OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN ÖZEL ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ HAKKINDA FARKINDALIKLARI

Özge APAK
201197204

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Temel Eğitim Anabilim Dalı
Okul Öncesi Eğitim Programı
Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Handan DOĞAN

İstanbul
T.C. Maltepe Üniversitesi
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü
Eylül, 2022

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN ÖZEL ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ HAKKINDA FARKINDALIKLARI

Özge APAK
201197204
ORCID: 0000-0002-3722-1283

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Temel Eğitim Anabilim Dalı
Okul Öncesi Eğitim Programı
Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Handan DOĞAN

İstanbul
T.C. Maltepe Üniversitesi
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü
Eylül, 2022



JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Bu belge, Yükseköğretim Kurulu tarafından 19. 01. 2021 tarihli *"Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge"* ile bildirilen 6689 Sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanunu kapsamında gizlenmiştir.

ETİK İLKE VE KURALLARA UYUM BEYANI

Bu belge, Yükseköğretim Kurulu tarafından 19. 01. 2021 tarihli *"Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge"* ile bildirilen 6689 Sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanunu kapsamında gizlenmiştir.

TEŞEKKÜR

Yüksek lisans eğitim hayatım boyunca her zaman yardımını gördüğüm, desteğini değerli katkılarını esirgemeyen bana yol gösteren danışmanım Sayın hocam Dr. Öğr. Üyesi Handan DOĞAN'a, teşekkür ederim.

Tez çalışmalarımın başından sonuna kadar rahatsızlığına rağmen benden engin bilgilerini ve yardımlarını esirgemeyen ilk danışman hocam Sayın Prof. Dr. Ayla OKTAY'a ve bu zorlu süreçte her sorumu özveri ve sabırla yanıtlayan Arş. Gör. Hamdi ÖZDEMİR başta olmak üzere tüm hocalarıma teşekkür ederim.

Ayrıca tez çalışmamın tüm dönemlerinde beni motive ederek desteğini esirgemeyen meslektaşım Özge ÖZTÜRK'e teşekkür ederim.

Çalışmamın başından sonuna kadar benim için her türlü fedakarlığı yapan, her zaman anlayış ve sabır gösteren eşim Efe APAK'a, bugünlere gelmemde çok büyük emeği olan değerli ailem, annem Şule KANAL'a, babam Saadettin KANAL'a ve her daim desteklerini gördüğüm annem Feray APAK'a, babam Onur APAK'a ve tez yazım sürecinde en büyük fedakarlığı gösteren, hayattaki en büyük şansım olan canım oğlum Asil Onur APAK'a teşekkürlerimi sunarım.

Özge APAK

Eylül,2022

ÖZ

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN ÖZEL ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ HAKKINDA FARKINDALIKLARI

Özge Apak
Yüksek Lisans Tezi
Temel Eğitim Anabilim Dalı Adı
Okul Öncesi Eğitimi Programı
Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Handan Doğan
Maltepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, 2022

Okul öncesi öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğü hakkındaki farkındalıklarını demografik değişkenler açısından inceleyen bu araştırma, nicel araştırma yöntemlerinden biri olan Tarama Modeli'nde yürütülmüştür. 2021- 2022 eğitim öğretim yılında Aydın İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı olarak görev yapan 290 okul öncesi öğretmeninin katılım gösterdiği çalışmada veri toplamak için Kişisel bilgi formu ve Özel Öğrenme Güçlüğü Soru Listesi kullanılmıştır.

Katılımcılardan toplanan verilerin analizi öncesinde gerçekleştirilen normallik testinin neticesinde, verilerin normal dağılmadığı görüldüğünden, parametrik olmayan testlerden faydalanılmıştır. Sonuç olarak özel öğrenme güçlüğü hakkında farkındalık düzeyi yüksek olan okul öncesi öğretmenlerinin sayısının ortalamanın üzerinde olduğu ortaya çıkmıştır. Farkındalık puanlarının ise; cinsiyet, yaş grubu, mesleki kıdem, mezun olunan bölüm, öğrenim düzeyi, çalışılan sektörün kamu ya da özel olması, sınıfındaki ortalama öğrenci sayısı, daha önce öğrenme güçlüğü hakkında bilgi sahibi olma durumu ve düzeyi ile daha önce özel öğrenme güçlüğü tanısı almış öğrenci ile karşılaşma durumuna göre incelenmiştir. Tüm bu etmenlerde anlamlı farklılık göstermezken, daha önce özel öğrenme güçlüğü tanısı almış öğrenci ile karşılaşma yeri açısından anlamlı farklılık göstermiştir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlardan, öğretmenlerin, özel öğrenme güçlüğü hakkındaki farkındalıklarının orta düzeye yakın ortalamadan yüksek düzeyde olmasına bağlı olarak, konuyla ilgili farkındalıklarının artırılması için hazırlanması gereken programlara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Özel öğrenme güçlüğü, okul öncesi, farkındalık

ABSTRACT

PRESCHOOL TEACHERS' AWARENESS OF SPECIAL LEARNING DIFFICULTIES

Özge Apak
Master Thesis
Department of Basic Education
Preschool Education Programme
Thesis Advisor: Dr. Öğr. Üyesi Handan Doğan
Maltepe University Graduate School, 2022

This study examined preschool teachers' awareness of specific learning disabilities in terms of demographic variables. The method of the study is the General Survey Model, a quantitative research method. This study was carried out in the 2021-2022 academic year. 290 preschool teachers working for the Aydın Provincial Directorate of National Education participated in the study. Data was collected from the participants using the Personal Information Form and the Special Learning Disability Questionnaire developed by the researcher.

Before starting the analysis, a normality test was carried out and it was observed that the data was not normally distributed. For this reason, nparametric tests were used for data analysis. As a result, it was seen that preschool teachers had a high level of awareness of special learning disabilities. In addition, teachers' awareness scores; there was no significant difference based on gender, age group, professional seniority, department they graduated from, education level, sector, the average number of students, previous knowledge about learning disability and level of knowledge, and encounters with students who were diagnosed with a special learning disability before. However, these scores differed significantly in terms of the place of encounter with the student previously diagnosed with a special learning disability.

According to the results obtained from the research, teachers' awareness of special learning disabilities is high, close to medium level. For this reason, at the end of the research, suggestions were made about the programs that should be prepared to increase the awareness of teachers on the subject.

Keywords: Special learning disability, preschool, awarenes

İÇİNDEKİLER

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI i
ETİK İLKE VE KURALLARA UYUM BEYANI ii
TEŞEKKÜR iii
ÖZ iv
ABSTRACT v
İÇİNDEKİLER vi
1. GİRİŞ 1

1.1 Problem 3
1. 2 Amaç 4
1. 3 Önem 4
1. 4 Varsayımlar 5
1. 5 Sınırlılıklar 5
1. 6 Tanımlar 6
2. GENEL BİLGİLER 7
2. 1 Özel Öğrenme Güçlüğü 7

2. 1. 1 Tanımı 8
2.1.2 Özel öğrenme güçlüğünün tarihçesi 8

2. 2 Özel Öğrenme Güçlüğünün Görülme Sıklığı ve Nedenleri 10
2. 3 Özel Öğrenme Güçlüğü Sınıflaması 11

2. 3. 1 Disleksi (Okuma güçlüğü) 11
2. 3. 2 Disgrafi (Yazma güçlüğü) 12
2. 3. 3 Diskalkuli (Matematik zorluğu) 12

2. 4 Özel Öğrenme Güçlüğünde Karşılaşılan Davranışlar 13
2. 5 Okul Öncesi Dönemde Risk Faktörleri 15
2. 6 Öğretmenlerin Dikkat Etmesi Gereken Gelişimsel Farklılıklar 15
2. 7 Özel Eğitimde Erken Tanının Önemi 16
2.8 Özel Öğrenme Güçlüğünde Tanı Yöntemleri 19
2. 9 Özel Öğrenme Güçlüğünde Öğretmen Yeterlilikleri ve Eğitim Programları 20
2.10 Özel Öğrenme Güçlüğü ile İlgili Dünyada Gerçekleştirilen Çalışmalar 22
2. 11 Özel Öğrenme Güçlüğü ile İlgili Türkiye'de Gerçekleştirilen Çalışmalar 24

3. YÖNTEM 26

3. 1 Araştırma Modeli 27
3. 2 Evren ve Örneklem 27
3. 3 Veriler ve Toplanması 29

3. 3. 1 Kişisel bilgi formu 30
3. 3. 2 Özel öğrenme güçlüğü soru listesi 30

3. 4 Verilerin Toplanması 31
3. 5 Verilerin Çözümlenmesi ve Yorumlanması 32

4. BULGULAR VE TARTIŞMA 35

4. 1 Bulgular 35
4. 2 Tartışma 43

5.SONUÇ VE ÖNERİLER 47

5.1 Özet 47
5. 2 Yargı 48
5. 3 Öneriler 48

KAYNAKLAR 50

EKLER 55

EK-1 55

EK-2 56

EK-3 57

EK 4 58

EK-5 59

ÖZGEÇMİŞ 60

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1 Türkiye'de Özel Öğretim Güçlüğü Tanı Süreci (Deniz, 2019) 18

Tablo 2. Öğretmenlerin Demografik Değişkenlere Göre Dağılımı 28

Tablo 3. Öğretmenlerin özel öğrenme güçlüğü farkındalık düzeyi toplam puanlarının bağımsız değişkenler bakımından normallik dağılım sonuçları 33

Tablo 4. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Özel Öğrenme Güçlüğü Hakkında Farkındalık Düzeyleri 35

Tablo 5. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Özel Öğrenme Güçlüğü Farkındalık Düzeylerinin Cinsiyet Açısından Karşılaştırılması 36

Tablo 6. Okul Öncesi Öğretmenlerinin ÖÖG Farkındalık Düzeylerinin Yaş Grubu Açısından Karşılaştırılması 36

Tablo 7. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Özel Öğrenme Güçlüğü Farkındalık Düzeylerinin Mesleki Kıdem Açısından Karşılaştırılması 37

Tablo 8. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Özel Öğrenme Güçlüğü Farkındalık Düzeylerinin Mezun Olunan Bölüm Açısından Karşılaştırılması 37

Tablo 9. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Özel Öğrenme Güçlüğü Farkındalık Düzeylerinin Öğrenim Düzeyi Açısından Karşılaştırılması 38

Tablo 10. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Özel Öğrenme Güçlüğü Farkındalık Düzeylerinin Çalışılan Sektör Açısından Karşılaştırılması 38

Tablo 11. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Özel Öğrenme Güçlüğü Farkındalık Düzeylerinin Derse Girdikleri Sınıfın Ortalama Öğrenci Sayısı Açısından Karşılaştırılması 39

Tablo 12. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Özel Öğrenme Güçlüğü Farkındalık Düzeylerinin Daha Önce Özel Öğrenme Güçlüğü Hakkında Bilgi Sahibi Olma Durumu Açısından Karşılaştırılması 40

Tablo 13. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Özel Öğrenme Güçlüğü Farkındalık Düzeylerinin Daha Önce Özel Öğrenme Güçlüğü Hakkında Bilgi Sahibi Olma Düzeyi Açısından Karşılaştırılması 40

Tablo 14. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Özel Öğrenme Güçlüğü Farkındalık Düzeylerinin Daha Önce Özel Öğrenme Güçlüğü Tanısı Almış Öğrenci ile Karşılaşma Durumu Açısından Karşılaştırılması 41

Tablo 15. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Özel Öğrenme Güçlüğü Farkındalık Düzeylerinin Daha Önce Özel Öğrenme Güçlüğü Tanısı Almış Öğrenci ile Karşılaşma Yeri Açısından Karşılaştırılması..... 42

KISALTMALAR

ÖÖG :Özel Öğrenme Güçlüğü

1. GİRİŞ

Öğretmenlik mesleki değer bakımından oldukça önemli ve kutsal bir görevdir. Öğrencilerin okulda hem akademik anlamda hem de toplumsal düzeyde bilgi ve becerilerini etkili bir şekilde kazanmaları gerekmektedir. Yaşam boyu kullanacakları değerlerin temeli genellikle okulda atılmaktadır. Bu nedenle öğretmenlere çocukların yaşamlarına dair büyük sorumluluklar düşmektedir. Çünkü öğrencilerin her biri farklı özelliklere sahiptir ve hepsinin ayrı bir öğrenme biçimi, hızı ve yeteneği vardır. Buna ek olarak özel öğrenme güçlüğü problemi olan öğrenciler de kaynaştırma sınıflarında bulunabilmektedir. Çocukların bir bölümü okuma, okuduğunu anlama, doğru tepkiler verme veya matematiksel işlemlerde başarılı olma gibi durumlarda akranlarından geride olabilirler (Yangın, Yangın, Önder, ve Şavlığ ,2016).

Eğitim hayatında hiçbir öğrencinin kaybedilmemesi ve her birinin kazanılması için hangi yöntemler uygulanması gerekiyorsa buna değerdir. Çünkü geleneksel yollarla her öğrenciye ulaşabilmek pek mümkün değildir. Özel öğrenme yöntemlerinin uygulanması gereken öğrenciler için öğretmen merkezli uygulamaların yeterli gelmediği bilinmektedir. Elbette en başta bu öğrencilerin tanınmaları ve keşfedilmeleri gerekmektedir. (Dadandı ve Dadandı,2015).

Öğrenme yetersizliği olan çocukların tespiti zor ama yapılması mümkündür. Bu erken tespit, akademik zorluk riskinde olan çocuklara pozitif bir erken deneyim sağlayabilmek için gerekli müdahale stratejilerinin kullanımını kolaylaştırır. Öğrenme güçlüğünün belirleyicisi olan anahtar davranışların okul öncesi öğretmenleri tarafından gözlemi bu sürece destek olabilir (Aslan,2015). Öğretmenlerin öğrenme sorunu olan çocuğu fark etmesi ve onun diğer çocuklardan daha farklı öğrenme stillerine sahip olduğu düşüncesini kabul etmesi, öğrenme güçlüğü olan çocuk için, özel olarak hazırlanan bireyselleştirilmiş eğitim programı ve farklı değerlendirme stratejilerini de beraberinde getirecektir. Öğretmenlerin, göstereceği bu önemli çaba ile öğrenme güçlüğü yaşayan birçok çocuk erken müdahale şansı yakalayacak ve olası olumsuzluklar en aza indirgenecektir (Doğan,2012). Bu nedenle okul öncesi öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğü hakkında farkındalıklarının tespiti gereklidir.

Özel öğrenme güçlüğü, yazılı ya da sözlü dilin anlaşılması ve kullanılabilmesi için gereken bilgi edinme süreçlerinin birinde veya birkaçında meydana gelen dinleme, konuşma, okuma, yazma, heceleme, dikkatin yoğunlaşması, matematiksel işlemleri

yapmada güçlük çekme gibi sebeplerden dolayı bireyin eğitim performansının ve sosyal uyumunun olumsuz olarak etkilenmesi şeklinde tanımlanabilmektedir (Yangın vd., 2016).

Özel öğrenme güçlüğünde zihinsel gelişimin normal olduğu ancak okuma, yazma, aritmetik işlemlerin yapılmasında sorunlarla karşılaşıldığı durumlar da görülmektedir. Bu nedenle özel öğrenme güçlüğü problemlerinin, çeşitli çevresel ve genetik faktörler ile belirlenen biyolojik nedenlere dayanan işlevsel bozukluktur. Tanılanan işlevsel bozukluk okuma, yazma, konuşma ya da matematik becerileri gibi alanlarda gelişimsel düzeye uygun gösterilmesi gereken işlevlerin gecikmesine ve gelişmemesine sebep olabilir (Üdücü,2019).

Çevreden kaynaklanan problemlerin aile sorunları, ebeveynlerin hatalı davranışları, ekonomik problemler, sosyal ve kültürel yetersizlikler, travma ardından gelişen stres bozukluğu, okul ve öğretmen sorunları olduğu düşünülmektedir(Yangın vd., 2016).

Alan yazında özel öğrenme güçlüğü hakkında öğretmenlerle yapılan çalışmalar incelendiğinde ise öğretmenlerin özel öğrenme güçlüğü hakkında farkındalıklarını ölçen yurt içi (Başar ve Göncü, 2018 ; Akdemir, 2018 ; Nurkan ve Yazıcı ,2020 ; Susam ve Bayrakçı , 2021) ve yurt dışı (Kakabaraee, Arjmandnia ve Afrooz, 2012 ; Cornoldi vd. ,2016) çalışmalara rastlanmakla birlikte bu çalışmalarda farklı ölçme araçlarının kullanıldığı ve bu çalışmaların birinde yeni mezun okul öncesi öğretmenleriyle diğer çalışmalarda ise okul öncesi öğretmenliği dışındaki branş öğretmenleriyle çalışıldığı belirlenmiştir. Bu durum alan yazında yapılan çalışmaların bir sınırlılığı olarak görülmektedir.

Sonuç olarak okul öncesi öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğü hakkında farkındalıklarını ölçen çalışmaların sınırlı sayıda olması ve Aydın İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı kamu ve özel anaokulları ile bünyeli ana sınıflarında çalışan okul öncesi öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğü hakkında farkındalıklarını ölçen başka bir çalışmaya rastlanmamış olması bu çalışmanın ortaya çıkmasına temel oluşturmuştur. Tüm bu hususlar göz önünde bulundurularak, okul öncesi öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğü hakkında farkındalık düzeylerinin demografik özelliklerine göre incelenmesi bu araştırmanın problemini belirlemiştir.

1.1 Problem

Bu çalışmada araştırma problemi olarak "Okul öncesi öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğü hakkındaki farkındalıkları ne düzeydedir?" şeklinde belirlenmiştir. Araştırmanın alt problemlerini aşağıdaki gibi sıralayabiliriz:

1.Okul öncesi öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğü farkındalık düzeyleri ne seviyededir?

a. Okul öncesi öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğü farkındalık düzeyleri cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?
b. Okul öncesi öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğü farkındalık düzeyleri yaş grubuna göre farklılık göstermekte midir?
c. Okul öncesi öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğü farkındalık düzeyleri, mesleki kıdeme göre farklılık göstermekte midir?
d. Okul öncesi öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğü farkındalık düzeyleri, mezun olunan programa göre farklılık göstermekte midir?
e. Okul öncesi öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğü farkındalık düzeyleri, öğrenim düzeyine göre farklılık göstermekte midir?
f. Okul öncesi öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğü farkındalık düzeyleri, çalışılan sektöre göre farklılık göstermekte midir?
g. Okul öncesi öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğü farkındalık düzeyleri derse girdikleri sınıfın ortalama öğrenci sayısına göre farklılık göstermekte midir?
h. Okul öncesi öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğü farkındalık düzeyleri daha önce öğrenme güçlüğü hakkında bilgi sahibi olma durumuna göre farklılık göstermekte midir?
i. Okul öncesi öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğü farkındalık düzeyleri daha önce öğrenme güçlüğü hakkında bilgi sahibi olma düzeyine göre farklılık göstermekte midir?
j. Okul öncesi öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğü farkındalık düzeyleri daha önce özel öğrenme güçlüğü tanısı almış öğrenci ile karşılaşma durumuna göre farklılık göstermekte midir?

k. Okul öncesi öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğü farkındalık düzeyleri daha önce özel öğrenme güçlüğü tanısı almış öğrenci ile karşılaşma yerine göre farklılık göstermekte midir?

1. 2 Amaç

Bu araştırmanın amacı, özel öğrenme güçlüğü sorunu yaşayan çocuklar hakkında okul öncesi öğretmenlerinin farkındalıklarının saptanmasıdır. Okul öncesi dönemde özel öğrenme güçlüğü olan çocukların tespiti, onlara gösterilecek yaklaşım ve sınıf içi çalışmaların neler olacağına dair öğretmenlerin görüşleri alınıp ve bir değerlendirme yapılmıştır.

1. 3 Önem

Okul öncesi eğitim dönemi çocukların ilk kez aileden ayrılıp sosyalleştikleri dönemdir. Bu nedenle okul öncesi öğretmenlerinin, çocuğun dünyasında ayrı bir yeri vardır. Çocukların gelişiminde ve dış çevreyi doğru algılamalarında onlara rehberlik edecek olan, onların ihtiyaçlarını doğru çözümleyecek olan okul öncesi öğretmenleridir. Bu nedenle özel öğrenme güçlüğü çeken, öğrenciler için buna göre bir eğitim programı hazırlayacak olan yine öğretmenlerdir. Çocukların bir sonraki kademede okuma, konuşma, yazma gibi faaliyetlerde sorun yaşamamaları açısından okula hazırlık olarak değerlendirilen okul öncesi dönemin etkisi son derece büyüktür. Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin erken yaşta belirlenmesinde ve eğitiminde önemli bir role sahip olan öğretmenlerin okuma, konuşma, yazma gibi alanlarda sorun yaşayan bu çocuklar üzerinde büyük etkisi olacaktır (Altun ve Uzuner, 2016; Demir, 2005; Yangın vd., 2016). Öğrenme yetersizliği olan öğrencilerin öğretmenleri tarafından fark edilmesi halinde özel öğrenme güçlüğü olan çocuğun davranış problemleri azalacak, çocuğa gerekli beceriler kazandırılarak sınıf etkinliklerine katılımının artması sağlanacaktır. Bunların sonucunda öğretmenin sınıf yönetiminde yaşayacağı olumsuzluklar en aza indirilebilecektir (Arabacı,2018; Akdemir 2018) Bu nedenle çocuğun okulöncesinde fark edilmesi, gelişimsel gecikmelerin tespit edilmesi, erken müdahale eğitim programlarının hazırlanması ve uygulanması eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecinin daha sağlıklı işlemesi için önemlidir (Doğan, 2012). Bu tespit okulöncesi öğretmeni tarafından yapılabildiğinde ve ilkokula gönderme öncesi süreç başarılı bir şekilde yürütülebildiğinde

çocuk akademik hayatı boyunca birçok sınırlılıkla yüzleşmekten kurtulabilecektir (Akdemir 2018).

Tüm bu gereksinimler sonucunda tanı koyma sürecinin gecikmesini, dolayısıyla da bireyin eğitim sürecinden eksikliklerle çıkmasını engelleyecek olan öğrenme güçlükleri hakkında bilgiye sahip öğretmenlerdir (Yangın vd., 2016). Diğer bir ifadeyle; öğrencilerin öğrenme güçlüklerinin nedenlerinin tespit edilerek çözüme kavuşturulması ancak öğretmenlerin bu tür çocuklar ve onların eğitimi hakkında yeterince bilgi sahibi olmalarıyla mümkün olacaktır (Arabacı,2018).

Bu araştırma okul öncesi öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğü hakkında farkındalıklarını inceleceğinden erken tanıda kilit görevleri olan okul öncesi öğretmenlerinin olası bilgi ihtiyacını ortaya koyarak, alan yazına önemli bir katkı sağlayacağı ve çalışma sonucunda elde edilen bulgulara dayanarak getirilen önerilerin yeni çalışmalara öncülük edeceği düşünülmektedir.

1. 4 Varsayımlar

Araştırmada;

1. Araştırmacıda kullanılan Özel Öğrenme Güçlüğü Soru Listesinin istenilen beceri ve düzeyleri yeterince ölçtüğü,
2. Görüşme yapılan katılımcılar, öğretmen bilgi formuna verdikleri cevapların doğru, yansız olduğu,
3. Görüşme yapılan katılımcılar kendilerine yöneltilen soruları samimiyetle cevapladığı kabul edilmiştir.

1. 5 Sınırlılıklar

1. Bu araştırma verileri 2021-2022 eğitim öğretim yılı güz döneminde,

2. Araştırmanın yapıldığı dönem, pandemi dönemi olmasından dolayı ortaya çıkardığı şartlarla

3. Araştırmaya dahil edilen Aydın il Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı anaokulunda ve bünyeli anasınıfında çalışan 1164 okul öncesi öğretmeninden seçkisiz olarak saptanan 290 okul öncesi öğretmeni ile sınırlı olacaktır (MEB,2022a). Örneklem sayısını belirlemek amacıyla Krejcie ve Morgan (1970) tarafından önerilen formül uygulanmış

buna göre %95 güven seviyesi %5 kabul edilebilir hata aralığı için örneklem büyüklüğünün 290 kişi olması gerektiği hesap edilmiştir.

1. 6 Tanımlar

Özel öğrenme güçlüğü; bilgilerin edinilmesi ve bu bilgilerin işlemleme, hatırlama stratejilerini kullanma, çevreyi anlamlandırma, problem çözme, dili anlama ve kullanma, bilgiler arasında bağlantı kurmada güçlük çekme olarak açıklanabilmektedir. Özel öğrenme güçlüğü terimi genel olarak dinleme, konuşma, okuma, yazma, anlama, matematik ve sosyal becerileri edinmede zorluk çekme gibi sorunlar için kullanılmaktadır (İlker ve Melekoğlu, 2017).

Erken tanı; engelli ya da engelli olma riski taşıyan çocukların gelişim anlamında sorun yaşayabilecekleri alanların 0-6 yaş aralığında tanımlanması durumudur (Demir, 2005).

2. GENEL BİLGİLER

2. 1 Özel Öğrenme Güçlüğü

Öğrenme süreci bireyin doğumundan ölümüne kadar devam eden, gelişim düzeyi ve kişisel özelliklere göre farklılıklar göstererek gelişen kapsamlı ve karmaşık bir süreçtir. Bilginin kazanılması olarak görülen öğrenmede güçlük yaşanması hâlinde öğrenme güçlüklerinden söz edilmesi mümkündür (Yiğiter, 2005).

Öğrenme güçlükleri bireyin kendisinden veya çevresel faktörlerden kaynaklanabilmektedir. Öğrenmede güçlük çekilmesinin bireysel nedenleri arasında zekâ gerilikleri, gelişimsel bozukluklar, duyusal özürler ve duygusal problemler, kronik rahatsızlıklar ya da nörolojik özürler, hiperaktivite ve öğrenme güçlüğü olarak adlandırılan özel sebepler sayılabilmektedir. Çevresel nedenler arasında ise, aile içi çatışmalar, sosyo-ekonomik ve kültürel yetersizlikler, travma sonrası stres bozuklukları, okul ve öğretmenden kaynaklanan problemler, eğitim programının çocuğa uymaması gibi faktörler sayılabilir (Yangın vd., 2016).

Öğrenme konusundaki bireysel farklılıklar oldukça büyük önem taşımaktadır. Öğrenme düzeyleri kişiden kişiye değişeceği için öğrenmenin oluşabilmesi için bazı şartların sağlanması gerekmektedir. Bu şartlar bazen öğrenmeyi kolaylaştırmakta bazen de öğrenmeyi engellemektedir. Öğrenme güçlüklerinin anlaşılabilmesi için gelişimsel aşamaların iyi bir şekilde bilinmesi gerekir ve öğrenmenin gelişimsel anlamda beş aşaması bulunmaktadır;

1. Algısal öğrenme: beş duyunun sağlıklı bir şekilde kullanımını ve uyaranlara sağlıklı bir şekilde tepki verebilmeyi içermektedir.
2. Ayırt edici, birleştirici öğrenme: nesneler arasındaki benzerlik ve farklılıkların ayırt edilebilmesini, bağlantı kurabilmeyi içerir. Sıralama, eşleme ve sınıflama becerileri bu aşamada kazanılır.
3. Özümleme: önceki süreçlerin çocuk tarafından özümlenmesi ve öğrendiklerini gerektiğinde kullanabilmesi bu aşama ile gerçekleşir.
4. Uyum: özümlenilen bilginin kullanılması ve yeni durumlara aktarılabilmesi aşamasıdır.
5. Sembolik öğrenme: öğrenilen bilgilen sembollerle gösterilebildiği yani okuma, yazma, aritmetik becerilerin kazanıldığı aşamadır. Öğrenme konusunda zorluk

yaşayan bir çocukta bu aşamaların sağlıklı bir şekilde geçilemediği gözlenmektedir(Doğan,2012,s.15).

Buna neden olan sorunların daha çok konuşma, dinleme, yazma, aritmetik ve düşünmede olduğu görülmektedir. Bu sorunlar aynı zamanda algısal özürleri, beyin hasarını, disleksiyi, gelişimsel afaziyi ve minimal beyin disfonksiyonunu da kapsamaktadır. Bu bozukluklar aynı zamanda bireyin genetik özellikleriyle ilgili olan ve merkezi sinir sistemi işleyişi bozukluklarına bağlı olarak ortaya çıkan sorunlardır (Yiğiter, 2005).

2. 1. 1 Tanımı

Pek çok farklı tanımı bulunan özel öğrenme güçlüğü, okuma-yazma gibi becerilere ek olarak ince motor beceriler, denge-motor koordinasyonuna ilişkin birtakım problemlerin görüldüğü bir sorundur. Özel öğrenme güçlüğü olan bireylerde tekrarlandıkça otomatikleşmesi öngörülen motor becerilerde problemler meydana gelmektedir. Bu soruna sahip çocuklar genellikle el tercihlerinde gecikir ve yapbozlarla, küplerle, legolarla oynamakta güçlük çekerler. Öğrenme eylemi, çocukluk döneminde bir yaşam biçimi hâline gelmelidir. Bundan dolayı özel öğrenme güçlüğü olan çocuklardaki yetersizlikler engelleri ne olursa olsun her yaş ve cinsiyette temel hakları olan eğitimlerini mutlaka almalıdırlar (Demirci ve Toptaş Demirci, 2016).

Öğrenme güçlüğü ile özel öğrenme güçlüğü kavramları birbirlerinden farklıdır ve ayırt edilmeleri gerekmektedir. Öğrenme güçlüğünde akademik anlamda yaşanan güçlüklere ek olarak merkezi sinir sisteminde bozukluk ve bilişsel süreçlerde yetersizlikler gözlenmekteyken, özel öğrenme güçlüğü olan çocuklarda yalnızca okuma, anlama, dil kullanımı, yazma, düşünme, dinleme ve konuşma konularında sorunlarla karşılaşılmaktadır. Elbette bu sorunlar beraberinde özel öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenciler için kaygı, duygu durumu ve iletişim bozukluklarına da sebebiyet verebilmektedir (Kuruyer ve Çakıroğlu, 2017).

2.1.2 Özel öğrenme güçlüğünün tarihçesi

Özel öğrenme güçlüğüne dair yapılan ilk çalışmalar klinik olarak 1800'lü yılların sonuna doğru iki doktorun aynı zamanda yaptıkları araştırmalar ile başlamıştır (Arabacı,2018). Görme ve konuşma sorunu olmayan ve entellektüel kapasiteleri yeterli olduğu halde

okuyamayan kişiler için 1877'de Kussmaul, "kelime körlüğü" terimini kullanmıştır (Doğan,2012).

Günümüzdeki tanılamaya dair oluşturulan ilk olgular İskoçyalı John Hinshelwood ve İngiliz Pringle Morgan tarafından "konjenital kelime körlüğü" nitelemesiyle olmuştur (Coşkun,2015).

Hinshelwood tarafından yayımlanan çalışmada kelimeleri doğru bir şekilde yazmasına rağmen, doğru bir şekilde okuyamayan ve kendine has bir okuma güçlüğü çeken hastadan bahsedilmiştir. Bu makaleden sonra Morgan 14 yaşındaki bir hastadan kendi çalışmasında bahsetmiştir. Yaşıtları ile aynı düzeyde ve zeki olan hastanın, kelimeleri doğru okuyamadığı ve görsel olarak verilen yazılı sözcükleri zihninde tutmada sorun yaşadığını bildirmiştir. Morgan kendi çalışmasında vakaya ilişkin olarak sol angular girus bozuklukları ile birlikte gelen belirtilere benzediği ve meydana gelen durumun yüksek bir ihtimalle beynin belirli bölümündeki gelişim aksaklıklarından kaynaklandığını bildirmiştir (Pekel, 2010).

1900'lü yılların başına kadar okumada zorluk çekme kelime körlüğü öbeğiyle ifade edilmiştir. 1925 yılında ABD'de yapılan çalışmada bu sorunun beynin sol hemisferindeki hasardan kaynaklandığı, görsel algı ile işlev bozukluğunun gelişimi geciktirdiği tespit edilmiş ve gelişimsel kelime körlüğü ile tersten görme kavramları kullanılmıştır (Coşkun, 2015).

Yıllar 1930-40'lara geldiğinde özel öğrenme güçlüğü üzerine, beyin ve davranış ilişkisinin irdelendiği pek çok çalışmanın yapıldığı görülmektedir. Dikkat, duygusal problemler, hiperaktivite ve öğrenme güçlükleriyle ilgili sorunlara eğilimin olduğu ve o tarihlerdeki çalışmalarda beyindeki bir hasarın buna neden olduğu üzerinde durulmuştur (Üdücü, 2019).

Ancak 1940'larda çalışmalarda beyin hasarı gözlemleri yapılamadığı için, merkezi sinir sistemi (MMS) fonksiyonu bozukluğu olduğu da düşünülmüş ve minimal beyin disfonksiyonu kavramı ortaya çıkmıştır (Yiğiter, 2005).

1962'de Kirk tarafından ilk kez "öğrenme güçlüğü" (learning disability) terimi kullanılmıştır. Kirk'in tanımında hem beyindeki fonksiyonel bozukluk hem de duygusal/davranışsal sorunlar neden olarak gösterilmiştir (Doğan,2012).

İlk kez 1966 yılında Celements tarafından kullanılan Minimal beyin işlev bozukluğu (Minimal Brain Dysfunction) Sendromunu "Merkezi sinir sistemi kavramı tanımlamıştır

(Doğan,2012). Bu kavram, normal ve normalin üzerinde bir zekaya sahip olan ancak öğrenme güçlüğü çeken çocuklarda ve dikkat eksikliği olan, hiperaktivite ve duygusal problemleri olan çocukların tanılarında kullanılmıştır (Coşkun,2015).

1970'li yıllara gelindiğinde araştırmacıların kendi uzmanlık alanlarına ilişkin birtakım kavramlar türettikleri ve birkaçının; disleksi, okuma güçlüğü, legasteni, özel öğrenme güçlüğü, algı bozukluğu, primer okuma geriliği ve akademik beceri bozukluğu olduğu görülmektedir. Günümüzde de özel öğrenme güçlüğünün alt basamaklarında bu tanımların görülebilmesi mümkündür (Üdücü, 2019).

Ülkemiz için yeni sayılabilecek özel öğrenme güçlüğü eğitimi kategorisi dünya genelinde 1960'lı yıllarda, ülkemizde 1980'li yıllar itibariyle gelişmeler kaydetmeye başlamıştır ve hâlâ üzerindeki çalışmalar devam etmektedir (Melekoğlu ve Sak, 2018).

2. 2 Özel Öğrenme Güçlüğünün Görülme Sıklığı ve Nedenleri

Özel öğrenme güçlüğü probleminin ortaya çıkma olasılığı %1-30 arasında değişim göstermektedir. Özel öğrenme güçlüğünün erkeklerde daha sıklıkla karşılaşıldığı ve bunun olası nedeninin genetik, kalıtsal sebepler ve beyindeki yapısal, işlevsel farklar olduğu düşünülmektedir (Uçgun, 2003).

Erkeklerin merkezi sinir sistemlerinde hasar oluşturan dış faktörlere daha yatkın oldukları, prematürelik, yeni doğan ölümleri ve ölü doğum gibi anomalilerin de erkeklerde daha sık görüldüğü yapılan araştırmalarca tespit edilmiştir (Uçgun, 2003).

Kesin bir şekilde ortaya çıkış nedeni belirlenmemiş olmakla birlikte özel öğrenme güçlüğünün sebepleri aşağıdaki gibi sıralanabilmektedir;

- Kalıtsal faktörler, diğer aile bireylerinde de görülmesi,
- Kalıtsal nörolojik rahatsızlıklar,
- Yakın akraba evlilikleri,
- Hamilelik ya da doğum sürecinde geçirilen rahatsızlıklar ve travmalar,
- Hamilelikteki yanlış ve bilinçsiz alkol alımı, kan uyuşmazlıkları, erken doğum, oksijen yetmezliği, doğum ağırlığının düşük oluşu,
- Doğumun ardından ya da erken çocukluk döneminde yaşanan travmalar, besin yetersizlikleri, zehirlenmeler,

- Erken çocuklukta geçirilen kazalar ve ateşli hastalıklar (Koçkar,2001,s.35).

2. 3 Özel Öğrenme Güçlüğü Sınıflaması

Ülkemizde özel öğrenme güçlüğü tanısı DSM-IV ölçütlerine göre konulmaktadır. Amerikan Psikiyatri Birliği'nin tanı sınıflandırma sistemine göre özel öğrenme güçlükleri bazı alt başlıklara ayrılmıştır. Bunlar; okuma güçlüğü (dyslexia), matematik zorluğu (dyscalculia), yazma güçlüğü (dysgraphia) ve başka türlü adlandırılamayan öğrenme güçlüğü şeklinde dört sınıftır. Bazı araştırmacılar dördüncü öğrenme güçlüğüne yer vermeden okuma yazma ve matematiksel kavramların öğrenilmesine dair olan matematik zorluğu olarak üç başlık altında da değerlendirmişlerdir (Deniz, 2019).

Literatüre bakıldığında akademik ve gelişimsel öğrenme güçlüğü olarak iki ana sınıfa ayrılmış değerlendirmelerin de bulunduğu görülmektedir. Gelişimsel öğrenme güçlüğünde akademik başarının elde edilebilmesi için bireyde gereken dikkat, algı, hafıza motor ve dil becerilerindeki gelişime dair sorunlar; akademik öğrenme güçlüğünde ise akademik beceriler şeklinde adlandırılan daha çok okulda karşılaşılan okuma, yazma ve matematik becerilerinde sorunlar yer almaktadır (Üdücü,2019).

2. 3. 1 Disleksi (Okuma güçlüğü)

Akademik gelişim konusunda sorun yaşayan öğrencilerin okuma, satırları karıştırma, el yazısı ile yazma zorlukları ve matematik gibi farklı alanlarda yetersizlikleri olabilmektedir. Bunlardan ilki okuma güçlüğü olarak bilinen disleksidir. Disleksi, bireyin normal zekaya sahip olması ya da akranlarıyla aynı eğitimi almış olmasına rağmen okumasında gerilik olması durumudur (Özçivit Asfuroğlu ve Fidan, 2016).

Harflerin yerini, hecelemede, bilinen kelimeleri tanıma, kelime bilgisi, uygun okuma stratejisini kullanma, ortak metin yapısında ayrım, doğru ve akıcı okuma, okuduğunu anlama konularında sorun yaşayan kişiler disleksi olarak adlandırılırlar. Disleksi özel öğrenme güçlüğü olan çocuklarda en sık karşılaşılan problemdir. Okuma güçlüğü olan çocuklarda ilerleyen süreçte görsel ve işitsel algıda da birtakım sorunlar meydana gelebilmektedir (Deniz, 2019).

Özel öğrenme güçlüğü tanısının konulmasında en belirleyici faktörlerden birisi disleksi olmaktadır. Okuma başarısındaki düşüklük sonucunda çocuklar okuma etkinliklerine karşı negatif bir tavır sergilemektedirler (Çakıroğlu, 2015).

Disleksi problemi kendi içinde L ve P disleksi olarak ayrılmaktadır. L disleksisi bulunan çocuklarda okuma güçlükleri bulunurken, P disleksisinde ise görsel algı ve görsel algıya dayanan okuma problemleri görülmektedir. L tipte okuma hızı normaldir ancak okuma sırasında atlama, ekleme ve değiştirme gibi hatalarla karşılaşılmaktadır. P tipte ise yavaş okuma, okurken tekrar etme gibi sorunlar görülür (Kulaksızoğlu, 2016).

Bunun dışında disleksi merkezi ve çevresel olarak iki ana grupta toplanmaktadır. Çevresel dislekside dikkat kontrolünün yetersizliği ve beyin hasarından kaynaklanan problemler söz konusudur. Bireylerde kelimeler okunurken baş ya da sonlarında hatalar yapılması söz konusudur. Merkezi dislekside ise görsel ve sözcük biçimi normal işler ancak anlam gelişiminde sorunlar yaşanmaktadır (Deniz, 2019).

2. 3. 2 Disgrafi (Yazma güçlüğü)

Akademik gelişim sorunlarından ikincisi disgrafi yani yazma güçlüğüdür. Disgrafide birey normal zekaya ve yeteneklere sahiptir ancak ince motor becerilerindeki problemlerden dolayı yazma becerisinde bir zorluk yaşanmaktadır (Deniz, 2019).

Disgrafide de tıpkı dislekside olduğu gibi farklı boyutlar mevcuttur. Uygun harf, hece, kelime ve cümlenin yazılmasında sorun yaşanmasıyla birlikte özellikle bakmadan ezbere yazım çalışması yapılırken harf, hece yanlışlıkları, kelime atlama, yer değiştirme, büyük-küçük harf uyumunu yakalayamama, noktalama işaretleri yanlışları, kurallara uygun yazma becerilerinin bir ya da daha fazlasında yetersizlik görülmesi problemleri görülmektedir. Bu problemlerin yalnızca biri ya da daha fazlası görülebilmektedir (Arabacı,2018).

Özel öğretim güçlüğünde yazmada yaşanılan sorunların motor beceriler ile ilişkisi olabileceği göz önünde bulundurulmalıdır. Yazma güçlüğü olan çocukların motor, görsel, duygusal, algısal, motor koordinasyon gibi çeşitli sorunları bulunmaktadır. Disgrafi yaşayan öğrencilerde yazılı ifadelerde bir anlam bütünlüğü sağlanamaması, içerik ve anlam bakımından yetersizliklerin görülmesi, duygu ve düşüncelerini ifadede akranlarından geride olunması durumları vardır (Deniz, 2019).

2. 3. 3 Diskalkuli (Matematik zorluğu)

Son akademik gelişim problemi diskalkuli yani matematik becerilerindeki kısıttır. Ancak bu konu üzerinde yapılan çalışmalar son derece yetersizdir çünkü okuma ve yazma

becerilerinde yetersiz kalan öğrencilerin matematik konusunda da sorun yaşamaları kaçınılmazdır (Deniz, 2019).

Kavramsal anlama, yazılı sayı sembolleri, aritmetik işlemler, ölçüler, ritmik sayabilme ve sayı bilgisinde sınırlılık durumu, okuduğu problemleri anlayıp çözmede yetersizlikler, çarpım tablosu ezberlemede zorluk, otomatikleşme becerilerinde zayıflık ve hesaplama işlem aşamalarında yetersizlikler ile zayıf hesaplama becerileri, aritmetikte kullanılan bazı sembol, işaret, terimleri anlamakta güçlük çekmeleri veya karıştırmaları, matematik alanında görülen özel öğrenme güçlüklerinden bazılarıdır (Arabacı,2018)

Bunların dışında disfoni yani dil ve konuşma gelişiminde gerilik, sosyal ve duygusal gelişimde gerilik ile motor gelişimlerde görülen gerilikler de mevcuttur (Yiğiter, 2005).

2. 4 Özel Öğrenme Güçlüğünde Karşılaşılan Davranışlar

Özel öğrenme güçlüğü sorunu yaşayan çocuklarda okuma, yazma, matematik, dil, motor, sosyal, duygusal alanların bir veya birkaçında problem yaşayabilmektedirler. Öğrencilerin hangi alanlarda sorun yaşadıkları öğretmenleri tarafından detaylı bir şekilde tespit edilmelidir. Yapılan tespitlerin ardından o alana yönelik olarak öğretmenlerin kendilerini öğrenci için yeterli hâle getirmeleri gerekir.

Özel öğrenme güçlüğü yaşayan çocuklarda akranlarından farklı olarak dikkat, hafıza, güdülenme ve odaklanma sorunları, düşük ya da yüksek IQ puanları, motor becerilerde yetersizlikler, el ve göz koordinasyonunda zayıflıklar, hiperaktiflik ya da hipoaktiflik, görsel ya da işitsel algı problemleri, uzaklık ve derinlik algısında sorunlar, yön karıştırma ve zaman algısında problemler, sözlü dil kullanımında zorlanma, dağınıklık ve görevleri zamanında bitirememe gibi problemlerle karşılaşılabilmektedir (Şahin ve Akoğlu, 2011). Okul öncesi dönemde görülen özel öğrenme güçlüğünde belirtiler genellikle uzay-zaman süreçlerinde, işitsel, görsel ve dokunsal süreçlerde, denge-motor kontrolünde ortaya çıkmaktadır. Görülen tüm problemler İşitsel bellek sorunları, Görsel bellek sorunları, Dokunarak ayrımlaştırma sorunları, Dil sorunları, Organizasyon sorunları, Oryantasyon sorunları, Zaman sorunu, Motor koordinasyon sorunları, Sosyal, duygusal ve davranışsal sorunları şeklinde kategorize edilebilmektedir (Aslan, 2015).

İşitsel bellek problemleri fonolojik farkındalık ve çözümlemeyle ilgili sıkıntılarda kendini gösteren ve beklenen doğru kelime yapısı ve sırasıyla konuşamamayı, ritmik oyun ve etkinliklere katılımda zorlanmayı, kendiliğinden yapılan konuşmalarda kelimeleri doğru

telaffuz edememeyi, yüksek sesle okunan hikayeleri anlamakta güçlük çekmeyi beraberinde getiren problemlerdir. Okul öncesi çocuklarda temel sözcükleri karıştırma, harfleri karıştırma ve hece çevirme bunun göstergelerinden birisidir. Örneğin mavi yerine vami, sifon yerine fison gibi kelimeleri kullanma, f-v, b-m gibi harfleri karıştırma durumları görülebilmektedir (Doğan, 2012)

Sesli oyunlarda kaybolan ilgi, tekerlemeleri öğrenmede, harfleri sayıları ve günleri sırasıyla öğrenmede zorluk, uyaklı kelimeleri tanımada zorluk yaşamak bu yaş grubundaki bir diğer belirtilerdir (Aslan, 2015).

Görsel bellek sorunlarında ise görsel ayrımlaştırma yeteneklerinin zayıf olduğu gözlenmektedir. Görsel açıdan figür-zemin ayrımının yapılmasında zorluk yaşanmaktadır. Uzaklık ve derinlik algıları oldukça zayıftır. Çizim yapma ya da kopyalamaya karşı isteksizlik, geometrik şekillerin çiziminde güçlük ve kendi ismini yazmada güçlükler yaşanmaktadır (Özat, 2010).

Dokunarak ayrıştırma sorunlarında ise gözü kapalı iken avuçlarına çizilen şekil ve sayının ayrımında zorluk yaşarlar (Doğan, 2012).

Dil problemlerinde en fazla sentaks güçlükleri ile karşılaşılmaktadır. Çocukların kendilerini ifade güçlüğü çektikleri, dil gelişiminin geciktiği ve çoğunlukla bebeksi konuştukları görülmektedir (Özat, 2010).

Bu yaş grubunda konuşma ve dil gelişiminde gecikmelerin yaşanması disleksinin en erken habercilerinden olarak görülmektedir. Özellikle alıcı dil becerilerinde bir etkilenme olmuşsa prognoz zayıftır (Aslan, 2015).

Okul öncesi çağda çocuklarının dil gelişimlerinin dikkatlice takip edilmesi ve özel öğrenme güçlüğünü tanılama ve müdahalesinde kullanma uzmanlar tarafından doğru bir yaklaşım olarak değerlendirilmektedir. Organizasyon problemleri, bu yaş grubunda görülen bir diğer sorundur. Uyaranların bir araya getirilmesi, sınıflanması ve gruplandırılmasında zorluklar yaşanmaktadır. Oryantasyon problemlerinde ise top yakalama, ip atlama gibi faaliyetlerde yönelme ve pozisyon almada sorunlar yaşandığı görülmektedir (Doğan, 2012).

Yön karıştırma, ayakkabıları ters giyme de yine bu dönemde çocuklarda görülen tanılama göstergeleridir. Zaman kavramının karıştırılması da oldukça kritiktir. Dün, bugün, yarın, az önce, şimdi, sonra gibi zaman kavramlarının yanlış kullanımı öğretmenlerin okul öncesinde dikkatini çekmesi gereken durumlardan birisidir (Özat, 2010).

Son olarak motor koordinasyon ve sosyal, duygusal davranış problemleri yine bu yaş grubunda sık karşılaşılan özel öğrenme güçlüğü belirtilerindendir. El-göz koordinasyonunun zayıflığı, makas kullanma, çatal kaşık tutma becerilerinin gelişememesi, akranlarla iletişim sorunları, sekonder davranış bozuklukları, enürezis, enkoprezis, okul reddi bu dönemde görülür (Aslan, 2015).

2. 5 Okul Öncesi Dönemde Risk Faktörleri

Özel öğrenme güçlüğünün ortaya çıkmasında pek çok risk faktörü vardır. Okul öncesi dönemde bu rahatsızlığın meydana gelmesini tetikleyen bazı nedenler bulunmaktadır. Bunlardan ilki elbette genetik geçiş faktörüdür. Yapılan aile çalışmalarının sonucunda dislektik bir ebeveyne sahip olan çocuklarda okuma bozukluğu oluşması açısından bu durumun önemli bir risk taşıdığı belirlenmiştir. Yapılan bir çalışmaya göre disleksi sorunu olan anne ve babaların çocuklarının normal anne babaya sahip çocuklara göre özel öğrenme güçlüğü yaşamaları riskinin erkek çocuklarda %30-40, kız çocuklarda %17-18 olduğu görülmüştür. Normal popülasyonla kıyaslandığında bu oran 5-12 kat daha fazla olmaktadır (Doğan, 2012).

Ailevi etkilere ek olarak beyin hasarı meydana gelmesi de bir diğer risk faktörüdür. Doğum sonrasında erken çocukluk döneminde meydana gelen sorunlar bireyin MMS'ini etkileyerek risk faktörü meydana getirebilmektedir. Prenatal dönemde nikotine maruz kalma öğrenme güçlüklerinin görülme sıklığını artıran bir risk faktörüdür. Özel öğrenme güçlüğünün meydana gelmesini tetikleyici etkiler yapan faktörlerin yanı sıra klinik görünüme uyan tüm semptomlar risk faktörleri olarak görülmektedir (Aslan, 2015).

2. 6 Öğretmenlerin Dikkat Etmesi Gereken Gelişimsel Farklılıklar

Okul öncesi dönemde özel öğrenme güçlüğü yaşayan çocuklarda dikkat çekebilecek pek çok gelişimsel farklılık bulunur ve öğretmenlerin dikkatli gözlemleri sonucunda sorunun belirlenmesi kolaylaşacaktır. Bu farklılıklar aşağıda sıralanmıştır;

- Dil gelişiminde gecikme,
- Kelimelerin doğru telaffuz edilememesi,
- Yetersiz sözcük dağarcığı,
- Sözcük bulma ve isimlendirmede yaşanan zorluk,
- Temel sözcüklerin çok fazla karıştırılması,
- Hece çevirmek,

- Düğme ilikleme, makas, çatal, kaşık gibi aletlerin kullanılmasında yetersizlikler,
- Ayakkabı bağlayamama,
- Geometrik şekilleri çizmede güçlük,
- Kalemin hatalı tutulması,
- Farklı motor becerilerde yetersizlikler,
- Dikkat gerektiren oyunlara karşı isteksizlik,
- Aşırı hareketlilik ve konsantrasyonun sağlanmasında güçlük,
- Bir işi devam ettirme ve sebat etmede yaşanan güçlük,
- Plan yapamama,
- Benzer sembollerin ayırt edilememesi,
- Benzerlik ve farklılık kavramlarının tam olarak kavranamaması,
- Figür-zemin ayrıştırmalarının yapılamaması,
- Sözel yönergelerin karıştırılması,
- Sınıflama ve gruplandırmada güçlük,
- El-kol koordinasyonlarının sağlanmasında güçlük,
- Mekânı kullanamama (Doğan, 2012, s.31).

2. 7 Özel Eğitimde Erken Tanının Önemi

Erken tanı hem sağlık hem de eğitim açısından ayrı bir yere sahiptir. Tıpkı çoğu sağlık probleminde erken tanının hayat kurtarabildiği gibi, özel eğitim sürecinde de ileriki dönem için erken tanının oldukça önemli bir rolü bulunur. Bu dönemde erken tanının sağlanabilmesi için en önemli görev ebeveynlere, okul öncesi öğretmenlerine ve çocuk ruh sağlığı uzmanlarına düşmektedir (Demir, 2005)

Oyun çağında olan çocuğun sosyalleşmesini, topluma ilişkin temel kavramları öğrenmesini, paylaşmayı ve iş birliği yapmayı okul öncesi eğitim sağlamaktadır. Oyun temelli olarak çocuklar bu dönemde pek çok şeyi öğrenirler. Erken çocukluk döneminde tek başına oyunu bilen çocuğun ailesinin yanından ayrılıp sosyal bir çevreye girdiği yer olan okul öncesi eğitimde çocuklar ilk olarak aynı mekânı paylaşsalar dahi tek başlarına oynamayı sürdürmek isterler. Zamanla bir topluluk olmanın bilincini edinen çocuklar paralel oyun ve iş birliğine dayalı oyunları oynayabildikleri döneme ilerlerler. Okul öncesi eğitiminde veya eğitime başlanmadan önce ebeveynler ya da öğretmenler

çocukların oyun dönemlerini takip ederek gelişimdeki sapmayı tespit edebilirler (Kulaksızoğlu, 2015).

Okul öncesi dönemin yaş aralığına denk gelen 5-7 yaş aralığında çocuklar gelişimlerine dair özel ve kritik zamanları yaşarlar. Çocukların davranış ve tutumlarının bu dönemde özenle izlenmesi ve gelişim açsından risk taşıyan çocukların belirlenmesi gerekmektedir. Her ne kadar özel öğrenme güçlükleri ilkokula başlanan dönemde yapılan gözlemlerle kesinleşse de okul öncesi dönemde de çocuklar erken belirtiler göstererek, riskli olarak adlandırılabilmektedirler. Belirtileri olduğu düşünülen çocukların öğrenme güçlüğü açısından değerlendirilmeleri erken tanının oluşturulabilmesi ve sağaltım açısından son derece önemlidir. Ancak ülkemizde bu dönemde öğrenme güçlüğü vakalarının yalnızca %6,6'sında doğru teşhisin koyulabildiği tespit edilmiştir. Özel öğrenme güçlüğü probleminde doğru erken tanıyla birlikte yardım alınarak çocukların akranlarına yetişebilmelerinde ve potansiyellerini açığa çıkarmalarında sorun yaşanmadığı görülmektedir (Demir, 2005).

Tanı için yapılan testlerden ziyade özel öğrenme güçlüğünde erken yaşlardaki belirtilerin bilinmesi gerekmektedir. Bu da çocukların ancak dikkatli bir şekilde incelenmesi ve gözlemlenmesi ile mümkündür. Tanı kısmında en önemli paydaş ailedir. Ailelerden hem kendi gelişim öykülerine hem de çocuklarının gelişim öykülerine dair detaylı bilgi alınması gerekmektedir (Deniz, 2019).

Ailelerin kendi gelişimlerinde veya yakın akrabalarında çocuklarında fark ettikleri problemlerin olup olmadığı hakkında yeterli derecede bilgi toplanması gerekmektedir. Aile üyelerinden eğitsel değerlendirmeye katılan kişilerin, dil ve konuşma eğitimi, fiziksel gelişim, sosyal gelişim, dikkat ve davranış problemleri, okuma-yazma, matematik becerileri, düşünme ve anlama becerilerine dair bilgi edinmelerinin sağlanması gerekmektedir. Çocukların akademik başarılarına yönelik bilgi edinilmesi gereken kişi ise öğretmenleridir (Deniz, 2019).

Özel öğrenmenin tanısı, çocuğun aile ve okuldan doğru gözlenmesine, hem şimdi hem de gelişimsel öyküye dair alınan bilgilerle birlikte değerlendirilerek yapılmalıdır (Üdücü,2019).

Okul öncesi öğretmeni, eğitim müfredatında çocuğun uyumuna yönelik sınıf içi düzenlemeler yaparak çocuğa destek olmalıdır (Doğan, 2012).

Tablo 1 Türkiye'de Özel Öğretim Güçlüğü Tanı Süreci (Deniz, 2019)

1. Aşama: Fark Etme	Özel öğretim güçlüğü sorunu özellikle akademik başarısızlıkla birlikte fark edilmeye başlar. Sınıf öğretmeninin aile ile görüşmeleri sonucunda ailenin isteği üzerine Rehber öğretmenin de desteği ile tanılama aşamasına geçilir.
2. Aşama: Tanılama	Bu aşamada ilk olarak hastanelerde tıbbi ve psikolojik süreç başlatılır. Tıbbi tanılama amacıyla öğrencinin KBB, göz, nöroloji, fizik tedavi, psikiyatri gibi alanlarda sorunlarının olup olmadığına dair bir inceleme yapılarak psikolojik değerlendirmesi yapılır. Öğrenciler, psikolojik değerlendirmelerde geçerliliği ve güvenirliği kabul edilmiş olan testlere tabi tutulurlar.
3. Aşama: Yerleştirme	Rehberlik Araştırma Merkezleri'ndeki Eğitsel Değerlendirme Kurulu'nun yaptığı incelemeler ve raporlar ile MEB Özel Hizmetler Kurulu öğrencinin yerleştirme ve izlenme sürecini başlatır. Öğrencinin hangi okul ve sınıfa yerleştirileceğine dair gerekli karar Özel Eğitim Hizmetler Kurulu tarafından alındıktan sonra öğrencinin izlenme süreci de kurul tarafından sağlanır.
4. Aşama: Öğrenciye Özel Program geliştirme ve İzleme	Özel Eğitim Hizmetler Kurulu tarafından yerleştirilmesi yapılan öğrenciler için okullardaki BEP Geliştirme Birimleri öğrencilerin bireyselleştirilmiş eğitim programını hazırlar. Bunun ardından yine BEP birimleri planın izleme ve değerlendirme

	sürecini de takip ederler. Gerekli görülmesi hâlinde öğrencilerin planlarında değişiklik ve düzenlemeler yapılabilmektedir.
5. Aşama: Yeniden Değerlendirme	Yeniden değerlendirme öğrencilerin her sene geçirdikleri bir süreçtir. Okul ve sınıftaki özel uygulamaların ardından öğrencilerin durumlarında ne gibi değişikliklerin olup olmadığı, nelere ihtiyaç duydukları ve bu ihtiyaçların takip edilmesi için raporların hazırlandığı dönemdir.

2.8 Özel Öğrenme Güçlüğünde Tanı Yöntemleri

Çocuklara özel öğrenme güçlüğü tanısı koymak için oldukça dikkatli ve titiz olunması gerekmektedir (Demir, 2005).

Bireylere özel öğrenme güçlüğü tanısının erken konması gerek akademik gerekse yaşam kalitesinin artmasını sağlayacağından bu bireylere tanının erken konması önemli olabilir (Özçivit,Asfuroğlu ve Fidan, 2016).

Tanı aşaması psikiyatrik, medikal ve psikopedagojik durumların detaylı olarak incelenmesinden meydana gelir. Bu yüzden doğru tanının koyulabilmesi ekip çalışması gerektirmektedir. Doğru tanı ve problemin iyi tanımlanması arasında bir ilişki mevcuttur. Tanı aşaması aşağıdaki üç basamaktan meydana gelmektedir:

- Psikiyatrik değerlendirme; herhangi bir patoloji olup olmadığına dair yapılan değerlendirme,
- Tıbbi değerlendirme; sağlık durumuyla ilişkili olarak bireyin öğrenme yeteneğini etkileyen herhangi bir durum olup olmadığını belirlemeye yönelik yapılan değerlendirme,
- Psikopedagojik değerlendirme; bilişsel, duyuşsal, akademik ve nöropsikolojik işlevlerin incelendiği değerlendirmedir. Bu değerlendirme esnasında çocuğun yanı sıra ebeveynler ve öğretmenler ile görüşmeler yapılır (Demir, 2005, s.40).

Özel öğrenme güçlüğünde kullanılan tanı ve değerlendirme araçları kendi içlerinde farklılıklar göstermektedir. Tam olarak hangi alanlarda sorunlar olduğunun belirlenebilmesi için çocuğa işitsel algı ve dil testleri, görsel ve motor gelişimi testleri, okuma, yazma ve matematik testleri, sosyal uyum ve kişilik testleri, zeka, tarama, başarı,

yaratıcılık ölçen testler uygulanır. Bunlar; WISC-R zeka testi, Bender Gestalt Çizim Testi Stanford Binet zeka testi, Frostig Gelişimsel Görsel Algı Testi, Peabody Resim Kelime Testi,WRAT Geniş Kapsamlı Başarı Testi, Goodenhough – İnsan Çiz Testi, Harris Laterelleşme Testi, Head Kendi Bedeninde Sağ – Sol Tayini Testi, Gesell gelişim Figürleri Testi, GISD Sayı Dizisi Testi, Hata analizleri testlerini içeren özel öğrenme güçlüğü test bataryasıdır (Üdücü,2019). Bu testlerin yanı sıra özel öğrenme güçlüğü tanısı için son zamanlarda Müdahaleye Tepki Yaklaşımı yöntemi geliştirilmiştir. Bu yaklaşım kademeli olarak önlemeye odaklı bir eğitim modelidir. Modelin kendi içerisinde kademeli bir bütünlük oluşturan eğitsel değerlendirme olduğu da söylenebilir. Bu yaklaşım okullarda öğretmenler tarafından rahatlıkla uygulanabilmekte ve başarısızlık sorunuyla karşı karşıya kalan tüm öğrencilerde tanı testlerine başvurmadan önce uygulanabilmektedir. Ülkemizde özel öğretim güçlüğü probleminin tanı aşamasına dair aşağıdaki süreç aşağıdaki tabloda verilmiştir (Deniz, 2019).

Bu testlerin ve yapılan kapsamlı değerlendirmenin ardından vakaya dair hem güçlü hem de eksik yanlar ortaya çıkarılır. Değerlendirmenin sonunda hangi sorunlar için psikopedagojik sağaltımın uygulanacağına ve hangi tekniklerin kullanılacağına ilişkin kararlar da alınmış olur (Demir,2005)

2. 9 Özel Öğrenme Güçlüğünde Öğretmen Yeterlilikleri ve Eğitim Programları

Özel öğrenme güçlüğü yaşayan çocukların eğitimleri söz konusu olduğunda birincil sorumluluk sahibi öğretmenler olmaktadır. Bu nedenle öğretmenlerin bilgi düzeylerinin yanı sıra tutumlarının da doğru olması gerekmektedir. Öğretmen tutumları öğrencilerin zihinsel, sosyal, duygusal ve akademik gelişimleri açısından son derece önemli yönlendiricidir (Yiğiter, 2005).

Özel öğrenme güçlüğünün her öğretmen ve ebeveyn tarafından fark edilmesi oldukça zor olsa da mümkün olabilir. Belirti olarak görülen anahtar davranışların okul öncesi öğretmenleri tarafından gözlemlenebilmesi, sürece büyük oranda destek olacaktır. Özel öğrenme güçlüğü olduğu tespit edilen bir öğrenci varsa öğretmenin çok iyi bir gözlemci olması ve çocuğun problemine yönelik olarak sınıf içinde düzenlemeler yapması gerekmektedir. Okul öncesi öğretmenleri eğitim müfredatında çocuğun uyumunu kolaylaştıracak değişiklikler de yapmalıdır (Doğan, 2012).

Özel eğitimde ilk süreci belirleme, tanılama oluşturur ve bu informal bir süreçtir. Tarama değerlendirmelerinin yapılması müdahalenin ilk adımındır. Öğrencinin öğrenme bozukluğunun kesinleştiği noktada eğitim kurumundaki uygulamalar başlamaktadır. Özel öğrenme güçlüğü üzerinde uygulanan terapiler aslında bir nevi yeniden eğitim şeklindedir. Öğrenme, dikkat, algılama, problem çözme, iletişim, sosyal ilişkiler, kontrol becerilerinin geliştirilmesi üzerinde yoğunlaşmış bir metakognitif yaklaşımla öğrencilerin rehabilitasyonu sağlanmaya çalışılır. Erken müdahalede kullanılan eğitim programlarından bazıları aşağıda açıklanmıştır (Aslan, 2015).

-Milli Eğitim Bakanlığı Özel Öğrenme Güçlüğü Deste Programı: Bu program haftada 3 seans olmak üzere 5 ay devam etmektedir. Programın sonunda ön test-son test uygulamaları, erken müdahale programının etkinliğinin değerlendirilmesi için yapılmaktadır (Doğan, 2012).

-Frostig Görsel Algı Eğitim Programı: Bu programda görsel algının geliştirilmesine önem verilmektedir. Çocuklar bu eğitimde önce dinleme uygulamasına katılmakta ardından işitsel algılarını görsel-motor faaliyetlere aktararak dil ve algılama arasındaki motor gelişimlerini artırmaktadırlar. Bu program genellikle oyun olarak sunulmaktadır. Bu programda göz-motor koordinasyonu, şekil-zemin ayrımı, şekil sabitliği, mekân ve konum algısı açısından gelişimin desteklenmesi amaçlanmaktadır (Aslan, 2015).

-Kephart Eğitim Programı: Kelphart'a göre öğrenmenin temelinde motor beceriler yatar. Öğrenme bozukluğu olanlarda görsel algı, işitsel-motor uyum, kaba-motor, ince motor, beden imajının geliştirilmesine önem veren bir yaklaşımdır (Aslan, 2015).

Kephart programı, yürüme tahtası, denge tahtası, denge tahtası, ritmik hareketler gibi etkinlikleri içerir (Kulaksızoğlu,2016)

-Getman Eğitim Programı: Bu eğitim programına göre reflekslerden ve sırayla gelişen motor beceriler algılamaya bağlı gelişime dikkat edilir. Genel koordinasyon, denge, el-göz koordinasyonu, göz hareketleri, şekil tanıma, görsel hafıza egzersizleri ağırlıktadır (Kulaksızoğlu,2016).

-Duyulara Dayanan Eğitim: Çoklu duyulara dayanan pedagojik yaklaşımdır (Kulaksızoğlu,2016).Özel öğrenme güçlüğüne sahip çocuklarda erken müdahale servisleri olarak uygulanan programlardan birisidir (Doğan, 2012).

-Piaget'in Bilişsel Gelişim Kuramı: Öğrenme bozukluğu gibi gelişim bozuluğu olanlarda tanı koyma ve eğitim programı hazırlama aşamasında kullanılabilir. Piaget'e göre tüm

çocuklar “algılama” yoluyla belirli sıralardan geçerek öğrenir. Olanaklara rağmen izlenmesi gereken gelişimsel sıralamada eksiklikler varsa öğrenme bozukluğu açısından riskte demektir (Doğan, 2012).

- Kaynaştırma Uygulamaları: Okul öncesi dönemde de belirlenen yasa ve yönetmelikler doğrultusunda özel öğrenme güçlüğü sorunları olan çocukların akranlarıyla beraber nitelikli ve kaynaştırma uygulamaları amaçlarına uygun bir şekilde eğitim almalarının sağlanması gerekmektedir. Kaynaştırma uygulamalarının başarıya ulaşmasında oldukça etkili olan okul öncesi öğretmenleri yetersizlik yaşayan öğrencilerin sınıfa kaynaştırılmasında sınıfın sosyal atmosferinin bozulmamasına ve davranışsal açıdan arabuluculuk yapılmasında etkili olmalıdırlar (Tufan ve Yıldırım, 2013).

Özel öğrenme güçlüğü yaşayan çocuklar, öğretmenleri tarafından yapılan öğretimsel uyarlamalar sayesinde başarılı, sosyal ve kabul edilmiş olmaları sağlanabilir. Eğitimde sınıfın fiziksel çevresini sadece normal gelişim gösteren öğrencilere göre değil; aynı zamanda onlarla birlikte eğitim alan kaynaştırma öğrencilerinin kullanımına da uygun olmalıdır. Okul öncesi eğitimde öğretmen, sınıf ortamını, programı ve öğretim yöntemlerini sınıfındaki özel gereksinimli çocuklara da uygun olacak şekilde uyarlayabilmelidir (Tufan ve Yıldırım, 2013).

2.10 Özel Öğrenme Güçlüğü ile İlgili Dünyada Gerçekleştirilen Çalışmalar

Özel öğrenme güçlüğü ile okul öncesi öğretmenlerini kapsayan çok fazla çalışmanın yapılmadığı göze çarpmaktadır. Aşağıda konuya ilişkin yapılan yabancı çalışmalar sıralanmıştır.

Karande ve ark. (2011), Hindistan’daki okullarda özel öğrenme güçlüğüne ilişkin nelerin yapıldığını araştırdıkları çalışmalarında okul yönetimleri, öğretmenler, okul kaynakları gibi konular üzerinde incelemeler yapmışlardır. Hindistan’da özel öğrenme güçlüğü olan çocukların sayılarının her geçen gün artmasıyla birlikte çocukların akademik anlamda başarı sağlayabilmeleri için yapılması gerekenin sınıf öğretmenlerinin iyi bir şekilde çocukları gözlemleyebilmeleri gerektiği, okullarda kaynak odaları oluşturulması gerektiği, çocukların düzenli ve uygun fiyatlı eğitim almalarının sağlanması için özel eğitimcilerin istihdam edilmesi gerektiği ve son olarak Eğitim Hakkı Yasası’nın getirilmesi gerektiği kanısına varılmıştır.

Bir başka çalışmada ÖÖG olan öğrenciler için matematik öğretiminde bilgisayara destekli öğretimin etkinliği incelenmiştir. Çalışmada bilgisayar destekli öğretimin öğrencilere matematik problemlerine bir katkısının olup olmayacağının araştırılması için özel öğrenme güçlüğü bulunan 58 lise öğrencisi ile iki haftalık deneysel bir araştırma gerçekleştirilmiştir. Bu çalışma kendi konusunda yapılan nadir örneklerden olduğu için oldukça önemlidir. Çalışmanın sonuçlarına göre cinsiyet, sosyoekonomik durum ve bireysel düzey gibi pek çok faktörün müdahalenin etkinliği etkilediği, öğretmenlerin sınıf etkinliklerini planlarken bireysel öğrenci özelliklerine dikkat etmesi gerektiği tespit edilmiştir (Stultz, 2013).

Panicker ve Chelliah (2016), özel öğrenme bozukluğu olan çocuk ve ergenlerdeki esneklik ve stres düzeylerinin belirlenmesini amaçladıkları çalışmalarında, esneklik, depresyon, anksiyete ve stres düzeylerinin değerlendirilmesi ayrıca Borderline Kişilik Bozukluğuna (BIF) sahip bireylerle karşılaştırılmasını amaçlamışlardır. Çalışmada ayrıca özel öğrenme güçlüğü hakkında ebeveynlerin farkındalıkları da araştırılmıştır. Çalışmada eşit sayıda ergen ve çocuk olmak üzere toplamda 82 bireyin katılımı sağlanmıştır. Araştırma verileri görüşme formları ile elde edilmiştir. Çalışmanın sonucunda çocuk ve ergenlerin %75'inde düşük düzeyde esneklik saptanmıştır. Buna ek olarak şiddetli stres, şiddetli depresyon ve şiddetli anksiyete sorunları da görülmüştür. Özel öğrenme güçlüğü yaşayan bireylerde esneklik BIF olan bireylere kıyasla daha düşük bulunmuştur. Ayrıca ebeveynlerin %39'unun çocuklarında özel öğrenme güçlüğü problemi olduğunun bilincinde oldukları ve çocuklarına yardımcı oldukları gözlenmiştir.

Phillips ve Odegard, (2017), disleksi üzerinde oluşturulmuş devlet yasalarının özel öğrenme güçlüğü ve disleksi tanımlanması üzerindeki etkisini değerlendirdikleri çalışmalarında disleksi yasalarını uygulayan eyaletlerdeki özel öğrenme güçlüğü tanımlama oranlarında tespit edilebilir düzeyde bir değişiklik olup olmadığını tespit etmeye çalışmışlardır. Mevcut özel öğrenme güçlüğü oranlarının yasaların ardından değişmediği gözlenmiştir. Yani özel öğrencilerin tanılanmasına ek olarak getirilen yasaların disleksi tespitinde etkin olmadığı gözlenmiştir.

Singh ve ark. (2017), özel öğrenme güçlüğüyle ilgili beş yıl boyunca Hindistan'da yürütülen bir çalışmada. Özel öğrenme güçlüğü olan çocukların demografik profillerinin, risk faktörlerinin ve bu soruna eşlik eden rahatsızlıkların tespiti amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda çalışmada tanımlayıcı araştırma deseni kullanılmıştır. Araştırmaya özel

öğretim güçlüğü tanısı olan çocuklar dahil edilerek araştırma toplamda beş yıl sürmüştür. Çalışmanın sonucunda çocukların çoğunun İngilizce eğitim veren okullarda eğitim gördükleri ve 8-12 yaş grubunda tanı konmasının çoğunlukla öğretmenler sayesinde olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca çocuklar arasında en sık görülen rahatsızlıkların disleksi, disgrefi ve diskalkuli olduğu da belirlenmiştir. Çalışmanın sonucunda özel öğrenme güçlüğü ile başa çıkılabilmesi için erken teşhis ve uygun eğitimlerin alınmasının son derece öneli olduğu bildirilmiştir.

Soares ve ark. (2018), özel öğrenme güçlüğü ve matematik arasındaki ilişkinin incelenmesine dair yaptıkları araştırmada, özel öğrenme güçlüğü ve buna bağlı olarak matematik yetersizliği olan bireylerle ilgili ortaya çıkan genetik ve nörogörüntüleme çalışmalarını anlatmışlardır. Matematik yetersizliği hakkında gelişimsel bir bakış açısını korumada önemli olduğu çünkü durumun yaş, öğretim ve farklı değişkenlere bağlı olarak şekillendiği bildirilmiştir. Çalışmada özel öğrenme güçlüğü için uygulanması önerilen davranışsal ve eğitici yeni yöntemlere yer verilmiştir.

2. 11 Özel Öğrenme Güçlüğü ile İlgili Türkiye'de Gerçekleştirilen Çalışmalar

Özel öğrenme güçlüğü ile olarak çok sayıda çalışma mevcuttur ancak okul öncesi eğitim dönemini kapsayan pek fazla çalışmaya rastlanamamıştır. Aşağıda ülkemizde yapılan çalışmalardan bazılarına yer verilmiştir. Ülkemizde özel öğrenme güçlüğü sorunu genellikle sınıf öğretmenleri ya da diğer öğretmenler, aile tarafından fark edilmekte ve ilk etapta çocuklar çocuk psikiyatrına görünmektedir. Klinik gözlem ve testlerin yapılmasının ardından hastane heyetinin verdiği kararla Sağlık Kurulu Raporu'nda %20 oranında engellilik tespiti hâlinde Rehabilitasyon Araştırma Merkezi'nin yaptığı eğitsel bir inceleme sonucunda özel eğitim görülmesi gerektiği kararı ile öğrenciler özel eğitim desteğinden faydalanabilmektedirler (Aslan, 2015).

Doğan (2012), özel öğrenme güçlüğü riski taşıyan 5-6 yaş çocuklarla ön test- son test deney ve kontrol gruplu deneysel model çalışma yapmıştır. Araştırmasında Bostancı Atatürk İlkokulunda kayıtlı 120 okul öncesi eğitimi alan çocuğun ailelerine ve öğretmenlerine yönelik formlarla, 58 çocuğa da ön test, son test uygulayarak çalışma yapmıştır. Sonuç olarak Araştırmada 58 çocuktan 40'ının özel öğrenme güçlüğü riski taşıdığı kabul edilmiş ve bu çocuklardan deney grubunda olan 20 çocuğa beş ay süreyle hazırlanan program uygulanmıştır. Sonuç olarak Erken Müdahale Eğitim Programının

okula hazır olma anlamında bir fark görülmezken deney grubunda son test lehine önemli bir fark görülmüştür. Bu da Erken Müdahale Eğitim Programı'nın etkin bir program olarak kullanılabileceğini göstermiştir.

Tufan ve Yıldırım (2013), okul öncesi öğretmenlerinin erken müdahale ve kaynaştırma kavramları hakkındaki bilgi düzeylerini belirlemeye ve özel gereksinimli çocuklar için yapılan öğretimsel uyarlamaları incelemeye yönelik gerçekleştirdikleri çalışmalarında 24-36 yaş aralığındaki en az iki senelik deneyime sahip olan öğretmenlerle görüşmeler yapmışlardır. Veriler nitel araştırma yöntemlerinden yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile elde edilmiştir. Çıkan sonuçlara göre öğretmenlerin çoğunun kaynaştırma uygulamasına olumlu baktıkları, erken müdahale kavramına ilişkin olarak ise özel gereksinimli çocukların tanılama aşamalarına dair bilgilerinin bulunduğu tespit edilmiştir. Çalışmada dikkat çeken bir sonuç bazı öğretmenlerin her iki konu hakkında da bir fikirlerinin olmadığı olmuştur.

Kuruyer ve Çakıroğlu (2017), sınıf öğretmenlerinin ÖÖG olan öğrencilerin eğitsel olarak değerlendirilmelerinde ve eğitim anlamında müdahale sürecindeki görüşlerinin ve uygulamaların incelenmesini amaçladıkları çalışmalarında nitel araştırma yöntemlerinden gömülü teoriyi kullanmışlardır. 8 sınıf öğretmeni ile gerçekleştirilen çalışmada, araştırma verileri öğretmenler ile sağlanan görüşmelerle elde edilmiştir. Çalışmanın sonucunda verilere ilişkin özel öğrenme güçlüğü, sorunlar, görevler ve süreç olmak üzere dört ana kategori elde edilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin ÖÖG'nü eğitsel değerlendirmeye ve müdahale programlarına yönelik olarak bilgi eksikliklerinin olduğu ve kavram ve olgular açısından yanılgılarının bulunduğu tespit edilmiştir.

Rasmussen ve İnce (2017), ÖÖG yaşayan bireylerde üstbilişsel okuduğunu anlama stratejilerinin öğretilebilmesi için sesli düşünme yönteminin etkililiğini araştırdıkları araştırmalarında üç kaynaştırma öğrencisi ile çalışmışlardır. Araştırmada tek denekli araştırma desenlerinden çoklu başlama deseni kullanılmıştır. Araştırma verileri öğrencilerle yapılan görüşmelerle elde edilmiştir. Araştırma sonucunda özel öğrenme güçlüğünün metinlerdeki soruların yanıtlanması, olayların tahmini ve sıraların anımsanması, tahminde bulunma ve zihinde canlandırma, ön bilgilerle arasında bağlantı kurma konusunda sorun yaşadıkları; sesli düşünme yöntemiyle sağlanan öğretimin sonucunda bireylerin okuduğunu anlama yeteneklerinin yükseldiği ve yöntemin farklı okuma metinlerinde de genellemelerinde önemli gelişme sağladığı belirlenmiştir.

Akdemir (2018), yeni mezun okul öncesi öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü üzerindeki görüşlerinin incelenmesi amacıyla yaptığı çalışmasında nitel araştırma yöntemlerinde fenomonolojik araştırma yöntemi desenini kullanmıştır. Çalışma verileri, yarı-yapılandırılmış görüşme tekniğine uygun görüşme sorularının hazırlanması ve gönüllü 10 yeni mezun okul öncesi öğretmeni ile görüşmeler yapılması ile elde edilmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin öğrenme güçlüklerine dair bilgilerinin olduğu ancak, fark edebilecek düzeyde derin bilgiye sahip olmadıkları tespit edilmiştir. Bu nedenle çalışmada lisans eğitiminde öğrenme güçlüklerine ilişkin daha fazla bilgilendirme yapılması ve zorunlu özel eğitim stajı önerisinde bulunulmuştur.

Çoğaltay ve Çetin (2020), sınıf öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğü hakkındaki yeterliliklerinin incelenmesini amaçladıkları çalışmalarında nitel araştırma yöntemlerinden vaka çalışması desenini kullanmışlardır. Verilerin toplanmasında da yarı yapılandırılmış görüşme formunu kullanmışlardır. Çalışma Siirt ilinde çalışan 12 sınıf öğretmeninin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerde ses kayıt cihazları da kullanılmıştır. Çalışmanın sonucunda öğretmenlerin özel öğrenme güçlüğü kavramına dair eksik ve hatalı bilgilerinin olduğu, özel öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin eğitimlerine yönelik olarak kendilerini yetersiz hissettikleri tespit edilmiştir.

Deniz ve Sarı (2021) ÖÖG yaşayan öğrencilerle çalışan öğretmenler için geliştirilen yeterlilik programlarına ilişkin etkililiği incelemeyi amaçladıkları çalışmalarında karma yöntem kullanmışlardır. Nitel aşamada yarı yapılandırılmış görüşme formu, nicel aşamada ise ön test-son test kontrol gruplu deneysel araştırma modeli kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin öğretmenlerinde tanılama ve değerlendirme, sınıflandırma, gelişim özellikleri, öğretim planlama, BEP geliştirme ve uygulama konularında yeterince hakim olmadığı, araştırmaya dahil olan ve olmayan tüm öğretmenlerin öğretmen yeterlilik ölçeğine göre aralarında anlamlı bir farklılık olduğu, uygulanan eğitim programının öğretmenlerin yeterliliklerini artırmada etkin olduğu ve deney grubundaki öğretmenlerin kendi yeterliliklerini artırabildikleri sonucu elde edilmiştir.

3. YÖNTEM

Bu bölümde çalışmanın nasıl yürütüldüğünün ele alındığı araştırma modeli, araştırmanın uygulandığı evren ve örneklem, veriler ve toplaması ile veri çözümlenmesi ve yorumlanması başlıkları detaylı olarak ele alınmıştır.

3. 1 Araştırma Modeli

Bu çalışmada Aydın ilinde görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğü farkındalık düzeylerinin belirlenmesi amaçlandığından bu araştırmada nicel araştırma desenlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli, birçok sayıda birimden oluşan evrende evrenin özellikleri ile ilgili genel bir kanıya ulaşmak amacıyla evrenin tamamı ya da onun içinden seçilecek belli bir kısımda yapılan betimsel bir araştırmadır (Karasar, 2021). Bu model ile var olan durum sorulara verilen yanıtlar ile toplanıp elde edilen sonuçlar olduğu gibi evrene genellenebilir (Creswell, 2009).

3. 2 Evren ve Örneklem

Araştırmanın çalışma evrenini 2021- 2022 eğitim öğretim yılında Aydın İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı kamu ve özel anaokulları ile bünyeli ana sınıflarında çalışan 1164 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışmanın örneklemi ise araştırmanın evrenini temsil edecek şekilde seçkisiz örnekleme yöntemlerinden basit seçkisiz örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Bu yöntem temsil edilebilirlik açısından en geçerli yöntemlerden biri olup, evren içindeki her birimin eşit seçilme olasılığına sahip olduğu ve bu olasılığın bir diğerinin seçilme olasılığını etkilemediği bir örnekleme yöntemidir. Bu bağlamda yapılan örnekleme sonucunda, araştırmanın örneklemini oluşturmak üzere Aydın ilinde Efeler, Nazilli, Söke, Köşk, Çine, Sultanhisar, İncirliova ve Germencik ilçelerinde görev yapmakta olan okul öncesi öğretmenleri ile görüşülmüştür. Görüşülen öğretmenlerden 10 tanesi formu yarım bırakmış, 25 tanesi araştırmaya katılmak istememiştir. Çalışma örneklemini ise gönüllülük esasına dayanarak araştırmaya katılan 290 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır.

Örneklem sayısının yeterliğini belirlemek amacıyla Aydın il milli eğitim müdürlüğünden 2021- 2022 eğitim öğretim yılında görev yapan öğretmen sayılarına ulaşılmıştır. Yukarıda da belirtildiği üzere bu sayının 1164 olduğu öğrenilmiştir (MEB,2022). Örneklem sayısını belirlemek amacıyla Krejcie ve Morgan (1970) tarafından önerilen

formül uygulanmış buna göre %95 güven seviyesi %5 kabul edilebilir hata aralığı için örneklem büyüklüğünün 290 kişi olması gerektiği hesap edilmiştir. Ulaşılan örneklem sayısının bu sayıya eşit olduğu yani örneklem büyüklüğünün yeterli olduğu söylenebilir. Tablo 2'de örneklemde yer alan öğretmenlerin demografik özellikler açısından dağılımı sunulmuştur.

Tablo 2. Öğretmenlerin Demografik Değişkenlere Göre Dağılımı

Değişken	Kategori	Frekans (n)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	281	96,9
	Erkek	9	3,1
Yaş	20-25	33	11,4
	26-30	37	12,8
	31-40	132	45,5
	41 ve üstü	88	30,3
Hizmet yılı	0-5 yıl	61	21,0
	6-10 yıl	44	15,2
	11-15 yıl	102	35,2
	16 yıl ve üstü	83	28,6
Mezun Olunan Bölüm	Okul Öncesi Öğretmenliği	222	76,6
	Diğer	68	23,4
Öğrenim Düzeyi	Önlisans ve öncesi	58	20,0
	Lisans	208	71,7
	Yüksek Lisans	24	8,3
Çalışılan Sektör	Kamu	198	68,3
	Özel	92	31,7
Sınıfındaki Ortalama Öğrenci Sayısı	1-10 öğrenci	39	13,4
	11-20 öğrenci	212	73,1
	21 öğrenci ve üstü	39	13,4
ÖÖG Hakkında Bilgi Sahibi Olma Durumu	Evet	272	93,8
	Hayır	18	6,2
Özel Öğrenme Güçlüğü Hakkında Bilgi Sahibi Olma Düzeyi	Sadece duydum.	24	8,3
	Çok yetersiz	38	13,1
	Yetersiz	74	25,5
	Yeterli	130	44,8
	Oldukça Yeterli	6	2,1
ÖÖG Tanısı Almış Öğrenci ile Karşılaşma Durumu	Evet	160	55,2
	Hayır	130	44,8

ÖÖG Tanısı Almış Öğrenci Karşılaşma Yeri	Yakın Çevre	16	5,5
	Okul	134	46,2
	Hepsi	10	3,4

Tablo 2 incelendiğinde çalışmaya katılan okul öncesi öğretmenlerin 281 (%96,9)'i kadın iken 9 (%3,1)'u erkektir. Buna göre evrende olduğu gibi örneklemlerdeki öğretmenlerin çoğunluğu kadındır. Öğretmenlerin yaş gruplarına bakıldığında 20-25 yaş grubunda bulunan öğretmenlerin sayısı 33 (%11,4) en az iken 31-40 yaş grubundaki öğretmen sayısı 132 (%45,5) en fazladır. Tablo 2'den görüleceği üzere örneklemdeki okul öncesi öğretmenlerin çoğunluğunun 102 (%35,2) 11-15 yıllık kıdeme sahip olduğu görülmüştür. Örneklem içerisindeki öğretmenlerin 222 (%76,6)'si okul öncesi öğretmenliği bölümünden 68 (%23,4)'i diğer bölümlerden mezun olmuştur. Diğer bölümlerin içerisinde ise çocuk gelişimi, sınıf öğretmenliği, tarih öğretmenliği ve trikotaj bölümleri bulunmaktadır. Buna göre örneklemlerdeki öğretmenlerin çoğunluğu okul öncesi öğretmenliği bölümü mezunudur. Örneklemdeki öğretmenlerin çoğunluğunun 208 (%71,7) öğrenim düzeyinin lisans olduğu görülmüştür. Örneklem içerisindeki öğretmenlerin 198 (%68,3)'i kamu çalışanı 92 (%31,7)'si özel sektör çalışanıdır. Buna göre örneklemlerdeki öğretmenlerin çoğunluğu kamu çalışanıdır. Öğretmenlerin sınıflarındaki ortalama öğrenci sayısına göre Tablo 2 incelendiğinde, çoğunluğun sınıfında 212 (%73,1) 11-20 öğrenci olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu (%93,8) özel öğrenme güçlüğü konusunda bilgi sahibi ve %44,8'si sahip olduğu bilgi düzeyini "Yeterli" olarak görmektedir. Öğretmenlerin %55,2'si özel öğrenme güçlüğü tanısı almış öğrenci ile daha önceden karşılaşmış ve bunların yarıya yakını (%46,2) bu öğrencilerle okul ortamında karşılaşmıştır.

3. 3 Veriler ve Toplanması

Araştırmada okul öncesi öğretmenlerin demografik özelliklerini ortaya koymak amacıyla "Kişisel Bilgi Formu" ve özel öğrenme güçlüğü farkındalık düzeyleri belirlemek amacıyla ise "Özel Öğrenme Güçlüğü Soru Listesi" kullanılmıştır. Araştırmadaki veri toplama araçları "Kişisel Bilgi Formu" ve "Özel Öğrenme Güçlüğü

Soru Listesi" sırasıyla Ek 1 ve Ek 2'de sunulmuştur. Aşağıdaki bölümde ölçme araçları tanıtılmış ardından veri toplama sürecinden bahsedilmiştir.

3. 3. 1 Kişisel bilgi formu

Araştırmada öğretmenlerin demografik, çalışma hayatları ve araştırmayla ilişkili olan özelliklerini tespit etmek için araştırmacı tarafından kişisel bilgi formu hazırlanmıştır. Kişisel bilgi formu içerisinde cinsiyet, yaş, hizmet yılı, mezun olunan bölüm, öğrenim düzeyi, çalışılan sektör, sınıfındaki öğrenci sayısı, özel öğrenme güçlüğü bilgisi ve kendi algıladıkları düzey ile özel öğrenme güçlüğü tanısı almış bir çocukla karşılaşma durumu ve nerede karşılaştığını yoklayan maddelerden oluşmaktadır.

3. 3. 2 Özel öğrenme güçlüğü soru listesi

Araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin ÖÖG düzeylerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından literatürdeki çalışmalardan yola çıkarak "Özel Öğrenme Güçlüğü Soru Listesi" hazırlanmıştır. Bu soru listesi on ikisi çoktan seçmeli, yirmi beş tanesi ise doğru yanlış türünde olmak üzere toplam 37 maddeden oluşmaktadır. Çoktan seçmeli maddeler dört seçenekten oluşmakta iken doğru yanlış maddeleri evet-hayır şeklinde yanıtlanabilmektedir. Ölçme aracı konusunda özel eğitim alanında doktora derecesine sahip alan uzmanlarıyla görüşme yapılmıştır. Yapılan görüşmelerde ölçme aracında özel öğrenme güçlüğünün bilişsel yanı ile birlikte özel öğrenme güçlüğüne sahip bireylerin gösterdiği davranışların da yoklanması gerektiği ortaya çıkmıştır. Bu kapsamda MEB "Özel Öğrenme Güçlüğü Gözlem Formu"ndaki maddelerin yer alması gerektiğine karar verilmiştir. Ölçme aracından alınabilecek en yüksek puan 37, en düşük puan 0'dır. Ölçme aracından alınan yüksek puan öğretmenlerin özel öğrenme güçlüğü konusundaki farkındalık bilgilerinin ortalamadan yüksek olduğunu göstermektedir.

Ölçme aracının hazırlanma aşamasında öncelikle ÖÖG ile ilgili literatür taraması yapılmıştır. Araştırmacı tarafından ÖÖG'nin tanılanması ve hakkında bilinmesi gerekenler listelenmiştir. Bu kapsamda var olan araçlar incelenmiştir. Yapılan inceleme sonucunda Yiğiter (2005) tarafından sınıf öğretmenlerinin ÖÖG'ye ilişkin bilgi düzeylerini belirlemek amacıyla geliştirilen "Özel Öğrenme Güçlüğüne İlişkin Soru Listesi"ne ulaşılmıştır. Bu doğrultudan ilgili yazardan bu ölçme aracının kullanılması amacıyla izin alınmış olup Ek 3'de sunulmuştur. Buna ek olarak literatürde MEB (2019)

tarafından hazırlanan 5 – 6 yaş (60 – 72 ay) grubunda bulunan okul öncesi dönem çocuklarının özel öğrenme güçlüğü erken belirtileri ile ilgili sağlık uzmanına fikir vermesi için hazırlanmış olan MEB Özel "Öğrenme Güçlüğü Gözlem Formu"na ulaşılmıştır. Araştırmacı tarafından her iki formdaki maddeler gözden geçirilmiş alan uzmanlarının görüşü doğrultusunda Yiğiter'in (2005) çalışmasında yer alan 15 maddeden okul öncesi ile ilişkili olan 12 çoktan seçmeli madde ve "Öğrenme Güçlüğü Gözlem Formu"ndaki 114 maddeden 25 "evet/hayır" şeklinde puanlanan madde bir araya getirilmiştir. Ölçme aracının bu hali alanında doktora dercesine sahip ölçme değerlendirme, özel eğitim ve dil alan uzmanları tarafından incelenmiştir. Gelen dönütler sonucunda puanlama ve kelime hataları konusunda düzeltmeler yapılarak ölçme aracında son hali verilmiştir.

Yiğiter (2005) tarafından "Özel Öğrenme Güçlüğüne İlişkin Soru Listesi" oluşturulurken ölçülmesi amaçlanan hedef davranışlar belirlenmiş olup bu davranışları yoklayan toplam 15 madde yazılmıştır. Ardından ölçme uzmanları tarafından incelemeler yapılmış ve 10 öğretmen üzerinde ön deneme uygulaması gerçekleştirilmiştir. Soru listesinin yapılan uygulama sonucunda iç tutarlılığının 0. 59 olduğu görülmüştür (Yiğiter, 2005).

Bu çalışma kapsamında ise soru listesinin güvenirliği iç tutarlılık kapsamında incelenmiştir. Bunun için Kuder Richardson-20 (KR-20) iç tutarlılık katsayısı hesap edilmiştir. KR-20, bir ölçme aracındaki maddelerin "1" ve "0" şeklinde puanlandığı durumlarda kullanılan bir iç tutarlılık hesaplama yöntemidir (Büyüköztürk, 2020). Bu çalışma kapsamında ölçme aracından elde edilen puanların güvenirliği 0,84 olarak hesap edilmiştir. Büyüköztürk (2016), eğitimde ve psikolojide kullanılan ölçme araçları için güvenirlik katsayısının 0,70 ve üzerinde değer almasının ölçme araçlarının güvenirliği için yeterli olduğunu belirtmiştir. Buna göre "Özel Öğrenme Güçlüğü Soru Listesi"nin güvenilir bir ölçme aracı olduğu söylenebilir.

3. 4 Verilerin Toplanması

Veri toplama süreci öncesinde araştırmanın etik uygunluğuna ilişkin izinler Maltepe Üniversitesi Rektörlüğü'ne bağlı Lisansüstü Eğitim Enstitüsünden alınmıştır (03. 11. 2021 tarih, E-46695685-300-00000174273 sayı numaralı kararı, Ek-4). Araştırmanın uygulanması amacıyla etik kurul onayından sonra Aydın Valiliği,

İl Millî Eğitim Müdürlüğünden uygulama izni alınmıştır (30. 11. 2021 tarih, E-74083975-605. 01-37930171 sayı numaralı kararı, Ek-5). İzin işlemlerinden sonra ilgili araştırmada veriler Ocak, 2022 – Şubat, 2022 tarihleri arasında Aydın ilinde görev yapmakta olan okul öncesi öğretmenlerinden yukarıda tanıtılmış olan ölçme araçları ile toplanmıştır.

Araştırmada kullanılacak olan veri toplama araçları, araştırmacının kendisi tarafından yüz yüze görüşülerek uygulanmıştır. Bu kapsamda uygulama öncesinde öğretmenlere çalışma hakkında bilgi verilmiş, çalışmaya katılmak için gönüllü olan kişilerden veri toplanmıştır. Bununla birlikte katılımcılardan gerekli onam formu onayı alınmıştır. Uygulama, öğretmenlerin bireysel olarak ölçme aracını tamamlayabileceği ortamda yapılmıştır. Uygulamalar yaklaşık olarak 25 dakika sürmüştür.

3. 5 Verilerin Çözümlenmesi ve Yorumlanması

Araştırmacı tarafından basılı olarak toplanan veriler yine araştırmacı tarafından dijital ortama aktarılmıştır. Veri analizi öncesinde veri içerisinde yer alabilecek potansiyel hatalar incelenmiştir. Bu kapsamda herhangi bir sorunla karşılaşılmamıştır. Bu işlem sonrasında veriler kayıp veri açısından incelenmiş ve yine kayıp veri sorunun olmadığı görülmüştür.

Araştırmanın temel problemi olan okul öncesi öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğü farkındalık düzeylerinin tespiti amacıyla öğretmenlerin "Özel Öğrenme Güçlüğü Soru Listesi"nden aldıkları toplam puanlar belirlenmiştir. Bu toplam puanlar doğrultusunda betimsel istatistikler olan aritmetik ortalama, standart sapma, medyan, minimum ve maksimum değerleri hesaplanmıştır. Ölçe aracından alınabilecek en düşük puan 0 ve en yüksek puan 37 olduğundan iki değerin ortalaması olana18,5 değerinin altı ortalamanın altı farkındalık düzeyi bu değerin üstü ise ortalamanın üstü farkındalık düzeyi olarak yorumlanmıştır.

Araştırmanın temel problemine bağlı olarak oluşturulan alt problemleri kapsamında toplam puanlar çeşitli demografik ve çalışmayla ilişkili olan değişkenler ile karşılaştırılmıştır. Bunun için ise ortalama karşılaştırma testlerinden faydalanılmıştır. Bunun için öncelikle incelenecek değişkenlerin her bir kategorisi için frekans değerleri hesaplanmış, normallik varsayımı için gerekli olan grup büyüklüğünün en az 20 gözlemin altında olup olmadığı incelenmiştir. Bunun sonucunda yaş, hizmet yılı, öğrenim durumu,

öğrenci sayısı ve özel öğrenme güçlüğü tanısına sahip çocukla karşılaşma değişkenlerinde kategori birleştirme yoluna gidilmiştir. Cinsiyet değişkeni için böyle bir düzenleme mümkün olmadığı için var olan haliyle bırakılmıştır.

Ortalama karşılaştırmaya yarayan parametrik testlerin sağlaması gereken bazı varsayımlar bulunmaktadır. Bunlardan temel olan ise normallik varsayımıdır. Bu kapsamda karşılaştırma testleri için karşılaştırılacak her bir kategoride grupların normallik varsayımının sağlanması gerekmektedir. Normallik varsayımının en az bir grupta sağlanamadığı durumlarda parametrik olmayan (non-parametrik) testler kullanılmalıdır (Can, 2022). Bunun için toplam puan baz alınarak alt gruplarda normallik varsayımı Kolmogorov-Simirnov ve Shapiro-Wilk testleri ile kontrol edilmiştir. Bunlara ilişkin sonuçlar sırasıyla Tablo 3'de sunulmuştur.

Tablo 3. Öğretmenlerin özel öğrenme güçlüğü farkındalık düzeyi toplam puanlarının bağımsız değişkenler bakımından normallik dağılım sonuçları

Değişken	Grup	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
		İstatistik	s. d	*p*	İstatistik	s. d	*P*
Cinsiyet	Kadın	0,083	281	0,000*	0,962	281	0,000*
	Erkek	0,207	9	0,200	0,947	9	0,657
Yaş	20-25	0,162	33	0,028*	0,941	33	0,072
	26-30	0,128	37	0,135	0,960	37	0,204
	31-40	0,074	132	0,074	0,976	132	0,019*
	41 ve üstü	0,143	88	0,000*	0,916	88	0,000*
Hizmet yılı	0-5 yıl	0,119	61	0,032*	0,952	61	0,018*
	6-10 yıl	0,135	44	0,044*	0,925	44	0,007*
	11-15 yıl	0,079	102	0,124	0,978	102	0,095
	16 yıl ve üstü	0,127	83	0,002*	0,924	83	0,000*
Mezun Olunan Bölüm	Okul Öncesi Öğr.	0,084	222	0,001*	0,968	222	0,000*
	Diğer	0,122	68	0,014*	0,918	68	0,000*
Öğrenim Düzeyi	Önlisans ve öncesi	0,139	58	0,007*	0,952	58	0,021*
	Lisans	0,085	208	0,001*	0,959	208	0,000*
	Yüksek Lisans	0,104	24	0,200	0,971	24	0,681
Çalışılan Sektör	Kamu	0,095	198	0,000*	0,957	198	0,000*
	Özel	0,115	92	0,004*	0,960	92	0,006*
	1-10 öğrenci	0,118	39	0,187	0,944	39	0,051

Sınıfındaki Ortalama Öğrenci Sayısı	11-20 öğrenci	0,096	212	0,000*	0,965	212	0,000*
	21 öğrenci ve üstü	0,151	39	0,026*	0,931	39	0,020*
ÖÖG Hak. Bil. Sah. Ol. Dur.	Evet	0,084	272	0,000*	0,957	272	0,000*
	Hayır	0,113	18	0,200	0,976	18	0,905
ÖÖG Hakkında Bilgi Sahibi Olma Düzeyi	Sadece duydum.	0,082	24	0,200	0,976	24	0,821
	Çok yetersiz	0,113	38	0,200	0,969	38	0,373
	Yetersiz	0,106	74	0,039*	0,955	74	0,011*
	Yeterli	0,103	130	0,002*	0,948	130	0,000*
	Oldukça Yeterli	0,394	6	0,004*	0,758	6	0,024*
ÖÖG Tan. Alm. Öğr. Karş. Dur.	Evet	0,105	160	0,000*	0,951	160	0,000*
	Hayır	0,094	130	0,007*	0,966	130	0,002*
ÖÖG Tanısı Almış Öğrenci Karşılaşma Yeri	Yakın Çevre	0,201	16	0,082	0,931	16	0,255
	Okul	0,114	134	0,000*	0,948	134	0,000*
	Hepsi	0,188	10	0,200	0,905	10	0,251

* $p < 0,05$ düzeyinde anlamlı farklılık vardır.

Tablo 3 incelendiğinde toplam puanların incelenen bağımsız değişkenlere göre en az bir bağımsız grubunda verilerin normal dağılmadığı görülmüştür ($p < 0,05$). Bundan dolayı ortalama karşılaştırmak amacıyla parametrik olmayan testlerden faydalanılmıştır. Toplam puanın cinsiyet, mezun olunan bölüm, çalışılan sektör, özel öğrenme güçlüğü konusunda bilgi sahibi olma durumu ve özel öğrenme güçlüğü tanısı almış öğrenciyle karşılaşma durumu değişkenlerinin iki alt gruptan oluşması nedeniyle bunlara bağlı olan alt araştırma problemlerinde Mann-Whitney U testi kullanılmıştır. Bunların dışında kalan yaş, hizmet yılı, öğrenim düzeyi, sınıftaki ortalama öğrenci sayısı, özel öğrenme güçlüğü konusunda bilgi düzeyi ve özel öğrenme güçlüğü tanısı almış öğrenciyle karşılaşma yeri değişkenlerinin ikiden fazla alt gruptan oluşması nedeniyle bunlara bağlı olan alt araştırma problemlerinde Kruskall-Wallis testi kullanılmıştır. Kruskall-Wallis testinde anlamlı çıkan sonuçların karşılaştırılması amacıyla ise çoklu karşılaştırma testlerinden faydalanılmıştır.

Sosyal bilimler için kullanılan istatistik paket programı ile verilerin istatiksel analizleri yapılırken istatistiksel anlamlılık düzeyi 0,05 olarak kabul edilmiştir.

4. BULGULAR VE TARTIŞMA

4. 1 Bulgular

Bulgular başlığı altında öncelikle araştırmanın temel problemlerine ait bulgular sunulmuş ardından bu temel probleme bağlı olarak oluşturulmuş alt problemler sırasıyla sunulmuştur.

4. 1. 1 Araştırmanın temel problemi olan "okul öncesi öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğü farkındalık düzeyleri ne seviyededir?" sorusuna ilişkin bulgular

Bu inceleme doğrultusunda betimsel istatistikler hesap edilmiş ve bu teste ait ortaya çıkan bulgular Tablo 4'de sunulmuştur.

Tablo 4. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Özel Öğrenme Güçlüğü Hakkında Farkındalık Düzeyleri

	Art. Ort.	Std. Sapma	Medyan	Min.	Maks.
Özel Öğrenme Güçlüğü Farkındalık Düzeyi	24,44	6,23	25	3	35

Tablo 4 incelendiğinde öğretmenlerin aritmetik ortalama değerinin 24,44 (Standart sapma = 6,23) olduğu görülmüştür. Puanlar 3 ile 35 arasında değer almakta olup medyan değeri 25'tir. "Özel Öğrenme Güçlüğü Soru Listesi" testinden alınabilecek puanlar ise 0 ile 37 arasında olduğu ve bunun ortalamasının 18,5 olduğu göz önüne alındığında öğretmenlerin özel öğrenme güçlüğü farkındalık düzeyinin bu değerden yüksek olduğu görülmüştür. Bu ise öğretmenlerin özel öğrenme güçlüğü hakkındaki farkındalık düzeyinin ortalamadan yüksek olduğunun bir işaretidir.

Aritmetik ortalama değeri göz önüne alındığında öğretmenlerin özel öğrenme güçlüğü farkındalık düzeyinin testin ortalama değerinden yüksek olduğu görülmüştür.

4. 1. 1. 1 "Okul öncesi öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğü farkındalık düzeyleri cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?" alt problemine ilişkin bulgular

Bu incelemeler doğrultusunda Mann-Withney U testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 5'de sunulmuştur.

Tablo 5. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Özel Öğrenme Güçlüğü Farkındalık Düzeylerinin Cinsiyet Açısından Karşılaştırılması

Cinsiyet	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	*p*
Kadın	281	144,22	40525,00	904,000	0,145
Erkek	9	185,56	1670,00		

Tablo 5'e göre erkek öğretmenlerin sıra ortalamalarının (185,56) kadın okul öğretmenlerin sıra ortalamalarından (144,22) fazla olduğu görülmüştür.

Sıra ortalamalarını karşılaştırmak amacıyla yapılan Mann-Whitney U testi sonucunda kadın ve erkek okul öncesi öğretmenlerin özel öğrenme güçlüğü farkındalık düzeyleri arasında istatiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır (U = 904,000; $p > 0,05$).

4. 1. 1. 2 "Okul öncesi öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğü farkındalık düzeyleri yaş grubuna göre farklılık göstermekte midir? " alt problemine ilişkin bulgular

Bu kapsamda farklı yaş gruplarındaki okul öncesi öğretmenlerin özel öğrenme güçlüğü farkındalık düzeylerini karşılaştırmak amacıyla Kruskal-Wallis testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. Okul Öncesi Öğretmenlerinin ÖÖG Farkındalık Düzeylerinin Yaş Grubu Açısından Karşılaştırılması

Yaş	N	Sıra Ort.	S. d.	$\chi 2$	P	Fark
20-25	33	155,50	3	0,551	0,907	-
26-32	37	145,77				
31-40	132	144,30				
41 ve üstü	88	143,44				

Tablo 6'a göre yaş gruplarının sıra ortalamalarının en yüksekten en düşüğe 20-25 yaş (155,50), 26-32 yaş (145,77), 31-40 yaş (144,30) ve 41 ve üstü yaş (143. 44) şeklinde sıralandığı görülmüştür. Sıra ortalamalarını karşılaştırmak amacıyla yapılan Kruskal-Wallis testi sonucunda yaş gruplarına göre özel öğrenme güçlüğü farkındalık düzeyleri arasında istatiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır ($\chi^2_{(3)} = 0,551$; $p > 0,05$).

4.1.1.3. "Okul öncesi öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğü farkındalık düzeyleri, mesleki kıdeme göre farklılık göstermekte midir" alt probleme ilişkin bulgular

Bu kapsamda mesleki kıdemlerine göre okul öncesi öğretmenlerin özel öğrenme güçlüğü farkındalık düzeylerini karşılaştırmak amacıyla Kruskal-Wallis testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Özel Öğrenme Güçlüğü Farkındalık Düzeylerinin Mesleki Kıdem Açısından Karşılaştırılması

Mesleki Kıdem	N	Sıra Ort.	S.d.	$\chi 2$	*p*	Fark
0-5 yıl	61	157,70	3	3,098	0,377	-
6-10 yıl	44	155,47				
11-15 yıl	102	140,87				
16 ve üstü yıl	83	136,94				

Tablo 7'e göre mesleki kıdem sıra ortalamalarının en yüksekten en düşüğe 0-5 yıl (157,70), 6-10 yıl (155,47), 11-15 yıl (140,87) ve 16 ve üstü yıl (136.94) şeklinde sıralandığı görülmüştür. Sıra ortalamalarını karşılaştırmak amacıyla yapılan Kruskal-Wallis testi sonucunda meslek kıdemine göre öğretmenlerin özel öğrenme güçlüğü farkındalık düzeyleri arasında istatiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır ($\chi^2_{(3)}$ = 0,377; $p > 0,05$).

4.1.1.4. "Okul öncesi öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğü farkındalık düzeyleri, mezun olunan programa göre farklılık göstermekte midir?" alt problemine ilişkin bulgular" alt probleme ilişkin bulgular

Bu kapsamda mezun olunan programa göre göre okul öncesi öğretmenlerin özel öğrenme güçlüğü farkındalık düzeylerini karşılaştırmak amacıyla Mann-Withney U testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Özel Öğrenme Güçlüğü Farkındalık Düzeylerinin Mezun Olunan Bölüm Açısından Karşılaştırılması

Mezun Ol. Böl.	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	*p*
Okul Ön. Öğrt.	222	141,42	31396,00	6643,000	0,134
Diğer	68	158,81	10799,00		

Tablo 8'e göre diğer bölümlerden mezun olan öğretmenlerin sıra ortalamalarının (158,81) okul öncesi öğretmenliği mezunu olan öğretmenlerin sıra ortalamalarından (141,42) fazla olduğu görülmüştür. Sıra ortalamalarını karşılaştırmak amacıyla yapılan Mann-Whitney

U testi sonucunda diğer bölümlerden mezun olan ve okul öncesi öğretmenliği mezunu olan okul öncesi öğretmenlerin özel öğrenme güçlüğü farkındalık düzeyleri arasında istatiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır (U = 6643,000; $p > 0,05$).

4.1.1.5. "Okul öncesi öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğü farkındalık düzeyleri, öğrenim düzeyine göre farklılık göstermekte midir" alt probleme ilişkin bulgular

Bu kapsamda öğrenim düzeylerine göre okul öncesi öğretmenlerin özel öğrenme güçlüğü farkındalık düzeylerini karşılaştırmak amacıyla Kruskal-Wallis testi yapılmış ve bu teste ilişkin sonuçlar Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Özel Öğrenme Güçlüğü Farkındalık Düzeylerinin Öğrenim Düzeyi Açısından Karşılaştırılması

Öğrenim Düzeyi	N	Sıra Ort.	S.d.	$\chi 2$	p	Fark
Ön lisans ve Önc.	58	156,76	2	1,434	0,488	-
Lisans	208	142,03				
Yüksek Lisans	24	148,38				

Tablo 9'a göre öğrenim düzeyi sıra ortalamalarının en yüksekten en düşüğe ön lisan ve öncesi (156,76), yüksek lisans (148,38) ve lisans (142,03) şeklinde sıralandığı görülmüştür. Sıra ortalamalarını karşılaştırmak amacıyla yapılan Kruskal-Wallis testi sonucunda öğrenim düzeyine göre öğretmenlerin özel öğrenme güçlüğü farkındalık düzeyleri arasında istatiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır ($\chi^2_{(2)} = 1,434$; $p > 0,05$).

4. 1. 1. 6 "Okul öncesi öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğü farkındalık düzeyleri, çalışılan sektöre göre farklılık göstermekte midir?" alt problemine ilişkin bulgular

Bu kapsamda çalışılan sektöre göre okul öncesi öğretmenlerin özel öğrenme güçlüğü farkındalık düzeylerini karşılaştırmak amacıyla Mann-Withney U testi yapılmış ve sonuçlara Tablo 10'da yer verilmiştir.

Tablo 10. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Özel Öğrenme Güçlüğü Farkındalık Düzeylerinin Çalışılan Sektör Açısından Karşılaştırılması

Sektör	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	*p*
Kamu	198	139,80	27680,00	7979,000	0,089
Özel	92	157,77	14515,00		

Tablo 10'a göre özel sektörde çalışan öğretmenlerin sıra ortalamalarının (157,77) kamuda çalışan öğretmenlerin sıra ortalamalarından (139,80) fazla olduğu görülmüştür. Sıra ortalamalarını karşılaştırmak amacıyla yapılan Mann-Whitney U testi sonucunda özel sektör ve kamuda çalışan okul öncesi öğretmenlerin özel öğrenme güçlüğü farkındalık düzeyleri arasında istatiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır (U = 7979,000; $p > 0,05$).

4. 1. 1. 7 "Okul öncesi öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğü farkındalık düzeyleri derse girdikleri sınıfın ortalama öğrenci sayısına göre farklılık göstermekte midir?" alt problemine ilişkin bulgular

Bu kapsamda derse girdikleri sınıfın ortalama öğrenci sayısına göre okul öncesi öğretmenlerin özel öğrenme güçlüğü farkındalık düzeylerini karşılaştırmak amacıyla Kruskal-Wallis testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 11'de sunulmuştur.

Tablo 11. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Özel Öğrenme Güçlüğü Farkındalık Düzeylerinin Derse Girdikleri Sınıfın Ortalama Öğrenci Sayısı Açısından Karşılaştırılması

Öğrenci Sayısı	N	Sıra Ort.	S.d.	$\chi 2$	p	Fark
1-10	39	160,97	2	3,601	0,165	-
11-20	212	146,35				
21 ve üstü	39	125,40				

Tablo 11'e göre okul öncesi öğretmenlerinin derse girdikleri öğrenci sayısı sıra ortalamalarının en yüksekten en düşüğe 1-10 öğrenci (160,97), 11-20 öğrenci (146,35) ve 21 ve üzeri öğrenci (125,40) şeklinde sıralandığı görülmüştür. Sıra ortalamalarını karşılaştırmak amacıyla yapılan Kruskal-Wallis testi sonucunda öğrenci sayısına göre öğretmenlerin özel öğrenme güçlüğü farkındalık düzeyleri arasında istatiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır ($\chi^2_{(2)} = 3,601$; $p > 0,05$).

4. 1. 1. 8 "Okul öncesi öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğü farkındalık düzeyleri daha önce öğrenme güçlüğü hakkında bilgi sahibi olma durumuna göre farklılık göstermekte midir?" alt problemine ilişkin bulgular

Bu kapsamda daha önce öğrenme güçlüğü hakkında bilgi sahibi olma durumuna göre okul öncesi öğretmenlerin özel öğrenme güçlüğü farkındalık düzeylerini karşılaştırmak amacıyla Mann-Withney U testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 12'de sunulmuştur.

Tablo 12. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Özel Öğrenme Güçlüğü Farkındalık Düzeylerinin Daha Önce Özel Öğrenme Güçlüğü Hakkında Bilgi Sahibi Olma Durumu Açısından Karşılaştırılması

Bilgi Durumu	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	*p*
Evet	272	147,31	40067,00	1958,000	0,154
Hayır	18	118,22	2128,00		

Tablo 12'ye göre daha önce özel öğrenme güçlüğü hakkında bilgi sahibi olan öğretmenlerin sıra ortalamalarının (147,31) daha önce özel öğrenme güçlüğü hakkında bilgi sahibi olmayan öğretmenlerin sıra ortalamalarından (118,22) fazla olduğu görülmüştür. Sıra ortalamalarını karşılaştırmak amacıyla yapılan Mann-Whitney U testi sonucunda daha önce özel öğrenme güçlüğü hakkında bilgi sahibi olan ve olmayan okul öncesi öğretmenlerin özel öğrenme güçlüğü farkındalık düzeyleri arasında istatiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır ($U = 1958,000$; $p > 0,05$).

4. 1. 1. 9 "Okul öncesi öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğü farkındalık düzeyleri daha önce öğrenme güçlüğü hakkında bilgi sahibi olma düzeyine göre farklılık göstermekte midir?" alt problemine ilişkin bulgular

Bu kapsamda daha önce öğrenme güçlüğü hakkında bilgi sahibi olma düzeyine göre okul öncesi öğretmenlerin özel öğrenme güçlüğü farkındalık düzeylerini karşılaştırmak amacıyla Kruskal-Wallis testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 13'de sunulmuştur.

Tablo 13. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Özel Öğrenme Güçlüğü Farkındalık Düzeylerinin Daha Önce Özel Öğrenme Güçlüğü Hakkında Bilgi Sahibi Olma Düzeyi Açısından Karşılaştırılması

Bilgi Düzeyi	N	Sıra Ort.	S. d.	χ2	p	Fark
Sadece duydum.	24	158,69	4	7,047	0,133	-
Çok yetersiz	38	134,57				
Yetersiz	74	122,25				
Yeterli	130	143,05				
Oldukça Yeterli	6	93,83				

Tablo 13'e göre daha önce özel öğrenme güçlüğü hakkında bilgi sahibi olma düzeyi sıra ortalamalarının en yüksekten en düşüğe sadece duydum (158,69), yeterli (143,05) çok yetersiz (134,57), yetersiz (122,25) ve oldukça yeterli (93,83) şeklinde sıralandığı görülmüştür. Sıra ortalamalarını karşılaştırmak amacıyla yapılan Kruskal-Wallis testi sonucunda daha önce özel öğrenme güçlüğü hakkında bilgi sahibi olma düzeyine göre okul öncesi öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğü farkındalık düzeylerinde istatiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır ($\chi^2_{(4)} = 7,047$; $p > 0,05$).

4. 1. 1. 10 "Okul öncesi öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğü farkındalık düzeyleri daha önce özel öğrenme güçlüğü tanısı almış öğrenci ile karşılaşma durumuna göre farklılık göstermekte midir?" alt problemine ilişkin bulgular

Bu kapsamda daha önce özel öğrenme güçlüğü tanısı almış öğrenci ile karşılaşma durumuna göre okul öncesi öğretmenlerin özel öğrenme güçlüğü farkındalık düzeylerini karşılaştırmak amacıyla Mann-Withney U testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 14'de sunulmuştur.

Tablo 14. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Özel Öğrenme Güçlüğü Farkındalık Düzeylerinin Daha Önce Özel Öğrenme Güçlüğü Tanısı Almış Öğrenci ile Karşılaşma Durumu Açısından Karşılaştırılması

Karşı. Dur.	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	*p*
Evet	160	147,88	23660,00	10020,000	0,592
Hayır	130	142,58	18535,00		

Tablo 14'e göre daha önce özel öğrenme güçlüğü tanısı almış öğrenci ile karşılaşan öğretmenlerin sıra ortalamalarının (147,88) daha önce özel öğrenme güçlüğü tanısı almış öğrenci ile karşılaşmayan öğretmenlerin sıra ortalamalarından (142,58) fazla olduğu

görülmüştür. Sıra ortalamalarını karşılaştırmak amacıyla yapılan Mann-Whitney U testi sonucunda daha önce özel öğrenme güçlüğü tanısı almış öğrenci ile karşılaşan ve karşılaşmayan okul öncesi öğretmenlerin özel öğrenme güçlüğü farkındalık düzeyleri arasında istatiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır (U = 10020,000; $p > 0,05$).

4. 1. 1. 11 "Okul öncesi öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğü farkındalık düzeyleri daha önce özel öğrenme güçlüğü tanısı almış öğrenci ile karşılaşma yerine göre farklılık göstermekte midir?" alt problemine ilişkin bulgular

Bu kapsamda daha önce özel öğrenme güçlüğü tanısı almış öğrenci ile karşılaşma yerine göre okul öncesi öğretmenlerin özel öğrenme güçlüğü farkındalık düzeylerini karşılaştırmak amacıyla Kruskal-Wallis testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 15'de sunulmuştur.

Tablo 15. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Özel Öğrenme Güçlüğü Farkındalık Düzeylerinin Daha Önce Özel Öğrenme Güçlüğü Tanısı Almış Öğrenci ile Karşılaşma Yeri Açısından Karşılaştırılması

Karş. Yeri	N	Sıra Ort.	S. d.	$\chi 2$	p	Fark
Yakın Çevre	16	48,66	2	8,444	0,015*	Ok. -Y.
Okul	134	84,17				Ç.
Hepsi	10	82,30				

* $p < 0,05$ düzeyinde anlamlı farklılık vardır.

Tablo 15'e göre daha önce özel öğrenme güçlüğü tanısı almış öğrenci ile karşılaşma yerine göre sıra ortalamalarının en yüksekten en düşüğe okul (84,17), hepsi (82,30) ve yakın çevre (48,66) şeklinde sıralandığı görülmüştür. Sıra ortalamalarını karşılaştırmak amacıyla yapılan Kruskal-Wallis testi sonucunda daha önce özel öğrenme güçlüğü tanısı almış öğrenci ile karşılaşma yerine göre okul öğretmenlerin özel öğrenme güçlüğü farkındalık düzeyleri arasında istatiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur ($\chi^2_{(2)} = 8,444$; $p < 0,05$). Bu farklılaşma okulda özel öğrenme güçlüğü tanısı almış öğrenci ile karşılaşan okul öncesi öğretmenleri ve yakın çevresinde özel öğrenme güçlüğü tanısı almış öğrenci ile karşılaşan okul öncesi öğretmenleri arasında ve sıra ortalamasına göre okulda karşılaşan okul öncesi öğretmenler lehinedir.

4. 2 Tartışma

Okul öncesi öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğü hakkında farkındalık düzeylerinin tespit edildiği bu araştırmada, katılımcıların farkındalık düzeylerinin ortaya konulması yanı sıra, "Özel Öğrenme Güçlüğü Soru Listesi"nden alınan puanların, demografik değişkenlerine göre istatistiksel olarak farklılaşıp farklılaşmadığı saptanmıştır. Araştırmanın bulgularına göre katılımcıların "Özel Öğrenme Güçlüğü Soru Listesi" testinden aldıkları en düşük puan 3, en yüksek puan ise 35 olup "Özel Öğrenme Güçlüğü Soru Listesi'nden aldıkları puan ortalaması 24,44'dür. Çalışmaya katılan 290 okul öncesi öğretmeninden 247'si ortalamanın üzerinde puan almıştır.

Konuyla ilgili literatürdeki diğer araştırmalar incelendiğinde; Başar ve Göncü (2018), sınıf öğretmenleriyle yapmış oldukları nitel çalışmada, öğretmenlerin öğrenme güçlüğüne yönelik farkındalıklarının zayıf olduğunu tespit ederken, Nurkan ve Yazıcı (2020) da matematik öğretmenlerinin, matematik öğrenme güçlüğüyle (diskalkuli) ilgili farkındalıklarının yetersiz olduğunu bulmuşlardır. Benzer olarak Akdemir (2018) okulöncesi öğretmenleriyle yürüttüğü çalışmasında, okul öncesi öğretmenlerinin ÖÖG konusunda yetersiz bilgi sahibi oldukları ancak eldeki bilgilerinin literatürle uyumlu olduğunu görmüşlerdir. Susam ve Bayrakçı (2021) ise, nitel çalışmaları neticesinde, öğretmenlerin, ÖÖG olan öğrencilerin eğitimi noktasında kendilerini yeterli gördüklerini bulmuşlardır.

Yurt dışındaki çalışmalar incelendiğinde ise, Kakabaraee, Arjmandnia ve Afrooz (2012) de İran'daki ilkokul öğretmenlerinin, ÖÖG farkındalıklarının kabul edilebilir düzeyde olmadığını ortaya koymuşlardır. Cornoldi vd. (2016) ise İtalya, İspanya ve Amerika Birleşik Devletleri'nde yaptığı çalışmasında ilkokul öğretmenlerinin, ÖÖG yönelik teorik bilgilerinin yeterli olduğunu ancak, öğrenme güçlüğünün nedenleri, bununla nasıl başa çıkacakları, ne tür yöntemleri kullanacakları gibi argümanlara yönelik oldukça yetersiz olduklarını saptamıştır.

Özel öğrenme güçlüğü hakında ortalamanın üzerinde farkındalığı olan okul öncesi öğretmeni bulgusu, literatürde bulunan diğer araştırmalardan farklıdır. Bunun nedenlerinden biri MEB Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğünün, 3-7 Ocak 2022 tarihlerinde bakanlığa bağlı resmi ve özel okullarda görev yapan tüm öğretmenlere öğrenme güçlüğü olan öğrenciler, özel eğitime ihtiyacı olan öğrenciler,

uyum güçlüğü yaşayan öğrenciler ile ilgili vermiş olduğu hizmet içi eğitim kursu olabilir (MEB,2022b).

Aynı zamanda "Özel Öğrenme Güçlüğü tanısı almış bir çocukla karşılaştınız mı?" sorusuna araştırmaya katılan 290 okul öncesi öğretmeninden 161 okul öncesi öğretmeninin "Evet" yanıtını vermesi bize araştırmaya katılan öğretmenlerinin yarıdan fazlasının özel öğrenme güçlüğü tanısı almış bir çocukla deneyimi olduğunu göstermektedir. Son yıllarda özel öğrenme güçlüğü hakkında yapılan kamu spotları da öğretmenlerin farkındalığını geliştirmiş olabilir (Disleksi Öğrenme Güçlüğü Derneği, n.d.).

Bu araştırmanın bulgularına göre öğretmenlerin ÖÖG hakkında farkındalık düzeyleri cinsiyet ve yaş grubuna göre anlamlı farklılık göstermemiştir. Bu bulgu literatürle benzerlik göstermektedir. Sousa, Dias ve Cadime (2017), ilkokul öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğü olarak bilinen diskalkuliye yönelik bilgilerinin yaş ve cinsiyete göre farklılık göstermediğini bulmuşlardır. Bunun yanı sıra Akçay (2014) da ilkokul öğretmenlerinin disleksiyle ilgili farkındalıklarının cinsiyete göre farklılık göstermediğini ortaya koymuştur. Cinsiyet ve yaşa göre farklılık göstermemesi, özel öğrenme güçlüğünün ülkemizde yeni yaygınlaşan bir kavram olması nedeniyle yaşın çok etken olmaması ayrıca tüm öğretmenlerin, cinsiyet gözetmeksizin benzer eğitime tabi tutulması olabilir.

Araştırmanın bulgularına göre katılımcıların mesleki kıdemlerine göre ÖÖG hakkında farkındalıkları anlamlı farklılık göstermemiştir. Bu sonuç Akçay'ın (2014) sınıf öğretmenleriyle yaptığı çalışmanın sonucuna benzerdir. Bunun yanı sıra Ekinci vd. (2022) de araştırma katılımcılarının özel öğrenme güçlüğü çeken öğrencilere karşı takındıkları tutumların, cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, öğrenim durumu ve mezun oldukları bölümlere göre anlamlı bir değişiklik oluşturmadığını bulmuşlardır. Dolayısıyla çalışmanın bu bulgusunun da literatürle örtüştüğünden söz edilebilir. Öğretmenler, hangi yaşta olurlarsa olsunlar ya da mesleki kıdemleri ne derece olursa olsun, okul öncesinde aynı yaştaki çocuklara hitap etmesi bu durumun nedeni olabilir.

Bu araştırmanın bulgularına göre öğretmenlerin mezun oldukları bölüme göre ÖÖG'ne yönelik farkındalıkları farklılık göstermemiştir. Benzer olarak Yaralı (2015) araştırmasında, özel gereksinimli bireylere yönelik tutum puanlarının, öğretmenlerin mezun oldukları bölümlere göre farklılaşmadığını bulmuştur. Ancak Sousa, Dias ve

Cadime'nin (2017) çalışmalarında, özel öğretim bölümlerinden mezun olanların özel öğrenme güçlüğüne dair bilgilerinin daha iyi düzeyde olduğu görülmüştür. Bu çalışmada okul öncesi öğretmenleri ve diğerleri olarak kategorileştirme yapıldığından, diğer kategorisi altında özel öğretim mezunu öğretmenlerin olup olmadığı bilinmemektedir. Bu da bu durumun bir sebebi olarak düşünülebilir.

Araştırma bulgularına göre katılımcıların, özel öğrenme güçlüğüne yönelik farkındalıkları öğrenim düzeylerine göre farklılık oluşturmamaktadır. Akçay (2014) da benzer olarak, öğrenim düzeyinin disleksiye karşı farkındalık için anlamlı farklılık oluşturmadığını bulmuştur. Ekinci vd. (2022) de ilkokul öğretmenlerinin öğrenim düzeylerinin, ÖÖG olan çocuklara yönelik tutumlarına etki etmediğini ortaya koymuşlardır. Dolayısıyla bu bulgu da literatürle benzerlik göstermektedir. Bu durum çocuk gelişimi ön lisans programında, okul öncesi öğretmenliği programına göre daha fazla özel eğitim alanında derslere yer verilmiş olması olabilir.

Katılımcıların çalıştıkları sektörün kamu ya da özel olması durumuna ve sınıflarındaki ortalama öğrenci sayılarına göre ÖÖG'ne yönelik farkındalık puanları, anlamlı olarak farklılaşmamaktadır. Akçay'ın (2014) araştırmasının bulgularına göre, disleksi farkındalığı, öğrenci sayısına göre anlamlı olarak farklılaşmamaktadır. Bunun aksine Yiğiter (2005), sınıftaki öğrenci sayısıyla, öğretmenlerin özel öğrenme güçlüğü hakkındaki bilgi düzeyleri arasında ise aksine bir durum olduğunu ve öğrenci sayısı arttıkça, özel öğrenme güçlüğüne yönelik elde edilen puanların azaldığını bulmuştur. Dolayısıyla literatürde konuyla ilgili çeşitli sonuçlar olduğundan söz edilebilir. Bu durumun nedeni olarak kamudaki devlet okullarında genel olarak özel okullara göre daha çok öğrenci bulunmasından dolayı öğretmenlerin çalıştığı sektör ile ortalama öğrenci sayısı etkeni benzer etkilere sahip olabilir. Okul öncesi öğretmenlerinin ÖÖG'ne yönelik farkındalıklarını ortalama öğrenci sayısının anlamlı olarak farklılaşmaması her sınıfta benzer sayıda kaynaştırma öğrencisi, normal öğrenen çocuk bulunmamaktadır. Bu durum, öğretmenlerin yaş grubu ya da mesleki kıdeme göre puanlarında anlamlı fark olmamasını nedeni olabilir.

Araştırmaya katılım gösteren öğretmenlerin, daha önce ÖÖG hakkında bilgi sahibi olma durumlarına ve daha önce ÖÖG hakkında bilgi sahibi olma düzeylerine göre özel öğrenme güçlüğü farkındalıkları anlamlı farklılık göstermemiştir. Bu bulgu literatürden farklıdır. Nitekim Toy (2015) çalışmasında, özel eğitimle ilgili seminerlere katılan ya da

ders alan öğretmenlerin, bu türden kurslara katılmayanlara göre özel öğrenme güçlüğü konusunda kendilerini daha yeterli gördüklerini ortaya koymuştur. Benzer olarak Aker (2014) de çalışmasında, özel eğitime yönelik önceden ders alan öğretmelerin, ders almayan öğretmenlere kıyasla, özel öğrenme güçlüğüyle ilgili olarak daha olumlu tutumlara sahip olduğunu öne sürmüştür. Bunun nedeni araştırmaya katılan öğretmenlerin konuyla ilgili bilgilerinin çok yeterli olmadığından kaynaklanıyor olabilir.

Araştırmanın bulgularına göre, okul öncesi öğretmenlerinin ÖÖG farkındalıkları, daha önce ÖÖG tanısı almış öğrenci ile karşılaşma durumlarına göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Yılmaz ve Yangın (2020) da benzer olarak sınıf öğretmenleriyle yaptıkları çalışmalarında, katılımcıların, sınıflarında özel eğitim desteği alan öğrencilerinin bulunma durumlarına göre, öğrenme güçlüğü ve gelişimsel bozukluk türlerine yönelik bilgi düzeyleri anlamlı farklılık göstermemiştir. Bu araştırmamızda, okulda ÖÖG tanısı almış öğrencilerle karşılaşan öğretmenlerin puanları, yakın çevrede ÖÖG tanısı almış öğrencilerle karşılaşan öğretmenlerin puanlarından anlamlı düzeyde yüksektir. Buna dayanarak daha önce ÖÖG tanısı almış öğrenci ile karşılaşma durumlarına göre anlamlı farklılık göstermezken, karşılaşma yeri açısından anlamlı farklılık gösterdiği söyleyebiliriz. Ekinci vd. (2022) ise çalışmalarında yakın çevrelerinde ÖÖG olan öğretmenlerin, ÖÖG'ne yönelik farkındalıklarının daha yüksek olduğu ortaya koymuştur. Dolayısıyla bu bulgunun da literatürle benzerlik gösterdiğinden söz edilebilir. Bunun nedeni ise öğretmenlerin yakın çevrelerindeki ÖÖG tanısı almış öğrencilerle bire bir ilgilenmezken, okullarında ÖÖG tanısı almış öğrencilerle bire bir ilgilenmeleri ve yakın çevresinde ÖÖG'ne tanık olan kişilerin, özel öğrenme konusuna karşı daha yüksek hassasiyet göstermeleri olabilir.

5.SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1 Özet

Nicel araştırma yöntemlerinden biri olan Tarama Modeli'nde yürütülen bu çalışmaya 2021- 2022 eğitim öğretim yılında Aydın İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı kamu ve özel anaokulları ile bünyeli ana sınıflarında çalışan ve seçkisiz örnekleme yöntemiyle seçilen 290 okul öncesi öğretmeni katılım göstermiştir. Katılımcıların 281'i kadınken, 9'u erkek öğretmendir. Bunun yanı sıra 20-25 yaş aralığında 33, 26-30 yaş aralığında 37, 31-40 yaş aralığında 132 ve 41 yaş ve üzeri yaşa sahip 88 katılımcı söz konusudur. Bu katılımcıların 61'i 0-5 yıl, 44'ü 6-10 yıl, 102'si 11-15 yıl ve 83'ü 16 yıl ve üstünde mesleki kıdeme sahiptir. Katılımcıların 222'si okul öncesi öğretmenliği mezunuyken, 68 öğretmen diğer bölümlerden mezun olmuştur. Öğrenim düzeylerine bakıldığında, ön lisans ve öncesi kategorisinde 58, lisans kategorisinde 208 ve yüksek lisans kategorisinde 24 öğretmenin bulunduğu görülmektedir. 198 öğretmen kamuda çalışırken, 92 öğretmen de özel sektörde çalışmaktadır. Bu öğretmenlerin 39'unun sınıfında 1 ila 10 arası öğrenci bulunurken, 212'sinin sınıfında 11 ila 20 arası öğrenci, 39'unun sınıfında ise 21 ve üzeri öğrenci bulunmaktadır.

Araştırma kapsamında, araştırmacı tarafından literatür ışığında hazırlanan "Özel Öğrenme Güçlüğü Soru Listesi" oluşturulmuştur. Toplamda 37 sorudan oluşan bu listede 12 çoktan seçmeli, 25 doğru yanlış sorusu yer almaktadır. Her bir sorunun puan değeri 1 olarak belirlenmiştir. Soru listesinin iç güvenirliği KR-20 iç tutarlılığıyla hesaplanmış ve KR-20 katsayısı . 84 olarak bulunmuştur. Bu değer, soru listesinin güvenilir olduğuna işaret etmektedir.

Kişisel bilgi formu ve Özel Öğrenme Güçlüğü Soru Listesi kullanılarak toplanan veriler SPSS programında analiz edilmeden önce normallik testine tabi tutulmuş ve toplam puanların, incelenen bağımsız değişkenlerden en az bir grupta, verilerin normal dağılmadığı görülmüştür. Bu sebeple ortalamaları doğru bir şekilde karşılaştırmak amacıyla parametrik olmayan testlerden faydalanılmıştır.

Gerçekleştirilen uygun testler neticesinde ÖÖG hakkında farkındalık düzeyi yüksek olan okul öncesi öğretmenlerinin sayısı ortalamanın üzerinde olduğu görülmüştür(%66). Bunun yanı sıra okul öncesi öğretmenlerinin ÖÖG hakkında farkındalık düzeyleri;

cinsiyete, yaş grubuna, mesleki kıdeme, öğretmenlerin mezun oldukları bölüme, öğrenim düzeylerine, çalıştıkları sektöre, ortalama öğrenci sayılarına, daha önce ÖÖG hakkında bilgi sahibi olma durumlarına, daha önce ÖÖG hakkında bilgi sahibi olma düzeylerine, daha önce ÖÖG tanısı almış öğrenci ile karşılaşma durumlarına göre anlamlı farklılık göstermezken, daha önce ÖÖG tanısı almış öğrenci ile karşılaşma yeri açısından anlamlı farklılık göstermektedir.

5. 2 Yargı

Bu araştırmanın sonucuna göre okul öncesi öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğü hakkında farkındalık düzeyi yüksek olanların sayısı ortalamanın üzerinde olması, literatürdeki diğer çalışmalarla benzer sonuçlar göstermemiştir. Bunun nedeni olarak hizmet içi eğitimlerin etkili olduğu düşünülmektedir. Hizmet içi eğitimlerin zenginleştirilerek arttırılması, öğretmenlerin farkındalığını daha da geliştirebileceği açısından önemlidir.

5. 3 Öneriler

Öğretmenlere Yönelik Öneriler:

- Öğretmenler, ÖÖG olan çocuklar hakkında farkındalıklarını arttırmak için hizmet içi eğitimlere katılabilirler.
- Öğretmenler, ÖÖG olan çocuklarla ilgili Aile Eğitiminde MEB'nın hazırladığı Özel Öğrenme Güçlüğü Aile Bilgilendirme kitapçığını yararlanabilirler.
- Öğretmenlik Lisans ders programlarına ÖÖG ile ilgili dersler dahil edilebilir.
- Öğretmenlerin, ÖÖG olan çocukların rehberlik servisiyle işbirliği içerisinde aileleriyle görüşmeler yapmaları, daha sonra karşılaşacakları özel öğrenme güçlüğü olan çocuklara karşı farkındalıklarını artırabilir.
- Öğretmenlerin farkındalıklarının artmasına yönelik, ÖÖG ile ilgili medya kaynakları kullanılarak okulda öğretmenlerin görebileceği panolarda afişler, kamu spotu olabilecek reklamlar, kısa filmler kullanılabilir.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler:

- Bu araştırma okul öncesi öğretmenleriyle yürütülmüştür. Farklı branşlardan öğretmenlerin katılımıyla gerçekleştirilecek benzer çalışmalarla, özel öğrenme güçlüğü farkındalığının diğer branşlarla karşılaştırması yapılabileceği gibi, tüm branşlardaki farkındalık düzeyi de ortaya konulabilir.
- Bu araştırma pandemi döneminde yapılmıştır. Örneklem sayısının arttırılarak farklı öğrenim seviyelerinde de uygulanabilir.
- ÖÖG hakkında öğretmenlerin hizmet içi eğitim alıp, almadıklarını tespit eden bir araştırma yapılabilir.
- ÖÖG hakkında hizmet içi eğitime katılan, katılmayan öğretmenlerin kendi sınıflarında uyguladığı öğretim yöntemleri karşılaştırılıp ortaya çıkan durum incelenebilir.
- ÖÖG olan öğrencilerin, ailelerinin ve yakınında bu durumu yaşayanlara destek verenlerin görüşlerine ve deneyimlerine odaklanılan çalışmalar yapılabilir. ÖÖG hakkında öğretmenlerin hizmet içi eğitim alıp, almadıklarını tespit eden bir çalışma yapılabilir.

KAYNAKLAR

Akçay, D. (2014). *İlkokul 1-4. sınıf öğretmenlerinin disleksi ile ilgili farkındalık düzeylerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.

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

Aker, G. (2014). *Öğretmen Adaylarının Kaynaştırma Eğitimi Hakkındaki Tutumları*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Trakya Üniversitesi, Edirne.

Arabacı, Ö. (2018). *Sınıf Öğretmeni Adaylarının Özel Öğrenme Güçlüğüne İlişkin Bilgi Düzeylerinin ve Yeterlilikleri Hakkındaki Düşüncelerinin İncelenmesi*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.

Aslan, K. (2015). Özgül öğrenme güçlüğünün erken dönem belirtileri ve erken müdahale uygulamalarına dair derleme.

Aydoğan, G. Demir, F. N. , Aslan, A. , ve Durualp, F. (2019). Öğretmen adaylarının özel öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere karşı tutum ve davranışlarının karşılaştırılması.

Başar, M.ve Göncü, A. (2018). Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenme Güçlüğüyle İlgili Kavram Yanılgılarının Giderilmesi ve Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 33(1), 185-206.

Büyüköztürk, Ş. (2016). Veri analizi el kitabı (22. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Büyüköztürk. Ş. . Çakmak. E. K. . Akgün. Ö. E. . Karadeniz. Ş. ve Demirel. F. (2021). Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri (31. baskı). Ankara: Pegem Yayınları.

Can, A. (2022). SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi. Ankara: Pegem Yayınları.

Creswell, J. W. (2009). Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches (3. Baskı). Thousand Oaks, CA: Sage.

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

Cornoldi, C. , Capodieci, A. , Diago, C. C. , Miranda, A. , ve Shepherd, K. G. (2016). Attitudes of Primary School Teachers in Three Western Countries Toward Learning Disabilities. Journal of Learning Disabilities, 51(1), 1-12.

Çuhadar, Y. (2005). *İlköğretim okulu 1-5. sınıflarda kaynaştırma eğitimine tabi olan öğrenciler için bireyselleştirilmiş eğitim programlarının hazırlanması, uygulanması, izlenmesi ve değerlendirilmesi ile ilgili olarak sınıf öğretmenleri ve yöneticilerinin görüşlerinin belirlenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Zonguldak.

Dadandı, İ. ve Dadandı P. U. (2015) , Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi , 5(5), 509-532

Demir, B. (2005). *Okulöncesi ve ilköğretim Birinci sınıfa Devam Eden Öğrencilerde Özel Öğrenme Güçlüğünün Belirlenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul

Deniz, S. ve Sarı, H. (2021). Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerle Çalışan Öğretmenler İçin Geliştirilen Öğretmen Eğitim Programının Etkililiği. Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 41(3), 1739-1770.

Deniz, S. (2019). Özel öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilerle çalışan öğretmenler için geliştirilen öğretmen yeterlikleri eğitim programının etkililiği

Demirci, N. , ve Toptaş Demirci, P. (2016). Özel öğrenme güçlüğü olan çocukların kaba ve ince motor becerilerinin değerlendirilmesi. İnönü Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi, 3(1), 47-57.

Disleksi Öğrenme Güçlüğü Derneği, n.d. *Disleksinin kamu spotunu yaptık.* 08.08.2022'de http://disleksidernegi.com/blog/disleksi-kamu-spotu adresinden alındı.

Doğan, H. (2012). Özel Öğrenme Güçlüğü Riski Taşıyan 5-6 Yaş Çocukları İçin Uygulanan Erken Müdahale Eğitim Programının Etkisinin İncelenmesi, Doktora tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul

Ekinci, H. , Çavdar, M., Ekinci, S. , ve Çavdar, H. R. (2022). İlkokul Öğretmenlerinin Özel Öğrenme Güçlüğü Çeken Öğrencilere Yönelik Tutumlarının Değerlendirilmesi. Uluslararası Akademik Yönetim Bilimleri Dergisi, 8(12), 84-100.

Esen, A. , ve Çifçi, İ. (2000). Sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü ile ilgili bilgi düzeylerinin belirlenmesi. PAU Eğitim Fakültesi Dergisi, 1(8), 85-90.

Gever, A. (2017). *İlkokul ve ortaokul müdürlerinin disleksiye ilişkin bilgi düzeylerinin belirlenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi: Denizli

İlker, Ö. , ve Melekoğlu, M. A. (2017). İlköğretim döneminde özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin yazma becerilerine ilişkin çalışmaların incelenmesi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 18(03), 443-469.

Kakabaraee, K. , Arjmandnia, A. A. , ve Afrooz, G. A. (2012). The study of awareness and capability of primary school teachers in identifying students with learning disability in the province of kermanshah. 4th World Conference on Educatıonal Scıences (WCES-2012), ss. 2615-2619.

Karasar, N. (2021). Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar, ilkeler, teknikler. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Karande, S. , Sholapurwala, R. , ve Kulkarni, M. (2011). Managing specific learning disability in schools in India. Indian Pediatrics, 48(7), 515-520.

Koçkar, Aylin. (Nisan 2001). "Özgül Öğrenme" Çocuk ve Aile, Yıl:4, S. 35

Krejcie, R. V. , ve Morgan, D. W. (1970). Determining sample size for research activities. Educational and Psychological Measurement, 30, 607-610.

Kulaksızoğlu, A., Güven, Y. , ve Korkmaz, B. (2015). Farklı gelişen çocuklar. Nobel Akademik Yayıncılık.

Kuruyer, H. G. , ve Çakıroğlu, A. (2017). Sınıf öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin eğitsel değerlendirme ve eğitimsel müdahale sürecinde görüş ve uygulamaları.

MEB, (2022a). Okul Öncesi Derslik-Öğrenci-Öğretmen ve İletişim Bilgileri. 30. 01. 2022'de http://aydin. meb. gov. tr/www/istatistikler/icerik/181 adresinden indirildi.

MEB,(2022b).Plan.08.08.2022'dehttps://oygm.meb.gov.tr/dosyalar/planlar/2022_Plan.pdf adresinden indirildi.

MEB (2019). Özel Öğrenme Güçlüğü Gözlem Formu. 26 Mart 2022'de, https://orgm. meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_08/07232119_OYZEL_OYGYRENME_GUYCYLU YGYUY_GOYZLEM_FORMU. Pdf adresinden indirildi.

Nurkan, M. A. , ve Yazıcı, E. (2020). Matematik Öğretmenlerinin Matematik Öğrenme Güçlüğü (Diskalkuli) Farkındalıklarının Belirlenmesine İlişkin Bir Durum Çalışması. Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi, 1(7), 95-109

Özat, N. E. (2010). *Öğrenme güçlüğü yaşayan çocuklarda frostig görsel algı eğitim programının etkisi*. Yayımlanmış yüksek lisans tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.

Özçivit Asfuroğlu, B. , ve Fidan, S. T. (2016). Özgül öğrenme güçlüğü. Osmangazi Tıp Dergisi, 38(1), 49-54.

Panicker, A. S. , ve Chelliah, A. (2016). Resilience and stress in children and adolescents with specific learning disability. Journal of the Canadian Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 25(1), 17.

Phillips, B. , ve Odegard, T. N. (2017). Evaluating the impact of dyslexia laws on the identification of specific learning disability and dyslexia. Annals of Dyslexia, 67(3), 356-368.

Rasmussen, M. U. , ve İnce, C. N. (2017). Özel öğrenme güçlüğü olan bireylere üstbilişsel okuduğunu anlama stratejilerinin öğretiminde sesli düşünme yönteminin etkililiği. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 17(4), 2180-2201.

Salman, U. , Özdemir, S. , Salman, A. B. , ve Özdemir, F. (2016). Özel öğrenme güçlüğü "Disleksi". İstanbul Bilim Üniversitesi Florence Nightingale Tıp Dergisi, 2(2), 170-176.

Sousa, P. , Dias, P. C. and Cadime, I. (2017). Predictors of Primary School Teachers' Knowledge about Developmental Dyscalculia. European journal of special needs education, 32(2), 204-220.

Senemoğlu, N. (1994). Okulöncesi eğitim programı hangi yeterlikleri kazandırmalıdır? Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 10(10).

Singh, S. , Sawani, V. , Deokate, M., Panchal, S. , Subramanyam, A. A. , Shah, H. R. , ve Kamath, R. M. (2017). Specific learning disability: A 5 year study from India. Int J Contemp Pediatr, 4(3), 863-8.

Soares, N. , Evans, T. , ve Patel, D. R. (2018). Specific learning disability in mathematics: a comprehensive review. Translational pediatrics, 7(1), 48.

Stultz, S. L. (2013). The effectiveness of computer-assisted instruction for teaching mathematics to students with specific learning disability. The Journal of Special Education Apprenticeship, 2(2), 7.

Susam, B. , ve Bayrakçı, M. (2021). Sınıf Öğretmenlerinin Özel Öğrenme Güçlüğü Yaşayan Öğrencilerin Özelliklerine ve Eğitimlerine Yönelik Görüşleri. Akdeniz Journal of Education 4(2), 45-56.

Şahin, S. , ve Akoğlu, G. (2011). Öğrenme güçlükleri olan çocuklar ve eğitimleri. (ss253-270)

Toy, N. S. (2015*). Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmen Öz Yeterlilikleri İle Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Yeterlilik İnançlarının Karşılaştırılması*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Pamukkale Üniversitesi, Denizli.

Tufan, M. , ve Yıldırım, Y. (2013). Okul öncesi öğretmenlerinin erken müdahale ve kaynaştırma kavramları hakkındaki bilgi düzeylerinin ve özel gereksinimli çocuklar için yaptıkları öğretimsel uyarlamaların incelenmesi. Cumhuriyet International Journal of Education, 2(4), 1-13.

Uçgun, A.G.D. (2003). Türkçe öğretimi açısından özel öğrenme güçlüğü. Türklük Bilimi Araştırmaları, (13), 203.

Üdücü, E. (2019). *Özel öğrenme güçlüğü tanısı almış ve almamış 10-16 yaş arası öğrencilerin internet bağımlılığı düzeylerinin karşılaştırılması* (Yüksek lisans tezi, İstanbul Gelişim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü).

Yangın, S. , Yangın, N. , Önder, V. , ve Şavlığ, A. (2016). Sınıf öğretmeni adaylarının ve öğretim elemanlarının çeşitli öğrenme güçlüklerine yönelik farkındalıkları. Education Sciences, 11(5), 243-266.

Yaralı, D. (2015). Öğretmen Adaylarının Özel Gereksinimli Bireylere Yönelik Tutumlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 17(2), 431-456.

Yılmaz, G. K. , ve Yangın, S. (2020). Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenme Güçlüğü ve Yaygın Gelişimsel Bozukluk Türlerine İlişkin Farkındalıklarının İncelenmesi. Education Sciences, 15(2), 11-33,

Yiğiter, S. (2005). *Sınıf öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğüne ilişkin bilgi düzeyleri ile özel öğrenme güçlüğü olan çocukların kaynaştırılmasına yönelik tutumları arsındaki ilişkinin incelenmesi*, Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul

Ysseldyke, J. E. , ve Foster, G. G. (1978). Bias in teachers' observations of emotionally disturbed and learning disabled children. Exceptional Children, 44(8), 613-615

EKLER

EK-1

Öğretmen Bilgi Formu

Bu form öğretmenler hakkında bilgi toplamak için oluşturulmuştur. Lütfen size uygun olan seçeneği işaretleyiniz.

Özel Öğrenme Güçlüğü tanısı almış bir çocukla karşılaştınız mı?	Evet ( ) Hayır( ) Evet ise belirtiniz: Ailemde( ) Okulda ( ) Arkadaşımın çocuğu ( )

EK-2

Özel Öğrenme Güçlüğüne İlişkin Soru Listesi

8- Aşağıdakilerden hangisi özel öğrenme güçlüğü olan çocukların en sık söz edilen özelliklerinden biri değildir?

a) Benlik saygıları oldukça yüksektir, kendilerine güvenirler.

b) Dikkatleri kısa sürelidir, kolayca dağılır ve konsantrasyon güçlüğü yaşarlar.

c) İşitsel algı sorunları vardır (harflerin seslerini karıştırırlar b-m, f-v gibi).

d) Yönergeleri unutur ve dinlemiyor gibi davranırlar.

Aşağıdaki soruları özel öğrenme güçlüğü yaşayan 5-6 yaş grubu bir çocukta görülen özelliklere göre cevaplayınız. Mevcut olacağını düşündüğünüz özellik için Evet seçeneğini (X); mevcut olmadığını düşündüğünüz özellik için Hayır seçeneğini (X) işaretleyerek belirtiniz.

Madde		Evet	Hayır
37	Dün, bugün, yarın gibi kavramları karıştırır		

EK-3

Bu belge, Yükseköğretim Kurulu tarafından 19.01.2021 tarihli "Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge" ile bildirilen 6689 Sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanunu kapsamında gizlenmiştir.

EK 4

Bu belge, Yükseköğretim Kurulu tarafından 19.01.2021 tarihli “Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge” ile bildirilen 6689 Sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanunu kapsamında gizlenmiştir.

EK-5

Bu belge, Yükseköğretim Kurulu tarafından 19.01.2021 tarihli "Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge" ile bildirilen 6689 Sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanunu kapsamında gizlenmiştir.

ÖZGEÇMİŞ

Özge APAK

Eğitim

Derece	*Yıl*	*Üniversite, Enstitü, Anabilim/Anasanat Dalı*
Y. Ls.	2022	Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü
		Okul Öncesi Eğitimi
Ls.	2019	Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi
		Temel Eğitim Anabilim Dalı
		Okul Öncesi Öğretmenliği
	2017	Atatürk Üniversitesi
		Çocuk Gelişimi Ön lisans Programı
	2011	Akdeniz Üniversitesi
		İktisat Lisans Programı

İş/İstihdam

Yıl	*Görev*
2015 -	Halen Kredi Yurtlar Kurumunda İdareci