



**ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ: YENİ MEZUN
OKULÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN
GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ**

**Yüksek Lisans Tezi
Yasemin AKDEMİR
Eskişehir 2018**

**ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ: YENİ MEZUN OKULÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN
GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ**

Yasemin AKDEMİR

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Özel Eğitim Anabilim Dalı

Zihin Engelliler Öğretmenliği Programı

Danışman: Doktor Öğretim Üyesi Funda AKSOY

Eskişehir

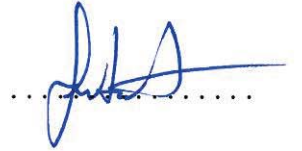
Anadolu Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Nisan 2018

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Yasemin AKDEMİR'in "Öğrenme Güçlüğü: Yeni Mezun Okulöncesi Öğretmenlerinin Görüşlerinin İncelenmesi" başlıklı tezi 27.03.2018 tarihinde, aşağıda belirtilen jüri üyeleri tarafından Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca Özel Eğitim Anabilim Dalı Zihin Engelliler Öğretmenliği programı yüksek lisans tezi olarak değerlendirilerek kabul edilmiştir.

	<u>Unvanı-Adı Soyadı</u>	<u>İmza</u>
Üye (Tez Danışmanı)	: Dr.Öğr.Üyesi Funda AKSOY	
Üye	: Doç.Dr. Şerife YÜCESOY ÖZKAN	
Üye	: Dr.Öğr.Üyesi Özlem KAYA	
Üye	: Dr.Öğr.Üyesi Meral ÖREN	
Üye	: Dr.Öğr.Üyesi Mine SÖNMEZ KARTAL	


Prof.Dr. Handan DEVECİ
Anadolu Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Müdürü

ÖZET

ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ: YENİ MEZUN OKULÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

Yasemin AKDEMİR

Özel Eğitim Anabilim Dalı

Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Nisan 2018

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Funda AKSOY

Bu araştırmada İstanbul ilinde ikamet eden okulöncesi öğretmenlerinin öğrenme güçlüğüne ilişkin görüşlerini ortaya konması amaçlanmıştır. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden fenomenolojik araştırma yöntemi ile desenlenmiştir. Çalışmanın verileri yarı-yapılandırılmış görüşme tekniğine uygun görüşme soruları hazırlanarak gönüllü 10 yeni mezun okulöncesi öğretmeni ile yapılan görüşmeler sonrası elde edilmiştir. Verilerin toplanması sırasında araştırmacı tarafından hazırlanan Katılımcı Bilgi Formu ve 16 sorunun bulunduğu Görüşme Soru Formu kullanılmıştır. Elde edilen veriler tümevarım analiz basamakları kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma bulgularına göre yeni mezun okulöncesi öğretmenlerinin öğrenme güçlüğüne ilişkin var olan bilgilerinin doğru olduğu fakat yeterli bilgiye sahip olmadıkları ortaya çıkmıştır. Okulöncesi öğretmenlerinin öğrenme güçlüğüne erken dönemde fark edebilecek kişiler olduğu göz önüne alındığında var olan doğru bilgilerinin artırılması için öğretmenlere lisans düzeyinde verilen özel eğitim dersinin kapsamı genişletilebilir, öğretmenlere lisans döneminde özel eğitim stajı zorunlu hale getirilebilir. Bu sayede okulöncesi öğretmenlerinin öğrenme güçlüğüne ilişkin bilgilerinin artacağı düşünülmektedir.

Anahtar Sözcükler: Öğrenme güçlüğü, Okulöncesi öğretmeni, Öğretmen görüşleri, Nitel araştırma.

ABSTRACT

LEARNING DISABILITIES: OPINIONS OF NEW GRADUATE PRE-SCHOOL TEACHERS

Yasemin AKDEMİR

Department of Special Education

Anadolu University, Graduate School of Educational Sciences, April 2018

Supervisor: Assist. Prof. Dr. Funda AKSOY

The purpose of this research is to reveal the opinions about learning disabilities from newly graduated preschool teachers residing in the city of Istanbul. The research was designed by the phenomenological research method from qualitative research methods. Interview questions appropriate to the semi-structured interview technique of the study were prepared and obtained after interviews with 10 volunteer newly graduated preschool teachers. During the collection of the data, the participant information form prepared by the researcher and the Interview Questionnaire with 16 questions were used. The obtained data were analyzed using inductive analysis steps. According to the findings of the research, it was found that the existing information about the learning disabilities of the newly graduated preschool teachers is correct but not enough. Given the fact that early childhood learners are likely to recognize learning disabilities, the scope of the special education course given at the undergraduate level can be extended and the special training period for the teachers during the undergraduate period can be made compulsory in order to increase the existing information. It is thought that the knowledge about the learning disabilities of the preschool teachers can be increased.

Keywords: Learning disabilities, Preschool teacher, Teacher opinions, Qualitative research.

TEŞEKKÜR

Hem akademik hem özel yaşamımda sonsuz desteği ve hoşgörüsü, her daim gülen yüzü, sağladığı motivasyon için çok saygıdeğer tez danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Özlem Kaya'ya içten ve kalpten minnet duygularımla teşekkür ederim.

Tezimi son aşamada desteklemeyi kabul ettiği için Dr. Öğr. Üyesi Funda Aksoy'a canı gönülden teşekkür ederim.

Motivasyonumu yenileyen ve yazmaktan her vazgeçtiğimde yapabileceğime beni inandıran sevgilim, eşim Ceyhun; herşey için sonsuz teşekkürler.

Başta annem Nazife Akdemir olmak üzere beni destekleyen tüm aileme çok teşekkür ederim.

Bu tezle önce vedalaşmamı sonra buluşmamı sağlayan tanıdığım en bilge kadın; Zeynep Barol Kurtoğlu, her zaman dediğimden fazlasını anlayabildiğin için bitirebildim. Teşekkür ederim

Sevgili arkadaşlarım Didem Soykan, Duygu Ak- Başoğlu, Gülhan Duygun, Ahmet Fidan, Selin Bozbey Esmeroğlu, Kadriye Baki Uçar ve Caner Yazıcıoğlu; bu süreçte hep yanımda olduğunuz için yardımlarınız, desteğiniz için teşekkür ederim.

Yasemin AKDEMİR

Eskişehir 2018

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Bu tezin bana ait, özgün bir çalışma olduğunu; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarında bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı; bu çalışma kapsamında elde edilen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi; bu çalışmamın Anadolu Üniversitesi tarafından kullanılan “bilimsel intihal tespit programı”yla tarandığını ve hiçbir şekilde “intihal içermediğini” beyan ederim. Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçları kabul ettiğimi bildiririm.

Yasemin AKDEMİR

İÇİNDEKİLER

Sayfa

BAŞLIK SAYFASI.....	i
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI.....	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT.....	iv
TEŞEKKÜR	v
ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ.....	vi
İÇİNDEKİLER.....	vii
TABLolar DİZİNİ.....	xii
KISALTMALAR DİZİNİ	xiv
1.GİRİŞ	15
1.1Öğrenme Güçlüğü.....	15
1.2Tanımlar	18
1.3. Öğrenme Güçlüğü'nün Sınıflandırılması	20
1.4.Öğrenme Güçlüğü'nün Nedenleri	21
1.4.1. Nörolojik nedenler	21
1.4.2 Hamilelik ve doğum komplikasyonları	22
1.4.3. Biyolojik nedenler	23
1.4.4. Genetik nedenler	23
1.4.5. Çevresel nedenler	24
1.5. Okulöncesi Dönemde Öğrenme Güçlüğü	24
1.6. Dünyada Öğrenme Güçlüğü İle İlgili Yürütülen Araştırmalar	28
1.7. Türkiye’de Öğrenme Güçlüğü İle İlgili Yürütülen Araştırmalar	31
1.8. Gereksinim	33
1.9. Amaç	34

1.10. Önem	34
2.YÖNTEM	36
2.1 Katılımcılar.....	36
2.2 Araştırma Modeli.....	37
2.3. Verilerin Toplanması.....	38
2.3.1 Görüşme sorularının oluşturulması	38
2.3.2 Görüşmeler	40
2.3.3 Görüşmelerde etik kurallar	41
2.4 Verilerin Analizi.....	41
2.5 İnanırcılık.....	42
3.BULGULAR.....	44
3.1Okulöncesi Öğretmenlerinin Öğrenme Güçlüğü'nün Tanımına İlişkin Görüşleri	45
3.1.1 Matematik, okuma ve yazma alanlarında güçlük yaşama.....	45
3.1.2 Akranlarına göre yavaş öğrenme	46
3.1.3 Farklı şekilde öğrenme	46
3.2 Okulöncesi Öğretmenlerinin Öğrenme Güçlüğü'nün Özelliklerine İlişkin Görüşleri	46
3.2.1 Harfleri ters görmesi/Ayna görüntüsü.....	47
3.2.2 Akademik becerilerde gerilik göstermesi	47
3.2.3 Anlamada zorluk yaşaması	48
3.3 Okulöncesi Öğretmenlerinin Öğrenme Güçlüğü'nün Nedenlerine İlişkin Görüşleri	48
3.3.1 Kalıtım, biyolojik ve çevre kaynaklı nedenler	49
3.3.2 Teknoloji kaynaklı nedenler	49

3.4.Okulöncesi Öğretmenlerinin Öğrenme Güçlüğü Erken Dönem Belirtilerine İlişkin Görüşleri	50
3.4.1 Akranlarına göre yavaş öğrenmesi	50
3.4.2 Dil konuşma yetersizliği / İletişim kuramama	51
3.4.3 Erken dönem belirtilerine ilişkin bilgi eksikliği.....	51
3.5 Okulöncesi Öğretmenlerinin Öğrenme Güçlüğü Olan Çocuğun Zihinsel İşlevlerine İlişkin Görüşleri	51
3.5.1 Normal gelişim gösteren akranlarına göre aynı zihin işlevlerine sahip olması.....	52
3.5.2 Normal gelişim gösteren akranlarına göre zihin işlevlerinde ileride olması	52
3.5.3 Normal gelişim gösteren akranlarına göre zihin işlevlerine yetersizlik olması.....	52
3.6 Okulöncesi öğretmenlerinin Öğrenme Güçlüğü'nün Türleri Hakkında Görüşleri.....	52
3.6.1 Disleksi, disgrafi, diskalkuli terimleri hakkında bilgileri	53
3.6.2 Disleksi, disgrafi, diskalkuli tanımları hakkında görüşleri	53
3.7 Okulöncesi Öğretmenlerinin Öğrenme Güçlüğüne İlişkin Bilgilerinin Kaynağı.....	54
3.7.1 İnternet	54
3.7.2 Seminerler	54
3.7.3 Lisans eğitimi	55
3.7.4 Kaynak kitaplar	55
3.8 Okulöncesi Öğretmenlerinin Öğrenme Güçlüğü'nün Okulöncesi dönemde Tanımlanmasına İlişkin Görüşleri.....	55
3.8.1 Eğitim ortamının uygun şekilde düzenlenmesi	56
3.8.2 İlkokula hazırlık.....	56
3.8.3 Okulöncesi dönemde tanı alması.....	57

3.8.4	Okulöncesi dönemden önce tanı alması.....	57
3.8.5	İlkokul döneminde tanı alması	58
3.9 Okulöncesi Öğretmenlerinin Öğrenme Güçlüğü'nün Tanılanma Sürecinde İzlenecek Adımlara İlişkin Görüşleri.....		
58		
3.9.1	Tanılama adımları hakkında görüşleri.....	58
3.9.2	Gönderme öncesi süreç hakkında görüşleri	59
3.9.3	Tanılama sonrası süreç hakkında görüşleri	60
3.10 Okulöncesi Öğretmenlerinin Destek Eğitim Hizmetlerine İlişkin Görüşleri		
60		
3.10.1	Farklı öğretim materyalleri	61
3.10.2	Farklı öğretim yöntemleri.....	61
3.11 Okulöncesi öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü olan çocuğa sunulabilecek eğitim ortamlarına ilişkin görüşleri		
62		
3.11.1	Genel eğitim okulunda kaynaştırma öğrencisi.....	62
3.11.2	Genel eğitim okulu ile birlikte özel eğitim rehabilitasyon merkezi	63
3.12 Okulöncesi Öğretmenlerinin Öğrenme Güçlüğü Olan Çocuğun Akademik ve Sosyal Yaşamda Karşılaştığı Güçlüklere İlişkin Görüşleri.....		
63		
3.12.1	Derslerden geri kalma	64
3.12.2	Özgüven eksikliği	64
3.12.3	Dışlanma/ Aşağılanma.....	64
3.12.4	Etiketlenme.....	65
3.13 Okulöncesi Öğretmenlerinin Öğrenme Güçlüğü Olan Çocuğun Sosyal Yaşamda Karşılaştığı Güçlüklere İlişkin Görüşleri		
65		
3.13.1	İçe kapanıklık.....	65
3.13.2	İletişim başlatamama.....	66
3.13.3	Dışlanma	66
3.14 Okulöncesi Öğretmenlerinin Lisans Eğitimlerinde Gördükleri Öğrenme Güçlüğü Dersine İlişkin Değerlendirmeleri		
66		

3.14.1	Dersin teorik olarak yürütülmesi	67
3.14.2	Dersin süresinin kısa olması	67
3.15 Okulöncesi Öğretmenlerinin Öğrenme Güçlüğü Eğitiminin Nasıl Olması		
Gerektiğine İlişkin Görüşleri		68
3.15.1	Süresinin uzatılması.....	68
3.15.2	İçeriğin zenginleştirilmesi	69
4.	TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	70
4.1	Tartışma.....	70
4.2	Öneriler	74
4.2.1	Uygulamaya yönelik öneriler	74
4.2.2	İleri araştırmalara yönelik öneriler	75
KAYNAKÇA.....		76
EKLER		
ÖZGEÇMİŞ		

TABLÖLAR DİZİNİ

	<u>Sayfa</u>
Tablo 2.1. Katılımcı bilgileri.....	36
Tablo 2.2. Görüşme takvimi.....	40
Tablo 3.1. Temalar ve alt temalar.....	44
Tablo 3.2. Okulöncesi öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü'nün tanımına ilişkin görüşleri.....	45
Tablo 3.3. Okulöncesi öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü'nün özelliklerine ilişkin görüşleri.....	47
Tablo 3.4. Okulöncesi öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü'nün nedenlerine ilişkin görüşleri.....	48
Tablo 3.5. Okulöncesi öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü'nün erken dönem belirtilerine ilişkin görüşleri.....	50
Tablo 3.6. Okulöncesi öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü olan çocuğun zihinsel işlevlerine ilişkin görüşleri.....	51
Tablo 3.7. Okulöncesi öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü'nün türleri hakkında görüşleri.....	52
Tablo 3.8. Okulöncesi öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü'ne ilişkin bilgilerinin kaynağı.....	54
Tablo 3.9. Okulöncesi öğretmenin öğrenme güçlüğü'nün okulöncesi dönemde tanılanmasına ilişkin görüşleri.....	55
Tablo 3.10. Okulöncesi öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü'nün tanılanma zamanına ilişkin görüşleri.....	56

	<u>Sayfa</u>
Tablo 3.11. Okulöncesi öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü'nün tanılanma sürecinde izlenecek adımlara ilişkin görüşleri	58
Tablo 3.12. Okulöncesi öğretmenlerinin destek eğitim hizmetlerine ilişkin görüşleri	60
Tablo 3.13. Okulöncesi öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü olan çocuğun eğitim ortamlarına ilişkin görüşleri	61
Tablo 3.14. Okulöncesi öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü olan çocuğun akademik yaşamda karşılaştığı güçlüklerle ilişkin görüşleri...	63
Tablo 3.15. Okulöncesi öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü olan çocuğun sosyal yaşamında karşılaştığı güçlüklerle ilişkin görüşleri.....	65
Tablo 3.16. Okulöncesi öğretmenlerinin lisans eğitimlerinde gördükleri öğrenme güçlüğü dersine ilişkin değerlendirmeleri	66
Tablo 3.17. Okulöncesi öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü dersi eğitiminin nasıl olması gerektiğine ilişkin görüşleri	68

KISALTMALAR DİZİNİ

DEHB	: Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
MEGEP	: Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim ve Öğretim Sistemini Güçlendirme Projesi
RAM	: Rehberlik Araştırma Merkezi



1. GİRİŞ

Okulöncesi eğitimi çocuğun birçok beceri ve kavramı yapılandırılmış ortamda öğrendiği önemli bir dönemdir ve bu dönemde okulöncesi öğretmeni, çocuğu akademik yaşama hazırlayan kişidir. Okulöncesi öğretmeni bu dönemde çocuğa müfredata uygun beceri ve kavramları kazandırırken çocuklar arasındaki öğrenme farklılıklarını gözlemleyebilmektedir. Bu farklılıklar içerisinde çocuğun akademik ve sosyal hayatını olumsuz etkileyecek olanları farketmek, önlem almak, gerekli uyarlamaları yapmak, uygun süreci takip etmek okulöncesi öğretmenin görevidir.

Öğrenme güçlüğü farklı alanlar tarafından özel öğrenme güçlüğü, özgül öğrenme güçlüğü şeklinde de adlandırılmaktadır. Bu çalışmada öğrenme güçlüğü terimi kullanılacaktır. Öğrenme güçlüğü yaşam boyu sürmesinin yanı sıra kişiye sadece öğrenme alanında değil sosyal ve akademik yaşantısında da güçlükler yaşatmaktadır. Öğrenme güçlüğünün erken dönemde farkedilmesi için okulöncesi öğretmenin öğrenme güçlüğüne ilişkin bilgi sahibi olması gerekmektedir.

1.1. Öğrenme Güçlüğü

Öğrenme gibi herhangi bir alanda yaşanan öğrenme güçlüğü de bireyseldir ve kişinin tüm hayatını etkileyen bir durumdur. Öğrenme güçlüğü her birey için farklı biçimde, farklı şartlarda, farklı zamanlarda ve farklı akademik alanlarda ortaya çıkmaktadır (Johnson ve Clohessy, 2014). Öğrenme güçlüğünü ve öğrenme güçlüğü olan bireyleri homojen bir grup içerisinde değerlendirmek mümkün değildir denilebilir. Heterojen bir grup olmasına karşın; öğrenme güçlüğü bireylerin belirli becerileri öğrenmede ve kullanmada zorluklar yaşamasına sebep olmaktadır (Melekoğlu, 2015). En genel anlamıyla öğrenme güçlüğü; kişinin okuma, yazma, konuşma, heceleme, hesaplama ve sonuç çıkarma becerilerini, dikkatini ve hafızasını, koordinasyonunu, sosyal becerilerini ve duygusal olgunluğunu etkileyen nörolojik bir durumdur (Amerikan Öğrenme Güçlüğü Birliği, 2016). Tüm bu alanları etkilemesi; kişinin bilgiyi depolamasını, işlemesini ve üretmesini güçleştirmektedir. Dolayısıyla kişi ilk önce öğrenmede daha sonra bu bilgileri saklama ve işlemede güçlükler ile karşılaşmaktadır.

Yaşadığı güçlükler, bireyin; okul ve iş yaşamını, günlük rutinlerini, aile yaşantısını, arkadaşlıklarını ve hatta oyun oynama ve oyuna katılma becerilerini etkileyebilmektedir. Öğrenme güçlüğün etkilerini ortadan kaldırma ya da en aza indirme

için bireylerin doğru tanınması gerekmektedir. Öğrenme güçlüğü yaşayan bireylerin uzmanlar tarafından doğru tanınmaları birçok açıdan oldukça önemlidir. Öncelikle öğrenme güçlüğü yerine zihin yetersizliği ile tanınan çocuğun hayatı boyunca olmayan bir durum ile mücadele etmesini, bazı durumlarda ailenin, çocuk için uygun olmayan kararlar almalarını gerektirebilir. Bu olumsuz sürecin yaşanmaması için doğru tanılama çok önemlidir. İkinci sebep olarak ise etiketleme teorisinden bahsedebiliriz (Johnson ve Clohessy, 2014). Bu teoriye göre birey tanınmadığında veya yanlış tanındığında ait olduğu sosyal topluluğun kendisinden beklentileri değişmektedir. Çocuk, tembel olarak etiketlendiğinde çocuktan beklenen başarı düşmekte buna bağlı olarak çocuğun öğrenmeye karşı motivasyonu ve katılımı azalmaktadır. Etiketlemeden kaçınmak için çocuğa doğru ve erken tanılama yapılmalıdır. Tanılamanın zorluğu belirtilerin fark edilmesinin zor olmasından ve eşlik eden fiziksel belirtiler olmamasından kaynaklanmaktadır (Osterholm, Nash ve Kritsonis, 2007). Zor tanılamamanın hem sebeplerinden hem sonuçlarından biri ise öğrenme güçlüğü olan bireylerden sıklıkla “görünmez öğrenciler” (invisible scholars) olarak bahsedilmesidir (Stage, 1996). Ek olarak erken teşhis ve erken destekleyici eğitime alınan çocuklar, gelişimleri açısından büyük farklılıklar göstermekte, bu çocuklar ileriki dönemlerde ailelerine ve topluma yük olmaktan kurtulmaktadırlar (Özdemir, 2010). Tüm bu şartlar göz önüne alındığında denilebilir ki; öğrenme güçlüğü genelde gizlidir ve gözlem yapan kişinin belirtileri fark edebilmesi için öğrenme güçlüğü hakkında bilgi sahibi olması gerekmektedir. Üçüncü ve son olarak; doğru tanılama, yerleştirme için önemlidir.

Tanılamanın doğru yapılabilmesi için eğitsel değerlendirme süreci titizlikle yürütülmelidir. Okulöncesi düzeyinde görev yapan öğretmenlerin yetersizlik gösteren ya da risk durumunda olduğundan şüphe edilen çocukları tarama aşamasından başlayarak, gönderme öncesi süreç, gönderme, ayrıntılı değerlendirme, özel eğitim hizmetleri için uygunluğuna karar verme, yerleştirme, bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlama, uygulama ve değerlendirme-izleme aşamalarından oluşan bir süreç hakkında bilgi sahibi olması gerekmektedir (Kargın, 2007). Eğitsel değerlendirme aşamalarından gönderme öncesi süreç öğretmen tarafından yürütülmektedir. Gönderme öncesi süreç, eğitim yöntemlerinde, materyallerinde, sınıfın fiziksel çevresinin düzenlenmesinde, amaçlarda ve gerektiğinde ev ödevlerinde uyarlamalar yapması ve öğrencinin genel eğitim sınıfında eğitim görmesi/kalması için yapılan çabalardır. Bu sürecin temel amacı, daha yoğun bir eğitime gereksinimi olmayan bir öğrencinin

gereksiz yere değerlendirmeye alınmasını önlemek ve böylece öğrenciyi ayrıntılı değerlendirme süreci sonunda ortaya çıkabilecek etiketlemeden kurtarmaktır (Kirk, 2014).

Ülkemizde öğrenme güçlüğü yaşadığından şüphelenilen çocuk Rehberlik ve Araştırma Merkezi'nde (RAM) Özel Eğitim Değerlendirme Kurulu tarafından değerlendirmeye alındıktan sonra çocuğun özel eğitime uygunluğuna doğru şekilde karar verilmesi gerekmektedir (MEB, 2006, 2009, 2010, 2012). İlgili araştırmalara bakıldığında; RAM personelinin öğrenme güçlüğü olan bireylerin değerlendirilme süreçlerine ilişkin görüşlerinin incelendiği araştırmanın sonuçlarına göre; öğrenme güçlüğü olan bireylerin sayısındaki artışla birlikte öğrenme güçlüğü olan bireylerin tanılanması sürecinde aksaklıklar yaşandığı görülmektedir (Çakmak, 2017). Yanlış tanı ile giden süreç, bu aksaklıkların neden olduğu sonuçlardan biridir denilebilir. Eğer öğrenme güçlüğü yaşayan çocuk zihin yetersizliği raporu alır ise bu yanlışlığın eğitim sistemine mali külfeti de fazla olmaktadır (Johnson ve Clohessy, 2014).

Alanyazında öğrenme güçlüğü tanımlanırken zihin yetersizliğinin tanım dışı bırakıldığı gözlenmiştir. Siegel'e göre (2007'den akt. Doğan, 2012) öğrenme güçlüğü; standart eğitime rağmen yaşına ve zihinsel işlevlerine uygun başarı gösteremeyen bireylerdeki durum olarak tanımlanmıştır (Doğan, 2012). Bu alanda yapılan araştırmalar öğrenme güçlüğü ve zeka arasında herhangi bir bağlantıya rastlanmadığını göstermektedir (Deniz, Yorgancı, & Özyeşil, 2009). Alanyazında buna ek olarak öğrenme güçlüğü ve üstün zekalılar, öğrenme güçlüğü ve üstün yetenekliler üzerine yapılan araştırmalar, öğrenme güçlüğü olan bireylerin zihin yetersizliğinin olmadığını göstermektedir (Sak & Melekoğlu, 2017). Okuma güçlüğü, zihinsel işlevler ve davranış problemlerinin öğrenme güçlüğünde belirleyici özellikler olup olmadığını araştıran ve 2.-8. sınıf aralığında öğrenim gören 57 çocukla yürütölen bir çalışmaya göre de; öğrenme güçlüğü yaşayan çocukların zeka düzeyleri akranlarınınkinden anlamlı farklılık göstermemektedir (Hollis S. Scarborough, 2003).

Öğrenme güçlüğü ve cinsiyet ilişkisine baktığımızda öğrenme güçlüğü, otizm ve dikkat eksikliği ve hiperaktif bozukluğu (DEHB) gibi erkeklerde daha fazla görölmektedir. Öğrenme güçlüğü olan bireylerin %75'i erkektir (Bender, 2012). Erkeklerin öğrenme güçlüğü tanısı alma oranı kızlara göre yaklaşık 3 kat daha fazladır (Çakıroğlu, 2015 s.49). Bu saptama, erkeklerin her yaşta kadınlardan daha hareketli

olması ile birleştğinde sınıf ve özel eğitim öğretmenleri için öğrenme güçlüğü'nün yanında ikincil baş edilmesi gereken sorunları da beraberinde getirmektedir.

Öğrenme güçlüğü olan çocukları tek bir grup altında toplamak mümkün olmasa da alanyazında öğrenme güçlüğü olan bireylerde en sık görülen özellikler; önemli gelişim alanlarında gecikme, dürtüsellik, duygusal dalgalanma, genel koordinasyon eksikliği, dikkat bozukluğu, algı motor bozukluğu, bellek ve düşünme bozukluğu, okuma ve matematik alanında problemler, konuşma ve seslerini öğrenme bozuklukları, merkezi sinir sistemi düzensizliği belirtileri sayılabilmektedir (Culatta vd., 2013 akt.Çakıroğlu 2015)

Öğrenme güçlüğü okulöncesi dönemde fark edilmediğinde ilerleyen akademik yaşantıda çocuğun akranlarına göre anlamlı fark ve gerilik göstermesine neden olabilmektedir. Uluslararası alanda yetişkin dönemde fark edilen öğrenme güçlüğü üzerine yapılan araştırmalar ve yazılan kitaplar bu bireylerin yıllarca öğrenme güçlüğü ile yaşadığını göstermektedir (Rodis, Garrot, Boscardin, 2001). Öğrenme güçlüğü olan yetişkinler ile yürütülen bir çalışmaya göre, tüm hayatını öğrenme güçlüğü ile mücadele ederek geçiren yetişkinlerde kendine zarar verme, anksiyete bozukluğu ve depresyon görüldüğü bulgusuna ulaşılmıştır (Moss vd, 2000). Guilford (1986'dan akt. Yıldız, 2004) 6 yıl boyunca 500 çocuğun incelendiği bir araştırmada; bu çocukların öğretmenlerine davranış ve öğrenme sorunlarını sıklıkla getirdikleri görülmüştür. Bu çocukların 20'sinde agresyon, 9'unda içe çekilme, 7'sinde anksiyete bozukluğu bulgusuna ulaşılmıştır. Öğrenme güçlüğü olan çocukların geleceğin yetişkinleri oldukları düşünülerek öğrenme güçlüğüne verilen önem artmaktadır. Öğrenme güçlüğü konusunda araştırmacılar tarafından yürütülen araştırmalarda öğrenme güçlüğü tüm boyutlarıyla anlaşılmaya çalışılırken aslında eğitsel anlamda ilk tanımlamanın yapılmasından bu yana geçen 30 yıl içerisinde gelinen noktanın umut verici olduğu düşünülmektedir.

1.2. Tanımlar

Öğrenme güçlüğü'nden sadece bir hastalık olarak bahsedilmesi 1900'lü yılların başlarında gerçekleşmiştir. Bender'a göre (2012) öğrenme güçlüğü'nden nörolojik bir bozukluk olarak bahsedilmesi 1920'li yıllara dayanmaktadır ve bu süreç zihin yetersizliği olan çocuklardan farklı olan bir grup çocuğun spesifik olmayan şekilde tanımlanması ile başlamaktadır. 1930-40'larda yapılan araştırmalarda öğrenme güçlüklerinin beyin hasarından kaynaklandığı ve nörolojik bir bozukluk olduğu ileri

sürülmüştür ve beyindeki hasarın hafif olduğu varsayıp “minimal beyin hasarı” tanısı kullanılmaya başlanmıştır. 1940’a gelindiğinde öğrenme güçlüğü hastalık olarak görülmekten vazgeçilip, çocukların eğitsel olarak değerlendirmesi aşamasına geçilmiş ve çocuklar için yeni eğitsel fikirlere odaklanılmıştır. 1962 yılında ise klinik aşama ile eğitim aşaması birleşmiştir ve Samuel Kirk ilk kez öğrenme güçlüğü terimini 1962 yılında kullanmıştır. Dünyada ilk kez yine Samuel Kirk tarafından 1988 yılında tanımlanan öğrenme güçlüğü;

Bir gecikme, hastalık veya konuşma sürecinde, dilde, okumada, hecelemede, yazmada veya aritmetikte ortaya çıkan olası bir davranışsal bozukluktan veya zihin yetersizliğinden, duyu kaybından veya kültürel ve eğitsel faktörlerden kaynaklanmayan bir ya da daha fazla olan gelişim geriliğidir. (Kirk, 1988)

cümlesiyle açıklanmıştır. Bir engel grubu olarak sınıflandırılmasına 1965’te başlanan öğrenme güçlüğü en genel anlamda, bir insanın bilgiyi kaydetmesini, işlemesini ya da üretmesini etkileyen nörolojik bir durumdur (Lerner ve Jones, 2013). Bütün bu bilgilerin ışığında öğrenme güçlüğü kültürel yoksunluk, eğitim yetersizliği ve zihin yetersizliğinden bağımsızdır denilebilir.

Öğrenme güçlüğü Korkmazlar (2003) tarafından;

Normal ya da normalin üzerinde zekâya sahip ($IQ > 85$), birincil psikolojik/psikiyatrik bir hastalığı olmayan, belirgin bir beyin patolojisi olmayan, duyuusal özrü olmayan, dinleme, konuşma, okuma, yazma akıl yürütme ile matematik becerilerinin kazanılması ve kullanılmasında önemli güçlükleri olan, ikincil olarak kendini idare etme, sosyal algılama ve etkileşim sorunları yaşayan, standart eğitime rağmen yaşına ve zekâsına uygun başarı gösteremeyen bireylerdeki durum” olarak tanımlanmıştır.

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği’nde öğrenme güçlüğü olan birey; dili yazılı ya da sözlü anlamak ve kullanabilmek için gerekli olan bilgi alma süreçlerinin birinde veya birkaçında ortaya çıkan ve dinleme, konuşma, okuma, yazma, heceleme, dikkat yoğunlaştırma ya da matematiksel işlemleri yapma güçlüğü nedeniyle özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan birey olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2006, 2009, 2010 ve 2012). Milli Eğitim Bakanlığı Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi’nde (MEGEP) ise, “Çocuğun okuma-yazma, matematik-aritmetik beceriler, konuşma, dinleme, akıl yürütme yeteneğini kazanma ve kullanabilmesinde yaşadığı zorluklar öğrenme güçlüğü olarak tanımlanır” (MEB, MEGEP, 2007, s. 4).

Tanımlara bakıldığında, öğrenme güçlüğü'nün tembellik, hiperaktivite ve dikkat eksikliği, zihin yetersizliği ve dil ve konuşma bozukluğundan ayrılması ve biyolojik bir bozukluk olarak terminolojide yerini almasının yarım asır sürdüğü görülmektedir. Yine bu geniş kapsamlı tanımlardan da anlaşılabilirliği gibi öğrenme güçlüğü'nün birden fazla alanda görülebilmesi beyinde, merkezi sinir sisteminde farklı bir gelişim olduğuna işaret etmektedir. Bu işaretlerden hiçbirisi fiziksel olarak gözlenebilir değildir.

1.3. Öğrenme Güçlüğü'nün Sınıflandırılması

Her öğrenme güçlüğü olan bireyin farklı gelişim özellikleri göstermesine rağmen güçlük çekilen alanları; disleksi, disgrafi ve diskalkuli başlıkları altında sınıflamak mümkündür. Öğrenme güçlüğü'nün yaygın olarak eşanlamlısı zannedilen fakat aslında öğrenme güçlüğü'nün alt başlıklarından olan disleksi ve matematik öğrenme güçlüğü anlamına gelen diskalkuli ve yazma bozukluğu anlamına gelen disgrafi; 2013 yılında yayımlanan DSM 5'e (Köroğlu, 2013) göre Özgül Öğrenme Bozukluğu başlığı altında toplanmıştır;

1-Okuma Bozukluğuyla Giden: Sözcük okuma doğruluğu, okuma hızı ve akıcılığı, okuduğunu anlama alt becerileri ile kodlanmaktadır. Disleksi, sözcük tanıma doğruluğu ya da akıcılığı sorunları, anlaşılır dile çevirme güçlüğü ve harf harf söyleme/yazma güçlükleri ile belirli öğrenme güçlükleri örüntüsünü göstermek için kullanılan seçenek bir terimdir.

2-Yazılı Anlatım Bozukluğu: Harf harf söyleme/yazma doğruluğu, dilbilgisi ve noktalama doğruluğu, yazılı anlatımın açıklığı ya da düzeni alt becerileri olarak kodlanır.

3-Matematik Bozukluğuyla Giden: Sayı algısı, aritmetik gerçeklerin ezberlenmesi, doğru ve akıcı hesaplama, doğru sayısal usamlama alt becerileri olarak kodlanır. Diskalkuli sayısal bilgileri işleme, aritmetik gerçekleri öğrenme ve doğru ya da akıcı hesaplama yapma sorunları ile belirli öğrenme güçlükleri örüntüsünü göstermek için kullanılan seçenek terimdir (Köroğlu, 2013, s 315).

Özgül Öğrenme Bozukluğu başlığı altında yer alan öğrenme güçlüklerinin temel özelliği akademik beceri bozukluklarının zihinsel yetersizlik, yetersiz eğitim ya da duygusal yetersizliklerle açıklanmayan bozukluklar olmasıdır (Deniz, Yorgancı ve Özyeşil, 2009). Okuma güçlükleri için nörologlar, aleksia terimini kullanmaktadırlar. Aleksia, daha çok kazanılmış bir bilginin yitimi anlamında kullanılırken, disleksia ise okuma öğrenmesinin engellenmesi anlamlarını içermektedir. Disleksi bireyin yazılı dili işleme yeteneğini etkileyen özel öğrenme yetersizliğidir. Birey yazılı dili işleyemediği

için okuma güçlüğü yaşar. Alanyazında ilk sonradan edinilmiş disleksi vakası; Adolph Kussmaul'un (1877) 45 yaşında felç geçirdikten sonra bütün harfleri ve sözcükleri tanıyabilen fakat harfleri ve sözcükleri sözlü dile dökemeyen bir kadını sözcük körlüğü olarak teşhis etmesiyle görülmektedir. Disleksi terimi 1884 yılında Alman bir oftalmolojist tarafından daha önceleri Kussmaul tarafından bulunmuş olan "sözcük körlüğü" terimine alternatif olarak kazandırılmıştır (Swanson, Harris ve Graham, 2013).

Öğrenme güçlükleri çeşitleri tek başlarına olduğu gibi aynı anda da gözlenebilmektedir. Öğrenme güçlüğü'nün belirtileri ve bu belirtilerin şiddeti kişiden kişiye değişiklik göstermektedir (Saka, 2013). Belirtiler farklılık göstermesine karşın öğrenme güçlüğü olan kişilerin kendilerini algılayış biçimlerinde ortak noktalar bulunmaktadır.

1.4. Öğrenme Güçlüğü'nün Nedenleri

Öğrenme güçlüğü'nün nedeni veya nedenlerinin genetik, çevresel ve biyolojik olması ihtimali ile birlikte öğrenme güçlüğü'nün neden kaynaklandığı tam olarak belirlenememiştir. Öğrenme güçlüğü alanında yapılan çalışmalar ile öğrenme güçlüğü'nün neden olduğu belirlenememiş olsa da öğrenme güçlüğü'nün ne olduğu konusunda çok büyük gelişmeler kaydedilmiştir. Öğrenme güçlüğü'nü önleme ve öğrenme güçlüğü olan birey için doğru yönlendirmeyi yapabilme konusunda araştırma ve çalışmalara devam edilmektedir. Nörolojik bir bozukluk olmasının yanı sıra temel nedenleri; (a) nörolojik nedenler, (b) hamilelik ve doğum komplikasyonları, (c) biyolojik nedenler, (d) genetik nedenler, (e) çevresel nedenler olmak üzere beş başlık altında toplanmaktadır.

1.4.1. Nörolojik nedenler

Son yıllarda nedenlerin belirlenmesine yönelik araştırmalarda elde edilen beyin görüntülemesine bağlı kanıtlar, öğrenme güçlüğü'ne nörolojik bir kavram özelliği de kazandırmıştır. Beyin görüntülemesine dayalı tüm araştırmalar öğrenme güçlüğü olan çocuklarda kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde beynin sağ tarafında daha geniş planum temporale olduğu gösterilmiştir (Asfuroğlu ve Fidan, 2016). Planum temporale beynin her iki bölgesinde de bulunan ve konuşma fonksiyonlarını barındıran bölümün ismidir. Bu bölgenin sağ tarafta olan kısmının sol yarıküreye ve normal gelişim gösteren

bir beyine göre daha büyük olması ve disleksinin nedenlerinden birinin de bu olabileceği söylenebilir.

Öğrenme güçlüğü'nün nedenleri ile ilgili çalışmalarda sağ/sol beyin fonksiyonları, gelişimleri ve ilişkileri de araştırılmaktadır. Otopsi çalışmaları normal gelişim gösteren ve öğrenme güçlüğü olan bireylerin beyin yapıları arasında farklılıklar ortaya koymuştur (Pierangelo & Guilani, 2006, s. 20). Asimetrik olması gereken beyin yarı kürelerinin, dislektik bireylerde simetrik olduğu gözlenmiştir. Araştırmacılar bu simetrikliğin okuma bozukluğu ile ilişkili olduğuna inanmaktadırlar. Bununla birlikte, öğrenme güçlüğü olan bireylerin -dislektik olmayan- atipik beyin asimetrisinden dolayı sağ hemisferi aşırı gelişmiş ve solak olan kişilerin bu bölgelerde sınırlandırılmış becerileri çok geliştiği için öğrenme güçlüklerine rağmen üstün yetenekler gösterdikleri de iddia edilmektedir. Bu bulgu öğrenme güçlüğü tanımı içerisinde yer alan; “normal veya normal üstü zeka düzeyi” kavramlarına yer açmaktadır. Bazı araştırmacılar, öğrenme güçlüğü olan çocukların bilişsel becerilerinde bir olgunlaşma gecikmesi olduğunu ileri sürerler. Bu nedenle belirtiler beyin gelişimi ile birlikte kendini belli etmeye başlar. Bu görüşe göre, öğrenme güçlüğü kavramıyla uğraşırken bilişsel süreçlere odaklanmak daha uygun bir yaklaşım olabilir (Saka, 2013).

1.4.2 Hamilelik ve doğum komplikasyonları

Hamilelikte, doğum anında ya da doğum sonrası ilk aylarda bazı risk faktörlerinin merkezi sinir sistemini olumsuz etkilediği bildirilmektedir (Melekoğlu, 2015). Hafif düzeyde beyin hasarının öğrenme güçlüğüne ve gelişimsel sapmaya neden olabileceği ileri sürülmektedir. Aynı zamanda hamileliğin erken döneminde görülen beyin gelişimi bozukluklarının fetüsün kaybına veya olası zihin yetersizliğine sebep olacağı bilinirken, hamileliğin son dönemlerinde beyin hücrelerinde meydana gelen gelişim hataları ve gecikmeleri yüzünden çocukta öğrenme güçlüğü'nün yaşanabileceği söylenmektedir (Shin, 1998). Annenin hamilelik süresi içerisinde uyuşturucu madde, alkol ve sigara kullanması fetüsün beyin gelişimini ve işlevlerini etkilediğinden öğrenme güçlüğüne neden olabilmektedir. Prematüre doğum ise diğer bir risk faktörüdür. 37 haftadan önce gerçekleşen doğum sonucunda bebek prematüre kabul edilir ve bebeğin beyin gelişiminin anne karnı dışında tamamlanması demektir. Bu durum öğrenme güçlüğü için riski artırır (Gates, 2007).

1.4.3. Biyolojik nedenler

Tiroid hormonu problemleri, tiroid işlev bozukluğu, beslenme sorunları ve eksikliği, vitamin eksikliği, biyolojik nedenler içerisinde sayılabilmektedir (Pierangelo ve Guilani, 2006, s. 23). Bu tıbbi sorunların tedavi edilmesi halinde öğrenme güçlüğü'nün ortadan kalktığını savunan görüşlere ulaşılamamıştır. Fakat bu biyolojik sorunlar neticesinde öğrenme güçlüğü olan bireyler bulunmaktadır (Sleeter,2010).

1.4.4. Genetik nedenler

İskandinavya'da 1950 yılında yürütülen bir araştırma ile disleksinin genetik olabileceği kanıtlanmıştır (Lerner ve Johns, 2013, s. 26). 1950'den bu yana birçok çalışmada öğrenme güçlüğü'nde kalıtsal nedenlerin etkili olduğu öne sürülmektedir. Yürütülen boylamsal bir araştırmada doğumdan okul çağına kadar takip edilen çocuklarda ailesel riski yüksek olan çocuklarda disleksi görülme sıklığının daha yüksek olduğu bildirilmiştir (Lyytinen vd., 2004). Fakat ebeveynlerden birinde yazma bozukluğu görülmesine rağmen çocukta görülen öğrenme güçlüğü aynı alanda olmayabilir (Shin, 1998). Bu bağlamda çocuğa genetik olarak aktarılan öğrenme güçlüğü'nün türü değil, beyin fonksiyonlarındaki öğrenme güçlüğü'ne yol açan bozukluktur denilebilmektedir. Örneğin; annesinde disleksi olan bir çocukta diskalkuli görülebilmektedir. Genetik olarak aktarılan öğrenme güçlüğü'nün türü değil kendisidir. Öğrenme güçlüğü riskinin oranı ve derecesi konusunda tahminde bulunmak da mümkün olmamaktadır (Melekoğlu, 2015 s.30). Bu genetik geçiş tüm öğrenme güçlüğü türlerinde, birinci dereceden akrabalar arasında %35-%45 arasında bir oranda görülmektedir (Hallahan vd., 2005, s. 59). Bu oran öğrenme güçlüğü'nün herhangi bir türünün ebeveynlerden birinde bulunması halinde çocuğun bunu yaşama ihtimalinin neredeyse %50'ye yakın olduğunu söylemektedir. Bu oran son 10 yılda öğrenme güçlüğü olan birey sayısının artmasını kanıtlamaktadır.

Gelişen teknoloji ile moleküler genetik üzerine yürütülen araştırmaların bulgularına dayanarak öğrenme güçlüğü'nün genetik bağlantısı 15. ve 6. kromozomu işaret etmektedir. Bu kromozomlara bağlı genler öğrenme güçlüğü'nün genetik geçişine neden olmaktadır (Hallahan vd.,2005, s. 58). Fakat öğrenme güçlüğü'nün ebeveynlerden birinde ya da aile içerisinde diğer bireylerde olması halinde, çocukta da öğrenme

güçlüğü görülmesi; genetik geçişten ziyade aynı çevrede ve aynı uyaran eksikliği ile yaşamak durumunda kalmalarından da kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

1.4.5. Çevresel nedenler

Bebeğin beyin gelişimini ve beyindeki işleme sürecini etkileyen nedenler arasında çevresel nedenler de önemli bir yer tutmaktadır. Bebeğin doğduktan sonra toksik maddelere maruz kalması, kurşun ve ağır metal zehirlenmesi, ağır baş yaralanması yaşaması, düşük sosyo-ekonomik durumdaki bir ailede dünyaya gelmesi öğrenme güçlüğüne neden olan çevresel etmenler içerisinde sayılabilmektedir (Melekoğlu, 2015).

1.5. Okulöncesi Dönemde Öğrenme Güçlüğü

Okulöncesi eğitime devam eden çocuğun en çok zaman geçirdiği yer okulöncesi eğitim kurumudur. Okulöncesi döneminde çocuk ile en çok zaman geçiren kişi okulöncesi öğretmenidir. Okulöncesi Eğitim Kurumları Yönetmeliği'nde (MEB, 2009) geçen ilgili maddeleri uyarınca okulöncesi öğretmenin sorumlulukları şu şekilde belirlenmiştir:

- a) Çocukların bedensel, bilişsel, duygusal, sosyal, kültürel, dil ve hareket gibi çok yönlü gelişimlerini destekleyecek eğitim ortamı hazırlanır.
- b) Eğitim etkinlikleri düzenlenirken; çocukların yaşları, gelişim özellikleri, öğrenme hızları, ilgileri, gereksinimleri ile okulun ve çevrenin imkânları dikkate alınır.
- c) Çocuğun gelişimi ve okulöncesi eğitim programı düzenli olarak değerlendirilir. Okulöncesi eğitime devam eden çocuğun gelişimini takip etmek ve olağandışı durumlarda aileye bilgi vermek (MEB, 2009)

Yönetmeliğin 7. Maddesi c bendinde belirtilen değerlendirme sürecinde gözlem en önemli etkenlerden biridir. Okulöncesi öğretmenin etkili gözlem yapamaması, çocuğun yaşadığı güçlüklerin okulöncesi öğretmeni tarafından fark edilmemesi; çocuğun akranları ile arasındaki akademik farkın açılmasına, ilerideki okul başarısının gözlenebilir düzeyde düşmesine neden olur ve bu başarısızlıktan hem çocuk hem de aile sorumlu tutulur. Kavale (2001) bu çocukların okul başarısızlığı ile yetenekleri arasında ters orantı olduğunu belirtmiştir. Bu bağlamda çocuğun yaşamakta olduğu durumun erken çocuklukta okulöncesi öğretmeni tarafından fark edilmesi ve gerekli önlemlerin alınması, çocuğun ileriki akademik ve sosyal yaşantısı için önem taşımaktadır.

Erken çocukluk döneminde öğrenme güçlüğü belirtileri, yapılan araştırmalara göre, uzaysal-zamansal süreçlerde, işitsel, görsel ve dokunsal süreçlerde ve denge ile motor kontrolünde problemlerle karşımıza çıkmaktadır (Aslan, 2015). Buna göre öğrenme güçlüğü hakkında bilgi sahibi olan okulöncesi öğretmeni gözlemleri sonucunda öğrencide öğrenme güçlüğünden şüphelenebilir. Ek olarak bilinmesi gereken öğrenme güçlüğü'nün okulöncesi dönem belirtileri arasında; dil gelişimi ile ilgili yetersizlikler, algısal ve bilişsel zorluklar, öz bakım ve motor becerilerde yetersizlikler bulunmaktadır (Yıldırım Doğru, 2012 s.43). Bu yetersizlikler tek alanda olabildiği gibi birden fazla gelişim alanında da aynı anda seyredebilmektedir. Öğrenme güçlüklerinin okulöncesi dönemde erken belirtileri arasında; akranlarına göre geç konuşma, telaffuz problemleri, yavaş sözcük edinimi, sıklıkla doğru sözcüğü bulamama, sözcükleri dizmede zorluk, sayıları, alfabeyi, haftanın günlerini öğrenmede zorluk, genel huzursuzluk ve kolaylıkla dikkatin dağılabilmesi, yönergeleri takip etmekte zayıflık sayılabilmektedir (Lerner ve Johns, 2013). Öğrenme güçlüğü olan öğrenci bu belirtilerin tamamını göstermeyebilmektedir. Melekoğlu (2015) tarafından oluşturulan öğrenme güçlüğü'nün erken dönem belirtileri şöyle sıralanmaktadır:

- a) Kısa dikkat süresi
- b) Kolayca dikkatin dağılması
- c) Zayıf dinleme becerileri
- d) Yönergeleri izlemede zorluklar
- e) Sınıf katılımına istekli olmama
- f) Yeterince gelişmemiş konuşma ve dil becerisi
- g) Garip ya da sakar hareketler
- h) Yaşına uygun olmasan davranışlar
- i) Genellikle dağınık/düzensiz olma
- j) Kağıt ve kalemle yapılan etkinliklerde zorluk yaşama
- k) 2,5 yaşına kadar kelimelerden cümleler oluşturamama

Bu belirtilerden birkaçını gösteren öğrencide öğrenme güçlüğü şüphesi duyulabilir denilebilir. Öğretmenin erken dönem belirtiler konusunda bilgi sahibi olması öğrenme güçlüğü olan çocuğu doğru yönlendirme açısından önem arz etmektedir.

Öğrenme güçlüğü diğer yetersizlik türlerine göre daha hafif düzeyde seyreden başlıklar içinde sayılmasına karşın, hafif nitelendirmesi öğrenme güçlüğü'nün

sonuçlarının da hafif olduğunu gösteren bir durum değildir. Okulöncesi dönemde fark edilemeyen ve erken müdahale olmaksızın okul hayatına başlayan her birey için tüm yaşamını etkileyecek bir sürecin başladığı gözlenmiştir (Rodis, Garrot ve Boscardin, 2001). Bu bağlamda öğrenme güçlüğü bireyin tüm akademik yaşamını etkileyen bir durumdur denilebilir. Okul yaşına ulaşmamış çocuklar için öğrenme güçlüğü tanısı konulmasının güç olduğu konusundaki yaygın inanın aksine çalışmalar göstermektedir ki erken müdahale çocuğun ileride her alanda yaşayacağı olumsuzlukları ortadan kaldırmakta veya azaltabilmektedir. Öğrenme güçlüğü olan çocukların erken tespiti zor olabilir ama imkansız değildir. Öğrenme güçlüğü belirlayicisi olan anahtar davranışların okulöncesi öğretmenleri tarafından gözlemi bu sürece destek olabilir. Erken fark edilen öğrenme güçlüğü, akademik yaşantı başlamadan gerekli destekler ve uyarlamalar sağlanarak değerlendirilebilmektedir. Bununla birlikte okulöncesi öğretmenin bu farkındalığı yalnızca öğrenciye değil, ailesine ve topluma da fayda sağlayacaktır. Öğrenme güçlüğü yaşam boyunca olumsuz işlev sonuçlarına, düşük akademik başarıya, ortaokulda düşük notlara, lise eğitimi sırasında okuldan atılmaya veya okulu terk etmeye, psikolojik stresin artmasına, ruh sağlığının bozulmasına, işsizliğin artmasına ve gelirin düşmesine neden olabilir (Aslan, 2015). Okulu bırakma, depresif belirtilerin ve intihar oranının artmasına yol açabilir (DSM-5, 2014). DSM 5'te öğrenme güçlüğü olan bireylerin okulu bırakma oranının %40 olduğu bildirilmektedir. Bütün varsayımlar ve araştırma sonuçlarına dayanarak öğrenme güçlüğü erken fark edilmesinin ve erken müdahale edilmesinin hayati öneme sahip olduğu sonucuna varılabilir.

Okulöncesi sınıflarına; kayıtların yapıldığı yılın eylül ayı sonu itibarıyla 36 ayını tamamlayan ve 66 ayını doldurmayan çocukların kaydı yapılır (Okul Öncesi Eğitim Ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği, 2014). Okulöncesi dönem 0-6 yaş aralığını kapsar ve yetişkin desteğine, gözlem ve değerlendirmesine en çok ihtiyaç duyulan dönemdir. Bu dönem çocukların, gelişimin her alanında temel becerileri kazandıkları bir dönem olduğu ve yaşam boyu öğrenmenin temelinde yer aldığı için çok önemlidir (Sucuoğlu & Bakkaloğlu, 2013). Çocuklar öğrenmeye ilkokulda başlamamaktadır, aksine hayatlarının ilk altı yılında tüm kavram ve becerileri ilk kez deneyimledikleri için okulöncesi dönemde yoğun eğitim içinde bulunmaktadır. Beyin gelişiminin çok büyük bir bölümü bu evrede tamamlanmaktadır (Çelik, 2015). Okulöncesi dönemde çocuklar görsel ve işitsel algı ile beceri edinebilmekte, katılımlarını artırabilmekte,

hafıza ve düşünme becerilerini geliştirmekte ve dili anlamaya ve kullanmaya başlamaktadırlar (Lerner ve Johns, 2013). Okulöncesi eğitim aynı zamanda öğrencilerin ilkokula uyum sağlayabilmeleri, okul kurallarına uygun davranabilmeleri, grup olarak veya bireysel hareket edebilmeleri ve yönergeleri takip edebilmeleri açısından önemli görülmektedir. Çocukların bu dönemde öğrenme alanında yaşadıkları güçlüklerin ve sınırlılıkların olması tüm eğitim süreçlerini olumsuz etkileyebilecek durumlar ortaya çıkarmaktadır (Dermott, 2001).

Okulöncesi eğitime olduğu kadar okulöncesi dönemde özel eğitime ya da başka bir ifade ile erken çocuklukta özel eğitime erken başlamak ortaya çıkacak ikincil sorunların önlenmesini ve var olan sorun üzerinde önemli iyileşme kaydetmeyi sağlayabilmektedir. Gelişimin en hızlı dönemi olan okulöncesi yıllarında özel eğitime başlanırsa çocuklarda çevre ile olan etkileşime bağlı olarak, o kadar erken gelişim göstermeleri de sağlanmış olmaktadır (İmrak, 2009). Erken başlanan ve devam ettirilen özel eğitimin başarıya ulaşmasında eğitimin bireyselleştirilmesi ve ailenin eğitime katılmasının önemi büyüktür.

Erken çocukluk özel eğitimi 0-5 yaş arası çeşitli yetersizlikleri bulunan çocuklar ve gelişimsel olarak akranlarından geri olan çocuklar ile herhangi bir nedenle (sosyal ya da biyolojik nedenler) gelişimleri risk altında olan çocuklara ve ailelerine sağlanan hizmetlerin tümünü kapsayan bir sistem olarak tanımlanmaktadır (Sucuoğlu ve Bakkaloğlu, 2010). Ülkemizde 1997 yılında çıkan 573 Sayılı Kanun Hükmünde Kararname ile okulöncesi eğitim, özel gereksinimli çocuklar için zorunlu eğitimin bir parçası haline gelmiş, bu yasa ile anne-babalara çocukları için alınacak eğitim kararlarına katılma hak ve sorumluluğu tanınmıştır (Diken & Gül, 2009). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde ise 0-36 ay ve 36-72 ay arasında özel eğitim gereksinimleri belirlenmiş çocuklar için okulöncesi eğitim, tuvalet eğitimi aranmaksızın zorunlu hale getirilmiş, ailenin, öğrencinin ve öğretmenin birlikte hareket ederek kaynaştırma programını birlikte yürütmelerinin önemi vurgulanmıştır (MEB, 2006, 2009, 2010 ve 2012). Bu bağlamda okulöncesine devam eden özel gereksinimli çocuğun bireysel gelişimine uygun program ile yapabildiklerine odaklanarak özel eğitim programlarının tüm haklarından yararlanması gerektiği düşünülmektedir. Okulöncesinde özel eğitim; bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) hazırlanarak kaynaştırma programı çerçevesinde yürütülmektedir.

MEB'e bağılı okulöncesi eğitim sınıflarında, özel eğitim hizmetlerinin sağlanması sırasında bazı bileşenlere önem verilmelidir. Bunlar; eğitim programının bireyselleştirilmesi, ortamın fiziksel olarak uygun hale getirilmesi, günlük planların uygun olması ve çocukların bireysel özelliklerinin dikkate alınması şeklinde sıralanabilir (MEB, 2014).

Kaynaştırma programı çerçevesinde eğitime dahil edilen tüm özel gereksinimli çocuklara öğrenme güçlüğü olanlar da dahildir. Fakat çocuk öğrenme güçlüğü tanısı almadan önce okulöncesi öğretmeninin bu durumdan şüphe duyması gerekmektedir. Başka bir deyişle öğretmenin gözlem yeteneği ve farkındalığı yüksek olmalı, çocuğu tanı almaya yönlendirmeden önce uyarlamalar yapacak ve verimli olamadığında tanı almak için yönlendirecek bilgi birikimine sahip olmalıdır. Öğrenme güçlüğü'nün erken fark edilmesi hem akademik hem sosyal alanda yaşanacak zorlukları önleyebilecektir. Birey, yaşı ilerledikçe kendi öğrenme güçlüğü'nün doğasını öğrenecek, öğrenme güçlüğü'nün onun karakteri değil sahip olduğu bir durum olduğunu kabullenecek, alabileceği hizmet ve destekleri ihtiyacına göre düzenleyebilecektir. Karşılaşacağı engelleri aşmak ve topluma katkıda bulunabileceği bağımsız bir yaşam için erken tanı büyük ölçüde önem taşımaktadır (Cortiella ve Horowitz, 2014).

1.6. Dünyada Öğrenme Güçlüğü İle İlgili Yürütülen Araştırmalar

Alanyazın incelendiğinde öğrenme güçlüğü ile okulöncesi öğretmenlerini içeren bir çalışmaya rastlanamamıştır. Bu nedenle ilgili literatür taraması öğrenme güçlüğüne ilişkin öğretmen katılımlı görüşleri inceleyen araştırmalar olarak yapılmıştır. Araştırmalar tarihsel sıralama ile incelenmiştir.

İlk ele alınacak çalışma 1994 yılında ilkokuldan liseye kadar farklı düzeylerdeki sınıflarda eğitim veren 12 öğretmen ile yapılmıştır. Çalışma; görüşme, gözlem, öğretmen tepkileri ve anket ile yürütülmüştür. Araştırma sonuçları, genel eğitim okullarında çalışan sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü olan öğrencilerinin eğitimlerinde daha planlı, özel eğitim öğretmeni ile en çok iletişimde olan ve öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik en çok düzenlemeyi yapan grup olduklarını ortaya koymuştur (Schumm vd., 1995).

Öğretmenlerin öğrenme güçlüğüne tepkilerini ölçen ve 1997 yılında yürütülen bir diğer çalışmaya genel eğitim okulunda görev yapan 84 kadın ve 13 erkek sınıf

öğretmeni katılmıştır. Bu çalışma öğrencinin yeteneği ve çabasının başarı olarak ortaya çıkmasına karşın öğrencinin öğrenme güçlüğü yaşıyor olması; öğretmenin tavrının değişmesinde, değerlendirmeye uygun geri bildirim sunmasında ve gelecekteki performans beklentisinde değişim olduğunu ortaya koymuştur. Bu çalışmada öğretmenler varsayımsal öğrenme güçlüğü olan ve gerçekte öğrenme güçlüğü olan erkek öğrencilerin hatalarına verdikleri tepkileri değerlendirmişlerdir. Bulgular öğrenme güçlüğünün çaba ve yetenek gibi başarının bir çıktısı olarak değerlendirildiğini ortaya koymuştur. Öğrenme güçlüğünün bu şekilde değerlendirilmesi ise öğrenciler üzerinde olumsuz etkiler bıraktığı ifade edilmiştir (Clark, 1997).

16 genel eğitim okulu öğretmeni ve 16 özel eğitim öğretmeni ile yürütülen bir araştırmada öğretmenlere öğrenme güçlüğü olan öğrencileri için disiplinlerarası iş birliğine bakış açıları sorulmuştur. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenler yalnızca öğrenciler açısından değil kendi mesleki gelişimleri açısından da işbirliği içerisinde olmanın yararlı olduğu görüşünü bildirmişlerdir (Kritikos ve Birnbaum, 2003).

Diğer bir araştırma ise; Kanadalı 152 öğretmenin katılımı ile yürütülmüştür. Öğretmenlerin öğrenme güçlüğü olan öğrencileri değerlendirirken onlara karşı olan önyargılarını da değerlendiren bir çalışmadır. Öğretmenlere 8 farklı motor ve davranış probleminden oluşan senaryo gösterilmiştir. Öğretmenlerden bu senaryolarda yer alan kurgu öğrenci hakkında değerlendirme yapmaları istenmiştir. Sonuç olarak cinsiyetin öğretmenin öğrenciyi değerlendirmesinde önemli bir etken olduğu sonucuna varılmıştır. Başka bir deyişle, kadın öğretmen tarafından değerlendirilen her öğrenciye doğru “Öğrenme Güçlüğü” değerlendirilmesi yapılırken, erkek öğretmenlerin aynı değerlendirme üzerinde doğru değerlendirme oranlarının kadın öğretmenlere göre daha düşük olduğu ortaya çıkmıştır. (Sideridis, Antoniou ve Padelidi, 2008).

Hindistan’da öğretmenlerin öğrenme güçlüğü bilgisini belirlemek amacıyla yürütülen araştırmaya iki devlet lisesinde çalışan 144 öğretmen, iki özel okulda çalışan 38 öğretmen ve 165 öğretmen adayı katılmıştır. Belirtilen 3 grup arasında en düşük puanı öğretmen adayları göstermiştir. Fakat araştırma sonucu olarak öğretmenlik tecrübesinin bilgi düzeyinde bir farklılık göstermediği bulgusuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda araştırma içerisinde öğrenme güçlüğünün çeşitli meslek gruplarına nasıl öğretileceğine ilişkin birçok öneriye yer verilmiştir (Saravanabhavan ve Saravanabhavan, 2010).

Öğrenme güçlüğü genellikle öğrencinin okuma yazmayı öğrenememesi ile fark edilmesinden dolayı 2011 yılında Amerika Birleşik Devletleri'nde yürütülen bir araştırmada öğretmenlerin temel dil bilgisi ile öğrenme güçlüğü bilgileri incelenmiştir. Çalışmaya değişik eğitim geçmişleri olan 185 öğretmen katılmıştır. Çalışmalardaki bulgular, öğretmenlerin, özellikle de disleksi olan çocuklar olmak üzere, zor okuyan öğrencilere okumayı öğretmek için gerekli olan bilgiye sahip olmadıklarını ortaya koymuştur. Bununla birlikte öğretmenlerin disleksinin fonolojik işlem açığı yerine görsel işlem açığı olduğuna dair yaygın bir yanlış düşünceye sahip olduğu bulgusuna ulaşılmıştır (Washburn, Joshi ve Binks-Cantrell, 2011).

2012 yılında yürütülen diğer bir araştırmada ise İran'da görev yapan ilkökul öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü olan öğrenciler hakkında farkındalıkları ve öğrenme güçlüğü olan öğrenciyi tespit edebilme yeterlikleri ölçülmüştür. 291 ilkökul öğretmeni ile yürütülen araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin %90'ından fazlasının öğrenme güçlüğüne tespit edebilme ve tanıma için kabul edilebilir yeterlikleri olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır (Kakabaradee, Arjmandnia ve Afrooz, 2012).

İtalya, İspanya ve Amerika Birleşik Devletleri'nde çalışan 557 ilkökul öğretmeni ile yürütülen diğer bir çalışmada öğretmenlerin öğrenme güçlüğü olan öğrencilere karşı olan inançları ve davranışları karşılaştırılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenler öğrenme güçlüğü konusunda yeterince bilgi sahibi olmasına karşın öğrenme güçlüğüne nedenleri konusunda görüş farklılıkları, öğretmenlerin ve uzmanların öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerini yönetmedeki rolleri; müdahale planlama, dahil etme ve telafi edici hükümler ve öğretmenlerin sergilediği duygusal tutumların çeşitliliği sonucunda ülkeler arasında ciddi farklılıklar olduğu ortaya çıkmıştır. Bu farklılıklar ülkeler arasında ortak politikaların geliştirilmesi ve artırılması için çaba gösterilmesi gerektiğini göstermektedir (Cornoldi vd., 2016).

Amerika Birleşik Devletleri'nde yürütülen bir başka araştırmada öğrenme güçlüğü tanısı almış ergenlik dönemindeki öğrencilerin matematik dersinde ilerlemesini engelleyen tanılama ve sınırlama durumu araştırılmıştır. 540 okuldan 10,940 öğrencinin akademik dosyalarının incelendiği araştırmanın bulgularına göre; öğretmenlerin öğrencilerden akademik başarı beklentileri öğrenme güçlüğü belirtisi olmayan fakat matematik dersinde düşük başarı gösterenler için daha yüksektir. Ek olarak öğrenme güçlüğü olan öğrencilere karşı beklentiler daha düşüktür. Dolayısıyla matematikte

düşük başarı gösteren; öğrenme güçlüğü olan ve olmayan iki öğrenci arasında öğretmenlerin öğrenme güçlüğü olmayan öğrenciden beklentileri daha yüksektir denilebilir. Öğretmenlere göre öğrencinin öğrenme güçlüğü yaşıyor olması başarının ilerlememesinde etken olarak görülmektedir. Son olarak; bu araştırma sonuçlarına göre öğrenme güçlüğü'nün kendisi değil fakat etiketi öğrencinin ders başarısında kötü sonuçlara neden olmaktadır denilebilir (Shifrer, 2016).

2017'de yayınlanan bir araştırmada ilkokul öğretmenlerinin gelişimsel diskalkuliye ilişkin bilgilerinin kaynağı araştırılmıştır. Çalışmaya 175 ilkokul öğretmeni katılmıştır. Öğretmenlerin yaş ve cinsiyet gibi özelliklerinin diskalkuli bilgi düzeyine ilişkin belirleyici olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Buna karşın özel eğitim öğretmeni olmanın diskalkuli bilgi düzeyin ilişkin belirleyici olduğunu söylenebilir (Sousa ve Cadime, 2017).

Alanyazında okulöncesi öğretmeni ile öğrenme güçlüğü olan okulöncesi çocuğunu bir arada inceleyen bir araştırma bulunamamıştır. Bu eksiklik öğrenme güçlüğü'nün etkilediği çocuk ve yetişkin sayısının fazla olmasına rağmen, etkilendikleri durumun tanısını okul döneminde almaya başladıkları için araştırmaların okulöncesi döneme kadar indirgenmediğini göstermektedir.

1.7. Türkiye’de Öğrenme Güçlüğü İle İlgili Yürütülen Araştırmalar

Türkiye’de öğrenme güçlüğü ile ilgili yapılmış en eski çalışmanın 1972 tarihli olduğu görülmüştür (Aydınalp, 1972’den akt. Özkardeş, 2012). Öğrenme güçlüğü üzerine yapılan araştırmalarda 1995 yılından sonra artış olduğu gözlenmektedir. Türkiye’de yürütülen öğrenme güçlüğü konulu araştırmalardan öğretmen katımlı olanlar incelendiğinde bir yüksek lisans tezine rastlanmaktadır. 2005’te Yiğiter tarafından yürütülen araştırmada sınıf öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğüne ilişkin bilgi düzeyleri ile özel öğrenme güçlüğü olan çocukların kaynaştırılmasına yönelik tutumları arasındaki ilişki incelenmiştir. Bununla birlikte okulöncesinde öğrenme güçlüğü ile ilgili iki çalışma (Demir, 2005 ve Doğan, 2012) olduğu görülmüştür.

İlk araştırma okulöncesi ve ilkokul birinci sınıfa devam eden öğrencilerde özel öğrenme güçlüğü'nün belirlenmesi üzerine yürütülen araştırmadır. Okulöncesi öğrencilerden 10, ilköğretim öğrencilerinden 30 çocuk olmak üzere risk taşıyan 40 ve 40 risk taşımayan çocuk, cinsiyetlerine göre eşitlenerek rastgele seçilmiş ve seçilen

çocuklara WISC-R zeka testi uygulanmıştır. Çalışma sırasında kullanılan öğrenme güçlüğü belirti listesine göre riskli bulunan bütün çocuklarda öğrenme güçlüğü olduğundan söz edilemese de, WISC-R zekâ testinin tanı değerinin oldukça yüksek olduğu göz önüne alındığında, öğrenme güçlüğü belirti listesinin, öğrenme güçlüğü açısından riskli çocukları belirlemede kullanılabileceği bulgusuna ulaşılmıştır (Demir, 2005).

Doğan (2012) tarafından yapılan bir diğer araştırma, öğrenme güçlüğü riski taşıyan okulöncesi öğrencilerine yönelik erken müdahale programları ile ilgilidir. Çalışmada bir ilkokulun anasınıfına devam eden 120 öğrenci içerisinde öğrenme güçlüğü riski taşıyan 58 çocuk tespit edilmiş ve araştırmaya katılmıştır. Aileleri ve öğretmenleri tarafından risk faktörünün varlığı belirtilmiş 58 çocuğa Frostig Görsel Algı Gelişim Testi, Bracken Temel Kavram Ölçeği-İfade Edici Formu, Peabody Resim Kelime Testi (B formu), Gessell Gelişim Figürleri Testi ön test ve son test olarak kullanılmıştır. 58 çocuktan 40'ının öğrenme güçlüğü riski taşıdığı bulgusuna ulaşılmıştır. Erken müdahalenin etkililiğini değerlendirmek amacıyla araştırmacı tarafından Erken Müdahale Eğitim Programı geliştirilmiş ve araştırma sonuçlarına göre erken çocukluk döneminde öğrenme güçlüğü riski taşıyan çocuklara Erken Müdahale Eğitim Programı'nın etkin bir program olarak kullanılabileceği bulgusuna ulaşılmıştır (Doğan, 2012).

32 ilkokul sınıf öğretmeni ile yürütülen bir araştırmaya göre sınıf öğretmenliği programı mezunu olan öğretmenlerin öğrenme güçlüğü algıları araştırılmıştır. %50'si zihin yetersizliği, %37.5' i fiziksel yetersizlik olarak tanımlarken, eğitim yüksekokulu mezunu öğretmenlerinin % 62.5' i öğrenme kapasitesinin yetersizliği, %40'ı zihin yetersizliği olarak tanımladıkları belirlenmiştir. Öğretmenlerin öğrenme yetersizliği konusundaki tanımlarında daha çok zihin yetersizliği ya da problem davranışı olan öğrencileri betimlemiş olmaları, öğretmenlerin lisans programlarında ve hizmet içi programlarda bu konuda bilgilendirilmelerinin gerekliliğini ortaya çıkarmıştır (Esen ve Çifci, 2000).

İlkokul ve ortaokul müdürlerinin öğrenme güçlüğüne ilişkin bilgi düzeylerini belirlemek üzere yürütülen bir araştırmada öğrenme güçlüğü bilgi testi kullanılmıştır. Katılımcı sayısına araştırma içerisinde rastlanmamıştır. Bulgulara göre okul müdürleri öğrenme güçlüğü hakkında eksik ve yetersiz bilgiye sahiptir denilebilir (Gever, 2017).

Yapılan alanyazın taramasında sınıf öğretmenlerinin görüşlerini inceleyen iki, sınıf ve Türkçe öğretmenlerinin görüşlerini aynı anda inceleyen bir araştırmaya rastlamak mümkündür. Sınıf öğretmenleri ve Türkçe öğretmenleri ile yapılan çalışmada öğretmenlerin öğrenme güçlüğü hakkında bilgilerinin yetersiz olduğunu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda okulöncesi öğretmenlerinin bilgi düzeyleri büyük önem arz etmektedir. Uzmanlar çocuklardaki öğrenme güçlüklerinin yedi yaşından önce belirlenebileceğinde hemfikirdirler (Saka, 2013).

1.8. Gereksinim

Okulöncesi eğitiminin önemi ve okulöncesi öğretmenin öğrencinin hayatındaki yeri göz önüne alındığında gönderme öncesi süreç; daha yoğun bir eğitime gereksinimi olmayan bir öğrencinin gereksiz yere değerlendirmeye alınmasının önlenmesi ve böylece öğrenciyi ayrıntılı değerlendirme süreci sonunda ortaya çıkabilecek etiketlemekten kurtarmak açısından önemli görülmektedir (Yiğiter, 2015). Okulöncesi öğretmenlerinin özel gereksinime ilişkin tam ve eksiksiz bilgi sahibi olmaları çocuğun gerçekten özel eğitime ihtiyacı olduğu durumların tespitinde önemli rol oynamaktadır. Ysseldyke ve Foster (1978) yaptıkları bir araştırmada, 75 ilkökul öğretmenine öğrenme güçlüğü ve duygusal bozukluklar hakkında bilgi vermişler daha sonra 12 dakikalık bir video gösterimi sırasında öğretmenlerden gözlem yapmaları istemişlerdir. Sonuçta öğretmenlerin doğru ve yararlı gözlem yapabildikleri, öğrenme güçlüğü ve duygusal bozukluğu olan çocukları ayırt edebildikleri görülmüştür Bilgi sahibi oldukları takdirde öğretmenlerin okulöncesi dönemde öğrenme güçlüğü olan çocukların ileriki eğitim yaşantıları olumlu yönde etkileme ihtimalleri bulunmaktadır (Ysseldyke ve Foster, 1978).

Başka bir araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin öğrenme güçlüğü olan öğrencileri tanımlamak için 116 metafor kullandıkları belirlenmiştir. Çalışmanın sonuçlarına göre öğretmenler, öğrenme güçlüğü olan öğrencileri en çok “yavaş öğrenen” olarak tanımlamaktadır ve bu da onların öğrenme güçlüğü olan çocuğun öğrenme özelliklerine değil de yetersizliklerine odaklandıklarını göstermektedir. Bu olumsuz odaklı tanımlamanın, öğretmenlerin öğrenme güçlüğü olan çocuklar ve öğrenme güçlüğü hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıklarından kaynaklandığı düşünülmektedir (Özabacı ve Ergün-Başak, 2013).

Öğrenme güçlüğüyle ilgili yapılan araştırmaların büyük çoğunluğu disleksi üzerine yoğunlaşmaktadır. Bu durumu ortaya çıkaran, öğrenme güçlüğü'nün çocuğun okumayı öğrenememesi ile birlikte fark edilmesi ve çocuğun okul yaşantısını en çok okuma güçlüğü'nün etkilemesidir denilebilmektedir. Okuma eğitime geçilmeden önce fark edilmesini sağlayacak erken dönem belirtilerinin olmasına rağmen öğretmenlerin bu konuda gerekli yönlendirmeyi yapabiliyor olmaları öğrenme güçlüğü'ne ilişkin bilgi düzeylerine bağlı olduğu düşünülmektedir.

Okulöncesi öğretmenleri ile öğrenme güçlüğü'nü kapsayan araştırmaların sayısındaki azlık nedeniyle yürütülen bu araştırmanın alan yazına katkı sağlayacağı ve okulöncesi öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü'ne ilişkin bilgilerinin değerlendirilmesi sonucunda ulaşılabilecek bulgular ile okulöncesi öğretmenlerinin ilgili konuya ilişkin bilgi eksiklikleri var ise ortaya konulacağı düşünülmektedir.

1.9. Amaç

Bu araştırmanın amacı okulöncesi öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü'ne ilişkin bilgilerini inceleyebilmektir. Bu amaçla aşağıda yer verilen araştırma sorularına yanıt aranacaktır:

- Okulöncesi öğretmenin öğrenme güçlüğü'nün genel özelliklerine ilişkin görüşleri nelerdir?
- Okulöncesi öğretmenin öğrenme güçlüğü'nün tanılanma sürecine ilişkin görüşleri nelerdir?
- Okulöncesi öğretmenin öğrenme güçlüğü olan çocuğa sunulabilecek eğitime ilişkin görüşleri nelerdir?
- Okulöncesi öğretmenin öğrenme güçlüğü olan çocuğun akademik ve sosyal yaşamında karşılaşacağı güçlükler hakkında görüşleri nelerdir?

1.10. Önem

Öğrenme güçlüğü'nün belirleyicisi olan anahtar davranışların okulöncesi öğretmenleri tarafından fark edilmesinin öğrenme güçlüğü olan çocuğun uygun eğitsel tanılama süreci yaşamasına ve çocuğun ilkökulda bağımsız eğitim yaşantılarına sahip olmasına yardımcı olacağı düşünülmektedir. Bu araştırma hem okulöncesi öğretmeni

hem de öğrenme güçlüğü olan çocuk açısından önem arz etmektedir. Öğretmenin güçlüğüne ilişkin bilgi sahibi olması halinde öğrenme güçlüğü olan çocuğun davranış problemleri azalacak ve sınıf etkinliklerine katılımı artarak öğretmenin sınıfın yönetiminde yaşayacağı olumsuzluklar en aza indirilebilecektir. Öğretmenlerin bilgilerindeki yanlış ve eksik alanların belirlenmesinin ve düzeltilmesi için ileriye yönelik önerilerin geliştirilmesinin okulöncesi öğretmenlerine mesleki açıdan katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu nedenle çocuğun okulöncesinde fark edilmesi, gönderme öncesi süreçte gelişimsel gecikmelerin tespit edilmesi, erken müdahale eğitim programlarının hazırlanması ve uygulanması eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecinin daha sağlıklı işlemesi için önemlidir (Doğan, 2012). Bu tespit okulöncesi öğretmeni tarafından yapılabildiğinde ve gönderme öncesi süreç başarılı bir şekilde yürütülebildiğinde çocuk akademik hayatı boyunca birçok sınırlılıkla yüzleşmekten kurtulabilecektir. Okulöncesi öğretmenlerinin olumlu tutumu çok önem arz etmektedir. Bu araştırma okulöncesi öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü hakkındaki bilgileri inceleyeceğinden erken tanılamada kilit görevleri olan okulöncesi öğretmenlerinin olası bilgi ihtiyacını ortaya koyacak, alan yazına önemli bir katkı sağlayacak ve bu konuda ileride verilebilecek eğitimler için bir yol gösterici özelliği taşıyacaktır.

2. YÖNTEM

Araştırmanın yöntem bölümünde; katılımcılar, araştırma modeli, verilerin toplanması (görüşme sorularının hazırlanması, görüşmeler ve görüşme kılavuzu), verilerin analizi ve inandırıcılık yer almaktadır.

2.1. Katılımcılar

Bu çalışmaya 10 yeni mezun okulöncesi lisans programı gönüllü olarak katılmıştır. Çalışma grubu amaçlı örneklem yöntemi ile belirlenmiştir. Amaçlı örneklem doğrultusunda belirlenen ölçütler: (a) okulöncesi öğretmenliği lisans mezunu olması, (b) özel eğitim/kaynaştırma dersi almış olması ve (c) katılım için gönüllü olmasıdır. Bu ölçütlere göre araştırmada toplam 10 öğretmen ile görüşme yapılmıştır.

Görüşmeler araştırmacının kendisi tarafından yapılmıştır. Verilerin analizi sonrası inandırıcılık çalışması bağımsız başka üç alana ait uzman ve doktor öğretim üyeleri tarafından yapılmıştır.

Araştırmaya gönüllü olarak katılan okulöncesi öğretmenleri tarafından doldurulan katılımcı bilgi formu, “Tablo 2.1 Katılımcı Bilgileri” şeklinde sunulmuştur.

Tablo 2.1. Katılımcı bilgileri

No	Kod Adı	Yaş	Katıldıkları Ders
1	Esra	22	Özel Eğitim
2	Özden	22	Özel Eğitim
3	Melek	22	Özel Eğitim
4	Demet	22	Özel Eğitim
5	Esmâ	22	Özel Eğitim/Kaynaştırma
6	Nur	22	Kaynaştırma
7	Büşra	23	Özel Eğitim
8	Ayşegül	24	Kaynaştırma
9	Ayşe	24	Özel Eğitim
10	Zeliha	26	Özel Eğitim/Kaynaştırma

Tablo 2.1. incelendiğinde katılımcıların, 24 yaş ortalamasına sahip en küçük 22, en büyük 26 yaşında olmak üzere 10 okulöncesi öğretmeninden oluştuğu görülmektedir.

Öğretmenlerden ikisi özel eğitim ve kaynaştırma, altısı özel eğitim ve ikisi de sadece kaynaştırma dersi almıştır. Öğretmenlerin tamamı kadındır.

2.2. Araştırma Modeli

Bu araştırmada İstanbul ilinde ikamet eden ve farklı üniversitelerin okulöncesi öğretmenliği programlarından yeni mezun olmuş öğretmenlerin öğrenme güçlüğü hakkındaki görüşlerinin incelenmesi amaçlandığından; nitel araştırma yöntemlerinden fenomenolojik araştırma deseni ile desenlenmiştir. Fenomenoloji; insan davranışının öznel yönü üzerinde yoğunlaşmaktadır. Fenomenolojiye göre gerçek tek değildir, genellenemez ve ancak öznel olarak bilinebilir (Şişman, 1998). Bu bağlamda fenomenolojik yaklaşım ile yürütülen araştırmalarda katılımcıların araştırmacı tarafından belirlenen fenomenlere ilişkin öznel yargılarına ulaşılabilinmektedir. Olgubilim olarak da bilinen bu yaklaşım ile araştırmanın sonucu gerçek olarak adlandırılan bir olgunun gerçekliğini açıklayan tanımın karmasıdır denilmektedir. (Cresswell, 2014). Fenomenolojik araştırmaların temel amacı, farklı insan gruplarının gerçeği nasıl tanımladığını anlamaya çalışmaktır.

Fenomenolojik yaklaşım; bize tümüyle yabancı olmayan fakat aynı zaman da tam anlamını kavrayamadığımız olguları araştırmayı amaçlar (Yıldırım ve Şimşek, 2013). İnsan ve toplumun değişken bir yapıda olması nedeniyle olgu ve olayları incelerken genelleme yapmaktan çok, anlamaya çalışmanın daha önemli olduğu söylenmektedir (Karataş, 2015).

Nitel araştırmalar doğal ortamda gerçekleşir ve elde edilen bulgular sayısal verilerden ziyade okuyucular için de anlaşılabilir sonuçlara dayanır. Nitel yöntemlerin imgesel veriler ve açıklayıcı metinlere dayanması (Creswell, 2014) ve araştırmacının çalışmadaki rolünün önemi gereği derinlemesine veri elde etmeyi sağlar. Nitel araştırma yönteminde insandan insana bilgi aktarma söz konusudur. İnsan üzerine yapılan araştırma, okuyucuların farklı sosyal ortamlarda yaşayan topluluk veya bireylerin düşünce, davranış, görüş ve bilgi düzeylerini öğrenmelerine olanak sağlar. Odaklanılan konu üzerinde elde edilmesi hedeflenen veri resmi kayıtlar ve görüşme dökümleri ile elde edilir. Nitel araştırma yönteminde üç tür veri toplamadan söz edilebilir; gözlem, görüşme ve dokümanlar. Gözlem; herhangi bir ortamda ya da kurumda oluşan davranışı ayrıntılı olarak tanımlamak amacıyla kullanılan yöntemi ifade eder (Yıldırım ve Şimşek, 2013 s.199). Görüşme; açık uçlu sorular ve incelemeler yoluyla insanların deneyimleri,

algıları, fikirleri, duyguları ve bilgileri ile ilgili derinlemesine cevaplar alınmasını sağlayan veri toplama tekniğidir. Veriler yorumlanmanın yapılabilmesi için bağlamı yeteri derecede yansıtan doğrudan alıntılar içermektedir (Patton, 2014). Doküman incelemesi ise gözlem ve görüşmenin mümkün olmadığı durumlarda araştırmanın geçerliğini artırmak amacıyla kullanılan yöntemdir (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Bu çalışmada önceden hazırlanmış açık uçlu soruların yer aldığı yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır.

2.3. Verilerin Toplanması

Nitel araştırma yöntemleri içerisinde en çok kullanılan veri toplama tekniklerinden biri görüşmedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Görüşme yöntemi ile araştırmaya katılanların; önceden araştırmacının belirlediği konu üzerine bilgi, düşünce, görüş ve tutumları öğrenilebilmektedir. Görüşmenin en çok bilinen türü ise araştırmacı ve katılımcının yüz yüze görüşmesidir. Görüşme, bireylerin, çeşitli konulardaki bilgi, düşünce, tutum ve davranışları ile bunların olası nedenlerinin öğrenilmesinde en kestirme yoldur. Nitel araştırmalarda sıklıkla kullanılan yarı-yapılandırılmış görüşmeler, araştırmacılara konunun ana çerçevesini belirleyip kendi konuları kapsamında soru sorma olanağı verirken, aynı zamanda görüşme sırasında ortaya çıkabilecek yeni durumlara göre sorular eklemeye fırsat veren esnek bir yapı sunmaktadır (DiCicco-Bloom ve Crabtree, 2006'dan akt. Dinç, 2015). Araştırmanın amacı doğrultusunda, veriler nitel veri toplama yöntemlerinden görüşmeler yolu ile elde edilmiştir. Veri toplama sürecine ilişkin bilgiler izleyen bölümde yer almaktadır.

2.3. Görüşme sorularının oluşturulması

Araştırma konusu ile ilgili alanyazın taraması yapıldıktan sonra araştırmanın amacı danışman ve araştırmacı tarafından belirlenmiştir. Amaç doğrultusunda okulöncesi öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü bilgilerini değerlendirmek üzere geliştirilmiş 15 görüşme sorusu oluşturulmuş ve nitel araştırma ve öğrenme güçlüğü konusunda bilgi sahibi üçü doktor ikisi uzman olmak üzere beş uzmandan görüş alınarak son haline getirilmiştir. Görüşme sorularının son hali danışman tarafından onaylandıktan sonra bir öğretmen ile pilot görüşme gerçekleştirilmiştir. Pilot görüşme araştırmacı tarafından belirlenen gün ve saatte gerçekleştirilmiştir. Görüşme ses kayıt

cihazıyla kaydedilmiştir. Yapılan görüşme kayıtları Dil Bilim alanında doktora derecesine sahip bir uzman ile birlikte dinlendikten sonra 1 soru araştırmadan çıkartılmıştır. Veriler yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılarak araştırmacı tarafından katılımcılara yöneltilen aşağıda belirtilen sorular ile toplanmıştır.

Görüşme soruları

1. Sizce öğrenme güçlüğü nedir?
2. Öğrenme gücünün özellikleri nelerdir?
3. Sizce öğrenme güçlüğü'nün nedeni ya da nedenleri nelerdir?
4. Öğrenme güçlüğü olan bir çocuğun ne zaman tanı almasının uygun olduğunu düşünüyorsunuz?
5. Öğrenme güçlüğü olan bir çocuğun okulöncesi dönemde tanı alması konusunda ne düşünüyorsunuz?
 - (a) Sizce neden tanı almalıdır?
 - (b) Sizce neden tanı almamalıdır?
6. Öğrenme güçlüğü'nün tanılanma süreci hakkında neler biliyorsunuz? Süreci açıklayabilir misiniz?
7. Sizce öğrenme güçlüğü'nün erken dönem belirtileri nelerdir?/Bir okulöncesi öğretmen bunu nasıl fark edebilir?
8. Öğrenme güçlüğü olan bir çocuğun zihinsel süreçleri hakkında ne düşünüyorsunuz?
9. Öğrenme güçlüğü'nün türleri hakkında neler biliyorsunuz? Açıklayabilir misiniz?
10. Öğrenme güçlüğü yaşayan çocukların eğitim ortamları hakkında neler söyleyebilirsiniz?
 - (a) Bu çocuklar sizce nerede eğitim almalıdırlar?
 - (b) Neden bu ortamlarda eğitim alması gerekir?
11. Sizce öğrenme güçlüğü yaşayan çocukların akademik yaşamlarında karşılaştıkları güçlükler neler olabilir?
12. Sizce öğrenme güçlüğü olan çocukların sosyal yaşamlarında karşılaştıkları güçlükler neler olabilir?

13. Bir okulöncesi öğretmeni öğrenme güçlüğü olan bir öğrenciyi sınıf içerisinde desteklemek üzere neler yapabilir? Okulöncesi dönemde ne tür destek hizmetlere gerek duyabilir?
14. Lisans eğitiminiz süresince öğrenme güçlüğüne ilişkin aldığınız eğitimin yeterliği konusunda neler söyleyebilirsiniz?
15. Sizce öğrenme güçlüğü eğitimi lisans düzeyinde nasıl olmalıdır?
16. Öğrenme güçlüğüne ilişkin bilgileri nereden edindiniz?

2.3.2 Görüşmeler

Görüşmeler ilk olarak ekim ayında tüm katılımcılar ile yarı yapılandırılmış görüşme soruları kullanılarak yapılmıştır. Görüşme dökümleri gerçekleştirildikten sonra veriler incelenmiş fakat istenilen verilere ulaşamadığından sorular güncellenerek ikinci görüşmeler yapılmıştır. Çalışmanın ikinci görüşmeleri şubat ayında tekrarlanmıştır.

Görüşmeler için şubat ayında katılımcılar ile ortak karar verilen uygun olan yer ve saatlerde buluşulmuştur. Araştırmacı kendini tanıttıktan sonra görüşmeye başlanmıştır. Sorular anlaşılmadığı zaman sorular tekrarlanmıştır. Görüşmeler ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. Ses kayıtlarının dökümü yapılarak veriler analize hazır hale getirilmiştir. Tablo 2.2.'de görüşme takvimi tarih, yer ve süre belirtilerek verilmiştir.

Tablo 2.2. *Görüşme takvimi*

No	Kod Adı	Tarih	Yer	Süre
1	Zeliha	19.02.2018	Avrupa MYO	19.21
2	Özden	19.02.2018	Avrupa MYO	15.06
3	Melek	19.02.2018	Avrupa MYO	14.40
4	Büşra	19.02.2018	Avrupa MYO	15.22
5	Ayşegül	21.02.2018	Kafe	18.01
6	Ayşe	21.02.2018	Kafe	16.56
7	Demet	22.02.2018	Avrupa MYO	20.42
8	Esmâ	23.02.2018	Avrupa MYO	14.09
9	Nur	23.02.2018	Avrupa MYO	17.20
10	Esra	23.02.2018	Avrupa MYO	14.47

Tablo 2.2.'deki görüşme takvimi incelendiğinde araştırmanın 10 katılımcısı ile 19.02.2018 ve 23.02.2018 tarihleri arasında görüşüldüğü görülmektedir. Sekiz katılımcı ile araştırmacının görev yaptığı Avrupa Meslek Yüksekokulu'nda bulunan odasında,

ikisi ile de kafede görüşülmüştür. Görüşme süreleri en kısa 14.09 dakika en uzun 20:42 dakika olmak üzere toplam 166.04 dakika sürmüştür.

2.3.3 Görüşmelerde etik kurallar

Araştırmaya katılan tüm okulöncesi öğretmenleri gönüllü katılımcıdır. Görüşme başlamadan önce katılımcılara sözlü olarak hiçbir gerekçe göstermeden çekilme hakkının bulunduğu ve görüşmelerin ses kaydı alınarak gerçekleştirileceği hatırlatılmış ve sonrasında yazılı olan gönüllü katılım formu imzalatılırken bu iki husus tekrarlanmıştır. Araştırmanın sonuna kadar tüm ilkelere sadık kalınmıştır.

Araştırmacı görüşme öncesinde her katılımcıya Anadolu Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü Zihin Engelliler Öğretmenliğinde Yüksek Lisans Programında tez öğrencisi olduğunu söylemiştir. Araştırmanın amacı, görüşmenin yürütülmesi, ses kaydetme, araştırmada verilerin kullanımı, bilgilerin ve bulguların araştırmada sadece bilimsel veri olarak kullanılacağı, görüşmeyi istedikleri noktada sonlandırma hakları, anlaşılmayan soru olursa araştırmacıdan açıklama talep edebileceği bilgileri verilmiştir.

2.4 Verilerin Analizi

Bu araştırmada veriler tümevarım analizi basamaklarına göre analiz edilmiştir Creswell (2014). Buna göre (1) veriler toplanmış, (2) veriler analize hazır hale getirilmiş, (3) veriler kodlanmış (4) belirlenen kodlar temalar altında toplanarak ve (5) temalar ilişkilendirilerek rapor edilmiştir. Görüşmelerin dökümü araştırmacı tarafından manuel olarak yapılmıştır. Analize hazır hale gelen verilere kodlar oluşturulmuş, oluşturulan kodlar temalar altında bir araya getirilip ilişkilendirilerek araştırmanın verileri ortaya konmuştur.

Veriler araştırmacı tarafından oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme soruları ile toplanmıştır. Toplanan veriler manuel olarak yazıya dökülmüştür. Toplam 21 sayfa döküm yapılmıştır. Elde edilen verilerin kodlanması aşamasında veri seti, yinelemeli olarak okunmuş ve yazılı döküm üzerinde soru ve amaç temelli olarak veriler analize hazır hale getirilmiştir.

Üçüncü aşamada kodlamalar yapılmıştır. Kodlamalar yoğun olarak verilerden çıkarılan kavramlar temelinde gerçekleşmiştir ancak bilgiye dayalı sorularda zaman zaman daha önceden belirlenen kavramlara göre kodlar oluşturulabilmiştir. Kavramların

belirlenmesinde alanyazın dikkate alınmıştır. Oluşturulan kodlar dökümler tekrar okunarak kontrol edilmiştir.

Sonuncu aşamada ise oluşturulan kodlar ve temalar düzenlenmiştir. Temaların bulunması amacıyla üçüncü aşamada belirlenen kodlamalar arasındaki benzerlik ve farklılık ilişkileri sorgulanmış, bu ilişkiler temelinde temalar oluşturulmuştur. Temalar oluşturulurken kodlamalar arasında anlamlı bütünlük bulunmasına dikkat edilmiştir. Bu sayede araştırmanın iç tutarlığı sağlanmıştır. Araştırmanın dış tutarlılığını sağlayabilmek için ise ortaya çıkan temaların tümünün araştırmada elde edilen verileri anlamlı bir şekilde açıklayabilmesi önemsenmiştir.

Nitel araştırmalarda analizinin güvenilirliğini sağlamak kodlama işlemine bağlıdır. Temaların ve kodların taşınması gereken en önemli özellik; aynı dokümanı, aynı amaçla değerlendiren başka bir araştırmacının da en az %70 oranda benzer sonuçlara ulaşabileceği açıklıkta olmasıdır (Erdem, 2011). Yürütülen bu araştırmada güvenilirlik için şu süreç izlenmiştir; görüşme dökümü katılımcılar ile görüşüldükten hemen sonra yapılmıştır, hiçbir ses atlanmadan hepsi yazıya dökülmüştür. Öğretmenlere kod isimler verilmiştir. Kod isimler verildikten sonra elde edilen ses dökümleri bir başka uzmana gönderilmiştir. Ses dökümlerinin doğruluğu onaylandıktan sonra araştırmacı ve bir başka uzman tarafından eşzamanlı olarak dökümler kodlanmıştır. Oluşturulan kodların temalar altında gruplanmasından sonra 2 uzman birlikte çalışmış olmasına rağmen çalışmanın güvenilirliği açısından alt temaların sıklıkları bir başka uzman tarafından tekrar kontrol edilmiştir. Ayrıca araştırmacı; analiz bittikten bir hafta sonra tekrar kodlamaların, temaların ve frekansların üzerinden geçmiştir. Yapılan bu işlemlerin sonucunda araştırmanın bulgularına ulaşılmıştır.

Bulguların yorumlanması aşamasında, tanımlanan bulgular açıklanır, ilişkilendirilir ve anlamlandırılır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Elde edilen bulgular bütüncül ve çok yönlü bir yaklaşımla değerlendirilmiş ve yansıtılmaya çalışılmıştır. Araştırmanın bulgular başlığı altında verilerin tanımlanması ve ilişkilendirilmesine, tartışma başlığı altında ise verilerin yorumlanmasına yer verilmiştir.

2.4 İnandırıcılık

Nitel araştırmalarda araştırmanın mantıklı ve güvenilir olduğunu, inandırıcı ve şeffaf olduğunu kanıtlamak için geçerlik ve güvenilirlik çalışması kapsamında

inandırıcılık çalışması yürütülür (Creswell, 2014). Araştırmanın inandırıcılık çalışması kapsamında;

- Hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme soruları beş alan uzmanına gönderilmiş üç alan uzmanından dönüt alınarak geçerliği sağlanmıştır.
- Tüm görüşmeler ses kaydı altına alınmış ve ses kayıtları hiçbir değişiklik yapılmaksızın olduğu gibi yazıya aktarılmıştır. Ses dökümleri araştırmacı ve bir başka alan uzmanı ile tekrar dinlenerek kontrol edilmiştir.
- *Kodlama güvenirliği*; Araştırmacı tarafından belirlenen kod ve temalardan bir kod anahtarı oluşturulmuştur. Bu anahtar tez danışmanı ile gözden geçirilmiş, nitel araştırma konusunda deneyimli çocuk gelişimi, çocuk gelişimi nörolojisi, dil bilimi ve farklı bir alanda doktora derecesine sahip dört öğretim üyesine gönderilerek tekrar kodlaması istenmiştir. Kodlamalarda uzmanın ve araştırmacının görüş birliği sağlandıktan sonra son şekli verilmiştir.

Yapılan bu işlemlerin sonucunda araştırmanın bulgularına ulaşılmıştır. Bulguların yorumlanması aşamasında, tanımlanan bulgular açıklanır, ilişkilendirilir ve anlamlandırılır (Yıldırım & Şimşek, 2013). Elde edilen bulgular bütüncül ve çok yönlü bir yaklaşımla değerlendirilmiş ve yansıtılmaya çalışılmıştır. Araştırmanın bulgular başlığı altında verilerin tanımlanması ve ilişkilendirilmesine, tartışma başlığı altında ise verilerin yorumlanmasına yer verilmiştir.

3. BULGULAR

Bu araştırmanın amacı; okulöncesi öğretmenlerinin öğrenme güçlüğüne ilişkin görüşlerinin incelenmesidir. Bu amaçla okulöncesi öğretmenleri ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler sonucu yapılan analizde 6 tema ve bu temalara bağlı alt temalar oluşturulmuştur. Analiz ışığında oluşturulan temalar ve alt temalar aşağıdaki Tablo 3.1.'de verilmiştir.

Tablo 3.1. Temalar ve alt temalar

Okulöncesi Öğretmenlerinin Öğrenme Güçlüğü'nün Genel Özelliklerine İlişkin Görüşleri
Okulöncesi öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü'nün tanımına ilişkin görüşleri
Okulöncesi öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü'nün özelliklerine ilişkin görüşleri
Okulöncesi öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü'nün nedenlerine ilişkin görüşleri
Okulöncesi öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü'nün erken dönem belirtilerine ilişkin görüşleri
Okulöncesi öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü olan çocuğun zihin işlevlerine ilişkin görüşleri
Okulöncesi öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü'nün türlerine ilişkin görüşleri
Okulöncesi öğretmenlerinin öğrenme güçlüğüne ilişkin bilgilerinin kaynağı
Okulöncesi Öğretmenlerinin Öğrenme Güçlüğü'nün Tanılama Sürecine İlişkin Görüşleri
Okulöncesi öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü'nün okulöncesi dönemde tanılanmasına ilişkin görüşleri
Okulöncesi öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü'nün tanılama zamanına ilişkin görüşleri
Okulöncesi öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü'nün tanılanması sürecinde izlenecek adımlara ilişkin görüşleri
Okulöncesi Öğretmenlerinin Öğrenme Güçlüğü Olan Çocuğa Sunulabilecek Eğitime İlişkin Görüşleri
Okulöncesi öğretmenlerinin sınıf içi destek hizmetlerine ilişkin görüşleri
Genel eğitim okulunda kaynaştırma öğrencisi
Genel eğitim okulu ile birlikte Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi
Okulöncesi Öğretmenlerinin Öğrenme Güçlüğü Olan Çocuğun Akademik ve Sosyal Yaşamlarında Karşılaştıkları Güçlüklerle İlişkin Görüşleri
Okulöncesi öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü olan çocuğun akademik yaşamlarına ilişkin görüşleri
İletişim başlatamama
Dışlanma
İçe Kapanıklık
Okulöncesi öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü olan çocuğun sosyal yaşamlarına ilişkin görüşleri
Derslerde geri kalma
Özgüven eksikliği
Dışlanma/Aşağılanma

Etiketlenme
Okulöncesi Öğretmenlerinin Lisans Eğitiminde Gördükleri Öğrenme Güçlüğü Dersine İlişkin Görüşleri
Dersin teorik olarak yürütülmesi
Dersin süresinin kısa olması
Okulöncesi Öğretmenlerinin Öğrenme Güçlüğü Eğitiminin Nasıl Olması Gerektiğine İlişkin Görüşleri
Süresinin uzatılması
İçeriğin zenginleştirilmesi

3.1 Okulöncesi Öğretmenlerinin Öğrenme Güçlüğü Tanımına İlişkin Görüşleri

Yapılan görüşmelerden elde edilen analiz ile okulöncesi öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü tanımına ilişkin görüşleri teması ortaya çıkmıştır. İlgili temaya ilişkin alt tema ve frekanslarına Tablo 3.2.'de yer verilmiştir.

Tablo 3.2. Okulöncesi öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü tanımına ilişkin görüşleri

Alt Tema	Frekans
Matematik, okuma ve yazma alanlarında güçlük yaşama	5
Akranlarına göre yavaş öğrenme	5
Farklı şekilde öğrenme	4

Tablo 3.2. incelendiğinde okulöncesi öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü tanımına ilişkin görüşleri temasında “matematik, okuma ve yazma alanlarında güçlük yaşama”, “akranlarına göre yavaş öğrenme” ve “farklı şekilde öğrenme” olmak üzere üç alt tema elde edilmiştir.

3.1.1 Matematik, okuma ve yazma alanlarında güçlük yaşama

Görüşme yapılan 10 okul öncesi öğretmenden 5'i öğrenme güçlüğü tanımına ilişkin “matematik, okuma ve yazma alanlarında güçlük yaşama” olarak görüş bildirmişlerdir. Okulöncesi öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü tanımına ilişkin verdikleri yanıtlar içerisindeki örnek ifadeler bakıldığında;

Zeliha öğretmen; “aritmetik, okuma, yazma, matematik becerilerini öğrenmede zorluk yaşama, diğer çocuklara göre.”, Özden öğretmen; “matematiksel veya akademik

kariyerine set vuran zorluk.” ve Esma öğretmen “okuma yazma matematik bilişsel ve yani bu alanlarda veya birinde zorluk yaşamasıdır.” şeklinde ifade ettikleri görülmüştür.

3.1.2 Akranlarına göre yavaş öğrenme

Öğrenme güçlüğü'nün tanımına ilişkin aktarılan bilgiler içerisinde “akranlarına göre yavaş öğrenme” beş frekans ile ortaya çıkmıştır. Örnek metinlere baktığımızda; Ayşegül öğretmen

“Kişinin gelişim düzeyine uygun öğrenmesi gerekenin altında performans göstermesidir, öğrenmekte zorlanmadır.”, Ayşe öğretmen “Farklı düşünme becerilerinden kaynaklı olan, öğrenmede yavaşlık olarak açıklayabilirim. Yavaşlık, öğrenmede zorluk olarak tanımlanabilir. Akranlarına göre bir yavaşlık söz konusudur.”

şeklinde aktarımlarda bulundukları görülmektedir.

3.1.3 Farklı şekilde öğrenme

Araştırma bulguları incelendiğinde dört okulöncesi öğretmenin “farklı şekilde öğrenme özellikleri göstermesi” olarak görüşlerinin ifade etmişlerdir. Bu görüşe örnek olan ifadeleri;

Büşra öğretmen *“Normal gelişim gösteren çocuklardan öğrenme alanında farklı özellikler gösteren çocuklar, diğer çocuklar gibi değil, öğrenmede problem yaşayanlar.”* ve Ayşe öğretmen *“Zihinsel olarak bir gerilik değil ama farklı tarzda beyin yapısına sahiplerdir.”* Nur öğretmen *“Öğrenme güçlüğü normal çocuklardan tavır huy olarak farklı olan, biraz daha özel ilgi gerektiren çocuklardır.”* Esra öğretmen ise *“Öğrenmesi gereken konularda güçlük yaşaması, diğer çocuklardan farklı yöntemlerle düşünüen ve öğrenebilen çocuk.”* şeklindedir.

3.2 Okulöncesi Öğretmenlerinin Öğrenme Güçlüğü'nün Özelliklerine İlişkin Görüşleri

Gerçekleştirilen görüşmeler doğrultusunda yapılan analiz sonucunda okulöncesi öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü'nün özelliklerine ilişkin görüşleri teması elde edilmiştir. Tema ayrıntılı olarak Tablo 3.3.'de alt temaları ve frekansları ile birlikte gösterilmiştir.

Tablo 3.3. Okulöncesi öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü'nün özelliklerine ilişkin görüşleri

Alt Temalar	Frekans
Harfleri ters görmesi/Ayna görüntüsü	5
Akademik becerilerde gerilik göstermesi	4
Anlamada zorluk yaşaması	2

Tablo 3.3.'e bakıldığında okulöncesi öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü'nün özelliklerine ilişkin görüşleri temasında alt temalar; “Harfleri ters görmesi/ayna görüntüsü”, “akademik becerilerde gerilik göstermesi” ve “anlamada zorluk yaşaması” olarak belirlenmiştir.

3.2.1 Harfleri ters görmesi/Ayna görüntüsü

Okulöncesi öğretmenleri beş sıklık sayısı ile öğrenme güçlüğü olan çocukların genel özelliklerinden harfleri ters/ayna görüntüsü ile gören olarak ifade etmişlerdir. Örnek ifadelerle bakıldığında Esmâ öğretmen, *“Harfleri tam tersi görüyorlar ayna görüntüsü olarak. Genel manada hepsi aynı mı bilmiyorum ama harfleri ters görme diyebiliriz.”* ifadesini kullanırken, Esra öğretmen *“Genel özellikleri güç öğrenirler zaten akranlarına göre geç öğrenirler, bu sayıları ve bazı harfleri ters yazma olabiliyor yani çeşitlerinin içinde var.”* ve Demet öğretmen

“Bunlar daha az kelime ile konuşuyorlar, yanlış telaffuz ediyorlar ya da en bir film izlemiştim oradan aklımda kalıyor, her çocuk özeldir diye bir film izlemiştim orda ayna görüntüsü şeklinde yazıyordu daha geç anlıyordu.”

olarak görüşlerini ifade etmişlerdir.

3.2.2 Akademik becerilerde gerilik göstermesi

Analiz sonucunda öğrenme güçlüğü'nün genel özellikleri arasında akademik becerilerde gerilik dört sıklık sayısı ile ifade edilmiştir. Örnek alıntılara bakıldığında Özden öğretmen, *“Genel özellikleri yaş grubuna göre değerlendirilebilir belki diye düşünüyorum. Eğer ilköğretim çağındaki bir çocuk ise matematikte sınıfına oranla istese de set vurulduğu için ilerleyememesi gibi bir özellik olabilir. Tüm gelişim alanları birbirini etkilediği için akademik ve matematiksel olarak set vurulduğunu hissetmesi sosyal*

duygusal gelişim alanlarını da etkiler.” biçiminde ifade ederken, Melek öğretmen “öğrenme güçlüğünün genel özellikleri arasında çocukların nesneler arasında ilişki kuramaması, öğrenmesi gereken harflerde ya da sayılarda bunlarda bunları tanımada güçlük çekme genelde ilkokul çağında çocuklarda görülüyor ama okulöncesinde de teşhis edilebiliyor.” ve Kübra öğretmen “Akranlarına göre daha geç yavaş öğrenmektir” diyerek görüşlerini belirtmişlerdir.

3.2.3 Anlamada zorluk yaşaması

Öğrenme güçlüğünün genel özelliklerine ilişkin ulaşılan alt temalardan sonuncusu anlamada zorluk yaşamadır. Anlamada zorluk yaşama iki sıklık sayısı ile ifade edilmiştir. Ayşegül öğretmen, *“Kişiye verilen herhangi akademik bir bilginin kişide istenilen algı düzeyini oluşturamaması, algılamakta zorluk komutları yerine getirme gecikme olabilir.”* ve Nur öğretmen, *“.... yeterince zamanında algılayamama”* şeklinde görüşlerini ifade etmişlerdir.

3.3 Okulöncesi Öğretmenlerinin Öğrenme Güçlüğünün Nedenlerine İlişkin Görüşleri

Yapılan görüşmeler sonucunda okulöncesi öğretmenlerinin öğrenme güçlüğünün nedenlerine ilişkin bilgileri teması ortaya çıkmıştır. Tablo 3.4.’te tema, alt temalar ve frekansları görülmektedir.

Tablo 3.4. *Okulöncesi öğretmenlerinin öğrenme güçlüğünün nedenlerine ilişkin görüşleri*

Alt Temalar	Frekans
Kalıtım, biyolojik ve çevre kaynaklı nedenler	8
Teknoloji kaynaklı nedenler	1

Tablo 3.4.’teki okulöncesi öğretmenlerinin öğrenme güçlüğünün nedenlerine ilişkin bilgileri temasında iki alt tema ortaya çıkmıştır. İlgili alt temalar kalıtım, biyolojik ve çevre kaynaklı nedenler ve teknoloji kaynaklı nedenlerdir.

3.3.1 Kalıtım, biyolojik ve çevre kaynaklı nedenler

Dört katılımcı kalıtım ve çevre kaynaklı nedenler alt temasına ilişkin yanıt vermiştir. Bunlardan;

Nur öğretmen, *“Zengin uyarıcı çevreden mahrum kalan çocuklar veya genetik olabilir. Anne babadan geçme olabilir.”* şeklinde ifade etmiştir. Ayşe öğretmen *“Ben çok farklı uyaranlara maruz kalmak, çocukların olabilir diye düşünüyorum ya da genetik faktörüdür. Olabilir aileden kaynaklı.”* demiştir. Demet öğretmen ise

“Bence öğrenme güçlüğünün nedeni kalıtım ee çevre çok az, çok etkili olduğunu düşünmüyorum genel olarak. Yani %90 neredeyse kalıtım olması gerekiyor ama bakıldığında benim bir arkadaşım var onlarda ailesinde hiç böyle bir şey yok ama çocuğu disleksi. Bazılarında çevre de etkili olabiliyor diye düşünüyorum. Bu benim kafamı karıştırıyor.”

şeklinde görüş bildirmiştir.

Öğrenme güçlüğünün nedeninin biyolojik ve beslenme kaynaklı olduğunu ifade eden iki öğretmenden Ayşegül öğretmen *“Nedenleri biyolojik olabilir, impulslardan kaynaklanıyor olabilir, beyindeki iletişimin impuls iletiminin tam olarak verimli halde işlememesinden kaynaklanıyor olabilir... ..Yetersiz ve dengesiz beslenme, vücudun ihtiyacı olan kalsiyum mineralin, besin maddelerinin yeterli alınmamasından kaynaklı olabilir.”* diye ifade etmiştir. Biyolojik olduğunu ifade eden Zeliha öğretmen *“Beynin farklı şekilde yani diğer insanlardan farklı şekilde işlemesi yani biyolojik olarak tabi bir nedeni var diye düşünüyorum”* şeklinde görüş bildirmiştir.

3.3.2 Teknoloji kaynaklı nedenler

Öğrenme güçlüğünün nedeninin teknoloji kaynaklı olduğu yönünde görüş bildiren Melek öğretmen;

“Ben nedenleri arasında şuan günümüzde çocukların şuada teknolojiyi çok aktif kullanmalarını görüyorum. Teknolojiyi o kadar çok benimsemiş ve ona o kadar çok zaman harcıyorlar ki çocuklar normal öğrenmeleri gereken becerileri öğrenirken diğer arkadaşlarına göre daha geri kalıyorlar, diğer akranlarına göre algılarında bir zayıflama oluyor çünkü ben en büyük etken olarak teknolojiyi görüyorum.” demiştir.

3.4. Okulöncesi Öğretmenlerinin Öğrenme Güçlüğü Erken Dönem Belirtilerine İlişkin Görüşleri

Yapılan görüşmelerin analizi sonucunda okulöncesi öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü'nün erken dönem belirtilerine ilişkin bilgileri temasının da üç alt temaya ulaşılmıştır. İlgili tema ve alt temaları frekansları ile birlikte Tablo 3.7.'de sunulmuştur.

Tablo 3.5. Okulöncesi öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü'nün erken dönem belirtilerine ilişkin görüşleri

Alt Temalar	Frekans
Akranlarına göre yavaş öğrenmesi	6
Erken dönem belirtilerine ilişkin bilgi eksikliği	4
Dil ve konuşma yetersizliği/İletişim kuramama	3

Okulöncesi öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü'nün erken dönem belirtilerine ilişkin görüşleri temasına ait üç alt tema Tablo 3.5.'de sunulduğu gibi; “akranlarına göre yavaş öğrenmesi”, “dil ve konuşma yetersizliği/iletişim kuramama”, ve “erken dönem belirtilerine ilişkin bilgi eksikliği” olarak belirlenmiştir.

3.4.1 Akranlarına göre yavaş öğrenmesi

İlgili alt temaya ilişkin okulöncesi öğretmenlerinden Ayşegül öğretmen;

“erken dönem belirtileri konusunda okulöncesinde 6 yaş grubunda özellikle çocuklara sayıları 20 ye kadar veriyoruz ya da harf tanıtımında sesli harfleri veriyoruz bunlar ilkökul ile bağlantılı şeyler olduğu için çocuklar bunların öğretiminde kendilerine eğer geri planlardaysa diğer akranlarına göre, dikkat çekici bir durum oluyor ya da yapması gereken el becerilerinde akranlarına göre daha geri plandaysa o çocuk ister istemez dikkat çekiyor ona da ona göre ilgi gösteriyoruz özel bir şekilde ilgi gösterip o şekilde öğrenimini sağlıyoruz.”,

Nur öğretmen *“akranlarına göre gerilik, başka ne olabilir, çekingenlik utangaçlık içe kapanıklık, iletişim konusunda zorluk olabilir. Bilemediği için içe kapanıklık.”* ve Zeliha öğretmen *“Akranlarına göre, yani aynı şeyin gösterilmesine rağmen defalarca, kavrayamaması, kendi düşüncesinin doğru olduğunu söylemekte ısrarcı olması diyebiliriz.”* demiştir.

3.4.2 Dil konuşma yetersizliği / İletişim kuramama

Ayşegül öğretmen “*Taklit becerilerinin eksikliği ve konuşmada, olabilirler konuşmada da gerilik, bi tık geriden gelme. Akranlarına göre. hıhı evet. Akranlarına göre bi tık geriden takip etme. Olabilir diye düşünüyorum.*” ve Ayşe Öğretmen “*Çok iyi çok seviyorum o da beni sever sesimi duyduğu zaman nerdeyse koşa koşa gelir.*” demiştir. Büşra öğretmen “*Erken dönem belirtileri.... Dikkat eksikliği olabilir. Aşırı hareketlilik olabilir. Yani çocuğun normalde yine dikkat süresi ile anlayabiliriz, normalde ilgilenmesi gereken şeylerle ilgilenmiyorsa eğer. İşte iletişimde problem yaşıyorsak. Bunlar olabilir. Okulöncesinde.*” şeklinde ifade etmiştir.

3.4.3 Erken dönem belirtilerine ilişkin bilgi eksikliği

Araştırmada erken dönem belirtilerine ilişkin bilgi eksikliği dört frekansla belirtilmiştir. İlgili söylemlere Didem ve Esra öğretmen “*Bilmiyorum.*” demişlerdir. Esmâ öğretmen “*Biliyorum diyemem. Aklıma gelmiyor ama tahmin yürütebilirim. Okulöncesinde arkadaşlarından geri ise belli eder kendini.*” cümleler kullanmıştır.

3.5 Okulöncesi Öğretmenlerinin Öğrenme Güçlüğü Olan Çocuğun Zihinsel İşlevlerine İlişkin Görüşleri

Katılımcı görüşmelerinin analizi sonucunda okulöncesi öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü olan çocuğun zihinsel işlevlerine ilişkin görüşleri teması ortaya çıkmıştır. Tablo 3.6.’da alt temaları ve frekansları ile birlikte gösterilmiştir.

Tablo 3.6. Okulöncesi öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü olan çocuğun zihinsel işlevlerine ilişkin görüşleri

Alt Temalar	Frekans
Normal gelişim gösteren akranlarına göre aynı zihin işlevlerine sahip olması	8
Normal gelişim gösteren akranlarına göre zihin işlevlerinde ileride olması	1
Normal gelişim gösteren akranlarına göre zihin işlevlerinde yetersizlik olması	1

Tablo 3.6.’de gösterilen okulöncesi öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü olan çocuğun zihinsel işlevlerine ilişkin görüşleri temasında; “normal gelişim gösteren akranlarına göre aynı zihin işlevlerine sahip olması”, “normal gelişim gösteren akranlarına göre zihin işlevlerinde ileride olması”, ve “normal gelişim gösteren

akranlarına göre zihin işlevlerinde yetersizlik olması” olmak üzere üç alt tema elde edilmiştir.

3.5.1 Normal gelişim gösteren akranlarına göre aynı zihin işlevlerine sahip olması

Sekiz öğretmen öğrenme güçlüğü olan çocuğun normal gelişim gösteren akranlarıyla aynı zihin işlevlerine sahip olduklarını belirtmişlerdir. Zeliha öğretmen; “Normal bence.”, Melek öğretmen “*zeka düzeyinde bir sıkıntı olduğunu düşünmüyorum sadece öğrenimin biraz daha yavaş olduğunu ya da farklı bir şekilde Öğrendiği algıladığını düşünüyorum. Zekalarında hiçbir şekilde sorun yok sadece algılamalarında akranlarına göre farklılık olduğunu düşünüyorum.*” Büşra öğretmen “*Öğrenme güçlüğü olan bir çocuğun bence zihinsel bir problem olmuyor ama farklı düzeylerinden dolayı öğrenme daha yavaş gerçekleşiyor. Öğrenmede yavaşlık var.*” ve Nur öğretmen

“Zeka düzeyinin normal çocuklardan farklı olduğunu düşünmüyorum sadece algılamada sorun olduğunu düşünüyorum. Herkesin bir kapasitesi vardır, bu kapasiteye göre de belirli yöntemlerin uygulanması gerekir. Yani bir eğitim verilirken çocuğun kapasitesine göre eğitim verilir. Kapasite ve zeka birbirinden bağımsızdır diye düşünüyorum.”

şeklinde görüş bildirmiştir.

3.5.2 Normal gelişim gösteren akranlarına göre zihin işlevlerinde ileride olması

Özden öğretmen “*Normal, normalin bi üstü olarak görüyorum.*” demiştir.

3.5.3 Normal gelişim gösteren akranlarına göre zihin işlevlerine yetersizlik olması

Esmâ öğretmen “*Öğrenme güçlüğüne izin verirse zekada gerilemeye başlar ama öğrenme güçlüğünü durdurursak ve çocuğa ona uygun eğitim verirse zeka normaldir. Yani öğrenme güçlüğünde zeka geriliği yoktur ama eğer çocuk uygun eğitimi almazsa gelişebilir diye düşünüyorum hocam.*” diye görüş bildirmiştir.

3.6 Okulöncesi öğretmenlerinin Öğrenme Güçlüğü'nün Türleri Hakkında Görüşleri

Görüşmelerin analizi sonucunda okulöncesi öğretmenlerinin öğrenme güçlüğünün türleri hakkında görüşleri teması elde edilmiştir. Bu tema Tablo 3.10.'da bu temaya ait alt temalar ve frekanslarına yer verilmiştir.

Tablo 3.7. Okulöncesi öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü türleri hakkında görüşleri

Alt Temalar	Frekans
Disleksi, disgrafi, diskalkuli terimleri hakkında bilgileri	8
Disleksi, disgrafi, diskalkuli tanımları hakkında bilgileri	2

Okulöncesi öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü türleri teması Tablo 3.7. 'de sunulmuştur. İki alt tema belirlenmiştir; “Disleksi, disgrafi, diskalkuli terimleri hakkında bilgileri” ve “Disleksi, disgrafi, diskalkuli tanımları hakkında bilgileri. İlgili alt temaların frekansları tablo 3.10’da görülmektedir.

3.6.1 Disleksi, disgrafi, diskalkuli terimleri hakkında bilgileri

Özden öğretmen “*Disleksi var disgrafi var. Bir de diskalkuli var bunları biliyorum. Disleksi harflerle ilgili. Yok disleksi rakamlarla ilgili disgrafi yazıyla ilgili. Diskalkuli de cümleyle mi ilgiliydi tam hatırlayamadım şuan kelime olarak aklımda ama ne anlama geldiğini unuttum biliyordum da.*” Esra Öğretmen “*disleksi var. Evet, diskalkuli var matematik öğrenme güçlüğü Hı hı okuma yazmada öğrenme güçlüğü. Bunlar kaldı aklımda üniversitedeki derslerden.*” Demet öğretmen “*Türleri üçe ayrılıyor. Yani ben üç tane biliyorum. Biri disleksi idi fonolojik sorunlardı, biri diskalkuli matematiksel sorunlardı, saymada sıralamada yapmada, biri de diskazi idi ama diskaziyle ilgili çok bilim yok karşılaşmadım da.*” şeklinde ifade etmişlerdir.

3.6.2 Disleksi, disgrafi, diskalkuli tanımları hakkında görüşleri

Disleksi, disgrafi ve diskalkulinin tanımları hakkında bilgilerini aktaran iki öğretmenden Ayşe öğretmen “*disgrafi ve diskalkuli diye iki alan var diye biliyorum. Diskalkuli matematiksel işlemlerde anlama güçlüğü, disgrafide yazma ve okuma alanında anlama güçlüğü olduğunu düşünüyorum.*” Nur öğretmen “*diskalkuli disgrafi disleksi okuma yazma ve matematik becerilerinde zorluk. Disleksi okuma yazma ile alakalı olduğunu biliyorum, diskalkuli de okuma yazma ile disgrafinin de matematiksel becerilerle ilgili olduğunu biliyorum. Yanlış değilse.*” demiştir.

3.7 Okulöncesi Öğretmenlerinin Öğrenme Güçlüğüne İlişkin Bilgilerinin Kaynağı

Görüşmelerin analizi sonucunda okulöncesi öğretmenlerinin öğrenme güçlüğüne ilişkin bilgilerinin kaynağı teması, alt temaları ve frekansları Tablo 3.8.'de sunulmuştur.

Tablo 3.8. Okulöncesi öğretmenlerinin öğrenme güçlüğüne ilişkin bilgilerinin kaynağı

Alt Temalar	Frekans
İnternet	7
Seminerler	2
Lisans Eğitimi	2
Kaynak Kitaplar	2

3.7.1 İnternet

Katılımcılardan yedi öğretmen “internet” alt temasına ilişkin cevap vermiştir. Bunlardan; Özden öğretmen “*Özel eğitimi sevdiğim için internette de bazı araştırmalar yapıyorum ama internette de elinde kitap olmadan internete de çok fazla güvenilmiyorsun bu alanda kendimi eksik hissediyorum.*” Esra öğretmen “*Kitaplardan bakmadım internetten.*” Esma Öğretmen “*Sadece öğrenme güçlüğü üzerine bir kitap görmedim, internete yazınca bir çok şey çıkıyor, düzgün kişilerin yazdığı sağlıklı olanı seçmek gerekiyor tabi ama en çok bilgiyi internetten öğrendim hem okuyabiliyorum, hem izleyebiliyorum. Reklam gibi oldu ama (gülüyor).*” ve Ayşe öğretmen “*Ben bir film izlemiştim ondan sonra internetten araştırdım. Yeryüzündeki yıldızlar Amir Khaan’ın filmi, sonra izledim sonra araştırdım.*” şeklinde ifade etmişlerdir.

3.7.2 Seminerler

Esma öğretmen “Bir de belediyelerin engelli merkezlerinin (engelsiz yaşam merkezleri) seminerleri oluyor oralara katılıyorum.” ve Nur öğretmen “Ben farklı kaynaklardan, seminerlerden, kitaplardan, internetten hepsinden faydalaniyorum.” demişlerdir.

3.7.3 Lisans eğitimi

Demet öğretmen

“Aslında ben daha önce ben şeyden araştırmıştım çok sevdiğim bir ünlü var Tom Cruise onu biraz araştırmıştım disleksi olduğunu öğrenmiştim ordan ilgimi çekti. İşte arkadaşın oğlu disleksi ordan biraz araştırmıştım. Bu şekilde işte üniversiteden de teorik bilgilerim vardı ama basit şeylerdi bu şekilde yani. Aslında bakıldığında çok bir bilgim yok temel şeyler.” ve Büşra öğretmen *“Okuldan hiçbir şey öğrenmedik diyemeyiz ama ben de kitaplardan ve internetten araştırıyorum.”*

3.7.4 Kaynak kitaplar

İki katılımcı öğrenme güçlüğüne ilişkin bilgilerinin kaynağını ifade ederken; Nur öğretmen *“Ben farklı kaynaklardan, seminerlerden, kitaplardan, internetten hepsinden faydalaniyorum.”* ve Büşra öğretmen *“Okuldan hiçbir şey öğrenmedik diyemeyiz ama ben de kitaplardan ve internetten araştırıyorum.”* şeklinde cümleler kullanmışlardır.

3.8 Okulöncesi Öğretmenlerinin Öğrenme Güçlüğüünün Okulöncesi Dönemde Tanılanmasına İlişkin Görüşleri

Katılımcı görüşmelerinin analizi sonucunda okulöncesi öğretmenlerinin öğrenme güçlüğüünün okulöncesi dönemde tanılanmasına ilişkin görüşleri teması ortaya çıkmıştır. Tablo 3.9.’da temanın alt temalarına frekansları ile birlikte yer verilmiştir.

Tablo 3.9. Okulöncesi öğretmenin öğrenme güçlüğüünün okulöncesi dönemde tanılanmasına ilişkin görüşleri

Alt Temalar	Frekans
Eğitim ortamının uygun şekilde düzenlenmesi	6
İlkokula hazırlık	3

Bir önceki görüşme sorusuna öğretmenlerin tamamı öğrenme güçlüğüünün okulöncesinde tanılanması yönünde görüş bildirdiğinden dolayı öğretmenlere “neden tanı almalıdır?” diye sorulmuş ve Tablo 3.9.’da okulöncesi öğretmenlerinin öğrenme güçlüğüünün okulöncesi dönemde tanılanmasının nedenine ilişkin bilgileri temasında “ilkokula hazırlık”, ve “eğitim ortamının uygun şekilde düzenlenmesi” alt temaları oluşturulmuştur.

3.8.1 Eğitim ortamının uygun şekilde düzenlenmesi

Öğretmenlerin öğrenme güçlüğüünün okulöncesinde tanılanmasının nedenlerine ilişkin bilgilerine bakıldığında altı öğretmen eğitim ortamının uygun şekilde düzenlenmesini sebep olarak belirtmiştir. Zeliha öğretmen *“Okulöncesinde tanı almalı yani tanı alırsa buna göre eğitim alır buna göre yaklaşılır çocuğa. Kendini kötü hissetmez, tembel yaramaz olarak nitelendirilmez çocuk.”*, Esra öğretmen;

“Okula başladığı dönemde, çünkü yani okulöncesinin bir yönü de okula hazırlık akademik anlamda. Akademik dünyaya hazırlık, ne kadar erken müdahale edilirse o kadar iyidir diyoruz ya çocuğun eğitim ortamı ona göre düzenlenir. Hem ailesi hani ona göre ihtiyaçlarını karşılayıp eğitim verir aile bilinçlenmiş olur bu yüzden ne kadar erken olursa çocuk için o kadar iyi”,

Ayşe öğretmen;

“Okulöncesi dönemde öğretmenleri tarafından gözlemlenip tanı alması gerekiyor. Okulöncesi dönemden daha önce ortaya çıkacağını düşünmüyorum gözlemler yetersiz kalabilir. Çocuklar çok farklı gelişim gösteriyor bazı çocuklar ama 4-5 yaş aralığı 5-6 yaş aralığında çocukların daha rahat gözlenebilir olduğunu düşünüyorum bu noktada ileriki yaşamında çocuğun öğrenme işini kolaylaştıracak yöntemlerin bulunup ileriki yaşamında daha rahat bir şekilde okul hayatları devam etmesi yüzünden.”,

ve Ayşegül öğretmen;

“Bence tanı alması gerekiyor, ben alamaması gerekiyor katılmıyorum. Tanıyı aldığı zaman ilk öğretmeni eğer duyarlı ise ya da ona eğitim veren kişiler kimlerse onun öğrenme güçlüğünden dolayı ona alternatif eğitimlere daha kolay hazırlarlar diye düşünüyorum. Bir kavram öğretecekler ise onun için farklı materyal ya da metotlar denemeleri için ee bi ne olur, önkoşul olmuş olur.”

demişlerdir.

3.8.2 İlkokula hazırlık

Öğretmenlerin öğrenme güçlüğüünün okulöncesinde tanılanmasının nedenini okulöncesi eğitimin ilkokula hazırlık olmasından dolayı ifade etmiştir. Üç öğretmenden Büşra öğretmen *“Bence okulöncesinde de tanı almalı, çünkü bizim zaten okulöncesinin amacı okula hazırlık, okulöncesi öğretmeni farkında olursa yani bizler ee yani bu ilkokula kalmadan tanı almasını sağlayabiliriz.”* ve Melek öğretmen *“Anaokulunda alması gerekiyor. İlkokul hayatındaki başarısı için gerekli.”* şeklinde ifade etmişlerdir.

3.8.3 Okulöncesi öğretmenleri öğrenme güçlüğü'nün tanılanma zamanına ilişkin görüşleri

Katılımcıların yanıtlarına ilişkin yapılan analiz sonucunda okulöncesi öğretmenleri öğrenme güçlüğü'nün tanılanma zamanına ilişkin üç alt temaya ulaşılmıştır. Tablo 3.10.'da temanın alt temaları ve frekanslarına yer verilmiştir.

Tablo 3.10. Okulöncesi öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü'nün tanılanma zamanına ilişkin görüşleri

Alt Temalar	Frekans
Okulöncesi dönemde tanı alması	5
Okulöncesi dönemden önce tanı alması	2
İlkokul döneminde tanı alması	1

Okulöncesi öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü'nün tanılanma zamanına ilişkin bilgileri temasında Tablo 3.10.'da gösterildiği gibi “okulöncesi dönemde tanı alması”, “okulöncesi dönemden önce tanı alması” ve “ilkokul döneminde tanı alması” olmak üzere üç alt temaya ulaşılmıştır.

3.8.4 Okulöncesi dönemde tanı alması

Yedi okulöncesi öğretmeni öğrenme güçlüğü olan çocuğun okulöncesi dönemde tanı almasına ilişkin görüş bildirmiştir. Zeliha öğretmen, “*Anaokulunda olması gerekiyor*” derken; Özden öğretmen, “*Şimdi bi okulöncesi eğitiminde biz akademik olarak bir şeyler veriyoruz çocuğa, anaokulunda fark edilse ve tanı alsaydı 1. Sınıfta daha sağlam başlar.*” Ayşe öğretmen “*Her hastalıkta ve problem durumunda olduğu gibi en erken süre en erken zamanda çocuklar tanı alması gerekiyor. 4-5 yaş aralığı olabilir.*” Esmâ öğretmen “*Kesinlikle ilkokula kalmamalı. Okulöncesi dönemde aile farketmiyorsa öğretmen fark etmeli ve ilkokula hazırlık diye nitelendirdiğimiz anaokulunda tanı alıp okula öyle başlamalı.*” şeklinde ifade etmiştir.

3.8.5 Okulöncesi dönemden önce tanı alması

Araştırmaya katılan iki öğretmen öğrenme güçlüğü tanısının okulöncesi dönemden önce alınması gerektiğini ifade etmişlerdir. Ayşegül öğretmen, “*Bence konuşmaya hafif başlıyorlar ya hocam, 2 yaş. Genellikle bizim çalışabildiğimiz bir yaş olduğu için bence 2 yaş olmalı hatta 1.5-2.*” Derken; Nur öğretmen, “*Okulöncesi*

dönemden öncesinde 0-6 yaş dönemini kapsıyor ama bu çok daha küçük yaşlarda fark edilip bu yönde eğitim alınıp bu yolda ilerlemesi gerekiyor.” şeklinde ifade etmiştir.

3.8.6 İlkokul döneminde tanı alması

Bir öğretmen ise öğrenme güçlüğü tanısının ilkokulda alınması gerektiğini söylemiştir. Esmâ öğretmen “*Bence okulöncesinden sonra tanı almalı. Yani...7 yaşında ilkokulda tanı almalı. Okulöncesi gözlem süreci olur. 1.sınıfta tanı almalı bence.*” demiştir.

3.9 Okulöncesi Öğretmenlerinin Öğrenme Güçlüğü'nün Tanılanma Sürecinde İzlenecek Adımlara İlişkin Görüşleri

Yapılan analiz sonucunda okulöncesi öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü'nün tanılanma sürecinde izlenecek adımlara ilişkin görüşleri temasına ulaşılmıştır. Tablo 3.11.'de temanın alt tema ve frekanslarına yer verilmiştir.

Tablo 3.11. Okulöncesi öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü'nün tanılanma sürecinde izlenecek adımlara ilişkin görüşleri

Alt Temalar	Frekans
Tanılama adımları hakkında görüşleri	9
Gönderme öncesi süreç hakkında görüşleri	6
Tanılama sonrası süreç hakkında görüşleri	5

Okulöncesi öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü'nün tanılanma sürecinde izlenecek adımlara ilişkin görüşleri temasında Tablo 3.11.'de görüldüğü gibi “gönderme öncesi süreç hakkında görüşleri”, “Tanılama adımları hakkında görüşleri” ve “tanılama sonrası süreç hakkında görüşleri” olmak üzere üç alt tema oluşturulmuştur.

3.9.1 Tanılama adımları hakkında görüşleri

Tanılama adımları hakkında dokuz öğretmen bilgilerini aktarmıştır. Ayşegül öğretmen

“Süreci sadece RAM değerlendiriyor diye biliyorum. Ama RAM'ın bu değerlendirirken, neler sorduğunu bilmiyorum. Hani bunun için testler vardı. Yanılmıyorsam. Bir kerede duymuştum sadece o testi çocuğa uyguluyorlardı seviyesine göre, yaş seviyesine göre,

sadece bu kadarını biliyorum. Çünkü bu testleri okulöncesi öğretmenleri uygulaması yasak olduğu için ve verileri de elime geçmediği için bu konuda çok bir bilgim yok sadece RAM'a gidip testi ya da birşeyi uygulayıp neyi uyguluyorlar ise bir uygulama yaptıktan sonra çocuğun tanı ile geldiğini düşünüyorum.”

Esma öğretmen “RAM'a gitmesi gerekir ilk önce. İlk önce okulda farkedilmesi gerekiyor daha sonra rehber öğretmenle konuşulması gerekiyor. Münakaşa edilmesi gerekiyor. Daha sonra RAM'a yönlendirilmesi gerekiyor. RAM'da değerlendirildikten sonra tekrar okula gelmesi gerekiyor diye biliyorum.” Esra öğretmen

“Ee RAM'a gidiyor çocuk, öncesinde okulda öğretmeni sınıf öğretmeni bir problem olduğunu anlıyor. Çünkü akranlarıyla kıyas imkanı var. Eee Çocuk normal çocuklara göre, aynı ilerlemeyi gösteremeyince aile ile paylaşıyor ve bu durumu aile de RAM'a gidiyor ee şeklinde tanılanıyor. Tanı aldıktan sonra eğitim süreci başlıyor çocuk için.”

şeklinde yanıtlamıştır.

3.9.2 Gönderme öncesi süreç hakkında görüşleri

Tanılama süreci hakkında dokuz öğretmen bilgilerini aktarmıştır. Zeliha öğretmen “Tanılanma sürecinde gözlem yaparım gözlem notları alırım. Çalışmalarını saklayabilirim portfolyo gibi. Yazdığı çizdiği şeyleri ve Rehberlik Araştırma merkezine yönlendirilebilir. Ee benim öyle bir öğrencim olsa heralde önce RAM'a yönlendiririm.” Ayşe öğretmen

“Öncelikle öğretmenin iyi bir gözlem yapması gerekiyor ve bu gözlemin uzun süreli bir gözlem olması gerekiyor. Daha sonra Rehberlik ve rehberlik merkezi yani okulun kendi rehberlik öğretmeni varsa ona yönlendirme yapmalı yani aile ile birlikte görüşülmeli ve RAM'a yönlendirilmesi gerektiğini düşünüyorum ve RAM'da tanılanma yapılmalı oradan sonra onlar yönlendirme yaparlar bilmiyorum sonrasını.” ,

Demet öğretmen

“benim böyle bir öğrencim olsaydı eğer ben bunu uzun süre gözlem yapardım hemen bu tanıyı koyamazdım uzun bir süre gözlem yapardım. Bunu araştırırdım. Konuyla alakalı bilgi de alırdım. Okulun rehberlik öğretmeni ile görüşürdüm oraya yöneltme yapardım. Okulun rehberlik öğretmeni ile beraber rama yönlendirirdik RAM da tanılama yapardı.”

görüşlerine yer verilmiştir.

3.9.3 Tanılama sonrası süreç hakkında görüşleri

Tanılama sonrası süreç hakkında beş öğretmen bilgilerini aktarmıştır. Özden öğretmen

“Tam olarak detaylı bilgi sahibi olmadığım için ancak bakarım, akademik olarak matematiksel olarak kalem tutma becerileri gibi şeyler özelliklere bakarım ondan sonra kendim buradan daha ileri gidemeyeceğim için gerekli kurumlara örneğin RAM. Oraya yönlendiririm orada... İlerleyen şeylerde destek olabileceğim kadar olurum ben. Ben çok ilerleyemeyeceğim için RAM’a yönlendiririm. RAM’dan sonra tanıyı aldıktan sonra karşılıkları şey okul eğer kaynaştırma onun adı tam kaynaştırma oluyor mu tam olarak bilmiyorum ama okul Rehabilitasyon merkezi arasında bir bağ olabilir belki.”

Melek öğretmen ise

“Tanılama sürecinde öncelikle öğretmenin okulda çocuğu gözlemlemesi, bu süre çocuğun yapısına göre uzunluk ya da kısalık gösterebilir. Sonrasında okuldaki yetkili kişiyle görüşüp irtibata geçebilir rehberlik öğretmenleri özellikle sonrasın da eğer rehberlik öğretmeni de çocuğu gözlemleyip aynı fikirdelerse aileyle görüşüldükten aileye bilgi verildikten sonra bireysel eğitim tanılama merkezi RAM’a gönderip ordan yardım alabilirler. RAM’ da çocuk hani gözlemlendikten sonra çocukta eğer böyle bir durum varsa söz konusuysa çocuğa göre bireysel eğitim programı hazırlanıp okulda eğitimine o şekilde devam edebilir.”

şeklinde ifade etmişlerdir.

3.10 Okulöncesi Öğretmenlerinin Destek Eğitim Hizmetlerine İlişkin Görüşleri

Araştırmanın analiz çalışması sonucunda okulöncesi öğretmenlerinin destek eğitim hizmetlerine ilişkin görüşleri temasına ulaşılmıştır. Tablo 3.14.’te temanın alt temaları ve frekansları sunulmuştur.

Tablo 3.12. Okulöncesi öğretmenlerinin destek eğitim hizmetlerine ilişkin görüşleri

Alt Temalar	Frekans
Farklı öğretim materyalleri	5
Farklı öğretim yöntemleri	5

Tablo 3.12’de okulöncesi öğretmenlerinin destek eğitim hizmetlerine ilişkin görüşleri temasına ait alt temalar farklı öğretim yöntemleri ve farklı öğretim materyalleri olarak frekansları ile birlikte sunulmuştur.

3.10.1 Farklı öğretim materyalleri

Okulöncesi öğretmenlerinin destek eğitim hizmetlerine ilişkin görüşleri temasının alt teması olan “sınıf içi yardım” a beş öğretmen “farklı öğretim materyalleri” yanıtını vermiştir. Ayşegül öğretmen

“Örneğin; bir ne alalım ele? Rakam alalım. Çünkü bu akademide çocukların genel olarak zorlandığı birşey hocam. Mesela 1 rakamını alalım. 1 rakamını öğrenirken onun yazılış şeklini hızlıca kavriyorlar. Eee İşte küçük bir yatay çizgi sonra dikey aşağı doğru inen bir çizgi ama çocuk bunu tam olarak algılamıyor anlayamıyor, yatay koyabiliyor, dikey koyabiliyor onun için kesik kesik küçük çizgilerle yapabilirim. Onun için sınıfta diğer öğrencilere de farklı materyaller verirken, onun yapabileceği bütün materyalleri... Buu.. İstasyonlar oluşuyorduk ya biz hocam. İstasyonlar oluşturabilirim o istasyonlarda malzemeler koyarım ki dönderirim bakalım neyle öğrenecek mi örneğin, hamur koyarım birine hamurla 1 yapmasını isterim. Ben de ona örnek olurum. Beraber yaparım, fiziksel yardımla da yaparım sonrasında mesela çubuklarla yapabilirim. Ya da parmak boyası traş köpükleri var ya hocam. Bir masaya traş köpüğü sıkırım içine parmağı ile bir yazmasını isterim. Gökyüzünde hayal ederek yazmasını isterim. Tek tek denerim ne ile öğreniyorsa onu bulurum.”

şeklinde ifade etmiştir. Ayşe öğretmen “mesela sayıları yazma konusunda çok farklı materyaller kullanabiliyoruz, kum üzerine yazma, köpük üzerine yazma çok farklı yöntem teknik kullanabiliyoruz. Bunlardan biri mutlaka çocuğa uyacaktır. Sesli ürünler müzik yardımıyla olabilir. Bunun dışında aklıma bir şey gelmiyor.” demiştir.

3.10.2 Farklı öğretim yöntemleri

Özden öğretmen

“Mesela kitap çalışmalarımız oluyor hem kitap çalışmasında Çocuk belki bir yazı, bir rakam yazacak, bir şey yazacak onda zorlanıyorsa bu zaten elinde olmayan sebepler olduğunu bildiğim için. Diğerleriyle kesinlikle zaten kıyaslama gibi durum olmaz. Onu pekiştireceğim ona daha çok güven sağlarım. Karşılaştırma yapmayacağım için kendisine güvendiğimi hissettirmeye çalışırım, ona destek çıkarım ve birebir de ilgilenmeye çalışırım. Elimden geldiğince bunları yapabilirim.

Melek öğretmen “Akranları direk gösterdiğim zaman yapabiliyorken o sıkıntılar yaşıyorsa ben bunu arkadaşlarına farketirmeden ee yanına giderek şu şekilde yapacağız diyerek bireysel ilgilenerek destek sağlarım. Bu şekilde iletişim kurduğumuz

zaman o da bu şekilde ilerlemiş olur bi sorun olmaz sınıf içerisinde bence.” diye ifade etmiştir.

3.11 Okulöncesi Öğretmenlerinin Öğrenme Güçlüğü Olan Çocuğa Sunulabilecek Eğitim Ortamlarına İlişkin Görüşleri

Yapılan görüşmelerin analizi sonucunda öğrenme güçlüğü olan çocuğa sunulabilecek eğitim ortamlarına ilişkin görüşleri teması ortaya çıkmıştır. Tablo 3.11.’de bu temanın alt temalarına ve frekanslarına yer verilmiştir.

Tablo 3.13. Okulöncesi öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü olan çocuğun eğitim ortamlarına ilişkin görüşleri

Alt Temalar	Frekans
Genel eğitim okulunda kaynaştırma öğrencisi	9
Genel eğitim okulu ile birlikte Özel Eğitim Ve Rehabilitasyon Merkezi	1

Tablo 3.13.’de okulöncesi öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü olan çocuğun eğitim ortamlarına ilişkin görüşleri teması sunulmuştur. Temaya ait iki alt tema oluşturulmuştur. Alt temalar ve frekansları tablo üzerinde gösterilmiştir.

3.11.1 Genel eğitim okulunda kaynaştırma öğrencisi

Genel eğitim okulunda eğitim almalıdır alt temasını dokuz öğretmenin yanıtları oluşturmuştur. Zeliha öğretmen *“Bence yine akranlarıyla genel eğitim alabilir. Normal sınıflarda. Yani. Çok farklı öğrenmiyor yani. Tamam, farklı öğreniyor ama öğretmen buna göre önlem alıp yani ona ayrı bir şekilde gösterirse öğrenebilir diye düşünüyorum.”* Melek öğretmen *“Öğrenme güçlüğü olan çocukların ben farklı bir eğitim ortamı olması gerektiğini düşünmüyorum normal çocuklarla aynı eğitim ortamında sadece onlarla farklı şekilde dediğim gibi algılamalarında bazen farklılık olabiliyor farklı şekilde öğrenebiliyorlar onlara yönelik eğitim verilerek diğer akranların yanında eğitim alabilirler.”* Büşra öğretmen

“ee bence kaynaştırma eğitimi bu çocuklar için daha uygun çünkü öğrenme güçlüğü olan çocuklar ile bir arada olabilirlerse ya bu durumdan daha çok faydalabileceklerini düşünüyorum, ayırmanın doğru olduğunu düşünmüyorum. Kaynaştırma eğitimi bence

öğrenme güçlüğü olan çocuklar için uygun bir ortam. Eğer okul imkanları uygunsa öğretmen bu konuda bilgiyse ona yardımcı olabilecekse faydalı olduğunu düşünüyorum.”

görüşlerine yer vermişlerdir.

3.11.2 Genel eğitim okulu ile birlikte özel eğitim rehabilitasyon merkezi

Özden öğretmen

“genel eğitim ortamlarında da sonuçta okul, bir sosyal ortam olduğu için çocuğun sadece akademik olarak bir farklılığı var, sosyal ortamda dahil olması gerekiyor çünkü sanki farklı şeymiş gibi o da bizim gibi insan olduğu için bir farklılığa yol açmaması gerekiyor diye düşünüyorum. Birleştirme olması gerekiyor, ayırıştırma değil de. Ya ama özel özel eğitime tabi tutulmaları gerektiği için. Örneğin rehabilitasyon merkezinde nasıl zihinsel yetersizliği olan bir öğrenci, orada eğitim alıyorsa yine aynı şekilde birebir bireysel eğitim alarak kendisini geliştirebilir diye düşünüyorum.”

demiştir.

3.12 Okulöncesi Öğretmenlerinin Öğrenme Güçlüğü Olan Çocuğun Akademik ve Sosyal Yaşamda Karşılaştığı Güçlüklere İlişkin Görüşleri

Görüşmelerin analizi sonucunda okulöncesi öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü olan çocuğun akademik yaşamda karşılaştığı güçlüklere ilişkin görüşleri teması ortaya çıkmıştır. Tablo 3.14.’de temanın alt temalarına ve frekanslarına yer verilmiştir.

Tablo 3.14. Okulöncesi öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü olan çocuğun akademik yaşamda karşılaştığı güçlüklere ilişkin görüşleri

Alt Temalar	Frekans
Derslerden geri kalma	6
Özgüven eksikliği	3
Dışlanma/Aşağılanma	1
Etiketlenme	1

Tablo 3.14. incelendiğinde okulöncesi öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü olan çocuğun akademik yaşamda karşılaştığı güçlüklere ilişkin görüşleri temasında; “derslerden geri kalma”, “özgüven eksikliği”, “dışlanma/aşağılanma” ve “etiketlenme” olmak üzere dört alt temadan oluşmuştur.

3.12.1 Derslerden geri kalma

Okulöncesi öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü olan çocuğun akademik yaşamında karşılaştığı güçlüklerle ilişkin altı öğretmen derslerden geri kalma olduğu bilgisini vermiştir. Nur öğretmen *“Akademik anlamda sınıfın gerisinde kalabilir. Yani sınıfın belli bir düzeyi vardır o düzeyin altında kalır.”* Melek öğretmen

“Derslerde genellikle okuma yazmaya hazırlık üzerine konuşuyorum hani genelde bu konuda gözlemediğimiz için ama sayıların yazımında özellikle ya da harfleri tanımada resimler arasında ilişki kurmada sorun yaşayabilir, öğretmen sınıfa genel olarak anlatırken o çocuğun yanına gidip bireysel olarak anlatırsa o çocuğun sıkıntı yaşayacağını düşünmüyorum.”

ve Esra öğretmen *“akademik anlamda mesela okuma yazmada güçlük çekiyorsa çocuk onda öğrenme güçlüğü varsa ee okuduğunu anlayamayacak ya da eksik okuyacak eksik okuduğunda bu okumasına da yansıtacak. Hani bu tarz sıkıntılar yaşayabiliyor. Dersi takip etmede zorlanabilir.”* şeklinde ifade etmişlerdir.

3.12.2 Özgüven eksikliği

Büşra öğretmen

“Şöyle olabilir, veliler olabilir. Çünkü veliler özellikle kalabalık sınıflarda yani böyle çocukları problem olarak görebiliyorlar sanki diğer çocukları yavaşlatıyormuş ya da engelliyormuş gibi görüyorlar. Birinci problem veliler olabilir, veliler bu konuda bilgilendirilirse. Onun dışında yani çocuklar biraz acımasız olabilir eğer bu çocuğun tanısı hakkında bilgi sahibilerse bu çocuğun duyurulduysa bu durumu çocuklar biraz önyargılı olabilir bu duruma. Çocuk, bu durumda içine kapanabilir belki.”

Özden öğretmen *“Duygusal olarak özgüven eksikliği muhakkak yaşar, eğer aile tam olarak Ona destek, ona destek çıkmazsa, duygusal olarak problem yaşar.”* demişlerdir.

3.12.3 Dışlanma/ Aşağılanma

Zeliha öğretmen *“Karşılaştığı güçlükler arkadaşlar tarafından aşağılanma olabilir. Kıyaslanmak olabilir diğer öğrencilerle derslerde.”* şeklinde yanıtlayarak görüşünü belirtmiştir.

3.12.4 Etiketlenme

Ayşegül öğretmen

“Genel psikolojik huzursuzluk, başka arkadaşları tarafından konulan ithamlar. Aaa bak gerizekalı, etiketlemek gibi öyle, argo kelimeler. O anlamaz gibi cümlelerle ona gizil mobbing uygulamak yada direk mobbing uygulamak. Başkaaa; akademik anlamda sınavlarda başarısızlık, aile beklentileri karşılayamadığı için kişide özgüven zedelenmesi. Evet, hepsi olabilir diye düşünüyorum.”

3.13 Okulöncesi Öğretmenlerinin Öğrenme Güçlüğü Olan Çocuğun Sosyal Yaşamda Karşılaştığı Güçlüklere İlişkin Görüşleri

Araştırmanın analiz çalışması yapıldığında okulöncesi öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü olan çocuğun sosyal yaşamında karşılaştığı güçlüklere ilişkin görüşleri temasına ulaşılmıştır. Tablo 3.15.’te temanın alt temaları ve frekansları sunulmuştur.

Tablo 3.15. Okulöncesi öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü olan çocuğun sosyal yaşamında karşılaştığı güçlüklere ilişkin görüşleri

Alt Temalar	Frekans
İçe kapanıklık	4
İletişim başlatamama	3
Dışlanma	3

Tablo 3.15’te okulöncesi öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü olan çocuğun sosyal yaşantısına ilişkin görüşleri temasında; “iletişim başlatamama”, “dışlanma” ve “içe kapanıklık” olmak üzere dört alt tema oluşturulmuştur.

3.13.1 İçe kapanıklık

Okulöncesi öğretmenleri dört sıklık sayısı ile içe kapanıklık yanıtını vermiştir. Örnek ifadelerle bakıldığında; Zeliha öğretmen “Özgüveni düşük olabilir farklı olduğu için, kendine güveni daha zor gelişebilir. Kendini kötü hissedebilir birçok konuda. İçe kapanıklık olabilir.” Ayşe öğretmen “Sosyal yaşamda ise içe kapanma gerçekleşir kendilerine olan özgüvenlerini yitirebilirler. Mimlenme olduğu için yapamam düşüncesinde olurlar.” demişlerdir.

3.13.2 İletişim başlatamama

Okulöncesi öğretmenlerinden üç kişi öğrenme güçlüğü yaşayan çocukların sosyal yaşamda karşılaştığı güçlükler olarak iletişim başlatamamayı görmektedir. İlgili ifadeler bakıldığında; Ayşegül öğretmen *“Sosyal yaşamda karşılaştıkları güçlükler, yani okul dışında, ama insanların arasında. İletişim kuramama iletişimi sürdürememe diye düşünüyorum hocam onu da.”* Esma öğretmen *“Sosyal olarak sosyalleşmede iletişim eksikliği dışlanma yaşayacaktır çocuklar çünkü farklı biri geldiğinde anlamadığında onunla konuşamıyor çocuk da konuşmayınca iletişim eksik olur. Sosyalleşemez.”* demiştir.

3.13.3 Dışlanma

Okulöncesi öğretmenlerinden üçü öğrenme güçlüğü yaşayan çocukların sosyal yaşamda karşılaştığı güçlükler olarak dışlanmayı görmektedir. Örnek ifadeler bakıldığında; Büşra öğretmen

“Bu çocukların ben çok etiketlendiğini düşünüyorum bu durumun çok yayılması yani sosyal gelişiminde problem olabilir çünkü aynı şekilde üstün zekalı çocuklar bile şey olabiliyor. Çocuk bunu biliyor ise diğerlerinden farklı hissediyor kendini. Farklı olmak da çocuk için sorun olabilir özellikle bu yaşlarda ilkokul çağında okulöncesi dönemde dışlanmaya sebep olur.

Demet öğretmen *“sosyal yaşamda, arkadaşlarından belki dışlanabilir. Başarı düzeyi düşükse, çünkü genelde böyle bir algı var. ailelerde kıyaslıyor. o yüzden bir başarısızlık hissi yaşıyor olabilir.”* demiştir.

3.14 Okulöncesi Öğretmenlerinin Lisans Eğitimlerinde Gördükleri Öğrenme Güçlüğü Dersine İlişkin Değerlendirmeleri

Araştırmanın analiz çalışması sonucunda okulöncesi öğretmenlerinin lisans eğitimlerinde gördükleri öğrenme güçlüğü dersine ilişkin değerlendirmeleri temasına ulaşılmıştır. Tablo 3.16.’te temanın alt temaları ve frekansları sunulmuştur.

Tablo 3.16. Okulöncesi öğretmenlerinin lisans eğitimlerinde gördükleri öğrenme güçlüğü dersine ilişkin değerlendirmeleri

Alt Temalar	Frekans
Dersin teorik yürütülmesi	10
Dersin süresinin kısa olması	10

Tablo 3.16’da okulöncesi öğretmenlerinin lisans eğitimlerinde gördükleri öğrenme güçlüğü dersine ilişkin değerlendirmeleri temasına ait iki alt temaya ulaşılmıştır. Alt temalar “dersin teorik yürütülmesi” ve “dersin süresinin kısa olması” on okulöncesi öğretmeni tarafından da söylenmiştir. Alt temalar ve frekansları tablo üzerinde sunulmuştur.

3.14.1 Dersin teorik olarak yürütülmesi

Dersin teorik olarak yürütülmesi alt temasına ait örnek ifadelere bakıldığında; Zeliha öğretmen *“Çok iyi değildi yani özel eğitim dersi aldım. Onun içinde öğrenme güçlüğünden belki bir ders saatinde bahsedilmiştir, tanıda neler yapılacağı hakkında kısa bir bilgi şeklindedir.”* Özden öğretmen

“Öğrenme güçlüğü diye bir ders almadık zaten. Sadece bir dersin başlığıydı ve bu öğrenme güçlüğü, kaynaştırma daha çok bilgi düzeyinde. Bilgiyle birlikte pratik düzeyde de olmak zorunda olduğu için; her bir öğrenciyi görmem gerekiyordu, onun hakkında bilgi sahibi olmam gerekiyordu ama öyle birşey almadığımız için kendimi yetersiz hissediyorum.”

Büşra öğretmen

“Özel eğitimle ilgili 1 dönemlik bir ders aldık ve ben yetersiz olduğunu düşünüyorum çok yüzeysel gördük bence biraz daha uzun daha detaya girerek olabilirdi. Yani başka derslerde daha çok detaya girdiğimizi düşünüyorum. Bunlar daha çok karşılaşacağımız bilgiler olduğu için çok yeterli bulmuyorum.”

Esra öğretmen *“Çok yeterli olduğunu düşünmüyorum, çünkü biz tanım odaklı gittik, tanımlar yapıldı ve geçildi. Teorik...çok teorikte kaldı pratiğe geçemedik. O yüzden çok yeterli değildi.”* şeklinde ifade etmişlerdir.

3.14.2 Dersin süresinin kısa olması

Demet öğretmen *“Lisans eğitiminde evet özel eğitim aldım ama öğrenme güçlüğüne bir hafta işledik. Bir hafta teorik olarak işledik.”* Ayşenur öğretmen *“Özel eğitim ve kaynaştırma dersi adı altında öğretilen güçlüğü tek bir ünite olarak sadece*

terimsel olarak geçiş yaptık. Mesela sadece diskalkulinin bir satır tanımı okundu geçildi.” Esmâ öğretmen

“Bir dönemde bir haftada bir saat işlendi. O hafta okula gitmediğim için ben sonradan kendim arkadaşlardan notlar almıştım ama çok kısa olduğunu düşünüyorum. Öğretmenlik mesleği derslerinde çok detaya giriyoruz ama buna ihtiyacımız varken şöyledir böyledir deniliyor geçiliyor.”

diye ifade etmişlerdir.

3.15 Okulöncesi Öğretmenlerinin Öğrenme Güçlüğü Eğitiminin Nasıl Olması Gerektiğine İlişkin Görüşleri

Görüşmelerin analizi sonucunda okulöncesi öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü eğitiminin nasıl olması gerektiğine ilişkin temasına ulaşılmıştır. Tablo 3.17.’te temanın alt temaları ve frekansları sunulmuştur.

Tablo 3.17. Okulöncesi öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü dersi eğitiminin nasıl olması gerektiğine ilişkin görüşleri

Alt Temalar	Frekans
Süresinin uzatılması	6
İçeriğin zenginleştirilmesi	4

3.15.1 Süresinin uzatılması

Dersin süresinin uzatılması altı öğretmen tarafından ifade edilmiştir. İlgili metinlere baktığımızda; Esmâ öğretmen

“ders yılda bir kere olduğunu dediğim gibi olmuyor, kaçırdığınız zaman bir daha giremiyorsunuz. Yani bence özel eğitim dersi yine olsun ama iki dönem olsun ki biz bu çocukları hayatımız boyunca göreceğiz diye düşünüyorum yani ne kadar iyi öğrenirsek bize kar mesleğimiz açısından.”

Zeliha öğretmen *“Ayrı bir seçmeli ya da zorunlu bir ders açılabilirdi mesela öğrenme güçlüğü ile ilgili. Seçmeli ders olsa mesela, ilgi duyanlar, aslında herkesin alması gerek de en azından ilgi duyanlar alabilirdi o dersi.”* ve Nur öğretmen

“Yani ilk zamanlar öğretmenlik üzerine düşülürken yani 1. Ve 2. Dönemde dersler verilerken bu derslerin içine yavaş yavaş sokulması gerektiğini düşünüyorum çünkü gözlem

yaparken en azından belli insanları gözlem yapmamız söylenebilir böylece, bunun üzerine konuşulabilir. Daha böyle yaparak yaşayarak öğrenmemiz gerekiyor diye düşünüyorum.”

diye belirtmişlerdir.

3.15.2 İçeriğin zenginleştirilmesi

İçeriğin zenginleştirilmesi teması dört frekans ile tablo 3.16’da sunulmuştur. Örnek ifadelerle baktığımızda; Özden öğretmen

“Kesinlikle branşın yani kendi branşından bir bir insanın o dersi vermesi gerekiyor. Ders saati pratik ve teori ikisi de varsa ikisi de uygulanması gerekiyor. Teoriyi alırsın önce ve ona eşgüdümlü bir şekilde pratiği de yapmak gerekiyor. Bir dönem boyunca sadece teorik alıp ondan sonra bir kere çocuk görüyorsun. Olmaz ama sen bir dersi pekiştirme nedir, pekiştireç nedir, alırsın sonra çocuklara uygulattırırsın veya sembol pekiştirme gibi şeyleri alırsın, onları çocuklara uygulattırırsın. İkisi eşgüdümlü olarak ilerlerse, kendi branşındaki bir kişiyi o dersi verirse daha etkili olur diye düşünüyorum çünkü o deneyim sahibi. Görmüş bilmiş, kendi branşımız gibi gibi olmaz. Öğretmenin de bize yardım etmesi gerek yok, örneğin diyor gözlem yapın. Ben OÇEM’e gitmiştim. Ben bilgi sahibi değilim orada sadece gözlem yapıyorum, ama neyi gözlemlediğimin de farkında değilim ama hoca ile ders gibi OÇEM’e gitseydik farklı yerlere gitseydik o bize anlatsaydı daha etkili olurdu.” ,

Büşra öğretmen

“Belki böyle çocuklarla karşılaşsak. Ben staj döneminde görmedim mesela hiç tanı konulmuş bir çocuk yoktu. Hep staj döneminde böyle sınıflarda gözlem imkanı olsaydı bizde daha iyi anlardık. Mesela etkinlik yapmayı stajda daha iyi anladık çünkü sınıf içerisine giriyoruz. Uygulama fazla olsaydı karşılaşmış olsaydık bu bilgiler yerleşirdi bizde. Sadece teoride kalmazdı.”

demişlerdir.

4. TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu araştırmada yeni mezun okulöncesi öğretmenlerinin öğrenme güçlüğüne ilişkin görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda okulöncesi öğretmenliği lisans programı mezunlarından oluşan 10 katılımcıya yarı yapılandırılmış sorular sorularak görüşmeler yapılmıştır. Görüşmelerin analizleri sonucunda 6 tema ile bu temaların alt temalarına ulaşılmıştır. Okulöncesi öğretmenlerinin öğrenme güçlüğüne ilişkin sorulara verdikleri ortak yanıtlar araştırmanın bulgular bölümü Tablo 3.1.'de tema ve alt temalar halinde sunulmuştur.

4.1 Tartışma

Araştırmanın amacında ortaya konan araştırma soruları ile analiz sonunda ulaşılan bulgular, ortaya çıkan temalarla örtüşmektedir ve detaylı şekilde incelenmiştir. Metin içerisinde ulaşılan bulguların yorumu ve alanyazın ile tartışması yer almaktadır.

Araştırma amaçları içerisinde okulöncesi öğretmenin öğrenme güçlüğüne genel özelliklerine ilişkin görüşleri yer almaktadır. Bulgular incelendiğinde okulöncesi öğretmenlerinin öğrenme güçlüğüne tanımına ilişkin görüşleri temasında yer alan diğer matematik, okuma ve yazma alanlarında öğrenmede zorluk yaşayan, akranlarına göre yavaş öğrenen ve farklı şekilde öğrenen alt temaları DSM-5'te yer alan özgül öğrenme bozukluğu tanımı ve alanyazın ile örtüşmektedir.

Okulöncesi öğretmenlerinin öğrenme güçlüğüne özelliklerine ilişkin görüşleri teması altında yer alan harfleri ters görmesi, akademik becerilerde gerilik göstermesi ve anlamada zorluk yaşaması alt temalarına ulaşılmıştır. Culatta ve diğ., (2013'den akt.Çakıroğlu, 2015) tarafından oluşturulan öğrenme güçlüğü olan bireylerde en sık görülen 10 özellik ile içerisinde yer alan genel özelliklere bakıldığında öğretmen yanıtlarının tutarlı olduğu düşünülmektedir.

Okulöncesi öğretmenlerinin öğrenme güçlüğüne nedenlerine ilişkin görüşleri temasında kalıtım, biyolojik ve çevre kaynaklı nedenler ve teknoloji kaynaklı nedenler bildirilmiştir. Öğrenme güçlüğüne nedeni tam olarak bilinmemektedir fakat alanyazına göre; nörolojik, hamilelik ve doğum komplikasyonlarından kaynaklanan, biyolojik, genetik veya çevreden kaynaklı olabileceği düşünülmektedir. Lerner ve Jonhs (2013) tarafından yürütülen araştırmaya göre disleksinin genetik olduğu kanıtlanmış olsa dahi öğrenme güçlüğüne nedeni sadece genetik değildir denilememektedir. Okulöncesi

öğretmenlerinin yanıtları alanyazın ile örtüşmektedir. Alt temalar arasında yer alan biyolojik kaynaklı olduğu bilgisini aktaran yanıtların içeriğine baktığımızda öğretmenlerin nörolojik nedenlerden söz ettikleri görülmektedir. Sonuç olarak okulöncesi öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü'nün nedenlerine ilişkin bilgileri alanyazın ile uygunluk göstermektedir.

Bu çalışma içerisinde okulöncesi öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü'nün erken dönem belirtilerine ilişkin görüşlerini incelemek amacı ile hazırlanan görüşme sorusuna verilen yanıtlar doğrultusunda elde edilen bulgular değerlendirilmiştir. İlgili alt temalar; akranlarına göre yavaş öğrenmesi, dil ve konuşma yetersizliği ve erken dönem belirtilerine ilişkin bilgi eksikliğidir. Okulöncesi öğretmenleri 6 sıklık sayısı ile öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin akranlarına göre daha yavaş öğreneceğini, 3 sıklık sayısı ile de dil ve konuşma yetersizliği göstereceklerini, iletişim kurmada problem yaşadıklarını ifade etmişlerdir. 4 sıklık sayısı ile de nedenlere ilişkin bilgi sahibi olmadıklarını ifade etmişlerdir. Alanyazında öğrenme güçlüğü'nün erken dönem belirtileri içerisinde öğretmen yanıtları içerisinde yer alan akranlarına göre daha yavaş öğrenme, dil ve konuşma problemleri yer almaktadır. Fakat erken dönem belirtilerine ilişkin bilgilerinin eksik olduğu düşünülmüştür. Çünkü alanyazın içerisinde yer alan belirtiler daha kapsamlı ve sayıca fazladır (Yıldırım Doğru, 2012; Lerner ve Johns, 2013; Aslan, 2015; Melekoğlu, 2015).

Öğrenme güçlüğü olan bireylerin zihinsel yetersizlik göstermediğini kanıtlayan çalışmalar bulunmaktadır (Hollis S. Scarbough, 2003; Deniz, Yorgancı, & Özyeşil, 2009; Doğan, 2010; Sak ve Melekoğlu, 2017). Alanyazına göre öğrenme güçlüğü olan bireylerin zihinsel işlevleri normal veya normalüstüdür denilebilir. Bu bağlamda okulöncesi öğretmenlerinin verdiği yanıtlar alanyazın ile örtüşmektedir.

Öğrenme güçlüğü'nün türleri hakkındaki görüşlerine öğretmenler; disleksi, disgrafi ve diskalkuli terimlerini aktarmıştır. Bu alt başlıklar DSM-V'te yer alan alt başlıklar ile tutarlıdır denilebilir. Fakat öğretmenlerin disleksi, diskalkuli ve disgrafi tanımlarında bilgi eksikliği yaşadıkları düşünülmektedir. Kavramları isim olarak bildikleri fakat açıklamakta kavram karmaşası yaşadıkları görülmüştür.

Okulöncesi öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü'nün genel özelliklerine ilişkin görüşleri temasına ait son alt tema olarak okulöncesi öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü'ne ilişkin bilgilerinin kaynağına ait görüşme analizleri incelendiğinde ortaya çıkan bulgular; öğretmenlerin bilgi kaynağı olarak en çok internet yanıtını verdiklerini

ve bu yanıtı seminerler, lisans eğitimi ve kaynak kitapların takip ettiği görülmüştür . İnternetin yüksek frekansla bilgi kaynağı olarak değerlendirilmesinin kolay ulaşılabilir olmasından dolayı olduğu düşünülmüştür.

Araştırmada okulöncesi öğretmenlerine öğrenme güçlüğü'nün tanılama sürecine ilişkin görüşleri sorulmuştur. İlgili araştırma sorusunu desteklemek için okulöncesi öğretmenlerine üç görüşme sorusu yöneltilmiştir. Bu görüşme sorularından ilki öğrenme güçlüğü olan öğrencinin okulöncesi dönemde tanı almasına ilişkin görüşleri teması oluşturulmuştur. Öğretmenlerin tamamı öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencinin okulöncesi dönemde tanı almasını uygun bulmuştur. Amaca yönelik 2. Görüşme sorusu bulguları sonucunda öğrenme güçlüğü olan öğrencinin tanılanma zamanına ilişkin görüşleri temasını oluşturmuştur. Öğretmenlerden yarısı öğrencinin okulöncesi dönemde tanı alması gerektiğini bildirmişlerdir.

Amaca ait son alt tema ise okulöncesi öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü'nün tanılanma sürecine ilişkin görüşleridir. Bu temanın alt temaları; tanılama hakkındaki görüşleri, gönderme öncesi süreç hakkında görüşleri ve tanılama sonrası hakkında görüşleri olarak oluşturulmuştur. Bütün bu bilgilerin ışığında araştırmaya katılan öğretmenlerin ilk soruda yarısının öğrenme güçlüğü yaşayan çocuğun okulöncesi dönemde tanı alması fikrini belirtirken, ikinci soruda tamamı okulöncesi dönemde tanı almasını öznel nedenleri ile açıklamaktadır. Nedenlere ilişkin bulgulara öğretmenler okulöncesi eğitim döneminde eğitim ortamını uygun şekilde düzenlemekten söz etmektedirler. Bu bağlamda son sorunun bulguları ile birleştirildiğinde öğretmenler gönderme öncesi süreç içerisinde yer alan sınıf öğretmenin eğitim yöntemlerinde, materyallerinde, sınıfın fiziksel çevresinin düzenlenmesinde, amaçlarda ve gerektiğinde ev ödevlerinde uyarlamalar yapması (Kirk vd., 2006'dan akt. Kargın, 2007) aşamalarını tanılanma sonrası olarak düşünmektedirler. Aynı zamanda okulöncesi öğretmenlerinin gönderme öncesi süreç hakkındaki bilgi eksikleri ve kavram yanılgıları sebebiyle öğrenciyi doğrudan tanı almaya yönlendiren bir tutum içerisinde oldukları düşünülmüştür.

Okulöncesi öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin eğitim ortamları konusundaki görüşleri temasına ait ilk bulgu okulöncesi öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü olan çocuklara sunulacak destek eğitim hizmetleri konusuna ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesidir. Destek eğitim; kaynak oda, sınıf içi yardım ve özel eğitim danışmanlığıdır (Batu, 2000). Öğretmenlerin verdiği yanıtlar göz önüne alınarak

3 alt tema belirlenmiştir. Öğretmenlerin yarısı farklı öğretim materyalleri yanıtını verirken diğer yarısı farklı öğretim yöntemleri yanıtını vermiştir. Öğretmenler yanıtlar içerisinde özellikle sınıf içerisinde çocuğu desteklerken kullanacakları materyaller ve yöntemler üzerinde durmuşlardır. Bu bağlamda öğretmenler literatürde destek eğitim hizmetleri içerisinde yer alan kaynak oda ve özel eğitim danışmanlığı hizmetleri konusuna ilişkin bilgi sahibi olmadıkları düşünülmüştür. Bozarslan ve Batu (2014) tarafından 26 okulöncesi öğretmenin kaynaştırma ile ilgili görüşlerini inceleyen çalışmasında okulöncesi öğretmenlerinin özel eğitim alanında bilgi eksikliğine sahip olduğu ulaşılan bulgular içerisinde yer almaktadır.

Okulöncesi öğretmenleri genel eğitim okulları yanıtını vermişlerdir. Öğretmenler öğrenme güçlüğü olan öğrencinin genel eğitim okullarında kaynaştırma öğrencisi olarak yer alması gerektiğini görüşünde hemfikirlerdir. Kaynaştırmada en önemli kişilerden biri öğretmendir (Gül Olçay ve Vuran, 2015). Kaynaştırmanın başarıya ulaşabilmesi öğretmenin kaynaştırmaya yönelik olumlu tutumuyla doğrudan ilişkili olduğu düşünülmektedir. Alanyazında kaynaştırma ve okulöncesi öğretmen görüşlerine ilişkin yapılan araştırmalarda öğretmenlerin kaynaştırma ile ilgili yeterli bilgiye sahip olmadıkları bulgularına ulaşılmıştır (Özdemir, 2010; Bozarslan ve Batu, 2014). Bu bilgilerin ışığında öğretmenlerin öğrenme güçlüğü olan çocuğun devam etmesi gereken eğitim ortamlarına ilişkin bilgileri değerlendirilmiş, 9 sıklık sayısı ile genel eğitim okulları bulgularına dayanarak araştırmanın bulguları ile öğrenme güçlüğü olan çocukların eğitim ortamlarının doğru orantıda olduğu düşünülmüştür.

Araştırmada okulöncesi öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü olan çocuğun akademik ve sosyal yaşamında karşılaşacağı güçlükler hakkındaki görüşlerine ilişkin bulgular incelenmiştir. Öğrenme güçlüğü olan bireylerin kendi biyografilerini özetledikleri Yaşam Öyküleri adlı kitapta 18 öğrenme güçlüğü olan bireyin hayatlarında karşılaştıkları ortak sorun; tembel ve başarısız olarak etiketlenmek ve anlaşılmamak olarak bulunmuştur (Rodis, Garrod, Boscardin, 2001). Okulöncesi öğretmenleri öğrenme güçlüğü olan çocuğun okul yaşamında karşılaştıkları güçlükleri çoğunluk ile derslerden geri kalma olarak ifade etmişlerdir. Öğrenme güçlüğü olan çocukların gösterdiği davranış özellikleri sosyal ve akademik yaşamdaki deneyimlerinin sonucu oluşmaktadır denilebilir. Öğrenme güçlüğü olan çocukların okul başarısızlığı zihinsel işlevlerinden kaynaklanmamaktadır (Kavale, 2001). Öğrenme güçlüğü olan çocukların okul ve sınıfta yaşadıkları duygusal ve davranışsal zorlukların yanı sıra sosyal yaşamla

ilgili sorunlarla da sıklıkla karşılaştıkları görülmektedir (Yıldız, 2004). Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin sosyal yaşamlarında karşılaştıkları sorunlara ilişkin bulgular incelendiğinde öğretmenler 4 sıklık sayısı ile içe kapanma, 3'er sıklık sayısı ile iletişim başlatamama ve dışlanma demişlerdir. Alanyazında öğrenme güçlüğü olan bireylerin akademik ve sosyal yaşamda karşılaştığı sorunlara ilişkin yürütülen araştırmalar ile bulgular örtüştüğü düşünülmektedir (Rodis, Garrod, Boscardin, 2001).

Okulöncesi öğretmenleri öncelikle lisans eğitiminde aldıkları öğrenme güçlüğü dersine ilişkin bilgilerini aktarmışlardır. Görüşme analizleri sonucunda dersin teorik olarak yürütülmesi ve ders süresinin kısa olması yanıtlarda yüksek frekanstadır. Araştırmaya katılan tüm öğretmenler ortak görüştedir. Okulöncesi öğretmenleri öğrenme güçlüğü konusunu özel eğitim dersi altında 1 ünite olarak gördüklerini ve konunun teorik olarak işlendiğini vurgulamışlardır. Öğretim yöntemleri içerisinde en eski yöntem olan anlatım yönteminde öğrenciler pasif durumda olduklarından dolayı; öğretim akılda kalıcı, bilgiler işlevsel olmaz ve anlatım yöntemi etkili bir yöntem olarak kabul edilmemektedir denilebilir. Amacı destekleyen 2. görüşme sorusunun bulguları okulöncesi öğretmenlerinin öznel değerlendirmelerini içermektedir. Bu bağlamda okulöncesi öğretmenlerin yarısından fazlası ders süresinin uzatılmasını ve içeriğin zenginleştirilmesi önerisini sunmaktadır. Bulgular bir önceki soruya verilen yanıtların bulguları ile örtüşmektedir.

Sonuç olarak, okulöncesi öğretmenlerinin öğrenme güçlüğüne ilişkin bilgileri eksik olmasına rağmen var olan bilgileri alanyazın ile uygunluk göstermektedir.

4.2 Öneriler

Araştırmada elde edilen bulgular doğrultusunda uygulamaya yönelik ve ileri araştırmalara yönelik öneriler sunulmuştur.

4.2.1 Uygulamaya yönelik öneriler

- Okulöncesi öğretmenlerine öğrenme güçlüğü olan bireylerin özellikleri ve erken belirtileri hakkında kitapçık hazırlanabilir.
- Okulöncesi öğretmenliği lisans programında özel eğitim ve kaynaştırma derslerinin kapsamı genişletilmelidir.

- Okulöncesi öğretmenleri öğrenme güçlüğüne fark etme ve tanı süreci hakkında mesleki olarak kendilerini geliştirmelidir.
- Okulöncesi öğretmenlerinin staj uygulamalarında özel eğitim okullarında staj zorunlu hale getirilmelidir.
- Okulöncesi öğretmenlerine ilk görev yerlerinde Destek Hizmetler ve Rehberlik Araştırma Merkezi hakkında bilgilendirme yapılmalıdır.

4.2.2 İleri araştırmalara yönelik öneriler

- Bu araştırma yarı yapılandırılmış görüşme araştırması olup öğretmen görüşleriyle sınırlıdır.
- Görüşülen okulöncesi öğretmenlerinin sayıları artırılarak farklı araştırma yöntemleri ile yürütülebilir.
- Araştırma farklı illerde, farklı katılımcılarla ve farklı araştırmacılar tarafından yinelenabilir.
- Araştırma katılımcıların iş deneyimi olmadığı için okulöncesi sınıflarında 5 yıl tecrübe sahibi olduktan sonra tekrarlanabilir, bu araştırmanın bulgularıyla karşılaştırılabilir.
- Araştırma, sınıfında öğrenme güçlüğü yaşayan okulöncesi öğretmenleri ile yinelenabilir.

KAYNAKÇA

- Amerikan Öğrenme Güçlüğü Birliği/ National Joint Committee for Learning Disabilities (2016). http://www.ldonline.org/pdfs/njclld/NJCLDDefinitionofLD_2016.pdf (Erişim tarihi: 10.06.2017)
- Asfuroğlu, B.Ö ve Fidan S. T. (2016). Özgül öğrenme güçlüğü. *Osmangazi Tıp Dergisi*, 38 (1), 49-54.
- Aslan, K . (2015). Özgül Öğrenme Güçlüğü'nün Erken Dönem Belirtileri ve Erken Müdahale Uygulamalarına Dair Derleme. Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi <http://dergipark.gov.tr/husbfd/issue/7893/103918> (Erişim tarihi: 18.11.2017)
- Batu, E. S. (2000). Kaynaştırma, destek hizmetler ve kaynaştırmaya hazırlık etkinlikleri. *Özel Eğitim Dergisi*, 2 (4), 35 – 45.
- Bender, W. N. (2012). *Differentiating instruction for students with learning disabilities*. CA: Corwin.
- Bilgin, N. (2014). *Sosyal bilimlerde içerik analizi*. Ankara: Siyasal Kitabevi
- Bowe, F. (2007). *Early childhood education-birth to eight*. Ontario: Delmar Learning.
- Bozarslan, B. ve Batu, E. S. (2014). Özel anaokullarında çalışan eğitimcilerin okulöncesi dönemde kaynaştırma ile ilgili görüş ve önerileri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 86-108.
- Clark, M. D. (1997). Teacher Response to Learning Disability. *Journal of Learning Disabilities* .30 (1), 69-79
- Cornoldi, C., Capodieci, A., Diago, C. C., Miranda, A., and Shepherd, K. G. (2016). Attitudes of Primary School Teachers in Three Western Countries Toward Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 51 (1), 1-12.
- Cortiella, C., and Horowitz, S. H. (2014). *The state of learning disabilities: Facts, trends and emerging issues*. NewYork: National Center for Learning Disabilities.
- Creswell, J. W. (2014). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantative and qualitative research*. Boston: Pearson.
- Çakmak, Z. (2017). *Rehberlik ve araştırma merkezi personelinin öğrenme güçlüğü olan bireylerin değerlendirme süreçlerine ilişkin görüşleri*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

- Çelik, A. (2015). Erken çocukluk döneminin, aile ve toplum sağlığı ile demokrasi ve toplumsal gelişim üzerindeki etkileri ve yapılması gereken yatırım ve müdahaleler. *Akademik ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(13), 240-263.
- Demir, B. (2005). *Okulöncesi ve ilköğretim birinci sınıfa devam eden öğrencilerde özel öğrenme güçlüğüünün belirlenmesi*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi
- Deniz, E., Yorgancı, Z., ve Özyeşil, Z. (2009). *Öğrenme güçlüğü görülen çocukların sürekli kaygı ve depresyon düzeylerinin incelenmesi üzerine bir çalışma*. *İlköğretim Online*, 8 (3), 694-708.
- Dermott, R. M. (2001). *The Acquisition of a Child by a Learning Disability*. London: Sage Publishing.
- DSM-V (2014). *Tanı ölçütleri başvuru elkitabı*. E. Koroğlu (Çev.). Amerikan Psikiyatri Birliği. Ankara: Boylam Psikiyatri Enstitüsü Hekimler Yayın Birliği.
- Diken, İ., ve Gül, S. (2009). Erken çocuklukta özel eğitime ilişkin Türkiye’de gerçekleştirilmiş lisansüstü tez çalışmalarının gözden geçirilmesi. *Uluslararası Erken Çocuklukta Özel Eğitim Dergisi (INT-JECSE)*, 1 (1), 46-78.
- Dinç, B. (2015). Okulöncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların ebeveynlerinin çocuk hakları eğitimi konusundaki görüşleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi-Journal of Qualitative Research in Education*, 3(1), 7-25.
- Doğan, H. (2012). Özel öğrenme güçlüğü riski taşıyan 5-6 yaş çocukları için uygulanan erken müdahale eğitim programının etkisinin incelenmesi. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi
- Effie Papoutsis Kritikos, B. B. (2003). General education and special education teachers' beliefs regarding collaboration. *Learning Disabilities: A Multidisciplinary Journal*, 12 (3), 93-100
- Erdem, D. (2011). Türkiye’de 2005–2006 yılları arasında yayımlanan eğitim bilimleri dergilerindeki makalelerin bazı özellikler açısından incelenmesi: betimsel bir analiz. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 2 (1), 140-147.
- Esen, A. ve Çifci, İ. (2000). Sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü ile ilgili bilgi düzeylerinin belirlenmesi. *PAU Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (8), 85-90.
- Gates, B. (2007). *Learning disabilities towards inclusion*. Toronto: Elsevier.

- Gever, A. (2017). İlkokul ve ortaokul müdürlerinin disleksiye ilişkin bilgi düzeylerinin belirlenmesi. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Denizli: Pamukkale Üniversitesi.
- Grolnick, S. W., and Ryan, R. (1990). Self-perceptions, motivation, and adjustment in children with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 23 (3), 9.
- Gül Olçay, S., ve Vuran, S. (2015). Normal Sınıflara Devam Eden Özel Gereksinimli Öğrencilerin Kaynaştırma Uygulamasına İlişkin Görüşleri ve Karşılaştıkları Sorunlar. *Eğitim ve Bilim*, 40 (180),169. (Erişim tarihi: 21.11.2017)
- Hallahan, D. P., Lloyd, J. W., Kauffman, J. M., Weiss, M. P., and Martinez, E. A. (2005). *Learning disabilities*. USA: Pearson Education.
- Hollis S. Scarbrough, J. D. (2003). Matthew effect in children with ld; development of reading, iq, and psychosocial problems from grade 2-8. *Annals of dyslexia*, 53 (1), 47-71.
- İmrak, H. (2009). Okul öncesi dönemde kaynaştırma eğitimine ilişkin öğretmen ve ebeveyn tutumları ile uygulanan sınıflarda akran ilişkilerinin incelenmesi. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi
- Johnson, E. S., and Clohessy, A. B. (2014). *Identification and evaluation of learning disabilities*. London: Corwin.
- Kakabaraee, K., Arjmandnia, A. A., and Afrooz, G. A. (2012). *The study of awareness and capability of primary school teachers in identifying students with learning disability in the province of kermanshah. 4th World Conference On Educational Sciences (WCES-2012)*, 2615-2619.
- Karataş, Z. (2015). Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri. *Manevi Temelli Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 1 (1), 62.
- Kargın, T. (2007) Eğitsel değerlendirme ve bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlama süreci. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 8(1) 1-13.
- Kavale, K.A. (2001). Discrepancy models in the identification of learning disability. *Identification of learning disabilities: Research to practice* 29 (1), 369—426.
- Kirk, S.A. (2014) Republication of learning disabilities: a historical note. *Intervention in School and Clinic*, 50 (2), 125-128.
- Korkmazlar, Ü. (2003). Okul öncesi dönemde öğrenme sorunlarını tanımak. *Okul öncesi eğitim: sorunlar ve çözümler sempozyumunda sunulan bildiri*, İstanbul: Özel

- Okullar Derneği Yayınları, 27– 36.
- Kritikos, E. P. and Birnbaum, B. (2003). General Education and Special Education Teachers' Beliefs regarding Collaboration. *Learning disabilities: a multidisciplinary journal*. 12 (3), 93-100
- Lerner, J. W., & Johns, B. H. (2013). *Learning disabilities and related disabilities*. USA: Cengage Learning.
- Lyytinen, H., Aro, M., Eklund, K., Erskine, J., Guttorm, T., Laakso, M., and Torppa, M. (2004). The development of children at familial risk for dyslexia: birth to early school age. *Ann Dyslexia*, 54 (2), 184-220.
- MEB. (2007). *Milli Eğitim Bakanlığı mesleki eğitim ve öğretim sisteminin güçlendirilmesi projesi (MEGEP)*. Ankara: MEB.
- MEB, (2009). *Okulöncesi eğitim kurumları yönetmeliği*. Ankara: Resmi Gazete.
- MEB,(2014). *Okul öncesi eğitim ve ilköğretim kurumları yönetmeliği*. Ankara: Resmi Gazete.
- MEB. (2006, 2009, 2010, 2012). *Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği*. Ankara: Resmi Gazete.
- Melekoğlu, M. A., ve Çakıroğlu, O. (2015). *Özel öğrenme güçlüğü olan çocuklar*. Ankara: Vize Yayıncılık.
- Moss, S., Emerson, E., Kiernan, C., Turner, S., Hatton, C., and Alborz, A. (2000). Psychiatric symptoms in adults with learning disability and challenging behaviour. *The British Journal of Psychiatr*, 177 (1), 455-456.
- Osterholm, K., Nash, W. R., and Kritsonis, W. A. (2007). Effects of labeling students “learning disabled”: emergent themes in the research literature 1970 through 2000. *Focus On Colleges, Universities, and Schools*, 1(1), 1-6.
- Özabacı, N., ve Ergün-Başak, B. (2013). Öğretmenlerin öğrenme yetersizliği olan öğrencileri ile ilgili algılarının metafor analizi yoluyla incelenmesi. *Hacettepe Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28 (1), 269-280.
- Özdemir, H. (2010) Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamasına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi. Tekirdağ: Trakya Üniversitesi
- Özkardeş, O.G.,(2012) *Türkiye’de özel öğrenme güçlüğüne ilişkin yapılan araştırmaların betimsel analizi*. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 30 (2), 123-153

- Patton, M. Q. (2014). *Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Pierangelo, R., and Guilani, G. (2006). *Learning disabilities*. USA: Pearson Education.
- Rodis, P., Garrot, A., and Boscardin, M. L. (2001). *Learning disabilities and life stories*. USA: Pearson Education.
- Sak, U. ve Melekoğlu, M. (2017). *Öğrenme güçlüğü ve özel yetenek*. Ankara: Pegem Akademi.
- Saka, M. (2013). *Belirsizliğe tutum almak*. Konya: Çizgi Kitabevi.
- Saravanabhavan, S., and Saravanabhavan, R. (2010). Knowledge of learning disability among pre- and in-service teachers in India. *International Journal of Special Education*, 25 (3), 132-138.
- Schumm, J. S., Vaughn, S., Haager, D., McDowell, J., Rothlein, L., and Saumell, L. (1995). General education teacher planning: what can students with learning disabilities expect? *Exceptional Children*, 61 (4), 335-352.
- Shifrer, D. (2016). Stigma and stratification limiting the math course progression of adolescents labeled with a learning disability. *In Learning and Instruction* , 42 (1), 47-57.
- Shin, L. M. (1998). *Learning disabilities sourcebook*. Detroit: Omnigraphics.
- Sideridis, G. D., Antoniou, F., and Padeliaadu, S. (2008). Teacher biases in the identification of learning disabilities: an application of the logistic multilevel model. *Learning Disability Quarterly*, 31 (4), 199-209.
- Sleeter, C. 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
- Sousa, P., Dias, P. C. and Cadime, I. (2017). Predictors of Primary School Teachers' Knowledge about Developmental Dyscalculia. *European journal of special needs education*. 32 (2), 204-220
- Stage, F. K. (1996). Invisible scholars: students with learning disabilities. *The Journal of Higher Education*, 67 (4), 425-445.
- Sucuoğlu, B., ve Bakkaloğlu, H. (2013). *Okul öncesinde kaynaştırma*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Şişman, M. (1998). Eğitim yönetiminde kuram ve araştırmada alternatif paradigma ve yaklaşımlar. *VII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi'nde sunulan bildiri*,

dergipark.ulakbim.gov.tr/kuey/article/download/5000050931/5000048165
(Erişim tarihi:21.01.2018)

- Swanson, H., Harris, K. R., and Graham, S. (2013). *The handbook of learning disabilities*. Newyork: The Guilford Press.
- Washburn, E. K., Joshi, R. M., and Binks-Cantrell, E. S. (2011). Teacher knowledge of basic language. *Dyslexia*, 17 (2), 165-183.
- Yiğiter, S. (2015). *Sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğüne ilişkin bilgi düzeyleri ile özel öğrenme güçlüğü olan çocukların kaynaştırılmasına yönelik tutumlarının incelenmesi*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi
- Yıldırım Doğru, S. (2012) *Öğrenme Güçlükleri*. Ankara: Eğiten Kitap
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri- Sosyal bilimler*. Ankara: Seçkin Yayınevi
- Yıldız, S.A., (2004). Öğrenme güçlüğü olan çocukların psikososyal özellikleri, sorunları ve eğitimi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (2004), 169-180
- Ysseldyke, J., Algozzine, B., Shinn, M., and McGue, M. (1982). Similarities and differences between low achievers and students classified learning disabled. *The Journal of Special Education*, 16 (1), 73-85.
- Ysseldyke, J. E., and Foster, G. G. (1978). Bias in teachers' observations of emotionally disturbed and learning disabled children. *Exceptional Children*, 44(8), 613-615.

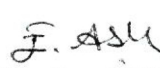
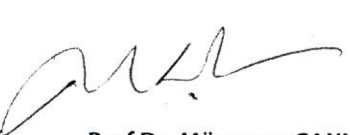
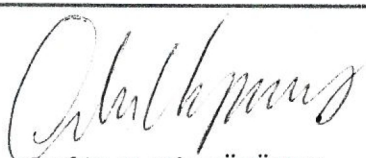
Evrak Kayıt Tarihi: 17.04.2017

Protokol No: 45135

Tarih: 31.05.2017



ANADOLU ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERÎ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU
KARAR BELGESİ

ÇALIŞMANIN TÜRÜ:	Yüksek Lisans Tez Çalışması		
KONU:	Eğitim Bilimleri		
BAŞLIK:	Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğrenme Güçlüğüne İlişkin Bilgi Düzeylerinin Belirlenmesi		
PROJE/TEZ YÜRÜTÜCÜSÜ:	Yrd. Doç. Dr. Özlem KAYA		
TEZ YAZARI:	Yasemin AKDEMİR		
ALT KOMİSYON GÖRÜŞÜ:	-		
KARAR:	Olumlu		
 Prof. Dr. Coşkun BAYRAK (Başkan-Eğitim Fak.)			
 Prof. Dr. T. Volkan YÜZER (Başkan Yardımcısı-Açıköğretim Fak.)		 Prof. Dr. Esra CEYHAN (Eğitim Fak.)	
 Prof. Dr. Münevver ÇAKI (Güzel Sanatlar Fak.)		 Prof. Dr. M. Erkan ÜYÜMEZ (İkt. ve İdari Bil. Fak.)	
 Prof. Dr. Handan DEVECİ (Eğitim Fak.)		 Prof. Dr. Emel ŞIKLAR (İkt. ve İdari Bil. Fak.)	

GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU

Bu çalışma, Öğrenme Güçlüğü: Yeni Mezun Okulöncesi Öğretmenlerinin Görüşlerinin İncelenmesi başlıklı bir araştırma çalışması olup okulöncesi öğretmenlerinin öğrenme güçlüğüne ilişkin bilgilerini yorumlama amacını taşımaktadır. Çalışma, Yasemin Akdemir tarafından yürütülmekte ve sonuçları ile öğrenme güçlüğüne ilişkin bilgileri ortaya konacaktır /ve gelecekte en az kısıtlayıcı ortamda eğitim alan okulöncesi dönem çocuklarının öğretmenlerinin konu hakkındaki gelişimine ışık tutulacaktır.

- Bu çalışmaya katılımınız gönüllülük esasına dayanmaktadır.
- Çalışmanın amacı doğrultusunda, görüşme yöntemi ile ses kaydı alınarak yapılacak ve sizden veriler toplanacaktır.
- İsminizi yazmak ya da kimliğinizi açığa çıkaracak bir bilgi vermek zorunda değilsiniz/araştırmada katılımcıların isimleri gizli tutulacaktır.
- Araştırma kapsamında toplanan veriler, sadece bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacak, araştırmanın amacı dışında ya da bir başka araştırmada kullanılmayacak ve gerekmesi halinde, sizin (yazılı) izniniz olmadan başkalarıyla paylaşılmayacaktır.
- İstemeniz halinde sizden toplanan verileri inceleme hakkınız bulunmaktadır.
- Sizden toplanan veriler kodlama yöntemi ile korunacak ve araştırma bitiminde arşivlenecek veya imha edilecektir.
- Veri toplama sürecinde/süreçlerinde size rahatsızlık verebilecek herhangi bir soru/talep olmayacaktır. Yine de katılımınız sırasında herhangi bir sebepten rahatsızlık hissederseniz çalışmadan istediğiniz zamanda ayrılabilirsiniz. Çalışmadan ayrılmanız durumunda sizden toplanan veriler çalışmadan çıkarılacak ve imha edilecektir.

Gönüllü katılım formunu okumak ve değerlendirmek üzere ayırdığınız zaman için teşekkür ederim. Çalışma hakkındaki sorularınızı Anadolu Üniversitesi Özel Eğitim ABD Zihin Engelliler Öğretmenliği Yüksek Lisans Programı'ndan Yasemin Akdemir'e (mail/tel) yöneltebilirsiniz.

Araştırmacı Adı: Yasemin
AKDEMİR

Adres :Merkez Mah.
Harzemşah Sk. No:19 şişli/İstanbulş

Tel :02123735900

Cep Tel :05334218187

Bu çalışmaya tamamen kendi rızamla, istediğim takdirde çalışmadan ayrılabileceğimi bilerek verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını kabul ediyorum.

(Lütfen bu formu doldurup imzaladıktan sonra veri toplayan kişiye veriniz.)

Katılımcı Ad ve Soyadı:

İmza:

Tarih:

EK–3. Katılımcı Bilgi Formu

Değerli Katılımcı; Araştırma sürecinde elde edilecek verilerin yaş, cinsiyet, mezun olduğunuz lisans programı, lisans programında kaynaştırma ve/veya özel eğitim dersi alıp almadığınız gibi değişkenler açısından değerlendirilebilmesi amacıyla katılımcı bilgi formunda yer alan bilgileri doldurmanız gerekmektedir. Katılımınız için teşekkür ederiz.

Adınız:

Soyadınız:

Doğum Tarihiniz:

Cinsiyet:

Mezun olduğunuz bölüm/üniversite:

Lisans eğitiminiz içerisinde özel eğitim dersi aldınız mı?

ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı : Yasemin AKDEMİR
Yabancı Dil : İngilizce
Doğum Yeri ve Yılı : Kütahya/1983
E-posta : yaseminakd@gmail.com

Eğitim ve Mesleki Geçmişi:

- 2007, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İngilizce Öğretmenliği
- 2007, Öğretmen, MEB, Çapak İlköğretim Okulu
- 2008, Öğretmen, MEB, Ayrancılar Çok Programlı Lisesi
- 2008, Öğretmen, MEB, Türk Kadınlar Konseyi İlköğretim Okulu
- 2009, Öğretmen, MEB, Ticaret Meslek Lisesi
- 2013-2017, Öğretim Görevlisi, Özel Altınbaş Üniversitesi
- 2017-Halen, Öğretim Görevlisi, Avrupa Meslek Yüksekokulu