T.C.

TRAKYA ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

ENGELLİ ÇALIŞMALARI ANABİLİM DALI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN ÖZGÜL ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ HAKKINDAKİ BİLGİ VE ÖZ YETERLİKLERİNİN İNCELENMESİ

ONUR SİVRİKAYA

TEZ DANIŞMANI
Dr. Öğr. Üyesi FATİH DERELİ

EDİRNE 2023

Tezin Adı: Okul Öncesi Öğretmenlerinin Özgül Öğrenme Güçlüğü Hakkındaki Bilgi ve Öz Yeterliklerinin İncelenmesi

Yazar Adı: Onur SİVRİKAYA

ÖZET

Araştırmanın amacı okul öncesi öğretmenlerin öğrenme güçlüğüne ilişkin bilgi ve öz yeterliklerinin belirlenmesidir. Araştırma nitel ve nicel verilerin toplanıp her iki desenin de birlikte kullanıldığı karma yöntemle gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubu; 2022-2023 eğitim öğretim yılı güz döneminde İstanbul ili Küçükçekmece ilçesinde ulaşılan iki resmi okul öncesi kurumunda görev yapan 8 okul öncesi öğretmenden ve bu öğretmenlerin sınıflarındaki 78 çocuktan oluşmaktadır. Araştırmada elde edilen nicel verilerinin analizinde, betimleyici istatistiklerden frekans (f), yüzde (%) ve ortalamalar; nitel verilerin analizinde betimsel analiz ve içerik analizi kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre okul öncesi öğretmenlerin özgül öğrenme güçlüğü temel bilgilerinin, tanılanma yöntemlerinin ve eğitimlerine ilişkin bilgilerinin yetersiz olduğu, öğretmenlerin öğrenme güçlüğüne ilişkin kavram yanılgılarının olduğu saptanmıştır. Bununla birlikte öğretmenlerin özgül öğrenme güçlüğü öz yeterliklerinin özgül öğrenme güçlüğü alanı bilgi yeterliği, özgül öğrenme güçlüğü akademik beceriler öğretim bilgisi yeterliği ve özgül öğrenme güçlüğü meslek bilgisi yeterliğine yönelik bilgilerinin eksik olduğu bulunmuştur. Araştırmaya katılan çocukların özgül öğrenme güçlüğü erken belirti durumları incelendiğinde (n=78) 2'si yüksek düzeyde, 10' u orta düzeyde özgül öğrenme güçlüğü riski taşıdığı tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Özgül öğrenme güçlüğü, disleksi, okul öncesi öğretmeni, öğretmen yeterliği.

Thesis Title: Analyzing the Knowledge and Self-sufficiency of Pre-school Teachers on Specific Learning Disorder

Author: Onur SİVRİKAYA

ABSTRACT

In this study, it was aimed to determine the knowledge and self-efficacy of preschool teachers about learning disabilities. It was planned to carry out the research with a mixed method in which qualitative and quantitative data were collected and both designs were used together. The sample of the research consisted of pre-school teachers working in the province of Istanbul in the 1st term of the 2022-2023 academic year and the students in the classes of these teachers. Within the scope of the research, 8 preschool teachers and 78 of the students in their classes were reached. The descriptive statistics frequency (f), percentage (%) and averages were used in the analysis of the quantitative data obtained in the study, and descriptive analysis was used in the analysis of the qualitative data. According to the results obtained from the research findings, it was determined that the general knowledge of the preschool teachers about the learning disability, their knowledge about the diagnosis and their education were insufficient, and that the teachers had misconceptions about the learning disability. In addition, it was found that teachers' knowledge of specific learning disability field knowledge competence of specific learning disability self-efficacy, specific learning disability academic skills teaching knowledge proficiency and knowledge of specific learning disability vocational knowledge competency was lacking. When the specific learning disability early symptom status of the children participating in the study was examined (n=78), it was determined that 2 had a high level, 10 had a moderate level, risk of specific learning disabilities.

Key words: Learning disability, dyslexia, pre-school teacher, teacher self efficacy

ÖN SÖZ

Ülkemizde okul öncesi düzeyinde öğrenme güçlüğü riski olan çocukları belirlemek ve erken dönemde çocuğun ihtiyaç duyduğu desteğin belirlenip yönlendirilmesi bu çalışmanın ortaya çıkmasındaki en önemli motivasyon kaynağıdır.

Yüksek lisans öğrenimim boyunca desteğini her zaman hissettiğim değerli Prof. Dr. Yeşim FAZLIOĞLU' na, tezin her aşamasında bilgi, tecrübe ve desteğini veren tez danışmanım değerli Dr. Öğr. Üyesi Fatih DERELİ' ye teşekkürlerimi sunarım.

Bu çalışmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden tüm katılımcılara değerli vaktini ayıran okul yöneticilerine ve araştırmaya katılan öğretmenlere teşekkürü borç bilirim.

Her koşulda yanımda olan aileme teşekkür eder ve sevgilerimi sunarım.

İÇİNDEKİLER

ÖZET i
ABSTRACT ii
ÖN SÖZ iii
İÇİNDEKİLER iv
TABLOLAR vi
KISALTMALAR LİSTESİ viii
I. BÖLÜM 1
GİRİŞ 1
1.1. Problem Durumu 1
1.2. Araştırmanın Amacı 2
1.3. Araştırmanın Önemi 4
1.4. Varsayımlar 6
1.5. Sınırlılıklar 6
1.6. Tanımlar 6
II. BÖLÜM 7
ARAŞTIRMANIN KURAMSAL TEMELİ 7
2.1. Okul Öncesi Eğitim Tanımı 7
2.2. Öz Yeterlik Kavramı 7
2.3. Özgül Öğrenme Güçlüğü Tanımı 8
2.4. Özgül Öğrenme Güçlüğünün Sınıflandırılması 9
2.4.1. Okuma Güçlüğü (Disleksi) 10
2.4.2. Yazma güçlüğü (Disgrafi) 10
2.4.3. Matematik Öğrenme Güçlüğü (Diskalkuli): 11
2.5. Özgül Öğrenme Güçlüğünün Genel Özellikleri 12
2.5.1. Dil ve Konuşma Gelişimi 12
2.5.2. Bilişsel Gelişim 13
2.5.3. Sosyal Duygusal Gelişim 14
2.5.4. Psikomotor Gelişim 14
2.6. Özgül Öğrenme Güçlüğünün Erken Belirtileri 15
2.7. Özgül Öğrenme Güçlüğünün Tanılanma ve Değerlendirilmesi 17
2.8. Ulusal ve Uluslararası Alanyazında Yapılan Çalışmalar 18

III. BÖLÜM **22**
YÖNTEM **22**
3.1. Araştırma Deseni **22**
3.2. Çalışma Grubu **23**
3.3. Veri Toplama Araçları **24**
3.3.1. Öğrenme Güçlüğü Erken Belirtileri Tarama Ölçeği (ÖGEBTO) **24**
3.3.2. Özgül Öğrenme Güçlüğü Alanı Öğretmen Yeterlik Ölçeği **26**
3.3.3. Özgül Öğrenme Güçlüğüne Yönelik Öğretmen Görüşme Formu **26**
3.4. Veri Toplama Süreci **27**
3.5. Verilerin Analizi **28**
IV. BÖLÜM **31**
BULGULAR **31**
4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular **31**
4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular **32**
4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular **34**
4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular **35**
4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular **37**
4.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular **38**
V. BÖLÜM **46**
TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER **46**
5.1. Tartışma **46**
5.2. Sonuç **52**
5.3. Öneriler **52**
KAYNAKÇA **54**
EKLER **63**

TABLOLAR

Tablo 1. Çalışma grubundaki öğretmenlere ait bilgiler 24
Tablo 2. Nitel veri seti kodlama örneği..... 30
Tablo 3. "Okul öncesi öğretmenlerinin özgül öğrenme güçlüğü hakkında görüşleri nelerdir?" doğrultusunda verdikleri cevapların betimsel analizi 31
Tablo 4. Katılımcıların "Özgül öğrenme güçlüğü riski olan çocukların tanılama süreci hakkında düşünceleriniz nelerdir?" doğrultusunda verdikleri cevapların betimsel analizi..... 33
Tablo 5. Katılımcıların "Türkiye'deki özgül öğrenme güçlüğüne sahip çocuklara yönelik eğitim uygulamaları hakkında düşünceleriniz nelerdir?" doğrultusunda verdikleri cevapların betimsel analizi 34
Tablo 6. Katılımcıların "Özel Öğrenme Güçlüğü Alanı Öğretmen Yeterlik Ölçeği" betimsel istatistiği 36
Tablo 7. Çalışmaya katılan tüm çocukların "Öğrenme Güçlüğü Erken Belirtiler Tarama Ölçeği" risk düzeylerinin ve müdahale alanlarının betimsel istatistiği (n=78) 38
Tablo 8. Öğretmen 1'in (Ö1) sınıfındaki çocukların "Öğrenme Güçlüğü Erken Belirtiler Tarama Ölçeği" betimsel analizi (n=5) 39
Tablo 9. Öğretmen 2' nin (Ö2) sınıfındaki çocukların "Öğrenme Güçlüğü Erken Belirtiler Tarama Ölçeği" betimsel analizi (n=4) 39
Tablo 10. Öğretmen 3' ün (Ö3) sınıfındaki çocukların "Öğrenme Güçlüğü Erken Belirtiler Tarama Ölçeği" betimsel analizi (n=8) 40
Tablo 11. Öğretmen 4' ün (Ö4) sınıfındaki çocukların "Öğrenme Güçlüğü Erken Belirtiler Tarama Ölçeği" betimsel analizi (n=7) 41
Tablo 12. Öğretmen 5'in (Ö5) sınıfındaki çocukların "Öğrenme Güçlüğü Erken Belirtiler Tarama Ölçeği" betimsel analizi (n=10) 42
Tablo 13. Öğretmen 6' ün (Ö6) sınıfındaki çocukların "Öğrenme Güçlüğü Erken Belirtiler Tarama Ölçeği" betimsel analizi (n=10) 43
Tablo 14. Öğretmen 7' ün (Ö7) sınıfındaki çocukların "Öğrenme Güçlüğü Erken Belirtiler Tarama Ölçeği" betimsel analizi (n=15) 44

Tablo 15. Öğretmen 8’ in (Ö8) sınıfındaki çocukların “Öğrenme Güçlüğü Erken Belirtiler Tarama Ölçeği” betimsel analizi (n=8) 45

KISALTMALAR LİSTESİ

ÖÖG: Özgül Öğrenme Güçlüğü

MEB: Millî Eğitim Bakanlığı

ÖGEBTÖ: Öğrenme Güçlüğü Erken Belirtileri Tarama Ölçeği

RAM : Rehberlik Araştırma Merkezi

DSM : Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders

IDEA : Individual with Disabilities Education Improvement Act

I. BÖLÜM

GİRİŞ

Bu bölümde sırasıyla; araştırmanın problem durumu, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, varsayımlar, sınırlıklar ve tanımlar yer almaktadır.

1.1.Problem Durumu

Okul öncesi eğitim, çocuğun doğumundan ilkokula kadar geçen süreci içine alan ve fiziksel, zihinsel, sosyal-duygusal, dil gelişimi alanlarının gelecek yıllara olan etkileri açısından kritik dönemlerden biridir. Bu dönemde çocuğa sağlanan deneyimler aracılığıyla kazandırılan temel bilgi ve beceriler, gelişim alanlarını destekleyici ve gelecek yaşantılarına katkı sağlayıcı niteliktedir (Kuru-Turaşlı, 2015).

Eğitimin bir yasal hak olduğu dikkate alındığında, özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin de eğitimlerinin gerekliliği ve önemi ortaya çıkmaktadır. Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'ne göre "Bireysel ve gelişim özellikleri ile eğitim yeterlilikleri açısından akranlarından anlamlı düzeyde farklılık gösteren bireylerin eğitim ve sosyal ihtiyaçlarını karşılamak üzere geliştirilmiş eğitim programları ve özel olarak yetiştirilmiş personel ile uygun ortamlarda sürdürülen eğitim" özel eğitimdir (MEB, 2000). Türkiye'de özel eğitim alması gereken bireyler engel türlerinin benzerliğine göre sınıflandırılmaktadır. Özgül öğrenme güçlüğü de bu sınıflamalardan biridir. Özgül öğrenme güçlüğü; zeka düzeyi normal ya da normal üstü, beyinde yapısal problemi veya duyusal zorluğu olmayan, dinleme, konuşma, okuma, yazma, matematik becerilerinin kazanılmasında önemli zorluklar yaşayan, sosyal etkileşim sorunları yaşayan, aldığı eğitime rağmen yaşına ve zeka potansiyeline göre başarısız olan bireylerde görülen gelişimsel bir bozukluktur (Demir, 2005).

DSM- 5' e göre, özgül öğrenme güçlüğü yaşam boyunca düşük akademik başarıya, okulu bırakmaya, ruh sağlığının bozulmasına, kişinin işsizlik ihtimalinin artmasına neden olabilir. Bununla birlikte risk grubundaki çocukların okul öncesi

döneminde ortak özellikler gösterdiği, bu ortak özellikler ile çocukların belirlenebileceği ve uygun programlar ile desteklendiğinde özgül öğrenme güçlüğü tanısı alma olasılığının azaldığı bildirilmiştir. (DSM-5, 2013)

Özgül öğrenme güçlüğü tanısı, ilkokulda akademik hayatın başlamasıyla okuma, yazma, matematik içerikli çalışmalarda ortaya çıkmaktadır ancak öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilerin fiziksel, bilişsel, dil gelişimi ve sosyal gelişim gibi alanlar açısından bazı erken belirtileri doğumdan itibaren gösterdiği bilinmektedir. (Saday Duman, 2014). Öğretmenler sınıflarındaki çocukların gösterdiği riskli özelliklerin farkında olup erken müdahale amacıyla çocukların gelişimlerinin devamlılığı için uygun destek birimlerine yönlendirmeye çalışmalıdır (MEB, 2021). Öğretmenlerin özgül öğrenme güçlüğünün belirtilerini çocuğun eğitim hayatının başında fark etmeleri ve bu çocukları tespit etmeleri oldukça önemlidir. (Lange ve Thompson, 2006; Melekoğlu, 2021). Erken müdahalenin gerçekleşmesi ve özgül öğrenme güçlüğü belirtilerinin farkına varılıp desteklenmesi amacıyla okul öncesi dönemde yapılacak araştırmalara ihtiyaç olduğu görülmektedir (Öğülmüş, 2017).

Ülkemizde özgül öğrenme güçlüğü ile yapılan çalışmaların büyük oranda ilkokul öğrencileriyle yapıldığı bilinmektedir (Özkardeş, 2013). Bu durum özgül öğrenme güçlüğü ile ilgili göstergelerin ilkokulda ortaya çıkmasından dolayı beklenen bir durumdur. Ancak erken dönemde tanılanma ve yönlendirmenin yapılması tüm engel gruplarında olduğu gibi özgül öğrenme güçlüğü grubunda da önemlidir. Bununla birlikte, okul öncesi öğretmenlerin özgül öğrenme güçlüğü ile ilgili görüşleri ve bilgi düzeyleri sınıflarında bulunan özgül öğrenme güçlüğü riski olan çocukların erken dönemde tanılama ve yönlendirme sürecinin etkileneceği düşünülmektedir.

1.2.Araştırmanın Amacı

Özgül öğrenme güçlüğü okuma yazmada yavaşlık, organize olmayla ilgili zorluklar ve sosyal duygusal alanlara yansıyan sebeplerden dolayı bireyi hem okul çağında hem de sonrasında zorlamaktadır. Okul öncesi dönemde psikomotor beceriler, dil becerileri ve bilişsel alanlarla ilgili zorluklar gelecekte yaşanacak öğrenme güçlüğüne ilişkin belirtiler sağlamakta; geç konuşma, sesleri karıştırma, yönleri

karıştırma, hatalı kalem tutma, ritm gerektiren becerilerde zorlanma gibi yetersizlikler gözlenmektedir (Melekoğlu 2021; Salman vd., 2016).

Özgül öğrenme güçlüğüne sahip bireylerin destek eğitim hizmetlerden faydalanabilmesi için tanı alması gereklidir. Bireyin tanılanmasında zeka testleri, öğrenme güçlüğü formları, klinik değerlendirmeler ve aile gözlemleri gibi uygulamalar kullanılmaktadır (Asfuroglu ve Fidan, 2016). Özgül öğrenme güçlüğüne dair göstergeler yoğun olarak ilkokul yıllarında gözlemlendiğinden tanı alma yoğunluğu da ilkokul yıllarında görülmektedir. Öğrenme güçlüğü riski taşıyan çocukların okul öncesi dönemde belirlenmesi erken müdahale kapsamında değerlendirilmelidir (Korkmazlar, 1992).

Öğretmenlerin özgül öğrenme güçlüğünün okul öncesi belirtilerine hakim olmaları, özgül öğrenme güçlüğü riskli çocukların tespitinde ve buna bağlı olarak müdahalenin sağlanmasında etkili olmaktadır (Melekoğlu, 2021). Farklı branşlardan öğretmenler ile yapılan çalışmalarda, öğretmenlerin öğrenme güçlüğü ile ilgili bilgi düzeylerinin yetersiz olduğu, öğrenme güçlüğünün belirtileri öğretmenler tarafından fark edilse dahi bu belirtilere yönelik çözümlerin üretilmesinde zorlanıldığı sonucuna ulaşılmıştır (Yiğiter, 2005; Kuruyer ve Çakıroğlu, 2017; Altun ve Uzuner, 2016)

Öğretmenlik mesleği, çocukların gelişimiyle doğrudan ilişkili olduğundan toplumun geleceği açısından diğer meslekler arasında farklı bir konumdadır. Öğretmenlik, alan ve mesleki donanımın yanında özveri, hoşgörü, sürekli öğrenme ve gelişime açıklık gibi özellikleri de gerektiren bir meslektir (Girgin ve Baysal, 2006). Milli Eğitim Bakanlığına göre mesleki yeterlik kavramı, öğretmenlerin "mesleği etkili ve verimli biçimde yerine getirebilmek için sahip olunması gereken bilgi, beceri ve tutumlar" şeklinde ifade edilmiştir (MEB, 2017).

Bu görüşlere bağlı olarak; okul öncesi öğretmenlerin özgül öğrenme güçlüğüne yönelik yeterliklerinin istenen düzeyde olmasının önemi ortaya çıkmaktadır. Okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarında bulunan özgül öğrenme güçlüğü riskli çocukları tespit ederek erken dönemde uygun desteğin sağlanması, bu çocukların ilkokul dönemine hazır olmalarını ve kendi potansiyellerine göre daha hafif düzeyde yetersizlik göstermelerini sağlayacağı ifade edilebilir.

Bu çalışmanın amacı, okul öncesi öğretmenlerinin özgül öğrenme güçlüğü hakkındaki bilgi ve öz yeterliklerinin incelenerek bulundukları sınıflarında yer alan çocukların özgül öğrenme güçlüğüne yönelik belirti gösterme durumlarının taranmasıdır.

Buna bağlı olarak araştırmanın alt amaçları aşağıdaki şekilde oluşturulmuştur.

1. Okul öncesi öğretmenlerinin özgül öğrenme güçlüğü hakkında görüşleri nelerdir?

2. Okul öncesi öğretmenlerinin özgül öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilerin tanılanması hakkında görüşleri nelerdir?

3. Okul öncesi öğretmenlerinin özgül öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilerin eğitimleri hakkında görüşleri nelerdir?

4. Okul öncesi öğretmenlerinin 'Özgül Öğrenme Güçlüğü Alan Bilgisi Yeterlik Ölçeği' puanlarının düzeyleri nelerdir?

5. Öğretmenlerin sınıflarında bulunan çocukların 'Öğrenme Güçlüğü Erken Belirtiler Tarama Ölçeği' genel değerlendirme puanlarının düzeyleri nelerdir?

6. Öğretmenlerin sınıflarında bulunan çocukların 'Öğrenme Güçlüğü Erken Belirtiler Tarama Ölçeği' puanlarının alt ölçek alanlarına göre düzeyleri nelerdir?

1.3.Araştırmanın Önemi

Özgül öğrenme güçlüğü tanısı, ilkokulda akademik hayatın başlamasıyla okuma, yazma içerikli çalışmalarda ortaya çıkmaktadır ancak öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilerin bilişsel, fiziksel, dil ve sosyal gelişim alanları açısından bazı erken belirtileri olduğu bilinmektedir (Ali ve Rafi, 2016, s. 111). Okul öncesi dönemde çocuğun özgül öğrenme güçlüğü belirtisi gösterdiği gelişim alanlarındaki anlamlı göstergeleri (dikkat, dinleme, konuşma) fark edip erken müdahale edilen çocukların ilkokula başladıklarında daha başarılı oldukları görülmektedir (Korkmazlar 2003).

Yapılan araştırmalarda risk grubundaki çocukların okul öncesi döneminde ortak özellikler gösterdiği, bu ortak özellikler ile çocukların belirlenebileceği ve uygun programlar ile desteklendiğinde özgül öğrenme güçlüğü tanısı alma olasılığının azaldığı bildirilmiştir. (DSM-V, 2013)

Ülkemizde özgül öğrenme güçlüğü ile yapılan çalışmaların büyük oranda ilkokul öğrencileriyle yapıldığı bilinmektedir. Bu durum özgül öğrenme güçlüğü ile ilgili göstergelerin ilkokulda ortaya çıkmasından dolayı beklenen bir durumdur. Ancak erken dönemde tanılanma ve yönlendirmenin yapılması tüm engel gruplarında olduğu gibi özgül öğrenme güçlüğü grubunda da önemlidir. Öğretmenler sınıflarındaki çocukların gösterdikleri ortak gelişim özelliklerinin farkında olmalı ve erken müdahale amacıyla çocukların gelişim alanlarını desteklemek için uygun destek birimlerine (dil ve konuşma terapisti, duyu bütünleme uzmanı vb.) yönlendirilmelidir (MEB, 2021). Erken müdahalenin gerçekleşmesi ve özgül öğrenme güçlüğü belirtilerinin farkına varılıp çalışılması amacıyla okul öncesi dönemde yapılacak araştırmalara ihtiyaç olduğu görülmektedir (Öğülmüş, 2017).

Türkiye'de özgül öğrenme güçlüğü tanılı öğrencilerle ilgili çalışmalar son yıllarda artış eğilimindedir. Ancak özgül öğrenme güçlüğü tanılı çocukların erken belirtilerinin fark edilmesi amacıyla okul öncesi dönemde yapılan çalışmaların sayısının sınırlı olduğu görülmektedir (Özkardeş, 2013). Erken müdahalenin gerçekleşmesi amacıyla okul öncesi öğretmenlerinin özgül öğrenme güçlüğü alanı ile ilgili değerlendirme, tarama, gönderme, özel eğitime yönlendirme gibi aşamalarda çocuklar için önemli kararlar vermesi gereklidir. Bunun yanı sıra geçmiş çalışmalarda okul öncesinde özgül öğrenme güçlüğü alanı öğretmen yeterlikleri üzerine yapılan çalışmaların sayılarının az olduğu görülmektedir.

Bu çalışma özgül öğrenme güçlüğü olabilecek çocukların erken yaşta fark edilmesine ve bu çalışmanın özel eğitim hizmetlerinden değerlendirme basamağında yer alan tarama, gönderme, yönlendirme aşamalarına destek olacağı düşünülmektedir. Bunun beraberinde alanda okul öncesi döneminde özgül öğrenme güçlüğü riski olan çocuklara eğitim veren öğretmenlere, özgül öğrenme güçlüğüne yönelik alan bilgisi yeterlik düzeylerinin belirlenmesiyle ilgili çalışmalar sınırlıdır. Araştırmanın özgül

öğrenme güçlüğü alanı okul öncesi öğretmen yeterlik düzeyinin belirlenmesine katkıda bulunacağı ifade edilebilir. Ayrıca bu araştırma sonuçlarının okul öncesi dönemindeki hem özgül öğrenme güçlüğü olan hem de risk taşıyan çocuklara, bu çocukların öğretmenlerine ve ailelerine fayda sağlayacağı düşünülmektedir.

1.4.Varsayımlar

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin demografik bilgi formu, ölçek ve görüşme formundaki soruları içten cevapladıkları, ebeveynlerin öğrenme güçlüğü erken belirtileri araştırılan çocuğun davranış özelliklerini doğru değerlendirdiği ve ölçek maddelerini samimi ve objektif doldurduğu varsayılmıştır.

1.5.Sınırlılıklar

Araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin özgül öğrenme güçlüğüne yönelik görüşleri 8 öğretmenden toplanan verilerle sınırlıdır.

Araştırmada Öğrenme Güçlüğü Erken Belirtileri Tarama Ölçeği' nden elde edilen veriler 78 çocuk ile sınırlıdır.

Araştırmada toplanan veriler, öğretmen görüşme formu ve Öğrenme Güçlüğü Erken Belirtileri Tarama Ölçeği, Özgül Öğrenme Güçlüğü Alanı Öğretmen Yeterlik Ölçeği puanları ile sınırlıdır.

Araştırmanın nicel boyutunda çalışma grubu 2022-2023 eğitim öğretim yılı güz döneminde İstanbul ilinde görev yapan okul öncesi öğretmenler ve bu öğretmenlerin sınıflarındaki çocuklar ile sınırlıdır.

1.6.Tanımlar

Öğrenme: "Bireyin yaşantısı yoluyla davranışlarındaki değişimler."

Özgül öğrenme güçlüğü olan birey: "Dili yazılı, sözlü anlama ve kullanabilme için gerekli olan bilgi alma süreçlerinde ortaya çıkan ve dinleme, konuşma, okuma, yazma ya da matematik işlemleri yapma güçlüğü nedeniyle özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan birey" (MEB,2012).

II. BÖLÜM

ARAŞTIRMANIN KURAMSAL TEMELİ

2.1. Okul Öncesi Eğitim Tanımı

Okul öncesi eğitim Türk Dil Kurumu sözlüğünde , "Doğumdan zorunlu eğitim dönemine kadar çocukların gelişim özellikleri, kişisel farklılıkları ve yetenekleri göz önünde bulundurularak onların fiziksel, duygusal ve toplumsal gelişmelerine desteklemek amacıyla aileler ve kurumlar tarafından uygulanan eğitim" şeklinde ifade edilmektedir (Büyük Türkçe Sözlük, 2012). Okul öncesi eğitimi ifadesi, Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Bildirgesinde "Çocuk eğitimle aynı amaçlara yönelik oyun ve eğlenme konusunda tüm olanaklarla donatılır, toplum ve kamu mekânları çocuğun bu haktan yararlanma olanaklarını arttırmaya çaba gösterir" ifadesiyle yer bulmuştur (Tuğrul, 2005). Okul öncesi eğitim, bireyin yaşamının temelini oluşturur ve bu dönemde çocuğun tüm alanlarda gelişiminin en hızlı olduğu ve öğrenme kapasitesinin en yüksek olduğu dönem olduğu ileri sürülmektedir (Oktay, 2007). Okul öncesi eğitim sisteminde yer alan bir çocuğun ilkokula daha kolay uyum sağladığı, bilişsel ve sosyal gelişimlerini diğer çocuklara nazaran daha kolay tamamlandığı ve çocukların okul dönemindeki başarılarına olumlu katkılar verdiği ifade edilmektedir (Yavuzer, 2010).

2.2. Öz Yeterlik Kavramı

Öz yeterlik kavramı ilk kez Bandura tarafından geliştirilen Sosyal Bilişsel Kuramda "bireyin, belirli bir performansı göstermek için gerekli etkinlikleri organize edip, başarılı olarak yapma kapasitesi hakkında kendine ilişkin yargısı" şeklinde yer bulmuştur. Bandura' ya göre insanlar yaptıklarını değerlendirerek benzer eylemlerle karşılaştıklarında bunu başarabilme hakkında yeterlik inancı geliştirir. Öz yeterlik inancı başarılı deneyimlere bağlı olarak gelişir ve ardından olumsuzluklar yaşansa dahi bu inancın kaybedilmesi güçtür (Bandura, 1991).

Öz yeterlik, bireyin mevcut yetenekleri ile ilgili sahip olduğu inanç olarak görülebilir. Buna bağlı olarak birey, mevcut yeteneğinin üstünde bir görevle

karşılaştığında görevin gerektirdiği özelliklerle sahip olduğu özelliklerini değerlendirerek bu görevi başarabileceği ile ilgili bir karar vermeye çalışır. Bu durumda mevcut benlik düzeyi ve konuyla ilgili yetkinlik algısı, görevi yerine getirip getirmeme konusunda ayırt edici olacaktır. Görevin yerine getirilmesinde gerekli olan inancı, çabayı ve ısrarı kendinde bulamayanlar göreve devam etmekten ve sorumluluk almaktan uzaklaşırken, yeteneklerine inananlar görevin tamamlanmasında daha istekli davranabilir. Bu yönüyle öz yeterlik, insanların davranışlarında etkili kaynaklardan birisi olarak gösterilmektedir (Jordan vd., 2022).

2.3. Özgül Öğrenme Güçlüğü Tanımı

Özgül öğrenme güçlüğü terimi 1963 yılında Kirk tarafından akademik süreçlerde öğrenmeyle ilgili önemli sorunlar yaşayan kişileri ifade etmek amacıyla kullanılmıştır (Toptaş, 1998). Özgül öğrenme güçlüğü üzerine uzun yıllar çalışan Kirk (1983) özgül öğrenme güçlüğünü şöyle tanımlamıştır: Okuma, yazma, noktalama, matematik, konuşma ve dil alanlarından birinin veya birden fazlasının gelişimindeki bozukluklar olması durumudur.

1975 yılında "Yetersizliği Olan Tüm Çocuklar için Eğitim Hareketi" (Education for All Handicapped Children Act) yasasını çıkararak özgül öğrenme güçlüğüne yasalarında ilk kez yer veren devlet Amerika Birleşik Devletleri olmuştur. Daha sonraki yıllarda güncellenen bu tanımda özgül öğrenme güçlüğü, "Dinleme, düşünme, okuma, yazma, konuşma ya da matematik becerilerinde ortaya çıkan, sözlü ya da yazılı dili anlamayı, kullanan becerilerin birinde ya da birkaçında ortaya çıkan bozukluktur" şeklinde tanımlanmaktadır. Bu tanım; zihinsel, işitsel, görme ve bedensel engeller ile kültürel, çevresel ve ekonomik olumsuzlukların sebep olduğu öğrenme problemleri dışında, yapısal beyin sorunlarını, algısal çarpıklıkları ve disleksi gibi durumları içine alır. (Individuals With Disabilities Education Act - IDEA, 1997).

Özgül öğrenme güçlüğünde zeka düzeyi normal ya da normalin üzerinde olduğu halde eğitim almasına rağmen, akademik becerilerinin beklenenin büyük ölçüde altında olması şeklinde tanımlanmaktadır. Zekâ düzeyine göre akademik alanlarda başarılı olamadıkları için özgül öğrenme güçlüğü olan çocuklar hem

ebeveynlerin ve hem de öğretmenlerin dikkatini çekmektedir. Özgül öğrenme güçlüğü olan çocuklar eğitimcilerin ve ailelerinin ifadesiyle genel olarak "zeki ama çalışmıyor" olarak tanımlanmaktır (Melekoğlu, 2019).

Özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin değerlendirmesinde dünya çapında kabul gören "Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders-5 (Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve İstatistiksel El Kitabı)" tanı kriterleri kullanılmaktadır. DSM-5'e göre özgül öğrenme güçlüğü tanısında; harf söyleme ya da yazma, sözcük okuma, okuduğunu anlama, yazılı anlatım, matematik ile ilgili nedenlerden kaynaklanan sorunlar yer alır. Yaş düzeyine uygun çalışmalar ve eğitim uygulamaları yapılmış olmasına rağmen, altı aydan uzun bir zamanda belirtilerin devam etmesi gerekir. Öğrenme ile ilgili bu zorluklar ilkokul yıllarında kendini gösterse de okul öncesi dönemde bu belirtilerin varlığı ile ilgili ipuçları görülmektedir. Özgül öğrenme güçlüğünün alt grupları, okuma bozukluğu, yazma bozukluğu ve matematik bozukluğu şeklinde sınıflandırılmıştır. Bu sınıflandırmalar da hafif, orta ve ağır düzey olarak gruplandırılmıştır (DSM-5, 2013).

Özgül öğrenme güçlüğü ile ilgili tanımlarda benzer noktaların üzerinde durulduğu görülmektedir. Bu tanımlarda ilk dikkat çeken özellik zekâ düzeyi ile akademik başarı arasındaki farktır. Bu farkın çevresel, psikolojik ya da zihinsel sorunlar nedeniyle olmadığı ancak bireyin akademik başarısının ve sosyal ilişkilerinin olumsuz etkilenmesi söz konusudur.

2.4. Özgül Öğrenme Güçlüğünün Sınıflandırılması

Özgül öğrenme güçlüğünde, bireylerin bir ya da birden fazla alanda sorunlar yaşadığı ve bununla birlikte okuma, yazma ve matematik alanlarındaki zorlukları yaygın olarak görülmektedir (Heward, 2013). Öğrenme güçlüğünün alt tiplerinde de en yaygın görülen güçlükler okuma güçlüğü (disleksi), yazma güçlüğü (disgrafi), matematik öğrenme güçlüğü (diskalkuli) şeklinde ele alınmaktadır (DSM-5, 2013).

2.4.1. Okuma Güçlüğü (Disleksi)

Sözcük okuma, okuma akıcılığı ve okuduğunu anlama becerileri ile ilgili sorunlarla ortaya çıkan okuma bozukluğu durumudur. Aynı zamanda "disleksi" şeklinde de isimlendirilmektedir (DSM-5, 2013).

Okuma güçlüğüne sahip bireyler, metin çözümleme ve metni okuma, anlamada aynı zamanda hızlı okumada sorun yaşamaktadır. Okuma becerisi, temel anlama ve çözümleme becerilerini kapsamaktadır. Bu konuda zorluk yaşayan birey okuduğunu anlarken zorluk yaşar ya da okuduğunu yanlış anlayabilir (Bender, 2019). Okumada sorunu olan öğrenciler; özellikle harflerin şekillerini, yönlerini ve çizimlerini birbiriyle karıştırmaktadır. Buna bağlı olarak; okuma güçlüğü olan öğrenciler okumada yaşadığı güçlükler nedeniyle diğer akademik alanlarda da yaşıtlarından geri kalabilir. Okuma güçlüğüne sahip öğrenciler çoğunlukla; sesleri çıkarmada zorlanma ve sesleri karıştırma, sesleri atlama, satır atlama, seslerin yerini karıştırarak okuma, kelimeyi hatalı okuma, devam edilen satırı kaybetme, duraksama, yavaş okuma, okumaya kelime sonundan başlama gibi okuma hataları yapmaktadırlar (Öztürk, 2002).

Okuma güçlüğü, sesbilgisel farkındalık, kelime çözümleme, kelime okuma, hızlı adlandırma ve kavram hatırlamada zorluklar içeren dil becerileriyle ilgili bir zorluktur. Okuma güçlüğü olan bireyler, sesbilgisel işlem, görsel-işitsel işlem, bellek, zaman yönetimi, işlem hızı, planlama alanında sorunlar sergilemektedirler. Okuma güçlüğü olan öğrencilerin öğrenme için aşırı çaba harcamak zorunda kaldıkları ve destek eğitime gereksinim duydukları görülmektedir (Mouzakitis, 2012).

2.4.2. Yazma güçlüğü (Disgrafi)

Yazılı dilde kelime kullanma, heceleme, metin üretme, cümle oluşturma becerileri ile ilgili sorunlarla ortaya çıkan yazma bozukluğu durumudur. Disgrafi olarak da adlandırılan bu durum; yazma becerilerinde görülen zekâ puanı, yaş ve eğitimden bağımsız olarak bireyin potansiyelinden düşük başarı göstermesine ve akademik alanlarda zorluklarla karşılaşmasına sebep olan mekanik yazma becerisiyle ilişkili olan özgül öğrenme güçlüğü tipidir. Disgrafi olan bireyler, görselleri doğru algılamada, hatırlamada sorun yaşarlar dolayısıyla yaşıtlarına göre yavaş yazmakla

beraber yazdıklarını okumak çoğunlukla güçtür. Buna bağlı olarak yazılı bir ürün ortaya koymada problemler yaşarlar; kelimeyi yerinde kullanma, cümle oluşturma, kompozisyon yazmada ciddi zorluklarla karşılaşırlar. Biliş üstü becerilerde yetersizlik gösterirler. Kendilerinden metin oluşturması istendiğinde metnin hangi türde olması gerektiğini ve amacını dikkate almadan, daha çok konuşma dili ile yazarlar ve metnin yapısını düzenlemede sorunlar yaşarlar (Akçin,2016).

Yazma süreci karmaşık bir süreçtir. Yazmanın başlangıcında çocuğun hem bilişsel hem fiziksel süreçleri birlikte ilerletmesi gerekir. Yazma süreci geliştikçe çoklu görevlerin bir arada dikkate alınması gerekir. Yazma becerilerinde zorlanan çocuklar bu karmaşık süreçle başa çıkmakta sorun yaşarlar. Yazmada zorlanma görülen çocuklar sınıf içi çalışmaları takip ederken ve katılırken, ev ödevlerini yaparken sorunlar yaşarlar. Yaşanan bu sorunların yetişkinlikte de devam ettiği söylenebilir (Çakıroğlu, 2016).

2.4.3. Matematik Öğrenme Güçlüğü (Diskalkuli):

Diskalkuli olarak da ifade edilen matematik alanındaki öğrenme bozukluğudur. Aritmetik kavramların öğrenilmesi, sayısal verilerin işlenmesi, yavaş hesap yapma sorunları ile ortaya çıkan bir sorundur. Diskalkulinin içeriğinde; azlık-çokluk algısı, aritmetik sıralamaların bellekte tutulması, akıcı hesaplama, sayısal akıl yürütme becerileri ile ilgili sorunlar ortaya çıkar (DSM-5, 2013).

Diskalkuli çocuklarla yapılan çalışmalarda bu çocukların disleksili olan çocuklarla zihinlerinde benzer yapılar fark edilmiş; temelde diskalkuli olan çocuklarda sayılarla ilişkili zorluklar, dislekside ise sesletim ile ilgili zorluklar görülmüştür. (Klinberg, 2013). Bununla birlikte, diskalkuli olan çocuklar bir rakamın neyi anlattığını anlamakta da zorlanırlar. Diskalkuli küçük yaş düzeyinde sayıların çokluk ilişkilerini işlemekte zorluk olarak kendisini belli eder. Diskalkuli riskli bir çocuk 5 yaşına geldiğinde temel sayma becerisini kazanabilir ancak sayılarla ilişkili sorun yaşamaya devam eder. Örneğin, saymaya kaçtan başlayacağını bilemeyebilir. (Saday Duman, 2014)

Diskalkuli olan bireyler, matematikteki sayı ve sembolleri matematik dili ile eşleştirmede zorluk yaşamaktadırlar. Bununla birlikte düşük sayı kavramı ve matematik becerilerine sahip olan öğrenciler matematik ya da sayı içeren derslerde zorluklar yaşadığı ve bu öğrencilerin matematik algısının gelişmesi için destek eğitime ihtiyaç duydukları ifade edilmiştir (Jena, 2013).

2.5.Özgül Öğrenme Güçlüğünün Genel Özellikleri

Öğrenme güçlüğü olan bireylerin özellikleri ifade edilirken heterojen kavramı sıklıkla karşımıza çıkmaktadır. Bu kavram öğrenme güçlüğü olan bireylerin özelliklerinin birbirinden çok farklı olmasından kaynaklanmaktadır. Bazı bireyler okuma yazmada başarılı iken matematiksel hesaplarda sorunlar yaşayabilmektedir. Bununla birlikte bazı öğrenme güçlüğü olan bireyler için dikkati sürdürme, odaklanma ile ilgili durumlarda ciddi sorunlar yaşanmaktadır ancak bu durum tüm öğrenme güçlüğü olan bireyleri kapsamamaktadır. Öğrenme güçlüğü ile ilişkili bazı güçlükler farklı yaşlarda farklı şekillerde ortaya çıkmaktadır; dil gelişimi ile ilgili bir sorun, okul öncesi döneminde gecikmiş konuşma, ilkokul döneminde disleksi, ortaokul döneminde de yazma bozukluğu olarak ortaya çıkabilir (Lerner, 2000).

Çocuk gelişiminde davranışların kazanılabilmesi için belli dönemlere ihtiyaç vardır. Kritik dönem; bireylerin yaşa göre belirli becerileri kazanma konusunda avantajlı olduğu bir dönemdir. Kritik dönemde uygun öğrenmeler gerçekleşmediği durumda gelecekteki öğrenmeler de olumsuz etkilenir. Bu durum ilgili bilginin asla öğrenilmeyeceğini değil öğrenme için normalden daha fazla zaman ayrılması gerektiğini göstermektedir (Kass and Cleborne, 2005). Öğrenme güçlüğü olan çocukların gelişim özellikleri; dil ve konuşma gelişimi, bilişsel gelişim, sosyal duygusal gelişim ve psikomotor gelişim başlıkları altında incelenecektir.

2.5.1. Dil ve Konuşma Gelişimi

Öğrenme güçlüğü olan çocukların dil gelişimlerinin akranlarına göre daha yavaş ve sınırlı olduğu bilinmektedir (Bek ve Şen, 2015). Bender'e (2012) göre bu çocuklar dilde sesleri ayırt etmede, söylenenleri anlamlandırmada ve yorumlamakta sorunlar yaşamaktadır. Dil gelişiminde yaşanan problemler, okumayı öğrenme

sürecini de olumsuz etkilemektedir. Konuşmalarında ses ekleme, ses atlama, kelimelerin seslerinin yer değiştirmesi sorunları sıklıkla görülmektedir. Benzer durumların okuma sırasında da yapıldığı görülmektedir.

Araştırmalara göre öğrenme güçlüğü olan çocuklar büyük oranda dil ve konuşma alanında sorunlar yaşamaktadır. Bunlar genellikle sözdizimi, anlambilim, fonoloji ve dilin sosyal kullanımı ile ilgili zorluklardır. Ayrıca sözlü ifade becerilerinde karmaşık ya da sıralı cümle yapılarını anlamada, bağlama uygun sözcüğü seçmede zorluklar yaşayabilirler. Buna bağlı olarak; öğrenme güçlüğü olan bireyler hem akademik alanlarda hem de sosyal etkileşimde olumsuz etkilenir. (Piarengelo ve Giuliani, 2006).

Öğrenme güçlüğü olan bireylerde, erken yaşlarda söz dizimi becerisi akranlarıyla yakın nitelikte olmasına rağmen ilerleyen yıllarda dil becerileri ile ilgili, yaşına bağlı olarak, beklentiler arttıkça akranlarına göre farklar da ortaya çıkmaktadır. Bununla birlikte öğrenme güçlüğü olan bireyler planlama ve organizasyon becerilerinde güçlük yaşadığı için dili günlük hayatta kullanarak duygu ve düşüncelerini aktarmada, uzun cümleleri anlamada; konuşurken uygun kelimeye karar vermede, soyut kavram öğrenmede zorluklar yaşamaktadırlar (Turan, 2004).

2.5.2. Bilişsel Gelişim

Bilişsel gelişim, zihinsel becerilerin kullanılarak öğrenmeyi ve bilgiyi işleme sürecini içine almaktadır. Dikkat, hafıza, problem çözme, eleştirel düşünme gibi terimler bilişsel gelişim ile değerlendirilen kavramlardır (Turkington ve Harris, 2006). Öğrenme güçlüğü olan çocuklarda bilişsel becerilerde yetersizlikler görülmektedir. Bilişsel becerilerde görülen yetersizlikler; tercihte bulunurken zorlanma, sosyal verileri yorumlamada zorluk, öğrenmede somut örneklere ihtiyaç duyma, işlem hızında gecikme, yeni duruma uyumlanmada zorluk, yeni göreve başlamada zorlanma, fazla hata yapma, daha sık yönergeye ihtiyaç duyma, daha önceki bilgileri yeni duruma uyarlamada zorlanma şeklindedir. Öğrenme güçlüğü olan çocuklar kendilerine verilen görevleri yerine getirmek için uygun yöntem seçme ve uygulamada problem yaşarlar (Akçin, 2016).

2.5.3. Sosyal Duygusal Gelişim

Bilgiyi işlemlemede sorun yaşama, anlatılan bilgileri zor anlama durumu hayal kırıklığına ve sosyal anlamda geri çekilmeye ya da içe kapanmaya yol açmaktadır (NCLD, 2014). Öğrenme güçlüğü olan çocukların yaşadıkları görsel, bilişsel, dil ve konuşma problemleri akranlarıyla ilişkilerinde zorluklara neden olur ve bu çocuklar zamanla kendinden yaş olarak küçük çocuklarla zaman geçirmeye yönelmektedir. Çevresi, öğretmenleri ve arkadaşlarıyla ilişki kuramama, empati yapamama, yaşına uygun düşüncelere sahip olamama, davranış problemleri, anti-sosyal davranışlar görülmektedir (Henley, Ramsey ve Algozzine, 2002). Bununla birlikte; sözlü ifadeyi kullanırken dinleyiciden gelen jest, mimik gibi tepkileri yorumlayamama, şakaları ciddiye alma, grup etkinliklerine aktif olamama gibi olumsuzluklar görülebilir. Dinlediğini anlama becerilerindeki sorunlar nedeniyle de yönergeleri takip edememe ya da iletişime isteksiz görünme durumları olabilmektedir. (Piarengelo ve Giuliani, 2006).

Okul öncesi dönemde öğrenme güçlüğü riski olan çocuklar, genellikle okulun ilk günlerinde anne babasından ayrılırken zorluk yaşayabilmektedir. Yaşıtlarına kıyasla okul uyumu süreci zaman alabilir, öğretmenlerle iletişim kurarken zorluk yaşayabilirler. Bununla birlikte içe dönük, gergin olabilir ve kurallara uyum sağlayamayabilirler (Commodari, 2013).

2.5.4. Psikomotor Gelişim

Öğrenme güçlüğü olan bireyler ritmik çalışmalar yaparken (basit kurallı oyunlar) hareketleri koordine etmekte ve model olunan hareketlerin aynısı tekrarlamada problem yaşamaktadır. Erken yaşlarda öğrenme güçlüğü riski olan çocuklar farklı görevlerde sağ-sol ellerini birlikte kullandıklarından gecikmiş el tercihi durumu, yazarken veya boyarken hatalı kalem tutma (üç parmak, el ile kavrayarak vd.), çizime ters yönden başlama gibi problemler görülebilmektedir (MEB, 2008).

Öğrenme güçlüğünün genel özellikleri; gecikmiş konuşma, konuşma seslerini öğrenmede ve ifade etmede zorluk, akademik alanda belirgin problemler, okuma güçlükleri, yazma becerilerinde zayıflık, sözel dil ve yazı dili ile ilgili sorunlar, sayısal

becerilerde ilgili sorunlar, düşünme ve bellek sorunları, bilgiyi işlemede yaşanan sorunlar, hızlı ve dürtüsel hareket etme, dikkat eksikliği, geriden gelen psikomotor beceriler, koordinasyon eksikliği, duygusal durumlarda hızlı değişim, psikolojik işlemlemede ve sosyal becerilerde görülen yetersizlikler olarak ifade edilmektedir. Özgül öğrenme güçlüğü olan bireyler heterojen özellikler gösterdiğinden belirtilen her özellik öğrenme güçlüğü olan her çocukta görülmeyebilir(Açıkgöz, 2019; Culatta vd., 2003)

2.6. Özgül Öğrenme Güçlüğünün Erken Belirtileri

Özgül öğrenme güçlüğü tanısı, ilkokulda akademik hayatın başlamasıyla okuma, yazma, matematik içerikli çalışmalarda ortaya çıkmaktadır ancak öğrenme güçlüğüne sahip çocukların dil, bilişsel, fiziksel ve sosyal gelişim gibi alanları açısından bazı erken belirtileri doğumdan itibaren gösterdiği bilinmektedir. (Saday Duman, 2014).

Çocuklar bilişsel becerilerin temelini erken çocukluk ve okul öncesi döneminde kazanır. Öğrenmenin gelişimsel anlamda gerçekleşme evrelerini bilmek öğrenme güçlüklerini de anlamaya yardımcı olur. Örneğin; bebeğin duyduğu sesleri ayırt etmesi, bebek tarafından çıkarılan ilk sesler, benzer nesneleri ayırt edebilmesi bebeğin fonolojik gelişimi ile ilgilidir ve ilkokulda kazanılacak olan okuma becerilerinin ilk adımlarını oluşturur. Öğrenme bozukluğu ilkokul sürecinden önce başlar ancak ilkokulda anlaşılır. Bu nedenle öğrenme bozukluğu ilkokuldan önce de fark edilebilir. Zihinsel gelişim basitten karmaşığa doğru bir yol izler. Erken çocukluk döneminde çocuklar akademik becerilere temel oluşturacak birçok bilgiyi ve beceriyi kazanırlar. Örneğin; beş yaşında bir çocuk kaplan resmine kedi ya da leylek resmine ördek diyorsa bu çocuğun algılamasında bulanıklık ve belirli olmayan genellemelerden bahsedilebilir (Doğan, 2012; Korkmazlar, 2015).

Öğrenme güçlüğü; daha çok akademik başarısızlıkla ilgili olduğundan ilkokul çağında belirlenir ancak okul öncesi dönemde dil-konuşma gelişimi ile ilgili, bilişsel güçlükler, psikomotor becerilerdeki zorluklar, sosyal duygusal davranış zorlukları ile ilgili belirtiler gösterir (Deniz, Hamarta ve Akdeniz, 2015). Bilişsel gelişimde, dikkat,

algı, bellek ve bilgi işlemleme alanlarındaki sınırlılıkları sebebiyle öğrenme güçlüğüne sahip bireyler farklı gelişimsel özellikler gösterebilirler. Psikomotor gelişimde; erken dönemde emekleme, beden kontrolü, denge ve ritim gerektiren kaba motor hareketler ile kalem tutma, bağcık bağlama, el-göz koordinasyonu ve nesnelerin kontrolünü gerektiren ince motor becerilerde sorunları bulunmaktadır (Şahin ve Akoğlu, 2011; Vujik ve diğ., 2011). Dikkat alanında; dikkat ile ilgili oyunlardan kaçınma, odaklanma ve konsantrasyon ile ilgili güçlükler, bir işi sürdürmekte karşılaşılan güçlükler, algısal alanda; benzer ses ve sembolleri ayırt etme güçlüğü, benzerlik farklılık kavramının gelişmesinde zorlanma, şekil zemin ayrımlaştırma güçlükleri, bellek alanında; sınıflama ve sıralama ile ilgili öğretim içeren kavramlarda zorlanma, sayıların ve geometrik cisimlerin adlarını öğrenmede güçlükler görülmektedir. Sosyal duygusal alanda; jest ve mimikleri yorumlayamama, yaşıtlarıyla ilişki kurma sorunları, değişikliklere uyumlanmada zorluklar, hızlı duygu değişimi yaşama gibi durumlar görülmektedir (Korkmazlar, 2013; Demir, 2005; Korkmazlar, 2015). Dil-konuşma gelişiminde; konuşmayı geç öğrenme, sözcüklerin telaffuzunda hatalar, sıkça sesletim sorunları, konuşmada yakın sesleri ve kelimeleri karıştırma, hecelerin yerlerini değiştirme benzeri durumlar ile karşılaşılmaktadır (HASA, 2019).

Erken dönemde çocuklarda görülen bu belirtiler her zaman öğrenme güçlüğüne dair belirti vermiyor olabilir. Öğrenme güçlüğü riski bulunan çocuklar değerlendirilirken belirtilerin diğer durumlar nedeniyle olup olmadığına dikkat edilmelidir. Bu alanlar, görme/işitme yetersizlikleri, zihinsel gerilik, uyaran eksikliği, duygusal sorunlar, kültürel sorunlar olarak sıralanabilir. Yetersizliği görülen çocuğun yaşadığı zorlukların bu problemlerden dolayı ortaya çıkmadığından emin olduktan sonra çocuğun performansı ve bu belirtiler gözlemlenip değerlendirilmelidir (Akçin, 2016). Erken dönemde öğrenme güçlüğü ile ilgili belirti gösteren çocuklar izlenmeli, belirtilerin devamlılık göstermesi halinde zaman kaybetmeden değerlendirmeler yapılmalı, tanı konulmasa dahi sınıf içinde öğretim yöntemlerinin uyarlanması ve çocuğa uygun müdahaleler sunulmalıdır. Böylece çocuğun gelecekte karşılaşacağı zorlukların daha hafif geçmesi ve bu zorlukların daha hafif seyretmesi sağlanacaktır (Smith ve Strick, 2010).

2.7. Özgül Öğrenme Güçlüğünün Tanılanma ve Değerlendirilmesi

Özgül öğrenme güçlüğü riskli çocuğun performansını gözlemleme ve değerlendirme için çeşitli araçlar bulunmaktadır. Bu araçlar değerlendirme, izleme, tanılama ve yerleştirme amacıyla kullanılır. Formal ve informal değerlendirme olmak üzere iki gruba ayrılmaktadır. Formal değerlendirme, çocuğun farklı gelişim alanlarındaki durumunun akranlarına göre tespit edebilmek için kullanılır. İnformal değerlendirme, öğretmenlerin sınıfta çocuğun davranışlarını çalışmalarını ve performansını değerlendirirken kullandıkları diğer araçları kapsar (Avcıoğlu, 2018).

Özgül öğrenme bozukluğu tanısı; bireye uygulanan standart testlerde, yaş, zeka puanı ve eğitimi dikkate alındığında, okuma, matematik ve yazılı anlatım performansının akranlarından önemli ölçüde düşük olmasıyla birlikte konur. Özgül öğrenme bozukluğu tanısı için psikiyatrik muayene, ebeveyn ve öğretmenlerinden edinilmiş yaşanan zorluklara ilişkin bilgiler, nöropsikolojik işlevlerin değerlendirilmesini içine alan çok yönlü bir süreç sonucunda belirlenir (Duman, 2014; Tarhan, 2014). Değerlendirme araçları, birey ile ilgili detaylı bilgiler toplamayı sağlar. Toplanan bilgi bireyin geleceğini ilgilendiren eğitsel kararlar (uygun öğretim yöntemleri belirleme, tarama, yönlendirme, sınıflama) almayı sağlar (Lerner and Johns, 2012, s. 38).

Özgül öğrenme güçlüğünün tanılanmasında ülkemizde yapılan çalışmalar incelendiğinde daha çok zeka testleri ve tarama listelerinin kullanıldığı görülmektedir. Güngörmüş Özkardeş' e göre (2013), sıklıkla uygulanan zeka testleri; Wechsler Çocuklar için Zeka Ölçeği-Yeniden Gözden Geçirilmiş Formu (WISC-R) ve Temel Kabiliyet Testi (TKT) 'dir. Korkmazlar (1992, s. 82) tarafından geliştirilen tarama listesi ise en çok kullanılan tarama listesidir. Özgül Öğrenme Bozukluğu (ÖÖB) Bataryası: ilk olarak Korkmazlar (1992) tarafından kullanılmış ve devamındaki çalışmalarda yeni bölümler eklenerek genişletilmiştir. İçeriğinde okuma, yazma ve matematik becerileri değerlendiren alt testler ve özgül öğrenme güçlüğünde görülen görsel algı, sınıflama, ardışık sıralama, sağ-sol ayırt etme, el tercihi ve ince motor becerilerdeki alanları içeren alt testlerden oluşur (Turgut, 2008, s. 39). Özgül öğrenme güçlüğünü tanılamaya ve destek eğitimin sınırlarını belirlemek amacıyla kullanılan

diğer test ve ölçekler aşağıda belirtilmiştir. Stanford Binet Zeka Testi (2-6 Yaş Grubu), Gesell Gelişim Figürleri Testi (3-7 Yaş Grubu), Bender-Gestalt Görsel Motor Algılama Testi (6-12 Yaş Grubu), Frostig Gelişimsel Görsel Algı Testi (4-7 Yaş Grubu), Peabody Resim Kelime Testi (2-12 Yaş Grubu), Bangor Disleksi Testi (7 yaş ve üzeri), Harris Laterelleşme Testi (9-16 Yaş Grubu), Sesli Okuma Testi (7 yaş ve üzeri), Erken Okuryazarlık Testi (60- 72 ay), Özgül Öğrenme Bozukluğu Kontrol Listesi (6-12 yaş), Öğrenme Güçlüğü Erken Belirtileri Tarama Ölçeği (4-6 yaş).

2.8. Ulusal ve Uluslararası Alanyazında Yapılan Çalışmalar

Bu bölümde ulusal ve uluslararası alanyazında yer alan özgül öğrenme güçlüğü ile ilgili ve özgül öğrenme güçlüğü hakkında öğretmen yeterliklerine ilişkin bazı araştırmalar yer almıştır.

Demir (2005), okul öncesi eğitime ve ilköğretim birinci sınıfa devam eden öğrencilerde özgül öğrenme güçlüğüne ilişkin durumları belirleyerek, öğrenme güçlüğü riski taşıyan çocukların erken tanılanmasını sağlamayı amaçlamıştır. Araştırmada ebeveyn ve öğretmen gözlemlerine dayanan belirti listesi aracılığıyla tespit edilen özgül öğrenme güçlüğü riski taşıyan ve taşımayan çocukların WISC- R (Welcher Intelligence Scale for Children) zeka puanları karşılaştırılmıştır. Araştırmanın sonucunda belirti listesine göre riskli olan çocukların tamamında özgül öğrenme güçlüğü olmadığı ancak bu durumun WISC-R tanı kriterlerinin yüksek olmasına bağlanabileceği ve dolayısıyla geliştirilen öğrenme güçlüğü belirti listesinin riskli çocukları belirlemede işlevsel olduğu belirtilmiştir.

Yıldırım Doğru, Alabay ve Kayılı (2010) tarafından öğrenme güçlüğü olan ve normal gelişim özelliklerine sahip çocukların kelime dağarcığı ve dili anlama düzeylerini belirlemek amacıyla yapılan çalışmada Temel Kabiliyetler Testi (7-11) ve Peabody Resim Kelime Testi kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, normal gelişim gösteren çocuklar ile özgül öğrenme güçlüğüne sahip çocukların Peabody alıcı dil alt ölçeği puanlarına göre anlamlı farklılık bulunmuştur. Ayrıca normal gelişim gösteren çocuklar arasında da erkek çocuklar lehine anlamlı bir fark bulunmuş, Temel Kabiliyetler Testinde cinsiyetler arası anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Yangın, Önder, Şavlığ (2016) tarafından sınıf öğretmeni adaylarının ve öğretim elemanlarının özgül öğrenme güçlüğü türlerine ilişkin farkındalıkları ile ilgili araştırma sonucunda özgül öğrenme güçlüğü türleri ve öğrenme güçlüğünün eğitimine ilişkin algılarında eksiklikler ve yanlışlıklar bulunmuştur.

Arabacı (2018) tarafından sınıf öğretmeni adaylarının özgül öğrenme güçlüğüne ilişkin bilgi düzeyleri, özgül öğrenme güçlüğü yeterlikleri ve özgül öğrenme güçlüğü ile ilgili bilgi edinme isteklerinin düzeyi araştırılmıştır. Son sınıfta bulunan dört farklı üniversiteden 213 öğrencinin katılım gösterdiği çalışmada veriler "Özel Öğrenme Güçlüğüne İlişkin Soru Listesi" aracılığıyla (Yiğiter, 2005) toplanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının öğrenme güçlüğüne ilişkin bilgilerinin orta düzeyde olduğu ve bununla beraber büyük çoğunluğun mevcut bilgilerinin yetersiz olduğunu düşündükleri ifade edilmiştir.

Yüksel (2010), okuma güçlüğü olan bir öğrencinin okumasını geliştirmek amacıyla öğrencinin okuma alanındaki yetersizliklerine yönelik stratejilerin okuma alanına etkisini belirlemeye çalışmıştır. Araştırmacı öğrenci ile 33 saat süreyle, öncelikle öğrencinin okuma hatalarını tespit edilmesi ve ardından düzeye uygun metinlerle çalışılması şeklinde sürmüştür. Araştırmanın sonucunda öğrencinin okuma ile ilgili sorunlarında düzelmeler ve buna bağlı olarak okuma düzeyinde ilerlemeler olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Pehlivan (2006), araştırmasında okul öncesi eğitimin ilk okuma yazmaya geçiş sürecine etkilerini belirlemeye çalışmıştır. Okuma yazmaya geçiş sürecini görüşme formları aracılığıyla öğretmen ve öğrenci görüşlerini alarak inceleyen çalışmada anne babaların eğitim düzeyleri arttıkça öğrencinin okul öncesi kurumuna devam etme durumunun da arttığı saptanmıştır. Ayrıca, çalışmada okul öncesi eğitim alan ve almayan çocukların yazıya geçmede farklılık olmadığı ancak okul öncesi eğitime devam eden öğrencilerin temel beceriler kapsamında daha hazırlıklı oldukları tespit edilmiştir.

Ketenoğlu-Kayabaşı (2019), araştırmada sınıf öğretmenlerinin okuma güçlüğüne dair bilgi ve becerileri ile sınıf içi uygulamaları arasındaki ilişkiyi tespit

etmek amacıyla yedi sınıf öğretmeni ile çalışılmıştır. Veriler gözlem formu, yarı yapılandırılmış görüşme formu ve öğretmen görüş anketi aracılığı ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin bilgi ve beceri düzeyleri iyi olmasına karşılık okuma güçlüğüyle ilgili sınıf uygulamalarında yetersizlikler yaşadıkları tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin okuma güçlüğü olan öğrencileri süreçte kendi çabalarıyla baş başa bıraktıkları, eğitim ortamlarında farklılaştırmalara başvurmadıkları, etkinliklerin sadece büyük grup etkinliği olacak şekilde tasarlandığı saptanmıştır.

Vellutino vd. (2006), okul öncesi eğitimin başında okuma zorluğu riski bulunan çocukları gösterdikleri erken belirtiler aracılığıyla tespit etmiş ve çocukları iki gruba ayırmışlardır. Bir grup anaokulunda haftada 2-3 kez bireysel müdahale programına, diğer grup ise ev ortamında erken müdahale programına dahil edilmiştir. İki gruptaki çocuklarla da ilkokul üçüncü sınıfa kadar sene başlarında değerlendirilip ihtiyacın devam etmesi halinde bireysel müdahaleye veya ev programına devam edilmiştir. Araştırmanın sonucunda okuma güçlüğü riski taşıyan çocuklarla yapılan hem bireysel müdahaleler hem de ev programlarının yararlı etkileri tespit edilmiştir.

Smith ve Wallace (2011), aynı anda hem özgül öğrenme güçlüğü hem de dikkat eksikliği/hiperaktivite bozukluğu yaşayan çocukların bu tanılardan sadece bir tanesinden etkilenen akranlarıyla karşılaştırmak amacıyla alınan bilgileri incelemeyi amaçlamışlardır. 3-13 yaş aralığındaki çocuklarla yürütülen çalışmada aynı anda hem özgül öğrenme güçlüğü hem de dikkat eksikliği/hiperaktivite bozukluğu yaşayan çocukların sosyal duygusal becerilerde sadece özgül öğrenme güçlüğü yaşayan akranlarına göre daha belirgin zorlanmaları olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte, süreçteki aile katılımının etkisiyle, hem dikkat eksikliği/hiperaktivite bozukluğu hem de öğrenme güçlüğü yaşayan çocuklar, ailelerinden daha fazla ilgi gördükleri için, sosyal duygusal becerileri yalnızca dikkat dağınıklığı yaşayan çocuklardan daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Mullikin vd. (2021) Amerika'da bir eyaletteki okul öncesi ve birinci sınıf öğretmenlerinin disleksi hakkındaki bilgilerini değişkenler açısından incelemişlerdir. Araştırmada kendine güven, mesleki deneyim gibi demografik verilerin yanı sıra

disleksi ile ilgili genel ve tanımlayıcı bilgilere başvurulmuştur. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin disleksi hakkında sahip oldukları bilgilerinde kavram yanılgıların olduğu, buna karşılık disleksi içerikli öğretim yöntemlerinde olumlu performanslar gösterdikleri ortaya konmuştur. Bununla birlikte öğretmenlerin mesleki deneyimi arttıkça hem disleksi hakkındaki bilgilerinin hem de sınıftaki disleksi içerikli öğretim yöntemlerinde daha etkili oldukları ortaya konmuştur.

III. BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın deseni, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin analizi ve verilerin toplanması ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

3.1. Araştırma Deseni

Bu araştırmada okul öncesi öğretmenlerin özgül öğrenme güçlüğü hakkındaki bilgi ve öz yeterliklerinin incelenerek bulundukları sınıflarında yer alan çocukların özgül öğrenme güçlüğüne yönelik belirti gösterme durumlarının taranması amaçlanmıştır. Bu araştırma, nitel ve nicel verilerin toplanıp her iki desenin de birlikte kullanıldığı sıralı açıklayıcı karma yöntemle desenlenmiştir. Araştırmada karma yöntem okul öncesi öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere yönelik yeterlikleri ile sınıflarında yer alan çocukların özgül öğrenme güçlüğüne yönelik belirti gösterme durumlarının karşılaştırılması amacıyla tercih edilmiştir. Sıralı açıklayıcı karma yöntemde öncelik olarak nicel veriler toplanıp analiz edildikten sonra nitel veri toplanır. Genellikle öncelik nicel verilerde olup nitel veriler nicel verileri desteklemek için elde edilir (Baki, 2012). Bu çalışmada öncelikle öğretmenlerin özgül öğrenme güçlüğü ile ilgili yeterlikleri ele alınacak ardından yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla mülakatlar yapılacak ve son aşamada mülakatlara katılan öğretmenlerin sınıflarında bulunan çocukların özgül öğrenme güçlüğüne yönelik belirti gösterme durumlarının taranması amaçlanmaktadır.

Araştırmanın nicel boyutunda, hem okul öncesi öğretmenlerin özgül öğrenme güçlüğü hakkındaki bilgi ve öz yeterliklerinin belirlenmesi hem de okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarında yer alan çocukların özgül öğrenme güçlüğüne yönelik belirti gösterme durumlarının çalışılması, betimsel tarama yöntemlerinden kesitsel tarama modeli ile planlanmıştır. Tarama modeli, geçmişte olmuş bir durumu ya da hala devam etmekte olan bir durumu olduğu gibi betimlemeyi hedefleyen araştırma modelidir (Karasar, 2008). Kesitsel tarama modeli ise araştırmada betimlenecek

değişkenlerin tek bir seferde ölçülerek veri elde edilen araştırmalardır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz, Demirel, 2013). Kesitsel tarama modelinin tercih edilmesinin nedeni amacın var olan durumu ortaya koymak olmasıdır. Bununla beraber kesit alma modelinde birden fazla grupla çalışma ihtimali ve zorunluluğu olduğundan elde edilecek verilerin genellenebilme olasılığı daha yüksektir ayrıca bu yöntem zamanı azaltmasıyla da maliyeti kayda değer şekilde düşürmektedir (Karasar, 2008).

Araştırmanın nitel boyutu okul öncesi öğretmenlerin özgül öğrenme güçlüğü ile ilgili görüşlerini almak amacıyla olgubilim yöntemi ile tasarlanmıştır. Nitel araştırma yöntemlerinden biri olan olgubilim(fenomenoloji), geçmiş deneyimleri değerlendirmeye odaklanan bir yöntem olup öncelikle olgunun altında yatan ortak durumları keşfetmek amacıyla, yaşanmış deneyimlerin özünü açıklamaya çalışmaktadır (Miller, 2003). Okul öncesi öğretmenlerin özgül öğrenme güçlüğü hakkında görüşlerinin belirlenmesinde, nitel araştırma tekniklerinden yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği; görüşme sorularını yönlendirirken akışa göre değişiklik yapabilme, soruları konuşma tarzında sorma, bilgi vermeye davet edici olma ve görüşme sürecini kontrol edebilme gibi avantajlar sağlar. Nitel araştırmalarda araştırmacı hedef kitlenin betimlemeleri ve yorumlamaları yoluyla sahip oldukları bakış açılarını anlamaya çalışır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırmacı yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile katılımcıların duygu ve düşüncelerini daha derin bir biçimde alabilmesi için bu tekniği kullanmayı tercih etmiştir.

3.2. Çalışma Grubu

Bu araştırmanın nicel boyutunda birinci çalışma grubu; 2022-2023 eğitim öğretim yılı güz döneminde İstanbul ili Küçükçekmece ilçesinde ulaşılan iki resmi okul öncesi kurumunda görev yapan 8 okul öncesi öğretmenden oluşmaktadır. Çalışma grubundaki 8 öğretmen Ö1, Ö2, Ö3 vb. şeklinde kodlanmıştır. İkinci çalışma grubu, bu öğretmenlerin sınıflarındaki çocuklar hakkında, ebeveynleri aracılığıyla, öğrenme güçlüğü açısından riskli olabilecek çocukların belirlenmesi amacıyla ulaşılan 78

çocuktan oluşmaktadır. Çalışma grubundaki 78 çocuk Ç1, Ç2, Ç3 vb. şeklinde kodlanmıştır.

Araştırmanın nitel boyutunda çalışma grubu; 2022-2023 eğitim öğretim yılı güz döneminde İstanbul ili Küçükçekmece ilçesinde ulaşılan iki resmi okul öncesi kurumunda görev yapan 8 okul öncesi öğretmenden oluşmaktadır. Çalışma grubundaki 8 öğretmen Ö1, Ö2, Ö3 vb. şeklinde kodlanmıştır. Görüşmede sorulan demografik sorular eşliğinde katılımcıların özellikleri belirlenmiştir. Katılımcıların özellikleri Tablo 1' de gösterilmektedir.

Tablo 1. Çalışma grubundaki öğretmenlere ait bilgiler

Öğretmen	Cinsi-yet	Yaş	Öğr. Durumu	Bölüm	Deneyim (Yıl)	Sınıf Mevcut	ÖÖG Öğrenci	ÖÖG Eğitim
Ö1	K	32	Lisans	Okul Önc	2	20	Evet	Hayır
Ö2	K	26	Lisans	Okul Önc	1	13	Evet	Hayır
Ö3	K	50	Lisans	Okul Önc	13	13	Evet	Hayır
Ö4	K	38	Lisans	Okul Önc	16	18	Hayır	Hayır
Ö5	K	42	Lisans	Okul Önc	17	22	Hayır	Hayır
Ö6	K	40	Y. Lisans	Okul Önc	17	25	Hayır	Hayır
Ö7	K	33	Y. Lisans	Okul Önc	12	25	Evet	Hayır
Ö8	K	40	Y. Lisans	Okul Önc	12	20	Hayır	Hayır

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada nicel verilerin elde edilmesinde Öğrenme Güçlüğü Erken Belirtileri Tarama Ölçeği (ÖGEBTO), Özgül Öğrenme Güçlüğü Alanı Öğretmen Yeterlik Ölçeği; nitel veriler için Özgül Öğrenme Güçlüğüne Yönelik Öğretmen Görüşme Formundan faydalanılmıştır.

3.3.1. Öğrenme Güçlüğü Erken Belirtileri Tarama Ölçeği (ÖGEBTO)

Okul öncesi dönemi çocuklarının özgül öğrenme güçlüğü erken belirtilerinin velilerden alınan veriler ile değerlendirilmesini sağlayacak Öğrenme Güçlüğü Erken Belirtileri Tarama Ölçeği (ÖGEBTO) uygulanmıştır. (Okur, 2019)

4-6 yaş aralığında öğrenme güçlüğü açısından risk altında olabilecek çocukların değerlendirilmesi amacıyla geliştirilmiş olan Öğrenme Güçlüğü Erken Belirtileri Tarama Ölçeği uygulayıcı sertifikası bulunan kişiler tarafından uygulanabilmektedir. Ölçekte toplam 52 maddeden oluşan 4 alt ölçek bulunmaktadır. Alt ölçekler; Dil Gelişimi ve İletişim Becerileri, Bilişsel Beceriler, Psikomotor Gelişim Becerileri, Sosyal-Duygusal Beceriler olarak ayrılmaktadır. Dil Gelişimi ve İletişim alt ölçeği öğrenme güçlüğü ile ilişki olabilecek genel dil ve konuşma gelişimini kapsayan 14 madde içermektedir. Bilişsel Beceriler alt ölçeği; bellek, çalışma belleği, dikkat ve yönetici işlevler gibi alanları kapsayan 19 maddeden oluşmaktadır. Psikomotor Gelişim Becerileri alt ölçeği ince ve kaba motor beceriler, denge gibi alanları kapsayan 13 maddeden oluşmaktadır. Sosyal-Duygusal Beceriler alt ölçeği akran iletişimi, aile iletişimi, sosyal etkileşim gibi alanları kapsayan 7 maddeden oluşmaktadır. Her alt ölçeğe ilişkin öğrenme güçlüğü risk düzeyi ve alt ölçeklerin ham puanlarının toplanması ile toplam öğrenme güçlüğü riski ölçülebilmektedir. Böylelikle katılımcılar alt ölçeklerin içeriklerine göre detaylı olarak taranabilmektedir. Ölçekte maddeler 1-Tamamen katılmıyorum, 2-Katılmıyorum, 3-Kararsızım, 4- Katılıyorum, 5-Tamamen katılıyorum şeklinde puanlanmaktadır. Puanlar arttıkça öğrenme güçlüğüne ilişkin risk artmaktadır. Ebeveynin çocuğunu tarif eden maddeyi işaretlemesi gerekmektedir. Ölçekten elde edilen toplam en düşük değer 52 ve en yüksek değeri ise 260 puandır. Ölçek toplam puanı artıkça değerlendirilen çocuğun öğrenme güçlüğü riski artmaktadır. ÖGEBTÖ ölçeğinin iç tutarlılık katsayısı $\alpha = .95$ olduğu, alt ölçeklerde ise Dil gelişimi ve İletişim $\alpha = .94$, Bilişsel Beceri $\alpha = .91$, Psikomotor Gelişim $\alpha = .88$, Sosyal- Duygusal Gelişim Becerileri $\alpha = .85$ şeklinde bulunmuştur. ÖGEBTÖ maddelerinin madde-toplam korelasyon değerleri .22 ile .63 arasında olduğu görülmektedir. Alt ölçek madde toplam korelasyon değerlerinin .30 ile .83 arasında değerler aldığı görülmektedir. Test-tekrar test için toplanan verilerden elde edilen analizler sonucunda Pearson korelasyon katsayısı $r=.86$ ($p<.01$) bulunmuştur. Ayrıca, iki ölçeğin verileri ilişkili içerik davranış maddeleri yönünden ve eş zamanlı geçerliğe göre kolerasyonun incelenmesinde ÖGEBTÖ ve DEHB-EDÖ arasında pozitif yönlü anlamlı düzeyde ilişki bulunmuştur. ($r=.82,4$, $p<.001$). Analizler sonucunda ÖGEBTÖ' nün geçerlik ve güvenirlik analizlerinden elde edilen bulguların

ölçeği geçerli ve güvenilir kabul edebilmek için yeterli olduğu görülmüştür (Okur, 2019).

3.3.2. Özgül Öğrenme Güçlüğü Alanı Öğretmen Yeterlik Ölçeği

Okul öncesi öğretmenlerin özgül öğrenme güçlüğü alanı yeterliklerinin belirlenmesi amacıyla Özgül Öğrenme Güçlüğü Alanı Öğretmen Yeterlik Ölçeği kullanılmıştır. Özgül Öğrenme Güçlüğü Alanı Öğretmen Yeterlik Ölçeği: Deniz (2019) tarafından geliştirilen özgül öğrenme güçlüğü alanı yeterliklerinin belirlenmesi amacıyla geliştirilen ölçekte 3 faktörlü 33 madde vardır. ÖÖG alanı bilgi yeterliği, ikinci faktör ÖÖG akademik beceriler öğretim bilgisi yeterliği, üçüncü faktör ÖÖG meslek bilgisi yeterliği olarak adlandırılmıştır. Ölçekteki maddeler "Kesinlikle Katılmıyorum", "Katılmıyorum", "Kısmen Katılıyorum", "Katılıyorum", "Kesinlikle Katılıyorum" şeklinde 5'li likert tipi dereceleme ölçeği ile düzenlenmiştir. Maddeler "Kesinlikle Katılmıyorum" kategorisinden başlayarak sırasıyla "Kesinlikle Katılıyorum" kategorisine doğru 1,2,3,4,5 olarak puanlanmıştır. Özgül Öğrenme Güçlüğü Alanı Öğretmen Yeterlik Ölçeğine ilişkin Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı 0.985, test yarılama 0.942 ve test tekrar test güvenirlik katsayısı 0.862 olarak bulunmuştur. Güvenilirlik analizi için yapılan faktör analizlerinde 33 madde ile ölçeğin alt boyutlarına ve ölçeğin tamamına ilişkin veriler şu şekildedir: Faktör 1 için .975, Faktör 2 için .965, Faktör 3 için .969 ve ölçeğin tamamı için (33 madde) .985. Ayrıca uygulanan faktör analizi sonucunda RMSEA=.07 değeri elde edilmiş olup bu değer kabul edilebilir uyum değeri olarak alınmıştır. Elde edilen bu bulgular, Özgül Öğrenme Güçlüğü Alanı Öğretmen Yeterlik Ölçeğinin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir (Deniz, 2019).

3.3.3. Özgül Öğrenme Güçlüğüne Yönelik Öğretmen Görüşme Formu

Araştırmacı ve danışman tarafından yarı yapılandırılmış bir görüşme formu hazırlanmıştır. Bu form aracılığıyla 21 maddeden oluşan yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılması planlanmıştır. Görüşme soruları dört bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde demografik bilgileri içeren 10 adet soru, araştırmaya katılan öğretmenler hakkında yaş, cinsiyet, meslekteki çalışma yılı vb. cevapları almak ve araştırmanın bağımsız değişkenleri hakkında veri toplamak amacı ile uygulanmıştır. Yıldırım ve

Şimşek (2013) nitel araştırmacının çalışmasında geçerlik ve güvenirliğini arttırabilmesinin verilerini toplarken veri çeşitlemesi yoluna gitmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Çeşitleme, araştırma sorusuna yönelik toplanan verilerin gerçeğin farklı yönlerini öğrenme amacıyla toplanan verileri farklı yöntemlerle elde edilmesi ve bunların inandırıcılığın tespitinde kullanılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırmada farklı veri toplama araçları olarak ölçekler ve görüşmelerin kullanılması ve bu araçlardan sağlanan verilerin birbirini destekler nitelikte olması çeşitlemeye örnek bir araştırma özelliği taşımaktadır. İkinci bölümde okul öncesi öğretmenlerinin özgül öğrenme güçlüğünün tanımına yönelik 4 adet soru, üçüncü bölümde özgül öğrenme güçlüğünün önemine yönelik 3 adet soru ve dördüncü bölümde özgül öğrenme güçlüğünün tanılanması, desteklenmesine yönelik 3 adet soru bulunmaktadır. Ayrıca, katılımcıların eklemek istedikleri düşüncelerini almak amacıyla öneri ve düşüncelerini içeren 1 adet son soru bulunmaktadır.

3.4. Veri Toplama Süreci

Araştırma kapsamında ilk olarak Trakya Üniversitesi Rektörlüğü Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurul Başkanlığı 27.05.2022 tarihli 261062 karar numarasıyla etik kurul izni alınmıştır (Ek-1). Resmi okul öncesi kurumlarda araştırma yapmak amacıyla İstanbul Valiliği Milli Eğitim Müdürlüğü 11.08.2022 tarihli 55061899 karar numarasıyla olur alınmıştır (Ek-2).

Bu araştırmanın nicel verileri 2022-2023 eğitim öğretim yılı güz döneminde İstanbul ili Küçükçekmece ilçesinde ulaşılan iki resmi okul öncesi kurumunda görev yapan gönüllü 8 okul öncesi öğretmenden ve bu öğretmenlerin sınıflarındaki çocuklar hakkında, ebeveynleri aracılığıyla ulaşılan 78 çocuktan toplanmıştır. İlk olarak öğretmenlere çalışmanın amacı aktarılıp Özgül Öğrenme Güçlüğü Alanı Öğretmen Yeterlik Ölçeği çıktı olarak ulaştırılmıştır. Öğretmenlerin formları doldurup araştırmacıya teslim edilmesi sağlanmıştır. Ebeveynler aracılığıyla toplanan Öğrenme Güçlüğü Erken Belirtileri Tarama Ölçeği (ÖGEBTO) eğitimi araştırmacı tarafından Piluminus Özel Eğitim aracılığıyla alınmıştır (Ek-3). Ardından okul yönetimi ile birlikte ebeveynlere ulaşılıp veli onam formu (Ek-6) aracılığı ile izin alınarak her sınıf ile ayrı ayrı oturumlar halinde yapılmıştır, Çalışmalar 40 dakikalık oturumlar halinde

okulların konferans salonlarında planlanmıştır. Tüm ölçek maddeleri okunup ebeveynler tarafından daha iyi anlaşılması amacıyla örneklendirilmiştir.

Araştırmanın nitel verileri nicel çalışmaya da katılan öğretmenlerden araştırmacı ve danışman tarafından hazırlanan Özgül Öğrenme Güçlüğüne Yönelik Öğretmen Görüşme Formu aracılığıyla toplanmıştır (Ek-7). Görüşmeler gönüllülük esasına dayalı olduğu ve elde edilen verilerin gizli tutulacağı belirtilmiştir. Her okulda öğretmenlerin belirlediği sessiz ve eğitim akışını etkilemeyecek ortamlarda planlanmıştır. Her görüşme ortalama 30 dakikalık oturumlar halinde tamamlanmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Bu çalışmanın 1,2 ve 3. alt problemine ilişkin nitel verilerin analizinde, görüşme tekniği ile elde edilen verilerin analizinde betimsel analiz ve içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi, belirlenen konu hakkında metnin içeriğini yansıtacak kelime/ kelime gruplarıyla sistematik olarak özetlenmesi, kategorilere ayrılarak belirlenen kurallar aracılığıyla kodlar oluşturulması ve sonrasında neden- sonuç ilişkisi kurularak yorumlanıp sonuçlara ulaşılması olarak tanımlanmaktadır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2013). Temaların belirlenmesinde betimsel analiz, kod ve kategorilerin oluşturulmasında içerik analizi yapılmıştır. Betimsel analiz ile veriler araştırma sorularından hareketle belirlenen temalara göre düzenlenmiş, bu yolla özetlenen ve düzenlenen veriler içerik analiziyle derinlemesine irdelenmiştir. Bu amaçla elde edilen veriler, önce sistematik olarak betimlenip ardından yapılan bu betimlemeler yorumlanmış ve neden sonuç ilişkileri ile irdelenmiştir.

Nitel boyuttaki verileri görüşme kayıtları oluşturmaktadır. İlk olarak kavramsal çerçeve doğrultusunda hazırlanan görüşme soruları araştırmacı ve danışman tarafından oluşturulmuştur (Özgül Öğrenme Güçlüğüne Yönelik Öğretmen Görüşme Formu). Öğretmenler ile gerçekleştirilen ve öğretmenlerin izniyle ses kaydı alınan görüşmeler öncelikle bilgisayar ortamında geçirilerek yazıya dökümü elde edilmiştir. Elde edilen veri seti defalarca okunup buna bağlı olarak geniş bir kod listesi oluşturulmuştur.

Ardından veri setindeki anlamlı veriler bulunarak veri analizi için tematik çerçeve oluşturulmuş ve ardından bu çerçeveye göre veriler anlamlı bir bütün oluşturacak şekilde düzenlenmiştir. Elde edilen verilerden kategoriler belirlenmiş ve kategoriler ile temalar arası ilişkiler kurulmuştur. Nitel araştırmalarda güvenirlik ve geçerlik ölçütleri izlenen sürecin ve elde edilen verilerin inandırıcılığı ile ilişkilidir ve araştırmalarda inandırıcılığın arttırılması için kullanılan yöntemler ile sürece dair kanıtlar çalışmada yer bulmalıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Nitel araştırma sürecinde görüşmelerin ses kaydının tutulması, görüşme ile ilgili ayrıntıların kayıt altına alınması ve elde edilen verilerin birden fazla araştırmacı tarafından incelenmesi araştırmanın geçerlik ve güvenirliğini arttırmaktadır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, ve Demirel, 2013). Araştırmada katılımcıların izniyle ses kaydı tutulmuş, bu kayıtlar birebir metne dönüştürülmüştür. Ayrıca güvenirliği arttırmak için kod, kategori, temalar arasındaki tutarlılığa başka bir uzman tarafından da bakılması önerilir (Miles ve Huberman, 1994). Bu araştırmada, verilerin inandırıcılığını artırmak için tespit edilen kodlar, kategoriler ve temalar bir uzman öğretim üyesine gönderilmiştir. Uzman tarafından kodlamalar bağımsız olarak yapılmış ve karşılaştırma sonucu ilgili görüşler belirli başlıklar altında birleştirilip kodlama kılavuzu oluşturulmuştur. Bir sonraki aşamada araştırmacı ve uzman arasındaki güvenirlik oranı, Güvenirlik = Fikir Birliği / (Fikir Birliği + Fikir Ayrılığı) x 100 formülü ile hesaplanmış araştırmacı ve uzman arasındaki kappa değeri .92 olarak bulunmuştur. Bu değer kodlayıcılar için uyumluluk seviyelerinin çok yüksek olduğu anlamına gelir (Landis ve Koch, 1977). Ayrıca araştırmada aktarılabilirliği sağlamak amacıyla ulaşılan veriler, doğrudan alıntılar ve katılımcılar ilgili demografik bilgileri içeren tablolar ile açıklanıp yorumlanmıştır. Tablo 2 incelendiğinde görüşme formunda yer alan soruların üç temaya ayrıldığı görülmektedir. Örneğin; temalara ulaşılırken ÖÖG' nin; ne olduğu ile, nedenleri ile, en belirgin özellikleri ile ilgili kategoriler ÖÖG tanımı temasında değerlendirilmiştir. Kategorilerden temalara ulaşılırken de sorularda bulunan amaçları özetleyen anahtar kelimeler dikkate alınmıştır. Nitel analiz sonucu ulaşılan tema, kategori, kod ve katılımcı öğretmen görüşleri Tablo 2 de gösterilmiştir.

Tablo 2. Nitel veri seti kodlama örneği

Tema	Kategori	Kod	Öğretmen Görüşleri
ÖÖG tanımı	Ne olduğu ile ilgili bilgiler	Zihinsel problemleri vardır	Bu gruptaki çocukların zeka potansiyelleri düşüktür ve bilişsel çalışmalarda zorlanırlar
ÖÖG önemi	Erken dönem tanılanması	Sadece rehber öğretmene yönlendiririm	Biz önce rehberlikle görüşüyoruz gerekli bilgiler onların aracılığıyla iletiliyor
ÖÖG tanılanma ve desteklenme süreci	Ülkemizdeki eğitim uygulamaları	Destek eğitim odası	Destek eğitim odalarının biliyorum. Çocuk birebirken daha fazla ilerleme kaydediyor.

Bu çalışmanın 4, 5 ve 6. alt problemine ilişkin ölçeklerden elde edilen nicel verilerin analizinde betimleyici istatistiklerden frekans (f), yüzde (%) ve ortalamalar kullanılmıştır.

IV. BÖLÜM

BULGULAR

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi "Okul öncesi öğretmenlerin özgül öğrenme güçlüğü hakkında görüşleri nelerdir?" doğrultusunda katılımcılarla "Özgül Öğrenme Güçlüğüne Yönelik Öğretmen Görüşme Formu" aracılığıyla görüşmeler yapılmıştır. Buna yönelik olarak öğretmenlerin özgül öğrenme güçlüğünün nedenleri ve belirgin özellikleri ile ilgili görüşleri tespit edilmeye çalışılmıştır. Konuyla ilgili olarak elde edilen bulgular Tablo 3'de verilmiştir.

Tablo 3. "Okul öncesi öğretmenlerinin özgül öğrenme güçlüğü hakkında görüşleri nelerdir?" doğrultusunda verdikleri cevapların betimsel analizi

Özgül öğrenme güçlüğünün ne olduğuyla ilgili görüşleriniz nelerdir?	**Öğretmenler**	**f**
Zihinsel problemleri vardır	Ö1, Ö2, Ö3, Ö5, Ö6	5
Yavaş öğrenirler	Ö1, Ö2, Ö4, Ö7	4
İlkokulda akademik alanlarda zorlanırlar	Ö2, Ö3, Ö4, Ö5	4
Sosyal uyum sorunları yaşarlar	Ö2, Ö4, Ö5	3
Dil-konuşma sorunları yaşarlar	Ö2, Ö8	2
Yönerge takip becerilerinde zorlanırlar	Ö3, Ö6, Ö7	3
Genetik aktarım etkilidir	Ö3, Ö5, Ö7	3
Yetersiz beslenme etkilidir	Ö3, Ö5	2
Uyaran eksikliği vardır	Ö5, Ö6	2
Normal zeka düzeyi	Ö4, Ö7, Ö8	3

Tablo 3 incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin görüşleri arasında; çocukların zihinsel problemleri olduğu, ilkokulda akademik becerilerde geride kaldıkları, yavaş öğrendikleri, sosyal uyum, dil- konuşma, yönerge takip becerileri gibi temel alanlarda çeşitli güçlükler yaşadıkları şeklinde ifadeler olduğu görülmektedir. Ayrıca öğretmenler; özgül öğrenme güçlüğüne genetik aktarım, yetersiz beslenme, uyaran eksikliği durumlarının neden olduğuna dair ifadelerde bulunmuşlardır. Çalışmaya katılan beş öğretmen özgül öğrenme güçlüğüne sahip bireylerin zihinsel problemleri olduğunu ifade etmiştir. Ancak öğretmenlerden sadece üçü bu çocukların zeka düzeylerinin normal olduğunu belirtmiştir.

Öğretmenlerden bazılarının bu konudaki görüşleri aşağıdaki şekildedir:

Ö5: *"Yani gelişim özelliklerine göre zihinsel, bedensel geri kalma."*

Ö6: "*Çocuğun bir tanısı olmadığı için çok havada kalıyor değil mi? Özgül öğrenme güçlüğü yani eğer asperger denilse, otizm denilse ya da disleksi dese bir şekilde anlaşılabiliyor. Ama özgül öğrenme havada kalıyor."*

Ö8: "*Öğretmenlerin, kendim dahil, bu konuda çok yeterli olduğumuzu düşünmüyorum. Teorik olarak belki bir şeyler bilsek de uygulamaya gelince geride kalıyoruz. Bunun için işlevsel olacak hizmet içi eğitimler verilebilir."*

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi "Okul öncesi öğretmenlerinin özgül öğrenme güçlüğüne sahip çocukların tanılanması hakkında görüşleri nelerdir?" doğrultusunda katılımcılarla "Özgül Öğrenme Güçlüğüne Yönelik Öğretmen Görüşme Formu" aracılığıyla görüşmeler yapılmıştır. Buna yönelik olarak öğretmenlerin hangi kuruma ya da kurumlara yönlendirme yaptığı da tespit edilmeye çalışılmıştır. Konuyla ilgili olarak elde edilen bulgular Tablo 4'de verilmiştir.

Tablo 4. Katılımcıların "Özgül öğrenme güçlüğü riski olan çocukların tanılama süreci hakkında düşünceleriniz nelerdir?" doğrultusunda verdikleri cevapların betimsel analizi

Özgül öğrenme güçlüğü riski olan çocukların tanılama süreci hakkında düşünceleriniz nelerdir?	**Öğretmenler**	**f**
Sadece rehber öğretmene yönlendiririm	Ö1,Ö2, Ö5, Ö6	4
RAM' da psikiyatrik tanı alır	Ö3,Ö5, Ö7	3
Eğitsel değerlendirme formunu bilmiyorum	Ö2, Ö3, Ö5	3
Rehabilitasyon merkezleri tanılar	Ö5	1
Sırasıyla çocuk psikiyatristi ve RAM' a yönlendiririm	Ö4, Ö8	2
Kendim tanılarım	Ö5	1

Okul öncesi öğretmenlerin büyük bir bölümü, sınıflarındaki çocuklarda özgül öğrenme güçlüğünden şüphelendiklerinde konuyu ilk olarak rehber öğretmene aktardıklarını ve sürecin devamındaki yönlendirme ile ilgili bilgilerin rehber öğretmen aracılığıyla aktarıldığını belirtmişlerdir. Görüşülen öğretmenlerin büyük bir kısmı özgül öğrenme güçlüğü olan çocukların tanılama ve değerlendirmelerinin tamamen RAM'larda yapıldığını ve psikiyatrik tanının da RAM tarafından konulduğunu, bir öğretmen ise kendilerinin ve rehabilitasyon merkezlerinin tanıladıklarını ifade etmiştir. Ayrıca öğretmenlerden 3'ü RAM' a yönlendirilecek bir öğrenci için doldurulması gereken eğitsel değerlendirme formunu hiç duymadıklarını belirtmişlerdir. Ancak geri kalan iki öğretmen ilgili çocuğu önce çocuk psikiyatristine yönlendirmeleri gerektiğini, psikiyatristten gelen raporla RAM' dan randevu alınabileceğini belirtmişlerdir. Sonuç olarak, okul öncesi öğretmenlerden 6' sının tanılama ve yönlendirme süreci ile ilgili yanlış ya da eksik bilgiye sahip olduğu ancak 2' sinin doğru bilgiye sahip olduğu görülmüştür.

Öğretmenlerden bazılarının bu konudaki görüşleri aşağıdaki şekildedir:

Ö1: *"Bu bir hastalık olduğu için tedavi ne yöndeyse tanı da o yönde olabilir. Bununla ilgili öğrenme güçlüğü ile ilgili terapi ve eğitimler olabilir."*

Ö3: *"Müdürle konuşup rehberliğe yönlendiririm. Sonrasında RAM'dan rapor alacak, eğitim için ek çalışmalar yapılacak."*

Ö5: *"Biz önce rehberlikle görüşüyoruz, rehber öğretmenin sonrasında veli ile işbirliği içinde çözmeye çalışıyorum sonrasında rehabilitasyona falan yönlendirmeye çalışıyoruz."*

Ö8: "*Eğer çocuğun ailesi ilgiliyse zaten küçük yaşta fark edilmiş ve doktor süreci başlamıştır. Fakat ailenin fark etmediği durumlarda öğretmen öncelikle rehberlik birimine başvurur daha sonra ailenin kabulü ile çocuk psikiyatristine ve RAM'a yönlendirilir*"

4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi "Okul öncesi öğretmenlerinin özgül öğrenme güçlüğüne sahip çocukların eğitimleri hakkında görüşleri nelerdir?" doğrultusunda katılımcılarla "Özgül Öğrenme Güçlüğüne Yönelik Öğretmen Görüşme Formu" aracılığıyla görüşmeler yapılmıştır. Konuyla ilgili olarak elde edilen bulgular Tablo 5' te verilmiştir.

Tablo 5. Katılımcıların "Türkiye'deki özgül öğrenme güçlüğüne sahip çocuklara yönelik eğitim uygulamaları hakkında düşünceleriniz nelerdir?" doğrultusunda verdikleri cevapların betimsel analizi

Türkiye'deki özgül öğrenme güçlüğüne sahip çocuklara yönelik eğitim uygulamaları hakkında düşünceleriniz nelerdir?	**Öğretmenler**	**f**
Kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları	Ö4, Ö6, Ö7, Ö8	4
Destek eğitim odası	Ö5,Ö7, Ö8	3
Rehabilitasyon merkezi	Ö2, Ö4, Ö7, Ö8	4
Özel alt sınıf	Ö4	1
Bilgim yok	Ö1, Ö3	2

Okul öncesi öğretmenlerin 4’ ü kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarından, 4’ ü rehabilitasyon merkezlerinden, 3’ ü ise destek eğitim odasından bahsetmiş olup, sadece iki öğretmen bu ifadelerin üçünü birden kullanmıştır. Öğretmenlerden 2’ si konuyla ilgili bilgi sahibi olmadığını söylemiştir. Ayrıca öğretmenlerden 1’ i özel alt sınıf kavramını kullanmıştır. Sonuç olarak okul öncesi öğretmenlerinden 4’ ünün özgül öğrenme güçlüğüne sahip çocuklara yönelik eğitim uygulamaları hakkında yanlış ya da eksik bilgiye sahip olduğu, 2‘ sinin konu ile ilgili bilgisi olmadığı, 2’ sinin doğru bilgiye sahip olduğu görülmüştür.

Öğretmenlerden bazılarının bu konudaki görüşleri aşağıdaki şekildedir:

Ö1: *“Bununla ilgili bir tedavi yöntemi var diye biliyorum ama ne şekilde işliyor, bir bilgim yok aslında. Çok net bilgim var diyemem.”*

Ö4: *“Kaynaştırma öğrencisi olarak bizim sınıflarımıza gelebiliyorlar ya da özel eğitim sınıflarında eğitim alabiliyor.”*

Ö8: *“Öğrenme güçlüğü raporu olan bir öğrenci normal sınıfında eğitime devam ediyor. Öğretmeni BEP hazırlayıp ona göre bir eğitim uyguluyor. Ayrıca çocuğun durumuna göre rehabilitasyon merkezlerinde de ders alabilmekteler.”*

4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi “Okul öncesi öğretmenlerin Özgül Öğrenme Güçlüğü Alan Bilgisi Yeterlik Ölçeği puanlarının düzeyleri nelerdir?” doğrultusunda katılımcılara “Özel Öğrenme Güçlüğü Alanı Öğretmen Yeterlik Ölçeği” uygulanmıştır. Deniz (2019) tarafından geliştirilen özgül öğrenme güçlüğü alanı yeterliklerinin belirlenmesi amacıyla geliştirilen ölçekte 3 faktörlü 33 madde vardır. Birinci faktör ÖÖG alanı bilgi yeterliği, ikinci faktör ÖÖG akademik beceriler öğretim bilgisi yeterliği, üçüncü faktör ÖÖG meslek bilgisi yeterliği olarak adlandırılmıştır. Ölçekteki maddeler “Kesinlikle Katılmıyorum”, “Katılmıyorum”, “Kısmen Katılıyorum”, “Katılıyorum”, “Kesinlikle Katılıyorum” şeklinde 5’li likert tipi dereceleme ölçeği ile değerlendirilmekte ve maddeler “Kesinlikle Katılmıyorum” kategorisinden başlayarak sırasıyla “Kesinlikle Katılıyorum” kategorisine doğru

1,2,3,4,5 olarak puanlanmıştır. Konuyla ilgili olarak elde edilen bulgular Tablo 6'da verilmiştir. Ölçekte yer alan 33 madde şu şekilde dağılmıştır. Birinci alt ölçek ÖÖG alanı bilgi yeterliği (ilk 13 soru), ikinci alt ölçek ÖÖG akademik beceriler öğretim bilgisi yeterliği (13'den 24'e kadar), üçüncü alt ölçek ÖÖG meslek bilgisi yeterliği (24'den 33'e kadar) olarak adlandırılmıştır. Buradan hareketle ilk alt ölçekten alınabilecek en yüksek puan 65, en düşük puan 13; ikinci alt ölçekten alınabilecek en yüksek puan 50, en düşük puan 10; üçüncü alt ölçekten alınabilecek en yüksek puan 50, en düşük puan 10' dur.

Tablo 6. Katılımcıların "Özel Öğrenme Güçlüğü Alanı Öğretmen Yeterlik Ölçeği" betimsel istatistiği

Öğretmen	**ÖÖG Alanı Bilgi Yeterliği**	**Orta-lama**	**ÖÖG Akademik Beceriler Öğretim Bilgisi Yeterliği**	**Orta-lama**	**ÖÖG Meslek Bilgisi Yeterliği**	**Orta-lama**	**Toplam Puan**	**Orta-lama**
Ö1	41	3,15	30	3	30	3	101	3,06
Ö2	38	2,92	19	1,9	23	2,3	80	2,42
Ö3	52	4	45	4,5	41	4,1	138	4,18
Ö4	38	2,92	35	3,5	30	3	103	3,12
Ö5	44	3,38	30	3	30	3	104	3,15
Ö6	44	3,38	33	3,3	34	3,4	111	3,36
Ö7	42	3,23	23	2,3	26	2,6	91	2,76
Ö8	45	3,46	34	3,4	37	3,7	116	3,52
Toplam	43	3,31	31,12	3,11	31,37	3,14	105,5	3,2

Öğretmenlerden Ö2 ölçekten elde edilen toplam puana göre en düşük; Ö3 ise en yüksek puana sahiptir. Okul öncesi öğretmenler, ölçeğin birinci faktörü ÖÖG alanı bilgi yeterliğine göre incelendiğinde aritmetik ortalama 3,31 olarak görülmektedir. Bu bulgu okul öncesi öğretmenlerin ÖÖG alanı bilgi yeterliğine ilişkin düzeylerinin 3-"Kısmen Katılıyorum" derecesinde olduğu görülmektedir.

Okul öncesi öğretmenler, ölçeğin ikinci faktörü ÖÖG akademik beceriler öğretim bilgisi yeterliğine göre incelendiğinde aritmetik ortalama 3,11 olarak görülmektedir. Bu bulgu okul öncesi öğretmenlerin ÖÖG akademik beceriler öğretim bilgisi yeterliğine ilişkin düzeylerinin 3-"Kısmen Katılıyorum" derecesinde olduğu görülmektedir.

Okul öncesi öğretmenler, ölçeğin üçüncü faktörü ÖÖG meslek bilgisi yeterliğine göre incelendiğinde aritmetik ortalama 3,14 olarak görülmektedir. Bu bulgu okul öncesi öğretmenlerin ÖÖG meslek bilgisi yeterliğine ilişkin düzeylerinin 3-"Kısmen Katılıyorum" derecesinde olduğu görülmektedir.

Okul öncesi öğretmenler, Özel Öğrenme Güçlüğü Alanı Öğretmen Yeterlik Ölçeği' ne göre incelendiğinde aritmetik ortalama 3,2 olarak görülmektedir. Bu bulgu okul öncesi öğretmenlerin ÖÖG meslek bilgisi yeterliğine ilişkin düzeylerinin 3-"Kısmen Katılıyorum" derecesinde olduğu görülmektedir.

Bu doğrultuda araştırma alt problemlerine paralel olarak öğretmenlerden toplanan verilerin incelemesi yarı yapılandırılmış görüşmeler ile elde edilen nitel bulgulara ve yorumlara dayalı olarak tartışma bölümünde sunulmuştur.

4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemi "Öğretmenlerin sınıflarında bulunan çocukların Öğrenme Güçlüğü Erken Belirtiler Tarama Ölçeği genel değerlendirme puanlarının düzeyleri nelerdir?" doğrultusunda katılımcı öğretmenlerin sınıflarında bulunan çocuklara "Öğrenme Güçlüğü Erken Belirtiler Tarama Ölçeği" uygulanmıştır. 4 alt boyuttan, 52 maddeden oluşan 5'li likert tipi şeklinde derecelendirme ölçeğidir. Ebeveynin çocuğunu tarif eden maddeyi işaretlemesi gerekmektedir. Ölçekten elde edilen toplam en düşük değer 52 ve en yüksek değeri ise 260 puandır. Ölçek toplam puanı artıkça değerlendirilen çocuğun öğrenme güçlüğü riski artmaktadır.

Tablo 7. Çalışmaya katılan tüm çocukların "Öğrenme Güçlüğü Erken Belirtiler Tarama Ölçeği" risk düzeylerinin ve müdahale alanlarının betimsel istatistiği (n=78)

Risk Düzeyi	Dil Bec. Alanı (f)	Bilişsel Alan (f)	Psikomotor Alan (f)	Sosyal Duygusal Alan (f)	Toplam (f)
Yüksek	1	1	-	-	2
Orta	2	4	2	2	10
Hafif	4	16	3	11	34
Çok az	-	-	-	-	32

Toplamda araştırmaya katılan ebeveynlerin çocuklarından (n=78) 2'si yüksek düzeyde, 10' u orta düzeyde, 34' ü hafif düzeyde, 32' si çok az düzeyde özgül öğrenme güçlüğü riski taşımaktadır.

4.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın altıncı alt problemi "Öğretmenlerin sınıflarında bulunan çocukların Öğrenme Güçlüğü Erken Belirtiler Tarama Ölçeği puanlarının alt ölçek alanlarına göre düzeyleri nelerdir?" doğrultusunda katılımcı öğretmenlerin sınıflarında bulunan çocuklara "Öğrenme Güçlüğü Erken Belirtiler Tarama Ölçeği" uygulanmıştır. 4 alt boyuttan, elde edilen puanlar ve toplam puan 20 puan üzerinden standartlaştırılmıştır. Ölçek alt boyutlarından ve toplam puandan alınabilecek en düşük puan 1, en yüksek puan 20'dir. Standart puan artıkça değerlendirilen çocuğun öğrenme güçlüğü riski artmaktadır. Öğretmenlerin sınıflarında bulunan çocukların incelendiği tablolar temsili çocuk isimleri kullanılarak Ç1, Ç2, Ç3 şeklinde aşağıda sıralanmıştır.

Tablo 8. Öğretmen 1'in (Ö1) sınıfındaki çocukların "Öğrenme Güçlüğü Erken Belirtiler Tarama Ölçeği" betimsel analizi (n=5)

Çocuk	Dil Bec. St.Puanı	Bilişsel Bec. St.Puanı	Psikomotor Bec. St.Puanı	Sosyal Duygusal St.Puanı	Toplam Standart Puan	Risk Düzeyi	Müda-hale Alanı	Yüzde-lik Sırala-ma
Ç1	5	15	11	9	11	Orta	Dil	64
Ç2	16	16	15	15	17	Yüksek	Dil	12
Ç3	2	4	4	1	3	Çok az	Yok	99
Ç4	3	10	3	5	6	Hafif	Bilişsel	94
Ç5	8	9	4	3	7	Hafif	Bilişsel	91

Ö1'in sınıfından çalışmaya katılan 5 çocuktan 1'ü çok az düzeyde ÖÖG riskli, 2'si hafif düzeyde ÖÖG riskli, 1'i orta düzeyde ÖÖG riskli ve 1' yüksek düzeyde ÖÖG riskli olduğu görülmüştür. Hafif düzeyde ÖÖG riski olan 2 çocuk da bilişsel alanda, orta düzeyde ÖÖG riski olan 1 çocuğun dil ve iletişim becerileri alanında; yüksek düzeyde ÖÖG riski olan 1 çocuğun da dil ve iletişim becerileri alanında müdahaleye ihtiyacı olduğu düşünülmektedir.

Tablo 9. Öğretmen 2' nin (Ö2) sınıfındaki çocukların "Öğrenme Güçlüğü Erken Belirtiler Tarama Ölçeği" betimsel analizi (n=4)

Çocuk	Dil Bec. St.Puanı	Bilişsel Bec. St.Puanı	Psikomotor Bec. St.Puanı	Sosyal Duygusal St.Puanı	Toplam Standart Puan	Risk Düzeyi	Müda-hale Alanı	Yüzde-lik Sırala-ma
Ç1	3	4	5	4	4	Çok az	Yok	98
Ç2	6	11	5	2	7	Hafif	Bilişsel	91
Ç3	6	9	9	9	9	Hafif	P.motor	81
Ç4	15	10	7	9	10	Orta	Dil	75

Ö2'nin sınıfından çalışmaya katılan 4 çocuktan 1'ü çok az düzeyde ÖÖG riskli, 2'si hafif düzeyde ÖÖG riskli, 1'i orta düzeyde ÖÖG riskli görülmüştür. Hafif düzeyde

ÖÖG riski olan 2 çocuktan 1'i bilişsel beceriler, 1'i psikomotor beceriler alanında; orta düzeyde ÖÖG riski olan 1 çocuğun dil ve iletişim becerileri alanında müdahaleye ihtiyacı olduğu düşünülmektedir.

Tablo 10. Öğretmen 3' ün (Ö3) sınıfındaki çocukların "Öğrenme Güçlüğü Erken Belirtiler Tarama Ölçeği" betimsel analizi (n=8)

Çocuk	Dil Bec. St.Puanı	Bilişsel Bec. St.Puanı	Psikomotor Bec. St.Puanı	Sosyal Duygusal St.Puanı	Toplam Standart Puan	Risk Düzeyi	Müda-hale Alanı	Yüzde-lik Sırala-ma
Ç1	9	13	12	6	11	Orta	Bilişsel	64
Ç2	3	7	10	9	8	Hafif	P.motor	88
Ç3	10	10	8	11	10	Orta	Bilişsel	75
Ç4	2	5	1	2	3	Çok az	Yok	99
Ç5	8	5	4	4	6	Hafif	Dil	94
Ç6	3	4	5	2	4	Çok az	Yok	98
Ç7	2	6	7	3	4	Çok az	Yok	98
Ç8	7	7	9	4	7	Hafif	P.motor	91

Ö3'ün sınıfından çalışmaya katılan 8 çocuktan 3'ü çok az düzeyde ÖÖG riskli, 3'ü hafif düzeyde ÖÖG riskli, 2'si orta düzeyde ÖÖG riskli görülmüştür. Hafif düzeyde ÖÖG riski olan 3 çocuktan 2'si psikomotor beceriler, 1'i dil ve iletişim becerileri alanında; orta düzeyde ÖÖG riski olan 2 çocuğun bilişsel beceriler alanında müdahaleye ihtiyacı olduğu düşünülmektedir.

Tablo 11. Öğretmen 4' ün (Ö4) sınıfındaki çocukların "Öğrenme Güçlüğü Erken Belirtiler Tarama Ölçeği" betimsel analizi (n=7)

Çocuk	Dil Bec. St.Puanı	Bilişsel Bec. St.Puanı	Psikomotor Bec. St.Puanı	Sosyal Duygusal St.Puanı	Toplam Standart Puan	Risk Düzeyi	Müda-hale Alanı	Yüzde-lik Sırala-ma
Ç1	4	3	4	3	4	Çok az	Yok	98
Ç2	8	17	9	6	11	Orta	Bilişsel	64
Ç3	4	5	4	9	5	Hafif	Sos-Duy	96
Ç4	3	5	3	3	4	Çok az	Yok	98
Ç5	5	4	1	2	3	Çok az	Yok	99
Ç6	2	4	5	4	4	Çok az	Yok	98
Ç7	6	1	4	3	3	Çok az	Yok	99

Ö4'ün sınıfından çalışmaya katılan 7 çocuktan 5'i çok az düzeyde ÖÖG riskli, 1'i hafif düzeyde ÖÖG, 1'i orta düzeyde ÖÖG riskli görülmüştür. Hafif düzeyde ÖÖG riski olan çocuğun sosyal duygusal alanında; orta düzeyde ÖÖG riski olan çocuğun bilişsel beceriler alanında müdahaleye ihtiyacı olduğu düşünülmektedir.

Tablo 12. Öğretmen 5'in (Ö5) sınıfındaki çocukların "Öğrenme Güçlüğü Erken Belirtiler Tarama Ölçeği" betimsel analizi (n=10)

Çocuk	Dil Bec. St.Puanı	Bilişsel Bec. St.Puanı	Psikomotor Bec. St.Puanı	Sosyal Duygusal St.Puanı	Toplam Standart Puan	Risk Düzeyi	Müda-hale Alanı	Yüzde-lik Sırala-ma
Ç1	1	2	6	1	3	Çok az	Yok	99
Ç2	8	14	6	12	10	Orta	Bilişsel	75
Ç3	8	7	6	8	7	Hafif	Sos-Duy	91
Ç4	3	2	3	12	4	Çok az	Yok	98
Ç5	1	1	1	1	1	Çok az	Yok	99
Ç6	5	5	5	2	5	Hafif	Bilişsel	96
Ç7	5	8	3	2	5	Hafif	Bilişsel	96
Ç8	5	11	7	6	8	Hafif	Bilişsel	88
Ç9	4	9	8	5	7	Hafif	Bilişsel	91
Ç10	1	5	5	4	4	Çok az	Yok	98

Ö5'in sınıfından çalışmaya katılan 10 çocuktan 4'ü çok az düzeyde ÖÖG riskli, 5'i hafif düzeyde ÖÖG riskli, 1' ise orta düzeyde ÖÖG riskli olduğu görülmüştür. Hafif düzeyde ÖÖG riski olan 5 çocuktan 4'ü bilişsel alanda, 1'i sosyal duygusal alanda; orta düzeyde ÖÖG riski olan 1 çocuğun bilişsel alanda müdahaleye ihtiyacı olduğu düşünülmektedir.

Tablo 13. Öğretmen 6' ün (Ö6) sınıfındaki çocukların "Öğrenme Güçlüğü Erken Belirtiler Tarama Ölçeği" betimsel analizi (n=10)

Çocuk	Dil Bec. St.Puanı	Bilişsel Bec. St.Puanı	Psikomotor Bec. St.Puanı	Sosyal Duygusal St.Puanı	Toplam Standart Puan	Risk Düzeyi	Müda-hale Alanı	Yüzde-lik Sırala-ma
Ç1	7	3	6	2	5	Hafif	Dil	96
Ç2	6	4	4	2	4	Çok az	Yok	98
Ç3	2	7	3	4	5	Hafif	Bilişsel	96
Ç4	2	1	1	1	2	Çok az	Yok	99
Ç5	8	4	6	1	5	Hafif	Dil	96
Ç6	1	5	3	19	6	Hafif	Sosy-Duy	94
Ç7	5	5	5	6	5	Hafif	Sos-Duy	96
Ç8	1	5	1	2	2	Çok az	Yok	99
Ç9	8	9	4	8	7	Hafif	Bilişsel	91
Ç10	9	7	7	5	8	Hafif	Dil	88

Ö6'nın sınıfından çalışmaya katılan 10 çocuktan 3'ü çok az düzeyde ÖÖG riskli, 7'si hafif düzeyde ÖÖG riskli olduğu görülmüştür. Hafif düzeyde ÖÖG riski olan 7 çocuktan 3'ü dil ve iletişim becerileri, 2'si sosyal duygusal beceriler, 2'si bilişsel beceriler alanında müdahaleye ihtiyacı olduğu düşünülmektedir.

Tablo 14. Öğretmen 7' ün (Ö7) sınıfındaki çocukların "Öğrenme Güçlüğü Erken Belirtiler Tarama Ölçeği" betimsel analizi (n=15)

Çocuk	Dil Bec. St.Puanı	Bilişsel Bec. St.Puanı	Psikomotor Bec. St.Puanı	Sosyal Duygusal St.Puanı	Toplam Standart Puan	Risk Düzeyi	Müda-hale Alanı	Yüzde-lik Sırala-ma
Ç1	4	9	3	9	5	Hafif	Sos-Duy	96
Ç2	9	12	2	1	7	Hafif	Bilişsel	91
Ç3	1	7	5	2	4	Çok az	Yok	98
Ç4	6	9	2	2	6	Hafif	Bilişsel	94
Ç5	1	2	1	1	1	Çok az	Yok	99
Ç6	5	9	5	6	7	Hafif	Bilişsel	91
Ç7	6	14	10	16	11	Orta	Sos-Duy	64
Ç8	3	8	6	9	6	Hafif	Sos-Duy	94
Ç9	2	1	3	2	2	Çok az	Yok	99
Ç10	4	9	8	15	9	Hafif	Sos-Duy	81
Ç11	3	10	6	5	7	Hafif	Bilişsel	91
Ç12	1	3	1	3	2	Çok az	Yok	99
Ç13	1	3	1	3	2	Çok az	Yok	99
Ç14	1	3	2	1	2	Çok az	Yok	99
Ç15	1	4	3	2	3	Çok az	Yok	99

Ö7'nin sınıfından çalışmaya katılan 15 çocuktan 7'si çok az düzeyde ÖÖG riskli, 7'si hafif düzeyde ÖÖG riskli, 1' i ise orta düzeyde ÖÖG riskli görülmüştür. Hafif düzeyde ÖÖG riski olan 7 çocuktan 4'ü bilişsel beceriler alanında, 3'ü sosyal duygusal alanda, orta düzeyde ÖÖG riskli 1 çocuğun ise sosyal duygusal beceriler alanında müdahaleye ihtiyacı olduğu düşünülmektedir.

Tablo 15. Öğretmen 8' in (Ö8) sınıfındaki çocukların "Öğrenme Güçlüğü Erken Belirtiler Tarama Ölçeği" betimsel analizi (n=8)

Çocuk	Dil Bec. St.Puanı	Bilişsel Bec. St.Puanı	Psikomotor Bec. St.Puanı	Sosyal Duygusal St.Puanı	Toplam Standart Puan	Risk Düzeyi	Müda-hale Alanı	Yüzde-lik Sırala-ma
Ç1	10	6	13	10	10	Orta	P.motor	75
Ç2	9	11	12	8	10	Orta	P.motor	75
Ç3	4	5	6	11	6	Hafif	Sos-Duy	94
Ç4	1	3	2	9	3	Çok az	Yok	99
Ç5	9	8	7	11	9	Hafif	Sos-Duy	81
Ç6	2	5	2	6	4	Hafif	Sos-Duy	98
Ç7	5	8	5	1	5	Hafif	Bilişsel	96
Ç8	2	2	2	2	2	Çok az	Yok	99

Ö8'in sınıfından çalışmaya katılan 8 çocuktan 2'si çok az düzeyde ÖÖG riskli, 4'ü hafif düzeyde ÖÖG riskli, 2'si ise orta düzeyde ÖÖG riskli görülmüştür. Hafif düzeyde ÖÖG riski olan 4 çocuktan 3'ü sosyal duygusal alanda,1'i bilişsel beceriler alanında; orta düzeyde ÖÖG riskli 2 çocuğun ise psikomotor beceriler alanında müdahaleye ihtiyacı olduğu düşünülmektedir.

V. BÖLÜM

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1.Tartışma

Bu araştırmada okul öncesi öğretmenlerin özgül öğrenme güçlüğü hakkındaki bilgi ve öz yeterliklerinin incelenerek bulundukları sınıflarında yer alan çocukların özgül öğrenme güçlüğüne yönelik belirti gösterme durumlarının taranması amaçlanmıştır. Katılımcıların özgül öğrenme güçlüğü erken belirtileri alt ölçeğinde yer alan dil ve iletişim becerileri, bilişsel beceriler, psikomotor beceriler, sosyal-duygusal beceriler puanları ve toplam puanları ile okul öncesi öğretmenlerin özgül öğrenme güçlüğü hakkındaki bilgi ve öz yeterlikleri incelenmiştir.

Araştırmanın birinci alt problemine yönelik olarak araştırmaya dahil edilen öğretmenlerin özgül öğrenme güçlüğü hakkında görüşleri incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinden bazıları özgül öğrenme güçlüğünün özelliklerini tanımlarken uygun ifadeler kullanırken bazılarının ise zihinsel engelli çocukların özellikleri ile karıştırdığı görülmektedir. Oysa özetle, özgül öğrenme güçlüğü ilkokulda akademik hayatın başlamasıyla dinleme, konuşma, basit okuma, anlama, matematiksel mantık kurma ve yazılı anlatımda güçlükler ile ortaya çıkmakta ve özgül öğrenme güçlüğüne sahip çocukların okul öncesi dönemde bilişsel, psikomotor, dil ve sosyal gelişim alanları açısından bazı erken belirtiler gösterdikleri ifade edilebilir (Ali ve Rafi, 2016, s. 111). Öğretmenlerin öğrenme güçlüğünün ne olduğuyla ilgili genetik aktarım, yetersiz beslenme ve zekâ geriliği sonucu oluştuğunu düşündükleri görülmüştür. Ancak ilgili çalışmalarda özgül öğrenme güçlüğü olan bireylerin zekâ geriliğine sahip olmadığı ortaya konmuştur (Deniz, Yorgancı ve Özyeşil, 2009). Buna bağlı olarak, okul öncesi öğretmenlerin özgül öğrenme güçlüğü hakkında genel olarak yüzeysel ve yanlış bilgi sahibi oldukları anlaşılmaktadır. Bu nedenle okul öncesi öğretmenlerin özgül öğrenme güçlüğü hakkında görüşleri farklılıklar sergilediği ve genel olarak eksik bilgi sahibi oldukları görülmektedir.

İlgili çalışmalar incelendiğinde bu çalışmada yer alan okul öncesi öğretmenlerin öğrenme güçlüğü bilgilerinin diğer düzeylerdeki öğretmenlerin bilgileri ile paralellik gösterdiği ifade edilebilir. Yapılan araştırmalarda sınıf öğretmenlerinin benzer bilgi hataları ve kavram yanılgılarına sahip olduğu saptanmıştır (Altun ve Uzuner, 2016; Başar ve Göncü, 2018).

Araştırmanın ikinci alt problemine yönelik olarak araştırmaya dahil edilen öğretmenlerin özgül öğrenme güçlüğüne sahip çocukların tanılanması hakkında görüşleri incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerin büyük bir bölümü, çocuklarda özgül öğrenme güçlüğünden şüphelendiklerinde konuyu ilk olarak rehber öğretmene aktardıklarını ve sürecin devamındaki yönlendirme ile ilgili bilgilerin rehber öğretmen aracılığıyla aktarıldığını belirtmişlerdir. Görüşülen öğretmenlerin bir kısmı özgül öğrenme güçlüğü olan çocukların tanılama ve değerlendirmelerinin tamamen RAM'larda yapıldığını, bir bölümü ise kendilerinin yaptıklarını, başka bir bölümü ise rehabilitasyon merkezlerinin yaptığını ifade etmişlerdir. Yalnızca iki öğretmen çocuk psikiyatristine yönlendirmeleri gerektiğini, psikiyatristten gelen raporla RAM' dan randevu alınabileceğini belirtmişlerdir. MEB' e (2021) göre, "Özgül öğrenme güçlüğü tıbbi bir tanıdır ve Çocuk ve Ergen Ruh Sağlığı ve Hastalıkları alanında uzman doktorlar tarafından yapılan değerlendirmeler sonucunda sağlık kurulları tarafından bu tanı verilmektedir". Bu bulgulara bakıldığında okul öncesi öğretmenlerin özgül öğrenme güçlüğüne sahip çocukların tanılanması hakkında yeterli bilgilerinin olmadığı sonuçları çıkarılabilir. Benzer amaçla yapılan çalışmalarda öğretmenlerin konuyla ilgili bilgilerinin eksik olduğu ve çocukların gösterdiği belirtileri değerlendirmelerini zorlaştıracak kavram yanılgılarına sahip oldukları ortaya konmuştur (Kuruyer ve Çakıroğlu, 2017). İlgili çalışmalarda öğretmenlerin öğrenme güçlüğünün ne olduğuyla ilgili hatalı bilgilere sahip olması durumu, belirti gösteren çocukların belirlenmesini ve yönlendirmelerini geciktirmektedir (Fırat ve Koçak, 2018).

Araştırmanın üçüncü alt problemine yönelik olarak araştırmaya dahil edilen öğretmenlerin özgül öğrenme güçlüğüne sahip çocukların eğitimleri hakkında görüşleri incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerin büyük bir bölümü özgül öğrenme

güçlüğüne sahip çocuklara yönelik eğitim uygulamaları hakkında yanlış ya da eksik bilgiye sahip olduğu, görüşülen öğretmenlerin bir kısmının konu ile ilgili bilgisinin olmadığı anlaşılmıştır. Yalnızca iki öğretmen özgül öğrenme güçlüğüne sahip çocukların normal sınıflarda kaynaştırma programına dâhil edildiklerini, kendi okullarında destek eğitim aldıklarını ve rehabilitasyon merkezlerine gidebildiklerini belirtmişlerdir. MEB' e (2021) göre, özgül öğrenme güçlüğü olan çocukların kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamaları kapsamında genel eğitim okullarında eğitimlerine devam ettikleri bilinmektedir. Özel eğitim gereksinimi olan bireylerin destek eğitim hizmetlerinden (özel eğitim ve rehabilitasyon merkezleri) faydalanması, BEP geliştirme biriminin kararı ile okullarındaki destek eğitim odasından faydalanması şeklinde yer bulmuştur. Bu nedenle okul öncesi öğretmenlerin özgül öğrenme güçlüğüne sahip çocukların eğitimleri hakkında yeterli bilgilerinin olmadığı söylenebilir. Ertaş (2022), çalışmasında okul öncesi öğretmenlerin özgül öğrenme güçlüğü olan bireylerin eğitimlerine ilişkin bilgi yetersizliklerinin genel olarak fazla olduğunu belirtmiştir. Bu durumun öğrenme güçlüğünün okul öncesi dönemde daha az tanılanmasına sebep olduğu, bu nedenle de okul öncesi öğretmenlerin ilgili çocukların eğitimleri ve sınıf içinde yapılabilecek uyarlamalarla karşılaşmamalarından kaynaklanacağını ifade etmiştir. Altun ve Uzuner, (2016) sınıf öğretmenlerinin özgül öğrenme güçlüğü olan bireylerin eğitimine ilişkin çalışmalarının sonucunda, öğretmenlerin bilgi seviyelerinin yetersiz olduğunu ve öğrenciyle ilgili işbirliği geliştirmede yeterli olmadıkları sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Başar ve Göncü (2018) çalışmalarında uyguladıkları kavram yanılgısı testinde öğretmenlerin öğrenme güçlüğüyle ilgili bilgilerinin çoğunlukla eksik ya da yanlış olduğunu tespit etmişlerdir. İlgili çalışmalara paralel olarak okul öncesi öğretmenlerin tanılama ve yönlendirmeyle ilgili sahip oldukları eksik bilgiler ya da kavram yanılgıları nedeniyle özgül öğrenme güçlüğü olan çocukların eğitimleri hakkında sınırlı bilgilere sahip olduğu ifade edilebilir.

Araştırmanın dördüncü alt problemine yönelik olarak araştırmaya dahil edilen öğretmenlerin Özgül Öğrenme Güçlüğü Alan Bilgisi Yeterlik Ölçeği puanlarının düzeyleri incelendiğinde; ÖÖG alanı bilgi yeterliğine ilişkin düzeylerinin (aritmetik ortalama=3,31), ÖÖG akademik beceriler öğretim bilgisi yeterliğine ilişkin

düzeylerinin (aritmetik ortalama=3,11), ÖÖG meslek bilgisi yeterliğine ilişkin düzeylerinin (aritmetik ortalama=3,14) ve ölçek genelinin (aritmetik ortalama=3,2) ortalama puanlarda olduğu ve puanların birbirine yakın olduğu görülmektedir. Buna bağlı olarak öğretmenlerin özgül öğrenme güçlüğü olan çocuklarla ilgili kavramlarının ve uygulamaya yönelik bilgilerinin eksik olduğu ifade edilebilir. Benzer çalışmalarda öğretmenlerin öğrenme güçlüğü tanı ve değerlendirme süreçleri ile ilgili bilgilerinin yetersiz olduğu tespit edilmiştir (Kuruyer ve Çakıroğlu, 2017; Tercan ve Bıçakçı, 2018). Ayrıca, özgül öğrenme güçlüğü alanı yeterliği ile ilgili çalışmalarda da öğretmenlerin kendilerini yeterli bulmadıkları ortaya konmuştur (Arabacı, 2018; Deniz, 2019).

Araştırmanın beşinci alt problemine yönelik olarak katılımcı öğretmenlerin sınıflarında bulunan çocuklara "Öğrenme Güçlüğü Erken Belirtiler Tarama Ölçeği" uygulanmıştır. Toplamda araştırmaya katılan çocukların (n=78) 2'si yüksek düzeyde, 10' u orta düzeyde, 34' ü hafif düzeyde, 32' si çok az düzeyde özgül öğrenme güçlüğü riski taşıdığı belirlenmiştir. Ölçekten elde edilen veriler sonucunda 78 çocuktan 12' si özgül öğrenme güçlüğü riskli olarak görülmüştür. Bu değer yaklaşık olarak %15' tir. Yapılan araştırmalarda özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin, okuldaki öğrencilerin sayısına oranının yaklaşık %5-10 arasında olduğu ifade edilmektedir (Esen ve Çiftçi, 2000). Benzer bir çalışmada Demir (2005), okul öncesi dönemde öğrenme güçlüğü belirti tarama listesi aracılığıyla ebeveynlerden toplanan verinin %13,82 oranında öğrenme güçlüğüne işaret ettiğini ortaya koymuştur. Amerika Birleşik Devletleri'nde sık karşılaşılan yetersizlikler arasında yer alan özgül öğrenme güçlüğü, 6-21 yaş aralığındaki tüm özel gereksinimli bireylerin %39,2'sinde görülerek en büyük özel eğitim grubunu oluşturmaktadır (U.S. Department of Education, 2016;akt. Melekoğlu). Türkiye'de ise tanılamadaki eksiklikler ve eğitim şartlarının yetersizliğinden dolayı özgül öğrenme güçlüğü tanısı almış öğrenci sayısı tüm özel eğitim öğrencilerinin içinde %3 civarında görülmektedir (Melekoğlu, 2021).

Araştırmanın altıncı alt problemine yönelik olarak katılımcı öğretmenlerin sınıflarında bulunan çocukların ebeveynleri aracılığıyla "Öğrenme Güçlüğü Erken

Belirtiler Tarama Ölçeği" uygulanmış ve alt ölçek puanlarına göre düzeyleri incelenmiştir.

Ö1'in sınıfından çalışmaya katılan 5 çocuktan, 1'i orta düzeyde ve 1'inin de yüksek düzeyde ÖÖG riskli olduğu görülmüştür. Ö1; özgül öğrenme güçlüğünün ne olduğuyla ilgili ve tanılanma ile ilgili görüşlerinde kavram yanılgılarına sahip olup; özgül öğrenme güçlüğüne sahip çocuklara yönelik eğitim uygulamaları hakkında bilgisi olmadığını ifade etmiştir. Buradan hareketle Ö1' in sınıfındaki iki öğrencinin erken tanı ve yönlendirme açısından risk altında olduğu ifade edilebilir.

Ö2'in sınıfından çalışmaya katılan 4 çocuktan, 1'inin orta düzeyde ÖÖG riskli olduğu görülmüştür. Ö2; özgül öğrenme güçlüğünün ne olduğuyla ilgili ve tanılanma ile ilgili görüşlerinde kavram yanılgılarına sahip olup; özgül öğrenme güçlüğüne sahip çocuklara yönelik eğitim uygulamaları hakkında eksik bilgilerinin olduğu tespit edilmiştir. Buradan hareketle Ö2' nin sınıfındaki bir öğrencinin erken tanı ve yönlendirme açısından risk altında olduğu ifade edilebilir.

Ö3'ün sınıfından çalışmaya katılan 8 çocuktan, 2'sinin orta düzeyde ÖÖG riskli olduğu görülmüştür. Ö3; özgül öğrenme güçlüğünün ne olduğuyla ilgili ve tanılanma ile ilgili görüşlerinde kavram yanılgılarına sahip olup; özgül öğrenme güçlüğüne sahip çocuklara yönelik eğitim uygulamaları hakkında bilgisi olmadığını ifade etmiştir. Buradan hareketle Ö3' ün sınıfındaki iki öğrencinin erken tanı ve yönlendirme açısından risk altında olduğu ifade edilebilir.

Ö4'ün sınıfından çalışmaya katılan 7 çocuktan, 1'inin orta düzeyde ÖÖG riskli olduğu görülmüştür. Ö4; özgül öğrenme güçlüğünün ne olduğuyla ilgili ve tanılanma ile ilgili görüşlerinde doğru bilgilere sahip olup; özgül öğrenme güçlüğüne sahip çocuklara yönelik eğitim uygulamalarıyla ilgili kavram yanılgılarına sahip olduğu ifade edilebilir. Buradan hareketle Ö4' ün sınıfındaki bir öğrencinin erken tanı ve yönlendirme açısından risk altında olduğu ifade edilebilir.

Ö5'in sınıfından çalışmaya katılan 10 çocuktan, 1'inin orta düzeyde ÖÖG riskli olduğu görülmüştür. Ö5; özgül öğrenme güçlüğünün ne olduğuyla ilgili ve tanılanma ile ilgili görüşlerinde kavram yanılgılarına sahip olup; özgül öğrenme güçlüğüne sahip

çocuklara yönelik eğitim uygulamaları hakkında eksik bilgiye sahiptir. Buradan hareketle Ö5' ün sınıfındaki bir öğrencinin erken tanı ve yönlendirme açısından risk altında olduğu ifade edilebilir.

Ö6'nın sınıfından çalışmaya katılan 10 çocuktan, hiçbirinde ÖÖG riski görülmemiştir. Ö6; özgül öğrenme güçlüğünün ne olduğuyla ilgili ve tanılanma ile ilgili görüşlerinde kavram yanılgılarına sahip olup; özgül öğrenme güçlüğüne sahip çocuklara yönelik eğitim uygulamaları hakkında eksik bilgiye sahip olduğu ifade edilebilir. Ö6' nın sınıfında riskli öğrenci bulunmadığından erken tanı ve yönlendirme açısından bir risk durumundan söz edilemez.

Ö7'nin sınıfından çalışmaya katılan 15 çocuktan, 1'inin orta düzeyde ÖÖG riskli olduğu görülmüştür. Ö7; özgül öğrenme güçlüğünün ne olduğuyla ilgili ve eğitim uygulamaları ile ilgili doğru bilgilere sahip olup; tanılama ile ilgili kavram yanılgıları olduğu ifade edilebilir. Buradan hareketle Ö7' nin sınıfındaki bir öğrencinin erken tanı ve yönlendirme açısından risk altında olduğu ifade edilebilir.

Ö8'in sınıfından çalışmaya katılan 8 çocuktan, 2'sinin orta düzeyde ÖÖG riskli olduğu görülmüştür. Ö8; özgül öğrenme güçlüğünün ne olduğuyla ilgili ve tanılanma ile ilgili görüşlerinde doğru bilgilere sahip olup; özgül öğrenme güçlüğüne sahip çocuklara yönelik eğitim uygulamalarıyla ilgili doğru bilgilere sahip olduğu ifade edilebilir. Buradan hareketle Ö8' ün sınıfındaki iki öğrencinin erken tanı ve yönlendirme açısından risk altında olduğundan söz edilemez.

Özel öğrenme güçlüğü olan çocuklar genellikle ilkokul döneminde tanılanmaktadır ve okul öncesi dönemde tanı verilmekten kaçınılmaktadır (MEB, 2021). Okul öncesi dönemde öğrenme güçlüğü tanısının az konulması sebebiyle okul öncesi öğretmenlerin tanı süreçleri ve öğrenme güçlüğünün erken belirtilerine yönelik yeterliklerinin az olduğu, konuyla ilgili bilgi eksikliklerinin olduğu ve kavram yanılgılarına sahip oldukları düşünülmektedir (Babür, 2018). Araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğu öğrenme güçlüğünün ne olduğu, nasıl tanılandığı, hangi desteklerden faydalanabildiği konusunda eksik ya da yanlış bilgilere sahiptir. Çalışmada yer alan çocukların (n=78) 2' si yüksek düzeyde, 10' u orta düzeyde olmak

üzere toplam 12 çocuğun müdahaleye gereksinimi bulunmuştur ve öğretmenlerin sınıflarındaki bu çocuklar resmi olarak yönlendirilip tanılanmamıştır. Öğretmenlerin belirti gösteren çocukları değerlendirebilmesi için bilgi düzeylerinin ve yeterliklerinin gelişmesi gerektiği düşünülmektedir. Benzer çalışmalarda da okul öncesi öğretmenlerin özgül öğrenme güçlüğü ile ilgili yeterli bilgi sahibi olma, öğrenme güçlüğü belirtisi olan çocukları tespit edebilme ve değerlendirme konusunda nitelikli müdahalelerin sunulmasının önemi vurgulanmıştır (Açıkgöz, 2019).

5.2.Sonuç

Okul öncesi öğretmenlerin özgül öğrenme güçlüğüyle ilgili sahip oldukları eksik bilgiler ya da kavram yanılgıları nedeniyle öğrenme güçlüğüyle ilgili bilgilerinin çoğunlukla eksik ya da yanlış olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin sınıflarında yer alan çocuklardan özgül öğrenme güçlüğü riski taşıyan çocuklar tespit edilmiştir. Bu durumda özgül öğrenme güçlüğünün erken tanılama ve yönlendirmeyle ilgili sorunlar yaşanacağı ifade edilebilir.

5.3.Öneriler

Araştırma bulgularından elde edilen sonuçlar doğrultusunda şunlar önerilebilir:

Bu doğrultuda araştırma alt problemlerine paralel olarak öğretmenlerden toplanan nicel veriler ve yarı yapılandırılmış görüşmeler ile elde edilen nitel bulgular birlikte değerlendirildiğinde öğretmenlerin konuyla ilgili yeterlikleri ile görüşleri arasında tutarsızlıklar olduğu belirlenmiş ve gelecek çalışmalarda okul öncesi öğretmenlerin özgül öğrenme güçlüğü ile ilgili kavram yanılgılarına dair araştırmalar yapılması önerilebilir.

Çalışmada orta ve yüksek düzeyde öğrenme güçlüğü riski bulunan çocukların bilgileri, alt boyutlarda aldıkları puanlar ve tavsiye edilen müdahale alanı düzey psikolojik danışmanı ile paylaşılmıştır. Müdahale sürecinde çocukların belirlenen

beceriler ile ilişkili olarak çocuk ruh sağlığı uzmanı, psikolog gibi ilgili uzmanlara yönlendirilmesi ile bütüncül bir yaklaşım benimsenmesinin etkili olacağı düşünülmektedir.

Bu çalışma ile çocuklar yalnızca okul öncesi dönemde taranmış olup bu dönemde gösterdikleri özgül öğrenme güçlüğü riskleri ortaya konulmuştur. Bu çocukların okul dönemine geldiklerinde de takiplerinin yapılması ve özgül öğrenme güçlüğü açısından değerlendirilmeleri ile yapılacak ayrıntılı boylamsal bir çalışmaya ihtiyaç olduğu düşünülmektedir.

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

Öğretmenlerin konuyla ilgili bilgi eksikliklerinin henüz mezun olmadan önce giderilmesinin yararlı olacağı ve buradan hareketle, okul öncesi öğretmenliği lisans programlarına özel eğitim dersi haricinde yer alan öğrenme güçlüğüne ilişkin seçmeli dersin, zorunlu ders olarak koyulması önerilebilir.

KAYNAKÇA

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

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

Ali, S. & Rafi, M. (2016). *Learning disabilities: characteristics and education* (IJHSSE). (s. 111-115)

Altun, T. & Uzuner, F. G. (2016). Sınıf öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin eğitimine yönelik görüşleri. *The journal of academic social science studies,* (s. 33-49)

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

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

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

Bandura, A. (1991). *Social cognitive theory of self-regulation. organizational behavior and human decision processes.* (s. 248-287).

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

Bek, H. & Şen, B. (2015). Öğrenme güçlükleri yaşayan çocukların gelişim özellikleri. S. Y. Doğru (Ed.) *Öğrenme güçlükleri* (s. 67-78). Eğiten Kitap.

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

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. PegemA Yayınları.

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

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.

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. Vize Yayıncılık.

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

Deniz, E., Hamarta, E. & Akdeniz, S. (2015). Öğrenme güçlüklerinin belirtileri. S. Y. Doğru (Ed.) *Öğrenme güçlükleri* içinde, (s. 49-67). Eğiten Kitap.

Deniz, M. E. , Yorgancı, Z. & Özyeşil, Z. (2009). Öğrenme güçlüğü görülen çocukların sürekli kaygı ve depresyon düzeylerinin incelenmesi üzerine bir araştırma. https://dergipark.org.tr/tr/pub/ilkonline/issue/8597/106989

Deniz, S. (2019). *Özgül öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilerle çalışan öğretmenler için geliştirilen öğretmen yeterlikleri eğitim programının etkililiği*. Doktora Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi.

Doğan, H, (2012). *Özel öğrenme güçlüğü riski taşıyan 5-6 yaş çocukları için uygulanan erken müdahale eğitim programının etkisinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi.

DSM-V (2013). *Diagnostical and statistical manual of mental disorders*. Fifth edition. American Psychiatric Association.

Esen, A. & Çiftçi, İ. (2000). Sınıf öğretmenlerinin öğrenme yetersizliği ile ilgili bilgilerin belirlenmesi. *Pamukkale Universitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 8 (8). (s.85-90).

Ertaş, H. (2022). *Okul öncesi öğretmenlerin öğrenme güçlüğüne ilişkin bilgi düzeylerinin belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi.

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

Girgin, G., Baysal, A. (2006). Zihinsel engelli öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyi ve bazı değişkenler (İzmir örneği). *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 18 (6), (s. 1-10).

Güler, T. (2012). Okul öncesi eğitimden ilköğretime geçiş. İ. H. Diken (Ed.), *Erken çocukluk eğitimi* içinde (s.460-478). Pegem Akademi.

HASA (2019). *HASA Hearning and speech-language services*. HASA Gateway School: http://hasa.org/topics/language-based-learning-disabilities

Henley, M., Ramsey, R.S., ve Algozzine, R.F. (2002). *Characteristics of and strategies for teaching students with mild disabilities*. Allyn & Bacon.

Heward, W. (2013). *Exceptional children an introducation to special education*. Pearson instructional approaches. International Journal of Humanities Social Sciences.

Jena, S. P. (2013). *Learning disability theory to practice*. Sage Publications.

Jordan, L. P., Zhou, X., Fang, L., Wu, Q., & Ren, Q. (2022). *Remaining in school in rural china: social capital and academic self-efficacy*. Youth, 2(2), (s.138-149). https://doi.org/10.3390/youth2020011

Karasar, N. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayın.

Kass, C. and Cleborne, M. (2005). A human develeopment view of learning disabilities from theory to practice. Charles C Thomas Publisher.

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

Kirk, S.A. ve Gallagher, J. L. (1983). *Educating exceptional children*. Houghton Mifflin.

Klingberg, T. (2013). *The learning brain- memory and brain development in children*. Oxford University Press.

Korkmazlar, Ü, (2013). Okul öncesi dönemde öğrenme güçlüğü. Ayla Oktay (Ed.), *İlköğretime hazırlık ve ilköğretim programları*. (s. 203-218). Pegem Akademi.

Korkmazlar, Ü, (2015), Öğrenme bozukluğu ve özel eğitim, Adnan Kulaksızoğlu (Ed.), *Farklı Gelişen Çocuklar*, (s. 105-121). Nobel Akademik Yayıncılık.

Korkmazlar, Ü. (2003). Okul öncesi dönemde öğrenme sorunlarını tanımak. *Okul öncesi eğitim: sorunlar ve çözümler sempozyumu, bildiri metinleri* (s. 27-36). Özgül Okullar Derneği Yayınları.

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

Kuruyer, H.G. ve 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), (s. 539-555).

Landis, J. R., Koch, G. G. (1977), *An application of hierarchicalkappa-typestatistics in the assessment of majority agreement among multiple observers*. Biometrics, (s.363-374).

Lange, S. & Thompson, B. (2006). Early identification and interventions for children at risk for learning disabilities. *International journal of special education*, 21(3), (s.108-119).

Lerner, J. W. (2000). *Learning disabilities: Theories, diagnosis, and teaching strategies*. Houghton Mifflin Harcourt (HMH)

Lerner, J. and Johns, B. (2012). *Learning disabilities and related mild disabilities characteristics, teaching strategies, and new directions.* Wadsworth Cengage Learning.

MEB, (2000). *Milli eğitim bakanlığı özel eğitim hizmetleri yönetmeliği*. Resmi Gazete

MEB, (2017). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. Milli Eğitim Basımevi.

MEB, (2021). *Özgül öğrenme güçlüğü olan bireyler "aileler için rehber kitapçık"* Milli Eğitim Basımevi.

Melekoğlu, M. A. (2019). Özel öğrenme güçlüğüne giriş. M. A. Melekoğlu & O. Çakıroğlu (Ed.), *Özel öğrenme güçlüğü olan çocuklar* (s. 1–33).Vize Akademik.

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

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis* (2nd edition). Thousand Oaks, CA: Sage.

Miller, S. (2003). *Analysis of phenomenological data generated with children as research participants*. (s.68-82). Nurse Researcher 10(4).

Mouzakitis, G. (2012). Language disabilities: myths and misconceptions vs. reality. W. Sittiprapaporn (Ed.), *Learning disabilities içinde*. InTech.

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* (s.510) Dyslexia, 27(4).

Nass, R. D. (1993). *Sex differences in learning abilities and disabilities*.(s.61-77). Annals of Dyslexia, 43(1),

National Center for Learning Disabilities (NCLD). (2014). *The state of learning disabilities: facts, trends and emerging issues.* National Center for Learning Disabilities Inc.

Oktay, A. (2007). Okul öncesi eğitimin önemi ve yaygınlaştırılması, *Okul öncesi eğitimde güncel konular* içinde. (Ed: A. Oktay ve Ö.P. Unutkan).(s. 11- 24) Morpa.

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

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

Öğülmüş, K. (2017). Özel öğrenme güçlüğü olan öğrenciler için geçiş hizmetleri. M. A. Melekoğlu ve O. Çakıroğlu (Editörler). *Özel öğrenme güçlüğü olan çocuklar*. (s.325-340). Vize Yayıncılık.

Özkardeş, O. G, (2013). Türkiye'de özel öğrenme güçlüğüne ilişkin yapılan araştırmaların betimsel analizi. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 30(2).

Öztürk, M. (2002). *Çocukta ruhsal sorunlar çözüm yolları.* Uçurtma Yayınları.

Pehlivan, D, (2006). *Okul öncesi eğitim alan ve almayan öğrencilerin ilkokuma yazmaya geçiş sürecinin, öğretmen ve öğrenci görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi.

Pierangelo, R., & Giuliani, G. (2006), *Learning disabilities: A practical approach to foundations, assessment, diagnosis, and teaching*. Pearson.

Rutter, M., Caspi, A., Fergusson, D., Horwood, J., Goodman, R., Maughan, B., Moffitt, T. E., Meltzer, H., Carroll, J, (2004), *Sex differences in developmental reading disability*. JAMA.

Saday Duman, N, (2014). *Özgül öğrenme güçlüğü olan çocuklarda eğitsel tedavinin benlik saygısı düzeyine etkisi*. Tıpta Uzmanlık Tezi, Ankara Üniversitesi.

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

Sarıpınar, E. G, (2006). *Özgül öğrenme güçlüğü: okuma güçlüğünde akademik beceri ve duyusal-motor işlevleri değerlendirme testlerinin kullanılabilirliği*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi.

Shaywitz, S., Shaywitz, B., Fletcher, M. J., & Escobar, D. M. (1990). Prevalence of reading disability in boys and girls, *The Journal of the American Medical Association*, 264(8), (s.998-1002).

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

Smith, T.J. and Wallace, S. (2011). Social skills of children in the u.s. with comorbid learning dısabilities and AD/HD. *International Journal of Special Educatıon*. 26 (3), (s. 238-247).

Şahin, S. ve Akoğlu, G. (2011). Öğrenme güçlükleri olan çocuklar ve eğitimleri. Ed: Necate Baykoç Dönmez. *Özel Eğitim.* (s. 253-270). Eğiten Kitap.

Tarhan, D, (2014), *Özgül öğrenme güçlüğü olan ve olmayan çocuklarda anne-baba tutumları ve bazı değişkenlere göre öz kavramı*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi.

TDK, (2012). *Büyük Türkçe Sözlük*. Türk Dil Kurumu Yayınları. http://tdkterim.gov.tr/bts/

Tercan, H. ve Bıçakcı, M.Y. (2018). Özgül öğrenme güçlüğü olan çocukların annelerinin tanılama öncesi çocuklarının genel gelişim özelliklerine ilişkin görüşleri. *The Journal of Academic Social Science Studies* JASSS. 68. (s. 581-591).

Toptaş, S. (1998). Öğrenme güçlüğü gözlenenler. S. Eripek (Ed.) *Özel eğitim* içinde, (s. 54-64). Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Tuğrul, B. (2005). Çocuk gelişiminde anaokulu eğitiminin önemi. *Bilim ve aklın aydınlığında eğitim dergisi*(62).

Turan, F. ve Yükselen, A. (2004). Öğrenme güçlüğü olan çocukların dil özellikleri. *Eğitim ve Bilim,* (29), (s.43-47).

Turgut, S. (2008). *Özgül öğrenme güçlüğünde nörolojik profil*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi.

Turkington, C. and Harris, J. (2006). The encyclopedia of learning disabilities. New York, Amerika Birleşik Devletleri: Fact On File, Inc.

Ural, A., Kılıç, İ., (2011). *Bilimsel araştırma süreci ve spss ile veri analizi*. Detay Yayıncılık.

U.S. Department of Education. (2016). *38th annual report to congress on the implementation of the individuals with disabilities education act*.

Vellutino, F., Scanlon, D., Small, S., Fanuele, D., (2006). Response to intervention as a vehicle for distinguishing between children with and without reading disabilities: evidence for the role of kindergarten and first-grade interventions. *Journal of Learnıng Disabilities*. 39(2), (s.157–169).

Vujik, P. J., Hartman, E., Houwen, S., Smith, J. ve Visscher, C. (2011). Associations between academic and motor performance in a heterogeneous sample of children with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 44, (s. 276-282).

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

Yavuzer, H. (2010*). Ana-baba ve çocuk.* Remzi Kitabevi.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım Doğru, S. S., Alabay, E., Kayılı, G. (2010). *Normal gelişim gösteren ve özel öğrenme güçlüğü olan çocukların sözcük dağarcığı ile dili anlama düzeylerinin belirlenmesi*. İlköğretim Online. 9 (3). (s. 828-840).

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

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

EKLER

EK-1: Etik Kurul Onayı

Evrak Tarih Sayısı: 27.05.2022-261062

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

Sayı : E-29563864-050.04.04-261062 27.05.2022
Konu : Kararlar

Sayın Dr. Öğr. Üyesi Fatih DERELİ

Danışmanlığını yaptığınız, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İnterdisipliner Engelli Çalışmaları Anabilim Dalı Engelli Çalışmaları Yüksek Lisans Programı öğrencisi Onur SİVRİKAYA tarafından, Trakya Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu'nun 25.05.2022 tarihli toplantısında alınan 05/06 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 :BSV6UA5U8L Pin Kodu :42372 Belge Takip Adresi : https://www.turkiye.gov.tr/trakya-universitesi-ebys
Bilgi için : Ceyda DURSUN
Unvanı : Sekreter

EK-1a: Etik Kurul Onayı

Evrak Tarih Sayısı: 27.05.2022-261062

T.C.
TRAKYA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ARAŞTIRMALARI ETİK KURULU

Oturum Sayısı: 2022/05
KARAR NO: 2022.05.06 **Karar Tarihi: 25.05.2022**

Akademik Danışmanlığını Üniversitemiz Eğitim Fakültesi Öğretim Üyesi Dr.Öğr.Üyesi Fatih DERELİ'nin yaptığı, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İnterdisipliner Engelli Çalışmaları Anabilim Dalı Engelli Çalışmaları Yüksek Lisans Programı öğrencisi Onur SİVRİKAYA tarafından, Trakya Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu'nda değerlendirilmek üzere gönderilen "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Özgül Öğrenme Güçlüğü Hakkındaki Bilgi ve Öz Yeterliklerinin İncelenmesi" başlıklı araştırma dosyası incelenmiştir. Araştırmanın; gerçekleştirilmesinde etik bilimsel standartlar açısından sakınca bulunmadığına mevcudun oy birliği / ~~oy çokluğu~~ ile karar verilmiştir.

Prof. Dr. Ayhan GENÇLER
Başkan
Araştırma ile ilişkisi ☐var ☒yok
Toplantı Katılım ☒Evet ☐hayır

Prof. Dr. Rıdvan CANIM
Üye
Edebiyat Fakültesi
Araştırma ile ilişkisi ☐var ☐yok
Toplantı Katılım ☐Evet ☒hayır

Prof.Dr. Ahmet Hamdi ZAFER
Üye
Devlet Konservatuvarı
Araştırma ile ilişkisi ☐var ☐yok
Toplantı Katılım ☐Evet ☒hayır

Prof.Dr. Melihat TÜZÜN
Üye
Güzel Sanatlar Fakültesi
Araştırma ile ilişkisi ☐var ☐yok
Toplantı Katılım ☐Evet ☒hayır

Prof. Dr. Cem ÇUHADAR
Üye
Eğitim Fakültesi
Araştırma ile ilişkisi ☐var ☒yok
Toplantı Katılım ☒Evet ☐hayır

Prof.Dr. Hacı Ali GÜLEÇ
Üye
Proje Koordinasyon Uyg.ve Arş.Merk.
Araştırma ile ilişkisi ☐var ☐yok
Toplantı Katılım ☐Evet ☒hayır

Doç.Dr. Gökhan ILGAZ
Üye
Roman Dili ve Kültürü Arş.Enst
Araştırma ile ilişkisi ☐var ☒yok
Toplantı Katılım ☒Evet ☐hayır

EK-1b: Etik Kurul Onayı

vrak Tarih Sayısı: 27.05.2022-261062

Doç.Dr. Esma MIHLAYANLAR
Üye
Mimarlık Fakültesi
Araştırma ile ilişkisi ☐var ☒yok
Toplantı Katılım ☒evet ☐hayır

Doç.Dr. Ahmet Emre DAĞTAŞOĞLU
Üye
İlahiyat Fakültesi
Araştırma ile ilişkisi ☐var ☒yok
Toplantı Katılım ☒evet ☐hayır

Doç.Dr. Mehmet Kenan TERZIOGLU
Üye
Kariyer Uygulama ve Araştırma Merkezi
Araştırma ile ilişkisi ☐var ☒yok
Toplantı Katılım ☒evet ☐hayır

Dr. Öğr. Üyesi Levent DOĞAN
Üye
Sosyal Bilimler Enstitüsü
Araştırma ile ilişkisi ☐var ☒yok
Toplantı Katılım ☒evet ☐hayır

Dr. Öğr. Üyesi Ayşegül KILIÇ
Üye
Balkan Araştırma Enstitüsü
Araştırma ile ilişkisi ☐var ☒yok
Toplantı Katılım ☒evet ☐hayır

Ek-2: MEB İzni

T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-59090411-20-55061899 11/08/2022
Konu : Anket ve Araştırma İzni (Onur SİVRİKAYA)

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.01.2020 tarihli ve 2020/2 sayılı genelgesi.
b) Trakya Üniversitesinin 09.06.2022 tarihli ve 267781 sayılı yazısı.
c) Müdürlüğümüz Araştırma ve Anket Komisyonunun 04.08.2022 tarihli tutanağı.

Araştırma Konusu	: Okul Öncesi Öğretmenlerinin Özgül Öğrenme Güçlüğü Hakkındaki Bilgi ve Öz Yeterliklerinin İncelenmesi
Araştırma Türü	: Anket
Araştırma Yeri	: İstanbul
Araştırma Yapılacak Kişiler	: Resmi / Özel Anaokulu, Anasınıfı Öğretmenleri, Öğrencileri ve Öğrenci Velileri
Araştırmanın Süresi	: 2022 - 2023 Eğitim ve Öğretim Yılı

Yukarıda bilgileri verilen araştırmanın; 6698 sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanununa aykırı olarak kişisel veri istenmemesi, öğrenci velilerinden açık rıza onayı alınması, yüz yüze eğitime geçmiş olan kurumlarımızda, Covid-19 tedbirlerinin araştırmacı ve ilgili kurum idarelerince alınması, bilimsel amaç dışında kullanılmaması, bir örneği Müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının kurumlarımıza araştırmacı tarafından ulaştırılarak uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun kamuoyuyla paylaşılmaması ve araştırma bittikten sonra 2 (iki) hafta içerisinde Müdürlüğümüze gönderilmesi, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim ve öğretimi aksatmayacak şekilde, ilgi (a) genelge esasları dâhilinde uygulanması kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Levent YAZICI
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR
11/08/2022
Dr. Hasan Hüseyin CAN
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek:
1- İlgi (b) Yazı ve Ekleri (14 Sayfa)
2- İlgi (c) Tutanak (1 Sayfa)

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

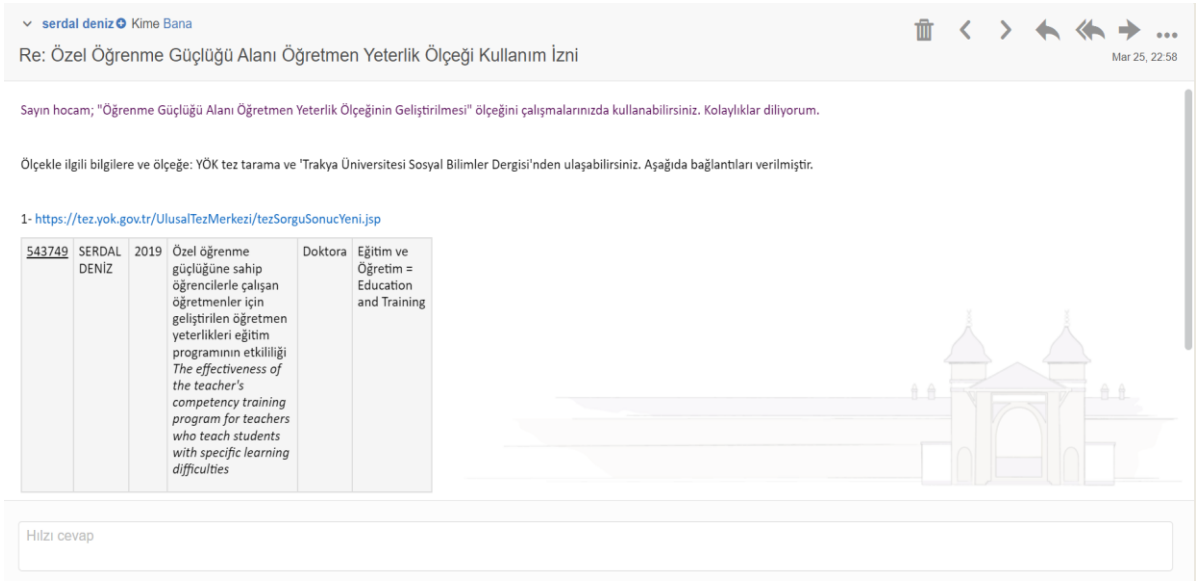
Adres	: Binbirdirek Mah. İmran Öktem Cad. No: 1 Sultanahmet Fatih İstanbul	Belge Doğrulama	: https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys
Telefon	: 0212 384 36 30	Bilgi İçin	: Aykut ÇELİK
E-posta	: stratejigelistirme34@meb.gov.tr	Unvanı	: Büro Hizmetleri
Kep Adresi	: meb@hs01.kep.tr	İnternet Adresi	: http://istanbul.meb.gov. tr/

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. https://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden 7115-9cf8-3f11-aafe-af4e kodu ile teyit edilebilir.

Ek-3: Ögebto Kullanım Sertifikası



Ek-4: Özgül Öğrenme Güçlüğü Alanı Öğretmen Yeterlik Ölçeği İzni



serdal deniz Kime Bana

Re: Özel Öğrenme Güçlüğü Alanı Öğretmen Yeterlik Ölçeği Kullanım İzni

Mar 25, 22:58

Sayın hocam; "Öğrenme Güçlüğü Alanı Öğretmen Yeterlik Ölçeğinin Geliştirilmesi" ölçeğini çalışmalarınızda kullanabilirsiniz. Kolaylıklar diliyorum.

Ölçekle ilgili bilgilere ve ölçeğe: YÖK tez tarama ve 'Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi'nden ulaşabilirsiniz. Aşağıda bağlantıları verilmiştir.

1- https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp

543749	SERDAL DENİZ	2019	Özel öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilerle çalışan öğretmenler için geliştirilen öğretmen yeterlikleri eğitim programının etkililiği *The effectiveness of the teacher's competency training program for teachers who teach students with specific learning difficulties*	Doktora	Eğitim ve Öğretim = Education and Training

Hızlı cevap

Ek-5: MEB Taahhütname

MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞINA BAĞLI OKUL VE KURUMLARDA GERÇEKLEŞTİRİLECEK ARAŞTIRMA UYGULAMALARINA İLİŞKİN

ARAŞTIRMA İZNİ BAŞVURU TAAHHÜTNAMESİ

1. Araştırmam boyunca anayasa/kanun ve yönetmeliklere uygun davranacağımı,
2. Araştırmayı yürüteceğim okulun/kurumun kurallarına uyacağımı,
3. Araştırmam boyunca hiç kimseyi araştırmama/çalışmama katılmaya zorlamayacağımı,
4. Araştırmayı/çalışmayı bana tahsis edilen mekân/sınıf ve zamanda gerçekleştireceğimi,
5. Araştırmanın olası fiziksel/ruhsal zararları konusunda katılımcıları bilgilendireceğimi,
6. Araştırmam/ çalışmam sırasında topladığım kişisel bilgileri koruyacağımı,
7. Araştırmam/çalışmam için gerektiği kadar veri toplayacağımı,
8. Araştırma/çalışma sırasında öğrencilerin derslerinde/çalışmalarında herhangi bir kayıplarının olmayacağını,
9. Araştırmam/çalışmam sırasında herhangi bir ticari faaliyette bulunmayacağımı, katılımcıları herhangi bir ürün/eser/tedaviye yönlendirmeyeceğimi,
10. Araştırma izin evraklarını okul yönetimine teslim edeceğimi,
11. Araştırma/çalışma sırasında izni olan evrakları kullanacağımı,
12. Tıbbi araştırmalarda araştırma/çalışmanın uygulama sırasında etik kurallara uyacağımı,
13. Araştırma/çalışma sırasında topladığım ses ve görüntü kayıtlarını güvenilir ortamlarda saklayacağımı ve araştırma/çalışma sonrasında imha edeceğimi,
14. Genelge hükümlerine aykırı davranmam ve herhangi bir yanlış ifade, beyan ve maddi gerçeği gizleme gibi durumlarda adlî ve idarî işlemlerin yürütülmesini kabul edeceğimi,
15. İzin alınmış araştırmalarda/projelerde insanlarla ilgili yapılacak anket, görüşme, gözlem, alan araştırması, uygulama ve incelemelerde sağlık, güvenlik, insan hakları, mevcut mevzuat hükümleri, hukukun genel ilkelerini ihlal etmeyeceğimi ve etik ilkelere uyacağımı,
16. Araştırma ile ilgili sonuç raporlarını çalışmanın bitiş tarihinden itibaren 30 gün içinde izin aldığım birime ulaştıracağımı,

Kabul ettiğimi beyan ederim.

Araştırmanın Adı : Okul Öncesi Öğretmenlerinin Özgül Öğrenme Güçlüğü Hakkındaki Bilgi ve Öz Yeterliklerinin İncelenmesi

Araştırmacı : ONUR SİVRİKAYA

Tarih : 31/05/2022

İmza :

İsim - Soyisim : ONUR SİVRİKAYA

Ek-6: Veli Onam Formu

Ek-1

Sayın Veli;

Çocuğunuzun katılacağı bu çalışma, "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Özgül Öğrenme Güçlüğü Hakkındaki Bilgi ve Öz Yeterliklerinin İncelenmesi" adıyla, 19.09.2022-14.10.2022 tarihleri arasında yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırmanın Hedefi: Okul öncesi öğretmenlerinin özgül öğrenme güçlüğü hakkındaki bilgi ve öz yeterliklerinin incelenerek bulundukları sınıflarında yer alan çocukların özgül öğrenme güçlüğüne yönelik belirti gösterme durumlarının taranmasıdır.

Araştırma Uygulaması: Anket şeklindedir.

Araştırma T.C. Milli Eğitim Bakanlığı'nın ve okul yönetiminin de izni ile gerçekleşmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çocuğunuz çalışmaya katılıp katılmamakta özgürdür. Araştırma çocuğunuz için herhangi bir istenmeyen etki ya da risk taşımamaktadır. Çocuğunuzun katılımı **tamamen sizin isteğinize bağlıdır**, reddedebilir ya da herhangi bir aşamasında ayrılabilirsiniz. Araştırmaya katılmamama veya araştırmadan ayrılma durumunda öğrencilerin akademik başarıları, okul ve öğretmenleriyle olan ilişkileri etkilemeyecektir.

Çalışmada öğrencilerden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir.

Uygulamalar, genel olarak kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden çocuğunuz kendisini rahatsız hissederse cevaplama işini yarıda bırakıp çıkmakta özgürdür. Bu durumda rahatsızlığın giderilmesi için gereken yardım sağlanacaktır. Çocuğunuz çalışmaya katıldıktan sonra istediği an vazgeçebilir. Böyle bir durumda veri toplama aracını uygulayan kişiye, çalışmayı tamamlamayacağını söylemesi yeterli olacaktır. Anket çalışmasına katılmamak ya da katıldıktan sonra vazgeçmek çocuğunuza hiçbir sorumluluk getirmeyecektir.

Onay vermeden önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra bizlere telefon veya e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz. Saygılarımızla,

Araştırmacı : Onur SİVRİKAYA

İletişim bilgileri :

Velisi bulunduğum ..... sınıfı ..... numaralı öğrencisi .....'in yukarıda açıklanan araştırmaya katılmasına izin veriyorum.
(Lütfen formu imzaladıktan sonra çocuğunuzla okula geri gönderiniz*).

...../...../.....

İsim-Soyisim İmza:

Veli Adı-Soyadı :

Telefon Numarası :

Ek-7: Özgül Öğrenme Güçlüğüne Yönelik Öğretmen Görüşme Formu

Sayın Meslektaşım; Bu görüşme formu "*Okul Öncesi Öğretmenlerinin Özgül Öğrenme Güçlüğü Hakkındaki Bilgi ve Öz Yeterliklerinin İncelenmesi"* yüksek lisans tez çalışması için "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Özgül Öğrenme Güçlüğü Hakkındaki Görüşlerinin Belirlenmesi" amacıyla okul öncesi öğretmenleri ile yapılmak üzere planlanmıştır. Elde edilecek veriler bilimsel araştırma amacıyla kullanılacak ve herhangi bir kurum ya da kişiyle paylaşılmayacaktır. Katkılarınız için teşekkür ederim. Onur SİVRİKAYA
I. Bölüm: Demografik Bilgiler
1. Cinsiyetiniz: Kadın( ) Erkek( )
2. Yaşınız:
3. Öğrenim düzeyiniz: Ön lisans ( ) Lisans ( ) Yüksek lisans ( ) Doktora ( )
4. Mezun olduğunuz bölüm:
5. Meslekte çalışma süreniz:
6. Okulunuzun bulunduğu ilçe:
7. Çalıştığınız kurum türü: Resmi Anasınıfı ( ) Resmi Anaokulu ( ) Özel Anasınıfı ( ) Özel Anaokulu ( )
8. Çalıştığınız sınıflarda genellikle kaç öğrenci bulunmaktadır?
9. Meslek hayatınızda özgül öğrenme güçlüğüne sahip olduğunu düşündüğünüz bir öğrenciniz oldu mu?
10. Özgül öğrenme güçlüğü ile ilgili herhangi bir eğitim aldınız mı?

Ek-7: Özgül Öğrenme Güçlüğüne Yönelik Öğretmen Görüşme Formu

II. Bölüm: Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu
Tanımı
1. Özgül öğrenme güçlüğünün ne olduğuyla ilgili görüşleriniz nelerdir?
2. Özgül öğrenme güçlüğünün nedenleri ile ilgili görüşleriniz nelerdir?
3. Sizce özgül öğrenme güçlüğü bulunan okul öncesi dönemdeki çocukların en belirgin özellikleri nelerdir?
Önemi
4. Özgül öğrenme güçlüğünün erken dönemlerde fark edilmesinin önemi/gerekliliği hakkında düşünceleriniz nelerdir?
5. Çocuklarda özgül öğrenme güçlüğü durumlarının fark edilmesinde ailelerin önemi/gerekliliği hakkında düşünceleriniz nelerdir?
6. Özgül öğrenme güçlüğü bulunan çocukların erken dönemlerde fark edilmesine yönelik neler yapılabilir?
7. Okul Öncesi öğretmenlerinin çocuklarda özgül öğrenme güçlüğü durumlarının fark edilmesine yönelik yeterliliklerinin sağlanması ya da arttırılması için neler yapılabilir?
Tanılanma ve Desteklenmesi
8. Özgül öğrenme güçlüğü riski olan çocukların tanılama süreci hakkında düşünceleriniz nelerdir?
9. Özgül öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilerin eğitim hayatında zorlandıkları akademik alanlarla ilgili düşünceleriniz nelerdir?
10. Türkiye'deki özgül öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilere yönelik eğitim uygulamaları hakkında düşünceleriniz nelerdir?
Öneri ve Düşünceler
11. Konuyla ilgili ilave etmek istediğiniz önerileriniz ve düşünceleriniz nelerdir?