.

Ghimire (2017) tarafından yapılan çalışmada ilkokul öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü konusundaki bilgilerini ölçmek amaçlanmıştır. Araştırma Nepal, Dharan şehrindeki 16 farklı okulda görev yapan 150 ilkokul öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aracı olarak öğrenme güçlüklerine odaklanan yapılandırılmış bir bilgi anketi geliştirilmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin %85,5'inin öğrenme güçlüğü ile ilgili herhangi bir özel kursa katılmadığı, %69,5'inin daha önce hiç öğrenme sorunu olan bir çocukla çalışmadığı saptanmıştır. Öğretmenlerin sadece %30,5'inin öğrencilerindeki öğrenme güçlüğünü tespit edebildiği görülmüştür. Öğretmenlerin %52,67'sinin bilgilerinin orta düzeyde olduğu, %47,33'ünün ise bilgilerinin yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Anket sonuçlarında "bilmiyorum" cevabı işaretlenmiş çok sayıda yanıt ile karşılaşılmıştır. Bu durum öğretmenlerin öğrenme güçlüklerini belirleme konusunda yetersiz bilgiye sahip olduklarının farkında olduklarını göstermektedir.

Washburn, Mulcahy, Musante ve Joshi (2017) tarafından yapılan çalışmada 0-5 yıl arası deneyime sahip öğretmenlerin okuma güçlüğü ve disleksinin özellikleri hakkındaki bilgilerinin ölçülmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Amerika Birleşik Devletleri'nde farklı beş eyaletten lisans ve lisansüstü öğretmen hazırlık programlarına kayıtlı 271 öğretmen oluşturmuştur. Çalışma kapsamında öğretmenlerden okuma güçlüğü ve disleksi özelliklerini tanımlamaları istenmiştir.

Araştırma nicel ve nitel yöntemler bir arada kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda bulgular öğretmenlerin okuma güçlüğü sorulduğunda doğru anladıklarını, disleksi sorulduğunda ise kavram yanılgılarının olduğunu ortaya koymuştur. Bunun yanı sıra öğretmenlerin branşı, sınıf düzeyi veya okuryazarlıkla ilgili içeriğe maruz kalmalarının öğretmenin okuma güçlüğü bilgilerinde anlamlı bir farklılığa yol açmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ancak sertifika sınıf düzeyi ile disleksiye ilişkin kavram yanılgıları arasında anlamlı fark saptanmıştır.

Echegaray-Bengoa, Soriano-Ferrer ve Joshi (2017) tarafından yapılan çalışmada Perulu öğretmen adaylarının ve hizmet içi öğretmenlerin disleksiye ilişkin bilgi, kavram yanılgıları ve bilgi boşluklarının araştırılması amaçlanmıştır. Çalışmanın katılımcılarını 112 öğretmen adayı ve 113 hizmet içi öğretmen oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak "Gelişimsel Disleksi Hakkında Bilgi ve İnançlar Ölçeği (KBDDS)" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda hizmet içi öğretmenlerin öğretmen adaylarından önemli ölçüde daha yüksek puan aldığı saptanmıştır. Ayrıca öğretmen adaylarının kavram yanılgıları ve bilgi eksikliği daha yüksek olduğu görülmüştür. Hizmet içi öğretmenlerin disleksi bilgileri ile yaş, mesleki deneyim, daha önce disleksili öğrenci ile çalışma ve öz yeterlik değişkenli arasında pozitif ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Sari (2017) tarafından yapılan çalışmada Endonezya'nın Yogyakarta Özel Bölgesi'ndeki kaynaştırma ilkokulundaki öğrenme güçlüğü olan öğrencilerle ilgilenen öğretmenlerin bilgi ve deneyimlerinin ortaya konması amaçlanmıştır. Araştırmaya 30 öğretmen katılmıştır. Çalışmada betimsel nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Veriler gözlem ve soru formu ile toplanmıştır. Öğretmenlerin bilgi ve deneyim bilgilerini toplamak için öğrenme güçlüğü olan çocuklar üzerine odak grup tartışmaları yapılmış, ardından öğretmenlere öğrenme güçlüğü olan çocuklar olarak sınıflandırılabilecek öğrencileri belirlemek için bir anket ve gözlem kılavuzu verilmiştir. Öğretmenler, öğrenme güçlüğü olan öğrenicileri belirleme ve takip etmede yaşanan sorunlar hakkında birbirleriyle tartışmışlardır. Tartışmanın sonuçlarının, öğretmenin algısını değiştirip değiştirmediğini ve özellikle belirli öğrenme güçlükleri kategorisine sahip olanlar olmak üzere, öğrenme güçlüğü olarak kategorize edilen öğrencileri tespit edip edemediğini öğrenmek için bir anket kullanılmıştır. Araştırma

sonucunda, öğretmenlerin hala öğrenme güçlüğü olan çocukları nasıl ayırt edeceklerini bilmedikleri tespit edilmiştir.

Basim, Fysal, Akhila ve Aswathy (2019) tarafından yapılan çalışmada İlkokul öğretmenlerinin öğrenme güçlüğüne ilişkin bilgi düzeylerinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu kesitsel çalışma, 16 Nisan 2018 ile 20 Mayıs 2018 tarihleri arasında Hindistan'ın Kerala Eyaletinde Malappuram ilçesindeki devlet okullarında görev yapan ilkokul öğretmenleri ile yürütülmüştür. Araştırmanın örneklemini Kerala'nın Malappuram ilçesindeki 21 okuldan 709 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Öğretmenlerin öğrenme güçlüğü konusundaki bilgi düzeyi bir anket kullanılarak değerlendirilmiştir. Araştırmada öğretmenlerin çoğunun öğrenme güçlüğünün sonuçları ve tedavisi hakkında bilgi sahibi oldukları, ancak kavramları ve nedenleri hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları saptanmıştır. Öğretmenlerin öğrenme güçlüğü olan çocuklara yönelik sınıf içi uyarlamalarda büyük ölçüde yetersiz oldukları tespit edilmiştir. İlkokul öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü ile ilgili bilgilerini geliştirmeye ve öğrenme güçlüğünü erken belirtileri konusundaki temel becerilerini geliştirmeye ihtiyaçları olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Alahmadi ve El Keshky (2019) tarafından yapılan çalışmada Suudi Arabistan Krallığı'ndaki ilkokul öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğü konusundaki bilgilerinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın katılımcılarını Suudi Arabistan'ın farklı bölgelerindeki 78 özel ve devlet okulunda görev yapan 902 ilköğretim öğretmeni oluşturmaktadır. Veriler öğrenme güçlüklerine ilişkin, öğretmenlerin öğrenme güçlükleri hakkındaki bilgilerini ölçen 40 maddelik yapılandırılmış bir bilgi anketi kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonuçları, öğretmenlerinin %64,52'sinin belirli öğrenme becerileri konusunda bilgilerinin ortalama olduğu ve geri kalan %35,48'inin öğrenme güçlüğünün belirlenmesi konusunda yetersiz düzeyde bilgi sahibi olduğunu göstermiştir. Öğretmenlerin bilgi düzeyleri ile sosyo-demografik değişkenler arasında anlamlı bir ilişki olduğu, ancak erkek ve kadın öğretmenlerin öğrenme güçlüğüne ilişkin bilgi düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı saptanmıştır. Öğretmenlerin öğrenme güçlüğü konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıkları ve disleksi olan bir öğrenci ile karşılaştıklarında ne yapılması gerektiğini bilmedikleri tespit edilmiştir.

Ramli, Idris, Omar, Harun, Surat, Yusop ve Zainudin (2019) tarafından yapılan çalışmada okul öncesi öğretmenlerin disleksi hakkındaki genel bilgi düzeylerinin, tanıya ilişkin bilgi düzeylerinin, semptom ve tedaviye ilişkin bilgi düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışma Malezya'nın Hulu Langat bölgesinde yapılmış, 138 okul öncesi öğretmeni ile yürütülmüştür. Araştırmaya katılan öğretmenlerin tümü erken çocukluk eğitiminde Malezya Eğitim Diploması ve 3 yıldan fazla öğretmenlik deneyimi olan öğretmenleridir. Araştırmada 3'lü likert tipi 36 maddeden oluşan "Gelişimsel Disleksi Hakkında Bilgi ve İnançlar" anketi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin genel bilgilerinin, tanı, semptom ve tedaviye ilişkin bilgilerine kıyasla daha yüksek olduğu saptanmıştır. Katılımcıların %59' unun disleksiye sahip bir öğrencideki semptomları ve teşhisi bildiği, %28'inin disleksinin semptomları ve teşhisi konusunda bir yanılgıya sahip olduğunu tespit edilmiştir. Katılımcıların %13'ünün ise disleksinin özellikleri hakkında bilgi eksikliği olduğu saptanmıştır. Tedaviye ilişkin bilgilerde katılımcıların yarısından fazlasının bilgilerinin doğru olduğu bulunmuştur.

Yin, Joshi ve Yan (2020) tarafından yapılan araştırmada Çin'de Çince konuşan erken okuryazarlık öğretmenlerinin disleksi hakkındaki genel bilgileri, semptomlar/tanıya ve tedaviye ilişkin bilgilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın katılımcıları gelişmiş bölgelerden 203 anaokulu öğretmeni, gelişmiş bölgelerden 166 ilkokul öğretmeni ve daha az gelişmiş bölgelerden 147 ilkokul öğretmeni olmak üzere toplam 516 öğretmendir. Veriler öğretmenlerin, disleksiye yönelik genel bilgileri, semptomlar/tanıya ve tedaviye ilişkin bilgilerini ölçen anket ile toplanmıştır. Çalışmanın sonucunda daha az gelişmiş bölgelerden gelen öğretmenlerin, gelişmiş bölgelerden gelen öğretmenlerden önemli ölçüde daha düşük puanlar aldıkları gözlenmiştir. Gelişmiş bölgelerden gelen anaokulu ve ilkokul öğretmenleri puanları arasında önemli bir fark bulunamamıştır. Kavram yanılgıları ve bilgi eksikliklerinin daha az gelişmiş bölgelerden gelen öğretmenlerde, gelişmiş bölgelerden gelenlerden daha fazla olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin daha önce disleksi olan öğrenci ile çalışma deneyiminin olması ile disleksi bilgileri arasında anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Daha az gelişmiş bölgelerde görev yapan öğretmenlere disleksi konusunda eğitim verilmesi gerektiği çalışmanın sonuçları arasındadır.

Kalsoom, Mujahid ve Zulfqar (2020) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin disleksiye ilişkin algıları ve uygulamalarını belirlemek amaçlanmıştır. Araştırma nicel niteliktedir, veri aracı olarak araştırmacı tarafından oluşturulan anket kullanılmıştır. Pakistan'ın Lahor şehrinde görev yapan 328 ortaokul öğretmeni çalışmanın katılımcılarını oluşturmaktadır. Araştırma bulgularında öğretmenlerin disleksiye ilişkin algılarıyla özel ya da kamu kurumunda çalışmaları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Öğretmenlerin cinsiyetleri ile disleksiye ilişkin algıları arasında da anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Öğretmenlerin çoğunluğunun disleksi kavramının farkında olduğu ve bu tür öğrencilerin zorluklarını bildikleri sonucuna varılmıştır. Disleksi olan öğrencilerin bulunduğu sınıflarda, bu öğrenciler diğer öğrencilerle eş zamanlı ilerleyemediği, öğrencilerin görevlerini tamamlamak ve okuduğunu anlamak için akranlarından daha fazla zamana ihtiyacı olduğu için öğretmenlerin zorluk yaşadığı tespit edilmiştir. Öğretmenlerin disleksi olan öğrencilerin özgüvenlerinin artmasına yardımcı oldukları saptanmıştır.

White, Mather ve Kirkpatrick (2020) tarafından yapılan çalışmada üniversite öğrencilerinin disleksi bilgilerini ve disleksiye ilişkin sorumluluk algılarının araştırılması amaçlanmıştır. Çalışma grubunu Amerika Birleşik Devletleri'nin güneybatısındaki bir devlet üniversitesinde eğitim alanlarında ve eğitim dışı alanlarda öğrenim gören 243 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Katılımcılara Disleksi Bilgi ve İçgörü Anketi (KIDS) uygulanmıştır. Eğitim dışı alan olarak mimarlık öğrencileri ile çalışılmıştır. Eğitim alanında öğrenim gören öğrencilerin anket yanıtları, eğitim dışı alanlarda öğrenim gören öğrencilerle karşılaştırıldığında aralarında önemli farklılıklar olmadığı tespit edilmiştir. Eğitim alanlarında; genel eğitim, özel eğitim ve okul psikolojisi bölümlerinde okuyan öğrencilerin puanları arasında da önemli farklılıklara rastlanmamıştır. Eğitim dallarında öğrenim gören öğrencilerin, kendilerini disleksi olan öğrencilerin eğitimlerinden orta derecede sorumlu tuttukları, en büyük sorumluluğun özel eğitimcilere ait olduğuna inandıkları görülmüştür. Araştırma sonucunda katılımcıların çocuğunun disleksi olan bireylerin "geriye doğru okuduklarına" dair kavram yanılgılarına sahip olduğu saptanmıştır.

Mullikin, Stransky, Tendulkar, Casey ve Kosinski (2021) tarafından yapılan çalışmada Amerika Birleşik Devletleri Massachusetts eyaletindeki anaokulu ve birinci sınıf öğretmenlerinin disleksiye ilişkin bilgileri bazı değişkenler açısından

değerlendirilmiştir. Araştırma 2018-2019 eğitim-öğretim yılında gerçekleştirilmiş, çalışmaya 92 anaokulu ve birinci sınıf öğretmeni katılmıştır. Araştırmada veri aracı olarak, disleksi bilgisi, kendine güven ve hazırlık duyguları, resmi ve gayri resmi eğitim deneyimleri, mesleki deneyim ve mesleki gelişim fırsatlarına ilişkin algıları ölçmek için 63 soruluk bir anket oluşturulmuştur. Araştırma sonucunda öğretmenlerin disleksinin genel özellikleri ve tanı kriterlerine ilişkin bilgilerinde kavram yanılgılarına sahip oldukları, disleksi ile ilgili öğretim stratejileri ve sınıf yönetimi ile ilgili sorularda oldukça iyi performans gösterdikleri tespit edilmiştir. Ayrıca mesleki deneyimi fazla olan öğretmenlerin disleksi bilgilerinin, mesleki deneyimi daha az olanlara göre daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Dada ve Sulyman (2021) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin öğrenme güçlüğü olan öğrenciler hakkındaki bilgilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışma Nijerya'nın Kwara Eyaleti, Ilorin Güney yerel yönetim bölgesindeki 20 okulda görev yapan 100 ilkokul öğretmeni ile yürütülmüştür. Okullar hem özel hem de devlet okuludur. Verilerin toplanmasında Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrenci Bilgisi Testi (TPSKLD) kullanılmıştır. Araç, araştırmacılar tarafından öğrenme güçlüklerinin özelliklerine dayalı olarak oluşturulmuştur. A ve B olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır. A bölümünde katılımcıların cinsiyet, sınıf ve uzmanlık gibi demografik bilgilerine yer verilmiştir. Bölüm B' de ise, öğrenme güçlüğü ile ilgili 15 madde bulunmaktadır. Kwara eyaleti Ilorin Güney yerel yönetim bölgesinde görev yapan öğretmenlerin öğrenme güçlüğü olan öğrenciler hakkındaki bilgilerinin çok düşük olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin öğrenme güçlüğü olan öğrenciler hakkındaki bilgilerinde cinsiyete göre önemli bir fark olduğunu saptanmıştır. Okul türüne göre öğretmenlerin öğrenme güçlüğü olan öğrenci bilgilerinde anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Uzmanlaşmaya dayalı olarak öğretmenlerin öğrenme güçlüğü olan öğrenciler hakkındaki bilgilerinde önemli bir farklılık olduğu görülmüştür. Okul öncesi eğitim, ilköğretim ve özel eğitim alanlarında uzmanlaşan öğretmenlerin bilgilerinin bu alanlar dışında uzmanlaşan öğretmenlerden daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Yukarıdaki araştırmalarda öğretmenlerin öğrenme güçlüğüne ilişkin bilgileri, görüşleri, yeterlikleri, tutumları, algıları, uygulamaları, deneyimleri, öğrenme güçlüğü olan bireyi belirleyebilme düzeylerinin ortaya çıkarılması ve demografik değişkenlere

göre incelenmesi amaçlanmıştır. Bu konular ile ilgili Türkiye'de ve dünyada yapılan toplam 30 çalışma incelenmiştir. Yapılan çalışmalara genel olarak bakıldığında araştırmaların genellikle sınıf öğretmenleri ve öğretmen adayları ile yürütüldüğü, çok azının okul öncesi öğretmenleri kapsadığı görülmüştür. Bunun yanı sıra meslek lisesi öğretmenleri ve orta okul branş öğretmenleri ile yürütülen çalışmalar az sayıda olsa da mevcuttur. Yapılan çalışmalarda genel olarak öğretmenlerin öğrenme güçlüğüne ilişkin bilgilerinin yetersiz olduğu ve konu hakkında kavram yanılgılarının olduğu saptanmıştır. Araştırmalar incelendiğinde öğretmenlerin öğrenme güçlüğüne ilişkin bilgilerinin artmasının öğrenme güçlüğü yaşayan çocukları erken tespit etmede önemli bir rol oynayacağı çıkan sonuçlar arasınadır. Öğrenme güçlüğünün erken tespitinin çocukların okuldaki akademik başarısı için zorunlu olduğu kanıtlanmıştır. Okul öncesi öğretmenleri, çocukların iletişim kurduğu ilk eğitimciler olduğundan, olası öğrenme güçlüğü belirtilerini ilk tespit eden ve bir tür müdahale başlatan ilk kişiler olabilirler. Araştırmacılar, öğrenme güçlüklerinin doğru bir şekilde anlaşılmasının, kalıcı okuma sorunları olan bireyleri değerlendirmede, öğretmede ve desteklemede yardımcı olabileceğini belirtmişlerdir. Çalışmaların sonucunda öğretmenlere hizmet içi eğitim verilmesi, lisans programlarına öğrenme güçlüğü ile ilgili dersler eklenmesi yönünde önerilerde bulunulmuştur.

BÖLÜM III

3. YÖNTEM

Okul öncesi öğretmenlerinin öğrenme güçlüğüne ilişkin bilgi düzeylerinin belirlenmesi amacıyla yapılan araştırmanın bu bölümünde, araştırmanın modeli, araştırmanın evreni ve örneklem seçimi, veri toplama araçları ve aşamaları, veri toplama araçlarının uygulanması, verilerin çözümlenmesi ve yorumlanması bilgilerine yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Okul öncesi öğretmenlerinin öğrenme güçlüğüne ilişkin bilgi düzeylerinin belirlenmesi amacıyla yapılan bu araştırma, nicel araştırma türünden ilişkisel tarama modeli ile desenlenmiştir. İlişkisel tarama modeli, iki ve daha çok sayıdaki değişkenin birlikte değişiminin varlığını ve\veya derecesini belirlemeyi amaçlayan tarama modelidir. İlişkisel tarama türündeki araştırmalar ise iki veya daha fazla değişken arasındaki değişimin varlığını ya da derecesini tespit etmeyi amaçlayan çalışma türleridir. İlişkisel tarama türünden araştırmalar karşılaştırma yoluyla elde edilen ilişki ve korelâsyon türü ilişki olmak üzere iki türlü yapılabilmektedir (Karasar, 2016).

3.2. Araştırmada Evren ve Örneklem Seçimi

Araştırmanın evrenini, 2020-2021 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Edirne İl Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı resmi ve özel okul öncesi eğitim kurumlarında (anaokulu veya anasınıfında) çalışan tüm okul öncesi öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunun belirlenmesi için öncelikle Edirne Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı İnsan Kaynakları Hizmet Birimi tarafından Edirne il sınırları içerisinde bulunan tüm okullarda toplam kaç okul öncesi öğretmenin çalıştığına ilişkin istatistik bilgiler talep edilmiştir. Edirne ilinde Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı resmi ve özel hizmet veren okul öncesi öğretmenlerin sayısı bu şekilde belirlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubu 2020-2021 Eğitim öğretim yılında Edirne İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı resmi ve özel okul öncesi öğretmeni olarak görev yapan öğretmen sayısının devlet anaokulu veya anasınıfında görev yapan toplam 222 öğretmenin olduğu, özel anaokulu veya anasınıfında toplam 73 öğretmeninin olduğu belirlenmiştir. Araştırma evreni Tablo 3.1.'de verilmiştir.

Tablo 3.1
2020-2021 Eğitim öğretim yılında Edirne İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı resmi ve özel okul öncesi öğretmeni olarak görev yapan toplam öğretmen sayısı

	Devlet	**Özel**
Öğretmen sayısı	222	73

Covid-19 salgını sebebiyle Millî Eğitim Bakanlığı Edirne İl Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından verilerin uzaktan süreçle toplanması zorunlu kılınmıştır. Bu sebeple araştırmada kullanılan veri toplama araçları online (çevrimiçi) platformda toplanmasına karar verilmiştir. Bu nedenle okullar ziyaret edilmiş ve okul yöneticilerine çalışmanın kapsamından bahsedilerek araştırmada kullanılan veri toplama araçlarının GoogleForm biçiminde hazırlandığı elektronik link uzantısı okul yöneticilerinin kişisel telefonlarına (Whasapp) veya mail adreslerine gönderilmiştir. Elektronik ortamda okul yöneticilerine gönderilen araştırma veri toplama araç linkinin okul yöneticilerinin kurumda bulunan okul öncesi öğretmenleriyle paylaşması ve ilgili açıklamayı öğretmenlere yapmaları talep edilmiştir. Doğrudan araştırmacının öğretmenlerle görüşememesi, bu süreçte okul yöneticilerinin daha aktif rol almasından dolayı çalışmanın çalışma grubunun belirlenmesinde bir zorluk oluşmuştur. Sonuç olarak çalışmada basit tesadüfi (rastgele) örnekleme yöntemi kullanıldığı söylenebilir. Rastgele örneklem, ele alınan probleme ait verilerin homojen olduğu durumlarda kullanılan örneklem çeşididir. Evrende var olan tüm öğelerin olası birleşimlerinin, örneklem içerisinde eşit bir ihtimale yer alması olarak tanımlanabilir (Baltacı, 2018; Mertens, 2014)

Bu yöntemle çalışmada GoogleForm üzerinden toplam 179 okul öncesi öğretmenine ulaşılmıştır. Anket katılım gönüllülük onam formunda "Çalışmaya katılmak istemiyorum" seçeneğini işaretleyerek çalışmaya gönüllü olmadığını belirten iki katılımcı mevcuttur. Bu çalışmaya toplam 177 okul öncesi öğretmeni gönüllü olarak katılmayı kabul etmiş, araştırma formlarını doldurmuştur. Veri analizi gerçekleştirilmeden önce üç öğretmenin ölçme araçlarını istenen nitelikte doldurmadığı ve verilerdeki çelişkilerden dolayı veri setinden çıkartılmış, toplam 174 okul öncesi öğretmenin yanıtları veri setine dâhil edilmiştir. Sonuç olarak araştırmanın çalışma grubunu Edirne ilinde bulunan Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı hizmet veren resmî anaokulu ve anasınıflarında görev yapan 136 okul öncesi öğretmeni ve Edirne

ilinde bulunan özel anaokulu ve anasınıflarında görev yapan 38 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır.

Araştırmaya dâhil edilen okul öncesi öğretmenlerine ait demografik bilgilere ilişkin frekans, yüzde dağılımları Tablo 3.2'de sunulmuştur.

Tablo 3.2
Araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmenlerin demografik özelliklerine ilişkin frekans ve yüzde dağılımları

Öğretmene Ait Değişkenler		**n**	**%**	**Toplam**
Çalıştığı Kurum	Resmi	136	78,2	174
	Özel	38	21,8	
Okul öncesi öğretmenin kurumdaki pozisyonu	Yönetici (Müdür. Müdür yard.)	18	10,3	174
	Öğretmen	156	89,7	
Cinsiyet	Kadın	166	95,4	174
	Erkek	8	4,6	
Medeni Durum	Evli	129	74,1	174
	Bekar	45	25,9	
Öğrenim Durumu	Önlisans	26	14,9	174
	Lisans	135	77,6	
	Lisansüstü	13	7,5	
Ailede özel gereksinimli bireyin bulunma durumu	Evet	6	3,4	174
	Hayır	168	96,6	
Ailede bulunan özel gereksinimli bireyin yakınlığı	Çocuğu	3	50,0	6
	Yeğeni	3	50,0	
Mevcut sınıfta özel gereksinimli öğrenci bulunma durumu	Evet	42	24,1	174
	Hayır	129	74,1	
	Kayıp Veri	3	1,7	
Mevcut sınıfta bulunan özel gereksinimli öğrencilerin hangi kategoride hizmet aldığı	Öğrenme Güçlüğü	10	23,8	42
	İşitme Yetersizliği	1	2,4	
	Tanısız	2	4,8	
	OSB	7	16,7	
	DEHB	3	7,1	
	Gelişim Geriliği	4	9,5	
	Hafif Zihinsel Yetersizlik	1	2,4	
	Dil ve Konuşma Bozukluğu	11	26,2	
	Ortopedik Yetersizlik	2	4,8	
	Serebral Palsi	1	2,4	

Tablo 3.2. incelendiğinde araştırmaya dahil edilen toplam 174 okul öncesi öğretmenin %78,2'sinin resmi (n=136) ve %21,8'inin özel (n=38) kurumlarda çalıştıkları görülmektedir. Bu öğretmenlerin çalıştıkları kurumda %10,3'ünün yönetici (n=18) ve %89,7'sinin öğretmen (n=156) pozisyonlarında çalıştıkları görülmektedir. Öğretmenlerin; %95,4' ünün kadın (n=166) ve %4,6'snın erkek (n=8) olduğu, %74,1'nin evli (n=129) ve %25,9'unun bekar (n=45) olduğu görülmektedir. Araştırmaya dahil edilen öğretmenlerin %14,9'unun ön lisans (n=26), %77,6'sının lisans (n=135) ve %7,5'inin lisansüstü seviyesinde mezun olduğu görülmektedir.

Tablo 3.2' de görüldüğü gibi araştırmaya dahil edilen 174 öğretmenin, %3,4'ünün ailesinde öğrenme güçlüğü olan birey bulunduğu (n=6) ve %96,6'sının ailesinde öğrenme güçlüğü olan birey bulunmadığı (n=168) görülmektedir.

Araştırmaya dahil edilen öğretmenlerin, ailesinde öğrenme güçlüğü olan bireylerin yakınlığına bakıldığında, %50,0'inin çocuğu (n=3) ve %50,0'inin yeğeni (n=3) olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin, %24,1'inin mevcut sınıfında öğrenme güçlüğü olan öğrenci bulunduğu (n=42) ve %74,1'inin mevcut sınıfında öğrenme güçlüğü olan öğrenci bulunmadığı (n=129) görülmektedir. Öğretmenlerin, mevcut sınıfında bulunan özel gereksinimli öğrencilerin, %23,8'sinin öğrenme güçlüğü (n=10), %2,4'sının işitme yetersizliği (n=1), %4,8'inin tanısız (n=2), %16,7'ının OSB (n=7), %7,1'inin DEHB (n=3), %9,5'inin gelişim geriliği (n=4), %,2,4'ünün hafif zihinsel yetersizlik (n=1), %26,2'sinin dil ve konuşma bozukluğu (n=11), %4,8'inin ortopedik yetersizlik (n=2), %2,4'sının serabral palsi (n=1) kategorisinde hizmet aldığı görülmektedir.

Araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmenlerine ait demografik bilgilere ilişkin frekans, yüzde dağılımları Tablo 3.3'te sunulmuştur.

Tablo 3.3.
Araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmenlerin özelliklerine ilişkin frekans ve yüzde dağılımları

		n	**%**	**Toplam**
Özel eğitim sertifikası olma/ma durumu	Evet	35	20,1	174
	Hayır	137	78,7	
	Kayıp Veri	2	1,1	
Öğrenme güçlüğü alanında özel eğitim alma/ma durumu	Evet	68	39,1	174
	Hayır	104	59,8	
	Kayıp Veri	2	1,1	
Öğrenme Güçlüğü Alanında Alınan Özel Eğitimin Türü	Hizmet İçi Eğitim	37	21,3	174
	Konu ile İlgili Kitap Okuma	26	14,9	
	Özel Danışmanlık	1	,6	
	Ülke Çapında Eğitim	6	3,4	
	İnternetteki Bilgiler	20	11,5	
	Konu ile İlgili Yapılan Araştırmaları Okuma	22	12,6	
	Konferans	17	9,8	
	Akran Danışmanlığı	3	1,7	
	Video Eğitimi	12	6,9	
	Gözlemler	24	13,8	
	Seminer Sunumu Yaptım/Katıldım	24	13,8	
Kapsayıcı eğitime ilişkin hizmet içi eğitime veya seminere katılma durumu	Evet	98	56,3	174
	Hayır	76	43,7	
Sınıflarında daha önce dezavantajlı gruplarda yer alan öğrencilerin bulunma durumu	Evet	130	74,7	174
	Hayır	43	24,7	
	Kayıp Veri	1	,6	
Okulun sosyo-ekonoik düzeyi (SED)	Alt SED	26	14,9	174
	Orta SED	116	66,7	
	Üst SED	32	18,4	
Öğrenme güçlüğünün erken belirtilerine yönelik yapılacak olan eğitime katılma isteği	Evet	98	56,3	174
	Hayır	76	43,7	
Öğrenme güçlüğünün erken belirtilerine yönelik yapılacak olan odak grup görüşmesine katılma isteği	Evet	67	38,5	174
	Hayır	107	61,5	

Tablo 3.3. incelendiğinde öğretmenlerin, %20,1'inin özel eğitim sertifikasının olduğu (n=35) ve %78,7'sinin özel eğitim sertifikasının olmadığı (n=137) görülmüştür. Öğretmenlerin, %39,1'inin öğrenme güçlüğü alanında özel eğitim aldığı (n=68) ve %59,8'inin öğrenme güçlüğü alanında özel eğitim almadığı (n=104) görülmektedir. Öğrenme güçlüğü alanında özel eğitim alan öğretmenlerin ne tür eğitim aldığına bakıldığında, %21,3'ünün hizmet içi eğitim aldığı (n=37), %14,9'unun konu ile ilgili kitap okuduğu (n=26), %,6'sının özel danışmalık aldığı (n=1), %3,4'ünün ülke çapında eğitime katıldığı (n=6), %11,5'inin internetteki bilgilerden yararlandığı (n=20), %12,6'sının konu ile ilgili yapılan araştırmaları okuduğu (n=22), %9,8'inin konferansa katıldığı (n=17), %1,7'sinin akran danışmanlığı aldığı (n=3), %6,9'unun video eğitimine katıldığı (n=12), %13,8'inin gözlem yaptığı (n=24), %13,8'inin seminer sunumu yaptığı/katıldığı (n=24) görülmüştür. Öğretmenlerin %56,3'ünün daha önce kapsayıcı eğitime ilişkin hizmet içi eğitime veya seminere katıldığı (n=98) ve %43,7'sinin daha önce kapsayıcı eğitime ilişkin hizmet içi eğitime veya seminere katılmadığı (n=76) görülmektedir. Öğretmenlerin %74,7'sinin sınıflarında daha önce dezavantajlı gruplarda yer alan öğrenci/ler olduğu (n=130) ve %24,7'sinin 7'sinin sınıflarında daha önce dezavantajlı gruplarda yer alan öğrenci/ler olmadığı (n=43) görülmektedir. Öğretmenlerin çalıştıkları okulun sosyo-ekonomik düzeyinin; %14,9'u alt SED (n=26), %66,7 orta SED (n=116) ve %18,4 üst SED (n=32) olduğu görülmektedir. Çalışma GoogleForm üzerinden toplandığı için okulun sosyo-ekonomik düzeyi öğretmenlerin belirttiklerine göre değerlendirilmiştir. Öğretmenlerin %56,3'ünün öğrenme güçlüğü erken belirtilerine yönelik olarak yapılacak olan eğitime katılmak istediğini belirttiği (n=98) ve %43, öğrenme güçlüğü erken belirtilerine yönelik olarak yapılacak olan eğitime katılmak istemediğini belirttiği (n=76) görülmektedir. Öğretmenlerin %38,5'inin öğrenme güçlüğü erken belirtilerine yönelik olarak yapılacak olan odak grup görüşmesine katılmak istediğini belirttiği (n=67) ve %61,5'inin öğrenme güçlüğü erken belirtilerine yönelik olarak yapılacak olan odak grup görüşmesine katılmak istemediğini belirttiği (n=107) görülmektedir.

Araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmenlerin yaş, mesleki kıdem yılı ve sınıftaki öğrenci sayılarına ilişkin frekans, minimum-maksimum değer, ortalama ve standart sapma sonuçları Tablo 3.4.'te sunulmuştur.

Tablo 3.4.
Araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmenlerin yaş, mesleki kıdem yılı ve sınıftaki öğrenci sayılarına ilişkin frekans, ortalama ve standart sapma sonuçları

	n	min	max	$\bar{x}$	ss
Öğretmen yaşı	171	22	61	35,15	7,424
Öğretmen mesleki kıdem yılı	171	1	42	11,40	7,082
Sınıftaki öğrenci sayısı	166	1	31	12,42	6,553

Tablo 3.4'te görüldüğü gibi araştırmaya dahil edilen öğretmenlerin (n=171), yaş ortalamasının ($\bar{x}$ =35,15; ss= 7,424) olduğu ve yaşlarının 22 ila 61 arasında değiştiği görülmektedir. Öğretmenlerin mesleki kıdem yılları (n=171), ortalama (x=11,40; ss=7,082) olduğu ve kıdem yıllarının 1 ila 42 yıl arasında değiştiği tespit edilmiştir. Öğretmenlerin sınıflarındaki öğrenci sayıları (n=166), ortalama (x=12,42; ss=6,553) olduğu ve öğrenci sayılarının 1 ila 31 arasında değiştiği saptanmıştır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada verilerin toplanması amacıyla; araştırmacı tarafından oluşturulan "Demografik Bilgi Formu (EK 4.1.)", Soriano-Ferrer ve Echegaray-Bengoa (2014) tarafından geliştirilen, Sümer-Dodur ve Altındağ-Kumaş (2020) tarafından geçerlik-güvenirlik çalışması yapılan "Disleksi Bilgi ve İnanç Ölçeği (Scale of Knowledge and Beliefs about Developmental Dyslexia) (EK 4.2.)" ve Esposito, Guarino, ve Caywood (2008) tarafından geliştirilen Sönmez ve Bıçak (2017) tarafından Türk kültürüne uyarlanan "Özel Gereksinimli Çocukların Kaynaştırılmasına Yönelik Öğretmen Yeterliği Ölçeği (Teacher Efficacy for the Inclusion of Students with Learning Disabilities Scale (TEISLDS) (EK 4.3.)" kullanılmıştır.

3.3.1. Demografik Bilgi Formu

Demografik bilgi formu araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Bu form iki bölümden oluşmaktadır. *Birinci bölümde*; okul öncesi öğretmenlerin cinsiyet, yaş, medeni durum, çalışılan kurumunun türü (resmi/özel), kurumdaki pozisyonu, mesleki kıdem yılı, kazanılan en yüksek derece, sınıftaki öğrenci sayısı, mevcut sınıfta Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı alan öğrencinin bulunup/bulunmaması, özel eğitim sertifikasının olup/olmaması, daha önce kapsayıcı eğitime ilişkin hizmet içi eğitime veya seminere katılıp/katılmadığı, sınıfta dezavantajlı öğrencinin bulunup/bulunmadığı, görev yapılan okulun sosyo-ekonomik düzeyi, yakın çevrelerinde kapsayıcı eğitime gereksinim duyan bireylerin olup/olmadığı

değişkenlerine yer verilmiştir. *İkinci bölüm* ise çalışmada kullanılan ölçme araçlarının en sonunda yer verilen öğrenme güçlüğüne ilişkin eğitime ve odak grup görüşmesine katılma isteğidir. Bu bölümde eğitime ve odak grup görüşmesine katılmak isteyen öğretmenlerin e-posta adresleri de istenmiştir.

3.3.2. Disleksi Bilgi ve İnanç Ölçeği (DBİ)

"Disleksi Bilgi ve İnanç Ölçeği" Soriano-Ferrer ve Echegaray-Bengoa (2014) tarafından geliştirilmiş, geçerlik-güvenirlik çalışması Sümer- Dodur ve Altındağ-Kumaş (2020) tarafından yapılmıştır. Disleksi Bilgi ve İnanç Ölçeği (DBİ) sınıf öğretmenlerinin disleksiye ilişkin bilgi ve inançlarının düzeyinin belirlenmesi amacıyla geliştirilmiştir. Ölçekte 3' lü likert tipi; Doğru (1), Yanlış (2), Bilmiyorum (3) şeklinde derecelendirilmiş, öğretmenlerin disleksiyle ilgili kavram yanılgılarının anlaşılması amacı güdülerek belirlenmiştir. Ölçek 36 maddeye sahiptir. DBİ, öğretmenlerin genel bilgi ve inançlarını; genel bilgi, tanı ve tedavi olarak üç boyutta ölçmektedir. Türkçe formu ile elde edilen ölçümlerin iç tutarlılık katsayıları; testin genel bilgi boyutu için .87, tanı boyutu için .85, tedavi boyutu için .78 olarak bulunmuştur (Sümer- Dodur ve Altındağ-Kumaş, 2020). Araştırmacı tarafından bu ölçekte yer alan alt ölçeklerin iç tutarlık katsayıları yeniden hesaplanmış ve **Genel Bilgi** alt boyutu için (α=.84), **Tanı** alt boyutu için (α=.83), **Tedavi** alt boyutu için (α=.81) olarak bulunmuştur. Bu durumda Disleksi Bilgi ve İnanç Ölçeği alt boyutlarının bu çalışma için kullanılabilir düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca bu araştırmada ölçek alt boyutları arasında ilişki yeniden hesaplanmış ve ölçekler arası ilişki puanlarının .70 üzerinde olduğu tespit edilmiştir (Bkz. Tablo 4.4.1.). Bu durumda ölçek alt boyutlarının birbirleriyle tutarlı bir boyutta olduğu söylenebilir. Bu çalışmada DBİ ölçme aracında herhangi bir toplam puan hesaplaması yer almamaktadır. Bu nedenle çalışmada toplam puan Harrison, Bradshaw, Naqvi, Paff ve Campbell (2017) tarafından oluşturulan hesaplama prensipleri göz önüne alınarak üçüncü seçenek olan "bilmiyorum" (don't know) dolaylı olarak yanlışı temsil ettiği kabul edilerek ölçek skalası iki seçeneğe indirgenerek "doğru" ve "yanlış" olarak kabul edilmiştir. Toplam puan doğru cevaba verilen yanıtların toplamı şeklinde hesaplanmıştır.

3.3.3. Özel Gereksinimli Çocukların Kaynaştırılmasına Yönelik Öğretmen Yeterliği Ölçeği (ÖGÇKÖY)

Bu ölçek Esposito, Guarino ve Caywood (2008) tarafından geliştirilmiş ve Sönmez ve Bıçak (2017) tarafından Türk kültürüne uyarlanmıştır. Ölçek, Türkçe uyarlamasında 19 maddeye sahiptir ve bu maddeler dört alt boyuttan oluşmaktadır. Bu alt boyutlar; yasa boyutu, bilgi boyutu, kendine güven boyutu, algı boyutu olarak belirlenmiştir ve ölçeğin puanlanması 5' li likert tipi; (1) Güvenim yok, (2) Çok az güveniyorum, (3) Biraz güveniyorum, (4) Güveniyorum, (5) Tamamen güveniyorum şeklindedir. Ölçekten alınabilecek minimum puan 19 iken maksimum puan 95'tir. Alınan toplam puan genel yeterlik düzeyi hakkında bilgi vermekte, ölçek maddelerinin her birinden alınan puana göre yeterlik alanında geliştirilmesi gereken yerler saptanabilmektedir. Türkçe formu ile elde edilen ölçümlerin ölçeğin tümünü kapsayan iç tutarlılık katsayısı (α=0,96) olarak belirlenmiştir. Ölçeğin alt boyutlarına ilişkin iç tutarlılık katsayıları; yasa boyutu (α=.85), bilgi boyutu (α=.96), kendine güven boyutu, (α=.94), algı boyutu (α=.95) olarak hesaplanmıştır (Sönmez ve Bıçak, 2017). Araştırmacı tarafından ÖGÇKÖY ölçeğin toplam ve alt boyutlarına ilişkin iç tutarlık katsayıları yeniden hesaplanmış ve **Yasa** alt boyutu için (α=.81), **Bilgi** alt boyutu için (α= .95), **Kendine Güven** alt boyutu için (α=.93), **Algı** Boyutu için (α=.94) ve **Toplam** (α=.96) olduğu tespit edilmiştir. Bu durumda ÖGÇKÖY Alt boyutlarının bu çalışma için kullanılabilir düzeyde olduğu saptanmıştır. Ayrıca ölçek alt boyutları arasındaki ilişkinin (r=60) ile (r=93) arasında olduğu tespit edilmiştir. Bu durumda ölçek alt boyutlarının tutarlı bir boyutta olduğu söylenebilir. Bu çalışmada ÖGÇKÖY ölçme aracının kullanılmasının sebebi doğrudan öğrenme güçlüğüne ilişkin okul öncesi öğretmenlerin öz yeterliklerini ölçmesidir.

3.4. Veri Toplama Süreci

Araştırma verilerinin toplanması için, öncelikle araştırma sürecinde kullanılacak ölçme araçlarının, Türk kültürüne uyarlayan, geçerlik ve güvenirlik çalışmalarını yapan araştırmacılardan gerekli izinler alınmıştır. Ölçme araçlarına ilişkin gerekli izinler alındıktan sonra araştırmanın etik kurallara uygunluğunun belirlenmesi amacıyla Trakya Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu Başkanlığı'na başvurulmuştur. Çalışma için Trakya Üniversitesi Sosyal

ve Beşerî Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu Başkanlığı'ndan E-29563864-050.04.04-62160 sayılı ve 27.05.2021 tarihli Etik Kurul Onayı alınmıştır. Etik kurul onayından sonra çalışma verilerinin toplanması amacıyla Edirne İl Milli Eğitim Müdürlüğü Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Birimine başvuru yapılmıştır. Edirne Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğünden E-56569733-44-27062321 sayılı ve 24.06.2021 tarihli Anket İzni alınmış, alınan izin ile birlikte Edirne ilinde bulunan Mili Eğitim Müdürlüğüne bağlı resmi anaokulu ve anasınıfının bulunduğu okullar ziyaret edilerek veri toplama sürecine başlanmıştır.

Edirne ili merkezi ve merkeze yakın ilçelerde (Havsa, Süloğlu, Lalapaşa Uzunköprü ve Meriç), bünyesinde okul öncesi kurumları bulunan okullara gidilmiş ve okul yöneticileriyle toplantı yapılmıştır. Yöneticiler araştırma hakkında bilgilendirilmiştir. Kısa bilgilendirme sonrasında araştırma anketinin GoogleForm linki okul yöneticilerine e-posta ya da WhatsApp üzerinden gönderilerek okullarında bulunan okul öncesi öğretmenlere ulaştırmaları rica edilmiştir. Merkeze uzak ilçelerdeki (Keşan ve Enez) kurumlar Covid-19 salgını sebebiyle ziyaret edilememiştir. Uzak ilçelerdeki okullar tek tek aranmış bu okullardan 8 tanesine ulaşılamamıştır. Ulaşılan okullara GoogleForm anket linki, okulun e-posta adresi ya da okul yöneticilerinin e-posta veya WhatsApp iletişim adresleri üzerinden gönderilmiştir. İletişime geçilen okul yöneticilerinden GoogleForm anket linkini ulaşılamayan okul yöneticilerine iletmeleri istenmiştir. Bu şekilde tüm okullara ulaşılmaya çalışılmıştır.

GoogleForm biçiminde gönderilen anketin başında katılımcı onam formu koyulmuştur. Araştırmaya katılmaya gönüllü olan öğretmenler öncelikle onam formunu kabul etmişler daha sonra araştırmaya katılmışlardır. İki kişi araştırmaya katılmak istemediğini belirtmiştir. Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlere çeşitli demografik bilgilerin bulunduğu "Demografik Bilgi Formu", "Disleksi Bilgi ve İnanç Ölçeği" ve "Özel Gereksinimli Çocukların Kaynaştırılmasına Yönelik Öğretmen Yeterliği Ölçeği" uygulanmıştır.

3.5. Verilerin Çözümlenmesi ve Yorumlanması

Araştırmada, okul öncesi öğretmenlerin öğrenme güçlüğüne ilişkin bilgi düzeylerinin belirlenmesi amacıyla yapılan bu çalışmanın veri analizi için SPSS-26 paket programı kullanılmıştır.

Araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmenlere yönelik Demografik Bilgi Formu ile toplanan demografik değişkenlere (*cinsiyet, yaş, mesleki kıdem yılı, sınıftaki ortalama öğrenci sayısı, öğrenim durumu, çalıştığı kurum, kurumdaki pozisyonu, medeni durum, ailede öğrenme güçlüğü bulunma durumu, mevcut sınıfta öğrenme güçlüğü bulunma durumu, özel eğitim sertifikası olma/ma durumu,* öğrenme güçlüğü *alanında özel eğitim alma/ma durumu, kapsayıcı eğitime ilişkin hizmet içi eğitime veya seminere katılma durumu, sınıflarında daha önce dezavantajlı gruplarda yer alan öğrencilerin bulunma durumu, okulun sosyo-ekonoik düzeyi, öğrenme güçlüğü erken belirtilerine yönelik yapılacak olan eğitime katılma isteği,* öğrenme güçlüğü *erken belirtilerine yönelik yapılacak olan odak grup görüşmesine katılma isteği*) ilişkin frekans, yüzde ve toplamlar bulunmuştur. Demografik bilgi formundaki *öğretmen yaşı, mesleki kıdem yılı, sınıftaki öğrenci sayısı* değişkenlerine frekans, minimum-maksimum değer, ortalama ve standart sapma puanları bulunmuştur.

Ayrıca araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmenlerin Disleksi Bilgi ve İnanç Ölçeği ve Özel Gereksinimli Çocukların Kaynaştırılmasına Yönelik Öğretmen Yeterliği Ölçeği puanlarının dağılımının normal olup olmadığının saptanması amacıyla çarpıklık (kurtosis) ve basıklık (skewness) puanları değerlendirilmiştir.

Araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmenlerin DBİ; Genel Bilgi, Tanı ve Tedavi Alt Boyutları ve Öz yeterlik Ölçeği; Yasa, Bilgi, Kendine Güven, Algı Alt Boyut puanlarına ilişkin frekans, minimum-maksimum değer, ortalama, standart sapma, çarpıklık ve basıklık katsayı sonuçları Tablo 3.5.'te sunulmuştur.

Tablo 3.5.
Araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmenlerin DBİ ve Öz yeterlik Ölçeği alt puanlarına ilişkin dağılımları

	n	Min	Max	$\bar{x}$	ss	Çarpıklık		Basıklık	
						Katsayı	Std. Hata	Katsayı	Std. Hata
DBİ Genel Bilgi	174	,00	15,00	7,10	3,203	**-,242**	,184	**,279**	,366
DBİ Tanı	174	,00	9,00	4,48	2,593	**-,282**	,184	**-,926**	,366
DBİ Tedavi	174	,00	8,00	3,98	2,170	**-,372**	,184	**-,726**	,366
ÖGÇKÖY Yasa Alt Boyutu	174	5,00	20,00	14,43	3,186	**-,504**	,184	**,010**	,366
ÖGÇKÖY Bilgi Alt Boyutu	174	9,00	25,00	20,91	3,883	**-,753**	,184	**,099**	,366
ÖGÇKÖY Kendine Güven Alt Boyutu	174	8,00	30,00	21,03	4,932	**-,222**	,184	**-,306**	,366
ÖGÇKÖY Uyarlama Becerisi Algı Alt Boyutu	174	4,00	20,00	14,31	3,552	**-,425**	,184	**,159**	,366
ÖGÇKÖY Toplam	174	30,00	95,00	70,70	13,574	**-,400**	,184	**,044**	,366

Verilerin analizinde araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmenlerin Disleksi Bilgi ve İnanç Ölçeği alt boyut puanları (Genel Bilgi, Tanı ve Tedavi) ile Özel Gereksinimli Çocukların Kaynaştırılmasına Yönelik Öğretmen Yeterliği Ölçeği alt boyut puanlarına (Yasa Boyutu, Bilgi Boyutu, Kendine Güven Boyutu ve Algı Boyutu) ilişkin grupların dağılımının normal olup olmadığını belirlemek için çarpıklık/basıklık puanları gözden geçirilmiştir.

Bu bağlamda Tablo 3.5 incelendiğinde yapılan betimleyici analizlerin sonunda çarpıklık/basıklık puanlarının normal bir biçimde dağılım gösterdiği saptanmıştır. Bu durum da normal dağlım aralığı olarak kabul edilen -1.96 ile + 1.96 aralığında olduğunun bir kanıtı olarak gösterilebilir (Curran, West ve Finch, 1996; Hair, Black, Babin ve Anderson, 2010; Tabachnick ve Fidell, 1996). Tüm bu sebeplerden dolayı Disleksi Bilgi ve İnanç Ölçeği ve Özel Gereksinimli Çocukların Kaynaştırılmasına Yönelik Öğretmen Yeterliği Ölçeği'nin alt boyutları olan Genel Bilgi, Tanı, Tedavi ve Yasa, Bilgi, Kendine Güven, Algı alt boyutları açısından değişkenlerin normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir bu nedenle araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmenleri verilerinin analizinde parametrik analiz tekniklerin kullanılmasının uygun olduğu saptanmıştır (Pizarro, Guerrero ve Galindo, 2002). Araştırmada yer alan verilerin analizide SPSS-26 istatistik paket program kullanılmıştır. Araştırmaya dahil edilen katılımcıların verdikleri yanıtların dağılımının

normal olup olmadığı (çarpıklık/basıklık) incelenmiştir. Çarpıklık/basıklık değerlerinin (-1,96 ile +1,96) arasında normal kabul edilen değerde olduğu saptanmıştır (Hair, Black, Babin ve Anderson'a (2010). Görüşler doğrultusunda dağılım normalitesinin sağlandığı görülmüş parametrik analiz tekniklerinin kullanılmasına karar verilmiştir.

Araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmenlerin Disleksi Bilgi ve İnanç Ölçeği alt boyut puanları (*Genel Bilgi, Tanı ve Tedavi*) ile Özel Gereksinimli Çocukların Kaynaştırılmasına Yönelik Öğretmen Yeterliği Ölçeği alt boyut puanları (*Yasa Boyutu, Bilgi Boyutu, Kendine Güven Boyutu, Algı Boyutu*) arasında anlamlı bir ilişkinin bulunup bulunmaması ve bir ilişki varsa bu ilişkinin hangi düzeyde olduğunu belirlemek amacıyla Pearson korelasyon katsayısı analizi kullanılmıştır. DBİ ve Öz yeterlik değişkenleri arasında ilişkinin belirlenmesi amacıyla Pearson korelasyon katsayısı testi kullanılmıştır (Soper, 2021). Korelasyon analizinden elde edilen anlamlı bulgulara ilişkin katsayıların .70 ve 1,00 değerleri arasında yer alması yüksek düzeyde; .30 ve .70 değerleri arasında yer alması ise orta düzeyde, .00 ve .30 değerleri arasında yer alması ise düşük düzeyde ilişki gösterdiği yönünde yorumlanmıştır (Büyüköztürk, vd., 2017; Statstutor, 2020). Ayrıca katılımcıların yanıtlamış olduğu değişkenler arasında anlamlı ilişkinin belirlenmesi amacıyla Pearson korelasyon katsayısı ve bu ilişkinin düzeyinin değişkenler açısından belirlenmesi (bağımlı değişkenin yordanması) amacıyla da basit doğrusal regresyon testi kullanılmıştır (Aiken, West ve Pitts, 2003; Kılıç, 2013; Marill, 2004).

Araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmenlerin Disleksi Bilgi ve İnanç Ölçeği alt boyut puanlarının (*Genel Bilgi, Tanı ve Tedavi*) okul öncesi öğretmenlerin demografik bilgilerine (*cinsiyet, yaş, mesleki kıdem yılı, sınıftaki ortalama öğrenci sayısı, öğrenim durumu, çalıştığı kurum, kurumdaki pozisyonu, medeni durum, ailede öğrenme güçlüğü bulunma durumu, mevcut sınıfta öğrenme güçlüğü bulunma durumu, özel eğitim sertifikası olma/ma durumu,* öğrenme güçlüğü *alanında özel eğitim alma/ma durumu, kapsayıcı eğitime ilişkin hizmet içi eğitime veya seminere katılma durumu, sınıflarında daha önce dezavantajlı gruplarda yer alan öğrencilerin bulunma durumu, okulun sosyo-ekonoik düzeyi, öğrenme güçlüğü erken belirtilerine yönelik yapılacak olan eğitime katılma isteği,* öğrenme güçlüğü *erken belirtilerine yönelik yapılacak olan odak grup görüşmesine katılma isteği*) göre anlamlı düzeyde farklılık

olup olmadığı iki değişkenli durumlarda t-testi ile hesaplamıştır. İkiden fazla değişkenli durumlarda (*öğrenim durumu, okulun sosyo-ekonoik düzeyi*) ise tek yönlü varyans analizi olan ANOVA ile hesaplama yapılmıştır. Bu durumla beraber ikiden fazla değişkenin olduğu durumlarda araştırmaya dâhil edilen okul öncesi öğrencilerin demografik değişkenlerinde katılımcı sayısının eşit dağılmadığı durumlarda Welch ANOVA analizi ile hesaplanmıştır (Delacre, Lakens ve Leys, 2017). Ayrıca tek yönlü varyans analizinde (ANOVA) anlamlı farklılık belirlendiğinde farkın kaynağının belirlenmesi için LSD Posthoc testi uygulanmış, farkın kaynağı bu analizle belirlenmiştir (Al-Fahham, 2018).

Ayrıca analizler sonuncu anlamlı farklılık saptanan değişkenlerin etki büyüklüklerinin tespit edilmesi amacıyla iki değişkenin olduğu durumlarda Cohen d, ikiden fazla değişkene sahip olunan durumlarda eta-kare (eta-squared-η2) analizlerindeki değerleri göz önünde bulundurulmuştur (Cohen, 1992). Etki büyüklüğünün belirlenmesi amacıyla yapılan analizlerde var olan etkinin saptanması her iki bileşen için de (Eta-kare ve Cohen d) ortalamaların birbirlerinden ne kadar standart sapma uzaklıkta bulunduğunu görme ve bunu yorumlama olanağı sağlamaktadır. Böylece araştırmadan elde edilen sayısal rakamların araştırmacıların manidar olan farkın daha somut bir biçimde yorumlamalarını kolaylaştırmaktadır (Kim, 2016; Lakens, 2013). Bu etki büyüklüğü ise d değeri 0.2 olduğunda etkinin *zayıf,* 0.5 olduğunda *orta* ve 0.8 olması durumunda *büyük* olarak kabul görmektedir (Kılıç, 2014). Tüm bu istatistiksel analizlerin anlamlılık düzeyleri $p<0.05$'e göre belirlenmiştir.

GoogleForm üzerinden toplanan verilerde, demografik bilgileri işaretlemek zorunlu kılınmadığı için araştırmaya dahil edilen öğretmenlerin bazı seçenekleri boş bıraktığı görülmektedir. Ancak Disleksi Bilgi ve İnanç Ölçeği ve Özel Gereksinimli Çocukların Kaynaştırılmasına Yönelik Öğretmen Yeterliği Ölçeği'nde ölçek maddelerini doldurmak zorunlu hale getirildiği için herhangi bir kayıp veri bulunmamaktadır. Demografik bilgi formundaki kayıp verilerin analizi gerçekleştirilmiş ve anlamlı bir farklılığa neden olmadığı saptanmıştır ($p<0,05$ düzeyinde bir farklılığa rastlanmamıştır).

BÖLÜM IV

4. BULGULAR ve TARTIŞMA

Bu bölümde okul öncesi öğretmenlerinin öğrenme güçlüğüne ilişkin bilgi düzeylerinin belirlenmesi amacı ile elde edilen veriler tablolarla sunulmuştur.

Araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmenlerin DBİ Genel Bilgi Alt Boyutu madde bazında doğru bildikleri soruların frekans ve yüzde dağılımları Tablo 4.1.'de yer verilmiştir.

Tablo 4.1.
Araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmenlerin DBİ **Genel Bilgi** Alt Boyutu madde bazında doğru bildikleri soruların frekans ve yüzde dağılımları

Öğrenme Güçlüğü Genel Bilgi Alt Boyutu Maddeleri	**Doğru Bilgi**		**Kavram Yanılgısı**		**Bilgi Yetersizliği**		**Toplam**	
	n	**%**	**n**	**%**	**n**	**%**	**n**	**%**
1. Disleksi nörolojik bir bozukluğun sonucudur.	105	60,3	23	13,2	46	26,4	174	100
2. Disleksi, harf ve kelimelerin ters çevrilmesine neden olan görsel algı eksikliğinden kaynaklanır.	14	8,0	137	78,7	23	13,2	174	100
3. Bir çocuk disleksi ve üstün yetenekli olabilir.	125	71,8	6	3,4	43	24,7	174	100
4. Disleksi birçok çocuğun genellikle duygusal ve/veya sosyal yetersizlikleri olabilir.	113	64,9	18	10,3	2	1,2	174	100
5. Disleksi olan kişilerin beyinleri disleksi olmayanlardan farklıdır.	54	31,0	36	20,7	84	48,3	174	100
6. Disleksi kalıtsaldır.	33	19,0	64	36,8	77	44,3	174	100
7. Araştırmaların çoğu okul çağındaki öğrencilerin yaklaşık %5'inde disleksi olduğunu göstermektedir.	58	33,3	6	3,4	110	63,2	174	100
8. Disleksi erkeklerde kadınlara göre daha sık görülür.	49	28,2	9	5,2	116	66,7	174	100
16. Bütün zayıf okuyucular disleksidir.	137	78,7	4	2,3	33	18,9	174	100
20. Belirgin bir nedeni olmadan (örneğin, zihinsel engelli, devamsızlık, yetersiz öğretim vb.) okuma güçlüğü olan öğrencilere disleksi denir.	35	20,1	88	50,6	51	29,3	174	100
21. Disleksi çocuklar tembel veya aptal değildir. Disleksi hakkında bilgi sahibi olmak onlara yardımcı olabilir.	150	86,2	1	0,6	23	13,2	174	100
25. Disleksinin gerçek olmayan, hayali bir problem olduğunu düşünüyorum.	142	81,6	2	1,1	30	17,2	174	100
27. Beynin sağ ve sol lobundaki işlev bozuklukları disleksi nedenidir.	8	4,6	39	22,4	127	73	174	100
29. Disleksi genellikle tamamen üstesinden gelinemeyen nispeten kronik bir duruma işaret eder.	19	10,9	72	41,4	83	47,7	174	100
30. Disleksi olan birçok öğrenci yetişkin olduğunda okuma problemleri yaşamaya devam eder.	44	25,3	46	26,4	84	48,3	174	100
31. Disleksi olan birçok öğrencinin öz-güveni düşüktür	90	51,7	26	14,9	58	33,4	174	100
35. Disleksi genellikle uzun bir süre devam eder.	61	35,1	12	6,9	101	58,0	174	100

Tablo 4.1.'e göre araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmenlerin **genel bilgi** alt boyutu madde bazında doğru bildikleri sorular incelendiğinde; **1. maddeye** ilişkin bulguda öğretmenlerin, "*Disleksi nörolojik bir bozukluğun sonucudur"* %60,3'ünün doğru yanıtladıkları, %13,2'sinin yanlış yanıt verdikleri (kavram yanılgısına sahip olduğu), %26,4'ünün ise bu maddeye ilişkin herhangi bir bilgiye sahip olmadığı tespit edilmiştir. **2. maddeye** ilişkin bulguda öğretmenlerin, "*Disleksi, harf ve kelimelerin ters çevrilmesine neden olan görsel algı eksikliğinden kaynaklanır"* %8,0'ının doğru cevap verdikleri, %78,7'sinin yanlış cevap verdikleri (kavram yanılgısına sahip olduğu), %13,2'sinin ise bu maddeye ilişkin herhangi bir

bilgiye sahip olmadığı tespit edilmiştir. **3. maddeye** ilişkin bulguda öğretmenlerin, "*Bir çocuk disleksi ve üstün yetenekli olabilir"* %71,8'inin doğru yanıtladıkları, %3,4'ünün yanlış yanıtladıkları (kavram yanılgısına sahip olduğu), %24,7'sinin ise bu maddeye ilişkin herhangi bir bilgiye sahip olmadığı tespit edilmiştir. **4. maddeye** ilişkin bulguda öğretmenlerin, "*Disleksi birçok çocuğun genellikle duygusal ve/veya sosyal yetersizlikleri olabilir."* %64,9'unun doğru yanıt verdikleri, %10,3'ünün yanlış yanıt verdikleri (kavram yanılgısına sahip olduğu), %1,2'sinin ise bu maddeye ilişkin herhangi bir bilgiye sahip olmadığı tespit edilmiştir. **5. maddeye** ilişkin bulguda öğretmenlerin, "*Disleksi olan kişilerin beyinleri disleksi olmayanlardan farklıdır"* %31,0'ının doğru cevap verdikleri, %20,7'sinin yanlış cevap verdikleri (kavram yanılgısına sahip olduğu), %48,3'ünün ise bu maddeye ilişkin herhangi bir bilgiye sahip olmadığı tespit edilmiştir. **6. maddeye** ilişkin bulguda öğretmenlerin, "*Disleksi kalıtsaldır."* %19,0'ının doğru yanıtladıkları, %36,8'inin yanlış yanıtladıkları (kavram yanılgısına sahip olduğu), %44,3'ünün ise bu maddeye ilişkin herhangi bir bilgiye sahip olmadığı tespit edilmiştir. **7. maddeye** ilişkin bulguda öğretmenlerin, "*Araştırmaların çoğu okul çağındaki öğrencilerin yaklaşık %5'inde disleksi olduğunu göstermektedir"* %33,3'ünün doğru yanıt verdikleri, %3,4'ünün yanlış yanıt verdikleri (kavram yanılgısına sahip olduğu), %63,2'sinin ise bu maddeye ilişkin herhangi bir bilgiye sahip olmadığı tespit edilmiştir. **8. maddeye** ilişkin bulguda öğretmenlerin, "*Disleksi erkeklerde kadınlara göre daha sık görülür."* %28,2'sinin doğru cevap verdikleri, %5,2'sinin yanlış cevap verdikleri (kavram yanılgısına sahip olduğu), %66,7'sinin ise bu maddeye ilişkin herhangi bir bilgiye sahip olmadığı tespit edilmiştir. **16. maddeye** ilişkin bulguda öğretmenlerin, "*Bütün zayıf okuyucular disleksidir."* %78,7'sinin doğru yanıtladıkları, %2,3'ünün yanlış yanıtladıkları (kavram yanılgısına sahip olduğu), %18,9'unun ise bu maddeye ilişkin herhangi bir bilgiye sahip olmadığı tespit edilmiştir. **20. maddeye** ilişkin bulguda öğretmenlerin, "*Belirgin bir nedeni olmadan (örneğin, zihinsel engelli, devamsızlık, yetersiz öğretim vb.) okuma güçlüğü olan öğrencilere disleksi denir"* %20,1'inin doğru yanıt verdikleri, %50,6'sının yanlış yanıt verdikleri (kavram yanılgısına sahip olduğu), %29,3'ünün ise bu maddeye ilişkin herhangi bir bilgiye sahip olmadığı tespit edilmiştir. **21. maddeye** ilişkin bulguda öğretmenlerin, "*Disleksi çocuklar tembel veya aptal değildir. Disleksi hakkında bilgi sahibi olmak*

onlara yardımcı olabilir." %86,2'sinin doğru yanıtladıkları, %0,6'sının yanlış yanıt verdikleri (kavram yanılgısına sahip olduğu), %13,2'sinin ise bu maddeye ilişkin herhangi bir bilgiye sahip olmadığı tespit edilmiştir. **25. maddeye** ilişkin bulguda öğretmenlerin, "*Disleksinin gerçek olmayan, hayali bir problem olduğunu düşünüyorum."* %81,6'sının doğru cevap verdikleri, %1,1'inin yanlış cevap verdikleri (kavram yanılgısına sahip olduğu), %17,2'sinin ise bu maddeye ilişkin herhangi bir bilgiye sahip olmadığı tespit edilmiştir. **27. maddeye** ilişkin bulguda öğretmenlerin, "*Beynin sağ ve sol lobundaki işlev bozuklukları disleksi nedenidir."* %4,6'sının doğru yanıtladıkları, %22,4'ünün yanlış yanıtladıkları (kavram yanılgısına sahip olduğu), %73'ünün ise bu maddeye ilişkin herhangi bir bilgiye sahip olmadığı tespit edilmiştir. **29. maddeye** ilişkin bulguda öğretmenlerin, "*Disleksi genellikle tamamen üstesinden gelinemeyen nispeten kronik bir duruma işaret eder."* %10,9'unun doğru yanıtladıkları, %41,4'ünün yanlış yanıt verdikleri (kavram yanılgısına sahip olduğu), %47,7'sinin ise bu maddeye ilişkin herhangi bir bilgiye sahip olmadığı tespit edilmiştir. **30. maddeye** ilişkin bulguda öğretmenlerin, "*Disleksi olan birçok öğrenci yetişkin olduğunda okuma problemleri yaşamaya devam eder"* %25,3'ünün doğru cevap verdikleri, %26,4'ünün yanlış cevap verdikleri (kavram yanılgısına sahip olduğu), %48,3'ünün ise bu maddeye ilişkin herhangi bir bilgiye sahip olmadığı tespit edilmiştir. **31. maddeye** ilişkin bulguda öğretmenlerin, "*Disleksi olan birçok öğrencinin öz-güveni düşüktür"* %51,7'sinin doğru yanıtladıkları, %14,9'unun yanlış yanıtladıkları (kavram yanılgısına sahip olduğu), %33,4'ünün ise bu maddeye ilişkin herhangi bir bilgiye sahip olmadığı tespit edilmiştir. **35. maddeye** ilişkin bulguda öğretmenlerin, "*Disleksi genellikle uzun bir süre devam eder."* %35,1'inin doğru yanıtladıkları, %6,9'unun yanlış yanıt verdikleri (kavram yanılgısına sahip olduğu), %58,0'ının ise bu maddeye ilişkin herhangi bir bilgiye sahip olmadığı tespit edilmiştir.

Sonuç olarak Tablo 4.1. incelendiğinde, "*Disleksi nörolojik bir bozukluğun sonucudur*.", "*Bir çocuk disleksi ve üstün yetenekli olabilir*.", "*Disleksi birçok çocuğun genellikle duygusal ve/veya sosyal yetersizlikleri olabilir*.", "*Bütün zayıf okuyucular disleksidir*.", "*Disleksi çocuklar tembel veya aptal değildir." Disleksi hakkında bilgi sahibi olmak onlara yardımcı olabilir*.", "*Disleksinin gerçek olmayan, hayali bir problem olduğunu düşünüyorum*." ve "*Disleksi olan birçok öğrencinin öz-*

güveni düşüktür" araştırmaya dahil edilen öğretmenlerin yarısından fazlasının bu maddeleri doğru bildiği tespit edilmiştir. Ancak Deniz (2019) tarafından yapılan çalışma incelendiğinde, bu araştırma bulgularından farklı olarak öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun öğrenme güçlüğünün nedenleri konusunda bilgi eksiklikleri olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin öğrenme güçlüğünün, akraba evliliği, ekonomik problemler, korku, düşme, alkol, ilaç kullanımı, uyuşturucu, hastalık, menenjit, epilepsi, kaza ve zekâ geriliği sonucu oluştuğunu düşündükleri belirlenmiştir. Ancak yapılan çalışmalarda öğrenme güçlüğüne sahip bireylerin zekâ geriliği göstermediği tespit edilmiştir (Deniz, Yorgancı ve Özyeşil, 2009; Sak ve Melekoğlu, 2017; Scarbough, 2003). Bu durumun okul öncesi öğretmenlerin kavram yanılgısından kaynaklandığı söylenebilir. Bu araştırma bulgularında öğretmenlerin sadece %20,1'nin disleksinin zekâ yetersizliği anlamına gelmediğini doğru bildikleri, yarısının kavram yanılgısına sahip olduğu, diğer kalan grubun da bilgi yetersizliğine sahip olduğu görülmüştür.

Duyar (2020) tarafından yapılan çalışmada bu araştırma bulgularına benzer şekilde öğretmenlerin, çocukların hem öğrenme güçlüğü hem üstün yetenekli olma durumuna ilişkin soruya yarısından fazlasının doğru yanıt verdiği görülmüştür. Bu sonuç bu araştırma bulgularıyla örtüşmektedir.

Bu araştırma bulgularında araştırmaya dahil edilen öğretmenlerin %81,6'sının disleksinin hayali olmayan, gerçek bir problem olduğunu bildikleri tespit edilmiştir. Ramli ve diğerleri (2019) tarafından yapılan çalışmada bu araştırma bulgularından farklı olarak öğretmenlerin, disleksinin öğrenciler tarafından kasıtlı olarak uydurulmuş bir efsane olduğuna inandıkları görülmüştür.

Bu araştırma bulgularına göre araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmenlerin %64,9'unun disleksi olan çocukların sosyal-duygusal yetersizlikler yaşayabileceğini doğru bildikleri tespit edilmiştir. Long ve diğerlerine (2007) göre disleksiye sahip çocuklarda kaygı, akranlarından soyutlanma ve aynı zamanda düşük benlik saygısı problemleri görülmektedir. Deniz'in (2019) yaptığı çalışmada öğretmenlerin yarısının öğrenme güçlüğüne sahip olan çocukların sosyal-duygusal yetersizlikler yaşadığını belirttikleri görülmüştür. Bu sonuç bu araştırma bulgularıyla örtüşmektedir.

Tablo 4.1.'e göre araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmenlerin yarısından fazlasının "*Disleksi, harf ve kelimelerin ters çevrilmesine neden olan görsel algı eksikliğinden kaynaklanır.*" ve "*Belirgin bir nedeni olmadan (örneğin, zihinsel engelli, devamsızlık, yetersiz öğretim vb.) okuma güçlüğü olan öğrencilere disleksi denir.*" maddelerinde çoğunlukla kavram yanılgılarına sahip oldukları görülmektedir. Öğretmenlerin disleksinin, harf ve kelimelerin ters çevrilmesine neden olan görsel algı eksikliğinden kaynaklandığını düşündükleri ve belirgin bir nedeni olmadan okuma güçlüğü yaşayan öğrencilere disleksi dendiğini sandıkları görülmektedir. Washburn, Joshi ve Binks-Cantrell (2011) ve Soriano-Ferrer, Echegaray-Bengoa ve Joshi (2016) tarafından yapılan çalışmalarda kavram yanılgısının nedenlerinden birinin öğretmenlerin disleksiyi kelime körlüğü olarak varsayması olduğu tespit edilmiştir.

"Araştırmaların çoğu okul çağındaki öğrencilerin yaklaşık %5'inde disleksi olduğunu göstermektedir.", *"Disleksi erkeklerde kadınlara göre daha sık görülür."* ve *"Disleksi genellikle uzun bir süre devam eder."* maddelerinde ise öğretmenlerin yarısından fazlasının bilgileri yetersizdir. Öğretmenlerin okul çağındaki öğrencilerin yaklaşık %5'inde disleksi olduğu, erkeklerde kadınlara göre daha sık görüldüğü ve genellikle uzun bir süre devam ettiği konusunda bilgilerin yetersiz olduğu görülmektedir. Cortázar, Guillén ve Alonso (2016) tarafından yapılan çalışmada öğrenme güçlüğünün erkeklerde kızlara oranla daha çok görüldüğünü ve ilkokul çağındaki çocuklarda öğrenme güçlüğü görülme sıklığının %5 ile %15 arasında değiştiğini belirtmiştir. Altuntaş'ın (2010) yaptığı çalışmada araştırmaya katılan öğretmenlerin sadece %11,7'sinin öğrenme güçlüğünün erkeklerde kızlara oranla daha çok görüldüğünü doğru bildiklerini tespit edilmiştir. Yapılan araştırmalarda öğretmenlerin disleksinin erkeklerde kızlara göre daha fazla görüldüğüyle ilgili bilgilerinin yetersiz olduğu görülmüştür (Mullikin, 2021; Soriano-Ferrer vd., 2016; Wadlington ve Wadlington, 2005; White vd., 2020; Williams ve Lynch, 2010; Yin vd., 2020). Bu araştırma bulgularında öğretmenlerin %66,7'sinin cinsiyet farklılığı ve %63,2'sinin öğrenme güçlüğü görülme sıklığı konusunda bilgi yetersizliği olduğu görülmüştür. Akdemir (2018), tarafından yapılan çalışmada, öğrenme güçlüğü yaşayan çocukların farklı şekilde öğrendiklerini düşünen öğretmenlerin, *"Zihinsel olarak bir gerilik değil ama farklı tarzda beyin yapısına sahiplerdir."* şeklinde görüş bildirdikleri görülmüştür. Bu araştırma bulgularında öğretmenlerin %48,3'ünün

disleksi olan kişilerin beyinlerinin, olmayanlardan farklı olduğuna dair bilgi yetersizliği olduğu tespit edilmiş, %31,0'ının doğru bildiği, %20,7'sinin yanlış bildiği görülmüştür.

Tablo 4.1. incelendiğinde araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmenlerin öğrenme güçlüğüne ilişkin genel bilgilerinde, kavram yanılgılarına ve bilgi eksikliklerine sahip oldukları görülmüştür. Literatüre bakıldığında, Washburn., Joshi ve Binks-Cantrell (2011) öğrenme güçlüğüne yönelik kavram yanılgılarının her ülkede yaygın olduğunu belirtmiştir. Nitekim bu araştırma bulguları, ilgili alanyazında yer alan çalışmalarla örtüşmektedir (Mullikin, Stransky, Tendulkar, Casey ve Kosinski, 2021; Ramli vd., 2019; Yin, Joshi ve Yan, 2020; White, Mather ve Kirkpatrick, 2020). Benzer olarak Başar ve Göncü (2018) tarafından sınıf öğretmenleri ile yürütülen çalışmada, öğretmenlerin kavram yanılgısına sahip olduğu tespit edilmiştir. Kavram yanılgılarını giderme adına yapılan eğitimin, bu grup öğretmenlerinin kavram yanılgılarını ortadan kaldırmada etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde Kirby ve diğerleri (2005) yaptıkları çalışmada öğretmenlerin sadece %1'nin öğrenme güçlüğü tanımını detaylı şekilde yapabildiği, geri kalanların yüzeysel farkındalığa sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. Gelişmekte olan ülkelerde yapılan çalışmalar öğretmenlerin kavram yanılgılarına sahip olduğunu göstermiştir (Aladwani ve Shaye, 2012; Dapudong, 2013; Lee ve Low, 2013). Yangın, Yangın, Önder ve Şavlığ (2016) tarafından yürütülen çalışmada da bu araştırma bulgularına paralel olarak öğretmenlerin bilgi eksiklikleri olduğu ve buna bağlı olarak da kavram yanılgılarına sahip oldukları bulunmuştur. Literatürde yapılan çalışmalar incelendiğinde, farklı branşlardaki öğretmenlerin öğrenme güçlüğüne ilişkin bilgilerinin orta veya düşük düzeyde olduğu görülmüştür (Alahmadi ve El Keshky, 2019; Aslan, 2016; Ghimire, 2017; Kocsis, 2016; Saludes ve Artenita, 2009; Saravanabhavan ve Saravanabhavan, 2010; Sasmita, 2017; Sawhney ve Bansal, 2016; Shukla ve Agrawal, 2015). Ancak Kodan (2020) tarafından yapılan çalışmada bu çalışmanın aksi olarak öğretmenlerin öğrenme güçlüğüne ilişkin bilgilerinde eksiklikler olmasına rağmen genel bilgi düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Kalsoom, Mujahid ve Zulfqar (2020) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin disleksisi olan çocuklara yönelik algıları ve uygulamaları incelenmiş ve öğretmenlerin "disleksi" kavramının farkında oldukları ve bu

çocukların zorluklarını bildikleri tespit edilmiştir. Ketenoğlu-Kayabaşı (2019) yaptığı çalışmada öğretmenlerin öğrenme güçlüğüne ilişkin algı ve bilgi seviyelerinin iyi düzeyde olduğunu tespit etmiştir. Bununla beraber Arabacı (2018) yaptığı çalışmada öğretmen adaylarının öğrenme güçlüğü bilgilerine ilişkin puanlarının orta ve yüksek düzeyde olduğunu saptamıştır.

Literatür incelendiğinde bu çalışmaya dahil edilen okul öncesi öğretmen grubunun öğrenme güçlüğü bilgilerinin diğer branş öğretmenleri ile paralellik gösterdiği söylenebilir. Yapılan araştırmalarda sınıf öğretmenlerinin benzer bilgi eksiklikleri ve kavram yanılgılarına sahip olduğu saptanmıştır (Aladwani ve Shaye, 2012; Altun ve Uzuner, 2016; Altuntaş, 2010; Başar ve Göncü, 2018; Dapudong, 2013; Esen ve Çiftçi, 2000; Fırat ve Koçak, 2018; İzci, 2005; Kuruyer ve Çakıroğlu, 2017; Lee ve Low, 2013; Öztürk, 2019; Yangın, Yangın, Önder ve Şavlığ, 2016; Yiğiter, 2005). Öğretmenlerin öğrenme güçlüğünün ne olduğu hakkında bilgi eksikliklerine ve kavram yanılgılarına sahip olması bu çocukları ayırt etmelerini ve yönlendirmelerini engellemektedir (Fırat ve Koçak, 2018). Öğretmenlerin kavram yanılgıları ve bilgi eksikliklerinin henüz mezun olmadan önce özel eğitim dersi kapsamında giderilmesinin yararlı olacağı düşünülmektedir. Yapılan araştırmalarda öğretmen adaylarına verilecek eğitim programlarında bu konuya daha detaylı ve geniş yer verilmesi, öğretmen adaylarının öğrenme güçlüğüne ilişkin bilgi, tutum ve ilgilerine olumlu şekilde etki edeceği yapılan çalışmalarda vurgulanmıştır (Altun ve Uzuner, 2016; Battal, 2007; Çetin, 2004; Esen ve Çiftçi, 2000; Koç, 2012). Bununla birlikte yapılan araştırmalarda, öğrenme güçlüğüne ilişkin bilgileri yetersiz olan öğretmenlerin, öğrenme güçlüğüne sahip çocuklara karşı olumsuz tutumlar sergiledikleri ve yetersizlik gösteren çocukları akademik anlamda desteklemedikleri görülmüştür (Başar ve Göncü, 2018; Saravanabhavan ve Saravanabhavan, 2001; Wadlington, Wadlington ve Rupp, 2006). Esen ve Çiftçi (2000) tarafından yapılan çalışmada öğrenme güçlüğüne ilişkin bilgileri az olan öğretmenlerin öğrenme güçlüğünü zekâ geriliği zannettiği, öğrenme güçlüğü olan çocukları, algılayamaz, anlayamaz, kavrayamaz şeklinde tanımladıkları görülmüştür. Başar ve Göncü (2018) yaptıkları çalışmada öğretmenlerin *"Eğitimden önce öğrenme güçlüğünü zekâ geriliği zannediyordum"* ve *"Biz öğretmenler bu çocukları zekâ geriliği olan çocuklar, bunlardan bir şey olmaz diyerek onları bir kenara yalnız başlarına*

oturtuyorduk. Yapamıyorlar diye etkinliklere almıyorduk." şeklinde kavram yanılgılarından oluşan ön yargılara sahip olduğu görülmüştür. Ness ve Southall (2010) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin öğrenme güçlüğü olan çocukları yanlış anlamalarının ana nedenlerinden birinin, öğretmenlerin öğrenme güçlüğü hakkında nitelikli bir eğitim almamalarına bağlanmıştır. Tremaine Vakfı'nın (2010) yapmış olduğu çalışmada, öğrenme güçlüğü konusunda iyi eğitim almamış öğretmenlerin, öğrenme güçlüğü olan çocukların her zaman tembel olduklarını, kötü bir aile geçmişinden geldiklerini ve akıl hastalığı sorunları olduğunu düşündükleri ifade edilmiştir. Kavram yanılgılarının ve bilgi eksikliklerinin giderilmesinin, sınıflarında öğrenme güçlüğü riski taşıyan çocuklar olan öğretmenlerin farkındalıklarını arttıracağını, bu çocukları ayırt etme ve gerekli sınıf içi müdahalelerde bulunmalarını kolaylaştıracağı düşünülmektedir. Nitekim Allen (2010) tarafından yapılan çalışma, öğretmenlerin öğrenme güçlüğüne ilişkin verilen eğitimin, öğretmenin okul öncesi dönemde öğrenme güçlüğü riski olan çocuğun belirti ve semptomlarına yönelik farkındalığını önemli derecede etkilediği saptanmıştır.

Araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmenlerin DBİ Tanı Alt Boyutu madde bazında doğru bildikleri soruların frekans ve yüzde dağılımları Tablo 4.2.'de yer verilmiştir.

Tablo 4.2.
*Araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmenlerin DBİ **Tanı** Alt Boyutu madde bazında doğru bildikleri soruların frekans ve yüzde dağılımları*

Öğrenme Güçlüğü Tanı Alt Boyutu Maddeleri	**Doğru Bilgi**		**Kavram Yanılgısı**		**Bilgi Yetersizliği**		**Toplam**	
	n	**%**	**n**	**%**	**n**	**%**	**n**	**%**
9. Disleksi olan çocuklar sesbilgisel farkındalıkta (örneğin dildeki sesleri duyma ve değiştirme) diğer yeteneklere göre daha belirgin (tutarlı) bozulma yaşarlar.	90	51,7	5	2,9	79	45,4	174	100
11. Disleksi olan insanlar ortalamanın altında bir zekâya sahiptir.	109	62,6	13	7,5	52	29,8	174	100
12. Disleksi olan öğrenciler genellikle yanlış okur ve okuma akıcılığı yetersizdir.	113	64,9	17	9,8	44	25,2	174	100
13. Harfleri ve sözcükleri ters çevirmek disleksinin temel özelliğidir.	6	3,4	133	76,4	33	19	174	100
14. Bilginin sesbilgisel olarak işlenmesindeki güçlük. dislekside görülen en önemli yetersizliklerden biridir.	87	50,0	6	3,4	81	46,5	174	100
15. Zekâ testleri disleksiyi tanılamada kullanışlıdır.	26	14,9	63	36,2	85	49,9	174	100
32. Disleksi çocuklar çözümlemede ve hecelemede güçlük yaşarlarken, dinlediğini anlamada güçlük yaşamazlar.	94	54,0	17	9,8	63	36,2	174	100
33. Bireysel okuma testi uygulamak. disleksi tanısı koymada gereklidir	76	43,7	19	10,9	79	45,4	174	100
34. Disleksi olan çocuklar genellikle yanlış heceleme eğilimindedir.	83	47,7	6	3,4	85	49,9	174	100
36. Disleksi akıcı okumayı öğrenmede güçlük yaşamak ile nitelendirilir.	94	54,0	14	8,0	66	37,9	174	100

Tablo 4.2.'ye göre araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmenlerin **tanı** alt boyutu madde bazında doğru bildikleri sorular incelendiğinde; **9. maddeye** ilişkin öğretmenlerin "*Disleksi olan çocuklar sesbilgisel farkındalıkta (örneğin dildeki sesleri duyma ve değiştirme) diğer yeteneklere göre daha belirgin (tutarlı) bozulma yaşarlar*" %51,7'sinin doğru yanıtladıkları, %2,9'unun yanlış yanıt verdikleri (kavram yanılgısına sahip olduğu), %45,4'ünün ise bu maddeye ilişkin herhangi bir bilgiye sahip olmadığı tespit edilmiştir. **11. maddeye** ilişkin olarak öğretmenlerin, "*Disleksi olan insanlar ortalamanın altında bir zekâya sahiptir."* %62,6'sının doğru cevap verdikleri, %7,5'inin yanlış cevap verdikleri (kavram yanılgısına sahip olduğu), %29,8'inin ise bu maddeye ilişkin herhangi bir bilgiye sahip olmadığı tespit edilmiştir. **12. maddeye** ilişkin olarak öğretmenlerin, "*Disleksi olan öğrenciler genellikle yanlış okur ve okuma akıcılığı yetersizdir"* %64,9'unun doğru yanıtladıkları, %9,8'inin yanlış yanıtladıkları (kavram yanılgısına sahip olduğu), %25,2'sinin ise bu maddeye ilişkin herhangi bir bilgiye sahip olmadığı tespit edilmiştir. **13. maddeye** ilişkin öğretmenlerin *"Harfleri ve sözcükleri ters çevirmek disleksinin temel özelliğidir.*" %3,4'ünün doğru yanıtladıkları, %76,4'ünün yanlış yanıt verdikleri (kavram yanılgısına sahip olduğu), %19'unun ise bu maddeye ilişkin herhangi bir bilgiye sahip olmadığı tespit edilmiştir. **14. maddeye** ilişkin olarak

öğretmenlerin, "*Bilginin sesbilgisel olarak işlenmesindeki güçlük. dislekside görülen en önemli yetersizliklerden biridir"* %50,0'ının doğru cevap verdikleri, %3,4'ünün yanlış cevap verdikleri (kavram yanılgısına sahip olduğu), %46,5'inin ise bu maddeye ilişkin herhangi bir bilgiye sahip olmadığı tespit edilmiştir**. 15. maddeye** ilişkin olarak öğretmenlerin, "*Zekâ testleri disleksiyi tanılamada kullanışlıdır."* %14,9'unun doğru yanıtladıkları, %36,2'sinin yanlış yanıtladıkları (kavram yanılgısına sahip olduğu), %49,9'sinin ise bu maddeye ilişkin herhangi bir bilgiye sahip olmadığı tespit edilmiştir. **32. maddeye** ilişkin öğretmenlerin, "*Disleksi çocuklar çözümlemede ve hecelemede güçlük yaşarlarken, dinlediğini anlamada güçlük yaşamazlar"* %54,0'ının doğru yanıtladıkları, %9,8'inin yanlış yanıt verdikleri (kavram yanılgısına sahip olduğu), %36,2'sinin ise bu maddeye ilişkin herhangi bir bilgiye sahip olmadığı tespit edilmiştir. **33. maddeye** ilişkin olarak öğretmenlerin, "*Bireysel okuma testi uygulamak. disleksi tanısı koymada gereklidir"* %43,7'sinin doğru cevap verdikleri, %10,9'unun yanlış cevap verdikleri (kavram yanılgısına sahip olduğu), %45,4'ünün ise bu maddeye ilişkin herhangi bir bilgiye sahip olmadığı tespit edilmiştir. **34. maddeye** ilişkin olarak öğretmenlerin, "*Disleksi olan çocuklar genellikle yanlış heceleme eğilimindedir."* %47,7'sinin doğru yanıtladıkları, %3,4'ünün yanlış yanıtladıkları (kavram yanılgısına sahip olduğu), %49,9'unun ise bu maddeye ilişkin herhangi bir bilgiye sahip olmadığı tespit edilmiştir. **36. maddeye** ilişkin öğretmenlerin, "*Disleksi akıcı okumayı öğrenmede güçlük yaşamak ile nitelendirilir"* %54,0'ının doğru yanıtladıkları, %8,0'ının yanlış yanıt verdikleri (kavram yanılgısına sahip olduğu), %37,9'unun ise bu maddeye ilişkin herhangi bir bilgiye sahip olmadığı tespit edilmiştir.

Sonuç olarak Tablo 4.2. incelendiğinde, *"Disleksi olan çocuklar sesbilgisel farkındalıkta (örneğin dildeki sesleri duyma ve değiştirme) diğer yeteneklere göre daha belirgin (tutarlı) bozulma yaşarlar.", "Disleksi olan insanlar ortalamanın altında bir zekâya sahiptir.", "Disleksi olan öğrenciler genellikle yanlış okur ve okuma akıcılığı yetersizdir.", "Bilginin sesbilgisel olarak işlenmesindeki güçlük. dislekside görülen en önemli yetersizliklerden biridir.", "Disleksi çocuklar çözümlemede ve hecelemede güçlük yaşarlarken, dinlediğini anlamada güçlük yaşamazlar."* ve "*Disleksi akıcı okumayı öğrenmede güçlük yaşamak ile nitelendirilir."* maddelerini araştırmaya dahil edilen öğretmenlerin yarısından

fazlasının doğru bildiği tespit edilmiştir. Akdemir (2018) tarafından yapılan çalışma incelendiğinde öğretmenlerin, öğrenme güçlüğü yaşayan çocukların çoğunluğunun dil-konuşma bozukluğu ve dinlediğini/okuduğunu anlamada zorluk yaşadıklarına dair görüş bildirdikleri tespit edilmiştir. Benzer şekilde Ketenoğlu-Kayabaşı'nın (2019) yaptığı çalışmada öğretmenler, öğrenme güçlüğünü olan çocukların okuduğunu anlama ve anlatmada zorluk yaşadığını, ayrıca bu çocukların konuşma problemleri yaşadığını belirtmişlerdir. Bu durumu güçlendiren bir sonuç olarak literatür incelendiğinde, öğrenme güçlüğü olan çocukların fonolojik zorluklar yaşadığını belirten çalışmalar oldukça fazladır (Bender, 2012; Catts ve Hogan, 2003; Hamilton ve Glascoe, 2006; Hulme ve Snowling, 2016; Lee ve Yoon, 2017; Vellutin., Fletcher, Snowling ve Scanlon, 2004; Zakopoulou vd., 2011). Nitekim tablo 4.2 de görüldüğü gibi bu araştırma bulgularında öğretmenlerin %51,7'sinin disleksi olan çocukların sesbilgisel farkındalıkta diğer yeteneklere göre daha belirgin bozulmalar yaşadıkları, %54'ünün ise disleksi olan çocukların çözümleme ve hecelemede güçlük yaşarken anlamada güçlük yaşamadıklarını doğru bildikleri saptanmıştır. Deniz (2019) tarafından yapılan çalışma incelendiğinde, öğretmenlerin bir kısmının öğrenme güçlüğüne sahip çocukların zekâ problemleri yaşadığını düşündüklerini belirttikleri tespit edilmiştir. Bu araştırma bulgularında öğretmenlerin %62,6'sının disleksinin ortalamanın altında bir zekaya sahip olmadığını doğru bildikleri görülmüştür. *"Harfleri ve sözcükleri ters çevirmek disleksinin temel özelliğidir."* maddesinde öğretmenlerin yarısından fazlasının kavram yanılgısına sahip olduğu görülmüştür. Akdemir (2018) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlerin öğrenme güçlüğü olan çocukların harfleri ters çevirerek algıladığına ilişkin kavram yanılgılarına sahip oldukları saptanmıştır. Bu sonuç tablo 4.2'de elde edilen araştırma bulgularıyla örtüşmektedir. Bu araştırma bulguları incelendiğinde öğretmenlerin %76,4'ünün harfleri ve sözcükleri harfleri ve sözcükleri ters çevirmenin disleksinin temel özelliği sandıkları görülmüştür. İlgili literatüre göre öğretmenlerin harfleri ve sözcükleri ters çevirmenin disleksinin temel özelliği olup olmaması ile ilgili bilgi eksikliklerinin olduğu gözlenmiştir (Mullikin, 2021; Soriano-Ferrer vd., 2016; Wadlington ve Wadlington, 2005; White vd., 2020; Williams ve Lynch, 2010; Yin vd., 2020). Yapılan çalışmalarda öğretmenlerin, çocukların harfleri ve harflerin sırasını

karıştırdığını ifade ettikleri tespit edilmiştir. (Ketenoğlu-Kayabaşı, 2019; Kodan, 2020).

Tablo 4.2. incelendiğinde öğretmenlerin tanı alt boyutuna ilişkin bilgi yetersizliklerinin oldukça fazla oluğu görülmektedir. Öğretmenler arasında öğrenme güçlüğü tanısı hakkında bilgi eksikliği hem öğrenciler hem de öğretmenler için bir zorluk teşkil etmektedir. Çünkü öğrenme güçlüğü olan çocuklar, öğrenme güçlüğü tanısı konmadan çok önce bu belirtileri gösterebilir (Altarac ve Saroha, 2007; Carson, Boustead, ve Gillon, 2014; Christodoulou vd., 2017). Bu araştırma sonuçlarına paralel olarak Fırat ve Koçak'ın (2018) sınıf öğretmenleriyle yaptığı çalışmada öğretmenlerin tanıya ilişkin bilgilerinin yüzeysel ve yetersiz olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin tanılama sürecine hâkim olmadıkları saptanmıştır. Benzer şekilde Kuruyer ve Çakıroğlu (2017) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin bilgi eksikliklerinin olduğu ayrıca tanıya ilişkin değerlendirme yapmalarını zorlaştıracak kavram yanılgılarının olduğu tespit edilmiştir. Arabacı'nın (2018) yaptığı çalışmada öğretmenler, kendilerini öğrenme güçlüğü olan çocukların tanılama süreçlerinde az yeterli gördüğünü ifade etmişlerdir. Oral (2017) yaptığı çalışmada öğrenme güçlüğü riski gösteren çocukların öğretmenlerinin, öğrenme güçlüğü hakkında yeterli bilgiye sahip olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde Deniz (2019) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin öğrenme güçlüğü tanı ve değerlendirme süreçleri ile ilgili bilgilerinin yetersiz olduğu tespit edilmiştir. Okul öncesi dönemde öğrenme güçlüğünün tanısının olmaması sebebiyle öğretmenlerin tanı süreçleri ve öğrenme güçlüğünün erken belirtilerine yönelik farkındalıklarının az olduğu buna paralel olarak da bilgi eksiklikleri ve kavram yanılgılarına sahip oldukları düşünülmektedir. Bu dönemde tanı almasalar bile öğrenme güçlüğü riski taşıyan çocuklar okul öncesi dönemde çeşitli belirtiler gösterebilmektedir. Sınıf içerisinde oyunlarda, oyunu sürdürmede, kafiyeli sözlükleri bulma ve tanımada güçlük yaşamaktadırlar. Bazı kelimeleri telaffuz etmede, doğru sözcükleri anımsamakta ve kullanmakta zorlanmaktadırlar. Rutinin hatırlatılmasına ihtiyaç duymaktadırlar (Babür, 2018). Kavramları ayırt etmede güçlük, manipülatif becerilerde zorlanma, uyku sırasında aşırı hareketlilik, görsel-motor koordinasyonda zayıflık, akranları ile zayıf ilişkiler, sakarlık yaşayabilmektedirler (Şahin, 2018). Ayrıca okul öncesi dönemde, 45 ay sonrası çocuklarda gözlenecek erken okuryazarlık becerilerindeki yetersizlikler gelecekteki

öğrenme güçlüğü tanısına işaret edebilir (Gallagher, Frith ve Snowling, 2000). Akdemir (2018) tarafından yapılan çalışmada okul öncesi öğretmenlerin öğrenme güçlüğü erken dönem belirtilerine ilişkin bilgilerinin, literatüre göre eksik olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin öğrenme güçlüğünün erken dönem belirtilerini bilmeleri, öğrenme güçlüğü riski taşıyan çocukları ayırt etmelerine fayda sağlayacak ve erken müdahalenin sağlanmasında etkili olacaktır (Melekoğlu, 2017; Lange ve Thompson, 2006). Nitekim Shaywitz ve diğerleri (1998) disleksinin okul çağındaki çocuklar arasında en yaygın öğrenme güçlüklerinden biri olduğunu belirtmiştir. Sakhuja'ya (2004) göre öğrenme güçlüğü için küresel oran, okul çocuklarının %10 olduğu belirtilmiştir. Demir (2005), 48-72 ay aralığında 257 okul öncesi dönem çocuğu ile yürüttüğü çalışmasında, anaokulu çocuklarının %15,9'unun öğrenme güçlüğü riski taşıdığını tespit etmiştir. Kavram yanılgıları ve bilgi eksikliklerinin öğretmenlerin öğrenme güçlüğü erken belirtilerini fark etmelerinin önüne geçeceği düşünülmektedir. Vaisman ve Kahn-Horwitz, (2019) öğrenme güçlüğüne sahip çocukları tanıma ve öğretme süreçlerine hazırlıksız olan öğretmenlerin, bu çocuklara yarardan çok zararının dokunacağı, öğretmenlerin yanıltıcı geri bildirimlerde bulunma riski olacağını belirtmiştir. Nitekim Esen ve Çiftçi (2000) sınıf öğretmenleri ile yaptıkları çalışmada, öğretmenlerin öğrenme yetersizliğini daha çok zihinsel bir engel ya da problem davranışla betimledikleri görülmüştür. Doğan (2012) tarafından öğretmenler ile yürütülen çalışmada, öğretmenlerin öğrenme güçlüğüne sahip olan çocukları farketmede yetersiz kaldıkları sonucuna ulaşılmıştır. Sax ve Kautz'a (2003) göre öğretmenler öğrencilerle her zaman etkileşimde bulunduğundan, öğretmenlerin öğrenme güçlüğü hakkında temel bilgilere sahip olması gerekmektedir. Öğretmenlerin risk altındaki çocukları fark etmelerinin bilgi eksiklikleri ve kavram yanılgılarının giderilmesi ile sağlanacağı düşünülmektedir. Yapılan çalışmalar, okul döneminde öğretmenler tarafından yapılan taramaların öğrenme güçlüğünün belirlemede önemli rol oynadığını göstermiştir (Chan vd., 2004; Cornoldi vd., 2003; Gillis, West ve Coleman, 2010; Zahra, Jamil ve Khalid, 2014). Çünkü öğrenme güçlüğü riski olan çocuklar için okul öncesi dönemde erken teşhis ve müdahale çok önemlidir (Drigas ve Batziaka, 2016; Helland, Jones, ve Helland, 2017; Joshi ve Vanaja, 2016; Ramli vd., 2019; Wilson ve Lonigan, 2010; Zakopoulou vd., 2011). Ulusal Öğrenme Güçlüğü Merkezi (2014) tarafından öğrenme güçlüğü olan, erken dönemde fark edilen ve erken

müdahale edilen çocukların geç müdahale alan çocuklara göre akademik yaşantılarında olumlu başarılar elde ettiği tespit edilmiştir. Erken müdahale ile öğrenme güçlüğü olan çocuklar gelecek akademik yaşantılarında okuma becerilerini ve başarılarını etkili bir şekilde geliştirebilir ve bu müdahaleler sınıf düzeyine daha yakın okumalarına yardımcı olabilir (Christodoulou vd., 2017; Peterson ve Pennington, 2012; Siegel, 2006; Van der Leij, 2013). Okul öncesi dönemde öğrenme güçlüğü riski altında olan çocuklara uygun desteğin sağlanmasının, çocukların gelecek yaşantılarına yarar sağlayacağı görüşü bu bulgu ile desteklenmektedir.

Araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmenlerin DBİ Tedavi Alt Boyutu madde bazında doğru bildikleri soruların frekans ve yüzde dağılımları Tablo 4.3.'te yer verilmiştir.

Tablo 4.3.
Araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmenlerin DBİ **Tedavi** Alt Boyutu madde bazında doğru bildikleri soruların frekans ve yüzde dağılımları

Öğrenme Güçlüğü Tedavi Alt Boyutu Maddeleri	**Doğru Bilgi**		**Kavram Yanılgısı**		**Bilgi Yetersizliği**		**Toplam**	
	n	**%**	**n**	**%**	**n**	**%**	**n**	**%**
10. Akıcı okuma modeli genellikle bir öğretim stratejisi olarak kullanılır.	66	37,9	23	13,2	85	49,9	174	100
17. Renkli okuma işaretleyicileri kullanılarak disleksi olan çocuklara yardım edilebilir.	3	1,7	87	50,0	84	48,3	174	100
18. Doktorlar disleksi olan öğrencilere yardım etmek için ilaçlar yazabilir.	82	47,1	7	4,0	85	48,9	174	100
19. Çoklu duyuya hitap eden öğretim yöntemleri şu anda etkili bir tedavi yöntemi değildir.	79	45,4	18	10,3	77	44,3	174	100
22. Disleksi olan öğrencilere, sınavlarda fazladan süre verme ve öğretmene yakın oturma vb. gibi düzenlemeler yapılması, diğer öğrencilere haksızlıktır.	114	65,5	12	6,9	48	27,6	174	100
23. Dilin sesbilgisel yönlerini görsel harflerle destekleyen müdahale programları. disleksi olan öğrenciler için etkilidir.	109	62,6	2	1,1	63	36,2	174	100
24. Çoğu öğretmen disleksi çocuklarla çalışmak için özel eğitim alır.	29	16,7	68	39,1	77	44,3	174	100
26. Tekrarlı okuma teknikleri (Örneğin; sözcükler, cümleler veya metinler) okuma akıcılığını arttırmaya yardımcı olur.	114	65,5	4	2,3	56	32,2	174	100
28. Disleksi olan öğrencilerin temel beceri kazanımında ve öğrenme stratejilerinde yapılandırılmış, sıralı, doğrudan öğretime ihtiyaçları vardır.	97	55,7	8	4,6	69	39,6	174	100

Tablo 4.3.'e göre araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmenlerin **tedavi** alt boyutu madde bazında doğru bildikleri sorular incelendiğinde; **10. maddeye** ilişkin öğretmenlerin, "*Akıcı okuma modeli genellikle bir öğretim stratejisi olarak kullanılır"* %37,9'unun doğru yanıtladıkları, %13,2'sinin yanlış yanıt verdikleri (kavram yanılgısına sahip olduğu), %49,9'unun ise bu maddeye ilişkin herhangi bir bilgiye sahip olmadığı tespit edilmiştir. **17. maddeye** ilişkin olarak öğretmenlerin, "*Renkli okuma işaretleyicileri kullanılarak disleksi olan çocuklara yardım edilebilir"* %1,7'sinin doğru cevap verdikleri, %50,0'ının yanlış cevap verdikleri (kavram yanılgısına sahip olduğu), %48,3'ünün ise bu maddeye ilişkin herhangi bir bilgiye sahip olmadığı tespit edilmiştir. **18. maddeye** ilişkin olarak öğretmenlerin,

"*Doktorlar disleksi olan öğrencilere yardım etmek için ilaçlar yazabilir"* %47,1'inin doğru yanıtladıkları, %4,0'ının yanlış yanıtladıkları (kavram yanılgısına sahip olduğu), %48,9'unun ise bu maddeye ilişkin herhangi bir bilgiye sahip olmadığı tespit edilmiştir. **19. maddeye** ilişkin öğretmenlerin, *"Çoklu duyuya hitap eden öğretim yöntemleri şu anda etkili bir tedavi yöntemi değildir"* %45,4'ünün doğru yanıtladıkları, %10,3'ünün yanlış yanıt verdikleri (kavram yanılgısına sahip olduğu), %44,3'ünün ise bu maddeye ilişkin herhangi bir bilgiye sahip olmadığı tespit edilmiştir. **22. maddeye** ilişkin olarak öğretmenlerin, "*Disleksi olan öğrencilere, sınavlarda fazladan süre verme ve öğretmene yakın oturma vb. gibi düzenlemeler yapılması, diğer öğrencilere haksızlıktır"* %65,5'inin doğru cevap verdikleri, %6,9'unun yanlış cevap verdikleri (kavram yanılgısına sahip olduğu), %27,6'sının ise bu maddeye ilişkin herhangi bir bilgiye sahip olmadığı tespit edilmiştir. **23. maddeye** ilişkin olarak öğretmenlerin, "*Dilin sesbilgisel yönlerini görsel harflerle destekleyen müdahale programları. disleksi olan öğrenciler için etkilidir"* %62,6'sının doğru yanıtladıkları, %1,1'inin yanlış yanıtladıkları (kavram yanılgısına sahip olduğu), %36,2'sinin ise bu maddeye ilişkin herhangi bir bilgiye sahip olmadığı tespit edilmiştir. **24. maddeye** ilişkin öğretmenlerin, "*Çoğu öğretmen disleksi çocuklarla çalışmak için özel eğitim alır"* %16,7'sinin doğru yanıtladıkları, %39,1'inin yanlış yanıt verdikleri (kavram yanılgısına sahip olduğu), %44,3'ünün ise bu maddeye ilişkin herhangi bir bilgiye sahip olmadığı tespit edilmiştir**. 26. maddeye** ilişkin olarak öğretmenlerin, ". *Tekrarlı okuma teknikleri (Örneğin; sözcükler, cümleler veya metinler) okuma akıcılığını arttırmaya yardımcı olur"* %65,5'inin doğru cevap verdikleri, %2,3'ünün yanlış cevap verdikleri (kavram yanılgısına sahip olduğu), %32,2'sinin ise bu maddeye ilişkin herhangi bir bilgiye sahip olmadığı tespit edilmiştir. **28. maddeye** ilişkin olarak öğretmenlerin, "*Disleksi olan öğrencilerin temel beceri kazanımında ve öğrenme stratejilerinde yapılandırılmış, sıralı, doğrudan öğretime ihtiyaçları vardır"* %55,7'sinin doğru yanıtladıkları, %4,6'sının yanlış yanıtladıkları (kavram yanılgısına sahip olduğu), %39,6'sının ise bu maddeye ilişkin herhangi bir bilgiye sahip olmadığı tespit edilmiştir.

Sonuç olarak tablo 4.3. incelendiğinde, *"Disleksi olan öğrencilere, sınavlarda fazladan süre verme ve öğretmene yakın oturma vb. gibi düzenlemeler yapılması, diğer öğrencilere haksızlıktır.", "Dilin sesbilgisel yönlerini görsel harflerle*

destekleyen müdahale programları. disleksi olan öğrenciler için etkilidir.", "Tekrarlı okuma teknikleri (Örneğin; sözcükler, cümleler veya metinler) okuma akıcılığını arttırmaya yardımcı olur." ve *"Disleksi olan öğrencilerin temel beceri kazanımında ve öğrenme stratejilerinde yapılandırılmış, sıralı, doğrudan öğretime ihtiyaçları vardır."* araştırmaya dahil edilen öğretmenlerin yarısından fazlasının bu maddeleri doğru bildiği tespit edilmiştir. Ancak *"Renkli okuma işaretleyicileri kullanılarak disleksi olan çocuklara yardım edilebilir."* maddesinde öğretmenlerin %50'sinin kavram yanılgısına sahip olduğu, nerdeyse %50'sinin de bilgi yetersizliğine sahip olduğu bulunmuştur. Öğretmenlerin disleksi olan çocuklara renkli okuma işaretleyicileri kullanılarak yardım edilebileceği konusunda herhangi bir bilgilerinin olmadığı sadece %1,7'sinin soruyu doğru bildikleri tespit edilmiştir. Nitekim Henderson, Tsogka ve Snowling (2013) tarafından yapılan çalışmada renk terapisinin ne dileksiye sahip çocukları ne de normal gelişim gösteren çocukları etkilemediği ifade edilmiştir. Washburn, Joshi ve Binks-Cantrell, (2011) yaptığı çalışmada öğretmenlerin çoğunluğunun renkli lens kullanımının disleksiye sahip çocuklara yardımcı olacağı konusunda kavram yanılgılarına sahip olduğunu görülmüştür. Ramli ve diğerleri (2019) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin renk terapisi konseptine aşina olmadığı ve renk terapisinin disleksi olan çocuklar için bir tedavi yöntemi olduğuna inandıkları saptanmıştır.

Tablo 4.3.'e göre öğretmenlerin tedaviye ilişkin olarak bilgi yetersizliklerinin genel olarak fazla olduğu tespit edilmiştir. Bu durum öğrenme güçlüğünün okul öncesi dönemde tanısının konulmamasına bu nedenle de okul öncesi öğretmenlerin tedaviye, sınıf içi uyarlamalara aşina olmamalarından kaynaklanacağına bağlanabilir. Nitekim Öztürk (2019) çalışmasında öğretmenlerin öğrenme güçlüğüne ilişkin bilgi düzeylerinin yetersiz olduğu saptamıştır. Bu sonuç bu araştırma bulgularıyla örtüşmektedir. Dada ve Sulyman (2021) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin öğrenme güçlüğü olan çocuklar hakkındaki bilgilerinin çok düşük olduğu saptanmıştır. Sari (2017) tarafından yapılan çalışma da benzer şekilde öğretmenlerin bilgilerinin çok düşük olduğunu göstermiştir. Fırat ve Koçak (2018) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin tedaviye ilişkin bilgilerinin yetersiz olduğu tespit edilmiştir. Basim ve diğerleri (2019) ilkokul öğretmenleri arasında öğrenme güçlüğüne ilişkin bilgi düzeyini araştırmış ve ilkokul öğretmenlerinin öğrenme

güçlüğü hakkında bazı bilgileri olmasına rağmen, bu bilgilerin sınıftaki pratik uygulaması için büyük ölçüde yetersiz olduğunu bildirilmiştir. Deniz'in (2019) çalışmasında öğretmenlerin, öğrenme güçlüğü olan çocuklar için öğretimi uyarlama ve planlamada kendilerini yeterli görmediklerini belirttikleri görülmüştür. Benzer olarak Başar ve Göncü (2018) yaptıkları çalışmada öğretmenlerin öğrenme güçlüğü belirtileri gösteren çocuklara yönelik olarak hangi yöntemleri uygulamaları gerektiği konusunda bilgilerinin eksik olduğunu tespit etmiştir. Literatür incelendiğinde farklı branştaki öğretmenlerin öğrenme güçlüğüne sahip çocuklara uygun yöntem ve teknikleri kullanma konusunda yeterli olmadıkları görülmüştür (Güleç-Aslan vd., 2014; Obudo, 2008). Yapılan çalışmalarda bilgileri yetersiz olan öğretmenlerin, öğrenme güçlüğünün belirtilerini fark etse dahi bu belirtilere yönelik çözümler üretmekte zorlandıkları sonucuna ulaşılmıştır (Altun, Ekiz ve Odabaşı, 2011; Altun ve Uzuner, 2016; Baker ve Zigmond, 1995; Katsarou, 2018; Kuruyer ve Çakıroğlu, 2017; Leseyane vd., 2018; Vaughn ve Linan-Thompson, 2003; Sicherer, 2014; Yiğiter, 2005). Bu araştırma bulgularının aksi olarak Mullikin ve diğerleri (2021) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin öğrenme güçlüğü öğretim stratejileri ile ilgili bilgilerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Okul öncesinde öğrenme güçlüğüne ilişkin müdahale çalışmalarının oldukça az olduğu Türköz, Burak ve Sert (2021) tarafından yapılan çalışmada vurgulanmıştır. Öğretmenler öğrenme güçlüğü tedavi alt boyutuna ilişkin müdahale çalışmalarını kapsayıcı eğitim uygulamaları açısından ele almakta zorlanıyor olabilirler. Okul öncesi dönemde öğrenme güçlüğü riski olan çocuklar dezavantajlı olarak düşünüldüğünde birçok alanda yetersizlik yaşayabilirler. Okul öncesi dönemde öğrenme güçlüğü, yaşın gerisinde bebeksi konuşma, kavramları, nesneleri, eşyaları doğru isimlendirmede zorluk yaşama, fonolojik farkındalık becerilerince yaşının gerisinde kalma şeklinde kendini gösterebilir (Babür, 2018). Most ve diğerleri (2000) öğrenme güçlüğü riski olan çocukların fonolojik farkındalıkta ve sosyal duygusal yeterlikte, risk taşımayan çocuklara göre daha düşük puanlar aldıkları sonucuna ulaşmıştır. Doğan (2012) öğrenme güçlüğü olan çocukların jest, mimik ve yüz ifadelerini anlamakta, sosyalleşmede, yön ve konumu algılamada zorluk yaşadıklarını tespit etmiştir. Vuijk ve diğerleri (2011) yaptıkları çalışmada öğrenme güçlüğüne sahip çocukların motor becerilerde güçlükler yaşadığı sonucuna ulaşmıştır. Erken

dönemde öğrenme güçlüğü riski taşıyan çocukların tespit edilerek uygun müdahalelerde bulunulması, çocuğun gelecek akademik yaşantısı için olumlu sonuçlar doğuracaktır. Doğan, (2012) yaptığı çalışmada okul öncesi dönemde öğrenme güçlüğü riski taşıyan çocukların saptanarak erken dönemde desteğin verilmesinin çocuk üzerinde olumlu etkiler yarattığını gözlemlemiştir. Erken müdahale okul öncesi dönemde veya birinci sınıfta sağlandığı takdirde çocuğun akıcı okuma sorunlarının önüne geçebilirken, üçüncü sınıftan sonra müdahale edilen çocukların akranlarının akıcı okuma becerilerine ulaşmakta zorlandığı görülmüştür (Christodoulou vd. 2017; Peterson ve Pennington, 2012). Siti ve Aiza (2012) tarafından sekiz on yaş aralığında dilesksi belirtisi gösteren 20 çocukla yürütülen çalışmada çocukların çoğunluğunun okuma, yazma ve saymada problem yaşadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin okul öncesinde riskli gördükleri çocuklara uygun müdahalelerde bulunmasının önemli olduğu düşüncesi bu çalışma ile örtüşmektedir.

Öğretmenlerin çocukların ne tür yetersizlikler yaşadığını kestirememesi, sınıf ortamında uygun müdahaleleri sağlamada zorluk yaşamalarına sebep olmaktadır. Nitekim Sari (2017) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlerin öğrenme güçlüğü olan çocukları nasıl ayırt edeceklerini bilmedikleri tespit edilmiştir. Her ne kadar okul öncesi dönemde öğrenme güçlüğünün tanısı olmasa da okul öncesi öğretmenlere öğrenme güçlüğünün belirtileri ve bu belirtilere yönelik sınıf içi desteğin nasıl sağlanacağına dair eğitimlerin verilmesinin, öğrenme güçlüğü riski altında olan çocukların erken dönemde fark edilmeleri, uygun sınıf içi müdahalelerin sağlanmasında etkili olacağı düşünülmektedir. Carreker, Joshi ve Boulware-Gooden (2010) tarafından yapılan çalışmada, öğrenme güçlüğü olan çocukların, öğrenme güçlüğüne ilişkin eğitim alan öğretmenler tarafından verilen eğitimden daha çok yararlanabildiği ve öğretmenlerin bu çocuklarla daha iyi çalışabildiği sonucuna ulaşılmıştır. Crispel ve Karsperski (2019) yaptıkları çalışmada, özel eğitim ile ilgili hizmet içi eğitime katılan öğretmenlerin, öğrenme güçlüğüne ilişkin yeterlikleri ve farkındalıklarının arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Washburn, Joshi ve Binks-Cantrell, (2011) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlerin öğrenme güçlüğü ile ilgili aldıkları eğitimin, öğretmenleri öğrenme güçlüğü olan çocuklarla başa çıkmaya hazırlayabildiği tespit edilmiştir.

Araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmenlerin DBİ ile ÖGÇKÖY puanlarına ilişkin Pearson korelasyon katsayı sonuçlarına Tablo 4.4.1.'de yer verilmiştir.

Tablo 4.4.1.
Okul öncesi öğretmenlerin DBİ ile ÖGÇKÖY puanlarına ilişkin Pearson korelasyon katsayı sonuçları

		1	2	3	4	5	6	7	8
1 DBİÖ Genel Bilgi	r	-							
	p	-							
	n	-							
2 DBİÖ Tanı	r	**,760****							
	p	,000							
	n	174							
3 DBİÖ Tedavi	r	**,705****	**,736****						
	p	,000	,000						
	n	174	174						
4 ÖGÇKÖY Yasa	r	**,233****	**,251****	**,311****					
	p	,002	,001	,000					
	n	174	174	174					
5 ÖGÇKÖY Bilgi	r	**,194***	**,200****	,134	**,597****				
	p	,010	,008	,079	,000				
	n	174	174	174	174				
6 ÖGÇKÖY Kendine Güven	r	**,186***	**,236****	**,268****	**,748****	**,545****			
	p	,014	,002	,000	,000	,000			
	n	174	174	174	174	174			
7 ÖGÇKÖY Uyarlama Becerisi/Algı	r	**,152***	**,208****	**,217****	**,722****	**,550****	**,895****		
	p	,045	,006	,004	,000	,000	,000		
	n	174	174	174	174	174	174		
8 ÖGÇKÖY Toplam	r	**,217****	**,256****	**,266****	**,866****	**,768****	**,929****	**,914****	-
	p	,004	,001	,000	,000	,000	,000	,000	-
	n	174	174	174	174	174	174	174	-
Min		,00	,00	,00	5,00	9,00	8,00	4,00	30,00
Max		15,00	9,00	8,00	20,00	25,00	30,00	20,00	95,00
$\bar{x}$		7,10	4,48	3,98	14,43	20,91	21,03	14,31	70,70
ss		3,203	2,593	2,170	3,186	3,883	4,932	3,552	13,574

*p<0.05; **p< 0.01

Tablo 4.4.1.'de görüldüğü üzere araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmelerin öğrenme güçlüğü **genel bilgileri** ile özel gereksinimli çocukların kaynaştırılmasına yönelik öz yeterlikleri arasındaki ilişki incelendiğinde; öğretmenlerin öğrenme güçlüğü genel bilgi alt boyut puanlarıyla ÖGÇKÖY Yasa Alt Boyutu (r=,233; p<0.01), ÖGÇKÖY Bilgi Alt Boyutu (r=,194; p<0.05), ÖGÇKÖY Kendine Güven Alt Boyutu (r=186; p<0.05), ÖGÇKÖY Uyarlama Becerisi Algı Alt Boyutu (r=,152; p<0.05) ve ÖGÇKÖY Toplam (r=,217; p<0.01) puanlarında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki vardır. Diğer bir ifade ile okul öncesi öğretmenlerin genel öğrenme güçlüğü bilgileri arttıkça özel gereksinimli çocukların kaynaştırılmasına yönelik öğretmen yeterliğine yönelik puanlarının da arttığı görülmüştür. Ancak bu artık düşük düzeydedir.

Tablo 4.4.1.'de görüldüğü üzere araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmenlerin öğrenme güçlüğü **tanıya** ilişkin bilgileri ile özel gereksinimli çocukların kaynaştırılmasına yönelik öz yeterlikleri arasındaki ilişki incelendiğinde; öğretmenlerin öğrenme güçlüğü tanı alt boyut puanlarıyla ÖGÇKÖY Yasa Alt Boyutu (r=,251; p<0.01), ÖGÇKÖY Bilgi Alt Boyutu (r=,200; p<0.05), ÖGÇKÖY Kendine Güven Alt Boyutu (r=236; p<0.05), ÖGÇKÖY Uyarlama Becerisi Algı Alt Boyutu (r=,208; p<0.05) ve ÖGÇKÖY Toplam (r=,256; p<0.01) puanlarında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki vardır. Diğer bir ifade ile okul öncesi öğretmenlerin tanıya ilişkin öğrenme güçlüğü bilgileri arttıkça özel gereksinimli çocukların kaynaştırılmasına yönelik öğretmen yeterliğine yönelik puanlarının da arttığı görülmüştür. Ancak bu artık düşük düzeyde seyretmiştir.

Tablo 4.4.1.'de görüldüğü üzere araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmelerin öğrenme güçlüğü **tedaviye** ilişkin bilgileri ile özel gereksinimli çocukların kaynaştırılmasına yönelik öz yeterlikleri arasındaki ilişki incelendiğinde; öğretmenlerin öğrenme güçlüğü tedavi alt boyut puanlarıyla ÖGÇKÖY Kendine Güven Alt Boyutu (r=268; p<0.05), ÖGÇKÖY Uyarlama Becerisi Algı Alt Boyutu (r=,217; p<0.05) ve ÖGÇKÖY Toplam (r=,266; p<0.01) puanlarında pozitif yönde düşük düzeyde, ÖGÇKÖY Yasa Alt Boyut (r=,311; p<0.01) puanlarında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu, ancak ÖGÇKÖY Bilgi Alt Boyut (r=,134; p>0.05) puanlarında herhangi bir ilişki olmadığı saptanmıştır. Diğer bir ifade ile okul öncesi öğretmenlerin tedaviye ilişkin öğrenme güçlüğü bilgileri arttıkça özel gereksinimli çocukların kaynaştırılmasına yönelik öğretmen yeterliğine yönelik olarak kendine güven, algı ve toplam puanlarının da arttığı görülmüştür. Ancak bu artış düşük düzeyde seyretmiştir. Bununla birlikte okul öncesi öğretmenlerin tedaviye ilişkin öğrenme güçlüğü bilgileri arttıkça yasa alt boyutu puanlarında artış olduğu, bu artışın orta düzeyde olduğu görülmüştür. Okul öncesi öğretmenlerin tedaviye ilişkin öğrenme güçlüğü bilgileri ile bilgi alt boyutu puanları arasında anlamlı düzeyde bir ilişki olmadığı saptanmıştır.

Araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmenlerin DBİ Genel Bilgi, Tanı ve Tedaviye ilişkin bilgilerini yordamaya ilişkin basit doğrusal regresyon analizi sonuçlarına Tablo 4.4.2.'de yer verilmiştir.

Tablo 4.4.2.
Okul öncesi öğretmenlerin DBİ Genel Bilgi, Tanı ve Tedaviye ilişkin bilgilerini yordamaya ilişkin basit doğrusal regresyon analizi sonuçları

B.lı Değ.	**B.sız Değ.**	**B**	**Std. Hata**	**(β)**	**t**	**p**	**R**	**R^2**	**F**	**p**
DBİÖ **Genel Bilgi**	Sabit	2,939	1,376		2,137	**,034**	,251	,063	2,847	**,026***
	ÖY Yasa	,192	,121	,191	1,584	,115				
	ÖY Bilgi	,077	,078	,094	,984	,326				
	ÖY Kendine Güven	,083	,115	,128	,721	,472				
	ÖY Uyarlama Becerisi Algı	-,137	,154	-,152	-,886	,377				
DBİÖ **Tanı**	Sabit	,854	1,109		,770	,442	,268	,072	3,271	**,013***
	ÖY Yasa	,120	,097	,148	1,236	,218				
	ÖY Bilgi	,046	,063	,069	,729	,467				
	ÖY Kendine Güven	,083	,093	,158	,897	,371				
	ÖY Uyarlama Becerisi Algı	-,058	,124	-,079	-,463	,644				
DBİÖ **Tedavi**	Sabit	1,252	,908		1,379	,170	,333	,111	5,274	**,001****
	ÖY Yasa	,210	,080	,308	2,626	**,009**				
	ÖY Bilgi	-,048	,052	-,086	-,927	,355				
	ÖY Kendine Güven	,104	,076	,237	1,373	,171				
	ÖY Uyarlama Becerisi Algı	-,104	,102	-,170	-1,019	,309				

*p<0.05, **p<0.01; N=174

Tablo 4.4.2.'de yer alan okul öncesi öğretmenlerin özel gereksinimli çocukların kaynaştırılmasına yönelik öz yeterliklerinin (ÖY) DBİÖ Genel Bilgi, DBİÖ Tanı ve DBİÖ Tedavi puanlarını yordayıp yordamadığına ilişkin basit doğrusal regresyon analizi sonuçları incelendiğinde; öğretmenlerin özel gereksinimli çocukların kaynaştırılmasına yönelik öz yeterliklerinin *Yasa, Bilgi, Kendine Güven ve Uyarlama Becerisine yönelik algıları* alt boyutları açısından öğrenme güçlüğüne ilişkin bilgilerini **genel** bilgi (r=,251, r^2=,063, F=2,847, p<,05), **tanıya** ilişkin bilgi (r=,268, r^2=,072, F=3,271, p<,05) ve **tedaviye** ilişkin bilgilerini (r=,333, r^2=,111, F=5,274, p<,05) yordadığı tespit edilmiştir. Yani okul öncesi öğretmenlerin özel gereksinimli çocukların kaynaştırılmasına yönelik öz yeterlik algılarının öğrenme güçlüğünün tanısına ilişkin bilgilerini yaklaşık olarak %07'sini, tedaviye ilişkin bilgilerinin yaklaşık olarak %11'ini ve genel bilgiye ilişkin yaklaşık olarak %06'sını açıklamaktadır. Bu durum öğretmenlerin öğrenme güçlüğüne ilişkin yeterlik algılarının bilgilerini düşük düzeyde açıkladığı şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 4.4.1.'de yer alan okul öncesi öğretmenlerin öğrenme güçlüğü bilgi düzeyleri (genel bilgileri, tanıya ilişkin bilgileri ve tedaviye ilişkin bilgileri alt boyutlarıyla) ile öz yeterlik algıları alt boyutları arasında pozitif yönlü düşük düzeyde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Bu da öğretmen yeterlik algısıyla bilgileri arasında farklılığın önemli bir göstergesi olarak belirtilebilir. Yani öğretmenlerin kendilerini öğrenme güçlüğü konusunda yeterli hissetmeleri ile gerçek bilgi düzeyleri arasında düşük bir ilişki olduğu söylenebilir. Nitekim Duyar (2020) tarafından yapılan çalışmada bu araştırma bulgularına benzer olarak öğretmenlerin hem öğrenme güçlüğü hem üstün yetenekli olan çocuklara ilişkin bilgi düzeyleri ile öz yeterlikleri arasında düşük düzeyde de olsa anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Benzer şekilde Arabacı (2018) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin yarısından fazlasının öğrenme güçlüğüne ilişkin öz yeterliklerinin düşük olduğunu ifade ettikleri görülmüştür. Bu araştırma bulgularından farklı olarak Arabacı (2018) öğretmen adaylarının bilgileri arttıkça öz yeterliklerinin azaldığı sonucuna ulaşmıştır. Toy (2015) sınıf öğretmenleriyle yürüttüğü çalışmasında öğretmen öz yeterliklerini incelemiş ve öğretmenlerin genel öz yeterliklerinin yeterli düzeyde olduğunu saptamıştır. Altun ve Uzuner (2016) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin öğrenme güçlüğü yaşayan çocukların yaşadığı problemleri ortadan kaldırmada kendilerini orta derecede yeterli veya yetersiz gördükleri tespit edilmiştir. Ancak bu araştırma bulgularından farklı olarak Muin, Riyanto ve Wibowo (2020) tarafından yapılan disleksiye sahip çocuklara yönelik öğretmen yeterlikleri ve algılarının incelendiği çalışmada öğretmen yeterliklerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Benzer bir biçimde Öztürk (2019) öğrenme güçlüğü yaşayan çocuklara yönelik öğretmen yeterliliklerine ilişkin araştırma bulgularında öğrenme güçlüğü konusunda öğretmen yeterliklerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Kaptanoğlu (2016) yaptığı çalışmada öğrenme güçlüğü konusunda yeterli bilgiye sahip olduğunu ifade eden öğretmenlerin öğrenme güçlüğü puanlarının daha yüksek olduğu saptanmıştır. Yiğiter'in (2005) yaptığı çalışmada öğrenme güçlüğüne ilişkin bilgilerinin yeterli düzeyde olduğuna inanan öğretmenlerin bilgilerinin yüksek olduğu saptanmıştır. Benzer olarak Mullikin ve diğerleri (2021) tarafından ilkokul öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü bilgilerine ilişkin yapılan çalışmada öğretmenlerin öğrenme güçlüğünü olan çocuklarla çalışma konusunda "hiç emin değilim" cevabı veren

öğretmenlere kıyasla, kendilerini "biraz kendinden emin", "kendinden emin" veya "çok emin" olarak değerlendiren öğretmenlerin daha yüksek performans gösterdiği saptanmıştır. Dixon ve diğerleri (2014) tarafından yürütülen çalışmada öğretmenlere yönelik düzenlenen mesleki gelişimin öğretmenlerin öz-yeterlik algılarıyla ilişkili olduğu saptanmıştır. Tepe (2011) tarafından yapılan benzer bir çalışmada öğretmelerin yüksek öz yeterlik inancına sahip olduğu takdirde zor öğrenen çocukların öğretim sürecinde daha fazla çaba gösterdikleri, gelişimsel farklılık gösteren çocuklara nasıl destek olacağını bildikleri tespit edilmiştir.

Araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmenlerin cinsiyetine göre DBİ alt ölçek puanlarına ilişkin standart sapma, ortalama ve t-testi sonuçlarına Tablo 4.5.'de yer verilmiştir.

Tablo 4.5.
*Araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmenlerin **cinsiyetine** göre DBİ alt ölçek puanlarına ilişkin standart sapma, ortalama ve t-testi sonuçları*

	Cinsiyet	**n**	$\bar{x}$	**ss**	**t**	**sd**	**p**	**d**
DBİ Genel Bilgi	Kadın	166	7,28	3,108	3,483	172	**,001****	0,53
	Erkek	8	3,37	3,020				
DBİ Tanı	Kadın	166	4,60	2,526	2,977	172	**,003****	0,45
	Erkek	8	1,87	2,748				
DBİ Tedavi	Kadın	166	4,06	2,142	2,168	172	**,032***	0,33
	Erkek	8	2,37	2,263				

*p<0.05, **p< 0.01

Araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmenlerin **cinsiyetine** göre DBİ ölçeğine ilişkin yapılan t-testi analizinde okul öncesi öğretmenlerin DBİ genel bilgi alt boyut puanlarında ($t_{(172)}$= 3,483; p<0,01 d=0,53), DBİ Tanı alt boyut puanlarında ($t_{(172)}$= 2,977; p<0,01; d=0,45) ve DBİ Tedavi alt boyut puanlarında ($t_{(172)}$= 2,168; p<0,05; d=0.33) anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Diğer bir deyişle okul öncesi öğretmenlerin öğrenme güçlüğüne ilişkin genel bilgileri, tanıya ilişkin bilgileri ve tedaviye ilişkin bilgilerinin cinsiyete bağlı olarak değiştiği söylenebilir.

Araştırmaya dahil edilen kadın ($\bar{x}_{(kadın)}$=7,28) okul öncesi öğretmenlerin DBİ **genel bilgi** alt boyutu puanlarının, erkek ($\bar{x}_{(Erkek)}$= 3,37) okul öncesi öğretmenlerin puanlarına göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Benzer bir biçimde DBİ **tanı** alt boyutu puanlarının kadın ($\bar{x}_{(kadın)}$=4,60), okul öncesi öğretmenlerin erkek ($\bar{x}_{(Erkek)}$= 1,87) okul öncesi öğretmenlerden daha yüksek olduğu görülmüştür. Yine aynı şekilde kadın ($\bar{x}_{(kadın)}$= 4,06) okul öncesi öğretmenlerin **tedavi** alt boyutu puanları erkek ($\bar{x}_{(Erkek)}$= 2,37) öğretmenlerden yüksek olduğu saptanmıştır. Sonuç olarak kadın okul

öncesi öğretmenlerin öğrenme güçlüğüne ilişkin bilgilerinin genel bilgi, tanı ve tedavi alt boyutlarında, erkek öğretmenlere göre daha yüksek olduğu söylenebilir. Benzer şekilde Arttırıcı (2018) bu araştırma bulgularına paralellik gösteren, kadın öğretmenlerin erkek öğretmelere kıyasla daha yüksek bilgi düzeyine sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. Dada ve Sulyman (2021) tarafından yapılan çalışmada kadın öğretmenlerin öğrenme güçlüğü konusundaki bilgilerinin, erkek öğretmenlerin bilgisinden önemli ölçüde daha yüksek olduğunu görülmüştür. Benzer bir biçimde Alahmadi ve Elkeshky, (2019) öğretmenlerin cinsiyetleri ile öğrenme güçlüğü konusundaki bilgi düzeyleri arasında anlamlı düzeyde farklılık olduğu saptanmıştır. Ancak Yiğiter (2005) tarafından yapılan çalışmada, bu araştırma bulgularından farklı olarak, cinsiyet değişkeninin öğretmenlerin öğrenme güçlüğü olan çocukların kaynaştırılmasına yönelik tutumlarında anlamlı bir fark oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Kaptanoğlu (2016) tarafından yapılan çalışmada benzer şekilde, sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü bilgi düzeylerinde cinsiyete göre anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir.

Araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmenlerin DBİ ölçeği Genel Bilgi, Tanı ve Tedavi alt boyut puanları ile yaş, mesleki kıdem yılı ve sınıftaki ortalama öğrenci sayısı arasındaki Pearson korelasyon katsayı sonuçlarına Tablo 4.6.'da yer verilmiştir.

Tablo 4.6.
Okul öncesi öğretmenlerin DBİ ölçeği Genel Bilgi, Tanı ve Tedavi alt boyut puanları ile yaş, mesleki kıdem yılı ve sınıftaki ortalama öğrenci sayısı arasındaki Pearson korelasyon katsayı sonuçları

		Yaş	Mesleki Kıdem yılı	Sınıftaki Ortalama Öğrenci sayısı
DBİÖ Genel Bilgi	r	-,076	-,058	-,129
	p	,326	,451	,099
	n	171	171	166
DBİÖ Tanı	r	-,090	-,082	-,119
	p	,240	,285	,128
	n	171	171	166
DBİÖ Tedavi	r	-,064	-,072	-,151
	p	,404	,347	,052
	n	171	171	166

*p<0.05; **p< 0.01

Tablo 4.6. incelendiğinde araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmenlerin **yaşlarıyla** DBİ **genel bilgi** alt boyut puanları (r=-,076; p>0,05), DBİ **tanı** alt boyut puanları (r=-,090; p>0,05) ve DBİ **tedavi** alt boyut puanları (r=-,64; p>0,05) arasında anlamlı bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir. Bu bağlamda elde edilen bulguya göre okul

öncesi öğretmenlerin yaşları arttıkça DBİ genel bilgileri, tanıya ilişkin bilgileri ve tedaviye ilişkin bilgilerinde anlamlı bir ilişki olmadığı söylenebilir. Bu durum, öğrenme güçlüğünün okul öncesi dönemde kapsayıcı eğitim uygulaması açısından ele alınmaması ve bu kategorinin okul öncesi dönemde tanılanmamasından dolayı bu grup öğretmenlerin benzer kavram yanılgılarına veya bilgi eksikliklerine sahip olmasıyla açıklanabilir. Ayrıca bu çalışma alanın okul öncesinde yeni olduğu ve okul öncesi dönemde öğrenme güçlüğü belirtileri ile ilgili yapılan çalışmaların henüz az olmasından kaynaklanıyor olabilir. Nitekim Türköz, Burak ve Sert (2021) tarafından, okul öncesi dönem çocuklarında öğrenme güçlüğü belirtisine yönelik Türkiye'de yapılan çalışmalar incelenmiş ve bu alanda çalışmaların yetersiz olduğuna vurgu yapılmıştır. Ayrıca Arttırıcı (2018) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin yaşları ile öğrenme güçlüğüne ilişkin bilgi düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır. Bu araştırma ile paralellik göstermektedir. Demir (2005) ve Oral (2017) yaptığı çalışmada bu çalışmanın aksi sonuçlar elde etmiştir. Kaptanoğlu (2016) tarafından öğretmenler ile yapılan çalışmada öğrenme güçlüğü bilgi puanlarının, 50 yaş ve üzeri yaş grubundaki öğretmenlerde diğer yaş grubundaki öğretmenlerden daha düşük düzeyde olduğu saptanmıştır.

Tablo 4.6. incelendiğinde araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmenlerin mesleki **kıdem yıllarıyla** DBİ **genel bilgi** alt boyut puanları (r=-,058; p>0,05), DBİ **tanı** alt boyut puanları (r=-,082; p>0,05) ve DBİ **tedavi** alt boyut puanları (r=-,072; p>0,05) arasında anlamlı bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir. Yani elde edilen bulguya göre okul öncesi öğretmenlerin mesleki kıdem yılları arttıkça DBİ genel bilgileri, tanıya ilişkin bilgileri ve tedaviye ilişkin bilgilerinde anlamlı bir ilişki olmadığı söylenebilir. Nitekim Öztürk (2019) tarafından yapılan çalışmada bu araştırma bulgularına benzer şekilde öğretmenlerin mesleki kıdem yılı ile öğrenme güçlüğü bilgileri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ayrıca araştırma bulgularında öğrenme güçlüğüne ilişkin verilen eğitimlerin yeterli olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Literatür incelendiğinde benzer şekilde, öğretmenlerin öğrenme güçlüğüne ilişkin bilgilerinin mesleki kıdem yıllarına göre değişiklik göstermediği görülmüştür (Arttırıcı 2018; Demir, 2005; Duyar, 2020; Kamala ve Ramganesh, 2013; Saravanabhavan ve Saravanabhavan, 2010; Washburn., Joshi ve Binks-Cantrell, 2011; Yiğiter, 2005). Uluçınar Sağır ve Bozgün (2018) tarafından yapılan çalışmada, bu

araştırma bulgularından farklı olarak kıdem yılı 1-5 yıl arasında değişen öğretmenlerin kıdem yılı 6-10 yıl, 11-15 yıl ve 21 yıl ve üstü yıllarda olan öğretmenlere göre puan ortalamalarında anlamlı farklılık olduğunu sonucuna ulaşılmıştır. Altun ve Uzuner'in (2016) çalışmasında, kıdem yılı ve buna bağlı olarak mesleki tecrübesi fazla olan öğretmenlerin öğrenme güçlüğüne ilişkin bilgilerinin, önceki deneyimlerinden yola çıkarak daha fazla olduğu saptanmıştır. Oral (2017) kıdem yılı düşük olan öğretmenlerin, kıdem yılı yüksek olan öğretmenlerin puanları arasında fark tespit etmiştir. Bu sonuç araştırma bulgularına paralellik göstermemektedir. Mullikin ve diğerleri (2021) çalışmasında öğrenme güçlüğüne ilişkin bilgileri ile kıdem yılları arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde literatürde deneyimin öğrenme güçlüğünü anlamada faydalı olduğu sonucuna ilişkin araştırma bulgularıda bulunmaktadır (Echegaray-Bengoa vd., 2017; Soriano-Ferrer vd., 2016).

Tablo 4.6. incelendiğinde araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmenlerin **sınıftaki ortalama öğrenci sayısıyla** DBİ **Genel Bilgi** alt boyut puanları (r=-,129; p>0,05), DBİ **Tanı** alt boyut puanları (r=-,119; p>0,05) ve DBİ **Tedavi** alt boyut puanları (r=-,151; p>0,05) arasında anlamlı bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir. Diğer bir ifade ile okul öncesi öğretmenlerin sınıflarındaki öğrenci sayısı arttıkça DBİ genel bilgileri, tanıya ilişkin bilgileri ve tedaviye ilişkin bilgilerinde anlamlı bir ilişki olmadığı söylenebilir. Kaptanoğlu (2016) bu çalışma bulgularına benzer şekilde öğretmenlerin öğrenme güçlüğü bilgi düzeyleri ile sınıflarındaki öğrenci sayısı arasında anlamlı bir farlılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre DBİ alt ölçek puanlarına ilişkin standart sapma, ortalamaları sonuçlarına Tablo 4.7.1.'de yer verilmiştir.

Tablo 4.7.1
*Araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmenlerin **öğrenim durumuna** göre DBİ alt ölçek puanlarına ilişkin standart sapma, ortalamaları sonuçları*

		n	$\bar{x}$	**ss**
DBİ Genel Bilgi	Önlisans	26	6,92	2,667
	Lisans	135	7,10	3,290
	Lisansüstü	13	7,53	3,454
	Toplam	174	7,10	3,203
DBİ Tanı	Önlisans	26	4,03	2,306
	Lisans	135	4,55	2,675
	Lisansüstü	13	4,61	2,328
	Toplam	174	4,48	2,593
DBİ Tedavi	Önlisans	26	3,50	1,881
	Lisans	135	4,01	2,229
	Lisansüstü	13	4,61	2,022
	Toplam	174	3,98	2,170

Tablo 4.7.1. incelendiğinde araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmenlerin **öğrenim durumuna** göre DBİ genel bilgi Alt Boyutundan aldıkları puan ortalamaları; önlisans ($\bar{x}$=6,92; ss=2,667), lisans ($\bar{x}$=7,10; ss=3,290), lisansüstü ($\bar{x}$=7,53; ss=3,454) ve toplam ($\bar{x}$=7,10; ss=3,203) olduğu görülmektedir. Ayrıca tanı Alt Boyutundan aldıkları puan ortalamaları; önlisans ($\bar{x}$=4,03; ss=2,306), lisans ($\bar{x}$=4,55; ss=2,675), lisansüstü ($\bar{x}$=4,61; ss=2,328) ve toplam ($\bar{x}$=4,48; ss=2,593) olduğu görülmektedir. Bununla birlikte tedavi Alt Boyutundan aldıkları puan ortalamaları; önlisans ($\bar{x}$=3,50; ss=1,881), lisans ($\bar{x}$=4,01; ss=2,229), lisansüstü ($\bar{x}$=4,61; ss=2,022) ve toplam ($\bar{x}$=3,98; ss=2,170) olduğu görülmektedir

Araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre DBİ alt ölçek puanlarına ilişkin varyans analizi sonuçları Tablo 4.7.2.'de yer verilmiştir

Tablo 4.7.2.
*Araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmenlerin **öğrenim durumuna** göre DBİ alt ölçek puanlarına ilişkin varyans analizi sonuçları*

		Kareler Toplamı	**sd**	**Kareler Ortalaması**	**F**	**p**
DBİ Genel Bilgi	Gruplar arası	3,300	2	1,650	,159	,853
	Gruplar içi	1771,625	171	10,360		
	Toplam	1774,925	173			
DBİ Tanı	Gruplar arası	6,076	2	3,038	,449	,639
	Gruplar içi	1157,372	171	6,768		
	Toplam	1163,448	173			
DBİ Tedavi	Gruplar arası	11,401	2	5,700	1,213	,300
	Gruplar içi	803,547	171	4,699		
	Toplam	814,948	173			

Tablo 4.7.2. incelendiğinde araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmenlerin **öğrenim durumuna** göre DBİ genel bilgi Alt Boyutu puanlarında ($F_{(2-171)}$=,159; p>0,05), tanı Alt Boyutu puanlarında ($F_{(2-171)}$=,159; p>0,05) ve tedavi Alt Boyutu puanlarında ($F_{(2-171)}$=,159; p>0,05) anlamlı düzeyde bir farklılık olmadığı saptanmıştır. Yani okul öncesi öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre öğrenme güçlüğüne ilişkin bilgi düzeylerinde anlamlı bir farklılık olmadığı söylenebilir. Bu durum, okul öncesi öğretmenlerin önlisans, lisans ve lisansüstü kademelerinde öğrenme güçlüğüne ilişkin aldıkları eğitimin yeterli olamamasından, konuya yönelik derslerin içeriklerinde çok az yer verilmesinden veya hiç verilmemesinden kaynaklanıyor olabilir. Benzer bir biçimde Knight (2018) tarafından yapılan çalışmada birçok öğretmenin, örgün öğretmen eğitimlerinin kendilerini öğrenme güçlüğü olan çcouklarla çalışmaya hazırlamadığını ifade ettikleri görülmüştür. İlgili alanyazında bu araştırma bulgularına paralellik gösteren bulgular elde etmiştir (Oral, 2017; Yiğiter, 2005). Benzer şekilde Arttırıcı (2018) çalışmasında öğretmenlerin öğrenim durumları ile öğrenme güçlüğü bilgileri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Tok (2010) tarafından yürütülen çalışmada, araştırma bulgularından farklı olarak, öğretmenlerin öğrenim durumları ile öğrenme güçlüklerine yönelik algıları arasında da anlamlı farklılıklar görülmüştür. Ramli ve diğerleri (2019) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin akademik niteliklerinin öğrenme güçlüğüne ilişkin bilgilerini

etkilemediği sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Abercrombie (2009) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin öğrenme güçlüğü hakkındaki bilgi düzeyleri ile akademik nitelikleri arasında anlamlı bir faklılık olmadığı tespit edilmiştir.

Araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmenlerin **çalıştığı eğitim kurumuna** göre DBİ alt ölçek puanlarına ilişkin standart sapma, ortalama ve t-testi sonuçlarına Tablo 4.8.'de yer verilmiştir.

Tablo 4.8.
*Araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmenlerin **çalıştığı eğitim kurumuna** göre DBİ alt ölçek puanlarına ilişkin standart sapma, ortalama ve t-testi sonuçları*

	Çalıştığı kurum	**n**	$\bar{x}$	**ss**	**t**	**sd**	**p**
DBİ Genel Bilgi	Resmi Anaokulu/anasınıfı	136	6,91	3,245	-1,486	172	,139
	Özel Anaokulu/anasınıfı	38	7,78	2,987			
DBİ Tanı	Resmi Anaokulu/anasınıfı	136	4,36	2,549	-1,108	172	,269
	Özel Anaokulu/anasınıfı	38	4,89	2,739			
DBİ Tedavi	Resmi Anaokulu/anasınıfı	136	4,02	2,226	,451	172	,653
	Özel Anaokulu/anasınıfı	38	3,84	1,979			

*p<0.05, **p< 0.01

Tablo 4.8.'e göre araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmenlerin **çalıştığı eğitim kurumuna** göre DBİ ölçeğine ilişkin yapılan t-testi analizine göre okul öncesi öğretmenlerin DBİ genel bilgi alt boyut puanlarında ($t_{(172)}$= -1,486; p>0,05), DBİ tanı alt boyut puanlarında ($t_{(172)}$= -1,108; p>0,05) ve DBİ tedavi alt boyut puanlarında ($t_{(172)}$= ,451; p>0,05) anlamlı düzeyde bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Yani okul öncesi öğretmenlerin özel veya resmi bir eğitim kurumunda çalışması ile öğrenme güçlüğü bilgileri arasında herhangi bir farklılık bulunamamıştır. Bunun nedeni, her iki kurumda çalışan öğretmenlerin de branşlarının aynı olması, lisans eğitiminde öğretmen adaylarına sunulan eğitim programın benzer olmasına bağlanabilir. Bununla birlikte bu durum, öğretmenlerin herhangi bir hizmet içi eğitime katılmamış olmasından ya da verilen eğitimlerin yetersiz olmasından kaynaklanıyor olabilir. Nitekim Fırat ve Koçak (2018) tarafından yapılan çalışmada araştırmaya dahil edilen öğretmenlerin çoğunluğunun öğrenme güçlüğüne ilişkin herhangi bir ders almadığı veya bir kursa katılmadığı, katılan öğretmenlerin de kısa süreli kurslar ya da özel eğitim dersi kapsamında ders aldığı belirlenmiştir. Benzer şekilde Uluçınar Sağır ve Bozgün, (2018) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin %70,6'sının öğrenme güçlüğü konulu hizmet içi eğitim kursuna katılmadıkları görülmüştür. Benzer bir biçimde Çakıroğlu (2015) yaptığı çalışmada, öğrenme güçlüğü hakkında öğretmenlerin dörtte üçünün herhangi bir kurs almadığını tespit etmiştir. Bununla

birlikte DeSimone ve Parmar (2006) tarafından yapılan çalışmada, öğrenme güçlüğü olan çocukların eğitimi için, üniversite eğitimi süresince alınan özel eğitim ile ilgili derslerin ve konu ile ilgili daha sonrasında alınan hizmet içi kursların yeterli olmadığını belirtmiştir. Kodan (2020) sınıflarında öğrenme güçlüğüne sahip çocuklar olan öğretmenlerin, öğrenme güçlüğü konusunda lisans eğitimi ve seminerler sırasında çok az bilgi sahibi olduklarını, kendi çabaları ile bilgi edindiklerini saptamıştır. Benzer olarak Subban ve Sharma (2006) lisans eğitiminde alınan eğitim programının, öğrenme güçlüğü olan çocukların eğitim güçlüklerini belirlemede ve bu güçlükleri aşmak için gerekli becerileri kazanmada yeterli düzeyde olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Öztürk (2019) yaptığı çalışmada, öğretmenlerin hizmet içi ve hizmet öncesinde yeterli düzeyde eğitim almadıkları bu nedenle sınıf içi uygulamaları hayata geçirirken zorlandıkları, bu konuda bilgilerinin az olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırma bulgularından farklı olarak Kaptanoğlu (2016) tarafından resmi ve özel kurumlarda görev yapan ilkokul öğretmenleri ile yapılan çalışmada, özel okulda görev yapan öğretmenlerin öğrenme güçlüğü bilgilerinin resmi okulda görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmenlerin çalıştığı eğitim kurumundaki pozisyonuna göre DBİ alt ölçek puanlarına ilişkin standart sapma, ortalama ve t-testi sonuçlarına Tablo 4.9.'da yer verilmiştir.

Tablo 4.9.
*Araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmenlerin **çalıştığı eğitim kurumundaki pozisyonuna** göre DBİ alt ölçek puanlarına ilişkin standart sapma, ortalama ve t-testi sonuçları*

	Kurumdaki Pozisyon	**n**	$\bar{x}$	**ss**	**t**	**sd**	**p**
DBİ Genel Bilgi	Yönetici (müdür, müdür yrd. vb.)	18	8,55	4,119	1,611	19,215	,123
	Öğretmen	156	6,94	3,052			
DBİ Tanı	Yönetici (müdür, müdür yrd. vb.)	18	5,27	2,696	1,377	172	,170
	Öğretmen	156	4,39	2,574			
DBİ Tedavi	Yönetici (müdür, müdür yrd. vb.)	18	4,88	2,373	1,884	172	,061
	Öğretmen	156	3,87	2,129			

*p<0.05, **p< 0.01

Araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmenlerin **çalıştığı eğitim kurumundaki pozisyonuna** göre DBİ ölçeğine ilişkin yapılan t-testi analizine göre okul öncesi öğretmenlerin DBİ genel bilgi alt boyut puanlarında ($t_{(19,215)}$= 1,611; p>0,05), DBİ tanı alt boyut puanlarında ($t_{(172)}$= 1,377; p>0,05) ve DBİ tedavi alt boyut puanlarında ($t_{(172)}$= 1,884; p>0,05) anlamlı düzeyde bir farklılık olmadığı tespit

edilmiştir. Buna göre okul öncesi öğretmenlerin yönetici ya da öğretmen pozisyonlarında çalışmaları ile öğrenme güçlüğü bilgileri arasında herhangi anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Bunun nedeni, araştırmaya dahil edilen kurum yöneticilerinin branşlarının, okul öncesi öğretmenliği veya çocuk gelişimi olmasına bağlanabilir. Bu çalışmada kurum yöneticileri ile öğretmenlerin branş benzerliği, aynı eğitim programlarından mezun olmaları sebebiyle benzer bilgi yetersizlikleri ve kavram yanılgılarına sahip oldukları düşünülmektedir.

Araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmenlerin medeni durumuna göre DBİ alt ölçek puanlarına ilişkin standart sapma, ortalama ve t-testi sonuçlarına Tablo 4.10.'da yer verilmiştir.

Tablo 4.10.
*Araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmenlerin **medeni durumuna** göre DBİ alt ölçek puanlarına ilişkin standart sapma, ortalama ve t-testi sonuçları*

Medeni durum		**n**	$\bar{x}$	**Ss**	**t**	**sd**	**p**	**d**
DBİ Genel Bilgi	Evli	129	6,87	3,391	-1,634	172	,104	
	Bekar	45	7,77	2,503				
DBİ Tanı	Evli	129	4,37	2,655	-,886	172	,377	
	Bekar	45	4,77	2,411				
DBİ Tedavi	Evli	129	3,86	2,177	-1,180	172	,240	
	Bekar	45	4,31	2,140				

*p<0.05, **p< 0.01

Araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmenlerin **medeni durumuna** göre DBİ ölçeğine ilişkin yapılan t-testi analizine göre okul öncesi öğretmenlerin DBİ genel bilgi alt boyut puanlarında ($t_{(172)}$= -1,634; p>0,05), DBİ tanı alt boyut puanlarında ($t_{(172)}$= -,886; p>0,05) ve DBİ tedavi alt boyut puanlarında ($t_{(172)}$= -1,180; p>0,05) anlamlı düzeyde bir farklılık olmadığı görülmüştür. Buna göre okul öncesi öğretmenlerin evli ya da bekar olmaları ile öğrenme güçlüğü bilgileri arasında herhangi bir farklılık tespit edilememiştir. Bu araştırma bulgularından farklı olarak Alahmadi ve El Keshky, (2019) çalışmalarında öğretmenlerin öğrenme güçlüğü bilgileri ile medeni durumları arasında anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmenlerin ailesinde öğrenme güçlüğü olan birey bulunma durumuna göre DBİ alt ölçek puanlarına ilişkin standart sapma, ortalama ve t-testi sonuçlarına Tablo 4.11.'de yer verilmiştir.

Tablo 4.11.
*Araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmenlerin **ailesinde öğrenme güçlüğü olan birey bulunma durumuna** göre DBİ alt ölçek puanlarına ilişkin standart sapma, ortalama ve t-testi sonuçları*

Ailede öğrenme güçlüğü olan birey bulunma durumu		**n**	$\bar{x}$	**ss**	**t**	**sd**	**p**	**d**
DBİ Genel Bilgi	Evet	6	9,50	5,540	1,089	5,111	,325	
	Hayır	168	7,02	3,081				
DBİ Tanı	Evet	6	5,66	3,076	1,139	172	,256	
	Hayır	168	4,44	2,575				
DBİ Tedavi	Evet	6	5,33	3,011	1,558	172	,121	
	Hayır	168	3,93	2,130				

*p<0.05, **p< 0.01

Araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmenlerin **ailesinde öğrenme güçlüğü olan birey bulunma durumuna** göre DBİ ölçeğine ilişkin yapılan t-testi analizinde okul öncesi öğretmenlerin DBİ genel bilgi alt boyut puanlarında ($t_{(5,111)}$= 1,089; p>0,05), DBİ tanı alt boyut puanlarında ($t_{(172)}$= 1,139; p>0,05) ve DBİ tedavi alt boyut puanlarında ($t_{(172)}$= 1,558; p>0,05) anlamlı düzeyde bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Buna göre okul öncesi öğretmenlerin ailesinde öğrenme güçlüğü olan birey bulunma/ma durumuna göre öğrenme güçlüğü bilgileri arasında herhangi bir farklılık olmadığı saptanmıştır. Bu durumun nedeni, ailesinde öğrenme güçlüğü olan birey bulunan öğretmenlerin konu ile ilgili farkındalıklarının düşük düzeyde olmasına bağlanabilir. Öğretmenlerin, öğrenme güçlüğüne ilişkin bilgilerinin düşük olması, belirtileri fark etmede zorluk yaşamaları, bu bireylere nasıl destek olacaklarını bilememeleri farkındalıklarının düşük olmasının doğal bir sonucu olarak görülebilir. Nitekim Yiğiter (2005) ve Uluçınar Sağır ve Bozgün (2018) tarafından yapılan araştırma sonuçları bu araştırma bulgularına paralellik göstermektedir. Benzer şekilde Kaptanoğlu (2016), sınıf öğretmenleri ile yürüttüğü çalışmada, ailesinde öğrenme güçlüğü olan birey bulunan öğretmenlerin öğrenme güçlüğü bilgi düzeylerinde anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Ancak Yangın, Yangın, Önder ve Şavlığ (2016) tarafından öğrenme güçlüklerine ilişkin farkındalıkların ortaya konması amacıyla yapılan çalışmada, bu araştırma bulgularından farklı olarak özel eğitim desteği alan yakınları bulunan öğretmen adaylarının, özel eğitim desteği alan yakınları bulunmayanlardan daha yüksek puanlar aldığı görülmüştür.

Araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmenlerin mevcut sınıfında özel gereksinimli öğrenci bulunma durumuna göre DBİ alt ölçek puanlarına ilişkin standart sapma, ortalama ve t-testi sonuçlarına Tablo 4.12.'de yer verilmiştir.

Tablo 4.12.
*Araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmenlerin **mevcut sınıfında özel gereksinimli öğrenci bulunma durumuna** göre DBİ alt ölçek puanlarına ilişkin standart sapma, ortalama ve t-testi sonuçları*

Mevcut sınıfta özel gereksinimli öğrenci bulunma durumu		**n**	$\bar{x}$	**ss**	**t**	**sd**	**p**	**d**
DBİ Genel Bilgi	Evet	42	8,21	2,867	2,515	169	**,013***	0,38
	Hayır	129	6,81	3,215				
DBİ Tanı	Evet	42	5,40	2,060	3,059	89,795	**,003****	0,64
	Hayır	129	4,19	2,678				
DBİ Tedavi	Evet	42	4,61	2,106	2,113	169	**,036***	0,32
	Hayır	129	3,81	2,156				

*p<0.05, **p< 0.01

Araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmenlerin **mevcut sınıfında özel gereksinimli öğrenci bulunma durumuna** göre DBİ ölçeğine ilişkin yapılan t-testi analizinde okul öncesi öğretmenlerin DBİ genel bilgi alt boyut puanlarında ($t_{(169)}$= 2,515; p<0,05; d=0,38), DBİ tanı alt boyut puanlarında ($t_{(89,795)}$= 3,059; p<0,01; d=0,64) ve DBİ tedavi alt boyut puanlarında ($t_{(169)}$= 2,113; p<0,05; d=0,32) anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Buna göre okul öncesi öğretmenlerin öğrenme güçlüğüne ilişkin genel bilgileri, tanıya ilişkin bilgileri ve tedaviye ilişkin bilgileri mevcut sınıfında özel gereksinimli öğrenci bulunma durumuna bağlı olarak değiştiği söylenebilir, anlamlı bir fark vardır.

Araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmenlerin mevcut sınıflarında özel gereksinimli öğrenci bulunma durumlarına evet ($\bar{x}_{(evet)}$=8,21) cevabı veren öğretmenlerin DBİ **genel bilgi** alt boyutu puanlarının, hayır ($\bar{x}_{(hayır)}$=6,81) cevabı veren öğretmenlerin puanlarından daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Benzer bir biçimde DBİ **tanı** alt boyutu puanlarında evet ($\bar{x}_{(evet)}$= 5,40) cevabı veren okul öncesi öğretmenlerinin, hayır ($\bar{x}_{(hayır)}$= 4,19) cevabı veren öğretmenlerden daha yüksek puanlara sahip olduğu saptanmıştır. DBİ **tedavi** alt boyutu puanları, yine aynı şekilde evet ($\bar{x}_{(evet)}$= 4,61) cevabı veren okul öncesi öğretmenlerinin hayır ($\bar{x}_{(hayır)}$= 3,81) cevabı veren okul öncesi öğretmenlerden daha yüksek olduğu görülmüştür. Buna bağlı olarak mevcut sınıfında özel gereksinimli öğrenci bulunma durumuna evet cevabı veren okul öncesi öğretmenlerin öğrenme güçlüğüne ilişkin bilgilerinin genel bilgi, tanı ve tedavi alt boyutlarında, hayır cevabı veren öğretmenlere göre daha yüksek olduğu

söylenebilir. Bu durumun nedeni, mevcut sınıfında özel gereksinimli öğrenci bulunan öğretmenlerin kendi bilgilerini yetersiz bulması, uygun sınıf içi uyarlamalar yapmak adına konu ile ilgili araştırmalar yapması olabilir. Özel gereksinimli çocuk hakkında araştırma yapan öğretmen, öğrenme güçlüğüne ilişkin bilgilere de ulaşarak mevcut sınıfında öğrenme güçlüğü olmayan öğretmenlere göre daha yüksek puanlar almış olabilir. Oral (2017), okul öncesi öğretmenlerle yürüttüğü çalışmasında, erken dönemde öğrenme güçlüğünün, öğretmenin sınıfında öğrenme güçlüğü tanısı olan çocuk olmasına göre farklılaşıp farklılaşmadığının incelemiş, anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Öğrenme güçlüğü tanısının okul öncesi dönemde tanı alınmayan bir özel eğitim alanı olması sebebiyle çok az sayıda öğretmenin bu tanıda olan çocukla çalıştığı görülmüştür. Oral (2017) tarafından yapılan araştırmanın bulguları buna bağlanmıştır. Koç (2012) tarafından sınıf öğretmenleri ile yapılan çalışmada araştırmaya katılan her öğretmenin sınıfında öğrenme güçlüğüne sahip çocuk olduğu belirtilmiştir. Kaptanoğlu (2016), sınıf öğretmenleri ile yürüttüğü çalışmada, bu araştırma bulgularından farklı olarak mevcut sınıflarında öğrenme güçlüğü olan çocuk bulunan öğretmenlerin öğrenme güçlüğü bilgi düzeylerinde anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmenlerin özel eğitim sertifikasının bulunma durumuna göre DBİ alt ölçek puanlarına ilişkin standart sapma, ortalama ve t-testi sonuçlarına Tablo 4.13.'te yer verilmiştir.

Tablo 4.13.
*Araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmenlerin **özel eğitim sertifikasının bulunma durumuna** göre DBİ alt ölçek puanlarına ilişkin standart sapma, ortalama ve t-testi sonuçları*

Özel eğitim sertifikası bulunma durumu		**n**	$\bar{x}$	**ss**	**t**	**sd**	**p**	**d**
DBİ Genel Bilgi	Evet	35	8,17	3,434	2,141	170	**,034***	0,32
	Hayır	137	6,89	3,063				
DBİ Tanı	Evet	35	5,40	2,625	2,340	170	**,020***	0,35
	Hayır	137	4,27	2,530				
DBİ Tedavi	Evet	35	4,51	2,077	1,549	170	,123	-
	Hayır	137	3,88	2,169				

*p<0.05, **p< 0.01

Araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmenlerin **özel eğitim sertifikasının bulunma durumuna** göre DBİ ölçeğine ilişkin yapılan t-testi analizinde okul öncesi öğretmenlerin DBİ genel bilgi alt boyut puanlarında ($t_{(170)}$= 2,141; p<0,05; d=0,34) ve DBİ tanı alt boyut puanlarında ($t_{(170)}$= 2,340; p<0,05; d=0,20) anlamlı düzeyde bir

farklılık olduğu gözlenmiştir. DBİ tedavi alt boyut puanlarında ise ($t_{(170)}$= 1,549; p>0,05) anlamlı düzeyde bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

Araştırmaya dahil edilen özel eğitim sertifikası bulunan ($\bar{x}_{(evet)}$=8,17) okul öncesi öğretmenlerin DBİ **genel bilgi** alt boyutu puanlarının, özel eğitim sertifikası bulunmayan ($\bar{x}_{(hayır)}$=6,89) okul öncesi öğretmenlere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Benzer bir biçimde DBİ **tanı** alt boyutu puanlarında özel eğitim sertifikası bulunan ($\bar{x}_{(evet)}$= 5,40) öğretmenlerin, özel eğitim sertifikası bulunmayan ($\bar{x}_{(hayır)}$= 4,27) öğretmenlere göre daha yüksek puanlara sahip olduğu saptanmıştır. Buna bağlı olarak özel eğitim sertifikası bulunan okul öncesi öğretmenlerin öğrenme güçlüğüne ilişkin bilgilerinin genel bilgi ve tanı alt boyutu puanlarının özel eğitim sertifikası bulunmayan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu söylenebilir. DBİ **tedavi** alt boyutu puanları, özel eğitim sertifikası olan ($\bar{x}_{(evet)}$= 4,51) okul öncesi öğretmenlerin, özel eğitim sertifikası olamayan ($\bar{x}_{(hayır)}$= 3,88) öğretmenlere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Ancak özel eğitim sertifikasının bulunma/ma durumunda DBİ tedavi alt boyutu puanları ile öğretmenlerin öğrenme güçlüğüne ilişkin bilgileri arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Bu durum özel eğitim sertifikası bulunan öğretmenlerin, sertifika eğitimi süresince aldıkları eğitimin doğal bir sonucudur. Öğrenme güçlüğü özel eğitimin alt alanlarından biridir. Öğrenme güçlüğüne ilişkin olarak genel bilgilendirme yapılması, tanılama süreciyle ilgili bilgiler verilmesi genel bilgi ve tanı alt boyutlarında anlamlı farklılıklar çıkmasına sebep olmuş olabilir. Ancak öğrenme güçlüğü eğitim süresince çok fazla değinilen bir konu değildir. Tedavi alt boyutu ile ilgili anlamlı bir fark çıkmamasının nedeni bu olabilir. Buna ilişkin olarak White ve diğerleri (2020) tarafından yapılan çalışmada özellikle ilgili profesyoneller için tasarlanmış programlarda bile öğrenme güçlüğü konusuna yeterince dikkat edilmediği ifade edilmiştir.

Araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmenlerin öğrenme güçlüğü alanında özel eğitim alma durumuna göre DBİ alt ölçek puanlarına ilişkin standart sapma, ortalama ve t-testi sonuçlarına Tablo 4.14.'te yer verilmiştir.

Tablo 4.14.
*Araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmenlerin **öğrenme güçlüğü alanında özel eğitim alma durumuna** göre DBİ alt ölçek puanlarına ilişkin standart sapma, ortalama ve t-testi sonuçları*

Öğrenme güçlüğü alanında özel eğitim alma durumu		**n**	$\bar{x}$	**ss**	**t**	**sd**	**p**	**d**
DBİ Genel Bilgi	Evet	68	8,20	3,117	3,627	170	**,000****	0,55
	Hayır	104	6,47	3,033				
DBİ Tanı	Evet	68	5,47	2,215	4,319	158,985	**,000****	0,68
	Hayır	104	3,86	2,618				
DBİ Tedavi	Evet	68	4,64	2,064	3,203	170	**,002****	0,49
	Hayır	104	3,59	2,129				

*p<0.05, **p< 0.01

Araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmenlerin **öğrenme güçlüğü alanında özel eğitim alma durumuna** göre DBİ ölçeğine ilişkin yapılan t-testi analizinde okul öncesi öğretmenlerin DBİ genel bilgi alt boyut puanlarında ($t_{(170)}$= 3,627; p<0,01; d=0,55), DBİ tanı alt boyut puanlarında ($t_{(158,985)}$= 4,319; p<0,01; d=0,68) ve DBİ tedavi alt boyut puanlarında ($t_{(170)}$= 3,203; p<0,01 d=0,49) anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Buna göre okul öncesi öğretmenlerin öğrenme güçlüğüne ilişkin genel bilgileri, tanıya ilişkin bilgileri ve tedaviye ilişkin bilgileri öğrenme güçlüğü alanında özel eğitim alma durumuna bağlı olarak değiştiği söylenebilir, anlamlı bir fark bulunmaktadır.

Araştırmaya dahil edilen, öğrenme güçlüğü alanında özel eğitim alan okul öncesi öğretmenlerin ($\bar{x}_{(evet)}$=8,20) DBİ **genel bilgi** alt boyutu puanlarının, öğrenme güçlüğü alanında özel eğitim almayan öğretmenlere ($\bar{x}_{(hayır)}$=6,47) göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Aynı şekilde DBİ **tanı** alt boyutu puanlarında öğrenme güçlüğü alanında özel eğitim alan öğretmenlerin ($\bar{x}_{(evet)}$= 5,47) öğrenme güçlüğü alanında özel eğitim almayan öğretmenlere ($\bar{x}_{(hayır)}$= 3,86) göre yüksek puanlara sahip olduğu saptanmıştır. Benzer biçimde, DBİ **tedavi** alt boyutu puanlarının öğrenme güçlüğü alanında özel eğitim alan öğretmenlerin ($\bar{x}_{(evet)}$= 4,64), öğrenme güçlüğü alanında özel eğitim almayan öğretmenlere ($\bar{x}_{(hayır)}$= 3,59) göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Buna bağlı olarak öğrenme güçlüğü alanında özel eğitim alan okul öncesi öğretmenlerin öğrenme güçlüğüne ilişkin bilgilerinin genel bilgi, tanı ve tedavi alt boyutlarında öğrenme güçlüğü alanında özel eğitim almayan öğretmenlere göre daha

yüksek olduğu söylenebilir. Bu durumun nedeni öğrenme güçlüğü alanında özel eğitim alan öğretmenlerin konu ile ilgili çeşitli araştırmalar yaptıkları, bu sebeple öğrenme güçlüğüne ilişkin genel bilgi, tanı ve tedavi alt boyutlarında öğrenme güçlüğüne ilişkin herhangi bir özel eğitim almayan öğretmenlere göre daha yüksek puanlar aldıkları şeklinde açıklanabilir. Yani eğitim almanın doğal sonucuna bağlanabilir. Yapılan çalışmalarda öğretmenlerin üniversite eğitimleri boyunca öğrenme güçlüğüne yönelik olarak eğitim aldığı ancak aldıkları eğitimin yeterli düzeyde olmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Altun ve Uzuner, 2016; DeSimone ve Parmar, 2006; Subban ve Sharma, 2006; Yangın, Yangın, Önder ve Şavlığ 2016). Bu nedenle öğretmenler öğrenme güçlüğü alanında kendilerini yetersiz hissederek eğitim almış olabilirler. Altun ve Uzuner (2016) ve Öztürk (2019) tarafından yapılan çalışmalarda, öğretmenlerin öğrenme güçlüğü olan bir çocukla karşılaştıklarında kitaplardan, internet üzerinden, kıdemli meslektaşlarından yardım alarak konu hakkında bilgi sahibi olmaya çalıştıkları sonucuna ulaşılmıştır. Arabacı (2018) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin farklı kaynaklardan bilgi edindikleri, en çok internet üzerinden araştırma yapmayı seçtikleri tespit edilmiştir. Başar ve Göncü (2018) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin filmlerden ve hizmet içi eğitimlerden öğrenme güçlüğüne ilişkin bilgi edindikleri görülmüştür. Ancak bu araştırma bulgularından farklı olarak Uluçınar-Sağır ve Bozgün (2018) yaptığı çalışmada, öğretmenlerin öğrenme güçlüğüne yönelik eğitim almalarıyla öğrenme güçlüğü bilgileri arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Benzer olarak Duyar (2020), öğrenme güçlüğüne ilişkin eğitim alan öğretmenlerin hem öğrenme güçlüğü hem üstün yetenekli olan çocuklara ilişkin bilgi düzeylerinde anlamlı bir farklılığa neden olmadığını tespit etmiştir. Uluçınar-Sağır ve Bozgün (2018) öğretmenlerin bilgilerini güncellemek adına çok az sayıda yayını takip ettiği saptanmıştır.

Araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmenlerin kapsayıcı eğitime ilişkin hizmet içi eğitime veya seminere katılma durumuna göre DBİ alt ölçek puanlarına ilişkin standart sapma, ortalama ve t-testi sonuçlarına Tablo 4.15.'te yer verilmiştir.

Tablo 4.15.
*Araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmenlerin **kapsayıcı eğitime ilişkin hizmet içi eğitime veya seminere katılma durumuna** göre DBİ alt ölçek puanlarına ilişkin standart sapma, ortalama ve t-testi sonuçları*

Kapsayıcı eğitime ilişkin hizmet içi eğitime veya seminere katılma durumu		**n**	**$\bar{x}$**	**ss**	**t**	**sd**	**p**	**d**
DBİ Genel Bilgi	Evet	98	7,81	3,104	3,407	172	**,001****	0,51
	Hayır	76	6,19	3,115				
DBİ Tanı	Evet	98	4,87	2,484	2,309	172	**,022***	0,35
	Hayır	76	3,97	2,658				
DBİ Tedavi	Evet	98	4,41	2,139	3,079	172	**,002****	0,46
	Hayır	76	3,42	2,092				

*p<0.05, **p< 0.01

Araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmenlerin **kapsayıcı eğitime ilişkin hizmet içi eğitime veya seminere katılma durumuna** göre DBİ ölçeğine ilişkin yapılan t-testi analizinde okul öncesi öğretmenlerin DBİ genel bilgi alt boyut puanlarında ($t_{(172)}$= 3.407; p<0,01; d=0,51), DBİ tanı alt boyut puanlarında ($t_{(172)}$= 2,309; p<0,05; d=0,35) ve DBİ tedavi alt boyut puanlarında ($t_{(172)}$= 3,079; p<0,01; d=0,46) anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Buna göre okul öncesi öğretmenlerin öğrenme güçlüğüne ilişkin genel bilgileri, tanıya ilişkin bilgileri ve tedaviye ilişkin bilgileri kapsayıcı eğitime ilişkin hizmet içi eğitime veya seminere katılma durumuna bağlı olarak değiştiği söylenebilir.

Araştırmaya dahil edilen kapsayıcı eğitime ilişkin hizmet içi eğitime veya seminere katılan okul öncesi öğretmenlerin ($\bar{x}_{(evet)}$=7,81) DBİ **genel bilgi** alt boyutu puanlarının, katılmayan öğretmenlere ($\bar{x}_{(hayır)}$=6,19) göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Benzer bir biçimde DBİ **tanı** alt boyutu puanlarında kapsayıcı eğitime ilişkin hizmet içi eğitime veya seminere katılan okul öncesi öğretmenlerin ($\bar{x}_{(evet)}$= 4,87), katılmayan öğretmenlere ($\bar{x}_{(hayır)}$= 3,97) göre daha yüksek puanlara sahip olduğu saptanmıştır. DBİ **tedavi** alt boyutunda, yine aynı şekilde kapsayıcı eğitime ilişkin hizmet içi eğitime veya seminere katılan okul öncesi öğretmenlerin ($\bar{x}_{(evet)}$= 4,41), katılamayan öğretmenlere ($\bar{x}_{(hayır)}$= 3,42) göre daha yüksek puanlara sahip olduğu görülmüştür. Buna bağlı olarak kapsayıcı eğitime ilişkin hizmet içi eğitime veya

seminere katılan okul öncesi öğretmenlerin öğrenme güçlüğüne ilişkin bilgilerinin genel bilgi, tanı ve tedavi alt boyutlarında, katılamayan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu söylenebilir. Öğrenme güçlüğü özel eğitimin bir alanıdır ve öğrenme güçlüğü olan çocuklar bireysel olarak diğer çocuklardan farklı gelişim gösteren çocuklardır. Öğrenme güçlüğü olan çocuklar birtakım belirtileri gelişimin alt alanları açısından okul öncesi dönemde gösterebilir. Ancak öğrenme güçlüğü tanısı okul öncesi dönemde konulmamaktadır. Bunun nedeni, okul öncesi dönemde çocuğun gözlenen bireysel farklılıklarından oluşan aranın daha sonra kapanabilmesidir. Çocuklar bu dönemde nörolojik gelişimde farklılıklar gösterebilir. Bu olağan bir süreçtir. Fakat çocukların bu dönemde gösterdikleri belirtilerin dikkatle takibinin yapılması oldukça önemlidir (Babür, 2018). Her ne kadar öğrenme güçlüğü okul öncesinde tanı alan bir özel eğitim alanı olmasa da okul öncesi öğretmenlerin öğrenme güçlüğüne yönelik güçlü belirtiler gösteren çocukları fark etmeleri, uygun düzenlemelerde bulunmaları, bu çocukların sosyal-duygusal, akademik ve psikolojik alanlarda desteklenmesinde önemli bir rol oynamaktadır (Aslan, 2015). Okul öncesi dönem çocukların erken akademik becerilerinin geliştirilmesi açısından kritik bir dönemdir. Öğrenme güçlüğü olan çocuklar bu becerilerde problem yaşamaktadır. Okul öncesi dönemde sorun yaşanan bu beceriler sınıf içi uyarlamalar ile desteklendiği takdirde, çocuk bu becerileri edinmiş olarak ilkokula başlayacak ve bu da ileride akademik başarısını olumlu yönde etkileyecektir. Erken müdahale ile çocuk akademik yaşantıda daha az problemle karşılaşacaktır. (Uyanık ve Kandır, 2010). Kapsayıcı eğitime yönelik eğitim alan öğretmenler, risk altında olan, öğrenme güçlüğü riski olan ve gelişimsel yetersizlik gösteren çocukları tanıyabilir. Bu nedenle öğrenme güçlüğünün okul öncesindeki belirtileri kapsayıcı eğitim çerçevesinde ele alınabilir. Kapsayıcı eğitim, UNESCO (2005) tarafından, toplumun tüm kesimlerinin ihtiyaçlarına cevap vererek ayrımcılığı azaltma, öğrenenlerin faklı ihtiyaçlarına cevap vererek herkesin topluma katılımını sağlama süreci şeklinde tanımlanmıştır. Bu sebeple kapsayıcı eğitime ilişkin hizmet içi eğitime veya seminere katılan öğretmenler katılmayanlara göre daha yüksek puanlar almış olabilir.

Araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmenlerin daha önce sınıflarında dezavantajlı gruplarda yer alan öğrenci/ler olma durumuna göre DBİ alt ölçek

puanlarına ilişkin standart sapma, ortalama ve t-testi sonuçlarına Tablo 4.16.' da yer verilmiştir.

Tablo 4.16.
*Araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmenlerin **daha önce sınıflarında dezavantajlı gruplarda yer alan öğrenci/ler olma durumuna** göre DBİ alt ölçek puanlarına ilişkin standart sapma, ortalama ve t-testi sonuçları*

Sınıfta dezavantajlı gruplarda yer alan öğrenci/ler olma durumu		**n**	$\bar{x}$	**ss**	**t**	**sd**	**p**
DBİ Genel Bilgi	Evet	130	7,28	3,075	1,205	171	,230
	Hayır	43	6,60	3,579			
DBİ Tanı	Evet	130	4,53	2,561	,447	171	,655
	Hayır	43	4,32	2,740			
DBİ Tedavi	Evet	130	4,09	2,186	1,153	171	,250
	Hayır	43	3,65	2,136			

*p<0.05, **p< 0.01

Araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmenlerin **daha önce sınıflarında dezavantajlı gruplarda yer alan öğrenci/ler olma durumuna** göre DBİ ölçeğine ilişkin yapılan t-testi analizinde okul öncesi öğretmenlerin DBİ genel bilgi alt boyut puanlarında ($t_{(717)}$= 1,205; p>0,05), DBİ tanı alt boyut puanlarında ($t_{(171)}$= ,477; p>0,05) ve DBİ tedavi alt boyut puanlarında ($t_{(171)}$= 1,153; p>0,05) anlamlı düzeyde bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Buna göre okul öncesi öğretmenlerin daha önce sınıflarında dezavantajlı gruplarda yer alan öğrenci/ler olma/ma durumuna göre öğrenme güçlüğü bilgileri arasında herhangi bir farklılık olmadığı saptanmıştır. Bunun nedeni öğretmenlerin dezavantaj kelimesi ile ilgili yaşadıkları kavram karmaşası olabilir. Dezavantajlı gruplar, yaşadıkları toplumdaki sosyo-ekonomik bakımdan düşük düzeyde, topluma entegre olmakta zorluk yaşayan, yaşam kaliteleri düşük düzeyde olan, gelişme potansiyelleri zayıf, cinsiyetleri, politik veya dini statüleri, dinsel veya etnik kökenleri sebebiyle içinde yaşadıkları toplumun normal standartlarına ulaşmakta güçlük yaşayan sosyal gruplar olarak tanımlanmaktadır (Hong, 2004; UNESCO, 1998). Öğretmenlerin dezavantajlı grupların kapsamı konusunda bilgi eksikleri olması, bu grubun sadece düşük sosyo-ekonomik düzeyi işaret ettiğini sanmaları bu araştırma bulgularının sebebi olabilir. Yani öğretmenlerin öğrenme güçlüğü belirtisi gösteen çocukları da dezavantajlı grupta görmemeleri bu konuda farklılık çıkmamasında önemli bir etken olarak gösterilebilir.

Araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmenlerin çalıştıkları kurumun sosyo-ekonomik düzeyine göre DBİ alt ölçek puanlarına ilişkin standart sapma, ortalamaları sonuçları Tablo 4.17.1.'de verilmiştir.

Tablo 4.17.1.
*Araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmenlerin **çalıştıkları kurumun Sosyo-ekonomik düzeyine** göre DBİ alt ölçek puanlarına ilişkin standart sapma, ortalamaları sonuçları*

		n	$\bar{x}$	ss
DBİ Genel Bilgi	1 Alt SED	26	7,92	3,186
	2 Orta SED	116	6,75	3,128
	3 Üst SED	32	7,75	3,360
	Toplam	174	7,10	3,203
DBİ Tanı	1 Alt SED	26	5,07	2,464
	2 Orta SED	116	4,10	2,541
	3 Üst SED	32	5,37	2,648
	Toplam	174	4,48	2,593
DBİ Tedavi	1 Alt SED	26	4,92	2,261
	2 Orta SED	116	3,71	2,146
	3 Üst SED	32	4,18	2,007
	Toplam	174	3,98	2,170

Tablo 4.17.1. incelendiğinde araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmenlerin **çalıştıkları kurumun sosyo-ekonomik düzeyine** göre Disleksi Bilgi ve İnanç Ölçeği **genel Bilgi** Alt Boyutundan aldıkları puan ortalamaları; alt SED ($\bar{x}$=7,92; ss=3,186), orta SED ($\bar{x}$=6,75; ss=3,128), üst SED ($\bar{x}$=7,75; ss=3,360) ve toplam ($\bar{x}$=7,10; ss=3,203) olduğu görülmektedir. Ayrıca **tanı** Alt Boyutundan aldıkları puan ortalamaları; alt SED ($\bar{x}$=5,07; ss=2,464), orta SED ($\bar{x}$=4,10; ss=2,541), üst SED ($\bar{x}$=5,37; ss=2,648) ve toplam ($\bar{x}$=4,48; ss=2,593) olduğu görülmektedir. **tedavi** Alt Boyutundan aldıkları puan ortalamaları; alt SED ($\bar{x}$=4,92; ss=2,261), orta SED ($\bar{x}$=3,71; ss=2,146), üst SED ($\bar{x}$=4,18; ss=2,007) ve toplam ($\bar{x}$=3,98; ss=2,170) olduğu görülmektedir.

Tablo 4.17.2.
*Araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmenlerin **çalıştıkları kurumun sosyo-ekonomik düzeyine** göre DBİ alt ölçek puanlarına ilişkin varyans analizi sonuçları*

		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	η^2	Farkın Kaynağı
DBİ Genel Bilgi	Gruplar arası	45,329	2	22,665	2,241	,109	-	-
	Gruplar içi	1729,596	171	10,115				
	Toplam	1774,925	173					
DBİ Tanı	Gruplar arası	51,344	2	25,672	3,947	**,021***	,030*	3>2
	Gruplar içi	1112,105	171	6,504				
	Toplam	1163,448	173					
DBİ Tedavi	Gruplar arası	32,615	2	16,308	3,564	**,030***	,040*	1>2
	Gruplar içi	782,333	171	4,575				
	Toplam	814,948	173					

*p<0,05 **p<0,01; 1=Alt SED, 2= Orta SED, 3=Üst SED

Tablo 4.17.2. incelendiğinde araştırmaya dahil edilen okul öncesi dönem öğretmenlerin **çalıştıkları kurumun sosyo-ekonomik düzeyine** göre DBİ Ölçeği

genel Bilgi Alt Boyutu puanlarında ($F_{(2-171)}$=,109; p>0,05) anlamlı bir farklılık olmadığı gözlenmiştir. Bununla birlikte **tanı** Alt Boyutu puanlarında ($F_{(2-171)}$= ,021; p<0,01; η^2=,030) ve **tedavi** Alt Boyutu puanlarında ($F_{(2-171)}$= 0,30; p<0,01; η^2=,040) anlamlı düzeyde farklılık olduğu saptanmıştır. Yani okul öncesi dönem öğretmenlerin çalıştıkları kurumun sosyo-ekonomik düzeyine göre DBİ puanlarında genel bilgi alt boyutunda bir anlamlı bir farklılık bulunmamış ancak tanı ve tedavi alt boyutlarında anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 4.17.2.'ye göre araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmenlerin çalıştıkları kurumun sosyo-ekonomik düzeyine göre **tanı** Alt Boyutu puanlarında farkın hangi grupların arasında olduğunu bulmak için yapılan LSD test sonucu incelendiğinde; çalıştıkları kurum üst sosyoekonomik düzeyde ($\bar{x}$=5,37; ss=2,648) olan okul öncesi öğretmenlerin puanlarının, orta sosyoekonomik düzeyde ($\bar{x}$=4,10; ss=2,541) olan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Son olarak **tedavi** Alt Boyutu puanlarındaki farkın kaynağını bulmak için yapılan LSD test sonuçlarına bakıldığında; çalıştıkları kurum alt sosyo-ekonomik düzeyde ($\bar{x}$=4,92; ss=2,261) olan okul öncesi öğretmenlerin puanlarının, orta sosyoekonomik düzeyde ($\bar{x}$=3,71; ss=2,146) olan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu saptanmıştır. Buna göre DBİ puanlarında tanı alt boyutunda, üst sosyoekonomik düzeye sahip kurumda çalışan okul öncesi öğretmenlerin, orta sosyoekonomik düzeye sahip eğitim kurumunda çalışan okul öncesi öğretmenlere göre bilgi düzeylerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Benzer şekilde DBİ puanlarında tedavi alt boyutunda, alt sosyo-ekonomik düzeye sahip eğitim kurumunda çalışan okul öncesi öğretmenlerin, orta sosyoekonomik düzeye sahip eğitim kurumunda çalışan okul öncesi öğretmenlere göre daha yüksek bilgi düzeyine sahip oldukları saptanmıştır. Bekler (2021) tarafından yapılan çalışmada, öğretimi farklılaştırmada sosyo-ekonomik düzeyi düşük yerlerde çalışan öğretmenlerin daha fazla güçlük yaşadığı saptanmıştır. Kozikoğlu (2016) yaptığı çalışmada, alt sosyo-ekonomik düzeydeki okullarda çalışan öğretmenlerin okulun olanakları, fiziki yapısı, yöneticiler/meslektaşlarla ilişkiler, fiziksel çevre ve toplumla ilişkilerde daha fazla güçlük yaşadıklarını saptamıştır.

Araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmenlerin öğrenme güçlüğünün erken belirtilerine yönelik yapılacak eğitime katılmak isteme durumlarına göre DBİ

alt ölçek puanlarına ilişkin standart sapma, ortalama ve t-testi sonuçlarına Tablo 4.18.'de yer verilmiştir.

Tablo 4.18.
*Araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmenlerin **öğrenme güçlüğünün erken belirtilerine yönelik yapılacak eğitime katılmak isteme/me durumlarına** göre DBİ alt ölçek puanlarına ilişkin standart sapma, ortalama ve t-testi sonuçları*

Eğitime katılma isteme durumu		**n**	$\bar{x}$	**ss**	**t**	**sd**	**p**
DBİ Genel Bilgi	Evet	98	7,24	3,185	,634	172	,527
	Hayır	76	6,93	3,238			
DBİ Tanı	Evet	98	4,50	2,702	,099	172	,921
	Hayır	76	4,46	2,462			
DBİ Tedavi	Evet	98	3,93	2,172	-,303	172	,762
	Hayır	76	4,03	2,181			

*p<0.05, **p< 0.01

Araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmenlerin **öğrenme güçlüğünün erken belirtilerine yönelik yapılacak eğitime katılmak isteme/me durumlarına** göre DBİ ölçeğine ilişkin yapılan t-testi analizinde okul öncesi öğretmenlerin DBİ genel bilgi alt boyut puanlarında ($t_{(172)}$= ,634; p>0,05), DBİ tanı alt boyut puanlarında ($t_{(172)}$= ,099; p>0,05) ve DBİ tedavi alt boyut puanlarında ($t_{(172)}$= -,303; p>0,05) anlamlı düzeyde bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Buna göre okul öncesi öğretmenlerin öğrenme güçlüğünün erken belirtilerine yönelik yapılacak eğitime katılmak isteme/me durumlarına göre öğrenme güçlüğü bilgileri arasında herhangi bir farklılık olmadığı saptanmıştır. Bunun nedeni eğitime katılmak isteyen öğretmenlerin de kendilerini konu hakkında yetersiz bulması olabilir. Yiğiter (2005) çalışmasında öğretmenlerin büyük çoğunluğunun öğrenme güçlüğüne ilişkin daha fazla bilgi almak istedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Deniz (2019) tarafından yapılan çalışmada, kendilerini öğrenme güçlüğü olan çocuklar için eğitimi planlama ve uyarlamada yetersiz gören öğretmenlerin bu konuda eğitime ihtiyaç duyduklarını belirttikleri görülmüştür. Benzer bir biçimde Altuntaş'ın (2010) çalışmasında öğretmenlerin kendilerini öğrenme güçlüğüne sahip çocukların eğitimlerinde yetersiz gördükleri ve bu konuda eğitime ihtiyaç duyduklarını belirttikleri görülmüştür. Sonuç olarak Türkiye'de yapılan çalışmalarda öğretmenlerin öğrenme güçlüğüne ilişkin bilgilendirici eğitimlere katılması gerektiği vurgulanmıştır (Altun ve Uzuner, 2016; Başar ve Göncü, 2018; Çakıroğlu, 2015; Fırat ve Koçak, 2018; Özabacı ve Ergün-Başak, 2013; Sezer ve Akın, 2011; Yangın, Yangın, Önder ve Şavlığ, 2016). Benzer şekilde yapılan çalışmalarda öğretmenlerin öğrenme güçlüğüne ilişkin bilgilerini

geliştirmek için ek çalışmalara ve gelişmiş mesleki gelişim eğitimine ihtiyaç duyduğu sonucuna ulaşmıştır (Mullikin vd., 2021; Washburn vd., 2017). Nitekim Lu, Woodcock ve Jiang (2014) tarafından yapılan çalışma öğrenme güçlüğü konusunda eğitim almış öğretmenlerin, çocukların akademik başarıları ve motivasyonlarına yararlı olacağını belirtmektedir.

Araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmenlerin öğrenme güçlüğünün erken belirtilerine yönelik yapılacak olan odak grup görüşmesine katılmak isteme durumlarına göre DBİ alt ölçek puanlarına ilişkin standart sapma, ortalama ve t-testi sonuçlarına Tablo 4.19.'da yer verilmiştir.

Tablo 4.19.
*Araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmenlerin **öğrenme güçlüğünün erken belirtilerine yönelik yapılacak olan odak grup görüşmesine katılmak isteme durumlarına** göre DBİ alt ölçek puanlarına ilişkin standart sapma, ortalama ve t-testi sonuçları*

Odak grup görüşmesine katılma isteme durumu		**n**	$\bar{x}$	**ss**	**t**	**sd**	**p**
DBİ Genel Bilgi	Evet	67	7,34	3,282	,762	172	,447
	Hayır	107	6,96	3,159			
DBİ Tanı	Evet	67	4,37	2,751	-,440	172	,660
	Hayır	107	4,55	2,499			
DBİ Tedavi	Evet	67	3,79	2,135	-,922	172	,358
	Hayır	107	4,10	2,193			

*p<0.05, **p< 0.01

Araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmenlerin **öğrenme güçlüğünün erken belirtilerine yönelik yapılacak olan odak grup görüşmesine katılmak isteme durumlarına** göre DBİ ölçeğine ilişkin yapılan t-testi analizinde okul öncesi öğretmenlerin DBİ genel bilgi alt boyut puanlarında ($t_{(172)}$= ,762; p>0,05), DBİ tanı alt boyut puanlarında ($t_{(172)}$= -,440; p>0,05) ve DBİ tedavi alt boyut puanlarında ($t_{(172)}$= -,922; p>0,05) anlamlı düzeyde bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Yani okul öncesi öğretmenlerin öğrenme güçlüğünün erken belirtilerine yönelik yapılacak olan odak grup görüşmesine katılmak isteme/me durumlarına göre öğrenme güçlüğü bilgileri arasında herhangi bir farklılık olmadığı saptanmıştır. Odak grup görüşmesi, bireylerin düşüncelerini serbestçe belirtebildiği bir tartışma ortamında, konu hakkında derinlemesine bilgi sahibi olmaları, katılımcıların; bilgi, düşünce, deneyim, ilgi, eğitim, tutum, alışkanlık, algılarını paylaşmalarını ve bakış açılarını ortaya çıkarmayı amacı taşır (Bowling, 2002; Çokluk, Yılmaz ve Oğuz, 2011; Gibbs, 1997; Krueger, 1998; Şahsuvaroğlu ve Ekşi, 2008). Araştırma bulgularında, odak grup görüşmesinde deneyim ve bilgilerini paylaşmak isteyen öğretmen puanlarının odak grup

görüşmesine katılmak istemeyen öğretmenlere göre daha yüksek çıkacağı varsayılmıştır. Ancak bulgular beklenen şekilde sonuç vermemiştir. Bunun nedeni, öğretmenlerin konu hakkında bilgilerini pekiştirmek, deneyimlerini ve bilgilerini paylaşmak bu doğrultuda bilgi eksikliklerini gidermeye ihtiyaç duymadıklarını düşünmeleri olabilir. Öğretmenlerin kendilerini öğrenme güçlüğü ile ilgili yeterli bilgi ve deneyime sahip hissetmeleri bu sonucun nedeni olabilir. Nitekim Baydık, Ergül ve Bahap Kudret (2012) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin öğrenme güçlüğü yaşayan çocuklara verdikleri eğitimde kendilerini yeterli gördüklerini tespit edilmiştir. Ayrıca Tablo 4.4'te de görüldüğü gibi öğretmenlerin yeterlik algılarıyla bilgi düzeyleri arasından düşük düzeyde bir ilşki tespit edilmesi bu görüş doğrular nitelikte düşünülebilir.

BÖLÜM V
5. SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu araştırmada okul öncesi öğretmenlerin öğrenme güçlüğüne ilişkin bilgi düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Öğretmenlerin öğrenme güçlüğü bilgileri, öğretmenlere ait çeşitli değişkenlere göre incelenmiştir. Bu bölümde araştırma sonuçları ve araştırma sonuçlarına ilişkin birtakım önerilere yer verilmiştir.

Araştırmanın birinci alt amacına yönelik olarak araştırmaya dahil edilen öğretmenlerin öğrenme güçlüğüne ilişkin genel bilgileri, tanıya ilişkin bilgileri ve tedaviye ilişkin bilgilerinin düşük olduğu, öğretmenlerin bununla beraber kavram yanılgıları ve bilgi eksikliklerine sahip oldukları tespit edilmiştir.

Araştırmanın ikinci alt amacına yönelik olarak araştırmaya dahil edilen öğretmenlerin öğrenme güçlüğüne ilişkin genel bilgileri, tanıya ilişkin bilgileri ve tedaviye ilişkin bilgileri ile öğrenme güçlüğüne yönelik **öz yeterlikleri** arasındaki ilişki incelendiğinde pozitif yönlü düşük düzeyde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Yani okul öncesi öğretmenlerin kendilerini öğrenme güçlüğü konusunda yeterli hissetmeleri ile gerçek bilgi düzeyleri arasında düşük bir ilişki olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin özel gereksinimli çocukların kaynaştırılmasına yönelik öz yeterliklerinin (*yasa, bilgi, kendine güven ve uyarlama becerisine yönelik algıları alt boyutları açısından*) öğrenme güçlüğüne ilişkin bilgilerini **Genel** bilgi, **Tanıya** ilişkin bilgi ve **Tedaviye** ilişkin bilgilerini yordadığı tespit edilmiştir. Okul öncesi öğretmenlerin özel gereksinimli çocukların kaynaştırılmasına yönelik öz yeterlik algıları, öğrenme güçlüğü genel bilgilerinin yaklaşık olarak %06'sını, tanıya ilişkin bilgilerininin yaklaşık olarak %07'sini, tedaviye ilişkin bilgilerinin yaklaşık olarak %11'ini açıklamaktadır.

Araştırmanın üçüncü alt amacına yönelik olarak öğretmenlerin **cinsiyete** göre öğrenme güçlüğüne ilişkin bilgi düzeyleri incelendiğinde, okul öncesi öğretmenlerin öğrenme güçlüğüne ilişkin genel bilgileri, tanıya ilişkin bilgileri ve tedaviye ilişkin bilgilerinin cinsiyete bağlı olarak değiştiği saptanmıştır. Öğretmenlerin öğreme güçlüğü bilgileri ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir fark vardır.

Araştırmanın dördüncü alt amacına yönelik öğretmenlerin **yaşı, mesleki kıdem yılı ve sınıftaki ortalama öğrenci sayısı** ile öğrenme güçlüğüne ilişkin bilgi düzeyleri incelendiğinde, okul öncesi öğretmenlerin yaşları arttıkça DBİ genel

bilgileri, tanıya ilişkin bilgileri ve tedaviye ilişkin bilgilerinde anlamlı düzeyde bir ilişki olmadığı görülüştür. Benzer şekilde okul öncesi öğretmenlerin kıdem yılları arttıkça DBİ genel bilgileri, tanıya ilişkin bilgileri ve tedaviye ilişkin bilgilerinde anlamlı düzeyde bir ilişki olmadığı saptanmıştır. Aynı şekilde okul öncesi öğretmenlerin sınıflarındaki öğrenci sayısı arttıkça DBİ genel bilgileri, tanıya ilişkin bilgileri ve tedaviye ilişkin bilgilerinde anlamlı düzeyde bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir.

Araştırmanın beşinci alt amacına yönelik olarak öğretmenlerin **öğrenim durumuna** göre öğrenme güçlüğüne ilişkin bilgi düzeyleri incelendiğinde, okul öncesi öğretmenlerin DBİ puanlarında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir.

Araştırmanın altıncı alt amacına yönelik olarak öğretmenlerin **çalıştığı eğitim kurumuna** göre öğrenme güçlüğüne ilişkin bilgi düzeyleri incelendiğinde, okul öncesi öğretmenlerin özel veya resmi bir eğitim kurumunda çalışması ile öğrenme güçlüğü bilgileri arasında herhangi bir farklılık bulunamamıştır.

Araştırmanın yedinci alt amacına yönelik olarak öğretmenlerin çalıştığı **eğitim kurumundaki pozisyonuna** göre öğrenme güçlüğüne ilişkin bilgi düzeyleri incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerin yönetici ya da öğretmen pozisyonlarında çalışmaları ile öğrenme güçlüğü bilgileri arasında herhangi anlamlı bir farklılık olmadığı saptanmıştır.

Araştırmanın sekizinci alt amacına yönelik olarak öğretmenlerin **medeni durumuna** göre öğrenme güçlüğüne ilişkin bilgi düzeyleri incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerin evli ya da bekar olmaları ile öğrenme güçlüğü bilgileri arasında herhangi bir farklılık tespit edilememiştir.

Araştırmanın dokuzuncu alt amacına yönelik olarak öğretmenlerin **ailesinde öğrenme güçlüğü olan birey bulunma durumuna** göre öğrenme güçlüğüne ilişkin bilgi düzeyleri incelendiğinde, okul öncesi öğretmenlerin öğrenme güçlüğü bilgilerinde herhangi bir farklılık olmadığı saptanmıştır.

Araştırmanın onuncu alt amacına yönelik olarak öğretmenlerin **mevcut sınıfında özel gereksinimli öğrenci bulunma durumuna** göre öğrenme güçlüğüne ilişkin bilgi düzeyleri incelendiğinde, okul öncesi öğretmenlerin öğrenme güçlüğüne ilişkin genel bilgileri, tanıya ilişkin bilgileri ve tedaviye ilişkin bilgileri mevcut sınıfında özel gereksinimli öğrenci bulunma durumuna bağlı olarak değiştiği tespit

edilmiştir. Öğretmenlerin mevcut sınıflarında özel gereksinimli öğrenci bulunma durumları ile öğrenme güçlüğü bilgileri arasında anlamlı bir fark vardır.

Araştırmanın on birinci alt amacına yönelik olarak öğretmenlerin **özel eğitim sertifikasının bulunma durumuna** göre öğrenme güçlüğüne ilişkin bilgi düzeyleri incelendiğinde, okul öncesi öğretmenlerin DBİ genel bilgi alt boyut puanlarında ve DBİ tanı alt boyut puanlarında anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Yani özel eğitim sertifikası bulunan okul öncesi öğretmenlerin öğrenme güçlüğüne ilişkin bilgilerinin genel bilgi ve tanı alt boyutu puanlarının özel eğitim sertifikası bulunmayan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu söylenebilir. Ancak özel eğitim sertifikasının bulunma/ma durumunda DBİ tedavi alt boyutu puanları ile öğretmenlerin öğrenme güçlüğüne ilişkin bilgileri arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

Araştırmanın on ikinci alt amacına yönelik olarak öğretmenlerin **öğrenme güçlüğü alanında özel eğitim alma durumuna** göre öğrenme güçlüğüne ilişkin bilgi düzeyleri incelendiğinde, okul öncesi öğretmenlerin öğrenme güçlüğüne ilişkin genel bilgileri, tanıya ilişkin bilgileri ve tedaviye ilişkin bilgilerinde anlamlı bir fark bulunmaktadır.

Araştırmanın on üçüncü alt amacına yönelik olarak öğretmenlerin **kapsayıcı eğitime ilişkin hizmet içi eğitime veya seminere katılma durumuna** göre öğrenme güçlüğüne ilişkin bilgi düzeyleri incelendiğinde, okul öncesi öğretmenlerin öğrenme güçlüğüne ilişkin genel bilgileri, tanıya ilişkin bilgileri ve tedaviye ilişkin bilgilerinin kapsayıcı eğitime ilişkin hizmet içi eğitime veya seminere katılma durumuna bağlı olarak değiştiği tespit edilmiştir. Öğretmenlerin kapsayıcı eğitime ilişkin hizmet içi eğitime veya seminere katılma durumları ile öğrenme güçlüğü bilgileri arasında anlamlı bir fark vardır.

Araştırmanın on dördüncü alt amacına yönelik olarak öğretmenlerin **daha önce sınıflarında dezavantajlı gruplarda yer alan öğrenci/ler olma durumuna** göre öğrenme güçlüğüne ilişkin bilgi düzeyleri incelendiğinde, okul öncesi öğretmenlerin öğrenme güçlüğü bilgilerinde herhangi bir farklılık olmadığı saptanmıştır.

Araştırmanın on beşinci alt amacına yönelik olarak öğretmenlerin **çalıştıkları kurumun sosyo-ekonomik düzeyine** göre öğrenme güçlüğüne ilişkin bilgi düzeyleri incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerin DBİ genel bilgi alt boyut puanlarında

anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Bununla birlikte tanı Alt Boyutu puanlarında ve tedavi Alt Boyutu puanlarında anlamlı düzeyde farklılık olduğu saptanmıştır. Tanı alt boyutundaki farkın kaynağı incelendiğinde, çalıştıkları kurum üst sosyoekonomik düzeyde olan okul öncesi öğretmenlerin puanlarının, orta sosyoekonomik düzeyde olan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Tedavi alt boyutundaki farkın kaynağı incelendiğinde, çalıştıkları kurum alt sosyo-ekonomik düzeyde olan okul öncesi öğretmenlerin puanlarının, orta sosyoekonomik düzeyde olan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu saptanmıştır. Buna göre DBİ puanlarında tanı alt boyutunda, üst sosyoekonomik düzeye sahip kurumda çalışan okul öncesi öğretmenlerin, orta sosyoekonomik düzeye sahip eğitim kurumunda çalışan okul öncesi öğretmenlere göre bilgi düzeylerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Benzer şekilde DBİ puanlarında tedavi alt boyutunda, alt sosyo-ekonomik düzeye sahip eğitim kurumunda çalışan okul öncesi öğretmenlerin, orta sosyoekonomik düzeye sahip eğitim kurumunda çalışan okul öncesi öğretmenlere göre daha yüksek bilgi düzeyine sahip oldukları saptanmıştır.

Araştırmanın on altıncı alt amacına yönelik olarak öğretmenlerin **öğrenme güçlüğünün erken belirtilerine yönelik yapılacak olan eğitime katılmak isteme durumuna** göre öğrenme güçlüğüne ilişkin bilgi düzeyleri incelendiğinde, okul öncesi öğretmenlerin öğrenme güçlüğü bilgilerinde herhangi bir farklılık olmadığı saptanmıştır.

Araştırmanın on yedinci alt amacına yönelik olarak öğretmenlerin **öğrenme güçlüğünün erken belirtilerine yönelik yapılacak olan odak grup görüşmesine katılmak isteme durumuna** göre öğrenme güçlüğüne ilişkin bilgi düzeyleri incelendiğinde, okul öncesi öğretmenlerin öğrenme güçlüğü bilgilerinde herhangi bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

Araştırma bulgularından elde edilen sonuçlar doğrultusunda şunlar önerilebilir:

1. Okul öncesi öğretmenlerin öğrenme güçlüğünün ne olduğu, özellikleri, belirtileri ve müdahale yöntemleri konusunda bilgilendirilmeleri sağlanabilir. Bu konuda hizmet içi eğitimler ve seminerler düzenlenebilir.

2. Öğretmenlere öğrenme güçlüğünün okul öncesi belirtileri konusunda ve öğrenme güçlüğüne ilişkin türlü yetersizlikler gösteren çocuklarla çalışma konusunda örnek olaylar ve gerçek veriler üzerinde eğitimler verilebilir.
3. Öğrenme güçlüğü riski olan çocukların dezavantajlı gruba dahil olduğuna ilişkin farkındalık oluşturmak için broşür veya kitapçıklar hazırlanıp okul öncesi eğitim kurumlarına dağıtılabilir.
4. Okul öncesi eğitimi lisans programlarına özel eğitim dersi haricinde öğrenme güçlüğüne ilişkin ayrı bir ders koyulabilir veya var olan dersin kapsamı bu güncel konularla genişletilebilir.
5. Öğretmenlerin kapsayıcı eğitime ilişkin aldıkları eğitimler öğretmenlerin bilgisini arttırmıştır. Öğretmenlere kapsayıcı eğitime ilişkin daha sık hizmet içi eğitimler verilebilir.
6. Öğretmenlere rehber niteliğinde öğrenme güçlüğüne veya öğrenme güçlüğünün okul öncesindeki belirtilerine yönelik bilgilerin yer aldığı kitapçıklar okullara dağıtılabilir.
7. MEB tarafından okul öncesi öğretmenlerine verilen özel eğitim sertifika eğitiminin müfredatına öğrenme güçlüğü belirtileri ve tedavi modellerine yönelik daha ayrıntılı eğitimlere ağırlık verilebilir.
8. Mevcut sınıfında öğrenme güçlüğü olan ilkokul öğretmenleri ile okul öncesi öğretmenleri buluşturularak bu konuda deneyim paylaşımında bulunabilir veya bu konuya benzer bir biçimde okul öncesi öğretmenleriyle odak grup görüşmesi yapılabilir.
9. Verilen eğitimlere branşı okul öncesi olan okul yöneticileri de dahil edilebilir.
10. Bu araştırma Edirne ilinde görev yapan okul öncesi öğretmenlerini kapsamaktadır. Aynı araştırma başka illerde de yapılabilir.
11. Bu çalışma nitel bir çalışma olarak tasarlanmıştır. Bununla beraber Covid-19 salgınından dolayı araştırma online olarak gerçekleştirilmiştir. Daha sonraki bir araştırmada, bu çalışma nitel araştırma yöntemi kullanılarak yeniden yapılabilir. Ayrıca bu araştırmanın benzeri karma bir araştırma modeli ile gerçekleştirilebilir.
12. Okul öncesi öğretmenlerine öğrenme güçlüğünün erken dönem belirtilerine ilişkin müdahale eğitimi verilerek öğrenme güçlüğü bilgileri sınanabilir.

KAYNAKÇA

Abercrombie, D.D. (2009). *The effects of institutional variables, teacher background variables, teacher preparedness, and teachers' performance drivers on teachers' attitudes toward students with learning disabilities in the inclusive* (Unpoblished Doctorate Dissertations) University of South Alabama, Alabama, USA.

Açıkgöz, G. (2019). *Öğrenme güçlüğü risk grubunda olan anasınıfı çocuklarının özelliklerinin aile ve öğretmen görüşlerine göre belirlenmesi.* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Gazi Üniversitesi, Ankara.

Aiken, L. S., West, S.G., & Pitts, S.C. (2003). *Multiple linear regression.* Handbook of Psychology, 481-507.

Akçin, N. (2016). Öğrenme güçlüğü olan çocuklar. S. Vuran (Ed.). *Özel eğitim* (s.331-368) içinde. Ankara: Maya Akademi.

Akdemir, Y. (2018). *Öğrenme güçlüğü: yeni mezun okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi.* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Aladwani, A.M. & Al Shaye, S.S. (2012). Primary school teachers' knowledge and awareness of dyslexia in Kuwaiti students, *Education*, *132*(3), 499.

Alahmadi, N.A. & El-Keshky, M.E.S. (2019). Assessing primary school teachers's knowledge of specific learning disabilities in the Kingdom of Saudi Arabia. *Journal of Educational and Developmental Psychology*, *9*(1), 9-22.

Al-fahham, A. (2018). Development of new LSD Formula when numbers of observations are unequal. *Open Journal of Statistics* 08, 258-263. https://doi.org/10.4236/ojs.2018.82016.

Allen, H. E. (2010). Understanding dyslexia: Defining, identifying, and teaching. *Illinois Reading Council Journal*, *38*(2), 20–26.

Altarac, M. & Saroha, E. (2007). Lifetime prevalence of learning disability among US children. *Paediatrics*, *119* (1), 77– 83. https://doi.org/10.1542/peds.2006-2089L

Altun, T. & Uzuner, F. G. (2016). Sınıf öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin eğitimine yönelik görüşleri. *The Journal of Academic Social Science Studies, 44*, 33– 49.

Altun, T., Ekiz, D., & Odabaşı, M. (2011). Sınıf öğretmenlerinin sınıflarında karşılaştıkları okuma güçlüklerine ilişkin nitel bir araştırma. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 17*, 80-101.

Altuntaş, F. (2010). *Sınıf öğretmenlerinin disleksiye ilişkin bilgileri ve dislektik öğrencilere yönelik çalışmaları.* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Amerikan Psikiyatri Birliği (2013*). Ruhsal bozuklukların tanısal ve sayımsal elkitabı,*

Arabacı, Ö. (2018). *Sınıf öğretmeni adaylarının özel öğrenme güçlüğüne ilişkin bilgi düzeylerinin ve yeterlilikleri hakkındaki düşüncelerinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.

Arabacı, Ö. (2018). *Sınıf öğretmeni adaylarının özel öğrenme güçlüğüne ilişkin bilgi düzeylerinin ve yeterlilikleri hakkındaki düşüncelerinin incelenmesi.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.

Arttırıcı, A. (2018). *Meslek liselerinde çalışan öğretmenlerin öğrenme güçlüğü konusundaki bilgi düzeylerinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Okan Üniversitesi, İstanbul.

Aslan, K. (2015). Özgül öğrenme güçlüğünün erken dönem belirtileri ve erken müdahale uygulamalarına dair derleme. *Uluslararası Katılımlı III. Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Kongresi (sözlü bildiri),* 11-13 Mayıs 2015 Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Aslan, Y. (2016). Sınıf öğretmenlerinin disleksiye i lişkin bilgileri ve dişlektik öğrencilere yönelik çalışmaları, *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, *11*(3), 237-254.

Ataman, A. (2017). Özel gereksinimli çocuklar. A. Ataman (Ed.). *Temel eğitim öğretmenleri için kaynaştırma uygulamaları ve özel eğitim* (s.25-53) içinde. Ankara: Vize Yayıncılık.

Avcıoğlu, H. (2018). Özel gereksinimi olan bireylerin değerlendirilmesi. Ankara: Vize Yayıncılık.

Babür, N. (2018). Özgül okuma bozukluğu: tanımı, belirtiler ve eğitsel öneriler. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi, 35*(2), 35-50.

Baker, J. M., & Zigmond, N. (1995). The meaning and practice of ınclusion for students with learning disabilities: Themes and ımplications from the five cases. *The Journal of Special Education*, *29*(2), 163–180. https://doi.org/10.1177/002246699502900207

Balcı, E. (2017). Disleksi hakkında gerçekler: Disleksi nedir ve ne değildir? *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 19*(1), 1-17.

Balıkçı, Ö.S. (2016). Erken çocukluk döneminde öğrenme güçlüğü belirtileri. M.A. Melekoğlu ve O. Çakıroğlu (Ed.). *Özel öğrenme güçlüğü olan çocuklar* (s.75-97) içinde. Ankara: Vize Yayıncılık.

Balıkçı, Ö.S. (2021). Özel öğrenme güçlüğü olan bireyler için akademik destek. M. A. Melekoğlu ve U. Sak (Ed.). *Özel öğrenme güçlüğü ve özel yetenek* (s.78-91) içinde. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Baltacı, A. (2018). Nitel araştırmalarda örnekleme yöntemleri ve örnek hacmi sorunsalı üzerine kavramsal bir inceleme. *BEÜ SBE Dergi*,*7*(1), 231-274.

Basim, A. C. T., Fysal, N., Akhila, T. A., & Aswathy, P. S. (2019). Assessment of knowledge level on learning disability among primary school teachers. *International Journal of Contemporary Pediatrics*, *6*(2), 1-5. http://dx.doi.org/10.18203/2349-3291.ijcp20190545

Başar, M. & Göncü, A. (2018). Sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğüyle ilgili kavram yanılgılarının giderilmesi ve öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 33*(1), 185-206. doi: 10.16986/HUJE.2017027934.

Battal, İ. (2007). *Sınıf öğretmenlerinin ve branş öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterliliklerinin değerlendirilmesi (Uşak ili örneği)*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi) Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyon.

Baydık, B., Ergül, C., & Bahap-Kudret, Z. (2012). Okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma akıcılığı sorunları ve öğretmenlerinin bu sorunlara yönelik öğretim uygulamaları *İlköğretim Online, 11*(3), 778-789.

Bekler, Ö. (2021). *Öğretmenlerin öğretimi farklılaştırmayı güçleştiren faktörlere ilişkin görüşleri*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van.

Bender, N.W. (2019). Öğrenme güçlüğünün değişen tanımları. H. Sarı (Ed.). *Özel öğrenme güçlüğü olan bireyler ve eğitimleri* (s.3-43) içinde. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Bender, W. N. (2012). *Öğrenme güçlüğü olan bireyler ve eğitimleri. (B. Palut, Çev.).* Ankara: Nobel Akademik.

Beşinci Baskı (DSM-5), Tanı Ölçütleri Başvuru Kitabı, Çev. Köroğlu, E., Ankara: Hekimler Yayın Birliği.

Bowling, A. (2002). *Research methods in health: ınvestigating health and health services*. Philadelphia, PA: McGraw-Hill House.

Burak, Y. (2019). *Otizmli Çocukların eğitsel yerleştirilmesi, kaynaştırılması ve bütünleştirilmesinde öğretmenlerle ilgili değişkenlerin incelenmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Trakya Üniversitesi, Edirne.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Carreker, S., Joshi, R. M., & Boulware-Gooden, R. (2010). Spelling-related teacher knowledge: The impact of professional development on identifying appropriate instructional activities. *Learning Disability Quarterly*, *33*(3), 148–158.

Carson, K., Boustead, T., & Gillon, G. (2014). Predicting reading outcomes in the classroom using a computer-based phonological awareness screening and monitoring assessment (com-PASMA). *International Journal of Speech-Language Pathology*, *16,* 552– 561.

Catts, H.W. & Hogan, T.P. (2003). Language basis of reading disabilities and implications for early identification and remediation. *Reading Psychology*, *24*, 223–46.

Celep, C., (2002). *Sınıf yönetimi ve disiplin.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Chan, D., Suk-Han Ho, C., Tsang, S.-M., Lee, S.-H., & Chung, K. (2004). Screening for chinese children with dyslexia in hong kong: The use of the teachers' behaviourchecklist. *Educational Psychology*, *24*(6), 811-824.

Christodoulou, J. A., Cyr, A., Murtagh, J., Chang, P., Lin, J., Guarino, A. J., Gabrieli, J. D. E. (2017). Impact of intensive summer reading intervention for children with reading disabilities and difficulties in early elementary school. *Journal of Learning Disabilities*, *50,* 115– 127.

Cohen, J. (1992). Statistical Power analysis. *Current Directions in Psychological Science*, *1*(3), 98–101. https://doi.org/10.1111/1467-8721.ep10768783

Commodari, E. (2013). Preschool teacher attachment, school readiness and risk of learning difficulties. *Early Childhood Research Quarterly, 28*(1), 123-133.

Cornoldi, C., Venneri, A., Marconato, F., Molin, A., & Montinari, C. (2003). A rapid screening measure for the identification of visuospatial learning disability in schools. *Journal of Learning Disabilities, 36*(4), 299-306.

Cortázar, E., Guillén, R. H., & Alonso, D. R. (2016). Learning disorders and ADHD. *European Psychiatry, 33*, 343-344.

Crispel, O. & Kasperski, R., (2019). The impact of teacher training in special education on the implementation of inclusion in mainstream classrooms, *International Journal of Inclusive Education, Advance Online Publication,* 1-12. doi: 10.1080/13603116.2019.1600590

Culatta, R.A., Tompkins, J.R., & Werts, M.G. (2003). Fundamentals of special education: what every teacher needs to know (2nd ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.

Curran, P. J., West, S. G., & Finch, J. F. (1996), The robustness of test statistics to nonnormality and specification error in confirmatory factor analysis. *Psychological Methods, 1*(1), 16-29.

Curriculum Development Council. (2017). Kindergarden education curriculum guide. Honkong. Erişim adresi: https://www.edb.gov.hk/attachment/en/curriculum-development/major-level-of- , 19.01.2022' de erişilmiştir.

Çakıroğlu, O. (2015). İlkokul öğrencilerinin düşük okuma başarısının nedenlerinin ve öğretmenlerin kullandığı etkinliklerin değerlendirilmesi. *Journal of Human Sciences, 12*(1), 1082-1094.

Çakıroğlu, O. (2016). Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin özellikleri. M. A. Melekoğlu ve O. Çakıroğlu (Ed.). *Özel öğrenme güçlüğü olan çocuklar* (s.48-70) içinde. Ankara: Vize Yayıncılık.

Çakıroğlu, O. (2021). Özel öğrenme güçlüğüne giriş. M.A. Melekoğlu ve U. Sak (Ed.). *Özel öğrenme güçlüğü ve özel yetenek* (s.2-21) içinde. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Çelik, N. (2005*). Okul aile sorunlarında yaşanan sorunlar*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Çetin, Ç. (2004). Özel eğitim alanında çalışmakta olan farklı meslek grubundaki eğitimcilerin yaşadığı güçlüklerin belirlenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, *5*(1), 35-46.

Çetin-Kazak, V. (2019). *Okul öncesi dönemdeki 5-6 yaş grubundaki çocukların özgül öğrenme güçlüğü belirti tarama çalışması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul Üniversitesi, İstanbul.

Çoğaltay, N. & Çetin, İ. (2020). Sınıf öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğüne ilişkin yeterlilikleri: Nitel bir araştırma. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi, 5*(1), 126-140.

Çokluk, Ö., Yılmaz, K., & Oğuz, E. (2011). Nitel bir görüşme yöntemi: odak grup görüşmesi. *Kuramsal Eğitimbilim, 4*(1), 95-107.

Dada, O. C. & Sulyman, H. T. (2021). Teachers' knowledge of pupil with learning disability in ilorin south local government area, kwara state. *IFE PsychologIA*, *29*(2), 79–88.

Dapudong, R. C. (2013). Knowledge and attitude towards inclusive education of children with learning disabilities: The case of Thai primary school teachers. *Academic Research International*, *4*(4), 496.

Delacre, M., Lakens, D., & Leys, C. (2017). Why psychologists should by default use welch's *t*-test ınstead of student's *t*-test. *International Review of Social Psychology*, *30*(1), 92–101. http://doi.org/10.5334/irsp.82

Demir, B. (2005). *Okul öncesi ve ilköğretim birinci sınıfa devam eden öğrencilerde özel öğrenme güçlüğünün belirlenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Marmara Üniversitesi, İstanbul.

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

Deniz, S. (2019). *Özel öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilerle çalışan öğretmenler için geliştirilen öğretmen yeterliği eğitim programının etkililiği.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.

DeSimone, J. R. & Parmar, R. S. (2006). Middle school mathematics teachers' beliefs about inclusion of students with learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice, 21*(2), 98-110.

Dixon, F. A., Yssel, N., McConnell, J. M., & Hardin, T. (2014). Differentiated instruction, professional development, and teacher efficacy. Journal for the *Education of the Gifted, 37*(2), 111-127.

Doğan, B. (2013). Türkçe ve sınıf öğretmenlerinin okuma güçlüğüne ilişkin bilgileri ve okuma güçlüğü olan öğrencileri belirleyebilme düzeyleri. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları, 1*(1), 20-33.

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.

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.

Drigas, A. & Batziaka, E. (2016). International journal of emerging technologies in learning. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (IJET), 11*, 53– 56.

Duyar, S. N. (2020). *Bilim ve sanat merkezi öğretmenlerinin iki kere farklı öğrenciler hakkındaki bilgi ve öz yeterliklerinin incelenmesi.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Ankara Üniversitesi, Ankara.

Echegaray-Bengoa, J., Soriano-Ferrer, M., & Joshi, R. M. (2017). Knowledge and beliefs about developmental dyslexia: A comparison between pre-service and in-service Peruvian teachers. *Journal of Hispanic Higher Education*, *16*(4), 375–389.

Eğitimde Birlikteyiz. (2020). Engeli Olan Çocuklar İçin Kapsayıcı Erken Çocukluk Eğitimi Projesi. Erişim adresi: http://www.egitimdebirlikteyiz.org/

Erdoğan, T. (2013). Okul öncesi dönemde okuma-yazmaya hazırlık. T. Erdoğan (Ed.). *İlkokula (ilköğretime) hazırlık ve ilkokul (ilköğretim) programları* (s. 109-134) içinde. Ankara: Eğiten Kitap.

Esen, A. & Çifci, İ. (2000). Sınıf öğretmenlerinin öğrenme yetersizliği ile ilgili bilgilerinin belirlenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 8*(8), 85-90.

Esposito, M. C, Guarino, A. J., & Caywood, K. D. (2008). Perceived teacher efficacy beliefs for the inclusion of the student with learning disabilities. *Learning Disabilities: A Multidisciplinaiy Journal, 14*(4), 265-272.

Fakolade, O. A., Adeniyi, S. O., & Tella, A. (2009). Attitude of teachers towards the ınclusion of special needs children in general education classroom: The case of teachers in some selected schools in nigeria. *International Electronic Journal of Elementary Education, 1*(3), 155-169.

Fırat, T. & Koçak, D. (2018). Sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğünün tanımına ilişkin görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 18*(2), 915-931.

Gallagher, A., Frith, U., & Snowling, M. J. (2000). Precursors of literacy delay among children at genetic risk of dyslexia. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 41,* 203– 213.

Ghimire, S. (2017). Knowledge of primary school teacher regarding learning disabilities in school children. *Journal of Nobel Medical College, 6*(1), 29-35.

Gibbs, A. (1997). *Social research update 19: Focus groups.* Social Research Update, 19.

Gillis, M., West, T., & Coleman, M. R. (2010). *Early learning observation rating scale development manual.* The national center for learning disabilities, New York.

Güleç-Aslan, Y. Özbey, F. Sola-Özgüç, C., & Cihan, H. (2014). Vaka araştırması: Özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin sorunları ve ihtiyaçları. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi. 7* (31), 639-654.

Gürel, Y. (2018). *Konuşma bozukluğu olan / kardeşlerinde özgül öğrenme bozukluğu öyküsü olan okul öncesi çocukların sağlıklı kontrollerle erken okur-yazarlık test puanları açısından karşılaştırılması.* (Tıpta Uzmanlık Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.

Gürsel, O. (2017). Özel eğitimde değerlendirme. İ. H. Diken (Ed.). *Özel gereksinimi olan öğrenciler ve özele eğitim.* (s.36-65) içinde. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Güven, S. & Topbaş, S. (2014). Erken Dil Gelişimi Testi üçüncü versiyonu'nun Türkçe'ye uyarlama, geçerlik ve güvenirlik ön çalişmasi. *Uluslararası Erken Çocukluk Özel Eğitim Dergisi, 6*(2), 151-172.

Güzel-Özmen, R. (2017). Öğrenme güçlüğü olan çocuklar. İ.H. Diken (Ed.). *Özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim* (s.369-401) içinde. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Hair, J. F., Black, W. C., Babın, B. J., & Anderson, R. E. (2010), *Multivariate data analysis (7th ed.)*, Englewood Cliffs: Prentice Hall.

Hamilton, S.S. & Glascoe, F. P. (2006). Evaluation of children with reading difficulties. *American Family Physician,74*(12), 2079-2084.

Hammill D.D. (1990). On defining learning disabilities: An emerging consensus. *Journal of Learning Disabilities, 23*(2), 74-84. doi:10.1177/002221949002300201

Harrison, A. J., Bradshaw, L. P., Naqvi, N. C., Paff, M. L., & Campbell, J. M. (2017). Development and psychometric evaluation of the Autism Stigma and Knowledge Questionnaire (ASK-Q). *Journal of Autism and Developmental Disorders, 47*(10), 3281–3295. https://doi.org/10.1007/s10803-017-3242-x

Helland, T., Jones, L. Ø., & Helland, W. (2017). Detecting preschool language impairment and risk of developmental dyslexia. *Journal of Research in Childhood Education, 31*, 295– 311.

Henderson, L. M., Tsogka, N., & Snowling, M. J. (2013.). Questioning the benefits that coloured overlays can have for reading in students with and without dyslexia. *Journal of Research in Special Educational Needs, 13*(1), 57–65. https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2012.01237.x

Hollis, S. & Scarbrough, J. D. (2003). Matthew effect in children with ld; development of reading, iq, and psychosocial problems from grade 2-8. *Annals of Dyslexia, 53* (1), 47-71.

Hong, S. (2004). Access to higher education for disadvantaged groups in China. C*hinese Education and Society, 37*(1), 54-71. doi: 10.1080/10611932.2004.11031612

Hulme, C. & Snowling, M. J. (2016). Reading disorders and dyslexia. *Current Opinion in Pediatrics, 28*(6), 731–735.

İdin, Ş. (2016). Öğretmen uygulamalarında bireyselleştirilmiş eğitim programları (Individualized education programs in teacher practices). *SDU International Journal of Educational Studies, 3*(1), 1-7.

İzci, E. (2005). Sınıf öğretmeni adaylarının "Özel Eğitim" konusundaki yeterlikleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 4*(14), 106-114.

Joshi, N. & Vanaja, C. (2016). Checklist to screen children with reading difficulty for classroom teachers. *Language in India, 16,* 185– 199.

Kahriman-Pamuk, D., & Bal, M. (2019). Okul öncesi öğretmenlerinin kapsayıcı eğitimde çocukların dil gelişim sürecine yönelik görüşlerinin belirlenmesi. *Millî Eğitim Dergisi, 48* (1), 737-754.

Kalsoom, T., Mujahid, A. H., & Zulfqar, A. (2020). Dyslexia as a learning disability: Teachers' perceptions and practices at school level. *Bulletin of Education and Research, 42*(1), 155–166.

Kamala, R. & Ramganesh, E. (2013). Knowledge of specific learning disabilities among teacher educators in Puducherry, Union Territory in India. *International Review of Social Sciences and Humanities, 6*(1), 168-175.

Kaptanoğlu, H. (2016). Sınıf öğretmenlerinin özgül öğrenme güçlüğüne yönelik tutumlarının incelenmesi ve bilgi düzeylerinin saptanması. (Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi) Yakın Doğu Üniversitesi, KKTC.

Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar ilkeler teknikler*. Ankara: Nobel Kitap.

Kargın, T. (t.y.). *Eğitsel- davranışsal ölçme ve değerlendirme.* Yayımlanmamış ders notu, Özel Eğitim Öğretmenliği Bölümü, Ankara Üniversitesi, Ankara. Erişim adresi: https://acikders.ankara.edu.tr/pluginfile.php/1997/mod_resource/content/1/13.%20EDD%20DERS%20-%20%20S%C4%B1n%C4%B1fta%20de%C4%9Ferlendirme.pdf

Katsarou, D. (2018). Teachers' views on inclusive education of children with dyslexia regarding greek language: A pilot study. *European Journal of Education Studies, 5*(1), 122-128.

Kavsaoğlu, Z. S. (1993). Öğrenme güçlükleri. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES), 26*(2), 601-607.

Keskin, İ., Korkut, A., & Can, S. (2016). Oğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere yönelik öğretmen yeterlilikleri ölceğinin geliştirilmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *5*(1), 133-155. doi:10.17539/aej.43261

Ketenoğlu-Kayabaşı, Z. E. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin okuma güçlüklerine ilişkin görüş ve uygulamaları.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Gazi Üniversitesi, Ankara.

Kılıç, S. (2013). Linear regression analysis. *Psychiatry and Behavioral Sciences, 3*(2), 90-2.

Kılıç, S. (2014). Etki büyüklüğü. *Journal of Mood Disorders, 4*(1), 44-56.

Kim, H.Y. (2016). Statistical notes for clinical researchers: Sample size calculation 3. Comparison of several means using one-way ANOVA. *Restorative Dentistry & Endodontics, 41*(3), 231-234.

Kirby, A., Davies, R., & Bryant, A. (2005). Do teachers know more about specific learning difficulties than general practitioners? *British Journal of Special Education, 32*(3), 122– 126.

Kirk, S. (1963). Behavioral diagnoses and remediation of learning disabilities. *In Proceedings of the annual meeting: Conference on exploration into the problems of the perceptually handicapped child Evanston, IL, 1963* (pp. 1-7).

Klesius J. P. ve Griffith P.L. (1996). Interactive stroybook reading for at-risk learners. *The Reading Reacher, 49* (7), 552-560

Knight, C. (2018). What is dyslexia? An exploration of the relationship between teachers' understandings of dyslexia and their training experiences. *Dyslexia*, *24,* 207– 219.

Kocagil, S. (2011). Anaokulu öğretmenlerinin özel öğrenme güçlükleri konusunda bilgi ve yeterlilik düzeylerinin araştırılması. (Yayınlanmamış yüksek lisans bitirme projesi). İstanbul Ticaret Üniversitesi, İstanbul.

Kocsis, J. (2016). *Primary teachers' knowledge about learning disabilities* (Doctoral dissertation). Nipissing University, Faculty of Education, North Bay, Canada.

Koç, B. (2012). *Sınıf öğretmenlerinin sınıflarındaki öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerine yönelik uygulamalarının incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.

Koç, B. (2018). *Sınıf öğretmenlerinin sınıflarındaki öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerine yönelik uygulamalarının incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.

Kodan, H. (2020). Okuma güçlüğüne ilişkin öğretmen görüşleri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi, 15*(29), 204-222. https://doi.org/10.35675/befdergi.644534

Korkmazlar, Ü. (2008). *Özel öğrenme güçlüğü Konferansı*. İstanbul.

Kotaman, H. (2008). Türk ana babalarının çocuklarının eğitim öğretimlerine katılım düzeyleri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 21*(1), 135-149.

Kozikoğlu, İ. (2016). *Öğretimin ilk yılı: Mesleğin ilk yılındaki öğretmenlerin karşılaştıkları güçlükler, hizmet öncesi eğitim yeterlikleri ve mesleğe adanmışlıkları.* (Yayımlanmamış Doktora Tezi) Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van.

Köşk, T. (2019). *Orta öğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin öğrenme güçlüğü hakkında bilgi düzeylerinin belirlenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Yakın Doğu Üniversitesi, Lefkoşa.

Krueger, R.A. (1998). *Moderating focus groups*. California: SAGE.

Kuru-Turaşlı, N. (2015). *Okul öncesi eğitime giriş*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Kuruyer, H.G. & Çakıroğlu, A. (2017). Sınıf öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin eğitsel değerlendirme ve eğitimsel müdahale sürecinde görüş ve uygulamaları. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 12*(28), 539-555.

Lakens D. (2013). Calculating and reporting effect sizes to facilitate cumulative science: a practical primer for t-tests and ANOVAs. *Frontiers in psychology*, *4*, 863. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2013.00863

Lange, S. & Thompson, B. (2006). Early identification and ınterventions for children at risk for learning disabilities. *International Journal of Special Education, 21*(3), 108-119.

Lee, J. & Yoon, S. Y. (2017). The effects of repeated reading on reading fluency for students with reading disabilities: A meta-analysis. *Journal of Learning Disabilities, 50*(2), 213–224.

Lee, L. W. & Low, H. M. (2013). 'Unconscious' inclusion of students with learning disabilities in a Malaysian mainstream primary school: teachers' perspectives. *Journal of Research in Special Educational Needs, 13*(3), 218-228.

Leseyane, M., Mandende, P., Makgato, M., & Cekiso, M. (2018). Dyslexic learners' experiences with their peers and teachers in special and mainstream primary schools in North-West Province. *African Journal of Disability*, *7*(0), 363-370.

Long, L. MacBlain, S., & MacBlain, M. (2007). Supporting students with dyslexia at the secondary level: An emotional model of literacy. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, *51*(2), 124-134.

Lu, J., Woodcock, S. & Jiang, H. (2014). Investigation of Chinese University Students' attributions of English language learning. *SAGE Open*. https://doi.org/10.1177/2158244014562391

McNamara, J. K., Scissons, M., & Dahleu, J. (2005). A longitudinal study of early identification markers for children at-risk for reading disabilities: The Matthew effect and the challenge of over-identification. *Reading Improvement*, *42*(2), 80.

Marill, K.A. (2004). Advanced statistics: linear regression, part II: multiple linear regression. *Academic Emergency Medicine*, *11*(1), 94-102.

MEB Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü. (2013). *Bütünleştirme Kapsamında Eğitim Uygulamaları Öğretmen Kılavuz Kitabı.* Erişim adresi: https://orgm.meb.gov.tr/kitaplar/Butunlestirme_Kapsaminda_Egitim_Uygulamalari_Ogretmen_Kilavuz_Kitabi.pdf, 10.01.2022'de erişilmiştir.

MEB. (1997). Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname. Erişim adresi: https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/4.5.573.pdf 20.01.2022 de erişilmiştir.

MEB. (2006). *Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği*. 31.05.2006 tarih ve 26184 sayılı Resmî Gazete.

MEB. (2019). Strateji Geliştirme Başkanlığı resmî yazısı (Konu: Veri talebi). No: 49614598/622.03/18863985 Tarih: 03.10.2019

Melekoğlu, M. A. (2016). Özel öğrenme güçlüğüne giriş. M. A. Melekoğlu ve O. Çakıroğlu (Ed.). *Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Çocuklar* (s.15-44) içinde. Ankara: Vize Yayıncılık.

Melekoğlu, M. A. (2017). Özel öğrenme güçlüğünün nedenleri ve özellikleri. M. A. Melekoğlu ve U. Sak (Ed.) *Öğrenme güçlüğü ve özel yetenek*, (s. 23-53) içinde. Ankara, Yenimahalle, Ankara: Pegem Akademi.

Melekoğlu, M. & Kayışdağ, E. (2021). Özel öğrenme güçlüğü olan bireyler için sosyal, duygusal ve davranışsal destek. M.A. Melekoğlu ve U. Sak (Ed.). *Öğrenme güçlüğü ve özel yetenek*. (s.95-116) içinde. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Melekoğlu, M., A. (2021). Özel öğrenme güçlüğünün nedenleri ve özellikleri. M. A. Melekoğlu (Ed.). *Öğrenme güçlüğü ve özel yetenek* (s.24-51) içinde. Ankara: Pegem

Melekoğlu, M.A. & Çakıroğlu, O. (2016). Öğrenme güçlüğü olma riski taşıyan öğrencilere yönelik değerlendirme süreçleri. M. A. Melekoğlu ve O. Çakıroğlu (Ed.). *Özel öğrenme güçlüğü olan çocuklar* (s.101-120) içinde. Ankara: Vize Yayıncılık.

Mertens, D. M. (2014). Research and evaluation in education and psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative and mixed methods. New York: Sage.

Morin, A. (2014). A timeline of learning and attention ıssues. https://www.understood.org/en/learning-attention-issues/getting-started/whatyou-need to-know/a-timeline-of-learning-and-attention-issues 14.10.2021'de erişilmiştir.

Most, T., Yagon, M. A., Kaspa, H. T., & Margalit, M. (2000). Phonological awareness, peer nominations and social competence among preschool children at risk for developing learning disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, *47*(1), 89-105.

Morgan, P. L., Farkas, G., & Hibel, J. (2008). Matthew effects for whom? *Learning Disability Quarterly, 31*(4), 187-198.

Muin, J. A., & Riyanto, Wibowo, S. B. (2020). Teacher competencies for dyslexia students. *Universal Journal of Educational Research, 8*(3), 904-908. doi: 10.13189/ujer.2020.080322

Mullikin, K., Stransky, M., Tendulkar, S., Casey, M. & Kosinski, K. (2021). Informal preparation and years of experience: Key correlates of dyslexia knowledge among Massachusetts early elementary teachers. *Dyslexia*, *27*(4), 510. https://doi.org/10.1002/dys.1701

National Center for Learning Disabilities (NCLD). Third Edition. (2014). Erişim adresi: https://www.ncld.org/wp-content/uploads/2014/11/2014-State-of-LD.pdf, 02.01.2022' de erişilmiştir.

National Joint Committee on Learning Disabilities. (2007). Learning Disabilities and Young Children: Identification and Intervention. A Report from the National Joint Committee on Learning Disabilitie, October, Learning Disability Quarterly, 63-72.

Ness, M.K. & Southall, G. (2010). Aarticle preservice teachers' knowledge of and beliefs about dyslexia. *Journal of Reading Education. 36*(1), 36-43.

Obudo, F. (2008). *Teaching mathematics to students with learning disabilities: a literature review*. (Unpublished Master's Thesis) Erişim adresi: http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED500500.pdf

Oga, C., & Haron, F. (2012). Life experiences of ındividuals living with dyslexia in malaysia: a phenomenological study. *Procedia- Social and Behavioral Sciences, 46*, 1129–1133. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.05.261

Okur, M. (2019). *Öğrenme güçlüğü erken belirtileri tarama ölçeğinin psikometrik niteliklerinin belirlenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Eskişehir Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Oral, E. (2017). 60-72 aylık çocuklar için özgül öğrenme bozukluğu tarama ölçeğinin geliştirilmesi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Okan Üniversitesi, İstanbul.

Öz, A. Ş. (2015). Özül öğrenme güçlükleri. E.N. Metin ve A.İ. Yükselen (Ed.). *Özel gereksinimli çocuklar ve kaynaştırma.* (s.128-145) içinde. Ankara: Hedef Yayıncılık.

Özabacı, N. & Başak, B. E. (2013). Öğretmenlerin öğrenme yetersizliği olan öğrencileri ile ilgili algılarının metafor analizi yoluyla incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 28*(1), 269- 280.

Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu. (1983, 15 Ekim). Resmî Gazete (Sayı: 1819). Erişim adresi: kanunum.com/files/2916-1.pdf 05.01.2022'de erişilmiştir.

Özmen, R. G. (2008). Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler. I. H. Diken (Ed.), *Özel gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim* (s.333-367) içinde. Ankara: Pegem Akademi.

Öztürk, Ş. (2019). *Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenme Güçlüğü Yaşayan Öğrencilere Yönelik Uygulama Yeterliliklerinin İncelenmesi.* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.

Peterson, R. L., & Pennington, B. F. (2012). Developmental dyslexia. *Lancet, 379,* 1997–2007. https://doi.org/10.1016/S0140-6736(12)60198-6

Pierangelo, R., & Giuliani, G. A. (2006). Learning disabilities: A practical approach to foundations, assessment, diagnosis, and teaching. Boston, MA: Pearson/Allyn and Bacon.

Pizarro, J., Guerrero E., & Galindo, P.L. (2002). Multiple comparison procedures applied to model selection. *Neurocomputing, 48,* 155–173. https://doi.org/10.1016/S0925-2312(01)00653-1

Ramli, S., Idris, I. B., Omar, K., Harun, D., Surat, S., Yusop, Y. M., & Zainudin, Z. N. (2019). Preschool teachers' knowledge on dyslexia: A Malaysian experience. *Malaysian Journal of Medicine & Health Sciences, 15,* 134–139.

Sağır, Ş. U., & Bozgün, K. (2018). Sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü olan öğrencilere yönelik yeterliklerinin farklı değişkenler açısından değerlendirilmesi. In *2nd International Symposium on Innovative Approaches in Scientific Studies, ISAS2018-winter, Samsun, Türkiye.*

Sak, U. & Melekoğlu, M. (2017). *Öğrenme güçlüğü ve özel yetenek*. Ankara: Pegem Akademi.

Sakhuja, S. (2004). Education for all and learning disabilities in India. Cited in Alahmadi, Assessing primary school teachers's knowledge of specific learning disabilities in the Kingdom of Saudi Arabia. *Journal of Educational and Developmental Psychology, 9*(1), 9-22. Erişim adresi: http://www.ccsenet.org/journal/index.php/jedp/article/download/0/0/37471/3778

Salman, U., Özdemir, S., Salman, A., & Özdemir, F. (2016). Özel öğrenme güçlüğü "Disleksi". *İstanbul Bilim Üniversitesi Florence Nightingale Tıp Dergisi, 2* (2), 170-176. doi: 10.5606/fng.btd.2016.031

Saludes, M. C. & Artenita, D. (2009). The knowledge and perceptions on learning disabilities in the cities of region XI of the Philippines and a region in New York City. *In The 19th Asian Conference on Mental Retardation, 22-26. NY, USA.*

Saravanabhavan, S. & Saravanabhavan, R. C. (2010). Knowledge of learning disability among pre-and ın-service teachers in India. *International Journal of Special Education*, *25*(3), 132-138.

Saravanabhavan, S. & Saravanabhavan, R. (2001). Attitudes toward disabilities across cultures. *Educational Practice & Theory*, *23*(2), 49-60.

Sari, R. (2017). Teachers' knowledge and experience dealing with students with learning disabilities ın ınclusive elementary school. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research (ASSEHR)*, *66*(1), 272-278.

Sasmita, G. (2017) Knowledge of primary school teacher regarding learning disabilities ın school children. *Journal of Nobel Medical College*, *6*(1), 29 –35. https://doi.org/10.3126/jonmc.v6i1.18084

Sawhney, N. & Bansal S. (2016). Awareness on learning disabilities among elementary school teachers. *Asian Journal of Education and Training*, *2*(2), 78-83.

Sax, L. & Kautz, K. J. (2003). Who first suggests the diagnosis of attention-deficit/hyperactivity disorder? *Annals of Family Medicine*, *1*(3), 171–174. https://doi.org/10.1370/afm.3

Schickedanz, J. A. & McGee, L. M. (2010). The NELP report of shared story reading interventions (Chapter 4): Extending the story. *Educational Researcher, 39*(4), 323-329. doi: 10.3102/0013189X103702

Sezer, S. & Akın, A., (2011). 6–14 yaş arası öğrencilerde görülen matematik öğrenme bozukluğuna ilişkin öğretmen görüşleri. *İlköğretim Online, 10*(2), 757-775.

Shalev, R., Auerbach, J., Manor, O., & Gross-Tsur, V. (2000). Developmental dyscalculia: Prevalence and prognosis. *European Child & Adolescent Psychiatry*, *9*(2), 58-64.

Shaywitz, S. E., Shaywitz, B. A., Pugh, K. R., Fulbright, R. K., Constable, R. T., Mencl, W. E., Shankweiler, D. P., Liberman, A. M., Skudlarski, P., Fletcher, J. M., Katz, L., Marchione, K. E., Lacadie, C., Gatenby, C., & Gore, J. C. (1998). Functional disruption in the organization of the brain for reading in dyslexia. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, *95*(5), 2636–2641. https://doi.org/10.1073/pnas.95.5.2636

Shukla, P. & Agrawal, G. (2015). Awareness of learning disabilities among teachers of primary schools. *Online Journal of Multidisciplinary Research, 1*(1), 33-38.

Sicherer, M. (2014). *Exploring teacher knowledge about dyslexia and teacher efficacy in the inclusive classroom: A multiple case study* (Unpoblished Doctorate Dissertations). ProQuest Dissertations & Theses Global veri tabanından erişildi. (UMI Number: 3620170).

Siegel, L. S. (2006). Perspectives on dyslexia. *Paediatrics and Child Health, 11*, 581– 587. https://doi.org/10.1093/pch/11.9.581

Siti, H.S. & Aiza, J. (2012). Improvising Reading Classes and Classroom Environment for Children with Reading Difficulties and Dyslexia Symptoms. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 38,* 100 – 107. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.03.329

Smith, C. & Strick, L. (2010). Learning disabilities: A to Z: A parent's complete guide to learning disabilities from preschool to adulthood. New York: Free Press.

Polloway, E.A., Patton, J. R., & Dowdy, C.A. (2008). *Teaching students with special needs in inclusive settings* (5th ed.). Boston: Pearson Aducation, Inc.

Soper, D.S. (2021). *A-priori Sample Size Calculator for Multiple Regression [Software]*. Erişim adresi: https://www.danielsoper.com/statcalc 19.12.2021 tarihinde erişilmiştir.

Soriano-Ferrer, M. & Echegaray-Bengoa, J. A. (2014). A scale of knowledge and beliefs about developmental dyslexia: Scale development and validation. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 132*, 203-208. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.04.299

Soriano-Ferrer, M., Echegaray-Bengoa, J., & Joshi, R. M. (2016). Knowledge and beliefs about developmental dyslexia in pre-service and in-service Spanish-speaking teachers. *Annals of Dyslexia, 66*(1), 91–110. https://doi.org/10.1007/s11881-015-0111-1

Sönmez, N. & Bıçak, B. (2017). "Özel Gereksinimli Çocukların Kaynaştırılmasına Yönelik Öğretmen Yeterliği Ölçeğinin Türkçe Uyarlaması", *International Online Journal of Educational Sciences, 9*(1), 156-173. doi: http://dx.doi.org/10.15345/iojes.2017.01.010

Statstutor. (2020). *Pearson's correlation.* Statutor:http://www.statstutor.ac.uk/resources/uploaded/pearsons.pdf adresinden 11.11.2021 tarihinde alınmıştır.

Subban, P. & Sharma, U. (2006). Primary school teachers' perceptions of inclusive education in Victoria, Australia. *International Journal of Special Education, 21*(1), 42-52.

Sümer- Dodur, H.M. & Altındağ-Kumaş, Ö. (2020). Disleksi Bilgi ve İnanç Ölçeği"nin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi, 11*(1), 115- 131. doi: 10.23863/kalem.2020.160

Şahin, R., Güven, S., & Alatlı, B. K. (2020). Sınıf öğretmenlerinin disleksiye yönelik bilgi ve tutumlarının incelenmesi. *Turkish Studies- Educational Sciences, 15*(4), 2355-2372. https://doi.org/10.47423/TurkishStudies.42099

Şahin, S. (2018). Öğrenme güçlüğü olan çocuklar ve eğitimleri. N. Baykoç (Ed.). *Öğretmenlik programları için özel eğitim ve kaynaştırma*. (s.197-207) içinde. Ankara: İzge Yayıncılık

Şahsuvaroğlu, T. & Ekşi, H. (2008). Odak grup görüşmeleri ve sosyal temsiller kuramı. Marmara Üniversitesi *Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 28*(1), 127-139.

Şenel, H. G. (1995). " Özel öğrenme güçlüğü" terimi yerine alternatif arayışlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 2*(01), 40-45.

Şimşek, Ü. (2019). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutum ve özyeterlikleri ile sınıf içi uygulamalara ilişkin görüşlerinin karşılaştırılması* (Yayınlanmamış Doktora Tez) Gazi Üniversitesi, Ankara.

Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2001), *Using multivariate statistics*. Boston: Allyn and Bacon.

Tepe, D, (2011), *Okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarını belirleme ölçeği geliştirme*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur.

Tijms, J. (2004). Verbal memory and phonological processing in dyslexia. *Journal of Research in Reading, 27*(3), 300-310.

Tok, N. (2010). *Göç alan okullarda ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin rehber öğretmen ve sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre öğrenme güçlüklerinin incelenmesi.* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Mersin Üniversitesi, Mersin.

Topbaş, S. (2005). Dilin bileşenleri. *Dil ve kavram gelişimi. Ankara:* Kök Yayıncılık.

Toy, S. N. (2015). *Sınıf öğretmenlerinin öğretmen öz yeterlikleri ile kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterlik inançlarının karşılaştırılması,* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Pamukkale Üniversitesi, Denizli.

Tremaine Foundation. (2010). *Measuring Progress in Public & Parental Understanding of Learning Disabilities.* Erişim adresi: https://www.tremainefoundation.org/uploads/3/0/7/4/30740769/2010_tremaine_report_of_findings_september_2010.pdfTürkoğlu,

Türkoğlu, A., Öğülmüş S., & Arı R. (2006). Öğretmenlik meslek bilgisi çalışma grubu raporu. Öğretmen Yetiştirme Milli Komitesi Toplantısı. http://yok.gov.tr/egitim/ogretmen/formasyon_dersleri.doc adresinden elde edilmiştir.

Türköz, H.K., Burak, Y. & Sert, C. (2021). Okul öncesi dönem çocuklarında öğrenme güçlüğü belirtisine yönelik Türkiye'de yapılan bilimsel çalışmaların betimsel açıdan incelenmesi *Balkan Summıt 4th Internatıonal Socıal Scıences Congress Aprıl 10 – 11, 2021* Edırne/Turkey.

Tüvana Okuma İstekli Çocuk Eğitim Vakfı. (2019). *Türkiye'deki Risk Altındaki Çocuklar Raporu,* Erişim adresi: tocev.org.tr/Uploads/Documents/TOCEV%20Rapor%5B2%5D.pdf?fp=2608929755, 06.01.2022'de erişilmiştir.

U.S. Department of Education. (2019). 41st annual report to congress on the implementation of the Individuals with Disabilites Education Act, 2019. Washington, DC: Author.

Uluçınar Sağır, Ş., & Bozgün K. (2018). Sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü olan öğrencilere yönelik yeterliliklerinin farklı değişkenler açısından değerlendirilmesi. *SETSCI Conference Indexin System. 3,* 1116-1119.

UNESCO (1998), Education strategies for disadvantaged groups, UNESCO working documents in the series IIEP Contributions,

http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001142/114204E.pdf , 23.11.2021' de erişilmiştir.

UNESCO. (1990). *World declaration on education for all and framework for action to meet basic learning needs.* Erişim adresi: http://unesdoc.unesco.org/ images/0012/001275/127583e.pdf, 27.12.2021' de erişilmiştir.

UNESCO. (2005). Guidelines for inclusion: ensuring access to education for all. Paris: UNESCO.

UNESCO. (2009). *Policy guidelines on inclusion in education. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.* Erişim adresi: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849, 15.12.2021' de erişilmiştir.

Uyanık, Ö. & Kandır, A, (2010), Erken dönemde akademik beceriler. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi, 3*(2), 118-134.

Uygun, N. & Yavuz. M. (2020). Sık rastlanan özel gereksinimli bireyler. B.N. Koçbeker-Eid, Y. Çıkılı ve S. Deniz (Ed.). *Özel eğitim ve kaynaştırma* (s.71-111) içinde. Ankara: Eğiten Kitap.

Vaisman, E. E., & Kahn-Horwitz, J. (2019). English foreign language teachers' linguistic knowledge, beliefs, and reported practices regarding reading and spelling instruction. *Dyslexia*, *26*(3), 305– 322.

Van der Leij, A. (2013). Dyslexia and early intervention: What did we learn from the Dutch dyslexia programme? *Dyslexia*, *19*, 241–255. https://doi.org/10.1002/dys.1466

Vaughn, S., ve Linan-Thompson, S. (2003). What is special about special education for students with learning disabilities? *The Journal of Special Education, 37*(3), 140–147. https://doi.org/10.1177/00224669030370030301

Vellutino, F. R., Fletcher, J. M., Snowling, M.J., & Scanlon, D.M. (2004). Specific reading disability (dyslexia): what have we learned in the past four decades? *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 45*, 2-40.

Vuijk, P. J., Hartman, E., Mombarg, R., Scherder, E., & Visscher, C. (2011). Associations between academic and motor performance in a heterogeneou sample of children with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 44* (3), 276-282.

Wadlington, E. M., Wadlington, P. L., & Rupp, D. E. (2006). Teachers with dyslexia and dyscalculia: Effects on life. *Academic Exchange Quarterly, 10,* 110-123.

Wadlington, E., & Wadlington, P. (2005). What educators really believe about dyslexia. *Reading Improvement*, *42,* 16– 33.

Washburn, E. K., Joshi, R. M., & Binks-Cantrell, E. S. (2011). Teacher knowledge of basic language concepts and dyslexia. *Dyslexia (Chichester, England)*, *17*(2), 165–183. https://doi.org/10.1002/dys.426

Washburn, E. K., Mulcahy, C. A., Musante, G., ve Joshi, R. M. (2017). Novice teachers' knowledge of reading-related disabilities and dyslexia. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, *15*, 169– 191

Washington, J.A., Compton, D.L., & McCardle, P. (2020). *Dyslexia: Revisiting etiology, diagnosis, treatment, and policy*. U.S.A.: Brookes Publishing.

White, J., Mather, N., & Kirkpatrick, J. (2020). Preservice educators' and noneducators' knowledge and perceptions of responsibility about dyslexia. *Dyslexia*, *26,* 220– 242.

Whitehurst, G. J., Arnold, D. S., Epstein, J. N., Angell, A. L., Smith, M., & Fischel, J. E. (1994). A picture book reading intervention in day care and home for children from low-income families. *Developmental Psychology, 30*(5), 679-689.

Williams, J. A., & Lynch, S. A. (2010). Dyslexia: What teachers need to know. *Kappa Delta Pi Record*, *46,* 66– 70. https://doi.org/10.1080/00228958.2010.10516696

Wilson, S. B. & Lonigan, C. J. (2010). Identifying preschool children at risk of later reading difficulties: Evaluation of two emergent literacy screening tools. *Journal of Learning Disabilities*, *43,* 62–76. https://doi.org/10.1177/0022219409345007

Yangın, S., Yangın, N., Önder, V., & Şavlığ, A. (2016). Sınıf öğretmeni adaylarının ve öğretim elemanlarının çeşitli öğrenme güçlüklerine yönelik farkındalıkları. *Education Sciences, 11*(4), 243-266.

Yiğiter, S. (2005). *Sınıf öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğüne ilişkin bilgi düzeyleri ile özel öğrenme güçlüğü olan çocukların kaynaştırılmasına yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Yin, L., Joshi, R. M., & Yan, H. (2020). Knowledge about dyslexia among early literacy teachers in China. *Dyslexia*, *26(*3), 247– 265. https://doi.org/10.1002/dys.1635

Yumuş, M. (2018). *Paylaşımlı kitap okuma müdahale programının ebeveynlerin deneyimlerine bebeklerin dil gelişimlerine ve erken okuryazarlık becerilerine etkisi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi) Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Zahra, J., Jamil, F. & Khalid, R. (2014). Development and preliminary validation of an indigenous scale for assessment of learning disabilities. *Pakistan Journal of Social and Clinical Psychology*, *12* (2), 27-37.

Zakopoulou, V., Anagnostopoulou, A., Christodoulides, P., Stavrou, L., Sarri, I., Mavreas, V., &Tzoufi, M. (2011). An interpretative model of early indicators of specific developmental dyslexia in preschool age: A comparative presentation of three studies in Greece. *Research in Developmental Disabilities*, *32*, 3003–3016. https://doi.org/10.1016/J.RIDD.2011.03.021

Zembat, R., Tunçeli, H.İ., & Akşin-Yavuz, E. (2019). *Erken çocuklukta eğitim programları ve uygulamalar*, Ankara: Anı Yayıncılık.

EKLER

EK 1: Ölçek Kullanım İzinleri

1.1.Disleksi Bilgi ve İnanç Ölçeği İzini

1.2.Özel Gereksinimli Çocukların Kaynaştırılmasına Yönelik Öğretmen Yeterliği Ölçeği İzini

EK 2: MEB Araştırma İzin Belgesi

T.C.
EDİRNE VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-56569733-44-27062321 24.06.2021
Konu : Anket İzni

TRAKYA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : 07/05/2021 tarihli ve 53754 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı tezli yüksek lisans öğrencisi Hatice Ceray ERTAŞ' ın İl Millî Eğitim Müdürlüğümüze bağlı Edirne İli Merkez ve İlçelerinde bulunan Tüm Resmi/Özel Anaokulları ve Bünyesinde Anasınıfı Bulunan Okul öğretmenlerine uygulamak istediği **"Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğrenme Güçlüğüne İlişkin Bilgi Düzeylerinin Belirlenmesi"** konulu anketinin uygun görüldüğüne ilişkin 23/06/2021 tarihli ve 26921383 sayılı Valilik Onayı ve Veri Toplama Araçları ekte gönderilmiştir.

Anket çalışması kapsamında uygulamaya dahil edilen öğretmenlerine gönüllülük esasına dayanılarak, eğitim öğretimi aksatmayarak, tüm sorumluluğun uygulayıcıda olması, çalışma esnasında onaylı evrakların kullanılması ve araştırma sonunda oluşturulacak raporun basılı ve dijital olarak Müdürlüğümüzle paylaşılması kaydıyla uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Dr. Önder ARPACI
İl Millî Eğitim Müdürü

Ek:
1- Valilik Onayı (1 sayfa)
2- Araştırma Değerlendirme Formu (1 sayfa)
3- Katılımcı Formu (1 sayfa)
4- Veri Toplama Araçları (6 sayfa)

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Adres : Çavuşbey Mah.Hükümet Aralığı No:4 Vilayet yanı Edirne
Belge Doğrulama Adresi : https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys
Bilgi için: Necat SENGÖR Bilgisayar İşletmeni
Telefon No : 0 (284) 212 61 22
Unvan : Bilgisayar İşletmeni
E-Posta: bilgislemegitek22@meb.gov.tr
İnternet Adresi: edirne.meb.gov.tr Faks:2842126126
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr
Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. https://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden d281-25e5-313e-a752-2893 kodu ile teyit edilebilir.

EK 3: Etik Kurul İzni

Evrak Tarih Sayısı: 27.05.2021-62160

T.C.
TRAKYA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu Başkanlığı

Sayı : E-29563864-050.04.04-62160 27.05.2021
Konu : Kararlar

Sayın Dr. Öğr. Üyesi Yakup BURAK

Danışmanlığını yaptığınız, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Yüksek Lisans Programı öğrencisi Hatice Ceray ERTAŞ'ın araştırması ile ilgili yapmış olduğunuz başvuru, Trakya Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu'nun 26.05.2021 tarihli toplantısında alınan 05/41 numaralı kararı ile uygun görülmüştür.

Gereğini bilgilerinize rica ederim.

Prof. Dr. Ayhan GENÇLER
Başkan

Ek:Etik Kurul Kararı

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır

Belge Doğrulama Kodu :*BSDL860ZNK* Pin Kodu :03872 Belge Takip Adresi : https://www.turkiye.gov.tr/trakya-universitesi-ebys

Adres : Trakya Üniversitesi Rektörlüğü Balkan Yerleşkesi 22030 Edirne
Telefon : 2842234004 Faks : 2842234203
e-Posta:ozelkalem@trakya.edu.tr Web:http://www.trakya.edu.tr/
Kep Adresi : trakyauni@hs01.kep.tr

Bilgi için : Ceyda DURSUN
Unvanı : Sekreter

EK 4: Araştırmada Kullanılan Ölçme Araçları

4.1. Demografik Bilgi Formu

Öğretmen Genel Bilgi Formu

Bu çalışmanın amacı ***okul öncesi öğretmenlerin öğrenme güçlüğüne ilişkin bilgi düzeylerinin belirlenmesi***dir. Ankete katılmanız bizim için önemli olması ile birlikte; katılımınız tamamen gönüllülük esasına dayalıdır. Bu anket çalışmasında; yer alıp almamak size bağlıdır. Ankette paylaştığınız bilgileriniz gizli tutularak araştırma haricinde kullanılmayacaktır. Katılımınız için şimdiden teşekkür eder, sağlık ve mutluluklar dileriz. Saygılarımızla…

Hatice Ceray Ertaş
T.Ü. Okul Öncesi Eğitim Anabilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi

1. Çalıştığınız kurum:
Resmi ( )
Özel ( )

2. Kurumdaki pozisyonunuz?
Yönetici (Müdür, müdür yard. vb.) ( )
Öğretmen ( )

3. Cinsiyetiniz:
Kadın ( )
Erkek ( )

4. Yaşınız: ……

5. Kaç yıldır öğretmenlik yapıyorsunuz? ……..

6. Medeni durumunuz:
Evli ( )
Bekar ( )

7. Öğrenim durumunuz?
Önlisans ( )
Lisans ( )
Yüksek Lisans ( )
Doktora ( )

8. Ailenizde Öğrenme Güçlüğü olan birey var mı?
Evet ( )
Hayır ( )

Cevabınız "Evet" ise lütfen yakınlık derecesini belirtiniz ……

9. Sınıfınızda yaklaşık kaç öğrenciniz var? ……
(Okul yöneticileri sıfır "0" şeklinde cevaplayabilir.)

10. Mevcut sınıfınızda özel gereksinimli öğrenci var mı?
Evet ( )
Hayır ( )

Cevabınız "Evet" ise, kaç tane? ……

Cevabınız "Evet" ise, bu öğrenci\ler hangi grupta tanılanmaktadır? ……

11. Özel eğitim sertifikanız var mı?
Evet ( )
Hayır ( )

12. Öğrenme Güçlüğü alanında özel eğitim aldınız mı?
Evet ( )
Hayır ( )

Evet ise, ne tür bir eğitim aldınız? Uyanların tümünü işaretleyin:

1.	□	Hizmet İçi Eğitim	4.	□	Ülke Çapında Eğitim	7.	□	Konferans	9.	□	Video Eğitimi
2.	□	Konu ile İlgili Kitapları Okudum	5.	□	İnternetteki Bilgiler	8.	□	Akran Danışmanlığı	10.	□	Gözlemler
3.	□	Özel Danışmanlık	6.	□	Konu ile ilgili Yapılan Araştırmaları Okudum				11.	□	Seminer sunumu yaptım\katıldım

13. Daha önce kapsayıcı eğitime ilişkin hizmet içi eğitime veya seminere katıldınız mı?
Evet ( )
Hayır ( )

14. Sınıfınızda daha önce dezavantajlı gruplarda yer alan öğrenci/ler oldu mu?
Evet ( )
Hayır ( )

15. Okulun bulunduğu bölgenin sosyo-ekonomik düzeyi nedir?
Düşük gelirli ( )
Orta gelirli ( )
Yüksek gelirli ( )

4.2. Disleksi Bilgi ve İnanç Ölçeği

21	Disleksi çocuklar tembel veya aptal değildir. Disleksi hakkında bilgi sahibi olmak onlara yardımcı olabilir.	Doğru	Yanlış	Bilmiyorum
22	Disleksi olan öğrencilere, sınavlarda fazladan süre verme ve öğretmene yakın oturma vb. gibi düzenlemeler yapılması, diğer öğrencilere haksızlıktır.	Doğru	Yanlış	Bilmiyorum
23	Dilin sesbilgisel yönlerini görsel harflerle destekleyen müdahale programları, disleksi olan öğrenciler için etkilidir.	Doğru	Yanlış	Bilmiyorum
24	Çoğu öğretmen disleksi çocuklarla çalışmak için özel eğitim alır.	Doğru	Yanlış	Bilmiyorum
25	Disleksinin gerçek olmayan, hayali bir problem olduğunu düşünüyorum.	Doğru	Yanlış	Bilmiyorum
26	Tekrarlı okuma teknikleri okuma akıcılığını arttırmaya yardımcı olur.	Doğru	Yanlış	Bilmiyorum
27	Beynin sağ ve sol lobundaki işlev bozuklukları disleksi nedenidir.	Doğru	Yanlış	Bilmiyorum
28	Disleksi olan öğrencilerin temel beceri kazanımında ve öğrenme stratejilerinde yapılandırılmış, sıralı, doğrudan öğretime ihtiyaçları vardır.	Doğru	Yanlış	Bilmiyorum
29	Disleksi, genellikle tamamen üstesinden gelinemeyen nispeten kronik bir duruma işaret eder.	Doğru	Yanlış	Bilmiyorum

4.3. Özel Gereksinimli Çocukların Kaynaştırılmasına Yönelik Öğretmen Yeterliği Ölçeği

	1	2	3	4	5
	Güvenim yok	**Çok az güveniyorum**	**Biraz güveniyorum**	**Güveniyorum**	**Tamamen güveniyorum**

1	Erken çocukluk dönemi özel eğitimi ile ilgili Yasa ve Yönetmelikleri anlamada kendime güveniyorum	1	2	3	4	5
2	Öğrencilerin erken çocukluk dönemi özel eğitim hizmetlerine uygunluğunu belirleme süreci konusundaki bilgime güveniyorum.	1	2	3	4	5
3	Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı'nda (BEP) yer alan bilgileri anlayabilirim.	1	2	3	4	5
4	Aktif bir BEP ile öğrencilere hizmet etme konusundaki rolümü biliyorum.	1	2	3	4	5
5	Yetersizliğin çocuğun sosyal ilişkilerini nasıl etkilediğini biliyorum.	1	2	3	4	5
6	Yetersizliğin çocuğun dil gelişimini nasıl etkilediğini biliyorum.	1	2	3	4	5