

TC.

KIRŞEHİR AHİ EVRAN ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

EĞİTİM PROGRAMLARI ve ÖĞRETİM BİLİM DALI

ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ ÇEKEN ÖĞRENCİLERİN  
TESPİTİNDE OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMEN  
YETERLİLİKLERİ: KIRŞEHİR İLİ ÖRNEĞİ

İsmail Tunahan ÇELİK

YÜKSEK LİSANS TEZİ

KIRŞEHİR-2025

©2025 İsmail Tunahan ÇELİK

TC

KIRŞEHİR AHİ EVRAN ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

EĞİTİM PROGRAMLARI ve ÖĞRETİM BİLİM DALI

ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ ÇEKEN ÖĞRENCİLERİN  
TESPİTİNDE OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMEN  
YETERLİLİKLERİ: KIRŞEHİR İLİ ÖRNEĞİ

PRESCHOOL TEACHER COMPETENCES IN THE  
IDENTIFICATION OF STUDENTS WITH LEARNING  
DIFFICULTIES: THE CASE OF KIRŞEHİR PROVINCE

Hazırlayan

İsmail Tunahan ÇELİK

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Danışman

Prof. Dr. Nihat ÇALIŞKAN

KIRŞEHİR-2025

## KABUL VE ONAY

Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Öğretimi ve Programları Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi, İsmail Tunahan ÇELİK tarafından hazırlanan “ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ ÇEKEN ÖĞRENCİLERİN TESPİTİNDE OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMEN YETERLİLİKLERİ: KIRŞEHİR İLİ ÖRNEĞİ” adlı tez çalışması 05.05.2025 Tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından oybirliği/oyçokluğu ile **YÜKSEK LISANS TEZİ** olarak kabul edilmiştir.

Danışman

Prof. Dr. Nihat ÇALIŞKAN

Üye

Prof. Dr. Mehmet TAŞDEMİR

Üye

Üye Dr. Öğr. Üyesi Alper Murat ÖZDEMİR

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

05/05/2025

Prof. Dr. Cemalettin İPEK

Enstitü Müdürü

## BİLDİRİM

Hazırladığım tezin tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezinin kâğıt ve elektronik kopyalarının Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım:

- Tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.
- Tezim sadece Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.
- Tezimin ..... yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezinin/raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.



05/05/2025

İsmail Tunahan ÇELİK

İmza

## ÖZET

# ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ ÇEKEN ÖĞRENCİLERİN TESPİTİNDE OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMEN YETERLİLİKLERİ: KIRŞEHİR İLİ ÖRNEĞİ

## YÜKSEK LİSANS TEZİ

**Hazırlayan: İsmail Tunahan ÇELİK**

**Danışman: Prof. Dr. Nihat ÇALIŞKAN**

**YILI: 2025-(XVII+76=93)**

**Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü**

**Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı**

**Eğitim Programları Ve Öğretim Bilim Dalı**

**Juri**

**Danışman: Prof. Dr. Nihat ÇALIŞKAN**

**Üye: Prof. Dr. Mehmet TAŞDEMİR**

**Üye: Dr. Öğr. Üyesi Alper Murat ÖZDEMİR**

Öğrenme güçlüğü bireyin tüm hayatını etkileyecek bir olgu olarak karşımıza çıkmaktadır. Özellikle okul öncesi dönemde öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin tespit edilmesi ve tanılama yapılması bireyin gelecek yaşantısında yaşayacağı sorunların bugünden ortadan kaldırılmasında okul öncesi öğretmenlerin önemini ortaya çıkartmaktadır. Okul öncesi dönemden sonra tanı konulan çocuklarda öğrenme güçlüğü sorunları daha da derinleşmektedir. Bu çalışma ile okul öncesi öğretmenlerin öğrenme güçlüğüne yönelik yeterlilikleri ölçek ile test edilmiştir. Bu yönde yapılacak araştırmalara yol gösterici olmak, öğrenme güçlüğü yaşayan bireylerin sorunlarına çözüm yolu üretmek, öğrenme güçlüğünde erken teşhisin önemini ortaya koymak ve bilim dünyasına katkı sağlamak amacıyla bu çalışma yapılmıştır.

Araştırmada yüz yüze uygulanan ölçeklerden elde edilen veriler SPSS27 istatistik programı ile analiz edilmiş ve Ortalama Değerler, Pearson Korelasyon Analiz, t Testi (tek örneklem varyans analizi), ANOVA Testi (tek yönlü varyans analizi) gibi dört farklı yöntem ile bulgulara ulaşılmıştır. Bu analizler sonucunda elde edilen bulgular değerlendirilmiştir. Değerlendirmeler sonucunda; okul öncesi öğretmenlerin mezun olduğu fakülte, mezun olduğu bölüm, çalıştığı kurum, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerle çalışma süreleri ve öğrenme güçlüğüne yönelik alınan hizmet içi eğitimlerin öğrenme güçlüğü yeterliliklerinin artırılmasında etkili olduğu tespit edilmiştir. Ancak okul öncesi öğretmenlerin cinsiyeti ve tecrübelerinin (meslekte çalışma süreleri) öğrenme güçlüğü yeterliliklerini etkilemediği sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma ile okul öncesi öğretmenlerin öğrenme güçlüğüne yönelik hizmet içi eğitim almaları ve öğrenme güçlüğü olan öğrencilerle çalışma tecrübeleri öğrenme güçlüğü yeterliliklerini arttırdığı verisine ulaşılmıştır. Bu çalışma ile okul öncesi öğretmenlerden öğrenme güçlüğüne yönelik hizmet içi eğitim almayanlar ve öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerle çalışmayanlarda yeterliliklerin düşük seviyede kaldığı sonucuna varılmıştır. Bu bağlamda okul öncesi öğretmenlerin öğrenme güçlüğü yeterliliklerinin artırılması bu yönde güçlük yaşayan öğrencilerin erken tanılanmasında büyük önem taşımaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** Disleksi, Disgrafi, Okul Öncesi, Öğrenme Güçlüğü, Öz Yeterlilik



## **ABSTRACT**

# **PRESCHOOL TEACHER COMPETENCES IN THE IDENTIFICATION OF STUDENTS WITH LEARNING DIFFICULTIES: THE CASE OF KIRŞEHİR PROVINCE**

**M.Sc.Thesis**

**Preparer: İsmail Tunahan ÇELİK**

**Advisör: Prof.Dr. Nihat ÇALIŞKAN**

**Year-Page: 2025-XVII+76=93**

**Kırşehir Ahı Evran University, Institute Of Social Sciences**

**Department Of Educational Sciences**

**Division Of Educational Programs And Teaching**

**Jury**

**Advisor: Prof. Dr. Nihat ÇALIŞKAN**

**Member: Prof. Dr. Mehmet TAŞDEMİR**

**Member: Assist Prof. Dr. Alper Murat ÖZDEMİR**

Learning disabilities emerge as a phenomenon that can impact an individual's entire life. Identifying and diagnosing learning disabilities in children, particularly during the preschool period, underscores the critical role of preschool teacher in difficulties in students during the preschool period, highlights the critical role of preschool teachers in mitigating potential future challenges. When learning disabilities are diagnosed after the preschool period, the problems tend to become more profound. This study examines preschool teachers competencies regarding learning disabilities using a survey method. The research aim to guide future studies in this field, provide solutions to the challenges faced by individuals with learning disabilities, emphasize the importance of early diagnosis, and contribute to the scientific literature.

The data obtained from the scales applied in the study were analysed with SPSS27 statistical software, and findings were obtained using four different methods: mean values, Pearson correlation analysis, t test (one-sample analysis of variance), and ANOVA test (one-way analysis of variance). The findings obtained as a result of these analyses were then evaluated. The evaluations revealed that the faculty, department, institution, working time with students with learning disabilities and in-service trainings received for learning disabilities were effective in increasing the learning disability competencies of preschool teachers. However, it was concluded that preschool teachers' gender and experience (working time in the profession) did not affect their learning disability competences.

The study demonstrated that preschool teachers' participation in in-service training programmes concerning learning disabilities, coupled with their practical experience in working with students who present such challenges, led to a notable enhancement in their learning disability competencies. Conversely, the study's findings indicated that preschool teachers who neither received in-service training nor had direct engagement with students with learning disabilities exhibited minimal progress in developing these competencies. Consequently, enhancing the learning disability competencies of preschool teachers is of paramount importance in facilitating the early identification of learning disabilities in students.

**Keywords:** Dyslexia, Dysgraphia, Preschool, Learning Disability, Self-Efficacy



## ÖN SÖZ

Okul öncesi dönem çocuklarda fiziksel gelişimin düşük seviyede buna karşın bilişsel, dil ve sosyal gelişimin hızla arttığı bir dönem olarak kabul edilmektedir. Bu dönem bireyin hayatında ve akademik yaşantısında ileriki dönemleri etkileyecek kritik bir dönem olarak görülmektedir. Okul öncesi dönem çocukların ihtiyaç tespiti ve eğitim yaşantılarına gelecekte önemli artılar sağlayan alandır.


Öğrenme güçlüğü okul çalışmasının belirli bir yönünü engelleyen ve öğrencinin akademik performansını önemli ölçüde azaltan, akademik öğrenimin önemli bir bozukluğu olarak kabul edilmektedir. Öğrenme güçlüğü, öğrencinin yeteneği ile başarının bazı özellikleri arasında büyük bir farklılık olarak kendini göstermektedir. Bir bireyin öğrenme güçlüğüne sahip olabileceğini gösteren yaygın belirtileri vardır: Bunlar; okuma ve yazma sorunları, matematik ile ilgili sorunlar, zayıf hafıza, dikkat etmede sorunlar, sakarlık, zamanı söylemede sorunlar, düzenli kalma sorunları vb.dir. Öğrenme güçlüğü yaşayan bireylerin erken teşhisi özellikle çocuklar da büyük önem arz etmektedir.

Bu bağlamda yapılan bu araştırma ile okul öncesi öğretmenlerin öğrenme güçlüğüne yönelik yeterlilikleri ölçek yöntemi ile test edilmiştir. Araştırmada yüz yüze yapılan ölçeklerden elde edilen veriler SPSS27 istatistiksel veri analiz programı ile Ortalama Değerler, Pearson Korelasyon Analiz, t Testi (tek örneklem varyans analizi), ANOVA Testi (tek yönlü varyans analizi) gibi dört farklı test yöntemi ile test edilerek bulgulara ulaşılmış ve bu bulgular yorumlanmıştır. Bu yönde yapılacak araştırmalara yol gösterici olmak, öğrenme güçlüğü yaşayan bireylerin sorunlarına çözüm yolu üretmek, öğrenme güçlüğünde erken teşhisin önemini ortaya koymak ve bilim dünyasına katkı sağlamak amacıyla bu çalışma yapılmıştır.

Bu araştırmada beni yönlendiren ve her türlü katkıyı sağlayan Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü öğretim üyesi Sayın Prof. Dr. Nihat ÇALIŞKAN hocama şükranlarımı arz ederim. Aynı bölümde görev yapan Yüksek Lisans eğitimim sırasında bana katkı sağlayan Sayın Prof. Dr. Mehmet TAŞDEMİR, Sayın Prof. Dr. Hüseyin ŞİMŞEK, Sayın Prof. Dr. Menderes ÜNAL, Sayın Prof. Dr. Hacı Ömer BEYDOĞAN ve diğer bölüm hocalarıma teşekkürü borç bilirim. Bu çalışmanın her aşamasında desteklerini sürekli yanımda hissettiğim başta babam olmak üzere tüm aileme sonsuz teşekkür ederim.

Kırşehir -2025

İsmail Tunahan ÇELİK



Bu yüksek lisans tezini erken yaşıta kaybettiğimiz ve yokluğunu hep hissettiğim rahmetli canım annem Canan Çelik'e ithaf ederim.

İsmail Tunahan ÇELİK

## İÇİNDEKİLER

ÖZET .....	iii
ABSTRACT .....	v
ÖN SÖZ .....	vii
İÇİNDEKİLER.....	ix
TABLOLAR LİSTESİ.....	xi
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xiii
SİMGELER VE KISALTMALAR.....	xiv
<b>BÖLÜM I .....</b>	<b>1</b>
<b>1. GİRİŞ.....</b>	<b>1</b>
<b>1.1. ARAŞTIRMANIN PROBLEMİ.....</b>	<b>4</b>
<b>1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI.....</b>	<b>4</b>
1.2.1. Alt Problemler .....	4
<b>1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ.....</b>	<b>5</b>
<b>1.4. SINIRLILIKLAR.....</b>	<b>6</b>
<b>1.5. SAYILTIKLAR (VARSAYIMLAR).....</b>	<b>6</b>
<b>1.6. TANIMLAR .....</b>	<b>6</b>
<b>BÖLÜM II.....</b>	<b>7</b>
<b>2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE .....</b>	<b>7</b>
<b>2.1. ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ .....</b>	<b>8</b>
<b>2.2. ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ TARİHÇESİ.....</b>	<b>11</b>
<b>2.3. ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜNE YÖNELİK ALAN YAZI İNCELEMESİ .....</b>	<b>13</b>
<b>2.4. ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ BELİRTİLERİ .....</b>	<b>15</b>
2.4.1. Erken Çocukluk Döneminde Öğrenme Güçlüğü Belirtileri .....	16
2.4.2. Okul Öncesi Dönemde Öğrenme Güçlüğü Belirtileri .....	16
2.4.3. İlkokul Döneminde Öğrenme Güçlüğü Belirtileri.....	16
<b>2.5. ÇOCUKLARDA ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜNDE GÖRÜLME YAYGINLIĞI.....</b>	<b>17</b>
2.5.1. Çeşitli Ülkelerde Çocuklarda Öğrenme Güçlüğünde Görülme Yaygınlığı .....	17
2.5.2. Türkiye’de Çocuklarda Öğrenme Güçlüğünde Görülme Yaygınlığı .....	18
<b>2.6. ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ NEDENLERİ.....</b>	<b>19</b>
2.6.1. Doğumdan Önceki Olaylar: Anneye Ait Faktörler: .....	20
2.6.2. Doğum Sırasındaki Olaylar:.....	20
2.6.3. Doğumdan Sonraki Olaylar.....	20
<b>2.7. ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ ÇEŞİTLERİ.....</b>	<b>20</b>
2.7.1. Disleksi.....	21
2.7.2. Disgrafi (Yazmada Bozukluk).....	24
2.7.3. Diskalkuli (Matematikte Zorluk).....	25

2.7.4. Dispraksi (Duygusal Bütünleşme Bozukluğu) .....	27
2.7.5. Disfazi/Afazi (Dil ile İlgili Bozukluk) .....	29
2.7.6. İşitsel İşleme Bozukluğu (Sesler Arasındaki Farkları Duymada Zorluk) .....	29
2.7.7. Görsel İşleme Bozukluğu (Görsel Bilgileri Yorumlamada Zorluk) .....	30
<b>2.8. ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜNDE ERKEN TANI.....</b>	<b>30</b>
<b>2.9. ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ OLAN ÇOCUKLARIN DAVRANIŞ ÖZELLİKLERİ.....</b>	<b>31</b>
<b>2.10. ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜNE YÖNELİK VERİLEN EĞİTİMLER .....</b>	<b>32</b>
<b>BÖLÜM III .....</b>	<b>35</b>
<b>3. YÖNTEM .....</b>	<b>35</b>
3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ .....	35
3.2. ARAŞTIRMADA EVREN VE ÖRNEKLEM SEÇİMİ.....	35
3.3. VERİ TOPLAMA SÜRECİ VE VERİ TOPLAMA ARAÇLARI .....	36
3.4. VERİ ANALİZİ/ÇÖZÜMLEMESİ.....	36
<b>BÖLÜM IV.....</b>	<b>41</b>
<b>4. BULGULAR .....</b>	<b>41</b>
4.1. ÖLÇEĞE DAHİL EDİLEN OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİN DEMOGRAFİK ÖZELLİKLERİNİN ANALİZİ .....	41
4.2. BİRİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR.....	44
4.3. İKİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR .....	44
4.4. ÜÇÜNCÜ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR .....	45
4.5. DÖRDÜNCÜ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR .....	46
4.6. BEŞİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR .....	47
4.7. ALTINCI ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR.....	48
4.8. YEDİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR .....	49
4.9. SEKİZİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR.....	49
4.10. KORELASYON ANALİZİNE İLİŞKİN BULGULAR.....	50
<b>BÖLÜM V .....</b>	<b>52</b>
<b>5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....</b>	<b>52</b>
5.1. SONUÇ VE TARTIŞMA.....	52
5.2. ÖNERİLER .....	60
<b>KAYNAKÇA.....</b>	<b>63</b>
<b>EKLER.....</b>	<b>69</b>
<b>ÖZGEÇMİŞ .....</b>	<b>76</b>

## TABLolar LİSTESİ

Sayfa

<b>Tablo:2.1.</b> Öğrenme Güçlüğü Çeşitleri.....	21
<b>Tablo:3.1.</b> Okul Öncesi Öğretmenlerin Demografik Yapılarının Normallik Testi.....	37
<b>Tablo:3.2.</b> Okul Öncesi Öğretmenlerin Cinsiyetine Göre Homojenlik Dağılım Testi.....	37
<b>Tablo:3.3.</b> Okul Öncesi Öğretmenlerin Mezun Olduğu Fakülteye Göre Homojenlik Dağılım Testi.....	37
<b>Tablo:3.4.</b> Okul Öncesi Öğretmenlerin Mezun Olduğu Bölüme Göre Homojenlik Dağılım Testi.....	37
<b>Tablo:3.5.</b> Okul Öncesi Öğretmenlerin Meslekte Çalışma Sürelerine Göre Homojenlik Dağılım Testi.....	38
<b>Tablo:3.6.</b> Okul Öncesi Öğretmenlerin Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerle Çalışma Sürelerine Göre Homojenlik Dağılım Testi.....	38
<b>Tablo:3.7.</b> Okul Öncesi Öğretmenlerin Çalıştığı Kuruma (Kamu-Özel) Göre Homojenlik Dağılım Testi.....	38
<b>Tablo:3.8.</b> Okul Öncesi Öğretmenlerin Öğrenme Güçlüğüne Yönelik Hizmet İçi Eğitim Almaları Durumuna Göre Homojenlik Dağılım Testi.....	38
<b>Tablo:4.1.</b> Araştırmada Yer Alan Okul Öncesi Öğretmenlerin Cinsiyeti.....	41
<b>Tablo:4.2.</b> Araştırmada Yer Alan Okul Öncesi Öğretmenlerin Mezun Olduğu Bölüm.....	42
<b>Tablo:4.3.</b> Araştırmada Yer Alan Okul Öncesi Öğretmenlerin Çalıştığı Kurum.....	43
<b>Tablo:4.4.</b> Araştırmada Yer Alan Okul Öncesi Öğretmenlerin Öğrenme Güçlüğüne Yönelik Hizmet İçi Eğitimleri.....	43
<b>Tablo:4.5.</b> Puan Ortalaması İstatistikleri .....	44
<b>Tablo:4.6.</b> Öğrenme Güçlüğü'nün Cinsiyete Göre Değerlendirilmesi (t Testi).....	44
<b>Tablo:4.7.</b> Öğrenme Güçlüğü'nün Mezun Olunan Fakülteye Göre Değerlendirilmesi (Anova Testi).....	45
<b>Tablo:4.8.</b> Öğrenme Güçlüğü'nün Mezun Olunan Bölüme Göre Değerlendirilmesi (Anova Testi).....	46
<b>Tablo:4.9.</b> Öğrenme Güçlüğü'nün Meslekte Çalışma Sürelerine (kıdemlerine) Göre Değerlendirilmesi (Anova Testi).....	47
<b>Tablo:4.10.</b> Öğrenme Güçlüğü'nün Okul Öncesi Öğretmenlerin Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerle Çalışma Sürelerine Göre Değerlendirilmesi (Anova Testi).....	48

<b>Tablo:4.11.</b> Öğrenme Güçlüğünün Okul Öncesi Öğretmenlerin Çalıştığı Kuruma (Kamu-Özel) Göre Değerlendirilmesi (t Testi).....	49
<b>Tablo:4.12.</b> Öğrenme Güçlüğünün Hizmet İçi Eğitim Alma Durumuna Göre Değerlendirilmesi (t Testi).....	50
<b>Tablo:4.13.</b> Öğrenme Güçlüğü ile Meslekte Çalışma Süreleri (Kıdemleri) ve Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerle Çalışma Süreleri Arasında Yapılan Korelasyon Analizi.....	50



## ŞEKİLLER LİSTESİ

Sayfa

Şekil.4.1. Araştırmada Yer Alan Okul Öncesi Öğretmenlerin Cinsiyeti.....	41
Şekil.4.2. Araştırmada Yer Alan Okul Öncesi Öğretmenlerin Mezun Olduğu Fakülte.....	42
Şekil.4.3. Araştırmada Yer Alan Okul Öncesi Öğretmenlerin Çalıştığı Kurum.....	42
Şekil.4.4. Araştırmada Yer Alan Okul Öncesi Öğretmenlerin Özel Öğrenme Güçlüğüne Yönelik Hizmet İçi Eğitimleri .....	43



## SİMGELER VE KISALTMALAR

<b>Kısaltmalar</b>	<b>Açıklamalar</b>
<b>AB</b>	Avrupa Birliği
<b>ABD</b>	Amerika Birleşik Devletleri
<b>AÖF</b>	Açık Öğretim Fakültesi
<b>BEP</b>	Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı
<b>DSM</b>	Sağlıkta Ruh Sağlığı Bozukluklarının Tanısal ve İstatistiksel El Kitabı
<b>EDK</b>	Eğitsel Değerlendirme Kurulu
<b>MEB</b>	Milli Eğitim Bakanlığı
<b>ÖG</b>	Öğrenme Güçlüğü
<b>ÖÖG</b>	Özel Öğrenme Güçlüğü
<b>ÖÖB</b>	Özgöl Öğrenme Bozukluğu
<b>RAM</b>	Rehberlik Araştırma Merkezi
<b>SPSS27</b>	İstatistiksel Veri Analizi Programı 27. Versiyon
<b>TC</b>	Türkiye Cumhuriyeti
<b>WHO</b>	Dünya Sağlık Örgütü

## BÖLÜM I

### 1. GİRİŞ

Okul öncesi dönem insan hayatında ileriki yılları da etkileyecek en kritik dönem olarak görülmektedir. Okul öncesi dönemde verilen kazanımlar nedeniyle edinilen bilgi ve beceriler, çocuklarda geleceğin oluşturulması ve bireyin olgunlaşmasına etki sağlayıcı niteliktedir (Kuru-Turaşlı, 2015). Okul öncesi eğitim çocukların potansiyellerini belirleyen, onlara katkı sağlayan, bireysel gelişimlerine etki eden, içinde bulunduğu kültürün öğrenilmesini kolaylaştıran, çocuklarda bireysel farkındalıkları tespit ederek, onları bir sonraki eğitimlerini alacağı ilkökula hazırlayan sistemli bir eğitim olarak kabul edilmektedir (Zembat, ve Diğerleri, 2019).

Önemli bir süreç olarak kabul edilen okul öncesi, çocuklarda ihtiyaç tespiti ve eğitim yaşantılarına gelecekte önemli katkılar sağlayan bir alandır ( Karaca, Gündüz ve Aral, 2011). Bu dönemde bireye katkı sağlayan öğretmenler çocukları dikkate alarak onları geleceğe yönlendiren, yaşantılarına etki edecek eğitim sürecine göre eğitimsel programlar düzenleyerek, bireysel yeteneklerini ortaya çıkarıcı farkındalıklarını eğitim öğretim dönemine dahil etmesi çocuklarda bu dönem için oldukça önemli olarak vurgulanmaktadır (Kahriman-Pamuk ve Bal, 2019).

Farklı nedenlerle akranlarına göre dezavantaja sahip çocukların dezavantaj sahibi olmayan çocuklarla bir arada eğitime tabi tutulması Kapsayıcı Eğitim olarak tanımlanmaktadır. Bu eğitim uygulaması, dezavantaj sahibi çocukların özel olarak ortaya çıkan ihtiyaçlarını tatmin ederken aynı zamanda bu durumdaki özel ihtiyaçlı çocuklarla birlikte özel ihtiyaçlara sahip tüm kişilere göre eğitim programı veya nitelikli ortamı düzenlemeyi hedeflemektedir. “Bu model tüm özel ihtiyaçlı çocukları kapsayarak, onların değişik özelliklerini ve becerilerini kabul ederek onları başarıya ulaştıracak aynı zamanda onları yönlendiren ve destekleyen bir modeldir” (Şimşek, 2019).

Öğrenme güçlüğü veya öğrenme bozuklukları, çok çeşitli öğrenme sorunları için kullanılan genel terimler olarak ortaya çıkmıştır. Öğrenme güçlüğü özel eğitimin en büyük alanını oluşturmakta ve bireyin akademik yaşantısında zorluklar yaşamasına neden olmaktadır. Bu nedenle öğrenme güçlüğü akademik yaşantıda ele alınması, teşhis ve tedavisine geç kalınmada başlanması gereken bir olgu olarak karşımıza çıkmaktadır (NIH, 2025). Başlangıçta öğrenme güçlüğü genellikle çocukların küçük bir yüzdesinde görülen ve öğrenmeyi engelleyen

organik temelli bir bozukluk olarak görülmüştür. Bugün öğrenme güçlükleri tüm toplumlarda artık yaygın bir olgu olarak kabul edilmektedir.

Öğrenme güçlüğü akademik hayatın bazı yönlerini engelleyen ve öğrencinin akademik performansını önemli ölçüde düşüren, akademik öğrenmenin önemli bir bozukluğu olarak ifade edilmektedir. Öğrenme güçlüğü, öğrencinin yeteneği ile başarısının bazı özellikleri arasında büyük bir farklılık olarak kendini göstermektedir. Öğrenci okumada, yazmada, dinlemede, konuşmada veya matematik yapmada zorluk yaşayabilmekte, ancak bunların hepsinde aynı anda zorluk yaşanmamaktadır. Bir öğrenme sorunu, fiziksel, duygusal veya motor engellerden ya da genel zihinsel bozukluktan kaynaklanıyorsa, öğrenme güçlüğü olarak kabul edilmemektedir (Educational Psychology, 2024).

Öğrenme güçlüğü okul öncesi dönemde sakarlık, yaşlıları ile zor ilişki kurma, kavram kargaşasına düşme ve ayırt edememe, uyku anında fazla hareketlilik, beceri edinmede zorluklar yaşama, sözcüklerin telaffuzunda zorluk yaşama, bir işte devam edememe gibi belirtilerle ortaya çıkmaktadır (Şahin, 2018).

Öğrenme güçlüğü çok küçük yaşlarda ya da doğuştan gelmekte ancak genellikle çocuk okul çağına gelene kadar fark edilmemektedir. Öğrenme güçlüğü teşhis edilmez ise yaşam boyu sürmektedir. Bu sorunun ortadan kaldırılmasının en etkili yolu özel eğitim almasıdır. Ancak bunun için önce teşhisinin konması gerekmektedir.

Öğrenme güçlüğü belirtisi olan ve henüz tanı konulmamış çocuk grupları riskli grup olarak kabul edilmektedir (Oral, 2017). Öğrenme güçlüğü tanısı konulmayan çocuklar eğitim yaşantılarında farklı türden sorunlarla karşı karşıya kalabilmektedirler. Öğrenme güçlüğü bulunan çocuklarda bu sorunların bazıları; yazılı anlatım bozukluğu, matematik ve okuma güçlüğü olarak sıralanmaktadır. Bu tür öğrenme güçlüğü yaşayan çocuklar farklı davranış örnekleri sergilemektedirler. Bu davranışlar hayatlarının pek çok gelişim alanlarında da sorunlara neden olmaktadır. Bu durum ise çocuklarda eğitim hayatında zorluk yaşayanların hayatın pek çok alanında da yetersizlikler yaşamasına neden olmaktadır (Çetin-Kazak, 2019).

Eğitim alanındaki becerilerde ortaya çıkan sorunlarla belirlenen ve öğrenme güçlüğü sorunu yaşayan çocuklara eğitim hayatının genellikle ilkökul eğitiminde ikinci veya üçüncü yılında öğrenme güçlüğü tanısı konulmaktadır (Balıkçı, 2016). Ancak okul öncesi dönem bireyin gelişiminde en önemli dönemi oluşturduğu için öğrenme güçlüğü problemi riski taşıyan çocukların önemle takip edilmesi, izlenmesi ve teşhisinin bu dönemde konması gerekmektedir. Bu nedenle okul öncesi dönemde bu tür risk taşıyan çocuklar erken tanı ve tedavi açısından

riskli çocuklar, öğrenme güçlüğü olan hedef kitle olarak belirlenerek öğrenme güçlüğü açısından değerlendirilebilmektedir (Gülhan ve Burak, 2023).

Öğrenme güçlüğü bulunan çocukların değerlendirilebilmesi için okul öncesi öğretmenlerinin öğrenme güçlüğüne yönelik bilgilerinin yeterli seviyede olması zorunluluk arz etmektedir. Ülkemizde öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenciler dünyadakine benzer şekilde ilkokul yıllarında fark edilmektedir. Ancak bu teşhis ise geç kalınmış teşhistir. Bu nedenle çocuk ilkokula başlamadan okul öncesi dönemde okul öncesi öğretmenleri tarafından teşhis edilmelidir. Bunun için okul öncesi öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü konusunda yeterli olmaları gerekmektedir. Okul öncesi öğretmenlerin lisans dönemlerinde öğrenme güçlüğü konusunda ya da öğretmenliğe başladıktan sonra alacakları öğrenme güçlüğü eğitimleri ile yeterlilikleri artırılmalıdır.

Bu bağlamda özellikle öğrenme güçlüğü olan okul öncesi dönemdeki çocukların tespiti, bunların değerlendirilmesi ve okul öncesi öğretmenlerin yeterliliklerinin belirlenmesine yönelik çalışmaların azlığı dikkatleri çekmektedir (Okur, 2019). Aslan (2015) bu yönde benzer bir bulgu ortaya koymaktadır. Aslan, okul öncesi öğretmenlerinin çocuklara erken tanı ve müdahale edilmesinin ne tür sonuçlar sağlayacağını bilmediğini ve anlamadığına yönelik yanlış ve eksik bilgileri ortaya koymaktadır.

Bu alanda yapılan alan yazılardan biri Akdemir (2018)'in yaptığı çalışmadır. Bu çalışmada Akdemir, okul öncesi öğretmenlerin erken dönem öğrenme güçlüğü belirtilerinin tespitine yönelik yeterli bilgiye sahip olmadıklarını ortaya koymuştur. Okul öncesi öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü konusunda yeterli bilgiye sahip olması, öğrenme güçlüğüne erken dönemde tespiti için bir zorunluluk arz etmektedir. Çünkü öğrenme güçlüğü belirtileri tanı konulmadan çok önce ortaya çıkmaktadır. Sakarlık, yaşlıları ile zor ilişki kurma, kavram kargaşasına düşme ve ayırt edememe, uyku anında fazla hareketlilik, beceri edinmede zorluklar yaşama, sözcüklerin telaffuzunda zorluk yaşama, bir işte devam edememe, okuma yazmada problem yaşama, matematik öğrenememe gibi belirtiler öğrenme güçlüğü belirtileri olarak kabul edilmektedir.

Yukarıdaki belirtiler dikkate alındığında okul öncesi öğretmenlerinde öğrenme güçlüğüne yönelik yeterli bilginin önemi bir kez daha ortaya çıkmaktadır. Öğrenme güçlüğü konusunda yeterli bilgi düzeyine sahip okul öncesi öğretmenleri erken tanı konulmasında ve bu tanıya yönelik tedavinin başlatılmasında hayati rol oynayacaktır. Bu tür tanı alan öğrencilere yönelik özel eğitim programlarının uygulanması çocuğun gelişimine ve tüm yaşantısına olumlu

yansımlar sağlayacaktır. Bu dönemde okul öncesi öğretmenleri tarafından fark edilen çocukların, uygun tedavi ve eğitim ile ilkokula daha nitelikli başlamaları sağlanabilecektir. Öğrenme güçlüğü yaşayan bu bireylerin ilkokula geldiğinde öğrenme güçlüğü belirtilerinin hafifleyeceği düşünülmektedir.

Bu çalışma okul öncesi dönem öğrencilerinde öğrenme güçlüğüne ilişkin okul öncesi öğretmen yeterliliklerini ölçmesi açısından önem arz etmektedir. Bu alandaki çalışmaların sayısının düşüklüğü, öğrenme güçlüğüne belirli bir alanına yönelik olması ve öğrenme güçlüğüne yönelik çalışmaların okul öncesi, ilkokul ve orta öğretim gibi farklı alanlarda yapılmaması ya da araştırma sayılarının yetersizliği araştırmamızın bu alana yönelmesinde etkili olmuştur.

### **1.1. ARAŞTIRMANIN PROBLEMİ**

Bu araştırmanın problemi okul öncesi eğitimde öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerin tespitinde okul öncesi öğretmenlerin yeterlilik düzeyi nedir?

### **1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI**

Bu çalışmanın temel amacı okul öncesi öğretmenlerin öğrenme güçlüğüne yönelik yeterlilik ve değişkenlere ilişkin alt problemlerde yer verilen sorulara cevap aranmıştır.

#### **1.2.1. Alt Problemler**

- a- Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin tespitinde okul öncesi öğretmen yeterlilikleri ne düzeydedir?
- b- Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin tespitinde okul öncesi öğretmenlerin yeterlilikleri cinsiyete göre anlamlı farklılık var mıdır?
- c- Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin tespitinde okul öncesi öğretmenlerin yeterlilikleri mezun oldukları fakülteye göre farklılaşmakta mıdır?
- d- Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin tespitinde okul öncesi öğretmenlerin yeterlilikleri mezun oldukları bölüme göre anlamlı farklılaşmakta mıdır?
- e- Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin tespitinde okul öncesi öğretmenlerin yeterlilikleri meslekte çalışma sürelerine (kıdemleri) göre anlamlı farklılaşmakta mıdır?
- f- Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin tespitinde okul öncesi öğretmenlerin yeterlilikleri öğrenme güçlüğü olan öğrencilerle çalışma sürelerine göre anlamlı farklılaşmakta mıdır?

- g- Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin tespitinde okul öncesi öğretmenlerin yeterlilikleri çalıştığı kuruma (Kamu-Özel Ana Sınıfları) göre anlamlı farklılaşmakta mıdır?
- h- Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin tespitinde okul öncesi öğretmenlerin yeterlilikleri öğrenme güçlüğüne yönelik hizmet içi eğitimi almalarına göre anlamlı farklılaşmakta mıdır?

### 1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Bu çalışmanın önemi okul öncesi öğretmenlerin öğrenme güçlüğüne yönelik bilgi düzeylerini ölçerek bu alandaki yeterlilik düzeylerini tespit edip, öğrenme güçlüğü yaşayan okul öncesi dönemdeki çocukların gelecek yaşantıları için bu bilgi düzeyi yeterliliklerinin ne kadar önemli olduğunu ampirik bir çalışma ile vurgulamaktır. Bu tür sorunlar yaşayan çocukların akademik yaşantı ve gelecekte hayatlarının her anında karşlarına çıkacak bu sorunun en başta ve geç kalmadan tanınmasına ortam hazırlayacaktır.

Toplumların gelişip ileri seviyelere erişebilmesi için okullarda verilen eğitimin kalitesinin yüksek olması gerekmektedir. Kaliteli eğitim ise öğretmenlerin önemini ortaya koyarak öğretmenlere önemli bir rol biçmektedir. “Öğretmenlik, alan ve meslek bilgisinin yanı sıra özveri, hoşgörü, sabır, sürekli yenilenme, mesleğini severek ifa etme gibi özellikleri de zorunlu kılan bir meslektir” (Deniz, 2019).

Kişilerin kendini ifade etmede zorlanma, okuma bozukluğu, planlama ve organizasyon bozukluğu, vb. sorunların yaşanması öğrenme güçlüğünden kaynaklanmaktadır. Bu durum ise bireyin tüm hayatı boyunca bu tür sıkıntılarla uğraşmasına neden olmaktadır (Balcı, 2017). Çocuklarda eğitim hayatında elde edeceği becerileri olumsuz olarak etkileyen öğrenme güçlüğü her çocukta farklı şekillerde ve farklı sıklıklarda ortaya çıkmaktadır (Melekoğlu, 2021).

Kısacası okul öncesi öğretmenlerin mesleklerini etkili ve verimli yapabilmeleri öğretmenlik yeterliliklerine sahip olmaları ile mümkün olacaktır. Bu çalışmanın benzer çalışmalara yönelik literatür taraması yapıldığında diğerlerinden en önemli farkı belirli bir gruba yönelik olmasıdır. Örneğin diğer benzer çalışmalarda genel olarak öğrenme güçlüğü ele alınmış ya da öğrenme güçlüğünün sadece bir çeşidi incelenmiştir. Bu araştırmada ise okul öncesi öğretmenlerinin yeterlilikleri ve öğrenme güçlüğünün tüm çeşitleri ele alınmıştır. Bu açıdan literatürde genel olarak ele alınan öğrenme güçlüğü bu araştırmada bir kesime (okul öncesine) yönelik olarak bir boşluğu doldurmaktadır.

#### 1.4. SINIRLILIKLAR

Bu çalışma;

1. 2024-2025 eğitim-öğretim yılı güz yarı yılı ile,
2. Kırşehir’de özel ve resmi okul öncesi sınıflarında eğitim veren okul öncesi çalışma grubu ile,
3. Araştırmada toplanan veriler, “Okul Öncesi Öğretmenlerin Öğrenme Güçlüğü Alan Bilgisi Yeterlilik Ölçeği” ne verdikleri cevaplar ile sınırlandırılmıştır.

#### 1.5. SAYILTILAR (VARSAYIMLAR)

1. Okul öncesi öğretmenlerin ölçeğe verdikleri cevapların gerçeği yansıttığı ve öğretmenlerin gerçek bilgi ve görüşlerini yansıttığı varsayılmaktadır.
2. Ölçeğe dahil edilen okul öncesi öğretmenlerin genel evreni temsil ettiği varsayılmaktadır.

#### 1.6. TANIMLAR

**Öğrenme:** Bilgiyi algılayıp organize ederek gerektiğinde o bilgiyi kullanma ifade yeteneğinin oluşturulması öğrenme olarak kabul edilmektedir.

**Öğrenme Güçlüğü:** Kişinin normal ya da normal üstü zeka sahibi olmasına rağmen, düşünme, bilgiyi kullanma, okuma-yazma, konuşma ve yazma dili gibi akademik becerilerde güçlük yaşanması olarak kabul edilmektedir.

**Disleksi:** Bireyin okuma becerisinde yaşadığı güçlük disleksi olarak kabul edilmektedir.

**Öz Yeterlilik:** Kişilerin bir davranışı gerçekleştirmek adına eyleme geçip geçmemesine ve karşılaştığı güçlükler karşısında harcayacağı çaba miktarına ilişkin bireysel inancı öz yeterlilik olarak tanımlanmaktadır.

**Disgrafi:** Yazma yeteneğinde görülen kayıp disgrafi olarak tanımlanmaktadır.

**Diskalkuli:** Bireyin matematik alanında yaşadığı zorluklar diskalkuli olarak tanımlanmaktadır.

**Dispraksi:** Beynin komut alıp vermekte ve işlem yapmakta güçlük çekmesi durumu dispraksi olarak kabul edilmektedir.

**Disfazi:** Konuşulan dili üretme ve anlama yeteneğini olumsuz etkileyen durum disfazi olarak kabul edilmektedir.

**Afazi:** Kısmi okuma bozukluğu olarak tanımlanmaktadır.

## BÖLÜM II

### 2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Okul öncesi dönem fiziksel gelişimin yavaş ancak önceki dönemlere göre bilişsel, dil ve psikososyal gelişmelerin hızlı olduğu dönem olarak vurgulanmaktadır. Bu yaş grubundaki çocuklar oldukça meraklı, etraflarındaki dünyayı keşfetmeye ve o dünya ile etkileşime girmeye başladıkları bir dönem olarak genel kabul görmektedir. Bu dönem insan hayatında ileriki yılları da etkileyecek en kritik dönemdir. Bu dönem çocuklarda ihtiyaç tespiti ve eğitim yaşantılarına gelecekte önemli katkılar sağlayan temel alan olarak kabul edilmektedir.

Çocuğun sosyal ve duygusal gelişimi, okul öncesi eğitime başlamadan önce ailesi veya bakıcıları tarafından yönlendirilmektedir. Bu beceriler çocukların ilişki kurma, kendilerini ifade etme, yardım isteme konusunda kendilerini güvende hissetmelerinde yardımcı olmaktadır. Sosyal-duygusal beceriler geliştikçe, çocukların okul öncesi eğitime hazır olmaları daha elverişli hale gelecektir. Bir çocuğun başkaları ile oynama yeteneği okul öncesinde kazanacağı diğer sosyal ve duygusal becerilerin gelişmesinde temeli oluşturmaktadır (Brightwheel, 2024).

Yapılan birçok araştırmaya göre, bir çocuk dört yaşına kadar ne kadar çok entelektüel uyarı alırsa, beynin dil ve bilişe ayrılan bölümlerinin, özellikle de beynin hayatın sonraki yıllarında o kadar gelişim sergileyeceğini göstermektedir. İnsan beyni üzerinde yapılan araştırmalar, çocuğun yaşantısının erken dönemlerinin, gelişimi ve geleceği açısından özel bir öneme sahip olduğunu açıkça ortaya koymaktadır. Gelişimsel sinir bilimi sayesinde, hayatın erken dönemlerindeki deneyimlerin daha sonraki gelişimin farklı aşamalarını nasıl etkilediğini göstermektedir. Erken dönemdeki zayıf gelişim sağlığı, davranışı ve ileriki dönemlerde öğrenmeyi etkilemektedir. Bu nedenle erken çocukluk dönemi gelişimin en önemli aşaması olarak kabul edilmektedir. Fiziksel, sosyal, duygusal ve dilsel/bilişsel gelişimi içeren sağlıklı erken çocuk gelişimi, zihinsel ve fiziksel sağlığı, okuryazarlık ve sayısal becerileri ve hayat başarısını güçlü bir şekilde etkilemektedir (Our Kids, 2024).

Dünya çapında birçok bilim insanı, okul öncesi eğitimin çocuğun yaşamındaki rolü üzerine derinlemesine araştırmalar yapmıştır. Becton Loveles tarafından “Erken Çocukluk Eğitiminde Bu Kadar Önemli Olan Nedir?” adlı kitabında okul öncesinin önemi şu şekilde özetlenmiştir: Çocukların okul öncesi eğitiminde çok büyük faydalar sağladığı, bu dönemde alınacak okul öncesi eğitimi ile beyinde önemli gelişimlerden faydalanılmaktadır. Bu faydalar; daha iyi sosyal beceriler, sonraki okul yıllarında özel eğitime daha az ihtiyaç duyulması, daha

iyi notlar ve daha fazla konsantre olma yeteneği kazanılması olarak sıralanmaktadır. Aynı yönde bazı araştırmacılar da anaokuluna giden çocukların genellikle okulu bırakmadıkları ve üniversiteyi bitirdiklerini ortaya koymaktadır. Okul öncesi dönemde eğitim alan çocuklarda ergenlik ve ergen yetişkinlik dönemlerinde daha az davranış sorunu yaşadıkları ve suça karışma oranlarının düşüklüğü göze çarpmaktadır. Bu dönemde öğrenme güçlüğü çekenlerin tanılmasının yapılmasının önemine vurgu yapılmaktadır (Our Kids, 2024).

Öğrenme güçlüğü dünyada en yeni özel eğitim kategorisi olarak kabul edilmektedir. Bu amaçla ABD’de 1963’te “Öğrenme Güçlüğü Olan Çocuklar Derneği” kurulmuştur. 1979 yılında ABD’de öğrenme güçlüğü, çocuklarda en büyük engel olarak görülen konuşma engelini geride bırakarak özel eğitimde öncelikli olarak yerini almaya başlamıştır (Sleeter, 2010).

Çocuklarda öğrenme güçlüğü belirtilerinin daha sık görüldüğü dönem olan ilkökul çağlarında özellikle de çocuğun kendini rahat ifadeye başladığı dönem olan ilkökul ikinci ve üçüncü sınıflarda öğrenme güçlüğü tanısı konulmaktadır. Bu tanı ise geç kalınmış bir tanı olarak kabul edilmektedir (Aslan, 2015).

Bu bağlamda okul öncesinde tanı konulması çocuğun hem eğitim hem de birey olarak tüm hayatını olumlu olarak etkileyecektir. Geç kalınmış bir tanı ise sorunu derinleştirerek bu öğrenme güçlüğüne tedaviye direnç kazanmasına neden olacaktır. Çocuklarda sık görülmekle birlikte yetişkinler de zaman zaman rastlanılan bir olgu olarak öğrenme güçlüğü karşımıza çıkmaktadır (Öğrenme Güçlüğü Nedir, 2024).

## 2.1. ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ

Öğrenme: “Algılama, organize etme, depolama ve gerektiğinde bilgiyi ifade etmeyi içeren bilginin kazanılmasına öğrenme denilmektedir. Bu tanımlamaya göre bilgi önce beyne ulaşmalı (girdi), sonra organize edilmeli, anlaşılmalı (bütünleme), sonra depolanmalı (bellek), gerektiğinde dışa vurulmalı yani kullanılmalıdır” (Disleksi Özel Öğrenme Derneği, 2024). Öğrenme sürecinde yaşanan aşamalardan birinde ya da birkaçında oluşacak aksaklık öğrenme güçlüğüne ortaya çıkarmaktadır. Bu açıklamalardan sonra öğrenme güçlüğü aşağıda ayrıntılı şekilde ele alınmakta ve tanımlamalar yapılmaktadır.

Öğrenme Güçlüğü: Öğrenme güçlüğü dünya çapında çok yaygın olarak kullanılan ancak çok heterojen bir kavram olduğu için farklı şekilde anlaşılan bir terim olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu kavramın dünyanın farklı yerlerinde ortaya çıkma şekli, belirli bir kültürde eğitimi etkileyen ideallerden, normlardan, dilden ve bilimsel paradigmalardan güçlü bir şekilde

etkilenmiştir. Çeşitli bakış açılarının ortak olarak kabul edilen bir tanım altında birleşmesi çok mümkün gözükmemektedir. Farklı ülkelerden akademisyen ve uygulayıcılar arasında karşılıklı anlayışı teşvik etmek amacıyla, öğrenme güçlüğü'nün toplumlar arasında nasıl görüldüğüne dair anlaşılır ve elle tutulur bilgiler sağlamak önemli gözükmemektedir (Gürünke and Cavendish, 2016).

Öğrenme güçlükleri veya öğrenme bozuklukları, çok çeşitli öğrenme sorunları için kullanılan genel terimlerdir. Öğrenme güçlüğü zekâ veya motivasyonla ilgili bir sorun olarak görülmemektedir. Öğrenme güçlüğü çeken çocuklar yetersiz ya da geri zekalı olarak kabul edilmemektedir. Basitçe ifade etmek gerekirse, öğrenme güçlüğü çeken bireyler bazı şeyleri farklı görmekte, duymakta ve anlamaktadır. Bu durum ise yeni bilgi ve becerileri öğrenme ve bunları kullanma konusunda sorunlara yol açabilmektedir (Kemp, G. Smith, M. Segal, J. 2024). Başlangıçta öğrenme güçlüğü genellikle çocukların küçük bir yüzdesinde görülen ve öğrenmeyi engelleyen organik temelli bir bozukluk olarak görülmüştür. Bugün ise öğrenme güçlükleri modern toplumlarda yaygın bir olgu olarak kabul edilmektedir.

Öğrenme güçlüğü okul çalışmasının belirli bir yönünü engelleyen ve öğrencinin akademik performansını önemli ölçüde azaltan, akademik öğrenmenin önemli bir bozukluğu olarak kabul edilmektedir. Öğrenme güçlüğü, öğrencinin yeteneği ile başarının bazı özellikleri arasında büyük bir farklılık olarak kendini göstermektedir. Öğrenci okumada, yazmada, dinlemede, konuşmada veya matematik yapmada zorluk yaşayabilmekte, ancak bunların hepsinde aynı anda zorluk yaşanmamaktadır. Bir öğrenme sorunu, fiziksel, duygusal veya motor engellerden ya da genel zihinsel bozukluktan kaynaklanıyorsa, öğrenme güçlüğü olarak kabul edilmemektedir (Educational Psychology, 2024).

Okuma, yazma ve matematik günlük yaşamda gerekli becerilerdir. Öğrenme güçlüğüne sahip öğrenciler pek çok ülkede özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilerin en büyük kategorisini oluşturmaktadır. Öğrenme güçlüğü her şeyden önce şunları gerektirmektedir: İlgili akademik başarı çocuğun performansından beklenenden önemli ölçüde düşük gerçekleşmektedir. IQ'nün normal aralıkta olmasına rağmen başarı testinde alınan puan IQ testindeki puandan önemli ölçüde düşük olarak gerçekleşiyorsa öğrenme güçlüğü var demektir (Büttner and Haselhorn, 2011).

Öğrenme güçlüğü ile ilgili en önemli yanlış zekâ düzeyi yüksek olan kişilerde görülmeyeceği kanısıdır. Aslında öğrenme güçlüğü olan bireylerin birçoğunda zekâ düzeyi normal ya da yüksek düzeydedir (Açıkgöz ve Özmen, 2024). Bu tür bireyler özel yetenekli

kişilerde olabilmektedir. Buna en önemli kanıt öğrenme güçlüğü olan birçok bilim adamı ve sanatçı bulunmaktadır. Bunlar arasında; Albert Einstein, William Butler Yeats, George Patton, Harry Belafonte, Leonardo da Vinci, Auguste Rodin ve Cher gibi ünlüler vardır. Kısacası öğrenme güçlüğü bir hastalık olmayıp bu bireyler toplumların ilgilenip destek sağlaması gereken kişilerdir (Bozmen, 2023).

Öğrenme güçlüğü'nün nasıl tanımlanacağı veya sınıflandırılacağı konusunda önemli tartışmalar olmuştur. Bugün öğrenme güçlüğü ne olmadığıyla tanımlanmaktadır. Örneğin Illinois Eyaleti Eğitim Kurulu tanımına göre “özel öğrenme güçlüğü, öncelikli olarak görme, işitme veya motor engellilik, zihinsel engellilik, duygusal rahatsızlık veya çevresel, kültürel veya ekonomik dezavantajlardan kaynaklanan öğrenme problemlerini içermemektedir.” (Wiederhold, 1974).

“Öğrenme güçlüğü dinleme, konuşma, yazma, mantık yürütme, problem çözme ya da matematik alanındaki yeteneklerin kullanımında zorluk yaşanması” olarak tanımlanmaktadır. Öğrenme güçlüğü bunun yanı sıra kişilerin gelişim çağında bilgiyi depolaması, işleme ve üretme konusunda da zorluklar yaşaması olarak kabul edilmektedir. Kaya (2021)'e göre öğrenme güçlüğü ya da özgül öğrenme bozukluğu; gerekli tedbirler alınarak sürdürülen müdahalelere rağmen en az altı aydır sürmekte olan, akademik becerileri ve öğrenmeyle ilgili güçlükleri barındıran nöro gelişimsel bir bozukluk olarak tanımlanmaktadır. Öğrenme güçlüğü Gülhan ve Burak (2023)'e göre ise; herhangi bir zekâ düşüklüğü olmaksızın okuma, yazma, dinleme, konuşma, matematik ve matematik becerisini kazanmada önemli düzeyde zorluk yaşanması olarak ifade edilmektedir.

Millî Eğitim Bakanlığı özel öğrenme güçlüğü (ÖÖG) kavramını kullanmakta ve yasal kaynaklarda şu şekilde tanımlanmaktadır. “Öğrenme güçlüğü; dili yazılı ya da sözlü anlamak ve kullanmak için gerekli olan bilgi alma süreçlerinin birinde veya birkaçında ortaya çıkan ve dinleme, konuşma, okuma, yazma, heceleme, dikkat yoğunlaştırma ya da matematiksel işlemleri yapma güçlüğüdür (MEB Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü, 2023).”

Kavasoğlu (2019), öğrenme güçlüğü'nü şu şekilde tanımlamaktadır. Öğrenme güçlükleri beyin zedelenmesine bağlı olarak veya bundan bağımsız olarak, normal ya da üstün zekâ olunmasına rağmen öğrencinin kendisinden beklenen akademik becerileri gösterememe, özel okuma, yazma ve matematik becerilerden birinde ya da birkaçında güçlük yaşama durumu olarak ifade etmektedir. Amerikan Ulusal Eğitim Ofisi ise öğrenme güçlüğü'nü; anlamada, dili

konuşmada veya yazı şeklinde üretmede içerilen psikolojik süreçlerdeki bozukluklar olarak tanımlanmaktadır.

ABD’de ilk defa 1975 yılında yapılan ve geçerliliğini büyük oranda koruyan tanım ise; “Özgül öğrenme güçlüğü (ÖÖG), yazılı ve sözlü dili anlama ve kullanmada temel olan bir veya daha fazla sürecin etkilenmesiyle ortaya çıkan dinleme, düşünme, konuşma, okuma, yazma ve matematik kullanımında güçlükler” olarak kabul etmektedir (Doğan, 2012).

Amerikalı ünlü özel eğitimci Kirk, öğrenme güçlüğüne “geri kalmışlık” olarak tanımlanmaktadır. Bu geri kalmışlığı ise, süreçlerin bir veya daha fazlasında gecikmiş gelişim veya bozukluk olarak kabul etmektedir. Gecikmiş gelişimi ise; konuşma, dil, okuma, heceleme, yazma veya aritmetik işlemlerin bir veya daha fazlasında bozukluk olarak açıklamaktadır. Bu durumun ise, olası bir serebral fonksiyon bozukluğundan ve/veya duygusal veya davranışsal, zihinsel gerilikten, duygusal rahatsızlıktan veya kültürel ve eğitimsel faktörlerden kaynaklandığını belirtmektedir (Rehabilitasyon, 2005).

Türkiye’de 31.05.2006 tarih ve 26184 sayılı Resmî Gazetede yayınlanan “Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği” “4. Madde bb fıkrasında özel öğrenme güçlüğü olan bireyin tanımlaması yapılmıştır”. “Bu yönetmeliğe göre, özel öğrenme güçlüğü olan birey; dili yazılı ya da sözlü anlamak ve kullanabilmek için gerekli olan bilgi alma süreçlerinin birinde veya birkaçında ortaya çıkan, dinleme, konuşma, okuma, yazma, heceleme, dikkat yoğunlaştırma ya da matematiksel işlemleri yapma güçlüğü nedeniyle özel eğitim ve destek eğitimine ihtiyacı olan kişidir olarak tanımlanmaktadır (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2006)”. Üdücü (2019) ise, öğrenme güçlüğüne bu yönetmeliğe bağlı olarak: heceleme, konuşma, okuma, yazma, dikkat toplama veya aritmetik imgelemleri yapma sorunları, dili sözlü veya yazılı kullanabilmek ve anlamak için bilgi alma süreçlerinin birinde veya birden fazlasında meydana gelen güçlükler olarak tanımlanmaktadır. Bilişsel işlem becerilerine ilişkin mevcut psikometrik ölçümler, okulda tanımlanan öğrenme güçlüğüne sahip çocukların örneklerinin, okuldaki diğer öğrencilerden önemli ölçüde farklı entelektüel özelliklere sahip olduğunu göstermektedir.

## **2.2. ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ TARİHÇESİ**

Öğrenme bozukluğu kelimesi ilk defa 1963 yılında özel eğitimci Kirk tarafından kullanılmıştır. Öğrenme güçlüğünde özel bir akademik alanda belirgin disfonksiyon söz konusu olmaktadır (Salman ve Diğerleri, 2016). “Literatür incelemesi yapıldığında sağlık bilimleri alanında DSM’5 (Sağlıkta Ruh Sağlığı Bozukluklarının Tanısal ve İstatistiksel El Kitabı)’te yer

alan “Special Learning Discordes” tamlamasının Türkçeye çevirisi “özüml öğrenme bozukluğu (ÖÖB)”, eğitim bilimleri literatüründe ise, bozukluk sözcüğü tercih edilmeyerek “özel öğrenme güçlüğü (ÖÖG)” kavramının kullanıldığı görülmektedir” (Kaya, 2021). Bu araştırmada ise daha kapsayıcı olacağı düşüncesi ile öğrenme güçlüğü (ÖG) ifadesi tercih edilmiştir.

1877 yılında Alman Nörolog Adolf Kussmaul “kelime körlüğü” terimini ortaya atmıştır. Kelime körlüğünü ise, “görme, akıl ve konuşma melekelerinin sağlam olmasına rağmen tam bir metin körlüğü olarak tanımlamıştır. 1877’de ise yine bir Alman doktor olan Rudolf Berlin okuma zorluklarını açıklamak için “Disleksi” terimini kullanmıştır. 1896 yılında İngiliz doktor W.Pringle Morgan tarafından bir tıbbi sorun göz sorunu olarak algılanmış ancak daha sonra bu sorunun bir öğrenme güçlüğü olan disleksi olduğunu tespit etmiştir. Morgan bu çalışmasını British Journal’da makale olarak yayınlamıştır. Böylece öğrenme güçlüğü konusundaki çalışmalar hız kazanmaya başlamıştır (Bozmen, 2024).

ABD’de 1900’lü yılların başlarından itibaren az sayıda doktor ve psikolog kafa travması sonucu beyin hasarı olan bireylerde ve şiddetli dil sorunu olan kişilerde okuma bozuklukları ile öğrenme güçlüğüne yönelik sınırlı miktarda araştırma yapmıştır. Bu araştırmalarla birlikte okuma bozuklukları ve ciddi öğrenme güçlüğü olan bireyler üzerinde araştırmaların yoğunlaşmaya başladığı döneme girilmiştir (Sleeter, 2010).

1905’te W.E. Buruner ABD’de çocukluk çağındaki okuma güçlüklerine ilişkin ilk raporu yayınlamıştır. Disleksi kelimesi ABD’de 1930’lara kadar yaygın olarak kullanılmamıştır (Morin, 2024). Wiederholt (1974) öğrenme güçlüklerinin tarihini dört dönem olarak tanımlamaktadır. Bu aşamalar:

**Birincisi temel aşama (1800-1930):** Beyinle ilgili temel bilimsel araştırmaların vurgulandığı dönemdir. Bu dönem belirli beyin bölgelerindeki yaralanma ile buna karşılık gelen dil veya algısal beceriler gibi belirli fonksiyonların kaybı arasındaki ilişkilerin araştırıldığı dönemdir. Bu dönemde Kurt Goldstein gibi araştırmacılar, birinci dünya savaşı sırasında kafa travması geçiren hastaları incelemiş, birçok hastanın daha sonradan öğrenme güçlükleriyle ilişkilendirilecek özellikler sergilediğini bulmuşlardır. Bu özellikler arasında bireyin bir aktiviteye başladığını ancak durdurmakta veya değiştirmekte zorluk yaşadığını ya da algısal olarak ön plandan arka plana geçemediklerini analiz etmiştir

**İkincisi Geçiş Aşaması (1930-1960):** Bu aşamada beyin araştırmalarının çocuklar üzerinde uygulandığı aşamadır. Örneğin Heinz Werner ve Alfred Straus, öğrenme güçlüğü olan çocukların özellikleri ile beyin hasarı geçirmiş yetişkinlerin özellikleri arasındaki benzerlikleri

tespit etmişlerdir. Bu gözlem, öğrenme güçlüğü için kullanılan ilk kavramlar olan minimal beyin hasarı ve minimal beyin disfonksiyonu gibi terimlerin ortaya çıkmasını sağlamıştır.

**Üçüncüsü Entegrasyon Aşaması (1930-1974),** Öğrenme güçlüğü kavramının ortaya çıkışını ve öğrenme güçlüğü'nün eğitimde tanınmasını içeren aşamadır. 1963 yılında Illionis Urbana-Champaing Üniversitesinde Profesör olan Samuel Kirk, Amerika Öğrenme Engelliler Derneğinde öğrenme güçlüğü terimini kullanarak bu terimin popülaritesinin artmasını sağlamıştır. Bu aşamada William Cruckshank, Newell Kephart ve Marianne Frosting gibi araştırmacıların çalışmaları aracılığıyla algısal beceriler vurgulanmıştır. Bu dönem öğrenme güçlükleri konusunda önemli araştırmalara ve ilgiye yol açmıştır.

Bu bağlamda bu dönemde yapılan araştırmalardan bir tanesi Clements'in yaptığı çalışmadır. "Clements 1966'da minimal beyin işlev bozukluğu sendromunu; Merkezi sinir sistemi fonksiyonlarında sapmayla kendini gösteren, normal ya da normalin üstünde zekaya sahip öğrenme veya davranış sorunları olan çocuklardaki durum olarak tanımlamıştır" (Doğan, 2012).

**Dördüncü Aşama (1975'ten Günümüze):** Akademik davranışsal, bilişsel ve dil gelişimine odaklanan müdahaleleri vurgulayan aşama dördüncü aşamadır. Günümüzde bu konuda yapılan araştırmaların birçoğu, öğrenme güçlüğü yaşayan çocukların genel eğitim sınıflarında akademik açıdan başarılarını artırmak amacı ile yapılan müdahaleleri incelemektedir (Wiederhold, 1974). Bu dönemde ABD'de 1975 yılında yapılan ve yukarıda öğrenme güçlüğü tanımlarında verdiğimiz çalışma sonucunda yapılan ve geçerliliğini halen büyük ölçüde koruyan tanım, bu dönemde yapılan çalışmalara ilişkin önemli bir örnek teşkil etmektedir.

### **2.3. ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜNE YÖNELİK ALAN YAZI İNCELEMESİ**

Dünyada öğrenme güçlüğüne ilişkin son araştırmaların özellikleri, son üç yılda sekiz önemli dergide öğrenme güçlüğüne ilişkin yayınlanan tüm makaleler incelenmiştir. Buna göre 1970'ten önce yapılan araştırmalara son dönemlerde öğrenme güçlüğüne yönelik araştırmalar önemli ölçüde değişmiştir. Öğrenme güçlüğü olan çocukların araştırma için seçilme şekliyle ilgili ciddi tartışmalar yaşanmaktadır. Bu tartışmalar araştırmacıların bu konuda başarısızlığı ile daha da artmış durumdadır. Öğrenme güçlükleri üzerine yapılan araştırmaların çoğunda genel metodolojik sorunlar görülmektedir. Buna rağmen çalışmaların çoğunda gerçek deneysel tasarımlar kullanıldığı dikkatleri çekmektedir.

Öğrenme güçlüğüne yönelik Türkiye’de alan yazılar incelendiğinde bu yöndeki çalışmaların sayısının oldukça yetersiz düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Özellikle belirli alanlar ile ilgili ya da öğrenme güçlüğü’nün bir çeşidine yönelik araştırmalar dikkat çekmektedir. Alan yazılar aşağıda verildiği gibi dikkatle incelendiğinde görüşümüzü destekler niteliktedirler.

Çocuklarda öğrenme güçlüğü belirtilerinin daha sık görüldüğü dönem olan ilkökul çağlarında özellikle de çocuğun kendini rahat ifadeye başladığı dönem olan ilkökul ikinci ve üçüncü sınıflarda öğrenme güçlüğü tanısı konulmaktadır. Bu tanı ise geç kalınmış bir tanı olarak kabul edilmektedir. (Aslan, 2015).

Bu bağlamda okul öncesinde tanı konulması çocuğun hem eğitim hem de birey olarak tüm hayatını olumlu olarak etkileyecektir. Geç kalınmış bir tanı ise sorunu derinleştirerek bu öğrenme güçlüğü’nün tedaviye direnç kazanmasına neden olacaktır. Bu yöndeki çalışmaların sayısının oldukça yetersiz düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Deveci ve Koç, (2020); 2015-2019 yılları arasında yapılan öğrenme güçlüğü ile ilgili alan yazıları incelemiş ve bu yönde yapılan çalışmaların 52 adet olduğunu ve bu çalışmaların 32 adet dergi kapsamında yayınlandığını tespit etmişlerdir. Bu çalışmalar içerisinde büyük çoğunluğunun disleksi ile ilgili çalışmalar olduğunu belirlemişlerdir. Çalışmaların belirli bir kısmı ise öğrenme güçlüğü’nü genel olarak ele aldığını göstermektedir. Bazı çalışmalar ise sadece bir öğrenme güçlüğü çeşidini ele almakta ve ona yoğunlaştığını belirtmektedirler.

Güngörmüş, Özkardeş; (2013), 1972-2011 yılları arasında öğrenme güçlüğüne yönelik alan yazıların incelemesini yapmıştır. Bu çalışması ile ülkede 1995 yılından sonra öğrenme güçlüğü ile her yıl çalışmaların yapıldığını ancak araştırma konularının belirli alanlarda yoğunlaşmadığına dikkat çekmektedir. Yani öğrenme güçlüğü ile ilgili okul öncesi çağda, okul öncesi döneminde, ilköğretimde vb. gibi ayrımlar çok yapılmamıştır. Bu açıdan bu araştırma okul öncesi çocuklarda öğrenme güçlüğüne yönelik önemli bir çalışma olarak görülecektir. Öğrenme güçlüğü’nün tespitinde geç kalınmaması açısından da bu araştırma yön gösterici olacaktır.

Özellikle öğrenme güçlüğü olan okul öncesi dönemdeki çocukların tespiti bunların değerlendirilmesi ve okul öncesi öğretmenlerin bu yöndeki bilgilerinin değerlendirildiğine yönelik çalışmaların azlığı dikkatleri çekmektedir (Okur, 2019).

Aslan, (2015); bu yönde benzer bir bulgu ortaya koymaktadır. Aslan, okul öncesi öğretmenlerinin çocuklara erken tanı ve müdahale edilmesinin ne tür sonuçlar sağlayacağını bilmediğini ve anlamadığına yönelik yanlış ve eksik bilgileri ortaya koymaktadır.

## 2.4. ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ BELİRTİLERİ

Öğrenme güçlüğü olan bir bireyin özellikle de çocuğun tanı ve tedavisi, eğitimciler, eğitim iyileştirme uzmanları, psikologlar, özel hizmetler ve doktorlardan oluşabilen meslekler arası bir ekibin koordineli ve sürekli bir iş birliğine bağlıdır. Öğrenme güçlüğü konusunda eğitim almış eğitim terapistleri veya eğitimciler de öğrenme güçlüğü olan çocukları tedavi eden multidisipliner ekibin bir parçası olarak kabul edilmektedir (Dominguez and Carugno, 2023).

Öğrenme güçlüğü bir bireyden diğerine çok farklı şekillerde ortaya çıkmaktadır. Bir birey okuma ve yazmada zorluk çekerken diğeri kitapları sevmekte ancak matematiği öğrenmemektedir. Bir başkası ise başkalarının ne söylediğini veya yüksek sesle ne iletildiğini anlamakta zorluk çekebilmektedir. Sorunlar ne kadar farklı olsa da hepsi öğrenme bozuklukları olarak kabul edilmektedir (Kemp, G. Smith, M. Segal, J. 2024).

Öğrenme güçlüklerini tespit etmek oldukça zor bir konudur. Öğrenme güçlüklerinin çeşitliliğinin fazlalığı nedeniyle, bir sorunun kanıtı olarak tek bir semptom veya tek bir profil belirlenmemektedir. Ancak, bazı uyarı işaretleri farklı yaşlarda diğerlerinden daha yaygın olarak ortaya çıkmaktadır. Bunların farkına varmak bir öğrenme bozukluğunu erken tanımlamak demektir. Bu ise o bireyin akademik gelişimi ve gelecekteki yaşantısı için oldukça önemli olarak kabul edilmektedir.

Bir bireyin öğrenme güçlüğüne sahip olabileceğini gösteren yaygın belirtiler şunlardır: Okuma ve yazma sorunları, matematik ile ilgili sorunlar, zayıf hafıza, dikkat etmede sorunlar, sakarlık, zamanı söylemede sorunlar, düzenli kalma sorunları vb.dir. Ancak bu birey öğrenme güçlüğü olan bir çocuk ise sıralayacağımız belirtilerden biri veya daha fazlası bu çocukta bulunabilmektedir. Çocuklarda öğrenme güçlüğü belirtileri yaş farkı gözetmeden şu şekilde sıralanmaktadır: (NIH, 2024).

- Olası sonuçları düşünmeden hareket etmek,
- Okulda veya sosyal durumlarda harekete geçmek,
- Odaklanmakta zorluk,
- Kolayca dikkatinin dağılması,
- Küçük bir çocuk gibi konuşmak,

- Okul performansıyla ilgili sorunlar, kısa basit ifadeler kullanmak,
- Dinlerken zorlanmak vb.

Öğrenme güçlüğü belirtileri çocuklarda yaş guruplarına göre farklılıklar arz etmektedir. Bu nedenle araştırmada çocukluk dönemlerinde öğrenme güçlüğü belirtileri üç aşamada incelenmektedir. Bunlar; erken çocukluk dönemi, okul öncesi dönem ve ilköğretim dönemidir.

#### **2.4.1. Erken Çocukluk Döneminde Öğrenme Güçlüğü Belirtileri**

Erken çocukluk döneminde en yaygın öğrenme güçlüğü belirtileri şu şekilde sıralanmaktadır: (Kemp, G. Smith, M. Segal, J. (2024).

- Kelimeleri telaffuz etmede sorunlar,
- Doğru kelimeyi bulmada zorluk çekme,
- Kafiyelemede zorluk çekme,
- Alfabeyi, sayıları, renkleri, şekilleri veya haftanın günlerini öğrenmede zorluk çekme,
- Rutinleri öğrenmede zorluk,
- Boya kalemlerini, kalemleri ve makasları kontrol etmede veya çizgilerin içinde renklendirmede zorluk çekme,
- Düğme, fermuar, çitçit açma veya ayakkabı bağlamayı öğrenmede zorluk,

#### **2.4.2. Okul Öncesi Dönemde Öğrenme Güçlüğü Belirtileri**

- Harfler ve sesler arasındaki bağlantıyı öğrenmede zorluk,
- Kelimeleri oluşturmak için sesleri birleştirememe,
- Okurken temel kelimeleri karıştırma,
- Yeni becerileri öğrenmede yavaşlık,
- Kelimeleri sürekli yanlış yazmak ve sık sık hatalar yapmak,
- Temel matematik kavramlarını öğrenmede zorluk,
- Zamanı anlamada ve sıraları hatırlamada zorluk yaşamak, (Açıkgöz, 2019).

#### **2.4.3. İlkokul Döneminde Öğrenme Güçlüğü Belirtileri**

- Okuduğunu anlamada veya matematik becerilerinde zorluk,
- Açık uçlu sınav soruları ve kelime problemleriyle ilgili sorun yaşama,
- Okuma ve yazmayı sevmeme,

- Yüksek sesle okumaktan kaçınma,
- Kötü el yazısı,
- Zayıf organizasyon becerileri sergileme (yatak odası, ödevler, masa dağınık ve düzensiz),
- Sınıf tartışmalarını takip etmede zorluk çekme,
- Düşüncelerini yüksek sesle ifade etmede zorluk çekme,
- Aynı kelimeyi tek bir belgede farklı şekillerde yazma,

## **2.5. ÇOCUKLARDA ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜNDE GÖRÜLME YAYGINLIĞI**

Çocuklarda öğrenme güçlüğü yaygınlığı, bu çalışmada çeşitli ülkelerde çocuklarda öğrenme güçlüğünde görülme yaygınlığı ve Türkiye’de çocuklarda öğrenme güçlüğünde görülme yaygınlığı olarak iki başlık halinde incelenmektedir.

### **2.5.1. Çeşitli Ülkelerde Çocuklarda Öğrenme Güçlüğünde Görülme Yaygınlığı**

Dünya genelinde öğrenme güçlüğü oranları farklılık göstermektedir. İngiltere’de okul çağlarındaki çocuklarda öğrenme güçlüğü oranının %3, ABD’de %5, İtalya’da 8-10 yaş arası çocuklarda %4 olduğu rapor edilmiştir. Bu farklılıkların nedeni araştırmanın nasıl yapıldığı ve eğitim ve değerlendirme sistemlerindeki farklılıklardan kaynaklanmaktadır. Öğrenme güçlüğü dünya genelinde cinsiyet açısından da farklılık göstermektedir. Yapılan bazı araştırmalarda ülkelerde öğrenme güçlüğü oranlarının erkeklerde kızlara göre üç kat fazla olduğunu ortaya koyarken bazı araştırmalarda kız ve erkeklerde öğrenme güçlüğü oranında eşitlik olduğu ifade etmektedir. Yine yapılan bir araştırmaya göre ülkelerde okuma ve yazma güçlüklerinin erkeklerde daha yüksek olduğu, matematik öğrenme güçlüğü’nün kızlarda daha yaygın olduğu gözlemlenmiştir. Kısacası öğrenme güçlükleri ülkelerde %2 ile %30 arasında değişebilmekte ve bu oranlar dikkate alındığında büyük öğrenci sayılarının öğrenme güçlüğü yaşadığını ortaya koymaktadır (MEB Özel Eğitim Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü, 2024).

ABD’de çocuklarda öğrenme güçlüğünde görülen yaygınlık incelendiğinde Türkiye’ye göre daha yüksek öğrenme güçlüğü oranları dikkati çekmektedir. ABD’de 2005-2014 yıllarında 6-21 yaş aralığındaki tüm öğrencilerin %5’inin öğrenme güçlüğü yaşadığı yapılan istatistiksel çalışmalarla ortaya konmuştur. Amerikan Öğrenme Güçlüğü Ulusal Merkezi her beş çocuktan birisinin öğrenme güçlüğü yaşadığını, disleksi oranının tıp kaynaklarına göre %5-%17, matematik öğrenme güçlüğü’nün %5-7 arasında olduğu verilerini yayınlamıştır (Okur, 2019). ABD’de yapılan bir araştırmaya göre her 100 kişiden 10’unun dispraksi özelliği taşıdığı tespit edilmiştir (BEP Danışmanlık, 2024)

Birleşik Krallıkta yapılan bir araştırmaya göre, İngiltere’de her 10 kişiden birinin bir dereceye kadar disleksi olduğu tahmin edilmektedir. Disleksi günlük işlerde zorluklara yol açan, yaşam boyu süren bir öğrenme güçlüğü çeşididir (NHS, 2024). İngiltere’de öğrencilerin %5-%7’sinin Diskalkuli yani matematik zorluğu yaşadığı tahmin edilmektedir. Almanya’da okul çağındaki çocukların %17’sine kadarının okuma ve yazma güçlüğü yani disleksi ve disgrafili olduğu tespit edilmiştir (Döhla and Heim, 2016). Almanya genelinde çocukların, ergenlerin ve yetişkin bireylerin %3-7’si diskalkulili olduğunu ortaya koymaktadır (Haberstroh, Körme, 2019).

### **2.5.2. Türkiye’de Çocuklarda Öğrenme Güçlüğünde Görülme Yaygınlığı**

Türkiye’de öğrenme güçlüğü oranı %3 olarak belirlenmiştir. Oran düşük gibi gözükse de tanı konulmadaki zorluklar ve tanı yöntemindeki farklılıklar nedeni ile oranın düşük kaldığı kabul edilmektedir (Yaman Şirinler, 2022). Türkiye’de öğrenme güçlüğü’nün yaygınlığı incelendiğinde, öğrenme güçlüğü tanısı alan birey sayısında sürekli artış görülmektedir. 2017-2018 eğitim öğretim döneminde ülkede öğrenme güçlüğü teşhisi konulan öğrenci sayısı 41.600 olarak belirlenmiştir. Bu sayıya her ay 1000-1500 arası öğrenci eklendiği tespit edilmiştir. Türkiye için bu sayının diğer ülkeler ile karşılaştırıldığında oldukça düşük seviyede kaldığı anlaşılmaktadır. Bu sayının düşüklüğünün nedeni, tarama ve tanımlama araçlarının yetersizliği ve tanımlama kriterlerinin belirgin olmayışı, tanı almayan veya yanlış tanımlananlar nedeni ile oranın düşük kaldığı kabul edilmektedir (Okur, 2019).

Yapılan araştırmalarda Türkiye’de erkek çocuklarda öğrenme güçlüğü kız çocuklarına göre daha sık gözlemlenmektedir. Türkiye’de özel eğitime ihtiyaç duyan çocukların %50,5’ini öğrenme güçlüğü çeken çocukların oluşturduğu tespit edilmiştir (Özel Eğitim, 2024).

Türkiye’de öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin sayısı hakkında kesin veri ortaya koymak oldukça zordur. Bunun nedeni tanı süreçlerinin kesin olarak kayıt altına alınmaması ve bu süreçlerin resmi kayıtlarca düzenli olarak izlenmemesi olarak gösterilmektedir. Bu açıdan Ankara’da yapılan bir çalışmada ilkokul ikinci sınıf öğrencilerinde okuma güçlüğü’nün %2 civarında olduğu tespit edilmiştir. Sivas’ta yapılan bir araştırmada ilkokul düzeyinde okuma, yazma ve matematik öğrenme güçlüklerinin %20 ila %25 arasında olduğu, Edirne’de ise ilkokul düzeyinde öğrenme güçlüğü oranının %14 civarında olduğu tahmin edilmektedir (MEB Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü, 2024).

## 2.6. ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ NEDENLERİ

Öğrenme güçlüğü'nün birçok nedeni bulunmaktadır, ancak kapsamlı değerlendirmeler yapılmasına rağmen genellikle nedeni tam olarak bilinmemektedir. Öğrenme güçlüğü çeken bireylerde fiziksel ve ruhsal sağlıksızlık oranları oldukça yüksek seyretmektedir. Öğrenme güçlüğü eş zamanlı bir hastalık tipi olarak kabul edilmektedir. Öğrenme güçlüğü çeken bireyler ihtiyaç duydukları özel hizmete erişimde birçok engelle karşılaşmaktadırlar (Mizen, 2012).

Öğrenme güçlüğü birçok çocukta okula başladıklarında ve akademik becerileri kazanamadıkları durumda ortaya çıkmaktadır. Bu tür başarısızlıklar genellikle okumada ortaya çıkmakta aynı zamanda matematik öğrenme ve diğer derslerinde de başarısızlıklar görülebilmektedir (Mihandoost, 2011).

Midandoost (2011)' İran'da öğrenciler üzerinde yaptığı bir çalışmada, öğrenme güçlüğü olan öğrenciler ile normal öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık tespit etmiştir. Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler normal öğrencilere göre hafıza sorunlarının sıklığı, ödev yapmada zorluk, başarısızlık geçmişi, sınıfı terk etme isteği, sınıfta hareketsizlik ve okula karşı nefret duygularının yüksekliğini belirlemiştir (Mihandoost, 2011).

Bir bireyin niçin öğrenme güçlüğü yaşadığının tespiti her zaman tam olarak bilinmemektedir. Öğrenme güçlüğü'nün nedeni, bazen kişinin beyin gelişiminin doğmadan önce, doğum sırasında veya erken çocukluk döneminde etkilenmesinden kaynaklanabilmektedir. Bireylerde öğrenme güçlüğü'nün nedenleri genellikle şu şekilde sıralanmaktadır: (NHS, 2024).

- Annenin hamilelikte yaşadığı hastalıklar,
- Doğum anında beyne yeterince oksijen gitmesini engelleyen sorunlar,
- Çok erken doğum,
- Kafa travması geçirmesi,
- Doğmamış çocuğun ebeveynlerinden öğrenme güçlüğü olasılığını artıran bazı genleri alması,
- Menenjit gibi hastalıklar,
- Erken çocukluk dönemindeki hastalıklar, yaralanmalar, kazalar ve nöbetler öğrenme güçlüğüne neden olabilmektedir (MENCAP, 2024).

Öğrenme güçlüğü'nün nedenlerini daha detaylı olarak analiz edilmektedir. Bunlar doğumdan önceki olaylar: Anneye ait faktörler, doğum sırasındaki olaylar ve doğumdan sonraki olaylar olmak üzere üç kategoride ele alınmaktadır.

### **2.6.1. Doğumdan Önceki Olaylar: Anneye Ait Faktörler:**

Annenin yakalandığı bazı enfeksiyonlar doğmamış çocuğa aktarılmakta bu ise öğrenme gücüne yol açmaktadır. Diğer anne faktörleri arasında diyet eksiklikleri ve aşırı alkol tüketimi sayılmaktadır. Doğumdan önce annede ortaya çıkan metabolik bozukluklar fark edilmez ve diyetlerle kontrol altına alınmaz ise ciddi öğrenme bozukluklarına neden olabilmektedir (Holland, 2011).

### **2.6.2. Doğum Sırasındaki Olaylar:**

Doğum anında bebeğin yeterli oksijeni alamaması veya doğum anında oksijen kesintisi olması beyne oksijen gidişinin engellenmesi durumunda öğrenme gücüne ortaya çıkmaktadır. Yine bebek önemli ölçüde erken doğarsa, doğumdan çok kısa süre sonra hastalanırsa yine öğrenme gücüne neden olmaktadır.

### **2.6.3. Doğumdan Sonraki Olaylar**

Bazı çocuklarda enfeksiyonlar beyni etkileyebilmekte ve öğrenme gücüne neden olabilmektedir. Bu enfeksiyonların en yaygın olanı ise ensefalit (beyin iltihabı) ve menenjit (beyin zarlarının iltihaplanması). Yine buna ilave olarak sosyal ve çevresel faktörler gibi kötü barınma koşulları, kötü ve yetersiz beslenme, yetersiz uyarılma, her türlü çocuk istismarı öğrenme gücüne neden olabilmektedir. Bunun yanında kaza nedeniyle kafa travmaları da öğrenme gücünün önemli bir nedeni olarak görülmektedir (Holland, 2011).

## **2.7. ÖĞRENME GÜCÜ ÇEŞİTLERİ**

Öğrenme gücü çeşitleri incelendiğinde yedi adet öğrenme gücü çeşidi karşımıza çıkmaktadır. Bunlar; disleksi, diskalkuli, disgrafi, dispraksi, disfaji/Afazi, işitsel işleme bozukluğu ve görsel işleme bozukluğudur. Öğrenme gücü ya da zorlukları çeşitleri içerisinde en sık görüleni disleksidir. Bu öğrenme gücü çeşitleri aşağıdaki tablo:2.1’de gösterilmektedir.

**Tablo: 2.1. Öğrenme Güçlüğü Çeşitleri**

<b>Öğrenme Güçlüğü Çeşitleri</b>	<b>Ortaya Çıkan Sorunlar</b>
<b>Disleksi:</b> Okuma Bozukluğu	Okuma, yazma heceleme ve konuşmada sorunlar,
<b>Diskalkuli:</b> Matematikte Zorluk	Matematik problemleri çözmek, zamanı anlamak ve para kullanmada sorunlar,
<b>Disgrafi:</b> Yazmada Zorluk	El yazısı, yazım ve fikirlerin düzenlenmesinde sorunlar,
<b>Dispraksi:</b> Duygusal Bütünleşme Bozukluğu,	El-göz koordinasyonu, denge, el becerisi sorunları,
<b>Disfazi/Afazi:</b> Dil ile ilgili zorluk	Konuşulan dili anlama, okuduğunu anlama sorunları,
<b>İşitsel İşleme Bozukluğu:</b> Sesler farklarını duymada zorluk,	Okuma, anlama ve dil sorunları,
<b>Görsel İşleme Bozukluğu:</b> Görsel Bilgileri Yorumlamada Zorluk	Okuma, matematik, haritalar, grafikler, semboller, resimler ile ilgili sorunlar,

**Kaynak:** Kemp, G. Smith, M. Segal, J. (2024).

### 2.7.1. Disleksi

Disleksi terimi Yunancadan türetilmiş ve “kelime okumada zorluk” anlamına gelmektedir. Disleksi genellikle çocuğun diğer bilişsel yetenekleriyle ilişkili olarak beklenmedik bir durum olarak kabul edilmektedir (Handler, 2011). En yaygın öğrenme güçlüğü çeşidi disleksidir. Disleksi; okuma, yazma ve anlamayı etkileyen bir dil işleme bozukluğu olarak tespit edilmiştir. Disleksililer, sözcüklerin kodlarını çözmeye veya fonemik farkındalıkta, sözcüklerin içindeki bireysel sesleri tanımlamada zorluk yaşayabilmektedirler. Disleksi tanısı en sık konulan bir öğrenme güçlüğü çeşididir. Genellikle bireylerin okuma, dil bilgisi, okuduğunu anlama ve diğer dil becerilerinde oluşan sorunlara yol açmaktadır (Valden University, 2024).

Amerika Öğrenme Engellileri Derneği disleksi tanımını şu şekilde yapmaktadır: Okumayı ve ilgili dile dayalı işlem becerilerini etkileyen spesifik bir öğrenme güçlüğü disleksi olarak kabul edilmektedir (LDA, 2024). Fitrianni, ve Felina (2018)’e göre disleksi; okuma güçlüğü ve öğrenme gibi gelişimsel bozukluklar olarak tanımlanmaktadır. “Disleksi konuşma seslerini tanımlama ve bunların harfle ve kelimelerle nasıl ilişkili olduğunu öğrenme (kod çözme) sorunları nedeniyle okuma güçlüğü içeren bir öğrenme bozukluğudur. Okuma güçlüğü olarak adlandırılan disleksi; beynin dili işleyen bölgelerindeki bireysel farklılıkların bir sonucu olarak ortaya çıkmaktadır” (Mayo Clinic, 2024). Dünya Sağlık Örgütü (WHO), disleksiye; yeterli zekâ, sosyo-kültürel fırsatlar ve kişiye yönelik eğitime rağmen okuma becerisi kazanmada yaşanan beklenmedik ve kalıcı başarısızlık olarak tanımlanmaktadır (Balcı, 2017).

Handler (2011)'e göre disleksi; kod çözme, akıcı kelime, tanıma, hızlı otomatik isimlendirme ve/veya okuduğunu anlama becerilerindeki zorluklarla karakterize edilen, akıcı bir dile dayalı öğrenme güçlüğüdür. Bu zorluklara genellikle dilin fonolojik bileşenindeki, yazılı kelimenin kodunu çözmek için alfabetik kodun kullanılmasını zorlaştıran bir eksiklikten kaynaklanmaktadır. Dislekside kelime dağarcığının, yazılı ifadenin ve arka plan bilgisinin gelişimini engelleyebilecek okuma deneyiminin azalması yer alabilmektedir. Disleksinin bir harf veya kelimeyi tersine çevirme düşüncesi yaygın bir yanlışlık olarak kabul edilmektedir. Bu nedenle mümkün olan en iyi sonuca ulaşmak için erken tanı, kanıta dayalı değerlendirmeler ve tedaviler için nitelikli profesyonellere yönlendirme yapılmalıdır. Disleksi dil temelli bir bozukluk olduğu için tedavinin de dil temelli olması gerekmektedir.

Bu bağlamda iyileştirici programlar, kod çözme, akıcılık eğitimi, kelime bilgisi ve anlama konularında özel talimatlar içermelidir. Çoğu program, fonemik farkındalığı ve ses bilgisinin uygulanmasını açıkça öğreten günlük yoğun bireyselleştirilmiş eğitimi içermelidir. “Özel okuma güçlüğü”, “okuma güçlüğü” ve disleksi terimleri literatürde sıklıkla birbiri yerine kullanılmaktadır (Handler, 2011).

Disleksi; zekâ, işitme veya görme sorunlarından kaynaklanmamaktadır. Disleksi tanısı konulan çocukların birçoğunun, özel ders veya özel eğitim programlarıyla okulda başarı şansları artırılabilir. Burada duygusal desteklerde önemli bir rol oynamaktadır. Disleksinin kesin bir tedavisi olmasa da erken tanı ve değerlendirme en iyi sonucu vermektedir. Bazen bir bireye yıllarca disleksi tanısı konulamamakta ve yetişkinliğe kadar fark edilememektedir. Geç fark edilse bile disleksi tanısı konulduktan sonra, onu gidermeye yönelik eğitimler verilebilmektedir (Mayo Clinic, 2024).

Disleksi öğrenme güçlüğü çeşitleri içinde en sık görülenidir. Örneğin, yapılan bir araştırmaya göre İngiltere’de her on kişiden birinin bir dereceye kadar disleksi olduğu tahmin edilmektedir. Disleksi günlük işlerde zorluklara yol açan, yaşam boyu süren bir sorundur. Ancak okuma ve yazma sorunu yaşayan, bu becerileri geliştirmek isteyenler, okulda ve hayatın her alanında başarılı olmak isteyenler için İngiltere’de destekler sağlanmakta ve bu destekler sürekli geliştirilmektedir (NHS, 2024).

Disleksi belirtileri genellikle çocuk okula başladığında ve okuma yazmaya daha fazla odaklandığında ortaya çıkmaktadır. Disleksinin belirtileri genel olarak şunlar olarak tespit edilmiştir:

- Çok yavaş okuma ve yazma,

- Kelimedeki harflerin sırasını karıştırmak,
- Birbirine benzeyen harfleri karıştırmak,
- Harfleri tersten yazmak, (b ve d ya da 6, 9 gibi),
- Zayıf ve tutarsız yazım,
- Sözlü ifadeleri anlayıp yazılı ifadeleri anlamada zorluk,
- Planlama ve organizasyon eksikliği,
- Talimatları yerine getirmede zorluk yaşama, (NHS, 2024)
- Rakamları karıştırmak,
- Konuşmayı geç öğrenmek,
- Sayı olgularını ezberleyememek,
- Yabancı dil öğrenememek,
- Matematik yapamamak, (International Dyslexia Association, 2024).

Disleksi olan kişiler yaratıcı düşünme ve problem çözme gibi alanlarda oldukça beceri sergileyebilmektedirler. Disleksiye nelerin sebep olduğu kesin olarak bilinmemektedir. Anatomik ve beyin görüntüleme çalışmaları, disleksi olan bireylerin beyin gelişme ve işlev biçimlerinde farklılıklar olduğunu ortaya koymuştur. Üstelik disleksi olan çoğu kişinin bir kelime içindeki ayrı konuşma seslerini tanımlamada veya harflerin bu sesleri nasıl temsil ettiğini öğrenmede sorunlar yaşadığı çalışmalarla tespit edilmiştir. Bu onların okuma güçlüklerinde önemli bir faktör olarak görülmektedir. Disleksi, zekâ eksikliğinden ya da öğrenme isteksizliğinden kaynaklanmamaktadır. Uygun öğretim yöntemleri ile disleksi tanısı konulan öğrenciler başarılı bir şekilde öğrenebilmektedirler ((International Dyslexia Association, 2024).

Disleksinin etkisi kişiden kişiye farklılık göstermektedir. Bu durumun ciddiyetine, verilen eğitimin veya iyileştirmenin etkilerine bağlı olarak değişmektedir. Disleksi’de en genel zorluk; kelime öğrenme, düzgün okuma, heceleme ve yazma ile ilgilidir. Disleksi’ si olan bireyler iyi bir eğitimle erken okuma ve heceleme işlemlerini başarmaktalar ancak daha sonra dilbilgisi, ders materyalini anlama ve makale yazma gibi daha karmaşık dil becerileri gerektiğinde büyük sorun yaşamaktadırlar. Bu kişiler iyi bir dil eğitimi aldıktan sonra bile konuşma dilinde sorunlar yaşayabilmektedirler. Bu kişiler kendilerini ifade etmede veya başkaları konuşurken ne demek istediklerini tam anlamakta zorlanabilmektedirler. Bu tür dil sorunlarının farkına varmak genellikle zordur. Ancak bunlar okulda, işyerinde ve diğer insanlarla ilişkilerde büyük sorunlara yol açabilmektedir. Kısacası disleksinin etkileri okulun çok ötesine uzanmaktadır (International Dyslexia Association, 2024).

## 2.7.2. Disgrafi (Yazmada Bozukluk)

Yazma becerisi bireyin tüm yaşantısında kullanacağı önemli bir beceri çeşididir. Bu nedenle birey yazma becerisi elde ederken yaşayacağı sorunlar ve alacağı eğitim onun tüm yaşantısını etkileyecektir. Tüm karmaşık dil becerileri olan konuşma, okuma gibi yazmada da yeterliliğin gelişmesi uzun bir süreç işidir. Bu süreçte bireyler bazı güçlüklerle karşılaşabilmektedir. Bu güçlükler; metin oluşturma ile ilgili üst düzey becerileri olumsuz olarak etkilerken, aynı zamanda akademik ve psikolojik gelişimleri de etkilemektedir (Yaşartürk ve Akyol, 2023). Öğrenme güçlüğü bulunan bireylerin yaşadıkları sorunlardan birisi de yazı yazmaktır. Disgrafi; öğrencinin yaş, zekâ ve eğitim seviyesi olarak istenilen düzeyde olmaması, akranlarından geri kalması, algı motor alanlarda sorun yaşaması olarak tanımlanmaktadır (Uçar ve Koca, 2023).

Disgrafi bir başka tanımlamaya göre; yazma yeteneğinde gelişim gecikmesi ya da edinilmiş kayıp olarak veya yazma becerisinde belirgin gecikme olarak tanımlanmaktadır (Hasgül, 2021). Disgrafi salt motor bir sorun olarak fonksiyon ve kontrol bozukluklarında önemli bir yer tutmaktadır. Bu açıdan incelemeyi gerektiren bir öğrenme bozukluğu olarak kabul edilmektedir (Salman ve Diğerleri, 2016).

Döhla ve Heim (2016)'e göre disgrafi; çocukların sınıf seviyesine göre beklenin altında yazma performansı ve yazma becerilerinin kazanılmasında çekilen güçlüklerle karakterize edilen bir öğrenme bozukluğu çeşididir. Okuma bozukluğu olan disleksi ile yakından ilişkili ve yeterli görsel, okul eğitimi ve diğer bilişsel yeteneklere rağmen bir öğrenme güçlüğüdür. Almanya'da gelişimsel yazma bozukluğu olan disgrafinin yaygınlığı okul çağındaki çocuklarda yaklaşık %7-15 arasındadır. Bu oran Almanya'daki disleksi oranı ile benzerlik göstermektedir. Disgrafi Almanya'da erkek çocuklarda kız çocuklara oranla daha fazla görülmektedir.

Disgrafi, sembollerin ve kelimelerin yazılı ifadesini etkileyen bir öğrenme güçlüğü çeşididir. İletişimde yazılı dil kullanılarak iletişim kurulmaktadır. Bu nedenle disgrafi ciddi bir sorun olarak görülmektedir. Ayrıca akademik yaşantıda disgrafi, çocuğun normal gelişimini, öz saygısını ve akademik başarılarını etkileyebilmektedir. Erken teşhis ise, çocuğun yardım almasını ve yazılarını daha erken geliştirmesini sağlamaktadır. Öğretmenler bir bireyde ya da öğrencide öğrenme güçlüğüne kaynağını doğru teşhis ettikten sonra öğrenim stillerini uygulamalarına yardımcı olacaktır. Disgrafinin, genellikle beyin bölgelerini etkileyen bir yaralanma ve hastalıkla ilişkili olduğu tahmin edilmektedir. Disgrafi disleksi' ye göre daha az

yaygındır. Örneğin Parkinson hastalığı hastalarında belirgin yazı bozukluğu görülmekte ve disgrafi' ye neden olduğu kabul edilmektedir (Drotar and Dobeş, 2020).

### 2.7.3. Diskalkuli (Matematikte Zorluk)

Öğrenme güçlüğü çeşitlerinden birisi olan matematik işlemleri yapamama güçlüğü diye adlandırılan diskalkuli; sayı algısı bozukluğu nedeniyle kişinin matematiksel işlemlerde, dört işlem problemlerinde, ölçme ve diğer matematiksel alanlarında yaşadığı zorluklar olarak tanımlanmaktadır. İngiltere Eğitim ve İstihdam Dairesi'ne göre diskalkuli, aritmetik beceriler kazanma yeteneğini etkileyen bir durum olarak kabul edilmektedir (Nurkan ve Yazıcı, 2020).

Diskalkuli sayma becerilerinde ortaya çıkan kusurlu davranışlar olarak kabul edilmektedir. Diskalkulik kişiler rakam, basit işlemler, problemler ve problemlerle ilgili sezgileri kullanmada ve anlamada güçlük çekmektedirler. En genel tanımlamayla diskalkuli; “matematiksel ilişkileri kavrama ve hesaplamada, sayısal sembolleri tanıma, kullanma ve yazmada ortaya çıkan bozukluk ve yetersizlik olarak ifade edilmektedir” (Ekici, 2024).

Ülkemizde Diskalkuli kavramı daha çok matematik öğrenme bozukluğu ve diskalkuli şeklinde kullanılmaktadır. Matematiği sevmeme ve matematik öğrenememe olan diskalkuli genellikle birbirine karıştırılan kavramlardır. Ancak ikisi birbirinden oldukça farklıdır. Bir birey matematiği sevmeyebilir ancak diskalkulili değildir. Diskalkuli; sayısal ve uzamsal ilişkileri görebilme ve ifade edebilme, bunları anlamadaki güçlük olarak değerlendirilmektedir (Diskalkuli Nedir, 2023). Butter, Beachman ve Trott çalışmalarında diskalkuliyi; matematiksel ilişkileri anlama, yazma ve hesaplamada, sayısal sembolleri tanıma, kullanma ve yazmada bozukluk ya da eksiklik şeklinde tanımlamaktadır (Karadeniz, 2013). Bir başka tanımlamaya göre gelişimsel diskalkuli; aritmetik becerilerin normal edinimini etkileyen spesifik bir öğrenme güçlüğüdür. Zayıf öğretim ve çevresel faktörler ne kadar etki etse de diskalkuli, beyin temelli bir bozukluk olarak kabul edilmektedir (Aster and Shalav, 2007). Diskalkuli kadınlarda da erkekler kadar yaygın olarak görülmektedir. Diskalkuliye sıklıkla dikkat eksikliği, hiperaktivite bozukluğu, gelişimsel dil bozukluğu ve epilepsi gibi nörolojik bozukluklarda rastlanmaktadır (Shalev and Tsur, 2001).

“Nedeni kesin olarak bilinmeyen diskalkuli kişiden kişiye farklılık gösterebilmektedir. Diskalkulinin nedeni beyin gelişimi, kalıtım, çevresel faktörler ve beyin hasarı olası nedenleri olarak sıralanmaktadır. Diskalkulinin beyin ‘parietal lop’ olarak isimlendirilen bölümündeki temel farklılıklar nedeniyle ortaya çıktığı düşünülmektedir.” (Ekici, 2024).

Diskalkuli yaygınlığı tahmin edilen bir matematik bozukluğu olarak kabul edilmektedir. Bu yaygınlık İngiltere’de öğrencilerin %5-%7’sini kapsamaktadır. Bu ise disleksi ile aynı orana denk gelmektedir. Birleşik Krallık tarafından hazırlanan önemli bir rapora göre diskalkuli, disleksi ile zayıf bir ilişkiye sahiptir. Ancak diskalkulinin sonuçları disleksi kadar şiddetli olduğunu göstermektedir. Son nörodavranışsal ve genetik araştırmalar diskalkulinin tutarlı bir öğrenme sendromu olduğunu göstermektedir (Butterworth, Warma and Laurillard, 2011).

Almanya genelinde çocukların, ergenlerin ve yetişkin bireylerin %3-7’si diskalkulik olarak tespit edilmiştir. Matematiksel hesaplamalar yaparken ciddi ve sürekli zorluk, okulda, işte ve günlük yaşamda belirgin bozulmalara yol açmakta ve eşlik eden ruhsal bozukluk riskini artırmaktadır. Diskalkuli tanısı, kişinin bireysel geçmişi, test bulguları, klinik muayene ve ileri psikososyal değerlendirmeden elde edilen bilgiler bağlamında bakıldığında ortalama bir matematik performansı sergiliyorsa ancak bu durumda tanı konulabilmektedir. Uygulanacak eğitim ve tedavide bireysel matematik problem alanlarına yönelik yapılmalıdır (Haberstroh, Körne, 2019).

Bir toplumda diskalkuli oranının %3 ile %6 arasında olduğu tahmin edilmektedir. Türkiye’deki öğrenci sayıları dikkate alındığında 750.000 ila 1.500.000 öğrencinin diskalkuli sorunu yaşadığı tahmin edilmektedir (Disleksi Merkezi, 2019). Bu ise oldukça yüksek bir sayıyı ifade etmekte ve erken tanının önemini ortaya koymaktadır.

“Bugüne kadar yapılan çalışmalar ve literatür incelendiğinde diskalkulinin belirtileri şu şekilde sıralanmaktadır: (Ekici, 2024).

- Belleğin zayıf çalışması nedeniyle hatalı hesaplamalar,
- Temel matematik işlemlerin oldukça yavaş ve zor çözülmesi,
- Toplama ve çarpma işlemlerin değişme özelliğini tanımadaki yetersizlik,
- Matematik problemlerinde kullanılan adım ve işlemleri sergilemede zorlanma,
- Dikkatsizlik nedeniyle hataların çokluğu,
- Görsel ve mekânsal işleyişle ilgili problemler,
- İşlemlerde sürekli on parmak kullanma,
- Sayıları karşılaştırmada zorlanma, pozitif ve negatif sayıları ayırt edememe,
- Para üstü verirken şaşırma,
- Gün, hafta, ay, mevsimler vb. kavramları anlamada güçlük çekme,
- Zamanı anlatmada, yer ve yön tayininde zorlanma,
- Stratejik planlamada beceri eksikliği,

- Matematikteki genel kavramları anlayamama ve hatırlayamama,
- Kesirler konusunu anlamada zorlanma,
- Matematiksel sembollerin kafa karıştırması,
- Basit geometrik şekilleri çizememe ve tanımlayamama,”

#### **2.7.4. Dispraksi (Duyusal Bütünleşme Bozukluğu)**

Dispraksi; beyinde yer alan nöronlar arasında yeterince iş birliği sağlanamaması nedeniyle, beynin komut alıp vermekte ve işlem yapmakta güçlük çekmesi olarak tanımlanmaktadır. ABD’de yapılan bir araştırmaya göre her 100 kişiden 10’unun dispraksi özelliği taşıdığı tespit edilmiştir (BEP Danışmanlık, 2024)

Bir diğer tanımlamaya göre dispraksi; bireyin motor görevleri planlama ve işleme yeteneğini etkileyen nörolojik bir bozukluk olarak kabul edilmektedir. Dispraksi, ayrıca motor öğrenme zorlukları, algısal-motor işlev bozukluğu ve gelişimsel koordinasyon bozukluğu olarak da bilinmektedir. Birleşik Krallık Ulusal Öğrenme Bozuklukları Merkezine göre, dispraksili bireyler ince ve kaba motor görevlerini planlama ve tamamlamada zorluk çekmektedirler. Bu el sallamak gibi basit motor hareketlerden, diş fırçalamak için adımları sıralamak gibi daha karmaşık olanlara kadar değişebilmektedir (Medical News Today, 2024).

Birleşik Krallık Ulusal Sağlık Servisine göre, dispraksili çocukların çoğunda dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu da bulunmaktadır. Dispraksinin genel belirtilerinden bazıları şu şekildedir:

- Zayıf denge,
- Kötü duruş,
- Tükenmişlik,
- Sakarlık,
- Konuşmadaki farklılıklar,
- Algı sorunları,
- Zayıf el-göz koordinasyonu,

Çocuklarda dispraksi belirtileri yaşa bağlı olarak farklılık arz etmektedir. Her çocukta aynı belirtiler görülmeyebilmektedir. Bu nedenle yaş durumuna göre dispraksi belirtileri farklılık arz etmektedir (Medical News Today, 2024). Bunlar:

**a- Çok Erken Çocukluk Döneminde Dispraksi Belirtileri:** Çocuğun bazı hareketleri diğer çocuklara göre başarması daha uzun sürebilmektedir. Bunlar, oturmak, emeklemek,

yürümek, konuşmak, durmak, kelime dağarcığını geliştirmek, tuvalet eğitimi (bezden çıkma), diğer akranlarına göre daha geç gelişmektedir.

**b- Erken Çocukluk Döneminde Dispraksi Belirtileri:** Bu dönemde daha farklı zorluklar ortaya çıkmaktadır. Bunlar:

- Ayakkabı bağcığını bağlama, düğme ve fermuar ilikleme, çatal bıçak kullanma, el yazısı yazma gibi ince hareketleri yapmada zorluk yaşama,
- Çocuğun giyinme konusunda zorluk yaşaması,
- Zıplama, seksek oynama, top yakalama, topa tekme atmada zorluk yaşama,
- Sınıfta makas kullanma, boyama, çizim yapma ve yapboz oyunlarında zorluk yaşama,
- Düşünceleri işlemede sorunlar,
- Konsantrasyon sorunları, (tek şeye odaklanmada dispraksili çocukların büyük zorluk çektikleri tespit edilmiştir.),
- Diğer çocuklara göre daha fazla kıpırdanma belirtileri sergileme,
- Merdiven çıkmada zorluk,
- Eşyalara çarpma, düşme ve düşürme eğiliminin artması, (sakarlığın artması),
- Yeni becerileri öğrenmede zorluk,
- Hikâye yazmada oldukça zorlanma,
- Tahtadan dersi kopya etmede zorlanma olarak sayılmaktadır.

**c- Okul Öncesi Döneminde Dispraksi Belirtileri:**

- Arkadaşlıkları sürdürmede zorlanma,
- Alışılmadık davranışlar sergileme,
- Çoğu eylemlerde tereddüt etme ve yavaş davranma,
- Kalemi tutmada zorlanma,
- İçinde, dışında, önünde gibi kavramları kullanmada zorluk yaşama,

Bugün bilim dünyası dispraksiye neyin neden olduğunu tam olarak ortaya koyamamıştır. İngiltere’de Queen Mary Üniversitesi Engellilik ve Disleksi Servisi uzmanları, yapılan araştırmaların, dispraksinın beyindeki nöron gelişiminin olgunlaşmamasından kaynaklanabileceğini ve herhangi bir spesifik beyin hasarından kaynaklanmadığını açıklamaktadırlar. Bugün dispraksinın kesin tedavisi olmamakla birlikte, erken tanı konulması ile konuşma ve dil terapisi, okulda ve ailede ilgi ve at binme terapisi ile en aza indirilebileceği uzmanlar tarafından belirtilmektedir. Buradan da şu yargıya varmak mümkündür. Okul öncesi öğretmenlerinin bu tür belirtiler taşıyan öğrencileri erken teşhisinin önemi bir kez daha ortaya

çıkılmaktadır. Tanının gecikmesi tedavinin zorlaşmasına ve bireyin yaşamı boyu zorluklar yaşamasına neden olacaktır.

### **2.7.5. Disfazi/Afazi (Dil ile İlgili Bozukluk)**

Disfazi: Konuşulan dili üretme ve anlama yeteneğini olumsuz etkileyen durum disfazi olarak kabul edilmektedir. Disfazi okuma, yazma ve jest bozukluklarına neden olabilmektedir. Disfazi bir dil bozukluğudur. Düşünceleri konuşma diline dönüştürmekten sorumlu beyin bölgeleri hasar gördüğünde ve düzgün çalışmadığı durumlarda ortaya çıkmaktadır. Disfazi olan bireyler sözlü iletişimde güçlük çekmektedirler. Disfazi genellikle yutma güçlüğü olan disfazi ile karıştırılmaktadır. Disfazi beyin hasarından kaynaklanmaktadır. Beyin hasarının en önemli nedeni olarak felçler gösterilmektedir. Diğer nedenler ise; kafa travmaları, enfeksiyonlar ve beyin tümörleri olarak sıralanmaktadır (Vandergriendt, 2018).

Afazi: Bir dil işlev bozukluğuna işaret etmektedir. Disfazi, afaziye göre daha geniş olup afaziyi de içinde barındırmaktadır. Afazi kısmi okuma bozukluğu olarak görülmektedir. Afazi, disfazi gibi bir kişinin dili anlama, üretme veya kullanma yeteneğini bozmaktadır. Afazi de disfazi gibi okuma ve yazma yeteneğini de etkilemekte ancak daha kısmi olarak kabul edilmektedir. Afazi beyindeki, söz dağarcığı merkezlerinin hasar görmesi sonucu oluşmaktadır. Bunlar beynin sol yarım parçasında bulunan hasarlardır (Bonda, 2023).

### **2.7.6. İşitsel İşleme Bozukluğu (Sesler Arasındaki Farkları Duymada Zorluk)**

İşitsel işleme bozukluğu beynin sesleri işleyemediği durumlarda ortaya çıkmaktadır. Bu durum bozulmuş sinirsel işlevlerin sonucu olarak tespit edilmiştir. İşitsel işleme bozukluğu işitme kaybından farklıdır. Bu tür bozuklukta beynin sesleri tercüme etme şekli bozulmakta ve bu da karışık mesajlarla sonuçlanmaktadır. Bu durum bebeklikten yaşlılığa kadar giderek artan bir hal alabilmektedir. İşitsel işleme bozukluklarının yol açtığı zorluklar oldukça fazladır. Bunlar; hangi seslerin önemli, hangi seslerin arka plan gürültüsü olduğunu anlamada zorluklar, bir sesi diğerinden ayırt etmede yaşanan zorluklar, seslerin nereden geldiğini bulmada yaşanan zorluklar, sesleri duydukları sırasıyla hatırlamada yaşanan zorluklar ve yüksek seslere maruz kaldıktan sonra yaşanan zorluklar olarak sıralanmaktadır (Hearing Health Foundation, 2024).

İşitsel işleme bozukluğu, diğer bilişsel, dil veya ilgili bozuklukların sonucu olarak ortaya çıkmaktadır. Bu tür zorluk yaşayan bireyler, merkezi sinir sisteminde öğrenme güçlüğü, dil ve konuşma bozuklukları ve diğer gelişimsel bozukluklar gibi başka zorluklara da maruz kalabilmektedirler (DİLGEM, 2024).

### **2.7.7. Görsel İşleme Bozukluğu (Görsel Bilgileri Yorumlamada Zorluk)**

“Görsel algı, göz ile kazanılan bilgilerin algılanması olarak tanımlanmaktadır. Görsel algılamada nesnelerin, renk, boyut, şekil vb. özelliklerinin tanınması gerekmektedir. Bu durum ayırt etme sürecinin algılama ile ilişkisini göstermektedir. Buradan hareketle görsel algı becerileri, gözün gördüğünü beynin anlamlandırma yeteneği olarak tanımlanmaktadır” (Odabaşı, Horasanlı, 2023).

Görsel işleme bozukluğu genellikle disleksi ile karıştırılmaktadır. Görsel işleme bozukluğu genellikle okulda öğretmenler tarafından fark edilmektedir. Uzman olmayan kişiler bunu kolaylıkla disleksi ile karıştırmaktadır. Bu ise bireyin yanlış yönlendirilmenin yıkıcı ve ömür boyu süren sonuçları olabilmektedir. Görsel işleme bozukluğunun tespiti halinde bireyin göz doktoruna gitmesi gerekmektedir. Görsel işleme bozukluğu olan bireyler genellikle şu tür davranışlar sergilemektedir; (Advanced Vision Therapy Center, 2024).

- Benzer görünen kelimeleri karıştırma,
- Harfleri ve sayıları ters çevirme,
- Okuduğunu anlama yeteneği zayıftır,
- Kopyalamada hatalar yapmaktadır,
- Harfleri, sayıları ve kelimeleri kolayca unutma,
- Çok kötü yazım,
- Eğri veya aralıklı olmayan el yazısına sahip olmak,
- Çok adımlı talimatları takip etmekte zorluk çekmek,
- Zaman kavramını anlamada ya da zamanı ifade etmede zorluk çekmek,

### **2.8. ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜNDE ERKEN TANI**

Her türlü sorunla mücadelede olduğu gibi öğrenme güçlüğünde de erken tanı çok büyük önem taşımaktadır. Öğrenme güçlüğü olan bireylerin akademik alanlarda okuma, yazma ve aritmetik becerilerine yönelik zorluklar yaşamaktadırlar. Öğrenme güçlüğü yaşayan bireylerin erken müdahale ile eksiklikleri tespit edilerek kaliteli, işlevsel bir eğitim almaları sağlanmakta, genel eğitim süreçlerine uygun becerileri kazanmaları hızlandırılabilen ve öğrencinin eğitsel ihtiyaçlarının tespitini kolaylaştırmaktadır. Öğrenme güçlüğüne erken tespiti, buna bağlı olarak erken eğitim müdahalelerinin işlevsel olarak sağlanması bireylerin akademik hayatta ve gelecek tüm yaşantısında kritik rol oynayacaktır. Ülkemizde öğrenme güçlüğü olan çocukların erken tanısında zekâ testleri kullanılmaktadır (Kaya ve Diğerleri, 2022).

Öğrenme güçlüğü olan çocuklar akademik hayata başladığında eğitimle ilgili sorunlar ortaya çıktığında, o bireyin zekâ sorunu ya da tembel olduğu yorumları yapılmakta, bu da çocuğun özgüveninin zedelenmesine ve kendisi ile ilgili olumsuz duygulara kapılmasına neden olmaktadır. Yapılan araştırmalara göre geç kalınmış tanı ve uygun tedavinin uygulanmaması öğrenme güçlüğü olan bireylerin ilerleyen yaşlarda daha fazla depresyon ve kaygı bozuklukları gibi sorunların ortaya çıkma ihtimalini yükseltmektedir. Ancak erken tanı ve uygun tedavi ile özgüven sorunları ve bunun getirisi olabilecek bir takım duygusal sorunların önlemlerinin alınması mümkün olabilecektir.

Öğrenme güçlüğü olan bireylerde erken tanı, çocuğun akademik hayatında eğitimden yararlanma ve başarı şansını o kadar arttıracaktır. Okul öncesi dönemden itibaren bu tür sorun yaşayan çocuklarda yapılacak çalışmalarla, bu çocuklarda ortaya çıkacak alfabeyi öğrenme, harf ile sayıları kopyalama ve yeni kelimeler öğrenmede zorlanma gibi becerilerin geliştirilmesi sağlanabilecektir. Okul öncesi dönemde tespit edilen öğrenme güçlüğüne yönelik tedbirlerle ilkokula başlayan bu tür bireylerin pek çok sorunu önceden ele alınmış olacağından çocuğun okula ve kurallı ortamlara alışma sürecini kolaylaştıracaktır. Erken tanı ve tedavide çocuğun ailesi, okul rehberlik öğretmeni, sınıf öğretmeni ve tanıyı koyan okul öncesi öğretmenleri ve uzmanlar eş güdümlü şekilde çalışarak tedavide önemli rol oynamaktadırlar (Koçkar, 2024).

## **2.9. ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ OLAN ÇOCUKLARIN DAVRANIŞ ÖZELLİKLERİ**

Öğrenme güçlüğü yaşayan çocukların davranışsal özelliklerini belirlemek oldukça önemlidir. Bu tür sorun yaşayan çocukların yönlendirilmesinde, etkili uyarlamaların yapılmasında ve müdahale stratejilerinin belirlenmesinde davranışsal özelliklerin tespiti hayati önem taşımaktadır. Çünkü her öğrenme güçlüğü yaşayan bireylerin ya da çocukların davranışsal özellikleri birbirinden oldukça farklıdır (Naset, 2024). Öğrenme güçlüğüne sahip her bir bireyin kendine özgü davranış şekli bulunmaktadır. Öğrenme güçlüğüne sahip çocuklarda görülen ortak özellik, çalışma becerilerinde sınırlılık, algısal-devrimsel eş güdümlü problemleri, dikkat bozuklukları ve bellek problemleri olarak ortaya çıkmaktadır (Karadeniz, 2024).

Öğrenme güçlüğü yaşayan çocukların davranışsal özellikleri şu şekilde sayılmaktadır: (Naset, 2024)

- Dikkat bozuklukları,
- Okuma güçlükleri,

- Zayıf motor becerileri,
- Yazılı dil zorlukları,
- Sözlü dil zorlukları,
- Sosyal beceri eksiklikleri,
- Psikolojik süreç eksiklikleri,
- Niceliksel bozukluklar,
- Bilgi işleme sorunları,
- Koordinasyon sorunları vb.

Öğrenme güçlüğü olan çocuklar genellikle akademik performansın çeşitli alanlarında zorluk yaşamaktadırlar. İlkokul yıllarında yetenek ve başarı arasındaki tutarsızlıklar ortaya çıkmaya başlamaktadır. Öğretmenlerin kafasını karıştıran bu öğrencilerin, akranlarına benzer güçlü yanları olmasına rağmen, öğrenme oranları beklenmedik şekilde düşük kalmaktadır. Bu sorunlar ilk okuldan itibaren başlayıp üniversite dahil örgün öğretimin sonuna kadar devam etmektedir. Öğrenme güçlüğü yaşayan çocukların eksiklikleri okuma, matematik ve yazılı anlatım şeklindedir. Bazı çocuklar bir alanda başarısız iken bazıları her üç alanda da güçlük yaşayabilmektedir. Okuma güçlüğü öğrenme güçlüğü olan öğrencilerde daha fazla görülmektedir (Naset, 2024).

## **2.10. ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜNE YÖNELİK VERİLEN EĞİTİMLER**

Türkiye’de 1997 yılında çıkarılan 573 sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararnamenin 14. Maddesinde “özel eğitim gerektiren bireylere, her türlü ve kademede eğitim ortamlarında devam ettiği eğitim programlarının amaçlarını gerçekleştirmek üzere özel eğitim desteği verilir”, hükmü yer almaktadır. Bu hüküm çerçevesinde öğrenme güçlüğü bulunan bireylere yönelik destek eğitim programları oluşturulmuştur. “Bu program ile öğrenme güçlüğü olan bireylerin;

- “Algı ve bellek becerilerinin geliştirilmesi,
- Motor planlama becerilerinin geliştirilmesi,
- Dil ve iletişim becerilerinin geliştirilmesi,
- Kendini düzenleme stratejilerinin kazandırılması,
- Sosyal uyum becerilerinin kazandırılması,
- Erken okuryazarlık, erken matematik, ilk okuma yazma, akıcı ve doğru okuma, okuduğunu anlama, yazılı ifade, dinlediğini anlama ve dil bilgisi alanlarında akademik

becerilerin desteklenmesi hedeflenmektedir” (MEB Özel Eğitim Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü, 2024).

Türkiye’de öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin büyük bir kısmı, kaynaştırma ve bütünleştirme metotları aracılığı ile genel eğitim okullarında eğitimlerini sürdürmektedir. Bu öğrenciler RAM tarafından yapılan değerlendirmeler sonucu bir tanı almakta ve buna bağlı olarak okullarda destek eğitim odalarında bireysel ya da küçük gruplar halinde özel eğitim alma imkanına sahiptirler. Buna ilave olarak özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde de benzer formattaki eğitimleri alabilmektedirler. Bu tür öğrenme güçlüğü olan öğrencilere genel eğitim sınıflarında bireysel eğitim, küçük grup eğitimi veya akran desteği gibi çeşitli yöntemlerle de destekler sağlanmaktadır. Bu amaçla genel eğitim okullarında bu tür öğrenciler için destek eğitim odaları oluşturulmuştur. Bu odalar özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerin diğer öğrencilerle aynı ortamda eğitim almalarını kolaylaştırmak amacıyla kurulmuş ve gerekli tüm materyallerle donatılmıştır (MEB, Özel Eğitim İhtiyacı Olan Öğrenciler, 2024).

Özel eğitim ihtiyacı olan öğrenciler MEB Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü tarafından geliştirilen ve Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının onayladığı “Öğrenme Güçlüğü Olan Bireyler İçin Destek Eğitim Programı” 2021 yılından itibaren özel eğitim kurumlarında uygulanmaya başlamıştır. Bu program, öğrenme güçlüğü çeken öğrencilere yönelik olarak tasarlanmış ve bireysel ya da grup formatında destek sunmaktadır.

RAM tarafından hazırlanan raporlar doğrultusunda öğrenciler buraya yönlendirilmektedir. Öğrenme güçlüğü çeken öğrencilere yönelik olarak hazırlanan bu eğitim programları, bu tür bireylerin yeteneklerini geliştirmek üzere farklı modüllerden oluşmaktadır. Bu programlar, öğrencilerin algı, bellek, motor becerileri, dil ve iletişim, öz düzenleme ve sosyal uyum gibi becerilerini desteklemeye odaklanmaktadır. Her modül, öğretim teknikleri, ders süreleri, öğrenme hedefleri ve değerlendirme yöntemleri gibi detayları içermektedir. Bu sürecin genel ve özel eğitim öğretmenlerinin koordinasyonu ile en etkili şekilde yürütülmesi hedeflenmektedir (MEB, Özel Eğitim İhtiyacı Olan Öğrenciler, 2024).

“Türkiye’de öğrenme güçlüğü olan çocuklar için tıbbi ve eğitsel tanılamaları yapıldıktan sonra uygun eğitim ortamlarına yerleştirilmekte ve onlara yönelik uygun eğitim programları uygulanmaktadır. Bu tür öğrenciler genellikle Rehberlik Araştırma Merkezleri (RAM)’nin yaptığı testler ve değerlendirme işlemleri sonucu Özel Eğitim Hizmetler Kurulu aracılığı ile yerleştirme işlemleri yapılmaktadır. Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin kaynaştırma

uygulamaları içerisinde genellikle kendi sınıflarına yerleştirilmektedir. Bu yerleştirme aşamasında okul, sınıf ve ailenin görüşlerinin etkili olduğu bilinmektedir” (Deniz, 2019).

Destek eğitim odasında eğitim alacak öğrenciler ve ders içerikleri, her öğretim yılı başında BEP (Bireyselleştirilmiş eğitim programı) geliştirme biriminin önerileri ve rehberlik hizmetleri komisyonunun kararlarıyla belirlenmektedir. Bu planlama öğrencilerin ihtiyacına göre yıl içerisinde yenilenerek değiştirilebilmektedir. BEP kapsamında verilecek destek eğitimi öğrencinin normal ders saatlerine denk geliyorsa, öğrencinin kayıtlı olduğu sınıftaki ders içeriğine uygun destek verilmektedir. Destek eğitimlerinin planlaması yapılırken öğrencinin normal eğitim programının %40'ını geçmeyecek şekilde destek eğitim odasında alacağı derslerin saati belirlenmektedir. Örneğin haftada 30 saat ders alan bir öğrenci için maksimum 12 saat destek eğitimi planlanmaktadır (MEB, Özel Eğitim İhtiyacı Olan Öğrenciler, 2024).

## BÖLÜM III

### 3. YÖNTEM

Okul öncesi öğretmenlerin öğrenme güçlüğüne yönelik yeterliliklerinin belirlenmesi amacıyla yapılan araştırmanın bu bölümünde, araştırmanın modeli, araştırmanın evreni ve örneklem seçimi, veri toplama araçları ve aşamaları, veri toplama araçlarının uygulanması, verilerin çözümlenmesi bilgilerine yer verilmiştir.

#### 3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ

Okul öncesi öğretmenlerinin öğrenme güçlüğüne ilişkin yeterliliklerinin belirlenmesi amacıyla yapılan bu araştırmada, nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nicel araştırma, sayısal veriler kullanılan bilimsel bir yöntemdir (Baykul, Güzeller, 2014). Bu yöntem, olaylar ve olguları sayılara dönüştürerek objektif sonuçlara ulaşmayı amaçlamaktadır (Beta Kitaplık, 2025). Bu araştırma yönteminde “Öğrenme Güçlüğü Alan Bilgisi Yeterlilik Ölçeği” kullanılmıştır. Bu ölçek Deniz (2019) tarafında test edilmiş bulgular ise; test yarılama 0.942 ve test tekrar test güvenilirlik katsayısı 0.862 ve 3 faktörlü ve 33 maddeden oluşan ölçeğin geneli için hesaplanan Cronbach Alpha = .985 (33 madde için). Faktör 1 için hesaplanan Cronbach Alpha =.975’tir. Faktör 2 için hesaplanan Cronbach Alpha = .965, faktör 3 için hesaplanan Cronbach Alpha =.969’dur. 3 faktör toplam varyansın yüzde 78,113’ünü açıklamaktadır. Doğrulayıcı Faktör Analizi sonucunda, RMSEA= .07, NFI= .920, NNFI= .945, CFI= .951, RMR= 0.077 ve X2/sd= 2.486 değerleri elde edilmiştir. Bu verilerden yola çıkılarak öğrenme güçlüğüne yönelik okul öncesi öğretmenlerin yeterlilik düzeyine yönelik araştırmalarda geçerliliği ve güvenilirliği kanıtlanmış bir ölçek olarak kullanılabilceği sonucuna ulaşılmıştır.

#### 3.2. ARAŞTIRMADA EVREN VE ÖRNEKLEM SEÇİMİ

Bu araştırmanın ana kütlesi olarak Türkiye’de okul öncesi öğretmenleri sayısı teorik genel evreni (Karasar, 2016). Oluşturmakta olup, 2024 yılı eğitim-öğretim döneminde 84.067 olarak Millî Eğitim Bakanlığı tarafından açıklanmıştır (MEB İstatistiksel Veri, 2025). 2024-2025 yılı güz döneminde Kırşehir İl Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı resmi (245) ve özel okul öncesi eğitim kurumlarında (57) (anaokulu veya anasınıfında) çalışan tüm okul öncesi öğretmenleri ulaşılabilir evreni (302) oluşturmaktadır. Araştırmada örneklem ise “Öğrenme Güçlüğü Alan Bilgisi Yeterlilik Ölçeğinin” uygulandığı ve cevap alındığı 180 kişiden oluşmaktadır.

Araştırmanın çalışma grubunun belirlenmesi için Kırşehir Milli Eğitim Müdürlüğünden resmi ve özel anaokulu öğretmen sayısı talep edilmiş ve alınan cevapta Kırşehir ilinde toplamda 302 anaokulu öğretmeni olduğu, bunun 245 tanesi resmi anaokulu veya anasınıfında görev yapmakta olduğu, 57 öğretmenin özel anaokulu veya anasınıfında eğitim verdiği tespit edilmiştir.

### 3.3. VERİ TOPLAMA SÜRECİ VE VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Araştırmanın amacına yönelik olarak alt problemlere ilişkin belirlenen ölçek Kırşehir ilinde okul öncesi öğretmenlerine uygulanmıştır. “Öğrenme Güçlüğü Alan Bilgisi Yeterlilik Ölçeği” uygulamasından önce bu konuda yapılan araştırmalara yönelik alan yazı taraması yapılmıştır. Alan yazı taraması yaklaşık üç ay sürmüştür ve araştırmanın teorik kısmının yazım süreci yaklaşık altı ayı kapsayacak şekilde planlanmıştır. Teorik kısım yazıldıktan sonra ölçek uygulaması yapılarak toplanan veriler analiz edilerek yorumlanmıştır. Belirlenen hazır ölçek için Kırşehir il merkezinde 302 okul öncesi öğretmen hedef olarak belirlenmiştir. Bu açıdan Kırşehir İl Milli Eğitim Müdürlüğünden ölçek uygulaması için izin yazısı yazılarak gerekli izinler alınmıştır. Belirlenen ölçek uygulaması için Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Etik Kurulundan ölçek uygulamasına yönelik etik belgesi izni alınmıştır. Toplam 290 öğretmene ulaşılmıştır. Bunlardan 20 öğretmen alan bilgisi yeterlilik ölçeğini kabul etmemiştir. Gerekçe olarak da çok fazla bu yönde çalışma geldiği belirtilerek bu araştırmada kullanılan alan bilgisi yeterlilik ölçeği geri çevrilmiştir. 270 okul öncesi öğretmeni kabul etmiş ancak sadece 180 tanesi alan bilgisi yeterlilik ölçeğini teslim etmiş diğerleri teslim etmemiştir. Araştırmada analizlere konu olan 180 okul öncesi öğretmeni bulunmakta olup analizler bu sayı üzerinden gerçekleştirilmiştir.

### 3.4. VERİ ANALİZİ/ÇÖZÜMLEMESİ

“Öğrenme Güçlüğü Alan Bilgisi Yeterlilik Ölçeğinin” normallik ve homojenlik testi aşağıda yapılmıştır. Normallik testi sonuçları -2 ile +2 arasında değer alıyorsa verilerin normal dağılımı kabul edilmektedir (George, Mallery, 2010). Aynı şekilde homojenlik testinde  $p > 0.05$  ise, verilerin homojen olduğu kabul edilmektedir.

**a. Normallik Testi:** Aşağıdaki tablo elde edilirken SPSS27 istatistik programında 7 bağımsız değişkenin ortalaması alınmış ve normallik testi uygulanmıştır. Test sonucunda Aşağıdaki Tablo 3.1 de çarpıklık istatistik değeri -0,059 ve basıklık istatistik değeri -0,566 çıktığından verilerin normal dağılımı kabul edilmektedir.

**Tablo:3.1. Okul Öncesi Öğretmenlerin Demografik Yapılarının Normallik Testi**

Değişkenler	Çarpıklık	Basıklık	Cronbach Alpha
Öğrenme Güçlüğü Ölçek Geneli	-0,059	-0,566	0,974
Bilgi Yeterliliği	-0,108	-0,173	0,914
Akademik Beceriler Öğretim Bilgisi Yeterliliği	-0,106	-0,684	0,944
Mesleki Bilgisi Yeterliliği	-0,003	-0,560	0,971

**b. Homojenlik Testi:** Öğrenme Güçlüğü Alan Bilgisi Yeterlilik Ölçeği homojenlik testine tabi tutulmuş ve elde edilen sonuçlar aşağıdaki tablo 3.2, 3.3, 3.4, 3.5, 3.6, 3.7 ve 3.8 de  $p > 0.05$  olduğundan verilerin homojen olduğu ortaya çıkmaktadır.

**Tablo 3.2. Okul Öncesi Öğretmenlerin Cinsiyetine Göre Homojenlik Dağılım Testi**

Değişkenler	Levene test değeri	Serbestlik derecesi (1)	Serbestlik derecesi (2)	P değeri
Ortalama Değere Göre	2,309	1	178	,130
Medya Değerine Göre	2,471	1	178	,118
Medyan Bazında Düzeltilmiş Serbestlik Derecesine Göre	2,471	1	177,890	,118
Kesikli Ortalamaya Göre	2,351	1	178	,127

Tablo 3.2. de ( $p=0.130$ )  $p > 0.05$  olduğundan okul öncesi öğretmenlerin cinsiyet dağılımında homojenlik vardır.

**Tablo 3.3. Okul Öncesi Öğretmenlerin Mezun Olduğu Fakülteye Göre Homojenlik Dağılım Testi**

Değişkenler	Levene test değeri	Serbestlik derecesi (1)	Serbestlik derecesi (2)	P değeri (Sig.)
Ortalama Değere Göre	,816	2	177	,444
Medya Değerine Göre	,761	2	177	,469
Medyan Bazında Düzeltilmiş Serbestlik Derecesine Göre	,761	2	171,046	,469
Kesikli Ortalamaya Göre	,770	2	177	,465

Tablo:3.3 incelendiğinde ( $p=0.444$ )  $p > 0.05$  verilerin dağılımı homojendir. Yani mezun olunan fakültelerin dağılımı homojendir.

**Tablo:3.4. Okul Öncesi Öğretmenlerin Mezun Olduğu Bölüme Göre Homojenlik Dağılım Testi**

Değişkenler	Levene test değeri	Serbestlik derecesi (1)	Serbestlik derecesi (2)	P değeri (Sig.)
Ortalama Değere Göre	2,059	2	177	,131
Medya Değerine Göre	2,518	2	177	,083
Medyan Bazında Düzeltilmiş Serbestlik Derecesine Göre	2,518	2	173,794	,084
Kesikli Ortalamaya Göre	2,129	2	177	,122

Yukarıdaki tablo:3.4 incelendiğinde ( $p=0.131$ )  $p > 0.05$  olduğundan verilerin dağılımı homojendir. Yani mezun olunan bölümlerin dağılımının homojen olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

**Tablo:3.5. Okul Öncesi Öğretmenlerin Meslekte Çalışma Sürelerine Göre Homojenlik Dağılım Testi**

Değişkenler	Levene test değeri	Serbestlik derecesi (1)	Serbestlik derecesi (2)	P değeri (Sig.)
Ortalama Değere Göre	,813	23	148	,711
Medya Değerine Göre	,554	23	148	,950
Medyan Bazında Düzeltilmiş Serbestlik Derecesine Göre	,554	23	95,800	,947
Kesikli Ortalamaya Göre	,791	23	148	,739

Tablo 3.5 incelendiğinde ( $p=0.711$ )  $p>0.05$  olduğundan verilerin dağılımı homojendir. Yani okul öncesi öğretmenlerin meslekte çalışma sürelerinin dağılımının homojen olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

**Tablo:3.6. Okul Öncesi Öğretmenlerin Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerle Çalışma Sürelerine Göre Homojenlik Dağılım Testi**

Değişkenler	Levene test değeri	Serbestlik derecesi (1)	Serbestlik derecesi (2)	P değeri (Sig.)
Ortalama Değere Göre	2,789	9	166	,055
Medya Değerine Göre	2,585	9	166	,058
Medyan Bazında Düzeltilmiş Serbestlik Derecesine Göre	2,585	9	136,554	,059
Kesikli Ortalamaya Göre	2,835	9	166	,057

Tablo 3.6'ya bakıldığında ( $p=0.055$ )  $p>0.05$  olduğundan verilerin dağılımı homojendir. Bu ise okul öncesi öğretmenlerin öğrenme güçlüğü olan öğrencilerle çalışma sürelerinin dağılımının homojen olduğu anlamına gelmektedir.

**Tablo:3.7. Okul Öncesi Öğretmenlerin Çalıştığı Kuruma (Kamu-Özel) Göre Homojenlik Dağılım Testi**

Değişkenler	Levene test değeri	Serbestlik derecesi (1)	Serbestlik derecesi (2)	P değeri (Sig.)
Ortalama Değere Göre	3,306	1	178	,071
Medya Değerine Göre	4,116	1	178	,044
Medyan Bazında Düzeltilmiş Serbestlik Derecesine Göre	4,116	1	177,288	,044
Kesikli Ortalamaya Göre	3,535	1	178	,062

Yukarıdaki tablo 3.7 de ( $p=0.071$ )  $p>0.05$  olduğundan verilerin dağılımı homojendir. Yani okul öncesi öğretmenlerin çalıştığı kurumların dağılımı homojendir.

**Tablo:3.8. Okul Öncesi Öğretmenlerin Öğrenme Güçlüğüne Yönelik Hizmet İçi Eğitim Almaları Durumuna Göre Homojenlik Dağılım Testi**

Değişkenler	Levene test değeri	Serbestlik derecesi (1)	Serbestlik derecesi (2)	P değeri (Sig.)
Ortalama Değere Göre	4,742	1	178	,071
Medya Değerine Göre	5,465	1	178	,060
Medyan Bazında Düzeltilmiş Serbestlik Derecesine Göre	5,465	1	175,039	,060
Kesikli Ortalamaya Göre	4,774	1	178	,063

Tablo 3.8 de ( $p=0.071$ )  $p>0.05$  olduğundan verilerin dağılımı homojendir. Buradan okul öncesi öğretmenlerin öğrenme güçlüğüne yönelik hizmet içi eğitim almalarının dağılımı homojendir sonucuna ulaşılmaktadır.

Yapılan testler sonucunda yukarıdaki tablo 3.1 de çarpıklık istatistik değeri -0,059 ve basıklık istatistik değeri-0,566 çıktığından verilerin normal dağılımı kabul edilmektedir. Aynı şekilde tablo 3.2, tablo 3.3., tablo3.4, tablo 3.5, tablo 3.6, tablo 3.7, ve tablo 3.8 de verilerin dağılımı homojen bulunmuştur. “Öğrenme Güçlüğü Alan Bilgisi Yeterlilik Ölçeği” verilerinin dağılımının normal ve homojen olması nedeni ile elde edilen verilere parametrik testlerin uygulanabileceğini göstermektedir.

Bu bağlamda araştırmada elde edilen veriler SPSS27 istatistik programı ile parametrik testlere tabi tutularak, elde edilen bulgular yorumlanmıştır. Bu araştırmada veriler; Ortalama Değerler yada puan ortalama istatistikleri, Pearson Korelasyon Analiz, t Testi (tek örneklem varyans analizi), ANOVA Testi (tek yönlü varyans analizi), uygulanarak dört farklı analiz yöntemi ile bulgulara ulaşılmıştır

“Pearson Korelasyon Analizi veya Pearson’s istatistikte; iki değişken arasındaki ilişki ve birbiriyle olan etkileşimlerin ölçümü olarak tanımlanmaktadır. Basit bir ifadeyle, Pearson Korelasyon katsayısı, değişkenler arasındaki ilişkinin derecesinin ve yönünün ifade etmektedir. Yani bir değişken değiştiğinde diğer değişkendeki değişimin etkisini hesaplamaktadır (Kabukçu,1994). Korelasyon katsayısı iki değişken arasındaki doğrusal ilişkinin ölçüsü olup, Korelasyon değeri (r) -1 ile 1 arasında matematiksel olarak değer almaktadır. +1 mükemmel pozitif, -1 ise mükemmel negatif ilişkiyi göstermektedir. Korelasyon katsayısının 0 olması ise değişkenler arasında herhangi bir ilişkinin olmadığını göstermektedir (Özsoy, 2010).

Ortalama değer; bir araştırmada ölçüm sonuçlarının toplamının toplam ölçüm sayısına bölünmesiyle elde edilen sayıdır (Khan Academy, 2024). Bu araştırmada bağımlı değişken olan 33 adet öğrenme güçlüğü yeterliliklerinin ortalaması alınmış ve buna bağlı olarak bir adet tablo oluşturulmuştur. Bu durum tablo 4.5 ile gösterilmiştir.

(t) testi tek örneklem varyans analizi; ise, bir örneklem ortalamasının varsayımsal bir değer ile karşılaştırmak için kullanılmaktadır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2016). Bu test yönteminde bağımsız değişken olan faktörler (7 adet) ortalamalarla karşılaştırılarak değerlendirilmektedir. (t) testinde de ( $p=0.05$  den küçük olması gerekir)  $p<0.05$  den küçük çıkarsa veriler arasında anlamlı ilişki var demektir. Eğer  $p>0.05$  ise veriler arasında anlamlı ilişki yok demektir. Yine ( $p =0.000$ )  $p<0.05$  ve  $p= 0.000$  gibi değer çıkarsa veriler arasında anlamlı ve yüksek düzeyde ilişki var demektir. T (t) testi iki seçenekli verilerde tek örneklem varyans analizi daha uygun olduğu için tercih edilmektedir.

“ANOVA Testi ya da tek yönlü varyans analizi; iki ya da daha fazla sayıdaki gruplar arasında farkın olup olmadığını, bu farkın önemini ve bu farkı oluşturan nedenleri kontrol için kullanılan bir araçtır (Kabukçu, 1994). Ya da bu teknik, iki veya daha fazla ilişkili ölçüme ait ortalama puanların birbirinden anlamlı şekilde farklılık arz edip etmediğini test etmek için kullanılmaktadır (Büyüköztürk, 2011). Bu analiz yönteminde  $p < 0.05$  ( $p = 0.05$ ) ise veriler arasında anlamlı ilişki olduğu eğer  $p > 0.05$  ise veriler arasında anlamlı ilişki bulunmadığı kabul edilmektedir. ( $p = 0.000$ ) gibi bir değer alırsa yada ( $p = 0.000$ )’a yakınsa veriler arasında yüksek düzeyde ve anlamlı ilişki olduğu kabul edilmektedir.

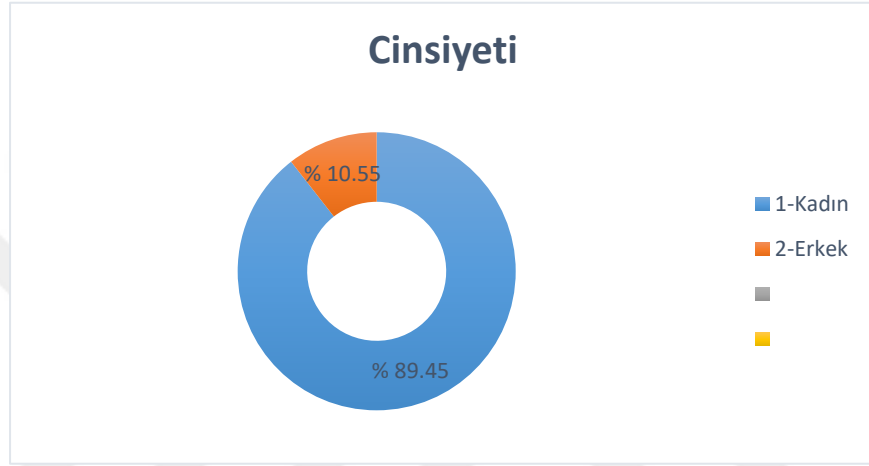


## BÖLÜM IV

### 4. BULGULAR

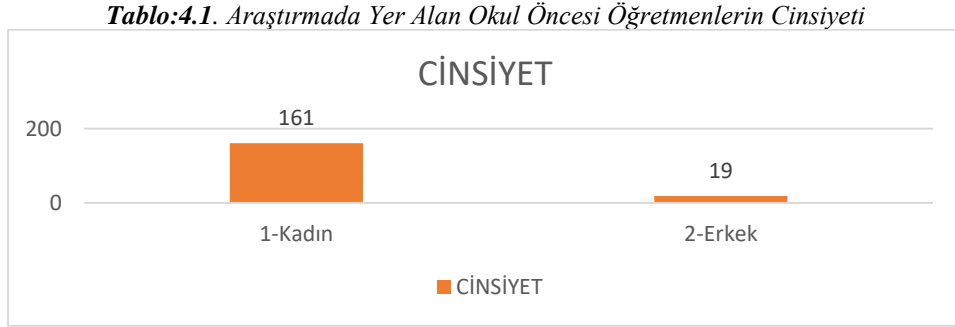
#### 4.1. ÖLÇEĞE DAHİL EDİLEN OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİN DEMOGRAFİK ÖZELLİKLERİNİN ANALİZİ

Araştırmada uygulanan ölçeğe cevap veren okul öncesi öğretmenlerinin demografik yapıları aşağıdaki şekillerle ve tablolarla açıklanmaktadır. Demografik yapılar yüzde ve sayı olarak ele alınmıştır.

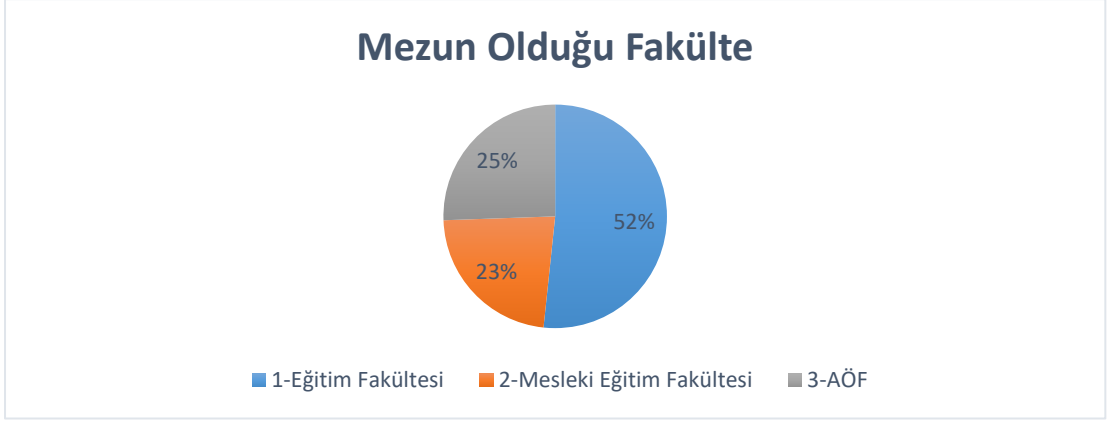


Şekil:4.1. Araştırmada Yer Alan Okul Öncesi Öğretmenlerin Cinsiyeti

Şekil 4.1. de ölçeğe cevap veren toplam 180 deneğin %10,55'i erkek, %89,45'i ise kadınlardan oluşmaktadır.



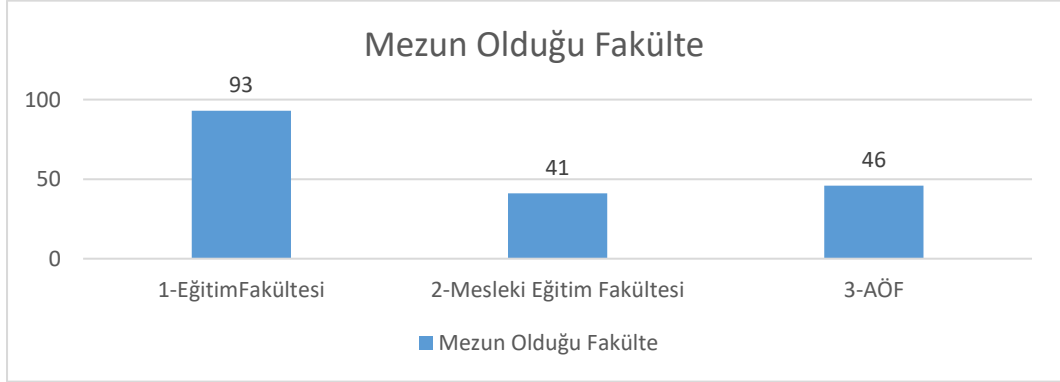
Aynı durum tablo:4.1 ile sayılarla ifade dilmıştır. Yani ölçeğe cevap veren katılımcıların 19'u erkek, 161'i kadınlardan oluşmaktadır. Bu durum Tablo 4.1'de gösterilmektedir.



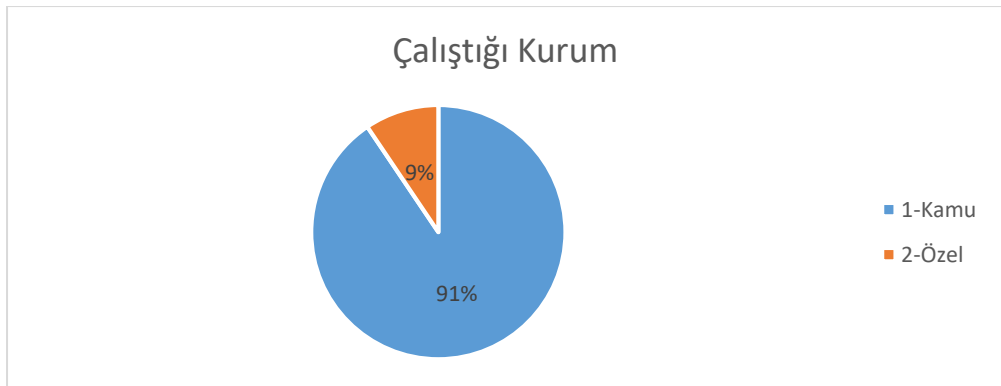
**Şekil:4.2.** Araştırmada Yer Alan Okul Öncesi Öğretmenlerin Mezun Olduğu Fakülte

Şekil 4.2’den de anlaşıldığı üzere, araştırmaya dahil edilen 180 kişinin %52’si Eğitim Fakültelerinden, %25’i AÖF’lerinden ve %23’ü Mesleki Eğitim Fakültelerinden mezun olmuşlardır.

**Tablo:4.2.** Araştırmada Yer Alan Okul Öncesi Öğretmenlerin Mezun Olduğu Fakülte



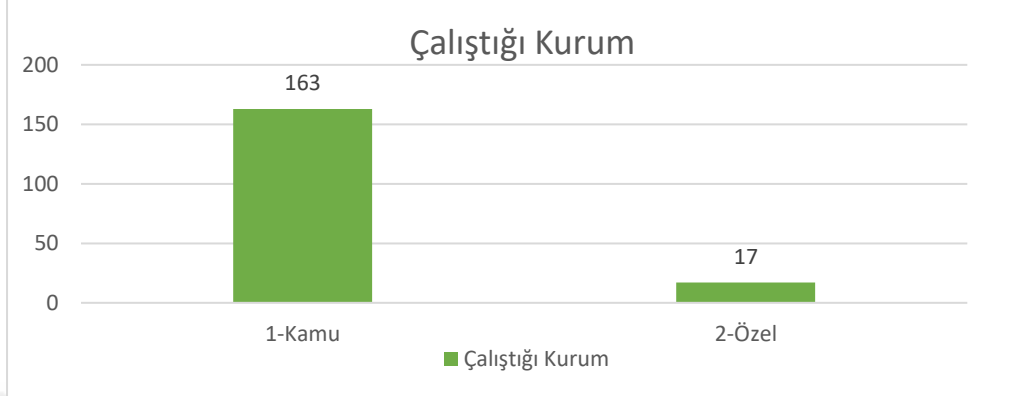
Bu durum sayılarla ifade edildiğinde tablo:4.2. de araştırmaya dahil edilen 180 kişinin 93’ü Eğitim Fakültelerinden, 41’i Mesleki Eğitim Fakültelerinden ve 46 adedi AÖF’sinden mezun olmuşlardır.



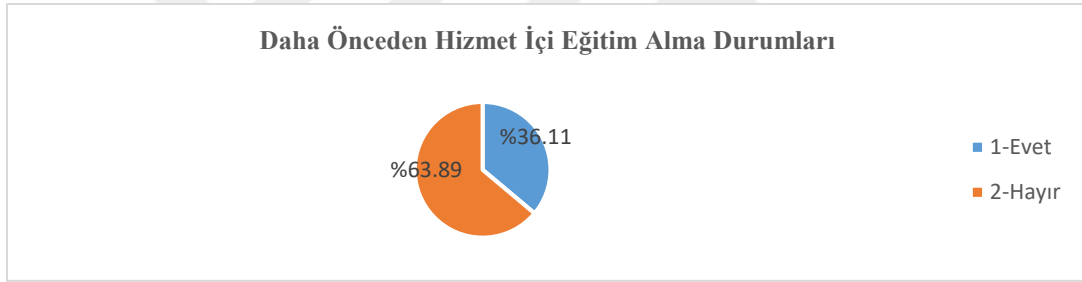
**Şekil:4.3.** Araştırmada Yer Alan Okul Öncesi Öğretmenlerin Çalıştığı Kurum

Araştırmaya katılan 180 kişinin yukarıdaki şekil:4.3'ten de anlaşılacağı üzere %91'i Kamuya ait okul öncesi kurumlarında çalışırken, %9'u özel kesime ait anaokulunda istihdam edilmektedirler. Kamuda çalışanların oranı oldukça yüksek olarak görülmektedir.

**Tablo:4.3. Araştırmada Yer Alan Okul Öncesi Öğretmenlerin Çalıştığı Kurum**



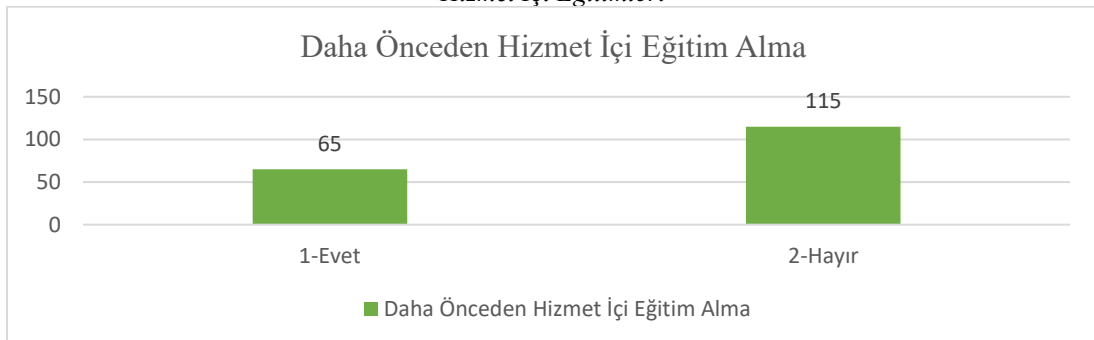
Tablo:4.3'te olduğu gibi bu araştırmaya katılan 180 kişinin 163'ü kamuya ait okul öncesi kurumlarında çalışırken, 17'si özel kesim anaokulunda istihdam edilmektedir.



**Şekil:4.4. Araştırmada Yer Alan Okul Öncesi Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitimleri**

Şekil:4.4'te gösterildiği gibi araştırmaya katılan 180 kişinin %63,89'u öğrenme güçlüğüne yönelik hizmet içi eğitim almayanlardan oluşurken, %36,11'i öğrenme güçlüğüne yönelik hizmet içi eğitim alanlardan oluşmuştur. Öğrenme güçlüğüne yönelik hizmet içi eğitim alanların sayısının oldukça düşük olduğu buna bağlı olarak öğrenme güçlüğüne yönelik okul öncesi öğretmenlerin yeterliliklerinin de düşük olacağı anlamına gelmektedir.

**Tablo:4.4. Araştırmada Yer Alan Okul Öncesi Öğretmenlerin Öğrenme Güçlüğüne Yönelik Hizmet İçi Eğitimleri**



Yukarıdaki şekil 3.4 ile açıklananların benzeri yukarıdaki tablo:3.4 ile de ifade edilmektedir. Yani araştırmaya katılan 180 kişinin 115'i öğrenme güçlüğüne yönelik hizmet içi eğitim almayanlardan oluşurken, 65 kişi öğrenme güçlüğüne yönelik hizmet içi alanlardan oluşmaktadır.

#### 4.2. BİRİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR

Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin tespitinde okul öncesi öğretmen yeterlilik düzeylerini ölçmek için puan ortalaması istatistikleri alınmıştır. Bu amaçla elde edilen veriler Tablo 4.5'te gösterilmiştir.

*Tablo:4.5. Puan Ortalaması İstatistikleri*

Değişkenler	Min-Max	$\bar{x} \pm ss$
Öğrenme Güçlüğü Ölçek Geneli	33-165	102,33±25,83
Bilgi Yeterliliği	13-65	41,76±9,79
Akademik Beceriler Öğretim Bilgisi Yeterliliği	10-50	29,97±8,86
Mesleki Bilgisi Yeterliliği	10-50	30,60±8,89

Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin tespitinde okul öncesi öğretmen yeterlilik düzeylerini ölçmek için alınan puan ortalaması istatistikleri değerlendirildiğinde; Öğrenme güçlüğü genel puan ortalaması 102,33±25,83'tür. Ölçek alt boyutlarında bilgi yeterliliği 41,76±9,79; akademik beceriler öğretim bilgisi yeterliliği 29,97±8,86 ve mesleki bilgisi yeterliliği 30,60±8,89'dur (Tablo 4.5). Tablo 4.5'te görüldüğü gibi, okul öncesi öğretmenlerin öğrenme güçlüğü hakkında genel olarak bilgi sahibi oldukları, ancak öğrenme güçlüğü bilgi yeterliliği, öğrenme güçlüğü akademik beceriler öğretim bilgisi yeterliliği ve öğrenme güçlüğü mesleki bilgisi yeterliliğinin düşük kaldığı tespit edilmiştir.

#### 4.3. İKİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR

Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin tespitinde okul öncesi öğretmenlerinin cinsiyeti ile öğrenme güçlüğü yeterlilikleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığının belirlenmesine yönelik yapılan bağımsız örneklem t testi analizi sonuçları Tablo 4.6'da gösterilmiştir.

*Tablo 4.6. Öğrenme Güçlüğü'nün Cinsiyete Göre Değerlendirilmesi (t Testi)*

Değişkenler	Cinsiyet	N	$\bar{x} \pm ss$	Test değeri	P değeri
Öğrenme Güçlüğü	Kadın	161	102,47±26,54	T:0,210	P:0,834
	Erkek	19	101,15±19,37		
Bilgi Yeterliliği	Kadın	161	41,68±9,97	T:-0,307	P:0,759
	Erkek	19	42,42±8,34		
Akademik Beceriler Öğretim Bilgisi Yeterliliği	Kadın	161	30,00±9,10	T:0,193	P:0,849
	Erkek	19	29,68±6,58		
Mesleki Bilgisi Yeterliliği	Kadın	161	30,78±9,12	T:0,801	P:0,424
	Erkek	19	29,05±6,60		

p>0.05

Öğrenme güçlüğü (P:0,834), bilgi yeterliliği (P:0,759), akademik beceriler öğretim bilgisi yeterliği (P:0,849) ve mesleki bilgisi yeterliği (P: 0,424) ile cinsiyet arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür (Tablo 4.6). Buradan okul öncesi öğretmenlerin cinsiyeti, ile öğrenme güçlüğüne yeterlilikleri arasında ( $p>0.05$ ) olduğundan anlamlı bir fark olmadığı sonucuna varılmıştır. Okul öncesi öğretmenlerin cinsiyeti öğrenme güçlüğü yeterliliklerini etkilememektedir. Bunu nedeni ise, okul öncesi öğretmenlerin çok büyük kısmının kadınlardan oluşması ve kadın erkek ayrımının yeterlilikleri etkilememesidir.

#### 4.4. ÜÇÜNCÜ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR

Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin tespitinde okul öncesi öğretmenlerinin mezun oldukları fakülte ile öğrenme güçlüğü yeterlilikleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığının belirlenmesinde yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları aşağıdaki Tablo 4.7’de sunulmuştur.

**Tablo 4.7. Öğrenme Güçlüğü’nün Mezun Olunan Fakülteye Göre Değerlendirilmesi (Anova Testi)**

Değişkenler	Mezun olunan fakülte	N	$\bar{x}\pm ss$	Test ve P değeri	Gruplar arası fark
Öğrenme Güçlüğü	Eğitim Fakültesi <sup>1</sup>	93	104,64±26,05	F:6,481 P:0,002*	1,2>3
	Mesleki Eğitim Fakültesi <sup>2</sup>	41	109,46±24,77		
	Açık Öğretim Fakültesi <sup>3</sup>	46	91,32±23,26		
Bilgi Yeterliliği	Eğitim Fakültesi <sup>1</sup>	93	42,44±9,86	F:5,131 P:0,007*	1,2>3
	Mesleki Eğitim Fakültesi <sup>2</sup>	41	44,36±8,43		
	Açık Öğretim Fakültesi <sup>3</sup>	46	38,08±9,94		
Akademik Beceriler Öğretim Bilgisi Yeterliliği	Eğitim Fakültesi <sup>1</sup>	93	30,69±8,90	F:5,337 P:0,006*	1,2>3
	Mesleki Eğitim Fakültesi <sup>2</sup>	41	32,19±9,08		
	Açık Öğretim Fakültesi <sup>3</sup>	46	26,52±7,69		
Mesleki Bilgisi Yeterliliği	Eğitim Fakültesi <sup>1</sup>	93	31,50±9,33	F:6,637 P:0,002*	1,2>3
	Mesleki Eğitim Fakültesi <sup>2</sup>	41	32,90±8,26		
	Açık Öğretim Fakültesi <sup>3</sup>	46	26,71±7,31		

\*P<0,05

Öğrenme güçlüğü (P:0,002), bilgi yeterliliği (P:0,007), akademik beceriler öğretim bilgisi yeterliği (P:0,006) ve mesleki bilgisi yeterliği (P: 0,002) ile öğretmenlerin mezun olduğu fakülte arasında anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. Mesleki eğitim fakültesi mezunlarında özel öğrenme güçlüğü, bilgi yeterliliği, akademik beceriler öğretim bilgisi yeterliği ve mesleki bilgisi yeterliği anlamlı düzeyde daha yüksektir. Gruplar arası farklılığı belirlemek için yapılan Pos Hoc Tukey Testinde; mezun olunan fakülte alt değişkenlerinde öğrenme güçlüğü, bilgi yeterliliği, akademik beceriler öğretim bilgisi yeterliği ve mesleki bilgisi yeterliği için eğitim fakültesi ve mesleki eğitim fakültesi mezunlarının açık öğretim fakültesi mezunlarına göre ortalama puanları daha yüksektir (Tablo 4.7). Buradan Mesleki Eğitim Fakültesi mezunları ve Eğitim Fakültesi mezunu okul öncesi öğretmenleri, AÖF mezunu okul öncesi öğretmenlerine

göre öğrenme güçlüğü konusunda yeterlilikleri daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Çünkü bu durum POS Hoc Tukey testinde tablo 4.7 de açıkça görülmektedir. Mesleki Eğitim Fakültesi mezunları, Eğitim Fakültesi ve AÖF mezunlarından daha yüksek yeterliliğe sahiptir. Eğitim Fakültesi mezunları AÖF mezunlarından daha yüksek yeterliliğe sahiptir. Böylece AÖF mezunlarının yeterliliklerinin diğer fakülte mezunlarına göre düşük olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

#### 4.5. DÖRDÜNCÜ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR

Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin tespitinde okul öncesi öğretmenlerinin mezun oldukları bölüm ile öğrenme güçlüğü yeterlilikleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığının belirlenmesine yönelik yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 4.8'de gösterilmiştir.

*Tablo 4.8. Öğrenme Güçlüğü'nün Mezun Olunan Bölüme Göre Değerlendirilmesi (Anova Testi)*

Değişkenler	Mezun olunan bölüm	N	$\bar{x}\pm ss$	Test ve P değeri	Gruplar arası fark
Öğrenme Güçlüğü	Okul öncesi öğretmenliği <sup>1</sup>	105	101,82±26,38	F:8,179	2>1,3
	Çocuk gelişimi <sup>2</sup>	32	116,46±22,99	P:0,000*	
	AÖF anaokulu <sup>3</sup>	43	93,06±22,13		
Bilgi Yeterliliği	Okul öncesi öğretmenliği <sup>1</sup>	105	41,34±9,96	F:6,264	2>1,3
	Çocuk gelişimi <sup>2</sup>	32	46,78±8,22	P:0,002*	
	AÖF anaokulu <sup>3</sup>	43	39,06±9,29		
Akademik Beceriler Öğretim Bilgisi Yeterliliği	Okul öncesi öğretmenliği <sup>1</sup>	105	29,92±9,11	F:6,921	2>1,3
	Çocuk gelişimi <sup>2</sup>	32	34,31±7,92	P:0,001*	
	AÖF anaokulu <sup>3</sup>	43	26,86±7,64		
Mesleki Bilgisi Yeterliliği	Okul öncesi öğretmenliği <sup>1</sup>	105	30,56±9,25	F:8,536	2>1,3
	Çocuk gelişimi <sup>2</sup>	32	35,37±7,84	P:0,000*	
	AÖF anaokulu <sup>3</sup>	43	27,13±7,04		

\*P<0,05

Öğrenme güçlüğü (P:0,000), bilgi yeterliliği (P:0,002), akademik beceriler öğretim bilgisi yeterliliği (P:0,001) ve mesleki bilgisi yeterliliği (P: 0,000) ile öğretmenlerin mezun oldukları bölüm arasında anlamlı bir fark olduğu ortaya çıkmıştır. Çocuk gelişimi mezunlarında öğrenme güçlüğü, bilgi yeterliliği, akademik beceriler öğretim bilgisi yeterliliği ve mesleki bilgisi yeterliliği anlamlı düzeyde daha yüksektir. Gruplar arası farklılığı belirlemek için yapılan Pos Hoc Tukey Testinde; mezun olunan bölüm alt değişkenlerinde özel öğrenme güçlüğü, bilgi yeterliliği, akademik beceriler öğretim bilgisi yeterliliği ve mesleki bilgisi yeterliliği için çocuk gelişimi mezunları ile okul öncesi öğretmenliği ve AÖF anaokulu mezunları arasındaki ortalama puan farkı ilk grup lehine anlamlıdır (Tablo 4.8).

Buradan çocuk gelişimi, okul öncesi öğretmenliği ve AÖF anaokulu mezunları karşılaştırıldığında çocuk gelişimi bölümü mezunlarının öğrenme güçlüğü yeterliliklerinin

diğerlerine göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Bu sonuç yukarıdaki tablo 4.8 de Pos S Hoc Tukey testinde açıkça gör÷lmektedir.

#### 4.6. BEŞİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR

Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin tespitinde okul öncesi öğretmenlerinin meslekte çalışma süreleri (kıdemleri) ile öğrenme güçlüğü yeterlilikleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koymak amaçlı yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları aşağıdaki tablo 4.9'da gösterilmiştir.

**Tablo 4.9.** Öğrenme Güçlüğü'nün Meslekte Çalışma Sürelerine (Kıdemleri) Göre Değerlendirilmesi (Anova Testi)

Değişken	Meslekte çalışma süresi	N	$\bar{x}\pm ss$	Test değeri	P değeri
Öğrenme Güçlüğü	1-5 yıl	16	104,37±22,96	F:0,929	P:0,449
	6-10 yıl	11	111,36±22,99		
	11-15 yıl	49	97,44±25,52		
	16-20 yıl	71	104,40±26,15		
	21 yıl ve üzeri	33	101,15±27,77		
Bilgi yeterliliği	1-5 yıl	16	42,31±8,07	F:1,085	P:0,365
	6-10 yıl	11	45,81±8,37		
	11-15 yıl	49	40,18±9,83		
	16-20 yıl	71	42,67±9,87		
	21 yıl ve üzeri	33	40,54±10,63		
Akademik Beceriler Öğretim Bilgisi Yeterliliği	1-5 yıl	16	30,18±7,30	F:0,843	P:0,499
	6-10 yıl	11	33,27±7,77		
	11-15 yıl	49	28,44±8,47		
	16-20 yıl	71	30,60±8,93		
	21 yıl ve üzeri	33	29,66±10,23		
Mesleki Bilgisi Yeterliliği	1-5 yıl	16	31,87±8,30	F:0,743	P:0,564
	6-10 yıl	11	32,27±8,85		
	11-15 yıl	49	28,81±8,61		
	16-20 yıl	71	31,12±9,23		
	21 yıl ve üzeri	33	30,93±8,94		

p>0.05

Öğrenme güçlüğü (P:0,449), bilgi yeterliliği (P:0,365), akademik beceriler öğretim bilgisi yeterliği (P:0,499) ve mesleki bilgisi yeterliği (P: 0,564) ile meslekte çalışma süresi arasında (p>0.05) olduğundan anlamlı bir fark saptanmamıştır (Tablo 4.9). Yukarıdaki tablo 4.9'daki verilerden yola çıkarak okul öncesi öğretmenlerin kıdemleri ile öğrenme güçlüğü yeterlilikleri arasında anlamlı ilişki yoktur bulgusuna ulaşılmıştır. Yani, okul öncesi öğretmenlerinin meslekte çalışma sürelerindeki artış öğrenme güçlüğü yeterliliklerini arttırmamaktadır. Ya da okul öncesi öğretmenlerin kıdemlerindeki artış öğrenme güçlüğü konusunda tecrübe kazandırmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü yeterlilikleri, bilgi yeterlilikleri, akademik beceriler öğretim bilgisi yeterliliği ve mesleki bilgisi yeterliliği meslekte çalışma sürelerine göre öğrenme güçlüğü yeterliliklerini etkilememektedir.

#### 4.7. ALTINCI ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR

Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin tespitinde okul öncesi öğretmenlerin öğrenme güçlüğü olan öğrencilerle çalışma süreleri ile öğrenme güçlüğü yeterlilikleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığının belirlenmesine yönelik yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 4.10’da yer verilmiştir.

**Tablo 4.10.** Öğrenme Güçlüğü’nün Okul Öncesi Öğretmenlerin Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerle Çalışma Sürelerine Göre Değerlendirilmesi (Anova Testi)

Değişkenler	Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerle çalışma süresi	N	$\bar{x}\pm ss$	Test ve P değeri	Gruplar arası fark
Öğrenme Güçlüğü	0-2 yıl <sup>1</sup>	133	96,53±23,91	F:15,070	3,2>1
	3-5 yıl <sup>2</sup>	28	116,96±21,53	P:0,000*	
	6 yıl ve üzeri <sup>3</sup>	19	121,42±28,02		
Bilgi Yeterliliği	0-2 yıl <sup>1</sup>	133	39,63±8,98	F:14,056	3,2>1
	3-5 yıl <sup>2</sup>	28	47,10±7,64	P:0,000*	
	6 yıl ve üzeri <sup>3</sup>	19	48,84±12,01		
Akademik Beceriler Öğretim Bilgisi Yeterliliği	0-2 yıl <sup>1</sup>	133	28,25±8,50	F:10,669	3,2>1
	3-5 yıl <sup>2</sup>	28	34,42±7,69	P:0,000*	
	6 yıl ve üzeri <sup>3</sup>	19	35,42±8,80		
Mesleki Bilgisi Yeterliliği	0-2 yıl <sup>1</sup>	133	28,64±8,29	F:14,378	3,2>1
	3-5 yıl <sup>2</sup>	28	35,42±8,02	P:0,000*	
	6 yıl ve üzeri <sup>3</sup>	19	37,15±8,68		

\*P<0,05

Öğrenme güçlüğü (P:0,000), bilgi yeterliliği (P:0,000), akademik beceriler öğretim bilgisi yeterliliği (P:0,000) ve mesleki bilgisi yeterliliği (P: 0,000) ile öğretmenlerin öğrenme güçlüğü olan öğrencilerle çalışma süresi arasında (p<0,05 olduğundan) anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. Okul öncesi öğretmenlerin öğrenme güçlüğü olan öğrencilerle çalışma süresi 6 yıl ve üzeri olanlarda öğrenme güçlüğü, bilgi yeterliliği, akademik beceriler öğretim bilgisi yeterliliği ve mesleki bilgisi yeterliliği anlamlı düzeyde daha yüksektir. Gruplar arası farklılığı belirlemek için yapılan Pos Hoc Tukey Testinde; öğretmenlerin öğrenme güçlüğü olan öğrencilerle çalışma süresi alt değişkenlerinde öğrenme güçlüğü, bilgi yeterliliği, akademik beceriler öğretim bilgisi yeterliliği ve mesleki bilgisi yeterliliği için 6 yıl ve üzeri ile 3-5 yıl ve 0-2 yıl arasındaki ortalama puan farkı anlamlı bulunmuştur (Tablo 4.10). Tablo 4.10’dan da anlaşılacağı gibi okul öncesi öğretmenlerin öğrenme güçlüğü olan öğrencilerle çalışma süreleri arttıkça öğrenme güçlüğü yeterlilikleri de artmaktadır. Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin tespitinde öğrenme güçlüğü yeterliliklerinin artması açısından yukarıdaki tablo 4.10’daki veriler oldukça anlamlı hale gelmektedir.

#### 4.8. YEDİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR

Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin tespitinde okul öncesi öğretmenlerin çalıştığı kurum ile öğrenme güçlüğü yeterlilikleri arasında yapılan bağımsız örneklem t testi sonuçları Tablo 4.11’de sunulmuştur.

*Tablo 4.11. Öğrenme Güçlüğü’nün Okul Öncesi Öğretmenlerin Çalıştığı Kuruma Göre Değerlendirilmesi (t Testi)*

Değişkenler	Çalışılan kurum	N	$\bar{x}\pm ss$	Test değeri	P değeri
Öğrenme Güçlüğü	Kamu	163	110,77±25,98	T:-2,556	P:0,011*
	Özel	17	117,35±19,20		
Bilgi Yeterliliği	Kamu	163	41,14±9,86	T:-3,586	P:0,002*
	Özel	17	47,70±6,83		
Akademik Beceriler Öğretim Bilgisi Yeterliliği	Kamu	163	29,52±8,90	T:-2,134	P:0,034*
	Özel	17	34,29±7,29		
Mesleki Bilgisi Yeterliliği	Kamu	163	30,10±9,01	T:-3,345	P:0,020*
	Özel	17	35,35±5,98		

\*P<0,05

Öğrenme güçlüğü (P:0,011), bilgi yeterliliği (P:0,002), akademik beceriler öğretim bilgisi yeterliği (P:0,034) ve mesleki bilgisi yeterliği (P: 0,020) ile öğretmenlerin çalıştıkları kurum türü arasında anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. Çalışılan kurum türü özel olan öğretmenlerde öğrenme güçlüğü, bilgi yeterliliği, akademik beceriler öğretim bilgisi yeterliği ve mesleki bilgisi yeterliği anlamlı düzeyde daha yüksektir (Tablo 4.10). Özel anaokulunda çalışan okul öncesi öğretmenlerin öğrenme güçlüğü yeterlilikleri, kamuda çalışan okul öncesi öğretmenlerin yeterliliklerinden daha yüksek çıkmaktadır. Bunun nedeni özel anaokulunda istihdam edilen okul öncesi öğretmenlerinin geneli çocuk gelişimi mezunu ve daha önceden öğrenme güçlüğüne yönelik hizmet içi eğitim alanlardan oluşmaktadır. Bu sonuca ölçek uygulaması gerçekleştirilirken sözel bilgi ve mezun olunan bölüm kısmından ulaşılmaktadır. Çocuk gelişimi mezunlarının öğrenme güçlüğü yeterliliklerinin yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmaktadır.

#### 4.9. SEKİZİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR

Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin tespitinde okul öncesi öğretmenlerin öğrenme güçlüğüne yönelik daha önceden hizmet içi eğitim almaları ile öğrenme güçlüğü yeterlilikleri arasında yapılan bağımsız örneklem t testi sonuçları Tablo 4.12’de sunulmuştur.

**Tablo 4.12.** Öğrenme Güçlüğü'nün Hizmet İçi Eğitim Alma Durumuna Göre Değerlendirilmesi (t Testi)

Değişkenler	Hizmet içi eğitim alma durumu	N	$\bar{x}\pm ss$	Test değeri	P değeri
Özel Öğrenme Güçlüğü	Evet	65	115,56±22,53	T:5,583	P:0,000*
	Hayır	115	94,86±24,64		
Bilgi Yeterliliği	Evet	65	45,90±8,51	T:4,484	P:0,000*
	Hayır	115	39,42±9,73		
Akademik Beceriler Öğretim Bilgisi Yeterliliği	Evet	65	34,30±7,63	T:5,470	P:0,000*
	Hayır	115	27,52±8,58		
Mesleki Bilgisi Yeterliliği	Evet	65	35,35±8,00	T:5,877	P:0,000*
	Hayır	115	27,91±8,24		

\*P<0,05

Öğrenme güçlüğü (P:0,000), bilgi yeterliliği (P:0,000), akademik beceriler öğretim bilgisi yeterliliği (P:0,000) ve mesleki bilgisi yeterliliği (P:0,000) ile öğrenme güçlüğüne yönelik daha önceden hizmet içi eğitim almaları arasında anlamlı ve pozitif yönde bir fark olduğu saptanmıştır. Öğrenme güçlüğüne yönelik daha önceden hizmet içi eğitim alanlarda öğrenme güçlüğü, bilgi yeterliliği, akademik beceriler öğretim bilgisi yeterliliği ve mesleki bilgisi yeterliliği anlamlı düzeyde daha yüksektir (Tablo 4.12). Yukarıdaki tablo 4.12'den öğrenme güçlüğüne yönelik hizmet içi eğitim alan okul öncesi öğretmenlerinin yeterliliklerinin, hizmet içi eğitim almayanlara göre oldukça yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmaktadır. Tablo 12'de görüldüğü gibi öğrenme güçlüğü, bilgi yeterliliği, akademik beceriler öğretim bilgisi yeterliliği ve mesleki bilgisi yeterliliği p değeri (p:0.000) olduğundan pozitif yönde çok güçlü ve anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir.

#### 4.10. KORELASYON ANALİZİNE İLİŞKİN BULGULAR

Öğrenme güçlüğü ile okul öncesi öğretmenlerin meslekte çalışma süresi ve öğrenme güçlüğü olan öğrenciler ile çalışma süresi arasında yapılan korelasyon analizi sonuçlarına Tablo 4.13'te yer verilmiştir.

**Tablo 4.13.** Öğrenme Güçlüğü ile Meslekte Çalışma Süresi (Kıdemleri) ve Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerle Çalışma Süreleri Arasında Yapılan Korelasyon Analizi

Değişkenler		Meslekte Çalışma Süresi	Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrenciler ile Çalışma Süresi	Öğrenme Güçlüğü
		r	r	r
Meslekte Çalışma Süresi	r	1	-,019	-,064
	p		,802	,394
Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrenciler ile Çalışma Süresi	r	-,019	1	,344**
	p	,802		,000
Öğrenme Güçlüğü	r	-,064	,344**	1
	p	,394	,000	

\*\*p<0,01

Öğrenme güçlüğü ile okul öncesi öğretmenlerin öğrenme güçlüğü olan öğrenciler ile çalışma süresi (r: ,344 ve p=0.000 olduğundan) arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin

olduğu belirlenmiştir. Yani öğrenme güçlüğü ile öğrenme güçlüğü olan öğrencilerle çalışma süreleri arasında doğru yönlü ilişki vardır. Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerle çalışma süreleri arttıkça öğrenme güçlüğü yeterlilikleri de artmaktadır. Bu bulgu yukarıdaki tablo 4.10 da ki bulgularla örtüşmektedir. Ancak öğrenme güçlüğü ile okul öncesi öğretmenlerin meslekte çalışma süreleri (kıdemleri) arasında ( $p>0.05$ ) ( $p=0,802$  olduğundan) anlamlı bir ilişkinin olmadığı ortaya çıkmaktadır. Yani öğrenme güçlüğü olan öğrencilerle çalışma süreleri öğrenme güçlüğü yeterliliklerini artırırken, okul öncesi öğretmenlerin kıdemlerinin öğrenme güçlüğü yeterliliklerini etkilemediği bulgusuna ulaşılmaktadır. Bu bulgular yukarıdaki tablo 4.9’da elde edilen verilerle örtüşmektedir.



## BÖLÜM V

### 5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

#### 5.1. SONUÇ VE TARTIŞMA

Çocuklarda ihtiyaç tespiti ve eğitim yaşantılarına gelecekte önemli katkılar sağlayan bir alan olan okul öncesi, önemli bir süreç olarak kabul edilmektedir. Bireylere katkı sağlayan öğretmenler öğrencileri dikkate alarak onları geleceğe yönlendiren, yaşantılarına etki edecek eğitim sürecine göre eğitimsel programlar düzenleyerek, bireysel yeteneklerini ortaya çıkarıcı farkındalıklarını eğitim öğretim dönemine dahil etmesi, çocuklarda bu dönem için oldukça önemli olarak görülmektedir.

Okul öncesi eğitime başlamadan önce aile veya bakıcılar tarafından çocuğun sosyal ve duygusal gelişimi yönlendirilmektedir. Yönlendirme yapılan bu beceriler; çocukların ilişki kurma, kendilerini ifade etme, yardım isteme konusunda kendilerini güvende hissetmelerinde yardımcı olmaktadır. Bu yöndeki sosyal beceriler geliştikçe, çocukların okul öncesi eğitime hazır olmaları daha elverişli hale gelecektir. Bir çocuğun başkaları ile oynama yeteneği okul öncesinde kazanacağı diğer sosyal ve duygusal becerilerin gelişmesinde temeli oluşturmaktadır.

Çocukların okul öncesi eğitimde çok büyük faydalar elde ettiği dünyadaki pek çok araştırmacı tarafından tespit edilmiştir. Bu dönemde alınacak okul öncesi eğitimin çocuklarda beyinde pozitif yönde önemli gelişimlere neden olduğu belirlenmiştir. Beyin gelişimdeki olumlu faydalar; çocuklarda daha iyi sosyal beceriler, sonraki okul yıllarında özel eğitime daha az ihtiyaç duyulması, daha iyi notlar ve daha fazla konsantre yeteneği kazanılması vb. olarak sıralanmaktadır. Okul öncesi döneminde eğitim alan çocuklarda ergenlik ve ergen yetişkinlik dönemlerinde daha az davranış sorunu yaşadıkları ve suça karışma oranlarının düşüklüğü göze çarpmaktadır. Bu dönemde öğrenme güçlüğü çekenlerin tanınmasının yapılmasının önemine vurgu yapılmaktadır.

Öğrenme güçlükleri veya öğrenme bozuklukları, çok çeşitli öğrenme sorunları için kullanılan genel terimlerdir. Öğrenme güçlüğü çeken bireyler bazı şeyleri farklı görmekte, duymakta ve anlamaktadır. Bu durum ise yeni bilgi ve becerileri öğrenme ve bunları kullanma konusunda sorunlara yol açabilmektedir. Başlangıçta öğrenme güçlüğü genellikle çocukların küçük bir yüzdesinde görülen ve öğrenmeyi engelleyen organik temelli bir bozukluk olarak görülmüştür. Bugün ise öğrenme güçlükleri tüm toplumlarda yaygın bir olgu olarak kabul

edilmektedir. Amerikalı ünlü özel eğitimci Prof. Dr. Kirk, öğrenme güçlüğüne “geri kalmışlık” olarak tanımlamaktadır. Bu geri kalmışlığı ise, süreçlerin bir veya daha fazlasında gecikmiş gelişim veya bozukluk olarak kabul etmektedir. Konuşma, dil, okuma, heceleme, yazma veya aritmetik işlemlerin bir veya daha fazlasında gecikmiş gelişim veya bozukluk olarak açıklamaktadır. ABD’de ilk defa 1975 yılında yapılan ve geçerliliğini büyük ölçüde koruyan tanım ise; özgül öğrenme güçlüğü, yazılı ve sözlü dili anlama ve kullanmada temel olan bir veya daha fazla sürecin etkilenmesiyle ortaya çıkan dinleme, düşünme, konuşma, okuma, yazma ve matematik kullanımında güçlükler olarak kabul etmektedir.

Çocuklarda öğrenme güçlüğü farklı dönemlerde ortaya çıkmaktadır. Her çocukta öğrenme güçlüğü farklı şekillerde kendini göstermektedir. Yani tek tip bir öğrenme güçlüğü modeli yoktur. Öğrenme güçlüğü okul öncesi dönemde sakarlık, yaşlıları ile zor ilişki kurma, kavram kargaşasına düşme ve ayırt edememe, uyku anında fazla hareketlilik, beceri edinmede zorluklar yaşama, sözcüklerin telaffuzunda zorluk yaşama, bir işte devam edememe gibi belirtilerle meydana gelmektedir. Öğrenme güçlüğü dünyada en yeni özel eğitim kategorisi olarak görülmekte ve öğrenme güçlüğü olan bireylerin özel eğitimin yüzde elliden fazlasını oluşturduğu kabul edilmektedir.

Öğrenme güçlüğüne yedi çeşidi bulunmaktadır. Bunlar; disleksi, diskalkuli, disgrafi, dispraksi, disfaji/Afazi, işitsel işleme bozukluğu ve görsel işleme bozukluğudur. Öğrenme güçlüğü ya da zorlukları çeşitleri içerisinde en sık görüleni disleksidir.

Öğrenme güçlüğünde erken tanı hayati önem taşımaktadır. Bu tür sorun yaşayan bireylerde erken tanı, onun akademik hayatında eğitimden yararlanma ve başarı şansını o kadar arttıracaktır. Okul öncesi dönemden itibaren bu tür sorun yaşayan çocuklarda yapılacak çalışmalarla, alfabeyi öğrenme, harf ile sayıları kopyalama ve yeni kelimeler öğrenmede zorlanma gibi becerilerin geliştirilmesi sağlanabilecektir. Okul öncesi dönemde tespit edilen öğrenme güçlüğüne yönelik tedbirlerle ilkokula başlayan bu tür bireylerin pek çok sorunu önceden ele alınmış olacağından çocuğun okula ve kurallı ortamlara alışma süreci hızlandırılacaktır. Bu nedenle erken tanı ve tedavide çocuğun ailesi, okul rehberlik öğretmeni, sınıf öğretmeni, tanıyı koyan okul öncesi öğretmenleri ve uzmanlar eş güdümlü şekilde çalışarak tedavide önemli rol oynamaktadırlar.

Öğrenme güçlüğü olan çocuklar akademik hayata adım atıp, eğitimle ilgili sorunlar ortaya çıkmaya başladığında, o bireyin zekâ sorunu ya da tembel olduğu yorumları yapılmakta, bu da çocuğun özgüveninin zedelenmesine ve kendisi ile ilgili olumsuz duygulara kapılmasına

neden olmaktadır. Yapılan araştırmalar geç kalınmış tanı ve yanlış tedavi yöntemlerinin uygulanması, öğrenme güçlüğü olan bireylerin ilerleyen yaşlarda daha fazla depresyon ve kaygı bozuklukları gibi sorunlarla karşılaşma ihtimalini yükselteceğini ortaya koymaktadır. Ancak erken tanı ve uygun tedavi ile özgüven sorunları ve bunun getirisi olabilecek bir takım duygusal sorunlarda önlemlerinin alınması mümkün olabilecektir.

Öğrenme güçlüğü yaşayan çocukların davranışsal özelliklerini belirlemek oldukça önemlidir. Bu tür sorun yaşayan çocukların yönlendirilmesinde, etkili uyarlamaların yapılmasında ve müdahale stratejilerinin belirlenmesinde davranışsal özelliklerin tespiti büyük önem taşımaktadır. Çünkü öğrenme güçlüğü yaşayan bireylerin ya da çocukların davranışsal özellikleri birbirinden oldukça farklı olduğu belirlenmiştir. Öğrenme güçlüğüne sahip her bir bireyin kendine özgü davranış şekli bulunmaktadır. Öğrenme güçlüğüne sahip çocuklarda görülen ortak özellik; çalışma becerilerinde sınırlılık, algısal-devrimsel eş güdüm problemleri, dikkat bozuklukları ve bellek problemleri olarak sıralanmaktadır.

Türkiye’de öğrenme güçlüğü olan öğrenciler kaynaştırma ve bütünleştirme metotları şeklinde genel eğitim okullarında eğitimlerini sürdürmektedir. Bu öğrencilere RAM tarafından yapılan değerlendirmeler sonucu tanılanmakta ve buna bağılı olarak kendi okullarında destek odalarında bireysel ya da grup halinde özel eğitim verilmektedir. Bununla birlikte bu tür öğrenme güçlüğü olan öğrencilere özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde de benzer formattaki eğitimler sürdürülmektedir.

Destek eğitim odasında eğitim alacak öğrenciler ve ders içerikleri, her öğretim yılı başında BEP (Bireyselleştirilmiş eğitim programı) geliştirme biriminin önerileri ve rehberlik hizmetleri komisyonunun kararlarıyla belirlenmektedir. Bu planlama öğrencilerin ihtiyacına göre yıl içerisinde yenilenerek değiştirilebilmektedir. BEP kapsamında verilecek destek eğitimi öğrencinin normal ders saatlerine denk geliyorsa, öğrencinin kayıtlı olduğu sınıftaki ders içeriğine uygun destek verilmektedir. Destek eğitimlerinin planlaması yapılırken öğrencinin normal eğitim programının %40’ını geçmeyecek şekilde destek eğitim odasında alacağı derslerin saati belirlenmektedir. Örneğin haftada 30 saat ders alan bir öğrenci için maksimum 12 saat destek eğitimi planlanmaktadır.

Öğrenme güçlüğü ülkelerde %2 ile %30 arasında değişebilmekte ve bu oranlar dikkate alındığında büyük öğrenci sayılarının öğrenme güçlüğü yaşadığını ortaya koymaktadır. ABD’de çocuklarda öğrenme güçlüğünde görülen yaygınlık incelendiğinde Türkiye’ye göre daha yüksek öğrenme güçlüğü oranları dikkati çekmektedir. ABD’de 2005-2014 yıllarında 6-

21 yaş aralığındaki tüm öğrencilerin %5'inin öğrenme güçlüğü yaşadığı yapılan istatistiksel çalışmalarla ortaya konmuştur. Amerikan Öğrenme Güçlüğü Ulusal Merkezi her beş çocuktan birisinin öğrenme güçlüğü yaşadığını, disleksi oranının tıp kaynaklarına göre %5-%17, matematik öğrenme güçlüğü'nün %5-7 arasında olduğu verilerini yayınlamıştır.

Birleşik Krallıkta yapılan bir araştırmaya göre, İngiltere'de her 10 kişiden birinin bir dereceye kadar disleksi, öğrencilerin %5-%7'sinin Diskalkuli yani matematik zorluğu yaşadığı tahmin edilmektedir. Almanya'da okul çağındaki çocukların %17'sine kadarının okuma ve yazma güçlüğü yani disleksi ve disgrafili olduğu tespit edilmiştir.

Türkiye'de öğrenme güçlüğü oranı %3 olarak belirlenmiştir. Oran düşük gibi gözükse de tanı konulmadaki zorluklar ve tanı yöntemindeki farklılıklar nedeni ile oranın düşük kaldığı kabul edilmektedir. Türkiye'de öğrenme güçlüğü'nün yaygınlığı incelendiğinde, öğrenme güçlüğü tanısı alan birey sayısında sürekli artış görülmektedir. 2017-2018 eğitim öğretim döneminde ülkede öğrenme güçlüğü teşhisi konulan öğrenci sayısı 41.600 olarak belirlenmiştir. Bu sayıya her ay 1000-1500 arası öğrenci eklendiği tespit edilmiştir. Türkiye için bu sayının diğer ülkeler ile karşılaştırıldığında oldukça düşük seviyede kaldığı anlaşılmaktadır. Bu sayının düşüklüğünün nedeni, tarama ve tanılama araçlarının yetersizliği ve tanılama kriterlerinin belirgin olmayışı, tanı almayan veya yanlış tanılananlar nedeni ile oranın düşük kaldığı kabul edilmektedir.

Bu araştırmada okul öncesi öğretmenlerin öğrenme güçlüğü yeterliliklerinin tespiti amacıyla nicel araştırma tekniklerinden ölçek yöntemi kullanılmıştır. Bu görüşme tekniğinde "Öğrenme Güçlüğü Alan Bilgisi Yeterlik Ölçeği" kullanılmıştır. Bu ölçek ile öğretmenlerin görüşleri alınarak veriler toplanmış ve bu veriler SPSS27 istatistik programı ile test edilmiştir. Bu araştırmada alt problemler kullanılan yeterlilik ölçeği ile Ortalama Değerler, Pearson Korelasyon Analiz, t Testi (tek örneklem varyans analizi), ANOVA Testi (tek yönlü varyans analizi), uygulanarak dört farklı analiz yöntemi ile bulgulara ulaşılmıştır. t testi, Anova testi ve Korelasyon analizi ile ulaşılan bulgular yorumlanmıştır.

Birinci alt probleme ilişkin öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin tespitinde okul öncesi öğretmen yeterlilik düzeylerini ölçmek için alınan puan ortalaması istatistikleri değerlendirildiğinde; Öğrenme güçlüğü genel puan ortalaması 102,33±25,83'tür. Ölçek alt boyutlarında bilgi yeterliliği 41,76±9,79; akademik beceriler öğretim bilgisi yeterliliği 29,97±8,86 ve mesleki bilgisi yeterliliği 30,60±8,89'dur (Tablo 4.5). Tablo 4.5'te görüldüğü gibi, okul öncesi öğretmenlerin öğrenme güçlüğü hakkında genel olarak bilgi sahibi oldukları,

ancak öğrenme güçlüğü bilgi yeterliliği, öğrenme güçlüğü akademik beceriler öğretim bilgisi yeterliliği ve öğrenme güçlüğü mesleki bilgisi yeterliliğinin düşük kaldığı tespit edilmiştir.

İkinci alt problemde okul öncesi öğretmenlerin cinsiyeti ile öğrenme güçlükleri arasındaki ilişki, öğrenme güçlüğü (P:0,834), bilgi yeterliliği (P:0,759), akademik beceriler öğretim bilgisi yeterliliği (P:0,849) ve mesleki bilgisi yeterliliği (P: 0,424) ile cinsiyet arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür (Tablo 4.6). Buradan okul öncesi öğretmenlerin cinsiyeti, ile öğrenme güçlüğüne yeterlilikleri arasında ( $p>0.05$ ) olduğundan anlamlı bir fark olmadığı sonucuna varılmıştır. Okul öncesi öğretmenlerin cinsiyeti öğrenme güçlüğü yeterliliklerini etkilememektedir. Bunun nedeni ise, okul öncesi öğretmenlerin çok büyük kısmının kadınlardan oluşması ve yeterliliklerde kadın erkek ayrımının etkisinin olmadığıdır.

Üçüncü alt probleme ilişkin analiz sonuçlarından okul öncesi öğretmenlerin mezun oldukları fakülte ile öğrenme güçlüğü arasında güçlü ilişki bulunmuştur. Öğrenme güçlüğü (P:0,002), bilgi yeterliliği (P:0,007), akademik beceriler öğretim bilgisi yeterliliği (P:0,006) ve mesleki bilgisi yeterliliği (P: 0,002) ile öğretmenlerin mezun olduğu fakülte arasında anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. Mesleki eğitim fakültesi mezunlarında özel öğrenme güçlüğü, bilgi yeterliliği, akademik beceriler öğretim bilgisi yeterliliği ve mesleki bilgisi yeterliliği anlamlı düzeyde daha yüksektir. Gruplar arası farklılığı belirlemek için yapılan Pos Hoc Tukey Testinde; mezun olunan fakülte alt değişkenlerinde öğrenme güçlüğü, bilgi yeterliliği, akademik beceriler öğretim bilgisi yeterliliği ve mesleki bilgisi yeterliliği için eğitim fakültesi ve mesleki eğitim fakültesi mezunlarının açık öğretim fakültesi mezunlarına göre ortalama puanları daha yüksektir (Tablo 4.7). Buradan Mesleki Eğitim Fakültesi mezunları ve Eğitim Fakültesi mezunu okul öncesi öğretmenleri, AÖF mezunu okul öncesi öğretmenlerine göre öğrenme güçlüğü konusunda yeterlilikleri daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Çünkü bu durum POS Hoc Tukey testinde tablo 4.7 de açıkça görülmektedir. Mesleki Eğitim Fakültesi mezunları, Eğitim Fakültesi ve AÖF mezunlarından daha yüksek yeterliliğe sahiptir. Eğitim Fakültesi mezunları AÖF mezunlarından daha yüksek yeterliliğe sahiptir. Böylece AÖF mezunlarının yeterliliklerinin diğer fakülte mezunlarına göre düşük olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

Dördüncü alt probleme ilişkin analiz sonuçlarında öğrenme güçlüğü (P:0,000), bilgi yeterliliği (P:0,002), akademik beceriler öğretim bilgisi yeterliliği (P:0,001) ve mesleki bilgisi yeterliliği (P: 0,000) ile öğretmenlerin mezun oldukları bölüm arasında anlamlı bir fark olduğu

ortaya çıkmıştır. Çocuk gelişimi mezunlarında öğrenme güçlüğü, bilgi yeterliliği, akademik beceriler öğretim bilgisi yeterliği ve mesleki bilgisi yeterliği anlamlı düzeyde daha yüksektir.

Gruplar arası farklılığı belirlemek için yapılan Pos Hoc Tukey Testinde; mezun olunan bölüm alt değişkenlerinde özel öğrenme güçlüğü, bilgi yeterliliği, akademik beceriler öğretim bilgisi yeterliği ve mesleki bilgisi yeterliği için çocuk gelişimi mezunları ile okul öncesi öğretmenliği ve AÖF anaokulu mezunları arasındaki ortalama puan farkı ilk grup lehine anlamlıdır (Tablo 4.8).

Buradan çocuk gelişimi, okul öncesi öğretmenliği ve AÖF anaokulu mezunları karşılaştırıldığında çocuk gelişimi bölümü mezunlarının öğrenme güçlüğü yeterliliklerinin diğerlerine göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Bu sonuç yukarıdaki tablo 4.8 de Pos S Hoc Tukey testinde açıkça görülmektedir.

Beşinci alt probleme ilişkin testler sonucunda öğrenme güçlüğü (P:0,449), bilgi yeterliliği (P:0,365), akademik beceriler öğretim bilgisi yeterliği (P:0,499) ve mesleki bilgisi yeterliği (P: 0,564) ile meslekte çalışma süresi arasında ( $p>0.05$ ) olduğundan anlamlı bir fark saptanmamıştır (Tablo 4.9). Yukarıdaki tablo 4.9'daki verilerden yola çıkarak okul öncesi öğretmenlerin kıdemleri ile öğrenme güçlüğü yeterlilikleri arasında anlamlı ilişki yoktur bulgusuna ulaşılmıştır. Yani, okul öncesi öğretmenlerinin meslekte çalışma sürelerindeki artış öğrenme güçlüğü yeterliliklerini arttırmamaktadır. Ya da okul öncesi öğretmenlerin kıdemlerindeki artış öğrenme güçlüğü konusunda tecrübe kazandırmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü yeterlilikleri, bilgi yeterlilikleri, akademik beceriler öğretim bilgisi yeterliliği ve mesleki bilgisi yeterliliği meslekte çalışma sürelerine göre öğrenme güçlüğü yeterliliklerini etkilememektedir.

Altıncı alt probleme ilişkin testler sonucunda öğrenme güçlüğü (P:0,000), bilgi yeterliliği (P:0,000), akademik beceriler öğretim bilgisi yeterliği (P:0,000) ve mesleki bilgisi yeterliği (P: 0,000) ile öğretmenlerin öğrenme güçlüğü olan öğrencilerle çalışma süresi arasında ( $p<0,05$  olduğundan) anlamlı ve pozitif yönde bir fark olduğu belirlenmiştir. Okul öncesi öğretmenlerin öğrenme güçlüğü olan öğrencilerle çalışma süresi 6 yıl ve üzeri olanlarda öğrenme güçlüğü, bilgi yeterliliği, akademik beceriler öğretim bilgisi yeterliği ve mesleki bilgisi yeterliği anlamlı ve pozitif düzeyde daha yüksektir. Gruplar arası farklılığı belirlemek için yapılan Pos Hoc Tukey Testinde; öğretmenlerin öğrenme güçlüğü olan öğrencilerle çalışma süresi alt değişkenlerinde öğrenme güçlüğü, bilgi yeterliliği, akademik beceriler öğretim bilgisi yeterliği ve mesleki bilgisi yeterliği için 6 yıl ve üzeri ile 3-5 yıl ve 0-2 yıl arasındaki ortalama

puan farkı anlamlı bulunmuştur (Tablo 4.10). Tablo 4.10'dan da anlaşılacağı gibi okul öncesi öğretmenlerin öğrenme güçlüğü olan öğrencilerle çalışma süreleri arttıkça öğrenme güçlüğü yeterlilikleri de artmaktadır. Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin tespitinde öğrenme güçlüğü yeterliliklerinin artması açısından yukarıdaki tablo 4.10'daki veriler oldukça anlamlı hale gelmektedir.

Yedinci alt probleme ilişkin testler sonucunda öğrenme güçlüğü (P:0,011), bilgi yeterliliği (P:0,002), akademik beceriler öğretim bilgisi yeterliği (P:0,034) ve mesleki bilgisi yeterliği (P: 0,020) ile okul öncesi öğretmenlerin çalıştıkları kurum türü arasında anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. Çalışılan kurum türü özel olan öğretmenlerde öğrenme güçlüğü, bilgi yeterliliği, akademik beceriler öğretim bilgisi yeterliği ve mesleki bilgisi yeterliği anlamlı düzeyde pozitif yönde daha yüksektir (Tablo 4.10). Özel anaokulunda çalışan okul öncesi öğretmenlerin öğrenme güçlüğü yeterlilikleri, kamuda çalışan okul öncesi öğretmenlerin yeterliliklerinden daha yüksek çıkmaktadır. Bunun nedeni özel anaokulunda istihdam edilen okul öncesi öğretmenlerinin geneli çocuk gelişimi mezunu ve daha önceden öğrenme güçlüğüne yönelik hizmet içi eğitim alanlardan oluşmaktadır. Bu sonuca ölçek uygulaması gerçekleştirilirken sözel bilgi ve mezun olunan bölüm kısmından ulaşılmaktadır. Çocuk gelişimi mezunlarının öğrenme güçlüğü yeterliliklerinin yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmaktadır.

Sekizinci alt probleme ilişkin testler sonucunda öğrenme güçlüğü (p:0,000), bilgi yeterliliği (p:0,000), akademik beceriler öğretim bilgisi yeterliği (p:0,000) ve mesleki bilgisi yeterliği (p:0,000) ile öğrenme güçlüğüne yönelik daha önceden hizmet içi eğitim almaları arasında anlamlı ve pozitif yönde güçlü bir fark olduğu saptanmıştır. Öğrenme güçlüğüne yönelik daha önceden hizmet içi eğitim alanlarda öğrenme güçlüğü, bilgi yeterliliği, akademik beceriler öğretim bilgisi yeterliliği ve mesleki bilgisi yeterliliği anlamlı düzeyde ve pozitif yönde daha yüksektir (Tablo 4.12). Yukarıdaki tablo 4.12'den öğrenme güçlüğüne yönelik hizmet içi eğitim alan okul öncesi öğretmenlerinin yeterliliklerinin, hizmet içi eğitim almayanlara göre oldukça yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmaktadır. Tablo 12'de görüldüğü gibi öğrenme güçlüğü, bilgi yeterliliği, akademik beceriler öğretim bilgisi yeterliliği ve mesleki bilgisi yeterliliği p değeri (p:0.000) olduğundan pozitif yönde çok güçlü ve anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir.

Öğrenme güçlüğü ile okul öncesi öğretmenlerin meslekte çalışma süreleri (kıdemleri) ve öğrenme güçlüğü olan öğrencilerle çalışma süreleri arasındaki ilişkiyi tespit etmek maçı ile

Pearson Korelasyon analizi yapılmış ve öğrenme güçlüğü ile okul öncesi öğretmenlerin öğrenme güçlüğü olan öğrenciler ile çalışma süresi ( $r: ,344$  ve  $p=0.000$  olduğundan) arasında pozitif yönde anlamlı ve güçlü bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Yani öğrenme güçlüğü ile öğrenme güçlüğü olan öğrencilerle çalışma süreleri arasında doğru yönlü ilişki vardır. Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerle çalışma süreleri arttıkça öğrenme güçlüğü yeterlilikleri de artmaktadır. Bu bulgu yukarıdaki tablo 4.10 da ki bulgularla örtüşmektedir. Ancak öğrenme güçlüğü ile okul öncesi öğretmenlerin meslekte çalışma süreleri (kıdemleri) arasında ( $p>0.05$ ) ( $p=0,802$  olduğundan) anlamlı bir ilişkinin olmadığı ortaya çıkmaktadır. Bunun anlamı öğrenme güçlüğü olan öğrencilerle çalışma süreleri öğrenme güçlüğü yeterliliklerini artırırken, okul öncesi öğretmenlerin kıdemlerinin öğrenme güçlüğü yeterliliklerini etkilemediği sonucuna ulaşılmaktadır. Bu sonuç yukarıdaki tablo 4.9’da elde edilen bulgularla örtüşmektedir.

Yukarıda açıklanan alt problemlerden elde edilen sonuçlardan sonra, okul öncesi dönemde öğrenme güçlüğü yaşayan çocukların erken teşhisinde okul öncesi öğretmenlerin önemi ortaya çıkmaktadır. Bu açıdan geç kalınmış tanı, telafisi mümkün olmayan sonuçlara neden olmakta ve çocuğun tüm yaşantısını derinden etkilemektedir. Bu çalışma ile okul öncesi öğretmenlerin öğrenme güçlüğüne yönelik hizmet içi eğitim almaları, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerle çalışma tecrübeleri, mezun oldukları fakülte ve mezun oldukları bölüm ve çalıştıkları kurum (özel-Kamu) önemli etken olarak ortaya çıkmaktadır. Okul öncesi öğretmenlerin lisans eğitimleri sırasında öğrenme güçlüğüne yönelik derslerin (Çocuk Gelişimi Bölümü Mezunları) olduğu bölüm mezunlarını, özel anaokullarında çalışanların, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerle çalışanların ve öğrenme güçlüğüne yönelik eğitim alanların öğrenme güçlüğü yeterliliklerini daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Sonuç olarak; Okul öncesi öğretmenlerinin %23’ü Mesleki Eğitim Fakültesi mezunları, %91’inin kamuda çalıştığı, %64’ünün hizmet içi eğitim almadıkları ve öğrenme güçlüğü olan öğrencilerle çalışanların oranının çok düşük kaldığı tespit edilmiştir. Özellikle okul öncesi öğretmenlerin meslekte çalışma süreleri ve cinsiyetlerinin öğrenme güçlüğü yeterliliklerini etkilemediği bulgusuna ulaşılmıştır.

Bu verilerden sonra okul öncesi öğretmenlerin öğrenme güçlüğü yeterliliklerinin istenilen seviyede olmadığı, sadece öğrenme güçlüğü hakkında genel bilgi sahibi oldukları gerçeğine ulaşılmıştır. Bu sonuç diğer alan yazılarıyla tespit edilen okul öncesi öğretmenlerin öğrenme güçlüğü yeterliliklerinin düşük kaldığı görüşü ile örtüşmektedir. Örneğin Güngörmüş, Özkardeş; (2013), 1972-2011 yılları arasında yapmış olduğu çalışma ile öğrenme güçlüğüne

yönelik alan yazıların incelemesini yapmıştır. Bu çalışması ile ülkede 1995 yılından sonra öğrenme güçlüğü ile her yıl çalışmaların yapıldığını ancak araştırma konularının belirli alanlarda yoğunlaşmadığına dikkat çekmektedir. Yani öğrenme güçlüğü ile ilgili okul öncesi çağda, okul öncesi döneminde, ilköğretimde vb. gibi ayrımlar çok yapılmamıştır. Okur, (2019), bu yönde bir çalışma ile özellikle öğrenme güçlüğü olan okul öncesi dönemdeki çocukların tespiti bunların değerlendirilmesi ve okul öncesi öğretmenlerin bu yöndeki bilgilerinin değerlendirildiğine yönelik çalışmaların azlığına dikkatleri çekerek bu araştırmayı destekler nitelikte bulgulara ulaşmıştır. Aslan, (2015); bu yönde benzer bir bulgu ortaya koymaktadır. Aslan (2015), okul öncesi öğretmenlerinin çocuklara erken tanı ve müdahale edilmesinin ne tür sonuçlar sağlayacağını bilmediğini ve anlamadığına yönelik yanlış ve eksik bilgileri olduğu sonucuna ulaşarak, okul öncesi öğretmenlerin öğrenme güçlüğü konusunda yeterliliklerinin düşük kaldığını ifade etmektedir.

Bu açıdan bu araştırma okul öncesi çocuklarda öğrenme güçlüğüne yönelik önemli bir çalışma olarak görülecektir. Öğrenme güçlüğüne tespitinde geç kalınmaması açısından da bu araştırma yön gösterici olacaktır.

Alan yazı taramasından çıkarılan diğer sonuçlar ise öğrenme güçlüğüne yönelik yapılan çalışmaların sayısının çok az olduğu, bu alanda yapılan çalışmaların daha genel ya da öğrenme güçlüğüne yönelik yapıldığı farklı gruplara yönelik çalışma yapılmadığı vb.dir.

## **5.2. ÖNERİLER**

Bu çalışmada okul öncesi öğretmenlerin öğrenme güçlüğüne yönelik yeterliliklerinin tespit edilmesi ve çeşitli değişkenlere göre değerlendirilmesi yapılmıştır. Bu amaçla elde edilen bulgulardan yola çıkılarak aşağıdaki öneriler sunulabilir;

- Öğrenme güçlüğüne bir zekâ geriliği olmadığı, normal ve normalin üstünde zekaya sahip olan bireylerinde öğrenme güçlüğü yaşadığı hem velilere hem de tüm eğitimcilere işlenmelidir.
- Öğrenme güçlüğüne tüm dünyada özel eğitimin en önemli kategorisini oluşturduğu bilinci yerleştirilmelidir.
- Hem eğitimcilerin hem de tüm toplumun öğrenme güçlüğü konusunda bilincini artırmak amacıyla ülke genelinde sosyal medya ve diğer yazılı ve görsel medyada programlar yapılarak bu konuda farkındalık oluşturulmalıdır.
- Öğrenme güçlüğü olan çocuklara özel ilgi gösterilmelidir.
- Özel eğitimcilerin bu alana daha çok eğilimleri sağlanmalıdır.

- MEB tarafından okul öncesi ve ilkokul öğretmenleri için belirli aralıklarla öğrenme güçlüğü konusunda seminerler düzenlenmelidir.
- Okul öncesi öğretmenlerin öğrenme güçlüğüne yönelik hizmet içi eğitim almaları sağlanmalıdır.
- Okul öncesi öğretmenlerin öğrenme güçlüğü konusunda yeterliliklerini ve tecrübelerini artırmak amacıyla öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere yönelik uygulamalı eğitimlere katılımları sağlanmalıdır.
- Okul öncesi öğretmenlerin öğrenme güçlüğü olan öğrencilerle iletişimleri sağlanmalıdır.
- Okul öncesi, çocuk gelişimi ve anaokulları bölümleri ders müfredatlarına öğrenme güçlüğüne yönelik dersler eklenmelidir. Müfredat güncelleme çalışmaları yapılmalıdır.
- Psikolojik destek ve rehberlik bölümlerinde öğrenme güçlüğüne yönelik dersler eklenmeli ve rehberlik öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü hizmet içi eğitim almaları sağlanmalıdır.
- Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin velileri ile iletişimi rehberlik ve okul öncesi öğretmenlerinin ortaklaşa gerçekleştirmeleri sağlanmalıdır.
- MEB tarafından öğrenme güçlüğüne yönelik düzenli veli bilgilendirmelerinin yapılması, bu bilgilendirme esnasında okul öncesi öğretmenlerinin katılımı sağlanmalıdır.
- Öğrenme güçlüğüne yönelik dernekler yaygınlaştırılmalıdır. (Disleksi Derneği, Öğrenme Güçlüğü Derneği vb.)
- Ülkede erken tanı için gerekli alt yapı çalışmaları yapılmalıdır.
- Ülkede tanılama yöntemleri gelişmiş ülkelerdeki tanılama yöntemleri ile uyumlaştırılmalıdır. Bu konuda araştırmalar yapılmalıdır.
- Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin teşhisinden sonra onlara yönelik gelişmiş ülkelerde verilen eğitimler araştırılmalı ve yeni eğitim metotları geliştirilmelidir.
- Öğrenme güçlüğüne yönelik eğitimcilerin eğitimi gelişmiş ülkelerde olan eğitimlerle uyumlaştırmak amacıyla araştırmalar yapılmalıdır.
- Öğrenme güçlüğü özel eğitim kategorisinin önemli bir kısmını oluşturmaktadır. Bu nedenle özel eğitim alanlarında öğrenme güçlüğüne yönelik nitel ya da nicel araştırmalar yapılmalıdır.
- Okul öncesi kademesinde görev yapan öğretmenlerin öğrenme güçlüğüne ilişkin yeterlilikleri hakkında araştırmalara devam edilmeli ve alana yönelik nitel araştırmalarda yapılmalıdır (Akyel, Çalışkan, 2013).

- Öğretimde kullanılacak öğrenme güçlüğüne yönelik okul öncesi öğretmenleri için kılavuz kitaplar ve materyaller hazırlanmalıdır.
- Öğrenme güçlüğüne yönelik veli bilgilendirme amaçlı, el kitapçıkları ya da broşürler hazırlanmalıdır.
- Öğrenme güçlüğüne yönelik MEB tarafından düzenlenen okul öncesi öğretmenlerine yönelik hizmet içi eğitimlerin sayısı artırılmalıdır.
- MEB tarafından öğrenme güçlüğüne yönelik okul öncesi öğrencilerinin ailelerine yönelik konferans, panel, toplantı ve eğitimler verilmelidir.
- Öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin sayısının tam olarak tespit edilmesi amacıyla araştırma ve çalışmalar yapılmalıdır.



## KAYNAKÇA

- Açıkgöz, G. (2019). Öğrenme Güçlüğü Risk Grubunda Olan Anasınıfı Çocuklarının Özelliklerinin Aile ve Öğretmen Görüşlerine Göre Belirlenmesi, *Gazi Üniversitesi SBE, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Ankara, s.5-7.
- Açıkgöz, G. Özmen, E.R. (2024). Öğrenme Güçlüğü Risk Grubunda Olan Ana Sınıfı Çocuklarının Özelliklerinin Aile ve Öğretmen Görüşlerine Göre Belirlenmesi, *International Journal of Education Technology and Scientific Research*, 9(28):575-593.
- Advanced Vision Therapy Center, (2024). <https://www.advancedvisiontherapycenter.com/25.11.2024>
- Akdemir, Y. (2018). Öğrenme Güçlüğü: Yeni Mezun Okul Öncesi Öğretmenlerinin Görüşlerinin İncelenmesi, *Anadolu Üniversitesi, SBE, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Eskişehir, s.18.
- Akyel, Y. Çalışkan, N. (2013). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Drama Yöntemi Yeterliliklerinin Değerlendirilmesi, *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, Cilt:14, Sayı:3, s.161-173
- Aslan, K. (2015). “Özgül Öğrenme Güçlüğü’nün Erken Dönem Belirtileri ve Erken Müdahale Uygulamalarına Dair Derleme”, *Uluslararası Katılımlı III. Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Kongresi*, 11-13 Mayıs 2015, Hacettepe Üniversitesi, Ankara, s.577-588.
- Aster, M.G. Shalev, R.S. (2007). *Developmental Medicine and Child Neurology*, 2007, 49(11):868-873.
- Balcı, E. (2017). “Disleksi Hakkında Gerçekler: Disleksi Nedir ve Ne Değildir?”, *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(1), s.1-17.
- Balıkçı, Ö.S. (2016). *Erken Çocukluk Döneminde Öğrenme Güçlüğü Belirtileri*, Vize Yayıncılık, Ankara, s.75-97.
- Baykul, Y. Güzeller, C.O. (204). *Sosyal Bilimler İçin İstatistik*, PEGEM Akademi, Ankara, s.24.
- BEP Danışmanlık, (2024). Dispraksi Nedir? Ne Demektir? <https://www.bepdanismanlik.com/hizmetler/dispraksi23.11.2024>
- BETA Kitaplık, (2023). Nicel Araştırma Nedir?, <https://betakitaplik.com/blog/nicel-arastirma/02.02.2025>
- Bonda, C. (2023). Aphasia vs Dysphasia: Differences and Treatment, <https://lonestarneurology.net/blog/aphasia-vs-dysphasia/24.11.2024>
- Bozmen, M. (2023). ÖÖG’li Öğrencilerdeki Davranış Bozuklukları, <https://avys.omu.edu.tr/storage/app/public/mbozmen.21.12.2023>
- Bozmen, M. (2024). Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Bireylerin Akademik Alanda Yaşadıkları Güçlükler Nelerdir? <https://avys.omu.edu.tr/storage/app/public/mbozmenpplx.27.10.2024>
- Brightwheel, (2024). Curriculum Planning 101: Lesson Plans for Infants, Toddlers, and Preschoolers, <https://mybrightwheel.com/blog/starting-preschool-at-age01.12.2024>
- Burdur Rehberlik ve Araştırma Merkezi, (2013). *Disleksi, Özgül Öğrenme Güçlüğü*, Burdur.

- Butterworth, B. Varma, S.Laurillard, D.(2011). *Dyscalculia; From Brain to Education, Science*, 332, 1049.
- Büttner, G. Hasselhorn, M, (2011). “Learning Disabilities: Debates on Definitions, Causes, Subtypes and Responses”, *International Journal of Disability, Development and Education*, 58(1):75-87.
- Büyüköztürk, G. ve Diğerleri, (2016). *Sosyal Bilimler İçin İstatistik*, Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara, s.65
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi Kitabı*, PEGEM akademi, Ankara, s.71.
- Çetin-Kazak, (2019). Okul öncesi Dönemdeki 5-6 Yaş Grubundaki Çocukların Özgül Öğrenme Güçlüğü Belirti tarama Çalışması, *İstanbul Üniversitesi SBE, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, İstanbul, s.6-9.
- Deveci-Koç, (2020). “Öğrenme Güçlüğü Konusunda Yayınlanmış Makalelerin Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi, WOS ve TR Dizin Örneği,” *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 2020,9 (5), s.4088-4120.
- Deniz, S. (2019). Özel Öğrenme Güçlüğüne Sahip Öğrencilerle Çalışan Öğretmenler İçin Geliştirilen Öğretmen Yeterliliği Eğitim Programının Etkinliği, *Necmettin Erbakan Üniversitesi SBE, Yayınlanmamış Doktora Tezi*, Konya, s.10-90
- DİLGEM, (2024). İşitsel İşleme Bozukluğu Nedir?, <https://www.dilgem.com.tr/tr/makaleler/isitsel-isleme-bozuklugu-nedir/25.11.2024>
- Disleksi Merkezi, (2019). Diskalkulinin Görülme Sıklığı Nedir?, <https://www.disleksi.com.tr/diskalkulinin-gorulme-sikligi-nedir/25.10.2024>
- Disleksi Özel Öğrenme Derneği, (2023). <https://disem.com.tr/ogrenme-guclugu-nedir/23.11.2023>
- Disleksi Özel Öğrenme Derneği, (2024). <https://disleksiozelogrenmederneği.org/disleksiozel-ogrenme-guclugu-nedir/15.10.2024>
- Diskalkuli Nedir, (2023). <https://sertifika.subu.edu.tr/diskalkuli-nedir 20.12.2023>
- Doğan, H. (2012). Özel Öğrenme Güçlüğü Taşıyan 5-6 Yaş Çocukları İçin Uygulanan Erken Müdahale Eğitim Programının Etkisinin İncelenmesi, *Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi*, s.9-11.
- Dominguez, O. Carugno, P. (2023). “Learning Disability”, *National Library of Medicine*, March 2023, 1-5.
- Drotar, P.and Dobeş, M. (2020). Dyspgraphia Dedection Through Machine Learning, *Scientific Repors* 10, 21541(2020). 1-10.
- Döhla, D. And Heim, S. (2016). Developmental Dyslexia and Dysgraphia: What can We Learn from the One About the Other, *Educational Psychology*, Volume:6, Doi:10.3389/fpsyg.2015.02045.
- Educational Psycholgy, (2024). Learning Disabilities, <https://courses.lumenlearning.com/suny-educationalpsychology/chapter/learning-disabilities/25.10.2024>

- Ekici, A.S. (2024). Matematik Öğrenme Güçlüğü: Diskalkuli, <https://www.ilimge.com/matematik-ogrenme-guclugu-diskalkuli,23.11.2024>
- Fitrianni, S. And Felina, S. (2018). Learning Disability On Ishaan, Dyslexic Character Portrayed In The Movie “Like Stars On Earth”, *International Journal of Cultural Studies*, December 2018, 4(2): 347-365.
- George, D. Ve Mallery, M. (2010). *SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference*, 17.0 update (10a ed.) Boston: Pearson
- Gülhan, N.Ş. Burak, Y. (2023). Okul Öncesi Dönem Çocukların Öğrenme Güçlüğü Erken Belirtileri ile Erken Okuryazarlık ve Yürütücü İşlevsel Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, *Ana Dil Eğitim Dergisi*, 11(3):707-729.
- Güngörmüş, Ö.O. (2013). “Türkiye’de Özel Öğrenme Güçlüğüne Yönelik Araştırmaların Betimsel Analizi”, *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 30(2),1:123-153.
- Gürünke, M. and Cavendish, W.M. (2016). Learning Disabilities Around the Globe: Making Sense of the Heterogeneity of the Different Viewpoints, *Learning Disabilities: A Contemporary Journal* 14(1):1-8.
- Haberstroh, S. Körne, G.S. (2019). The Diagnosis and Treatment of Dyscalculi, *Dtsch Arztebl Int.*2019 Feb.15; 116(7):107-114.
- Handler, S.M. (2011). Learning Disabilities, Dyslexia, and Vision, *Pediatrics* (2011), 127 (3), e818-e856.
- Hasgül, G. (2021). Disgrafi Nedir? Disgrafi Belirtileri Nelerdir?, <https://istanbulbogazicienstitu.com/disgrafi-nedir-belirtileri-nelerdir26.12.2023>
- Hearing Health Foundation, (2024). Let’s Care of Our Hearing, <https://hearinghealthfoundation.org/about-auditory-processing-disorder25.11.2024>
- Holland, K.(2011). Learning Disabilities, [https://www.csp.org.uk/system/files/learning\\_disabilities\\_bild.pdf24.10.2024](https://www.csp.org.uk/system/files/learning_disabilities_bild.pdf24.10.2024)
- International Dyslexia Assciaton, (2024). Dyslexia Basics, <https://dyslexiaida.org/dyslexia-basics/03.11.2024>
- Kabukcu, M.A. (1994). *Sağlık, Sosyal ve Fen Bilimlerde Uygulamalı İstatistik*, Merhaba Ofset, Konya, s.197.
- Kahriman-Pamuk, D. ve Bal, M. (2019). “Okul Öncesi Öğretmenlerin Kapsayıcı Eğitimde Çocukların Dil Gelişim Sürecine Yönelik Görüşlerin Belirlenmesi”, *Milli Eğitim Dergisi*, 48(1):737-754.
- Khan Academy, (2024). Calculus1 Math, <https://tr.khanacademy.org/math/ap-calculus.10.01.2025>
- Karaca, N. Gündüz, A. ve Aral, N. (2011). “Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Sosyal Davranışının İncelenmesi”, *Afyon Kocatepe Üniversitesi Kurumsal Eğitim Bilim Dergisi*, 4(2):65-76.
- Karadeniz, M.H. (2013). Diskalkuli Yaşayan Öğrencilere İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi, *Education Sciences*, 8(2):193-208.

- Karadeniz, K. (2024), Öğrenme Güçlüğünde Belirgin Davranışlar, <https://www.ilgiozelegitim.com/makale/10-oegrenme-gueclueguende-belirgin-davranislar25.11.2024>
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar İlkeler Teknikler*, Nobel Kitap, s.110
- Kavasoğlu, Z.S. (2019). Öğrenme Güçlükleri, Ankara Üniversitesi, *Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, (Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi,) 26(2):601-607.
- Kaya, T. (2021). Öğrenme Güçlüğüne İlişkin Eğitim ve Sağlık Hizmetlerinde Ebeveyn Deneyimleri Batarya Geliştirme Çalışması: Öğrenme Güçlüğüne İlişkin Ebeveyn Deneyim Bataryası (ÖGEDEB), *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.*
- Kaya, S. ve Diğerleri, (2022). Özel Öğrenme Güçlüğünde Erken Müdahale ve Erken Tanı: Müdahaleye Tepki Modeli, *Milli Eğitim Dergisi*, 51(236):3679-3692.
- Kemp, G. Smith, M. Segal, J. (2024). Learning Disabilities and Disorders in Children, <https://www-helpguide-org.translate.google/family/learning-disabilities/learning-disabilities-and-disorders?23.10.2024>
- Korçkar, A.İ. (2024). Öğrenme Güçlüğünde Erken Tanının Önemi, <https://aylinildenkoçkar.com/oogde-erken-taninin-onemi/25.11.2024>
- Kuru, Traşlı, N. (2015). Okul Öncesi Eğitime Giriş, Anı Yayıncılık, Ankara, s.11.LDA, (2024). Learning Disabilities, [https://ldaamerica.org/disability\\_type/learning-disabilities/03.11.2024](https://ldaamerica.org/disability_type/learning-disabilities/03.11.2024)
- Mayo Clinic, (2024). Dyslexia, <https://www.mayoclinic.org/diseases-conditions/dyslexia/symptoms-causes..03.11.2024>
- MEB Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü, (2023). *Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Bireyler” Aileler İçin Rehber Kitapçık”*, Afşar Ofset,
- MEB, Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü, (2024). *Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Bireyler İçin Destek Eğitim Programı*, Afşar Ofset,
- MEB, *Özel Eğitim İhtiyacı Olan Öğrenciler Öğretmen Rehber Kitabı*, (2024). Ankara
- MEB Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü, (2024). İstatistikler. <https://orgm.meb.gov.tr/25.11.2024>
- MEB Milli Eğitim İstatistikleri, (2024). Milli Eğitim İstatistikleri, <https://istatistik.meb.gov.tr/20.10.2024>
- Medical News Today, (2024). Dyspraxia: Causes, symptoms, and treatments, <https://www.medicalnewstoday.com/articles/151951 23.11.2024>
- Melekoğlu, M.A. (2021). *Özel Öğrenme Güçlüğüünün Nedenleri ve Özellikleri*, Pegem, Ankara, s.23-52.
- MENCAP, (2024). What is a Learning Disability? <https://www.mencap.org.uk/learning-disability-explained/what-learning-disability24.10.2024>
- Mihandoost, Z. (2011). “The Survey of Correlate Causes of Learning Disabilities Prevalence Among Elementary Students”, *Asian Social Science*, 7 (7).194-198.

- Mizen, L.Sally,-Cooper, A. (2012). "Learning Disability", *Medicine*, Volume:40, Issue 11, 619-622.
- Morin, A. (2024). A history of learning disabilities and ADHD, <https://www.understood.org/en/articles/history-of-learning-disabilities-and-adhd26.10.2024>
- NASET, (2024). National Association of Special Education Teachers, Characteristics of Children with Learning Disabilities *NASED LD Report3*, 15-26.
- NIH, (2024). What Are some signs of learning disabilities, <https://www.nichd.nih.gov/health/topics/learning/conditioninfo/signs23.10.2024>
- NIH, (2025). All Disorders, <https://www.ninds.nih.gov/health-information/disorders/learning-disabilities10.01.2025>
- NHS, (2024). Learning Disabilities, <https://www.nhs.uk/conditions/learning-disabilities/24.10.2024>
- Nurkan, M.A. ve Yazıcı, E. (2020). Matematik Öğretmenlerinin Matematik Öğrenme Güçlüğü (Diskalkuli) Farkındalıklarının Belirlenmesine İlişkin Bir Durum Çalışması, *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 7(1):95-109.
- Odabaşı, E. ve Horasanlı, B. (2023). İşitme Kayıplı Çocuklarda Görsel Algı, *KTO Karatay Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 4(1):32-45.
- Okur, M. (2019). Öğrenme Güçlüğü Erken Belirtileri Tarama Ölçeğinin Psikometrik Niteliklerinin Belirlenmesi, *Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir*,
- Oral, E. (2017). 60-72 Aylık Çocuklar İçin Özel Öğrenme Bozukluğu Tarama ölçeğinin Geliştirilmesi, *Okan Üniversitesi SBE, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul*,
- Our Kids, (2024). Why is a good preschool so important?, <https://www.ourkids.net/pl-en/preschool-importance.php03.12.2024>.
- Öğrenme Güçlüğü Nedir, (2023). <https://www.medicalpark.com.tr/ogrenme-guclugu-nedir26.12.2023>
- Öğrenme Güçlüğü Nedir, (2024). <https://www.medicalpark.com.tr/ogrenme-guclugu-nedir/hg-1401.14.10.2024>
- Özel Eğitim, (2024). Açık Ders Öğrenme Güçlüğü, <https://acikders.ankara.edu.tr/mod/resource02.11.2024>
- Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, (2006). 31.05.2006 Tarih ve 26184 Sayılı Resmî Gazete, *Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği Madde:4. bb Fıkrası*,
- Özsoy, O. (2010). *İktisatçılar ve İşletmeciler İçin İstatistik*, Siyasal Kitap Evi, Ankara, s.351, Rehabilitasyon, (2005).
- Öğrenme Güçlüğü, [https://www.rehabilitasyon.com/makale/Ogrenme\\_Guclugu-28325.10.2024](https://www.rehabilitasyon.com/makale/Ogrenme_Guclugu-28325.10.2024) Salman ve Diğerleri, (2016). Özel Öğrenme Güçlüğü Disleksi, *FNG ve Bilim Tıp Dergisi*, 2016(2):170-176.
- Shalev, R.S. Tsur, V.G. (2001). Developmental Dyscalculia, *Pediatric Neurology*, 24(5):337-341.

- Sleeter, E. (2010). Why Is There Learning Disabilities? A Critical Analysis of the Birth of the Field in Its Social Context, *Disability Studies Quarterly*, 30(2):210-237.
- Şahin, S. (2018). *Öğrenme Güçlüğü Olan Çocuklar ve Eğitimleri*, İzge Yayıncılık, s.253-270.
- Şimşek, Ü. (2019). Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitime Yönelik tutum ve Öz-Yeterlilikleri ile Sınıf İçi Uygulamalara İlişkin Görüşlerinin Karşılaştırılması, *Gazi Üniversitesi SBE, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara*
- Uçar, A. Koca, F. (2023). Disgrafi (Yazma Güçlüğü) ile İlgili Müdahale Yöntem ve Stratejilerinin İncelenmesi, *İstanbul Aydın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2):145-163.
- Üdücü, E. (2019). Özel Öğrenme Güçlüğü Almış ve Almamış 10-16 Yaş Arası Öğrencilerin İnternet Bağımlılığı Düzeylerinin Karşılaştırılması, *İstanbul Gelişim Üniversitesi, SBE, Yüksek Lisans Tezi*,
- Walden University, (2024). 7 Learning Disabilities Every Psychology Professional, <https://www.waldenu.edu/online-masters-programs/ms-in-psychology/resource/seven-learning-disabilities-every-psychology-professional-should-study03.11.2024>
- Vandergriendt, C. (2018). Dysphasia vs. Aphasia: What's the Difference?- Healthline, <https://www.healthline.com/health/dysphasia24.11.2024>
- Yaman Şirinler, (2022). Türkiye'de Özel Öğrenme Güçlüğü, <https://yamansirinler.com/turkiyede-ozel-ogrenme-guclugu.27.10.2024>
- Yaşartürk, İ. ve Akyol, H. (2023). Yazma Güçlüklerinin Tespiti ve Giderilmesi: Bir Eylem Araştırması, *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 12(3):673-686
- Zembat, R.ve Diğerleri, (2019). *Erken Çocuklukta Eğitim Programları ve Uygulamalar*, Anı Yayıncılık, Ankara,
- Wiederholt, J.L. (1974). The History of Learning Disabilities, [https://socialsci.libretexts.org/Bookshelves/Psychology/Developmental\\_Psychology/The\\_Psychology\\_of\\_Exceptional\\_Children\\_\(Zaleski\)/History\\_of\\_Learning\\_Disabilities\\_26.10.2024](https://socialsci.libretexts.org/Bookshelves/Psychology/Developmental_Psychology/The_Psychology_of_Exceptional_Children_(Zaleski)/History_of_Learning_Disabilities_26.10.2024)

## EKLER:

EK:1 Ölçek Kullanım İzin Belgesi



**Sempozyum**

**serdal deniz**

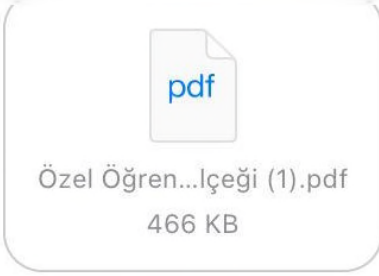
18.10.2024

Kime: tunahan çelik &gt;

**Ynt: Tez**

Merhaba hocam ekte gönderiyorum. Başarılar dilerim.

18 Eki 2024 Cum 16:43 tarihinde tunahan çelik şunu yazdı:

[Daha Fazlasını Gör](#)**tunahan çelik**

18.10.2024

Teşekkürler hocam sağolun

**Sempozyum**

## EK:2: Ölçek: Öğrenme Güçlüğü Alan Bilgisi Yeterlilik Ölçeği

Ölçekte sırasıyla; Kesinlikle Katılmıyorum 1 puan, Katılmıyorum 2 puan, Kısmen Katılıyorum 3 puan, Katılıyorum 4 puan ve Kesinlikle Katılıyorum ise 5 puan üzerinden değerlendirilir.

### “BÖLÜM I: DEMOGRAFİK BİLGİLER

1. Cinsiyetiniz: Kadın ( ) Erkek ( )
  2. Mezun Olduğunuz Fakülte: .....
  3. Mezun Olduğunuz Bölüm: ..... 4. Öğretmenlik Mesleğinde Çalışma Süreniz: .....
  5. Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerle Çalışma Süreniz: .....
  6. Çalıştığınız Kurum: .....
  7. Daha Önce ÖÖG Yönelik Hizmet içi Eğitim Aldınız mı?: Evet ( ) Hayır ( )”
- İşaretlemelerinizi X şeklinde yapabilirsiniz

<b>Faktör 1:Öğrenme Güçlüğü Alan Bilgisi Yeterliliği</b>	<b>Kesinlikle katılmıyorum</b>	<b>Katılmıyorum</b>	<b>Kısmen Katılıyorum</b>	<b>Katılıyorum</b>	<b>Kesinlikle Katılıyorum</b>
1- Özel Öğrenme Güçlüğü ile ilgili tanımlar hakkında yeterli bilgim vardır.					
2- ÖÖG nedenleri hakkında yeterli bilgim vardır.					
3- ÖÖG yaygınlığı ile ilgili yeterli bilgiye sahibim.					
4- ÖÖG olan öğrencilerin tanımlama ve değerlendirme süreci hakkında yeterli bilgi sahibiyimdir.					
5- ÖÖG olan öğrencilerin sınıflandırması ile ilgili yeterli bilgim vardır.					
6- ÖÖG olan öğrencilerin fiziksel gelişim özellikleri ile ilgili yeterli bilgim vardır					
7- ÖÖG olan öğrencilerin bilişsel gelişim özellikleri ile ilgili yeterli bilgim vardır.					
8- ÖÖG olan öğrencilerin dil gelişimi özellikleri ile ilgili yeterli bilgim vardır.					
9- ÖÖG olan öğrencilerin sosyal gelişim özellikleri ile ilgili yeterli bilgim vardır.					
10- ÖÖG olan öğrencilerin duygusal gelişim özellikleri ile ilgili yeterli bilgim vardır.					
11- ÖÖG olan öğrencilerin davranışsal özellikleri ile ilgili yeterli bilgim vardır.					
12- ÖÖG olan öğrencilere yönelik Türkiye’deki eğitim uygulamaları hakkında yeterli bilgiye sahibim.					
13- ÖÖG olan öğrencilerin sorun yaşadıkları akademik alanlar hakkında yeterli bilgim vardır.					
<b>Faktör 2:Öğrenme Güçlüğü Akademik Beceriler Öğretim Bilgisi Yeterliliği</b>					
14- ÖÖG olan öğrencilerin matematik becerilerini geliştirmede yeterliyimdir.					
15- ÖÖG olan öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmede yeterliyimdir.					
16- ÖÖG olan öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmede yeterliyimdir.					

17- ÖÖG olan öğrencilerin dil becerilerini geliştirmede yeterlidir.					
18- ÖÖG olan öğrencilerin görsel algı becerilerini geliştirmede yeterlidir.					
19- ÖÖG olan öğrencilerin işitsel algı becerilerini geliştirmede yeterlidir.					
20- ÖÖG olan öğrencilerin dokunsal algı becerilerini geliştirmede yeterlidir.					
21- ÖÖG olan öğrenciler için öğretimi planlamada bilgim yeterlidir.					
22- ÖÖG olan öğrenciler için öğretimi uyarlayabilme de bilgim yeterlidir.					
23- ÖÖG olan öğrencilerin eğitim ortamlarının düzenlemede bilgim yeterlidir.					
<b>Faktör 3: Öğrenme Güçlüğü Meslek Bilgisi Yeterliliği</b>					
24- ÖÖG olan öğrenciler için BEP öncesi öğrenci performansını belirlemede bilgim yeterlidir.					
25- ÖÖG olan öğrenciler için BEP hazırlamada bilgim yeterlidir.					
26- ÖÖG olan öğrenciler için BEP uygulama ile ilgili yeterli bilgim vardır.					
27- ÖÖG olan öğrenciler için BEP izleyebilme ile ilgili yeterli bilgim vardır.					
28- ÖÖG olan öğrenciler için BEP değerlendirmede bilgim yeterlidir.					
29- ÖÖG olan öğrencilerin aileleri için Aile Eğitimi yapmada yeterli bilgiye sahibimdir					
30- ÖÖG olan öğrencilerin ailelerine rehberlik yapmada yeterli bilgim vardır.					
31- ÖÖG olan öğrenciler için uygun ölçme aracını uygulayabilmede yeterlidir.					
32- ÖÖG olan öğrenciler için uygun ölçme aracını değerlendirmede yeterlidir.					
33- ÖÖG olan öğrencilerle çalışırken diğer meslektaşlarım ile işbirliği yapabilmeye yeterlidir.”					

**EK:3: Etik Kurul İzni,****KIRŞEHİR AHİ EVRAN ÜNİVERSİTESİ  
ETİK KURUL DEĞERLENDİRME VE  
KARAR FORMU**

Değerlendirme Talebinde Bulunan Kişi/Kurum	İsmail Tunahan ÇELİK		
Değerlendirme Başvuru Tarihi	15.10.2024		
Değerlendirilmesi Talep Edilen Eserin/Araştırmanın Adı	“ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ ÇEKEN ÖĞRENCİLERİN TESPİTİNDE OKULÖNCESİ ÖĞRETMEN YETERLİLİKLERİ: KIRŞEHİR İLİ OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİ ÖRNEĞİ”		
Değerlendirilmesi Talep Edilen Araştırma/Ölçek/Anket/Görüşme Formu	“Öğrenme Güçlüğü Alan Bilgisi Yeterlilik Ölçeği”		
Değerlendirmeyi Yapan Etik Kurul	KIRŞEHİR AHİ EVRAN ÜNİVERSİTESİ SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİK KURULU		
Değerlendirme Toplantı Bilgileri	Yeri	Tarihi	Saati
	Fen Edebiyat Fakültesi Toplantı Salonu	20.11.2024	11:30
Karar No	Karar Tarihi	20.11.2024	
	Karar No	2024/13/01	
Karar Sonucu	(X) Kabul	(X) Oybirliği	
		( ) Oy Çokluğu	
	( ) Ret	( ) Oybirliği	
		( ) Oy Çokluğu	

Etik Kurulumuz, yukarıda başvuru bilgileri yer alan eser/araştırma için toplanarak bilimsel araştırmalar ve yayın etiği açısından değerlendirme yapmış ve aşağıda gerekçesi açıklanan karar (lar)ı almıştır:

**Karar ve Gerekçesi**

İsmail Tunahan Çelik'e ait “Eğitimde Öğrenme Güçlüğüne İlişkin Okul Öncesi Öğretmenlerinde Yeterlilikleri Ölçmeye Yönelik ma: Kırşehir İli Okul Öncesi Öğretmenleri Örneği” başlıklı araştırmanın, bilimsel araştırmalar etiği açısından yapılan değerlendirme unda kabulüne ancak YÖK Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi 4. maddesinin 2/g fıkrasına göre araştırma verilerinin lanabilmesi için araştırma yapılan kurumdan resmi izin alınması sorumluluğunun araştırmacıya ait olduğuna oy birliğiyle karar verilmiştir.

Etik Kurul Başkanı  
Prof. Dr. Ayfer ŞAHİN

(Form No: FR- 586 ; Revizyon Tarihi:...../...../.....; Revizyon No:.....)

## EK:4: Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzin Formu

Dr. Meral Kılıçoğlu Anaokulu Müdürlüğüne



Başvuru No: MEB.TT.2024.009306

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatının Kurum Kodu: 752417

T.C. Kimlik No:

Adı Soyadı: İSMAİL TUNAHAN ÇELİK

Araştırmanın Adı: Eğitimde Öğrenme Güçlüğüne İlişkin Okul Öncesi Öğretmenlerinde Yeterlilikleri Ölçmeye Yönelik Çalışma: Kırşehir İli Okul Öncesi Öğretmenleri Örneği

Araştırmanın Niteliği: Arastirma

Araştırmanın Örneklem / Çalışma Grubu: Öğretmen

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatı: Dr. Meral

Kılıçoğlu Anaokulu Uygulama Yapılacak Birim:

Anaokulu

Uygulama Yapılacak İl: KIRŞEHİR

Veri Toplama Aracının Başlığı: Eğitimde Öğrenme Güçlüğüne İlişkin Okul Öncesi Öğretmenlerinde Yeterlilikleri Ölçmeye Yönelik Çalışma: Kırşehir İli Okul Öncesi Öğretmenleri Örneği

Araştırma Uygulama İzninin Kabul Tarihi:

09.12.2024

Araştırmanın Uygulama İzninin Bitiş Tarihi:

09.12.2025

Yukarıda kimliği yazılı araştırmacı "Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesine (2024/41)" göre belirtilen kapsamda araştırmasını yapmayı taahhüt etmiştir. Araştırmacının bilgi ve belgelerinin uygunluğu kontrol edilmiş olup araştırma uygulama izni KIRŞEHİR İl Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından onaylanmıştır.

NOT: Okul/kurum yöneticileri tarafından “Araştırma Uygulama İzni” belgesinin ve veri toplama araçlarının (araçlardaki maddelerinin) modülde yer alan belge ve araçlarla aynı olduğu kontrol edilmelidir. Aynı olmadığı durumda araştırma uygulama izni verilmeyecektir.

\* Başvuru detayını görüntülemek ve belgeyi doğrulamak için '<https://arastirmaizinleri.meb.gov.tr/belge-dogrula>' bağlantısını kullanınız.

- Araştırma Uygulama İzinleri Başvuru ve Değerlendirme Modülü -



## ÖZGEÇMİŞ

### Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı : İsmail Tunahan ÇELİK

Doğum Yeri ve Tarihi:

### Eğitim Durumu

Lise Öğrenimi : Kırşehir Sıddık Demir Anadolu Lisesi

Lisans Öğrenimi : Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi  
Öğretmenliği Bölümü (2018)

Yüksek Lisans Öğrenimi: Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim  
Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim  
Dalı

Yabancı Dili : İngilizce

### Bilimsel Çalışma

- 1- Uluslararası Sempozyumda tam metin Bildiri
- 2- Uluslararası Yayın Evinde Kitap Bölümü

### İş Deneyimi

Çalıştığı Kurumlar:

- 1- İnfaz Koruma Memuru Metris Ceza ve Tutuk Evi İstanbul,
- 2- Kara Kuvvetleri Komutanlığı Çukurca Ormanlı Taburu Tepeşin Üs Bölgesi Piyade  
Asteğmen,
- 3- Kara Kuvvetleri Komutanlığı Harp Okulu Komando Teğmen Hazırlık Okulu,

### İletişim

E-Posta Adresi :

**Tarih:** 05.05.2025