



Raising Awareness of Prospective Preschool Teachers about Specific Learning Disabilities^a

Merve İnce^b, Ruken Özaydın^c, İrem Kaplan^d, Nisa Nur Atıcı^e, Neşe Uygun^f

ABSTRACT

In Turkey, the recognition, evaluation and diagnosis of the symptoms of specific learning disabilities (SLD) are carried out during primary school. Academic difficulties of a child with SLD may cause self-confidence problems and adaptation problems at school. One of the important reasons for the late recognition and diagnosis of SLD is that teachers do not have sufficient knowledge about the symptoms of SLD in children. The study was designed to determine the awareness levels of prospective preschool teachers about specific learning disabilities, to draw attention to what the characteristics of these children are, which practices should be included, whether teachers have sufficient knowledge and practices when evaluating the developmental characteristics of children diagnosed in preschool, and to increase the awareness of prospective preschool teachers about specific learning disabilities. In the study, one-group pretest-posttest experimental design model, one of the quantitative research methods, was used. The study group of this research consists of 37 prospective teachers studying at a foundation university in Gaziantep. Since the research was designed to determine and increase the awareness of these prospective teachers towards children with SLD, 'Learning Disabilities Awareness Scale' was applied to the prospective teachers. The data collected in the study were analysed by t-test. As a result of the study, it was revealed that the training provided raised prospective teachers' awareness of specific learning disabilities.

Keywords:

Learning Disabilities,
Prospective Preschool Teachers,
Awareness.

Submit: 19/10/2024

Accept: 29/10/2024

Publish: 31/10/2024

Research Article

DOI: 10.5281/zenodo.14018037

a. This study was conducted within the scope of the TÜBİTAK 2209/A University Students Research Projects Support Program and under the supervision of Dr. Neşe Uygun as the project advisor.

b. Hasan Kalyoncu University, Faculty of Economics, Administrative & Social Sciences, Gaziantep, Türkiye Orcid: 0009-0005-8620-3232 merveince0@gmail.com

c. Hasan Kalyoncu University, Faculty of Education, Gaziantep, Türkiye Orcid: 0009-0003-3439-8096 ruken.ozaydin@std.hku.edu.tr

d. Hasan Kalyoncu University, Faculty of Education, Gaziantep, Türkiye Orcid: 0009-0005-5498-9154 tr.iremkaplan@gmail.com

e. Hasan Kalyoncu University, Faculty of Education, Gaziantep, Türkiye Orcid: 0009-0002-4048-4639 nisanuratcen@gmail.com

f. Gaziantep University, Nizip Faculty of Education, Gaziantep, Türkiye Orcid: 0000-0003-0961-5303 nuygun@gantep.edu.tr

INTRODUCTION

With school, children's abilities and competences are supported according to their developmental characteristics. In this context, the developmental characteristics of children in early childhood should be known and preschool education should be utilised. Preschool period is the period when the child's learning potential is the highest, basic skills and habits, and mental abilities develop and take shape the fastest (Köksal et al., 2016). In this period, it is important for the teacher to support children's cognitive, emotional, physical and social development, provide appropriate learning environments and prepare the child for life (Wiegerová et al., 2016). In addition, the teacher should also be aware of children who are behind or superior to their peers in the classroom when compared according to their developmental characteristics and should be able to provide these children with the necessary and sufficient education they need. This awareness of the teacher can enable early diagnosis and treatment of children who are thought to have special needs. Determining the competencies of these children, directing and placing them in educational institutions appropriate to their developmental characteristics contributes to a good structuring of the classroom environment. Preschool teachers make efforts to integrate typically developing children in their classrooms with children with special needs (Bayle et al., 2015).

One of the types of disabilities of children with special needs in preschool period may be specific learning disability. Preschool teachers may not be able to recognise children with this type of disability and this may cause the child to fall behind his/her peers. Therefore, it may be due to the fact that teachers are not adequately equipped about special education in general and special learning disabilities in particular. When the courses given in teacher training programmes in Turkey are examined, it is seen that the courses related to special education are inadequate and prospective teachers graduate with inadequate equipment related to special education (Kargın, 2004).

Individuals with normal or above normal intelligence ($IQ > 85$) who do not have any primary psychological problem, significant brain pathology or sensory disability, who have significant difficulties in the acquisition and use of listening, speaking, reading, writing, reasoning and mathematical skills, who have secondary self-sufficiency, social perception and interaction problems, who cannot show the success expected from their age and intelligence despite the standard education are defined as 'Specific Learning Disability (SLD)' (Doğan, 2012). The term 'specific learning disorder' was first used in 1963 by Kirk, a special education specialist, to describe individuals with learning disabilities. In this disorder, individuals have a significant difficulty in functioning in a specific academic field. In individuals with learning disorders, there is a situation in which cognitive abilities are irregularly distributed and attract attention (Salman et al., 2016). It is seen that the term disorder is generally used in the medical literature and the term difficulty is generally used in the educational literature. In the process of determining the learning disability, it is necessary to obtain information about the student and for the teacher to recognise the student. According to Esen and Çifci (2014), the use of appropriate assessment tools in the identification of learning disabilities is an important issue for educators. There are standard intelligence tests used in the diagnosis of learning disabilities. Wechsler Intelligence Scale for Children (WISC-R) is one of the most effective tests used in this process. The WISC-R intelligence test is widely used in the assessment of attention, perception and interpretation skills as well as in an effort to understand the effects of learning disabilities on mental functions. It consists of three separate intelligence

sections as verbal, performance and whole scale. In children with SLD, there are differences between verbal and performance intelligence sections and this difference between 10-30 is interpreted as a sign of learning disability.

When we look at the symptoms of individuals with special learning disabilities; short attention span and poor memory are observed. Inability to distinguish between letters, numbers and sounds, weakness in reading-writing ability, inadequacy in hand-eye and body coordination, difficulties in sequencing, weakness in organisation and sensory-perception problems stand out. In addition to these, varying performance from time to time, inappropriate response in many situations, restlessness, impulsivity, difficulties in discipline, listening and remembering, inaccuracies in direction (right-left), errors in telling time, recognising non-verbal sounds, difficulty in combining words and the concept they express, delayed and babyish speech, excessive mobility, clumsiness and absent-mindedness (APA, 2013; Doğan, 2012; Özmen 2017; Uygun, 2019). It can be said that the recognition of these symptoms by the teacher in the preschool period can enable early intervention to the child with SLD. The characteristics of these individuals are given below as academic, social, emotional and physical characteristics:

Academic characteristics: Individuals may be at the same level as their peers in some areas, but may lag behind their peers in other areas. They have disabilities in reading and writing, written expression, and maths concepts and skills (Özmen, 2017).

Social-Emotional characteristics: Individuals with SLD may also have difficulties in attitudes and social relationships, and being exposed to labels such as lazy, careless, rude, irresponsible in the primary school period may negatively affect their ability to develop necessary social-emotional skills. The frequency of students' failure experiences negatively affects their motivation and as a result, their reading comprehension performance decreases.

Students with SLD;

- a) poor self-perception,
- b) misinterpreting social cues,
- c) experiencing empathy problems,
- d) inability to establish friendship relationships,
- e) lack of acceptance by peers,
- f) having problems in group work,
- g) inability to initiate and maintain a conversation or activity,

i) may show social skill deficiencies and emotional problems such as being seen as dependent on others by their peers (Akçin, 2013).

Physical characteristics: Individuals diagnosed with SLD also have problems in motor skills. When the physical development of these individuals is examined, it is seen that they have problems in gross motor movements such as crawling, sitting, body control, balance-rhythm, fine motor skills that require hand-eye coordination and control of small objects such as holding a pencil, tying a rope/lace, buttoning a button and opening/closing a zipper, and spatial perceptions such as orientation, distinguishing right and left (Şahin & Akoğlu, 2011).

According to the literature, symptoms of SLD may manifest themselves in different ways during preschool and school period. In the preschool period, speech delay is also common in children. Sounds may be confused in words with syllables close to each other, for example, the word 'this' may be said instead of 'water'. They may not be able to perform fine motor skills, especially tasks such as tying shoelaces. They may have difficulty distinguishing between left and right sides and may not be able to make a clear choice about the hand to be used when performing a task. They may also have difficulty in learning the letters and sounds of the alphabet and may confuse the concepts of time and direction (Öğülmüş, 2021). When the school period begins, these children may learn to read and write late and with difficulty, and often read slowly and with errors. They may often have impairments in writing, have difficulties with maths skills and have difficulty learning the multiplication tables. Spelling and punctuation mistakes are also common; they may confuse 'd' with 'b' and 'p' with 'b'. They may have problems with reading comprehension and may confuse the order of letters, for example they may read 'zık' or 'izk' instead of 'kız'. They tend to confuse similar words, they may read 'chain' instead of 'fig' or 'ne' instead of 'en'. In some cases, they may write words upside down with a mirror image. They may skip syllables, read and write backwards, and when reading aloud, their stress may fluctuate and they may not use punctuation correctly. Language problems are common and they have difficulty using page layout and have trouble writing between lines. They write words spaced too far apart or too close to each other, taking up too much space. These children may be overly mobile or on the contrary, they may be very static and have problems in problems requiring more than one operation. They have difficulty in perceiving abstract concepts and have difficulty in organising, synthesising and analysing. There may be problems with adaptation and slowness in visual and auditory perception. There may also be motor coordination problems. These symptoms may indicate the presence of specific learning disabilities in children, and early diagnosis and appropriate interventions can positively affect the child's academic and social success (Aslan, 2015; Öğülmüş, 2021; Salman et al., 2016).

If many of these characteristics are recognised and identified in the preschool period, children can perform close to their peers at later stages. According to the data of January 2017, there are 41,452 students with an educational diagnosis of SEN in Turkey. It is estimated that an average of 1000 students are added to this data every month (Çağlar, 2017). Through these data, it can be said that children with SLD need well-trained and qualified teachers for early diagnosis and intervention.

According to DSM-V, children with learning disabilities are described according to three subtypes as follows:

1. Reading disabilities are described as difficulties in word reading accuracy, reading speed, fluency and reading comprehension.
2. Disabilities in written expression; it is explained as problems in letter-by-letter spelling, writing, grammar, punctuation accuracy and clarity and organisation of written expression.
3. Numerical (Mathematics) disabilities are explained as problems in number perception, memorisation of arithmetic facts, correct and fluent reasoning and correct numerical reasoning.

In addition to DSM-V, according to the preliminary diagnostic criteria of ICD (International Classification of Diseases), SLD is divided into four sub-branches as reading disabilities, writing disabilities, maths disabilities and disorders in which all three are seen together. However, children with developmental coordination disorder may have difficulty in planning and implementing

movements from an early age. These children show later development in acquiring motor skills compared to their peers, have speech disorders, have difficulty in movement systems and may be perceived as clumsy by their relatives. Considering the problems in the movement (motor) system, which is one of the early symptoms of SLD, developmental coordination disorder can also be considered as a type of learning disorder (Karabekiroğlu, 2015). In addition, children with non-verbal learning disabilities may have difficulties in visual organisation, psychomotor, tactile perception, understanding facial expressions, verbal learning, conceptual ability areas, phonological unit, writing unit, identification of verbal information and output of verbal information due to neuropsychological reasons (Pelletier et al., 2001).

The Decree Law No. 573 on Special Education published in 1997 and the Regulation on Special Education Services published in 2006 made the preschool education of children with special needs compulsory and the placement of these children in these institutions increased the problems faced by preschool teachers who were not adequately equipped in special education and inclusion. Therefore, the difficulties experienced negatively affected the attitudes of preschool teachers towards inclusive education and showed that children with special needs and children with typical development could not benefit from inclusive education. In the undergraduate programme of preschool teaching, there is only one half-semester course called special education and inclusion course as a compulsory course. Apart from this, there are 'Attention Deficit and Hyperactivity Disorder, Learning Disabilities, Individualisation and Adaptation of Teaching' courses under the title of professional knowledge elective courses. These courses are offered if there are expert faculty members, otherwise prospective preschool teachers can graduate without taking these courses. In this context, the aim of this study was to determine and increase the awareness of prospective preschool teachers towards children with SEN. It is thought to be unique and important in terms of determining and increasing the awareness of prospective preschool teachers towards children with SEN, inadequate studies in this field and contributing to the field.

This study was designed to determine the awareness levels of prospective preschool teachers about specific learning disabilities, to draw attention to what the characteristics of these children are, which practices should be included, whether teachers have sufficient knowledge and practices when evaluating the developmental characteristics of children diagnosed in preschool, and to increase the awareness of prospective preschool teachers about this difficulty.

In the study, it was aimed to determine and increase the awareness of prospective preschool teachers about children with SLD. In line with this purpose, answers to the following questions will be sought:

1. What are the pre-test and post-test scores of prospective preschool teachers' awareness levels about specific learning disabilities?
2. Do prospective preschool teachers' awareness levels change according to the presence of individuals with special learning disabilities in their immediate environment?
3. Is there a significant difference between the pre-test and post-test scores of prospective preschool teachers' awareness levels of special learning disabilities?

METHOD

In the study, a one-group pretest-posttest quasi-experimental design model, one of the quantitative research methods, was used. Quasi-experimental designs are applied when the research group is not randomly determined (McMillan & Schumacher, 2001). In this model, there is only one group, a pre-test is administered to this group before an educational programme is applied and a post-test is administered after the educational programme is applied. Quasi-experimental studies are a suitable model for the implementation of the programme in natural school conditions. It is especially used in studies on the effectiveness and development of educational programmes (Mujis, 2004). In this study, quasi-experimental design was applied since the research group was not randomly selected. The difference between the pre-test and post-test mean scores is analysed by 't test' in dependent groups. If this difference is statistically significant and in favour of the post-test, it can be interpreted that the applied training programme is successful (Akdağ, 2006).

Study Group

The study group of the research consists of prospective preschool teachers of a foundation university in Gaziantep province. This research was conducted within the scope of TUBITAK 2209/A University Students Research Projects Support Programme. It was expected to reach 120 prospective preschool teachers out of 219 students enrolled in the preschool teaching undergraduate programme, but the study group consisted of 37 prospective teachers due to the Kahramanmaraş-based earthquakes on 6 February 2023. After this great disaster, which interrupted face-to-face education, the experimental process was carried out online as stated as a risk in the proposal form of the project research. The study group of 37 people was determined by identifying the prospective teachers who completed the pretest and posttest scales and participated in all of the trainings given. Of these prospective teachers, 10 were male and 27 were female.

Process Steps

According to the pre-test scores of prospective teachers in the study, a training on the concept, types and application examples of SLD was planned. The details of the training are given below. After this training, a post-test was applied to the prospective teachers.

The training programme was given theoretically and practically in four sessions by faculty members from the departments of psychology, primary school teaching and special education teaching, who have scientific research, experience and practice in the field of SLD, online due to the Kahramanmaraş-based earthquakes on 6 February 2023. The trainings given in the sessions are presented in detail in Table 1. Before the sessions were held, posters related to the sessions were organised and shared with the prospective teachers. All of the sessions were conducted online and with Google Meet application. Each session lasted at least 60 minutes and at most 150 minutes. During the sessions, the questions of the prospective teachers were directed to the trainer. In the sessions requiring practice, the participants and the trainer performed simultaneous practices.

Table 1. Dates and information about the sessions

Sessions	Session Date	Expert Guest	Topics
Session 1	17 May 2023	Asst. Prof. Dr. Mustafa Batuhan Kurtoğlu	Definition, Causes and Characteristics, Prevalence, Assessment and Diagnosis of Specific Learning Disabilities

Session 2	1 June 2023	Asst. Prof. Dr. Neşe Uygun	Applications for Instructional Arrangements and Adaptations for Children with Special Learning Disabilities in Preschool Period
Session 3	12 June 2023	Prof. Dr. Tevhide Kargın	Early Diagnosis and Early Intervention for Specific Learning Disabilities in Preschool Period
Session 4	23 June 2023	Asst. Prof. Dr. Mehmet Aşıkcan	Digital Applications for Children with Learning Disabilities in Preschool Period

After the experimental process of the research, the related scale was applied to the prospective teachers as a post-test. The scale was delivered to the prospective teachers via Google form. The prospective teachers who participated in the pre-test and participated in all sessions were determined and the post-test was applied, the data collection was completed and the data were analysed.

Data Collection Tools

Since the study was designed to determine and increase the awareness of prospective preschool teachers towards children with SLD, the 20-item Likert-type 'Learning Disabilities Awareness Scale' developed by Yangın, Yangın, Önder, and Şavlığ (2016) was applied to the prospective teachers to know the scope of the types of learning disabilities and to recognise the ways of application.

The "Learning Disabilities Awareness Scale" initially consisted of 25 items, but through expert feedback and student input, a pool of 20 items was created. A pilot study was conducted with 76 prospective teachers, excluding the main sample used in the actual implementation, and the initial data were transferred to the SPSS for Windows 18.0 software for analysis. Following the pilot study, a factor analysis was performed, and based on the results, only the items that demonstrated construct validity were included in the final measurement tool. Particular attention was given to the KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) values to ensure they were high. While developing the measurement tool, a minimum factor loading of 0.35 and above was accepted. The consistency of the items with each other was also considered. The reliability coefficient (Cronbach's α) of the developed measurement tool was determined as 0.79. The items included in the measurement tool are related to whether prospective teachers can identify different learning disabilities. These learning disabilities were limited to dyslexia, dyscalculia, aphasia, dysgraphia, and alexia. The measurement tool used in the study was designed as a 5-point Likert scale. The five-point rating scale was scored based on equal intervals as follows: ["Definitely Incorrect: 1.00-1.79"; "Possibly Incorrect: 1.80-2.59"; "No Opinion: 2.60-3.39"; "Possibly Correct: 3.40-4.19"; "Definitely Correct: 4.20-5.00"].

In this study, the scale was used as both a pre-test and a post-test. Before the implementation of the "Learning Disabilities Awareness Scale" the process was explained to the prospective teachers. During the data collection process, a question was asked to determine whether there were individuals with specific learning disabilities in the immediate environment of the prospective preschool teachers. This data aimed to identify whether the presence of such individuals influenced the prospective teachers' level of awareness regarding specific learning disabilities. In this context, two forms were used during the data collection process:

Personal Information Form: This form requested information on the participants' gender and whether there were individuals with specific learning disabilities in their immediate surroundings.

Learning Disabilities Awareness Scale: The "Learning Disabilities Awareness Scale," developed by Yangın, Yangın, Önder, and Şavlıg (2016), is a 20-item Likert-type scale designed to assess knowledge of the scope of different types of learning disabilities and ways of recognizing and addressing them.

Data Analysis

The SPSS for Windows 18.0 software package was used during the data analysis process. Before starting the data analysis, outliers were removed. There were no reverse items. To determine the appropriate analyses, it was first checked whether the data followed a normal distribution, and the obtained skewness and kurtosis values were found to be within the range of +1 and -1. After confirming that the data were normally distributed, it was decided to use parametric tests, specifically the t-test (Tabachnick & Fidell, 2013).

For the first sub-problem, statistical analyses such as arithmetic mean and standard deviation were used to determine the pre-test and post-test scores of prospective preschool teachers regarding their awareness levels of specific learning disabilities.

For the second sub-problem, a t-test analysis was conducted to determine whether the awareness levels of prospective preschool teachers differed depending on the presence of individuals with specific learning disabilities in their immediate environment.

For the third sub-problem, the paired samples t-test was used to analyze whether there was a significant difference between the pre-test and post-test scores.

Validity and Reliability

In the study, a factor analysis was conducted by the scale developers for the "Learning Disabilities Awareness Scale" used. Based on the results of the analysis, only the items that demonstrated construct validity were included in the final version of the scale. Particular attention was given to ensuring that the Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) values were high during the factor analysis. A minimum factor loading of 0.35 was accepted while developing the scale, and the consistency of the items with each other was also considered. The reliability coefficient (Cronbach's α) of the developed scale was determined to be 0.79.

Ethical Board Permission

This study was approved for ethical compliance by the Scientific Research and Publication Ethics Committee of Hasan Kalyoncu University on 05.25.2022, with the decision numbered E-97105791-050.01.01-16100.

FINDINGS

Findings related to the three sub-problems in line with the aim of the study are presented in

this section.

Findings Related to the First Sub-Problem

The findings regarding the sub-problem “What are the pre-test and post-test scores of prospective preschool teachers concerning their awareness levels of specific learning disabilities?” are presented in Table 2.

Table 2. *Pre-Test and Post-Test Mean Scores*

	N	X	Sd	Skewness	Kurtosis
Pre-Test	37	2,97	0,21	0,27	0,77
Post-Test	37	3,17	0,34	0,30	0,11

According to Table 2, the pre-test scores of prospective preschool teachers regarding their awareness levels of specific learning disabilities are $X=2.97$, while the post-test scores are $X=3.17$.

Findings Related to the Second Sub-Problem

The findings regarding the sub-problem “Do the awareness levels of prospective preschool teachers differ depending on the presence of individuals with specific learning disabilities in their immediate environment?” are presented in Table 3.

Table 3. *t-test Results Related to Differences Based on the Presence of Disabilities*

		N	X	Sd	Se	t	p
Pre-Test	Yes	10	3,10	0,23	0,07	2,162	0,049
	No	27	2,92	0,18	0,04		

Table 3 presents the t-test results regarding whether the awareness levels of prospective preschool teachers differ based on the presence of individuals with specific learning disabilities in their immediate environment. According to the results, having individuals with learning disabilities in their immediate environment is a significant factor influencing awareness of learning disabilities ($t=2.162$; $p<0.05$).

Findings Related to the Third Sub-Problem

The findings regarding the sub-problem “Is there a significant difference between the pre-test and post-test scores of prospective preschool teachers concerning their awareness levels of specific learning disabilities?” are presented in Table 4.

Table 4. *t-test Results Related to the Difference Between Pre-Test and Post-Test Mean Scores*

	N	X	Sd	Se	t	p
Pre-Test	37	2,97	0,21	0,03	2,93	0,006
Post-Test	37	3,17	0,34	0,06		

Table 4 presents the findings regarding whether there is a significant difference between the pre-test and post-test scores of prospective preschool teachers concerning their awareness levels of specific learning disabilities. In this context, a significant difference was found between the pre-test scores and the post-test scores conducted after the training ($t=2.93$; $p<0.05$).

DISCUSSION, CONCLUSION and RECOMMENDATIONS

This study aimed to determine the awareness levels of prospective preschool teachers regarding specific learning disabilities (SLDs), the characteristics of these children, the necessary interventions, and whether teachers possess sufficient knowledge and practices when evaluating the developmental characteristics of diagnosed children in preschool settings. The project also aimed to increase the awareness of prospective preschool teachers about SLDs. The findings of the study are presented below.

The pre-test scores of prospective preschool teachers' awareness levels regarding specific learning disabilities were $X=2.97$, while the post-test scores were $X=3.17$. This finding indicates that the awareness levels of the teachers increased after the training. Sivrikaya (2023) found in their research that preschool teachers had insufficient basic knowledge about learning disabilities, their diagnostic methods, and relevant educational practices, and that they held misconceptions about learning disabilities. Since this study aimed to enhance the knowledge and awareness of SLDs, it is expected that prospective teachers will have adequate knowledge and skills regarding children with SLDs when they begin their careers. In a quantitative study conducted by Doğan and Apak (2023) investigating the awareness of preschool teachers regarding SLDs, 290 preschool teachers were selected using a random sampling method. A 37-item questionnaire (Specific Learning Disabilities Questionnaire - SLDQ) was used as the data collection tool. The results showed that a significant portion of the teachers (247) scored above average, indicating that preschool teachers have a high level of awareness of SLDs. This study yielded positive results, contrary to some previous studies conducted both domestically and internationally. Indeed, previous studies in Turkey have shown that preschool teachers (Akdemir, 2018), classroom teachers (Başar & Göncü, 2018), and mathematics teachers (Nurkan & Yazıcı, 2020) have insufficient awareness levels regarding SLDs. The Ministry of National Education's General Directorate of Special Education and Guidance Services has been providing training related to the field, and the fact that many of the teachers in the study had previously encountered children diagnosed with SLDs were cited as factors that contributed to increased awareness levels. Similar findings were obtained in this study, and it was concluded that the awareness levels of prospective preschool teachers were low (at the "no opinion" level).

Based on the findings regarding whether the awareness levels of prospective preschool teachers differ according to the presence of individuals with specific learning disabilities in their immediate environment, it was concluded that having individuals with learning disabilities in their immediate surroundings is a determining factor for their awareness of such disabilities. Kamran et

al. (2023) found in their study that personal experience with individuals with learning disabilities positively influences teachers' attitudes and awareness toward these conditions. It was observed that teachers, with increased confidence gained from these experiences, are more inclined towards implementing inclusive education practices. This finding supports the results of the current study.

The findings regarding whether there is a significant difference between the pre-test and post-test scores of prospective preschool teachers concerning their awareness levels of specific learning disabilities indicate that there is a significant difference between the pre-test scores and the post-test scores following the training. Akdemir (2028), in their master's thesis examining the views of newly graduated preschool teachers on specific learning disabilities, conducted interviews with 10 teachers. The results showed that while newly graduated preschool teachers had correct knowledge about learning disabilities, they lacked sufficient depth of information. The study suggested that preschool teachers are in a position to detect learning disabilities early, and it recommended that they receive more detailed education on this topic within the scope of special education courses at the undergraduate level and undergo mandatory field training in this area. It can be said that this supports the findings of the current study, showing that the training provided during undergraduate education increased the awareness levels of prospective preschool teachers regarding SLDs. Additionally, another study by Gülhan and Burak (2023) investigated the relationship between early signs of learning disabilities and early literacy and executive function skills in preschool children. The study found that as the risk of learning disability symptoms increased in preschool children, issues with early literacy and executive function skills also increased. In line with these findings, the study recommended that learning disabilities should be detected early during the preschool period, and that appropriate intervention programs should be implemented to create suitable learning environments by preschool teachers. Since this study also aimed to enhance the early detection, educational intervention, and awareness of prospective preschool teachers, it supports the findings of the current research.

Based on the research findings, the following recommendations are made:

1. **Revising and Developing Teacher Training Programs:** It is recommended to review and enhance teacher training programs. To increase the awareness levels of prospective preschool teachers regarding specific learning disabilities (SLDs), it is necessary to include the topic of learning disabilities more comprehensively in the education programs. These programs may include not only theoretical knowledge but also practical training.
2. **Awareness and Information Campaigns:** Regular information sessions can be conducted to raise the awareness levels of prospective teachers about SLDs. These sessions could aim to provide updated information and strategies for recognizing and addressing learning disabilities.
3. **Providing Interaction Opportunities:** The research findings show that the presence of individuals with SLDs in the immediate environment of teacher candidates increases their awareness. Therefore, opportunities can be provided for prospective teachers to communicate and share experiences with such individuals. This could be implemented within undergraduate courses through practical experiences and observations.
4. **Diverse Research Designs:** This study was conducted using a quantitative research design. It is recommended to carry out further studies with different groups and different research designs to gain a more comprehensive understanding.

These recommendations aim to enhance the awareness of prospective preschool teachers regarding specific learning disabilities, contributing to the development of more competent and well-equipped teachers in this field. Additionally, they encourage the pursuit of new research.

As a limitation, the experimental process of this study was conducted after an earthquake and was limited to prospective preschool teachers from a single university. For the same reason, the awareness-raising process was carried out online, which may be considered another limitation of the study.

Authors' Contribution Ratio

All authors contributed equally (1st author: 20%, 2nd author: 20%, 3rd author: 20%, 4th author: 20%, 5th author: 20%).

Conflict of Interest

The authors have no conflicts of interest among themselves or with any institution or organization.

REFERENCES

- Akçin, N. (2013). Öğrenme güçlüğü olan çocuklar. İçinde S. Vuran (Ed.), *Özel eğitim* (s. 323-361). Maya Akademi.
- Akdağ, M. (2006). *Eğitimde program değerlendirme ve istatistiksel yöntemler*. Ders Notu. (22.12.2021) <http://web.inonu.edu.tr/~makdag/egitimde%20program%20degerlendirme.pdf>
- Akdemir, Y. (2018). *Öğrenme güçlüğü: Yeni mezun okulöncesi öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- American Psychiatric Association (APA). (2013). *DSM-5 - Tanı Ölçütleri Başvuru Elkitabı* (5. baskı). (Çeviren: Ertuğrul Köroğlu). Hekimler Yayın Birliği (HYB).
- Aslan, K. (2015). Özgül öğrenme güçlüğüne erken dönem belirtileri ve erken müdahale uygulamalarına dair derleme. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal*. 1(2), 577-588.
- Başar, M. ve Göncü, A. (2018). Sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğüyle ilgili kavram yanlışlarının giderilmesi ve öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(1), 185-206.
- Bayle, J. R., Forchelli, G. A., & Cariss, K. (2015). Note-taking interventions to assist students with disabilities in content area classes. *Intervention in School and Clinic*, 50(4), 215-222. <https://doi.org/10.1177/1053451214542045>
- Çağlar, Ö. (2017). *Öğrenme güçlüğü, nedenleri ve öğrenme güçlüğü yaşayan çocuklara yardım teknikleri başlıklı söyleşi* (18 Ağustos). Erişim adresi: <https://www.sahipkiran.org.tr/ogrenme-guclugu/>
- Doğan, H. (2012). *Özel öğrenme güçlüğü riski taşıyan 5-6 yaş çocukları için uygulanan erken müdahale eğitim programının etkisinin incelenmesi* (Doktora Tezi) Marmara Üniversitesi.
- Doğan, H. ve Apak, Ö. (2023). Okul Öncesi öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğü hakkında farkındalıkları. *Temel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3 (Prof. Dr. Ayla OKTAY Özel Sayısı), 16-28. <https://doi.org/10.55008/te-ad.1288877>
- Esen, A. ve Çıfıci, İ. (2000). Sınıf öğretmenlerinin öğrenme yetersizliği ile ilgili bilgilerinin belirlenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(8), 85-90.

- Gülhan, N. Ş. ve Burak, Y. (2023). Okul Öncesi Dönem Çocukların Öğrenme Güçlüğü Erken Belirtileri ile Erken Okuryazarlık ve Yürütücü İşlev Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 11(3), 707-729.
- ICD-10. (2016). The official international classification of diseases. *Fifth edition*. World Health Organization. Erişim 22.07.2018. <http://apps.who.int/classifications/icd10/browse/2016/en>.
- Kamran, M., Siddiqui, S., & Adil, M. S. (2023). Breaking Barriers: The influence of teachers' attitudes on inclusive education for students with mild learning disabilities. *Educ. Sci.*, 13(6), 606. <https://doi.org/10.3390/educsci13060606>
- Karabekiroğlu, K. (2015). *Aman dikkat: Dikkat ve öğrenme sorunları*. (2.baskı). Say Yayınları.
- Kargın, T. (2004). Kaynaştırma: Tanımı, gelişimi ve ilkeleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, (5) 2, 1-13.
- Köksal, O., Balaban Dağal, A. ve Duman, A. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programı hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi. *International Journal of Social Science*, 46, 379-394.
- Mcmillian, J., & Schumacher, S. (2001). *Research in education*. Longman.
- Mujis, D. (2004.). *Doing quantitative research in education with SPSS*. GBR, Sage Publications.
- Nurkan, M. A. ve Yazıcı, E. (2020). Matematik öğretmenlerinin matematik öğrenme güçlüğü (diskalkuli) farkındalıklarının belirlenmesine ilişkin bir durum çalışması. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 1(7), 95-109.
- Öğülmüş, K. (2021). Özel öğrenme güçlüğü tanılanma süreci. *Kırıkkale Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, 23(2), 395-404.
- Özmen, R. G. (2017). *Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler*. Pegem Atf İndeksi, 369-401.
- Pelletier, M. P., Ahmad, S. A., & Rourke, B. P. (2001). Classification rules for basic phonological processing disabilities and nonverbal learning disabilities: Formulation and external validity. *Child Neuropsychology*, 7(2), 84-98.
- Salman, U., Özdemir, S., Salman, A. B. ve Özdemir, F. (2016). Özel öğrenme güçlüğü "Disleksi". *İstanbul Bilim Üniversitesi Florence Nightingale Tıp Dergisi*, 2(2), 170-176.
- Sivrikaya, O. (2023). *Okul öncesi öğretmenlerinin özgül öğrenme güçlüğü hakkındaki bilgi ve öz yeterliklerinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi) Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Şahin, S. ve Akoğlu, G. (2011). Öğrenme güçlükleri olan çocuklar ve eğitimleri. İçinde (N. Baykoç (Ed.), *Özel gereksinimli çocuklar ve eğitimleri*. Eğiten Kitap.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th ed.). MA: Pearson.
- Uygun, N. (2019). *Matematik öğrenme güçlüğü risk grubu olan bir dördüncü sınıf öğrencisi için destek eğitim programı geliştirilmesine yönelik bir eylem araştırması* (Doktora Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Wiegerová, A., Gavora, P., & Kaniová, M. (2016). Professionalization of University students of pre-school education (through the views of students on pre-school and the family in the Czech Republic). *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 217, 116-122.
- Yangın, S., Yangın, N., Önder, V., & Şavlığ, A. (2016). Sınıf öğretmeni adaylarının ve öğretim elemanlarının çeşitli öğrenme güçlüklerine yönelik farkındalıkları. *Education Sciences*, 11(4), 243-266.

Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Özel Öğrenme Güçlüğüne İlişkin Farkındalıklarının Artırılması^a

Merve İnce^b, Ruken Özaydın^c, İrem Kaplan^d, Nisa Nur Atıcı^e, Neşe Uygun^f

ÖZET

Anahtar Kelimeler:
Öğrenme güçlüğü,
Okul öncesi öğretmen adayı,
Farkındalık.

Yükleme: 19/10/2024
Kabul: 29/10/2024
Yayınlanma: 31/10/2024

Araştırma Makalesi

DOI: 10.5281/zenodo.14018037

Türkiye’de özel öğrenme güçlüğü (ÖÖG) belirtilerinin fark edilmesi, değerlendirilmesi ve tanınması ilkökul döneminde yapılmaktadır. ÖÖG yaşayan bir çocuğun akademik olarak zorlanması çocukta özgüven sorunlarına, okulda uyum problemleri yaşamasına sebep olabilir. ÖÖG’nin geç fark edilmesinin ve tanınmasının önemli nedenlerinden biri öğretmenlerin çocuklardaki ÖÖG belirtilerine ilişkin yeterli bilgiye sahip olmamalarıdır. Araştırma, okul öncesi öğretmen adaylarının özel öğrenme güçlüğüne ilişkin farkındalık düzeylerini belirlemek, bu çocukların özelliklerinin neler olduğu, hangi uygulamalara yer verilmesi gerektiği, okul öncesinde tanınmış çocukların gelişim özelliklerini değerlendirirken öğretmenlerin yeterli bilgi ve uygulamalara sahip olup olmadıklarına dikkat çekmek ve okul öncesi öğretmen adaylarının özel öğrenme güçlüğüne ilişkin farkındalıklarını artırmak amacıyla tasarlanmıştır. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden tek gruplu öntest-sontest deneysel desen modeli kullanılmıştır. Bu araştırmanın çalışma grubunu; Gaziantep’te bir vakıf üniversitesinde eğitim gören 37 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırma, bu öğretmen adaylarının ÖÖG yaşayan çocuklara yönelik farkındalıklarını belirlemek ve artırmak amacıyla tasarlandığı için öğretmen adaylarına “Öğrenme Güçlükleri Farkındalık Ölçeği” uygulanmıştır. Çalışmada toplanan veriler t-testi ile analiz edilmiştir. Çalışmanın sonucunda verilen eğitimin, öğretmen adaylarının özel öğrenme güçlüğüne yönelik farkındalıklarının arttığı ortaya konulmuştur.

- Bu çalışma, Tübitak 2209/A Üniversite Öğrencileri Araştırma Projeleri Destek Programı kapsamında ve Dr.Öğr. Üyesi Neşe Uygun’un proje danışmanlığında gerçekleştirilmiştir.
- Hasan Kalyoncu Üniversitesi, İİSBF, Gaziantep, Türkiye Orcid: 0009-0005-8620-3232 merveince0@gmail.com
- Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Gaziantep, Türkiye Orcid: 0009-0003-3439-8096 ruken.ozaydin@std.hku.edu.tr
- Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Gaziantep, Türkiye Orcid: 0009-0005-5498-9154 tr.iremkaplan@gmail.com
- Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Gaziantep, Türkiye Orcid: 0009-0002-4048-4639 nisanuratcen@gmail.com
- Gaziantep Üniversitesi, Nizip Eğitim Fakültesi, Gaziantep, Türkiye Orcid: 0000-0003-0961-5303 nuvgun@gantep.edu.tr

GİRİŞ

Okulla birlikte çocukların gelişim özelliklerine göre yetenekleri ve yeterlilikleri desteklenmektedir. Bu bağlamda erken çocukluk döneminde çocukların gelişim özellikleri bilinmeli ve okul öncesi eğitimden yararlanılması sağlanmalıdır. Okul öncesi dönem çocuğun öğrenme potansiyelinin en yüksek olduğu, temel becerilerin ve alışkanlıklarının, zihinsel yeteneklerinin en hızlı geliştiği ve şekillendiği dönemdir (Köksal vd., 2016). Bu dönemde öğretmenin; bilişsel, duygusal, fiziksel ve sosyal açıdan çocukların gelişimini desteklemesi, uygun öğrenme ortamları sağlaması ve çocuğu yaşama hazırlaması önem arz etmektedir (Wiegerová vd., 2016). Bununla birlikte öğretmen, gelişim özelliklerine göre karşılaştırdığında sınıfında akranlarından daha geri veya daha üstün olan çocukların da farkına varmalı ve bu çocuklara ihtiyaçları olan gerekli ve yeterli eğitimi verebilmelidir. Öğretmenin bu farkındalığı özel gereksinime sahip olduğu düşünülen çocukların erken tanı ve tedavisinin yapılmasına olanak tanıyabilir. Bu çocukların yeterliklerinin belirlenmesi, gelişim özelliklerine uygun eğitim kurumlarına yönlendirilmeleri ve yerleştirilmeleri sınıf ortamının iyi bir şekilde yapılandırılmasına katkı sağlar. Okul öncesi öğretmenler sınıflarında bulunan tipik gelişim gösteren çocukların özel gereksinim gösteren çocukla kaynaşması için çaba göstermektedir (Bayle vd., 2015).

Okul öncesi dönemde özel gereksinimli çocukların engel türlerinden biri de özel öğrenme güçlüğü olabilir. Okul öncesi öğretmenleri, bu engel türüne sahip çocukları fark edemeyebilir ve bu durum çocuğun akranlarından geri kalmasına neden olabilir. Dolayısıyla öğretmenlerin; genelde özel eğitim ile ilgili özelde ise özel öğrenme güçlüğü ile ilgili yeterli donanıma sahip olmadıklarından kaynaklanabilir. Türkiye'deki öğretmen yetiştiren programlarda verilen dersler incelendiğinde özel eğitim ile ilgili derslerin yetersiz olduğu ve öğretmen adaylarının özel eğitime ilişkin yetersiz bir donanımla mezun oldukları görülmektedir (Kargın, 2004).

Normal veya normalin üzerinde zekâya sahip (IQ>85) herhangi bir birincil psikolojik problemi, belirgin beyin patolojisi, duyuusal özrü bulunmayan, dinleme, konuşma, okuma, yazma akıl yürütme ve matematik becerilerinin kazanılmasında, kullanılmasında önemli güçlükleri bulunan, ikincil olarak kendine yetebilme, sosyal algılama ve etkileşim problemleri yaşayan, standart olan eğitime rağmen yaşından ve zekâsından beklenen başarıyı gösteremeyen bireylerdeki bu durum "Özel Öğrenme Güçlüğü (ÖÖG)" olarak tanımlanmıştır (Doğan, 2012). İlk kez 1963 yılında özel eğitim uzmanı olan Kirk tarafından kullanılan "özüml öğrenme bozukluğu" terimi, öğrenme güçlüğü yaşayan bireyleri tanımlamak için kullanılmıştır. Bu bozuklukta, bireylerin belirli bir akademik alanda belirgin bir şekilde işlev gösterme güçlüğü vardır. Öğrenme bozukluğu olan bireylerde, bilişsel yetilerin düzensiz bir şekilde dağıldığı ve dikkati çeken bir durum söz konusudur (Salman vd., 2016). Tıp literatüründe bozukluk ifadesi eğitim literatüründe güçlük ifadesi genel olarak kullanıldığı görülmektedir. Öğrenme güçlüğü'nün belirlenmesi sürecinde, öğrenci ile ilgili bilgi edinilmesi ve öğretmenin öğrenciyi tanıması gerekmektedir. Esen ve Çıfçı'ye (2014) göre öğrenme güçlüklerinin tespit edilmesinde uygun değerlendirme araçlarının kullanılması eğitimciler açısından önemli bir konudur. Öğrenme güçlüklerinin tanınmasında kullanılan standart zekâ testleri bulunmaktadır. Wechsler Çocuklar için Zekâ Ölçeği (WISC-R), bu süreçte kullanılan en etkili testlerdendir. WISC-R zekâ testi; öğrenme güçlüklerinin zihinsel işlevler üzerindeki etkilerini anlama çabasının yanı sıra dikkat, algılama ve yorumlama yetilerinin değerlendirilmesinde yaygın olarak kullanılmaktadır. Sözel, performans ve tüm ölçek olarak üç

ayrı zekâ bölümünden oluşur. ÖÖG olan çocuklarda sözel ve performans zekâ bölümleri arasında farklar bulunur ve bu farkın 10-30 arasında olması öğrenme güçlüğü belirtisi olarak yorumlanır.

Özel öğrenme güçlüğüne sahip bireylerin belirtilerine bakıldığında; dikkat süresinin kısalığı, belleğin zayıf olma durumu görülmektedir. Harfler, sayılar, sesler arasında ayırım yapabilme konusunda yetersizlik, okuma-yazma yeteneğinde zayıflık, el-göz ve vücut koordinasyonunda yetersizlik, sıralamada zorluklar, organizasyonda zayıflık ve duyu-algı problemleri göze çarpmaktadır. Bunların dışında zaman zaman değişen performans, birçok durumda uygun olmayan cevap, huzursuzluk, dürtüsellik, disipline olmakta, dinleme ve hatırlamada zorluklar yaşama, yön konusunda (sağ-sol) yanlışlıklar, zamanı söylemede, sözel olmayan sesleri tanımada hatalar, kelime ile ifade ettiği kavramı birleştirmede güçlük, gecikmiş ve bebeksi konuşma, aşırı hareketlilik, sakarlık ve dalgınlık görülmektedir (APA, 2013; Doğan, 2012; Özmen 2017; Uygun, 2019). Bu belirtilerin okul öncesi dönemde öğretmen tarafından fark edilmesi ÖÖG yaşayan çocuğa erken müdahale edilmesine olanak sağlayabileceği söylenebilir. Bu bireylerin özellikleri; akademik özellikler, sosyal, duygusal özellikler, fiziksel özellikler şeklinde aşağıda verilmiştir:

Akademik özellikler: Bireyler bazı alanlarda yaşlarıyla aynı düzeyde olurken diğer alanlarda akranlarının gerisinde kalabilmektedirler. Okuma ve yazmada, yazılı ifadede ve matematik kavramlarında ve becerilerini elde etmekte güçlük yaşamaktadırlar (Özmen, 2017).

Sosyal-Duygusal özellikler: ÖÖG olan bireyler, tutum ve sosyal ilişki konularında da zorluklar yaşayabilmekte ve ilkökul dönemiyle birlikte tembel, dikkatsiz, kaba, sorumsuz gibi etiketlere maruz kalmaları gerekli sosyal-duygusal beceriler geliştirebilmelerini olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Öğrencilerin başarısızlık deneyimlerinin sıklığı başta motivasyonlarını olumsuz etkilemekte ve bunun sonucunda okuduğunu anlama performansları düşmektedir.

ÖÖG olan öğrenciler;

- a) benlik algısında zayıflık,
- b) sosyal ipuçlarını yanlış yönde yorumlama,
- c) empati sorunları yaşama,
- d) arkadaşlık ilişkileri kuramama,
- e) akranları tarafından kabullenememe,
- f) grup çalışmalarında sorun yaşama,
- g) bir konuşmayı ya da etkinliği başlatamama ve sürdürememe,

ı) akranları tarafından başka kişilere bağımlı görünme gibi sosyal beceri yetersizlikleri ve duygusal sorunlar gösterebilmektedirler (Akçin, 2013).

Fiziksel özellikler: ÖÖG tanısı alan bireylerde motor beceriler alanında da problemler yaşandığı görülmektedir. Bu bireylerin fiziksel gelişimlerine bakıldığında bebeklik döneminden itibaren emekleme, oturma, vücudun kontrolü, denge-ritim gerekliliği olan kaba motor hareketlerde, kalem tutma, ip/bağcık bağlama, düğme ilikleme ve fermuar açma-kapama benzeri el göz koordinasyonu ve küçük nesnelerin kontrolünü gerektiren ince motor becerilerde, yön bulma, sağ- sol ayırt etme gibi mekânsal algılarda problemler yaşadıkları görülmektedir (Şahin ve Akoğlu, 2011).

Alan yazına bakıldığında ÖÖG belirtileri okul öncesi ve okul dönemi boyunca farklı şekillerde kendini gösterebilir. Okul öncesi dönemde; çocuklarda konuşmada gecikme görülmesi de yaygındır. Birbirine yakın heceli kelimelerde sesler karıştırılabilir, örneğin “su” yerine “bu” kelimesi söylenebilir. İnce motor becerilerde, özellikle ayakkabı bağcığı bağlama gibi görevleri yerine getiremeyebilir. Sağ ve sol yönlerini ayırt etmekte zorlanabilirler ve bir işi yaparken kullanılacak el konusunda belirgin bir seçim yapamayabilirler. Ayrıca alfabedeki harf ve seslerin öğrenilmesinde güçlük yaşayabilirler ve zaman ile yön kavramlarını da karıştırabilirler (Öğülmüş, 2021). Okul dönemi başladığında ise bu çocuklar okuma ve yazmayı geç ve zor öğrenebilirler, genellikle yavaş ve hatalı okuma yapabilirler. Yazıda sıklıkla bozukluklar görülebilir, matematik becerilerinde güçlük yaşayabilirler ve çarpım tablosunu öğrenmekte zorlanabilirler. İmla ve noktalama hataları da sıkça yapılan durumlardandır; ‘d’ ile ‘b’, ‘p’ ile ‘b’ harflerini karıştırabilirler. Okuduğunu anlama konusunda sorun yaşayabilir ve harflerin sırasını karıştırabilirler, örneğin “kız” yerine “zık” veya “ızk” okuyabilirler. Benzer kelimeleri karıştırma eğilimindedirler, “incir” yerine “zincir” veya “en” yerine “ne” şeklinde okuyabilirler. Bazı durumlarda kelimeleri ayna görüntüsüyle ters olarak yazabilirler. Heceleri atlayabilir, tersten okuyup yazabilirler ve sesli okuma sırasında vurgulamalar inişli çıkışlı olabilir, noktalama işaretlerini doğru kullanamayabilirler. Dil sorunları sık görülür ve sayfa düzenini kullanmada zorluk çekerler, çizgiler arasında yazmada sorun yaşarlar. Kelimeleri çok yer kaplayacak şekilde aralıklı veya birbirine çok bitişik yazarlar. Bu çocuklar aşırı hareketli ya da aksine çok durağan olabilirler ve birden fazla işlem gerektiren problemlerde sorun yaşarlar. Soyut kavramları algılama da zorluk çekerler, organize etme, sentez ve analiz etmede güçlük yaşarlar. Uyum sorunları görülebilir ve görsel ile işitsel algıda yavaşlık söz konusu olabilir. Ayrıca motor koordinasyon sorunları yaşanabilir. Bu belirtiler, çocuklarda özel öğrenme güçlüğüne varlığına işaret edebilir ve erken tanı ile uygun müdahaleler, çocuğun akademik ve sosyal başarısını olumlu yönde etkileyebilir (Aslan, 2015; Öğülmüş, 2021; Salman vd., 2016).

Bu özelliklerin birçoğu okul öncesi dönemde farkına varılır ve tespit edilir ise daha sonraki kademelerde çocuklar, akranlarına yakın performans gösterebilir. Türkiye’de 2017 yılının ocak ayı verilerine göre ÖÖG eğitsel tanılı 41.452 öğrenci bulunmaktadır. Bu veriye her ay ortalama 1000 öğrencinin eklendiği de tahmin edilmektedir (Çağlar, 2017). Bu veriler aracılığıyla ÖÖG yaşayan çocukların erken tanı ve müdahale için iyi yetişmiş, nitelikli öğretmenlere ihtiyacı olduğu söylenebilir.

Öğrenme güçlüğü yaşayan çocuklar DSM-V’e göre üç alt türe göre şu şekilde açıklanmıştır:

1. Okuma güçlüğü; sözcük okuma doğruluğu, okuma hızı, akıcılığı ve okuduğunu anlamada yaşanan güçlükler olarak açıklanır.
2. Yazılı anlatım güçlüğü; harf harf söyleme, yazma, dilbilgisi, noktalama doğruluğunda ve yazılı anlatım açıklığı ve düzeninde görülen sorunlar olarak açıklanır.
3. Sayısal (Matematik) güçlük; sayı algısı, aritmetik gerçeklerin ezberlenmesi, doğru ve akıcı uslamlama ve doğru sayısal uslamlamada görülen sorunlar olarak açıklanır.

DSM-V’in yanı sıra ICD (International Classification of Diseases) ön tanı kriterlerine göre ÖÖG; okuma güçlüğü, yazma güçlüğü, matematik güçlüğü ve üçünün bir arada görüldüğü bozukluk olarak dört alt dala ayırmıştır. Bununla birlikte gelişimsel koordinasyon bozukluğu yaşayan çocuklarda küçük yaşlardan itibaren hareketleri planlama ve uygulama becerilerinde zorlanabilir. Bu çocuklar; yaşlarına göre motor becerileri kazanmakta daha geç gelişim gösterirler,

konuşma bozuklukları görülür, hareket sistemlerinde zorlanma ve yakınları tarafından sakar olarak algılanabilirler. ÖÖG'nin erken dönem belirtilerinden olan hareket (motor) sistemindeki problemler düşünüldüğünde gelişimsel koordinasyon bozukluğu da bir tür öğrenme bozukluğu olarak ele alınabilir (Karabekiroğlu, 2015). Ayrıca sözel olmayan öğrenme güçlüğüne sahip çocuklar; görsel organizasyonda, psikomotor, dokunsal algı, mimikleri anlamada, sözel öğrenmede, kavramsal yetenek alanlarında, ses biriminde, yazı biriminde, sözel bilgiyi tanımlamada ve sözel bilginin çıktısında nöropsikolojik nedenlerden dolayı güçlükler yaşayabilirler (Pelletier vd., 2001).

1997 yılında yayımlanan 573 sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname ve 2006 yılında yayımlanan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde özel gereksinimli çocukların okul öncesi eğitimlerinin zorunlu hâle getirilmesi ile bu çocukların söz konusu kurumlara yerleştirilmeleri, özel eğitim ve kaynaştırma konusunda yeterli donanıma sahip olmayan okul öncesi öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunları artırmıştır. Dolayısıyla yaşanan zorluklar, okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine olan tutumlarını olumsuz etkilediği, özel gereksinimli çocukların ve tipik gelişim gösteren çocukların kaynaştırma eğitiminden faydalanamadıklarını göstermiştir. Okul öncesi öğretmenliği lisans programında zorunlu ders olarak sadece özel eğitim ve kaynaştırma dersi adı altında yarım dönemlik tek ders bulunmaktadır. Bunun haricinde meslek bilgisi seçmeli ders başlığı altında "Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu, Öğrenme Güçlüğü, Öğretimi Bireyselleştirme ve Uyarlama" dersleri mevcuttur. Bu dersler uzman öğretim üyeleri varsa açılır, yoksa bu dersleri almadan okul öncesi öğretmen adayları mezun olabilmektedir. Bu bağlamda araştırmada okul öncesi öğretmen adaylarının ÖÖG yaşayan çocuklara yönelik farkındalıklarını belirlemek ve artırmak amaçlanmıştır. Okul öncesi öğretmen adaylarının ÖÖG yaşayan çocuklara yönelik farkındalıklarını belirlemek ve artırmakla birlikte bu alanda yapılan çalışmaların yetersiz olması ve alana katkı sağlaması açısından özgün ve önemli olduğu düşünülmektedir.

Araştırmada okul öncesi öğretmen adaylarının özel öğrenme güçlüğüne ilişkin farkındalık düzeylerini belirlemek, bu çocukların özelliklerinin neler olduğu, hangi uygulamalara yer verilmesi gerektiği, okul öncesinde tanılanmış çocukların gelişim özelliklerini değerlendirirken öğretmenlerin yeterli bilgi ve uygulamalara sahip olup olmadıklarına dikkat çekmek ve okul öncesi öğretmen adaylarının bu güçlüğe ilişkin farkındalıklarını artırmak amacıyla bu araştırma tasarlanmıştır.

Araştırmada okul öncesi öğretmen adaylarının ÖÖG'ye sahip çocuklara ilişkin farkındalıklarını belirlemek ve artırmak amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır:

- 1.Okul öncesi öğretmen adaylarının özel öğrenme güçlüğüne ilişkin farkındalık düzeylerinin öntest ve sontest puanları nedir?
- 2.Okul öncesi öğretmen adaylarının yakın çevrelerinde özel öğrenme güçlüğü olan bireylerin var olma durumuna göre farkındalıkları değişmekte midir?
- 3.Okul öncesi öğretmen adaylarının özel öğrenme güçlüğüne ilişkin farkındalık düzeyleri öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

YÖNTEM

Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden tek gruplu ön test-son test yarı deneysel desen

modeli kullanılmıştır. Yarı deneysel desenler araştırma grubunun tesadüfi olarak belirlenmediği durumlarda uygulanır (Mcmillan ve Schumacher, 2001). Bu modelde tek bir grup vardır, bu gruba bir eğitim programı uygulanmadan önce ön test ve eğitim programı uygulandıktan sonra da son test uygulanır. Yarı deneysel çalışmalar, doğal okul koşullarında programın uygulamaları için uygun bir modeldir. Özellikle eğitim programlarının etkililiği ve geliştirilmesi ile ilgili çalışmalarda kullanılmaktadır (Mujis, 2004). Yapılan çalışmada araştırma grubu tesadüfi olarak seçilmediği için yarı deneysel desen uygulanmıştır. Ön test ve son test puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığına bağlı grupta “t testi” ile bakılır. Bu fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunup son test lehine ise uygulanan eğitim programının başarılı olduğu yorumu yapılabilir (Akdağ, 2006).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu; Gaziantep ilindeki bir vakıf üniversitesinin okul öncesi öğretmen adayları oluşturmaktadır. Bu araştırma, TÜBİTAK 2209/A Üniversite Öğrencileri Araştırma Projeleri Destek Programı kapsamında gerçekleştirilmiştir. Okul öncesi öğretmenliği lisans programına kayıtlı 219 öğrenciden 120 okul öncesi öğretmen adayına ulaşılması beklenmekteydi ancak 6 Şubat 2023 tarihinde yaşanan Kahramanmaraş merkezli depremler nedeniyle çalışma grubu 37 öğretmen adayından oluşmuştur. Yüz yüze eğitime ara verilen bu büyük felaket sonrası deneysel işlem süreci proje araştırmasının öneri formunda risk olarak da belirtildiği gibi çevrimiçi gerçekleştirilmiştir. 37 kişiden oluşan çalışma grubu ise öntest ve sontest ölçeklerini dolduran ve verilen eğitimlerin tamamına katılan öğretmen adaylarının tespit edilmesiyle belirlenmiştir. Bu öğretmen adaylarından 10’u erkek 27’si kadındır.

İşlem Basamakları

Araştırmada öğretmen adaylarının ön test puanlarına göre ÖÖG kavramına, türlerine ve uygulama örneklerine ilişkin bir eğitim planlanmıştır. Eğitimin ayrıntıları aşağıda verilmiştir. Bu eğitim sonrası öğretmen adaylarına son test uygulanmıştır.

Eğitim programı; ÖÖG alanında bilimsel araştırmaları, deneyimleri ve uygulamaları olan psikoloji, sınıf öğretmenliği ve özel eğitim öğretmenliği bölümü öğretim üyeleri tarafından dört oturumda teorik ve uygulamalı şekilde 6 Şubat 2023 tarihinde yaşanan Kahramanmaraş merkezli depremler nedeniyle çevrimiçi olarak verilmiştir. Oturumlarda verilen eğitimler Tablo 1’de ayrıntılı olarak sunulmuştur. Oturumlar gerçekleştirilmeden önce; oturumlar ile ilgili afişler düzenlenmiş ve öğretmen adayları ile paylaşılmıştır. Oturumların tamamı çevrimiçi ve Google Meet uygulamasıyla gerçekleştirilmiştir. Her bir oturum en az 60 dakika en fazla 150 dakika sürmüştür. Oturumlar esnasında öğretmen adaylarının soruları eğitimciye yönlendirilmiştir. Uygulama gerektiren oturumlarda katılımcılar ile eğitmen eş zamanlı uygulamalar yapmıştır.

Tablo 1. Oturumlara ilişkin tarih ve bilgiler

Oturumlar	Oturum Tarihi	Uzman Konuk	Konular
1.Oturum	17 Mayıs 2023	Dr.Öğr. Üyesi Mustafa Batuhan Kurtoğlu	Özel Öğrenme Güçlüğü Tanımı, Nedenleri ve Özellikleri, Yaygınlığı, Değerlendirilmesi ve Tanılanması
2.Oturum	1 Haziran 2023	Dr.Öğr. Üyesi Neşe Uygun	Okul Öncesi Dönemde Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Çocuklara Öğretimsel Düzenlemelere ve Uyarlamalara Yönelik Uygulamalar
3.Oturum	12 Haziran 2023	Prof.Dr. Tevhide Kargın	Okul Öncesi Dönemde Özel Öğrenme Güçlüğüne İlişkin Erken Tanı ve Erken

			Müdahale
4.Oturum	23 Haziran 2023	Dr.Öğr. Üyesi Mehmet Aşıkcan	Okul Öncesi Dönemde Öğrenme Güçlüğü Olan Çocuklara Yönelik Dijital Uygulamalar

Araştırmanın deneysel işlemi sonrası öğretmen adaylarına ilgili ölçek son test olarak uygulanmıştır. Ölçek, Google form üzerinden öğretmen adaylarına ulaştırılmıştır. Ön teste katılan ve tüm oturumlara katılan öğretmen adayları belirlenip son test uygulaması yapılmış, verilerin toplanması bitmiş ve verilerin analizine geçilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırma, okul öncesi öğretmen adaylarının ÖÖG yaşayan çocuklara yönelik farkındalıklarını belirlemek ve artırmak amacıyla tasarlandığı için öğretmen adaylarına Yangın, Yangın, Önder ve Şavlı (2016) tarafından geliştirilen 20 maddelik likert tipi öğrenme güçlüğü türlerinin kapsamını bilme ve uygulama yollarını tanıma “Öğrenme Güçlükleri Farkındalık Ölçeği” uygulanmıştır.

“Öğrenme Güçlükleri Farkındalık Ölçeği” başlangıçta 25 maddeden oluşmuş ancak uzman görüşü ve öğrenci dönütleriyle 20 maddelik bir havuz oluşturulmuştur. Oluşan bu maddelerle asıl uygulamada yer alan örneklem harici 76 kişilik öğretmen adaylarına bir ön uygulama yapılmış ve elde edilen ilk veriler SPSS for Windows 18.0 paket programında analiz edilmek için bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Ön uygulama sonucunda faktör analizi yapılmış ve analiz sonucuna göre yapı geçerliği sağlanmış maddeler son ölçme aracında yer almıştır. Faktör analizinde özellikle KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) değerlerinin yüksek olmasına da özen gösterilmiştir. Ölçme aracı geliştirirken faktör yükü en az 0,35 ve üzeri kabul edilmiştir. Ölçme aracı geliştirirken maddelerin birbiriyle olan tutarlılıkları da göz önünde bulundurulmuştur. Geliştirilen ölçme aracının güvenilirlik katsayısı (Cronbach α) 0,79 olarak belirlenmiştir. Ölçme aracında yer alan maddeler, öğretmen adaylarının farklı öğrenme güçlüklerini tanıyıp tanıyamaması ile ilgilidir. Bu öğrenme güçlükleri; disleksi, diskalkuli, afazi, disgrafi ve aleksi olarak sınırlandırılmıştır. Araştırmada öğretmen adaylarına uygulanan ölçme aracı 5’li likert tipi derecelendirme şeklinde hazırlanmıştır. Beşli derecelendirme ölçeği, eşit ortalamalar esas alınarak ve [“kesinlikle yanlış: 1,00-1,79”; “yanlış olabilir: 1,80-2,59”; “bir fikrim yok: 2,60-3,39”; “doğru olabilir: 3,40-4,19”; “kesinlikle doğru: 4,20-5,00”] şeklinde puanlandırılmıştır.

Bu çalışmada da bu ölçek hem ön test hem de son test olarak kullanılmıştır. “Öğrenme Güçlükleri Farkındalık Ölçeği” uygulamadan önce öğretmen adaylarına süreç açıklanmıştır. Verilerin toplanması sürecinde okul öncesi öğretmen adaylarının yakın çevrelerinde özel öğrenme güçlüğü olan bireylerin var olma durumunu belirlemeye yönelik de bir soru sorulmuştur. Bu veri aracılığıyla öğretmen adayının özel öğrenme güçlüğüne yönelik farkındalık düzeyine etkisi olup olmadığı bulgusuna ulaşılması planlanmıştır. Bu kapsamda araştırmanın veri toplama sürecinde iki form kullanılmıştır.

Kişisel Bilgi Formu: Katılımcıların cinsiyet bilgisinin ve yakın çevrelerinde özel öğrenme güçlüğü yaşayan birey/bireylerin olmasına ilişkin bilginin istendiği bir formdur.

Öğrenme Güçlükleri Farkındalık Ölçeği: Yangın, Yangın, Önder ve Şavlı (2016) tarafından geliştirilen 20 maddelik likert tipi öğrenme güçlüğü türlerinin kapsamını bilme ve uygulama yollarını tanımaya yönelik “Öğrenme Güçlükleri Farkındalık Ölçeği” uygulanmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin analizi sürecinde SPSS for Windows 18.0 paket programı kullanılmıştır. Veri analizine başlamadan önce uç değerler analizden çıkarılmıştır. Ters madde bulunmamaktadır. Daha sonra yapılacak analizlere karar vermek için verilerin normal dağılım sergileyip sergilemediği kontrol edilmiş ve elde edilen çarpıklık-basıklık değerlerinin +1 ile -1 aralığında değiştiği görülmüştür. Verilerin normal dağılım sergilediği kabul edildikten sonra parametrik testler olan t-testi yapılmasına karar verilmiştir (Tabachnick ve Fidell, 2013).

Birinci alt problem bağlamında okul öncesi öğretmen adaylarının özel öğrenme güçlüğüne ilişkin farkındalık düzeylerinin ön test ve son test puanlarını belirlemek için aritmetik ortalama, standart sapma gibi istatistiksel analizlere yer verilmiştir.

İkinci alt problem için okul öncesi öğretmen adaylarının yakın çevrelerinde özel öğrenme güçlüğü yaşayan bireylerin olma durumuna göre farkındalıklarının değişip değişmediğini belirlemek için t-testi analizi yapılmıştır.

Üçüncü alt problem için ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılığın olup olmadığı bağımlı örneklem için t-testi kullanılarak analizler yapılmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmada uygulanan “Öğrenme Güçlükleri Farkındalık Ölçeği” ile ilgili ölçek geliştiricileri tarafından faktör analizi yapılmış ve analiz sonucuna göre yapı geçerliği sağlanmış maddeler son ölçme aracında yer almıştır. Faktör analizinde özellikle KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) değerlerinin yüksek olmasına da özen gösterilmiştir. Ölçme aracı geliştirirken faktör yükü en az 0,35 ve üzeri kabul edilmiş ve maddelerin birbiriyle olan tutarlılıkları da göz önünde bulundurulmuştur. Geliştirilen ölçme aracının güvenirlilik katsayısı (Cronbach α) 0,79 olarak belirlenmiştir.

Etik Kurul İzin Belgesi

Bu araştırma, Hasan Kalyoncu Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu tarafından 25.05.2022 tarihinde ve E-97105791-050.01.01-16100 sayılı kararı ile etik yönden uygun bulunmuştur.

BULGULAR

Araştırmanın amacı doğrultusunda üç alt probleme ilişkin bulgular bu başlıkta yer almaktadır.

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

“Okul öncesi öğretmen adaylarının özel öğrenme güçlüğüne ilişkin farkındalık düzeylerinin ön test ve son test puanları nedir?” alt problemine ilişkin bulgulara Tablo 2’de yer verilmiştir.

Tablo 2. Ön Test-Son Test Ortalama Puanları

	N	X	Sd	Skewness	Kurtosis
Öntest	37	2,97	0,21	0,27	0,77
Sontest	37	3,17	0,34	0,30	0,11

Tablo 2’ye göre okul öncesi öğretmen adaylarının özel öğrenme güçlüğüne ilişkin farkındalık

düzeyleri ön test puanlarının $X=2,97$ olduğu, son test puanlarının ise $X=3,17$ olduğu görülmektedir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

“Okul öncesi öğretmen adaylarının yakın çevrelerinde özel öğrenme güçlüğü yaşayan bireylerin olma durumuna göre farkındalıkları değişmekte midir?” alt problemine ilişkin bulgulara Tablo 3’te yer verilmiştir.

Tablo 3. Engel Durumuna Göre Farklılaşmaya İlişkin t-testi Bulguları

		N	X	Sd	Se	t	p
Ön test	Var	10	3,10	0,23	0,07	2,162	0,049
	Yok	27	2,92	0,18	0,04		

Tablo 3’te okul öncesi öğretmen adaylarının yakın çevrelerinde özel öğrenme güçlüğü yaşayan bireylerin olma durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin t-testi sonuçları verilmiştir. Buna göre yakın çevresinde öğrenme güçlüğü yaşayan birey olma durumunun öğrenme güçlüğüne ilişkin farkındalığı belirleyen bir etken olduğu ($t=2,162$; $p<0,05$) görülmektedir.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

“Okul öncesi öğretmen adaylarının özel öğrenme güçlüğüne ilişkin farkındalık düzeyleri ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” alt problemine ilişkin bulgulara Tablo 4’te yer verilmiştir.

Tablo 4. Ön Test-Son Test Ortalama Puanları Arasındaki Farklılaşmaya İlişkin t-testi Bulguları

	N	X	Sd	Se	t	p
Ön test	37	2,97	0,21	0,03	2,93	0,006
Son test	37	3,17	0,34	0,06		

Tablo 4’te okul öncesi öğretmen adaylarının özel öğrenme güçlüğüne ilişkin farkındalık düzeyleri ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına ilişkin elde edilen bulgular sunulmuştur. Bu bağlamda ön test puanları ile verilen eğitim sonucunda gerçekleştirilen son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu ($t=2,93$; $p<0,05$) görülmektedir.

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Araştırmada okul öncesi öğretmen adaylarının ÖÖG’ye ilişkin farkındalık düzeylerini belirlemek, bu çocukların özelliklerinin neler olduğu, hangi uygulamalara yer verilmesi gerektiği, okul öncesinde tanılanmış çocukların gelişim özelliklerini değerlendirirken öğretmenlerin yeterli bilgi ve uygulamalara sahip olup olmadıklarına dikkat çekmek ve okul öncesi öğretmen adaylarının ÖÖG’ye ilişkin farkındalıklarını artırmak amacıyla yapılan bu projede ulaşılan sonuçlara aşağıda yer verilmiştir.

Okul öncesi öğretmen adaylarının özel öğrenme güçlüğüne ilişkin farkındalık düzeyleri ön test puanlarının $X=2,97$ olduğu, son test puanlarının ise $X=3,17$ olduğu görülmektedir. Bu bulguya

göre verilen eğitim sonrası öğretmen adaylarının öğrenme güçlüğüne ilişkin farkındalıklarının arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Sivrikaya (2023) yaptığı çalışmada okul öncesi öğretmenlerin öğrenme güçlüğü temel bilgilerinin, tanımlama yöntemlerinin ve eğitimlerine ilişkin bilgilerinin yetersiz olduğu, öğretmenlerin öğrenme güçlüğüne ilişkin kavram yanlışlarının olduğunu belirlemiştir. Yapılan bu araştırma ise ÖÖG'ye yönelik bilgi düzeyini ve farkındalığı artırmaya yönelik yapıldığı için öğretmen adayları göreve başladığında ÖÖG yaşayan çocuğa ilişkin yeterli donanıma sahip olacağı beklenmektedir. Doğan ve Apak'ın (2023) okul öncesi öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğüne ilişkin farkındalıklarını inceledikleri nicel çalışmada seçkisiz yöntem ile belirlenmiş 290 okul öncesi öğretmen ile çalışılmıştır. Bu çalışma kapsamında veri toplama aracı olarak öğretmenlere yönlendirilmek üzere 37 sorudan oluşan (Özel Öğrenme Güçlüğü Soru Listesi-ÖÖGSL) hazırlanmıştır. Çalışmanın sonucunda öğretmenlerin önemli bir kısmının (247) ortalamanın üzerinde puan aldıkları görülmüştür. Dolayısıyla okul öncesi öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğü ile ilgili farkındalıklarının yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışma daha önce yurtiçinde ve yurt dışında yapılmış bazı çalışmaların aksine olumlu yönde sonuçlanmıştır. Nitekim yurtiçinde öğretmenlerin "Özel Öğrenme Güçlüğü" farkındalık düzeyine ilişkin yapılmış; okul öncesi öğretmenlerinin (Akdemir, 2018), sınıf öğretmenlerinin (Başar ve Göncü, 2018) ve matematik öğretmenlerinin (Nurkan ve Yazıcı, 2020) bu güçlüğe ilişkin farkındalık seviyelerinin yetersiz olduğu görülmüştür. Bu durumun gerekçesi olarak MEB Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü tarafından alan ile ilgili eğitimlerin verilmesi, çalışmaya katılan öğretmenlerin önemli bir bölümünün daha önce ÖÖG tanılı çocuklar ile karşılaşması farkındalık seviyesini artırıcı unsurlar olarak belirtilmiştir. Yapılan bu çalışmada da benzer sonuçlar ortaya çıkmıştır ve okul öncesi öğretmen adaylarının farkındalıklarının düşük olduğu (fikrim yok düzeyinde) sonucuna ulaşılmıştır.

Okul öncesi öğretmen adaylarının yakın çevrelerinde özel öğrenme güçlüğü yaşayan bireylerin olma durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin elde edilen bulgulara göre öğretmen adayının yakın çevresinde öğrenme güçlüğü yaşayan birey olma durumunun öğrenme güçlüğüne ilişkin farkındalığı belirleyen bir etken olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kamran ve diğerleri (2023) çalışmasında, öğrenme güçlüğü olan bireylerle kişisel deneyimin, öğretmenlerin bu durumlara yönelik tutumlarını ve farkındalıklarını pozitif yönde etkilediği bulunmuştur. Öğretmenlerin, bu deneyimlerden kaynaklanan özgüven artışıyla kaynaştırma eğitim uygulamalarına daha yatkın oldukları görülmüştür. Bu araştırma yapılan çalışmanın sonucunu desteklemektedir.

Okul öncesi öğretmen adaylarının özel öğrenme güçlüğüne ilişkin farkındalık düzeyleri ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına ilişkin elde edilen bulgulara göre ön test puanları ile verilen eğitim sonucunda gerçekleştirilen son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Akdemir (2028) ise yeni mezun okul öncesi öğretmenlerin özel öğrenme güçlüğüne ilişkin görüşlerini incelediği yüksek lisans tez çalışmasında 10 öğretmen ile görüşmeler yapmıştır. Çalışmanın sonucunda yeni mezun okul öncesi öğretmenlerinin öğrenme güçlüğüne ilişkin bilgilerinin doğru olduğu fakat yeterli bilgiye sahip olmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğüne erken dönemde fark edebilecek konumda olduklarını, öğretmenlere lisans düzeyinde özel eğitim dersi kapsamında daha detaylı eğitim verilmesi gerektiği ve bu alanda zorunlu eğitim stajı almaları gerektiği önerilmiştir. Bu çalışmanın sonuçlarını destekler nitelikte olduğu söylenebilir. Lisans eğitimleri sürecinde verilen eğitim sonucu okul öncesi öğretmen adaylarının ÖÖG'ye ilişkin farkındalıklarının arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca diğer bir çalışma olan Gülhan

ve Burak (2023) okul öncesi dönem çocuklarının öğrenme güçlüğü belirtileri ile erken okuryazarlık ve yürütücü işlev becerileri arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışma sonucunda okul öncesi dönemdeki çocukların öğrenme güçlüğü belirtisi riski arttıkça erken okuryazarlık ve yürütücü işlev becerilerinde yaşanan sorunların da arttığı tespit edilmiştir. Bu doğrultuda çalışmanın önerilerinde öğrenme güçlüğü'nün okul öncesi dönemde erken tespit edilmesi gerektiği ve uygun müdahale programlarının uygulanarak okul öncesi öğretmeni tarafından uygun öğrenme ortamlarının hazırlanması gerektiği belirtilmiştir. Bu çalışmada da amaçlanan durum okul öncesi öğretmen adaylarının erken tespiti, eğitimsel müdahalesi ve farkındalığı olduğu için araştırma sonuçlarını desteklemektedir.

Araştırma sonuçlarına göre öneriler aşağıdaki gibidir:

1. Öğretmen yetiştirme programın gözden geçirilmesi ve geliştirilmesi önerilebilir. Okul öncesi öğretmen adaylarının ÖÖG'ye ilişkin farkındalık düzeylerini artırmak amacıyla eğitim programlarına özel öğrenme güçlüğü konusunu daha kapsamlı bir şekilde dâhil etmek gerekmektedir. Bu eğitim programları teorik bilgilerin yanı sıra uygulamalı eğitimleri de içerebilir.

2. Farkındalık ve bilgilendirme çalışmaları yapılabilir. Öğretmen adaylarının ÖÖG'ye ilişkin farkındalık düzeylerini artırmak için düzenli bilgilendirme çalışmaları yapılabilir.

3. Araştırma sonuçları, öğretmen adaylarının yakın çevresinde ÖÖG yaşayan bireylerin bulunmasının farkındalığı artırdığını göstermektedir. Bu nedenle öğretmen adaylarının bu bireylerle iletişim kurabilecekleri ve deneyim paylaşabilecekleri ortamlar sağlanabilir. Bu durum lisans dersleri kapsamında uygulama ve gözleme yer verilerek yapılabilir.

4. Bu araştırma nicel bir araştırma deseni kapsamında gerçekleştirilmiştir, farklı gruplarla ve farklı araştırma desenleri ile de gerçekleştirilmesi önerilmektedir.

Bu öneriler, okul öncesi öğretmen adaylarının özel öğrenme güçlüklerine ilişkin farkındalıklarını artırarak, bu alanda daha yetkin ve donanımlı öğretmenler yetiştirilmesine katkı sağlayacaktır. Bununla birlikte yeni araştırmaların yapılmasını da teşvik edecektir.

Bu araştırmanın deneysel süreci deprem sonrası uygulandığı ve yalnızca belirli bir üniversitenin okul öncesi öğretmen adaylarıyla yapıldığı için bir sınırlılık olarak ele alınabilir. Bununla ilgili yine aynı gerekçeden dolayı farkındalık artırma süreci çevrimiçi gerçekleştirilmiştir, bu durum araştırmanın diğer bir sınırlılığı olabilir.

Yazarların Katkı Oranı

Tüm yazarlar aynı oranda katkı sağlamıştır (1. yazar %20, 2. yazar %20, 3. yazar %20, 4. yazar %20, 5. yazar %20).

Çıkar Çatışması

Yazarların kendi aralarında ya da herhangi bir kurum veya kuruluşla çıkar çatışması bulunmamaktadır.

KAYNAKLAR

- Akçin, N. (2013). Öğrenme güçlüğü olan çocuklar. İçinde S. Vuran (Ed.), *Özel eğitim* (s. 323-361). Maya Akademi.
- Akdağ, M. (2006). *Eğitimde program değerlendirme ve istatistiksel yöntemler*. Ders Notu. (22.12.2021) <http://web.inonu.edu.tr/~makdag/egitimde%20program%20degerlendirme.pdf>
- Akdemir, Y. (2018). *Öğrenme güçlüğü: Yeni mezun okulöncesi öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Anadolu Üniversitesi.

- American Psychiatric Association (APA). (2013). *DSM-5 - Tanı Ölçütleri Başvuru Elkitabı* (5. baskı). (Çeviren: Ertuğrul Köroğlu). Hekimler Yayın Birliği (HYB).
- Aslan, K. (2015). Özgül öğrenme güçlüğünün erken dönem belirtileri ve erken müdahale uygulamalarına dair derleme. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal*, 1(2), 577-588.
- Başar, M. ve Göncü, A. (2018). Sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğüyle ilgili kavram yanılgılarının giderilmesi ve öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(1), 185-206.
- Bayle, J. R., Forchelli, G. A., & Cariss, K. (2015). Note-taking interventions to assist students with disabilities in content area classes. *Intervention in School and Clinic*, 50(4), 215-222. <https://doi.org/10.1177/1053451214542045>
- Çağlar, Ö. (2017). *Öğrenme güçlüğü, nedenleri ve öğrenme güçlüğü yaşayan çocuklara yardım teknikleri başlıklı söyleşi* (18 Ağustos). Erişim adresi: <https://www.sahipkiran.org.tr/ogrenme-guclugu/>
- Doğan, H. (2012). *Özel öğrenme güçlüğü riski taşıyan 5-6 yaş çocukları için uygulanan erken müdahale eğitim programının etkisinin incelenmesi* (Doktora Tezi) Marmara Üniversitesi.
- Doğan, H. ve Apak, Ö. (2023). Okul Öncesi öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğü hakkında farkındalıkları. *Temel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3 (Prof. Dr. Ayla OKTAY Özel Sayısı), 16-28. <https://doi.org/10.55008/te-ad.1288877>
- Esen, A. ve Çifci, İ. (2000). Sınıf öğretmenlerinin öğrenme yetersizliği ile ilgili ilgilerinin belirlenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(8), 85-90.
- Gülhan, N. Ş. ve Burak, Y. (2023). Okul Öncesi Dönem Çocukların Öğrenme Güçlüğü Erken Belirtileri ile Erken Okuryazarlık ve Yürütücü İşlev Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 11(3), 707-729.
- ICD-10. (2016). The official international classification of diseases. *Fifth edition*. World Health Organization. Erişim 22.07.2018. <http://apps.who.int/classifications/icd10/browse/2016/en>.
- Kamran, M., Siddiqui, S., & Adil, M. S. (2023). Breaking Barriers: The Influence of Teachers' Attitudes on Inclusive Education for Students with Mild Learning Disabilities. *Educ. Sci.*, 13(6), 606. <https://doi.org/10.3390/educsci13060606>
- Karabekiroğlu, K. (2015). *Aman dikkat: Dikkat ve öğrenme sorunları*. (2.baskı). Say Yayınları.
- Kargın, T. (2004). Kaynaştırma: Tanımı, gelişimi ve ilkeleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, (5) 2, 1-13.
- Köksal, O., Balaban Dağal, A. ve Duman, A. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programı hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi. *International Journal of Social Science*, 46, 379-394.
- McMillian, J., & Schumacher, S. (2001). *Research in education*. Longman.
- Mujis, D. (2004.) *Doing quantitative research in education with SPSS*. GBR, Sage Publications.
- Nurkan, M. A. ve Yazıcı, E. (2020). Matematik öğretmenlerinin matematik öğrenme güçlüğü (diskalkuli) farkındalıklarının belirlenmesine ilişkin bir durum çalışması. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 1(7), 95-109.
- Öğülmüş, K. (2021). Özel öğrenme güçlüğü tanılanma süreci. *Kırıkkale Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, 23(2), 395-404.
- Özmen, R. G. (2017). *Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler*. Pegem Atıf İndeksi, 369-401.
- Pelletier, M. P., Ahmad, S. A., & Rourke, B. P. (2001). Classification rules for basic phonological processing disabilities and nonverbal learning disabilities: Formulation and External validity. *Child Neuropsychology*, 7(2), 84-98.
- Salman, U., Özdemir, S., Salman, A. B. ve Özdemir, F. (2016). Özel öğrenme güçlüğü "Disleksi". *İstanbul Bilim Üniversitesi Florence Nightingale Tıp Dergisi*, 2(2), 170-176.
- Sivrikaya, O. (2023). *Okul öncesi öğretmenlerinin özgül öğrenme güçlüğü hakkındaki bilgi ve öz yeterliklerinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi) Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Şahin, S. ve Akoğlu, G. (2011). Öğrenme güçlükleri olan çocuklar ve eğitimleri. İçinde (N. Baykoç (Ed.), *Özel gereksinimli çocuklar ve eğitimleri*. Eğiten Kitap.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th ed.). MA: Pearson.
- Uygun, N. (2019). *Matematik öğrenme güçlüğü risk grubu olan bir dördüncü sınıf öğrencisi için destek eğitim programı geliştirilmesine yönelik bir eylem araştırması* (Doktora Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Wiegerová, A., Gavora, P., & Kaniová, M. (2016). Professionalization of University students of pre-school education (through the views of students on pre-school and the family in the Czech Republic). *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 217, 116-122.
- Yangın, S., Yangın, N., Önder, V., & Şavlığ, A. (2016). Sınıf öğretmeni adaylarının ve öğretim elemanlarının çeşitli öğrenme güçlüklerine yönelik farkındalıkları. *Education Sciences*, 11(4), 243-266.