



**YAKIN DOĞU ÜNİVERSİTESİ**  
**LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ**  
**ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI**

**ÖĞRETMEN VE YÖNETİCİLERİN DİSLEKSİLİ**  
**ÖĞRENCİLERE YÖNELİK BİLGİ VE İNANÇ DÜZEYİ İLE**  
**ÖĞRETİM TUTUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN**  
**İNCELENMESİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Serhat YILDIZ**

**Lefkoşa**

**Haziran, 2023**

**YAKIN DOĞU ÜNİVERSİTESİ  
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ  
ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI**

**ÖĞRETMEN VE YÖNETİCİLERİN DİSLEKSİLİ  
ÖĞRENCİLERE YÖNELİK BİLGİ VE İNANÇ DÜZEYİ İLE  
ÖĞRETİM TUTUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN  
İNCELENMESİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Serhat YILDIZ**

**Tez Danışmanı**

**Doç.Dr. Mukaddes SAKALLI DEMİROK**

**Lefkoşa**

**Haziran, 2023**

## Onay

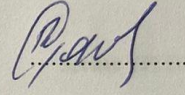
Serhat YILDIZ tarafından hazırlanan "Öğretmen Ve Yöneticilerin Disleksili Öğrencilere Yönelik Bilgi Ve İnanç Düzeyi İle Öğretim Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" başlıklı tez, kapsam ve nitelik açısından kalite standartlarına uygunluğu ile ilgili Özel Eğitim Anabilim Dalında Yüksek Lisans Tezi olarak ..... tarihinde kabul edilmiştir.

Jüri Üyeleri

Adı – Soyadı

İmza

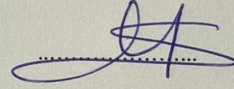
Jüri Başkanı: Prof. Dr. Behçet ÖZNAKAR



Jüri Üyesi: Yrd. Doç. Dr. Başak BAĞLAMA



Danışman: Doç. Dr. Mukaddes S. DEMİROK



Anabilim Dalı Başkanı Onayı

...../...../2023

Doç. Dr. Mukaddes SAKALLI DEMİROK

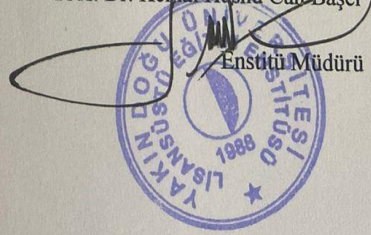
Anabilim Dalı Başkanı

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Onayı

...../...../ 2023

Prof. Dr. Kemal Hüsnü Can Başer

Enstitü Müdürü



## **Etik İkelere Uygunluk Beyanı**

Bu tezin içinde sunduğum verileri, bilgileri ve belgeleri akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi; tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu; çalışmada bana ait olmayan tüm veri, düşünce, sonuç ve bilgilere bilimsel etik kurallar gereği olarak eksiksiz şekilde uygun atıf yaptığımı ve kaynak göstererek belirttiğimi beyan ederim.

**Serhat YILDIZ**

...../...../2023

## **Teşekkür**

Bu araştırma ile öğretmen ve okul yöneticilerinin disleksili öğrencilere yönelik bilgi ve inanç düzeyi ile öğretim tutumları arasındaki ilişki incelenmiştir. Büyük bir istek ve azimle başladığım zaman zaman zorluklarla karşılaştığım uzun yolculuğun sonuna geldim.

Herşeyden ve herkesten önce bu uzun yolculukta desteğini benden hiç esirgemeyen motivasyonumu sürekli arttırma gayreti gösteren ve bana inanan sevgili eşim Suzan YILDIZ'a ve kimi zaman ona ayırmam gereken zamandan kısıp bu çalışmaya vakit ayırdığım canım oğlum en değerlim Aren Toprak YILDIZ'a yanımda oldukları için sonsuz teşekkür ederim.

İçinde bulunduğu zor koşullara rağmen tezimin yazılmasında bilgisinden ve tecrübesinden faydalandığım değerli danışmanım Doç.Dr. Mukaddes SAKALLI DEMİROK' a çok teşekkür ederim.

Tezime ait ölçeklerin uygulanmasında ve doldurulmasında sabır gösteren ve desteklerini esirgemeyen Tunceli eğitim ailesi öğretmen ve yöneticilerine teşekkürü borç bilirim.

Son olarak tezimi oluşturmamda katkı sunan ve burada ismi bulunmayan değerli insanlara sonsuz teşekkür ederim.

## Özet

### Öğretmen Ve Yöneticilerin Disleksili Öğrencilere Yönelik Bilgi Ve İnanç Düzeyi İle Öğretim Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Yıldız, Serhat

Yüksek Lisans, Özel Eğitim Bilim Dalı

Haziran 2023, 141 Sayfa

Okuma bozukluğu (Disleksi), bireylerin okuduklarını anlamada, kelimeleri doğru olarak adlandırmada, sözcükleri bir bütün halinde okumada ve harf-ses ilişkisi kurmada sorunlar olarak tanımlanabilmektedir. Disleksili bireyleri tanıyabilme, özelliklerini bilme, uygun eğitim ortamı ve imkânı sunulabilmesi açısından öğretmenlerin yapbozun en önemli parçası olduğu düşünülmektedir. Disleksi alanına dair yeterli seviyede bilgi sahibi olan öğretmen ve okul yöneticilerinin eğitime devam eden öğrencileri daha iyi tanıdıkları ve bu nedenle öğrencilerinin kendilerini keşfetmelerine destek olmaları önem arz etmektedir.

Bu çalışmanın amacı öğretmen ve yöneticilerin disleksili bireylere yönelik bilgi ve inancı ile öğretim tutumları arasındaki ilişkinin yaş, cinsiyet, kıdem süresi, branş ve hizmet içi eğitim alma durumlarına göre incelenmesidir. Çalışmanın örneklemini 2022-2023 eğitim-öğretim döneminde Tunceli ilindeki ilkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmen ve yöneticiler oluşturmaktadır. 119 kadın 73 erkek olmak üzere toplam 192 öğretmen ve yöneticiye ulaşılmıştır. Çalışmada Öğretmenlerin Disleksili Öğrencilere Yönelik Öğretim Tutumları Ölçeği, Disleksi Bilgi ve İnanç Ölçeği ve araştırmacı tarafından oluşturulan Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır.

Çalışmanın bulgularına göre katılımcıların mesleki kıdemlerine göre genel bilgi boyutu puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur. Mesleki kıdemi 11-20 yıl arası olan katılımcıların genel bilgi boyutu puanlarının, 6-10 yıl arası olan katılımcılara göre daha fazla olduğu saptanmıştır. Katılımcıların daha önce disleksi alanına yönelik hizmet içi eğitime katılma durumuna göre disleksi ile

ilgili bilgi ve inanç ölçeği ve boyutları puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur. Daha önce disleksi alanına yönelik hizmet içi eğitim alan katılımcıların disleksi ile ilgili bilgi ve inanç ölçeği ve boyutları puanlarının, eğitim almayan katılımcılara göre daha fazla olduğu saptanmıştır. Çalışmanın sonucunda kullanılan disleksi ile ilgili bilgi ve inanç ölçeği ve boyutları puanlarının, katılımcıların cinsiyeti, yaşı, branşı ve sınıfında disleksili öğrencisi olma durumuna göre karşılaştırıldığında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir.

**Anahtar kelimeler:** disleksi, disleksili birey, okuma güçlüğü

## **Abstract**

### **Examining the Relationship Between the Level of Knowledge and Belief of Teachers and Administrators towards Students with Dyslexia and Their Teaching Attitudes**

**Yildiz, Serhat**

**MA, Department of Special Education**

**June 2023, 141 Pages**

Reading disorder (Dyslexia) can be defined as problems in understanding what individuals read, naming words correctly, reading words as a whole, and establishing letter-sound relationships. It is thought that teachers are the most important piece of the puzzle in terms of being able to recognize individuals with dyslexia, knowing their characteristics, and providing appropriate educational environments and opportunities. It is important that teachers and school administrators who have sufficient knowledge about the field of dyslexia know the students who continue their education better and therefore support their students in discovering themselves.

The aim of this study is to examine the relationship between teachers' and administrators' knowledge and beliefs about individuals with dyslexia and their teaching attitudes according to age, gender, length of service, branch and in-service training. The sample of the study consists of teachers and administrators working in primary and secondary schools in Tunceli province in the 2022-2023 academic year. A total of 192 teachers and administrators, 119 women and 73 men, were reached. In the study, the Teachers' Teaching Attitudes Scale towards Students with Dyslexia, the Dyslexia Knowledge and Belief Scale and the Personal Information Form created by the researcher were used.

According to the findings of the study, it was found that there was a statistically significant difference between the general knowledge dimension scores of the participants according to their professional seniority. It was determined that the general knowledge dimension scores of the participants with professional experience between 11-20 years were higher than the participants with 6-10 years of experience. It was found that there was a statistically significant difference between the scores of



the dyslexia-related knowledge and belief scale and its dimensions according to the participants' previous participation in in-service training in the field of dyslexia. It was determined that the scores of the dyslexia-related knowledge and belief scale and dimensions of the participants who had previously received in-service training in the field of dyslexia were higher than the participants who had not received training. As a result of the study, it was determined that there was no statistically significant difference when the scores of the dyslexia-related knowledge and belief scale and dimensions were compared according to the gender, age, branch and class of the participants.

**Key words:** dyslexia, individual with dyslexia, reading difficulty

## İçindekiler

ONAY .....	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI .....	ii
TEŞEKKÜR .....	iii
ÖZET.....	iv
ABSTRACT .....	vi
İÇİNDEKİLER .....	viii
TABLolar LİSTESİ.....	xiii
<b>BÖLÜM 1 GİRİŞ.....</b>	<b>1</b>
1.1 Problem Durumu .....	1
1.2 Araştırmanın Amacı.....	5
1.3 Araştırmanın Önemi.....	5
1.4 Problemler .....	6
1.5 Alt Problemler .....	6
1.6 Sınırlılıklar.....	7
1.7 Tanımlar .....	7
<b>BÖLÜM 2 KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....</b>	<b>8</b>
2.1 Özel Öğrenme Güçlüğü'nün Tanımı ve Terminolojisi .....	8
2.1.1 Özel Öğrenme Güçlüğü'nün Nedenleri.....	16
2.1.2 Özel Öğrenme Güçlüğü'nün Görülme Sıklığı .....	19
2.1.3 Özel Öğrenme Güçlüğü'nün Sınıflandırılması .....	20
2.1.3.1 Okuma Güçlüğü (Disleksi) .....	22
2.1.3.2 Matematik Öğrenme Güçlüğü (Diskalkuli) .....	24
2.1.3.3 Yazma Güçlüğü (Disgrafi) .....	25

2.1.3.4 Motor Koordinasyon (Dyspraxia) .....	25
2.1.3.5 Başka Türü Adlandırılmayan Öğrenme Bozukluğu ..	25
2.1.3.6 Sözel Olmayan Öğrenme Güçlüğü .....	25
2.1.3.7 Görsel-Uzamsal Becerilerde Güçlük (Görsel algı ve görsel bellekte zayıflık) .....	26
2.2 Disleksi Tanımları ve Tarihçesi.....	26
2.2.1 Disleksi Türleri.....	33
2.2.1.1 Edinimsel Disleksi .....	34
2.2.1.2 İleri Seviye Disleksi .....	34
2.2.1.3 Hafif Düzey Disleksi .....	34
2.2.1.4 Fonolojik Disleksi .....	34
2.2.1.5 Gelişimsel Disleksi .....	34
2.2.2 Disleksili Bireylerin Gelişim Özellikleri .....	35
2.2.3 Disleksinin Yaygınlığı .....	39
2.2.3.1 Dünyada Disleksi .....	41
2.2.3.2 Türkiyede Disleksi .....	41
2.2.4 Disleksili Bireyleri Tanılama ve Değerlendirme .....	42
2.2.4.1 Zeka ve Yetenek Ölçüm Testleri .....	45
2.2.4.1.1 Wechsler Çocuklar için Zekâ Ölçeği-IV (WISC-IV) .....	45
2.2.4.1.2 Anadolu Sak Zekâ Ölçeği (ASİS) .....	46
2.2.4.1.3 Erken okuryazarlık testi (EROT) .....	46
2.2.4.1.4 Temel Kabiliyetler (Yetenekler) Testi (TKT-TYT) .....	46
2.2.4.1.5 Bangor Disleksi Testi (BDT) .....	47

2.2.4.1.6 Sesli Okuma Testi (SOT) .....	47
2.2.4.1.7 Görsel İşitsel Sayı Dizisi Testi (GİSD) .....	47
2.2.4.1.8 SOBAT-2 Testi .....	47
2.2.4.2 Başarı Testleri .....	47
2.2.4.3 Tarama Testleri .....	47
2.2.4.3.1 Öğrenme Güçlüğü Belirti Tarama Listesi .....	47
2.2.4.3.2 Öğrenme Güçlüğü Erken Belirtileri Tarama Ölçeği (ÖGEBTÖ) .....	47
2.2.4.3.3 Özgül Öğrenme Bozukluğu Kontrol Listesi (ÖÖBKL) .....	47
2.2.4.4 Ayırıcı Değerlendirme .....	48
2.2.4.5 İnfomal Değerlendirmeler .....	48
2.2.4.6 Öğretime Yönelik Değerlendirme .....	49
2.2.5 Disleksili Bireylerde Okuma Güçlükleri ile Baş etmede Kullanılan Öğretim Yöntem ve Teknikleri .....	52
2.2.6 Disleksili Bireylere Uygun Eğitim Yönteminin Belirlenmesi .....	60
2.2.7 Türkiye’de Disleksili Bireylerin Eğitimi ve Kaynaştırma/Bütünleştirme Uygulamaları .....	60
2.2.7.1 Kaynaştırma Eğitimi .....	61
2.2.7.2 Destek Eğitim Odası .....	65
2.2.7.3 Destek Eğitim Odası Öğretmenlerinin Görevleri .....	67
2.2.8 Okuma Becerilerinin Geliştirilmesinde Öğretmen Yeterlikleri .....	68
2.3 Disleksili Bireyler İle Çalışan Öğretmenlerin Bilgi ve İnanç Düzeyleri İle Öğretim Tutumları Arasındaki İlişki .....	72

2.3.1 Disleksili Öğrencilere Yönelik Bilgi ve İnanç Düzeyi İle Öğretim Tutumları Arasındaki İlişkiye Yönelik Araştırmalar .....	73
2.3.1.1 Bilgi ve İnanç Düzeyi ile İlgili Türkiye’de Yapılan Araştırmalar .....	74
2.3.1.2 Bilgi ve İnanç Düzeyi ile İlgili Yurtdışında Yapılan Araştırmalar .....	77
2.3.2 Öğretim Tutumları İle İlgili Türkiye’de Yapılan Araştırmalar ....	80
2.3.3 Öğretim Tutumları İle İlgili Yurtdışında Yapılan Araştırmalar ...	84
<b>BÖLÜM 3 YÖNTEM .....</b>	<b>89</b>
3.1 Araştırmanın Modeli .....	89
3.2 Evren ve Örneklem .....	89
3.3 Veri Toplama Araçları .....	89
3.3.1 Öğretmenlerin Disleksili Öğrencilere Yönelik Öğretim Tutumları Ölçeği.....	91
3.3.2 Disleksi Bilgi ve İnanç Ölçeği .....	92
3.3.3 Kişisel Bilgi Formu .....	92
3.4 Veri Toplama Süreci .....	92
3.5 Verilerin Analizi .....	92
<b>BÖLÜM 4 BULGULAR .....</b>	<b>93</b>
<b>BÖLÜM 5 TARTIŞMA .....</b>	<b>103</b>
<b>BÖLÜM 6 SONUÇ VE ÖNERİLER.....</b>	<b>105</b>
6.1 Sonuçlar.....	105
6.2 Öneriler .....	107
<b>KAYNAKLAR .....</b>	<b>107</b>

EKLER .....	132
Ek 1: Kişisel Bilgi Formu .....	132
Ek 2: Disleksi ile İlgili Bilgi ve İnanç Ölçeği .....	134
Ek 3: Öğretmenlerin Disleksi Olan Öğrencilerin Öğretimine Yönelik Tutum Ölçeği.....	136
Ek 4: Aydınlatılmış Onam Formu .....	138
Ek 5: İzinler .....	140

## Tablolar Listesi

	<b>Sayfa No</b>
<b>Tablo 1: Araştırmaya katılan katılımcıların demografik özelliklerine göre dağılımı</b> .....	<b>112</b>
<b>Tablo 2: Araştırmada kullanılan ölçeklerin güvenirlik analizi sonuçları</b> .....	<b>116</b>
<b>Tablo 3: Araştırmada kullanılan ölçeklerin normallik analizi sonuçları</b> .....	<b>117</b>
<b>Tablo 4: Araştırmada kullanılan ölçeklerin tanımlayıcı istatistikleri</b> .....	<b>118</b>
<b>Tablo 5: Araştırmaya katılan katılımcıların demografik özelliklerine göre disleksi ile ilgili bilgi ve inanç ölçeği ve boyutları puanlarının karşılaştırılması</b> .....	<b>119</b>
<b>Tablo 6: Araştırmaya katılan katılımcıların demografik özelliklerine göre öğretmenlerin disleksi olan öğrencilerin öğrenimine yönelik tutum ölçeği ve boyutları puanlarının karşılaştırılması</b> .....	<b>122</b>
<b>Tablo 7: Araştırmada kullanılan ölçekler arasındaki ilişki</b> .....	<b>124</b>

### **Kısaltmalar**

**MEB:** Millî Eğitim Bakanlığı

**BEP:** Bireyselleştirilmiş eğitim programı

**DSM-V:** Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve İstatistiksel El Kitabı

**RAM:** Rehberlik ve Araştırma Merkezi

**ÖÖG:** Özel Öğrenme Güçlüğü



## BÖLÜM I

### Giriş

#### 1.1 Problem Durumu

Özel eğitime gereksinim duyan bireyler içerisinde özel öğrenme güçlüğünden etkilenmiş bireylerin ciddi bir oranda olduğu düşünülmektedir. Özellikle son yıllarda özel eğitim alanında adı sıkça duyulan bir yetersizlik türü olan özel öğrenme güçlüğü ve alt çeşitlerinin ilkokula devam eden öğrencilerde sıklıkla karşılaştığı varsayılmaktadır. Özel öğrenme güçlüğünde etkilenmiş öğrencilerin okul çağındaki bireylerin %10-%20'sine denk geldiği ve neredeyse her 10 bireyden birinin özel öğrenme güçlüğünden etkilendiği tespit edilmiştir (Meslekî Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi [MEGEP], 2007). Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve Sayımsal El Kitabı (DSM-V)'te de buna ek olarak okula devam eden bireylerin %5 ila %15 inin özel öğrenme güçlüğünden etkilendiği ortaya koyulmaktadır (APA, 2013). Özel öğrenme güçlüğü son dönemde üzerine en çok tartışma yapılan ve araştırılan konulardan birisi haline gelmiştir (Fırat & Koçak, 2018). Bu durumun nedenlerinden birisi özel eğitime gereksinimi olan bireylerin arasına özel öğrenme güçlüğünde etkilenmiş bireylerin dâhil edilmesi ve okul çağı çocukları içerisinde oranın artış göstermesi ayrıca yetersizliği olan bireyler arasında çoğunluğu oluşturması olduğu düşünülmektedir. Çakiroğlu ve Melekoglu (2014), son zamanlarda özel öğrenme güçlüğünden etkilenmiş bireylerin sayısının hızla arttığını gösteren çalışmaların mevcut olduğunu dile getirmiştir. Özel öğrenme güçlüğü bireyin öğrenme sürecinde etkin rol oynayan okuma becerileri, yazma becerileri ve matematik becerilerinden herhangi biri veya bir kaçına etki etmektedir. DSM-V (2014) 'e göre disleksi (okuma), diskalkuli (matematik), ve disgrafi (yazma) olmak üzere üç farklı kategoride ele alınan özel öğrenme güçlüğü nörolojik bir bozukluktur. Doğan (2013)'a göre özel öğrenme güçlüğüne ele alan çalışmalar genelde disleksi (okuma bozukluğu)'e eğilim göstermektedir. Bunun sebebi okuma bozukluklarının akademik başarıyı olumsuz yönde etkileyen etmenler arasında oluşu ve diğer çeşitlerine göre okuma bozukluğunun daha sık görülmesi olarak düşünülmektedir.

Okuma bozukluğu (Disleksi), bireylerin kelimeleri tanıma, heceleme becerileri ve sözcükleri analiz etme becerilerindeki karşılaşılan zorluklar olarak tanımlanabilmektedir (Güldenöğlü vd., 2016). Disleksili bireylerin okuduklarını anlamada, kelimeleri doğru olarak adlandırmada,

sözcükleri bir bütün halinde okumada ve harf-ses ilişkisi kurmada sorunlar yaşadıkları düşünülmektedir. Disleksili bireylerin karşılaştıkları bu güçlükler yalnızca akademik açıdan öğrenme süreçlerine değil aynı zamanda sosyal hayatlarına ve topluma entegrasyon süreçlerine de doğrudan olumsuz etki etmektedir (Seçkin Yılmaz & Erim, 2019). Disleksinin fonetik bir dil problemi olduğu da varsayılmaktadır. Literatürde yapılan araştırmalarda disleksinin görülme oranına dair çeşitli veriler elde edilmiştir. Disleksinin okul çağında %5 ila %15 arasında bireylere etki ettiği belirtilmektedir (Vlachos vd., 2013). DSM-V (2013)'e göre disleksi çözümü, kelimelerin doğru okunması, okumadaki akıcılık ve yazılı anlatım bozuklukları ile açıklanan nörolojik ve gelişimsel bir bozukluktur. Dünya Sağlık Örgütü (2011) ise disleksiye psikososyal ve biyolojik etmenler arasındaki etkileşim sonucu meydana gelen bir bozukluk olarak belirtmiştir. Disleksi nörolojik bir öğrenme bozukluğu olmasının yanı sıra seslerin fark edilmemesi, çözümlenememesi, seslerin harflere dönüştürülebilmesi kısa süreli bellekte tutulamaması ve hızlı biçimde adlandırılmaması şeklinde örneklendirilebilecek davranışlarında gözlemlendiği okumada ve okuduğunu anlamada karşılaşılan güçlüktür (Saraç, 2014). Kelimelerin doğru algılanamaması olarak ortaya çıkan sorun fonetik kodlamadaki farklılıktan kaynaklanmakta ve fonolojik kodlama sorunu, yazılanların doğru olarak okunmasına olumsuz etki etmektedir, bunun yanı sıra kodlama sorunu merkezi sinir sistemine bağlı ortaya çıkan bir sorundur (Ataman & Kahveci, 2003). Farklı kültürlerde, ırklarda ve sosyo-ekonomik seviyede karşılaşılan bir öğrenme güçlüğü olan disleksinin her beş çocuğun birinde görüldüğü varsayılmaktadır. İngilizce konuşan ülkelerde yapılan araştırmalar ışığında, disleksinin bu ülkelerdeki nüfusun %3 -%10'una bazı dönemlerde ise %20'sine çıkan oranlarda bir kesimi etkisi altına aldığı görülmektedir (Akhtar, 2008; Snowling, 2000).

Yeterli düzeyde eğitsel müdahaleye rağmen en az altı ay süre ile okuma becerilerinde karşılaşılan güçlüklerin zihinsel, psikolojik veya yeterli olmayan öğretimsel süreç gibi birtakım etmenler ile açıklanamaması durumunda bireyin disleksi tanısı alması gerektiği düşünülmektedir. Etki oranının ve alanının yüksek olduğu düşünülen disleksinin bireylere müdahale yönteminin eğitsel müdahale olduğu bilinmektedir. Bireylerin ihtiyaçlarına yönelik hazırlanan ve okuma, yazma güçlüklerine yönelik oluşturulan programlar ile disleksili bireylerin yetersizlikten etkilenme durumlarının üstesinde gelebilecekleri düşünülmektedir. Disleksinin çocukların okuma ve yazma becerileri ile alakalı bir yetersizlik türü olduğu göz önünde bulundurulduğunda bu çocukların tespitinin okul çağında özellikle eğitim-öğretimin ilk kademesinde yapılmasının mümkün olabileceği fikrinden hareketle, disleksiden etkilenmiş bireylerin ailelerinin yanında geçirdikleri zamandan çok okulda gördükleri eğitim esnasında

geçirdikleri zaman zarfında öğretmenler tarafından fark edileceği varsayılmaktadır. Disleksili bireyleri tanıyabilme, özelliklerini bilme, uygun eğitim ortamı ve imkânı sunulabilmesi açısından öğretmenlerin yapbozun en önemli parçası olduğu düşünülmektedir. Balcı (2019)'a göre disleksili bireylere yönelik hazırlanan bu eğitsel süreçte en büyük sorumluluk öğretmenlerdedir. Şahin vd. (2020), disleksiden etkilenmiş okul öncesi dönemdeki bireylerin birçoğunun mutlu olduğunu, duygusal açıdan yaşanan olumsuzlukların erken dönem okuma yazma sürecinde baş gösterdiğini ve geçen süre zarfında aynı sınıfta eğitime devam ettiği arkadaşlarının okuma gelişimlerinin disleksili çocukları üzerinde hayal kırıklıklarına neden olduğunu belirtmişlerdir. Disleksili bireylerin öfkelenme, kaygılanma, özgüven ve depresif davranış sorunları yaşadıkları, motive olma ve akademik açıdan hazır bulunuşluklarını algılamada düşük seviyede oldukları ve yaş gruplarındaki bireylere oranla daha çok davranış problemleri sergiledikleri düşünülmektedir. Bu noktadan hareketle Kaçar ve Düzkanar, (2019)'a göre disleksili öğrencilerin öğretmenlerinin öğrencilere yönelttikleri olumlu ve onları destekleyici yaklaşım biçimleri, bireylerin sağlıklı bir kişilik geliştirebilmelerine ve benlik algılarının olumlu yönde gelişmesine önemli düzeyde katkı sunmaktadır.

Etkin ve verimli bir öğretmen, ders esnasında öğrencilerin bireysel farklılıklarını göz önünde bulundurarak öğretim stratejilerini belirlemek için disleksiye dair bilgi ve birikimini kullanması gerektiği düşünülmektedir. Öğretim sürecini yürüttüğü öğrencilerin farklı düzeyde akademik, sosyo-kültürel ve fiziki gereksinimlerinin olma olasılığının bilincindedir. Bunun yanı sıra "özel gereksinimli bireylerin" eğitim-öğretime devam ettiği kaynaştırma/bütünleştirme ortamları öğretmenlerin okuma-yazma alanı becerileri kazanımlarına ve hedefleri hakkında bilinçli olmaları beklenmektedir (Altındağ Kumaş & Sardohan Yıldırım, 2021).

Çalışmada üzerinde durulan bir diğer kesim olan okul yöneticilerinin, disleksili öğrencilere ilişkin; öğrencileri tanıyabilme, özelliklerinin farkında olma, okula devam etme süreçlerinde öğrencilerin desteklenmesi ayrıca disleksili bireylere yönelik hazırlanan bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) hazırlama ekibinin üyesi olması ve programların uygulanmasında denetim görevi üstlenme ve okulunda kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarının verimliliğini artırma gibi rollerinin olduğu düşünülmektedir. Disleksili öğrencileri sınıfa kabul sürecinde sorunlar yaşayan öğretmenlerin tutumlarının olumlu yönde ilerlemesi adına desteklenmesi ve çözümler bulabilmesi, bunun yanı sıra eğitime liderlik etmesi ve paydaş kurumlar ile işbirliği yapılması noktasında etkin rol oynamaları okul yöneticilerinin incelenmesi noktasında ilgi uyandırmıştır. Fakat literatürde yöneticilerin bilgi ve inançları ile öğretim tutumları arasındaki

ilişkiyi inceleyen herhangi bir çalışmaya rastlanılmamıştır dolayısıyla çalışmanın literatürde mevcut boşluğu dolduracağı düşünülmektedir.

Özel öğrenme güçlüğü ve onun alt kategorisi olan disleksinin Türkiye’de resmi açıdan özel gereksinim türlerinden birisi kabul edilmesine karşın disleksili bireylerin tanı alması ve bu bireylerin ihtiyacı olan destek eğitim hizmetlerinden azami ölçüde faydalanmaların da sorunların olduğu düşünülmektedir. Kaynaştırma/Bütünleştirme uygulamalarının, kaynakların yetersizliği, bireylerin özelliklerine yönelik bilgi, inanç ve bireylere yönelik geliştirilen olumsuz tutum ve davranışlar, öğretmenlere yönelik sunulan hizmet içi eğitimlerin yetersizliği, sınıf mevcutlarının fazlalığı ve yetersizlikten etkilenmiş öğrencilerin ihtiyaçlarının karşılanması için yeterli düzeyde mesleki tecrübeye ve yeterliliğe sahip olunmaması gibi faktörlerden olumsuz biçimde etkilendiği düşünülmektedir. Disleksili bireyler ile ilgili yanlışlar, kavramsal karmaşalar ve eksik bilgiler bireylerin doğru yönde tanı almasına, öğrencilere hazırlanacak bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlanmasına, öğretim uyarlamalarına, değerlendirme süreçlerine ve paydaş işbirliklerinde problemler yaşanmasına neden olmakta ve buradan hareketle sürecin doğru ve yeterli biçimde yürütülmesinin güçleşmesine sebep olabilmektedir. (Güzel-Özmen, 2008; Seçkin Yılmaz & Erim, 2018; Sümer Dodur & Altındağ Kumaş, 2021). Öğretmenlerin disleksi alanına dair eğitim-öğretim faaliyetlerini verimli biçimde yürütebilecek seviyede yeterliliğe sahip olmayışlarının gerek öğretmenlerin mesleki yeterlilik algılarına gerekse disleksiden etkilenmiş bireylerin akademik alandaki başarılarına olumsuz yönde etki ettiği düşünülmektedir.

Süreci yürütmesi gereken öğretmenler disleksinin doğasına hâkim olduklarında, disleksiye dair bilgi seviyeleri yüksek olduğunda ve alana dair yeterli farkındalığı kazandıklarında bireylerin ihtiyaçlarına ilişkin planlamayı da etkin ve işlevsel biçimde yapacaklardır. Her ne kadar öğretmenlerin disleksiye dair tutumlarının soyut kaldığı düşünülse de, öğrenciler üzerindeki etkisinin düşük akademik beceriler ve öğretimsel uyarlamaların yapılmaması gibi durumlar ile somutlaştığı görülmekte olup öğretmenlerin disleksiye dair tutumlarının yalnızca öğretmenlerin oluşturduğu öğretimsel süreci değil disleksili bireylerin eğitim-öğretim süreçlerini ve akademik gelişimlerini de etkilemektedir. (Altındağ Kumaş & Sardohan Yıldırım, 2021). Disleksi alanına dair yeterli seviyede bilgi sahibi olan öğretmenlerin sınıflarında eğitime devam eden öğrencilerini daha iyi tanıdıkları ve bu nedenle öğrencilerinin kendilerini keşfetmelerine destek olabildikleri düşünülmektedir. Öğrencilerin erken çocukluk döneminden itibaren, etrafindakiler tarafından desteklenmesi ve güven duygusuna sahip olmaları ilerleyen süreçte başarı düzeylerine olumlu etki edecektir (Şahin vd., 2020). Bu bağlamdan hareketle öğretmenlerin

sınıflarında eğitime devam eden öğrencileri ile ilgili bilgi seviyelerinin ne düzeyde olduğu, eğitim faaliyetlerinde ne tür uygulamalar ile öğrencileri destekledikleri ve bu uygulamaların hangi nitelikte oldukları, uygulamalar esnasında ne tür olumsuzluklarla karşılaştıkları gibi konuların irdelenmesi ve üzerinde durulması gereken konular olduğu düşünülmektedir. Okul süreci boyunca öğrenme yetersizliğine bağlı olarak başarısızlık algısı gelişen öğrencilerin bu algıları tüm eğitim hayatı boyunca başarılarını olumsuz etkiler. Erken çocukluk döneminden başlayarak bireylerin gelişimlerinin geçerli ve güvenli değerlendirme araçlarıyla ölçülmesi ve belirlenen problemlere yönelik erken müdahalelerde bulunulması bireylerin gelişimine katkı sunulabilmesi yönünden önem arz etmektedir (Tunçeli&Zembat, 2017).

## **1.2 Araştırmanın Amacı**

Bu çalışmanın amacı öğretmen ve yöneticilerin disleksili bireylere yönelik bilgi ve inancı ile öğretim tutumları arasındaki ilişkinin yaş, cinsiyet, kıdem süresi, branş ve hizmet içi eğitim alma durumlarına göre incelenmesidir.

## **1.3 Araştırmanın Önemi**

Disleksili öğrencilerin eğitim süreçlerini yöneten öğretmen ve yöneticilere yönelik yapılan bu tarama çalışmasının başlangıç noktası olarak, disleksili öğrencilerin eğitsel ve tıbbi tanı süreçlerine doğrudan etki eden sınıf öğretmenlerinin ve ilkökul sonrası kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları ile eğitim süreçlerine devam ettikleri ortaokul öğretmenlerini ele almanın önemli olduğu düşünülmektedir. Günümüzde hala özel gereksinimli bireyleri sınıfına kabul etmekte güçlük yaşayan öğretmenlerin olduğu varsayımı göz önüne alındığında bu öğretmenlere kabullenme süreçlerinde yol göstermesi ve kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarının okullarda sağlıklı şekilde yürütülmesinin sağlanmasında sorumlu olduğu düşünülen okul yöneticilerinin bilgi ve inanç düzeylerini ile öğretim tutumlarını saptayan bir çalışmaya rastlanmamıştır bu nedenle bu çalışmanın gerekli olduğu düşünülmektedir. Yapılan alanyazın taraması sonucunda öğretmenlerin disleksiye yönelik bilgi ve inanç düzeyinin belirlenmesine ilişkin çalışmaların olduğu belirlenmiş, (Fırat & Koçak, 2018; Şahin vd., 2020; Başar & Göncü, 2018; Coğaltay & Çetin, 2020) bunun yanı sıra öğretmenlerin disleksili öğrencilere yönelik bilgi ve inançları ile öğretim tutumları arasındaki ilişkinin belirlenmesine yönelik bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Bu nedenle de bu çalışmanın önemli olduğu düşünülmektedir. Öğretmenlerin bilgi ve birikimlerini sınıf ortamlarında öğretimsel uyarlamalarına entegre edemedikleri sürece bu bilgi ve birikimin öğretim tutumlarına yeterince etki etmeyeceği düşünülmektedir. Dolayısıyla iki değişkeninde bir arada incelenmesinin literatüre ışık tutacağı aynı zamanda öğretmenlerin disleksili bireylere

yönelik etkili öğretimsel uyarlamalar yapabilmeleri adına geliştirilecek olan eğitim programlarına yol göstermesi, böylelikle kanıt temelli uygulamalara rehberlik etmesi beklenmektedir.

#### **1.4 Problemler**

1.4.1 Öğretmen ve yöneticilerin disleksili öğrencilere yönelik bilgi ve inanç düzeyleri nedir?

1.4.2 Öğretmen ve yöneticilerin disleksili öğrencilere yönelik öğretim tutumları nelerdir?

1.4.3 Öğretmen ve yöneticilerin disleksili öğrencilere yönelik bilgi ve inanç düzeyleri ile öğretim tutumları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

#### **1.5 Alt Problemler**

1.5.1 Disleksili öğrencilere yönelik bilgi ve inanç düzeyleri öğretmen ve yöneticilerin yaşına göre farklılık gösterir mi?

1.5.2 Disleksili öğrencilere yönelik öğretim tutumları öğretmen ve yöneticilerin yaşına göre farklılık gösterir mi?

1.5.3 Disleksili öğrencilere yönelik bilgi ve inanç düzeyleri öğretmenlerin ve yöneticilerin cinsiyetine göre farklılık gösterir mi?

1.5.4 Disleksili öğrencilere yönelik öğretim tutumları öğretmen ve yöneticilerin cinsiyetine göre farklılık gösterir mi?

1.5.5 Disleksili öğrencilere yönelik bilgi ve inanç düzeyleri öğretmenlerin ve yöneticilerin branşına göre farklılık gösterir mi?

1.5.6 Disleksili öğrencilere yönelik öğretim tutumları öğretmen ve yöneticilerin branşına göre farklılık gösterir mi?

1.5.7 Disleksili öğrencilere yönelik bilgi ve inanç düzeyleri öğretmen ve yöneticilerin meslekteki kıdem süresine göre farklılık gösterir mi?

1.5.8 Disleksili öğrencilere yönelik öğretim tutumları öğretmen ve yöneticilerin meslekteki kıdem süresine göre farklılık gösterir mi?

1.5.9 Disleksili öğrencilere yönelik bilgi ve inanç düzeyleri öğretmen ve yöneticilerin hizmet içi eğitim alıp almama durumuna süresine göre farklılık gösterir mi?

1.5.10 Disleksili öğrencilere yönelik öğretim tutumları öğretmen ve yöneticilerin hizmet içi eğitim alıp almama durumuna göre farklılık gösterir mi?

1.5.11 Disleksili öğrencilere yönelik bilgi ve inanç düzeyleri öğretmen ve yöneticilerin sınıfında/okulunda disleksili öğrenci olma durumuna göre farklılık gösterir mi?

1.5.12 Disleksili öğrencilere yönelik öğretim tutumları öğretmen ve yöneticilerin sınıfında/okulunda disleksili öğrenci olma durumuna göre farklılık gösterir mi?

## **1.6 Sınırlılıklar**

1.Örnekleme Tunceli İl Merkezinde bulunan ilkokul ve ortaokullarda görevli öğretmen ve yöneticiler ile sınırlıdır.

2.Araştırmanın değişkenleri yaş, cinsiyet, kıdem süresi, branş ve hizmet içi eğitim alma durumları ile sınırlıdır.

3.Ölçekler, Öğretmenlerin Disleksili Öğrencilere Yönelik Öğretim Tutumları Ölçeği, Disleksi Bilgi ve İnanç Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formunda yer alan sorular ile sınırlıdır.

## **1.6 Tanımlar**

### **Özel öğrenme güçlüğü**

Dilin yazılı ve sözlü kullanımında, okuduğunu anlamada ve matematik becerilerinde, ince ve kaba motor becerilerde veya dikkat becerilerinde bazı zorluklara neden olan yetersizlik türüdür (Melekoğlu, 2016).

### **Disleksi**

Yaşına uygun seviyedeki zeka düzeyi, eğitim imkanları ve yeterli seviyedeki okuduğunu anlamlandırma becerilerine sahip olunmasına rağmen, kelime seviyesinde okuma becerisi, çözme ve hecelemedeki zorluklar ve okumadaki akıcılıkta meydana gelen bozulmalar ile kendini gösteren genetik bir temeli olan gelişimsel bir okuma güçlüğü olarak tanımlanabilmektedir.

## BÖLÜM II

### Kuramsal Temeller ve İlgili Araştırmalar

Bu bölümde özel öğrenme güçlüğü'nün tanımı, terminoloji, nedenleri, görülme sıklığı, sınıflandırılması, disleksinin tanımı ve tarihçesi, bireylerin gelişim özellikleri, yaygınlığı, tanılama ve değerlendirme, bireylerde okuma güçlükleri ile baş etmede kullanılan öğretim yöntem ve teknikleri, uygun eğitim yönteminin belirlenmesi, türkiye'de özel öğrenme güçlüğü olan bireylerin eğitimi ve destek eğitim odası uygulaması, öğretmen yeterlikleri ve disleksili bireyler ile çalsan öğretmenlerin bilgi ve inanç düzeyleri ile öğretim tutumları arasındaki ilişkiyi iredleyen yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

#### 2.1 Özel Öğrenme Güçlüğü'nün Tanımı ve Terminolojisi

Tarihsel süreç incelendiğinde özel öğrenme güçlüğü ile ilgili ilk tanımlamaların 19.yüzyılın başlarına dayandığı ve Nöroloji bilimi alanında gelişmeler olduğu bulgularına rastlanmıştır. (Hallahan & Mercer, 2001). Bulgulara bakıldığında özel öğrenme güçlüğü'nde görülen okuma becerileri, dilin kullanımı ve bireyin kendini ifade edebilme becerileri ile ilgili yetersizliklerin beyinde oluşan hasar sonucu meydana geldiği düşünülmektedir (Karaman, 2005). Kussmall zihinsel yetersizlik veya diğer yetersizlik alanlarının hiçbirinden etkilenmemiş, fakat okuma becerilerinde sorunlar yaşayan bireylerin etkilendiği bu durumu ilk defa 1877 yılında "kelime körlüğü" olarak adlandırmıştır (Richardson, 1992, akt. Karaman, 2005). Günümüz literatüründe özel öğrenme güçlüğü alanının temel taşlarını oluşturan bu adlandırma öncesinde problem zihinsel yetersizlik olarak ifade edilmekteydi (Melekoğlu, 2015). Morgan, 1896 yılında her açıdan yaşlıları ile aynı seviyede olduğu düşündüğü 14 yaşındaki Percy'nin kelimeleri okumada güçlük yaşadığını, yazma becerilerinde hatalar yaptığını ve ismini yazarken harf yerlerinde değişiklikler yaptığını saptamıştır. Morgan, Percy'nin her ne kadar matematik hesaplamalarında sorunlar yaşamasa da yazma becerilerinde yaşadığı bu sorunların temelinin kelimelerin yazımsal ya da basılı hallerini görsel bellekte tutamaması olduğunu belirtmiştir. Percy'nin herhangi bir hastalık ya da beyin hasarına bağlı olmadan yaşadığı bu sorunlara



‘konjenital kelime körlüğü’ ismi verilmiştir (Korkmazlar, 2016). Aynı terim 1917 yılında Hinshelwood tarafından da kullanılmıştır. Genetik temele dikkat çeken Hinshelwood birden fazla aile bireyinin aynı problemleri yaşayabileceği olasılığı üzerinde durmuştur (Richardson, 1992). Orton ve arkadaşları 1920’li yıllarda görsel algılama ve bellek sorunlarının öğrenme güçlüğüne neden olabileceğini savunmuşlardır (Anderson & MeierHedde, 2001). Zihinsel yetersizlikten etkilendiği düşünülen 14 öğrenci ile yaptığı araştırmasında Samuel Orton, öğrencilerin hiçbir yetersizliğinin olmadığını tam tersine normal veya normal üstü zekâyâ sahip öğrenciler olduğunu belirtmiştir. Orton araştırmaları neticesinde öğrencilerin sesleri tersine okudukları için okumada sorunlar yaşadığını savunmuştur. Öte yandan öğrencilerin ayna eşliğinde yaptıkları okumalarda daha hızlı biçimde okuyabildiklerini belirleyen Samuel Orton ve Gillingham okumanın öğretilmesinde birden çok duyu kullanımına bağlı bir yöntem olan Orton-Gillingham yöntemini bulmuşlardır (Çakıroğlu, 2017). Orton ve arkadaşları tarafından yetersizlik türlerinden etkilenmemiş bireylerin okumada ve yazmada yaşadıkları bu problemlere ‘‘dönüştürülmüş semboller’’ veya ‘‘Ayna hayali’’ manasında kullanılan ‘‘Strophosymbilia’’ ismi verilmiştir (Korkmazlar, 2016). Öğrenme güçlüğüne beyinde oluşan bazı hasarların neden olduğu görüşünden hareketle 1930-1940 yılları arasında ‘‘minimal beyin hasarı’’ kavramı ifade edilmiş fakat sonraki süreçte beyin deformasyonuna dair yeterince kanıt elde edilememesi nedeniyle merkezi sinir sistemi bozukluğuna yönelimi olan ‘‘minimal beyin disfonksiyonu’’ kavramı ortaya koyulmuştur. (Farnham-Diggory, 1984; Silver, 1993; Clements, 1973, akt. Korkmazlar, 2016). Amerika Birleşik Devletleri’nde farklı teoriler ile araştırmalar yürüten araştırmacılar 1962-1975 yıllarına denk gelen dönemde özel öğrenme güçlüğüne dair herkes tarafından yaygın olarak kullanılacak bir terim üzerinde birleşmişlerdir. Bu dönemin aynı zamanda Amerika da özel gereksinim ve özel öğrenme güçlüğü alanları ile ilgili politik etkenlerin aktif olduğu bir dönem olduğu varsayılmaktadır. 1960-1963 yıllarında dönemin Devlet Başkanı F.Kennedy’nin zihinsel yetersizliğe sahip bir kız kardeşinin oluşu, ABD ‘de özel eğitim gerçeğinin fark edilmesi ve ortaya koyulmasında önemli bir etken olduğu belirtilmiştir (Bender, 2016). Öğrenme güçlüğü kavramına dair çalışmaların 1800’lü yılların başına dayanmış olmasına rağmen ‘‘öğrenme güçlüğü’’ ifadesi ilk olarak 1963 yılında bir konferansta alanda önemli çalışmalara imza atmış eğitimci-psikolog Samuel Alexander Kirk tarafından dile getirilmiştir (Bender, 2016; Çakıroğlu, 2017). Kirk öğrenme güçlüğü; okuma becerileri, yazma becerileri, dil konuşma becerileri ya da hesaplama becerilerinden bir veya birkaçında gözlemlenen yetersizlik ya da bozulma durumu olarak tanımlamaktadır. Bu bozulma durumunun işitsel yetersizlik, kültür etmenleri, motor fonksiyonlardaki bozukluklar ya da duygusal açıdan yaşanan sorunlardan ortaya çıkmadığı belirtilmektedir (Mauser, 1981, akt.

Korkmazlar, 2016). Amerika da 1975 yılında yasalaşan P.L.94-142 Kamu Hukuku Engelli Çocuklar Eğitim Yasası öğrenme güçlüğü alanını özel gereksinim türü haline getirmiştir. Bunun yanı sıra öğrenme güçlüğüne dair araştırma süreçlerinin başlaması ve araştırma fonlarının belirlenmesi bu yasa ile mümkün olmuştur (Hallahan & Mercer, 2001). Öğrenme güçlüğünden etkilenmiş bireylerin çeşitli alanlardaki becerilerinin gelişimine yönelik bazı tekniklerin geliştirilmesi için yapılan çalışmaların olumsuz sonuçlar vermesi nedeni ile, eğitsel açıdan yöntemler geliştirilmesine yönelim bu dönemde olmuştur. Bu nedenle bazı üniversitelerde, bireylerin başarı-başarısızlık algıları ve sosyal açıdan yeterlilikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi, eğitsel müdahaleler, eğitsel değerlendirme ve tanılama, dikkate dayalı sorunlar ve akademiye ilişkin bazı görevler içinde kullanılabilecek yöntemleri içinde barındıran bir dizi saha araştırması yapıldığı belirtilmiştir. Teoride ve uygulamada etkileri günümüzde de devam eden bu araştırmaların yanısıra okumada, matematikte ve dil konuşma becerilerinde müdahaleye dayalı yöntemler ve programlar da geliştirilmiştir (Hallahan & Mercer, 2001). Amerika Birleşik Devletleri Öğrenme Bozukluğu Komitesi (NJCLD) en çok kabul edilen tanımı 1988 yılında yayınlamıştır. Bu tanımda öğrenme güçlüğüünün yaygın ve genel bir terim olduğu okumada, yazmada, dinlemede, konuşmada fikir yürütmede, matematiksel becerilerin kazanılmasında ve kullanımında çeşitlilik gösteren bir yetersizlik olduğu belirtilmektedir. Öğrenme güçlüğüünün doğuştan ve merkezi sinir sisteminde meydana gelen deformasyon nedeniyle, bireyin günlük yaşamını olumsuz etkileyen, sosyal benlik algısı ve ilişkilerde yaşanan sorunların da beraberinde gözlemlenebileceği tanımda ifade edilmiştir (Hammil, 1990, akt. Korkmazlar, 2016).

Özel öğrenme güçlüğü (ÖÖG), tarihi süreçler incelendiğinde farklı tanımlamalardan sonra günümüze gelindiğinde psikiyatri ile bağlantılı yetersizliklerin gruplandırılması sistematiğine bağlı olarak tanımının yapıldığı varsayılmaktadır. Dünya genelinde psikiyatri temelli yetersizliklerin gruplandırılmasında iki ana temel gruplandırma sistematiği olduğu bilinmektedir. Bunlardan ilki Dünya Sağlık Örgütü (WHO, 2004)'nün geliştirdiği ve sıklıkla Avrupa ülkelerinde kullanımı yaygın olan ICD (International Classification of Diseases-Hastalıkların Uluslararası Sınıflandırılması)'dir. Günümüz koşullarında kullanılmakta olan ICD-10 öğrenme güçlüğüne neden olan etmenlerin sıklıkla okuma becerileri, hece oluşturma ve kaba motor-ince motor becerileri olduğunu, DSM-IV ise ÖÖG'yi dört başlıkta değerlendirmiş olup bunlar, okuma becerileri, matematiksel beceriler, yazı ile anlatıma dayalı

beceriler ve farklı biçimde tanımlanamayan öğrenme güçlükleridir (WHO,1993). Güncellemeler yapılarak son haliyle kullanıma sunulan DSM-V’de, bütün öğrenme bozuklukları ‘‘Özgül Öğrenme Güçlüğü’’ tanımlaması ile belirtilmektedir. (İlker &Melekoğlu, 2017). ÖÖG, DSM-V’e göre bilişsel becerilerin gelişimi ve akademik becerilere aktarımı, okuma ve anlama, yazı ile ifade etme, hesap işlemleri, matematik becerileri ile okumada ve yazmada ortaya çıkan problemlerin 6 aydan az olmamak koşulu ile süregelen güçlükler olduğu belirtilmektedir.

Sözlü ya da yazılı dili anlamlandırma veya kullanımını kapsayan ana psikolojiye dayalı ilerlemelerden herhangi biri ya da birden fazlasındaki problemler ile bu problemlere dayalı dinlemede, düşünmede, okumada, yazmada, hecelemede, ya da matematik hesaplamalarında aksaklıklar fark edilen bireyler manasına gelebildiği varsayılmaktadır. Bu problemler içerisinde algıya dayalı yetersizlikler, beyinsel zedelenmeler, düşük seviyede beyinde oluşan işlevsel bozukluklar, okuma güçlüğü ve gelişime dayalı sözcük kaybı (afazi) ‘ndan söz edilebilmektedir. Bu tanımlama esasen görme, işitme, motor beceriler, zihin ile ilgili yetersizlikler, duygusal açıdan sorunlar, çevre ile ilgili etmenlerin yarattığı problemler, medeniyet ve ekonomiye dayalı sıkıntıların neden olduğu öğrenmeye dayalı yetersizliklere sahip bireyleri kapsamamaktadır (Federal Register, 1977).

Öğrenme güçlüğü, dil becerileri ya da zihinsel kapasiteyle reel açıdan dilin ve zihinsel kapasite arasında eğitim açısından belirgin farklılıkla bağlantılı, öğretime dayalı süreçteki değişkenler olarak tanımlanabilmektedir (Bateman, 1966). Sözü edilen değişkenler, zihin geriliği, eğitim ve kültür yoksunluğu, yüksek oranda duygu bozuklukları veya duygusal açıdan yaşanan kaybı kapsamamaktadır. Bateman (1966) yaptığı tanım Kirk’tarafından 1962 yılında yapılan tanım ile ciddi farklılıklar göstermektedir. Öğrenme güçlüğüne neden olan etmenlerden söz etmeyen Bateman, yetenekli olma ile başarılı olma arasındaki uyumsuzluğu ifade etmiştir (Hammill, 1990). Engelli Çocukların Tanımlanması Ulusal Danışma Komitesi (NACHC, 1968) tarafından öğrenme güçlüğü, ‘‘ÖÖG’’den etkilenmiş bireylerin, konuşmada yada yazı ile ifadeyi anlamada yada kullanmada esas psikolojiye dayalı süreçlerden biri yada birden fazlasında aksamalar yaşadığını, bu aksamaların dinlemede, düşünmede, konuşmada, okuma ve yazmada, hecelemede yada hesaplama becerilerinde kendini gösterebildiğini bunun yanı sıra algılamada yaşanan sorunların, beyindeki hasar, düşük seviye zihinsel yetersizlik, okuma güçlüğü

(disleksi), gelişimdeki aksaklıklar ve buna benzer bozuklukları kapsadığı belirtilir. İlk olarak görme becerilerini, işitme becerilerini ya da motor becerileri, zihinsel yetersizlik, duygu bozukluklarından kaynaklı öğrenmede yaşanan sorunları ve çevresel sorunları kapsamaz.” biçiminde tanımlanmıştır. Bu tanımlama her ne kadar Kirk (1962)’ün tanımı ile uyuşsa da belli başlı alanlarda değişiklikler göstermektedir. Duygusal açıdan yaşanan aksaklıkları öğrenme bozukluğu için bir neden olmaktan çıkararak NACHC öğrenme bozukluğu kavramını çocuklar ile sınırlı tutmuştur. NACHC (1968) tarafından yapılan bu tanımın daha önce yapılmamış bir tanım olduğu varsayılmaktadır. Bu tanım 1977 yılında USEO tanımına temel olmuştur (Hammill, 1990).” Öğrenme güçlüğü terimi birden fazla alanda sıklıkla kabul edilen bir terim olmakla birlikte çok daha fazla açıdan tanım yapılmaya gereksinimi olduğu aşikârdır. Günümüze kadar gelindiğinde çok fazla tanım yapıldığı görülebilmektedir. Fakat bu tanımlar tıp, psikoloji, sosyal hizmetler ve eğitim açısından yeterli seviyede değildir. Özel eğitim açısından üst düzeyde fayda sağlayacak bir tanımlama yapabilmek adına Northwestern Üniversitesi ve ABD Eğitim Ofisi tarafından toplantılar planlanmış olup, toplantılar sonrasında ortaya çıkan tanımda, öğretim süreçlerinden biri ya da bir kaçında yaşanan ciddi aksaklığı belirten, konuşmada, okuma ve yazım dilinde, matematiksel ve mekân yönlendirmeleri örneklerinden biri ya da birden fazlasında oluşması muhtemel değişkenleri ifade eden, öncelikli olarak işitme, ince-kaba motor, kültür ve duygu yetersizliklerinin veya öğrenim imkânlarının sonucunda ortaya çıkmayan bir yetersizlik türü olarak ifade edilmektedir (Kass & Myklebust, 1969).

Bu şekilde ortaya çıkarılan tanımlama Engelli Çocukların Tanımlanması Ulusal Danışma Komitesinin tanımı ile birden fazla açıdan farklılıklar göstermektedir. Öncelikle, önceden Bateman’ın ifade ettiği yetenek ile başarının uyuşmaması görüşü tanıma eklenmiştir. İkinci olarak, öğrenme güçlüğüne etki eden herhangi bir nedenin olmadığının varsayıldığı ifade edilmiştir. Üçüncü olarak düşünme yetisi ile bağlantılı aksaklıklar, öğrenme güçlüğünde örnek gösterilmemektedir. Dördüncü olarak bugüne kadar yapılan öğrenme güçlüğü tanımları arasında ‘mekân yönlendirmeleri ile ilgili sorunları’ ilk ve tek seferliğine yer almıştır (Hammill, 1990). 1965-1969 yılları arasında Öğrenme engelli Çocuklar Bölümü (DCLD) birimi öğrenme güçlüğü tanımlaması yapma çalışmaları yürütmüştür. Yapılan tanım birçok yönden daha önce yapılmış tanımlardan farklı biçimde eğitsel problemlerden farklı biçimde zihin engeli, görme engeli, işitme engeli veya duygu durum bozukluğuna sahip bireylerin öğrenme güçlüğü yaşamadığını belirtmektedir. Daha önceki tanımlamaların aksine sadece bu tanımlama öğrenme güçlüğüne diğer yetersizlik türleri ile aynı kategoride olmadığını kesin

bir dille belirtmiştir (Sezgin Elbir, 2020). Söz edilen tanımlama ile ilgili literatürde az sayıda bilgiye ulaşılabilmektedir. Az sayıda bilgi elde edilmesinden hareketle yeterince kabul görmediği gerçeğini ortaya koymuştur (Hammill, 1990). ABD Eğitim Ofisinde (USOE) 1976 yılında yapılan çalışmada öğrenme güçlüğü ‘‘ Bireyin bir ya da birden fazla disiplindeki alanlarda başarısı ile yetenekleri arasındaki yüksek seviyede ortaya çıkan tutarsızlığa sahip olması durumunun, bireyin belli bir seviyede öğrenme güçlüğüne sahip olabileceğini, sözel anlatımda, yazı ile ifade etme becerilerinde, dinlediğini veya okuduğunu anlamada, basit okuma becerilerinde, matematiksel hesaplamalarda, matematiksel okuma ve yazma becerilerinde, bireyin başarısının %50 veya altında kaldığı bazı alanlarda, yaşının veya daha önce aldığı eğitimin göz önünde bulundurulduğu koşullarda ‘‘ yoğun seviyede uyuşmama’’ biçiminde ifade edilmektedir ( USOE, 1976, akt. Hammill, 1990). USOE tarafından öğrenme güçlüğü, 1977 yılında ‘‘ Özel öğrenme yetersizliği ‘‘ kavramı ile konuşmada, yazmada, hecelemede eksiklikleri olan bir kabiliyetle ortaya çıkabilen, konuşma ve yazı dilinin anlamlandırılması, ya da kullanımı, matematik becerilerindeki psikolojik açıdan bazı ilerlemelerin biri veya birçoğunda bozuklukların olması manasına gelmektedir. Özel öğrenme yetersizliği terimi algılamada yaşanan güçlükler, beyinde oluşan hasar, beyinde düşük seviye fonksiyonel bozukluk, okuma bozukluğu (disleksi) ve gelişime bağlı afazi örneklerini içinde barındırır.’’(Sezgin Elbir, 2020). ‘Özel öğrenme yetersizliği terimi, öncelikli olarak görme yetersizliği, işitme yetersizliği, ince-kaba motor becerilerindeki yetersizlikler, zihin yetersizliği, duyu bozuklukları, çevre, kültür ya da ekonomiye bağlı olumsuzluklardan sebep meydana gelen öğrenme bozukluğundan etkilenmiş bireyleri içine almamaktadır’’ (USOE, 1977, akt. Hammill, 1990).

Bir başka tanımda Ulusal Öğrenme Engelliler Ortak Komitesi (NJCLD, 1981), öğrenme Güçlüğü, dinlemede, konuşmada, okumada, yazmada, fikir yürütmede, ya da matematik becerilerinin edinilmesinde ve kullanımında ciddi sorunlar ile ortaya çıkan çoklu bir bozukluğu tanımlayan yaygın bir kavram olarak ifade etmektedir. Kavramın kişiye özel ve fonksiyonel olmayan bir bozuktan meydana geldiği varsayılmaktadır. Öğrenmede yaşanan yetersizlik, ‘‘ başka sorunlu durumlarda ( duyu bozukluğu zihin yetersizliği vb.) ya da çevre ile ilgili etmenlerle ( kültür farklılığı, eğitimden yoksunluk vb.) aynı zaman diliminde kendini gösterse de bahsedilen şartlar ya da etmenlerin direk olarak bir neticesi olmadığı biçiminde tanımlanabilmektedir. Sözü edilen tanımlama Engelli Çocukların Tanımlanması Ulusal Danışma Komitesi (NACHC, 1968) tarafından yapılan tanım ile yorumlama, öğrenmedeki yetersizlikte yöntem ve hizmetin sunulması problemlerine etki eden birden fazla problemi

tetiklemesi sebebiyle ayrıışmaktadır. Ulusal Öğrenme Engelliler Ortak Komitesi (NJCLD) öğrenme güçlüğü kavramının çoklu bir yetersizlik biçimi olduğu yönünde görüş bildirmekle birlikte NACHC tarafından yapılan tanımda yer alan çocuk ifadesinin öğrenme güçlüğü kavramının uygulanmasında sınırlılıklar oluşturacağını belirtmektedir. Dolayısıyla öğrenme yetersizliğı yalnızca bireyin okula devam ettiğı süreçte değil bunun yanı sıra okul öncesi dönem ile birlikte ergenlik ve yetişkinlik dönemlerinde de devamlılığı olan bir problem olarak görölmektedir.

Mental Bozuklukların Tanısal ve İstatistiksel El Kitabı (DSM-IV) 'nın tanılama kriterleri açısından; Öğrenme güçlüğü, bireyin yaşı, zekâ seviyesi ile yaşına ait eğitsel başarı değerlendirildiğinde, beklenti düzeyinin alt seviyesinde okumada, matematikte ya da yazmada beceri isteyen uygulamalara ciddi ölçüde sorunlar yaratan, kültür etmenlerinden, yeterli olmayan eğitimsel şartlardan, zihin yetersizliğı, görmede yaşana bozukluk veya işitme yetersizliğı etmenlerinden ayrışan bir yetersizlik olarak tanımlandığı görölmektedir (APA, 1994).

DSM-V tanı kriterlerine açısından ise; güçlükleri tanı kriterleri kitabında öğrenme güçlüğünden etkilenmiş bireyler dört başlıkta toplanan ölçütlere bağılı olarak ifade edilmektedir;

- A) İfade edilen güçlüğün giderilmesine yönelik müdahaleler yapılmış olsa bile, 6 aydan az olmamak kaydıyla devamlılığı olan emarelerden bir ya da birden fazlasının mevcut olması ile ifade edildiğı üzere, bilimsel becerilerin öğrenilmesi ve kullanılmasında güçlükler;
- 1- Kelimelerin hatalı, normalin altında hız ile veya güç biçimde okunması (sözcüklerin teker teker hatalı ya da düşük hızda sesli biçimde okunması, sözcükler ile ilgili çok sık tahminde bulunma, kelimeleri söylemede güçlükler)
  - 2- Okuma ve anlama becerilerinde yaşanan güçlükler ( verilen okuma parçasının şeklen doğru okunabilmesi fakat sıra, ilişkisellik ve çıkarımlar açısından ayırt edememe)
  - 3- Yazım becerilerinde yaşanan güçlükler (sesli ve sessiz harflerin eklenmesi, çıkarılması veya yerinin değıştirilmesi)
  - 4- Yazı ile anlatım becerilerinde yaşana güçlükler (dilbilgisi hataları, paragrafların düzenlenmesinde yaşanan zorluklar, düşüncelerin yazılı biçimde kâğıda dökülmesinde yaşana zorluklar)

- 5- Sayısal algılama, rakam ya da sayıların gerçekliği veya hesap becerilerinde yaşanan güçlükler (sayı ya da rakamlar arasında büyüklük ve küçüklük ilişkisini ayırt etmede yaşanan zorluklar, sayı ya da rakamları birbirine eklemeye parmak kullanımı, hesap işlemlerinde yapılan yanlışlıklar)
- 6- Matematik becerilerinde fikri yürütme güçlükleri (sayısal problem çözme becerilerinin gelişimine yönelik matematik kavramlarını, işlemlerde yaşanan zorluklar

B- Okul becerileri etkilenme ve başarı değerlendirildiğinde belli kriterlerin ve tıbbi ölçümlemenin bireyin yaşına uygun şekilde beklentinin ciddi ölçüde altında kalmaktadır bunun yanısıra eğitim ya da mesleki yaşamındaki başarı ve yaşamsal faaliyetlerini etkilemektedir. 17 yaşın üstündeki bireylerde geçerliliği olan değerlendirme kriterlerinin aksine işlevselliği aksatan öğrenme bozuklukları tanımlaması kullanılabileceği varsayılmaktadır.

C- Öğrenmede yaşanan güçlükler eğitim sürecinde kendini gösterir fakat okul becerilerinin etkilenmesi ile bağlantılı gereksinimler bireyin yeteneklerindeki sınırlılığın üzerine çıkmadığı sürece ortaya çıkmayabilir (Sınav zamanlarındaki sınırlılık, sınırlı sürede kompleks bazı raporların okunması ya da yazılması gibi).

D- Öğrenmede yaşanan güçlükler, belleğin ani biçimde yitimi, düzeltilememiş işitme ya da görmede yaşanan keskinlik, farklı psikolojik ya da nörolojik sorunlar, ülkede ya da yaşadığı coğrafyada kullanılan anadili yeterli seviyede konuşamama ya da anlayamama veya eğitim yönlendirmelerinin yeterli seviyede olmaması durumları ile açıklanamayacağı ifade edilmektedir (APA, 2013).

Ülkemizde ÖÖG kavramı ilk defa 1975 yılı itibariyle iki farklı başlık altında tanımlanmış ve kullanımı sağlanmış ayrıca tek bir başlıkta birleştirilmesi ise 1985 yılında gerçekleşmiştir (Sezgin Elbir, 2020). 573 sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararnamenin yayınlanması ile birlikte Özel Öğrenme Güçlüğü kavramı ifade edilerek tanımlama yapılmıştır: Dilin yazılı veya sözlü kullanımının anlaşılması veya kullanımına dair gereksinim duyulan bilginin alınması süreçlerinden biri veya birden fazlasında kendini gösteren dinlemek, okumak, konuşmak, yazmak, heceleme, dikkati toplamak yada matematik işlemlerini yapmak gibi becerilerde yetersiz kalınması sebebiyle bireylerin performans düzeylerinin ve yaşam süreçlerinin negatif yöne doğru seyretmesi durumu olarak ifade edilmektedir (MEB, 1997). Ardından 2000 ve 2006 yıllarında Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından yayınlanan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde de benzerlik gösteren bir tanımlamaya yer verilmiştir.

MEB'in hazırladığı ÖÖG Destek Eğitim Hizmetleri Programında da ‘‘ Özel Öğrenme Güçlüğü’’ tabiri kullanılmış ve ÖÖG ‘den etkilenmiş çocuklar ya da yetişkinler; dilin yazı ile ya da sözel şekilde anlamlandırma ve kullanımına yönelik gereksinim duyulan bilginin alınması süreçlerinden biri ya da birden fazlasında güçlük yaşanması dinleme becerileri, konuşma becerileri, okuma ve yazma becerileri, kelime heceleme becerileri ile, dikkati toplama, matematiksel işleme, fikrin aktarımı, ince-kaba motor becerilerinin negatif yönde etkilenmesini sağlayan aksaklıkları olan, mevcut eğitsel programlarda yaş ve zeka seviyesine ve akranlarına göre daha düşük oran ile başarı elde edebilen bireyler ifadesi ile belirtilmiştir (MEB, 2008).

ÖÖG ile ilgili 1960 yılı itibariyle birden fazla tanım yapılmış olup bu tanımlar arasında çok fazla ortak noktanın olduğu varsayılmaktadır. Bunlardan ilki ÖÖG'den etkilenmiş kişilerin ölçülebilen zekâ ve yaş aralıkları ile beklenen akademik başarıları arasındaki farklılıktır. İkinci benzer noktanın; özel öğrenme güçlüğü'nün başka yetersizlik türlerinden herhangi birinin temel neticesi olmaması olarak ifade edilmektedir. Zihin yetersizlikleri, görmede yaşanan sorunlar, işitme yetersizlikleri, kültür ile ilgili etmenler, yeterli seviyede olmayan eğitim, duygu durum bozuklukları gibi yetersizlik türlerinden bağımsız bir kavramdır. Bu noktadan hareketle ÖÖG' den etkilenmiş kişilerde zihinsel yetersizlik olgusundan bahsedilemez bunun yanı sıra okuma ve yazma becerilerindeki başarı düzeyindeki düşüklüğün görmede veya işitmedeki yetersizliğiyle bağlantısı bulunmamaktadır (Batum, 2007). Yapılan tanımlamalardaki benzer noktaların ders başarılarındaki düşüklük (zeka ile performans arasındaki uyumsuzluk durumu), gelişim düzeyinde akranlarından farklı bazı özellikler göstermesi, beyin ve sinir ile ilgili sistemin farklı işlemesi, çevre ilgili olumsuz durumlar ve zihin yetersizliği bunun yanı sıra davranışsal sorunlar olarak belirtilmektedir (Yorgancı, 2006).

### **2.1.1 Özel Öğrenme Güçlüğü'nün Nedenleri**

Özel Öğrenme Güçlüğü'nü derinlemesine analiz edebilmek adına farklı disiplinlerde (eğitim, psikoloji, tıp) araştırmaların devam etmesinin yanı sıra en çok dikkat çekilen sebeplerin merkezi sinir sistemi işleyişinin yapısındaki aksaklıklar, kalıtsal ve zihinsel etmenler olduğu ifade edilmektedir (Karaman, 2005). Doğumdan önce, doğum esnasında veya doğum sonrasında bir takım riskli etmenlerin sinirsel sisteme negatif etkisi ve oluşan düşük seviyede hasarın öğrenme güçlüğüne sebep teşkil edebileceği belirtilmektedir (Arnold,1990; akt. Korkmazlar,2016). Özel öğrenme güçlüğü'nün genetik açıdan bazı sebeplerden meydana geldiğine yönelik birden fazla



nöro-bilimsel çalışmanın bulunmasının yanı sıra Özel öğrenme güçlüğü'nün sebeplerinin 250'den daha fazla olduğu yönünde görüş bildirilmektedir (Melekoğlu, 2017).

Okumada güçlük yaşayan 125 birey ve ebeveynleriyle yaptıkları birçok çalışma neticesinde Decker ve De Fries (1981), okumada yaşana güçlüğü'nün genetik sebeplerden kaynaklanabileceğini ifade etmişlerdir (Bender, 2016). İkiz çocuklar ile yaptıkları araştırmaları da Özel Öğrenme Güçlüğü'nün kalıtsal sebeplerinin olabileceği görüşünü destekler niteliktedir. Farklı çalışmalarda ÖÖG'nin ikiz çocuklardan tek yumurta olanlarda karşılaştırma oranının % 68, çift yumurta ikizi olarak dünyaya gelen çocuklarda ise % 38 olduğu belirtilmektedir (DeFries & Alarcon,1996, akt. Korkmazlar & Sürücü,2007). Güncel çalışmalarda Özel Öğrenme Güçlüğü'nden etkilenmiş bireylerin aile bireylerinde aynı sorunların görülme oranının %40 olduğu görülmektedir (Dalga, 2019). Bunun yanı sıra akademisyen veya alan uzmanları yalnızca kalıtsal etmenlerin ÖÖG'ne sebep olamayacağını görüşünü savunmaktadırlar. Okuma becerilerinde güçlükler yaşayan ikiz çocuklar ile yapılan çalışmalar ışığında görülen sorunların yüzde 54'ünün kalıtsal yüzde 40'ının çevre temelli problemler, yüzde 6'sının ise kişilere ait raslantı sonucu ortaya çıkan etmenlerden meydana geldiği belirtilmektedir ( Melekoğlu, 2017). Alan yazında gebelik sürecinde beyinde ve sinir fonksiyonlarında oluşan hasarların artmasına neden olan kimyasal bir madde olarak tanımlama yapılan Teratojenlerin özel öğrenme güçlüğü'nün doğumdan önceki nedenleri arasında olabileceği belirtilmektedir (Bender, 2016). Bunun yanısıra gebelik sürecinde gebenin zararlı madde kullanımı, doğum esnasında bebeğin beynine yeterli düzeyde oksijen gitmemesi, doğumun beklenenden erken olması, doğum sonrası bebeğin kilosunun yetersiz olması, doğumdan sonra beyinde oluşan hasar ve vücut ısısının olması gerekenden yüksek oluşu vb. faktörlerin de ÖÖG nedenleri arasında gösterilebileceği belirtilmiştir. (Mercer & Pullen, 2009).

Toplumsal etkenler, davranış etkenleri ve çevre ile ilgili etkenlerin öğrenmeye ait sorunların sebepleri arasında olduğuna vurgu yapan Mash ve Terdal (1988), çalışmalarında öğrenme ile ilgili yaşanan sorunların meydana gelmesinde bahsi geçen nedenlerin direk bir sonuç yaratmayacağı fakat etki edebileceği sonucuna varmışlardır. Sosyo ekonomik düzey aile bireylerinin sayısı, medeni değer, aile bireyleri arasındaki ilişki, ebeveynlerin öğrenme kavramına bakış açısı, bireye ait özellikler, kişilik algısı, zihinsel kabiliyetleri, bireyden beklenti seviyesi, başarıya ait performans düzeyi gibi etmenler de meydana gelme sebepleri arasında gösterilebilmektedir (Akt. Yiğiter,2005).

Özel Öğrenme Güçlüğü'ne ait nedenler;

Çevre ile ilgili faktörlerin bilhassa evin içerisindeki ortamın öğrenme güçlüğüne neden olan etken olduğunu ispatlamanın zor olduğu varsayılmaktadır. Öğrenme güçlüğü yaşayan bireylerden birçoğu, imkânların yeterli olduğu aile ortamında yetişmektedir fakat nitelik sorunu yaşayan öğretim süreci, öğrenme güçlüğüne neden olan etkenler arasında gösterilebilmektedir (Özyürek, 2001).

Araştırmacıların bazıları öğrenmede güçlük yaşayan bireylerden kalımsal nedenlere bağlı sorun yaşayanların oranının %25 ile % 60 arasında değiştiğini belirtmişlerdir (Koç, 2012). Biyolojik olarak 1. Derece akrabalarından kardeş olanlarda benzeri problemlerin gözlemlenmesinin dışında ebeveynler ve ya diğer derecedeki akrabalar da geçmiş zamanda benzer güçlükler ile karşılaştıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca çocuklarda bulunan ek 16.kromozomun öğrenme sorunlarına yol açtığı görüşü dile getirilmektedir (Ersoy & Avcı, 2001).

Çocuk yaştaki bireylerin biyolojik ve kimyasal sorunlar sebebiyle öğrenmede güçlükler yaşadıkları bilinmektedir. Öğrenmede yaşanan güçlüğüne neden olduğu varsayılan biyolojik ve kimyevi belirtilerden ikisi vitaminlerin yetersizliği ve birtakım boyalar ile katkılandırılmış yiyeceklerin sebep olduğu alerjiler olarak ifade edilmektedir (Özyürek, 2001).

Yapılan bazı çalışmalarda araştırmacılar ÖÖG'nün birçok farklı işlev bozukluğunu ifade etmekle birlikte, öğrenmeye dair sürecin açıklanmasında 4 ayrı evreden söz etmekte ve sözünü ettikleri evrelerde oluşan bozulmaların ÖÖG'ne sebep olduğu düşünülmektedir

Giriş Evresi: Dışarıdan duyu organları vasıtasıyla beyne gönderilen uyarıların algılanma süreci giriş evresi olarak tanımlanmaktadır. Giriş evresindeki bozulmalar görme, işitme, çevresel, dokunmaya dair algısal deformasyonlara neden olabilmektedir. Sesleri yansıtan harflerin ters biçimde algılanması ( b harfinin d ile karıştırılması vb.), sözcüklerin bütün olarak ters şekilde okunması( çok kelimesinin koç şeklinde okunması vb.), benzerlik gösteren seslerin karıştırılması, verilen yönergelerin dinlenmemesi ya da duyulmadığı izleniminin oluşması, durumlarının örnek gösterilebileceği düşünülmektedir.

İşleme Evresi: Dışarıdan alınan uyarıların kaydı, organizasyonu ve işleme sürecinin yapılması ve yorumlama evresidir. İşleme evresinde sıralama, soyutlandırma ve organize etme süreçleri meydana gelmektedir. Öğrenme güçlüğü türlerinden biri veya tamamında bozukluklar ortaya çıkabilmektedir. Gün ve ay sıralamalarının ya da harf sıralamalarının ayırt edilememesi genel olarak gözlemlenen davranıştır (Korkmazlar, 2003).

Hafıza Evresi: Beyine aktarılan algılanan ve yorumlana bilgilerin depolanma evresidir. Öğrenme güçlüğü yaşayan bireylerde hafızada tutma problemleri görülmektedir. İştme ve görmeye dayalı hafıza sorunları ile kısa-sürelili hafıza sorunları genel olarak beraber meydana gelmektedir.

Çıkış Evresi: Edinilen bilginin beyin aracılığıyla vücudun hücrelerine, kaslarına, dil ediniminin ve ya fiziksel aktivitenin meydana getirildiği alanlara gönderildiği evredir. Bilginin gönderildiği bölgelerde oluşabilecek bozuklukların öğrenme güçlüğüne sebep olabileceği düşünülmektedir (Ersoy & Avcı, 2001). Bunun yanı sıra vücutta bulunması gereken vitaminin yetersizliği, alerjik durumlar, doğuma bağlı yaralanma, zedelenme, tümör benzeri doğumdan sonraki etmenler de öğrenme güçlüğüne sebep olabilecek faktörler arasında gösterilebilmektedir (Karlıdağ & Ertürk, 2003).

### **2.1.2 Özel Öğrenme Güçlüğünün Görülme Sıklığı**

Özel öğrenme güçlüğünden etkilenmiş bireylerin birbirinden ayrı özelliklerinin olması sebebiyle değerlendirme ve tanılamaya ilişkin tartışmalı görüşler ortaya koyulmaktadır. Araştırmaların zamanı ve ekonomik açıdan uygun olmadığı düşünülmesi sebebiyle özel öğrenme güçlüğünün karşılaşımla düzeyiyle ilgili çalışmalar sınırlıdır (Bender, 2016.). Öte yandan özel öğrenme güçlüğünün karşılaşımla sıklığının DSM-IV' e göre %2 ila %10 arasında değişkenlik gösterdiği belirtilmektedir. Ülkelerde kullanılan dillerin özel öğrenme güçlüğü oranına etki ettiği düşüncesinden hareketle DSM-V' e (APA, 2013) göre görülme sıklığı oranlarının kullanılan farklı diller ve kültürler açısından okula devam eden bireyler içerisinde yüzde 5 ila yüzde 15 aralığında olduğu belirtilmektedir. Özel öğrenme güçlüğünün bireylerde görülme sıklığına ilişkin tespit yapılabilmesinde düzenli olarak istatistik tutmanın önem arz eden bir nokta olduğu belirtilmektedir. Amerika Birleşik Devletleri'nin özel eğitim alanına ilişkin verilerin en düzenli şekilde tutulduğu ülkelerin başında geldiği varsayılmaktadır. Amerika'da 2 milyonda fazla özel öğrenme güçlüğü tanısı almış birey bulunduğu düşünülmektedir. Yetersizlik türleri arasından en çok sayıda tanı alan bireylerin ÖÖG'den tanı alan bireyler olduğu ifade edilmektedir (Koç, 2012). Bu sayıların devlete ait okullara devam eden öğrencilerde toplam öğrenci sayısına oranı %5, yetersizlik türlerinden etkilenmiş bireylere oranı ise yüzde 40,7 olduğu belirtilmektedir (Çakıroğlu, 2017).

Türkiye'de özel öğrenme güçlüğünden etkilenmiş bireylere dair verilerin sınırlı olduğu bilinmektedir. MEB her eğitim öğretim döneminde çeşitli alanlarda veriler yayınlıyor olmasına rağmen bu verilerin yeterli ayrıntıya sahip olmadığı düşünülmektedir (Çakıroğlu, 2017). Özel

öğrenme güçlüğünden tanı almış bireylerin diğer özel gereksinim alanlarından tanı almış bireylere oranı ülkemizde %3 seviyesindedir. Değerlendirme ve tanılama işlemlerindeki yetersizlik durumunun bahsi geçen oranın düşüklüğünde en temel etken olduğu belirtilmektedir (Melekoğlu, 2017). Ülkemizde özel öğrenme güçlüğü'nün görülme sıklığına dair gerçekleştirilmiş araştırmaların yeterli olmadığı varsayılmaktadır. Ankara ilinde 2. ve 4. Sınıfa devam eden öğrencilerin disleksili olma oranının araştırıldığı çalışmada Bingöl (2003), 2.sınıfa devam eden öğrencilerde oranın %2. 1./4. sınıfa devam eden öğrencilerde ise %0,6 olduğunu belirlemiştir. Ebeveynler ve öğretmenler ile yapılan bir çalışmada ebeveynlerden elde edilen veriler ışığında anaokuluna devam eden öğrencilerde %23,5, ilkokul birinci sınıfa devam eden öğrencilerde %33,1, bireylerin öğretmenlerinden elde edilen veriler ışığında ise anaokuluna devam eden öğrencilerde %15,9, ilkokul birinci sınıfa devam eden öğrencilerde %24,8 olarak özel öğrenme güçlüğü riski taşıyan öğrenci oranı belirlemiştir (Demir, 2005). Bunun yanı sıra incelenen çalışmalarda erkeklerde kızlara göre 3 kat daha fazla özel öğrenme güçlüğü tanısı alma oranının olduğu görülmüştür.

### **2.1.3 Özel Öğrenme Güçlüğü'nün Sınıflandırılması**

Akademik becerilerde karşılaşılan güçlüklerin her bir bireyde değişik şekilde ve boyutta veya değişik becerilerde ortaya çıkabildiği ifade edilmektedir. Bunun nedeni ise bireylerin performanslarının farklı zihinsel süreçler ile bağlantılı olmasıdır (Pekel, 2010). DSM-IV'de özel öğrenme güçlüğü'nü açıklayabilmek adına dört farklı öğrenme güçlüğüne işaret edilir. Bunlar okumada yaşanan güçlükler, matematiksel becerilerde yaşanan güçlükler, yazma becerilerinde yaşanan güçlükler ve başka şekilde isimlendirilemeyen bozukluklar olarak belirtilmektedir. DSM 5 ise özel öğrenme güçlüğü'nü kendi tanı ölçütleri içerisinde üç problem alanı olarak (okuma becerileri, matematik becerileri, yazma becerileri) ifade etmektedir (APA, 2013).

#### **2.1.3.1 Okuma Güçlüğü (Disleksi)**

Nöroloji ve psikolojinin ışığında okuma becerisi, yeteri kadar görme ve işitme becerisinin aktif rol oynadığı bir dizi sürece bağlıdır. Kelimeleri veya bir metni okuma esnasında okuyan kişi kelimeleri tanımanın yanı sıra, o kelimeleri önceki öğrenmelerinde edindiği hâlihazırdaki bilgileri ile ilişkilendirmektedir. Okuma becerisi dikkati, hafızayı, dili ve motivasyonu içinde barındıran ve kodlama yapabilme becerilerini kapsayan bir beceri olduğu düşünülmektedir. Dilbilimin psikolojik yönünden etkilenen bir uygulama olarak değerlendirilmesi ile birlikte okuma, hali hazırda yer aldığı bağlantıdan da etkilenir ve bundan kaynaklı olarak okuyan

kişinin sosyal becerilerdeki etkililiği okuma devamlılığında önemli bir yer tutmaktadır (Jena, 2013). Bahsi geçen okuma işlemi sürecini istenilen düzeyde gerçekleştiremeyen bireyler “dyslexia” tabiri ile ifade edilmektedir. Dyslexia tabiri köken olarak Yunancadan “leksis”, “okuma,söylem” ile “dys” olumsuz ön ek ile birleşen bir kelime ve okumada yaşana güçlük olarak belirtilmektedir (Disleksi , t.y., par. 2). DSM-V’e göre okumada yaşanan güçlük tanı ölçütleri bakımından, kelimelerin doğru okunması, okumadaki hız ve akıcı olması, bireyin okuduğunu anlaması olarak belirtilmektedir. Disleksinin, doğru şekilde veya akıcı biçimde kelimenin tanınmaması, yetersiz çözümleme ve yetersiz yazma becerisiyle bağlantılı olduğu düşünülmektedir. Bahsi geçen kriterlere yönelik belirti gösteren birey okuma güçlüğü tanısı alabilir (APA, 2013). Disleksinin, bir kelimenin çözümlenmesinde yaşanan güçlükler ile, çoğunlukla yeterli olmayan sesbilimsel işlemi ifade eden, dilin yapısı ile temellenmiş özel bir bozukluk olduğu düşünülmektedir. Disleksinin, okumada karşılaşılan güçlüklerin yanı sıra yazım ve hecelere ayırma konularında gözle görülür biçimde problemler ile birlikte, değişik şekillerde dil ile ilgili güçlüklerle ortaya çıkmaktadır (Lyon, 1995). Disleksiden etkilenmiş kişilerin benzerlik gösteren sorunları olsa bile, bu kişilerin ayrıştığı özellikleri bulunmaktadır ve kişinin seviyesine göre, okuma isteği ve zaruri becerisi yüksek düzeyde değişkendir (Alexander ve Slinger-Constant, 2004). Disleksili bireylerin yalnızca 1/3’ünde temel problem sesbilimsel farkındalık ise de; neredeyse 1/3’ünde temel problem görme ve yazım ile bağlantılıdır. Bunun dışındaki kısım da iki problemi birden yaşamaktadır (Stein, 2001). Okumada yaşanan güçlük, bireyin bilişsel yaş ve sınıftaki seviyesinin göz önünde bulundurulması durumunda okumadaki akıcılığın ve becerilerinin beklentinin daha alt seviyesinde seyretmesi ile belirtilebilir (Yorgancı, 2006). Disleksinin duygusal problemlerin varlığı ile kendini gösterebildiği ya da dilin işlevlerine dair ve problemin çözümlenmesine benzeyen daha üst seviye becerileri kapsayabildiği düşünülmektedir. Disleksi, okunan metnin birey tarafından anlaşılması, doğru olmayan veya yetersiz okuma becerisi, harflerin atlayarak okunması veya harf ekleyerek okuma vb. birden fazla becerinin ya da problemin birlikte olmasıdır (Pekel, 2010). Okumada yaşanan güçlük ile birlikte genellikle dikkatte yaşanan güçlükler ve psiko-motor gelişimde karşılaşılan problemler aynı anda gözlenebilmektedir (Snowling & Hulme, 2012). Bunların yanı sıra bellek sorunları, işitme ve görme becerileri ve konuşma becerilerinde yetersizlikler görülebileceği düşünülmektedir. Disleksiden etkilenmiş kişiler okuma esnasında birtakım sesleri karıştırabilir veya bir metnin okunmasında satırları takip ederken sıkıntılar yaşayabilir ve bu nedenle okumasında yavaşlama olabilir (Pekel, 2010). Okuma güçlüğü olan bireyler kelimelerin okunmasında yapılan yanlışlıklar, telaffuz edilmesinde karşılaşılan güçlükler, heceleme, sesli şekilde okuma esnasında karşılaşılan

güçlükler, kelimelerin direk tanınmasında yaşanan güçlükler vb. birden fazla sorun yaşarlar (Jena, 2013). Amerikan Psikiyatri Derneği DSM-V 'de disleksi, iletişimde yaşanan güçlüklerden ayırmaktadır (Snowling & Hulme, 2012). Öte yandan okumada güçlük yaşayan bireylerin bilişsel becerilerde problem yaşamadıkları bunun yanısıra özel yeteneklere sahip olabilecekleri varsayılmaktadır. Araştırmalar disleksinin birden fazla boyutunun ve süregelen bir yapıya sahip olduğunu belirtmektedir (Elemek, 2008).

### **2.1.3.2 Matematik Öğrenme Güçlüğü (Diskalkuli)**

Matematiksel beceriler, dil kavramının simgelerle belirlenmesini kapsayan somut olmayan beceriler olduğu düşünülmektedir. Matematik öğreniminin esas nedeni, problemlerin sunumu ve bu problemlerin çözümüne yönelik becerilerin gelişimidir. Tüm bireyler tarafından kendilerine ait ortamlarda bulunan sayısal bilgiyi gündelik hayatlarında karşılaştıkları problemlerde etkili biçimde kullanmaları gereklidir. Birey çevresindeki durumları anlam kazanacak şekilde oluşturulan aritmetik kurallarına uygun hale getirmeye çaba gösterir bu şekilde zamanın ve uzay boşluğunda değişik lokasyonlarda ortaya çıkan benzeri durumları anlamlandırmak kolay hale gelir (Sezgin Elbir, 2020). Bireyler çevreleriyle iletişim halinde olarak matematik becerilerindeki gelişimlerini desteklecekleri düşünülmektedir. Bu noktadan hareketle matematik becerilerinin kazanımı etkin bir gelişimsel görevdir (Jena, 2013). Matematik öğreniminde zihinsel aktivite gelişiminin yanında sosyo-duygusal gelişimin ve öğrenim koşullarının da etkin birer değişken olduğu varsayılmaktadır. Bireyler kavram anlayışı kazanma süreçleri devam ettikçe, resmi olmayan ve resmi olan öğrenim tecrübeleriyle olguları ve bilgileri kolay biçimde elde edeceklerdir (Sezgin Elbir, 2020). Ardından elde ettikleri bu bilgiler rakamsal sistematikte ve hesap işleme süreçlerinde uzmanlaşma döneminde kullanılabildiği düşünülmektedir. Bahsi geçen yeterlilikleri birçok birey kendi kendine kazanır (Montauge, 1997). Matematiksel becerilerin yeterli olmayışı, toplumsal açıdan önem az eden sosyal açıdan ve eğitim açısından bir sorun olduğu düşünülmektedir. Matematiksel becerilerde sorun yaşayan bireylerin iş bulmama, depresyon halinde olma ve dahi suçlu konumunda bulunma olasılığının diğer bireylere oranla daha yüksek olduğu varsayılmaktadır. Matematik becerilerinde sorunlar ile karşılaşan bireyler okullarda ve derslerde başarısız olmaları nedeniyle kaygılanmaktadırlar (Sezgin Elbir, 2020). Bu yüzden matematikte yaşadıkları sorunun ana kaynağını anlayabilmek ve matematik becerilerinde sorunlar yaşayan bireylere yönelik planlamaların yapılması gerektiği düşünülmektedir. Sembol ve hesap becerilerinin edinilememesi noktasındaki yaşanan sorunlar sadece yetersiz eğitim performansı şeklinde olmakla birlikte, sayısal yargılar ile tanımlanan problemler hallerin üzerinde çalışılması

noktasında da sıkıntılar ile ortaya çıkabileceği düşünülmektedir. Matematik becerilerini öğreniminde yaşanan yetersizlik diskalkuli ( matematik güçlüğü) olarak ifade edilmektedir (Jena, 2013). Yunan dilinde ‘dys’ olumsuz ek ile ‘calculia’ ‘sayım ve hesaplama ‘ anlamına geen kelimeler ile birleşerek ‘Dyscalculia’ ifadesi matematiksel becerilerin öğreniminde yaşanan güçlükler olarak betimlenmiştir (Messenger vd., 2007). DSM-V’e göre matematikte yaşanan yetersizlik tanılama ölçütleri ile; sayısal algı, yinleme ve aritmetik algının hafızada depolanması, yeterli düzeyde ve seri şekilde hesap yapma becerisi, matematiksel muhakemeyi ifade edilmektedir (Sezgin Elbir, 2020). Matematik güçlüğü (diskalkuli) , sayılar ile ilgili bilgilerin işlenmesi, sayısal gerçekliklerin öğrenimi ve doğru biçimde ve seri şekilde hesap yapma problemleri ile harmanlanmış bir yetersizlik türüdür (APA, 2013). Diskalkulinin sebebinin net şekilde biinmemesinin yanısıra gündeme geldiği ilk süreçte beyindeki loblarda ortaya çıkan nöroloji ile ilgili bir yetersizlik olabileceği ifade edilmektedir. Fakat bu görüş ilerleyen süreçte güvenilirliğini yitirmiştir (Sezgin Elbir, 2020). Diskalkuli teşhisi bireyin erken yaş döneminde koyulan bir teşhis olduğu düşünülmektedir. Bireyler teşhisin koyulduğu ilk dönemlerde 4 işlem gibi ana becerilerin uygulandığı yaşlarından düşük seviyede başarı göstermiş olmalarına karşın işlemlerin karmaşık yapıda olmaması nedeniyle yaşlılarıyla aralarındaki farkı kapatabilecekleri varsayılmaktadır. Normal zekâya sahip olmaları ile birlikte, yaşlarının ilerlemesiyle matematiksel işlemlerin karmaşıklaşması ve yeterlilik gerektirmesi durumunda görülen güçlük belirgin hale gelmektedir (Sezgin Elbir, 2020). Sayıların tam olarak yazılamaması veya zor yazılması, geometri ile ilgili sembollerin kavranmasında ve kolay işlemlerde güçlükler ile karşılaşılır (Yorgancı, 2006). Bunun yanı sıra matematiksel ifadelerin yazımı, ifadelerin işleme uygun biçimde kullanımı, paranın kullanılması, saat, gün, ay, yıl gibi zamansal ifadelerin kullanımı ve problemlerin anlaşılması örnekleri gibi konuların güçlükler yarattığı bilinmektedir (Doğan, 2012). Kolay sayısal problemlerin çözümünde birden fazla sayımsal hata yapabilirler ve gelişim açısından henüz yeterli seviyede olmayan yöntemleri ve problemlerin çözümüne yönelik yöntemlerin kullanılmasına eğilimlidirler (Sezgin Elbir, 2020). Çoğunlukla yaşları küçük olan bireylerin kullandıkları stratejileri nedeniyle sık sık yanlış işlem yaptıkları ve strateji kullanımında sorunlar yaşadıkları, strateji kullanırken esas kavramları anlamamaları nedeniyle komplike stratejilerde birden çok adım sıralamalarında güçlükler yaşadıkları düşünülmektedir. Karmaşık olmayan hesap problemlerine cevap vermede benzer şekilde sayısal problemlerde de yanlışlar yaparlar (Sezgin Elbir, 2020). Örnek olarak 5 ile 6 sayısının toplanması işleminde sonuç 11 olmalıdır fakat diskalkuliden etkilenmiş kişi sonuca 7 olarak yanıt verebilir buna sebep olan ise 5 ve 6 rakamının ardından dizideki rakamın 7 olması gösterilebilir (Jena, 2013).

### 2.1.3.3 Yazma Güçlüğü (Disgrafi)

Yazma eylemi fikirlerin görünen semboller aracılığı ile dönüştürülmesi olarak tanımlanır. Yazım süreci, beyin aracılığıyla iletişime geçme hedefinin eşlik etmesiyle düşünce şeklinde başlaması ve yazı yazma adı altında isimlendirilen eylemsel bir döngü olarak sona erdirilmesidir. Yazı bireylerin anlamlandırmalarını sağlamak amacıyla tutulan somutlaştırılmış kayıttır (Sezgin Elbir, 2020). Bu nedenle yazımın becerilerin ve ifadelerin aracı olduğu düşünülmektedir. Yazma becerisinin farklı gelişim süreçleri olan bir beceri olduğu varsayılmaktadır. Gelişim süreçleri;

- a) Belli bir konuyla ilgili yazmak
- b) Sözcüklerin veya metinlerin sözel olarak aktarılması
- c) Çeşitli becerilerin gerekli olduğu bazı metinleri kopyalayarak basamaklandırmayı içerir (Jena, 2013).

Bahsi geçen becerilerin bireyler tarafından gerçekleştirilememesi durumu yazma güçlüğü veya başka bir ifade ile disgrafi olarak ifade edilmektedir (Sezgin Elbir, 2020). Diğer özel öğrenme güçlüğü türleri ile benzer şekilde disgrafi (Dysgraphia) Yunan dilinde negatif ek olan ‘dys’ ve yazım ya da yazma manasına gelen ‘‘grapia’’ sözcüklerinin birada kullanımı ile oluşturulan ve yazımda güçlük manasına gelen bir kavramdır. Yazma becerilerinde yaşanan güçlüğü DSM V tanılama ölçütleri açısından aşağıda ifade edilen biçimiyle; yazı yazmada doğruluk, noktalama işaretlerinin doğru şekilde kullanımı ve yazı ile anlatılanın açık ve düzenli olmasında yetersizlik şeklinde belirtilmektedir. Yazma güçlüğü (disgrafi) terimi bu tanı ölçütlerini karşılayan kişileri ifade amacıyla kullanılıyor ise, disgrafi teşhisi koyulabilmektedir (APA, 2013).

### 2.1.3.4 Motor Koordinasyon (Dyspraxia)

Motor koordinasyon (Dyspraxia) ifadesi normal gelişim gösteren bireylerdeki temel motor becerilerindeki yaşadıkları güçlükleri belirtmek amacıyla kullanılmaktadır. Dyspraxia, iletişimde yaşanan güçlükler, dilin kullanımındaki bozukluklar ve otizm spektrum bozukluğu ile belirti gösterebilmektedir. Belirtiler farklı şekillerde ortaya çıkabilir ve temel psiko-motor becerilerde yaşanan sorunları içine alabilmektedir (Kuzgun, 2019). Temel motor becerilerden olan yürüyüş, koşu, topla hareketler, atlayış, elbise giyme becerileri, ayakkabı giyme, bağcık bağlama, düğmelerin iliklenmesi, yeme araç-gereçlerinin kullanılması, kesme araçlarının kullanılması ve dengede kalma becerilerinde güçlükler yaşadıkları varsayılmaktadır. Konuşma



becerilerinin de motor koordinasyon sorunlarından etkilendiği düşünülse de en fazla sorun yaşanan beceriler arasında kalemle yazı yazma ve kalemi tutma becerisi gösterilmektedir (Snowling, 2005). Çalışmalar incelendiğinde, dyspraxianın çocuğun yaşı ile tutarlı olduğu ve ergenliği boyunca yaşanan güçlüklerin devamlılığı olduğu görülmektedir. Dyspraxia'dan etkilenmiş bireyler güzel yazı yazma, sunum yapma ya da teknolojinin kullanımı becerilerinde de sorunlar yaşamaktadırlar. Zihinsel açıdan beklenen başarı seviyesinin altında kalabilirler (Snowling, 2005).

### **2.1.3.5 Başka Türli Adlandırılmayan Öğrenme Bozukluğu**

Özel öğrenme güçlüğü türlerinden birisi olarak ifade edilen bu kavram bahsi geçen ÖÖG türleri ile benzer özellikler sergilemeyen veya başka kriterlerin karşılanmadığı ÖÖG vakalarında kullanıldığı varsayılmaktadır. Özel öğrenme güçlüğü'nün tanımlanmasında bireylerin yaşları ve zihinsel performansları arasındaki bağdaşmama durumunun bu sınıfta yer alan bireyler açısından geçerliliğinin olmadığı düşünülmektedir. Bireylerin testler aracılığıyla ulaştıkları başarı seviyesi beklentinin altında kalmaz fakat okumada, matematiksel işlem becerilerinde veya yazı yazma becerilerinin tümünde güçlükler yaşayabilmektedirler. Bu tür DSM-4 tanılama ölçütleri asında gösterilmemektedir (Alkan, 2008).

Belirtilen türler haricinde uzmanlar başka özel öğrenme güçlüğü türleri de öne sürmüşlerdir. Alan yazında araştırmacıların öne sürdüğü diğer özel öğrenme güçlüğü türleri aşağıdaki gibidir;

### **2.1.3.6 Sözel Olmayan Öğrenme Güçlüğü**

Kişilerin sosyal beceriler ve iletişim becerilerinde gözle görülür düzeyde güçlükler yaşadığı ÖÖG türlerinden birisi olduğu belirtilmektedir. Sözel olmayan öğrenme güçlüğü'nden etkilenmiş kişiler sosyal açıdan uyumsuzluklar yaşayabilmeleri nedeniyle dışlanmaya maruz kalabilmektedirler. Uyumsuz davranışlar sergilemeleri istemsiz şekilde gerçekleşir, duyguları ile ilgili sorunlardan ortaya çıkmaz, nöroloji ile ilgili nedenlere dayandırılmaktadır. 1975 yılında Myklebust ilk olarak bu kavramı ifade etmiştir. Tanımlama yapıldığı ilk günden beri farklı isimler ile ifade edilmekte (Gerstman Sendromu, Sağmisfer Sendromu vb.) fakat genel olarak sözel olmayan öğrenme güçlüğü kavramı literatürde yer almaktadır. Bu türden etkilenmiş bireyler üç temel özel öğrenme güçlüğü alanında sorunlar ile karşılaşılır (Korkmazlar, 2003).

### **2.1.3.7 Görsel-Uzamsal Becerilerde Güçlük (Görsel algı ve görsel bellekte zayıflık)**

Psiko-motor becerilerde ve iletişim becerilerinde bireylerin güncel durumlarına uyum sağlamayabilmelerini engeller ve ilişkilerinde belirgin düzeyde güçlükler yaşamalarına sebep olabilmektedir. Öte yandan ifade etme becerileri, okumada ve anlamada gösterdikleri performans beklenen seviyede ya da beklentinin üstünde ilerleme göstermektedir (Kuzgun, 2019). Çevresi ile ilişkilerinde sorunlar ile karşılaşmalarının en belirgin sebebi, iletişim kurduğu bireyin yüzündeki ifade, jest ve mimikleri vb. sözcükler ile ifade edilmeyen birtakım dönütlerin uygun şekilde algılanamaması olarak belirtilmektedir. Bahsi geçen durumlarda yaşadıkları güçlükler iletişim becerilerinin ciddi boyutta olumsuz yönde etkiler ve çevresindekilerce “değişik” “uygunsuz” kişiler olarak betimlenebilirler, dışlanmaya maruz kalabilirler ve bu dışlanma ve uygunsuz bulunma durumları güncel olaylar karşısında oryantasyon sorunu ve kaygı problemleri yaşamalarına neden olabilir (McDonald, 2002, akt: Sürücü, 2005). Bu ÖÖG türünden etkilenmiş kişilerin ortaya koydukları davranışsal ve öğrenmeye dair tutumlar çeşitli düzeylerde meydana gelebilmektedir. Bazı bireylerde psikomotor becerilerde bazı bireylerde ise yazı ve matematik becerilerinde sorunlar ileri seviyede iken bazı bireylerde iletişime dayalı becerilerde sorunlar belirgin seviyelerdedir (Snowling, 2005; Korkmazlar, 2007).

## **2.2 Disleksi Tanımları ve Tarihçesi**

Disleksi kavramı ilk olarak Kussmaul tarafından kelime körlüğü ifadesi ile kullanılmaya başlanmış olup daha sonraki süreçte bu ifade birçok araştırmada yer almıştır. Çocuk yaştaki bireylerde ve ergenlik dönemindeki gençlerde rastlanan ve kelime körlüğü ifadesi ile adlandırılan bu yetersizliği okumada güçlük yaşayan, yazma becerilerinde sorunları olan fakat sayısal becerilerde yeterli düzeyde performans gösteren 14 yaşında bir birey ile gerçekleştirdiği vaka araştırması ile yayınlamıştır (Morgan, 1896). 40 yılı aşkın süre araştırma yapan kişiler kelime körlüğüyle alakalı incelemelerini sürdürmüşlerdir. Geçen süreçte birden fazla kuram araştırmacılar tarafından ortaya atılmış ve birçoğu, ortaya atılan belirtileri gösteren bireylerde nörolojik temelli becerilerin veya görme ile ilgili becerilerin problemlili olduğu görüşünü ortaya koymuştur. Esas gelişim Dr. Samuel Orton’un beyne ait yarım kürede baskı oluşturulamayan bireylerin, okumaya ait becerilerde ilerleme kaydetmelerine engel olan ters semboller ile durumu ifade etmesi ile meydana gelmiştir (Orton, 1925). Bunun yanı sıra Samuel Orton çocukların fonolojik ilerlemelerinin de içinde olduğu okuma yeterliliği kazanımları için gerek duyulan becerilerin edinilmesine yardım edecek bazı destekleyici stratejilerde odaklanmıştır. Samuel Orton özel öğrenme güçlüğünden etkilenmiş bireyleri destekleyici yöntemlere dikkat çeken ve bu yönde araştırmalar yapan ilk uzmanlardan birisidir (Anderson & Meier-Hedde,

2001). Disleksinin tarihsel sürecine ilişkin sonraki adım 1980 ila 1999 yılları arasında araştırmacıların çocuklarda ve yetişkinlerde disleksiden etkilenenleri belirlemeyi ve test etmenin yollarını aradıkları dönem olmuştur. Teoride disleksiden etkilenmiş bireylerin belirlenmesi okullarında uygun yardımlardan faydalanmalarına imkan tanımış fakat hızlı biçimde disleksi alanı rekabete dönuşmüş ve alanyazında birden fazla tanımla ifade edilmeye başlanmıştır, bu tanımların tamamını bir arada kullanabilmek ve ortak bir tanım haline getirtebilmek oldukça zor hale gelmiştir ve bu konudaki tartışmalar günümüze kadar taşınmıştır (Elliot & Grigorenko, 2014). Disleksiye ait tanımlar belirsizliğini korumakta ve tartışmalara neden olmaktadır bilhassa eğitime dair alanda tartışma yaratan bazı noktalar henüz net bir tanımlama ile ifade edilememektedir (Lyon vd., 2003; Shaywitz & Shaywitz, 2005; Snowling vd., 2012). Disleksi ile ilgili tanımlardaki diğer bir karmaşık durum ise ‘‘Özel Öğrenme Güçlüğü’’ kavramına ait tanım ile aynı anda kullanılıyor olmasıdır. Öte yandan Disleksinin çoğunlukla dispraksi, diskalkuli ( matematikte güçlük), disgrafi (yazmada güçlük), dilin kullanımında yaşanan güçlük ve DEHB( Dikkat eksikliği ve Hiperaktivite) türleri ile ilişkilendirildiği düşünölmektedir. Tanımlardaki uyumsuzluklar nedeiyle disleksinin hafiften ağıra doğru ilerleyen bir çerçevede incelenmesi ve bilginin işlenmesi sürecinde yaşanan eksiklikler vb. etmenleri de içinde bulundurmasına karşın genellikle okumada yaşanan güçlük ile ilişkilendirilmektedir (Mortimore, 2008). Genel olarak kabul görölen Dünya Sağlık Nörolojisi Federasyonu’nun 1975 yılında yaptığı tanımın, ilerleyen süreçte yapılan araştırmalara ve disleksi ile ilgili yapılan çalışmalara önemi katkılar sağladığı düşünölmektedir. Disleksinin bu tanımlaması, kapsayıcı bir tanım olup normal zeka düzeyini vurgulamaktadır. Bu tanım Amerika Birleşik Devletlerinde (ABD) 1975 yılında yürürlüğe giren Engellilere Yönelik Çocuklar için Eğitim Yasası ve ABD Engelli Eğitim Yasasında (IDEA, 1997) da bahsedilen resmi olarak kabul gören bir tanımdır (Goldstein & Naglieri, 2011).

Disleksi tanımı 1990’lı yıllarda nörolojik ve gelişimsel bir açıklamaya odaklanmıştır. İngiliz Disleksi Derneği (BDA) tanımı genişleterek disleksi kavramının kökeninin karışık bir nörolojik duruma bağlı olgusal durum olduğunu belirtmiştir. Semptomlar birden fazla alana etki edebilir bunun yanında okumada, hecelemede ve yazım dili ile ilgili konularda ortaya çıkan bir yetersizlik olarak tanımlanabildiği varsayılmaktadır. BDA’ya ait tanım bununla birlikte matamatiksel beceriler ve motor becerilerindeki güçlüklerde vurgu yapmaktadır. Kalıtımsal ve biyolojik alanlar, bahsedilen okumada yaşanan güçlüğünün sebebinin belirlendiğini belirtmiştir. Manyetik Rezonans Görüntöleme ( MR) ve beyindeki dokusal çalışmalar disleksili bireylerin beyin yapılarının farklı olduğunu ve sistemlerinin normal düzey olmadığını

göstermektedir (Galaburda & Rosen, 2001). Nicolson ve Fawcett 1990 yılında serebellum bozukluğunun disleksiye neden olan temel sebep olduğunu önermişlerdir (Nicolson & Fawcett, 1990).

Disleksi zihinsel gerilik ya da yetersiz fırsat durumuna bağlı olmaksızın okumada ve hecelemede yaşanan güçlüğü ifade etmektedir (Peer, 2012). Disleksinin nörobiyolojik temele sahip özel bir öğrenme bozukluğu olduğu, kelimelerin yanlış ve hızlı tanınması, yazma ve anlamada meydana gelen yetersizliği ifade ettiği varsayılmaktadır. Bu yetersizlikler çoğuklukla farklı zihinsel beceriler ve etkin öğretim yöntemlerinin uygulanmasıyla bağlantılı olup daha çok beklentinin dışında dil becerilerindeki bazı eksikliklerden kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Okuma, okuduğunu anlama ve sözcük kapasitesinin gelişimine olumsuz etki edebilecek etmenler okumadaki sonuçlardan bir diğeri olarak belirtilmektedir (Campbell, 2013). Disleksinin tanımlanmasında birden çok açıklamaya yer verilmekle birlikte bu açıklamalardan çoğu farklı sivil toplum kuruluşları ve alanda hizmet veren kurumlarca resmiyet kazandırılan tanımlar haline getirilmiştir. 2014 yılında BDA'nın yapmış olduğu tanımda; disleksinin okuma ve yazma becerilerini etkisi altına alan özellikli bir öğrenme bozukluğu olduğu belirtilmiştir. Disleksi okumada ve yazmada öğretim sürecine ilişkin bir farklılık olup, bellek, işleme hızı, zamanın yönetilmesi ve koordine edilmesi vb. zihinsel aktiviteleri etkilemekte, görme ve dil gelişiminde zorluklar içerebilmektedir (Reid, 2009). Başarı düzeyinde uyumsuzluklar görülebilmekle birlikte, bireylerin farklılıklarının öğretim tutumları açısından önemli olduğu düşünülmektedir. DSM-V, disleksi türleri alt başlığında şu ifadeler ile tanımlar (APA, 2013).

- 1- Okuma becerilerinde güçlükler sebebiyet veren özel öğrenme güçlüğü, okumanın doğru olması, akıcı okuma ve okuduklarını anlamlandırma süreçlerinin yetersiz oluşunu içermektedir.
- 2- Yazı ile ifade etme becerilerinde güçlükler sebebiyet veren özel öğrenme güçlüğü, doğru yazma, noktalama işaretlerinin, dilbilgisinin ve yazı ile ifadenin açık ve net olması süreçlerinin yetersiz oluşunu içermektedir.
- 3- Matematiksel işlemlerde güçlükler yaşanmasına sebebiyet veren özel öğrenme güçlüğü, sayısal verilerin bellekte tutulması, hesaplamadaki hız ve doğruluk matematiksel irdeleme süreçlerinin yetersiz oluşunu içermektedir.

Disleksinin hızlı ve doğru şekilde sözcüklerin tanınmasında yaşanan güçlük, seslerin net biçimde çözümlenememesi ve yetersiz yazma becerisiyle bağlantılı sorunlarla ilişkilendirilen öğrenmedeki bozukluğu tanımlamak amacıyla ifade edilen bir terim olduğu düşünülmektedir.

Disleksi, bireyin yaşı, zihinsel kapasitesi, eğitsel seviyesi bakımından (Mather & Goldstein, 2001) okuma güdülenme, seslere dair farkındalık, sesleri ayırt etme, çözme becerisi, okumadaki hız, okumadaki doğruluk, okumadaki vurgu ve tonlama ve okuduğu metni anlayabilme vb. becerilerde beklenti düzeyinin oldukça aşağısında performans sergilemesidir (Baydık, 2002; Doğanay Bilgi & Güzel Özmen, 2010; Harris & Sipay, 1990). Disleksi denilince yalnızca kelimelerin doğru okunamaması akla gelebilmektedir fakat tanımında da yer aldığı üzere sesletim becerisinden okunanın anlaşılmasına varana dek okumaya etki eden bütün gelişim sürecinde meydana gelebilecek sorun veya yetersizlik disleksi kavramı içerisindedir (Sarıpınar & Erden, 2010). Disleksi (okuma güçlüğü); bireylerin bilhassa okumadaki becerilerine etki eden. nörolojik temeli olan bir öğrenme yetersizliğidir (National Institute of Neurological Disorders and Stroke [NINDS], 2013).Eğitim veren kişilerin disleksiye ait bilgi yetersizlikleri ve kavramsal yanılgılarının olduğu bilinmektedir (Wadlington & Wadlington, 2005).Kavramsal yanılgılarının ve bilgi yetersizliklerinin disleksisi olan çocukların tanılanmasında sorunların yaşanmasında ve uygunsuz öğretim yöntemleri belirlenmesine sebep olabilmektedir. Literatürde sıkça rastlanan kavramsal yanılgılar

- a) Yetersiz fonolojik beceriler yerine görme ile ilgili algının yetersizliğinden kaynaklandığı (Soriano-Ferrer, Echegaray-Bengoa ve Joshi, 2016; Washburn vd., 2011a, 2011b),
- b) Ses ya da kelimelerin tersine çevrilmesinin disleksinin belirlenmesinde önemli bir etmen olduğu
- c) (Soriano- Ferrer vd., 2016; Wadlington ve Wadlington, 2005; Washburn vd., 2014),
- d) Disleksili bireylerin genel olarak benzeyen zorluk düzeylerinde benzer özelliklerde olduğu (Wadlington & Wadlington, 2005),
- e) Disleksinin genetik olmadığı (Wadlington & Wadlington, 2005),
- f) Bireylerin disleksinin üstesinden gelebildiği ya da disleksinin tedavi edilebilir bir hastalık olduğudur (Soriano-Ferrer vd., 2016; Washburn vd., 2014).

Çocuğun yas düzeyi, ölçülebilen zeka seviyesi ve yaş düzeyine bağlı olarak faydalandığı eğitsel süreç dikkate alındığında okumadaki performansının beklenen seviyeden düşük olmasıyla tanımlanabilmektedir (Doğangün, 2008). Disleksinin özellikle beyindeki sesle ilgili bilginin işlenebilmesinde meydana gelen yetersizlikle açıklanabildiği düşünülmektedir. Beyin ile ilgili gerçekleştirilen araştırmalar, tipik gelişim gösteren kişilerde beynin sağının solundan küçük olduğu fakat disleksili bireylerde iki küreninde birbirine eşit veya solun sağdan küçük olabileceği ifade edilmektedir. Disleksili bireylerin beyinlerinin sol kısmındaki değişik yapının

disleksiye sebebiyet verdiği düşünülmektedir (<http://www.biltek.tubitak.gov.tr/dergi/97/nisan/disleksi.html>).

Disleksi ile ilgili çalışma yürüten ilk kişi nörolog Samuel Ortondur (Karamuklu, 2018). Dr.Samuel Orton disleksiye dair sıkça rastlanan özellikleri şu şekilde sıralamıştır;

- 1- Sözcüklerin yazı ile öğrenilmesinde ve bellekte tutulmasında güçlük
- 2- Bazı sesleri (b, d, p, q), bazı rakamları (6,9) tersten ayırtetme, sözcüklerdeki sesleri veya rakamları karmaşık olarak ayırtedebilme (3 rakamını E harfi veya 12 sayısını 21 sayısı ile karıştırma)
- 3- Kelimeleri okurken atlama yapmak
- 4- Hecelemede harflerin karıştırılması veya harflerde yer değiştirme, sık olarak yazımda hata yapmak
- 5- Yazım becerilerinde güçlük
- 6- Konuşmada gecikme veya yeteri düzeyde konuşamama
- 7- Konuşulanı anlama, uygun kelimelerin seçiminde güçlük
- 8- Yönlerin (sağ, sol) ve zamansal kavramların ( bugün, yarın) ayırt edilmesinde güçlük
- 9- Yazı yazarken motor becerilerde karşılaşılan güçlükler

Disleksinin özelliklerinden en göze çarpanı seslerin ve sözcüklerin karıştırılarak ters idrak edilmesidir (Deniz, Erözkan,2008). Kelimeleri ayırt edebilmelerine karşın harf birleşimlerinde güçlük yaşayabilmektedirler. Okuma becerilerinde akranlarına oranla beklenen seviyenin altında performans gösterirler bu nedenle çoğunlukla ilkokul dönemi başlangıcının ardından tanılanırlar (MEB, 2014).

Disleksili bireyler genel olarak okuma becerilerini kazandıkları dönemde tespit edilirler. Disleksinin bir hastalık olmamasının yanı sıra okumanın bilişsel süreçlerini içine alan bir yetersizlik olduğu varsayılmaktadır. Disleksinin bireyin okul döneminde fark edilebilen bir yetersizlik olmadığı yanı sıra, bireyin okumayı öğrenme süreçlerine dâhil olana kadar kendini gizleyebilen bir yetersizlik türü olduğu düşünülmektedir. Genel olarak disleksiden etkilenmiş birey erken çocukluk döneminde dil becerileri, motor becerileri ve yön bulma becerilerinde güçlükler yaşayabilmektedir fakat dikkat çekici seviyede olmayabilir. Diğer taraftan disleksili birey okumada telaffuzda sorunlar yaşar, okumada yanlışla yapar, sözcük ya da sesleri atlayabilir ya da ek yapabilir, nokta ve virgül ya da diğer işaretleri kullanmada zorlanır, okuduğunu anlamakta güçlük yaşar. Yazı yazma becerilerinde sesleri uygun

olmayan biçimde yazabilir, kopyalamada sorun yaşar, satır ve sayfa kullanımında güçlük yaşar ve imla kurallarına uymakta zorlanır (Razon, 1980).

Ünlü bilim insanı Albert Einstein, Mona Lisa'nın ressamı Leonardo da Vinci, ünlü yazar Yeats, birden çok ünlü esere sahip heykeltıraş Rodin, aktör Tom Cruise disleksiden etkilenmiş ünlülerdir ( Karamuklu, 2018).

Dilin kullanımındaki güçlükler genel olarak öğrenmedeki güçlüğü işaret eden ilk belirtidir. Sözü edilen bireyler kelimelerin telaffuzunda güçlük yaşayabilirler. Örnek vermek gerekirse "itfaiye" kelimesini "itmaiye" şeklinde söyleyebilirler. Çocuklardan bazıları konuşma becerisini iletişim kurmada kullanırken yeterli düzeyde olmayabilirler, istediklerini, duygularını ve düşündüklerini aktarmada zorlanabilirler, bunun yanı sıra onlara yönelik söylenenleri net olarak anlamayabilirler. Mecaz anlamda kullanılan sözcükleri anlamlandırmakta güçlük yaşayabilirler.

Er (2014), tanımında; disleksi, bireyin bilişsel seviyesinin normal düzey ya da normalin üzerinde olmasına karşın dinleme becerisi, düşünce, anlamlandırma, ifade etme, okuma ve yazma yada matematiksel işlem becerilerinin birinde veya birden fazlasında akranlarına ve bilişsel düzeyine orantılandığında yetersiz düzeyde performans sergilemesi olarak tanımlar. DEHB veya farklı yetersizlik türlerinin eşlik etmediği disleksi, tıbbi tedavi gerektirmeyen ve eğitimle desteklenmesi gereken spesifik bir özellik olarak ifade edilir ( Şanal & Erdem, 2017). Disleksi, dil becerilerinin değişik düzeylerde etkilendiği bir yetersizlik durumu olarak açıklanabilir (Salman, Özdemir & Özdemir, 2016).

Shaywitz (2003) disleksi tanısının koyulabilmesi için aşağıda belirtilen özelliklerin görülmesi gerektiğini belirtmiştir;

- Kelimelerin okunmasında yaşanan güçlük
- Anlam verilemeyen ya da bilinmeyen sözcüklerin çözümlenmesinde yaşanan güçlük
- Metnin sesli okunmasında yanlış veya zor okunması
- Telaffuzda zorlanma veya okuma yavaşlığı

Reid (2005) ise tanımında;

1. Kısa süreli ve uzun süreli hafızanın etkili biçimde kullanılması sürecinde yaşanan zorluk
2. Edinilen bilgilerin hızlı şekilde işlenmesinde yaşanan güçlükler
3. Sözcüklerin tanınması becerilerinde yaşana güçlükler
4. Sözcüklerin kendiliğinden tanınmasında süreçlerinde yaşanan güçlükler

5. Zihinsel beceri yöntemlerinin kullanımında yaşanan zorluklar olarak belirtmiştir.

Disleksi beyin ve zihin gelişimine bağlı bir özel öğrenme güçlüğüdür (Lyon vd., 2003). Dünya sağlık örgütü tarafından (2011; akt. Elftorp vd., 2018), disleksi, kalıtım, psikoloji ve iletişimsel etmenler arasında oluşan etkileşimin meydana getirdiği durum biçiminde tanımlar. Saraç (2014) ise disleksi, nörogelişimsel temeli olan harflerin fark edilememesi, çözümleme becerisindeki zayıflık, seslerin dönüştürülmesinde yaşanan güçlük, kısa zamanlı hafızada işitme ilgili verilerin tutulamaması, adlandırmalarda yavaşlıklar gibi bazı özelliklerin görüldüğü bir okuma sorunu olarak tanımlar. Sözcükleri kavramadaki sorun sesletimsel çözümlemede görünen farklılıktan meydana gelir ve kodlamada yapılan hata, yazılanların sürekli yanlış okunmasına neden olur, bu problem beyindeki sinirsel sistemin sorun yaşaması sonucunda meydana gelir (Ataman & Kahveci, 2003). Tüm kültürlerde, toplumlarda ve sosyal yapılarda görülebilen özel bir öğrenme güçlüğü olan disleksinin dünyadaki beş çocuğun birinde görüldüğü ifade edilmektedir (Saraç, 2014). Bireylerde uygun eğitimden faydalandırma ve öğretim yöntemlerinin uygulanmasına karşın normal bilişsel beceriler, psikolojik sorunlar yada başka nedenler ile ilişkilendirilememesi durumunda 6 ay süre ile belirtilerin devam etmesi halinde disleksi olarak tanımlanabilir (Colenbrander vd., 2018).

Dr.Rudolf Berlin 1872’de disleksi, okumada yetersizlik gösteren ergen bir hastasında ilk kez farketmiştir. Beynin dokusunda meydana gelen bozulmalar sonucu, okuma-yazma becerileri kaybetmiş bir kişiyi tanımlarken Disleksi (okuma güçlüğü) kavramını dile getirmiştir (Guardiola, 2001). Uluslararası Disleksi Derneği (2000) disleksi, bireyin sözcükleri ya da metinleri anlamada zorluklar yaşadığı gerek söz gerekse yazı dilini etkisi altına alan bir yetersizlik türü olarak ifade etmektedir. Disleksiden etkilenmiş kişilerin, istenilen düzeyde bilişsel beceriye, işitme becerisine, görme becerisine ve nörolojik açıdan bir sorun yaşamamasına bunun yanında eğitsel imkânlardan faydalanmış olmasına karşın dilin çözümlenmesi ve kazanılmasında yetersizliği olan kişiler olduğu düşünülmektedir.

Disleksi kavramı, dinlemede, konuşmada, okumada ve yazmada, akıl yürütmede ve matematiksel işlem becerilerinin edinilmesinde ve kullanımında ciddi boyutta zorluklarla ortaya çıkan bir tür öğrenme yetersizlik olarak ifade edilir (Kolburan & Erbay, 2015). 1968 yılında Dünya Nöroloji Federsayonu disleksi şu ekilde tanımlamıştır; Toplumsal öğrenime, yeteri düzeyde bilişsel beceriye ve fırsat eşitliğine sahip olursa bile okuma öğrenimindeki güçlüklerle ortaya çıkan bir yetersizliktir, çoğuklukla temel becerilerdeki yetersizliklerle ilişkilidir (Mortimore, 2008). Sonuç olarak disleksi bireylerin okuma becerilerini engellemekte kelime hazinelerinin gelişiminde güçlüğü neden olmaktadır. Bu güçlüğü bireylerin okuma



isteklerinde azalmaya ve ebeveynlerin çocuklarına baskısı neticesinde problemlerin büyümesine ve çözülemez duruma gelmesine neden olduğu varsayılmaktadır. Miles (1993) çalışmasında, disleksiye bir zorlanma ve sendromun neden olduğu, yazı ve sembollerin ya da sayısal düzeni okuyabilmedeki yetersizlikler, sembollerle gösterilen materyallerin aralarındaki ayrımı ayırt etme ve isimlendirmeyi içinde barındıran yaygın işleme eksikliğinin sebebiyet verdiği teorisini ıspatlamıştır. Disleksi Enstitüsü 1989 yılında yetenekleri kapsayan tanımı ile bireylerin karşılaşılabileceği sorunları yaygınlaştırma şeklinde yansıtmıştır. 1999'da İngiliz Psikiyatri Topluluğu tanımında disleksinin yanılsız ve hızlı sözcük okuma-yazma becerilerinde yetersizlik veya ciddi seviyede güçlük olduğunu belirtmiştir (Mortimore, 2008: 52). Disleksiden etkilenmiş ilk birey ise 1877'de Adolf Kussmaul 'ın okuma becerilerinde beyine ait fonksiyonların işlevin belirten bir çalışmada, görme ve sinir merkezinin kelimenin görüntülenmesi arasında ilişki ile ifade edilmiştir (Evleksiz, 2021). Morgan (1896) ve Hinshelwood 1917 yılında çocukluk disleksisi terimini alanyazında ifade eden ilk uzmanlardır. Morgan, kelime körlüğü ifadesi ile bahsi geçen dönemde disleksiye tanımlamış, ilerleyen süreçte Orton, disleksiye teorisinde, yazım etkinliklerin görme etkisinin beynin sol ve sağında depolandığını belirterek açıklamıştır. Samuel Orton 'un araştırmaları 1949'da ABD'de Disleksi Topluluğu kurulmasına öncülük etmiştir (Evleksiz, 2021).

## **2.2.1 Disleksi Türleri**

Farklı disleksi türleri ifade edilmiş olmasına rağmen genellikle

Edinimsel ve Gelişimsel disleksi olarak iki tip disleksi türü olduğu belirtilmektedir.

### **2.2.1.1 Edinimsel Disleksi**

Beyinde meydana gelen hasardan kaynaklı olarak okumada oluşan bozukluk edinimsel dileksi olarak ifade edilebilir (Brunswick, 2012). Özellikle okuma güçlüğü veya özellikli gelişimsel disleksi, genel olarak okumada gerilik ile ayrıştırılmıştır. İleri seviye disleksi, hafif düzey disleksi ve fonolojik disleksi türleri edinimsel disleksi türlerinden en yaygın olanlarıdır (Kızılkaya, 2021).

### **2.2.1.2 İleri Seviye Disleksi**

İleri seviye disleksi önemli ama sık rastlanmayan okuma güçlüğüdür. Bireyler bağlaç kullanımının yanında somut olmayan sözcüklerin okunmasında ve anlaşılmasında sorunlar yaşamaktadırlar. Nesne ya da kişi isimlerinin yanlış okunması ve anlamsız kelime türetimi durumlarına rastlanabilir.

### **2.2.1.3 Hafif Düzey Disleksi**

Hafif düzey disleksili kişiler düzenli heceleme ile okunan sözcükleri (el, yel, sel) kolayca okuyabilirler fakat anlamı olmayan sözcükleri ve düzensiz heceleme ile okunan sözcükleri (elektrik, tren) okurken sorunlar yaşayabilmektedirler. Belli bir düzende heceleme ile okunan sözcükler sesin kalıbına uygun olduğu için bireyler tarafından telaffuz edilebiliyorken, düzensiz heceleme ile okunamayan sözcükler sesin kalıbına uygun olmaması sebebiyle birey tarafından telaffuz edilememektedir (Kızılkaya, 2021).

### **2.2.1.4 Fonolojik Disleksi**

Fonolojik disleksiden etkilenmiş kişiler anlam içeren sözcükleri okuyabilir fakat anlam içermeyen sözcüklerin okunmasında yetersizlik yaşamaktadırlar. Dilin içerisindeki konuşmaya ait sesler fonoloji kavramını ifade etmektedir. Fonolojik disleksiden etkilenmiş bireyler anlam içermeyen sözcüklerdeki (örn. haufır) harflerin seslere çevrilmesi becerisinde sorun yaşarlar bu yüzden harflerin seslerinde bozulmalar oluşur ve çevrilemezler (Brunswick, 2012).

### **2.2.1.5 Gelişimsel Disleksi**

Farklı bir tür olarak kabul edilmesine karşın gelişimsel disleksinin tanımı genel olarak disleksi ile aynı olduğu düşünülmektedir. Genetik, nörolojik temelli, konuşma diline ait bir yetersizliğin sebebiyet verdiği okumada yaşanan bozukluk olduğu varsayılmaktadır. Edinimsel disleksi fiziksel travmalara bağlı oluşan ve zaman içinde azalmalar olan bir disleksi türü iken, gelişimsel disleksi bireyin doğuştan getirdiği bir süreç olarak ifade edilmektedir. Kalıtsal olarak bireyim doğumundan itibaren ortaya çıkan gelişimsel disleksinin bazı belirtileri ilk altı ay sonunda görülebilmektedir. Okumada ve kodlamada yetersizliğe neden olan ve becerilerinde zayıflamalara sebebiyet veren bir tür işleme güçlüğü olarak ortaya çıkabilir (Hultquist, 2006). Kelimelerin yanlış ve sürekliliği olan biçimde tanınması, yazı ve kodlama becerilerinde yaşanan sorunlar ile ilişkilendirilir. Bahsedilen yetersizlikler genellikle, farklı zihinsel beceriler ve etkin öğretim yöntemlerinin oluşturulmasıyla bağlantılı, ses bilimsel etkenlerdeki sorundan kaynaklandığı düşünülmektedir. Zekâ düzeyindeki yetersizlik, fırsat

eşitliğinden yoksunluk ya da belirgin duyu ya da beyin hasarları sebebiyle tanımlanamayan okumada ve telaffuzda yaşanan özellikli bir sorun olarak ifade edilebilmektedir. İlk başta gelişimsel disleksi kuramları, görsellik ile ilgili süreçlerle yetersizliğin altında yatan nedenleri açıklamışlardır. Öte yandan psikolojik gelişim, kalıtım ve görüntülemelerden çıkan sonuçlar ışığında, artan şekilde gelişimsel disleksinin sesbilimsel bir eksikliği merkezine aldığı düşünülmektedir. Sıklıkla, disleksiden etkilenmiş bireylerin sözlü ifadeler ile konuşma ve bellekte tutma süreçlerinde ses bilimsel doğruları belirlemede ve öğrenmede sorunlar ile karşılaştıkları görülebilmektedir (Rose, 2009).

### 2.2.2 Disleksili Bireylerin Gelişim Özellikleri

İşlevsel olarak disleksi (okuma güçlüğü), beyinde dilin işlem sistemlerinde meydana gelen bir güçlüktür. Gerek okuma gerekse konuşma beyinin işlemleriyle bağlantılı olsa bile konuşma doğal şekilde, okuma ise öğrenilerek gelişir (Shaywitz & Shaywitz, 2005). Bunun yanı sıra disleksi, nedeniyle ortaya çıkan bazı problemliler durumlar yalnızca okumada, yazmada ve hecelemede değil sözel ifade becerilerinde de zorlanmalara sebebiyet verebilir. Bu zorlanma durumunun seviyesinde değişiklik olabilir ve bireyin bilişsel durumu ve eğitsel başarısı etkilenebilmektedir (Williams & Lynch, 2010).

Disleksiye ait özel belirtilerin bireyin yaşı, cinsiyeti, genetik geçmişi, eğitsel tecrübesi ve zekâ düzeyin ve farklı gelişimsel sorunları olmasına bağlı olarak değişiklik gösterebildiği varsayılmaktadır. Öte yandan var olan birden çok belirti kişilere, ailelerine, öğretmenlerine ve uzmanlara disleksi tanısı koyma noktasında fikir verebilmektedir. Disleksiden etkilenmiş kişilerin bütün belirtilere sahip olmayacağını ve belirtilerin kişiden kişiye değişebileceği göz önünde bulundurulmalıdır. Bazı belirtilerin disleksiden etkilenmemiş kişilerde de görülebilmesi mümkündür. Farklı değişkenlerin varlığı ile birlikte belirtilen gelişimsel alanlarda disleksiye dair belirtiler ortaya koyulmuştur. Erken çocukluk dönemi bireylerde disleksiye dair bulgular;

- Geciken konulma becerisi,
- Birden çok hecede teleffuzda yaşanan sorunlar,
- Tekerleme öğrenme ve söylemede güçlük, s
- Sözcüklerin diziliminde zorluk,
- Kolay sesli oyunların oynanmasında zorlanma,

- Kelime kapasitesinin arttırılmasında güçlükler,
- Yazı yazma, sesleri öğrenmede düşük motivasyon,
- Sesli ritmin yakalanmasında yaşanan güçlük,
- Giyme-çıkarma becerilerinde yaşanan güçlükler,
- Yönerge yerine getirmede zorlanma,
- İki ve üstü yönergeleri yerine getirmede ya da peşpeşe yönergeleri gerçekleştirmede yaşanan zorluklar olarak gösterilebileceği düşünülmektedir.

Ses düzeyi yüksek okumalardan kaçmak, tereddüt ederek ve zor okumak, bilmediği sözcükleri güçlükle söylemek, okuma esnasında okuğunu metnin yerini kaybetmek, sözcüklerin metin içinde tekrarını yanlış okumak, sık tekrar, benzerlik gösteren kelimelerin yanlış okunması, yazı ile ifade etme becerilerinde sözlü ifadeye göre kötü performans sergilemek, el yazısının kötü olması, yazma hataları yapması, sesleri karıştırması nedeniyle farklı yazım şekilleri (p,q,m,w,f,t) , aynı sözcüğü aynı metinde farklı biçimde heceleme, ödevleri zamanında bitirememek, kısa süreli bellekte sorunlar yaşamak, hatırlama sorunları, yer, yön sorunları, güven problemleri nedeniyle oluşan davranışsal sorunlar ilkökula devam eden disleksili bireylerin belirtileri olarak gösterilebilir.

Okumada ve yazmada görülen birincil problemler ve imlada yaşana sorunlar ortaokula devam eden disleksili bireylerde de sıkça rastlanmaktadır. Ek olarak; düzeltmeye ihtiyaç duyulan çok sayıda yazımsal hata, becerilerini ortaya koymaktan uzak ve iyi planlanmamış yazılar, zamanı yönetmekte güçlük, not tutma becerilerinde güçlük, talimatların tekrarlanmasına ihtiyaç duyma, okula devam çizelgesi ve sorumlulukların hatırlatılması ihtiyacı, matematik işlemleri ve sembolleri, şiiirleri ve farklı dile ait kelimelerin hatırlanmasında yaşanan güçlük, sınavlarda yazılı olarak verilen cevaplarda tutarlı olamama, güven problemleri olarak ifade edilebilir (Brunswick, 2009).

Disleksili bireyler genel olarak okul öncesi dönemde tanılanırlar, fakat hayatları boyunca güçlük yaşayabilmektedirler (Kızılkaya, 2021). Erişkin bireylerde görülen disleksi belirtileri şu şekilde sıralanabilir; yazımda düşük başarı, zamanı yönetmekte güçlük yaşama, organize olma ve koordinasyonda güçlük, ye ve yön kavramlarında sorunlar yaşama (sağını solunu ayırt etmekte zorlanma vb.), bilişsel becerilerde beklenenin altında kalma, not tutma, telefon numarası veya adres ezberlemede güçlük yaşama, gereklilik halinde okuma ve yazmadan

kaçınma (Reid, 2011). Disleksili bireylerin çoğunluğunun erken tanı ve yoğun bir okuma ve yazma eğitimi ile karşılaştıkları güçlükler ile baş etmeyi öğrendikleri düşünülmektedir. Fakat okuma ve yazmada yaşadıkları güçlükler dışında kalan sorunlar hayatları boyunca sürebilmektedir. Yetişkinlik döneminde yaşadıkları heceleme sorunları en belirgin özellikleridir (Kızılkaya, 2021).

Disleksiye dair özellikler, kodlamada, hecelemede, hızlı ve doğru biçimde okumada ve sözcüklerin tanımlanmasında yaşanan güçlükler olarak ifade edilir (Statement, 2009). Öğretim yöntemlerinden uygun olanların seçilmesi ve uygulanması ile disleksili bireyler de istenilen seviyede performans gösterebilirler (The International Dyslexia Association-IDA, 2012). Literatür ve IDA (2008) incelendiğinde, konuşmada, yazım dilinde, okumada ve farklı özelliklerde sık biçimde görülebilen belirtilerden bir kaçısı şu şekilde ifade edilmiştir;

- Kelimeleri telaffuz etmede güçlük yaşama,
- Yaş seviyesinde dilin kullanımında ve sözcük ediniminde güçlük yaşama,
- Şarkıların, tekerlemelerin ve harflerin öğreniminde güçlük yaşama,
- Kavramlar ve aralarındaki ilişkilerin anlaşılmasında güçlük yaşama,
- Okumanın öğrenilmesinde güçlük yaşama, sözcüklerdeki değişik harflerin ayırt edilmesinde güçlük yaşama,
- Harflere ait sesleri ayırt etmede güçlük yaşama,
- Hecelemede veya okuma esnasında sesleri farklı yerlerde okuma, sözcükleri tam ve doğru okumada güçlük yaşama bu nedenle anlamada güçlük yaşama,
- Fikirlerini yazı ile belirtmekte güçlük yaşama, hecelemede ve kelime düzeltmelerinde güçlük yaşama
- Bir metindeki seslerin, nesnelerin ve renklerin rahatça anlaşılmasında güçlük yaşama,
- Olayların, yönergelerin ve listelerin hatırlanmasında güçlük yaşama,
- Kavramların öğrenilmesinde duyu ve görme becerilerinin kullanılması ihtiyacı (Ataman ve Kahveci, 2009; Güzel Özmen, 2008).

Disleksiden etkilenmiş birey genel olarak öğrenim süreçlerini olumsuz etkileyen ve zamanla sürekli hale gelen bu özelliklerden bazılarında sahip olabilirler ve bu sebeple sınıflarda bütün derslerden beklenen seviyede başarı gösteremeyebilirler (Doğan, 2013).

Disleksili bireylerin okuma ve yazma süreçlerinde yaşadıkları zorlukların yanı sıra farklı özelliklerinin karşımıza çıktığı belirtilmektedir. Disleksiden etkilenmiş bireyler okuma-yazma süreçlerinde istenilen performansı gösterebilmeleri bilişsel, duyu ve iletişim seviyelerinin yeterli bir düzeyde olabilmesi ve yaşadıkları sosyal ortamlarda iletişim ile mümkün olabileceği düşünülmektedir.

Yeterli düzeyde okuma performansı sergileyemeyen bireylerin bazı özellikleri;

- Okuma esnasında okudukları konulardaki yaşanmışlıklarını dile getirememeleri
- Okuduklarını metnin anlaşılıp anlaşılmadığı noktasında kendilerini test edememeleri, öğretmenlerine veya akranlarına sormamaları ya da uygun öğrenme yöntemlerini uygulayamamaları
- Okunan metinlerde bazı uyumsuzlukları tespit edememeleri
- Okuma becerisinin kendilerine katkısı olmadığı düşüncesinde hareketle okuma motivasyonlarını çabuk kaybetmeleri
- Sözcükleri seslendirmekle yetinmeleri sebebiyle anlamlarına odaklanmamaları
- Okuma becerilerinde istenilen seviyede performansa ulaşamamalarının sınav süreçlerinde zorluklar yaratması
- Tahmin etme becerilerinin okuma performansları yüksek olan öğrencilere oranla düşük olmasıdır (Akyol, 2015).

Disleksili bireylerin okumada yaptıkları hatalar Koçer (2012) tarafından şu şekilde açıklanmaktadır;

- 1- Okudukları esnada metnin bulunduğu yeri kaybeder ve farklı bir satırdaki metni okurlar,
- 2- Okuma becerilerinde yaşlarına oranla daha yavaş ve doğruluğu daha düşük oranda okurlar,
- 3- Seslerin yerlerini karıştırabilirler,

- 4- Sesler şekilleriyle uyumlu değildir (b-d), sözcükleri heceleme ve seslerine ayırma becerilerinde zorluk yaşarlar,
- 5- Seviyesi ile uyumlu bir parçayı okuma sonrası anlamlandırmada sorunlar yaşarlar,
- 6- Kendisi dışında okuyanların okudukları metinleri anlamaları ve algılamaları daha kolaydır,
- 7- Yüksek ses ile okuma etkinliklerinde fazla hata yaparlar, harf atlatma, harflere ek yapma, sözcüklerin doğru okunmaması gibi zorluklar yaşarlar,
- 8- Okuma süreçlerinde yaşıtlarına oranla gecikmeler olur.

### 2.2.3 Disleksinin Yaygınlığı

Özel Öğrenme Güçlüğü'nün yaygınlığı en fazla olan türü disleksinin, ÖÖG'den etkilenmiş bireyler arasında %80 oranda olduğu düşünülmektedir. Disleksiden etkilenmiş bireylerin oranı ülkeler arasında farklılıklar göstermektedir öyle ki bu oran İspanyada yüzde 3-4, Amerikada yüzde 14-15, Kanadada yüzde 10-16 düzeyindedir (Evlaksiz, 2021). Ülkemizde bu oranın belirlenmesine yönelik yapılan çalışmalar, okula devam eden bireylerde %2 olduğunu belirtmekte bunun yanısıra erkek çocukların kızlara oranla 4 ila 6 kat daha fazla etkilendiği ifade edilmektedir (Altuntaş, 2010). APA (2013)' e göre disleksiden etkilenmiş bireyler toplumun %5 - %17'lik kısmını oluşturmaktadır. Önceki süreçte erkek çocuklarının kız çocuklara göre daha fazla etkilendiği görüşü hâkim olsa ile yapılan yeni çalışmalar erkek ve kız çocuklarının benzer düzeyde etkilendiği görüşünü ortaya koymaktadır (Evlaksiz, 2021).

7 milyarın üstünde dünya nüfusu olduğu gerçeğinden hareketle, disleksinin çok fazla sayıda bireyi etkilediği, hayatları boyunca devam ettiği ve önemli olumsuz sonuçlar doğurduğu belirtilmektedir (Rao vd., 2017). Dilin kullanımıyla temellendirilmiş ve oldukça yaygın bir öğrenme bozukluğu olduğu düşünülen disleksi, okumada, yazmada ve hecelemede görülen güçlüklerin en belirgin sebebi olarak görülmektedir. Özel öğrenme güçlüğü kategorileri arasında en sık rastlanılanının disleksi olduğu düşünülmektedir. Özel öğrenme güçlüğü olan bireylerin ortalama %85'i disleksilidir (Cortiella & Horowitz, 2014; Doğanay Bilgi, 2017; Fletcher vd., 2006). Disleksinin yaygınlığına yönelik yapılan araştırmalara göre, disleksili bireylerin %5-%10 oranında olduğu varsayılmaktadır. Disleksi, dünyada yaşayan 10 kişiden 1'inde görülmekte, 700 milyonun üstünde bireyi hayatboyu, okuma-yazma güçlüğü ve toplumsal ayırıştırma riskine maruz bırakmaktadır (Kızılkaya, 2021). Risk altında olduğu

düşünülen çok fazla birey ÖÖG ya da disleksi hakkında yeteri kadar bilgi sahibi olunmaması ve farkındalığın düşük olması nedeniyle erken tanı alamamaktadır. Öğretmenlerin disleksiye dair eğitilmesinin bireylerin yüzde 90 oranında eğitim hayatlarına başlamalarına ve sınıf ortamında eğitim alabilmelerine olanak sağladığı bunun yanında disleksiye dair stratejilerin yalnızca disleksili bireyleri değil normal gelişim gösteren bireyleri de olumlu yönde etkilediği belirtilmektedir (Sprenger-Charolles vd., 2011). Disleksi sesbilimsel sisteme, disleksi türüne ve düzeyine, bireyin yaş aralığına ve örneklem belirleme yöntemine göre nüfusun yüzde 10 'una tekabül etmesi nedeniyle görülen en yaygın gelişimsel bozukluk olarak değerlendirilmektedir. Okumada güçlüğü yaşayanların %70 ila 80'inde disleksi belirtileri görüldüğü düşünülmektedir. Disleksiye ait belirtiler hafif veya ağır düzeyde olabilir, bireylerin bazılarında tanı koyulamaması ve bazı bireylerin tanılarını gizlemeleri disleksiden etkilenme oranının belirlenmesine olumsuz etki etmektedir (Scerri & Schulte-Körne, 2010). Disleksili bireylerin oranının net olmamakla birlikte %5-%17 arasında olduğu tahmin edilmekte olup, erkek bireylerde tanı sıklığının yüksekliğinin fazla olmasına karşın erke ve kız bireylerdeki sıklık oranının eşit olduğuna inanılmaktadır (Kızılkaya, 2021). Dünya nüfusunun yüzde 5-10'luk kısmının disleksiden etkilendiği fakat bu oranın yüzde 17'lere çıkabileceği belirtilmektedir.

Özel öğrenme güçlüğüne dair gerçekleştirilen çalışmaların, disleksi üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Okumada yaşanan güçlüğü başka özel öğrenme güçlüğü türlerine oranla fazla olduğu ve öğrenme süreçlerine olumsuz etki ettiği bilinmektedir (Doğan, 2013). Okula devam eden bireylerin neredeyse yüzde 10 ila yüzde 20'sinde ÖÖG olduğu ve bu oranın 10 çocuktan birine denk geldiği görülmektedir (MEGEP, 2007). Tüm kültürlerde, toplumlarda ve sosyal yapılarda görülebilen özel bir öğrenme güçlüğü olan disleksinin dünyadaki beş çocuğun birinde görüldüğü ifade edilmektedir (Saraç, 2014). ÖÖG'nin okula devam eden, değişik dil ve kültürleri olan kişilerde okuma-yazma becerileri, dil kullanımı gibi alanlarda yüzde 5 ile yüzde 15 oranlarında bir yaygınlığının olduğu varsayılmaktadır. Erkek bireylerin etkilenme düzeyleri kız bireylere oranlar 3/2 düzeyindedir (APA, 2013). Amerika'da gerçekleştirilen bir araştırmaya göre; disleksiden etkilenmiş ebeveynin çocuklarının erkek olması durumunda yüzde 30-40, kız olması durumunda ise disleksili olma olasılığının yüzde 17-18 arasında olabileceği belirtilmektedir. Elde edilen veriler ebeveynleri disleksili olanların olmayanlara göre 5-12 kat daha fazla riskli durumda olduğunu belirtmektedir (Doğan, 2012). Dünya Sağlık Örgütü'nün 2011 yılında yayımladığı veriler ışığında; disleksinin özel öğrenme güçlüğünden bağımsız değerlendirilemeyeceği, özel öğrenme güçlüğü içinde bulunduğu belirtilmektedir. Veriler, içinde bütün ÖÖG'den etkilenmiş kişilerin yüzde 80'inin disleksili



olduğunu bunun dışında kalan yüzde 20'lik kısmın ise farklı ÖÖG türlerinde olduğunu belirtmektedir (Lerner, 1989). Özel öğrenme güçlüğüne ait diğer alt türlerden etkilenmiş bireylerin disleksi tanısı ile eş zamanlı tanındığı düşünülmekte olup bu nedenle disleksili bireylerin oranının diğer alt türlerden etkilenmiş bireylerin oranından fazla olduğu varsayılmaktadır. ÖÖG'den etkilenmiş kişilerin neredeyse %80'inin disleksili olduğu belirtilmektedir (Balcı, 2019).

### **2.2.3.1 Dünyada Disleksi**

Amerikada okula devam eden çocuklarda Özel öğrenme güçlüğüne rastlanma oranının yüzde 5-15 aralığında olduğu belirtilmektedir. 28 farklı ülkede yürütülen araştırmalardan alınan veriler ışığında; en çok rastlanma oranında Venezüella ilk sırayı almaktadır. Çin ve Japonya %1'lik oranla en az rastlanma oranı görülen ülkelerdir.

Disleksinin görülme oranı Amerika Birleşik devletlerinde %20 olarak belirtilmektedir (Doğan, 2012). Yüzde 10 görülme sıklığı belirlenen İngiltere'de bu oranın %4'ünün ağır düzeyde disleksi olduğu belirtilmektedir. 2010' da İngilterede çıkarılan yasada disleksinin engel oluşturan bir durum olduğu belirtilmektedir (Gür, 2013).

Avrupanın neredeyse tamamında özel gereksinimlilere ait hizmetlere büyük önem verilmektedir. Bu sebeple tanılanmış ya da riskli grupta olduğu düşünülen kişilerin eğitimlerine okul öncesinde ya da daha önceki süreçte başlanmaktadır. Bu Avrupa ülkelerine Danimarka, Avusturya ve İngiltere örnek olarak gösterilebilir. Örnek gösterilen ülkelerde bireyler dünyaya gelmeleri sonrasında sürekli şekilde özel eğitim açısından değerlendirilmelere tabi tutulmaktadır. Avustralyada çocuklar okula başlamadan önce öğretmenleri tarafından değerlendirmeye alınarak takip süreci başlatılır (Vural ve Yücesoy, 2004). Ülkemizde disleksinin tanılanmasında kullanılan ölçme araçları yalnızca okul çağındaki bireyleri değerlendirmeye yönelikken Danimarkada erişkinlere ve çocuklara yönelik ölçme araçlarının bulunduğu ve kapsamlı değerlendirmeler yapıldığı alanyazında yer almaktadır (Gür, 2013).

### **2.2.3.2 Türkiyede Disleksi**

Türkiyede Rehberlik ve Araştırma Merkezleri (RAM) 1992 yılında hizmet vermeye başlamış, Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) 2000 yılında Özel Öğrenme Güçlüğü'nü resmi olarak tanımlamış ve eğitsel değerlendirme ve tanılama sistemide dahil etmiştir. 2007-2008 yılları arasında Türkiyede ÖÖG yetersizliği ile tanılanmış birey sayısı 5500 iken 2013-2014 yılları arasında bu sayı 7429' a çıkmıştır. Bahsedilen sayıların Rehberlik ve Araştırma Merkezleri tarafından tanılanmış tüm yetersizlik türlerine oranı yüzde 3'dür (Melekoğlu, 2018). MEB 2008 yılı itibariyle Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezleri aracılığıyla bireylerin ÖÖG destek eğitim

programında faydalanmalarına olanak sağlamıştır (Doğan, 2012). Türkiyede ilk olarak 2003 yılında Ankara ilinde yapılan ve örnek teşkil eden bir araştırmada, 2. ve 4. Sınıf seviyesinde eğitime devam eden bireylerde disleksi oranının %2 olduğu tespit edilmiştir (Gür, 2013). ÖÖG'den etkilenmiş kişilerin sorun yaşadıkları alanların başında okuma becerileri ve dilin kullanımını gelmektedir (APA, 2013). Bu noktadan hareketle Türkiye'de ÖÖG olarak tanımlanan bireylerden %90'ı disleksilidir (Çakıroğlu, 2018).

#### **2.2.4 Disleksili Bireyleri Tanılama ve Değerlendirme**

Disleksili bireylerin eğitimciler ve ruh sağlığı uzmanlarınca, en erken dönemde teşhis edilmeleri ve tanılanmaları gerektiği düşünülmektedir. Alanda çalışan uzmanlar özel öğrenme güçlüğü'nün yedi yaşından önce farkedilebileceği kanaatindedirler (Gür, 2003). Öte yandan belirtiler nedeniyle erken çocukluk döneminde doğrudan özel öğrenme güçlüğü tanısının koyulmasının doğru olmayacağı düşünülmektedir. Bazı uzmanlar erken çocukluk dönemi bireylerin eğitim sistemine adapte olmamış olmaları nedeniyle farkedilmelerinin güç olacağı, bazı uzmanlar ise üç ya da dört yaş grubunda dahi tanılmanın mümkün olabileceği kanaatindedir (Gür, 2003). Özel öğrenme güçlüğü türlerinin tıbbi, psikolojik ve zihinsel alanlarda sorunlar içerdiği varsayılmaktadır.

Disleksinin okumada ve heceleme becerilerinde zorluklar ile kendini gösteren bir öğrenme güçlüğü olduğu varsayılmaktadır. Beyinde yer alan sembollerin işlenmesindeki bir yetersizlikten meydana gelen okuma güçlüğü, yazı ile aktarılanların beyin tarafından işlenmesini farklılaştıran bir öğrenme güçlüğüdür (Kızılkaya, 2019). Görsel ya da işitsel becerileri kapsayan bir güçlük ya da yeterli düzeyde olmayan eğitim sebeplerinden ortaya çıkan okumadaki güçlüklerden ayrıştığı düşünülmektedir. Nörolojik olarak bir farklılığı ifade ediyor olsa da zihinsel engel olarak tanımlanamaz (Campbell, 2013). Disleksinin ortalama veya ortalamanın üstünde zekâ düzeylerinde de görülebileceği varsayılmaktadır. Yaygın olan disleksili bireylerin sesleri ya da sözcükleri tersten okumaya eğilimli olmaları ve problemin zekâ düzeylerinden kaynaklandığı iki inanın aksine disleksili bireylerde problem, görme ile ilgili değil dilin kullanımını ile ilgilidir ve herhangi bir biçimde zekâ seviyesinin düşüklüğünden kaynaklanmaz, aynı zamanda bu bireyler üstün yetenekli de olabilirler (Brunswick, 2009; Siegel, 2006). Disleksinin etkilerinin bireyden bireye değişiklik göstermesinin yanısıra yaşları ile beklenen seviyede okuma becerilerine sahip olmamaları tek ortak özellik olarak varsayılmaktadır. Disleksili bireylerde, bireye ait ihtiyaçların karşılanması bakımında eğitim stratejilerinin ve eğitsel ortamın düzenlenmesi gerekmektedir. Disleksiden etkilenmiş kişilerde

tanılanma, eğitsel ya da tıbbi değerlendirme yapmak oldukça karışık bir süreç olup, bireylerin gösterdikleri farklı özellikler tahmin etme ve derecelendirme durumlarını zorlaştıran belirtilere sebep olduğu düşünülmektedir. Öte yandan erken tanılanan disleksiye ait belirgin problemler, aile ve çevre desteği, yüksek özgüven ve uygun eğitsel programlar ile en alt seviyeye düşürülebilmektedir (Williams & Lynch, 2010). Disleksili bireylerde değerlendirme süreci, bireyin okuma ve hecelemesini güçleştiren etmenleri saptamak için bilgilerin toplanması süreci olarak değerlendirilmektedir. İlk yapılması gerekenin bireyin gelişim ve eğitim durumunun saptayabilmek adına aileden ve öğretmenlerinde bilgi almak olduğu düşünülmektedir. Ardından tanı ve eğitim süreci için bireye ait bir planlama yapabilmek adına testler yapılarak güçlü ve zayıf yönlerinin belirlenmesi gerekmektedir.

Değerlendirmenin bireyin okumada ve hecelemede yaşadığı güçlüklerin temel nedenini ortaya koyabilmek adına oldukça önemli olduğu düşünülmektedir. Değerlendirme sürecinde okumada yaşanan güçlüğe ait birçok ortak yön bireyin güçlü ve zayıf yönlerinin dışında bırakılarak bireyin disleksi özellikleri gösterip göstermediği belirlenir (Elliot & Grigorenko, 2014). Bunun dışında değerlendirmenin etkililiğinin, disleksiye merkezine alan bir eğitim stratejisi belirlemeye katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Disleksili bireyler okuma öğreniminde kendine has bir yonteme ihtiyaç duymakta ve bu yöntemin ölçme değerlendirme kriterlerinden çok bireyin okuma becerisindeki başlama düzeyine odaklanması gerektiği ifade edilmektedir. Etkin ve verimli değerlendirme süreci, ailelerin ve eğitimcilerin bireydeki özel becerilerin hangilerinin istenilen seviyede olmadığını okumada ve hecelemede eğitim sürecinin hangi seviyeden başlaması gerektiği noktasında yardımcı olabilmektedir (Shaywitz vd., 2008). Küçük yaş grubu bireylerde, muhtemel okuma sorunlarını, güçlüğe evrilmeden evvel belirleyebilmenin mümkün olabileceği düşünülmektedir. Yurt dışı alanyazındaki tarama testlerinden olan; Okuma Tahmini Değerlendirmesi (PAR); Temel Erken Okuryazarlık Becerilerinin Dinamik Göstergeleri (DIBELS); Texas İlköğretim Okuma Envanteri (TPRI) gibi testler ve araştırmacıların geliştirdiği AIMS Web Tarama envanterlerinin, okul öncesi dönemden başlayıp, risk grubundan olduğu düşünülen bireyleri belirleyebilmek için okuldaki tüm bireyleri kapsayacak biçimde uygulanabilir (Kızılkaya, 2019). Müdahalelerin önleyici nitelikte olmasına dikkat edilmesinin ve bireyin destekleyici eğitime nasıl dönüt verebildiğinin, sunulan özel eğitim hizmetinin niteliğine ve sunulup sunulmaması gerektiğine karar verme sürecine destek olabileceği düşünülmektedir. 2. Sınıf seviyesi öncesinde yapılacak değerlendirme, öncelikli okuma gelişimine odaklanmalı, daha önce yapılacak değerlendirme ya da taramalarda ise, dilin kullanımı, sesbilgisel farkındalık ve bellekte tutma, akıcı isimlendirme becerilerinin

ölçülmesinin, sözcüklerin okunması, kodlama ve heceleme becerilerinin ölçülmesinden daha önemli olduğu düşünülmektedir. Sesbilgisel farkındalığın, bellekte tutma ve akıcı isimlendirme becerilerinin ölçme uygulamasının genel olarak okul öncesi ve okulun ilk yılında yapılabildiği varsayılmaktadır. Okul öncesi ve 1.sınıf döneminde okuma becerilerinin değerlendirilmesi amacıyla kullanılacak testler;

- Wechsler Çocuklar İçin Zekâ Ölçeği (WISC-III),
- Kaufman Çocuklar İçin Değerlendirme Testi (KABC),
- Stanford-Binet Zekâ Ölçeği,
- Woodcock-Johnson Psiko-Eğitim Testi,
- Peabody Bireysel Başarı Testleri (PIAT),
- Wechsler Bireysel Başarı Testleri (WIAT),
- Kaufman Eğitim Başarı Testleri (KTEA),
- Bender Gestalt Görsel Motor Algısı Testi,
- Beery Görsel-Motor Koordinasyon Gelişim Testi,
- İşitsel Algı Testi (TAPS),
- Görsel Algı Testi (TVPS),
- Peabody Resim Kelime Testi
- İşitsel Anlama Testi olarak sıralanabilmektedir (Brunswick, 2009; Campbell, 2013; Rose, 2009; Williams & Lynch, 2010).

Disleksinin tanınması, görüşmeler, gözlemler ve testler sonucu ortaya çıkan verilerin toplanması ile başlar, bu veriler öğretmenler, dil ve konuşma terapistleri, çocuk psikiyatrları gibi uzmanların yer aldığı kişilerce toplanmaktadır. Elde edilen verilerin yorumlanması ve ilişkilendirilmesinin, okuma-yazma becerilerinin gelişim sürecindeki disleksi özelliklerini içeren alana hâkim uzman tarafından yapılmasının oldukça önemli olduğu düşünülmektedir. Okumada güçlük yaşayan birey, disleksi özellikleri gösteriyor ve profile uyuyor gibi görünse de disleksinin tanınması sürecinin elde edilen veriler ışığında, kesin ve net sonuçlar içermesi gerektiği varsayılmaktadır. Öte yandan birey uygulanan öğretim yöntemine uygun dönütler veriyor ise, okumadaki sorununun temeli, bireyin önceden eriştiği eğitim fırsatıyla ya da bireye yöneltilen direktiflerden, öğrenim becerisini sınırlandıran eğitim ortamlarındaki sorunlardan kaynaklanması olasıdır (Nicolson & Fawcett, 2013). Ülkemizde disleksili bireyleri anaokulu dönemde tanılama sürecine dahil etmek için yasal bir mevzuat bulunmamakta, ebeveynlerin ya da öğretmenlerin şüphesi sonucu, çocuk psikiyatrlarınca gerekli incelemeler yapılarak disleksi

olarak tanılabilmekte fakat bireylerin destek eğitim hizmetlerinden faydalanabilmeleri için okul çağını beklemeleri gerekmektedir (Kızılkaya, 2019).

### **2.2.4.1 Zeka ve Yetenek Ölçüm Testleri**

#### **2.2.4.1.1 Wechsler Çocuklar için Zekâ Ölçeği-IV (WISC-IV)**

Bu test 6-16 yaş grubundaki çocukların bilişsel-zihinsel yeteneğini ölçme amacı ile tasarlanmıştır. Uygulayıcılar eğitimli ve sertifikası bulunan psikologlardan oluşmalıdır(Çelik, 2019). Geçerlilik çalışmaları dört faktör üzerinden tamamlanmış olup, on ana test, beş yedek test içermektedir. Test sonucunda beş çeşit puan türü elde edilir; Sözel Kavrama, Algısal Akıl Yürütme, Çalışma Belleği, İşleme Hızı. Alt testlerin toplamından alınan puan ise Tüm Ölçek Zekâ Puanı (TÖZP)dır (Öktem vd., 2011).

#### **2.2.4.1.2 Anadolu Sak Zekâ Ölçeği (ASİS)**

Türkiye de çocuklar üzerinde zihinsel değerlendirmeler yapılması adına geçerli ve güvenilir olduğu belirtilmiştir (Tamul vd., 2020). Klinik uygulama çapında henüz kullanılmamaktadır. RAM'larda kullanılmaktadır. WISC-R'in ölçümlerdeki duyarlılığının yetersizliği, normların eski oluşuna karşın ASİS'in öğrenme güçlüğü yaşayan bireylerin değerlendirilmesinde daha doğru sonuçlar verebileceği düşünülmektedir (Çelik, 2019).

#### **2.2.4.1.3 Erken okuryazarlık testi (EROT)**

Erken Okuryazarlık Testi (EROT) 60 ay-72 ay yaş aralığındaki bireylerin erken dönem okuma-yazma yeteneklerini ölçmek için geliştirilmiş bir testtir. Geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları farklı soyo-ekonomik düzeye sahip belirtilen yaş aralığındaki 175 kız ve 228 erkek birey ile yapılmıştır (Kargın vd.,2015). Dört disiplin alanında (Özel Eğitim, Ölçme Değerlendirme, Okul Öncesi ve Çocuk Gelişimi) hakem olarak tayin edilen uzmanların değerlendirmeleriyle EROT'un kapsam geçerliliğine sahip bir test olduğu belirtilmiştir. EROT bir tanılama testi olamamakla birlikte, erken dönem okuma ve yazma sürecinde risk altında olduğu düşünülen bireylerin belirlenmesi amacıyla kullanılan, geçerlik ve güvenilirliği kanıtlanmış bir değerlendirme aracı olarak belirtilmektedir (Kargın vd., 2015). Alıcı-ifade edici dilin kullanımı, kelime dağarcığı, adlandırma becerisi, fonksiyonellik, fonolojik farkındalık, ses bilgisi dinlenen anlama olmak üzere yedi alt teste sahiptir. Dinlenen anlama ve ses bilgisi alt testleri hariç olmak üzere her bir alt test örnekler ile başlar. Örnekler ve test sayıları değişkenlik gösterebilir ve toplamda 102 maddeden oluşmaktadır. Ses farkındalığı alt testi dışında kalan alt testlerde genel olarak, yönerge sonrası katılımcının üç saniye içinde cevap vermesi beklenir.

Belirlenen zaman diliminde cevap verilmemesi ya da yanlış cevap verilmesi durumunda testör nötr kalarak sonraki basamapa geçmelidir. Doğru cevabın verilmesi durumunda testör yine nötr kalarak sonraki basamakla devam etmelidir. Testin sonlandırılmasına yönelik herhangi bir ölçüt belirlenmemiş olup tüm testlerdeki maddeler sonuna kadar uygulanmaktadır. Toplam uygulama süresi 30 ila 45 dakika arasında değişmekte olup dopru cevaplar 1, yanlış cevaplar ise 0 puan ile değerlendirilir (Acar Ünalgan, 2021).

#### **2.2.4.1.4 Temel Kabiliyetler (Yetenekler) Testi (TKT-TYT)**

Bu testler grup testidir.5-7/7-11/11-17 yaşlarına uygulanmak amacıyla 3 formu vardır. TKT (7-11), 2001 de Türkiye'de uyarlanmış. Yer kavramı testi bitiminde on beş dakika ara verilir ve takriben bir saat sürer. 7 tane alt test vardır ve 5 boyuttan oluşur. Dil, şekil-uzay, akıl yürütme, ayırt etme ve sayısal yetenekler (Coştu, 2019).

#### **2.2.4.1.5 Bangor Disleksi Testi (BDT)**

Miles (1993) tarafından geliştirilmiş olup, Türkçeye uyarlaması Şenel ( 1998) tarafından yapılmıştır. 7 yaşın üstündeki bireylere Disleksi tanısı koymak amacıyla geliştirilmiştir. Bireysel olarak uygulanan bir testtir. 12 alt testten oluşmakta, vücudun bölümleri, kelime tekrarı, yılın bölümlerini ayırt etme, tersten söyleme, sayı tekrarı, dört işlem, el kullanımı, harf karıştırılması(b-d) bölümlerinden oluşur. İç tutarlılık katsayısı 0.75'dir (Okur, 2019).

#### **2.2.4.1.6 Sesli Okuma Testi (SOT)**

Şenel (1998) tarafından geliştirilmiştir. 1-5. Sınıflara arasında eğitimini sürdüren bireylerin okuma ve okuduğunu anlamaya yönelik düzeylerini belirlemeyi amaçlar. Bileşenleri arasında Okuma metinleri ve anlama sorularından oluşan formlar mevcuttur. Bireysel olarak uygulanmaktadır. Testin güvenilirlik katsayısı okumada 0.90 iken anlamada 0,76 olarak belirtilmektedir (Okur, 2019).

#### **2.2.4.1.7 Görsel İşitsel Sayı Dizisi Testi (GİSD)**

Kopptiz (1977) tarafından geliştirilen bu araç beş ile on iki yaş arasındaki çocukların işitsel ve görsel açıdan tepkilerine bakıldığı bir testtir (Okur, 2019). Türk diline Yalın ve Karakaş (1994) uyarlamıştır. Uygulanması süresi 15 dakikadır. Dört alt testi mevcuttur. İşitsel Sözel Alt Test, Görsel Sözel Alt Test, İşitsel Yazılı Alt Test, Görsel Yazılı Alt Test. Alt testlerin her birinde 16

tane sayı dizisi vardır. İşitsel/görsel açıdan sunulan sayı dizileri çocuk tarafından sözel/yazılı olarak tekrar edilir. Test sonuçları yaşa bağlı normlarla karşılaştırılır. Testin iç tutarlık katsayısı 0.79- 0.81; test tekrar test güvenilirliği 0.63-0.84 arasındadır (Okur, 2019).

#### **2.2.4.1.8 SOBAT-2 Testi**

Melekoğlu (2015) tarafından yeniden düzenlenerek geliştirilmiştir (Coştu, 2019). A ve B olmak üzere iki formu mevcuttur. 7-14 yaş aralığındaki çocuklara uygulanan sesli bir okuma testidir.

#### **2.2.4.2 Başarı Testleri**

Öğrenme güçlüğü riski taşıyan bireylerin akademik açıdan değerlendirilmesi için uluslararası alanda mevcut olan standart ölçme araçları kullanılır. Bu testler kullanıldığı ülkedeki müfredata uygundur. Bunlardan sık kullanılanları şunlardır (Çelik, 2019);

- Wechsler Bireysel Başarı Testi-III,
- Woodcock– Johnson Başarı Testi-III,
- Geniş Kapsamlı Başarı Testi,
- Kaufman Eğitim Başarı Testi-2

Türkiye de hâlihazırda standart bir başarı testi mevcut değildir (Çelik, 2019). Bundan dolayı öğrenme güçlüğü çeken çocukların başarıları okuldaki ve sınavdaki performansla bakılarak tespit edilir.

#### **2.2.4.3 Tarama Testleri**

##### **2.2.4.3.1 Öğrenme Güçlüğü Belirti Tarama Listesi**

Korkmazlar (1992) tarafından ilk hali 36 madde şeklindedir. Erman (1997) yeniden düzenleyerek madde sayısını 88'e çıkarmıştır. Anne baba ve öğretmenler doldurur. 4'lü likert tipidir. Akademik, okuma, görsel, işitsel, yazma, aritmetik, çalışma, sözel, motor, sosyal ve duygusal becerileri içerir.

##### **2.2.4.3.2 Öğrenme Güçlüğü Erken Belirtileri Tarama Ölçeği (ÖGEBTÖ)**

Ölçek Okur (2019) tarafından geliştirilmiştir. Dört alt ölçekten oluşur. 52 maddedir. 5'li likert tipidir. Ebeveynin doldurmasına yöneliktir. En düşük puan 52, en yüksek puan 260'tır. Toplam puan arttıkça öğrenme güçlüğü riski artar. Geçerlik ve güvenilirliği yüksektir (Okur, 2019).

##### **2.2.4.3.3 Özgül Öğrenme Bozukluğu Kontrol Listesi (ÖÖBKL):**

Oğuzhan (2017) tarafından geliştirilmiştir. Çocuk, anne-baba ve öğretmen formları vardır. 6-12 yaş aralığına uygulanmaktadır. Matematik, dikkat, okuma-yazma, öğrenme becerilerini tarar. Güvenirlilik katsayıları çocuk formu için 0.79, Anne-baba formu için 0.79 ve Öğretmen formu için 0.82'dir.

#### **2.2.4.4 Ayırıcı Değerlendirme**

İkincil nedenler ön plandadır. Normal gelişim gösteren ve öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerde görülebilen fakat doğrudan öğrenme güçlüğüne bağlanamayan değişkenlerdir. Ayrımlar şu şekildedir:

1. Zekâ geriliği
2. Duygusal ve davranışsal bozukluklar
3. Tıbbi Bozukluk
4. Kültürel, Çevre, Ekonomik Yoksunluklar
5. Düşük Başarı Sergileyen Çocuklar
6. Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite vb (Coştu, 2019).

#### **2.2.4.5 İnfomal Değerlendirmeler**

##### **Ailesel Değerlendirmeler**

- İhtiyaç dahilinde özel eğitim uzmanları, rehber öğretmenler, eğitim psikologları ve terapistlerle hareket ederek değerlendirmenin bir parçası olabilirler.

##### **Akran Değerlendirmesi**

- Bireyler e ders kapsamında öğrendikleri kavramları ve becerileri özümsemesine yardımcı olmaktadır. Bu değerlendirme türü çocuğun sevdiği bir akran grubu tarafından yapılıncaya daha etkili olduğu düşünülmektedir.

##### **Öz değerlendirme**

- İçsel motivasyonu artırır.
- Öğrenci kendi ile yarış halindedir.
- Başkalarıyla yarışın verdiği olumsuz durumdan daha az etkilenir.
- Anksiyete, baskı ve stresten uzak olur.



- Öz saygı ve öz güvenin artmasını sağlar.
- Öz değerlendirmeyi alışkanlık haline getiren çocukların akademik açıdan daha başarılı olduğu düşünülmektedir.

### **Deneyisel Değerlendirmeler**

- Bireyin diğer bireylere karşın nasıl performans gösterdiğine nazaran bireyin nasıl destekleneceği hakkında fikir vermektedir.

### **Portfolyo Değerlendirme**

- Standart testlere alternatif olarak kullanılır. Gözlem, görüşme, bireyin güçlü-zayıf yönleri ve uygulamalar hakkında bilgi verir.

### **Öğrenme Değerlendirmesi**

- Öğretmeni bilgilendiricidir. Öğrencinin ne öğrendiği, öğrenme hızı, öğrenmeyi sağlayan pekiştireçler hakkında bilgi sunar (Coştu, 2019). Bir başarı testinde belirli bir görev öğretmen tarafından geçti ya da kaldı olarak değerlendirilirken bu değerlendirmede öğrenci görevi başaran veya öğrenene değin pek çok görev verilmektedir.

#### **2.2.4.6 Öğretime Yönelik Değerlendirme**

##### **Müdahaleye Yanıt Verme Yöntemi**

Bu modelde aşama aşama öğrenciye verilen desteğin yoğunluğu artırılır ve gereksinimlerine göre destek verilir. Bu modelde düşük başarılı öğrenciler ile öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenciler tutarsızlık modeline göre daha kolay ayırt edilebilmektedir (Mutlu, 2016).

Ayrıca öğrenme güçlüğü tanısı almadan öğrencilere öğretmenler nitelikli bir öğretim sunabilmekte ve 2017 de MEB'in uygulamaya koyduğu İYEP'e (ilkokullarda iyileştirme programı) benzemektedir (Mutlu, 2016). DSM V'de 'Nörogelişimsel Bozukluklar' kısmında, özel öğrenme güçlüğü; okuma, yazma ve matematik güçlüğü olmak üzere 3 alt başlık ile incelenmiştir (American Psychiatric Association [APA], 2014). Özel Öğrenme Güçlüğünde etkilenmiş bireyler Amerikan Psikiyatri Birliğinin DSM- V ya da Dünya Sağlık Örgütü (ICD-10; World Health Organization, 2019) tarafından belirlenmiş kriterler çerçevesinde tanılanır ve kategorize edilir. Diğer tanılama süreçlerindeki benzer şekilde dislekside de risk altında olduğu taramalar ile belirlenen bireyler, detaylı şekilde değerlendirilmek için sağlık

kuruluşlarına yönlendirilir ve bahsedilen kriterlere bağlı kalınarak tanılanırlar (Sipal & Bayhan, 2010). Fakat disleksiye diğer yetersizlik türlerinden farklı olarak akademik becerilerin ön planda olması nedeniyle, risk grubunda olup olmadıklarının sağlık kuruluşlarından çok okullarda belirlendiği düşünülmektedir. Tanılama sürecinde farklı değerlendirme yöntemleri ile bireylerin tanılama kriterlerine uygun olup olmadıklarına karar verildiği düşünülmektedir. Öte yandan bilişsel becerilerde gecikme, görsel ya da işitsel sorunlar, ruhsal-duygusal sorunlar, kalıtsal problemler, çevresel faktörler ve eğitime ilişkin sorunlar gibi birden çok etken tanılama-değerlendirmede ayrıştırıcı tanılama kriterleri olarak belirtilmektedir (Karabekiroğlu, 2012). Bu noktadan hareketlere tıp alanı uzmanları ( çocuk sağlığı ve hastalıkları, göz hastalıkları uzmanı, kulak burun boğaz hastalıkları uzmanı, çocuk cerrahisi uzmanı, çocuk nörolojisi uzmanı, çocuk ve ergen ruh sağlığı ve hastalıkları uzmanı, fiziksel tıp ve rehabilitasyon uzmanı ve ortopedi ve travmatoloji uzmanı ile psikologlar ve çocuk gelişimciler) sağlık kuruluşu yöneticileri tarafından görevlendirilecek tıbbi tanılama sürecinde görev almaktadırlar (Çocuklar İçin Özel Gereksinim Değerlendirmesi Hakkında Yönetmelik [ÇÖGDY], 2019). Bireyin veli ya da vasisi ile öğretmenlerinin de tanılama-değerlendirme sürecinin önemli aktörleri olduğu düşünülmektedir. Yapılan çok yönlü değerlendirme neticesinde %20 oranının altında olmamak kaydı ile yetersizliği olan birey tanısı ile Çocuklar için Özel Gereksinim Raporu (ÇÖZGER) düzenlenmekte ve ebeveynler bireylerin eğitsel değerlendirilmesinin yapılması için ikamet adreslerine en yakın Rehberlik ve Araştırma Merkezine sevk edilmektedir. (ÇÖGDY, 2019; Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2018).

Ülkemizde eğitsel değerlendirme ve tanılama, tıbbi tanı ile paralel biçimde yapılan değerlendirme ile gerçekleştirilmektedir. Eğitsel değerlendirme ve tanılama, öğrencilerin ihtiyaçlarının karşılanmasında doğru şekilde kararlar alınmasını sağlamak ve eğitsel açıdan yapılması gerekenleri net biçimde belirterek özel ihtiyaçlarını belirleyebilmek için gerçekleştirilen değerlendirme biçimidir (Avcıoğlu, 2014). Eğitsel değerlendirme ve tanılamamın öğrencilerin ilerleyen eğitim hayatlarında doğru eğitimden faydalanabilmeleri için doğru kararların alınabilmesi noktasında oldukça önemli bir yere sahip olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle bireydeki farklılıkların erken anlaşılması başka bir ifade ile eğitsel değerlendirme ve tanılamamın çok erken süreçte yapılması öğrencinin eğitimine dair planlamasındaki olumlu katkılarının o düzeyde yüksek olacağına işaret eder (Lange & Thompson, 2006). Disleksili bireylerin yaşadıkları güçlükler özellikle ilkokula başladıkları dönemlerde ortaya çıkabilmektedir. Durumun fark edilmesindeki en göze çarpan nedenin yaşanan güçlüklerin sadece akademik becerilerde kendini göstermesi olduğu düşünülebilir

(Korkmazlar, 1992). Buradan hareketle disleksili bireylerin yaşadığı güçlüklerin ilk önce büyük ölçüde ilkokuldaki öğretmenleri tarafından ortaya çıkarıldığı düşünülmektedir. Eğitsel değerlendirme ve tanılama süreci de öğretmenin fark etmesinden sonraki dönemde başlayabilmektedir. Ülkemizde disleksili bireylerde dahil olmak üzere özel eğitime gereksinimli bireylerin eğitsel değerlendirme tanılmasının yapılması, en uygun ve bireyin ihtiyaçlarına yönelik eğitim programlarına dahil edilmesi ve bireylere dönük izleme işlemlerinin gerçekleştirilmesi sürecinde Millî Eğitim Bakanlığı tarafından Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği kapsamında Rehberlik ve Araştırma Merkezleri (RAM) yetkilendirilmiştir (MEB, 2018). Rehberlik ve Araştırma Merkezleri eğitsel tanı koyma sürecini, RAM müdürünün önerisi ve il ve ilçe milli eğitim müdürlüklerinin onaylaması ile oluşturulan özel eğitim değerlendirme kurulları vasıtasıyla gerçekleştirmektedirler. Özel Eğitim hizmetleri yönetmeliği kapsamında özel eğitim değerlendirme kurulları, Rehberlik ve Araştırma Merkezi müdür yardımcısı başkanlığında (a) özel eğitim hizmetleri bölüm başkanı (b) en az bir psikolojik danışman ve (c) en az bir özel eğitim öğretmeninden oluşmaktadır. Özel eğitim değerlendirme kuruluna bireyin ebeveyni /vasihi veya istediği takdirde bireyin kendisi de katılabilmektedir. Bunların dışında kurula ihtiyaç halinde diğer paydaş kurumlarda davet edilen alan uzmanları da katılabilmektedir. Sınıfı öğretmenleri veya ailelerince Dislekside şüphe edilen birey ikamet ettiği bölgedeki en yakın Rehberlik ve Araştırma Merkezine başvuruda bulunabilmektedir. Ardından bireyin eğitsel olarak sergilediği performans ve zekâ seviyesinin ölçülmesi için formal ve informal ölçme araçları vasıtasıyla değerlendirme sürecine tabi tutulmaktadır. Değerlendirme sürecinde rehberlik ve araştırma merkezlerinde görevli özel eğitim öğretmenleri, psikolojik danışman/rehber öğretmenler ve diğer uzmanlar görev alabilmekte ve süreci takip etmektedirler. Bu süreçte tıbbi tanı almadan rehberlik ve araştırma merkezine başvuru yapan bireyler tıbbi tanı alabilmeleri amacıyla hastaneler veya sağlık kuruluşlarına yönlendirilirler. Tıbbi değerlendirme sonrasında Disleksi klinik tanısı alan bireyler için düzenlenen sağlık kurulu raporları ile birlikte öğrenci velileri sürecin tamamlanması için tekrar Rehberlik ve Araştırma Merkezlerine başvuru yaparak eğitsel değerlendirme ve tanılama sonucunu talep edebilmektedirler. Yapılan eğitsel değerlendirme ve tıbbi tanıyı belirten sağlık kurulu raporunun sunulmasının ardından bireye yönelik Özel Eğitim Değerlendirme Kurulu Raporu düzenlenerek Disleksili birey eğitsel değerlendirme ve tanılama süreci tamamlanmaktadır. Eğitsel değerlendirme ve tanılama sonrasında özel eğitim değerlendirme kurulu kararı ile disleksili birey kendi ilgi ve ihtiyaçlarına yönelik olarak en uygun eğitim ortamına yönlendirilmektedir. Gerçekleştirilen yerleştirme işleminin ardından bireye yönelik izleme çalışmaları ile izlenen programın verimliliği kayıt altına alınabilmektedir.

Disleksili bireyler bahsi geçen süreci sırasıyla takip ederek Rehberlik ve araştırma merkezlerinin nihai kararı ile uygun eğitim ortamlarına yerleştirilmektedirler. Ülkemizde tanılanmış ÖÖG bireylerin diğer özel eğitime gereksinimli bireyler arasındaki oranı göz önünde bulundurulduğunda ve bu durumun diğer değerlendirme sistemleri ileri düzeyde olan ülkeler ile kıyaslandığında, ülkemizde tanılanmış ÖÖG birey sayısının bu düzeyde az olmasının en büyük nedenlerinden birinin eğitsel değerlendirme ve tanılama sistemimizdeki eksiklikler olduğu varsayılmaktadır.

### **2.2.5 Disleksili Bireylerde Okuma Güçlükleri ile Baş etmede Kullanılan Öğretim Yöntem ve Teknikleri**

Okuma, akademik becerilerin öğrenilmesi için önemli bir araç niteliği taşımaktadır. Çok sayıda birey, okuma, heceleme, yazı ile ifade etme ve dilbilgisinde yeterli olma konularında istenilen seviyeye gelebilmek için desteğe ihtiyaç duyduğu düşünülmektedir. Okuma-yazma becerilerinin kazanılmasında zorluk yaşayan disleksili birey, öğrenmede güçlük yaşamaktadır ve okulda yaşatlarından zorbalık görmesi sonucu travmalar ile karşı kaşıya kalabilmektedir. Bireyi, kendini güvende ve rahat hissettiği, özgvenle hareket edebildiği bir okul ortamına adapte ederek bahsedilen zorbalık ve zorlanma süreci hafifletilebilir (Kızılkaya, 2019). Disleksili bireylerin başarı düzeylerindeki tutarsızlığın motivasyon eksikliği neticesinde ortaya çıktığı varsayılmaktadır. Disleksili bireyler, akranları açısından basit olarak görülen yönergeleri yerine getirmekte zorlandıklarından, yaşatlarında farklı hissedebilmektedirler. Öğretmen sınıfında eğitime devam eden tüm öğrenciler için ortamı elverişli hale getirmekle yükümlüdür. Bireyin yaşadığı yetersizlik nedeniyle sınıf ortamında karşılaşılabileceği sorunları anlayabilmelidir. Pozitif ve destekleyici bir eğitim ortamının, disleksili bir çocuğu başarılı ve özgüvenli hissettireceği düşünülmektedir. Önem arz eden konu, kısa süreli işitsel belleğin, öğretmen tarafından gönderilen uyarıyı koruyabilme sürecine etki eden problemlerin anlaşılabilmesidir (Kızılkaya, 2019). Kısa süreli işitsel hafızada sorun yaşayan bireyler ifade edilen sözcüklerin yazıdaki sesler ile eşleştirilmesinde güçlük yaşayabilmektedir. Genel olarak kısa talimatlandırmalara uymakta bile hafıza problemi yaşayabilmektedir (Hannell, 2014).

Eğitime ayrılan vaktin, bireyin gelişiminde önemli bir yere sahip olduğu düşünülmektedir. Disleksiden etkilenmiş bireylerin öğrenme süreçlerinde farklılıklar görülebilmektedir. Bilginin hafızada verimli şekilde tutulmaması, öğrenmenin yavaşlamasına, zorlaşmasına ve hatta imkânsız hale gelmesine neden olabildiği düşünülmektedir. Öte yandan motivasyonu yüksek ve özenle çalışan bir öğretmen eşliğinde daha önce denenmiş öğretim yöntemleri ile disleksili

bireyler desteklenebilir (Kızılkaya, 2019). Bu noktadan hareketle, disleksili bireylere yönelik akademik başarının artırılması için bazı yöntemler belirtilmektedir;

### **1. Barton Okuma ve Yazım Sistemi**

Barton okuma ve yazım sistemi, disleksiden etkilenmiş bireylere, düzen ve süreklilik içinde uygulanan, detaylı ve yapılandırılmış bir okuma yazma programı olarak belirtilmektedir. Program 10-15 dersten ve 10 farklı seviyeden oluşup bireylerin alıştırmaya yapabilecekleri egzersizleri de içinde bulundurmaktadır. Bahsi geçen 10 farklı seviye öğretmenlerin bireyin durumuna uygun seçebilecekleri şekilde düzenlenmiştir, öğretmenlerin tüm seviyelere hâkim olması gerekmektedir (Barton & Hamilton, 2012).

### **2. New Herman Yöntemi**

3. ve 6. Sınıf seviyelerinde eğitime devam eden bireyler için uygun olarak kabul edilen bu model, okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesine yönelik tasarlanmıştır. Model, küçük gruplar halinde, okuma, metin hazırlama ve heceleme becerileri gibi alanlarda eğitimleri içermektedir. Model, katılımı özendirme amacıyla ‘‘okuma niteliği’’ olarak adlandırılan bir teknikte, kültürel duyarlılığa sahip hikayeler ve görüntülerin içinde yer aldığı günümüze ait araç-gereçler kullanmaktadır (Robeck & Wallace, 2017).

### **3. Doğal Okuma**

Doğal okuma modeli, disleksili bireylerin de içinde yer aldığı özel öğrenme güçlüğü yaşayan bireylere destek sunmak amacıyla 3 farklı araştırma ile temellendirilmiş bir öğretim yöntemi kombinasyonu kullanmaktadır. Öğretmenin model olması, okuma tekrarları ve ilerlemenin takip edilmesi ile okuma akıcılığı becerilerinde gelişim sağlanabilir, sözcük dağarcığı artırılabilir ve anlama becerilerinin güçlendirilebileceği belirtilmektedir. Doğal Okuma Modeli, okul öncesinden, sekizinci sınıfa kadar olan eğitim sürecinde bireye farklı öğretim programları sunabilmektedir. Web tabanlı, baskı ve CD’lerin yer aldığı farklı içerikler mevcuttur. Uygulanan her programın belli bir öğrenme alanı vardır ve özgün eğitim stratejilerini içermektedir (Stanley, 2013).

### **4. Wilson Okuma Sistemi**

Wilson Okuma Sistemi, tüm yaş seviyesinde bireylere yönelik hazırlanmış, yoğunlaştırılmış bir sistemdir. Model, sesbilgisel farkındalığı, sözcük tanımayı ve kodlama becerisini vurgulamaktadır. Bireyler bireysel veya 6 kişilik gruplar halinde çalıştırılabilir ve model,

atölyeler ve çevrimiçi eğitimler ile öğretmenlere destek sunmaktadır. Model Uluslararası Disleksi Derneği tarafından onaylanmıştır (Stebbins vd., 2012).

### **5. Lindamood-Bell Programları**

Programlar, okuduğunu anlama becerilerinde bireyselleştirilmiş bir yöntem ile öğretim yapmaya önem vermektedir. Programlardaki bireyler, yetersiz kaldıkları ya da istene performansı gösterdikleri alanların belirlenmesi amacıyla bir dizi değerlendirme sürecine tabi tutularak başlangıç yaparlar. Değerlendirme sürecinden elde edilen veriler ışığında eğitimciler, öğrencilerin problem yaşadıkları alanlara yönelik bireyselleştirilmiş eğitim programları hazırlarlar. Hazırlanan programlar, her bir öğrenci için özel ve öğretmen-öğrenci etkileşimi ön planda tutularak uygulanmaktadır (Sadoski & Willson, 2006).

### **6. Bangor Disleksi Öğretim Sistemi**

Bangor Disleksi Öğretim Sistemi yapılandırılmış bir öğretim yöntemi ve sıralı bir öğretim programıdır. Disleksili bireylerin desteklenmesi amacıyla alan uzmanları tarafından (öğretmenler, dil ve konuşma terapistleri vb.) kullanılır. Temel felsefe olarak ses bilimsel güçlükler ve sorunlara odaklanması açısından diğer programlar ile arasında fark yoktur. Disleksiden etkilenmiş bireylerin, erken dönemde harflerin kodlanması becerilerinde gelişim kaydedebilmelerini hedeflemektedir. Sistem, disleksili bireylerin gerek görme gerekse işitmeye bağlı işlem becerilerinde güçlükler ile karşılaşabileceğini varsaymaktadır. Disleksili bireylerle yönelik tasarlanmış farklı programların ilkeleri ile benzer özellikler taşımaktadır. Yapılandırılmış öğretim süreçlerinin öğretmenler ya da alan uzmanları tarafından sistemli şekilde uygulanması gerekmektedir. Disleksili bireylerde öğrenme sürecinin hızlı ve yoğun olması, bu sebeple programda kullanılan materyallerin periyodik olarak güncellenmesi programın işlevsel yürütülmesinde önem arz etmektedir (Miles, 2007).

### **7. Orton– Gillingham Yaklaşımı**

Orton-Gillingham yaklaşımını merkezine alarak oluşturulan programların, disleksili bireylerde duyulara bağlı öğretim sürecini merkezine aldığı düşünülmektedir. Programlar, fonolojik dil becerilerine, harflere ve harflerin seslerine ve kelime oluşumlarına odaklanır. Programların uygulanması genellikle, görme, işitme dokunsal becerilerin dilin becerileri ile etkileşimini merkezine alır (Ritchey & Goetze, 2006). Kart alıştırmaları, Kelime ve deyim listeleri, sözlü okuma seçimi (öğretmen-öğrenci etkinliği),

sözcük yazımı, yazı becerileri etkinliği, kompozisyon yazımı, hikâye okuma-yazma etkinlikleri program içeriğindeki etkinliklerdir (Kızılkaya, 2019).

### **8. Hickey Çoklu Duyusal Dil Öğretimi**

Disleksili bireylerin, harflerin öğreniminde, harflerin alfabedeki sırasının öğreniminde, kelimeleri oluşturan harflerin konuşma sesleri ile eşletirilmesinde bazı güçlükler yaşamaları nedeniyle Hickey Çoklu Duyusal Dil Öğretimi programı harf öğretimi ile başlar. Öğretim sürecinde bireylerin dokunabileceği, hissedebileceği ahşap yada plastikten yapılmış harf materyalleri kullanılmaktadır. Bu sayede görme, işitme ve dokunsal becerilerin tümünü kullanarak okuma ve yazma becerilerinin gelişimi hedeflenmektedir. Harflerin, sıra ile öğrenilmesi, alfabedeki sırası, şekillerinin isimlendirilmesi ve tanınması gibi aktiviteler ile bireylere oyunlar ile sözcük kullanımı aktiviteleri uygulanmaktadır. Hickey programı, büyük ve küçük harf şekilleri, harflerin sıralanması becerileri ve harfler arasındaki ilişkilerin algılanmasına yönelik etkinlikler içerir (Hickey vd., 1992).

### **9. Alfa'dan Omega'ya**

Okuma öğretiminde, yapılandırılmış, ses ve dil bilgisinin gelişimine katkı sağlamayı hedefleyen bir modeldir. İngilizce sözcüklerin oluşumunu sağlayan 17 ünlü, 27 ünsüz olmak üzere toplam 44 harfi öğrenmeye odaklanır. Sözcüklerin cümle içerisinde kullanımına yönelik etkinlikler içerir. Model, cümle öğrenimi ve dilbilgisinin kullanımına yönelik geliştirilmiş olup, 5 yaş altı bireylerde öğrenme oyunları ile öğretim programları içermektedir. Görme ve işitme becerileri, okuma öncesi beceriler, yer-yön ilişkisi, rakamlar ve renkler gibi alanlar ile dil gelişiminin desteklenmesini amaçlamaktadır (Hornsby vd., 1999).

### **10. Kelime Kutusu Stratejisi**

Kelime kutusu stratejisi, bireylerin sözcüklerin ses ile ilgili özelliklerine yönelik, sesler ve harfler arasında bağ kurulmasını destekleyen bir yaklaşımdır (Joseph, 2002). Kelime kutusu, sözcükler içerisinde bulunan harflerin sayılarına denk gelen kısımların çizimi ile oluşturulur. Örnek vermek gerekirse, üç harften oluşan bir sözcük, üç bağ ile oluşturulmak istenen bir kutu için çizilen iki dikey çizginin birleşimiyle dikdörtgen şeklinde gösterilmektedir. Kelime kutusu üç seviyeden oluşur, 1- harf sayısı kadar kutu çizme, 2- seslerin ilişkilendirildiği kutuların eşleştirilmesi, 3- eşleştirilmiş kutuların içerisine ilişkilendirilmiş harflerin yazılması (Joseph, 2002; Çayır & Balcı, 2017).

Kelime ayırtma ve yazım ile ilişkilendirilen stratejiler, bireylerin sözel olarak ifade edilen ile yazım dili arasında bağlantı kurmasını kolaylaştırmaktadır. Bilhassa kelime kutusu stratejisi, bireylerin sözcükleri harflerine ayırmasına, kelimeler ile ifade etme becerilerini ve sesleri eşleştirerek yazma becerilerine destek olmaktadır. Akranlar ve küçük gruplar ya da bütün sınıf ile uygulanabilir (Joseph, 2002). Bireylerin kelimeleri oluşturan seslerin sırasıyla yazılmasında ya da okunmasında zorluk yaşamaları durumunda uygulanabilir. Kelime kutuları, sözcükteki harflerin sayılarına göre ayrılmış, oluşturulmuş kutulara yerleştirilerek oluşturulur (Joseph, 2002). Strateji, eğitimcilere sesbilgisel farkındalığın kazandırılması amacıyla etkin ve zamandan tasarruf sağlayan bir yöntemdir. Okuma becerilerin gelişiminde etkin bir yöntem olduğu belirtilmektedir. Kelime kutusu, öğrenmekte zorluk yaşanan sesleri öğrenebilmek bir yöntem ve alfabeye ait ilkelerin gelişiminin teşvik edildiği bir stratejidir (Keeseey vd., 2015).

### **11. Kelime Tekrar Tekniği**

Disleksiden etkilenmiş bireylerin okuma akıcılığının gelişimine yönelik geliştirilmiş, kart okuma yöntemi ile uygulana bir tekniktir. Doğru okunamayan sözcüklerin, hata yapılmadan okunan sözcüklerle tekrar gösterilmesi, okunabilecek sözcüklerin aralarda gösterilmesi bireyleri doğru okunamayan sözcüklerin okunabilmesi için çaba göstermelerine teşvik etmektedir. Kelimelerin tekrar sunulması, bireylerin okuma akıcılıklarını ve bu kelimeleri belleklerinde tutma imkânı bulmalarını sağlamaktadır (Joseph, 2006). Kelime tekrar tekniğinin kullanımında, öğretmenin ilk olarak öğrencisine sesli okuma yaptırması gerekmektedir. Öğretmen tarafından farklı kelimelerin hatasız ve telaffuzu düzgün biçimde okunması sağlanarak uygulama sonlandırılır. Çalışma tüm sözcükler birey tarafından hatasız okunana kadar tekrarlanır (Rosenberg, 1986). Sözcük dağarcığının gelişimine katkı sağlayan kelime tekrar tekniği, beş bölümden oluşmaktadır;

- 1- Bireyin okuma oturumu esnasında sözcüğü yanlış okuması durumunda, yanlış okuna sözcük kaydedilir.
- 2- Oturumun bitiminde, yanlış okunan kelimeler kartlara yazılarak, toplam 20 kelimelik ‘‘Hata Kelime Günlüğü’’ oluşturulur. Yanlış okunan kelime sayısının 20 den fazla olması durumunda ilk 20 kelime seçilir, az olması durumunda ise önceki ‘‘ Hata Kelime Günlükleri’’ndeki kelimeler kullanılabilir.

Dizin kartlarına yazılan kelimeler bireyle birlikte incelenir ve birey bir sözcüğü doğru okuduğunda o kart kaldırılır. Bir kelime beş saniye içinde doğru okunabilir ise doğru okunduğuna karar verilir, sonrasında okunan kelimeler yanlış olarak kabul edilir.



- 3- Yanlış okunan bir kelime olduğunda, bireye kelime söylenerek tekrar okuması sağlanır ve ‘‘kelime ne?’’ sorusu sorularak tekrar okuması istenir. Yanlış okunan kart kaldırılır.
- 4- Yanlış okunan tüm sözcüklerin, birey tarafından doğru okunması için tekrar yapılır. Kelim tekrar tekniği, peş peşe gelen tüm sözcüklerin doğru okuması şartı ile sürdürülmelidir (Jenkins & Larson, 1979).

## 12. Carbo Kaydedilen - Kitap Yöntemi

Carbo kaydedilen kitap yöntemi, kullanımı sağlanacak kitaplar içerisindeki parçaların kısa bölümler ile anlamsal bütünlüğü koruyarak sırayla ve okuyan kişinin okumadaki hızı ve ahengine uyacak şekilde kayıt altına alınması sürecini kapsamaktadır. Bu yöntem ile doğru okunarak kayıt altına alınanlar okuduğunu anlama becerisinin gelişmesini sağlar. Öğrenciler bu şekilde, okuma seviyelerinin üstünde bir performans ile okuma yapabilmektedirler (Rasinski, 2010; Carbo, 1997). Okuma ğreniminin hızlandırılması için, yavaş okuyarak, sade ve doğru ifade ederek materyaller oluşturulmalıdır. Kayıtlar birey için konuşulan ile yazılanı eşleştirerek senkron hale getirir, bu şekilde birey sözcükleri görebilir ve bu sözcükleri kayıta yer alan sözcükler ile bağlantılı hale getirebilir. Kayıtların kısa olması halinde okuma güçlüğü ileri seviyede olan bireyler de kayıtları tekrar tekrar dinleyebilmektedir. İkinci veya üçüncü dinleme sonunda, birçok disleksili birey okuma metinlerini akıcı ve doğru şekilde okuyabilmektedir (Carbo, 1992).

Carbo (1984), kayıt sürecinde dikkat edilmesi gerekenleri şu şekilde ifade etmiştir;

- 1- Disleksili bireylerin kayıtları tekrar tekrar dinleceklerinin göz önünde bulundurulmasıyla, kayıtlar kısa parçalar halinde tutulmalıdır.
- 2- Kayıtlar yavaş tutulmalı bireylerin gördükleri ve duydularını anlamalarına fırsat tanınmalıdır. Cümleler kısa olmalı, duraklamalara dikkat edilmelidir.
- 3- Kayıtlardaki ifadelere zen gösterilmeli, bireylerin bellekte tutabilecekleri ifadeler ile kayıtlar tutulmalıdır.

Kayıt altına alınan kitapların, bireylerin okuma seviyelerini kısa zaman diiminde, hızla yükseltebildiği ve bireylerin kitap içeriklerinde fikir sahibi olmaları için destek olduğu belirtmektedir (Carbo, 1992).

### **13. 3 P Metodu (Pause/Prompt/Praise)**

Disleksiden etkilenmiş bireylerin desteklenmesinde, kullanılan yöntemlerden birisi de 3P Metodudur. Bu metod, bireysel eğitimi merkezine almaktadır. İki ana unsur ile temellendirilir, bunlardan ilki birey için uygun araç-gerecin sağlanmasıdır. Metnin zor oluşu, bireyin okumadaki motivasyonunu bozarak hayal kırıklığı yaşamasına neden olabilir. Bireyin seviyesinde metinlerin ya da materyallerin tercih edilmesiyle, birey karşılaştığı yabancı kelimeler olsa bile, tahminlerde bulunarak doğru okumalar yapabilir (Merret, 1998; Dağ, 2010). İkinci unsur ise; öğretmenlerin, durdurma, müdahale etme, hatırlamasını isteme ya da övme davranışlarıdır. Bu aşamalarda, durdurma aşaması bireyin, uygun olan sözcüğü bulması ya da düzeltmeleri kendisinin yapması için bireyin zaman kazanmasına imkân verir. Bu imkanlar, düzenli ve sistemli şekilde verilir ise kelime hatalarının birey tarafından düzeltilebileceği ve sonuçta bu yöntemin bireyin yardım almadan okuma becerisini geliştirmesine etki edebileceği düşünülmektedir.

### **14. Eko Okuma**

Eko Okuma yöntemi, öğretmenin verilen bir metnin ya da kısa bir parçanın bölümünü okuması, öğrencinin okunan kısmı tekrar etmesi biçiminde uygulanır (Carbo, 1996). Genel olarak bireyler öğretmenin metne ait kısa bir bölümü okuduğunu duyarak ardından tekrar eder ve bu süreç metnin bitimi, ne kadar tekrar etmelidir (Carbo, 2013). Eko okuma yöntemi, metne ait kısa bölümlerde oldukça olumlu sonuçlar vermektedir ve daha çok okuma sürecinin başındaki bireylerde etkili olmaktadır (Richek vd. 2002).

### **15. Koro Okuma**

Koro okuma yöntemi, öğretmen ve öğrencinin karşılıklı oturarak sözcükleri yüksek bir ses tonuyla ve hızlı şekilde okumalarıdır. Beş ila on dakikalık bir zaman diliminde uygulanır. Yöntemin verimli olmadığı düşünüldüğünde uygulama devam etmeyebilir (Edward vd., 2014). Koro okuma, akran öğretimi şeklinde de uygulanarak öğrencilerden seçilen metinleri sesli şekilde okumaları istenir. Seçilen metinler tüm öğrenciler tarafından okunabilir ya da belirlenen grupların belirlenen metinleri okumaları istenebilir. Okuma güçlüğü yaşayan bireyler, grupla

okumanın, prova yapmanın tatmin edici özelliğinin olması sebebiyle koro okuma yöntemi ile şiirleri ve metinleri kafiyeli şekilde okuyabilirler (Richek vd., 2002).

### **16. Eşli Okuma**

Eşli okuma, akran öğretimi ya da öğretmen-öğrenci uygulaması şeklinde gerçekleştirilebilir, bireyler belirlenen hikayeleri sıra ile okurlar (Carbo, 1990). Uygulamaya, katılımcı bireylerin daha önce bildikleri metinlerden oluşan mayeryaller ile başlamak gerekir. Ortak çalışmaya uyum sağlandıktan sonra bilmedikleri metinler ile devam edilebilir. Bireylerin birbirlerini kontrol etmeleri ve biri durduğunda veya yanlış okuduğunda, diğer katılımcının yardımcı olmasına izin verilmelidir (Edward vd., 2014). Eşli okuma uygulamasında önce bireyin kendi istediği hikâyeyi ya da okuma parçasını müsaade edilerek, ardından öğretmenle sesli okuma etkinliği yapılır. Öğretmen uygulama esnasında doğru okuma yaparak model olur (Reid & Green, 2014). Eşli okuma uygulaması yapmadan önce seçilen metin ya da okuma parçasının birkaç kez okunması bireyin başarısını artırır. Eşli okuma uygulaması, bilinmeyen sözcüklere rastlanması ya da sözcükleri okumada aksamalara neden olma ihtimalini en aza indirir (Richek vd., 2002). Öğretmenler bireyleri akran öğretiminde ortak hareket etmeleri yönünde motive edebilir, öğrenciler akranlarını okuma eşi olarak seçebilirler. Okumada güçlük yaşayan öğrencileri okuma eşi olarak seçmek doğru bir uygulama değildir. Bu yöntemde, her bir katılımcının okuma parçasının farklı bir bölümünü okuması gerektiği için okuma öncesinde bir üyenin okuma güçlüğü yaşamayan bir model olması gerekir (Carbo, 1987; Richek vd., 2002). Eşli okumada;

- Katılımcıların hangi metinleri okuyacakları
- Öğretmen ve öğrencilerin aynı anda okuma yapmaları
- Uyumlu bir okuma yapılması
- Uygulamanın yapıldığı ortamın uygunluğu ( dikkati dağıtıcı etmenlerin ortadan kaldırılması ya da azaltılması) ve
- Okuma öncesinde öğrenciye pekiştirici sunulması noktalarına dikkat edilmesi gerekmektedir (Reid & Green, 2015).

### **17. Nörolojik Etkililik Metodu (NIM)**

NIM metodu, öğretmenlerin öğrencileri ile okuma yapması şeklinde uygulanmaktadır (Heckelman, 1969). Öğrencilerin okumadaki akıcılığı kazanabilmeleri için model almayı ve

taklit etmeyi kullandıkları bilinmektedir. NIM metodundan öğretmen ve öğrencisi sesli okuma yaparlar ve öğrencinin daha önce yardım almadan okuduğu bir metin tercih edilir. İlk olarak, öğretmenin hızlı ve yüksek sesle okuma yapması, ardından öğrencinin okuma akıcılığını kazanması ve özgüvene sahip olması sonrası, öğretmen okuma hızını azaltır ve öğrencinin yalnız okumasına imkân sağlar. Desteğe ihtiyaç duyduğu anda öğretmen destek vermeli ve okuma boyunca parmağı ile okuma metni takip etmelidir. Altı oturum sonunda gelişim sağlanmadığının düşünülmesi halinde uygulama sonlandırılmalıdır (Richek vd., 2002).

### **2.2.6 Disleksili Bireylere Uygun Eğitim Yönteminin Belirlenmesi**

Disleksi tanısı almış bireylerin, yaşlılarından geri kalmaması ve özgüven sorunkarı yaşamaması için mümkün olan en kısa süre içerisinde destek alması gerektiği düşünülmektedir. Tanı süreci sonrası bireyin ihtiyaçlarının belirlenmesi ve öğrenme sürecinin planlanabilmesi için uzman kişiler tarafından detaylı değerlendirme yapılması oldukça önemlidir ( Kızılkaya, 2021).

Disleksili bireylere yönelik etkin ve verimli bir öğrenme süreci, davranış değişikliği ya da iletişim becerilerinin gelişimi için, aileler, öğretmenler, tıp uzmanları, psikologlar veya diğer paydaşlar iş birliği çerisinde çalışmalıdır (Shaywitz & Shaywitz, 2005). Disleksili bireylerin sınıfta, okumada, yazmada ya da hecelemede yeterli seviyede olmasalarda öğretmenler tarafından desteklenmeleri durumunda, bu beceriler ile ilgili gelişim gösterebilecekleri ve istenilen seviyeye ulaşabilecekleri düşünülmektedir.

Sınıf içerisinde yapılacak çalışmalar disleksili bireyleri motive edici bir şekilde planlanmalıdır. Disleksililerin verilen metinleri yüksek sesle okumakta zorlandıkları göz önünde bulundurularak, yüksek sesle metin okuma çalışması sınıf etkinliği olarak planlanabilir. Okunan her parça sonunda, metnin konusununne olduğuna dair öğrenilerden dönüt alınabilir. Bunun dışında, görsel uyaranların, resimlerin vb. materyallerin kullanımının okumayı anlama becerilerine önemli düzeyde katkı sağladığı düşünülmektedir. Görsel uyaranlar ile desteklenen okuma metinleri, öğrenci tarafından tahmin edilebilir ve hikâyenin ya da metnin yapısını anlamasına olanak sağlayabilir. Okuma sonrası eşleme, boşlukları doldurma, örüntü oluşturma ya da kısa cevap etkinlikleri yapılabilir, yeni kelimelerin nasıl okunduğu ve yazıldığı sorulabilir (Reid, 2009).

Disleksili bireyler sınıf içerisinde yüksek sesle okuma etkinliklerinde zorlanmamalı, gerek görülmesi halinde planlanan etkinlik öğrenciye detaylı biçimde anlatılarak hangi metni okuyacağına dair bilgi verilmelidir. Disleksili bireylerin ödevlerini akranlarından 3-4 kat daha geç bir zaman diliminde tamamlayabilmeleri nedeniyle fazla ödevlendirme yapılmamalıdır.

Tahtadaa yazılanın kopyalanması becerisinin disleksili bireylerde oluşturacağı zaman kaybını göz önünde bulundurarak, sınıf ortamında bu etkinliği sınırlı hale getirmek ya da tamamen ortadan kaldırarak disleksili bireylere bir kopyasını verilmelidir. Sınavlarda çokta seçmeli soruların, okuma süresini uzatacağından disleksili bireylerin ölçme ve değerlendirmelerinde uygun bir yöntem olmadığı düşünülmektedir. Sınavlarda ek süre verilmesi disleksili bireylerin istenilen performansı göstermesine olanak sağlayacaktır. Okuyucu yardımıyla veya ses kaydı ile sınav yapılması ve bireyin sözel olarak cevap vermesine izin verilmesi değerlendirmeleri işlevsel hale getirecektir. Disleksili bireylerin yazı ile cevaplarında, yazımda yapılan hatalar ve el yazısındaki bozukluk değerlerdirme ölçütü olmamalıdır (Firth vd., 2013).

Öğretmenlerin, öğretim ya da ölçme değerlendirme süreçlerine dair öğrencileri ile görüş alışverişinde bulunmalarının sürece olumlu katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Öğretim stratejilerinin beraber belirlenmesi ve iletişime açık olunması bireyin üretken ve mutlu olmasına imkan sunar (Kızılkaya, 2021). Disleksili bireylerin, okuma becerileri ve kod çözmede yaşadıkları güçlükler nedeniyle zamanı istenilen şekilde kullanamadıkları varsayılmaktadır. Bu nedenle öğretmenler derslerini, yavaş, tekrar ederek, ek süre vererek ve bireylerin bellekte tutmalarına imkân sağlayarak işlemelidir. Ard arda, yapılandırılarak oluşturulan öğretim stratejilerinin, disleksili bireylerin kısa süreli bellek ile ilgili sorunlarıyla baş etmelerinde olumlu katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Talimatların teker teker verilmesi, görevlerin küçük parçalara halinde sunulması ve sıralı olması gerekmektedir. Okma-yazma öğretiminde verilen konu sıkça tekrar edilmelidir ve sınıf ortamında bireyi düşünmeye sevk edecek etkinlikler yapılmalıdır (Reid, 2005).

### **2.2.7 Türkiye’de Disleksili Bireylerin Eğitimi ve Kaynaştırma/Bütünleştirme Uygulamaları**

Uluslararası anlaşmalar ve devletler kaynaştırma eğitim modelini benimsemiştir. Bu açıdan 1994’de Salamanca konferansında birden fazla devlet temsilcisinin katılımı ile antlaşma imzalanmıştır. İmzalanan bu anlaşmada, özel gereksinimlilerin ayrıştırılmış ortamlarda eğitime devam etmelerinin fayda sağlamadığı ve eğitim süreçlerinde değişikliğe gidilmesi gerekliliği savunulmaktadır (Mitchell, 2008). Bu konferansın yapılmasıyla, çok sayıda ülke eğitim stratejilerinde değişiklik yapmış ve yeni programlar ile süreci sürdürme kararı almıştır (Ainscow vd., 2019).

### 2.2.7.1 Kaynaştırma Eğitimi

Kaynaştırma eğitimi, özel gereksinimli öğrencilerin, normal gelişim gösteren öğrenciler ile etkileşim içinde olmalarını sağlayabilmek ve eğitim ile ilgili amaçları gerçekleştirebilmek amacıyla oluşturulmuş ortamlarda sağlanan eğitim faaliyetlerini ifade edilmektedir (MEB, 2006). Gerekli durumlarda özel gereksinimli bireylere ya da öğretmenlerine destek hizmetlerinin sunulmasıyla özel gereksinimli bireylerin akranları ile aynı ortamda eğitime devam etme sürecidir (Kırcaali-İftar, 1992). ÖÖG'den etkilenmiş bireyler ile ilgili olarak özel eğitimde destek hizmetleri, eğitim ortalarında bireyselleştirme ve Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) uygulanması biçiminde sürdürülebilir. BEP, özel gereksinimli bireyin, zihinsel gelişim, duygusal gelişim, dil gelişimi ve iletişim becerilerinde performansı göz önünde bulundurularak, kazandırılmak istenen amaçların ve bu amaçların ne zaman, nerede, nasıl, kim tarafından ve hangi stratejiler ile kazandırılmaya çalışılacağına yönelik eğitim faaliyetlerini kapsamaktadır (Kargın, 2015). BEP'in, bireylerin öğretmenleri ve aileleri ile fikir alışverişi yaparak hazırlanması gerektiği ve öğretmenler tarafından yürütülmesi gerektiği düşünülmektedir. Öğretmenler sınıflarında, farklı özellikler gösteren öğrenciler ile karıştıktıklarında kaygılanırlar (Batu & Uysal, 2015). ÖÖG olan bireyler, Türkiyede özel gereksinimli olarak kategorize edilse de, ÖÖG'li bireylerin yetersizliklerinin belirlenmesi ve bireylere yönelik destek eğitim hizmetlerinin sunulmasında sorunlar bulunmaktadır (Güzel-Özmen, 2008).

Kaynaştırma eğitimi, özel gereksinimlilerinin, gereksinimlerine uygun düzenleme yapılarak ve özel eğitim hizmeti sağlanarak, bireyin akranlarıyla birlikte eğitime devam etmeleri anlamına gelmektedir (Heward, 2013; Turnbull vd., 2013). Kaynaştırma eğitimin temeli, özel gereksinimli bireylerin, akranları ile aynı şartlarda eğitimden faydalanmalı üzerine oluşturulmuştur (Keogh, 2007; Mitchell, 2008; Rayner, 2007). Ülkemizde, 1997 yılında 573 sayılı Kanun hükmünde Kararname (KHK) çıkarılarak, özel gereksinimlilere dair geniş düzenlemeler yapılmıştır. Kaynaştırma uygulamasına yönelik, değerlendirme-tanılama, erken müdahale programı ve BEP alanlarında hükümlere yer verilmiştir (Kargın, 2004; Sucuoğlu, 2004). 2000 yılında yayınlanan Özel Eğitim hizmetleri Yönetmeliği ile kaynaştırma eğitime dair süreç ayrıntılı biçimde ifade edilmiştir (Kargın, 2004). 2006, 2009, 2010, 2012 ve 2018 yıllarında düzenlemeler yapılarak Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinin güümüzdeki halini alması sağlanmıştır (Milli Eğitim Bakanlığı - MEB, 2018). Düzenlemeler ile kaynaştırma uygulamasından faydalanan öğrenci sayısında artış olduğu belirtilmektedir (MEB, 2019).

MEB (2006) , kaynaştırma eğitimi tanımında; özel gereksinimlilerin aldığı eğitim vurgusu yapmıştır. Bunun dışında kaynaştırma eğitiminin özel eğitimde destek hizmetlerini de içine alan bir eğitim uygulaması olduğu düşünülmektedir. Kaynaştırma eğitimi ile, programa dâhil olan bireyler akranları ile eğitim-öğretime devam etmektedir (MEB, 2006). Kaynaştırma eğitiminin temelinde yatan tek uygulamanın özel gereksinimliler ile normal gelişim gösteren bireylerin aynı ortamda eğitim-öğretime devam etmesi olmamakla birlikte, kaynaştırma eğitiminde en temel gerekliliklerden birinin, öğretim uyarlamalarının yapılarak, gelişimsel düzeye uygun düzenlemelerin yapılmasıdır (Kargın, 2004). Özel gereksinimli bireylerin ilk olarak, özel eğitim destek hizmetlerinden yararlanmasına imkân vermek ve normal bireylerle aynı ortamda eğitime devam etmesini sağlamak çok önemlidir (Baykoç, 2015). Özel gereksinimli bireylerin sayısındaki artışın kaynaştırma uygulamasının önemini arttıracacağı düşünülmektedir. Özel gereksinimliler ile normal gelişim gösteren bireylerin aralarındaki etkileşimin, akran öğretime katkı sunacağı belirtilmektedir (Evins, 2015). Literatürde, öğretmenin, sınıf ortamında öğrenci işbirliğini artırma ve bireylerin kendi aralarındaki etkileşimlerinin artmasında kritik bir rol oynadığı belirtilmektedir. Öğretmenlerin desteğiyle, özel gereksinimli öğrencilerin ilk olarak sınıf ortamında, daha sonra okul ortamında ve son olarak da toplumsal düzeyde kendilerini ifade etmelerine ve kabullenilmelerine olanak sağlanabilmektedir (Sart & diğ., 2004). Sınıf ortamlarının, küçük gruplardan oluşmaları nedeniyle, toplumu temsil ettiği varsayılmaktadır. Sınıf içerisinde, özel gereksinimliler için uygun ortam hazırlanması, bireylerin dışardaki hayatlarında olumlu karşılık bulmaları açısından önem taşımaktadır (Sart vd., , 2004). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde Kaynaştırma eğitimin ilkeleri şu şekilde sıralanmıştır; (MEB, 2014)

- Özel gereksinimli bireyler yaşları ile aynı eğitim ortamında eğitim alma hakkına sahiptir,
- Özel eğitim hizmetleri bireylerin yeterlilikleriyle değil, ihtiyaçları doğrultusunda planlanmaktadır,
- Özel eğitim hizmetleri okul-sınıf merkezli yürütülür,
- Bireye sunulacak destek hizmeti belirleme süreci, ebeveyn, okul, RAM üçgeninde iş birliği ile gerçekleştirilir.
- Özel gereksinimli bireylerin tamamı eğitim-öğretim faaliyetlerine dönüt verebilir,

Kaynaştırma uygulaması, belli planlama içerisinde sunulan bir eğitim programı olup, ilkelerine bakıldığında, özel gereksinimli bireyin odağında olduğu, paydaşların işbirliği içerisinde yürütmesi ve destek sunması gerektiği belirtilmektedir (Batu, 2016).

Kaynaştırma eğitimi uygulama süreci belli ilkeler çerçevesinde yürütülmektedir; (Sucuoğlu & Kargın, 2006).

- Yöneticiler ve okul çalışanlarının tamamı özel gereksinimli bireylere yönelik kabullenici ve destekleyici tutum sergilemelidir.
- Özel gereksinimli bireyin sınıf ortamına uyumu süresinde öğretmenlerin tutumları oldukça önemlidir.
- Özel gereksinimli bireyin eğitim aldığı sınıfın, tüm öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayabilecek şekilde düzenlenmesi gerekmektedir.
- Aynı sınıfta eğitim gören öğrencilerin ortak aktivite gerçekleştirebilmelerine olanak sağlanmalıdır.
- Kaynaştırma uygulamasından faydalanan bireyin bulunduğu sınıftaki öğrencilere birey ile ilgili bilgi aktarılmalıdır.
- Özel gereksinimli birey ve öğretmenleri destekleyici özel eğitim hizmetlerinden faydalandırılmalıdır.
- Eğitim ortamında işbirliği yapılmalıdır (MEB, 2013).

Kaynaştırma eğitiminin, bireye yönelik en az kısıtlandırılmış eğitim ortamı ilkesini benimsediği varsayılmaktadır. Özel gereksinim bireylerin bazılarının destek eğitim odasında eğitim almaya ihtiyacı vardır (Friend & Bursuck, 2012; Heward, 2013). Destek eğitim odasında sunulan özel eğitim hizmeti ile özel gereksinimli bireyler yaşlıları ile eğitim görmelerinin yanı sıra belli zaman diliminde yoğun eğitimden faydalanırlar (Benner vd., 2011; Mastropieri & Scruggs, 2016). Özel öğrenme güçlüğünden etkilenmiş bireylerin son dönemde, yetersizliğe sahip öğrencilerin eğitim gördüğü okullarda değil, kaynaştırma uygulaması içersinden eğitim-öğretime devam ettikleri belirtilmektedir. Dünyada, eğitsel değerlendirme ve tanılması yapılan ve sonrasında okullara yönlendirilen ÖÖG’li bireylerin büyük çoğunluğu normal gelişim gösteren öğrenciler ile aynı okullara devam etmektedir (Büttner & Hasselhorn, 2011). Bu durumdaki bireylerin sayılarındaki artışın ÖÖG’nin diğer yetersizlik alanlarına göre ‘hafif’ olarak nitelendirilmesi ve ÖÖG’li bireylerin okul ortamına hızlı uyum sağladıklarının düşünülmesidir (Büttner & Hasselhorn, 2011).



Özel öğrenme güçlüğü olan bireylerin kaynaştırma uygulaması ile eğitime devam etmelerinin nedenlerinden birisinin, özel eğitim okullarındaki etiketleme ve toplumsal ayrıştırmadır (Biklen & Zollers, 1986). Ayrıca bazı çalışmalar, kaynaştırma eğitimine devam eden bireylerin, bireye uygun hazırlanan programlar ve destek eğitim faaliyetleri ile önemli mesafe katettikleri, başarı düzeylerinin arttığı, sosyal ve duygusal gelişiminin ve özgüveninin arttığını ve toplumsal kabul sağlayabildiklerini ifade etmektedir (Çakır & Kocabaş, 2016; Salend & Duhaney, 1999; Tapasak & Walther-Thomas, 1999). Bahsedilen olumlu yönlerin kazanılmasındaki ana nedenlerin, farklı gereksinimlere sahip öğrencilerin eğitim-öğretimine dair pozitif tutumlar ve bu gereksinimlerin giderilmesine yönelik etkin ve verimli eğitsel uygulamalar olduğu belirtilmektedir (Letrello & Miles, 2003). Öte yandan ÖÖG ‘den etkilenmiş bireylerin kaynaştırma eğitimi süreçlerine ilişkin yapılan çalışmalarda, kaynaştırma eğitiminin etkin ve verimli yürütülebilmesi ve çocuğa fayda sağlayabilmesi, iyi planlanmış eğitsel uygulamalara ihtiyaç olduğu ayrıca bireylerin eğitsel uygulamalara aktif katılımının sağlanmasına gere vardır (Vaughn & Schumm, 1995). Özel öğrenme güçlüğü ya da diğer yetersizlikler ile ilgili okul çalışanlarındaki ön yargılı tutumun, eksik bilginin veya eksik personel sayısının, bireylerin eğitim süreçlerine olumsuz yansıdığı düşünülmektedir.

#### **2.2.7.2 Destek Eğitim Odası**

Yurt dışı alanyazında “kaynak oda” ismiyle ifade edilen destek eğitim uygulaması, Türkiye’de yayınlanmış Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde “Destek Eğitim Odası” ibaresiyle ifade edilmiştir (Dalga, 2019). Sözü edilen yönetmelikte, destek eğitim odası, “Tam zamanlı kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitimlerine devam eden öğrenciler ile özel yetenekli öğrencilere ihtiyaç duydukları alanlarda destek eğitim hizmetleri verilmesi için düzenlenmiş ortam” şeklinde belirtilmiştir (MEB, 2018). Destek eğitim odası, normal gelişim gösteren bireylerin devam ettiği okullarda yetersizlikten etkilenmiş bireylere bireysel ya da grup destek özel eğitim hizmetlerini sunmak üzere hazırlanmış ortamlar olarak ifade edilir (Batu & Topsakal, 2003). Destek eğitim odası, kaynaştırma uygulaması ile bağtaştırılıyor olsa da 1930 ‘a kadar görme yetersizliği olan bireylere yönelik kullanılmıştır (Dalga, 2019). Zihinsel yetersizliğe sahip bireylerin kendi yetersizlik türlerine sahip akranları ile aynı sınıflarda (özel eğitim sınıfı) eğitimlerine devam etmelerine gösterilen karşı duruşun akabinde çokça tartışma sürdürülmüş ve sonrasında bireylerin gerek yetersizlikten etkilenmemiş bireyler ile aynı sınıflarda eğitime devam etmesi gerekse de özel eğitim hizmetlerinden etkin faydalanabilmesi adına Destek Eğitim odalarının en uygun ortamlar olduğu görüşü ortaya koyulmuştur. Bu noktadan hareketler kaynaştırma uygulamasının kabulü ve en kısıtlayıcı ortam ilkesi ile destek

eğitim odalarının artışı sağlanmıştır. Özel öğrenme güçlüğü ya da hafif düzey yetersizliği olan bireylere yönelik destek eğitim odalarında faaliyetlerin yürülmesi 1970 yıllara dayanmaktadır (McNamara, 1989).

1975’de Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Hakkında Yönetmeliğin yayınlanmasının ardından ülkemizde özel öğrenme güçlüğü yasal olarak mevzuatta yer almaya başlamıştır. Bu yönetmelik ÖÖG’yi kültürel yoksunluğu ve öğrenmede yaşana güçlük olmak üzere 2 başlıkla belirtmiştir (Görgün, 2018). Özel öğrenme güçlüğü ve diğer yetersizlik türlerine ilişkin yasal mevzuatta zaman içerisinde birçok defa değişiklik olmuş, güncel haliyle özel öğrenme güçlüğüne sahip bireyler kaynaştırma/bütünleştirme uygulaması kapsamında normal sınıflarda akranlarıyla eğitim-öğretime devam etmektedir. Kaynaştırma/Bütünleştirme uygulaması kapsamında eğitime devam eden tüm yetersizliğe sahip bireylere benzer şekilde özel öğrenme güçlüğüne sahip bireylere de BEP hazırlanması ve hazırlanan BEP’in bireysel olarak yürütülmesi zorunludur. Kaynaştırma/Bütünleştirme uygulaması ile eğitime devam etmesi uygun görülen ve sınıflara yerleştirmesi yapılan bütün özel gereksinimli bireylere yönelik özel eğitim destek hizmetlerinin nasıl yürütüleceğine ilişkin yönetmelikte yer alan maddeler aşağıda ifade edilmiştir;

- Kaynaştırma/Bütünleştirme uygulamaları kapsamında eğitime devam eden özel gereksinimli bireyler, devam ettikleri okulların programlarına tabidir ve BEP’ler bu doğrultuda hazırlanmalıdır,
- Ortaöğretim sürecini tamamlayan tüm bireyler, akranları ile aynı diplomaya sahip olurlar.
- Sınıflarda, en fazla kaynaştırma/bütünleştirme kapsamında eğitime devam eden 2 öğrenci olabilir.
- Kaynaştırma/Bütünleştirme uygulamaları kapsamında okullarda eğitime devam eden özel gereksinimli bireylere yönelik gerekli fiziki düzenlemeler yapılarak destek eğitim odaları açılmalıdır (MEB, 2018).

Türkiyede aile eğitimi, danışmanlık hizmeti gibi dolaylı destek hizmetler sunulmakla birlikte, destek eğitim odalarında doğrudan, öğretime ilişkin süreçler yürütülmektedir. Kaynaştırma/Bütünleştirme uygulamaları kapsamında eğitime devam etmesi uygun görülen bireylerin destek eğitim odalarından faydalanmalarına dair sürecin BEP geliştirme birimince yürütüldüğü bilinmektedir (MEB, 2018). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinin 48. Maddesinde, BEP geliştirme biriminin görevleri ile ilgili “Kaynaştırma /bütünleştirme yoluyla eğitimlerine devam eden öğrencilerden destek eğitim odasında eğitim alacak öğrencileri, eğitim

hizmeti sunulacak dersleri ve haftalık ders sayısını belirlemek" ifadesi yer almaktadır. Ayrıca BEP'te yer alan bireye sunulacak hizmetin türüne, süresine ve kim tarafından sunulacağına dair bilgiler yer almaktadır. Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinin 25. Maddesinde destek eğitim odalarında yapılacak uygulamalara yönelik dikkat edilmesi gerekenler;

- Destek eğitim odasında eğitim alacak bireyler, bu bireylere yönelik dersler ve haftalık ders saatleri BEP geliştirme birimini kararı ile belirlenir ve birey en fazla haftalık ders saatinin yüzde 40'ı kadar destek eğitim odasından faydalanabilir,
- Destek eğitim odalarında görevlendirilen öğretmenlere ait programlar okul idarelerince hazırlanır,
- Okullarda öğrenci sayısı göz önünde bulundurularak bir veya birden fazla destek eğitim odası açılır,
- Bireysel performanslarına bağlı olarak ve BEP birimini kararı ile, bireyler destek eğitim odalarında bireysel ders alabilecekleri gibi en fazla 3 kişilik gruplar ile de eğitim alabilirler,
- Destek eğitim odalarında yürütülecek eğitim faaliyetleri okul saatleri içinde planlanabileceği gibi ailenin onayı ile okul saatleri dışında da planlanabilir,
- Sınıfında alacağı dersin saatleri içerisinde destek eğitim odasında planlama yapılmalıdır,
- Özel eğitim öğretmenleri, okul öncesi öğretmenleri, sınıf öğretmenleri ve diğer branş öğretmenleri, bireylerin gereksinimleri ve kayıtlı oldukları sınıf düzeyleri göz önünde bulundurularak destek eğitim odalarında görevlendirilebilirler,
- Okul yöneticileri destek eğitim odalarında görev alamazlar, şeklinde belirtilmektedir (MEB, 2018).

### **2.2.7.3 Destek Eğitim Odası Öğretmenlerinin Görevleri**

Destek eğitim odası uygulamasının yeni olmayışının yanı sıra uygulamanın genelgeçer ilkeleri de yoktur (McNanmara,1989). Öte yandan literatürde, destek eğitim odalarında görev yapan öğretmenlerin görevlerine dair benzer araştırmaların yer aldığı görülmektedir. Araştırmalar incelendiğinde öğretmenlerin görevleri ile ilgili 7 alan belirtildiği görülmektedir (Vasa vd., 1982).

1. Eğitsel Değerlendirme ve Tanılama
2. Doğrudan sunulan Özel Eğitim Hizmetleri
3. Danışmanlık Hizmetleri

4. Toplantılar
5. BEP hazırlama
6. Araştırma yapma
7. Kayıt altına alma

Wiederholt vd. (1983) çalışmalarında, destek eğitim odalarında görev alan öğretmenlerin, eğitsel değerlendirme, öğretim süreci ve danışmanlık yapma şeklinde 3 alanda görevlerinin olduğunu belirtmişlerdir. Destek eğitim odasında görevli öğretmenleri görevleri doğrudan ve dolaylı olmak üzere ikiye ayırır;

1-Öğretim sürecine dahil edilecek davranış ya da akademik becerilere ilişkin amaçların belirlenmesi, BEP'in geliştirilmesi, öğretmenler arası iş birliği ve BEP'in takibi,

2- Destek eğitim odasında sunulan doğrudan öğretim sürecidir (McNamara, 1989).

### **2.2.8 Okuma Becerilerinin Geliştirilmesinde Öğretmen Yeterlikleri**

Yeterlilik kavramı, mesleki ihtiyaçların istenilen ölçütü karşılayacak şekilde gerçekleştirilebilmesine yönelik bireyde bulunması gereken özellik olarak tanımlanır (Şişman, 2002). Kişilerin belirli görevleri gerçekleştirirken ihtiyacı olan donanımlara sahip olması yâda yetersiz olması manasına gelebilmesi sebebiyle yeterlilik kavramı birçok boyutu olan bir kavram olarak karşımıza çıkabileceği düşünülmektedir. Öğretmenler açısından yeterlilik kavramı, mesleğin icrasında etkin ve verimli olabilmek için gerekli olan bilgiler, yetenekler, davranış ve düşünce biçimleri olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2017). Öğretmenlerin yeterliliklerine, özelliklerine ve kalitelere yönelik gerçekleştirilen çalışmalarda, eğitsel niteliğin artırılmasında, okullara ya da sınıflara nitelikli, gelişime açık, gereksinimlere dönüt verebilen, güncel gelişmeleri takip ederek sınıf ortamına yansıtabilen, model olma becerisi yüksek, güncel ve uluslararası niteliklere sahip öğretimsel uyarlamaları, yöntem ve teknikleri etkin ve verimli uygulayabilen öğretmenlerin atanması gerekliliği ortaya koyulmaktadır (Buldu, 2014). Öğretmenlik, mesleki olarak kendi alanında yeterli olmanın yanı sıra öz-yeterlilik ve meslek inancıyla da bağlantılıdır (Çiltaş & Akıllı, 2011). Öğretmenlik mesleğine ait genel yeterlilik özellikleri, mesleğe ilişkin yetenekler, tutumlar ve değerler olarak 3 kategoriye ayrılmıştır (MEB, 2017). Öğretmenlerden, meslek alanlarına yönelik bilgiye sahip olmaları, öğrencilerinin bilgiye ulaşmaları ve öğrenme süreçlerinin kolaylaşmasını sağlamaları, öğrencilerin ihtiyaç duyduğu alanları belirleyebilmeleri ve bu ihtiyaçları giderebilmeleri, öğretim planlarındaki hedeflerin davranışsal olarak dönüşümünü sağlayabilmeleri, öğrenci merkezli olmaları, öğrencilerin araştırma becerileri, problem çözme becerileri ve karar verme

süreçlerinin gelişimine ilişkin çalışmalar yapmaları, öğrencilerini tanımaları, farklı yönlerini tespit edebilmeleri ve eğitim-öğretim ortamlarında çeşitliliği sağlayabilmeleri beklenir (Guerriero & Deligiannidi, 2017).

Eğitim-öğretime yönelik hazırlanan programlarda hedeflenen davranışları öğrencilere kazandırabilmek için öğretim sürecinde öğrencileri başarısızlığa iten uygulamaları değiştirerek güncel uyarlamalar yapmak gerekir (Sever, 2004). Bu nedenle öğretmenlerin, uygun yöntem, teknik ve stratejileri belirlemeleri ve bu stratejilerin ne şekilde uygulanacağına dair bilgi sahibi olmaları gerektiği beklentisinin olduğu düşünülmektedir. Sahip oldukları bilgilerin öğretim yöntem ve tekniği, uyarlamaları belirlemeye ve öğretim sürecine etki edeceği varsayılmaktadır. Yüksek düzeyde bilgiye sahip öğretmenler, erken dönem eğitimde etkin ve verimli öğretim süreçleri yürüterek okuma güçlüğüne dair başarısızlıkların önlenmesine büyük oranda katkı sunarlar (Taylor vd., 1999; Snow vd., 1998). Gerekli donanıma ve yeterliliğe sahip öğretmenler, yüksek düzeyde yeterlilik hissi yaşarlar ve öğretim süreçlerinde çok daha fazla başarı sağlarlar (Abd Hamid vd., 2012). Yeterlilik düzeyinin, öğrencilerde öğrenme seviyesine ve öğrendiklerinin kalıcı hale gelmesine etki ettiği varsayılmaktadır. Öte yandan öğretmenlerdeki inanç düzeyinin, öğretim sürecini başarı ile sürdürmeye ve performans düzeyine etki ettiği düşünülmektedir. Eğitim ortamlarında farklı özellikler gösteren bireylerin bulunması nedeniyle öğretmenlerin bireysel özelliklere dair inanç ve öngörülerini eğitim-öğretim sürecine farklı açılardan etki etmektedir (Johnston & Allington, 1991). Yeterli oldukları inancı, öğretmenlerin öğrencilere yönelik yeni öğretim stratejileri kullanma, sabır, hoşgörü, anlayış, cesaret kazandırma ve teşvik etme davranışları göstermelerine neden olmaktadır (Tschannen-Moran & Johnson, 2011). Literatür taraması yapıldığında, okuma-yazma eğitimine dair dersler, mesleki tecrübe ve öz-yeterlilik arasında anlamlı ilişkinin olduğu sonucuna varılmıştır (Haverback & Parault, 2011).

Damar (1996 ) araştırmasında, bireylere yönelik okuma-yazma eğitiminde ortaya çıkan güçlükler ile öğretmen yeterliliği arasında anlamlı ilişkinin olduğunu belirtmiştir. Darling Hammond (2006) ise çalışmasında, öğretmen yeterliliği ve öğrencilerin başarıları arasındaki ilişkiye vurgu yapmıştır. Öğretmenlerdeki mesleklerine ait donanımın ve yeterlilik duygusunun yeterli bilgi ile mümkün olacağı düşünülmektedir. Bireylerin içerik erişimine ve anlamlandırmasına destek olması beklenen eğitim-öğretim yöntemleri haricinde okuma becerilerine yönelik etkin ve verimli stratejilerin belirlenmesi ve uygulanmasında öğretmenlerin yeterli olması beklenir (Allington, 2013). Alana bilgisi yetersiz öğretmenlerin

eğitim ğretim sürecinde sorunlar yaşayacağı ve yeterli düzeyde öğretme başarısı gösteremeyeceği varsayılmaktadır.

Öztürk ve Ertem (2017) yaptıkları çalışma sonucunda, öğretmenlerin öğrenciler ile dikte çalışmalarında güçlükler yaşadıkları, derse hazırlık, motivasyon ve öğretimin değerlendirilmesi ve erken okuma-yazma süreçlerinde yeterli olduklarını düşündüklerini tespit etmişlerdir. Öğreticilerin z-yeterlilik algılarının düşük seviyede oluşunun, bireylerde güdülenme sorununa ve olumsuz beklentiye sebebiyet verebileceği düşünülmektedir. Okuma ve yazma becerisinin harflerin özümlenmesi ya da metnin anlamının yeniden şekillendirilmesine bağlı bir beceri olmasından hareketle, bireylerin karşılaştıkları zorlukları aşabilmeleri adına geliştirilmiş öğretimsel uyarlamaların verimliliğinin, öğretmenlerin okuma ve yazma becerisine yönelik algıları ile doğrudan ilişkili olduğu düşünülmektedir. Bu yüzden ğretmenlerdeki olumsuz tutum ve inançların, okuma-yazma becerisinin kazanılmasında ve gelişiminde zorluklar ortaya çıkardığı varsayılmaktadır. Genel olarak öğretmenler, sınıflarında farklı özelliklere sahip öğrencilerin bulunmasının ğretim sürecindeki kaliteyi olumsuz etkilediği ve ciddi bir problem olduğunu belirtmektedir (Markow & Cooper, 2008). Öğretmenlerin, ğretim programlarının planlanan şekilde ilerlemediğine ve zorluklar ile karşılaştıklarına dair belirttikleri görüşlerin ğretmen yeterlilikleri ile ilişkili olduğu düşünülmektedir. Bireylerin okumada yaşadıkları güçlüklerin, öğretmenlerin okumaya dair becerilerin gelişimindeki hazırbulunuşluklarına, bilgi düzeylerine, tecrübelerine ve algılarına bağlıdır (Prsn, 2021). Öğretmenlerin, okuma-yazma becerileri ile ilgili öz-yeterliliklerini geliştirmeye yönelik herhangi bir fırsata sahip olmayışları ya da ğretmen adaylığı süreçlerinde okuma-yazma becerilerine dair ders almamış olmaları veya yeterli bilgi düzeyine sahip olmaları kendilerini geliştirmelerinde sorunları beraberinde getirmektedir (Dolezalova, 2015). Yüksek düzeyde yeterlilik algısına sahip öğretmenlerin, bu tip güçlükler meydana geldiğinde, daha çok gayet etme, problem zme ve bireyleri ğretim süreçlerinde daha çok destekleme eğilimine sahip oldukları, düşük yeterlilik algısına sahip öğretmenlerin ise bireyleri destekleme ve gayret gösterme konularında yetersiz oldukları varsayılmaktadır.

Okuma ve yazma becerilerinin gelişimine yönelik olarak ğretmen yeterlilikleri üç ana başlıkta ele alınmıştır (Dolezalova, 2015):

1. Mesleki Yeterlilik: Okumanın özünü, metne dayalı çalışmanın önemi, okuma evreleri, eğitsel, toplumsal ve duygusal açıdan okumanın şartlarını bilmek, eğitsel açıdan bahsedilenleri uygulayabilme yeteneğine sahip olabilmek ve okuma-yazma ğretiminde

kullanılacak metnin özellikliklerine dair bilgi sahibi olmanın öğretmenlerde aranan mesleki yeterlilikler olduğu belirtilmektedir.

2. Psikodidaktik Temeller ve Koşullar: Bireyin psikolojik sürecine hâkim olmak, okumanın gelişiminde uygun olan şartları, tanılama ve değerlendirme süreçlerini, yöntem ve teknikleri hakkında bilgi sahibi olmak, bireylerin öğrenme yöntemlerini ve bireysel özelliklerini bilmek, etkin ve verimli materyal seçimini yapabilmek, bireylerin performans düzeylerine uygun okuma metinleri seçebilmek, güdüleme ve motivasyona yönelik metinler tercih edebilmek, bireye uygun sınıf içi uygulamalar belirleyebilmek, deneyimlerini bireye yansıtılabilmek, öğretmen-öğrenci işbirliği ve iletişimi gibi özellikler olarak ifade edilmektedir.
3. Kişisel Yeterlilik: Yaratıcı düşünme, motivasyon, model olma becerisi, öz değerlendirme, pozitif tutum, öğretmenlerin kişisel yeterlilikleri olarak belirtilmektedir.

Öğretmen görüşleri, okuma becerilerine dair bilgi seviyeleri ve tecrübelerinin okuma becerilerinin geliştirilmesine dair güdülenmeleri açısından da önemli yere sahip olduğu düşünülmektedir. Eğitim niteliği ve kalitesinin artması, öğretmenlerin yeterli bilgi seviyesine ve öğretim sürecindeki verimliliklerine ve onlara sunulan kaynak desteğinin güçlü olmasıyla ilişkilidir (OECD, 2005). Öğretmen yeterliliklerinin, gerek öğrenci başarı durumu gerekse de öğrenme süreci açısından etkili olduğu varsayılmaktadır. Yeterli bilgi ve donanıma sahip öğretmenler, okuma güçlüğü yaşayan bireylerin belirlenmesi, öğretim sürecinin uygulanması, değerlendirme ve izleme süreci ile eğitsel kalitenin artırılması süreçlerinde uygun yeteneklere sahiptirler bu yüzden öğretmenlerin kişisel gelişimleri için gereksinimlerinin belirlenmesi ve bu gereksinimlere yönelik desteğin sunulması gerekmektedir (Buldu, 2014). Okuma güçlüğü olan bireylerin gereksinimlerinin karşılanması sürecinde öğretmenlerin, öğretmen adayı oldukları dönemdeki eğitim faaliyetlerinin kapsayıcı ve etkin şekilde geliştirilmesi ve öğretmen olduktan sonra gereksinimlere yönelik kapsamlı hazırlanmış hizmet içi eğitimlere ihtiyacı vardır (Denton vd., 2003). Coğaltay ve Çetin (2020) yaptıkları araştırmada öğretmenlerin özel öğrenme güçlüğü kavramına yönelik eksik ve hatalı bilgiye sahip oldukları, bu öğrencilerle karşılaştıklarında yönlendirme süreciyle ilgili bilgilerinin oldukça eksik olduğu, bu öğrencilerin eğitimine yönelik kendilerini yetersiz hissettikleri ve bu kavramla ilgili yeterli bir eğitim almadıklarını düşündükleri sonucuna ulaşmıştır.

Sağır ve Bozgün (2018) ise yaptıkları çalışma ile düşük kıdemli öğretmenlerin, lisans eğitimlerinde özel eğitim dersi almalarından dolayı öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere

yaklaşım konusunda daha yeterli oldukları ve özel eğitim ile ilgili mevcut sınıf öğretmenlerini bilinçlendirecek çalışmalar yürütülmesine ihtiyaç duyulduğu sonucu elde etmişlerdir.

### **2.3 Disleksili Bireyler İle Çalışan Öğretmenlerin Bilgi ve İnanç Düzeyleri İle Öğretim Tutumları Arasındaki İlişki**

Disleksiden etkilenmiş bireylere dair kavramsal yanılgılar ve yetersiz bilgi düzeyi, bireylerin eğitsel değerlendirme ve tanılmasının doğru yapılması, BEP hazırlama süreci, sınıf içi uyarlamalar ve araç-gereç tercihinde ve bireyin yetersizlik türüne yönelik paydaş kurum ve kişiler ile işbirliği süreçlerinde zorluklar yaşanmasına bu nedenle de bireye yönelik eğitim-öğretim faaliyetlerinin istenilen kaliteye ulaşamamasına sebebiyet vermektedir (Güzel-Özmen, 2008; Seçkin Yılmaz & Erim, 2019; Sümer Dodur & Altındağ Kumaş, 2021). Bu noktadan hareketle disleksili bireyler ile çalışan öğretmenlerin bahsedilen süreçler ile ilgili istenilen düzeyde bilgiye ve yeterlilik seviyesine sahip olmamalarının gerek mesleklerine dair bireysel yeterliliklerine gerekse disleksili bireylerin eğitim-öğretim faaliyetlerindeki başarılarına olumlu katkı sağlamayacağı düşünülmektedir. Öte yandan etkin ve verimli kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları, disleksiden etkilenmiş bireylerin eğitsel süreçlerinde bireylerin ihtiyaçlarının tespit edilmesi, tespit edilen ihtiyaçlara öncelik verilmesi ve gerekli planlamanın yapılması süreçlerini gerektirmektedir (Kuruyer & Çakıroğlu, 2017; Martan vd., 2017). Öğretmenlerin disleksi ile ilgili temel kavramları bilmeleri, yeterli bilgi düzeyine sahip olmaları ve istenilen seviyede farkındalıklarının olması, disleksili bireylere yönelik uygulanacak eğitim faaliyetlerinin daha verimli ve ihtiyaca uygun planlanmasına olanak sağlayacağı varsayılmaktadır. Disleksili bireylere ilişkin tutumların, disleksiye dair bilgi düzeyinden etkilendiği bilinmektedir (Krischler & Pit-ten Cate, 2019; Stampoltzis vd., 2018). Disleksili bireylere yönelik, öğretmen tutumları soyut olsa da bu tutumlar bireyler üzerinde, akademik başarının düşüklüğü ve sınıf içi uyarlamalar yapmada zorlanma şeklinde somutlaşmaktadır (Altındağ Kumaş & Sardohan Yıldırım, 2021). Bu nedenle disleksili bireylere yönelik olumlu ya da olumsuz tutumların öğretmenlerin sınıf içi uyarlamaları, öğretim stratejileri ve eğitim-öğretim niteliğinin yanı sıra disleksili bireylerin eğitimde başarılarına da doğrudan etki ettiği düşünülmektedir.

Öğretmenlerin özellikle ilkokul seviyesinde disleksiye ve özel öğrenme güçlüğüne dair yeterli donanıma sahip olması beklenmektedir (Şahin, Güven & Alatlı, 2020). Shulman (1987) çalışmalarında öğretmenlerin bir konuda uzmanlaşabilmesi için gerekli olanın, içerik bilgisi, alan bilgisi, genel düzey eğitsel bilgi, öğretmen ve öğrenen niteliklerine dair bilgi olduğunu



belirtmektedir (Akt. İkiz, 2007). Disleksi alanına dair, gerek lisans düzeyi öğretmen yetiştirilmede gerekse de eğitim sistemi içinde görev alan öğretmenler için tutum, alan bilgisi ve yetenek kazanımına yönelik gerekli düzenlemeler yapılmasının zorunlu hale geldiği düşünülmektedir. Öğretmenlerin disleksi ile ilgili yeterli bilgi düzeyine sahip olduklarında öğrencilerinin bireysel özelliklerini daha erken fark edebilecekleri ve öğrencilerinin de kendilerini tanımalarına fırsat sağlayabilecekleri varsayılmaktadır. Öğretmenlerin sınıflarında eğitime devam eden disleksili öğrencileri hızlı biçimde fark etmeleri ilgili kurum ve kuruluşlara yönlendirmeleri ve gerekli düzenlemeleri yapmaları da ancak disleksiye dair yeterli düzeyde bilgi sahibi olmaları ile mümkündür. Erken dönemde, bireyin uygun ölçme ve değerlendirme materyalleri ile değerlendirilmesinin ve gelişimsel sürecinin en uygun şekilde desteklenmesinin, sorun alanlarının belirlenerek gerekli planlamaların yapılmasının büyük önem arz ettiği belirtilmektedir (Tunçeli & Zembat, 2017).

Basım vd. (2019) araştırmalarında öğretmenlerin çoğunun öğrenme güçlüğüne sonuçları ve müdahale hakkında bilgi sahibi oldukları, ancak kavramları ve nedenleri hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıklarını ayrıca Öğretmenlerin öğrenme güçlüğü olan çocuklara yönelik sınıf içi uyarlamalarda büyük ölçüde yetersiz oldukları tespit edilmiştir. İlkokul öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü ile ilgili bilgilerini geliştirmeye ve öğrenme güçlüğüne erken belirtileri konusundaki temel becerilerini geliştirmeye ihtiyaçları olduğu sonucuna ulaşılmışlardır. Yine Alahmadi ve El Keshky (2019) yaptıkları araştırma ile öğretmenlerin özel öğrenme güçlüğüne dair yeterli bilgiye sahip olmadıklarını ve disleksili bireyler ile karşılaştıklarında ne yapmaları gerektiği noktasında sorunlar yaşadıklarını tespit etmişlerdir. Bu noktadan hareketle ilkökuller ve ortaokullarda, genel olarak özel öğrenme güçlüğü kategorileri özelde ise disleksi alanına dair kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları kapsamında görev alan ya da sınıflarında ve okullarında disleksili öğrencileri olan öğretmen ve okul yöneticilerinin bilgi düzeylerinin, öğretim tutumlarının, eğitim-öğretim stratejilerine bakış açılarının, sınıflarda yapılan uyarlamaların kalitesinin ve karşılaşılan güçlükler ve baş etme yöntemlerinin neler olduğuna dair bilgi sahibi olmanın önemle üzerinde durulması gereken bir konu olduğu düşünülmektedir.

### **2.3.1 Disleksili Öğrencilere Yönelik Bilgi Ve İnanç Düzeyi İle Öğretim Tutumları Arasındaki İlişkiye Yönelik Araştırmalar**

Disleksili öğrencilere yönelik bilgi ve inanç düzeyi ile öğretim tutumları arasındaki ilişkiyi iki konuyu bir arada ele alarak irdeleyen yurt içinde ve yurt dışında herhangi bir araştırmaya rastlanmasa da iki konuyu ayrı şekilde ele alarak irdeleyen araştırmalar bulunmaktadır.

### 2.3.1.1 Bilgi ve İnanç Düzeyi ile İlgili Türkiye’de Yapılan Araştırmalar

Altuntaş (2010) sınıf öğretmenlerinin disleksiye yönelik bilgileri ve disleksili bireylere dair uygulamalarını belirlemeyi amaçladığı araştırmasında, 3 değişik türden ve toplamda 6 okuldan seçtikleri öğretmenlere Öğretmen Bilgi Formu ve Disleksi Bilgi Testi uygulayarak nicel veriler ve yarı yapılandırılmış görüşme soruları ile nitel veriler elde etmiştir. Elde edilen veriler ile öğretmenlerin disleksinin özellikleri, disleksili bireylerin özellikleri, disleksili bireylerin tanınması süreci ve disleksili bireylerin eğitim –öğretim süreci konuları ile ilgili bilgilerinin yeterli düzeyde olmadığı, ayrıca görüşme soruları ile elde edilen verilerde öğretmenlerin disleksili bireylere yönelik özel çalışmalarının olmadığı ve kendilerini yetersiz gördükleri sonucuna ulaşılmıştır.

Doğan (2013) örneklemini 2012-2013 eğitim öğretim yılında Kilis ilinde görev yapan Türkçe ve sınıf öğretmenliği branşından 48 öğretmenin oluşturduğu araştırmasında, öğretmenlerin okuma güçlüğüne yönelik bilgi ve okuma güçlüğü yaşayan bireyleri belirleyebilme seviyelerini ortaya çıkarmayı hedeflemiştir. Karma araştırma yöntemi kullanılarak yapılan çalışmanın verileri açık uçlu görüşme formu ve araştırmacı tarafından oluşturulan bilgi testi kullanılarak elde edilmiştir. Elde edilen bulgular sonucunda; hiçbir öğretmenin bilgi testinden tam puan alamadığı görülmüştür. Görüşme formu ile elde edilen veriler ışığında; okuma güçlüğü yaşayan bireylerin fark edilmesi ve tanınması sürecinde öğretmenlerin yetersiz oldukları sonucuna varılmıştır.

Aslan (2016) araştırmasında, sınıf öğretmenlerinin disleksiye dair genel bilgi düzeylerini ve disleksili bireylere ilişkin sınıf içi uygulamalarını incelemiş ve cinsiyet, sosyoekonomik düzey ve eğitim düzeyi açısından bilgi düzeyleri ile tanılama süreçleri ve eğitimleri arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini, 2015-2016 eğitim öğretim yılında Sinop şehrinde çalışan 113 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmaya ait veriler öğretmenler için bilgi testi uygulanarak elde edilmiştir. Çalışmaya ait bulgular ile, öğretmenlerin disleksili bireylere yönelik sınıflarında farklı onlara özel uygulamalar yaptıkları, disleksili bireylerin eğitim süreçlerinde sabretmenin ve sık tekrarın önemini vurguladıkları ve öğretmenlere disleksi ile ilgili hizmet içi eğitimlerin verilmesinin sınıflarında özel uyarlamalar yapmalarına imkân oluşturacağı sonucu elde edilmiştir.

Altun ve Uzuner (2016) yaptıkları araştırma ile sınıf öğretmenlerinin ÖÖG olan bireylerin eğitim süreçlerine ilişkin görüşlerini incelemeyi amaçlamışlardır. Nitel araştırma yöntemlerinden “ özel durum çalışması” yöntemi kullanılan araştırmanın verileri yarı

yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilmiştir. Araştırmaya 10 sınıf öğretmeni katılımcı olarak dâhil edilmiştir. Araştırma bulguları, katılımcı sınıf öğretmenlerinin ÖÖG olan bireylerin eğitimine dair bilgilerinin yetersiz düzeyde olduğu, veli ve öğretmenler arasındaki işbirliğinin istenilen seviyede olmadığı ve öğretmenlerin problem çözme becerilerinin zayıf olduğu sonuçlarını ortaya koymuştur.

Arttırıcı (2018) mesleki eğitim veren liselerin öğretmenleri ile yürüttüğü araştırmasında, öğretmenlerin ÖÖG hakkındaki bilgi seviyelerini incelemeyi hedeflemiştir. Çalışmanın örneklemini İzmir şehrinde görevli 203 öğretmen oluşturmaktadır. Çalışmaya ait veriler "Özel Öğrenme Güçlüğü Anketi" uygulanarak elde edilmiş olup öğretmenlerin yaşı, cinsiyeti, meslek kıdemi, ÖÖG hakkındaki bilgilerinin yeterliliği ve öğrenimi ile ÖÖG hakkındaki bilgi seviyeleri arasındaki ilişki irdelenmiştir. Araştırmaya ait bulgular ile ÖÖG hakkındaki bilgi düzeyleri bakımından katılımcı öğretmenlerin yüzde 3,9'unun yüksek yüzde 45,8'inin orta ve yüzde 50,2 'sinin bilgisi olmadığı, katılımcıların ÖÖG hakkındaki bilgilerinin öğrenimleri ve cinsiyetine göre değişkenlik gösterdiği fakat yaşları, mesleki kıdemleri ve ÖÖG hakkındaki bilgi yeterlilikleri bakımından değişkenlik göstermediği sonucuna varılmıştır.

Köşk (2019) yaptığı araştırma ile lise düzeyinde görevli öğretmenlerin ÖÖG hakkındaki bilgilerini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini Kahramanmaraş şehrinde görevli 150 öğretmen oluşturmuştur. Araştırma verileri katılımcılara "Öğrenme Güçlüğü Bilgi Formu" uygulanarak elde edilmiştir. Elde edilen bulgular ile katılımcıların mesleki kıdemleri, öğrenimleri, öğretmenlik branşları, hizmet içi eğitim alma durumları, yetersizlikten etkilenmiş bireyle çalışma durumları ve ÖÖG'den etkilenmiş birey ile akrabalığının olması faktörleri ile ÖÖG hakkındaki bilgileri arasında belirgin ölçüde farklılığın olduğu sonucuna varılmıştır. Çalışmada, katılımcıların ÖÖG hakkındaki bilgilerinin istenilen düzeye çıkarılabilmesi için üniversite öğrenim sürecinde özel eğitim alanına yönelik aldıkları eğitimin yanı sıra ÖÖG alanına yönelik eğitim almalarının ve hizmet içi eğitimlerden geçirilmelerinin gereksinimleri arasında olduğu sonucu elde edilmiştir.

Balcı (2019) araştırmasında, Türkiye'deki öğretmenlerin disleksi ile ilgili fikirlerini inceleyebilmeyi ve disleksiye ilişkin eğitsel gereksinimlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Ankara ilinden beş farklı branştan öğretmenin örneklemini oluşturduğu çalışmada veri toplama aracı olarak Yarı Yapılandırılmış Öğretmen Görüşme Formu ve Öğretmen Bilgi Formu kullanılmıştır. Araştırmanın verileri içerik analizi yöntemi ve SPSS paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma verilerinden elde edilen sonuca göre; öğretmenlerin üniversite

eğitimlerinde ve öğretmenliğe başladıktan sonra disleksi ile ilgili yeterince eğitim almadıkları, kendilerini disleksi ile ilgili yeterli seviyede bulmadıkları tespit edilmiştir. Bunun dışında öğretmenlerin, disleksili bir birey ile karşılaşmaları halinde, fark etme sürecine dair yeterli donanıma sahip olmadıkları ve bireylerin eğitsel ihtiyaçları noktasında yeteri kadar yöntem bilmedikleri, sınıflarında özel uygulamalar yapmadıkları tespit edilmiş ayrıca öğretmenlerin, disleksili bireylerin eğitimlerini destek eğitim odalarında sürdürülmeleri gerektiği yönünde görüş bildirdikleri görülmüştür.

Ketenoğlu-Kayabaşı'nın (2019) sınıf öğretmenlerinin okuma güçlüğüne yönelik bilgi ve becerileriyle sınıfta yaptıkları uygulamalar arasındaki ilişkinin tespitini amaçladığı çalışmasının örnekleme, 2017-2018 yıllarında Kastamonu'da görev yapan ikinci ve üçüncü sınıf düzeyinde eğitim veren 7 sınıf öğretmenidir. Çalışmanın verileri, gözlem ve yarı yapılandırılmış görüşme formu ve öğretmen görüş anketi ile elde edilmiştir. Elde edilen veriler betimsel analiz ve içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Çalışmanın sonucuna göre, sınıf öğretmenlerinin okuma güçlüğüne yönelik bilgilerinin ve algılarının istenilen düzeyde olmasına rağmen okumada güçlük yaşayan bireye ilişkin eğitim sürecinde mevcut bilgilerin uygulamaya aktarımında zorlandıkları, ayrıca öğretmenlerin okuma güçlüğü yaşayan öğrenciler ile özel olarak ilgilenmedikleri, öğretim yöntemlerinin etkin kullanımına yönelik gerekli çabayı göstermedikleri, yapılan sınıf içi uygulamaların okuma güçlüğü yaşayan öğrenciler için değil tüm sınıfa yönelik yapıldığı ve temel sınıf içi etkinliklerin nitelikli yapılmadığı belirlenmiştir.

Şahin vd. (2020) çalışmalarında, sınıf öğretmenlerinin disleksiye ilişkin bilgi düzeyleri ile tutumlarını incelemeyi hedeflemişlerdir. Çalışmanın örnekleme tokat ilinde görevli 345 sınıf öğretmenidir. Araştırmaya ait veriler, disleksiye ilişkin beşli likert tipi on sekiz tutum maddesi, sekiz doğru/yanlış bilgi maddesi ve iki çoktan seçmeli maddeden oluşan Disleksi Tutum Anketi ile elde edilmiştir. Elde edilen bulgularda, çalışmaya katılan öğretmenlerin disleksiye dair tutumlarının genel olarak pozitif olduğu ve verilen cevapların genellikle benze olduğu görülmüştür. Anket maddelerinde, sınıf öğretmenlerinin, disleksinin seslerin veya rakamların sıralanmasını öğrenmekte ve seslerin yâda sayıların ters yazılması veya okunmasıyla alakalı karşılaşılan bir güçlük olduğu şeklinde cevapladıkları tespit edilmiştir. Disleksinin sözcük okumada ve metin okumada karşılaşılan bir güçlük olarak tanımlandığı ve bilgi düzeyini belirlemek için sorulan sorulara verilen cevapların benzerlik gösterdiği belirlenmiştir. Disleksili bireylerin spesifik özelliklere sahip oldukları ve disleksinin tedavisi mümkün bir öğrenme bozukluğu olduğu görüşünün hâkim olduğu ayrıca öğretmenlerin tanı koyma ve eğitsel süreçlere dair eğitim ihtiyaçlarının olduğu sonucuna varılmıştır.

Karataş Kır (2021) öğretmenlerin ÖÖG'den etkilenmiş bireylerin eğitim süreci hakkında görüşlerini belirlemeye amaçladığı araştırmasında, nitel araştırma yöntemlerinden temel araştırma yöntemini kullanmıştır. Araştırmaya Ordu ilinde görevli 30 sınıf öğretmeni katılmıştır. Araştırma verileri yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanarak yapılan görüşmeler ile elde edilmiş, elde edilen veriler içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda, katılımcıların ÖÖG'den etkilenmiş bireylerin eğitim süreçleri hakkında bireye ilişkin ve öğrenme odaklı görüş bildirdikleri fakat öğretmenlerin ÖÖG hakkındaki mesleklerine ilişkin fikirlerinin yeterli düzeyde olmadığı sonucuna varılmıştır.

Ertaş (2022) okul öncesi öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğü hakkındaki bilgi seviyelerini tespit etmeyi amaçladığı araştırmasını ilişsel tarama modeli ile yürütmüştür. Araştırmaya Edirne şehrinde özel ve kamu okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan 174 okul öncesi öğretmeni katılım sağlamıştır. Araştırmanın verileri “Genel Bilgi Formu”, “Disleksi Bilgi ve İnanç Ölçeği” ve “Özel Gereksinimli Çocukların Kaynaştırılmasına Yönelik Öğretmen Yeterliği Ölçeği” kullanılarak elde edilmiştir. Elde edilen veriler SPSS paket programı ile analiz edilmiş olup bulgular sonucunda, okul öncesi eğitimde görev yapan öğretmenlerin özel öğrenme güçlüğü, değerlendirme-tanımlama ve müdahale süreçlerine ilişkin bilgilerinin istenilen düzeyde olmadığı ve kavramsal yanılgılara sahip oldukları tespit edilmiştir.

### **2.3.1.2 Bilgi ve İnanç Düzeyi ile İlgili Yurtdışında Yapılan Araştırmalar**

Wadlington ve Wadlington (2005) araştırmalarında, disleksi ile ilgili inançları ölçen bir ölçek oluşturmak ve doğrulamak, ölçeği eğitimcilerin disleksi ile ilgili inançlarını araştırmak için kullanmak ve eğitimcilerin disleksiye daha iyi hazırlanabilecekleri yollar önermeyi amaçlamıştır. Araştırmanın katılımcıları, bir güney bölge üniversitesinde yönetici, danışman, ilköğretim genel eğitim öğretmeni, orta genel eğitim öğretmeni, konuşma terapisti ve özel eğitim öğretmeni olmaya hazırlanan üniversite öğretim üyelerinin yanı sıra lisans ve yüksek lisans öğrencilerini içermektedir. Araştırmacılar tarafından geliştirilen ve doğrulanan Disleksi İnanç İndeksi (DBI) kullanılarak, katılımcıların çoğunluğunun disleksi hakkında önemli sayıda yanılgıya inandıkları bulunmuştur. Fakat ilköğretim genel eğitim ana dallarının diğer gruplardan önemli ölçüde daha az kavram yanılgısına sahip olduğu tespit edilmiştir.

Ness ve Southall(2010) çalışmalarında, öğretmen adaylarının dil temelli bir okuma bozukluğu olarak disleksi ile ilgili bilgi temellerini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmacılar tarafından tasarlanan açık uçlu bir anket ile Alabama, New York ve Virginia'dan 287 öğretmen adayı disleksi tanımlamış, disleksisi olan öğrencilerin özelliklerini belirlemiş ve disleksisi olan

öğrenciler için etkili öğretim yöntemleri ile ilgili bilgilerini aktarmıştır. Araştırmanın bulguları, öğretmen adaylarının bir okuma bozukluğu olarak disleksi ile ilgili temel anlayışlara sahip olmalarına rağmen, disleksinin belirli fonolojik işleme bileşenleri hakkında kafa karışıklığı ve yanlış anlamalarının olduğunu göstermiştir.

Abraham (2014) disleksik çocuklarda kullanılan öğretim stratejilerini etkileyebilecek inançları keşfetmeyi amaçladığı araştırmasında, öğretmenlerin disleksi hakkındaki inançlarını ve öğretmen eğitimine özgü değişkenlerin bu tür inançları ne ölçüde etkileyebileceğini araştırmıştır. Araştırmanın katılımcıları Gana'nın Winneba'daki Effutu Bölgesinde görevli 40 öğretmendir. Araştırmanın verileri, hem yarı yapılandırılmış görüşmeler hem de doğrulanmış Disleksi İnanç İndeksi'nden uyarlanan 15 maddelik bir disleksi ölçeği kullanılarak elde edilmiştir. Araştırma sonucunda, ortalama anket puanının 48 puandan daha düşük olduğu bu puanın disleksi hakkında önemli ölçüde doğru inançların göstergesi olduğu varsayılmıştır. Buna rağmen, Effutu bölgesindeki öğretmenlerin disleksi hakkında hem yanlış algılara hem de doğru inançlara sahip olduğunu ortaya çıkmıştır. Araştırmanın bir başka önemli bulgusu da, disleksi konusunda eğitim alan öğretmenlerin daha az kavram yanlışlarının olduğu ve Yüksek Lisansı olan öğretmenlerin, eğitimde Diploması olan öğretmenlerden önemli ölçüde daha yüksek bir ortalama puana sahip olduğudur.

Kocsis (2016) yaptığı araştırmada, sınıf öğretmenlerinin ÖÖG hakkındaki bilgilerini belirlemeyi hedeflemiştir. Araştırmanın verileri sosyal platformlar üzerinden çevrimiçi anket ile elde edilmiş olup, Kanada-Ontario bölgesinden 143 öğretmen çalışmanın örneklemini oluşturmuştur. Çalışmadan elde edilen bulgular ile katılımcı öğretmenlerin ÖÖG'nin okuma-yazma, matematik ve sözel iletişim kategorileri hakkında yeterli bilgiye sahip oldukları, ÖÖG'nin belirgin özelliklerine ve sınıf içi uygulamalara ilişkin yüksek düzeyde bilgilerinin olduğu fakat özel öğrenme güçlüğüne neden olabilecek riskli durumların neler olduğu konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıkları sonucuna varılmıştır.

Washburn vd. (2017) öğretmenlerin disleksiye dair bilgilerini incelemeyi amaçladıkları araştırmalarında, nitel ve nicel veri elde etmişlerdir. Araştırmanın örneklemini 5 yıla kadar mesleki tecrübeye sahip ABD'nin beş farklı eyaletindeki 271 öğretmen oluşturmaktadır. Öğretmenlerden disleksiye, okuma güçlüğü ve özelliklerini tanımlamaları istenen araştırmanın” bulgularına bakıldığında, öğretmenlerin okuma güçlüğüne doğru tanımladıkları fakat disleksi ile ilgili yanlışlarının olduğu ayrıca branş, sınıf derecesi ya da okuma-yazma becerileri faktörlerinin okuma bozukluğu ile ilgili bilgilerinde değişkenliğe neden olmadığı

fakat sertifika derecesi ile disleksi yanlıgıları noktası büyük ölçüde farklılıkların oluştuğu tespit edilmiştir.

Echegaray-Bengoa vd. (2017) çalışmalarında, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının disleksiye yönelik bilgilerini, kavramsal yanlıgılarını ve eksik noktaları belirlemeyi hedeflemişlerdir. Araştırmanın örneklemini Peru'dan 113 öğretmen ve 112 öğretmen adayından oluşmaktadır. Çalışmanın verileri, Gelişimsel Disleksi Hakkında Bilgi ve İnançlar Ölçeği (KBDDS) kullanılarak toplanmıştır. Araştırma bulguları incelendiğinde, öğretmenlerin aldığı puanların öğretmen adaylarına oranla belirgin ölçüde yüksek olduğu, öğretmen adaylarının öğretmenlere oranla daha yüksek kavramsal yanlıgılarının ve bilgi eksikliklerinin olduğu, öğretmenlerin yaşlarının, mesleki kıdemlerinin, disleksili birey ile çalışmalarının ve öz-yeterliliklerinin arasında olumlu yönde ilişki olduğu görülmüştür.

Ghimire (2017) sınıf öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğüne dair bilgi düzeylerin belirlemeyi amaçladığı çalışmasını Nepal'in Dharan ilinde görevli 150 sınıf öğretmeni ile yürütmüştür. Çalışmanın verileri yapılandırılmış bilgi anketi geliştirilip uygulanarak elde edilmiştir. Yapılan çalışma sonucunda, ÖÖG hakkında herhangi bir eğitim almamış öğretmenlerin oranının yüzde 85,5, meslek hayatı boyunca özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerle çalışmayan öğretmenlerin oranının yüzde 69,9, özel öğrenme güçlüğünü belirleyebilen öğretmenlerin oranının yüzde 30,5, ÖÖG hakkında orta düzey bilgiye sahip öğretmenlerin oranının yüzde 57,6, düşük düzey bilgiye sahip olanların oranının yüzde 47,33 olduğu saptanmıştır. Ayrıca anketi dolduran öğretmenlerin birçok soruya "Bilmiyorum" yanıtını verdiği, bu durumun ise özel öğrenme güçlüğünü belirlemeye yönelik bilgi düzeylerinin yetersiz olduğunu gösterdiği sonucuna varılmıştır.

Nascimento vd. (2018) ilkokul öğretmenlerinin çocuk disleksisi hakkındaki bilgilerini tanımlamayı amaçladığı çalışmasını Brezilya, Pernambuco, Abreu e Lima belediyesindeki devlet okullarındaki ilkokullardan 1. ila 5. sınıftan 10 öğretmen ile yürütmüştür. Araştırma verileri, yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilmiş ve içerik analizi yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda, lisans ve lisansüstü eğitim almalarına ve belediye eğitim ağı tarafından sunulan eğitimlere katılmalarına rağmen öğretmenlerin disleksi konusunda bilgi eksiklikleri olduğu sonucu elde edilmiştir.

Ramli vd. (2019) okul öncesinde görev yapan öğretmenlerin disleksi ile ilgili bilgileri ile eğitsel değerlendirme ve tanılamaya yönelik bilgilerini belirlemek amacıyla yaptıkları araştırmanın katılımcıları Malezya'nın Hulu Langat bölgesinde görevli, 138 okul öncesi öğretmeninden

oluşmaktadır. Veri toplama aracı olarak "Gelişimsel Disleksi Hakkında Bilgi ve İnançlar" anketi kullanılmıştır. Elde edilen veriler incelendiğinde, okul öncesi öğretmenlerinin disleksi ile ilgili bilgilerinin eğitsel değerlendirme ve tanılamaya yönelik bilgilerine oranla daha fazla olduğu, araştırmaya katılan öğretmenlerin yüzde 59 'unun disleksili bireyin belirtilerinin neler olduğuna dair bilgi sahibi olduğu, yüzde 28'inin ise bu konuda yanlışlarının olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca katılımcı öğretmenlerin yüzde on üçünün disleksiye dair bilgilerinin yetersiz olduğu, müdahale ya da eğitsel sürece dair araştırmaya katılanların yarısından çoğunun doğru bilgiye sahip olduğu tespit edilmiştir.

White vd. (2020) 243 üniversite öğrencisine *Disleksi Bilgi ve İçgörü Anketi'ni (KIDS)* uygulayarak disleksi bilgisini ve sorumluluk algılarını araştırmayı amaçlamıştır. Eğitim alanında (genel Eğitim, özel eğitim ve okul psikolojisi) öğrenim gören 154 öğrenci ile eğitim dışı alanlarda (mühendislik, mimarlık) alanında eğitim gören 89 öğrencinin görüşleri karşılaştırılmıştır. Araştırma sonucunda, eğitim bölümlerinde okuyan öğrenciler ile diğer alanlarda eğitime devam eden öğrenciler arasında belirgin fark olmadığı, katılımcıların en az bilgi sahibi olduğu konunun müdahale olduğu, uygun öğretim uygulamaları ile ilgili yanlışlarının olduğu, disleksili bireylerin "geriye doğru gördüğü ve okuduğu" şeklinde algılarının olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca eğitim alanında okuyan öğrencilerin, disleksili öğrencilerin eğitiminden orta düzeyde sorumlu olduklarını belirttikleri ve özel eğitimcilerin en yüksek düzeyde sorumluluğa sahip olduklarına inandıkları belirtilmiştir.

### **2.3.2 Öğretim Tutumları İle İlgili Türkiye’de Yapılan Araştırmalar**

Altun vd. (2011) çalışmalarında, sınır öğretmenlerinin okuma bozukluklarıyla karşılaşma durumlarında, bu bozukluğu giderebilmek için sınıflarında yaptıkları faaliyetleri incelemeyi amaçlamışlardır. Çalışmada durum çalışması yöntemi kullanılmış olup çalışmanın katılımcılarını 10 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Araştırma verileri yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilmiş ve toplanan veriler temel düzey analizi ve içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Araştırma verileri, çalışmaya katılan sınıf öğretmenlerinin farklı uygulamalardan faydalandıkları fakat yeterli düzeyde bilgiye sahip olmadıklarını göstermektedir.

Koç (2012) araştırmasında, sınıf öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğüne yönelik sınıf içi uygulamalarını incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma, nitel araştırma yöntemiyle desenlenmiş olup yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanarak veriler toplanmıştır. Araştırmanın katılımcıları, Konya şehrindeki ilkokullarda görev yapan 100 sınıf öğretmenidir. Araştırmada, öğretmenlerin çoğu, sınıflarında öğrenciler ile bireysel uygulamalar yaptıklarını, öğrencilerin



kendilerine yakın sıralarda oturmalarına imkân sağladıklarını, akran öğretimi yaptıklarını, görevlendirmeler yaptıklarını, aile görüşmeleri ile bilgilendirme bilinçlendirme çalışmaları yaptıklarını ve görsel uyaranlar kullanarak sınıf içi uygulamalar yaptıklarını belirtmişlerdir. Bunun dışında bazı öğretmenler, etkinliklerde pekiştirici kullandıklarını, yüz yüze iletişime ve göz temasına dikkat ettiklerini, etiketlenmelerinin ve özgüven sorunu yaşamalarının önüne geçebilmek için diğer öğrencilerden farklı davranmamaya özen gösterdiklerini, çok az öğretmen ise rutin uygulamalara devam ettiklerini ve okul programının yetişmesi için çaba gösterdiklerini belirtmişlerdir.

Baydık vd. (2012) ilkokul üçüncü sınıf öğrencileri ile çalışan sınıf öğretmenlerinin okuma bozukluğu olan bireylerin akıcı okuma problemlerine ve bu problemlere ilişkin gerçekleştirdikleri etkinliklere dair görüşlerini incelemeyi amaçladıkları çalışmalarını 39 sınıf öğretmeni ve 105 öğrenci ile yürütmüşlerdir. Çalışmanın verileri Öğretmen Anketi uygulanarak elde edilmiş olup elde edilen veriler SPSS programı ile analiz edilmiştir. Elde edilen veriler ile çoğu öğretmenin, vurgu ve tonlamayı model olarak öğrettiği, sık tekrar yaptığı, okuma yanlışlıklarında dönüt verdiği, koro okuma ve bütüncül kelime öğretim yöntemlerinin sık kullanmadığı ve okuma motivasyonu sağlamadığı ayrıca değerlendirmelerde yetersiz kaldığı sonucuna varılmıştır.

Kuruyer ve Çakıroğlu (2017) çalışmalarında, özel öğrenme güçlüğüne ilişkin sınıf öğretmenlerinin, değerlendirme ve tanılama ile eğitim-öğretim faaliyetleri hakkında görüşlerini ve yapılan uygulamaları incelemeyi amaçlamıştır. Nitel araştırma yöntemlerinden gömülü teori uygulaması kullanılan çalışmanın örneklemi, 8 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Çalışmaya ait veriler görüşme formu ve gözlem tekniği ile elde edilmiş olup sürekli karşılaştırma yöntemi ile analiz edilmiştir. Elde edilen veriler neticesinde, ÖÖG, problemler, sorumluluklar ve eğitim-öğretim süreci olmak üzere 4 tema ortaya koyulmuş olup araştırma sonucunda, ÖÖG'ne dair öğretmenlerin bilgi-inanç ile eğitsel uyarlamaların tüm öğretmenler için aynı olmadığı, öğretmen görüşlerinin mesleki tecrübe ve ÖÖG deneyimine yöre değişkenlik gösterdiği sonucuna varılmıştır. Değerlendirme-Tanılama ve eğitim sürecine ilişkin faaliyetlerin, öğretmenlerin tutumları ve bilgilerinde doğrudan ya da dolaylı olarak ilişkili olduğu, öğretmenlerin değerlendirme-tanılama, uygulamalar ve programlara ilişkin bilgi düzeylerinin yeteri olmadığı ve değerlendirme sürecini olumsuz yönde etkileyecek kavram yanılgıları olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca eğitim programı hazırlama ve uygulamaya ilişkin sorunlarının olduğu belirtilmiştir.

Öztürk (2019) sınıf öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğü olan bireylere ilişkin uygulama yeterliklerini belirlemeyi amaçladığı çalışmasında tarama modeli desenlemiştir. Araştırmanın katılımcıları, seçkisiz amaçlı örneklem yöntemi ile belirlenen Afyon şehrinde görevli araştırmaya gönüllü olarak katılan 140 sınıf öğretmenidir. Araştırmanın verileri kişisel Bilgi formu ve Öğrenme Güçlüğü Yaşayan Öğrencilere Yönelik Öğretmen Yeterliliği Ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Toplanan veriler SPSS paket programı ile analiz edilmiştir. Araştırma bulguları, araştırmaya katılan öğretmenlerin yarısının BEP ve mevzuat hakkında eğitim almadıkları, yarısından fazlasının ÖÖG'den etkilenmiş bireylere yönelik eğitsel değerlendirme isteği formu ve BEP hazırladıklarını göstermiştir. Ayrıca öğretmenlerin büyük çoğunluğu materyal desteği almadıklarını ve sınıf ortamlarının ÖÖG olan öğrencilere uygun olmadığını ifade etmiştir. Öğretmenlerin yarısının hizmet içi eğitim almak istedikleri ve büyük bölümünün rehberlik öğretmeni ya da özel eğitim öğretmeni desteğine ihtiyaç duyduğu belirlenmiştir. Çalışmanın nicel verileri, öğretmenlerin sınıf etkinlikleri yeterlilikleri bölümüne genel olarak ‘‘çok katılıyorum’’ yanıtını verdiklerini ve sınıf öğretmenlerinin ÖÖG olan bireylere dair uygulama yeterlilikleri arasında cinsiyetleri, mesleki kıdem yılları ve hizmet içi eğitim alma durumlarında kayda değer bir farklılık olmadığını göstermiştir.

Yurdakal ve Susar Kırmızı (2019) yaptıkları çalışmada, sınıf öğretmenlerinin okuma bozukluğuna dair algı durumlarını farklı etkenlere göre belirlemeyi amaçlamışlardır. Çalışmanın örneklemini Denizli ilinde görevli 359 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışmada karma araştırma yöntemi kullanılmış olup, araştırmacılar tarafından oluşturulan ‘‘Okuma Güçlüğünde Kullanılan Öğretimsel Uygulamalara İlişkin Öğretmen Algıları (OGKÖUIÖAÖ)’’ ölçeği kullanılarak veriler toplanmış ayrıca nitel veriler ile desteklenmiştir. Elde edilen veriler SPSS paket programı ile analiz edilmiştir. Araştırmadan elde edilen veriler sonucunda, sınıf öğretmenlerinin okuma güçlüğünde eğitsel uygulamalara dair algılarının cinsiyete ve mesleki kıdem yılına göre değişkenlik gösterdiği, öğretmenlerin teorik olarak bilgi sahibi oldukları, okuma güçlüğü yaşayan bireylere yönelik ortam düzenlemelerin yapılması gerektiği bunun yanı sıra öğretmenlerin öğrencilerin eğitsel süreçlerinde kullanılan yöntem ve tekniklere ilişkin bilgi sahibi olmadıkları sonucu elde edilmiştir.

Şahin ve Bozdağ (2020) araştırmalarında, ilkökul düzeyi okuma yetersizliğine yönelik eğitim uygulamalarına dair öğretmenlerin algılarını cinsiyeti, meslek yılı, sınıf derecesi, okuma güçlüğüne sahip öğrencisi olması ve okuma güçlüğüne yönelik hizmet içi eğitim alma faktörlerine göre incelemeyi amaçlamıştır. Çalışma betimsel tarama yöntemi ile yapılmış olup, katılımcıları sınıf öğretmenleri ve destek eğitim odalarında görevli 173 öğretmendir.

Çalışmanın verileri “Okuma Güçlüğünde Kullanılan Eğitsel Uygulamalara İlişkin Öğretmen Algıları Ölçeği (OGEUİAÖ)” ve demografik bilgi formu ile toplanmış ve SPSS paket programı ile analizi yapılmıştır. Çalışmadan elde edilen veriler ile ilkökul seviyesinde okuma güçlüğü yaşayan bireylerin eğitime yönelik uygulamalara dair öğretmen algılarının yüksek seviyede olduğu ayrıca cinsiyet, meslek yılı, sınıf derecesi, okuma güçlüğü yaşayan öğrencisi olması ve okuma güçlüğüne yönelik hizmet içi eğitim alma faktörleri göz önünde bulundurulduğunda herhangi bir farklılık olmadığı sonucuna varılmıştır.

Oğuz vd. (2020) çalışmalarında, öğretmenlerin özel öğrenme güçlüğünden etkilenmiş bireylere ilişkin yeterlilikleri, öz-yeterlilik kaynakları ve pozitif öğretmenlik arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamış ve nicel araştırma yöntemi kullanarak 317 öğretmen ile çalışmanın evrenini oluşturmuşlardır. Çalışmanın verileri “Öğrenme Güçlüğü Yaşayan Öğrencilere Yönelik Öğretmen Yeterlilikleri Ölçeği, Pozitif Öğretmen Ölçeği ve Öz -Yeterlik Kaynakları Ölçeği” kullanılarak toplanmıştır. Verilerin analizinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Çalışma sonucunda, öğretmenlerin ders akışı ve dikkat ile motivasyon, derste odaklanma ve pozitif tutumlar arasında olumlu, orta seviye ve anlamlı bir ilişki olduğu belirtilmiştir

Gökalp ve Bağlama (2021) çalışmalarında, kaynaştırma uygulaması içinde eğitime devam eden öğrencilerin sınıf öğretmenlerinin okuma bozukluğuna ilişkin fikirlerini incelemeyi amaçlamışlardır. Nitel araştırma yöntemi kullanılan araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilmiş, elde edilen veriler betimsel analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. Çalışmaya Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti’nde görevli 10 sınıf öğretmeni katılmıştır. Araştırma sonuç elde edilen veriler, sınıf öğretmenlerinin BEP hazırlayıp uyguladıklarını, okuma güçlüğü yaşayan bireyler ile özel etkinlikler yaptıklarını, okuma güçlüğüne nedeninin öğrenciden çok aile kaynaklı olduğunu belirlediklerini, öğrencileri bireysel olarak değerlendirmelerine rağmen öğretim sürecinde değerlendirme yapmadıklarını göstermiştir.

Bayrakçı ve Susam (2021) olgu bilim yöntemini benimsedikleri çalışmalarında, ÖÖG’den etkilenmiş bireylerin bireysel özellikleri ve eğitsel süreçlerine yönelik öğretmenlerinin görüşlerini incelemeyi amaçlamışlardır. Çalışmaya ait veriler araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilmiş olup elde edilen veriler içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Araştırmanın bulguları, çalışmaya katılan çoğu öğretmenin kendisini ÖÖG hakkında yeterli bulduğunu, öğrenme güçlüğü yaşayan bireylerin eğitsel süreçleri ile ilgili yeterli bulduğunu, mesleki olarak desteğe ihtiyaç duyduğunu, ÖÖG den etkilenmiş bireylerin en çok Türkçe ve Matematik derslerinde zorlandıklarını, öğrenciler ile

çoğunlukla bireysel çalışmalar yapıldığını, bireylerin sosyal iletişim sorunları yaşadığını ve öğretmenlerin çoğunlukla sorunların çözümünde aile ile işbirliğini önemsediklerini göstermiştir.

Özkubat vd. (2021), özel öğrenme güçlüğünden etkilenmiş öğrenciler ile çalışan sınıf öğretmenlerinin öğretim uygulamaları, planlama, değerlendirme sürecine ilişkin görüşlerini incelemeyi amaçladıkları çalışmalarında, nitel araştırma yöntemi kullanmışlardır. Araştırma verileri yarı yapılandırılmış görme formu ve gözlem formu kullanılarak elde edilmiştir. Araştırmanın örneklemini Ankara şehrinde görev yapan 15 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda, katılımcı öğretmenlerin, derslerin planlanması, uygulama ve değerlendirme süreçleri ile ilgili yeterli bilgi düzeyinde sahip olmadıkları ve görüş bildirdikleri uygulamaları sınıf ortamına uyarlayamadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Dinç (2022) araştırmasında, özel öğrenme güçlüğü olarak tanılanmış bireylerin öğretmenlerinin eğitim sürecinde faydalandıkları bilimsel temelli öğretim uygulamalarına ilişkin fikirlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Durum çalışması yöntemi kullanılan çalışmanın örneklemini İstanbul ilinde görevli 47 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma verileri yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilmiştir. Araştırmadan elde edilen veriler ışığında, katılımcı öğretmenlerin bilimsel temelli öğretimsel uygulamalara olumlu tutum gösterdikleri, yararlı buldukları ve destekledikleri fakat uygulamalar ile ilgili yeterince bilgi sahibi olmadıkları ve sık kullanmadıkları sonucuna varılmıştır.

### **2.3.3 Öğretim Tutumları İle İlgili Yurtdışında Yapılan Araştırmalar**

Disleksi alanı ile ilgili Öğretim tutumları anahtar kelimesi ile literatür taraması yapıldığında, çok az sayıda çalışmaya ulaşılmaktadır fakat araştırmada kullanılan ölçeğin alt boyutlarından yola çıkarak bireyselleştirilmiş eğitim programı, işbirliği ve sınıf içi uyarlamalar ile ilgili araştırmalar literatürde taranmış ve aşağıda belirtilen ilgili araştırmalara ulaşılmıştır. Disleksi ile ilgili de yapılan araştırmalar sınırlılık göstermektedir bu nedenle daha geniş bir araştırma ağına ulaşabilmek adına Özel Öğrenme Güçlüğüne Yönelik araştırmalar incelenmiş ve bu kısımda yer verilmiştir.

Brook vd. (2000) çalışmalarında, sınıf öğretmenleri ve özel eğitim öğretmenlerinin dikkat eksikliği ve hiperaktivite (DEHB) ve özel öğrenme güçlüğüne yönelik bilgi ve tutumlarını belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışmanın verileri 25 sınıf ve 21 özel eğitim öğretmeni ile görüşmeler yapılarak elde edilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular sonucunda Öğretmenlerin DEHB ve ÖÖG hakkında genel bilgi düzeylerinin düşük olduğu, öğretmenlerin

%13 ünün ÖÖG nedeninin ebeveyn tutumu olduğu görüşünü savunduğu, DEHB'li bireylere yönelik sorularda her iki öğretmen grubunun da yeterli başarıyı gösteremediği, öğretmenlerin neredeyse %40 'ının DEHB 'li bireylerin normal gelişim gösteren bireylere benzer şekilde azarlanması ve cezalandırılması gerektiğini düşündüğü, öğretmenlerin %45,7'sinin DEHB'li çocukların yetişkinlik döneminde aile hayatında birden fazla zorluk yaşamasını bekledikleri, ÖÖG ilgili olarak, olumlu tutum için genel puanlamanın %75 olduğu ancak bu puanın özel eğitim öğretmenlerinde daha yüksek çıktığı, öğretmenlerin dörtte üçünün öğrenme güçlüğü olan çocukların okulda karşılaştıkları sorunlara ilişkin akran farkındalığının ve kavrayışının artırılmasından yana olduğu, yüzde doksan beşinin ÖÖG bireylerin daha hoşgörülü bir okul eğitimi alması gerektiğine inandığı, öğretmenlerin, DEHB ve ÖÖG hakkındaki bilgileri ve tutumları arasında bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir.

Porkekizde vd. (2010) tarafından yapılan araştırma ile ilkokullarda görevli sınıf öğretmenlerinin disleksili bireyler ile çalışmalarını, eğitsel deneyim, öğretime yönelik stratejiler ve desteklenmelerine dair tutum ve algılarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma verileri İlkokul 1. ve 4. Sınıflarda görev yapan öğretmenlere uygulanan anketler ile elde edilmiş olup veriler incelendiğinde, katılımcı öğretmenlerin eğitsel gereksinimlerinde önemli düzeyde yetersizlik olduğuna yönelik görüş bildirdikleri ve öğretmenlere yönelik düzenlenecek eğitimlerin disleksili bireylerin eğitim faaliyetlerine olumlu katkı sağlayacağı görüşünde oldukları sonucu elde edilmiştir.

Hornstra vd. (2010) çalışmalarında, disleksiye yönelik öğretmen tutumlarını ve bu tutumların öğretmen beklentileri üzerindeki etkilerini ve öğrenme güçlüğü olmayan öğrencilere kıyasla disleksik öğrencilerin akademik başarılarını incelemeyi amaçlamıştır. 30 normal eğitim öğretmenin disleksiye yönelik tutumları, hem anket kullanarak hem de görüşme ile belirlenmiştir. Ayrıca 307 öğrenci için başarı puanı elde edilmiştir. Araştırma sonucunda, disleksiye yönelik olumsuz öğretmen tutumlarının, öğretmenin öğrenci başarısını derecelendirmesiyle ve ayrıca disleksisi olan öğrenciler için matematik değil, standart heceleme testlerindeki öğrenci başarısıyla ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin disleksiye dair bildirdikleri tutumların, sonuç ölçütlerinin hiçbirisiyle ilişkili olmadığı sonucuna varılmıştır.

Chuunga (2013) ilkokulda okuma güçlüğü yaşayan bireylere yönelik sınıf öğretmenlerinin uyguladıkları eğitsel stratejileri belirlemeyi amaçladığı çalışmasında nitel araştırma yöntemlerinden "durum çalışması" yöntemini kullanmıştır. Çalışmanın örneklemini 6 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışmaya ait veriler görüşme formu ve gözlem yolu ile elde

edilmiş ve doküman analizi yöntemi ile analizi yapılmıştır. Çalışma sonucunda, okuma bozukluğunun tanılanması sürecinde bireylerin “ yavaş öğrenen” ve “hızlı öğrenen” şeklinde sınıflandırıldığı, öğretmen uygulamalarının, kayıt tutma, öğrenci sayısı ve materyal yetersizliğinden olumsuz etkilendiği ve bu durumun öğretmenlerin öğretim sürecini zorlaştırdığı ve pratik yapmaya engel olduğu tespiti yapılmıştır.

Elias (2014) tezinde, Yeni Zelanda ortaokul öğretmeni tutumlarını, bilgilerini ve inançlarını belirlemeyi amaçlamıştır. Disleksi ile ilgili öğretmen tutumlarının doğasını inceleyen çevrimiçi bir anket kullanarak araştırma verileri toplanmıştır. Araştırmanın örnekleme Yeni Zelanda'nın farklı bölgelerinde görevli en az 19 yıl deneyime sahip 144 ortaokul öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmadan elde edilen veriler sonucunda, katılımcıların, disleksinin ne olduğu konusunda makul derecede farkındalık sergilediği ve büyük ölçüde yetersizliğe yönelik algılarının olumlu olduğu, zamanın disleksili öğrenciler tarafından algılanan bir engel olarak belirtilmesinin yanı sıra, öncelikle, hangi öğretim yönteminin kullanılması gerektiği ve hangi kaynakların kullanılması gerektiği konusunda bilgi eksikliği olduğu tespit edilmiştir. Bir bütün olarak, bulgular daha fazla destek eğitimin gerekli olduğunu göstermektedir.

Martan vd. (2017) çalışmalarında öğretmenlerin disleksik öğrencilere öğretmeye yönelik tutumlarını incelemek ve cinsiyet, iş yeri, ilk eğitim ve sürekli mesleki gelişim ile ilgili tutumlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olup olmadığını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmaya 233 ilköğretmeni katılmıştır. Disleksili Öğrencilere Eğitim Vermeye Yönelik Öğretmen Tutumları Ölçeği üç faktörlü bir yapıyla kullanılmıştır: (1) bireyselleştirilmiş öğretim yöntemleri; (2) öğretim materyallerinin ve değerlendirme prosedürlerinin uyarlanması ve (3) sınıf ortamının ve işbirliğinin desteklenmesi. Öğretmenlerin, disleksik öğrencilere her üç boyutta da öğretmeye yönelik olumlu tutumlara sahip olduğu tespit edilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin istatistiksel olarak daha anlamlı olan olumlu tutumlara sahip olduğu sonucuna varılmıştır. Sonuç olarak, başlangıç ve sürekli mesleki gelişim sırasındaki mesleki yeterlilikleri açısından disleksik öğrencilere öğretmeye yönelik öğretmenlerin tutumlarında elde edilen farklılıklar, özellikle öğretim materyallerini uyarlama yolları ve değerlendirme prosedürlerini göz önünde bulundurarak sistematik öğretmen eğitimine duyulan ihtiyacı göstermektedir, böylece öğrenciler disleksi olan öğrenciler, eğitimin her kademesinde yeteneklerine ve güçlü yönlerine uygun eğitim alacakları sonucuna varılmıştır.

Stampoltzis vd. (2018) yaptıkları çalışmada Yunan devlet ilköğretmenlerinin, planlı davranış teorisi (PDT) modelini kullanarak disleksik öğrencilere öğretmeye yönelik tutumlarını

ve niyetlerini incelemeyi amaçlamaktadır. Bu amaca yönelik olarak, yaşları 22 ila 59 arasında olan ve ortalama toplam iş deneyimi 16,6 yıl olan 304 öğretmen, tutumlarını, öznel normlarını ve algılanan davranışsal kontrolü, niyetlerini ve diğer dışsal faktörleri değerlendiren bir PDT anketi doldurmuşlardır. Anketin geçerlik ve güvenilirliği yeterli bulunmuştur. Genel olarak, katılan öğretmenler, disleksik öğrenciler için desteğin psikolojik yönlerini vurgulayan çok çeşitli eğitim müdahalelerini ifade etmişlerdir. Ayrıca bir takım engellerle karşı karşıya kaldıklarını belirtmişler, ancak genel olarak disleksiye karşı tarafsız veya olumlu tutumlar ifade etmişlerdir. Sonuçlar, tutumların, öznel normların ve algılanan davranışsal kontrolün, öğretmenlerin disleksik öğrencilere öğretme niyetini önemli ölçüde yordadığını ve dolayısıyla seçilen PDT modelinin uygulanabilirliğini doğruladığını göstermektedir.

Krischler ve Pit-ten Cate (2019) çalışmalarında, öğretmen adaylarının ve öğretmen adaylarının zorlayıcı davranış ve öğrenme güçlüğüne yönelik tutumlarını incelemeyi amaçlamıştır. Tutumların üç bileşeni (duygusal, bilişsel ve davranışsal) dolaylı ve doğrudan ölçümler kullanılarak değerlendirilmiştir. Araştırma sonuçları, öğretmenlerin zorlayıcı davranışlara ve öğrenme güçlüğüne karşı olumsuz tutumlara sahip olduğunu, ancak olumsuz tutumların yetersizlik türünün bir işlevi olarak değişmediğini ortaya koymuştur. Mesleki statü, tutumlar ve bilgileri ile öğretmenlerin zorlayıcı davranışları olan öğrenciler ve öğrenme güçlüğü çeken öğrenciler için akademik yeterlilik derecelendirmelerindeki varyansın sırasıyla %52 ve %43 olduğu belirtilmiştir.

Kalsoom vd. (2020), ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin disleksiye dair algılarını ve sınıf içi eğitsel uygulamalarını belirlemeyi amaçladıkları araştırmalarının katılımcıları Pakistan'ın Lahor kentinde görevli 328 öğretmendir. Araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmış olup veriler araştırmacıların hazırladığı anket kullanılarak elde edilmiştir. Araştırmaya ait bulgularda, ortaokulda görevli öğretmenlerin disleksiye yönelik algılar ile özel kurum ya da kamuda çalışmaları arasında dikkate değer bir fark bulunmamıştır. Öğretmenlerin cinsiyetlerinin algıları ile ilişkili olmadığı tespit edilmiş olup, büyük oranda öğretmenin disleksiye ilişkin farkındalığının olduğu ve öğrencilerin yaşadıkları zorlukların farkında oldukları belirtilmiştir. Disleksili bireylerin akranları ile aynı seviyede ilerleme kaydedemediği, görevlerini tamamlayabilmek için ek süreye ihtiyaç duydukları, bu nedenle de öğretmenlerin sorunlar yaşadıkları ve bireylerin özgüvenlerinin artması yönünde destek sunulduğu tespit edilmiştir.

Vincent Ranjeetha ve Shobha (2020) yaptıkları araştırmada, özel okullarda ve devlet okullarında görev yapan 1.ve 4. Sınıf öğretmenlerinin çocuklarda öğrenme güçlüğüne ilişkin tutumlarını karşılaştırmayı amaçlamıştır. Araştırma sonuçları, öğretmenlerinin çocuklarda öğrenme güçlüğüne karşı sadece orta düzeyde bir tutuma sahip olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca, aylık gelir, ikamet yeri ve mevcut okul deneyimi gibi demografik değişkenler ile öğrenme güçlüğü ile ilgili seçilmiş özellikler arasında anlamlı bir ilişki görülmüştür. Öğretmenlerin cinsiyeti ile öğrenme güçlüğü çeken çocuklarla başa çıkmak için özel eğitim almış olmak; sınıfta öğrenme güçlüğü olan çocukların bulunması ve öğretmenlerin buna yönelik tutum düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Mullikin vd. (2021) çalışmalarında okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin disleksi hakkındaki bilgilerini farklı değişkenlere göre değerlendirmeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın örneklemini, 2018-2019 yılları arasında ABD Massachusetts eyaletinde görevli 92 okul öncesi ve sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri 63 sorudan oluşan bir anket ile elde edilmiştir. Araştırma bulguları sonucu, katılımcı öğretmenlerin disleksiye ilişkin genel özellikler ile tanılama değerlendirme ölçütlerine dair kavramsal yanılgılarının olduğu, disleksili bireylere yönelik eğitsel uygulamalara dair sorularda yüksek oranda başarı gösterdikleri, bunun yanı sıra meslekte kıdemli olanların kıdemsiz olanlara göre disleksi ile ilgili daha çok bilgiye sahip oldukları tespit edilmiştir.



## BÖLÜM III

### Yöntem

Bu bölümde, yapılan araştırmanın modeli, örnekleme, veri toplama araçları, verileri toplama süreci ve verilerin analizi ile ilgili bilgiler verilmiştir.

#### 3.1 Araştırmanın Modeli

Çalışma nicel araştırma deseni olup tarama modeli ile betimsel bir çalışmadır. Kullanılan ölçek sonuçlarının sayısal verilerden elde edilmesinden ötürü nicel desendir. Nicel araştırma deseni, olayları ve olguları nesnel açıdan ölçümleyebilir ve sayısal ifadeler ile göz önüne serilebilir biçimde ortaya çıkaran bir araştırma deseni türü olarak betimlenir (Buğdaycı, 2008). Ölçekler yardımıyla toplanan veriler tarama modelini açıklar. Tarama modeli ile yapılan araştırmalar, irdelenen konu ile alakalı araştırmaya katılan kişilerin fikirlerinin belirlendiği veya davranışları ya da tutumları gibi bireysel özelliklerinin tespit edildiği, diğer çalışmalara oranla genel olarak sayısal açıdan daha büyük katılımcılar üzerinden gerçekleştirilen çalışmalar olarak belirtilmiştir (Büyüköztürk vd., 2010, s.23-24). Çeşitli değişkenler açısından incelenen problem durum ilişkisel tarama modeli ile betimsel bir şekilde sunulmuştur. Bu değişkenler arasında anlamlı bir fark olup olmadığı ve ilişkisi korelasyon hesaplamaları ile saptanmıştır. Betimsel-ilişkisel tarama modeli ile yapılmış çalışmalarda bir durumun veya olayın mevcut haliyle betimlenebilmesi, bu olgulara neden olan değişkenler arasındaki ilişkinin, birbirlerine olan etkilerinin ve seviyelerinin belirlenmesi amaçlanmaktadır (Kaya vd., 2012).

#### 3.2 Evren ve Örneklem

Çalışmanın evreni, Tunceli ilinde ilkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenler ve yöneticilerdir. Tunceli ili merkezinde bulunan ilkokulda ve ortaokullarda görev yapan gönüllü öğretmen ile yöneticilerden kolayda örnekleme yöntemi kullanılarak çalışmanın örnekleme belirlenmiştir.

Tablo 1'de araştırmaya katılan öğretmen ve yöneticilerin demografik özelliklerine yer verilmiştir.

Tablo 1: Araştırmaya katılan katılımcıların demografik özelliklerine göre dağılımı

<b>Demografik Özellikler</b>	<b>Sayı (n)</b>	<b>Yüzde (%)</b>
<b>Cinsiyet</b>		
Kadın	119	62.0
Erkek	73	38.0
<b>Yaş</b>		
20-30	16	8.3
31-40	103	53.6
41 ve üstü	73	38.0
<b>Branş</b>		
Sınıf Öğretmeni	80	41.7
Türkçe Öğretmeni	15	7.8
Matematik Öğretmeni	12	6.3
İngilizce Öğretmeni	21	10.9
Fen Bilgisi Öğretmeni	10	5.2
Sosyal Bilgiler	11	5.7
Diğer	43	22.4
<b>Mesleki Kıdem</b>		
1-5	15	7.8
6-10	37	19.3
11-20	91	47.4
21 ve üstü	49	25.5
<b>Sınıfta/ okulda disleksili öğrenci varlığı</b>		
Evet	25	13.0
Hayır	167	87.0

<b>Daha önce disleksi alanına yönelik hizmet içi eğitime katılma durumu</b>		
Evet	28	13.5
Hayır	166	86.5
<b>Toplam</b>	<b>192</b>	<b>100</b>

Araştırmaya katılan katılımcıların demografik özelliklerine göre dağılımı Tabloda verilmiştir. Katılımcıların %62'sinin kadın, %38'inin erkek olduğu görülmektedir. Katılımcıların yaşlarına göre dağılımları incelendiğinde, katılımcıların %8.3'ünün 20-30, %53.6'sının 31-40 ve %38'inin ise 41 ve üstü olduğu görülmektedir.

Katılımcıların branşlarına göre dağılımları incelendiğinde, katılımcıların %41.7'sinin Sınıf Öğretmeni, %7.8'inin Türkçe Öğretmeni, %6.3'ünün Matematik Öğretmeni, %10.9'unun İngilizce Öğretmeni, %5.2'sinin Fen Bilgisi Öğretmeni, %5.7'sinin Sosyal Bilgiler ve %22.4'ünün ise diğer olduğu görülmektedir.

Katılımcıların mesleki kıdemlerine göre dağılımları incelendiğinde, katılımcıların %7.8'inin 1-5, %19.3'ünün 6-10, %47.4'ünün 11-20 ve %25.5'inin ise 21 ve üstü olduğu görülmektedir. Katılımcıların %13'ünün sınıfında/okulunda disleksili öğrenci olduğu, %87'sinin ise olmadığı görülmektedir. Katılımcıların %13.5'inin daha önce disleksi alanına yönelik hizmet içi eğitim aldığı, %86.5'inin ise almadığı görülmektedir.

### 3.3 Veri Toplama Araçları

Çalışmada kullanılan veri toplama araçları “Öğretmenlerin Disleksili Öğrencilere Yönelik Öğretim Tutumları Ölçeği”, Disleksi Bilgi ve İnanç Ölçeği ve “Kişisel Bilgi Formu”dur. Kişisel Bilgi Formu araştırmacı tarafından oluşturulmuştur.

#### 3.3.1 Öğretmenlerin Disleksili Öğrencilere Yönelik Öğretim Tutumları Ölçeği

Martan vd. (2017) tarafınca geliştirilen bu çok öğretmenlerin disleksi yaşayan bireylere dair öğretim tutumlarını ölçmeyi hedef almaktadır. 3 alt boyutu ve 20 maddeden oluşan ölçek 5'li likert derecelendirme ölçeğidir. Birinci alt boyut; bireyselleştirilmiş öğretim yönetimidir ve 6 maddeyi kapsamaktadır. Bu öğrencilere yönelik bireyselleştirilmiş öğretim faaliyetlerini kapsamaktadır. İkinci alt boyut öğretim materyalleri ve değerlendirme yöntemlerinin uyarlanmasıdır. Disleksili bireye yönelik uyarlamaları kapsamaktadır. Son alt boyut ise uzmanlarla işbirliği alt boyutudur. 8 maddeyi içeren bu alt boyut sınıf ikliminin olumlu olması

ve disleksili öğrencinin gelişimsel iyi oluşu hakkında aileler, öğretmenler ve uzmanlar arasından konsültasyonun önemine vurgu yapar. Ölçeğin güvenirlik katsayıları alt boyutlar için sırasıyla 0.81, 0.72 ve 0.79 dür (Altındağ Kumaş ve Sardohan Yıldırım, 2021). Ölçeğin Türk diline uyarlanmış versiyonunda güvenirlik tıpkı orijinal formda hesaplandığı gibi Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı kullanılarak hesaplanmıştır. İç tutarlılık katsayıları 0.84 ile 0.93 arasında değişmektedir. Ölçekteki madde toplam korelasyon katsayıları tüm ölçek maddeleri için 0,30 üzeri olarak saptanmıştır (Altındağ Kumaş ve Sardohan Yıldırım, 2021). Dolayısıyla bu ölçeğin güvenilir ve ayırt edici düzeyi yeterli bir ölçek olduğu düşünülmektedir.

### 3.3.2 Disleksi Bilgi ve İnanç Ölçeği

Soriano-Ferrer ve EchegarayBengoa (2014) tarafınca geliştirilen ölçek sınıf öğretmenleri ile yürütülen bir çalışmada öğretmenlerin disleksiye ilişkin bilgi ve inançlarının düzeyini belirlemeyi amaçlamıştır. 36 maddeden oluşan ölçek 3'lü likert derecelendirme ölçeğidir. Aynı zamanda doğru, yanlış ve bilmiyorum diye yanıtlandığından kavram yanılgılarını saptamaya çalışır. Ölçeğin 3 alt boyutu vardır bunlar; genel bilgi, tanı ve tedavidir. Ölçeğin güvenirlik çalışmalarında Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı kullanılmıştır. Ölçeğin tümü ve alt boyutlarının iç tutarlık katsayıları 0,78 ile 0,87 arasında değişmektedir(Sümer-Dodur ve Altındağ Kumaş, 2020). Bu açıdan ölçeğin güvenilir olduğu söylenebilmektedir. Ölçekteki maddelerin ayırt edicilikleri için madde toplam korelasyonu toplam maddeler için 0,30 üzerinde olduğu tespit edilmiştir. Ölçek öğretmenleri ayırt edebilecek düzeyde yeterlidir (Sümer-Dodur & Altındağ Kumaş, 2021).

### 3.3.3 Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacının geliştirdiği bu form öğretmenlerin ve yöneticilerin cinsiyeti, yaşı, kıdem süreleri, branşları ve hizmet içi eğitim alıp almama durumları hakkında bilgi sağlayan bir kişisel bilgi formudur.

### 3.4 Veri Toplama Süreci

Veriler araştırmacı tarafından toplanmıştır. Yakın Doğu Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'na başvurulup etik kuruldan onay alındıktan sonra Milli Eğitim Bakanlığı ve Tunceli İl Milli Eğitim Müdürlüğünden de izin alınıp veri toplama araçları uygulanmıştır. Ölçekler uygulanmadan önce bireylere bilgilendirilmiş onam sunulmuştur. Araştırmaya katılanların gönüllüğü esas alınarak içten ve samimi yanıtlar vermesi beklenmiştir.

### 3.5 Verilerin Analizi

Verileri değerlendirirken SPSS paket programından yararlanılmıştır. Uygulamada istatistiksel yöntemler açısından, tek yönlü varyans analizi yaş gibi değişkenlerin incelenmesi için kullanılmıştır. t testi cinsiyetin analizi için kullanılmıştır. Aritmetik ortalama, standart sapma gibi betimsel istatistik yöntemlerinden faydalanılmıştır. Kişilerin hangi maddeye ne kadar işaretleme yaptığının ve ortalama değerlerini öğrenmek için aritmetik ortalama gibi nicel veri analizleri teknikleri kullanılmıştır. Kullanılan lme araçlarından elde edilen bulguların analizinde maddelere verilen cevap sıklığının öğrenmek için frekans dağılımı tablosu kullanılmıştır. Bilgi, inanç ve ğretim uygulamaları ölçeklerinden çıkan verilerin arasındaki ilişki Pearson momentler çarpımı korelasyonu yoluyla saptanmıştır. Korelasyon gibi betimsel istatistik yöntemlerinden faydalanılmıştır.

## BÖLÜM IV

### Bulgular

Bu bölümde araştırmanın problem ve alt problemleri doğrultusunda yapılan analizlerden elde edilen bulgular ve bu bulgular ışığında oluşturulan araştırmanın alt problemlerine ait tablo ve yorumlara yer verilmiştir.

Araştırmada elde edilen veriler SPSS (Statistical Package for Social Sciences) for Windows 25.0 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Verileri değerlendirilirken tanımlayıcı istatistiksel metotlar (sayı, yüzde, min-maks değerleri, medyan, ortalama, standart sapma) kullanılmıştır.

Kullanılan verilerin normal dağılıma uygunluğu test edilmiştir. Normal dağılıma uygunluk Q-Q Plot çizimi ile incelenebilir (Chan, 2003:280-285). Ayrıca, kullanılan verilerin normal dağılım göstermesi çarpıklık ve basıklık değerlerinin  $\pm 3$  arasında olmasına bağlıdır (Shao, 2002).

Normal dağılıma sahip verilerde niceliksel verilerin karşılaştırılmasında iki bağımsız grup arasındaki fark için bağımsız t testi, 2'den fazla bağımsız grup karşılaştırılmasında ise tek yönlü varyans analizi uygulanmış ve fark bulunduğu durumda fark yaratan grubu bulmak için Bonferroni kullanılmıştır.

Tablo 2: Araştırmada kullanılan ölçeklerin güvenirlik analizi sonuçları

Ölçek ve Boyutları	Cronbach's Alpha
Genel Bilgi Boyutu	0.798
Tanı Boyutu	0.738
Tedavi Boyutu	0.771
Disleksi ile İlgili Bilgi ve İnanç Ölçeği	0.891
Bireyselleştirilmiş Öğretim Yöntemi Boyutu	0.931
Öğretim Materyalleri ve Değerlendirme Yöntemleri Boyutu	0.822
Uzmanlar ile İşbirliği Boyutu	0.954
Öğretmenlerin Disleksi Olan Öğrencilerin Öğrenimine Yönelik Tutum Ölçeği	0.967

Araştırmada kullanılan ölçeklerin güvenilirlik analizi sonuçları Tabloda verilmiştir. Disleksi ile ilgili bilgi ve inanç ölçeği güvenilirliği 0.891, öğretmenlerin disleksi olan öğrencilerin öğrenimine yönelik tutum ölçeği güvenilirliği ise 0.967 olarak bulunmuş ve iyi derecede güvenilirliğe sahip olduğu tespit edilmiştir. Cronbach Alfa değerlerinin 0.50'den büyük olması, kullanılan ölçeklerin güvenilir olduğunu göstermektedir. Bu da çalışmada kullanılan ölçeğin içsel tutarlılıklarının iyi olduğunu göstermektedir (Özdamar K, 2015).

Tablo 3: Araştırmada kullanılan ölçeklerin normallik analizi sonuçları

Ölçek ve Boyutları	Çarpıklık	Basıklık	Durum
Genel Bilgi Boyutu	-0.355	0.793	Normal
Tanı Boyutu	-0.947	0.155	Normal
Tedavi Boyutu	0.055	-1.001	Normal
Disleksi ile İlgili Bilgi ve İnanç Ölçeği	-0.661	0.743	Normal
Bireyselleştirilmiş Öğretim Yöntemi Boyutu	-1.515	1.947	Normal
Öğretim Materyalleri ve Değerlendirme Yöntemleri Boyutu	-1.024	0.913	Normal
Uzmanlar ile İşbirliği Boyutu	-1.621	2.179	Normal
Öğretmenlerin Disleksi Olan Öğrencilerin Öğrenimine Yönelik Tutum Ölçeği	-1.605	2.290	Normal

Araştırmada kullanılan ölçeklerin normallik analizi sonuçları Tabloda verilmiştir. Verilerin çarpıklık ve basıklık değerlerinin  $\pm 3$  arasında olması normal dağılıma sahip olduğunu göstermektedir.

Tablo 4: Araştırmada kullanılan ölçeklerin tanımlayıcı istatistikleri

Ölçek ve Boyutları	Minimum	Maksimum	Ortalama	Standart Sapma
Genel Bilgi Boyutu	0.00	14.00	7.10	2.66
Tanı Boyutu	0.00	9.00	5.90	2.00
Tedavi Boyutu	0.00	8.00	3.23	2.15
Disleksi ile İlgili Bilgi ve İnanç Ölçeği	0.00	29.00	16.23	5.61
Bireyselleştirilmiş Öğretim Yöntemi Boyutu	6.00	30.00	24.23	6.01
Öğretim Materyalleri ve Değerlendirme Yöntemleri Boyutu	6.00	30.00	22.22	5.35
Uzmanlar ile İşbirliği Boyutu	9.00	45.00	37.10	9.02
Öğretmenlerin Disleksi Olan Öğrencilerin Öğrenimine Yönelik Tutum Ölçeği	20.00	100.00	79.38	18.45

Araştırmada kullanılan ölçeklerin tanımlayıcı istatistikleri Tabloda verilmiştir.

Tablo 5: Araştırmaya katılan katılımcıların demografik özelliklerine göre disleksi ile ilgili bilgi ve inanç ölçeği ve boyutları puanlarının karşılaştırılması



Değişkenler	Genel Bilgi Boyutu		Tanı Boyutu		Tedavi Boyutu		Disleksi ile İlgili Bilgi ve İnanç Ölçeği	
	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS
<b>Cinsiyet</b>								
Kadın	7.14	2.29	6.02	1.78	3.15	2.05	16.31	4.76
Erkek	7.04	3.19	5.71	2.33	3.36	2.30	16.11	6.81
Test değeri	0.257**		1.022**		-0.641**		0.241**	
p	0.798		0.308		0.522		0.810	
<b>Yaş</b>								
20-30	7.63	1.96	6.19	2.04	3.38	1.75	17.19	3.27
31-40	7.12	2.69	5.91	2.01	3.10	2.20	16.13	5.76
41 ve üstü	6.97	2.76	5.82	2.02	3.38	2.16	16.18	5.84
Test değeri	0.395***		0.220***		0.418***		0.252***	
p	0.674		0.803		0.659		0.778	
<b>Branş</b>								
Sınıf Öğretmeni	7.25	2.41	5.91	1.94	3.29	2.19	16.45	5.02
Türkçe Öğretmeni	7.47	2.61	6.40	1.35	3.93	2.28	17.80	5.56
Matematik Öğretmeni	6.67	2.61	6.00	1.60	2.58	2.15	15.25	5.14
İngilizce Öğretmeni	6.38	2.58	5.67	1.77	3.29	2.12	15.33	5.32
Fen Bilgisi Öğretmeni	6.80	2.15	6.50	1.58	3.20	1.62	16.50	3.69
Sosyal Bilgiler	5.73	2.65	4.91	2.74	2.64	2.46	13.27	7.21

Diğer	7.60	3.19	5.91	2.38	3.19	2.10	16.70	6.76	
Test değeri	1.174***		0.801***		0.598***		0.927***		
p	0.322		0.570		0.732		0.477		
<b>Mesleki kıdem</b>									
1-5 (1)	6.73	2.52	5.93	1.94	2.73	1.79	15.40	5.26	
6-10 (2)	6.27	2.62	5.97	2.15	2.78	2.11	15.03	5.79	
11-20 (3)	7.75	2.51	6.08	1.93	3.34	2.09	17.16	5.11	
21 ve üstü (4)	6.65	2.79	5.51	2.05	3.51	2.35	15.67	6.32	
Test değeri	3.707***		0.870***		1.163***		1.696***		
p	<b>0.013*</b>		0.458		0.325		0.169		
Bonferroni	<b>3&gt;2</b>								
<b>Sınıfta/ okulda disleksili öğrenci varlığı</b>									
Evet	7.68	2.38	6.48	1.56	3.88	1.83	18.04	4.67	
Hayır	7.02	2.69	5.81	2.05	3.13	2.18	15.96	5.70	
Test değeri	1.162**		1.555**		1.633**		1.734**		
p	0.247		0.122		0.104		0.085		
<b>Daha önce disleksi alanına yönelik hizmet içi eğitime katılma durumu</b>									
Evet	9.08	2.21	6.62	1.42	4.35	1.94	20.04	4.52	
Hayır	6.80	2.59	5.79	2.06	3.05	2.13	15.64	5.54	
Test değeri	4.247**		2.577**		2.909**		3.849**		
p	<b>0.000*</b>		<b>0.013*</b>		<b>0.004*</b>		<b>0.000*</b>		

\* $p < 0.05$ , \*\*Bağımsız t testi, \*\*\*Tek yönlü varyans analizi

Araştırmaya katılan katılımcıların demografik özelliklerine göre disleksi ile ilgili bilgi ve inanç ölçeği ve boyutları puanlarını karşılaştırmak için iki bağımsız grup karşılaştırılmasında bağımsız t testi, ikiden fazla bağımsız grup karşılaştırılmasında ise tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır.

Bunun sonucunda, katılımcıların mesleki kıdemlerine göre genel bilgi boyutu puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ( $p < 0.05$ ). Fark yaratan grubu bulmak için Bonferroni uygulanmıştır. Mesleki kıdemi 11-20 yıl arası olan katılımcıların genel bilgi boyutu puanlarının, 6-10 yıl arası olan katılımcılara göre daha fazla olduğu görülmektedir.

Katılımcıların daha önce disleksi alanına yönelik hizmet içi eğitime katılma durumuna göre disleksi ile ilgili bilgi ve inanç ölçeği ve boyutları puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ( $p < 0.05$ ). Daha önce disleksi alanına yönelik hizmet içi eğitim alan katılımcıların disleksi ile ilgili bilgi ve inanç ölçeği ve boyutları puanlarının, eğitim almayan katılımcılara göre daha fazla olduğu görülmektedir.

Tablo 6: Araştırmaya katılan katılımcıların demografik özelliklerine göre öğretmenlerin disleksi olan öğrencilerin öğrenimine yönelik tutum ölçeği ve boyutları puanlarının karşılaştırılması

Değişkenler	Öğretmenlerin Disleksi Olan Öğrencilerin Öğrenimine Yönelik Tutum Ölçeği	
	Bireyselleştirilmiş Öğretim Yöntemi Boyutu	Uzmanlar ile İşbirliği Boyutu
	Öğretim Materyalleri ve Değerlendirme Yöntemleri Boyutu	

	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS
<b>Cinsiyet</b>								
Kadın	24.45	6.01	22.50	5.37	37.69	8.95	80.42	18.40
Erkek	23.88	6.03	21.75	5.32	36.14	9.12	77.67	18.54
Test değeri	0.645**		0.944**		1.158**		1.002**	
p	0.520		0.346		0.248		0.318	
<b>Yaş</b>								
20-30	24.88	6.40	22.38	6.21	37.31	8.65	80.50	18.99
31-40	24.18	6.07	22.44	5.42	36.82	9.11	79.30	18.77
41 ve üstü	24.16	5.91	21.88	5.10	37.45	9.08	79.23	18.12
Test değeri	0.099***		0.240***		0.110***		0.032***	
p	0.906		0.787		0.896		0.968	
<b>Branş</b>								
Sınıf Öğretmeni	23.53	6.65	21.34	5.29	35.85	9.97	76.60	20.00
Türkçe Öğretmeni	26.47	3.96	24.33	4.05	40.73	4.65	86.93	10.37
Matematik Öğretmeni	22.50	8.13	21.50	7.42	36.17	12.28	76.17	25.85
İngilizce Öğretmeni	24.10	5.40	22.48	5.39	36.90	8.43	79.38	17.49
Fen Bilgisi Öğretmeni	25.60	2.91	23.30	3.89	39.80	3.97	84.30	7.66
Sosyal Bilgiler	24.00	6.26	22.73	5.41	35.64	9.78	78.45	19.63
Diğer	25.07	5.34	22.81	5.44	38.26	8.05	81.88	16.88
Test değeri	0.925***		0.970***		1.000***		1.039***	
p	0.478		0.447		0.427		0.402	

<b>Mesleki kıdem</b>								
1-5	23.40	6.19	20.93	6.28	36.87	8.83	77.27	18.82
6-10	26.54	3.41	24.16	3.40	40.11	4.96	86.24	9.81
11-20	23.70	6.53	21.80	5.77	36.21	9.79	77.63	20.19
21 ve üstü	23.73	6.21	21.92	5.22	36.55	9.70	78.08	19.23
Test değeri	2.310***		2.194***		1.751***		2.166***	
p	0.078		0.090		0.158		0.093	
<b>Sınıfta/ okulda disleksili öğrenci varlığı</b>								
Evet	25.08	5.34	22.40	5.73	38.60	7.91	81.64	17.30
Hayır	24.11	6.11	22.19	5.31	36.87	9.18	79.04	18.64
Test değeri	0.754**		0.181**		0.892**		0.657**	
p	0.452		0.856		0.374		0.512	
<b>Daha önce disleksi alanına yönelik hizmet içi eğitime katılma durumu</b>								
Evet	25.31	5.55	23.15	4.83	38.46	7.20	82.54	15.61
Hayır	24.07	6.08	22.07	5.42	36.89	9.27	78.88	18.85
Test değeri	0.980**		0.959		0.828**		0.940**	
p	0.329		0.339		0.409		0.348	

\*p<0.05, \*\*Bağımsız t testi, \*\*\*Tek yönlü varyans analizi

Araştırmaya katılan katılımcıların demografik özelliklerine göre öğretmenlerin disleksi olan öğrencilerin öğrenimine yönelik tutum ölçeği ve boyutları puanlarını karşılaştırmak için iki bağımsız grup karşılaştırılmasında bağımsız t testi, ikiden fazla bağımsız grup

karşılaştırılmasında ise tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır. Bunun sonucunda, katılımcıların demografik özelliklerine göre öğretmenlerin disleksi olan öğrencilerin öğrenimine yönelik tutum ölçeği ve boyutları puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ( $p>0.05$ ).

Tablo 7: Araştırmada kullanılan ölçekler arasındaki ilişki

Ölçek Boyutları	ve	Bireyselleştiril- miş Öğretim Yöntemi Boyutu		Öğretim Materyalleri ve Değerlendirme Yöntemleri Boyutu		Uzmanlar ile İşbirliği Boyutu		Öğretmenlerin Disleksi Olan Öğrencilerin Öğrenimine Yönelik Tutum Ölçeği	
		r	p	r	p	r	p	r	p
Genel Bilgi Boyutu		0.016	0.827	0.040	0.585	0.030	0.683	0.031	0.673
Tanı Boyutu		0.234	<b>0.001*</b>	0.221	<b>0.002*</b>	0.252	<b>0.000*</b>	0.251	<b>0.000*</b>
Tedavi Boyutu		-0.018	0.809	0.024	0.742	-0.020	0.785	-0.006	0.934
Disleksi ile İlgili Bilgi ve İnanç Ölçeği		0.084	0.245	0.107	0.140	0.096	0.184	0.102	0.159

\* $p<0.05$

Araştırmada kullanılan ölçekler arasındaki ilişkiyi test etmek için Pearson korelasyon uygulanmıştır. Bunun sonucunda, tanı boyutu ile bireyselleştirilmiş öğretim yöntemi boyutu arasında ( $\beta=0.234$ ,  $p<0.05$ ), öğretim materyalleri ve değerlendirme yöntemleri boyutu arasında ( $\beta=0.221$ ,  $p<0.05$ ), uzmanlar ile iş birliği boyutu arasında ( $\beta=0.252$ ,  $p<0.05$ ) ve öğretmenlerin disleksi olan öğrencilerin öğrenimine yönelik tutum ölçeği arasında ( $\beta=0.251$ ,  $p<0.05$ ) istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki olduğu görülmektedir.

## **Bölüm V**

### **Tartışma**

Bu bölümde araştırmada elde edilen bulgular ve konuya yönelik daha önceden yapılan literatürdeki araştırma bulgularının tartışılması ve yorumlanması yer almaktadır.

Çalışmaya katılan öğretmen ve yöneticilerden mesleki kıdemi 11-20 yıl arası olanlara ait genel bilgi boyutu puanlarının, 6-10 yıl arası olanlara göre daha fazla olduğu görülmüştür. Yapılan alan yazın taramasında bu sonuca benzer olarak, Menon (2016)'ın Hindistandaki ortaokullarda görev yapan 500 öğretmen ile, özel öğrenme güçlüğüne dair farkındalıkları ve bilgi düzeylerini ortaya koymayı amaçladığı çalışmasında, mesleki kıdemin öğretmenlerin özel öğrenme güçlüğüne dair bilgi düzeylerini ve farkındalıklarını etkilemediği fakat öğrenme güçlüğüne alt boyutlarının farkındalığı açısından anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaştığı görülmüştür.

Çalışma sonucunda, daha önce disleksi alanına yönelik hizmet içi eğitim alan katılımcıların disleksi ile ilgili bilgi ve inanç ölçeği ve boyutları puanlarının, eğitim almayan katılımcılara göre daha fazla olduğu saptanmıştır. Akçay (2014) bu sonuca benzer olarak, İstanbul ili Üsküdar ilçesindeki ilkokullarda görev yapan 104 öğretmen ile sınıflarında bulunan dislektik öğrencilere ve genel olarak disleksiye yönelik farkındalık düzeylerini belirlemeyi amaçladığı çalışmasında, öğretmenlerden disleksiye yönelik hizmet içi eğitim alanların almayan öğretmenlere göre disleksiye dair farkındalık düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Altun ve Uzuner (2016) özel öğrenme güçlüğünden etkilenmiş bireylere yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesini amaçladıkları çalışmalarında, katılımcı öğretmenlerin hizmet öncesi dönemde ve hizmet sürecinde eğitim almadıkları sonucuna varmışlardır. Bu sonuç araştırma ile benzerlik göstermektedir. Balcı (2019) öğretmenlerin disleksiye ilişkin görüşlerini incelemek ve onların disleksiyle ilgili eğitim ihtiyaçlarını belirlemek amacıyla Ankara İli Kalecik İlçesinde görev yapan öğretmenler ile gerçekleştirdiği çalışmasında araştırma ile benzer olarak öğretmenlerin yeterince eğitimden faydalandırılmadıkları sonucuna ulaşmıştır.

Bu çalışmada öğretmen ve yöneticilerin disleksili öğrencilere yönelik bilgi ve inanç düzeyleri ile öğretim tutumları arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik ortaya koydukları yanıtların katılımcıların demografik özelliklerine göre anlamlı düzeyde bir farklılık yansıtmadıkları sonucuna ulaşılmış olup, alanyazında bu yönde bir araştırmaya rastlanmamıştır. Alanyazında

bu yönde yapılan herhangi bir araştırmaya rastlanılmamış ve yapılan ilk çalışma olması sebebiyle, bu çalışmanın ilerleyen süreçte daha fazla katılımcı ile yapılacak çalışmalara ışık tutacağı ve literatüre katkı sağlayacağı düşünölmektedir.



## Bölüm VI

### Sonuç ve Öneriler

#### 6.1 Sonuçlar

- Bu çalışmanın katılımcılarının büyük çoğunluğunun kadın olduğu belirlenmiştir.
- Bu çalışmaya dâhil olan katılımcıların çoğunun 31-40 yaş aralığında olduğu ve branşının sınıf öğretmenliği olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- Bu çalışmanın katılımcılarının büyük çoğunluğunun 11-20 yıl arasında mesleki kıdeme sahiptir.
- Bu çalışmada sınıfında ya da okulunda disleksili öğrencisi olmayan katılımcı sayısının oldukça fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- Bu çalışmaya dâhil olan katılımcıların büyük çoğunluğunun daha önce disleksi alanına yönelik hizmet içi eğitime katılmadığı saptanmıştır.
- Bu araştırmada kullanılan ölçeklerin güvenilir olduğu ve ölçeklerin boyutlara göre normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir.
- Bu çalışmada kullanılan disleksi ile ilgili bilgi ve inanç ölçeği ve boyutları puanlarının, katılımcıların cinsiyeti, yaşı, branşı ve sınıfında disleksili öğrencisi olma durumuna göre karşılaştırıldığında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir.
- Bu çalışmaya dâhil olan katılımcıların disleksi ile ilgili bilgi ve inanç ölçeği ve boyutları puanlarının mesleki kıdem ile karşılaştırılmasında yapılan analizler sonucundan istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. Bu anlamlı farklılığın 11-20 yıl arası mesleki kıdeme sahip katılımcıları ile 6-10 yıl arası mesleki kıdeme sahip katılımcılar arasında olduğu belirlenmiştir.
- Bu çalışmada katılımcıların mesleki kıdemlerinin arttıkça disleksi ile ilgili bilgi ve inançlarının arttığı sonucuna ulaşılmıştır.
- Bu çalışmada katılımcıların daha önce disleksi alanına yönelik hizmet içi eğitime katılma durumuna göre disleksi ile ilgili bilgi ve inanç ölçeği ve boyutları puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- Bu çalışmada daha önce disleksi alanına yönelik hizmet içi eğitim alan katılımcıların disleksi ile ilgili bilgi ve inanç ölçeği ve boyutları puanlarının, eğitim almayan katılımcılara göre daha fazla olduğu görülmüştür.

## 6.2 Öneriler

### Araştırma Sonuçlarına Yönelik Öneriler

- Öğretmenlere Özel Öğrenme Güçlüğü ve Disleksi ile ilgili MEB'in Hizmetiçi Eğitimler vermesi önerilir.
- Mesleki kıdemi 1-10 yıl arası olan öğretmenlere MEB tarafından Disleksi ile ilgili bilgilendirme kursları verilebilir.
- Disleksili bireylerin kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları kapsamında eğitime devam ettikleri gerçeğinden hareketle, Destek eğitim odalarında görevlendirilen sınıf öğretmenleri ve diğer branş öğretmenlerine yönelik disleksili öğrenciler ve eğitimleri ilgili hizmetiçi eğitimler verilebilir.
- Üniversitelerde özellikle okul öncesi, ilkokul ve ortaokullarda görev yapacak öğretmenlik branşlarında eğitim gören öğrencilerin öğrenme güçlüğü ile ilgili alacakları ders sayıları artırılabilir.
- Sınıf ve branş öğretmenlerinin disleksi hakkında farkındalıklarının artırılması, mesleki bilgilerinin geliştirilmesi ve disleksili bireylere yönelik etkili öğretim yapabilmeleri için disleksi ve disleksiden etkilenmiş öğrencilerin eğitim-öğretimin sürecinde bu öğrencilere yönelik tanılama, bireysel eğitim programı hazırlama ve yürütmede sürekli, etkili ve derinlemesine hizmet içi eğitimler verilebilir.
- Millî Eğitim Bakanlığı tarafından disleksili bireylere ilişkin yeni öğretim yöntem ve teknikleri geliştirilerek öğretmenlerin uygulamalarına yönelik çalışmalar yapılabilir.
- Disleksiden etkilenmiş bireylerin öğretim süreçlerini geliştirmeye yönelik araştırmalar yapılabilir.

### İleride Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler

- Aynı çalışma deneysel olarak tasarlanıp uygulanabilir.
- Alan yazında disleksi alanına yönelik ölçeklerin yetersizliğinden hareketle, bu alandaki farklı sorunlara yönelik yeni ölçek geliştirme çalışmaları yapılabilir.
- Bu çalışmada ilkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmen ve yöneticilerin disleksili bireylere yönelik bilgi inanç ve öğretim tutumları arasındaki ilişki incelenmiştir. Bunun yanı sıra eğitimin diğer kademelerindeki öğretmenlere, yöneticilere ve velilere yönelik olarak benzer çalışmalar yürütülebilir.

## KAYNAKLAR

Abd Hamid, S.T., Syed Hassan, S.S. ve İsmail, N.A.H. (2012). Teaching quality and performance among experienced teachers in Malaysia. *Australian Journal of Teacher Education*, 37(11).

Abraham, D. E. (2014). *Teachers' knowledge and beliefs about dyslexia: A survey of pilot inclusive schools in the Effutu District* (Doctoral dissertation).

Ainscow, M., Slee, R., & Best, M. (2019) Editorial: The Salamanca Statement: 25 Years On, *International Journal Of Inclusive Education*, 23(7-8), 671-676, DOI: 10.1080/13603116.2019.1622800

Akyol, Hayati (2015); Türkçe İlkokuma Yazma Öğretimi, Pegem Akademi, Ankara.

Alahmadi, N. A., & El Keshky, M. E. S. (2019). Assessing primary school teachers's knowledge of specific learning disabilities in the Kingdom of Saudi Arabia. *Journal of Educational and Developmental Psychology*, 9(1), 9-22.

Alexander, A. W. ve Slinger- Constant, A-M. (2004). Current status of treatments for dyslexia: Critical review. *Journal of Child Neurology*, 19 (10), 744-758.

Alkan, N. (2008). 8- 12 yaş çocuklarına uygulanan "sözel olmayan öğrenme güçlüğü skalası" sonuçlarının karşılaştırılması. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Allington, R. L. (2013). What really matters when working with struggling readers. *Reading Teacher*, 66(7), 520-530.

Altındağ Kumaş, Ö. ve Sardohan Yıldırım, A. E. (2021). Öğretmenlerin Disleksili Öğrencilere Yönelik Öğretim Tutumları Ölçeği'nin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *OPUS– Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 18(44), 8154-8171. DOI: 10.26466/opus.969139

Altun, T. ve Uzuner, F.G. (2016). Sınıf öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin eğitimine yönelik görüşleri. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 44, 33-49

Altun, T., Ekiz, D. ve Odabası, M. (2011). Sınıf öğretmenlerinin sınıflarında karşılaştıkları okuma güçlüklerine ilişkin nitel bir araştırma. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökal Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 80-101.

Altun, T., ve Uzuner, G. F. (2016). Sınıf öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin eğitimine yönelik görüşleri. *International Journal of Social Science*, 44, 33-49.

Altuntaş, F. (2010). Sınıf Öğretmenlerinin Disleksiye İlişkin Bilgileri ve Dislektik Öğrencilere  
American Psychiatric Association. (1994). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (4th ed.). American Psychiatric Publishing, Inc.

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). Washington: Author.

American Psychiatric Association. (2014). *Ruhsal bozuklukların tanılma ve sayımsal el kitabı* (5. baskı) [*Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.)] (E. Köroğlu, Çev. Ed.). Hekimler Yayın Birliği. (Orijinal kitabın yayın tarihi 2013).

Anderson, P. L., & Meier-Hedde, R. (2001). Early case reports of dyslexia in the United States and Europe. *Journal of Learning Disabilities* 2001;34(1):9-21.

Arnold, W. (1990). The evolution of marmot sociality: I. Why disperse late?. *Behavioral ecology and Sociobiology*, 229-237.

Arttırıcı, A. (2018). Meslek liselerinde çalışan öğretmenlerin öğrenme güçlüğü konusundaki bilgi düzeylerinin incelenmesi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Okan Üniversitesi, İstanbul.

Aslan, Y. (2016). Sınıf öğretmenlerinin disleksiye ilişkin bilgileri ve dislektik öğrencilere yönelik çalışmaları, *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 11(3), 237-254.

Ataman, A. & Kahveci, G. (2003). Öğrenme yetersizliği ya da özgül öğrenme güçlüğü. A. Ataman.(Ed.), *Özel Eğitime Giriş* (s.154-161). Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

Ataman, A. ve Kahveci, G. (2009). Öğrenme yetersizliği ya da özgül öğrenme güçlüğü. A. Ataman (Ed.) içinde, *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitime giriş*. Ankara: Gündüz Eğitimi ve Yayıncılık.

Avcıoğlu, H. (2012). Rehberlik ve Araştırma Merkez (RAM) müdürlerinin tanılama, yerleştirme-izleme, Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı geliştirme ve kaynaştırma uygulamasında karşılaşılan sorunlara ilişkin algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(3), 2009- 2031.

- Bal, A. (2022). Disleksi Tanısı Almış Okul Çağı Çocuklarda Bilişsel Fonksiyonların Betimlenmesi. Yüksek Lisans Tezi, İstinye Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Balcı, E. (2019). Disleksi Hakkında Öğretmen Görüşleri ve Karşılaştıkları Sorunlar. *Ege Eğitim Dergisi*, 20 (1) , 162-179 . DOI: 10.12984/egeefd.453922
- Barton, D., & Hamilton, M. (2012). *Local Literacies: Reading and Writing in One Community*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203125106>
- Basim Ali, C. T., Fysal, N., Akhila Thasneem, A., & Aswathy, P. S. (2019). Assessment of knowledge level on learning disability among primary school teachers. *International Journal of Contemporary Pediatrics*, 6(2), 431-435.
- Bateman, B. (1966). Learning disorders. *Review of Educational Reserch*, 36(1), 93-119.
- Batu, S. ve Topsakal, M. (2003). Özel eğitim danışmanlığı süreci ve bir danışmanlık örneği. *Özel Eğitim Dergisi*, 4(1), 19-29.
- Batu, S., & Uysal, A. (2015). Günümüz sınıflarına engelli çocukların katılımını destekleme. Gönül Akçamete (Ed.), *Genel eğitim okullarında özel gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim* (s. 113-139). Ankara: Kök.
- Batum, P. (2007). Öğrenme bozukluklarında ebeveyn kabulü/reddi ile içselleştirme ve dışsallaştırma sorunlarının incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Baydık, B. (2002). Okuma güçlüğü olan ve olmayan çocukların sözcük okuma becerilerinin karşılaştırılması. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Baydık, B., Ergül, C. ve Bahap Kudret, Z. (2012). Okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma akıcılığı sorunları ve öğretmenlerinin bu sorunlara yönelik öğretim uygulamaları. *İlköğretim Online*, 11(3), 778-789.
- Baykoç, N. (Ed.). (2015). *Özel Gereksinimli Çocuklar Ve Özel Eğitim* (3. Baskı). Ankara: Eğiten Kitap.
- Bayrakçı, M. & Susam, B. (2021). Sınıf Öğretmenlerinin Özel Öğrenme Güçlüğü Yaşayan Öğrencilerin Özelliklerine Ve Eğitimlerine Yönelik Görüşleri. *Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4 (2) , 45-56. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/akuned/issue/67821/961394Aslan>

- Bender, W. (2016). Öğrenme güçlüğü olan bireyler ve eğitimleri. (Çev: H. Sarı). Ankara: Nobel
- Benner, S., Bell, S.M., & Broemmel, A. (2011). Teacher Education and Reading Disabilities. R. Allington & A. McGill-Franzen, (Ed). Handbook Of Reading Disability Research. (Pp.68-78). New York: Routledge.
- Biklen, D., & Zollers, N. (1986). The focus of advocacy in the LD field. *Journal of Learning Disabilities*, 19(10), 579-586.
- Bingöl, A. (2003). Ankara'daki İlkokul 2. Ve 4. Sınıf Öğrencilerinde Gelişimsel Disleksi Oranı. *Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Mecmuası*. 67-82, Cilt:56 Sayı.2.
- Brook, U., Waternberg, N. ve Geva, D. (2000). Attitude and knowledge of attention deficit hyperactivity disorder and learning disability among high school teachers. *Patient education and Counseling*, 40(3), 247-252.
- Brunswick, N. (2009). *Dyslexia A Beginner's Guide*. Oneworld Publications.
- Brunswick, N. (2012). *Supporting Dyslexic Adults in Higher Education and the Workplace*. John Wiley & Sons.
- Buldu, M. (2014). Öğretmen yeterlik düzeyi değerlendirmesi ve mesleki gelişim eğitimleri planlanması üzerine bir öneri. *Milli Eğitim*, 204.
- Büttner, G., & Hasselhorn, M. (2011). Learning disabilities: Debates on definitions, causes, subtypes, and responses. *International Journal of Disability, Development and Education*, 58(1), 75-87.
- Cakir, L., & Kocabas, I. (2016). Mentoring in gifted student's education and a model suggestion. *Educational Process: International Journal*, 5(1), 76.
- Campbell, T. (2013). *Dyslexia: The Government of Reading*. Palgrave Macmillan UK. <https://doi.org/10.1057/9781137297938>.
- Carbo, Marie (1984); "Recorded Books= Remarkable Reading Gains, How to Help Kids Break Through The Reading Barrier" *Early Years PreK/8*, Cilt 15, Sayı 3, s. 44-47
- Carbo, Marie (1990); "Igniting The Literacy Revolution Through Reading Styles.," *Educational Leadership*, Cilt 48, Sayı 2, s.26-29.
- Carbo, Marie (1992); "Eliminating the Need for Dumbed-Down Textbooks," *Educational Horizons*, Cilt 70, Sayı 4, s. 189-193

Carbo, Marie (1996); "Selecting The 'Right' Reading Method", Teaching Pre K8, Cilt 27, Sayı 1, s. 84-8

Carbo, Marie (1997); "Every Child a Reader," Reprinted in School Leader official publication of the New Jersey School Boards Association, Cilt 26, Sayı. 5, s. 22-25.

Carbo, Marie (2013); "Series: Powerful Best Reading Practices for Struggling Readers Part 3: A Three-Step Plan for Increasing Reading Achievement," Instructional Leader Texas Elementary Principals and Supervisors Association, Cilt 26, Sayı 6, S.3-5.

Carvalho, L., & da Silva, C. (2010). Developmental Dyslexia: Perspectives on Teacher Training and Learning Disabilities in Portugal. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 8(2):1-8.

Chuunga, M.S. (2013). Teachers 'practices in the teaching of reading and writing towards supporting learners with reading difficulties at lower primary (Yüksek Lisans Tezi). University of Oslo, Oslo.

Colenbrander, D., Ricketts, J. & Breadmore, H. L. (2018). Early identification of dyslexia: Understanding the issues. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 49(4), 817-828. [https://doi.org/10.1044/2018\\_lshss-dyslc-18-0007](https://doi.org/10.1044/2018_lshss-dyslc-18-0007)

Cortiella, C., & Horowitz, S. H. (2014). The state of learning disabilities: Facts, trends and emerging issues. New York: National Center for Learning Disabilities, 25.

Coştu, S. (2019). Matematik öğrenme güçlüğüne sahip (diskalkulik) bireylerin belirlenmesine yönelik model geliştirme çalışması. Doktora Tezi, Trabzon Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Trabzon.

Çakıroğlu, O. (2017). Özel öğrenme güçlüğüne giriş. M. A. Melekoğlu ve U. Sak (Ed.), *Öğrenme güçlüğü ve özel yetenek (2-22)*. Ankara: Pegem Akademi.

Çakıroğlu, O. (2018). Özgül öğrenme güçlüğüne giriş. M.A. Melekoğlu ve O. Çakıroğlu (Ed.), *Özgül öğrenme güçlüğü olan çocuklar (s.39)*. Ankara: Vize Akademi. ISBN: 978605798208.

Çayır, Aybala ve Emine Balcı (2017); "Bireyselleştirilmiş Okuma Programının Disleksi Riski Olan Bir İlkokul Öğrencisinin Okuma Becerileri Üzerindeki Etkisi," *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, Cilt 6, Sayı 1,s.455.470.

Çelik, C. (2019). Özgül öğrenme güçlüğünde zihinsel işlevlerin değerlendirilmesi ve müdahale yöntemlerinin etkililiği. (Doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.

Çiltaş, A. ve Akıllı, M. (2011). Öğretmenlerin pedagojik yeterlilikleri. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 0(4) , 64-72

Çocuklar için Özel Gereksinim Değerlendirmesi Hakkında Yönetmelik [Regulation on Special Needs Assessment for Children]. (2019). T.C. Resmi Gazete, (30692), 20 Şubat 2019, 1-285.

Çoğaltay, N., & Çetin, İ. (2020). Sınıf Öğretmenlerinin Özel Öğrenme Güçlüğüne İlişkin Yeterlilikleri: Nitel Bir Araştırma. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 126-140.

Çolak, Y.(2019). Disleksi Teşhisi Konmuş Öğrencilere Drama İle Okuma Yazma Öğretimi. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Dağ, Nilgün (2010); “Okuma Güçlüğüünün Giderilmesinde 3p Metodu ile Boşluk Tamamlama (Cloze) Tekniğinin Kullanımı Üzerine Bir Çalışma,”Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, Cilt 11, Sayı 1, s.63-74.

Dalga, R. A. (2019). Destek eğitim odasında görev alan öğretmenlerin özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerle yaptıkları eğitim öğretime ilişkin görüş ve önerileri. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Damar, M. (1996). İlkokuma yazma öğretiminde karşılaşılan güçlüklerle öğretmen nitelikleri arasındaki ilişki (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Decker, S. N., & DeFries, C. (1981). Cognitive ability profiles in families of reading-disabled children. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 23(2), 217-227.

DeFries, J. C., & Alarcón, M. (1996). Genetics of specific reading disability. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, 2(1), 39-47.

Denton, C.A., Vaughn, S. ve Fletcher, J.M. (2003). Bringing research-based practice intervention to scale. *Learning Disabilities; Research & Practice*, 18(3), 201- 211.

Dinç, V. (2022). *Özel öğrenme güçlüğü tanısı almış bireylerle çalışan öğretmenlerin bilimsel dayanaklı uygulamalar hakkında görüşlerinin incelenmesi* (Master's thesis, Biruni Üniversitesi).

Disleksi. (t.y.). Erişim adresi: <https://www.etimolojiturkce/kelime/disleksi>.



Doğan, B. (2013). Türkçe ve Sınıf Öğretmenlerinin Okuma Güçlüğüne İlişkin Bilgileri ve Okuma Güçlüğü Olan Öğrencileri Belirleyebilme Düzeyleri. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 1 (1) , 20-33.

Doğan, H. (2012). Özel öğrenme güçlüğü riski taşıyan 5- 6 yaş çocukları için uygulanan erken müdahale eğitim programının etkisinin incelenmesi. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Doğanay Bilgi, A. (2017). Okuma yazmada öğretimsel stratejiler 3. E. R. Özmen (Ed.), *Öğrenme güçlüğü sınıf içi destek seti içinde*. Ankara: Eğiten Kitap.

Doğanay Bilgi, A., & Güzel Özmen, R. (2010). Okuma öğretimi. H. İ. Diken (Ed.), *İlköğretimde kaynaştırma içinde* (s. 362-397). Ankara: Pegem Akademi.

Doğangün, B. (2008). Özel eğitim gerektiren psikiyatrik durumlar. Türkiye’de Sık Karşılaşılan Psikiyatrik Hastalıklar Sempozyum Dizisi, 62, 157-174.

Dolezalova, J. (2015). Competencies of teachers and student teachers for the development of reading literacy. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 171, 519 – 525.

Echegaray-Bengoa, J., Soriano-Ferrer, M., & Joshi, R. M. (2017). Knowledge and beliefs about developmental dyslexia: A comparison between pre-service and inservice Peruvian teachers. *Journal of Hispanic Higher Education*, 16(4), 375– 389.

Edward, A.Polloway, Serna Loretta, James R.Patton ve Jeneive W.Bailey (2014); *Özel Gereksinimli Olan Öğrenciler İçin Öğretim Stratejileri 10.Basımdan Çeviri* (Çev.: Y.Özkan), Nobel, Ankara.

Elemek, M. A. (2008). Öğrenme bozukluğu olan çocuklarda benlik saygısının ve kaygı durumunun incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Elftorp, P., Coughlin, B. & Hearn, L. (2018). What adult learners with dyslexia can tell us about the 'temperature' of adult learning. *Adult Learner: The Irish Journal of Adult and Community Education*, 36-49.

Elias, R. (2014). Dyslexic learners: An investigation into the attitudes and knowledge of secondary school teachers in New Zealand (Doctoral dissertation). University of Auckland, New Zealand.

Elliot, J. G., & Grigorenko, E. L. (2014). *The Dyslexia Debate*. Cambridge University Press.  
<https://doi.org/10.1017/CBO9781139017824>

Er, F. (2014). *Dahilerin şifresi disleksi*. İstanbul: Arayış.

Erman, Ö. (1997). *Öğrenme bozukluğu ve dikkat eksikliği aşırı hareketlilik bozukluğu olgularının nörofizyolojik ve nöropsikolojik yöntemlerle incelenmesi*. (Uzmanlık Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.

Ersoy, Ö. Avcı, N. (2001). *Özel Gereksinimli Çocuklar Ve Eğitimleri Öğrenme Güçlüğü Gösteren Çocuklar*. Ankara: Yapa Yayınları.

Ertaş, H. C. (2022). *Okul öncesi öğretmenlerin öğrenme güçlüğüne ilişkin bilgi düzeylerinin belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.

Evins, A. E. (2015). *The Effects Of Inclusion Classrooms On Students With And Without Developmental Disabilities: Teachers' Perspectives On The Social, Emotional, And Behavioral Development Of All Students İn Inclusion Classrooms*. [https://digitalcommons.du.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1030&context=capstone\\_masters](https://digitalcommons.du.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1030&context=capstone_masters) Sayfasından Erişilmiştir.

Evleksiz, T. (2021). *Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu (Dehb) Ve Disleksi Tanısı Almış Çocuklara Sahip Ebeveynlerin Duygusal Şiddete Maruz Kalma Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Arel Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.

Federal Register. (1997). *Procedures for evaluating specific learning disabilities*. Department of Health, Education, and Welfare. Washington, DC.

Firth, N., Frydenberg, E., Steeg, C., & Bond, L. (2013). *Coping successfully with dyslexia: An initial study of an inclusive school-based resilience programme*. *Dyslexia*, 19(2):113-30.  
<https://doi.org/10.1002/dys.1453>

Fletcher, J. M., Lyon, G. R., Fuchs, L. S., & Barnes, M. A. (2006). *Learning disabilities: From identification to intervention*. New York: The Guilford.

Ghimire S. *Knowledge of Primary School Teacher Regarding Learning Disabilities in School Children*. *J Nobel Med Coll*. 2017;6(1):29–35. DOI: 10.3126/jonmc.v6i1.18084

Goldstein, S., & Naglieri, J. A. (2011). *Encyclopedia of Child Behavior and Development* (1. baskı). Springer.

Gökalp, T. & Bağlama, B. (2021). Kaynaştırma Öğrencisi Olan Sınıf Öğretmenlerinin Okuma Güçlüğü İle İlgili Görüşlerinin İncelenmesi . *Uluslararası Türk Kültür Coğrafyasında Sosyal Bilimler Dergisi* , 6 (1) , 128-136 . Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/turksosbilder/issue/64427/975101>

Görgün, B. (2018). Akıcı okuma ve okuduğunu anlama destek eğitim programının (OKA2DEP) özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma becerilerine etkisi. Doktora Tezi. Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Eskişehir.

Guardiola, J. (2001). The evolution of research on dyslexia. *Institute for Behavioral Genetics and Department of Psychology*, 32, 3-30.

Guerriero, S. ve Deligiannidi, K. (2017). The teaching profession and its knowledge base. S. Guerriero (Ed.), *Pedagogical knowledge and the changing nature of the teaching profession içinde* (ss. 19-36). Paris, France: OECD Publishing.

Gül, M. (2019). *Okuma güçlüğü yaşayan ilkokul 4. sınıf öğrencisinin öğrenme stiline uygun zenginleştirilmiş öğretim yöntemleriyle okuma güçlüğüünün giderilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Bülent Ecevit Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.

Gür, G. (2013). Disleksili bireylerde erken tanı konmasının önemi ve disleksi eğitimlerinde yurt içi ve yurt dışı uygulamaların incelenmesi ve karşılaştırılması. (Yayımlanmış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.

Güzel Özmen, R. (2008). Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler. İ. H. Diken (Ed.) içinde, *Özel gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim* (ss. 335-366). Ankara: Pegem Akademi.

Hallahan, D. P. & Mercer C. D. (2001). *Learning disabilities : Historical perspectives*.ED458756.

Hammill, D. D. (1990). On defining learning disabilities: An emerging consensus. *Journal of learning disabilities*, 23(2), 74-84.

Hannell, G. (2014). *Identifying Children with Special Needs: Checklists and Action Plans for Teachers*. Corwin. <https://doi.org/10.4135/9781483329123>

Harris, A. J., & Sipay, E. R. (1990). *How to Increase Reading Ability: A Guide to Developmental and Remedial Methods*. Newyork: Longmans.

Haverback, H. R. ve Parault, S. J. (2008). Pre-service reading teacher efficacy and tutoring: a review. *Educational Psychology Review*, 20, 237-255.

Heckelman, G. Richard (1969); ‘‘A Neurological-Impress Method of RemedialReading Instruction,’’ *Academic Therapy*, Cilt 4, Sayı 4, s.277-28

Heward, W. L. (2013). *Exceptional Children: An İntroduction To Special Education*. Ohio: Merrill Prentice Hall.

Hickey, K., Augur, J., & Briggs, S. (1992). *The Hickey Multisensory Language Course*. Whurr. <https://books.google.com.tr/books?id=mlJwQgAACAAJ>

Hornsby, B., Shear, F., & Pool, J. (1999). *Alpha to Omega: The A-Z of Teaching Reading, Writing and Spelling*. Pearson Education. <https://books.google.com.tr/books?id=1xOhUNdnLnYC>

Hornstra, L., Denessen, E., Bakker, J., van den Bergh, L. ve Voeten, M. (2010). Teacher attitudes toward dyslexia: Effects on Teacher expectations and the academic achievement of students with dyslexia. *Journal of Learning Disabilities*, 43(6), 515–529. <https://doi.org/10.1177/0022219409355479>.

Hultquist, A. M. (2006). *Causes of Dyslexia içinde An Introduction to Dyslexia for Parents and Professionals*. Jessica Kingsley Publishers.

Individuals with Disabilities Education Act Amendments of 1997, P.L. 105-17, 105th Congress, 1st session.

*International Journal of Peace, Education and Development* Year: 2020, Volume: 8, Issue: 1  
First page : ( 19) Last page : ( 32) Print ISSN: 2321-9807. Online ISSN: 2454-9525. Article  
DOI: 10.30954/2454-9525.01.2020.3 Attitude of teachers on learning disabilities in children  
Vincent Ranjeetha Golde1,\* , Shobha G.2

İkiz, E. (2007). Eğitim psikolojisi. M. E. Deniz (Ed.). *Öğrenmenin Kapsamı ve Etkileyen Faktörler içinde*. (s.195-256). Maya Akademi.

İlker, Ö. ve Melekoğlu, M. A. (2017). İlköğretim döneminde özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin yazma becerilerine ilişkin çalışmaların incelenmesi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 18(3), 443-469.

İzoğlu-Tok, A., & Doğan, Ö. (2022). Öğrenme güçlüğü olan çocukların tanı sürecinin yönetmelik ve kararname bağlamında değerlendirilmesi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 23(2), 319-343.  
<https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.800586>

Jena, S. P. K. (2013). Learning disability theory the practice. India: Sage Publications.

Jenkins, Joseph ve Katty Larsen (1979); ‘‘Evaluation of Error-Correction Procedures for Oral Reading,’’ Journal of Special Education, Cilt 13, Sayı 2, s.145-156.

Johnston, P. ve Allington, R. (1991). Remediation. R. Barr, M. Kamil, P. Mosenthal ve P. D. Pearson (Eds.), Handbook of reading research içinde (ss. 984- 1011). White Plains, NY: Longman.

Joseph, M. Laurice (2002); ‘‘Helping children link sound to print: Phonics procedures for small-group or whole-class settings,’’ Intervention in School and Clinic, Cilt 37 , Sayı 4, s. 217-221.

Joseph, M. Laurice (2006); ‘‘Incremental rehearsal: A flashcard drill technique for increasing retention of reading words,’’ The Reading Teacher, Cilt 59, Sayı 8, s. 803-807.

Kaçar, E., & Düzkantar, A. (2019). Öğretmenlerin Öğrenme Güçlüğü Hakkındaki Bilgi Düzeylerine İlişkin Yapılan Araştırmalar. *Journal Of International Social Research*, 12(65).

Kalsoom, T., Mujahid, A. H., & Zulfqar, A. (2020). Dyslexia as a learning disability: Teachers’ perceptions and practices at school level. *Bulletin of Education and Research*, 42(1), 155–166.

Karabekiroğlu, K. (2012). Aman dikkat: Dikkat ve öğrenme sorunları [Beware: Attention and learning problems]. Say Yayınları.

Karaman, D. (2005). Özgül öğrenme bozukluğu ile binişiklik gösteren diğer psikiyatrik bozuklukların araştırılması. Uzmanlık Tezi, Gülhane Askeri Tıp Akademisi, Ankara.

Karamuklu, E. S. (2018). *Disleksi Olan Öğrencilerde Cümle Çözümleme ve Ses Temelli Cümle Yöntemleri İle Okuma Yazma Öğretiminin Etkililiğinin Karşılaştırılması*. Doktora Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.

Karataş Kır, D. (2021). *Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Eğitimi Hakkındaki Görüşlerinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ordu.

Kargın, T. (2004). Kaynaştırma: Tanımı, gelişimi ve ilkeleri.

Kargın, T. (2015). Özel gereksinimi olan öğrencilerin yerleştirilmesi ve BEP. Gönül Akçamete (Ed.). Genel eğitim okullarında özel gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim (s. 113-139). Ankara: Kök.

Kargın, T., Ergül, C., Büyüköztürk, S., Güldenoğlu, B., (2015). Anasınıfı çocuklarına yönelik erken okuryazarlık testi (EROT) geliştirme çalışması. *Özel Eğitim Dergisi*, 16(3), 237.

Karlıdağ, F., Ertürk, S., (2003). Öğrenme Güçlüğü Olan Çocuklar. *Bilim Ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*. Yıl:4, Sayı:39

Kass, C. E. ve Myklebust, H. R. (1969). Learning disability: an educational definition. *Journal of Learning Disabilities*, 2(7), 38-40.

Keeseey, Susan, Moria Konrad, Laurice M. Joseph (2015); “Word Boxes Improve Phonemic Awareness, Letter–Sound Correspondences, and Spelling Skills of at-risk Kindergartners,” *Remedial and Special Education*, Cilt 36, Sayı 3, s.167-180.

Keogh, B. K. (2007). Celebrating PL 94-142: The Education Of All Handicapped Children Act Of 1975. *Issues In Teacher Education*, 16(2), 65-69.

Ketenoğlu-Kayabaşı, Z. E. (2019). Sınıf öğretmenlerinin okuma güçlüklerine ilişkin görüş ve uygulamaları. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Kırcaali-İftar, G. (1992). Özel eğitimde kaynaştırma. *Eğitim ve Bilim*, 16, 45-50.

Kızılkaya, H. (2021). *Disleksili öğrencilerle çalışan öğretmenler için geliştirilen eğitim programının öğretmen yeterliklerine etkisinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim bilimleri Enstitüsü, Konya.

Kirk, S. A. ve Bateman, B. (1962). Diagnosis and remediation of learning disabilities. *Exceptional Children*, 29(2), 73-78.

Kocsis, J. (2016). *Primary teachers' knowledge about learning disabilities*. Nipissing University (Canada).

Koç, B. (2012). *Sınıf öğretmenlerinin sınıflarındaki öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerine yönelik özel uygulamalarının incelenmesi*. Doktora Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Koçer, Devrim (2012); <https://www.beyazokul.com/okuma-bozuklugu/>, (Erişim Tarihi: 27.07.2017).

Kolburan, Ş. G. & Erbay, E. Ö. (2015). Bir Eğitim Liderliği Örneğinde, Disleksi Vakası . Aydın İnsan ve Toplum Dergisi.

Koppitz, E. M. (1977). *The visual aural digit span test*. New York: Grune and Stratton.

Korkmazlar, Ü. (1992). 6-11 yaş ilkököl çocuklarında özel öğrenme bozukluğu tanı yöntemleri. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.

Korkmazlar, Ü. (2003). *Özel Öğrenme Bozukluğu*. Farklı Gelişen Çocuklar İçinde. Edt: Adnan Kulaksızoğlu, Remzi Kitabevi, İstanbul.

Korkmazlar, Ü. (2016). *Özel öğrenme bozukluğu*. (Ed. Adnan Kulaksızoğlu) Farklı Gelişen Çocuklar. (105-121). İstanbul. Nobel.

Korkmazlar, Ü., ve Sürücü, Ö. (2007). *Öğrenme Bozuklukları*. Aysev, S. A. ve Işık, Y. T. (Ed), Çocuk ve Ergen Ruh Sağlığı ve Bozuklukları (309-326). İstanbul: Golden Print.

Köşk, T. (2019). Orta öğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin öğrenme güçlüğü hakkında bilgi düzeylerinin belirlenmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Yakın Doğu Üniversitesi, Lefkoşa.

Krischler M ve Pit-ten Cate IM. (2019) Pre- and In-Service Teachers' attitudes toward students with learning difficulties and challenging behavior. *Front. Psychol*, 10, 327. doi: 10.3389/fpsyg.2019.00327.

Krischler M ve Pit-ten Cate IM. (2019) Pre- and In-Service Teachers' attitudes toward students with learning difficulties and challenging behavior. *Front. Psychol*, 10, 327. doi: 10.3389/fpsyg.2019.00327.

Kuruyer, H. G., & Çakıroğlu, A. (2017). Sınıf öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin eğitsel değerlendirme ve eğitimsel müdahale sürecinde görüş ve uygulamaları.

Kuzgun, Z. (2019). *Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Bireylerin Tanılama Sürecinde Karşılaşılan Güçlüklerle İlgili Rehberlik Araştırma Merkezi (Ram) Personelinin Görüşlerinin İncelenmesi*. Doktora Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim bilimleri Enstitüsü, Konya.

Lange, S. M. and Thompson, B. (2006). Early identification and interventions for children at risk for learning disabilities. *International Journal of Special Education*, 21(3), 108-119

Lerner, J. W. (1989). Educational interventions in learning disabilities. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*. 28(3), 326-331. doi:10.1097/00004583-198905000-00004.

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(4), 212-214.

Lyon, G. R. (1995). Toward a definition of dyslexia. *Springer*, 45, 3-27.

Lyon, G. R., Shaywitz, S. E. & Shaywitz, B. A. (2003). A definition of dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 53(1), 1-14.

Markow, D., & Cooper, M. (2008). *The MetLife Survey of the American Teacher: A survey of teachers, principals, and students*. New York: MetLife, Inc. Retrieved from the ERIC website: [www.eric.ed.gov/PDFS/ED504457.pdf](http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED504457.pdf)

Martan, V., Mihić, S. S. ve Matošević, A. (2017). Teachers' attitudes toward teaching students with dyslexia, *Croatian Journal of Education*, 19(3), 75-97.

Mastropieri, M. A & Scruggs, T. E. (2016). *Kaynaştırma Etkili Farklılaştırılmış Öğretim İçin Stratejiler* (Çev: M. Şahin & T. Altun) Ankara: Nobel.

McLoughlin, J. A. ve Lewis, R. B. (2002). *Özel gereksinimli öğrencilerin ölçümlenmesi*. (Çev. F. Gencer). 4. Baskı. Ankara: Gündüz Yayınevi.

McNamara, B. (1989). *The Resource Room: A Guide For Special Educators*. Albany: Stateuniversity Of New York Press.

MEB, (2006). *Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği*. Resmî Gazete. 31.05.2006/261847. [https://Orgm.Meb.Gov.Tr/Meb\\_İys\\_Dosyalar/2012\\_10/10111226\\_Ozel\\_Egiti m\\_Hizmet\\_Leri\\_Yonetmeliği\\_Son.Pdf](https://Orgm.Meb.Gov.Tr/Meb_İys_Dosyalar/2012_10/10111226_Ozel_Egiti_m_Hizmet_Leri_Yonetmeliği_Son.Pdf) Sayfasından Erişilmiştir.

MEB, (2018). *Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.



MEB. (2019). Milli Eğitim İstatistikleri: Örgün Eğitim (National Education Statistics Formal Education – 2018-2019). Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı [Http://Sgb.Meb.Gov.Tr/Meb\\_Iys\\_Dosyalar/2019\\_09/30102730\\_Meb\\_Istatistik\\_leri\\_Orgun\\_Egitim\\_2018\\_2019.Pdf](http://Sgb.Meb.Gov.Tr/Meb_Iys_Dosyalar/2019_09/30102730_Meb_Istatistik_leri_Orgun_Egitim_2018_2019.Pdf)

Melekoğlu, M. A. (2015). Özel Öğrenme Güçlüğüne Giriş. M. A. Melekoğlu ve O. Çakıroğlu, (Ed.) Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Çocuklar. (15-48). Ankara: Vize.

Melekoğlu, M. A. (2017). Özel öğrenme güçlüğü'nün nedenleri ve özellikleri. *Pegem Atıf İndeksi*, 24-52.

Melekoğlu, MA, Erden, HG ve Çakıroğlu, O. (2019). Özgül Öğrenme Güçlüğü Olan Türk Çocuklarının Değerlendirilmesine Yönelik Sözlü Okuma Becerileri ve Anlama Testi-II'nin (Sobat®-II) Geliştirilmesi: Pilot Çalışma Sonuçları. *Eğitim Sorunları Dergisi*, 5 (2), 135-149.

Melekoğlu, O. (2018). Özgül öğrenme güçlüğüne giriş. M. Melekoğlu ve O. Çakıroğlu (Ed.), Özgül öğrenme güçlüğü olan çocuklar içinde (s.13). Ankara: Vize Akademi. ISBN: 978605798208.

Menon, K. P. (2016). Awareness on Learning Disabilities among Elementary School Teachers. *Asian Journal of Education and Training*, 2(2), 78-83.

Mercer, C. D. and Pullen, P.C. (2009). Students with learning disabilities. Boston: Pearson.

Merrett, Frank (1998); “Helping readers who have fallenbehind”, Support for Learning, Cilt 13, Sayı 2, s.59–64.

Meslekî Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi (2007). Çocuk gelişimi ve eğitimi öğrenme güçlüğü. Ankara.

Miles, T. R. (2007). Dyslexia at College: Third Edition. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203944790>

Miles, T. R. 1993. *Dyslexia: The Pattern of Difficulties*. (2nd rev. ed.) London: Whurr.morg

Milli Eğitim Bakanlığı (2008). Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi özel öğrenme güçlüğü destek eğitim programı. Ankara.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2017). Öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri. [https://oygm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2017\\_12/11115355\\_YYRET\\_MENLYK\\_MESLEYY\\_GENEL\\_YETERLYKLERY.pdf](https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_YYRET_MENLYK_MESLEYY_GENEL_YETERLYKLERY.pdf) (Erişim Tarihi: 18.06.2021).

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB),(2014). Çocuk Gelişimi ve Eğitimi, Öğrenme Güçlükleri, Ankara.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). 2006. Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (Resmi Gazete tarih: 31/5/2006 ve sayısı: 26184). Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü.

Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. Öğrenme güçlüğü. Ankara: Milli Eğitim, 2014.

Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname. (1997, 6 Haziran). Resmi Gazete (Sayı: 23011). Erişim Adresi: <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/4.5.573.pdf>.

Mitchell, D. (2008). What Really Works In Special And Inclusive Education: Using Evidence-Based Teaching Strategies. Abingdon, Oxfordshire: Routledge.

Montague, M. (1997). Cognitive strategy instruction in mathematics for students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 30 (2), 164-177.

Morgan, W. P. (1896). A case of congenital word blindness. *British Medical Journal* Nov 7;2(1871):1378.

Mortimore, T. (2008). *Dyslexia and Learning Style: A Practitioner's Handbook: Second Edition*. John Wiley & Sons.

Mullikin, K., Stransky, M., Tendulkar, S., Casey, M. & Kosinski, K. (2021). Informal preparation and years of experience: Key correlates of dyslexia knowledge among Massachusetts early elementary teachers. *Dyslexia*, 27(4), 510. <https://doi.org/10.1002/dys.1701>

Mutlu, Y. (2016). Bilgisayar destekli öğretim materyallerinin matematik öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin sayı algılama becerileri üzerindeki etkilerinin incelenmesi. (Yayınlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Nascimento, I. S. D., Rosal, A. G. C., & Queiroga, B. A. M. D. (2018). Elementary school teachers' knowledge on dyslexia. *Revista Cefac*, 20, 87-94.

National Advisory Committee on Handicapped Children (NACHC). (1968). Special education for handicapped children, first annual report. Washington, D.C.: Department of Health, Education and Welfare Office of Children.

National Institute of Neurological Disorders and Stroke (NINDS). (2013). Dyslexia information page. <http://www.ninds.nih.gov/All-Disorders/Dyslexia-Information-Page>

National Joint Committee on Learning Disabilities (NJCLD). (1981). Learning disabilities: issues on definition. *Journal of Learning Disabilities*, 20 (2), 107-108.

Ness, M. K., & Southall, G. (2010). Preservice Teachers' Knowledge of and Beliefs About Dyslexia. *Journal of Reading Education*, 36(1).

Nicolson, R., & Fawcett, A. (1990). Automaticity: A new framework for dyslexia research? *Cognition*, 35(2):159-82.

Nicolson, R., & Fawcett, A. (2013). *Dyslexia, Learning, and the Brain*. MIT Press. <https://doi.org/10.7551/mitpress/9780262140997.001.0001>

OECD (2005). *Teachers matter: Attracting, developing and retaining effective teachers*. Paris, France: OECD Publications.

Oğuz, E. M. R. E., Ulutaş, A., Ramazan, İ. N. C. İ., Coşanay, B., Ayanoglu, M., Kaçmaz, C., & Kay, M. A. (2020). Öğretmenlerin öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere yönelik yeterlikleri, öz yeterlik kaynakları ve pozitif öğretmenlik becerileri arasındaki ilişki. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(1), 205-218.

Oğuzhan, M. (2017). *Özgül öğrenme bozukluğu kontrol listesinin ilköğretim çağı çocuklarında kullanılabilirliği*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Okur, M. (2019). *Öğrenme Güçlüğü Erken Belirtiler Tarama Ölçeğinin Psikometrik Niteliklerinin Belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Orton, S. T. (1925). "Word-blindness" in school children. *Archives of Neurology And Psychiatry*, 14(5):581-615.

Özdemir, D. (2022). *Özel öğrenme güçlüğü tanısına sahip kaynaştırma öğrencilerinin sınıftaki sosyal uyumlarına yönelik öğretmen görüşlerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Biruni Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.

Özkubat, U. , Sanır, H. & Özmen, E. (2021). Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrenciler İçin Yapılan Öğretimsel Uyarlamalara Yönelik Öğretmen Görüşleri . *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* , 7 (3) , 881-900 . DOI: 10.31592/aeusbed.979746

Öztürk, B. ve Ertem, İ.H. (2017). Sınıf öğretmenlerinin ilk okuma ve yazma öğretimine yönelik öz yeterlik inançlarının değerlendirilmesi. *Anadolu ültürel Araştırmalar Dergisi*, 1(3), 1-26.

Öztürk, Ş. (2019). *Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenme Güçlüğü Yaşayan Öğrencilere Yönelik Uygulama Yeterliliklerinin İncelenmesi (Afyonkarahisar Örneği)*. Doktora Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.

Özyürek, M. (2001). *Öğrenme Güçlüğü Gösteren Çocuklar*. İstanbul: Nobel Yayınevi.

Peer, L. (2012). *Dyslexia-Successful Inclusion in the Secondary School*. David Fulton Publishers.

Pekel, D. (2010). Özel öğrenme güçlüğü olan ve olmayan çocukların üst bilişsel özelliklerinin karşılaştırılması. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Pürsün, T. (2021). Okuma Güçlüğü Olan Öğrencilerle Çalışan Öğretmenler İçin Geliştirilen Eğitim Programının Öğretmen Yeterliğine Etkisinin İncelenmesi. Doktora Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Ramli, S., Idris, I. B., Omar, K., Harun, D., Surat, S., Yusop, Y. M., & Zainudin, Z. N. (2019). Preschool teachers' knowledge on dyslexia: A Malaysian experience. *Malaysian Journal of Medicine & Health Sciences*, 15, 134–139.

Rao, S., Raj, A., Ramanathan, V., Sharma, A., Dhar, M., Vithal Thatkar, P., & Pal, R. (2017). Prevalence of dyslexia among school children in Mysore. *International Journal of Medical Science*, 6, 159. <https://doi.org/10.5455/ijmsph.2017.05082016592>

Rasinski, Timothy V. (2010a); *The Fluent Reader: Oral Reading Strategies for Building Word Recognition, Fluency, and Comprehension*, 2nd Edition, Scholastic Inc..

Rayner, S. (2007). *Managing Special Andinclusive Education*. London: Sage.

Razon, N.(1980). Okuma Bozuklukları ve Nedenleri, *Pedagoji Dergisi*, S(1), Edebiyat Fakültesi Basımevi, İstanbul.

Reid, G. (2005). *Learning Styles and Inclusion*, Paul Chapman Publishing, London.

Reid, G. (2009). *Dyslexia: A Practitioner's Handbook: Fourth Edition*. John Wiley & Sons, Ltd.

Reid, G. (2011). *Dyslexia: A Complete Guide for Parents and Those Who Help Them: Second Edition*. John Wiley & Sons, Ltd.

Reid, Gavin ve Shannon Green (2014); Disleksi İle Başa Çıkmak İçin 100 + Pratik Öneri; (Çev.: Ç.Aras), Arkadaş Yayınevi, Ankara.

Richardson, O. S. (1992). Historical Perspectives on Dyslexia. *Journal of Learning Disabilities*, 25(1), 40-47.

Richek, Margaret Ann (2002); *Reading Problems: Assessment and teaching strategies*. Allyn & Bacon.

Ritchev, K. D., & Goeke, J. L. (2006). Orton-Gillingham and Orton-Gillingham—Based Reading Instruction. *The Journal of Special Education*, 40(3), 171–183. <https://doi.org/10.1177/00224669060400030501>

Robeck, M. C., & Wallace, R. R. (2017). *The Reading Process içinde The Psychology of Reading* (ss. 1–2). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315107370-1>

Rose, S. J. (2009). *Identifying and Teaching Children and Young People with Dyslexia and Literacy Difficulties* Nottingham: DCFS Publications

Rosenberg, Michael S. (1986); “Error Correction During Oral Reading: A Comparison of Three Techniques,” *Learning Disability Quarterly*, Cilt 9, Sayı 3, s.182–192.

Sadoski, M., & Willson, V. L. (2006). Effects of a Theoretically Based Large-Scale Reading Intervention in a Multicultural Urban School District. *American Educational Research Journal*, 43(1), 137–154. <https://doi.org/10.3102/00028312043001137>

Sağır, Ş. U., & Bozgün, K. (2018). Sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü olan öğrencilere yönelik yeterliklerinin farklı değişkenler açısından değerlendirilmesi. In *2nd International Symposium on Innovative Approaches in Scientific Studies, ISAS2018-winter, Samsun, Türkiye*.

Salend, S. J., & Garrick Duhaney, L. M. (1999). The impact of inclusion on students with and without disabilities and their educators. *Remedial and special education*, 20(2), 114-126.

Salman, U., Özdemir, S., Salman, A. B., ve Özdemir, F. (2016). Özel öğrenme güçlüğü “Disleksi”. *İstanbul Bilim Üniversitesi Florence Nightingale Tıp Dergisi*, 2(2), 170- 176.

Saraç, S. (2014). Okuma güçlükleri ve disleksi. *Psikoloji Çalışmaları Dergisi*. 34(1), 71-77. <https://dergipark.org.tr/download/article-file/404928>.

Sarıpınar, E. G., & Erden, G. (2010). Okuma güçlüğünde akademik beceri ve duyuşal-motor işlevleri değerlendirme testlerinin kullanılabilirliği. *Türk Psikoloji Dergisi*, 25(65).

Sart, Z. H., Ala, H., Yazlık, Ö. Ve Kantaş Yılmaz, F. (2004). Türkiye Kaynaştırma Eğitiminde Nerede? : Eğitimciye Öneriler. 145.

Scerri, T. S., & Schulte-Körne, G. (2010). Genetics of developmental dyslexia. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 19(3), 179–197. <https://doi.org/10.1007/s00787-009-0081-0>

Seçkin Yılmaz, Ş. ve Erim, A. (2019). Türkiye’de yaşayan yetişkinlerin disleksiye ilişkin bilgi düzeylerinin incelenmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 1102-1115.

Sert, C. (2019). Okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma akıcılığının artırılmasında model okuma, tekrarlı okuma, hata düzeltme ve kendini izleme stratejisi sağaltım paketinin etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Sever, S. (2004). Türkçe öğretimi ve tam öğrenme. Ankara: Anı Yayıncılık.

Sezgin Elbir, N. (2020). Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Ortaokul Öğrencilerinin Okul Yaşantılarına İlişkin Görüşleri. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Shaywitz, S. E., Morris, R., & Shaywitz, B. A. (2008). The Education of Dyslexic Children from Childhood to Young Adulthood. *Annual Review of Psychology*, 59(1), 451–475. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.59.103006.09363>

Shaywitz, Sally (2003); *Overcoming Dyslexia*, First Vintage Books Edition, New York.

Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-23. <https://doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411>

Siegel, L. (2006). Perspectives on dyslexia. *Paediatrics & Child Health*, 11(9), 581–587. <https://doi.org/10.1093/pch/11.9.581>

Sipal, R. F., & Bayhan, P. (2010). Service delivery for children who are deaf: Thoughts of families in Turkey. *Journal of Disability Policy Studies*, 21(2), 81-89. <http://doi.org/10.1177/1044207310363434>

Snow, C. E., Burns, M. S. ve Griffin P. (1998). Preventing reading difficulties in young children. Washington DC: National Academy Press.

Snowling, M. J. ve Hulme, C. (2012). Annual research review: the nature and classification of reading disorders – a commentary on proposals for DSM-5. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 53 (5), 593–607.

Snowling, M. J., Gooch, D. C., & Henderson, L. M. (2012). *Dyslexia içinde Encyclopedia of Human Behavior: Second Edition*. Academic Press.

Snowling, M., (2005). *Specific Learning Difficulties*. The Medicine Publishing Company Ltd Psychiatry 4: 9 Developmental Disorders

Soriano-Ferrer, M., Echegaray-Bengoa, J. ve Joshi, R. M. (2016). Knowledge and beliefs about developmental dyslexia in pre-service and in-service Spanish-speaking teachers. *Annals of dyslexia*, 66(1), 91-110. Doi: 10.1007/s11881-015-0111-1

Sprenger-Charolles, L., Siegel, L. S., Jiménez, J. E., & Ziegler, J. C. (2011). Prevalence and Reliability of Phonological, Surface, and Mixed Profiles in Dyslexia: A Review of Studies Conducted in Languages Varying in Orthographic Depth. *Scientific Studies of Reading*, 15(6), 498–521. <https://doi.org/10.1080/10888438.2010.524463>

Stampoltzis A, Tsitsou E, Papachristopoulos G. Attitudes and intentions of Greek teachers towards teaching pupils with dyslexia: An application of the theory of planned behaviour. *Dyslexia*. 2018 May;24(2):128-139. doi: 10.1002/dys.1586. Epub 2018 Apr 10. PMID: 29635836

Stanley, G. B. (2013). Reading and writing the neural code. *Nature Neuroscience*, 16(3), 259–263. <https://doi.org/10.1038/nn.3330>

Statement, J (2009). Learning disabilities, dyslexia, and vision. *Amerikan Pediatri Akademisi Dergisi*, 124(2), 837-844. Erişim: <http://pediatrics.aappublications.org/content/124/2/837.full.html>

Stebbins, M. S., Stormont, M., Lembke, E. S., Wilson, D. J., & Clippard, D. (2012). Monitoring the Effectiveness of the Wilson Reading System for Students with Disabilities: One District's Example. *Exceptionality*, 20(1):58-70. <https://doi.org/10.1080/09362835.2012.640908>

Stein, J. (2001). The magnocellular theory of developmental dyslexia. *Dyslexia*, 7, 12–36.

Sucuoğlu, B. (2004) Türkiye'de Kaynaştırma Uygulamaları Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 5(2), 15-23.

Sucuoğlu, B., & Kargın, T. (2006). İlköğretimde kaynaştırma uygulamaları: Yaklaşımlar, yöntemler, teknikler. İstanbul: Morpa Yayıncılık.

Sümer Dodur, H. M. ve Altındağ Kumaş, Ö. (2021). Disleksi Bilgi ve İnanç Ölçeği'nin geçerlik ve güvenirlik çalışması. Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi, 11(1) doi: 10.23863/kalem.2020.160.

Şahin, A., & Bozdağ, T. (2020). İlkokullarda Okuma Güçlüğünde Kullanılan Eğitsel Uygulamalara İlişkin Öğretmen Algılarının İncelenmesi. *Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi*, 4(3), 250-263.

Şahin, R., Güven, S., & Alatlı, B. K. (2020). Sınıf öğretmenlerinin disleksiye yönelik bilgi ve tutumlarının incelenmesi. *Turkish Studies- Educational Sciences*, 15(4), 2355-2372. <https://doi.org/10.47423/TurkishStudies.42099>

Şanal, S. Ö. ve Erdem, M. (2017). Disleksili bireylerin öğrenme süreçlerinde öğretim teknolojilerinin kullanımı: alanyazın taraması.

Şenel Günayer, H. (1998). okuma güçlüğü olan ve olmayan ilkokul öğrencilerinin okuma düzeylerinin ve dislektik özelliklerinin karşılaştırılması. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Şişman, M. (2002). Eğitimde mükemmellik arayışı - Etkili okullar. Ankara: Pegem Yayınları.

Tamul, Ö. F., Sezerel, B. B., Sak, U. ve Karabacak, F. (2020). Anadolu-Sak zeka ölçeğinin (ASIS) sosyal geçerlik çalışması. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,

Tapasak, R. C., & Walther-Thomas, C. S. (1999). Evaluation of a first-year inclusion program: Student perceptions and classroom performance. *Remedial and Special Education*, 20(4), 216-225.

Taylor, B. M., Pearson, P. D., Clark, K. F. ve Walpole, S. (1999). Effective schools/accomplished teachers. *Reading Teacher*, 53(2), 156-159.

The International Dyslexia Association (2008). Is my child dyslexic?. Erişim: <http://www.readingrockets.org/article/16282/>

Tschannen-Moran, M. ve Johnson, D. (2011). Exploring literacy teachers' self-efficacy beliefs: Potential sources at play. *Teaching and Teacher Education*, 27 (4), 751-761.



- Tunçeli, H. İ., & Zembat, R. (2017). Erken Çocukluk Döneminde Gelişimin Değerlendirilmesi Ve Önemi. *Eğitim Kuram Ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 1-12.
- Turnbull, A. Turnbull, Wehmeyer, M. & Shogren, K. (2013). *Exceptional Lives: Special Education İn Today's Schools (7th Ed)*. Boston, MA: Pearson Education.
- Uluç, S., Öktem, F., Erden, G., Gençöz, T., & Sezgin, N. (2011). Wechsler Çocuklar için Zeka Ölçeği-IV: Klinik bağlamda zekanın değerlendirilmesinde Türkiye için yeni bir dönem. *Türk Psikoloji Yazıları*, 14(28), 49.
- Ünalgan, S. A. (2021). *Okul Öncesi Dönem Gelişimsel Disleksi Risk Değerlendirmesinde Altta Yatan Genetik Nörolojik ve Bilişsel Faktörlerin Yordama Güçlerinin İncelenmesi*. Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Vasa, S. F., Steckelberg, A. L., Ronning, L. U. (1982). The special education resource teachers as a consultant : Fact or Fantasy. Paper presented at the Annual International Convention of the Council for Exceptional Children, Houston, TX, April, 11-16, Session-B3.
- Vaughn, S., & Schumm, J. S. (1995). Responsible inclusion for students with learning disabilities. *Journal of learning disabilities*, 28(5), 264-270.
- Vural, S., & Yücesoy, Ş. (2004). Türkiye’de Özel Gereksinimli Bireylere Yönelik Hizmetlerin Yasal Yapılanmasında Avrupa Birliği’ne Uyum Çabalarının Yansımaları, Eğitim Fakültesi <https://earsiv.anadolu.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/11421/506/194893.pdf> sequence = 1&isAllowed = y adresinden elde edildi.
- Wadlington, E. ve Wadlington, P. (2005). What educators really believe about dyslexia. *Reading Improvement*, 42(1), 16-33.
- Washburn, E. K., Binks, E. S. ve Joshi, R. M. (2014). What do preservice teachers from the USA and the UK know about dyslexia? *Dyslexia*, 20, 1-18. Doi:10.1002/dys.1459
- Washburn, E. K., Joshi, R. M. ve Binks-Cantrell, E. S. (2011a). Teacher knowledge of basic language concepts and dyslexia. *Dyslexia*, 17, 165-183. Doi:10.1002/dys.426
- Washburn, E. K., Joshi, R. M. ve Binks-Cantrell, E. S. (2011b). Are preservice teachers prepared to teach struggling readers? *Annals of Dyslexia*, 61, 21-43. Doi:10.1007/s11881-010-0040-y

Washburn, E. K., Mulcahy, C. A., Musante, G., ve Joshi, R. M. (2017). Novice teachers' knowledge of reading-related disabilities and dyslexia. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 15, 169– 191.

White, J., Mather, N., & Kirkpatrick, J. (2020). Preservice educators' and noneducators' knowledge and perceptions of responsibility about dyslexia. *Dyslexia*, 26(2), 220-242.

Wiederholt, J. L., Hammill, D. D., & Brown, V. (1983). *The resource teacher: A guide to effective practices*. Allyn & Bacon.

Williams, J. A., & Lynch, S. A. (2010). Dyslexia: What Teachers Need to Know. *Kappa Delta Pi Record*, 46(2), 66–70.

World Health Organization, & WHO. (2004). *Guidelines for drinking-water quality* (Vol. 1). World Health Organization.

World Health Organization. (1993). *The ICD-10 classification of mental and behavioural disorders: diagnostic criteria for research*. World Health Organization.

World Health Organization. (2019). International classification of diseases. <https://icd.who.int/browse10/2019/en>

[www.biltek.tubitak.gov.tr/dergi/97/nisan/disleksi.html](http://www.biltek.tubitak.gov.tr/dergi/97/nisan/disleksi.html), Erişim Tarihi: 19.12.2016

Yalın, A. ve Karakaş, S. (1994). Görsel işitsel sayı dizisi testi a formunun bir türk çocuk örnekleminde güvenilirlik, geçerlik ve standardizasyon çalışması. *Türk Psikoloji Dergisi*, 9 (32), 6-14.

Yiğiter, S.(2005).Sınıf Öğretmenlerinin Özel Öğrenme Güçlüğüne ilişkin Bilgi Düzeyleri İle Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Çocukların Kaynaştırılmasına Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Yorgancı, Z. (2006). Öğrenme güçlüğü görülen çocukların anksiyete ve depresyon düzeylerinin bazı değişkenler açısından karşılaştırılmalı olarak incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Yurdakal, İ. H. & Susar Kırmızı, F. (2019). İlkokullarda Okuma Güçlüğüne Sağaltmaya Yönelik Kullanılan Öğretimsel Düzenlemelere İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27 (2) , 853-867. DOI: 10.24106/kefdergi.2893

Yurdakal, İ. H. (2014). *İlkokullarda okuma güçlüğünde yaşanan sorunlar ile eğitim uygulamalarına ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

## EKLER

### Ek 1: Kişisel Bilgi Formu

## ÖĞRETMEN VE YÖNETİCİLERİN DİSLEKSİLİ ÖĞRENCİLERE YÖNELİK BİLGİ VE İNANÇ DÜZEYİ İLE ÖĞRETİM TUTUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

### KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Değerli Katılımcı,

Bu çalışma, öğretmen ve yöneticilerin disleksili öğrencilere yönelik bilgi ve inanç düzeyi ile öğretim tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla hazırlanan yüksek lisans tez çalışmasıdır. Bu kısımda kişisel bilgilerinize dair sorular yer almaktadır. Aşağıdaki sorulara içten ve samimi bir şekilde cevap vermeniz araştırma sonuçlarını daha değerli ve geçerli kılacaktır. Vereceğiniz bilgiler bilimsel bir çalışma için kullanılacak ve gizliliğiniz korunacaktır.

Katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.

**Serhat Yıldız**

**Yakın Doğu Üniversitesi**

**Özel Eğitim Bölümü Yüksek Lisans Öğrencisi**

**Cinsiyetiniz:**

Kadın

Erkek

**Yaşınız:**

20-30

31-40

41 ve üstü

**Branşınız:**

Sınıf Öğretmeni

Türkçe Öğretmeni

Matematik Öğretmeni

İngilizce Öğretmeni

Fen Bilgisi Öğretmeni

Sosyal Bilgiler

Diğer

**Meslekteki Kıdem Süreniz:**

1-5

11 -20

6-10

21 ve üstü

**Sınıfınızda/okulunuzda disleksili öğrenci var mı?**

Evet

Hayır

**Daha önce Disleksi alanına yönelik hizmet içi eğitime katıldınız mı?**

Evet

Hayır

## Ek 2: Disleksi ile İlgili Bilgi ve İnanç Ölçeği

Disleksi ile İlgili Bilgi ve İnanç Ölçeği:				
Madde No				
1.	Disleksi nörolojik bir bozukluğun sonucudur.	Doğru	Yanlış	Bilmiyorum
2.	Disleksi, harf ve kelimelerin ters çevrilmesine neden olan görsel algı eksikliğinden kaynaklanır.	Doğru	Yanlış	Bilmiyorum
3.	Bir çocuk disleksi ve üstün yetenekli olabilir.	Doğru	Yanlış	Bilmiyorum
4.	Disleksili birçok çocuğun genellikle duygusal ve/veya sosyal yetersizlikleri olabilir.	Doğru	Yanlış	Bilmiyorum
5.	Disleksi olan kişilerin beyinleri disleksi olmayanlardan farklıdır.	Doğru	Yanlış	Bilmiyorum
6.	Disleksi kalıtsaldır.	Doğru	Yanlış	Bilmiyorum
7.	Araştırmaların çoğu okul çağındaki öğrencilerin yaklaşık %5'inde disleksi olduğunu göstermektedir.	Doğru	Yanlış	Bilmiyorum
8.	Disleksi erkeklerde kadınlara oranla daha sık görülür.	Doğru	Yanlış	Bilmiyorum
9.	Disleksi çocuklar sesbilgisel farkındalıkta (örneğin dildeki sesleri duyma ve değiştirme) diğer dil becerilerine göre daha belirgin (tutarlı) bozulma yaşarlar.	Doğru	Yanlış	Bilmiyorum
10.	Disleksi olan çocuklara genellikle akıcı okuma stratejisi kullanılır.	Doğru	Yanlış	Bilmiyorum
11.	Disleksi olan insanlar ortalamanın altında bir zekâya sahiptir.	Doğru	Yanlış	Bilmiyorum
12.	Disleksi olan öğrenciler genellikle yanlış okur ve bu öğrencilerin okuma akıcılığı yetersizdir.	Doğru	Yanlış	Bilmiyorum
13.	Harfleri ve sözcükleri ters çevirmek disleksinin temel özelliğidir.	Doğru	Yanlış	Bilmiyorum
14.	Bilginin sesbilgisel olarak işlenmesindeki güçlük, dislekside görülen en önemli yetersizliklerden biridir.	Doğru	Yanlış	Bilmiyorum
15.	Zekâ testleri disleksiye tanılamada kullanışlıdır.	Doğru	Yanlış	Bilmiyorum
16.	Bütün zayıf okuyucular disleksidir.	Doğru	Yanlış	Bilmiyorum
17.	Renkli okuma işaretleyicileri kullanılarak disleksi olan çocuklara yardım edilebilir.	Doğru	Yanlış	Bilmiyorum
18.	Doktorlar disleksi olan öğrencilere yardım etmek için ilaçlar yazabilirler.	Doğru	Yanlış	Bilmiyorum
19.	Çoklu duyuya hitap eden öğretim yöntemleri etkili bir müdahale yöntemi değildir.	Doğru	Yanlış	Bilmiyorum
20.	Belirgin bir nedeni olmadan (örneğin, zihinsel engelli, devamsızlık, yetersiz öğretim vb.) okuma güçlüğü olan öğrencilere disleksi denir.	Doğru	Yanlış	Bilmiyorum
21.	Disleksi çocuklar tembel veya aptal değildir. Disleksi hakkında bilgi sahibi olmak onlara yardımcı olabilir.	Doğru	Yanlış	Bilmiyorum
22.	Disleksi olan öğrencilere, sınavlarda fazladan süre verme ve öğretmene yakın oturma vb. gibi	Doğru	Yanlış	Bilmiyorum

	<b>düzenlemeler yapılması, diğer öğrencilere haksızlıktır.</b>			
23.	<b>Dilin sesbilgisel yönlerini görsel harflerle destekleyen müdahale programları, disleksi olan öğrenciler için etkilidir.</b>	Doğru	Yanlış	Bilmiyorum
24.	<b>Çoğu öğretmen disleksi çocuklarla çalışmak için özel eğitim alır.</b>	Doğru	Yanlış	Bilmiyorum
25.	<b>Disleksinin gerçek olmayan, hayali bir problem olduğunu düşünüyorum.</b>	Doğru	Yanlış	Bilmiyorum
26.	<b>Tekrarlı okuma teknikleri okuma akıcılığını arttırmaya yardımcı olur.</b>	Doğru	Yanlış	Bilmiyorum
27.	<b>Beynin sağ ve sol lobundaki işlev bozuklukları disleksi nedenidir.</b>	Doğru	Yanlış	Bilmiyorum
28.	<b>Disleksi olan öğrencilerin temel beceri kazanımında ve öğrenme stratejilerinde yapılandırılmış, sıralı, doğrudan öğretime ihtiyaçları vardır.</b>	Doğru	Yanlış	Bilmiyorum
29.	<b>Disleksi, genellikle tamamen üstesinden gelinemeyen nispeten kronik bir duruma işaret eder.</b>	Doğru	Yanlış	Bilmiyorum
30.	<b>Disleksi olan birçok öğrenci yetişkin olduğunda okuma problemleri yaşamaya devam eder.</b>	Doğru	Yanlış	Bilmiyorum
31.	<b>Disleksi olan birçok öğrencinin öz-güveni düşüktür.</b>	Doğru	Yanlış	Bilmiyorum
32.	<b>Disleksi olan çocuklar çözümlemeye ve hecelemede güçlük yaşarlarken, dinlediğini anlamada güçlük yaşamazlar.</b>	Doğru	Yanlış	Bilmiyorum
33.	<b>Bireysel okuma testi uygulamak, disleksi tanısı koymada gereklidir.</b>	Doğru	Yanlış	Bilmiyorum
34.	<b>Disleksi olan çocuklar genellikle yanlış heceleme eğilimindedir.</b>	Doğru	Yanlış	Bilmiyorum
35.	<b>Disleksi genellikle uzun bir süre devam eder.</b>	Doğru	Yanlış	Bilmiyorum
36.	<b>Disleksi, akıcı okumada güçlük yaşamak ile nitelendirilir.</b>	Doğru	Yanlış	Bilmiyorum

**Ek 3: Öğretmenlerin Disleksi Olan Öğrencilerin Öğretimine Yönelik Tutum Ölçeği**

	Kesinlikle Katılmıyorum	Az katılıyorum	Zaman zaman katılıyorum	Çoğunlukla katılıyorum	Tamamen katılıyorum
1. Öğretmen, alıcı ve dilbilimsel terimlerle, öğretim materyallerini disleksi olan öğrencilerine göre uyarlar.					
2. Öğretmen disleksi olan öğrencilerin öğretim sürecinde çok duyulu yaklaşımı (görsel, işitsel, kinestetik ve dokunsal duyu yaklaşımı gibi) kullanmalıdır					
3. Yazılı sınavlarda daha az sayıda görev verilmesi disleksi olan öğrencilerin yasal hakkıdır.					
4. Öğretmene, disleksi olan bir öğrenciye not verirken veya değerlendirirken sözlü sınav seçme hakkı yasal olarak tanımlanmıştır.					
5. Öğretmen, disleksi olan öğrencilerden tüm görevleri diğer öğrencilerle aynı sürede çözmesini beklememelidir					
6. Bej rengi kâğıt, özel yazı tipleri, paragraflara ayrılmış metinler ve önemli bir metni vurgulama gibi uyarlamalar, disleksi olan öğrencilerin eğitimsel gelişimine katkıda bulunur.					
7. Disleksi olan her öğrencinin uygun eğitim programı (bireyselleştirilmiş eğitim programı gibi) yasal hakkıdır.					
8. Öğretmen disleksi olan öğrencileri değerlendirirken, öğrencinin eğitim süresince harcadığı çabaları ve çıktıları da eşit şekilde değerlendirilmelidir.					
9. Öğretmenin, disleksi olan öğrencinin bilgi ve becerilerde gösterdiği gelişmeye sürekli dikkat çekmesi gerekir.					
10. Öğretmen, disleksi olan bir öğrenciye vereceği görevin zorluğunu öğrencinin mevcut durumuna göre dikkatlice planlamalıdır					
11. Öğretmen, öğretim sürecini disleksi olan öğrencilerin başarıya ulaşma fırsatları oluşturmasına dayandırmalıdır					
12. Disleksi olan öğrencilerin gelişimi öğretmen ve ailelerin iş birliğine bağlıdır.					
13. Disleksi olan öğrenciler, okul, uzmanlar ve çevre arasında iş birliği veya kendilerine sağlanan profesyonel bir yardım olmadığında daha kötü eğitim sonuçları elde ederler.					



<b>14. Öğretmen, disleksi olan öğrencilerin ailelerine, çocuklarıyla birlikte çalışırken uygulanacak bireyselleştirilmiş uygulamaları tanıtmakla yükümlüdür.</b>					
<b>15. Öğretmenin, Disleksi olan öğrencilerle nasıl çalışılacağına dair konuşma ve dil terapistlerinin spesifik önerilerine saygı duyması gerekir.</b>					
<b>16. Öğretmenin sınıfta disleksi olan öğrenciler için teşvik edici bir ortam oluşturması önemlidir.</b>					
<b>17. Öğretmen, disleksi olan öğrencilerin yaptığı okuma ve yazma hatalarını herkesin içinde açıkça belirtmemelidir.</b>					
<b>18. Öğretmen, disleksi olan bir öğrencinin kendini huzursuz hissetmeden hata yapma hakkına sahip olduğu olumlu bir sınıf atmosferi yaratmalıdır</b>					
<b>19. Öğretmenin sınıftaki öğrenciler arasında hoşgörü ve öğrenmede çeşitliliğe/farklılığa saygı duymaya dayalı ilişkiler kurması önemlidir</b>					
<b>20. Öğretmen, disleksi olan bir öğrenciye güçlü yönleri ve yetenekleri ile ilgili sürekli geri bildirimde bulunmalıdır</b>					

**Ek 4: Aydınlatılmış Onam Formu****AYDINLATILMIŞ ONAM FORMU**

**Araştırmanın Adı:** Öğretmen ve Yöneticilerin Disleksili Öğrencilere Yönelik Bilgi Ve İnanç Düzeyi İle Öğretim Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

*Sevgili Katılımcı,*

Sizi öğretmen ve yöneticilerin disleksili öğrencilere yönelik bilgi ve inanç düzeyi ile öğretim tutumları arasındaki ilişkinin inceleneceği bir çalışmanın parçası olmaya davet ediyoruz. Araştırmada ilkokul ve ortaokulda görev yapan sınıf ve branş öğretmenleri ile yöneticilerin disleksili öğrenciler açısından bilgi ve inanç düzeyleri ile öğretim tutumlarına yönelik; yaş, cinsiyet, branş, mesleki kıdem süresi hizmetiçi eğitime katılıp katılmadığı ve sınıfında/okulunda disleksili öğrenci olup olmadığını belirlemek adına kişisel bilgi formu kullanılacaktır. Bunun yanı sıra “Öğretmenlerin Disleksili Öğrencilere Yönelik Öğretim Tutumları Ölçeği”, Disleksi Bilgi ve İnanç Ölçeği kullanılacaktır. Bu araştırmaya katılımınız tamamıyla gönüllülük esasına dayanmaktadır. Araştırma sorularının doğru bir şekilde sonuçlandırılması için sorulara vereceğiniz samimi yanıtlar büyük önem taşımaktadır. Cevaplandırma işlemi yaklaşık 15-20 dakika sürecektir. Soruları kendi bilgi, tecrübe, duygu ve düşüncelerinize göre doldurmanız istenmektedir. Gerek görürseniz iletişim numarası ile araştırmacılara ulaşabilirsiniz. Herhangi bir sebepten ötürü cevap vermek istemediğiniz bir soru varsa boş bırakabilirsiniz. Ancak bu araştırma vereceğiniz tam yanıtlarla daha değerli olacaktır. Çalışmaya katılımınız hakkında kimseye bilgi verilmeyecektir. Yanıtlarınız kimseye paylaşılmayacaktır. Elde edilen bulgular araştırma amacıyla kullanılacaktır. Toplanan veriler araştırmacılar tarafından düzenlenecek ve analiz edilecektir. Katıldığınız için teşekkür ederiz.

**Araştırmacılar:****1-Doç. Dr. Mukaddes SAKALLI DEMİROK**

Öğretim Görevlisi  
Özel Eğitim Bölümü  
Atatürk Eğitim Fakültesi  
Yakın Doğu Üniversitesi

**2-Serhat YILDIZ**

Yüksek Lisans Öğrencisi  
Yakın Doğu Üniversitesi  
İletişim Numarası: 5058046709

**LÜTFEN İŞARETLEYİNİZ**

Yukarıda adı geçen çalışma ile ilgili bilgilendirme yapıldığını, detaylarını, amacını anladığımı ve gerekli soruları yönelttiğimi onaylıyorum.


Tüm cevaplarımın veri analizinde isimsiz ve gizli tutulacağını biliyorum.  
Araştırmacının bana ait isimsiz ve gizli belgelere ulaşma/kullanma iznini veriyorum.

Araştırmaya katılmayı kabul ediyorum.

Katılımcı Adı-Soyadı-İmza:

Tarih:

## Ek 5: İzinler


 **Özlem Altındağ Kumaş** 25.04.2022  
Kime: Serhat Yıldız > 

---


**Ynt: Öğretmenlerin Disleksili Öğrencilere Yönelik Öğretim Tutumları Ölçeği**

ölçek ektedir. Çalışmanızda başarılar.

Serhat Yıldız <[serhatyildiz86@gmail.com](mailto:serhatyildiz86@gmail.com)>, 22 Nis 2022 Cum, 14:57 tarihinde şunu yazdı:



ölçek izni.docx  
20 KB

[Daha Fazlasını Gör](#) 



**Miray sümer**  
Kime: Serhat Yıldız >

22.04.2022



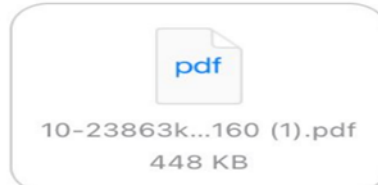
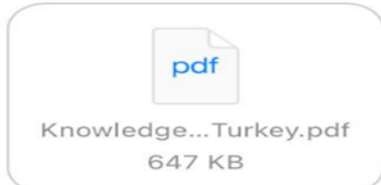
## Ynt: Disleksi Bilgi ve İnanç Ölçeği

Merhaba Serhat


Ölçeği tez çalışmada kullanabilirsin. Gerekli belgeler ektedir. Tezinde başarılar diliyorum.  
Doç. Dr. Halime Miray SÜMER DODUR

Associate Professor Halime Miray Sümer

Serhat Yıldız <[serhatyildiz86@gmail.com](mailto:serhatyildiz86@gmail.com)>, 22 Nis 2022 Cum, 14:52 tarihinde şunu yazdı:




**Ek 6: Etik Kurul Onayı**



  
YAKIN DOĞU ÜNİVERSİTESİ  
BİLİMSEL ARAŞTIRMALAR ETİK KURULU

04.11.2022

Sayın Serhat Yıldız ve Doç. Dr. Mukaddes Sakallı Demirok  
Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu'na yapmış olduğunuz YDÜ/EB/2022/904 proje numaralı ve  
"Öğretmen Ve Yöneticilerin Disleksili Öğrencilere Yönelik Bilgi Ve İnanç Düzeyi İle Öğretim  
Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" başlıklı proje önerisi kurulumuzca  
değerlendirilmiş olup, etik olarak uygun bulunmuştur. Bu yazı ile birlikte, başvuru formunuzda  
belirttiğiniz bilgilerin dışına çıkmamak suretiyle araştırmaya başlayabilirsiniz.



Prof. Dr. Aşkın KIRAZ  
Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu Koordinatörü

**Ek 7: Özgeçmiş****Serhat YILDIZ** Tunceli / Türkiye 0505 804 67 09 serhatyildiz86@gmail.com**KİŞİSEL BİLGİLER****Cinsiyet** : Erkek**Doğum Tarihi** : 01/09/1986**Medeni Durum** : Evli**Uyruk** : T.C**EĞİTİM BİLGİLERİ****Yüksek Lisans** : Yakın Doğu Üniversitesi Özel Eğitim Anabilim Dalı (Tezli) (2023)**Üniversite** : Ondokuz Mayıs Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü Zihin Engelliler Öğretmenliği Anabilim Dalı (2009)**Lise**: Ahmet Kabaklı Anadolu Öğretmen Lisesi / Elazığ (2003)