



Geliş Tarihi (Received): 18/04/2025

Kabul Tarihi (Accepted): 21/06/2025

Yaşam Becerileri Psikoloji Dergisi-Life Skills Journal of Psychology, 2025; 9(1), 43-60.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Erken Okuryazarlık Bilgisi ile Disleksi Bilgisi Arasındaki İlişki*

Relationship Between Early Literacy Knowledge and Dyslexia Knowledge of Preschool Teachers

¹ Yakup Burak, ² Cihan Sert, ³ Büşra Koç Çınar, ⁴ Gökçe Pilatin, ⁵ Cansel Toykuyu

10.31461/ybpd.1664786

Öz

Bu araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin erken okuryazarlık bilgileri ile disleksi bilgileri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 144 okul öncesi öğretmeni (%94.4 kadın, %5.6 erkek, max/min yaş: 58-22) oluşturmaktadır. Araştırmada Demografik Bilgi Formu, Erken Okuryazarlık Bilgi Testi, Disleksi Bilgi ve İnanç Ölçeği kullanılmıştır. Çalışmada Pearson Korelasyon ve Çoklu Doğrusal Regresyon analizi kullanılmıştır. Çalışma bulgusundan elde edilen sonuca göre okul öncesi öğretmenlerin erken okuryazarlığa yönelik bilgisi ile disleksiye ilişkin bilgisi arasında anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin disleksi bilgi düzeylerini erken okuryazarlık bilgileri olumlu yönde açıkladığı belirlenmiştir. Araştırmada; öğretmenlerin disleksi genel bilgilerini erken okuryazarlık bilgileri yaklaşık olarak %17'sini açıkladığı, disleksi tanıya ilişkin bilgilerini erken okuryazarlık bilgileri yaklaşık olarak %8'ini açıkladığı, disleksi tedaviye ilişkin bilgilerini ise erken okuryazarlık bilgileri yaklaşık olarak %17'sini açıkladığı bulunmuştur. Araştırmanın sonuçlarından yola çıkılarak son bölümde yapılan yorum ve tartışmalar neticesinde Eğitim Fakülteleri ders içeriklerine, araştırmacılara ve öğretmenlere yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Erken Okuryazarlık, Bilgi, Disleksi, Okul Öncesi Öğretmeni

Abstract

In this study, it was aimed to examine the relationship between early literacy knowledge and dyslexia knowledge of preschool teachers. The study group consisted of 144 preschool teachers (94.4% female, 5.6% male, max/min age: 58-22). Demographic Information Form, Early Literacy Knowledge Test, Dyslexia Knowledge and Belief Scale were used in the study. Pearson Correlation and Multiple Linear Regression analysis were used to analyse the data. According to the results obtained from the research findings, there was a significant relationship between preschool teachers' knowledge about early literacy and their knowledge about dyslexia. It was determined that early literacy knowledge positively explained the dyslexia knowledge levels of preschool teachers. In the study, it was found that teachers' general knowledge of dyslexia explained approximately 17% of their early literacy knowledge, their knowledge of dyslexia diagnosis explained approximately 8% of their early literacy knowledge, and their knowledge of dyslexia treatment explained approximately 17% of their early literacy knowledge. Based on the results of the research, as a result of the comments and discussions made in the last section, suggestions were made for the course contents of Faculties of Education, researchers and teachers.

Key Words: Early Literacy, Knowledge, Dyslexia, Preschool Teachers

*Bu makale 33. Ulusal Özel Eğitim Kongresi Trabzon'da 25 Ekim 2023 tarihinde bildiri özeti olarak sunulmuştur.

³ **Sorumlu yazar:** Büşra Koç Çınar, Trakya Üniversitesi, E-Mail: busrakoc9009@gmail.com

Alıntılama: Burak, Y., Sert, C., Koç Çınar, B., Pilatin, G., Toykuyu, C. (2025). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Erken Okuryazarlık Bilgisi ile Disleksi Bilgisi Arasındaki İlişki. Yaşam Becerileri Psikoloji Dergisi, 9(1), 43-60.

Giriş

Öğrenme güçlüğü konusunda yürütülen araştırma ve projelerin yaygınlık kazandığı, öğretmen eğitimlerinin de giderek arttığı görülmektedir. Bu konudaki artışın nitelik açısından sevindirici olduğu söylenebilir (Görgün ve Melekoğlu, 2019). Ancak öğrenme güçlüğü, yasa ve yönetmeliklerde yer almasına rağmen tanımlamada yaşanan güçlüklerden dolayı öğrenciler ihtiyaç duydukları bu hizmetlerden yeterli ölçüde yararlanamamaktadır (Diken, 2014). Özel eğitimde en büyük yüzdelik grubu öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenciler oluşturmalarına rağmen Türkiye’de tanılamada yaşanan eksikliklerden dolayı bu grup özel eğitimin sadece %3’lük kısmını oluşturmaktadır (Melekoğlu, 2017). Sürekli değişen ve gelişen tanımlarla ifade edilen öğrenme güçlüğü; genel anlamda bireyin normal ya da normalüstü zekâya sahip olmasına rağmen akademik beceri anlamında yaşadıkları zorluklar olarak ifade edilmektedir (Akçin, 2016; Amerikan Psikiyatri Birliği, 2013; Bender, 2019). Dünya çapında öğrenme güçlüğü olan bireylerin tanılanmasında yaygın rehber Mental Bozuklukların Tanısal ve Sayımsal El Kitabında (DSM-V) (2013) öğrenme güçlüğü; normal veya normalüstü zekâ seviyesine sahip kişilerde görülen konuşma, dinleme, okuma, yazma, mantık yürütme matematikte yaşanan zorlukların belirgin olarak görüldüğü nörobiyolojik bir bozukluk olarak ifade edilmektedir (APA, 2013). Öğrenme güçlüğü disleksi (Okuma güçlüğü), disgrafi (Yazılı anlatım güçlüğü) ve diskalkuli (Matematik güçlüğü) olmak üzere üç başlıkta ele alınmaktadır. Karmaşık ve üst düzey beceriler gerektiren yazma becerisi disgrafi; bireylerin harf tanıma ve yazmasında, dilbilgisi ve noktalama işaretleri kurallarına uymasında, yazılı anlatımında kendini anlaşılır bir şekilde ifade edebilmesinde yaşadığı zorluklar biçiminde kendini göstermektedir (Aksoy, 2019). Matematikte öğrenme güçlüğü olarak tanımlanan diskalkuli; bireylerin normal ya da normalüstü zekâya sahip olmalarına, duygusal istikrarlarına, sunulan eğitsel fırsatlara ve motivasyonlarına rağmen matematiksel becerileri edinimlerini etkileyen, kısacası bireyden sahip olması beklenen matematik performansın altında kalmasıyla kendini göstermektedir (Doğmaz-Tunalı ve Yıldız-Demirtaş, 2021). Öğrenme güçlüğüne sahip bireylerin %90’ını oluşturan ve okuma bozukluğu olarak tanımlanan disleksi ise okuma ve yazma becerilerinin etkilendiği, temelinde fonolojik eksikliği barındıran kalıtsal bir öğrenme zorluğudur (Snowling ve Hulme, 2011). Son zamanlarda disleksinin tanılanması ve değerlendirilmesiyle ilgili ilerlemeler sayesinde, bir çocuğun disleksi riski altında olduğuna dair işaretler okul öncesi dönemde dahi fark edilebilmektedir (Caglar-Ryeng vd., 2019). Bu dönemde disleksi belirtisi olan çocuklarda sık karşılaşılan problemler şunlardır; konuşmanın gecikmesi, yakın heceli sözcüklerde seslerin karıştırılması, ses ve harflerin öğretiminde yaşanan zorluklar, yön ve zaman kavramlarının karıştırılması gibi belirtiler disleksinin erken dönem belirtileri arasında sayılabilir (Açıkgöz, 2017; Açıkgöz ve Güzel-Özmen, 2020; Balıkçı ve Melekoğlu, 2020; Barnes vd., 2020; Bigozzi vd., 2016).

Erken okuryazarlık ile ilgili becerilerin de çocuklarda disleksinin bulunabileceğine ilişkin bir riskin olup olmadığını belirlemede etkili olabileceği düşünülebilir. Alanyazında öğrenme güçlüğü bulunan çocukların okuma yazmaya hazırlık olarak kabul edilen erken okuryazarlık becerilerinde güçlükler yaşadığı vurgulanmıştır (Ergül vd., 2022; Shaywitz vd., 2008). Bu nedenle öğretmenlerin öğrenme güçlüğü

ve erken okuryazarlık konusunda bilgi sahibi olması, sınıf içi uygulamalarında, etkinliklerinde dikkatli olması ve bu riski taşıyabilecek çocukları belirleyebilmesi, çocuğun ilerleyen dönemdeki akademik hayatı için büyük önem taşımaktadır. Okul öncesi dönemde fark edilebilen bu akademik eksikliklerin öğretmen tarafından erken dönemde anlaşılması çocukların daha sonraki dönemlerde kazandıkları becerilerin devamlılığı ile oldukça ilişkilidir. Çocuğun ileri dönemdeki akademik başarısı da bu ilişkiden önemli oranda etkilenmektedir (Alaqeel, 2022). Disleksi tanısı koymak okul öncesi öğretmenin işi değildir fakat risk altında olan çocukları belirlemek ve gelişimlerine uygun müdahalede bulunabilmek için disleksi ile ilişkili olan bilişsel veya davranışsal zorlukları öğretmenlerin doğru biçimde anlamaları ve bu konuda bilgi sahibi olmaları çocuğun ileriki akademik gelişimini desteklemek açısından oldukça önemlidir (Knight, 2018). Bu nedenle okul öncesi öğretmenin beş altı yaşlarına kadar çocukların gelişim alanlarını ve erken okuryazarlık becerilerini gözlemleyerek ileriki dönemde disleksi yaşayıp yaşamayacağı öngörüsüne sahip olması gerekmektedir (Gür, 2013). Okul öncesi öğretmenlerin çocukların disleksi olma ihtimalini fark etmesinde erken okuryazarlık bilgileri en önemli yordayıcılardan biridir (Alaqeel, 2022). Dolayısıyla okul öncesi dönem çocuklarının erken okuryazarlık becerilerine yönelik uyarın eksikliği olmamasına rağmen erken okuryazarlık becerilerinde sorun yaşamaları öğrenme güçlüğü'nün önemli birer sinyali olarak görülebilir (Barnes vd., 2020). Bu iki durumun öğretmenler tarafından fark edilmesi son derece önemlidir (Konuk-Er vd., 2023). Bu bilgiye göre çocukların erken okuryazarlık becerilerinin okul öncesi dönemde öğretmen tarafından iyi bir biçimde gözlemlenmesi gerekmektedir.

Erken okuryazarlık; çocukların ilkokula geçişini kolaylaştıran, okumayı öğrenme sürecine sağlam geçiş yapmalarına olanak tanıyan ve okumaya başladıklarında okuduğunu anlamaya yönelik çalışmalarda başarılı performans göstermelerinde temel oluşturan bilgi ve beceriler olarak tanımlanmaktadır (Kargın vd., 2021). Bu becerilerin bileşenleri; fonolojik farkındalık, sözcük bilgisi, yazı farkındalığı, harf bilgisi, dinlediğini anlama olarak sınıflandırılmaktadır. Bu nedenle erken okuryazarlık becerileri değerlendirilirken bu beş bileşen göz önünde bulundurulmalıdır (Casey ve Howe, 2002; Koçyiğit, 2021). Bu bileşenlerin çocukların okul öncesi dönem sonrası akademik hayatlarındaki başarılarının önemli bir yordayıcısı olduğu ilgili alanyazında vurgulanmaktadır (Dickinson ve Tabors, 2001; Dennis ve Horn, 2011; Ergül vd., 2014). Hatta bu durum literatüre okuryazarlıkta Matthew Etkisi ile tanımlanmıştır (Ergül vd., 2022; Hindman vd., 2012; Kempe vd., 2011).

Erken okuryazarlık kavramının önemli bir bileşeni olan fonolojik (Sesbilgisel) farkındalık; sözcüklerin birbirinden ayrılabilen seslerden oluştuğu bilincine dayanan sesbirim farkındalığıdır. Dildeki ses yapısını belirleme, tanımlama veya sesleri manipüle etme yeteneğinin gelişimi biçiminde ifade edilen fonolojik farkındalığın çocuklardaki ilk göstergesi ise kafiye kavramıdır (Bjorklund, 2021). Erken okuryazarlık becerilerinde ele alınan bir diğer beceri olan dinlediğini anlama bileşeni; okuduğunu anlama becerisinin ön koşullarından biridir (Kargın vd., 2021). Dinlediğini anlama becerisi, kişiye anlatılandan ya da okunan metinden anlam çıkarabilme becerisidir (Aslan, 2015). Erken okuryazarlık becerilerinde ele alınan bir diğer beceri olan sözcük bilgisi bileşeni; çocukların dil aracılığıyla

aktarılan sözcükleri anlaması ve bu sözcükleri anlamına uygun şekilde kullanabilme becerisi olarak tanımlanmaktadır (Luckner ve Cooke, 2010). Erken okuryazarlık becerilerinde ele alınan bir diğer beceri olan yazı farkındalığı bileşeni; çocukların yazılı dil ile ilgili düşünme ve etkileşime girebilme konusundaki yeteneklerini yansıtmaktadır. Aynı zamanda çocukların yazının şekli, biçimi ve fonksiyonlarına dair farkındalıklarını temsil etmekte, çevresinde görmüş olduğu sembolleri, isimlerini, seslerini ve nihayetinde sözcükleri fark etmelerinde ilk adım olarak görülmektedir (Justice ve Ezel, 2001; Polat, 2019). Erken okuryazarlık becerilerinde ele alınan son beceri olan harf bilgisi bileşeni; çocukların ilkokula başlamadan önce de yazılı dilde yer alan sembolleri diğer bir ifadeyle alfabe bilgisine sahip olduğu ve bunun da kod çözme ve erken okuma becerilerinin temelini oluşturduğunu göstermektedir. Harf bilgisi çocuğun okuma yazmayı çözümlemede önemli derecede yordayıcılığı, okumayı çözümlemeyi kolaylaştırdığı söylenebilir (Özen Altınkaynak, 2014; Parpucu, 2019; Şimşek, 2011). Tüm bu bileşenlere nitelikli bir biçimde sahip olan çocuklar ilkokula başladıklarında okumayı çözümlemede zorlanmayacaklardır (Stanovich, 2009).

Okumanın çocukların akademik başarısına ve sosyal yaşamına etkisi düşünüldüğünde, okul hayatına başladığından itibaren karşılaşılabileceği okuma ve okuduğunu anlamaya yönelik güçlüklerinin okul öncesi döneminde fark edilebilmesi için öğretmenler tarafından erken okuryazarlık becerilerinin erken dönemde doğru bir şekilde değerlendirilip desteklenmesi oldukça önemlidir (Alaqueel, 2022; Laçın ve Güldenoğlu, 2022). İlgili alanyazın incelendiğinde erken çocukluk dönemi öğretmenlerinin disleksi ile ilgili görüşlerini, bilgilerini, disleksiye yönelik erken dönemde risk altında bulunan öğrencileri belirlemeye yönelik çalışmaların olduğu (Alaqueel, 2022; Balcı, 2019; Binti Ibrahim vd., 2021; Gonzalez ve Brown, 2019; Yin vd., 2018) bulunmuştur. Ayrıca erken okuryazarlık konusunda okul öncesi öğretmenlerinin bilgilerini değerlendiren araştırmaların literatürde bulunduğu tespit edilmiştir (Aylin ve Çeliktürk, 2021; Cunnigham vd., 2009; Çalış ve Gök., 2022; Ergül vd., 2014; Ketenoğlu-Kayabaşı ve Ünsal, 2022; Laçın ve Güldenoğlu, 2022). Alanyazında öğrenme güçlüğü riski taşıyan çocukların erken okuryazarlık becerilerinin değerlendirilerek erken müdahale programı hazırlanmasının önemine vurgu yapan çalışmalara rastlanmaktadır (Özkan, 2023). Drama gibi farklı değişkenlerin disleksi olan öğrencilerin erken okuryazarlık becerilerine olan katkısına vurgu yapan çalışmalara rastlanmıştır (Topalca ve Gemalmayan, 2019). Ancak disleksinin okul öncesinde en önemli yordayıcısından olan erken okuryazarlık becerileri ile ilgili öğretmenlerin bilgi ve farkındalıklarına yönelik sınırlı çalışmaya rastlanmakla beraber bu çalışmalarda öncelikli grubu öğrenciler oluşturmakta, öğretmen boyutu yüzeysel olarak ele alınmaktadır (Bigozzi vd., 2016). Oysaki bu dönemde okul öncesi öğretmenlerinin disleksiye yönelik erken belirtileri fark ederek gerekli şekilde destek sağlaması çocukların okuma sürecinde karşılaştıkları güçlükleri daha hafif düzeyde atlatmasına ve ileri akademik başarısına katkı sağlamasında oldukça önemli olduğu varsayılmaktadır. Okul öncesi öğretmenlerinin erken okuryazarlık bilgisinin disleksi bilgisini yordama gücünü ele alan araştırmaların az sayıda olması göz önünde bulundurulduğunda, bu çalışmanın alan yazınına önemli derecede katkı sağlayacağı söylenebilir. Bu araştırma okul öncesi öğretmenlerinin disleksiye ilişkin bilgi düzeyleri ile erken okuryazarlık bilgileri arasındaki ilişkiyi

belirleyerek, öğrenme güçlüğü riski taşıyan çocukların erken dönemde fark edilmesine katkı sağlamayı amaçlamaktadır. Bu riskin öğretmenler tarafından fark edilmesi, çocuğun ileriki akademik yaşamındaki başarısı üzerinde önemli rol oynamaktadır. Öğretmenlerin bilgi düzeyi çocuklardaki riskleri belirlemede önemli görülmektedir. Bu yönüyle söz konusu çalışmanın, öğretmenlerin disleksi farkındalığını artırmaya ve erken müdahale uygulamalarının güçlendirilmesine yönelik politikaların geliştirilmesine katkı sağlayabilecek özgün bulgular sunma potansiyeline sahip olduğu düşünülmektedir. Bu doğrultuda araştırmanın temel problemi, okul öncesi öğretmenlerinin disleksiye ilişkin bilgi düzeylerinin erken okuryazarlık bilgileri ile anlamlı bir ilişki gösterip göstermediği ve bu bilgi düzeylerinin erken okuryazarlık bilgilerini hangi düzeyde yordadığıdır. Araştırmanın alt problemleri ise şunlardır: Okul öncesi öğretmenlerinin disleksiye yönelik tedaviye ilişkin bilgisi, tanıya ilişkin bilgisi ve genel bilgisi ile erken okuryazarlık bilgisi arasında anlamlı bir ilişki var mıdır? İlişki varsa öğretmenlerin disleksiye yönelik tedaviye ilişkin bilgisi, tanıya ilişkin bilgisi ve genel bilgisini erken okuryazarlık bilgileri hangi düzeyde yordamaktadır?

Yöntem

Bu araştırma, okul öncesi öğretmenlerinin disleksiye yönelik bilgi düzeylerinin, erken okuryazarlık bilgi düzeylerine göre değerlendirilmesini amaçlamaktadır. Araştırmada, değişkenler arasındaki ilişkileri ortaya koymayı hedefleyen nicel araştırma yöntemi tercih edilmiştir. Bu kapsamda çalışma, ilişkisel tarama modeli çerçevesinde desenlenmiştir. İlişkisel tarama modeli, iki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişki düzeyini, yönünü ve anlamlılığını belirlemek amacıyla kullanılan betimsel bir araştırma desendir. Bu model, var olan durumları olduğu şekliyle ortaya koyarak, değişkenler arasındaki karşılıklı bağlantıları analiz etmeye olanak tanımaktadır (Büyüköztürk vd., 2023). Bu çalışmada da öğretmenlerin disleksiye ilişkin bilgi düzeylerinin erken okuryazarlık bilgileriyle nasıl bir ilişki içinde olduğu araştırılmıştır. İlişkisel modelin seçilmesinin temel gerekçesi, öğretmenlerin bilgi düzeyleri arasında istatistiksel bir ilişki olup olmadığını saptamak ve bu bilgilerin birbirini ne ölçüde yordadığını ortaya koymaktır. Bu doğrultuda elde edilen bulgular, okul öncesi öğretmenlerinin çocukların erken okuryazarlık gelişimindeki rolüne dair önemli ipuçları sunmayı hedeflemektedir.

Çalışma Grubu

Araştırma, Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde okul öncesi eğitimi veren kurumlarda çalışan okul öncesi öğretmenleri ile yürütülmüştür. Araştırmanın örneklemini 2022-2023 seneleri arasında İstanbul ilinde görev yapan okul öncesi öğretmenleri arasından seçkisiz örneklem yöntemlerinden uygun (Kazara) örneklem yöntemi kullanılarak ulaşılan 144 (%94.4 kadın, %5.6 erkek) okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Örneklem belirleme yöntemlerinden biri olan uygun (Kazara) örneklem yöntemi; zamandan, paradan ve işgücünden tasarrufu sağladığından tercih edilmiştir (Büyüköztürk, 2023). Okul öncesi öğretmenlerinin demografik bilgilerine Tablo-1’de ayrıntılı olarak yer verilmiştir.

Tablo-1.Okul Öncesi Öğretmenlerinin Demografik Özellikleri

Değişkenler		N	%	Toplam
Cinsiyet	Kadın	134	94.4	142
	Erkek	8	5.6	
Öğrenim durumu	Lisans	113	79.6	142
	Lisansüstü	29	20.4	
Ailede veya yakın çevrede öğrenme güçlüğü olan birey olma durumu	Evet	16	11.3	142
	Hayır	126	88.7	
Özel eğitim sertifikası olma durumu	Evet	24	16.9	142
	Hayır	118	83.1	
Öğrenme güçlüğü konusunda eğitim alma durumu	Evet	44	31	142
	Hayır	98	69	
Üniversite dışı erken okuryazarlık alanında kurs/eğitim alma durumu	Evet	71	50	142
	Hayır	71	50	
Okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik durumu (SED)	Alt SED	39	27.5	142
	Orta SED	85	59.9	
	Üst SED	18	12.7	
Erken okuryazarlığa ilişkin dergi/kitap/makale okuma durumu	Evet	82	57.7	142
	Hayır	60	42.3	
Yaş	Max/Min x/ss			
	58/22	31.02/5.73	142	
Mesleki kıdem yılı	33/1	7.64/5.16	142	

Veri Toplama Araçları

Demografik Bilgi Formu: Araştırmacılar okul öncesi öğretmenlerinin demografik bilgilerini belirlemek amacıyla 8 soruya yer verilen bir “Demografik Bilgi Formu” oluşturmuştur. Demografik Bilgi Formu’nda katılımcıların cinsiyet, kazandığı en yüksek derece, yakınında- çevresinde öğrenme güçlüğü olan bireyin bulunma durumu (Var ise yakınlık derecesi), özel eğitim sertifikası olup olmadığı, öğrenme güçlüğü alanında eğitim alıp almadığı, okulun bulunduğu sosyo-ekonomik düzey, üniversite dışında erken okuryazarlıkla ilgili eğitim alma durumu ve erken okuryazarlıkla ilgili makale/dergi/kitap okuma durumlarına yönelik sorulara yer verilmiştir.

Disleksi Bilgi ve İnanç Ölçeği (DBİ): Soriano-Ferrer ve Echegaray-Bengoa (2014) tarafından öğretmenlerin disleksiyle ilgili kavram yanılgılarının anlaşılması için geliştirilmiştir. Miray Sümer ve Altındağ Kumaş (2020) tarafından Türkçe’ye uyarlanmıştır. 6 maddeden oluşmaktadır. 3’lü likert tipi bir ölçektir (Doğru (1), Yanlış (2), Bilmiyorum (3)). Genel bilgi, tanı ve tedavi olarak üç alt boyutu bulunmaktadır. Ölçeğin Türkçe formunun iç tutarlık katsayı hesaplanmış; disleksi genel bilgi 0.87, tanıya ilişkin bilgi 0.85, tedaviye ilişkin bilgi 0.78 olduğu saptanmıştır (Miray Sümer & Altındağ Kumaş, 2020; Soriano Ferrer ve Echegaray

Bengoa, 2014). Bu çalışmada iç tutarlık kat sayısı yeniden hesaplanmış, toplam puan için 0.85, Tanı için 0.87 ve Tedavi için 0.85 olduğu bulunmuştur.

Erken Okuryazarlık Bilgi Testi (EROBİT): Laçın (2022) tarafından öğretmenlerin erken okuryazarlık düzeylerini ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Genel erken okuryazarlık bilgisi, sesbilgisel farkındalık, harf bilgisi, sözcük bilgisi, yazı farkındalığı ve dinlediğini anlama olmak üzere 6 alt boyuttan ve toplamda 27 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte okul öncesi öğretmenlerinin erken okuryazarlık ile ilgili bilgi düzeyini ölçmek için çoktan seçmeli madde tipi kullanılmıştır. EROBİT'te yer alan her sorunun tek bir doğru cevabı olup doğru cevaplar "1", yanlış cevaplar ise "0" puan şeklinde değerlendirilmiştir. EROBİT'ten 8 doğru ve 8 doğrudan az olanlar başarısız, 8-19 arasında doğru yanıt bulunanlar desteğe ihtiyaç duyan, 19 ve daha fazla doğru yanıt bulunanlar ise başarılı olarak belirlenmiştir. (Laçın, 2022). EROBİT'ten toplam alınan puanlar başarısız, bilgiye gereksinim olan ve başarılı olmak üzere üç kategoriye dönüştürülmüştür.

Veri Toplama Süreci

Araştırmaya başlanmadan önce Trakya Üniversitesi Etik Kurulu'nun onay alınmıştır (Doküman numarası: E-29563864-050.03.04-456775). Etik kurul izni alındıktan sonra araştırmanın verilerinin toplanmasına yönelik elektronik ortamda Google Form hazırlanarak katılımcılara WhatsApp uygulaması üzerinden ulaştırılmıştır. Gönüllülük esasına dayalı olarak toplanması düşünülen veriler üç aşamadan oluşturulan Google Form aracılığıyla toplanmıştır. Oluşturulan Google Formun ön kısmında öncelikli olarak gönüllülük onam formuna yer verilmiştir. Onam Formunu onaylayıp araştırmaya katılmayı kabul eden katılımcılar ardından Demografik bilgi formu, EROBİT ve DBİ ölçeklerini doldurmasıyla araştırmayı tamamlamıştır. Araştırmacılar tarafından okul öncesi öğretmenlerine gönderilen Google Form uzantılı link ile öğretmenler ortalama 15 dakikada çalışmayı yanıtlamışlardır.

Verilerin Analizi

Çalışma verilerinin analizi istatistik paket programında yapılmıştır. Veri analizinde Pearson Korelasyon ile Çoklu Doğrusal Regresyon Analizine yer verilmiştir. Büyüköztürk ve arkadaşlarına (2017) ve Statstutor'a (2020) göre, Pearson Korelasyon Analizi'nden elde edilen bulgulara ilişkin değerlerin 0.70-1.00 arasında bulunması yüksek; 0.30-0.70 arasında bulunması orta, 0.00-0.30 değerleri arasında bulunması düşük düzeyde ilişki olduğu anlamına gelmektedir. Bu çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin disleksiye yönelik bilgisi bağımlı değişken, erken okuryazarlık bilgileri ise bağımsız değişken olarak kabul edilerek Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi'ne yer verilmiştir. Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi'nin uygulanabilmesi için bazı durumların test edilerek analizlerinin raporlanması gerekmektedir. Bu analizin uygulanabilmesi için Tabachnick ve Fidel'e (2019) göre verilerin öncelikle normallik, örneklem büyüklüğü, çoklu ortak doğrusallık, uç ve artık değerler, VIF, tolerans değerlerine ilişkin varsayımlarını karşılaması beklenmektedir. Birinci varsayım olan normallik testinde çalışmada yer alan bağımlı ve bağımsız değişkenlerin -1,96 ile + 1,96 arası normal aralık olarak ifade edilen aralıkta bulunduğu ve dağılım normalitesini karşıladığı görülmüştür (Curran vd., 1996; Tabachnick ve Fidell, 2019; Pizarro vd., 2002).

Örneklem büyüklüğünün belirlenmesi için her bir yordayıcıda en az 15 katılımcı bulundurulmalıdır. Bu durum dikkate alındığında araştırmada bulunan yedi yordayıcı için minimum 105 kişinin araştırmaya katılım göstermesi yeterlidir (Stevens, 2009). Fakat araştırmalarda bu sayı minimum kabul edilerek, yapılan analizlerin sonucunun daha fazla genellenebilmesi adına katılımcı sayısında artış gösterilebilir (Tabachnick ve Fidell, 2019). Sonuç olarak 140 katılımcının örneklem büyüklüğü bakımından Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi'nde toplam yedi bağımsız değişkende yeterli bulunduğu ifade edilebilir.

Varsayımlardan çoklu doğrusallığın test edilmesi aşamasında bağımlı değişkenlerin bağımsız değişkenler ile arasındaki ilişki incelendiğinde 19 ile 38 arasında değişkenlik gösterdiği, bağımsız değişkenlerin ise kendi içerisindeki ilişki incelendiğinde 0.30 ile 0.60 arasında değişkenlik gösterdiği görülmüştür. Bu sonuçlarla korelasyon değişkeninin 0.80'nin altında olduğundan Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi için uygun bulunmaktadır. Aynı zamanda bağımlı değişkenin (Disleksi Bilgi ve İnanç Ölçeği) Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi için çoklu ortak doğrusallık varsayımına yönelik tolerans ve VIF değerlerine bakılmış; tolerans değerlerinin 399 ve 836 değerleri aralığında değiştiği, VIF değerinin ise 1.3 ve 2.5 olduğu belirlenmiştir. VIF puanının 10 puandan küçük olması ve Tolerans değerinin ise 0.1 puandan büyük olması şartını göz önüne aldığımızda (Pallant, 2020) bu araştırmanın Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi için bu varsayımları da sağladığı ifade edilebilir. Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi'nin yapılabilmesi için uygulanması gereken diğer bir analiz de bağımlı ve bağımsız değişkenler açısından uç değerlerin kontrol edilmesidir. Bu kapsamda uç değerleri belirlemek için saçılım (Scartteplot) grafiğine bakılmış bunun yanında aynı değerler için Cook tekniği de kullanılmıştır. Tabachnick ve Fidel'e (2019) göre saçılım (Scartteplot) grafiğinin -3 ile +3 aralığında ve Cook değerinin ise 1'den küçük olması gerekmektedir. Yapılan iki teknik sonucunda da bu çalışmada yer alan bağımlı ve bağımsız değişkenlerin normal aralık olarak kabul edilen uç değerlere sahip olduğu belirlenmiştir. Yapılan bu analiz sonucu çoklu doğrusallık için bağımlı değişkenlerine (Disleksi Bilgi ve İnanç Ölçeği) yönelik gözlemlenen (X) ve beklenen (Y) değerler arasındaki doğrusallığa bakılmış her iki bağımlı değişken için de doğrusallık varsayımını karşıladığı sonucu elde edilmiştir.

Bulgular

Tablo-2.DBİ Puanlarını ile EROBED Bilgi Puanları Arasındaki Pearson Korelasyon Katsayı Değeri

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1 DBİ Genel Bilgi	-									
2 DBİ Tanı	,625**	-								
3 DBİ Tedavi	,612**	,605**	-							
4 Genel Erken Okuryazarlık	,193*	,137	,082	-						
5 Harf Bilgisi	,188*	,187*	,156	,173*	-					
6 Sesbilgisel Farkındalık	,211*	,140	,217*	,301**	,444**	-				
7 Sözcük Bilgisi	,349**	,207*	,377**	,087	,260**	,295**	-			
8 Yazı Farkındalığı	,150	,055	,133	,173*	,207*	,160	,279**	-		
9 Dinlediğini Anlama	,044	,030	,148	,002	,047	,158	,137	,064	-	
10 EROBED Bilgi Kategorisi	,326**	,229**	,295**	,419**	,493**	,510**	,506**	,384**	,307**	-
N	140	140	140	140	140	140	140	140	140	140
Max	15,00	9,00	8,00	6,00	3,00	7,00	4,00	3,00	4,00	63,14
Min	,00	,00	,00	1,00	,00	,00	,00	,00	1,00	43,29
x	8,16	5,11	4,69	3,74	1,49	4,62	2,71	1,67	2,70	50,37
ss	2,968	2,237	1,996	1,101	,860	1,375	,954	,834	,828	9,546
Çarpıklık	-,470	-,716	-,647	-,521	,091	-,569	-,304	-,069	-,159	,603
Basıklık	,266	-,222	,074	,177	-,618	,232	-,587	-,587	-,506	-,1661

*p<0.05, **p<0.01; DBİ=Disleksi Bilgi ve İnanç Ölçeği; EROBED= Erken Okuryazarlık Bilgi Testi

Okul öncesi öğretmenlerin disleksiye yönelik genel bilgisi ile genel erken okuryazarlık bilgisi ($r=.193$, $p<0.01$), harf bilgisine yönelik bilgisi ($r=.188$, $p<0.01$), sesbilgisel farkındalığa yönelik bilgisi ($r=.211$, $p<0.05$) ve sözcük bilgisine yönelik bilgisi ($r=.349$, $p<0.01$) arasında düşük düzeyde pozitif yönlü bir ilişki saptanmıştır. Fakat öğretmenlerin disleksiye yönelik genel bilgisi ile yazı farkındalığına yönelik bilgisi ($r=.193$, $p>0.05$) ve dinlediğini anlamaya yönelik bilgisi ($r=.044$, $p>0.05$) puanları arasından herhangi bir ilişki saptanmamıştır.

Okul öncesi öğretmenlerin disleksi tanısına yönelik bilgisi ile harf bilgisine yönelik bilgisi ($r=.187$, $p<0.01$), sözcük bilgisine yönelik bilgisi ($r=.207$, $p<0.01$) arasında düşük düzeyde pozitif yönlü bir ilişki saptanmıştır. Ancak öğretmenlerin disleksi tanısına yönelik bilgisi ve genel erken okuryazarlık bilgisi ($r=.137$, $p>0.05$), sesbilgisel farkındalığa yönelik bilgisi ($r=.140$, $p>0.05$), yazı farkındalığına yönelik bilgisi ($r=.055$, $p>0.05$) ve dinlediğini anlama bilgisi ($r=.030$, $p>0.05$) arasından herhangi bir ilişki tespit saptanmamıştır.

Okul öncesi öğretmenlerin disleksi tedavisine yönelik bilgisi ile Sesbilgisel Farkındalığına yönelik bilgisi ($r=.217$, $p<0.01$), Sözcük Bilgisi yönelik bilgisi ($r=.377$, $p<0.01$) arasında düşük düzeyde pozitif yönlü bir ilişki saptanmıştır. Ancak öğretmenlerin disleksi tedavisine yönelik bilgisi ile Genel Erken Okuryazarlık bilgisi ($r=.082$, $p>0.05$), Harf Bilgisi yönelik bilgisi ($r=.156$, $p>0.05$),

Yazı Farkındalığına yönelik bilgisi ($r=.133$, $p>0.05$) ve Dinlediğini Anlama bilgisi ($r=.148$, $p>0.05$) puanları arasından herhangi bir ilişki saptanmamıştır.

Tablo-3.DBİ Genel Bilgi Puanının EROBED Puanlarını Yordamasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi

	B	Std. Hata	Beta (β)	t	p
Sabit	2.762	1.410		1.959	0.052
Genel Erken Okuryazarlık	.269	.245	.100	1.099	0.274
Harf Bilgisi	.080	.331	.023	.241	0.810
Sesbilgisel Farkındalık	.063	.210	.029	.300	0.765
Sözcük Bilgisi	.814	.294	.262	2.772	0.006**
Yazı Farkındalığı	-.002	.309	-.001	-.007	0.994
Dinlediğini Anlama	-.145	.307	-.040	-.473	0.637
EROBED Bilgi Kategorisi	.043	.039	.139	1.100	0.273

$R=.406$ $R^2=.165$ $R^2(\Delta R^2)$ Değişikliği=.120 $F=3.715$ $p=.001$

DBİ=Disleksi Bilgi ve İnanç Ölçeği; EROBED= Erken Okuryazarlık Bilgi Testi

Tablo-3'e göre okul öncesi öğretmenlerinin DBİ Genel Bilgi formu puanlarını EROBED formu puanlarını ($R=.406$ $R^2=.165$ $R^2(\Delta R^2)$ Değişimi=.120) önemli derecede açıkladığı söylenebilir. Dolayısıyla okul öncesi öğretmenlerinin disleksi genel bilgilerinin erken okuryazarlık bilgilerinin yaklaşık %17'sini açıkladığı belirlenmiştir. Çoklu doğrusal regresyon analizinde bu durumu EROBED alt boyutlarından sözcük bilgisi anlamlı olarak açıklarken ($\beta=.262$, $p<0.01$) EROBED genel erken okuryazarlık, harf bilgisi, yazı farkındalığı, sesbilgisel farkındalık ve dinlediğini anlama alt boyutlarının anlamlı etkisi olmadığı görülmektedir.

Tablo-4.DBİ Tanı Puanın EROBED Puanlarını Yordamasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi

	B	Std. Hata	Beta (β)	t	p
Sabit	2.451	1.116		2.196	0.030
Genel Erken Okuryazarlık	.151	.194	.075	.780	0.437
Harf Bilgisi	.262	.262	.101	1.002	0.318
Sesbilgisel Farkındalık	-.022	.166	-.013	-.130	0.897
Sözcük Bilgisi	.330	.232	.141	1.418	0.158
Yazı Farkındalığı	-.155	.245	-.058	-.634	0.527
Dinlediğini Anlama	-.061	.243	-.023	-.252	0.801
EROBED Bilgi Kategorisi	.026	.031	.113	.854	0.394

$R=.280$ $R^2=.078$ $R^2(\Delta R^2)$ Değişikliği=.030 $F=1.606$ $p=.139$

Tablo-4'e göre okul öncesi öğretmenlerinin DBİ tanıya ilişkin bilgi formu puanlarını EROBED formu puanlarını ($R=.208$ $R^2=.078$ $R^2(\Delta R^2)$ Değişimi=.030) önemli derecede açıkladığı söylenebilir. Dolayısıyla okul öncesi öğretmenlerinin disleksi tanıya ilişkin bilgilerinin erken okuryazarlık bilgilerinin yaklaşık %8'sini

açıkladığı belirlenmiştir. Çoklu doğrusal regresyonda bu durumu bağımsız değişken olarak ele alınan EROBED genel erken okuryazarlık, harf bilgisi, sesbilgisel farkındalık, sözcük bilgisi, yazı farkındalığı ve dinlediğini anlama alt boyutlarının hiçbirinin anlamlı bir etkisi olmadığı tespit edilmiştir. Bu durum disleksi tanısının klinik bir süreç olması ve erken okuryazarlık bilgisinin bu süreci tek başına yordamada yetersiz kalmasıyla açıklanabilir.

Tablo-5.DBİ Tedavi Puanın EROBED Puanlarını Yordamasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi

	B	Std. Hata	Beta (β)	t	p
Sabit	1.158	.948		1.222	0.224
Genel Erken Okuryazarlık	-.004	.165	-.002	-.023	0.982
Harf Bilgisi	.000	.222	.000	-.002	0.998
Sesbilgisel Farkındalık	.108	.141	.075	.768	0.444
Sözcük Bilgisi	.634	.197	.303	3.214	0.002**
Yazı Farkındalığı	.002	.208	.001	.012	0.991
Dinlediğini Anlama	.168	.206	.070	.815	0.417
EROBED Bilgi Kategorisi	.017	.026	.083	.656	0.513

R=.406 R²=.165 R²(ΔR²) Değişikliği=.121 F=3.727 p=.001

DBİ=Disleksi Bilgi ve İnanç Ölçeği; EROBED= Erken Okuryazarlık Bilgi Testi

Tablo-5'e göre okul öncesi öğretmenlerinin DBİ tedaviye ilişkin bilgi formu puanlarını EROBED formu puanlarını (R=.406 R²=.165 R²(ΔR²) Değişimi=.121) anlamlı olarak açıkladığı söylenebilir. Dolayısıyla okul öncesi öğretmenlerinin disleksi tedaviye ilişkin bilgilerinin erken okuryazarlık bilgilerinin yaklaşık %17'sini açıkladığı görülmüştür. Çoklu doğrusal regresyon analizinde söz konusu durumu bağımsız değişken olarak ele alınan EROBED alt boyutlarından sözcük bilgisi anlamlı olarak açıklarken ((β=.303, p<0.01) EROBED genel erken okuryazarlık, harf bilgisi, sesbilgisel farkındalık, yazı farkındalığı ve dinlediğini anlama alt boyutlarının anlamlı etkisi olmadığı belirlenmiştir.

Sonuç ve Değerlendirme

Çalışmadan elde edilen araştırma bulguları ışığında okul öncesi öğretmenlerinin erken okuryazarlığa yönelik bilgisi ile disleksiye ilişkin bilgisi arasında anlamlı bir ilişki bulunduğu görülmüştür. Okul öncesi öğretmenlerinin disleksi bilgi düzeylerini erken okuryazarlık bilgilerinin olumlu yönde açıkladığı belirlenmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin disleksi genel bilgilerini erken okuryazarlık bilgilerinin yaklaşık olarak %17'sini açıkladığı, disleksi tanıya ilişkin bilgilerini erken okuryazarlık bilgileri yaklaşık olarak %8'sini açıkladığı, disleksi tedaviye ilişkin bilgilerini ise erken okuryazarlık bilgileri yaklaşık olarak %17'sini açıkladığı görülmüştür. İlgili alan yazında yapılan çalışmalarda da bu çalışma ile paralellik gösteren araştırmalar bulunmaktadır. Alaqeel (2022), Balci (2019), Ceray Ertaş (2022) çalışmalarında okul öncesi öğretmenlerinin disleksiye ilişkin yeterince bilgi

sahibi olmadıkları ve disleksiye yönelik kavram yanılgılarına sahip oldukları, üniversite zamanlarında verilen disleksi eğitiminin öğretmenler tarafından yeterli bulunmadığı ayrıca disleksili bir öğrenciyle karşılaştıklarında; farkına varma, durumunu saptama konusunda gerek duyabilecekleri mesleki bilgi ve beceriye sahip olmadıkları bulgularına ulaşılmıştır. Sop ve Çeliktürk-Sezgin (2021), Laçın ve Güldenoğlu (2022) gerçekleştirmiş oldukları çalışmalarda öğretmenlerin erken okuryazarlık bilgilerine aşina oldukları, erken okuryazarlık becerilerinin içeriği ve alt becerileri konusunda sınırlı bilgiye sahip oldukları, öğretmenlerin erken okuryazarlık bilgilerinin yaş değişkenine göre farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen bu literatür bilgisi ışığında okul öncesi öğretmenlerinin erken okuryazarlığa yönelik bilgileri ne denli yüksekse bu dönemdeki çocukların yaşadıkları disleksi riskini fark etmeleri ve bu doğrultuda uygulamalara yer vermeleri çocukların karşılaşılabilecekleri sorunların daha hafif atlatılmasında önemli bir rol oynadığı söylenebilir. Benzer şekilde McCutchen vd. (2002) yapmış oldukları çalışmada öğretmenlere yönelik verilen erken okuryazarlık alt becerilerinden biri olan fonolojik farkındalık ve disleksi eğitimi sonucunda bilinçli öğretmenlerin öğrencilerinin okuma yazma becerilerini daha hızlı öğrendiği sonucuna ulaşılmıştır.

Çalışmadan edinilen sonuçlara göre okul öncesi öğretmenlerin disleksinin tanı ve tedavisine yönelik bilgileri ile erken okuryazarlık bilgileri arasında düşük düzeyde pozitif ilişki tespit edilmiştir. İlgili alanyazında Binti İbrahim ve arkadaşları (2021), Gonzalez ve Brown (2019), Peltier ve arkadaşları (2022), Yin ve arkadaşları (2020) tarafından yapılan çalışmalarda öğretmenlerin disleksiye yönelik kavram karışıklıklarına sahip oldukları, öğretmenlerin disleksili öğrencilerin etkili tanı ve tedavi yöntemleri konusunda belirsiz oldukları ya da yanlış anlamalara sahip oldukları, öğretmenlerin önceki eğitim durumunun disleksi bilgi puanları üzerinde etkili olduğu bulgularına ulaşılmıştır. Bu çalışmalar bizim araştırma bulgularımızı desteklerken Verissimo ve arkadaşları (2021) çalışmalarında öğrenme güçlüğünün önlenmesinde sınıf ve okul öncesi öğretmenlerin fonolojik farkındalığa yönelik algılarını araştırmayı amaçlamış, çalışma sonucunda öğretmenlerin genel anlamda fonolojik farkındalık hakkında bilgi sahibi oldukları, bilinçli olarak fonolojik farkındalığı geliştirmeye yönelik etkinlikleri uygulamaya meyilli oldukları ve işbirlikçi çalışmanın önemini kabul ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmalar kapsamında elde edilen bu farklılık ülkelerin eğitim politikaları, kültürel farklılıklar, öğretmenlere yönelik mesleki gelişim fırsatlarının sağlanması, öğretmenlerin kişilik özellikleri gibi çeşitli faktörlerden kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Çalışma sonucunda elde edilen bulgu ve incelenen literatüre göre okul öncesi öğretmenlerinin erken okuryazarlık ve disleksiye yönelik kapsamlı bilgiye sahip olmalarının erken dönemde yapılan müdahalelerle çocukta görülen disleksiye yönelik belirtilerin minimuma düşürülmesi açısından önemi düşünüldüğünde bu çalışma oldukça önemlidir. Okul öncesi öğretmenlerin genellikle kadın öğretmenlerden oluşması, erkek öğretmen katılımcı sayısının daha az olmasına neden olmaktadır. Bu durum da araştırmanın zayıf yönünü oluşturmaktadır.

Çalışmalara genel olarak bakıldığında öğretmenlerin disleksi ve erken okuryazarlığa yönelik bilgi eksiklikleri çocuklarda akademik, duygusal ve

davranışsal sorunlara neden olabilecek yönlendirme ve iyileştirmede gecikme gibi sonuçlar oluşturacağından okul öncesi öğretmenlerinin disleksinin belirtilerini erken dönemde fark edip riski azaltmalarında erken okuryazarlık bilgilerinin ne denli önemli olduğu ve öğretmenlerin disleksiye ilişkin eğitim ihtiyaçları ortaya çıkmaktadır. Bu doğrultuda bu konuda yapılacak çalışmaların değerli olduğu, bu araştırmanın ileriki araştırmalara yol gösterici olacağı ve bu araştırmanın ortaya koyduğu bulgulara göre okul öncesi öğretmenlerine hizmet içi eğitimlerin verilmesi önerilebilir. Okul öncesi öğretmen adaylarına sunulan ders içeriklerinde öğrenme gücüne yönelik ders çeşitliliği artırılabilir, var olan derslerde öğrenme gücünün okul öncesi belirtilerinin başında erken okuryazarlık becerilerinde yaşanan sorunların geldiği vurgulanabilir. Ayrıca öğretmen adaylarının erken okuryazarlık ile disleksinin birbiri ile ilişkili olduğunu fark etmeleri sağlanabilir.

Görev yapan okul öncesi öğretmenlerin disleksiye ilişkin kavram yanılgılarının değiştirilmesi ve bu konudaki tanı ve tedaviye yönelik bilgi düzeylerinin artırılmasına yönelik hizmet içi eğitimler verilebilir. Ayrıca okul öncesi öğretmenlerin erken okuryazarlık bilgi düzeylerinin artırılmasına yönelik hizmet içi eğitimler verilebilir. Bu çalışma okul öncesi öğretmenlerin disleksi ve erken okuryazarlık becerilerine yönelik bilgilerini arttırmak amacıyla yapılacak eğitim programı için yol gösterici olacağı düşünülmektedir. Bu çalışma sonuçları göz önünde bulundurularak hazırlanacak bir eğitim programının öğretmenlere katkısının büyük olacağı düşünülmektedir. Bu çalışma öğretmenlerin disleksi ve erken okuryazarlık bilgilerinin değerlendirilmesi ile sınırlıdır. İleriki bir araştırmada öğretmenlerin öz yeterlik algıları birlikte ele alınabilir. Ayrıca öğretmenlerin gözleme dayalı olarak sınıf içinde bu tür etkinliklere yer verme durumlarına göre de konudaki bilgileri karşılaştırılabilir.

Kaynakça

- Açıkgöz G., ve Özmen E.R. (2020). Öğrenme gücü risk grubunda olan anasınıfı çocuklarının özelliklerinin aile ve öğretmen görüşlerine göre belirlenmesi 30. Ulusal Özel Eğitim Kongresi, Türkiye, 16-18 Ekim 2020.
- Açıkgöz, G. (2017). Öğrenme gücü risk grubunda olan anasınıfı çocuklarının özelliklerinin aile ve öğretmen görüşlerine göre belirlenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Adams, M.J. (1990). *Learning to read: Thinking and learning about about pring*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Akçin, N. (2016). Öğrenme gücü olan çocuklar. S. Vuran (Ed.). Özel eğitim (s.331-368) içinde. Ankara: Maya Akademi.
- Aksoy, Ş.G. (2019). Yaşam boyu özgül öğrenme gücü. *İKSSTD*, 11, 34-39.
- Alaqeel, A.S. (2022). Kindergarten teachers' knowledge about signs of learning disabilities in Saudi Arabia. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 14(8), 246-259.
- APA. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders-5*. American Psychiatric Association

- Aslan, K. (2015). Özgül öğrenme güçlüğü'nün erken dönem belirtileri ve erken müdahale uygulamalarına dair derleme. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal*, 1(2), 577-588.
- Balcı, E. (2019). Disleksi hakkında öğretmen görüşleri ve karşılaştıkları sorunlar. *Ege Eğitim Dergisi*, 20(1), 162-179.
- Balikci, O.S., & Melekoglu, M.A. (2020). Early signs of specific learning disabilities in early childhood. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 12(1), 84-95.
- Barnes, M.A., Clemens, N.H., Fall, A.M., Roberts, G., Klein, A., Starkey, P., ... & Flynn, K. (2020). Cognitive predictors of difficulties in math and reading in pre-kindergarten children at high risk for learning disabilities. *Journal of Educational Psychology*, 112(4), 685-700.
- Bender, N.W. (2019). *Öğrenme güçlüğü'nün değişen tanımları*. H. Sarı (Ed.). Özel öğrenme güçlüğü olan bireyler ve eğitimleri (s.3-43) içinde. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Bigozzi, L., Tarchi, C., Pezzica, S., & Pinto, G. (2016). Evaluating the predictive impact of an emergent literacy model on dyslexia in Italian children: A four-year prospective cohort study. *Journal of Learning Disabilities*, 49(1), 51-64.
- Binti Ibrahim, R. (2021). *Preschool teachers' knowledge on early detection of dyslexia for preschool students: A systematic literature review 2015-2020*. In Proceedings of International Conference on Special Education, 4 313-326.
- Bryant, P.E., MacLean, M., Bradley, L.L., & Crossland, J. (1990). Rhyme and alliteration, phoneme detection, and learning to read. *Developmental Psychology*, 26(3), 429-438.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. Demirel, F. (2023). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Nobel Yayın Dağıtım 34. Baskı Ankara.
- Caglar-Ryeng, Eklund, K., & Nergård-Nilssen, T. (2019). Lexical and grammatical development in children at family risk of dyslexia from early childhood to school entry: A cross-lagged analysis. *Journal of Child Language*, 46(6), 1102-1126.
- Casey, A. ve Howe, K. (2002). *Best practices in early literacy skills*. In A. Thomas ve J. Grimes (Eds.), *Best practices in school psychology* 4. 721-735. Bethesda, MD: NASP.
- Ceray Ertas, H. (2022). *Okul öncesi öğretmenlerin öğrenme güçlüğüne ilişkin bilgi düzeylerinin belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Edirne: Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Cunningham, A.E., Zibulsky, J., & Callahan, M.D. (2009). Starting small: Building preschool teacher knowledge that supports early literacy development. *Reading and Writing*, 22, 487-510.

- Curran, P.J., West, S.G. ve Finch, J.F. (1996). Te robustness of test statistics to nonnormality and specifcation error in confrmatory factor analysis. *Psychological Methods*, 1(1), 16-29.
- Çalış, E.S., & Gök, N.F. (2022) Okul öncesi öğretmenlerinin erken okuryazarlık becerileri ile ilgili görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 64, 175-202.
- Dennis, L.R. ve Horn E. (2011). Strategies for supporting early literacy development. *Young Exceptional Children*, 14(3), 29-40.
- Dickinson, D.K. ve Tabors, P.O. (Eds.) (2001). *Beginning literacy with language: Young children learning at home and school*. Baltimore, MD: Brookes Publishing.
- Doğmaz Tunalı, S. ve Yıldız Demirtaş, V. (2022). Matematik öğrenme güçlüğü ve sayı hissi. *Educatione*, 1(1), 105-127.
- Ergül, C., Karaman, G., Akoğlu, G., Tufan, M., Dolunay Sarıca, A., & Bahap Kudret, Z. (2014). Okul öncesi öğretmenlerinin "erken okuryazarlık" kavramına ilişkin bilgi düzeyleri ve sınıf uygulamaları. *İlköğretim Online*, 13(4), 1449-1472.
- Ergül, C., Kudret, Z. B., Akoğlu, G., Akçamuş, M.Ç.Ö., Tülü, B.K. ve Demir, E. (2022). Birinci ve ikinci sınıfta okuma becerilerinin gelişimi ve matthew etkisi: boylamsal bir çalışmanın sonuçları. *Milli Eğitim Dergisi*, 51(234), 939-966.
- Gonzalez, M., & Brown, T.B. (2019). Early childhood educators' perceptions of dyslexia and ability to identify students at-risk. *Journal of Education and Learning*, 8(3), 1-12.
- Görgün, B., & Melekoğlu, M.A. (2019). Türkiye’de özel öğrenme güçlüğü alanında yapılan çalışmaların incelenmesi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 83-106.
- Gür, G. (2013). *Disleksili bireylerde erken tanı konmasının önemi ve disleksi eğitimlerinde yurt içi ve yurt dışı uygulamaların incelenmesi ve karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Hair, J.F., Black, W.C., Babin, B.J., ve Anderson, R.E. (2010). *Multivariate data analysis* (7th ed.). Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Hesketh, A. (2004). Early literacy achievement of children with a history of speech problems. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 39(4), 453-468.
- Hindman, A.H., Erhart, A.C., & Wasik, B.A. (2012). Reducing the Matthew effect: Lessons from the ExCELL head start intervention. *Early Education & Development*, 23(5), 781-806.
- Hjetland, H.N., Lervåg, A., Lyster, S.A.H., Hagtvet, B.E., Hulme, C., & Melby-Lervåg, M. (2019). Pathways to reading comprehension: A longitudinal study from 4 to 9 years of age. *Journal of Educational Psychology*, 111(5), 751-763.
- Inoue, T., Georgiou, G.K., Parrila, R., & Kirby, J.R. (2018). Examining an extended home literacy model: The mediating roles of emergent literacy skills and reading fluency. *Scientific Studies of Reading*, 22(4), 273-288.

- International Literacy Association. (2020). *Phonological awareness in early childhood literacy development* [Position statement and research brief]. International Association of Literacy.
- Justice, L.M., ve Ezell, H.K. (2001). Word and print awareness in 4-year-old children. *Child Language Teaching and Therapy*, 17(3), 207-225.
- Kargın, T., Güldenoğlu B. ve Gengeç, H. (2021). *Erken okuryazarlık ve okuma ilişkisi*. Ed. Tevhide Kargın, Dilek Altun ve İ. Birkan Güldenoğlu. Değerlendirmeden uygulamaya tüm yönleriyle erken okuryazarlık içinde s.2-17. Ankara: Pegem Akademi.
- Kempe, C., Eriksson-Gustavsson, A. L., & Samuelsson, S. (2011). Are there any Matthew effects in literacy and cognitive development. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 55(2), 181-196.
- Ketenoglu Kayabaşı, Z. E. & Ünsal, Alparslan. (2022). Okul öncesi öğretmenlerinin erken okuryazarlık bileşenleri hakkında farkındalıklarının ve uygulamalarının incelenmesi. *International Journal of Eurasia Social Sciences*, 13(50), 1408-1429.
- Knight, C. (2018). What is dyslexia? An exploration of the relationship between teachers' understandings of dyslexia and their training experiences. *Dyslexia*, 24(3), 207-219.
- Koçyiğit, S. (2021). *Okuryazarlık, erken okuryazarlık ve okula hazır oluş*. F. Erbay (Ed.), Erken okuryazarlık becerileri ve desteklenmesi içinde (1. baskı, s.1-3). Ankara: Eğiten Kitap.
- Konuk Er, R., Arslantas, S., & Kurnaz, A. (2023). Examination of pre-school teachers' knowledge levels of the symptoms of learning disability according to different variables. *International Journal of Educational Methodology*, 9(1), 215-226.
- Kuru, N., & Koç- Tüylü, D. (2019). *İlkokula hazırlıkta erken okuryazarlık eğitimi*. Ed. Özgül Polat. Okula uyum ve erken okuryazarlık eğitimi içinde s.141-160. Ankara: Anı.
- Laçın, E. (2022). Okul öncesi öğretmenlerinin erken okuryazarlık bilgi düzeyini ölçmeye yönelik bilgi testi geliştirme çalışması. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 53, 150-172.
- Laçın, E. ve Güldenoğlu, B. (2022). Sınıflarında özel gereksinimli çocuk olan okulöncesi öğretmenlerinin erken okuryazarlık bilgi düzeylerinin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 55, 100-128.
- Luckner, J. L., & Cooke, C. (2010). A summary of the vocabulary research with students who are deaf or hard of hearing. *American Annals of The Deaf*, 155(1), 38-67.
- McCutchen, D., Abbott, R.D., Green, L.B., Beretvas, S.N., Cox, S., Potter, N.S., ... & Gray, A.L. (2002). Beginning literacy: Links among teacher knowledge, teacher practice, and student learning. *Journal of Learning Disabilities*, 35(1), 69-86.
- Melekoğlu, M.A. (2017). *Özel öğrenme güçlüğüne giriş*. (Ed.) M. A. Melekoğlu ve O. Çakıroğlu. Özel öğrenme güçlüğü olan çocuklar içinde s.15-47. Ankara: Vize.

- Özen Altınkaynak, Ş. (2014). Aile temelli okuma yazmaya hazırlık programının çocukların okuma yazmaya hazırlık becerilerine etkisi. *Education and Science* 48(186), 185-204.
- Özen-Altınkaynak, Ş.Ö. (2019). Okul öncesi dönemde erken okuryazarlık becerilerinin gelişimi. *Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 3(1), 37-49.
- Özkan, S. (2023). *Özel öğrenme güçlüğü riski taşıyan 60-72 aylık çocuklarda erken müdahale programının etkisinin incelenmesi*. Doktora Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Pallant, J. (2020). *SPSS survival manual: A step by step guide to data analysis using IBM SPSS* (7th Ed.) Routledge, London.
- Parpucu, N. (2019). *Seslerin renkli dünyası programının okul öncesi çocukların fonolojik farkındalık becerileri üzerindeki etkisi*. Doktora Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Peltier, T.K., Washburn, E.K., Heddy, B.C., & Binks-Cantrell, E. (2022). What do teachers know about dyslexia? It's complicated!. *Reading and Writing*, 35(9), 2077-2107.
- Puranik, C.S., & Lonigan, C.J. (2011). From scribbles to scrabble: Preschool children's developing knowledge of written language. *Reading and Writing*, 24, 567-589.
- Puranik, C., Al Otaiba, S., Folsom, J.S., & Gruelich, L. (2012). Examining the contribution of letter writing fluency and spelling to composition in kindergarten children. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 25(7), 1523-1546.
- Rohde, L. (2015). The Comprehensive emergent literacy model: Early literacy in context. *SAGE Open*, 5(1).
- Sevinç, E. (2019). *Özel öğrenme güçlüğü olan ilkökul 4.sınıf öğrencilerinin matematik dersi geometri öğrenme alanındaki akademik başarı düzeylerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Manisa: Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Shaywitz, S.E., Morris, R. ve Shaywitz, B.A. (2008). The education of dyslexic children from childhood to young adulthood. *Annual Review of Psychology*, 59, 451-475.
- Snowling, M. J., & Hulme, C. (2011). Evidence-based interventions for reading and language difficulties: Creating a virtuous circle. *British Journal of Educational Psychology*, 81(1), 1-23.
- Sop, A., & Sezgin, Z.Ç. (2021). Preservice teachers' knowledge and awareness of supporting early literacy. *Psycho-Educational Research Reviews*, 10(3), 173-188.
- Stanley, C.T., Petscher, Y., & Catts, H. (2018). A longitudinal investigation of direct and indirect links between reading skills in kindergarten and reading comprehension in tenth grade. *Reading and Writing*, 31, 133-153.

- Stanovich, K.E. (2009). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Journal of Education*, 189(1-2), 23-55.
- Statstutor. (2020). *Pearson's correlation*. Statstutor: statstutor.ac.uk/resources/uploaded/pearsons.pdf adresinden 11.05.2023 tarihinde alınmıştır.
- Şimşek, Ö. (2011). *60-72 aylık çocukların yazı farkındalığının ve yazmaya hazırlık becerilerinin gelişiminde okuma yazmaya hazırlık programının etkisinin incelenmesi*. Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Tabachnick, B.G., & Fidel, L.S. (2019). *Using multivariate statistics* (7th Ed.). Boston: Pearson.
- Thomas, L.J., Gerde, H.K., Piasta, S.B., Logan, J.A., Bailet, L.L., & Zettler-Greeley, C.M. (2020). The early writing skills of children identified as at-risk for literacy difficulties. *Early Childhood Research Quarterly*, 51, 392-402.
- Topalca, S., & Gemalmayan, R.Y. (2019). Dramanın disleksi olan ilkokul öğrencisinin fonolojik farkındalık becerisine etkisi. *Turan: Stratejik Arastirmalar Merkezi*, 11(43), 146-151.
- Treiman, R., & Rodriguez, K. (1999). Young children use letter names in learning to read words. *Psychological Science*, 10, 334-338.
- Tunalı, S.D., & Demirtaş, V.Y. (2021) Matematik öğrenme güçlüğü ve sayı hissi. *Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 105-127.
- Uyanık, Ö., & Kandır, A. (2010). Okul öncesi dönemde erken akademik beceriler. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 3(2), 118-134.
- Veríssimo, L., Costa, M., Miranda, F., Pontes, C., & Castro, I. (2021, November). *The importance of phonological awareness in learning disabilities' prevention: Perspectives of pre-school and primary teachers*. In *Frontiers in education* (Vol. 6, pp.750328). Frontiers Media SA.
- Yin, L., Joshi, R.M., & Yan, H. (2020). Knowledge about dyslexia among early literacy teachers in China. *Dyslexia*, 26(3), 247-265.