

## Öğrenme Güçlüğünde Yaşanan Zorlukların Eğitsel Çerçeve İncelenmesi

### Investigating the Difficulties in Learning Disability within an Educational Perspective

Halis SAKIZ<sup>1</sup>Zeynep Hande SART<sup>2</sup>Abdurrahman EKİNCİ<sup>3</sup>

Başvuru Tarihi: 09.04.2016

Yayına Kabul Tarihi: 12.10.2016

DOI: 10.21764/efd.19265

**Özet:** Bu araştırmanın temel amacı, ilk ve ortaokullarda eğitim görmekte olan ve öğrenme güçlüğü (ÖG) tanısı almış çocukların yaşamış oldukları sorunları eğitsel alan çerçevesinde incelemektir. Araştırmanın ikinci amacı, belirlenen zorluk alanlarının cinsiyet ve okul kademesi açısından farklarını ve boyutlarının birbiri ile ilişkisini incelemektir. Araştırmada, Rehberlik ve Araştırma Merkezleri'nde tanılanmış ve kaynaştırma yoluyla eğitim uygulaması yapan okullarda bireyselleştirilmiş eğitim programı kapsamında eğitim gören 261 çocuğun öğretmenlerinden Öğrenme Bozukluğu Belirti Tarama Testi kullanılarak veri toplanmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin testin tüm boyutlarında sorun yaşadığı, en sık sorun yaşanan alanların, 'akademik başarı', 'yazma', 'sosyal-duygusal', 'aritmetik', 'sıralama', 'organize olma', 'okuma', 'dikkat', 'motivasyon' ve 'çalışma alışkanlığı' olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca bazı alanlarda hem cinsiyet, hem de okul seviyesi (ilkokul ve ortaokul) açısından öğrenme güçlüğü belirtilerinde anlamlı farklılıklar bulunmuş; ölçeğin boyutları arasında da anlamlı ilişkiler belirlenmiştir. Araştırma sonuçlarının ÖG olan çocukların sorun alanlarının tespitine ve uygun okul stratejileri ve öğretmen uygulamalarına rehberlik edeceği öngörülmektedir.

Anahtar sözcükler: *Öğrenme güçlüğü, eğitsel belirtiler, tanılama, tarama.*

**Abstract:** The primary aim of this study is to determine the areas whereby primary and pre-secondary school children identified with learning disabilities (LD) experience difficulties. The second aim is to investigate the differences in terms of gender and school grade as well as the relationships between areas of difficulty manifested in LD. Data were collected via Learning Disabilities Screening Measure by teachers of 261 students identified in Guidance and Research Centers and educated in mainstream schools through individualized education programs. Findings showed that students experienced difficulties in all areas of the measure, with 'academic achievement', 'writing', 'social-emotional', 'arithmetic', 'sequencing', 'organization', 'reading', 'attention', 'motivation', 'study skills' being the most cited areas. Also, significant differences in terms of gender and school level (primary and pre-secondary) were found between the manifestations of LD while significant relationships were found among dimensions of the measure. Findings are assumed to guide identification of the difficulties, appropriate strategies and practices in the education of students with LD.

Keywords: *Learning disabilities, educational manifestations, identification, screening*

## Giriş

Bilginin ve öğrenmenin eğitsel gelişim sürecinde önemli olması ve mezuniyet sonrası yaşamın niteliği açısından belirleyici rol oynaması, eğitim sistemlerinde bilgi edinme ve öğrenme süreçlerinin iyileştirilip geliştirilebilmesi için bireysel ve kurumsal temelde sürekli düzenlemeler yapılmasına sebep olmuştur (Sugrue, 2008). Bu düzenlemeler içinde, özel eğitsel ihtiyacı olan öğrencilerin eğitimden faydalanabilmeleri için kaynaştırma yoluyla eğitim verilmesi ve okul dışı destek eğitim programları ile bireysel ve grup eğitim desteği sağlanması sıklıkla başvurulan yöntemler olmuştur. Ancak bu yöntemlerin etkili olabilmesi için geniş bir belirti yelpazesine sahip olan öğrenme güçlüğüne çocukların eğitim sürecine nasıl yansıdığına anlaşılması ve tanılama sürecinde bu belirtilerin tespit edilerek eğitimin ona göre planlanması gerekmektedir. Bu araştırmanın temel amacı da Türkiye'de devlet okullarında eğitim görmekte olan ve öğrenme güçlüğü tanısı almış çocukların hangi alanlarda güçlük yaşadığını tespit etmektir.

<sup>1</sup> Yrd. Doç. Dr., Mardin Artuklu Üniversitesi Edebiyat Fakültesi, Psikoloji Bölümü, halissakiz@artuklu.edu.tr

<sup>2</sup> Yrd. Doç. Dr., Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, hande.sart@boun.edu.tr

<sup>3</sup> Doç. Dr., Mardin Artuklu Üniversitesi Edebiyat Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, aekinci74@yahoo.com

Araştırmalar öğrenme güçlüğü'nün bireyler üzerinde çeşitli etkileri olduğunu göstermiştir. Öğrenme güçlüğü, yaşam boyu devam eden eğitim sürecinde bilgi, beceri ve davranış ediniminde çeşitli zorlukların yaşanmasına neden olan bir durumdur (Torgesen ve Wong, 1986). Öğrenme güçlüğü ayrıca, çocukların psikolojik uyumlarını ve iyilik halini etkileyerek okul başarısı, uyum sağlama ve davranış gelişimi alanlarında önemli sonuçlar ortaya çıkarır (Korkmazlar, 1992). Yapılan araştırmalar öğrenme güçlüğü olan bireylerin alıcı ve ifade edici dilin kullanımı için gerekli temel bilgi edinme sürecinde sorunlar yaşadığını göstermiştir (Fletcher, Foorman, Boudousquie, Barnes, Schatschneider ve Francis, 2002; Mendlowicz ve Stein, 2000). Ayrıca öğrenme güçlüğü'nün bireyin dinleme, konuşma, okuma, yazma, odaklanma, aritmetik, mantık yürütme, motor ve organize olma becerilerini de olumsuz etkilediği ve yapısal bir sorun olmasından dolayı öğrenme güçlüğü'nün çoğu zaman bireylerin öğrenme süreçleri içinde karşılaştıkları birtakım sorunların bir araya gelmesine sebep olduğu belirtilmiştir (Silver, 1989). Milli Eğitim Bakanlığı (2008), akademik alandaki sorunlara ek olarak, öğrenme güçlüğü olan çocukların mesleki deneyimlerinde, toplumsal ilişkilerinde, günlük etkinliklere katılımında ve duygusal sağlıklarında da çeşitli sorunlar yaşadığını belirtmiştir.

### Öğrenme Güçlüğü ve Tanımının Gelişimi

Son elli yılda öğrenme güçlüğü'nün tanımlanması sürecinde çeşitli adımlar atılmıştır. Kirk ve Bateman (1962/1963) öğrenme güçlüğü'nü konuşma, dil, okuma, yazma, aritmetik ve diğer okul konuları ile ilgili bir ya da birden çok süreçte bozukluk, düzensizlik ve gelişimsel ertelenme yaşanan ve olası serebral işlevsizlik ve/ya duygusal/davranışsal sorunlardan kaynaklanan psikolojik bir engelin ortaya çıkardığı bir durum olarak tanımlamıştır. Ayrıca öğrenme güçlüğü bir bozukluk, duyuşsal yetersizlik veya kültürel ve eğitsel etmenlerin bir sonucu değildir. Kavale ve Forness (2000) ise başarı düzeyinin düşük olmasını öğrenme güçlüğü'nün temel bir özelliği olarak saymıştır. Bateman'a göre öğrenme güçlüğü olan çocukların başarı potansiyelleri ile gösterdikleri başarı düzeyleri arasında anlamlı bir eğitsel fark olmakla beraber bu durum öğrenme sürecindeki temel sorunlarla ilgili olabilir.

Öğrenme güçlüğü'ne dair daha güncel tanımlar da temel olarak Kirk ve Bateman'ın (1962/1963) öngördüğü başarı potansiyeli ile gösterilen başarı düzeyindeki farka vurgu yapmıştır. Kavale ve Forness (2000) öğrenme güçlüğü'nü, temel öğrenme süreçlerinde bir veya daha fazla sorun yaşanması durumu olarak açıklamış ve eğitim kapsamında etkili ilke, yaklaşım ve uygulamalar benimsenerek başarı potansiyeli ile mevcut başarı düzeyi arasındaki farkın azaltılabileceğini vurgulamıştır. Onlara göre öğrenme güçlüğü'nün etkisinin azaltılması, uygun tanılamayı takip eden etkili eğitsel süreçlerin uygulanmasına bağlıdır.

### Öğrenme Güçlüğü'nü Tanılama Süreci

Geleneksel olarak öğrenme güçlüğü potansiyel ve başarı düzeyi arasındaki farkın ölçülmesini öngören psikometrik ölçekler yoluyla tanılanmıştır (Büttner ve Hasselhorn, 2011; Scanlon, 2013). Temelde bu yöntem, öğrencinin mevcut eğitsel başarı düzeyinin zekâ testi puanlarıyla karşılaştırılmasını öngörmektedir. Sonuç olarak her iki olgu arasındaki anlamlı bir istatistiksel fark da öğrenme güçlüğü'nün tanılanmasına yol açmaktadır. Ancak, yıllardır benimsenen bu fark yaklaşımı, öğrenme güçlüğü'nün karmaşık doğasını yeterince açıklayamadığı ve deneysel (ampirik) olarak zayıf kaldığı değerlendirmeleriyle eleştirilmeye başlamıştır (Johnson, Humphrey, Mellard, Woods ve Swanson, 2010). Benzer olarak Danforth (2009) da öğrenme güçlüğü'nün tanılanmasında potansiyel-başarı farkına dayalı yaklaşımın ve ilgili tanılama araçlarının daha güvenilir değerlendirme prosedürleri ile değiştirilmesinin gerekliliğini vurgulamıştır. Artan eleştirilere ve yeni tanılama sistemlerine olan ihtiyaca rağmen bu yaklaşım günümüzde hala yaygın olarak kullanılmaktadır çünkü bu yaklaşımın yerini alabilecek sistematik bir tanılama sistemi henüz geliştirilememiştir (Cahan, Fono ve Nirel, 2012). Günümüzde hâkim görüş, öğrenme güçlüğü'nün eğitsel yeterlilik ve zeka bölümü puanlarından daha geniş bir kapsama sahip olduğu ve zihinsel ile nörobilişsel sorunların da bu kapsama dâhil olduğu yönündedir.

Son yıllarda geleneksel yetenek-başarı farkına dayalı tanılama sürecine bir alternatif, tanılama öncesinde eğitsel uygulama ve müdahalelerin niteliğine vurgu yapan ‘müdahaleye yanıt (response to intervention)’ modelidir (Scanlon, 2013). Bu model, öğrenmede güçlük yaşadığı düşünülen öğrencilerin güçlüğüne aşabilmeleri ve bireysel-eğitsel ihtiyaçlarının giderilmesi için eğitimin tekrar tasarlanmasını ve uygulanmasını öngörmektedir. Tanılama, bu süreçlerin etkililiğinin değerlendirilmesini müteakip ve hâlâ ihtiyaç duyulması durumunda gerçekleşir. Müdahaleye yanıt modelinin yanında, önerilen başka bir model de ‘bütünleşik model (hybrid model)’ olmuştur. Bu model, etkili eğitim planlaması ve uygulamasının önemini kabul etmekte, çevresel ve bağlamsal etmenlerin öğrenme güçlüğünde yaşanan eğitsel başarı düşüklüğündeki rolünün değerlendirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır (Fletcher, Lyon, Fuchs ve Barnes, 2007).

### Öğrenme Güçlüğü Olan Çocukların Eğitiminde Değişen Yönelimler

Son yıllarda öğrenme güçlüğü olan çocukların özel eğitim okulları ve sınıflarından ziyade kaynaştırma yoluyla eğitim veren okullarda ve sınıflarda eğitim görmeye başladıkları görülmektedir. Öğrenme güçlüğü olan çocuklar dünya genelinde, hâlihazırda genel okullarda eğitim görmekte olan ve herhangi bir tanılama sürecinden geçmiş çocukların nüfusunun büyük bir kısmını oluşturmaktadır (Büttner ve Hasselhorn, 2011). Bu sayının hızla artmasında öğrenme güçlüğü otizm veya zihinsel yetersizlik gibi engellere göre ‘daha hafif’ bir engel olduğunun düşünülmesinin yanında öğrenme güçlüğü olan çocukların okulların mevcut sistemlerine daha kolay uyum sağlayabileceği öngörüsü de yer almaktadır.

Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin özel eğitim okullarından ziyade kaynaştırma yoluyla eğitim görmeye başlamasının en önemli sebeplerinden biri özel eğitim okullarının ayrışma, gruplama ve etiketleme gibi sonuçlar ortaya çıkardığı düşüncesidir (Biklen ve Zollers, 1986). Buna ek olarak, bazı araştırmalar genel okullarda eğitim görmekte olan öğrencilerin dikkatli bir şekilde hazırlanan ve uygulanan kaynaştırma ve bütünleştirme etkinliklerinden önemli düzeyde faydalandığını, bu faydaların eğitsel başarıda artış, sosyal-duygusal gelişim, benlik saygısında artış, akran kabulü ve eğitimde devamlılığı içerdiğini göstermektedir (Çakır ve Kocabaş, 2016; Salend ve Duhaney, 1999; Tapasak ve Walther-Thomas, 1999). Bu kazanımların temelinde okullarda farklı eğitsel ihtiyaçları olan bireylerin eğitimine yönelik olumlu tutumlar ve bu ihtiyaçların karşılanması için gerçekleştirilen etkili uygulamalar yer almaktadır (Kortering, deBettencourt ve Braziel, 2005; Letrello ve Miles, 2003). Buna rağmen öğrenme güçlüğü olan çocukların kaynaştırma eğitimine yönelik araştırma sonuçları, bu eğitim yönteminin başarılı olması için daha iyi planlamalar ve uygulamalar gerektiğini, bazı okullarda eğitim gören çocukların bu eğitimden yeterince faydalanmadığını göstermektedir (Vaughn ve Schumm, 1995). Özellikle öğrenme güçlüğüne (ve genel anlamda engelliliğe) yönelik önyargılar ve okul çalışanlarının hazır bulunuşluluklarında yaşanan sorunlar (öğretmen yetersizliği ve sayısı vb.) alınan eğitimin niteliğinin düşük olmasında önemli rol oynamaktadır.

### Türkiye’de Öğrenme Güçlüğü

Türkiye’de özel eğitsel ihtiyaçları sebebiyle tanılması yapılan öğrenciler uzun yıllar boyunca özel eğitim okullarında veya kaynaştırma yoluyla eğitim veren okulların özel eğitim sınıflarında eğitim görmüşlerdir. Ancak 1990’lı yıllardan sonra Türkiye’de yasalar bu öğrencilerin eğitim haklarının garanti altına alınmasına dair çeşitli düzenlemeler içermeye başlamıştır. Örneğin 1997 yılında çıkarılan ‘Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname’ (Kanun No: 573) öğrencilerin mümkün olduğunca genel okullarda eğitim görmesini gerektirmiştir. 2005 yılında ise Türkiye’de ilk engelli yasası olan ‘Engelliler ve Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılması Hakkında Kanun’ (Kanun No: 5378) uygulanmaya başlamıştır. Bunu takiben 2006 ve 2008 yıllarında sırasıyla ‘Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği’ (Resmi Gazete No: 26184) ve ‘Kaynaştırma Yoluyla Eğitim Uygulamaları Genelgesi’ (Sayı: 2008/3601) uygulanmaya başlamış ve bunlar da zaman içerisinde çeşitli düzenlemelerle geliştirilmiştir. Söz konusu mevzuatın ortak özelliği ise engelli veya başka tür ihtiyaçları sebebiyle tanılması yapılan öğrencilerin herhangi bir ayrımcılığa maruz bırakılmadan akranları ile beraber aynı eğitim ortamlarına eşit ve tam katılımını sağlamak olmuştur.

Mevcut mevzuat içinde öğrenme güçlüğü ile tanılanan öğrencilerin eğitimine dönük çeşitli düzenlemeler yapılmıştır. 2008 yılında Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü öğrenme güçlüğü olan öğrenciler için ilk destek eğitim programını yayımlamıştır. Bu program özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde uygulamaya konmuş; devlet okullarında da bireysel eğitim programlarının oluşturulmasında rehber olarak kullanılmıştır. Bu destek eğitim programı öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma, yazma ve matematik alanlarında başarı düzeyini artırmayı hedeflemiş ve bu öğrencilerin kaynaştırma yoluyla eğitimine uyumunu güçlendirmeyi amaçlamıştır. Ancak bu eğitim programının süreç ve sonuç değerlendirmesinde standart bir araç olmaması bir dezavantaj oluşturmuştur.

Üstte bahsedilen tüm mevzuat ve uygulama adımlarına rağmen öğrenme güçlüğü olan çocukların genel okullarda çeşitli sorunlarla karşılaştığı görülmektedir. Bu sorunlar öğrencilerin daha çok eğitim programından faydalanamaması, kendilerine yönelik ayırıcı tutumlar ve etiketlenme ('kaynaştırma öğrencisi' vb.) şeklinde yansırken, bunların yaşanmasında en önemli sorunlardan birinin öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin yaşadığı zorluklar ve bunların eğitim ortamlarına yansması konusunda yeterince bilgi sahibi olunmaması gösterilmektedir. Bu araştırma, her bir öğrencinin öğrenme güçlüğünden farklı şekilde etkilenmesinden dolayı farklı ihtiyaçlara sahip olabileceğini kabul etmekte ve bunun da temel bir ilke olarak benimsenmesi gerektiğini öngörmektedir. Ancak, öğrenme güçlüğünde sıklıkla görülen belirtilerin tespit edilmesi, öğrenme güçlüğü'nün anlaşılması ve etkili uygulamalar yapılabilmesini kolaylaştırabilir. Bu araştırmanın amacı da uygulamada fikir verebilecek bir belirti haritası çıkarmak ve bunu uygulayıcı ve yöneticilere sunmaktır. Bu amacın gerçekleştirilmesi için aşağıda yer alan üç araştırma sorusuna cevap aranmıştır:

- (1) Öğrenme güçlüğü tanısı ile kaynaştırma yoluyla eğitim uygulaması yapan okullara devam etmekte olan çocukların sıklıkla yaşadığı eğitsel sorunlar hangileridir?
- (2) Öğrenme güçlüğü tanısı olan çocukların cinsiyetlerine ve okul türlerine göre sıklıkla yaşadığı eğitsel sorunlar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklar var mıdır?
- (3) Öğrenme güçlüğü tanısı ile kaynaştırma yoluyla eğitim uygulaması yapan okullara devam etmekte olan çocukların sıklıkla yaşadığı sorunların boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler var mıdır?

## Yöntem

İlk ve ortaokullarda eğitim görmekte olan ve öğrenme güçlüğü tanısı almış olan çocukların yaşadığı eğitsel sorunların alanlarını belirlemeyi amaçlayan bu araştırma betimsel nitelikte bir tarama çalışmasıdır. Tarama araştırmaları genellikle evren büyüklüğünün fazla olduğu durumlarda bu evren içindeki üyeler ile ilgili genel bir kanaate varmak amacıyla, evren içinden seçilen bir grup, örnek veya örneklem kullanılarak yapılan tarama düzenlemeleridir (Karasar, 2003). Tarama modelinin kullanıldığı araştırmalar herhangi bir müdahale veya uygulama içermemekle beraber incelenmek istenen durum doğal seyri içinde takip edilir ve değerlendirilir. Bu araştırmada da öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin sıklıkla karşılaştığı problem alanlarının tespit edilmesi amaçlandığından tarama yöntemi kullanılmıştır.

## Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Türkiye'nin üç farklı bölgesinde (Marmara, İç Anadolu, Güneydoğu Anadolu) ve üç şehirde herhangi bir rehberlik ve araştırma merkezi veya hastanede öğrenme güçlüğü ile tanılanan ve ilkökul ile ortaokulda öğrenim görmekte olan çocuklar oluşturmaktadır.<sup>4</sup> Bu şehirlerin seçilmesinde, farklı coğrafi bölgeleri temsil etmeleri ve araştırmacıların katılımcılara ulaşabilmelerinin daha kolay olacağı öngörüsü önemli rol oynamıştır. Evrende bulunan tüm öğrencilerin çalışmaya katılması mümkün olmadığından bu evrenden bir örneklem seçilmiş ve örneklem içinde yer alan bireylerin evreni temsil etmesi

<sup>4</sup> Bu şehirlerin isimleri, katılımcılardan çoğunun saklı tutulmasını talep etmesi nedeniyle verilmemiştir.

öngörülmüştür (Robson, 2011). Örneklem, çalışmaya katılan öğretmenlerin çalışmakta olduğu şehirlerde eğitim görmekte olan 261 öğrencinin 232 öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Üç şehir içinde nüfus yoğunluğu en fazla olan Marmara Bölgesi'ndeki şehirden 105, İç Anadolu Bölgesi'ndeki şehirden 87, Güneydoğu Anadolu Bölgesi'ndeki şehirden 40 öğretmen çalışmaya katılmıştır. Bazı öğretmenlerden, sınıfında eğitim gören birden fazla tanılı çocuk olduğundan her bir çocuk için ayrı veri toplanmıştır. Araştırmada öğretmenlerin seçimi 'amaçsal örnekleme' ile 'kartopu örnekleme' yöntemlerinin oluşturduğu karma bir yöntemle gerçekleştirilmiştir (Cohen, Manion ve Morrison, 2000). İlk aşamada öğretmenler, sınıfında öğrenme güçlüğü ile tanılanmış çocukların olup olmamasına göre amaçsal yöntemle seçilmiştir. İkinci aşamada ise bu öğretmenlerden, doldurdıkları ölçek bağlantısını (çevrimiçi) benzer durumdaki meslektaşlarıyla paylaşmaları istenmiştir.

Araştırmaya katılan 14 öğretmen (%6) ilkokul 1. sınıfta, 31 öğretmen (%13.4) ilkokul 2. sınıfta, 45 öğretmen (%19.4) ilkokul 3. sınıfta, 41 öğretmen (%17.7) ilkokul 4. sınıfta, 35 öğretmen (%15.1) ortaokul 5. sınıfta, 23 öğretmen (%9.9) ortaokul 6. sınıfta, 26 öğretmen (%11.2) ortaokul 7. sınıfta ve 17 öğretmen (%7.3) ortaokul 8. sınıfta eğitim vermektedir. Katılımcı öğretmenlerden 151'i (%65.1) erkek, 81'i de (%34.9) kadındır. Öğretmenlerin 131'i sınıf öğretmeni, 101'i de alan (branş) öğretmenidir. İlkokul düzeyinde araştırmaya katılanların tamamı sınıf öğretmenleri iken, öğrencilerini en iyi tanıyan alan öğretmenin kendi şube rehber öğretmeni olacağı öngörüldüğünden tüm alan öğretmenleri, kendi sınıflarının sınıf rehber öğretmenleri olmuştur. Öğretmenlerin, hakkında bilgi verdiği 14 öğrenci (%5.4) ilkokul 1. sınıfta, 38 öğrenci (%14.5) ilkokul 2. sınıfta, 47 öğrenci (%18.0) ilkokul 3. sınıfta, 44 öğrenci (%16.9) ilkokul 4. sınıfta, 43 öğrenci (%16.5) ortaokul 5. sınıfta, 26 öğrenci (%9.9) ortaokul 6. sınıfta, 29 öğrenci (%11.1) ortaokul 7. sınıfta ve 20 öğrenci (%7.7) ortaokul 8. sınıfta eğitim görmektedir. Öğrencilerden 172'si (%65.9) erkek, 89'u da (%34.1) kızdır.

#### Verilerin Toplanması

Bu araştırmanın verileri bilgi ve onam formu ile ölçeğin (a) basılı halde öğretmenlere dağıtılarak ve (b) çevrimiçi elektronik ortama aktarıldığı ve bu ortama yönlendirecek bağlantının öğretmenlerle paylaşıldığı yollarla toplanmıştır. Bilgi ve onam formu, katılımcı öğretmenlere tarama ölçeğini doldurmadan önce araştırma ile yeterli bilgi verilmesini, kendilerinin onamlarının alınmasını ve ölçeğin doldurulmasıyla ilgili önerilerde bulunulmasını sağlamıştır. Ölçek ise tarama maddelerini içermiştir. Basılı halde 120 öğretmene formların bulunduğu zarf elden verilmiş, bunlardan 84 tanesi doldurularak araştırmacılara gönderilmiştir (geri dönüş oranı: %70.0). Araştırmada ayrıca 146 öğretmene ölçeğin elektronik ortamdaki bağlantısı gönderilmiş ve ölçek 99 öğretmen tarafından doldurulmuştur (geri dönüş oranı: %67.8). Araştırmada kullanılan kartopu yönteminin sonucu olarak da 49 öğretmen daha ölçeği (elektronik ortamda) doldurmuştur. Sınıfında birden fazla öğrenme güçlüğü olan öğrenci bulunması durumunda öğretmenlere her bir öğrenci için ayrı ölçek doldurulması istenmiştir. Araştırmada ne öğretmenler ne de öğrenciler ile ilgili hiçbir kimlik bilgisi toplanmamış, süreç boyunca toplanan veriler üçüncü kişiler ile paylaşılmamıştır. Araştırmada sadece öğretmenlerin cinsiyeti, görev yaptıkları okulun türü (ilkokul veya ortaokul) ve kaçınıcı sınıfta eğitim verdikleri; öğrencilerin ise cinsiyet bilgisi ve öğrenme güçlüğü tarama verileri toplanmıştır.

#### Veri Toplama Aracı

Bu araştırmada temel veri toplama aracı olarak Korkmazlar (1992) tarafından 36 maddelik bir ölçek olarak geliştirilen ve Erman (1997) tarafından bazı maddelerin düzenlenip 52 maddenin eklenmesiyle geliştirilen Öğrenme Bozukluğu Belirti Tarama Testi kullanılmıştır. Belirti Tarama Testi öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencileri tespit etmek ya da derslerinde başarısızlık yaşayan ve zor öğrenen bir öğrencinin durumu hakkında bilgi edinmek amacıyla kullanılır. Toplamda 88 madde içeren bu test ile çocuklarla ilgili betimsel veriler toplanması amaçlanmaktadır. Testin içindeki 88 madde 17 farklı boyut içinde toplanmıştır. Bu boyutlar, Akademik Başarı, Okuma Becerisi, Görsel Algı, İşitsel Algı, Yazma Becerisi, Aritmetik Beceriler, Çalışma Alışkanlığı, Organize Olma Becerileri, Yönelim Becerileri, Dokunsal Algı, Sıraya Koyma Becerisi,

Sözel İfade Becerisi, Motor Beceriler, Sosyal-Duygusal Davranışlar, Hareketlilik, Dikkat Becerileri ve Motivasyondur.

Belirti Tarama Testi Türkiye’de Rehberlik ve Araştırma Merkezleri ile okullarda uygulanmakta ve yapılan değerlendirmelere destek sağlamaktadır (Erman, 1997). Ancak tek başına tanılama yapmak ve karar almak için kullanılmasının uygun olmayacağı Erman (1997) tarafından değerlendirilmiştir. Belirti Tarama Testi ilkokulda, ortaokulda ve lisede öğrenme güçlüğü olan tüm öğrencilere öğretmenleri tarafından uygulanabilir (Erman, 1997). Test, katılımcıların yanıtlarını dört Likert göstergesinde toplamaktadır. Bunlar ‘hiçbir zaman’, ‘bazen’, ‘sıklıkla’ ve ‘her zaman’dır. Bu göstergelerden ‘hiçbir zaman’, ölçekte belirtilen güçlük belirtisinin (örn. ‘okumayı sevmez’) yaşanmadığını, ‘her zaman’ ise belirtinin en yoğun düzeyde yaşandığını ifade eder. Sınıf rehber öğretmeni, gözlemlerine dayanarak ve öğrencinin durumunu tespit ederek dört ölçütten birini işaretler. Değerlendirme sürecinde ‘sıklıkla’ ve ‘her zaman’ ölçütlerinin çoğunlukta işaretlenmiş olması öğrencide öğrenme güçlüğüünün belirtisi olarak düşünülebilir. Ancak doğru bir değerlendirme için öğrencinin birçok alanda ve çeşitli zamanlarda ayrıntılı olarak gözlenmesi ve aileden de öğrenciye dair bilgiler alınması gereklidir.

#### Verilerin Analizi

Araştırmanın sonucunda elde edilen verilerin analiz edilmesi için SPSS paket programı kullanılmıştır. Demografik bilgiler (cinsiyet ve sınıf) ve Belirti Tarama Testine verilen cevaplar kodlanarak SPSS ortamına girilmiş ve analizler yapılmıştır. Tarama Testinde kodlamalar ‘hiçbir zaman=0’; ‘bazen=1’; ‘sıklıkla=2’ ve ‘her zaman=3’ şeklinde gerçekleşmiştir. Tüm örnekleme, cinsiyetlere ve okul düzeyi (ilkokul, ortaokul) gruplarına ait ortalama ve standart sapma gibi betimsel bilgilerin öğrenilmesi için betimsel istatistik analizi kullanılmıştır. Bunun yanında cinsiyetler ve okul seviyeleri arası farkların istatistiksel anlamlılık düzeyini belirlemek için *t*-testi kullanılmıştır. Son olarak, Belirti Tarama Testinin boyutları arasındaki ilişkilerin istatistiksel anlamlılık düzeyini belirlemek için Pearson Korelasyon Testi kullanılmıştır. Bu analizin kullanılmasında toplanan verilerin normal dağılmış olması belirleyici bir ölçüt olmuştur. Yapılan Kolmogorov – Simirnov ve Shapiro – Wilk testlerinde verilerin normal dağılım gösterdiği ( $p>.005$ ) görülmüştür.

#### Bulgular

##### Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Yaygın Olarak Yaşadığı Eğitsel Sorunlar

Araştırmada öğrenme güçlüğü olan ‘tüm çocukların’, ‘erkek ve kız öğrenciler’ ile ‘ilk ve ortaokul öğrencilerinin’ Belirti Tarama Testine göre yaşadığı sorunlarla ilgili minimum puanlar, maksimum puanlar, ortalama puanlar ve standart sapma bilgileri Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Öğrenme Güçlüğü Olan Çocuklara Dair Belirti Tarama Testi Betimsel İstatistik Sonuçları.

		N	Akademik	Okuma	Görsel	İşitsel	Yazma	Aritmetik	Çalışma	Organize olma	Yönelim	Dokunsal	Sıralama	Sözel	Motor	Sosyal Duygusal	Hareket	Motivasyon	Dikkat
<b>Minimum</b>	Tüm Örneklem	261	1.00	0.40	0.75	1.40	0.78	1.00	0.80	1.20	0.83	0.00	0.67	0.60	1.00	0.00	0.33	0.00	0.25
<b>Maksimum</b>	Tüm Örneklem	261	3.00	2.80	2.75	2.60	2.78	3.00	3.00	2.40	2.83	3.00	3.00	2.60	2.60	3.00	3.00	3.00	3.00
	Erkek	172	2.74	2.51	2.21	1.99	2.44	2.51	2.52	2.64	2.03	1.92	2.50	2.47	1.88	2.45	1.79	2.54	2.65
	Kız	89	2.40	2.45	2.09	2.17	2.68	2.55	2.22	2.38	2.09	2.00	2.54	2.25	1.80	2.63	1.83	2.32	2.27
<b>Ortalama</b>	İlkokul	143	2.49	2.53	2.21	2.02	2.64	2.40	2.44	2.58	2.12	2.03	2.61	2.31	1.83	2.41	1.86	2.36	2.58
	Ortaokul	118	2.65	2.43	2.09	2.14	2.48	2.66	2.30	2.44	2.00	1.89	2.43	2.41	1.85	2.67	1.75	2.50	2.34
	Tüm Örneklem	261	2.57	2.48	2.15	2.08	2.56	2.53	2.37	2.51	2.06	1.96	2.52	2.36	1.84	2.54	1.81	2.43	2.46
	Erkek	172	0.28	0.23	0.36	0.36	0.23	0.32	0.30	0.22	0.35	0.47	0.44	0.23	0.40	0.21	0.37	0.41	0.22
	Kız	89	0.34	0.31	0.42	0.35	0.30	0.29	0.29	0.30	0.41	0.51	0.39	0.32	0.37	0.20	0.41	0.32	0.29
<b>Standart sapma (ss)</b>	İlkokul	143	0.45	0.24	0.48	0.32	0.31	0.41	0.35	0.23	0.30	0.50	0.41	0.27	0.28	0.14	0.39	0.40	0.41
	Ortaokul	118	0.23	0.18	0.43	0.24	0.22	0.37	0.31	0.25	0.29	0.48	0.44	0.33	0.30	0.19	0.46	0.36	0.36
	Tüm Örneklem	261	0.29	0.19	0.46	0.38	0.21	0.37	0.30	0.27	0.33	0.56	0.47	0.26	0.28	0.16	0.43	0.36	0.28

Tablo 1’de tüm örneklemin ortalama puanlarına bakıldığında, öğretmenlere göre, Belirti Tarama Testindeki zorluk alanlarının özel öğrenme güçlüğü tanısı almış çocuklar tarafından ‘sıklıkla’ veya ‘her zaman’ yaşandığı belirtilmiştir. Yaşanan öğrenme güçlüğüne çocukları en çok etkilediği 10 alanın sırasıyla akademik beceriler ( $X_{ort}=2,57$ ), yazma becerileri ( $X_{ort}=2,56$ ), sosyal-duygusal beceriler ( $X_{ort}=2,54$ ), aritmetik beceriler ( $X_{ort}=2,53$ ), sıralama becerileri ( $X_{ort}=2,52$ ), organize olma becerileri ( $X_{ort}=2,51$ ), okuma becerileri ( $X_{ort}=2,48$ ), dikkat ( $X_{ort}=2,46$ ), motivasyon ( $X_{ort}=2,43$ ) ve çalışma alışkanlığı ( $X_{ort}=2,37$ ) olduğu görülmektedir.

Cinsiyetlere göre yaşanan zorlukların oranına bakıldığında, erkek öğrencilerin en çok etkilendiği beş belirti alanının akademik beceriler ( $X_{ort}=2,74$ ), dikkat ( $X_{ort}=2,65$ ), organize olma becerileri ( $X_{ort}=2,64$ ), motivasyon ( $X_{ort}=2,54$ ) ve çalışma alışkanlığı ( $X_{ort}=2,52$ ) olduğu; kız öğrenciler için ise bu alanların yazma becerileri ( $X_{ort}=2,68$ ), sosyal-duygusal beceriler ( $X_{ort}=2,63$ ), aritmetik beceriler ( $X_{ort}=2,55$ ), sıralama becerileri ( $X_{ort}=2,54$ ) ve okuma becerileri ( $X_{ort}=2,45$ ) olduğu görülmektedir.

İlkokul ve ortaokula devam eden öğrenciler için de Belirti Tarama Testinde yaşanan eğitsel zorluklar belirlenmiştir. İlkokul öğrencileri için en fazla zorlanılan alanlar yazma becerileri ( $X_{ort}=2,64$ ), sıralama becerileri ( $X_{ort}=2,61$ ), organize olma becerileri ( $X_{ort}=2,58$ ), dikkat ( $X_{ort}=2,58$ ) ve okuma ( $X_{ort}=2,53$ ) iken bu alanlar ortaokul öğrencileri için sosyal-duygusal beceriler ( $X_{ort}=2,67$ ), aritmetik beceriler ( $X_{ort}=2,66$ ), akademik beceriler ( $X_{ort}=2,65$ ), motivasyon ( $X_{ort}=2,50$ ) ve yazma becerileri ( $X_{ort}=2,48$ ) olmuştur.

#### Öğrenme Güçlüğü Belirtilerinde Cinsiyet ve Okul Seviyelerine Göre Farklılıklar

Bu araştırmada gerçekleştirilen başka bir analiz de kız ve erkek öğrenciler ile ilkökul ve ortaokul öğrencileri arasında öğrenme güçlüğüne dair belirtilerin yaşanma düzeyindeki farklılıkları tespit etmeye yönelik olmuştur (Tablo 2).

Tablo 2. Öğrenme Güçlüğü Olan Çocuklara Dair Belirti Tarama Testi Ortalamalarının Cinsiyet ve Okul Seviyesine Göre Kıyaslanması.

	Erkek-Kız				Erkek-Kız			
	Ort. fark	sd	t	p	Ort. fark	sd	t	p
<b>Akademik</b>	0.34	259	7.084	<.05	-0.16	259	-4.221	<.05
<b>Okuma</b>	0.06	259	1.021	0.18	0.10	259	2.957	0.11
<b>Görsel</b>	0.12	259	2.428	0.14	0.12	259	2.421	0.13
<b>İşitsel</b>	-0.18	259	-3.894	<.05	-0.12	259	-3.624	<.05
<b>Yazma</b>	-0.24	259	-5.620	<.05	0.16	259	4.972	<.05
<b>Aritmetik</b>	-0.04	259	-0.894	0.21	-0.26	259	-6.203	<.05
<b>Çalışma</b>	0.30	259	9.902	<.05	0.14	259	5.305	<.05
<b>Organize olma</b>	0.26	259	7.491	<.05	0.14	259	4.938	<.05
<b>Yönelim</b>	-0.06	259	-1.121	0.16	0.12	259	2.850	0.08
<b>Dokunsal</b>	-0.08	259	-1.249	0.14	0.14	259	4.295	<.05
<b>Sıralama</b>	-0.04	259	-0.793	0.22	0.18	259	4.980	<.05
<b>Sözel</b>	0.22	259	7.319	<.05	-0.10	259	-3.102	0.12
<b>Motor</b>	0.08	259	2.417	0.19	-0.02	259	-0.420	0.24
<b>Sosyal-duygusal</b>	-0.18	259	-4.626	<.05	-0.26	259	-7.629	<.05
<b>Hareket</b>	-0.04	259	-0.803	0.17	0.11	259	3.792	0.09
<b>Motivasyon</b>	0.22	259	6.925	<.05	-0.14	259	-4.491	<.05
<b>Dikkat</b>	0.38	259	9.375	<.05	0.24	259	5.802	<.05

#### Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Yaşadığı Eğitsel Sorunların Boyutları Arasındaki İlişkiler

Tablo 2’de kız ve erkek öğrenciler arasındaki belirtiler arasındaki farklara bakıldığında erkek öğrencilerin kız öğrencilerden akademik beceriler ( $t_{259}=7,084$ ,  $p<.05$ ), çalışma alışkanlığı ( $t_{259}=9,902$ ,  $p<.05$ ), organize olma becerileri ( $t_{259}=7,491$ ,  $p<.05$ ), sözel beceriler ( $t_{259}=7,319$ ,  $p<.05$ ), motivasyon ( $t_{259}=6,925$ ,  $p<.05$ ) ve



dikkat ( $t_{259}=9,375$ ,  $p<.05$ ) alanlarında, kız öğrencilerin ise erkek öğrencilerden işitsel beceriler ( $t_{259}=-3,894$ ,  $p<.05$ ), yazma becerileri ( $t_{259}=-5,620$ ,  $p<.05$ ) ve sosyal-duygusal beceriler ( $t_{259}=-4,626$ ,  $p<.05$ ) alanlarında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha fazla zorluk yaşadığı görülmektedir.

Okul seviyelerine bakıldığında ise ilkokuldaki öğrencilerin ortaokuldaki öğrencilerden yazma becerileri ( $t_{259}=4,972$ ,  $p<.05$ ), çalışma alışkanlığı ( $t_{259}=5,305$ ,  $p<.05$ ), organize olma becerileri ( $t_{259}=4,938$ ,  $p<.05$ ), dokunsal beceriler ( $t_{259}=4,295$ ,  $p<.05$ ), sıralama becerileri ( $t_{259}=4,980$ ,  $p<.05$ ) ve dikkat ( $t_{259}=5,802$ ,  $p<.05$ ) alanlarında, ortaokul öğrencileri ise ilkokul öğrencilerinden akademik beceriler ( $t_{259}=-4,221$ ,  $p<.05$ ), işitsel beceriler ( $t_{259}=-3,624$ ,  $p<.05$ ), aritmetik beceriler ( $t_{259}=-6,203$ ,  $p<.05$ ), sosyal-duygusal beceriler ( $t_{259}=-7,629$ ,  $p<.05$ ) ve motivasyon ( $t_{259}=-4,491$ ,  $p<.05$ ) alanlarında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha fazla zorluk yaşadığı görülmektedir.

Bu araştırmada tüm öğrencilerden oluşan örneklem dikkate alındığında Belirti Tarama Testinin boyutları arasındaki ilişkiler incelenmiş ve bu ilişkilerin derecesi ile istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3'e bakıldığında, aralarında anlamlı ilişki bulunan boyutlar akademik beceriler ve çalışma alışkanlığı ( $r = ,22$ ,  $p<.05$ ), akademik beceriler ve motivasyon ( $r = ,29$ ,  $p<.05$ ), akademik beceriler ve dikkat ( $r = ,38$ ,  $p<.05$ ), okuma ve görsel beceriler ( $r = ,33$ ,  $p<.05$ ), okuma ve yazma becerileri ( $r = ,29$ ,  $p<.05$ ), okuma

Tablo 3. Belirti Tarama Testi Boyutları Arasındaki İlişkiyi Gösteren Korelasyon Matrisi

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
1 Akademik		.04	.10	.02	.03	.04	.22*	.14	.15	.09	.06	.10	.10	.05	.06	.29*	.38*
2 Okuma			.33*	.06	.29*	.23*	.11	.26*	.04	.04	.14	.04	.08	.11	.08	.03	.36*
3 Görsel				.13	.11	.07	.09	.04	.30*	.11	.01	.11	.02	.08	.01	.13	.06
4 İşitsel					.12	.13	.06	.07	.17	.19*	.06	.06	.08	.09	.15	.02	.06
5 Yazma						.15	.04	.11	.05	.08	.12	.07	.06	.29*	.09	.19*	.13
6 Aritmetik							.12	.10	.06	.03	.07	.14	.24*	.02	.01	.29*	.08
7 Çalışma								.19*	.23*	.06	.10	.12	.00	.11	.11	.11	.09
8 Organize olma									.06	.02	.01	.09	.01	.04	.03	.12	.06
9 Yönelim										.11	.11	.13	.11	.14	.13	.06	.13
10 Dokunsal											.24*	.07	.11	.15	.13	.05	.13
11 Sıralama												.12	.17	.08	.05	.08	.25*
12 Sözel													.04	.05	.09	.25*	.15
13 Motor														.15	.06	.10	.14
14 Sosyal-duygusal															.10	.08	.09
15 Hareket																.09	.05
16 Motivasyon																	.10
17 Dikkat																	

\* $p<0.05$

becerileri ve aritmetik beceriler ( $r = ,23$ ,  $p<.05$ ), okuma ve organize olma becerileri ( $r = ,26$ ,  $p<.05$ ), okuma becerileri ve dikkat ( $r = ,36$ ,  $p<.05$ ), görsel beceriler ve yönelim becerileri ( $r = ,30$ ,  $p<.05$ ), işitsel ve dokunsal beceriler ( $r = ,19$ ,  $p<.05$ ), yazma becerileri ve sosyal-duygusal beceriler ( $r = ,29$ ,  $p<.05$ ), yazma becerileri ve motivasyon ( $r = ,19$ ,  $p<.05$ ), aritmetik ve motor beceriler ( $r = ,24$ ,  $p<.05$ ), aritmetik beceriler ve motivasyon ( $r = ,29$ ,  $p<.05$ ), çalışma ve organize olma becerileri ( $r = ,19$ ,  $p<.05$ ), çalışma ve yönelim becerileri ( $r = ,23$ ,  $p<.05$ ), dokunsal beceriler ve sıralama becerileri ( $r = ,24$ ,  $p<.05$ ), sıralama becerileri ve dikkat ( $r = ,25$ ,  $p<.05$ ) ile sözel beceriler ve motivasyon ( $r = ,25$ ,  $p<.05$ ) olmuştur.

## Tartışma

Bu araştırmada öğrenme güçlüğü tanısı almış çocukların eğitim ortamında yaşadığı zorluklar öğretmenlerinin bakış açısıyla değerlendirilmiştir. Öğretmenlere göre öğrencileri, Belirti Tarama Testinde yer alan çoğu

alandaki sıklıkla sorun yaşamaktadır. Bunun yanında, bazı belirti alanlarındaki zorlukların kız ve erkek öğrenciler ile ilkököl ve ortaoköl öğrenciler tarafından yaşanma düzeyinde anlamlı farklılıklar gözlemlenmiştir. Son olarak, bazı belirti alanlarının birbiriyle anlamlı ilişkilere sahip olduğu değerlendirilmiştir. Bu üç temel bulgu bu bölümde tartışılacaktır.

Öğrenme güçlüğünün yaygın belirtilerine dair literatür incelendiğinde daha önce yapılan bazı çalışmaların bulguları eğitsel içerikli alanlarda (okuma, yazma vb.) sıklıkla güçlük yaşandığını göstermiştir (Hampton ve Mason, 2003; Vogen, 1990). Bu araştırmanın bulguları da söz konusu araştırma sonuçlarını doğrulamaktadır. Örneğin, öğrencilerin önemli kısmının akademik başarı, okuma ile yazma becerileri ve aritmetik beceriler alanlarında güçlük çektiği değerlendirilmiştir. Bu bulgu, öğrenme güçlüğünün en fazla eğitsel başarıda düşüklüğe, okuma ve yazma güçlüğüne ve aritmetik alanlarında zorluğa neden olduğuna yönelik araştırma bulgularını doğrulamaktadır (Kavale ve Forness, 2000). Ancak, Cahan, Fono ve Nirel'e (2012) göre öğrenme güçlüğünde ağırlıklı olan eğitsel belirtilerle beraber nörobilişsel süreçlerle ilgili başka sorunlar da sıklıkla yaşanmaktadır. Nitekim bu çalışmada öğrencilerin sıralama (sırayla sayma, başını ve sonunu belirleme vb.), organize olma (zaman yönetimi, planlama vb.), ve dikkat alanlarında sıklıkla sorun yaşadığı da gözlemlenmiştir.

Son yıllarda yapılan araştırmalar (Karande ve Venkataraman, 2012), öğrenme güçlüğünün sadece akademik ve bilişsel içerikli alanlarda değil, yaşamın diğer alanlarında da olumsuz sonuçlar ortaya çıkardığını veya bu alanlarda yaşanan sorunların öğrenme güçlüğünü etkilediğini göstermiştir. Bu çalışmada da öğrenme güçlüğünün hem nedeni hem de sonucu olarak öğrencilerin uygun sosyal-duygusal davranış sergilemede (iletişim kurma, öfke kontrolü, uyum sağlama, kurallara uyma vb.), motivasyon sağlamalarında (etkinliklere katılım, verilen görevi yapma, azmetme vb.) ve çalışma alışkanlığı edinmelerinde (ödev alma ve tamamlama, çalışmayı sevme, yalnız çalışma vs.) ciddi sorunlarla karşılaştığı belirtilmiştir. Özellikle okul başarısında yaşanan düşüklüğün ve buna bağlı olarak gelişebilecek aile beklentisi, akran baskısı, öğrenilmiş çaresizlik ve benlik saygısındaki düşüklüğün çocukların tüm alanlardaki yaşam kalitelerini olumsuz etkileyebileceği söylenebilir.

Belirti Tarama Testinde öğrencilerin yoğun olarak yaşadığı güçlüklere dair ortalamalar cinsiyetlere ve okul seviyelerine göre kıyaslanmıştır. Bu karşılaştırmaları yapan çoğu araştırma farklı bulgular ortaya çıkarmış; dolayısıyla belirleyici öngörüler sunamamıştır. Örneğin Vogel (1990) öğrenme güçlüğü olan kız öğrencilerin akademik başarılarının erkek öğrencilerin başarısından daha düşük, okuma ve aritmetik becerilerinin ise daha zayıf olduğunu bulmuşken Soysal, Koçkar, Erdoğan Şenol ve Gücüyener (2001) ise kız öğrencilerin erkeklere göre daha yüksek sayısal beceri ve eğitsel başarıya sahip olduğunu belirtmiştir. Bu çalışmada ise erkek öğrencilerin özellikle akademik ve bilişsel alanlarda daha fazla zorluk yaşadığı bulunmuştur. Quinn ve Wagner (2015) tarafından yapılan araştırma da benzer sonuçlar ortaya çıkarmıştır. Onlara göre bu sonuca sebep olan ve yaygın şekilde kabul edilen görüşlerden biri erkeklerin akademik alanda güçlük yaşamaya daha fazla eğilimli olduğu ve bu eğilimin daha sık tanımlama süreçlerine yönlendirilmeleri ile daha çok kayıt altına alındığıdır (Liederman, Kantowitz ve Flannery, 2005).

Bu çalışmadaki kız öğrencilerin özellikle sosyal-duygusal ve duygusal alanlarda erkek öğrencilerden daha fazla güçlük yaşadığı belirlenmiştir. Benzer olarak Deniz, Yorgancı ve Özyeşil (2009) de öğrenme güçlüğü olan kız öğrencilerin sosyal-duygusal gelişim ve kaygılanma düzeylerinin erkek öğrencilerden daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Bu durumun bazı nedenleri olarak kızların duygularını daha kolay gösterebildikleri, erkeklerden daha önce ergenlik çağına girmeleri ve olumsuz yaşam olayları karşısında daha zayıf ve yetersiz olmaları gösterilmiştir (Hatunoğlu, 1997).

Bu çalışmada cinsiyetler arasında olduğu gibi ilkököl ve ortaoköl öğrencileri arasında Belirti Tarama Testi boyutlarının ortalamaları arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Araştırmada, gelişim dönemlerinin hızlı olduğu ilkököl yıllarında öğrenme güçlüğü olan çocukların yazma becerileri, organize olma becerileri, dikkat ve çalışma alışkanlığı alanlarında ortaoköldeki öğrencilere göre daha fazla zorluk yaşadığı görülmektedir.

Öğrencilerin daha fazla zorluk yaşadığı algısı veya gerçeğinin, bu alanların kritik gelişim dönemi olan ilkokulda gelişimde gecikmeye dair ortaya çıkan öğretmen yargılarıyla ilişkili olduğu söylenebilir. Kısacası, ilkokul çağındaki öğrencilerden bu becerileri ilkokulda kazanmalarına dair beklentiler, öncelikli olarak öğretmenlerin bu alanları zorluk alanı olarak algılamalarıyla ilişkili olabilir.

Araştırmada ayrıca, akademik başarı, motivasyon, sosyal-duygusal davranışlar ve aritmetik beceriler gibi alanlarda ortaokul öğrencilerinin ilkokul öğrencilerine kıyasla daha fazla güçlük yaşadığı bulunmuştur. Bu durumun da yaş ve eğitim düzeyi ile ilgili olduğu düşünülmektedir (Carter, Lane, Pierson ve Glaeser, 2006). Özellikle ortaokul düzeyinde Türkiye’de okul başarısının girilen sınavlara paralel olarak daha önemli olmaya başlaması akademik becerilerin önem kazanmasına, ortaokul öğrencilerinin ergenlik çağına girmeye başlamasıyla beraber de sosyal-duygusal becerilerin öneminin artmasına neden olabilmektedir.

Araştırmanın örnekleminde yer alan tüm öğrencilerin zorluk yaşadığı belirti alanlarından bazılarının birbiriyle anlamlı düzeyde ilişkili olduğu görülmüştür. Bu alanlar dikkat çekici niteliktedir. Örneğin, akademik başarının çalışma alışkanlığı, motivasyon ve dikkat ile anlamlı düzeyde ilişkili olduğu anlaşılmıştır. Nitekim Çelenk (2003) eğitsel başarının ön koşullarından birinin çalışma düzeni ve yöntemi olduğunu, Akbaba (2006) da motivasyon ve dikkatin bu başarıda önemli rol oynadığını belirtmiştir. Öte yandan okuma becerisinin görsel beceriler, yazma becerileri ve organize olma becerileri ile ilişkisi olduğu bulunmuştur. Bu becerilerin biyolojik süreçler olarak birbirini tamamladığı (görsel-okuma) (Belet ve Yaşar, 2007), bilişsel olarak da birbirini geliştirip kolaylaştırdığı (organizasyon-okuma, dikkat-okuma) (Güneş, 2012) ifade edilmektedir. Son olarak akademik, bilişsel ve sosyal-duygusal alanların da birbiriyle anlamlı ilişkiler içinde olduğu ortaya çıkmıştır. Örneğin sosyal-duygusal becerilerin yazma becerisiyle ilişkisi, öğrenme güçlüğü yaşayan çocukların yazma becerisini edindiği süreçte öz-sayıgılarının ve akranlarının tutumlarının olumlu hale geldiği bulgusuyla açıklanabilir (Schunk, 1991). Alanlar arasındaki anlamlı ilişkiler, öğrenme güçlüğüünün karmaşık yapısını ortaya çıkarmakta ve öğrenme güçlüğüünün sadece bir veya birkaç yönü üzerine odaklanıp eğitsel planlama ve uygulama yapmanın yetersiz olacağına işaret etmektedir.

## Sonuç ve Öneriler

Bu araştırma, kaynaştırma yoluyla eğitim uygulaması yapan okullarda öğrenme güçlüğü ile tanılanmış çocukların eğitim sürecinde yaşadıkları sorun alanlarını betimlemiştir. Bulgular, öğrenme güçlüğüünün çocuklar üzerinde çoğu alanda etkili olduğunu, bu alanların, genel olarak varsayıldığı gibi, sadece akademik değil, sosyal, duygusal ve bilişsel yönden yaşanan zorlukları da içerdiğini göstermiştir. Ayrıca araştırma, kız ve erkek öğrenciler ile ilkokul ve ortaokul öğrencileri için öğrenme güçlüğüünün farklı eğitsel zorluklara yol açabileceğini göstermiştir. Tüm bu veriler dikkate alındığında eğitim sistemimizde öğrenme güçlüğü olan çocukların daha nitelikli bir eğitim almaları için mevzuat, uygulama ve bilimsel araştırmalara dair birtakım öneriler aşağıda sunulmuştur:

- Okullarda yapılan ön değerlendirme ile Rehberlik ve Araştırma Merkezlerinde yapılan tanılama süreçlerinde öğrenme güçlüğüünün çok boyutlu yapısı göz önünde bulundurulmalıdır. Eğitsel başarı ve zekâ arasındaki farka dayalı geleneksel yaklaşıma ek olarak, çevresel ve psiko-sosyal etmenlerin de öğrenme güçlüğüündeki rolünü göz önünde bulundurulmalıdır. Eğitsel ve tıbbi tanılamaya ilk yöntem olarak başvurmadan ziyade, öğrenme güçlüğü yaşadığını işaret eden belirtiler, sınıf ve okul içi uygulamalarla (öğretimin farklılaştırılması, ders anlatım kalitesinin artırılması, destek eğitim, aile içi eğitim desteği vb.) azaltılmaya çalışılmalıdır.
- Öğrenme güçlüğüünün her çocuk üzerinde farklı etkiler bıraktığı gerçeğinin yanında, genel olarak ne tür belirtiler ortaya çıkardığı ile ilgili okul çalışanları bilgilendirilmelidir. Özellikle öğrenme güçlüğü olan çocuklar açısından bazı becerilerin kazanılmasında veya kazanımının gecikmesinde kritik gelişimsel dönemlerin varlığının bilinmesi, değerlendirilmesi ve eğitsel süreç içinde göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Her bir çocuğun eğitimi bu genel belirtiler ışığında ve çocuğun ihtiyaçları doğrultusunda planlanmalıdır.

- Öğrenme güçlüğü olan çocuklar için eğitsel planlar hazırlanırken sadece okuma, yazma ve aritmetik içerikli kazanımlar değil, sosyal, duygusal ve bilişsel yönden geliştirici amaçlar da eklenmelidir. Ancak, içeriği alan bakımından farklılaştırılmış eğitsel programların uygulanması sürecinde sınıf öğretmenleri, okul rehber öğretmenleri ve aileler ortaklaşa çalışmalı, tüm bu süreçler okul yöneticileri tarafından etkili okul liderliğiyle yönetilmelidir.
- Sınıf öğretmenleri, uygulamalarını öğrenme güçlüğü ile tanılanmış çocukların da dâhil olabileceği şekilde planlamalıdır ve mümkün olduğunca bu öğrencilerin katılabileceği şekilde etkinliklerini uygulamalıdır. Tamamen ayrı müfredat, eğitim programları veya kazanımların çocukları ayırıştırabileceği ve hem akademik hem de sosyal-duygusal zorluklar yaşamalarına sebep olabileceği öngörülmelidir.
- Öğrenme güçlüğü alanında yapılacak bilimsel araştırmaların öğrenme güçlüğünün farklı bağlamlarda eğitime yansımalarının nasıl olabileceğine, tanılamada ve eğitim-öğretimde yaşanan sorunlara ve bu sorunların çözümüne dair değerlendirmeleri sunmaları karar vericiler ve uygulayıcılar açısından önemlidir. Bu araştırmaların metodolojik anlamda tam katılımcı bir yaklaşımla gerçekleştirilmesi (öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenciler, öğretmenler, aileler ve diğer ilgili kurum çalışanlarının görüşlerini içermesi) ve araştırma sorularının çözümüne yardımcı olacak verilerin toplanması için farklı yöntemler kullanılması da özellikle Türkiye'deki öğrenme güçlüğü literatürüne anlamlı bir katkı yapacaktır.

Bu araştırmada birtakım sınırlılıklar olduğu bilinmektedir. İlk olarak, araştırmada kendileri hakkında bilgi verilen çocukların tanılama tarihleri üzerinden farklı süreler geçmiştir. Dolayısıyla tanılama sonrası geçen sürelerde bazı öğrenciler destek alabilmişken bazıları alamamış olabilir. İkinci olarak, araştırmaya katılan örneklem her ne kadar üç farklı bölge ve şehirden katılmış olsa da, aynı bölgelerdeki diğer şehirleri veya başka bölgeleri temsil etme durumu garanti altına alınamaz. Dolayısıyla, bu alandaki çalışmaların farklı bölgelerde gerçekleştirilmesi, öğrencilerin kendilerini veya ebeveynlerini de veri toplama süreçlerine katması ve bu süreçlerde detaylı nitel verilerin toplanmasının özel öğrenme güçlüğüne dair eğitsel sorunların çözümünde rol oynayabileceği düşünülmektedir.

### Kaynakça

- Akbaba, S. (2006). Eğitimde motivasyon. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 343-361.
- Belet, Ş. D. ve Yaşar, Ş. (2007). Öğrenme stratejilerinin okuduğunu anlama ve yazma becerileri ile Türkçe dersine ilişkin tutumlara etkisi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 3, 69-86.
- Biklen, D., & Zollers, N. (1986). The focus of advocacy in the learning disabilities field. *Journal of Learning Disabilities*, 19, 577-640.
- Büttner, G., & Hasselhorn, M. (2011). Learning disabilities: Debates on definitions, causes, subtypes, and responses. *International Journal of Disability, Development and Education*, 58, 75-87.
- Cahan, S., Fono, D., & Nirel, R. (2012). The regression-based discrepancy definition of learning disability: A critical appraisal. *Journal of learning disabilities*, 45, 170-178.
- Çakır, L., & Kocabaş, I. (2016). Mentoring in gifted student's education and a model suggestion. *Educational Process: International Journal*, 5, 76-90.
- Carter, E. W., Lane, K. L., Pierson, M. R., & Glaser, B. (2006). Self-determination skills and opportunities of transition-age youth with emotional disturbance and learning disabilities. *Exceptional Children*, 72, 333-346.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2000). *Research methods in education*. London: RoutledgeFalmer.
- Çelenk, S. (2003). Okul başarısının ön koşulu: Okul aile dayanışması. *İlköğretim Online*, 2, 28-34.

- Danforth, S. (2009). *The incomplete child: An intellectual history of learning disabilities*. New York, NY: Peter Lang.
- Deniz, M. E., Yorgancı, Z. ve Özyeşil, Z. (2009). Öğrenme güçlüğü görülen çocukların sürekli kaygı ve depresyon düzeylerinin incelenmesi üzerine bir araştırma. *İlköğretim Online*, 8(3), 694-708.
- Erman, Ö. (1997). *Öğrenme bozukluğu ve dikkat eksikliği, aşırı hareketlilik bozukluğu olgularının nörofizyolojik ve nöropsikolojik yöntemlerle incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Fletcher, J. M., Lyon, G. R., Fuchs, L. S., & Barnes, M. A. (2007). *Learning disabilities: From identification to intervention*. New York ve Londra: The Guilford Press.
- Fletcher, J. M., Foorman, B. R., Boudousquie, A. B., Barnes, M. A., Schatschneider, C., & Francis, D. J. (2002). Assessment of reading and learning disabilities: A research-based intervention oriented approach. *Journal of School Psychology*, 40, 27-63.
- Güneş, F. (2012). Okuma ve zihni yönetme/Reading and managing of mind. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9, 1-15.
- Hampton, N. Z., & Mason, E. (2003). Learning disabilities, gender, sources of efficacy, self-efficacy beliefs, and academic achievement in high school students. *Journal of School Psychology*, 41, 101-112.
- Hatunoğlu, A. K. A. (1997). *Ailenin sosyoekonomik ve kültürel düzeyinin çocuğun kaygı düzeyine etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erzurum: Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Johnson, E. S., Humphrey, M., Mellard, D. F., Woods, K., & Swanson, H. L. (2010). Cognitive processing deficits and students with specific learning disabilities: A selective metaanalysis of the literature. *Learning Disability Quarterly*, 33, 3-18.
- Karande, S., & Venkataraman, R. (2012). Self-perceived health-related quality of life of Indian children with specific learning Disability. *Journal of Postgraduate Medicine*, 58, 246-254.
- Karasar, N. (2003). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Kavale, K. A., & Forness, S. R. (2000). What definitions of learning disability say and don't say : A critical analysis. *Journal of Learning Disability*, 33, 239-250.
- Kirk, S. A., & Bateman, B. (1962/1963). Diagnosis and remediation of learning disabilities. *Exceptional Children*, 29, 73-78.
- Korkmazlar, Ü. (1992). *6-11 yaş ilkökul çocuklarında özel öğrenme bozukluğu ve tanı yöntemleri*. Yayımlanmamış Yüksek lisans Tezi, İstanbul: İstanbul Üniversitesi.
- Kortering, L. J., de Bettencourt, L. U., & Brazziel, P. M. (2005). Improving performance in high school algebra: What students with learning disabilities are saying. *Learning Disability Quarterly*, 28, 191-203.
- Letrello, T. M., & Miles, D. D. (2003). The transition from middle school to high school: Students with and without learning disabilities share their perceptions. *The Clearing House*, 76, 212-214.
- Liederman, J., Kantrowitz, L., & Flannery, K. (2005). Male vulnerability to reading disability is not likely to be a myth: A call for new data. *Journal of Learning Disabilities*, 38, 109-129.
- Mendlowicz, M. V., & Stein, M. B. (2000). Quality of life in individuals with anxiety disorders. *American Journal of Psychiatry*, 157, 669-682.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2008). *Özel öğrenme güçlüğü destek eğitim programı*. Ankara, MEB Yayınları.

- Robson, C. (2011). *Real world research: A resource for users of social research methods in applied settings*. Chichester: Wiley.
- Salend, S., & Duhaney, L. (1999). The impact of inclusion on students with and without disabilities and their educators. *Remedial and Special Education, 20*, 114-126.
- Scanlon, D. (2013). Specific learning disability and its newest definition, which is comprehensive and which is insufficient?. *Journal of Learning Disabilities, 46*, 26-33.
- Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist, 26*(3-4), 207-231.
- Silver, L. B. (1989). Learning disabilities. *Journal of American Academy Children and Adolescents, 28*, 309-313.
- Soysal, A., Koçkar, A., Erdoğan, E., Şenol, S. ve Gücüyener, K. (2001). Öğrenme güçlüğü olan bir grup hastanın WISC-R profillerinin incelenmesi. *Klinik Psikiyatri, 4*, 225-231.
- Sugrue, C. (2008). *The future of educational change: International perspectives*. London and New York: Routledge.
- Quinn, J. M., & Wagner, R. K. (2015). Gender differences in reading impairment and in the identification of impaired readers results from a large-scale study of at-risk readers. *Journal of Learning Disabilities, 48*, 433-445.
- Tapasak, R., & Walter-Tomas, C. (1999). Evaluation of a first-year inclusion program: Student perceptions and classroom performance. *Remedial and Special Education, 20*, 216-226.
- Torgesen, J., K., & Wong, B., L. (1986). *Psychological and educational perspectives on learning disabilities*. London: Academic Press.Inc.
- Vaughn, S., & Schumm, J. S. (1995). Responsible inclusion for students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 28*, 264-270.
- Vogel, S. A. (1990). Gender differences in intelligence, language, visual-motor abilities, and academic achievement in students with learning disabilities: A review of the literature. *Journal of Learning Disabilities, 23*, 44-52.

## Extended Abstract

### Introduction

The fact that acquisition of knowledge and learning are crucial elements in the process of educational development and after graduation, has urged educational systems to make modifications in the processes of instruction, teaching and learning. These modifications are made at the individual and institutional levels and contain students with special needs as well as those with typical development. In this process, there have been efforts to accelerate the movement of inclusive education in mainstream schools and provide students with special needs with individual and group instructions outside mainstream schools. However, the success of these approaches depend to a large extent on accurate assessment and identification processes whereby the symptoms of a particular difficulty are determined well and guide subsequent steps. Therefore, the aim of this paper is to focus on students with learning disabilities and determine the difficulties they experience as they relate to the educational scope.

Studies have shown that learning disabilities may have a significant impact on individuals. It mainly leads to difficulties in the processes of acquiring knowledge, skills and behaviours, a process continuing throughout life. In addition, learning disabilities influence the psychological well-being of children, leading to a decrease in school success and behavioural adaptation. Studies consistently show that children with learning disabilities experience problems in the receptive and expressive language skills while other areas such as

listening, speaking, reading, writing, attention, arithmetic, estimation, motor and organizational skills are also influenced negatively. The fact that learning disability is a structural difficulty leads to the accumulation of different symptoms and problems areas. It is also clearly stated that learning disabilities do not only cause academic problems but they also lead to problems in vocational experiences, social relations, daily activities and emotional health of individuals.

## Method

This study employs a descriptive approach to social research and aims to determine the symptoms and problems areas experienced by students with learning disabilities. In descriptive studies, due to the large size of the population, a group is selected among from the population that will represent it. In studies that descriptive design is used, no intervention is utilized but the incidences are observed in their natural occurrences.

The population of this study is constituted by primary and pre-secondary students identified with learning disabilities by a guidance and research centre or hospital in three cities of three different regions in Turkey. The reason for selecting these cities is that they represent three geographic regions and that they were accessible to researchers. Inclusion of the entire students in the population to the study was impossible; therefore a representative sample of students was employed that was thought to represent the population characteristics. The sample contained 261 students with learning disabilities and their 232 teachers. 105 teachers from the Marmara Region, 87 teachers from the Central Anatolian Region, and 40 teachers from the South East Region joined the study. Sampling of the teachers was carried out in a hybrid model including purposive sampling and snowball sampling. At the first phase, teachers were employed based on the criterion that they had students with learning disabilities in their classes. Second, they were asked to share the online questionnaire with their colleagues.

In the study, 14 teachers (%6) taught in primary school first grade whereas 31 (%13.4) taught in the second grade, 45 (%19.4) taught in the third grade, 41 (%17.7) taught in the fourth grade. As for the pre-secondary level, 35 teachers (%15.1) taught in the fifth grade, whereas 23 (%9.9) taught in the sixth grade, 26 (%11.2) taught in the seventh grade and 17 (%7.3) taught in the eighth grade. 151 teachers (%65.1) were male whereas 81 (%34.9) were female. 131 teachers were class teachers whereas 101 were subject teachers.

In this study, there were two means of data collection. Part of the questionnaires was given to teachers in hard form while others were created as an online questionnaire and shared with the teachers through an online link. The basic data collection tool was the learning disabilities screening test which included 17 dimensions and 88 items. These dimensions include skills in academic achievement, reading, visual, hearing, writing, arithmetic, study, organization, direction, tactile, sequencing, verbal, motor, social-emotional, action, attention and motivation areas. The screening test is assessed based on a four point Likert scale which follows 1= never, 2=sometimes, 3=frequently, and 4=always. Higher scores on the scale indicate that the difficulty is experienced more frequently.

Analysis of data was carried out through SPSS software after the raw data was entered into the software and coded. In order to determine the averages, standard deviations and other statistics related to the sample, descriptive statistics was used. To determine the differences of the test scores between genders and school levels, *t*-test was utilized. Finally, in order to determine the relationships between the dimensions of the screening test, Pearson correlation was used. The fact that data were distributed normally in the Kolmogorov – Simirnov and Shapiro – Wilk tests ( $p > .005$ ) led to the use of these tests.

## Results

In this study, results show that the students with learning disabilities in this study experienced the difficulties caused by learning disabilities in a ratio between frequently and always. The most difficult ten areas were respectively academic achievement ( $X_{\text{average}}=2,57$ ), writing skills ( $X_{\text{average}}=2,56$ ), social-emotional skills

( $X_{\text{average}}=2,54$ ), arithmetic skills ( $X_{\text{average}}=2,53$ ), sequencing skills ( $X_{\text{average}}=2,52$ ), organization skills ( $X_{\text{average}}=2,51$ ), reading skills ( $X_{\text{average}}=2,48$ ), attention ( $X_{\text{average}}=2,46$ ), motivation ( $X_{\text{average}}=2,43$ ) and study skills ( $X_{\text{average}}=2,37$ ).

Based on the scores of males and females, the 5 most difficult areas for males were academic achievement ( $X_{\text{average}}=2,74$ ), attention ( $X_{\text{average}}=2,65$ ), organization skills ( $X_{\text{average}}=2,64$ ), motivation ( $X_{\text{average}}=2,54$ ) and study skills ( $X_{\text{average}}=2,52$ ). For females, these areas were writing skills ( $X_{\text{average}}=2,68$ ), social-emotional skills ( $X_{\text{average}}=2,63$ ), arithmetic skills ( $X_{\text{average}}=2,55$ ), sequencing skills ( $X_{\text{average}}=2,54$ ) and reading skills ( $X_{\text{average}}=2,45$ ).

The difficult areas in the screening test were assessed based on study levels; mainly students who study at the primary and pre-secondary levels. For primary level students, the most difficult areas were writing skills ( $X_{\text{average}}=2,64$ ), sequencing skills ( $X_{\text{average}}=2,61$ ), organization skills ( $X_{\text{average}}=2,58$ ), attention ( $X_{\text{average}}=2,58$ ), and reading skills ( $X_{\text{average}}=2,53$ ). For pre-secondary school students, these areas were social-emotional skills ( $X_{\text{average}}=2,67$ ), arithmetic skills ( $X_{\text{average}}=2,66$ ), academic achievement ( $X_{\text{average}}=2,65$ ), motivation ( $X_{\text{average}}=2,50$ ), and writing skills ( $X_{\text{average}}=2,48$ ).

The differences were calculated based on genders and study levels, and the significance of these differences was determined. Looking at the differences between males and females, one can see that males have significantly more difficulties than females in the areas of academic achievement ( $t_{259}=7,084$ ,  $p<.05$ ), study skills ( $t_{259}=9,902$ ,  $p<.05$ ), organization skills ( $t_{259}=7,491$ ,  $p<.05$ ), verbal skills ( $t_{259}=7,319$ ,  $p<.05$ ), motivation ( $t_{259}=6,925$ ,  $p<.05$ ) and attention ( $t_{259}=9,375$ ,  $p<.05$ ) whereas females have significantly more difficulties than males in the areas of auditory skills ( $t_{259}=-3,894$ ,  $p<.05$ ), writing skills ( $t_{259}=-5,620$ ,  $p<.05$ ) and social-emotional skills ( $t_{259}=-4,626$ ,  $p<.05$ ).

Looking at the differences based on the study levels, students in the primary level have more significant difficulties and those in pre-secondary level in the areas of writing skills ( $t_{259}=4,972$ ,  $p<.05$ ), study skills ( $t_{259}=5,305$ ,  $p<.05$ ), organization skills ( $t_{259}=4,938$ ,  $p<.05$ ), tactile ( $t_{259}=4,295$ ,  $p<.05$ ), sequencing skills ( $t_{259}=4,980$ ,  $p<.05$ ) and attention ( $t_{259}=5,802$ ,  $p<.05$ ), whereas pre-secondary schools experienced more significant difficulties than primary school students in the areas of academic achievement ( $t_{259}=-4,221$ ,  $p<.05$ ), auditory skills ( $t_{259}=-3,624$ ,  $p<.05$ ), arithmetic skills ( $t_{259}=-6,203$ ,  $p<.05$ ), social-emotional skills ( $t_{259}=-7,629$ ,  $p<.05$ ) and motivation ( $t_{259}=-4,491$ ,  $p<.05$ ).

In this study, the correlations between dimensions of the screening test were analyzed and significant relationships were found. The dimensions that had significant relationships were academic achievement and study skills ( $r = ,22$ ,  $p<.05$ ), academic achievement and motivation ( $r = ,29$ ,  $p<.05$ ), academic achievement and attention ( $r = ,38$ ,  $p<.05$ ), reading skills and visual skills ( $r = ,33$ ,  $p<.05$ ), reading skills and writing skills ( $r = ,29$ ,  $p<.05$ ), reading skills and arithmetic skills ( $r = ,23$ ,  $p<.05$ ), reading skills and organization skills ( $r = ,26$ ,  $p<.05$ ), reading skills and attention ( $r = ,36$ ,  $p<.05$ ), visual skills and direction ( $r = ,30$ ,  $p<.05$ ), auditory skills and tactile ( $r = ,19$ ,  $p<.05$ ), writing skills and social-emotional skills ( $r = ,29$ ,  $p<.05$ ), writing skills and motivation ( $r = ,19$ ,  $p<.05$ ), arithmetic skills and motor skills ( $r = ,24$ ,  $p<.05$ ), arithmetic skills and motivation ( $r = ,29$ ,  $p<.05$ ), study skills and organization skills ( $r = ,19$ ,  $p<.05$ ), study skills and direction ( $r = ,23$ ,  $p<.05$ ), tactile and sequencing skills ( $r = ,24$ ,  $p<.05$ ), sequencing skills and attention ( $r = ,25$ ,  $p<.05$ ), and verbal skills and motivation ( $r = ,25$ ,  $p<.05$ ).

## Discussion

Analysis of the symptoms of learning disabilities from an educational perspective has revealed that experience of learning disabilities by children affect a number of areas in their lives. A considerable number of the students have been reported to experience difficulties in academic areas, such as academic achievement, reading, writing and studying. Considering the neuro-cognitive nature of learning difficulties, experience of difficulties related to academic skills is not surprising. In addition, these core academic skills



are related to a number of mediator skills such as sequencing (e.g. counting), organization (e.g. time management, planning), and attention, which are crucial in the acquisition of core academic skills.

Results of the study have also indicated differences between genders and study levels. Studies in the literature have found contrasting findings regarding this comparison. While some of them have found female students to experience more severe difficulties than males, some others have found contradictory findings. This is a clear reflection of the fact that learning disabilities influence and are influenced by contextual variables such as educational space, family conditions and culture. When it comes to the differences between levels, the study results show the importance of critical developmental periods on the acquisition of some skills. For example, development of some basic skills such as study skills and organization can be boosted in the primary age whereas other skills such as academic achievement can be focused on in the pre-secondary level where examination and competition start to have a more deterministic role in children's lives.