

T.C.  
NİŞANTAŞI ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

**ÇALIŞAN YETİŞKİNLERDE DİSLEKSİ – İŞ PERFORMANSI İLİŞKİSİ:  
ÇALIŞANLAR ÜZERİNE ÖRNEK İNCELEME**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Arzu GÜZELAYDIN**

**Enstitü Anabilim Dalı : Psikoloji  
Enstitü Bilim Dalı : Psikoloji**

**Tez Danışmanı: Prof. Dr. İbrahim ÇAPAK**

**MART – 2016**

T.C.  
NİŞANTAŞI ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

ÇALIŞAN YETİŞKİNLERDE DİSLEKSİ – İŞ  
PERFORMANSI İLİŞKİSİ: ÇALIŞANLAR ÜZERİNE  
ÖRNEK İNCELEME

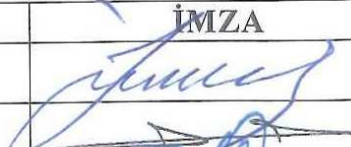
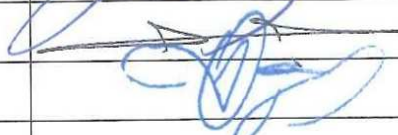

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Arzu GÜZELAYDIN

Enstitü Anabilim Dalı : Psikoloji

Enstitü Bilim Dalı : Psikoloji

“Bu tez 20/03/2016 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından Oybirliği / Oyçokluğu ile kabul edilmiştir.”

JÜRİ ÜYESİ	KANAATI	İMZA
Prof. Dr. İbrahim Çapak	Basarılı	
Yrd. Doç. Dr. Abdülhakim Bekir	Basarılı	
Yrd. Doç. Dr. K. Ozan Özer	Basarılı	

## **BEYAN**

Bu tezin yazılmasında bilimsel ahlak kurallarına uyulduğunu, başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunulduğunu, kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapılmadığını, tezin herhangi bir kısmının bu üniversite veya başka bir üniversitedeki başka bir tez çalışması olarak sunulmadığını beyan ederim.

**Arzu GÜZELAYDIN**

**20.03.2016**

## ÖNSÖZ

Bu tez çalışmasında, Özgül Öğrenme Güçlüğü'nün içinde yer alan en önemli çeşidinden biri olan Disleksi hakkında bilgilerin yanı sıra özellikle Yetişkinlerde Disleksi konusu yer alırken; Eğitimleri sonrasında yetişkinlerdeki disleksinin varlığına ilişkin araştırmanın, iş hayatlarındaki süreçleri, yetkinlikleri ve buna bağlı olarak da performanslarında farklılık olup olmadığını tespitine yönelik bilgiler ile bilimsel veriler elde etmek amacıyla yapılmış bir araştırma olması amaçlanmıştır. Araştırmada verileri elde etmek amacıyla Vinegrad Testi ve Çalışan Performans Testi uygulanmıştır.

Bu çalışma sayesinde yetişkinler disleksi olup olmadığını öğrenirken, örneğin; dinlediğini / okuduğunu anlamada güçlük, hafıza / bellek güçlükleri, işveren tarafından verilen işlerin önemli olan noktalarını belirleyememe, çalışmaya başlayamama, çalışırken çok çabuk sıkılma, dikkatsizlik, okunaksız yazma, noktalama ve imla hataları, yavaş okuma, düşünce ve davranışlarını organize edememe, organizasyon güçlükleri dağınıklık, randevuları not alamama yada unutma, plan yapamama, zamanı kullanamama, yön bulamama, kaba ve ince motorlarda güçlükler, sıralama güçlükleri... v.b. gibi bozuklukların tespitinden sonra disleksisi olanlar bundan sonraki süreçte ne yapılması gerektiği hakkında bilgiler ve öneriler de edinmiş olacaktırlar.

Bu tezin yazılması aşamasında, çalışmamı sahiplenerek titizlikle takip eden Değerli Hocam ve Danışmanım Prof. Dr. İbrahim Çapak'a değerli katkı ve emekleri için içten teşekkürlerimi ve saygılarımı sunarım. Disleksi ile tanışmamı sağlayıp bu konuda değerli bilgilerini paylaşan Yrd. Doç. Dr. Marilena Z. Leana hocaya ve Özgül Öğrenme Bozuklukları konusunda bilgilerini esirgemeyen değerli hocam Doç. Dr. Emel Erdoğan Bakar'a, kaynak taramasında yardımcı olan değerli hocam Prof. Dr. Zehrettin Aslan ve Prof. Dr. Sezai Vatansever'e tezimin son okumasında yardımlarını esirgemeyen değerli hocam Yrd. Doç. Dr. K.Ozan Özer'e ve bu tez sürecinde yardımlarını esirgemeyen ve beni her daim moral ve motive eden değerli meslektaşım Zeliha Şahin'e teşekkürlerimi borç bilirim.

Son olarak bu günlere ulaşmamda emeklerini hiçbir zaman ödeyemeyeceğim annem Şerife Altunkara, abim Ali Altunkara'ya ve Tez çalışmam boyunca sabırla beni motive eden, destek ve yardımlarını esirgemeyen çok sevdiğim değerli eşim Mehmet Güzelaydın'a ve biricik oğullarım Ahmet Tuğrul ve Akif Emir'e şükranlarımı sunarım.

**Arzu GÜZELAYDIN**

**20.03.2016**



# İÇİNDEKİLER

<b>KISALTMALAR</b> .....	<b>v</b>
<b>TABLO LİSTESİ</b> .....	<b>vi</b>
<b>ŞEKİL LİSTESİ</b> .....	<b>vii</b>
<b>ÖZET</b> .....	<b>viii</b>
<b>ABSTRACT</b> .....	<b>ix</b>
<b>GİRİŞ</b> .....	<b>1</b>
<b>BÖLÜM 1: KAVRAMSAL ÇERÇEVE</b> .....	<b>7</b>
1.Öğrenme Ve Süreçleri .....	7
1.1.Öğrenme Kavramı .....	7
1.1.1.Öğrenme Süreçleri.....	8
1.1.1.1.Öğrenmenin Biyolojisi.....	9
1.1.1.2.Öğrenmenin Psikolojisi.....	10
1.2.Öğrenme Güçlüğü.....	12
1.2.1.Tarihçe.....	15
1.2.1.1. Klinik Aşama .....	16
1.2.1.2. Sınıf Geçme Aşaması.....	17
1.2.1.3. Birleşme Aşaması .....	17
1.2.1.4. Gelişme Aşaması .....	18
1.2.1.5. Azalma Aşaması .....	19
1.2.1.6. Yeniden Yapılanma Aşaması.....	19
1.2.2.Tanım.....	20
1.3.Özgül Öğrenme Bozukluklukları .....	21

1.3.1.Okuma Bozukluğu (Dyslexia).....	23
1.3.2. Matematik Bozukluğu (Dyscalculia).....	23
1.3.3.Yazılı Anlatım Bozukluğu (Dysgraphia) .....	25
1.3.4.Hafıza (Bellek) Bozukluğu.....	27
1.3.5.Uyaran Yoksunluğuna Bağlı Öğrenme Bozukluğu (Garden Variety) .....	28
1.4. Özgül Öğrenme Güçlüğü Tanılaması Yapılırken Kullanılan Test Ve Ölçekler .....	30
1.4.1.Özgül Öğrenme Güçlüğü Batarya Testi .....	30
1.4.1.1. Matematik Testi .....	31
1.4.1.2.Okuma Testi.....	32
1.4.1.3.GİSD-B Testi .....	33
1.4.1.4. Gesell Gelişim Figürleri Testi.....	34
1.4.1.5. Yazı Testi .....	35
1.4.1.6. Saat Çizimi Testi.....	36
1.4.1.7. Head Sağ-Sol Ayırt Etme Testi.....	38
1.4.1.8. Harris Letaralleşme Testi.....	39
1.4.1.9. Öncelik Sonralık İlişkilerinin Sorgulanması.....	39
1.4.1.10. Sıralama .....	39
1.5. Wisc-r Testi .....	40
<b>BÖLÜM 2: ÇALIŞAN YETİŞKİNLERDE DİSLEKSİ - İŞ PERFORMANSI İLİŞKİSİ: ÇALIŞANLAR ÜZERİNE ÖRNEK İNCELEME.....</b>	<b>42</b>
2. Disleksi .....	42
2.1.Yetişkinlerde Disleksi .....	48
2.1.2. Dislektik Yetişkin Birinin İhtiyaçlarını Karşılama Gerekenler .....	50
2.1.2.1.Dengeli Okur-Yazarlık Eğitimi.....	50
2.1.2.2.Disleksi'nin Paradoksu .....	51

2.1.2.3.Disleksinin Biyolojik Temeli.....	52
2.1.2.4.Kısa Süreli Bellek Sınırlılıkları.....	52
2.1.2.5.İşleme Hızı.....	54
2.1.2.6.Sosyal ve Duygusal İhtiyaçlar .....	55
2.1.2.7.Disleksi Tanımlamak ve Öğrencileri Bilgilendirmek.....	55
2.2. Performans Kavramı .....	56
2.2.1.Performans Göstergeleri.....	58
2.2.1.1.Finansal Göstergeler .....	59
2.2.1.2.İçsel Etkinlik İle İlgili Göstergeler .....	59
2.2.1.3.Pazara Odaklılık İle İlgili Göstergeler .....	59
2.2.1.4.Yenilik İle İlgili Göstergeler.....	60
2.2.2.Performans Ölçütleri .....	60
2.2.2.1.Etkinlik.....	60
2.2.2.2. Verimlilik.....	62
2.2.2.3. Kalite.....	63
2.2.2.4. Yenilik.....	63
2.2.2.5. Kârlılık .....	64
2.2.2.6. Sosyal Sorumluluk .....	65
2.2.2.7. Kişisel İnsiyatif .....	65
2.2.2.8. Kendi Kendini Yönetme .....	66
2.2.2.9. Görev Performansı .....	67
<b>BÖLÜM 3: ARAŞTIRMANIN ANALİZ VE SONUÇLARI .....</b>	<b>69</b>
3.1.Araştırmanın Yöntemi .....	69
3.1.1.Araştırmanın Modeli .....	69
3.1.2.Evren ve Örneklem.....	69



3.1.3.Araştırmanın Hipotezleri.....	69
3.1.4.Verı Toplama Araçları.....	70
3.1.5.Verilerin Analizi.....	71
3.2. Bulgular .....	72
3.2.1.Demografik Özelliklere İlişkin Bulgular.....	72
3.2.2.Araştırma Sorularına İlişkin Bulgular .....	79
<b>SONUÇ VE ÖNERİLER .....</b>	<b>84</b>
<b>KAYNAKLAR .....</b>	<b>90</b>
<b>EKLER.....</b>	<b>95</b>
<b>ÖZGEÇMİŞ.....</b>	<b>99</b>

## KISALTMALAR

<b>APA</b>	: American Psychological Association (Amerikan Psikoloji Birliği)
<b>ABD</b>	: Amerika Birleşik Devletleri
<b>DSM</b>	: The Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (Psikoloji Tanı Ölçütleri Başvuru El Kitabı)
<b>GİSD-B</b>	: Görsel İşitsel Sayı Dizileri Testi B Formu
<b>LDA</b>	: Learning Disabilities Association (Öğrenme Güçlüğü Birliği)
<b>MEB</b>	: Milli Eğitim Bakanlığı
<b>MSH</b>	: Minimal Beyin Hasarı (Minimal Brain Damage)
<b>MSS</b>	: Merkezi Sinir Sistemi
<b>MBD</b>	: Minimal Brain Dysfunction (Minimal Beyin Disfonksiyonu)
<b>ÖÖG</b>	: Özgöl Öğrenme Güçlüğü
<b>WISC-R</b>	: Wechsler Çocuklar İçin Zeka Ölçeği
<b>Vb.</b>	: Ve benzeri
<b>Vd.</b>	: Ve diğerleri

## TABLO LİSTESİ

<b>Tablo 1:</b> Disleksinin Algısal Temelli Sınıflandırması .....	47
<b>Tablo 2:</b> Göreve Göre Katılım .....	72
<b>Tablo 3:</b> Cinsiyete Göre Dağılım .....	73
<b>Tablo 4:</b> Medeni Durum Dağılımı .....	74
<b>Tablo 5:</b> Eğitim Durum Dağılımı .....	74
<b>Tablo 6:</b> Yaş Dağılımı .....	75
<b>Tablo 7:</b> Disleksi Teşhis Durumu.....	76
<b>Tablo 8:</b> Disleksili Olanların Cinsiyete Göre Dağılımı.....	76
<b>Tablo 9:</b> Disleksili Olan Erkeklerin Eğitim Seviyesine Göre Dağılımları .....	77
<b>Tablo 10:</b> Disleksili Olan Kadınların Eğitim Seviyesine Göre Dağılımları .....	77
<b>Tablo 11:</b> Disleksili Olan Erkeklerin Medeni Durumları .....	78
<b>Tablo 12:</b> Disleksili Olan Kadınların Medeni Durumları.....	78
<b>Tablo 13:</b> Disleksi Teşhis Ölçeği Güvenilirlik Analizi .....	78
<b>Tablo 14:</b> Performans Ölçeği Güvenilirlik Analiz .....	79
<b>Tablo 15:</b> Normal Dağılım Sınaması.....	79
<b>Tablo 16:</b> Disleksi Teşhis Durumuna Göre Performans Farklılık İncelemesi.....	79
<b>Tablo 17:</b> Disleksi Olan ve Olmayan Katılımcılarda Cinsiyete Göre Performans Farklılığı İncelemesi.....	80
<b>Tablo 18:</b> Disleksi Olan ve Olmayan Katılımcılarda Yaşa Göre Performans Farklılığı İncelemesi.....	81
<b>Tablo 19:</b> Disleksi Olan ve Olmayan Katılımcılarda Eğitim Düzeyine Göre Performans Farklılığı İncelemesi.....	81
<b>Tablo 20:</b> Disleksi Olan ve Olmayan Katılımcılarda Medeni Durumuna Göre Performans Farklılığı İncelemesi .....	82
<b>Tablo 21:</b> Performans Ölçeğine İlişkin Frekans Dağılımı .....	82

## ŞEKİL LİSTESİ

<b>Şekil 1:</b>	Bilgi İşlem Modellemesi .....	34
<b>Şekil 2:</b>	Gesell Gelişim Figürleri .....	34



**Tezin Başlığı:** alışan Yetişkinlerde Disleksi – İş Performansı İlişkisi: Çalışanlar Üzerine Örnek İnceleme

**Tezin Yazarı:** Arzu GÜZELAYDIN **Danışman:** Prof.Dr.İbrahim ÇAPAK

**Kabul Tarihi:** 20/03/2016

**Sayfa Sayısı:** ix(ön kısım)+99(tez)

**Anabilimdalı:**Psikoloji

**Bilimdalı:** Psikoloji

Öğrenme ve algılama sorunu kişinin doğumu ile başlar. Eğitim süreci içinde edinilemez. Disleksi yaşam boyu süren bir bozukluktur. Dil gelişimi ve kullanımı, konuşma, okuma-yazma, matematik becerilerini etkileyen bir sorun olduğu için, bireyin eğitimini, mesleğini, sosyal ilişkilerini, günlük aktivitelerini, performansını etkiler. Bu amaçla çalışmada yetişkinlerin disleksi tanı ve performans özellikleri incelenmiştir.

Çalışmada veri toplama aracı olarak anket kullanılmıştır. Araştırmada yetişkinler için geliştirilmiş disleksi testi (Vinograd Testi) ve çalışan performansını ölçmek için 7 soruluk performans ölçeği kullanılmıştır.

Özel sektör alanında çalışan yetişkinlerin disleksi ve performans özelliklerinin incelendiği bu çalışmaya özel sektör alanında çalışan toplam 352 kişi katılmıştır. 352 kişinin içinde sadece 39 kişinin disleksi kritik eşiğinde olduğu görölmüştür. Diğer bir ifade ile disleksi tanısı konulması mümkün olan kişilerdir. Araştırma sonucunda yetişkinlerde disleksi tanısı alan kişilerin disleksi olmayanlara göre performans skorları düşük bulunmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Disleksi, Tanı, Performans, Özel Sektör.

**Nişantaşı University, Institute of Social Sciences Abstract of Master’s Thesis**

**Title of the Thesis:** Employee Dyslexia In Adults The – Business Performance Between Relationship: Emploeyss Example Review

**Author:** Arzu GÜZELAYDIN

**Supervisor:** Prof.Dr.İbrahim ÇAPAK

**Date:** 20/03/2016

**Nu. of pages:** ix (pre text)+ 99 (main body)

**Department:**Psychology

**Subfield:** Psychology

Learning and sensing problems start right after the birth of the individual. It can’t be caught during education process dyslexia. It is a disorder that goes on throughout life. Since language development and usage, speaking, reading-writing are problems that affect math skills, it affects individual’s education, job, social relationships, daily activities and performance. Hence, in the study, dyslexia diagnosis and performance features of adults were analyzed.

In the study, as a data collection tool, survey was used. In order to measure worker performance and dyslexia test (Vinegrad Test) developed for adults, a 7-question performance scale was used.

352 people working in private sector took part in the study in which adult dyslexia and performance features of those working in private sector. Only 39 among 352 people were seen to be at critical dyslexia threshold. In other words, they were ones to whom dyslexia diagnosis could be made. At the end of the study, performance score of individuals diagnosed with dyslexia was found lower than those without it.

**Key Words:** Dyslexia, Performance, Private Sector.

## GİRİŞ

Özgül öğrenme güçlüğü olan çocuklar, konuşma ve yazma dilinin kullanımında veya anlaşılmasını içeren temel psikolojik süreçlerde bir yada daha fazla rahatsızlık sergilemektedirler. Bu rahatsızlık kendisini belki dinleme, düşünme, konuşma, okuma, yazma, heceleme veya aritmetikte gösterebilir. Algısal engelleri, beyin hasarını, minimal olarak beyindeki hatalı işleyişi, disleksi, gelişimsel afazi ve benzerleri ile anılan koşulları içermektedir. Bu çocukların öğrenme problemlerini, görsel, işitsel ve motor engelleri zeka geriliğini, duygulanım bozukluklarını veya çevresel dezavantajları içermemektedir (Kirk'den (1988) aktaran Sarı H. 2014) (Sarı H.,2014:20).

Özel öğrenme güçlüğü; anlama ve dil kullanımında, sözlü ve yazılı, kendini dinleme, düşünme, konuşma, okuma, yazma, heceleme ya da matematiksel hesaplama şeklinde kendini gösteren temel psikolojik zorlukları içerir. Bu terim; algısal engelleri, beyin hasarını, en düşük düzeyde beyin zedelenmelerini, disleksi ve afazi gelişimini kapsar. Bu terim; görsel, işitsel, motor engeller, zihni engeller ya da duygusal rahatsızlıklar, çevresel, kültürel ve ekonomik dezavantajlardan kaynaklı öğrenme güçlüğü olan çocukları kapsamaz (Amerikan Eğitim Bürosu'dan(1977) aktaran Sarı H. 2014) (Sarı H.,2014:25).

Okuma, yazılı bir metindeki harflerin hecelere, hecelerin kelimelere, kelimelerin de cümlelere dönüştüğü ve bu cümleleri de anlamlaştırarak kavradığımız bir çıkarım olarak tanımlayabiliriz.

Disleksi terimi ise; beyin ve merkezi sinir sisteminin hatalı işleyişinden dolayı harflerin, hecelerin ve kelimelerin algılanmasından kaynaklanan sorunlardır. Ve bu algısal sorunlar okuma, yazma, matematik yada aritmetik, işitsel, görsel, motor koordinasyon ve dil becerileri gibi bazı güçlüklerle yol açtığı varsayılmaktadır.

Okuma güçlüğü doğuştan olabileceği gibi beyin hasarına bağlı olarak da karşımıza çıkmaktadır. Okuma güçlüğünün tespitini ilk okul düzeyinde okuma-yazmaya geçildiği dönemde saptamak mümkün olduğu gibi okul öncesi dönemde

de saptanabilmektedir. Ancak bunun için geliştirilmiş ayrıntılı bir çalışma bulunmamaktadır. Ülkemizde bu konu ile ilgili kapsamlı bir çalışma da bulunmamaktadır. Aynı zaman da yetişkinlerde ki okuma güçlüğü'nün varsayımı ile ilgili geniş kapsamlı bir çalışmada yürütülmemektedir. Çocukluk döneminde özgül öğrenme güçlüğü'nün tanısı konulmamış yada geçirtilmiş bir çok yetişkinin halen var olan bu bozukluğa ilişkin bilgilerinin olmadığı bu araştırma ile saptanmıştır. Buna karşın geçirtilmiş bu bozukluğun ileriki yaşlarda özellikle okul - eğitim sonrasında çalışma hayatına başlanıldığında bu bozukluğa bağlı olarak performanslarındaki artış yada azalış olup - olmadığı bu araştırılma ile gösterilecektir.

Belirli bir zaman kesitinde çalışanın sergilemiş olduğu performans düzeyi birden çok faktörün doğrudan veya dolaylı etkisi altında kalmaktadır. Çalışanın içerisinde bulunduğu sosyal, psikolojik ve teknik çevre, performans düzeyini artıracak veya negatif yönde etkileyecek çeşitli unsurları bünyesinde barındırmaktadır. Teknolojik donanım ve yeterliliği, üretim imkanları, ast-üst ilişkileri, bürokrasi, çalışanlar arası sosyal diyaloglar, işletme dışı sosyal yaşam, iş yükü dağılımı, ücret seviyesi gibi çok sayıda sayabileceğimiz alt faktör, çalışanın belirli bir zaman diliminde gösterdiği performansı etkilemektedir (Kaymak K., 2009, s.88).

Yukarıdaki bir çok faktörden çalışanın performansının etkilenmesi söz konusu iken buna bağlı olarak da nöropsikolojik bir bozukluk olan özgül öğrenme güçlüğü'nün içerisinde yer alan disleksi ile ilişkili olup olmadığı hakkında da bilgiler sunulacaktır.

### **Araştırmanın Amacı**

Özgül öğrenme güçlüğü zeka seviyesi normal olmasına karşın okuma, yazılı anlatım, aritmetik ve diğer akademik işlevlerde ortaya çıkan, yapısal ve gelişimsel bir sorun olarak tanımlanmaktadır. Öğrenme güçlüğü; pek çok ülkede çok sayıda araştırmaya konu olmuştur. Ancak ulaşılabilen kaynaklar bu konunun ülkemizde daha az araştırılmış olduğunu göstermektedir. Özgül öğrenme güçlüğüne ilişkin ulaşılabilen çalışmalarda bu konuyu tümüyle ele alan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Daha çok özgül öğrenme güçlüğü içinde yer alan



okuma, okuma hızı, okuma yöntemleri, aritmetik güçlüğü gibi alt tipler ve boyutlar üzerinde ya da tanı konulan çocukların zeka test profilleri, nöropsikolojik test sonuçlarıyla ilgili bir ya da birkaç boyutu ele alan çalışmalar (Soysal vd., 2001; Şenel, 1998; Vanlı 1988) olduğu görülmüştür. Öğrenmede önemli bir payı olan okuma becerileri ve okuma güçlüğüne ele alan çalışmalarda ise; ilköğretim düzeyindeki öğrencilerin sınıf, sosyo-ekonomik düzey ve cinsiyetlerden beklenen okuma hızı, okuduğunu anlama becerileri ve okumada yaptıkları hataların neler olduğunu kapsayan bir norm çalışmasının bulunmadığı; okumanın; okuma düzeyi, anlama ya da hatalar şeklinde tek bir ya da iki alanın ele alındığı görülmektedir. Bunun yanında var olan çalışmalardaki örneklem sayılarının oldukça az olduğu, daha çok bir ya da iki sınıf düzeyindeki öğrencilerin söz konusu alanlardaki performanslarının belirlenmeye çalışıldığı, sınırlı araştırmalar (Beydoğan, 1993; Tazebay, 1995; Yılmaz, 2000) olduğu görülmektedir.

Günümüzde iş hayatındaki başarı, çalışanlar ve aileleri tarafından önemli bir konu haline gelmiştir. Özgül Öğrenme Güçlüğü alanında çalışan bilim adamları ve uygulayıcılar, 1980 ve 1990'lı yıllar arasında, okullarını bitirdikten sonra gençlerin ve yetişkinlerin ihtiyaçlarından daha çok haberdar oldular (Benz, Lindstrom, ve Yovanoff, 2000; Blalock ve Patton, 1996; Brinckerhoff, 1996; Bullis ve ark., 2002; Özel Eğitim Üstün Başarı Komisyonu, 2001; Evers 1996).

Özgül öğrenme güçlüğü ile yapılan ilk araştırma, ilkokul çocukları üzerinde odaklanmıştı ama daha sonra öğrenme güçlüğü olan ergenlerin ve yetişkinlerin lise yıllarındaki problemlerini ele alan araştırmalar yapılmaya başlanılmıştır. Bunu, okulu bitirdikten sonra öğrenme güçlüğü olan yetişkinler üzerine yapılan çalışmaların sayısındaki artış izledi (Lehmann, Davies ve Laurin, 2000; Madaus ve ark., 2006; Levine ve Nourse, 1998) Özellikle son yıllar da çalışanların okul sonrası başarıları üzerine araştırmalar yapılmaktadır.

Özgül Öğrenme Güçlüğü psikolojiden çok nöropsikolojik bir durumdur. Buna bağlı olarak da çalışanların düşük performans göstermeleri, verilen işi yapamama, dikkatini toplayamama, konuşurken düşüncelerini toparlayamama, verilen raporları okurken çabuk sıkılma, okuduğunu anlamak için bir kaç defa

okumak zorunda kalanlar ve zamanı iyi kullanamayanlar, toplantıları organize etmekte zorlananlar gibi bir çok faktörü içinde barındıran Yetişkinlerde Özgül Öğrenme Güçlüğü'nün ve ÖÖG'ye eşlik eden dikkat eksiliği ve hiper aktivite, ailesel sorunlar, görme ve işitme sorunları, dil ve konuşma problemleri gibi bir çok nöropsikolojik ve psikolojik problemler çalışanların düşük performansından kaynaklandığı söylenebilir.

Bu çalışmada özel sektörde çalışan yetişkinlerin disleksi tanısı almış olan çalışanların performanslarının incelenmesi amaçlanmıştır.

### **Araştırmanın Önemi**

Bu çalışma, çalışanların okul sonrası performanslarının farkında olmamızı ve özgül öğrenme güçlüğü olan çalışanların tespitini görebilmemizi sağlayacaktır. Bu bilgilerle çalışanlarınıza şirket psikologu tarafından danışma seansları, hafıza geliştirme yöntemleri ile ya da özgül öğrenme güçlüğü yaşayan bireyler için geliştirilmesi düşünülen bilgisayar destekli programlar hakkında önerilerde yer verilecektir. Ayrıca işletmelerde yetişkin çalışanların özellikle işe alımlarında seçici ve tercih edici testlere özgül öğrenme güçlüğü batarya testinde bu testlere eklenmesi ve bu öög batarya testinin sadece testörler tarafından uygulanan hangi alt testleri içerdiği konusunda bilgiler yer alırken bu bilgiler ışığında çalışanlarınız hakkında da nöropsikolojik bir bulgu elde edebileceksiniz.

Aynı zamanda İnsan Kaynakları bölümüne çalışanlar için işe alım sürecinde özgül öğrenme güçlüğü olan bir bireyin nasıl tespit edilmesi gerektiği konusunda yardımcı olacaktır.

Öğrenme güçlüğü olan bireylerin, okul sonrası gösterdikleri performansa binaen anlamamıza yardımcı olabilecek birkaç alanda bilgiler verilecektir.

### **Araştırmanın Kapsam Ve Sınırlılıkları**

Araştırma kapsamında özel sektörde çalışan yetişkinlerin disleksi tanıları ve yetişkinlerde disleksi tanısı alan çalışanların performans özellikleri incelenecektir. Araştırma;

- Özel sektör çalışanları,

- Özel sektör çalışanlarına uygulanan yetişkinler için revize edilmiş disleksi testi,
- Çalışan performans testi,
- Bu alanda yazılmış literatürler ile sınırlıdır.

### **Araştırmanın Problemi**

Okuma güçlüğü kavramı, çalışanın özel hayatında ve özellikle iş hayatında bazı zorlukları içinde barındıran bir bozukluğun göstergesidir. Bozukluğun altında yatan sebepler, kişinin ruh sağlığını etkilediğini varsayabiliriz. Bu yüzden okuma güçlüğüne yetişkinlerde tespit edildikten sonra performanslarının arttığını görebilmek çalışanın işlevsel bir hayat standardına ulaştırabilmek açısından önemlidir.

Yetişkinlerde okuma güçlüğüne çalışanlarda varlığının tespiti olup – olmadığı ve disleksi tanısı alan yada almayan çalışanların arasındaki farklılıklarla, demografik özellikleri arasında bir farklılığın olup-olmadığı merak edildiğinden bu araştırmayı yapma gereği duyulmuştur.

Ve bu çalışma kapsamında aşağıdaki sorular oluşturulmuştur.

- 1:** Disleksi tanısı alan ve almayan çalışanların performansları arasında farklılık var mıdır?
- 2:** Disleksi tanısı alan ve almayan çalışanların performansları arasında demografik özellikleri arasında farklılık var mıdır?

### **Tanımlar**

**Özgül Öğrenme Güçlüğü:** Gerekli girişimlerde bulunulmuş olmasına karşın, en az altı aydır süren, aşağıdaki belirtilerden en az birinin varlığı ile belirli, öğrenme ve okul becerilerini kullanma güçlüğü:

- 1.** Sözcük okumanın yanlış ya da yavaş ve çok çaba gerektiriyor olması (örn.tek tek sözcükleri yüksek sesle okurken, yanlış ya da yavaş ve duraksayarak okur, sıklıkla sözcükleri kestirir, sözcükleri seslendirmede güçlükler yaşar.)

2. Okunanın anlamını anlama güçlüğü (örn. düz yazıyı düzgün okuyabilir ancak sırayı, ilişkileri, çıkarımları ya da derin anlamları anlamaz)
3. Harf harf söyleme/yazma güçlükleri (ünlü ya da ünsüz harfleri ekleyebilir, çıkarabilir ya da bunların yerini değiştirebilir.)
4. Yazılı anlatım güçlükleri (örn. cümleler içinde birden çok dil bilgisi ya da noktalama yanlışları yapar; paragraf düzenlemesi kötüdür; görüşlerinin yazılı anlatımını açık değildir.)
5. Sayı algısı, sayı gerçekleri ya da hesaplama güçlükleri (örn. sayıları, bunların büyüklüğünü ve ilişkilerini anlaması kötüdür; yaşatlarının matematik dersinden öğrendiklerinden değişik olarak, tek rakamlı sayıları eklerken parmak hesabı yapar; sayısal hesaplamaların ortasında kaybolur ve işlemleri değiştirebilir).
6. Sayısal uslamlama (akıl yürütme) güçlükleri (örn. nicel sorunları çözmek için matematikle ilgili kavramları, gerçekleri ya da işlemleri uygulamakta çok güçlük çeker (APA,DSM-5,2013).

Özgül öğrenme güçlükleri; Disleksi (Okuma Güçlüğü), Garden Variety (Uyaran Yoksunluğuna Bağlı Öğrenme Güçlüğü), Disgrafi (Yazma Güçlüğü), Diskalkuli (Matematik Öğrenme Güçlüğü) şeklinde sıralanabilir.

**Performans:** Performans belirlenen koşullara göre bir işin yerine getirilme düzeyi veya çalışanın davranış biçimi olarak tanımlanmaktadır. Performans bir çalışanın belirli bir zaman kesiti içerisinde kendisine verilen görevi yerine getirmek suretiyle elde ettiği sonuçlardır.

# **BÖLÜM 1: KAVRAMSAL ÇERÇEVE**

## **1. Öğrenme Ve Süreçleri**

Çalışmanın bu ana başlığı altında öğrenmenin çeşitli yazarlar tarafından yapılmış tanımlarına ve öğrenme süreçlerine yer verilmiştir.

### **1.1. Öğrenme Kavramı**

Öğrenme, yaşantılar yoluyla davranışlarda meydana gelen oldukça uzun süreli değişimlerdir. (Erkal, 2008)

Öğrenme, insanın doğduğu günden ölünceye kadar devam eden, gelişim düzeyine ve bireysel özelliklerine göre gerçekleşen kapsamlı ve karmaşık süreçler zinciridir (Korkmazlar, 2003). Öğrenme, bireyin çevresi ile belirli bir düzeydeki etkileşimleri neticesinde ortaya çıkan ve nispeten kalıcı olan davranış sergilemesi olarak tanımlanabilir (Senemoğlu, 2004). Sigelman (1999) öğrenmeyi, bireyin çevreyle etkileşimi veya yaşantıları sonucunda duygu, düşünce ve davranışlarında meydana gelen değişiklikler olarak tanımlamıştır.

Öğrenme, bireyin bir anlamda değişmesi olarak tanımlanabilir. Öğrenme bireyseldir. Birey istediği ve değişim için hazır olduğu zaman öğrenme gerçekleşebilir. Öğrenme bireyin kendisinin yapabileceği bir iştir (Koçel, 1998).

Öğrenme nispeten kalıcı, ölçülebilir, eğitim, çalışma yada tecrübe ile kazanılan davranış olarak tanımlayabiliriz. Öğrenme genellikle tecrübelerin sonucudur buna görede davranışlarımızı belirleriz.

Her yaşta dünyadaki bütün insanlar bilgi edinmek ve hayatlarını iyileştirmek için yeni becerilerle davranışlarını değiştirirler. İşte bu yeni beceriler kavramı bizim yeni öğrenmelerimizdir. Yeni öğrenmelerimizi yani yeni becerilerimizi geliştirirerek kendimizin ve kendimizden sonra gelen nesillerin yaşam kalitelerini iyileştirmek ve geliştirmek mümkün olabilir. Yaşam kalitesi yüksek olan insanlar ise; medeniyetlerini iyileştirerek çağdaş modern bir hayat

sürdürebilirler.

Edinilen bilgi öğrenmenin en genel terimidir. Öğrenme, yeni edinimler kazanmak, bilgi, davranışlar, beceriler yada tercihler gibi bir çok değişme eylemidir diyebiliriz. Ve öğrenme yeteneğini insanlar, insanlardan, hayvanlardan bitkilerden bazen de makinelerden elde edebilir.

Elde ettiğimiz bu bilgileri öğrenirken beynimiz bilgileri farklı sentezler. Beyin yeni öğrendiğimiz farklı bilgileri ve değişiklikleri üretir ve üretilen değişiklikler nispeten kalıcı olabilir.

Bazen de insan öğrenmenin bir parçası olarak ortaya çıkabilir. Bunlar hedef odaklı, motivasyonlu eğitimler yada kişisel gelişim eğitimleri olabilir. Bu da aslında öğrenmenin bir parçası olurken bilinçli yada bilinçsiz olarak da karşımıza çıkabilir.

Farklı bir açıdan öğrenmeyi ele aldığımızda ise; çeşitli teoristler “oyun” öğrenmenin ilk biçimi olarak nitelendirmişlerdir. Çocukların oyun yoluyla yada taklit yoluyla daha çabuk öğrendiklerini gözlemlemişler ve öğrenmeyi farklı bir açıdan ele almışlardır.

Öğrenme, yalnızca bilgi edinmek değildir. Yaşantılar sonrası davranışların değişmesi ve çevreye uyum oluşumudur. Daha kapsamlı olarak öğrenme, yaşantılar sonucunda davranışları, ihtiyaçları daha iyi karşılayacak biçimde değiştirme anlamına gelir. Bireyin öğrenmesi, psikolojik bir kavramdır ve daha çok psikolojinin ilgi alanına girer (Baymur, 2000).

Öğrenmenin temel iki ögesi vardır;

- Tekrar veya yaşantı sonucu ortaya çıkan bir davranıştır.

- Davranışta bir değişikliktir. Bir davranış değişikliğinin öğrenme olabilmesi için belli ölçüde sürekliliğinin olması gerekir.

### **1.1.2. Öğrenme Süreçleri**

Öğrenme, nörofizyolojik ve psikolojik olarak iki boyutta ele alınmaktadır. Öğrenme esnasında bireyin beyinde bazı kimyasal ve elektriksel değişiklikler meydana geldiği için öğrenme, biyolojik bir olgudur. Öğrenmenin psikolojik

boyutu ise bireyin bir şey öğrendiği zaman, öğrendiği şey ile ilgili her şeyi anlama ve bilme isteği, konuyla ilgili tüm gerçekleri daha önce sahip olduğu algılarıyla birleştirerek yorumlaması, her şeyi göz önünde bulundurarak davranışlarını yeniden yapılandırmasıyla ilgilidir. Bu sebeple yorumlama, algı ve uyum gibi psikolojinin temel olguları öğrenme konusunda oldukça etkilidir (Akbaba, 2013).

Öğrenme sürecinde bir çok modelden bahsedebiliriz günümüzde öğrenme süreç modellemisini bence en iyi anlatan David Kolb Öğrenme Stilleri diyebilirim. Kolb deneyimsel öğrenme sürecinde Somut Deneme – Yansıma – Soyut Kavramsallaştırma – Aktif Deneme şeklinde dört ana modelden bahsetmiştir.

Öğrenme sürecinde yapılan araştırmalara göre erişkin bir insan beyninde yeni bir bilgi edindiğimizde az sayıda da olsa yeni nöronlar üretilebildiği ve bu nöronlar sayesinde yeni şeyleri hatırlayabilmemizde önemli rol oynadığı varsayılmaktadır.

Öğrenme sürecini deneyimlerimizi modelleştirerek, yaşantımıza yansıtarak öğreniriz. Bir bebek doğduğunda zihni boş olarak doğar. Ne verirsek onu alır ve zihnini bizim öğrettiklerimizle, çevresinden aldığı görsel deneyimle ve taklit yoluyla öğrenir. Ve öğrendiklerini hafızasına depolar. İşte bu aşamaları öğrenme süreci olarak nitelendirebiliriz.

#### **1.1.2.1. Öğrenmenin Biyolojisi**

Öğrenme, nörofizyolojik bir olgudur, araştırmacılar öğrenme sürecini aşağıda sayılan dört aşamada gerçekleştiğini belirtmektedirler ([www.itugvo.k12.tr](http://www.itugvo.k12.tr)):

- 1) Input (Giriş):** Duyu organları ile alınan bilgilerin beyne girmesi, algılanmasıdır.
- 2) Entegrasyon (İşlem):** Gelen bilginin kayıt edilmesi, kataloglanması, anlaşılma ve işleme tutulup yorumlanmasıdır.
- 3) Bellek (Depolama):** Yorumlanarak anlaşılma bilgileri tekrar kullanılmak amacıyla depolanır.
- 4) Output (Çıkış):** Beynin bilgiyi mesaj olarak hücrelere, kaslara, dil ya da

motor etkinlik alanlarına göndermesidir.

Bilgi olarak herşeyi bilmemiz mümkün değildir. Hangimiz gerçekte ne kadar bir bilgiye sahip olduğumuzu bilemiyoruz. Beynimizdeki bilgileri, hafızamızı görüntüleyebilecek çok geniş kapsamlı bir cihaz henüz tam anlamıyla yoktur. Aslında öğrenme biyolojisi beynimizin aktif alanıdır diye biliriz. Bazı bilimadamları bu aktif alanı görüntülemek için F-MRI cihazını kullanmışlardır. F-MRI cihazında beynin bellek haritasını görüntülemeyi başarmışlar ve beyin sinir hücrelerinin aktif haldeyken beyin sinir hücreleri ile nöron ağlarına giden sinyalleri görüntülemişlerdir bu da bilim adına yeni umut verici gelişmeler diyebiliriz.

Beyin öğrenme süreci içerisinde bilgiyi duyu yoluyla tarayıp, işleyip depolar ve gerekli olduğu zaman geri çağırır. Bu aşamada gelen her bilgi, beyindeki sinir ağlarının yapısında çeşitli değişimlere neden olur. Bütün öğrenme süreçlerinde beyindeki sinir hücrelerinin yapıları farklılaşır ve sinir hücreleri arasındaki kimyasal ve elektriksel iletişime olanak sağlayan sinapsların sayıları artar. Yeni bir şeyler öğrenmeye devam ettikçe, beyindeki bu sinir ağları büyüyüp karmaşıklaşır; kişi, olaylar arasındaki bağlantıları daha kolay kurabilmeye başlar. Bu noktada ise duyu organlarının sağlıklı olmasının önemi ortaya çıkar. Girişte yani duyu organlarından alınan bilgi de meydana gelen sorunlarda işlem sürecinde de sorun devam eder ve sinir ağlarının oluşumunda sorunlu yapılar meydana gelebilir. Bu daha sonraki süreçte örneğin işitmeyle ilgili bir sorunda, yanlış şekilde duyulan ya da öğrenilen harfin beyinde yanlış işlenmesine bağlı olarak, çocuğun okuma yazma sürecinde bu harfle sorun yaşamasına neden olabilir. Yani ilk etapta duyu organları tarafından bilginin doğru şekilde girmesi çok önemlidir(itugvo.k12.tr).

#### **1.1.2.2.Öğrenmenin Psikolojisi**

Uyaranlarla dolu bir dünya da yaşıyoruz. Uyaranların çözümleri nedir nasıl öğreniyoruz. Uyaranlarla karşılaştığımız da kendi davranışlarımızı gözlemleyebiliyor muyuz? Davranışlarımızı uyaranlara karşı değiştirebilir miyiz? Bu ve bunun gibi bir çok soruların varlığı bize aslında öğrenmenin ne kadar önemli olduğunu vurguluyor.



Öğrenme, aynı zamanda psikolojik bir olgudur. Öğrenmenin ölçümü doğrudan yapılamadığından öğrenme ile ilgilenen psikologlar için öğrenmenin gerçekleşmesi ortaya çıkan davranış değişikliği ile değerlendirilmeye çalışılmıştır. Özellikle davranışçı ekolün temsilcileri öğrenme süreciyle ilgili çok çeşitli deneyler yapmışlar ve çeşitli öğrenme kuramları geliştirmişlerdir.

Öğrenme kuramları, hem psikanalistlerden hem de bilişimsel gelişim kuramcılarında çok farklı bir kuramsal geleneği temsil eder ve bireyin deneyimlerini nasıl anladığından çok, çevrenin bireyi nasıl şekillendirdiği üzerinde durur. Öğrenme kuramcıları genetiğin ya da verili yanlılıkların önemsiz olduğunu söylemezler, ancak insan davranışlarının çok elastiki olduğunu ve öngörülebilir öğrenme süreçleri tarafından şekillendirildiğini savunurlar. En önemli üç öğrenme kuramı olarak Pavlov'un klasik koşullanma modeli, Skinner'in edimsel koşullanma modeli ve Bandura'nın toplumsal biliş kuramı sayılabilir. Aşağıda bu kuramlara kısaca değinilmiştir (Bee ve Boyd, 2009).

*Klasik Koşullanma:* Pavlov'un (1849-1936) salya atılan köpeği üzerindeki çalışmalarıyla ünlenen klasik koşullanma, var olan tepkiler için yeni sinyaller edinilmesidir. Bir bebeğin yanağına dokunduğumuzda, o yöne dönecek ve emmeye başlayacaktır. Klasik koşullanmanın teknik terminolojisinde yanağa dokunmak koşulsuz uyarıcı, dönme ve emme ise koşulsuz tepkilerdir. Bebek zaten bu otomatik refleksleri yapmaya programlanmıştır. Öğrenme, bu sisteme yeni bir uyarıcı eklendiğinde gerçekleşir.

Herhangi bir otomatik tepkiye yol açmayan nötr bir uyarıcının, otomatik bir tepkiye yol açan başka bir uyarıcı ile ilişkilendirildiği bir öğrenme türüdür (Kayaoğlu, 2010).

*Edimsel Koşullanma:* Skinner'in edimsel koşullanmasından önce, Edward Lee Thorndike öğrenmeyi ilk olarak tanımlamıştır. Thorndike yaptığı deneylerde öğrenmeyi anlatan *etki yasasını* bulmuştur. Ve bu etki yasasını geliştiren kişi ise Skinner'dır.

Bu kuram araçsal koşullanma olarak da bilinir. Edimsel koşullanma sürecinde, bir davranışın sıklığı, doğurduğu sonuçlara bağlı olarak yükselir ya da düşer.

Davranışın sıklığı arttığında pekiştirildiği, azaldığında ise cezalandırıldığı söylenir. Skinner (1904-1990), edimsel koşullanmanın ilkelerini, hayvanlar üzerinde yürüttüğü bir dizi çalışma sonucunda keşfetmiştir. Skinner, bu ilkelerin insan gelişimi ve öğrenmesi üzerinde güçlü bir etkisi olduğuna inanmıştır.

Edimsel koşullanmanın gerçekleştirilmesinde; Pekiştirme, Pekiştireç ve ceza vardır.

Pekiştirme; bir davranışın tekrarlama olup olmadığının araştırılma sürecidir.

Pekiştireç; bir davranışın tekrarlandığında artış süreci

Ceza ise; davranışın durumuna göre, kötü bir davranışın tekrarlanmasında cezalandırılma sürecidir.

***Toplumsal Biliş Kuramı (Sosyal Öğrenme Kuramı):*** Günümüz psikologları arasında en etkili öğrenme kuramı anlayışının yaratıcısı Bandura, yukarıdaki kuramlardan yola çıkmış, ancak bunlara çok önemli katkılarda bulunmuştur. İlk olarak, öğrenme için olumlu pekiştirmenin her zaman gerekli olmadığını savunmuştur. Öğrenme yalnızca bir başkasının bir eylemini izlemenin sonucunda da gerçekleşebilmektedir. Gözlemsel öğrenme ya da örnek alma olarak adlandırılan bu öğrenme tipi, geniş bir davranış yelpazesinde görülebilir. Bandura ayrıca içe yönelik pekiştirme olarak adlandırılan farklı bir pekiştirme sınıfına dikkat çeker. Bunlar, bireyin bir şeyi başardığı zaman kendisiyle gurur duyması ya da bireyin yorucu bir egzersizden sonra hissedebileceği doyum duygusu gibi içsel pekiştiricilerdir.

## **1.2. Öğrenme Güçlüğü**

Öğrenmeyi kısaca bilginin kazanılması diye tanımlarsak, bireyin bilgi kazanırken güçlük yaşamasıyla ortaya çıkan sorunlara da öğrenme güçlükleri diyebiliriz (Korkmazlar, 2003).

Öğrenme güçlükleri, bireyden ve/veya çevreden kaynaklanabilir. Öğrenme sorunlarının ve okul başarısızlıklarının bireyden kaynaklanan nedenleri arasında; zeka gerilikleri, gelişimsel bozukluklar, duyuşal özürler, duyuşal sorunlar,

kronik hastalıklar, nörolojik özürler, ortopedik özürler, hiperaktivite, öğrenme güçlüğü sayılabilir (Kırcaali-İftar, 1992). Çevreden kaynaklanan nedenler ise; aile içi çatışmalar, sosyo ekonomik ve kültürel yetersizlikler, travma sonrası stres bozukluğu (PTSD), okul-öğretmen sorunları, eğitim programından doğan güçlüklerdir (Korkmazlar, 1999).

Öğrenme güçlüğü, ülkemizde öğrenme bozukluğu, öğrenme sorunu veya problemi, öğrenme geriliği gibi bir çok terimle bahsedilmektedir. Öğrenme güçlüğü esasen zeka geriliği sorunu değildir. Ya da öğrenme güçlüğü olan bireyler tembel ya da aptal insanlar değildirler. Aksine zekası normal yada normal üstü olan kişilerde görülebilir. Öğrenme güçlüğü olan bireyler öğrenirken farklı algılayıp farklı öğrenirler. Öğrenme güçlüğü bir hastalık da değildir. Öğrenme güçlüğü kelimesi ilk başta korkutucu gelse de zeka geriliği veya zekada bir problem olmadığı için erken tanı ve eğitimlerle iyileştirilebilir bir olgudur.

Öğrenme güçlüğü yaşayışan bireylerin beyinleri bilgiyi farklı bir şekilde işleyerek karmaşıklştırabilir. Yani beyin doğru bilgiyi doğru yerlere transfer edemeyebilir. Bu da kısa süreli hafızalarında problem oluşturabilir. Bilgiler transfer edilemediği için kısa süreli hafızadan silinebilirler. Hatırlayamama gibi bazı sorunlar öğrenme güçlüğü çeken bir çok bireyde gözlemlenmiştir. Bunun nededinin kısa süreli belleğin ya çok dolu olması ya da bilgilerin karmaşık parça parça transfer edilmesi sonucu olabilir. Bunun için de bu gibi sorunları olan bireylere hafıza geliştirme teknikleri uygulanabilir.

Ayrıca diyebiliriz ki öğrenme güçlüğü nöropsikolojik bir durumdur. Yukarıda da bahsedildiği gibi bazı insanların beyinleri farklı yollarla öğrenir. Öğrenme güçlüğü olan çocuklar akıllı ve yaşıtlarına göre daha zekidirler.

Bu tip güçlüğe sahip bireylerde okuma, yazma, yazım(imla), akıl yürütme, hatırlama gibi konularda güçlük çekerler ve normal yollarla öğrenilmeye çalışılırsa bu gerçekten de onlar için zorlu bir süreç olabilir.

Doğru destek eğitim modelleri ve müdahaleler ile öğrenme güçlüğü başarılı olabilir ve hayatlarına başarılı bir şekilde devam edebilirler.

Bu nokta da aileler ve öğretmenlere çok iş düşmektedir. Eğitimin teşvik edilmesi bu gibi güçlüğe sahip bireylere eğitim modelleri ve eğitim stratejileri

geliştirilmeli ve profesyonel bir şekilde yaklaşıldığında süreç daha da iyileştirici olabilir.

Büyük beyinler aynı düşünmez. Albert Einstein gibi bir çok dahinin de belli bir yaşa kadar okuyamadığını dislektik olduğunu biliyoruz. Thomas Edison, Walt Disney, Leonardo da Vinci gibi şahsiyetlerde öğrenme güçlüğü çekmiş olsalarda bu onların başarılı olmalarını etkilememiştir.

Çocuklarda görülen basit öğrenme sorunları, öğretmen veya anne-baba farkına varmadan düzelebilir. Örneğin; yavaş yazan veya okuyan bir çocuğa ödevini tamamlaması için 10 dakika ek süre verilmesi sorunu çözebilir. Eğer telafi stratejileri geliştirilmezse ve çocuk yaşatlarından gittikçe geri kalırsa işte o zaman öğrenme sorunları ortaya çıkar (Korkmazlar, 1992).

Öğrenmede bireysel farklılıklar büyük önem taşır. Öğrenme düzeyi her insanda farklıdır. Öğrenme gücü bireyin zeka durumuna, gelişim ve olgunluk düzeyine göre değiştiği gibi kişinin ilgi alanına göre de değişiklik gösterebilir. Öğrenmenin oluşabilmesi için bir takım koşullar gereklidir. Bu koşullardan bir kısmı öğrenmeyi kolaylaştırırken bir kısmının da öğrenmeyi engellediği görülür (Razon, 1987).

Öğrenme güçlüklerini anlamak için öğrenmenin gelişimsel aşamalarının iyi bilinmesi gerekir. Öğrenme gelişimsel olarak 5 aşamada gerçekleşir;

- 1. Algısal Öğrenme:** Duyma, tat, koklama, dokunma / hareket ve görme duyularının kullanımını içerir. Uyarılara uygun tepkide bulunabilmek bu dönemde öğrenilir.
- 2. Ayırt edici - Birleştirici Öğrenme:** Nesnelere arasındaki benzerlik ve farklılıkları ayırt etme, bağlantılar kurabilme öğrenilir. Sıralama, eşleme, sınıflama becerileri kazanılır.
- 3. Özümleme:** Çocuk önceki süreçleri özümlemeler ve kullanmak istediği zaman öğrendiklerini kendisinin bir parçası haline getirir.
- 4. Uyum:** Özümlediği bilgiyi kullanmak ve yeni durumlara aktarabilmek aşamasıdır.
- 5. Sembolik Öğrenme:** Öğrendiklerini sembollerle gösterebilme

aşamasıdır. Sembol sistemini öğrenerek okuma-yazma ve aritmetik becerilerin kazanıldığı aşamadır.

Öğrenme güçlüğü tanısı alan bir çocuğu, bu aşamalardan sağlıklı olarak geçememiş, yaşlıları gibi okuma-yazma ve aritmetik öğrenme olgunluğuna erişmemiş olan çocuk olarak tanımlayabiliriz (Korkmazlar, 2003).

Öğrenme güçlüğü'nün bir çok çeşidi vardır. Bunlar tek tek görülebileceği gibi hepsi birden yada bir kaç birden de görülebilir.

Öğrenme güçlüğü çeşitleri ise;

Disleksi (okuma güçlüğü)

Diskalkuli (Matematik öğrenme güçlüğü)

Disgrafi (Yazı yazma güçlüğü)

Dispraksi (Motor becerilerde öğrenme güçlüğü)

Disfazi / afazi (Dil öğrenme güçlüğü)

Hafıza (bellek) bozukluğu

Garden Variety (Uyaran yoksunluğuna bağlı bozukluk)

İşitsel işleme bozukluğu

Görsel işleme bozukluğu

### **1.2.1. Tarihçe**

İlk öğrenme güçlüğü vakası 1896 yılında Dr. Morgan tarafından, “ konjenital kelime körlüğü” tanısıyla yayınlanmıştır. Morgan, 14 yaşındaki Percy'nin yaşlıları kadar sağlıklı olduğu halde hiçbir sözcüğü doğru okuyamadığını ve hatasız yazamadığını belirlemiştir. Dr. Morgan, vakanın adını bile “Percy” yerine “Precy” diye yazdığını ama 785.852.017'yi hemen okuyabildiğini, aritmetikte bir sorunu olmadığını bildirmiştir. Morgan, bu durumun yazılı ve basılı sözcükleri görsel hafızada depolayamamaktan kaynaklanabileceğini ileri sürmüştür. Ayrıca bu vakanın beyinde hiçbir hasar ve hastalık olmamasına rağmen belirtilerinin, yetişkinlerdeki sol angular girus bozukluklarındaki belirtilere benzediğini ve bu

tablonun büyük bir olasılıkla beyin bu bölümünün gelişimindeki aksaklıktan kaynaklanan bir bozukluk olduğunu belirtmiştir (Akt., Korkmazlar, 1992).

Öğrenme güçlükleriyle ilgili literatürde 1930-40'larda beyin-davranış ilişkisinin yoğun şekilde araştırıldığı ve hiperaktiviteye, dikkat, öğrenme güçlükleri ile duygusal sorunlar alanında kavram karmaşasının başladığı görülmektedir. O tarihte yapılan araştırmalarda, öğrenme güçlüklerinin nedeninin beyin hasarından kaynaklandığı ve öğrenme güçlüğünün nörolojik bir bozukluk olduğu ileri sürülmüştür.

Öğrenme güçlüğünün tarihçesi altı ayırt edici aşamada ele alınmıştır. Klinik aşama, sınıfa geçiş aşaması, birleşme aşaması, gelişme aşaması, azalma ve yeniden yapılanma aşaması.

**1.2.1.1. Klinik Aşama:** 1920-1930 yıllar arasında bazı kuramcılar inceledikleri çocuklar üzerinde görsel- algısal yetersizlik ve dil yetersizliği kuramları üzerinde durmuşlardır.

Görsel – algısal motor kuramcılarında Kirk Goldstein; beyin ve merkezi sinir sisteminden kaynaklandığını söylemiş ve Birinci Dünya savaşı'nda bulunan askerlerle yaptığı deneysel çalışmalarda askerlerin beyin hasarına maruz kaldıklarını tespit etmiş ve maruz kalmadan dolayı askerlerde harfleri tersine çevirme, bazı kelimeleri unutma, çizim ve kopyalama problemlerinin oldukça fazla olduğunu gözlemlemiştir. Aslında burda Goldstein, beyin hasarına bağlı okuma güçlüğünüde öne çıkartan bir kuram oluşturmuştur. Disleksiye tanımlarken günümüzde sonradan edinilebilen okuma güçlüğü varsayımında bu kurama dayandırılabilir. Yani kişiler aslında okumayı rahatlıkla yapabilirken beyin hasarına bağlı olarak okumayı untabildiklerini heceleri ters çevirerek okuduklarını tespit ederek bu kuramı desteklemiştir. Bu kuramdan etkilenenlerden biri de Alfred Strauss'dur. Strauss engelli çocuklarla yaptığı çalışmalarda algı bozuklukları, davranış bozuklukları, düşünce bozuklukları, nörolojik bozukluklar gibi bir çok kriterin etkin olabileceği teorilerini öne sürmüş ve bu teoriden de William Cruickshank ve Marianne Frosting görsel ve algısal kurama katkı sağlayarak aslında öğrenme güçlüğüne neden olan faktörün

santral sinir sistemindeki ve beyindeki işlevsizliğin temeli algısal problemlerdir sonucuna varmışlardır.

**1.2.1.2. Sınıf Geçme Aşaması:** 1940'lı yıllar ile 1950'li yıllar arasında ilk önce öğretmenler tarafından geliştirilen bu kuram öğrenme stratejisi geliştirilerek uygulanmıştır. Sınıf geçme aşamalarında bir çok kuramcı görsel motor kuramcıları ve dil kuramcıları geliştirdikleri bir çok yeni stratejilerle öneriler sunarak bu aşamayı farklı bir açıdan ele almışlardır. Bunlardan bir tanesi de Cruickshank'tır. Cruickshank az uyaranlı çevreyi önererek ve dikkatlerinin daha az dağılacığını ileri sürerek başarıyı artırabileceğinden bahsetmiştir. Cruickshank, dikkat dağınıklığı ve hiper aktiviteye odaklanmış öög de bireysel eğitim konusunda etkili yöntemler ile ilgili metinler hazırlamıştır.

Psikodilbilimsel kuramcılardan Samule Kirk illinois testini geliştirmiş, bu test ile görsel ve işitsel tabanlı dil açıklarını tespit etmiştir.

1940'lardan sonraki çalışmalarda beyin hasarı kanıtlanamadığından öğrenme güçlüğünün Merkezi Sinir Sistemi (MSS) fonksiyon bozukluğuna bağlı olabileceği düşünülmüş, "Minimal Beyin Disfonksiyonu - MBD" terimi ortaya atılmıştır

**1.2.1.3. Birleşme Aşaması :** 1960'lı ve 1970'li yıllar arasında varsayılmaktadır. Bu aşamada belirli ölçülebilir davranışlar yerine bilişsel süreçler üzerinde durulmuştur. Amerika da J.F.Kennedy 1960 yılında başkan olduktan sonra Engelli çocuklar üzerine bir federasyon bölümü kurarak araştırmalar için finansal kaynaklar oluşturmuşlardır. Bölümün yöneticisi olan Samuel Kirk öög'li çocukları olan ailelere ve diğer ilgisiz kalan toplumu bilinçlendirmek amacıyla Chicago'da bir toplantıda özgül öğrenmenin tanımını yaparak algısal ve dil problemi olan bütün çocukları ilgilendirdiğini vurgulamıştır.

Kirk, zekası düşük veya çevresel faktörlerden kaynaklanmayan bir gecikme, hastalık veya konuşma sürecinde, dilde, okumada, hecelemede, yazmada veya aritmetikte ortaya çıkan olası bir serabral işlevsizlikten veya duygusal ve

davranışsal bozukluktan veya mental retardasyondan(zihinsel gerilikten), duyu kaybından veya kültürel ve eğitsel faktörlerden kaynaklanmayan bir yada daha fazla olan gelişim gerilidir. (1962)

1963 yılında yapılan toplantı sonucundan Learning Disabilities Association LDA Öğrenme Güçlüğü Birliği derneği kurulmuştur. Böylelikle öğrenme güçlüğü olan çocuklar yada bireyler ulusal olarak tanınması esas alınmış ve bu yönde çalışmalar organizasyonlar düzenlemiştir.

**1.2.1.4. Gelişme Aşaması:** 1970’li yıllardan sonra yapılan hizmetler. Amerikada 1975’de PL 94-142. madde gereği öğrenme güçlüğü çeken çocuklara yapılan hizmetler artırıldı. Özel öğrenme güçlüğü sınıfları oluşturuldu. Özgül Öğrenmenin tanımından sonra 1983 yılında yapılan çalışmalarda nüfusun %2 öög’li iken tanımlamadan sonra %3,8 yükselmiş, 1990’lı yıllarda nüfusun %5 öög’li tanılması yapılırken günümüzde engelli öğrencilerin %50’sinin öög’li olduğu saptanmıştır.

1975-1980’li yıllarda karnesinde zayıf olan her öğrenci ile ilgilenen araştırmacılar bu oranın gittikçe arttığını gözlemlediler. Devletin ayırmış olduğu eğitim fonlarının, zorluk çeken tüm çocuklar için harcadığını saptamışlardır.

Yine o yıllarda Amerikan Eğitim Bürosu 1977 yılında özgül öğrenme güçlüğüne yeniden tanımını yaparak yayımladı.

*“Özgül öğrenme güçlüğü, anlama ve dil kullanımında, sözlü ve yazılı, kendini dinleme, düşünme, konuşma, okuma, yazma, heceleme veya matematiksel hesaplama şeklinde kendini gösteren temel psikolojik zorlukları içerir. Bu terim algısal engelleri, beyin hasarını, en düşük düzeyde beyin zedelenmelerini, disleksi ve afazi gelişimini kapsar. Bu terim görsel, işitsel, motor engeller, zihni engeller veya duygusal bozukluklar, çevresel veya kültürel ve ekonomik dezavantajlardan kaynaklı öğrenme güçlüğü olan çocukları kapsamaz. (Amerikan Eğitim Bürosu,1977)*

2003 yılı sonlarına doğru bu tanımlama bir çok eyalette geçerliliğini korudu ve kullanıldı.



1975-1977 yılları arasında Joseph Torgesen yeni bir teori geliştirerek metabiliş (metacognitive) teorisini ileri sürdü. ÖÖG’li çocukların okul çalışmalarında görev planlama ve görev yürütme stratejileri geliştirmelerini önerdi. Öög’li çocuklar öğrenirken herhangi bir strateji ve planlama yapmadan öğrendikleri için “*pasif öğrenen*” terimini alanda kullanmaya başladı.

Deshler ve arkadaşları ise; öğrenmede belirli durumlarda kısaltmalar kullanarak ve spesifik planlar yaparak orta okul öğrencileri için stratejiler geliştirmişlerdir.

Clements, 1966’da MBD (Minimal Brain Dysfunction) Sendromunu “ MSS fonksiyonlarında sapmayla kendini gösteren, normal ya da normalin üstünde zekaya sahip öğrenme ya da davranış sorunları olan çocuklardaki durum” olarak tanımlamıştır. Bu terim, nörolojik temele dayalı öğrenme sorunlarını, hiperaktiviteyi, dikkatsizliği ve duygusal problemleri olan çocukları tanımlamak için uzun bir süre kullanılmıştır (Akt., Korkmazlar, 2003).

1970’lerden sonra öğrenme sorunlarını inceleyen araştırmacılar kendi disiplin alanlarına ve yönelimlerine göre yeni terimler, tanımlar, kavramlar ortaya atmışlardır (Clements, 1973; Mauser, 1981, Millichap, 1977; Myers ve Hammill, 1976, Richardson, 1975; Senf, 1973; Akt., Korkmazlar, 1992).

**1.2.1.5. Azalma Aşaması:** 1988 yılından itibaren özgül öğrenme güçlüğü alanında azalmalar başladı. Azalma aşamalarında görülenlerden ilki tanımlamalarda ve ikincisi ise özel eğitim sınıflarındaki azalmalar olarak kaydedildi. Özel eğitim sınıflarındaki özgül öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerin normal sınıflara alınmasını öneri olarak sunan Madeline Will, bu tür öğrencilerin normal sınıflara devam etmesi gerektiğini söylemiştir.

**1.2.1.6. Yeniden Yapılanma Aşaması:** Öğrenme güçlüğü günümüzdeki son şekli diyebiliriz. Aslında bir çok araştırmacı öğrenme güçlüğü’nün geliştirilmesi için bir çok kuramsal görüş bildirmiştir; yapılandırmacılık kuramı, Çoklu zeka kuramı, beyin bağıdaşımı öğrenme kuramı gibi.

Başkan Bush eğitim fonlarıyla ilgili 2001 yılında Özel Eğitim alanına bir komisyon atamış, bu komisyon özel eğitim değerlendirme prosedürlerini

basitleştirme önerisi vererek üç kategoride toplamışlardır.

Duyusal bozukluklar: İşitsel- Görsel alanda bozukluk

Fiziksel – nörolojik bozukluklar: Otizim, travmatik beyin hasarı ve diğer buna bağlı hastalıklar

Gelişimsel bozukluk: Öğrenme bozuklukları, Konuşma ve dil bozuklukları, duygusal bozukluk

Öğrenme güçlüğü; tanımı, nedenleri, öğrenme güçlüğü çeken çocukların özellikleri ve eğitimleri hakkında farklı görüşler ileri sürülmektedir (Kavaslıoğlu, 1993).

### **1.2.2. Tanım**

Öğrenme güçlüğü ilk kez 1962’de tanımlandığından bu yana bu alanda çalışan uzmanlar ve ilgili kuruluşlar daha geçerli ve kabul gören bir tanımda uzlaşmak için çalışmalarını sürdürmektedirler.

Kirk’e göre (1975), öğrenme güçlüğü; serebral, duygusal ya da davranışsal bozukluktan kaynaklanan, konuşma, dil, okuma, yazma, aritmetik ve diğer okul becerilerinden birinin ya da birden çoğunun gelişiminde gecikme, bozukluk ya da geriliktir. Bu durum zeka geriliğinin, duygusal kusurun ya da kültürel faktörlerin bir sonucu değildir. Kirk, yaptığı tanımında yaş sınırı koymamış ve öğrenme güçlüğü’nün nedeni olarak serebral işlev bozukluğunu ve duygusal/davranışsal bozuklukları göstermiştir (Akt., Mauser, 1981).

1988’de ABD Ulusal Öğrenme Güçlüğü Birleşik Komitesinin (NJCLD) tanımına göre; öğrenme güçlüğü genel bir terimdir ve dinleme, konuşma, okuma, yazma, akıl yürütme ile matematik yeteneklerinin kazanılmasında ve kullanılmasında heterojen bir bozukluk grubudur. Bu bozuklukların bireyin yaratılışı ile ilgili olduğu ve M.S.S. (Merkezi Sinir Sistemi) işleyiş bozukluğuna bağlı olarak ortaya çıktığı varsayılır.

Öğrenme güçlüğü olan çocuklar, normal görünümlü oldukları için de beyindeki hasarın hafif olduğu varsayılp “Minimal Beyin Hasarı (Minimal Brain Damage)” tanısı kullanılmıştır (Silver, 1993; Korkmazlar, 2003).

Bu terimlere örnek olarak: “Okuma Güçlüğü, Okuma Geriliği, Disleksi, Gelişimsel Okuma Geriliği, Gelişimsel Disleksi, Primer Okuma Geriliği, Legasteni, Akademik Beceri Bozukluğu, Özel Öğrenme Güçlüğü, Öğrenme Güçlüğü, Özgül Öğrenme Güçlükleri, Dikkat Bozukluğu, Algı Bozukluğu, Dikkat Eksikliği” verilebilir.

Bazı araştırmacılar, vakalardaki sorun alanına odaklanıp, bunu açıklayan tanımlar kullanmışlardır (Silver, 1993). Örneğin okuma bozukluğu için disleksi (dyslexia), yazı bozukluğu için disgrafi (dysgraphia), aritmetik bozukluğu için diskalkuli (dyscalculia) günümüzde de kullanılmakta olan tanımlardandır (Korkmazlar, 1992; Korkmazlar, 2003).

Ayrıca kendini idare etme, sosyal algılama ve sosyal etkileşim sorunlarının da öğrenme güçlüğü ile birlikte görülebileceği belirtilmektedir (Hammill, 1990).

Öğrenme güçlükleri; dinleme, konuşma, okuma-yazma, usa vurma ya da matematik yeteneklerinin kazanımında ve kullanımında önemli güçlüklerle kendini gösteren heterojen bir grup bozukluğu temsil eden genel bir terimdir. Bu bozukluk, bireyin içsel bir özelliği olup, merkezi sinir sistemindeki aksaklıklardan kaynaklandığı varsayılmaktadır. Öğrenme güçlükleri, başka özür durumlarıyla (örneğin; duygusal bozukluk, zihin özürlü, sosyal ya da duygusal özür) ya da çevresel etkilerle (Örneğin; kültürel farklılıklar, yetersiz/uygun olmayan öğretim, psikolojik etmenler) bir arada olabilmekle birlikte, bu durumların ya da etkilerin doğrudan bir sonucu değildir. Ayrıca kendini idare etme, sosyal algılama ve sosyal etkileşim sorunlarının da birlikte görülebileceği belirtilmektedir (Kırcaali-İftar, 1992).

### **1.3. Özgül Öğrenme Bozukluklukları**

Öğrenme bozuklukları Amerikan Psikiyatri Birliği'nin DSM tanı sınıflandırmasında daha önceden “okul beceri bozuklukları” olarak adlandırılmıştır. Ancak literatüde çok farklı isimlerle ele alındığı görülmektedir. Bunlar arasında; “minimal beyin hasarı”, “afazi”, “algısal özür”, “akademik beceri bozukluğu”, “öğrenme yetersizliği” sayılabilir (Şenel, 1995). Literatürdeki bu kavram kargaşası DSM-IV’de genel olarak “öğrenme bozuklukları”

adlandırılmıştır. Bu çalışmada kavram, özgül öğrenme bozukluğu olarak isimlendirilmiştir.

Özgül öğrenme bozukluğu, Amerikan Psikiyatri Birliği'nin tanı sınıflandırma sisteminde (DSM-IV); “bireysel olarak uygulanan standart testlerde, kişinin kronolojik yaşı, ölçülen zeka seviyesi ve aldığı eğitim göz önüne alındığında; okuma, matematik ve yazılı anlatımın, beklenenin önemli ölçüde altında olması” olarak tanımlanmaktadır (APA, 1994). Tanımdan da anlaşıldığı üzere zeka seviyesinin ölçümü, tanının başlangıcını oluşturmada, diğer bir ifade ile kişinin gerçek başarısıyla testlerle ölçülen potansiyeli arasındaki farkın belirlenmesi gerekmektedir (Siegel, 2003).

Bunun dışında tanıda, çocuğun mevcut öğrenme sorunlarının, okul başarısındaki sapmalardan, fırsat ve uyaran eksikliğinden, yetersiz öğrenim şartlarından, kültürel faktörlerden, duygusal bozukluk ve çevresel yoksunluklardan, işitsel, görsel ve motor alandaki engellerden, zihinsel gelişme geriliğinden, yaygın olan gelişimsel bozukluk ve iletişim bozukluğundan ayrılması gerekmektedir (APA, 1994).

Özgül öğrenme bozukluğunun görülme sıklığı ile alakalı olarak literatürde farklı rakamlar olsa da genellikle okul çocuklarında görülme sıklığı % 2 – 10 arasında, toplumda görülme sıklığı ise % 5 – 10 arasındadır (APA, 1994).

Amerikan Psikiyatri Birliği öğrenme bozukluklarını aşağıdaki gibi sınıflandırmaktadır (DSM-IV). Bunlar (APA, 1994);

- Okuma Bozukluğu (Dyslexia),
- Matematik Bozukluğu (Dyscalculia),
- Yazılı Anlatım Bozukluğu (Dysgraphia),
- Hafıza (Belek) Bozukluğu,
- Uyaran Yoksunluğuna Bağlı Öğrenme Bozukluğu (Garden Variety).

Aşağıda sözü geçen bu öğrenme bozukluklarına başlıklar halinde yer verilmiştir.

### **1.3.1. Okuma Bozukluğu (Dyslexia)**

İki tür yetersiz okumadan söz edilmektedir. Bunlardan biri “disleksi” diğeri ise “garden variety – uyaran yoksunluğuna bağlı öğrenme zorluğu”dur. Hemen hemen çocukların % 5’inde okuma güçlüğü görülmektedir. Söyleneni kavrama ve okuduğunu kavrama iki ayrı zihin sürecini gerektirir. Eğer çocuk okumakta zorlanıyorsa, anlamakta da zorlanacaktır. Aynı çocuk söyleneni ya da yazılanı okumakta zorluk yaşıyor olabilir. Okuduğunu anlamada ciddi zorluk yaşayan çocuklar ve dinlediğini anlamada az ya da hiç zorluk yaşamayan çocuk, sınıftaki diğer öğrencilerle karşılaştırıldığında gerçek disleksili olarak tanımlanabilir. Aslında, bu iki beceri arasındaki fark “okuma güçlüğü” için iyi bir ölçüdür ve disleksinin iyi bir göstergesidir. Bu okuma farkı metodunu zeka testlerinden elde edilen skorlarla karşılaştırdığımızda disleksili çocuk IQ’suna göre okumada daha düşük performans gösteren çocuktur. IQ’su diğer arkadaşlarından yüksek olmasına karşın daha yavaş okur (Das, 2001).

Çalışmamızın odak noktasını disleksi konusu oluşturduğundan burada bu konuya daha fazla yer verilmemiş ileride ayrı bir başlık olarak tek başına ele alınmıştır.

### **1.3.2. Matematik Bozukluğu (Dyscalculia)**

Bir kişinin matematiksel performansı başka alanlardaki genel yetenekleri ya da performansları dolayısıyla beklenen düzeylere ulaşmaz veya beklentileri karşılamazsa matematiksel zayıflıktan söz edilebilir (Barth, 2006). Matematik çocukların çoğuna zor gelir. Bunun birçok nedenleri vardır. Bunlar arasında eğitim yöntemleri, çocuğun gelişme seviyesi, zihni yetenek yoksunluğu ve merkezi sinir sisteminin çalışmasındaki aksaklıklar sayılabilir. Özellikle bu nöropsikolojik aksaklığa diskalkuli denir. Matematik öğrenmekte güçlüğü olan çocukların bu engeli aşmalarına yardımcı olabilmek için bu aksaklığı matematiğin hangi yönünde ve ne biçimde etkisi olduğunu anlamak gerekir (Vassaf, 2004). Öğrencinin matematiksel sembollerle, işlem süresindeki basamaklarda, soyut kavramlarla, formül hatırlamada ve benzeri durumlarda büyük sorunlar yaşaması diskalkuli için örneklenebilir (IBO, 2009).

Okuma güçlüğü ve diğer öğrenme güçlükleri hakkında matematik öğrenme güçlüğünden daha fazla şey bilinmektedir. Çünkü öğretmen eğitimi

programlarında en çok vurgu yapılan konular okuma ve yazma üzerine odaklanmaktadır. Özellikle öğrencilerin bu alanlarda problemleri olduğu zaman öğretmenler kendilerini matematik hesaplaması ve matematik eğitimi uygulamasıyla mücadele ederken bulmaktadır. Matematik öğrenme güçlüğü olan birçok çocuk aynı zamanda okuma ve yazı yazma konusunda problemlere sahiptir ve bu durum belki benzer nöropsikolojik nedenlerdendir. Matematik öğrenme güçlüğü olan birçok çocuk diğerlerine alışmış görünürken anlamlı psiko-sosyal endişeye sahiptir. Bu farklı duruşun nedeni çevresel, biyolojik ya da birçoğunun kombinasyonu olabilir. Bazı çocuklar matematik beceriyle karşılaştıklarında endişe duymakta; diğerleri matematik kavramlarını ve hesaplama becerileri öğrenmekten keyif almaktadır. Matematik öğrenme güçlüğü olan çocuklar nasıl problem çözebileceğini, ne tür hatalar yapmakta olduğunu ve performans kayıplarını nasıl telafi edebileceğini bilmek ister (Hale ve Fiorello, 2004).

Matematik öğrenme bozukluğu olan öğrencilerin gelişim özellikleri ve davranışları aşağıdaki gibi sıralanabilir (Ergin, 2014);

- Zihinden işlem yapmada zorlanabilirler,
- Çarpım tablosunu öğrenmede ve akıcı bir şekilde kullanmakta sorun yaşayabilirler,
- Zamanı söylemeyi öğrenmede zorluklar çekebilirler,
- Sembolleri karıştırabilirler ve numaraları tersine çevirebilirler,
- Hergün kullanılan matematiksel kavramları anlamakta zorluk çekebilirler,
- Mekansal algı ve görsel verileri işlemede zorlukları olabilir,
- Geometrik şekillerin öğrenilmesinde zorluklar çekebilirler,
- Problem kurmada zorluk çekebilirler,
- Problem çözme aşamalarını takip etmede zorluk çekebilirler,
- Problemlerin kavranmasını ve çözümünü etkileyen okuma problemleri yaşayabilirler,
- Zihinden yapılan işlemlerde basamakları atlayabilirler, hesaplamadaki

adımları unutabilirler ya da sırayı karıştırabilirler,

- Problemin çözümü sırasında bir adımı eksik bırakabilirler, sıralamayı karıştırabilirler, basamaklardan birini atlayabilirler,
- Sayıları ve sembolleri tanımada zorlanabilirler,
- İşlem yaparken yavaş yavaş hareket edebilirler,
- Hane değerlerinde hatalar yapabilirler,
- Gerekli bilgi şemalarını kullanmada yetersiz olabilirler.

### **1.3.3. Yazılı Anlatım Bozukluğu (Dysgraphia)**

Yazmanın iki önemli unsurundan biri kelimeleri ve harfleri oluşturan fiziksel aktivitedir. Bu konuşmanın fiziksel unsurlarına benzetilebilir. Akıcı bir şekilde konuşan kişi yeterince hızlı ama ne dediği anlaşılacak kadar net olmalıdır. Akıcı şekilde yazan kişinin ise yazısının okunabilirliği ve yazma hızı önemlidir (Das, 2001).

Yazmanın iki bileşeni fikirleri yazıya çevirme ve metin yaratma şeklinde ifade edilebilir. Yazıya çevirme kendi başına konuşma becerisine benzetilebilir. Yetişkin ve çocukların bazı uzun ve zor kelimeleri söyleyebildiklerini ancak kağıda dökerken hata yaptıkları bilinir. Bu tamamen kelimenin uzunluğu ile bağlantılıdır. Kelime çok uzun olduğunda işleyen bellek daha fazla yük altına girer. Bu durum çocuklarda bazı harfleri yok etmekle sonuçlanır. Yazmada birçok bilişsel süreç birbiriyle rekabet içindedir. Yazarak hecelemede harfleri oluşturmak için sarfedilen fiziksel çaba çocuğun becerilerini zorlar ve çalışan belleği fazla yük altına sokar. Daha sonra yazı becerisi hem bilişsel yük getirir hem de motor beceri gerektirir. Çocuk yazı sırasında bütününe büyük çaba harcar ancak yazmasının kalitesi düşer. Bu durumdaki çocuklar yazılı bir metin istendiğinde, sadece kısa cümle ve paragraflar yazarlar. Paragraftaki fikirler uyumlu bir biçimde olmayabilir. Çocuk enerjisini yazı yazmanın kendisine harcamıştır (Das, 2001). Disgrafi, harf bilgisi, sayfada harflerin dizimi ve fiziksel yorgunluk göstermek gibi el yazısı güçlükleriyle de ilişkilidir (IBO, 2009).

Yazı dili bozukluklarının doğası nedenleriyle ilgili araştırmaların yetersizliği göz

önünde bulundurulunca, yaygınlık ve diğer hastalıklarla eşlik etmesiyle ilgili sınırlı bilginin bulunması şaşırtıcı değildir. Yazı dili bozukluklarının genelde diğer bozukluklarla birlikte görülmesi de şaşırtıcı değildir. Çünkü yazma becerileri diğer akademik çalışma alanlarının da içerdiği birçok bilişsel süreçleri gerektirir. Yazı dili bozuklukları nadiren tek başına görülür ve tipik olarak diğer birçok dil bozukluğu ve dil bazlı öğrenme güçlüklerine eşlik eder (Hooper vd., 1994). Algısal ve anlatımsal dil bozuklukları bulunan çocukların aynı zamanda yazılı anlatımla problemler yaşamaları olasıdır. Yazı dili bozukluğu olan çocuklar daha az kelime ve cümle yazma eğilimindedirler, dolayısıyla bu durum yazılarının güçlü ve zayıf yönleriyle ilgili analizleri kısıtlamaktadır. Yaygınlık ve eşlik etme oranlarının belirlenmesindeki zorluk görev tanımı ve ölçme problemlerinden kaynaklanmaktadır (Hooper vd., 1994). Yazı dili bozukluğunu tanımlama ve ölçme zordur, çünkü yazı dili için gerekli çok sayıda karmaşık beceri vardır ve bu beceriler kendileri ve diğer süreçlerle ilişki içindedirler. Bu zorluk, yazı dili bozukluklarının kesin olarak sınıflamayı engeller (Hale ve Fiorello, 2004).

Yazma bozukluğu olan öğrencilerin gelişim özellikleri ve davranışları şu şekilde sıralanabilir (Ergin, 2014);

- Kalemli hatalı tutarlar,
- Kurşun veya tükenmez kalem tutmakta zayıftırlar,
- Zayıf el – göz koordinasyonuna sahiptirler,
- Yazı yazmayı fiziksel olarak acı verici ve yorucu bulabilirler,
- Yazı yazmakta yavaştırlar,
- Uzun yazı yazmakta gönülsüzdürler,
- Bazı harfleri tanımazlar ya da birbirine karıştırırlar,
- Stres altındadırlar,
- Genellikle kelimeyi okurken anlar ama onu yazıya dökmekte zorlanırlar,
- El – göz koordinasyonları yaşlıları düzeyinde değildir,



- Kalem yazdıktan sonra görsel olarak kontrol etmezler, ettikleri zaman da hataları görmezler,
- Yazarken eksik ya da fazla harf yazarlar,
- Sözcük içindeki seslerin yerlerini değiştirirler,
- Kelimeleri yanlış yerlerden bölerler,
- El ve bilek hareketlerini kontrol etmede zorlanırlar.

#### **1.3.4. Hafıza (Bellek) Bozukluğu**

“Öğrenme yeni edindiğimiz bilgi ve becerilerin, bellek ise akılda tuttuğumuz bilgi ve becerilerin sürecidir (Duman, 2007). Öğrenme bilginin beyinde depolanması ile başlamaktadır. Bilginin, deneyimlerden etkilendiği deklaratif bilgi, günlük alışkanlıklarımız ve becerilerimiz gibi farkına varmadığımız deklaratif olmayan bilgi olmak üzere iki çeşit olduğu savunulmaktadır ve bu bilgiler öncelikle duyular kanalı ile duyuşal kayıt kısmında tutulmaktadır. Duyusal kayıta tutulan bilgiye kendiliğinden ya da seçici olarak odaklanma ve sonrasında bilginin yorumlanması ile kısa süreli belleğe aktarım gerçekleştirilmektedir. Duyusal kayıt bir cümleyi okurken ya da söylerken başındaki kelimeyi cümlenin sonuna geldiğimizde unutmamızı sağlamaktadır. Duyusal kayıta “0” olan bilgi kısa süreli bellekte “sıfır” olarak anlam bulmaktadır (Senemoğlu, 2004). Hafıza güçlükleri önemli detaylarda ve işleyişin akılda tutulmasında kısa süreli, işleyen ve uzun süreli hafıza problemlerini içerir (IBO, 2009).

Hafıza problemi olan öğrencilerin gelişimsel özellikleri aşağıdaki gibi sıralanabilir (Ergin, 2014);

- Sözlü bilgi verilirken dikkatini vermekte zorlanırlar,
- Söylenen bilgiyi hatırlamada ve uygulamada,
- İşitsel bilgiyi kısa süre hafızada tutabilmede,
- Tartışmadaki ana konuları takip edebilmede,

- Karışık sözlü talimatları uygulamada,
- Ses dizilimleri ya da seslerin kullanımını ile ilgili kuralları akılda tutmada,
- Kelime dizilimlerini hatırlamada,
- Bölümlerde geçen ana fikri yakalamada veya akılda tutmada,
- Sözlü olarak verilen bilgiyi uygulamada ve hatırlamada,
- Harita ve coğrafi planlarda sözlü telaffuz stratejilerini kullanmada,
- Yazılım hatalarını tespit etmede zorlanırlar.

### **1.3.5. Uyarın Yoksunluğuna Bağlı Öğrenme Bozukluğu (Garden Variety)**

Bir bahçede yabancı otlarda dahil olmak üzere birçok çeşit bitki vardır ve bunları belirli bir düzende organize etmek zordur. Bahçede büyüyen herhangi birşey belirli düzene ya da kategoriye uymayabilir. Garden Variety tipindeki okuma güçlüğünde de bu iç içe geçmiş karmaşık bilgiler bir bütünlük oluşturmadığı gibi beyinde dağınık bahçe görüntüsü ile sembolize edilmektedir (Ergin, 2014).

Bilişsel alandaki bu karmaşık durum bilgilerin hatırlanmasında, organize edilmesinde ve kullanılmasında yaşanan güçlüklerle karakterize olmaktadır. Garden Variety tipindeki okuma güçlüğü olan çocuklar özellikle yetersiz uyarılmaya bağlı olarak günlük yaşam içinde sıklıkla kullandıkları nesnelere isimlerini dahi hatırlamada güçlük çekerler. Epizotik hafıza olarak tanımlanan bu bilişsel işlem performansının yetersizliği durumunda öğrenciler okudukları metindeki kahramanın adını, hikayede geçen olayın tarihini ya da hikayenin geçtiği yeri hatırlamakta güçlük çekebilirler. Aynı durum başka akademik çalışma alanı olan matematiksel işlemler yapılırken de unutma şeklinde gözlemlenebilmektedir. Okunan bir hikayenin olay akışını bozmadan özetlemek yerine olay örüntüsü öğrenci tarafından kopuk kopuk hatırlanan bilgilerle kurgulanmaya çalışılır. Garden Variety tipindeki okuma güçlüğündeki bu durum, sadece ardıl bilişsel işlem gibi hafızanın etkili kullanımı ile karakterize edilen belirli bir alanda değil birçok bilişsel işlem alanındaki bağlantıyı görmede, dikkati sürdürmede ve/veya planlama ve organizasyon gerektiren bilişsel işlemlerde de problem yaşarlar. Bu nedenle Garden Variety tipindeki okuma

güçlüğünün sebepleri oldukça fazladır ve birbirine karışmıştır. Belirli bir bilişsel işleme ait performans kaybından çok genele yayılmış olan bilişsel işlem kaybı nedeniyle bu tip öğrenciler özellikle akademik çalışma ortamlarında yoğun problemler yaşamaktadırlar (Ergin, 2014).

Bu gruplarda, çoğunlukla yetersiz uyarılmaya bağlı problemlerden söz edilmektedir. Kitapların, okuma malzemelerinin yeterli olmadığı ve kültürel olarak dezavantajlı ortamlarda yetişen çocuklar bilişsel işlemlerin genellikle yaşadıkları problemler nedeniyle akademik alanlarda güçlüklerle maruz kalırlar. Okuma için iyi rol modellerin olmadığı ve motivasyonun eksik olduğu grubu oluşturan bu çocukların bazılarının 7-8 yaşında çalışmaya başladığı ve okula dahi gitmedikleri görülmektedir. Ayrıca duygusal ve duysal problemleri olan çocuklarda da benzer özellikler vardır. Örneğin, görme ve işitme problemleri sebebiyle okumakta zorluk yaşayan çocuklarda da uyarın eksikliğine bağlı performans kayıpları yaşanabilir. Ancak bilinmesi gereken önemli şey tüm bu nedenler zihinsel problem içermez. Hatta bazı çocuklar, zihinsel olarak oldukça iyi durumda bile olabilirler. Birkaç ay okuma yazmanın yoğun olduğu bir çevrede yaşadıklarında bu uyarın eksikliğine bağlı olarak meydana gelen öğrenme güçlüğü tablosunda olumlu yönde hızlı değişimler gözlemlenebilir (Das, 2001). Performansın bu şekilde hızla iyileşmesi “Garden Variety”nin disleksiden farklı olduğunu gösterir. Aynı özellikler sosyo-ekonomik ve kültürel çevre koşulları iyi olmasına rağmen, özellikle erken yaşlarda uyarın eksikliği ve kötü bakım koşullarında yetişen çocuklarda da gözlemlenebilmektedir. Bu durumun etkisini arttıran çeşitli tetikleyici faktörler vardır. Yaşadıkları yoğun akademik problemler nedeniyle akademik benlik algıları düşük olan bu tür öğrenciler düşük motivasyonla okula gitmekte ve akademik alanda yaşanan güçlüklerle duygusal problemlerde eşlik edebilmektedir. Bazen de yaşanan duygusal problemlerin yoğunluğu nedeni ile çocuklar bu güçlüklerin altından kalkamaz hale gelebilmektedirler (Ergin, 2014).

Garden Variety olduğu düşünülen çocuklar belki ön yargılar sebebiyle veya kullanılan ölçme araçlarının sosyo-kültürel ve sosyo-ekonomik yetersizlikleri tespit etmede yetersiz kalması nedeniyle önceleri öğrenme güçlüğünün bir türü olarak ele alınmamıştır. Önceleri zeka engelli olma ile karıştırılmıştır. Ancak

bireysel destek çalışmalarına hızlı cevap vermeleri sonucunda da çocukların nöro-anatomik ve nöro-psikolojik açısından daha iyi tanınmaları gerektiği yorumu yapılmıştır (Hale ve Fiorello, 2004). Günümüzde bu çocukların tanılanmasında hala ağırlıklı olarak zeka testlerinden elde edilen verilerden yararlanılmaktadır. Bu veriler genele yayılmış ve oldukça yoğun performans kayıpları ile açıklanmakta ve maalesef zeka engelli olma ile de karıştırılabilmektedir (Ergin, 2014).

Garden Variety güçlüğü olan öğrencilerin gelişim özellikleri şu şekilde sıralanabilir (Ergin, 2014);

- Akademik çalışmalara yönelik düşük ilgileri vardır,
- Hem dinlemede hem de anlamada problem yaşayabilirler,
- Yetersiz uyarılma nedeniyle kelime bilgileri yeterli olmayabilir,
- Cümledeki sözdizimini anlamada zorlanabilirler,
- Tek bir bilişsel süreçte değil, birçok bilişsel süreçte sorun yaşıyor olabilirler,
- Hemen hemen tüm akademik çalışmalarda düşük performans gösterebilirler,
- Bilişsel işlemlerde genel olarak performans kaybı yaşarlar.

#### **1.4. Özgül Öğrenme Güçlüğü Tanılaması Yapılırken Kullanılan Test Ve Ölçekler**

Bu bölümde psikolog testörler tarafından uygulanan, özgül öğrenme güçlüğünün tanılanmasında kullanılan Batarya Testinin on alt testin bölümleri hakkında bilgiler, aynı zamanda batarya testine ek olarak zeka test ölçeği olan wisc-r zeka testi ayrıntılı testlerin içerikleri hakkında bilgiler yer almaktadır.

**1.4.1. Öög Batarya Testi:** Bannatyne (1974) Wisc-r alttestlerinin bu bozukluğa sahip olan bireylerin tanılanması yapılabilmesinde yardımcı olacağını söylemiştir.

ÖÖG Batarya testi uygulandıktan sonra Wisc-r testinide uygulayarak öög batarya testi ile uyumlu olup olmadığınıda bulabiliriz. Buna göre testin genel anlamı aşağıdaki öğeleri içermektedir.

Mekansal Biliş : Küplerle desen yapabilme – resimleri tamamlama ve parça birleştirme,

Kavramsal Biliş: Benzerlikleri bulabilme, kelime dağılıcığı ve muhakeme yapabilme

Sıralama: Aritmetik, sayı sıralamaları ve şifreler

Edinilmiş Bilgi: Genel bilgiler, aritmetik ve kelime bilgisi

Özgül öğrenme güçlüğü'nün tanısını koyabilmek için özgül öğrenme güçlüğü batarya testi uygulanır. Bu test 10 alt aşamada uygulanarak tanılama işlemi yapılır. Uzman testörler tarafından uygulanan test raporlama ve değerlendirme işlemi ile talep edilen kuruma sunulur.

6-12 yaş için uygulanan Batarya testinde yer alan testler sırasıyla aşağıdaki gibi sıralanır.

#### **1.4.1.1. Matematik Testi**

Çocuğun aritmetikle ilgili zekasını, beceri yaşını ve akranları ile olan durumu seviyesi beklenenin altında seyretmesi matematik bozukluğu olarak tanımlanabilir.

Matematik bozukluğunun tespit ölçütlerinde bireyin kronolojik yaşı, ölçülen zeka seviyesi, yaş seviyesine göre eğitim durumu gibi faktörlerin beklenenin altında olması.

Bu tespitteki bozukluk okuldaki başarı durumunu özellikle matematik alanındaki beceri gerektiren günlük hayatta da kullanılan yetkinlikleri önemli derecede bozar. Ayrıca işitsel bir bozukluk varsa da aritmetikteki bozukluk çoğunlukla bu faktöre eşlik edenden daha fazladır.

Matematik Alttesti ile;

- Rakamları tanıyabilme ve yanlış yazmama

- Sınıf seviyesine göre 2,3,4,5 haneli sayıları yazabilme
- Sınıf seviyesine göre haneli rakamları toplayabilme
- Çarpım taplosunun tamamını kavramış ve öğrenmiş olma
- Temel aritmetik becerisini kazanılma seviyesi

Testin içeriğinde ise;

- Sayı Kavramı
- Akıldan veya kalem – kağıt kullanarak toplama
- Akıldan veya kalem – kağıt kullanarak çarpma
- Sınıf seviyesine göre düzenlenmiş genel matematik testleri

Uygulama, raporlama ve değerlendirmeden sonra matematik testi tamamlanır.

#### **1.4.1.2. Okuma Testi**

Çocuğun okuma ile ilgili yeteneğinin yaşı, zeka seviyesi, okuldaki durumunun beklenenin altında olması okuma güçlüğü olarak tanımlanır.

Okuma güçlüğü tespit ölçütlerinde bireyin kronolojik yaşı, ölçülen zeka seviyesi, yaş seviyesine göre eğitim durumu gibi faktörlerin beklenenin altında olması.

Bu tespitteki bozukluk okuldaki başarı durumunu özellikle okuma alanındaki beceri gerektiren günlük hayatta da kullanılan yetkinlikleri önemli derecede bozar. Ayrıca işitsel bir bozukluk varsa da okumadaki bozukluk çoğunlukla bu faktöre eşlik edenden daha fazladır.

İlkokul 1. ve 5. sınıflara devam eden öğrencilerin okuma hızları ve okuduğunu kavrama becerilerini değerlendirmek için uygulanır.

Okuma testinde testi uygulayan kişiye kelime sayısı ve içerik bakımından kolaydan zora doğru sistematik değişiklik içeren 12 teksti okumalarını ve bu okuma parçalarıyla ilgili 3 yada 4 cevaplı soruları yanıtlamaları istenir.

Tekst Milli Eğitim Bakanlığı'nca değişik sınıf seviyelerine göre aynı türdeki harfler ve harflerin büyüklükleri kullanılmıştır.

Yönergeler eşliğinde uygulamaya geçilir. Okunan paragraf sırasında sınıf düzeyi, okuma süresi, 1 dakikada okuduğu kelime sayısı, 1 dakikada yapılan hata sayısı, ve tüm tekste yapılan hata sayısı toplamı ve tekste ait sorulara verilen cevapların doğru ve yanlış toplamları, teksti okurken yapılan hataların işaretlenerek puanlandırılmasının yapıp raporlanması.

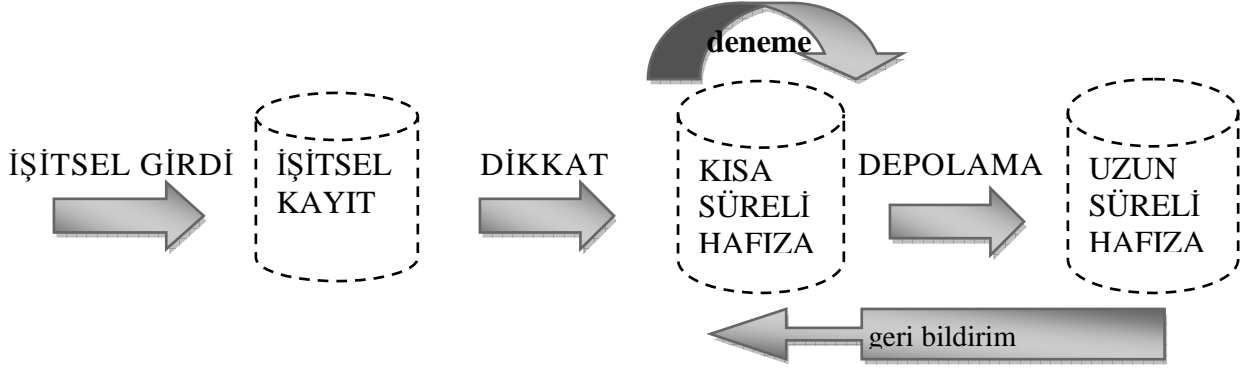
Harf atlama, hece atlama, sözcük atlama, satır atlama, sözcüğü tersten okuma (ayna görüntüsü), harf karıştırma, sözcüğü yanlış okuma, hece ekleme, sözcük ekleme, satır tekrarı, sözcüğün sonunu uydurarak okuma, heceleyerek okuma, parmakla takip etme ve okuyamama gibi kriterleri tekst okunurken testör tarafından var – yok olarak işaretlenerek raporlanıp hata sayıları toplanarak değerlendirilir.

#### **1.4.1.3. Görsel İşitsel Sayı Dizileri Testi B Formu (GİSD-B)**

Uygulamaya ilişkin içerikte testin tanıtımı, test malzemelerinden bilgi verilmesi, uygulama yönergesi, puanlama, raporlama ve değerlendirme şeklinde test tamamlanır.

Gisd-b testi Koppitz(1977) tarafından 5,5 ve 12 yaş arası çocuklar için geliştirilen kısa süreli hafızayı ölçen bir testir.

William James'e (1890) göre; *"...herkes dikkatin ne olduğunu bilir. Zihnin aynı anda beliren nesne veya düşüncelerden birini açık ve net olarak sahiplenmesidir. Dikkatin temelinde, odaklanma, konsantrasyon ve bilinçlilik yatar. Dikkat vazgeçme anlaşılır..."*

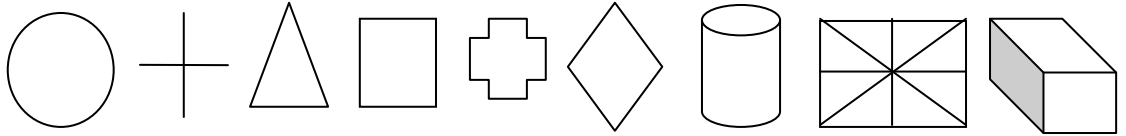


**Şekil 1:** Bilgi İşlem Modellemesi

Bu test; İşitsel Sözel (İS)  
Görsel Sözel (GS)  
İşitsel Yazılı (İY)  
Görsel Yazılı (GY) olarak dört alt testten oluşur.

Uygulama yönergesi, puanlama, raporlama ve değerlendirme ile test sona erer.

#### 1.4.1.4. Gesell Gelişim Figürleri Testi



**Şekil 2:** Gesell Gelişim Figürleri

Şekil 2 de bulunan figürlerden oluşur. Test Arnold Gesell tarafından gelişim aşamaları incelenerek geliştirilmiş ve kendi ismini ile anılmıştır.

Görsel – algısal ve zihinsel gelişim açısından bilgileri içermektedir. Bu testte şekiller sıralı bir şekilde A4 kağıdına kopyalanmış olarak uygulanacak bireye verilir ve bireyden istenilen yönergeye uyması beklenir. Yönerge de doğru bir şekilde sıralı olarak geometrik şekilleri aşağıya kopya etmesi istenir.

Doğru çizilmiş şekil için 1, yanlış çizilmiş şekil için 0 puan verilir. Ayrıca



puanlama yapılırken geometrik şekillerin şekli bozma, döndürme, birleştirme ve yamuk yapma hatalarında puanlama yapılmaz ve 0 puan olarak kabul edilir.

Bu testte alınabilecek en yüksek puan 9'dur. Geometrik şekillerin puanlamasında yaş sıralamalarına göre puanlama yapılır. Puanlamaya göre;

Daire ve artı şekli = 3 yaş

Üçgen ve kare şekli = 4-5 yaş

Grek Haçı ve Eşkenar dörtgen şekli = 6 yaş

Silindir ve Köşegenli dikdörtgen = 7-8 yaş

Prizma = 9 yaş

Yaş seviyesine, genel bir değerlendirme ve çizim yanlışlıklarına göre hata puanlaması yapılarak değerlendirilmesi yapılır ve test bitirilir.

#### **1.4.1.5. Yazı Testi**

Çocuğun yazı yazma ile ilgili yeteneğinin yaş, zeka ve okul seviyesine göre beklenenin altında olma durumuna yazma bozukluğu olarak tanımlanır.

Yazı yazma tespitine yönelik ölçütlemelerde bireyin kronolojik yaşı, ölçülen zeka seviyesi, yaş seviyesine göre eğitim durumu gibi faktörlerin beklenenin altında olması.

Bu tespitteki bozukluk okuldaki başarı durumunu özellikle yazma alanındaki beceri gerektiren günlük hayatta da kullanılan yetkinlikleri önemli derecede bozar. Ayrıca işitsel bir bozukluk varsa da yazmadaki bozukluk çoğunlukla bu faktöre eşlik edenden daha fazladır.

Test aşağıda yer alan alttestlerden oluşmaktadır.

- İşittiğini (duyduğunu) yazma
- Gördüğünü yazma
- Serbest yazma (verilen yönergeye uyarak zihinden yazma)

Örneğin: İleride ne olmak istediğini en az 5 cümleyle anlatınız.

Yazma testi bitiminde hata sayıları toplamı alınır. Belirleyici kriterler ise;

Harf atlama – sözcük atlama – hece atlama – ters yazma – harf karıştırma – birleşik yazma – hece ayırma – harf ekleme – hece ekleme – sözcük ekleme – noktalama işareti kullanmama – yavaş yazma – büyük / küçük harfi doğru kullanmama kriterlerini var – yok şeklinde puanlama yaparak

ata sayıları oluşturulur ve raporlama değerlendirme işlemi ile test sona erer.

#### **1.4.1.6. Saat Çizimi Testi**

Nörolojik veya psikolojik sorunları olan hastaların zihinsel sorunlarının tespitinin bulunmasına yönelik 1930’lu yıllarda geliştirilmiş bir testtir. Bu testte yer alan, görsel hafıza, planlama, görsel objeyi yeniden konfigürasyon yapabilme, görsel ve mekansal beceriler, konsantrasyon, motor gelişimi planlama ve motor uygulama becerisi, sayı bilgisi, semantik düşünme, hafıza (kısa süreli hafıza saat zaman kavramlarının yerleştirmede geri bildirimleri, görsel simgelerin geri bildirimleri)

Puanlama sisteminde 8 yaş’a kadar anlamlaştırmalarda ve 12 yaş’a kadar saat düzeninin oluşturulmasında bir ilerleme kaydedilmesi umulmaktadır.

Saat yüzeyindeki sayıların ters çevrilmesi 7 yaşından küçük çocuklarda bilhassa sol elini çok kullananlarda daha fazla karşılaşılmaktadır.

6-7 yaş arası çocuklarda ise bilhassa sol görsel mekansal savsama görülür.

Çocuğa çizimi kurşun kalemle yapması gerektiği söylenir ve silgi kullanılmaz. Test A4 kağıdı üzerine 6cm çapında hazır çizilmiş yuvarlağın içerisine rakamları ve göstergeleri yazması istenir.

Yönergeler sınıf seviyesine göre verilir. Çizimin yapıldığı test odasında saatin olmamasına dikkat edilmesi gerekir. Testin sonunda alınabilecek en yüksek skor 41’dir. Toplam puan 41’e ulaşabilmek için puanlama sistemindeki bütün maddelerin toplanmasıyla oluşur.

Puanlama kriterler ise;

- Çocuk görevi yapabildi mi?

- Çocuk sayıları nasıl doldurdu? Rastgele 0,sırayla 1, saat yönü tersine 2, saat yönünde 1,dördünden azını tutturarak4, 4 ünü tutturarak 5 puan alır
- Kaç tane sayı var?
- Çocuk bitirdikten sonraki sıralama doğru mu?
- Çocuk 12 ile mi başladı?
- 12 saatin tepesinde mi?
- Tüm sayılar ters çevirme olmadan doğruca yazılmış mı?
- Sayılar çember örneğini takip etmiş mi?
- Tüm sayılar yaklaşık olarak aynı büyüklükte mi?
- Sayılar arasında oldukça eşit aralıklı olarak düzenleme var mı?
- Tüm sayılar yaklaşık olarak dairenin kenarından eşit uzaklıkta mı?
- Tüm sayılar dairenin kenarından uzağa ve dairenin içine mi yerleştirilmiş?
- 12, 3, 6 ve 9 yaklaşık doğru yerde yani 90 açıda mı?
- Geri kalan diğer sayılar yaklaşık olarak doğru yerde mi?
- Sayılar dengeli yerleştirilmiş mi, yani sayılar kendi simetriklerinin yaklaşık olarak eşit bir şekilde karşısında mı?
- 10 veya daha fazla sayı dikey yönelimle yazılmış mı?
- Bütün sayılar çocuğun çizmeyi tasarladığı yönelimde mi?
- En azından saatin iki kolu da mevcut mu?
- İki kol da nispeten düzgün ve daire içine yerleştirilmiş bir şekilde mi?
- Kollar dairenin merkezinden mi çıkmış?
- Kollar yaklaşık olarak dairenin içinde bir noktada birlikte mi?
- Saat ve dakika kolları doğru bir şekilde seçilebiliyor mu?
- Zaman sayılara göre doğru mu?
- Zaman sayılara bakmaksızın görsel olarak doğru mu?
- Çocuk dört tane mekansal çapa kullanmış mı?

- 11 ile 12 arasındaki mesafe 12 ile 1 arasındaki mesafe ile yaklaşık olarak aynı mı?
- Çocuk sağ veya sol tarafta sayılara nispeten eşit bir şekilde aralık bırakarak mı başlamış?
- Sayılar tüm dört çeyrek daire içinde yaklaşık olarak eşit bir şekilde yerleştirilmiş mi?
- Sayılar sol üst çeyrek dairede eşit bir şekilde yerleştirilmiş mi?
- Sayılar sağ üst çeyrek dairede eşit bir şekilde yerleştirilmiş mi?
- Sayılar sol alt çeyrek dairede eşit bir şekilde yerleştirilmiş mi?
- Sayılar sağ alt çeyrek dairede eşit bir şekilde yerleştirilmiş mi?
- Üst yarı eşit bir şekilde yerleştirilmiş mi?
- Alt yarı eşit bir şekilde yerleştirilmiş mi?
- Sağ yarı eşit bir şekilde yerleştirilmiş mi?
- Sol yarı eşit bir şekilde yerleştirilmiş mi?
- Saatte fark edilir şekilde boşluk veya boş alanlar var mı?

Puanlama kriterleri puanlanarak, puanlama tamamlanır, değerlendirmesi yapıp test bitirilir.

#### **1.4.1.7. Head Sağ – Sol Ayırt Etme Testi**

Test kişinin sağ ve sol yönlerini ayırt edebilmesini veya edememesini içermektedir. Puanlamada kendinden istenilen sorulara cevap verirken tereddütsüzce göstermelidir. Eğer cevap verirken tereddüt ederse cevabı doğru olsa bile puanı eksik hesaplanır.

Puanlama aşağıdaki gibi yapılır;

- Hiç tereddüt etmeden verilen doğru cevaba – 3
- Tereddüt ettikten sonra verilen doğru cevaba – 1
- Yanlış cevaba ise – 0 puan verilir, puanlama tamamlanıp değerlendirildikten sonra test bitirilir.

#### 1.4.1.8. Harris Lateralleşme Testi

Harris 1958’de geliştirdiği bu testte el – ayak – gözde dominans değerlendirme elde edilen sonuçlara göre sağ – sol – çapraz veya belirsiz olma durumu incelenerek puanlaması yapılır. Değerlendirme yapılarak test sonlanır.

#### 1.4.1.9. Öncelik Sonralık İlişkilerinin Sorgulanması

Bu ölçme testinde ilk olarak bireyden haftanın günlerini sırasıyla sayması ve öncekik-sonralık ilkesine ilişkin 5 soru yöneltiliyoruz 5 soru cevaplandırılarak testin ilk bölümü tamamlanılıyor. Testin ikinci bölümünde ise; aynı şekilde haftanın günleri yerine yılın ayları soruluyor öncelik ve sonralık ilkesine göre sırayabilmesi ve 5 soruluk sorunları cevaplamaı beklenir. Sorular cevaplandıktan sonra puanlama ve değerlendirme yapılarak test bitirilir.

#### 1.4.1.10. Sıralama

Alfabemizde yer alan 29 harfimizin sırası ile ve alfabenin yazılırken küçük harfle yazılması istenir. Bu uygulama ile kişinin sıralama becerisini gösterirken aynı zaman da harf karıştırma, ters yazma, harf sayısı, alfabeyi doğru sırayla yazıp – yazmadığı gibi ölçütleride içerir. Böylelikle testin birinci bölümü tamamlanır.

Yönerge uygulanarak puanlamaya geçilir. Puanlamada ölçütler aşağıdaki gibidir.

- Harf sayısı = 29 / .....
- Doğru sırada yazmama = (.....) Var / (.....) Yok
- Büyük / Küçük harf karıştırma = (.....) Var / (.....) Yok
- Yazamama =

Testin ikinci bölümünde ise; Sınıf seviyesine göre rakamların sıralanması istenir.

1.sınılar için;

-18’den başlayarak 25’e kadar yaz.

-32’den başla ve geriye doğru 23’ kadar yaz

2.Sınıflar için;

- 22'den başlayarak 2'şer 2'şer 44'e kadar yaz.
- 32'den başlayarak 2'şer 2'şer geriye doğru 22'ye kadar yaz.

3.4.5.Sınıflar için;

- 18'den başlayarak 3'er 3'er 42'e kadar yaz.
- 33'den başlayarak 3'er 3'er geriye doğru 18' e kadar yaz.

Puanlamada ise;

Hata çeşidi değerlendirilir, Hatanın miktarına bakılır, her iki kriter göz önüne alınarak değerlendirilerek test tamamlanır.

Batarya testi 10 alttest bittikten sonra tüm puanlama değerlendirilerek rapor ilgili kuruma rapor yazılır. Raporlama içinde ayrı bir şablon gerekmektedir.

### **1.5. Wechsler Çocuklar İçin Zeka Ölçeği (Wisc-R)**

Wisc-r genellikle araştırma ve zeka ölçümlerinde en fazla kullanılan testlerden biridir. Yetenek alanı gibi bir çok alttestten oluşan bu test psikometrik özelliklerle yorum ve puanlama esasına dayanır.

Ölçek, 1974 yılında yeniden derlenerek D. Wechsler tarafından oluşturulmuştur. Test oluşturulma aşaması yaklaşık 25 yıl sürmüş ve 2200 denek kullanılarak geçerliliği ve güvenilirliği kanıtlanmış bir test olarak uygulanmaktadır. Test 6 - 16 yaş arası çocuklarda sözel ve performans puanlamaları hesaplanarak zeka ölçümü yapılarak IQ skoru bulunmaktadır. Test ortalama bir buçuk saat sürmektedir. Test genellikle tek oturumda yapılmaktadır. Bazen çocukların yaşı veya bazı çocukların dikkat dağınıklığı nedeniyle iki oturumda yapılabilmektedir. Test 11 alttestten oluşmaktadır. Hesaplama yapılırken genellikle 10 testin puanlaması esas alınır.

Resim tamamlama, Benzerlikler, Resim düzenleme, Aritmetik testi, Küplerle desen, Sözcük dağarcığı, Parça birleştirme, Yargılama, Şifre, Sayı Dizisi ve Labirent alttestlerinden oluşmaktadır. Resim düzenleme, küplerle desen, parça birleştirme ve labirent testlerinde zaman tutma kuralı uygulanmaktadır. Bu testler uygulanırken yönerge verildikten itibaren kronometri çalıştırılarak verilen zaman da testi

tamamlaması istenir. Zamanında bitirilen test alınan puanla sona erer.

Teste başlarken öncelikle kronolojik yaş hesaplaması yapılır ve testör testi uygulayacağı kişi hakkında bilgileri kayıt formuna kayıt eder. Daha sonra test bitiminde tüm uygulamalar ve yönergeler bittikten sonra test bitirilerek puanlama alanına puanlar kayıt edilir. Puanlamada Sözel Puan, Performans Puanı ve tüm puanların toplamı yer alırken aynı zamanda IQ skoru da yer almaktadır. Test raporları istenilen kuruma bilgi dahilinde verilebilir. Yönergelerde çocukların psikolojisinin etkilenmemesi açısından ailelere IQ skoru hakkında herhangi bilgi verilmez.



## **BÖLÜM 2: ÇALIŞAN YETİŞKİNLERDE DİSLEKSİ – İŞ PERFORMANSI İLİŞKİSİ: ÇALIŞANLAR ÜZERİNE ÖRNEK İNCELEME**

### **2. Disleksi**

Disleksinin sözlükteki anlamı “okuma güçlüğü veya okuma bozukluğu” olarak geçmektedir. Okuma güçlüğü özgül öğrenme güçlüğü'nün diğer çeşitleri ile örneğin disgrafi veya diskalkuli gibi bozukluklarla birlikte görülebileceği gibi tek başına da görülebilmektedir.

Okuma, yazılı bir metindeki harflerin hecelere, hecelerin kelimelere, kelimelerin de cümlelere dönüştüğü ve bu cümleleri de anlamlaştırarak kavradığımız bir çıkarım olarak tanımlayabiliriz.

Disleksi terimi ise; beyin ve merkezi sinir sisteminin hatalı işleyişinden dolayı harflerin, hecelerin ve kelimelerin algılanmasından kaynaklanan sorunlardır. Ve bu algısal sorunlar okuma, yazma, matematik yada aritmetik, işitsel, görsel, motor koordinasyon ve dil becerileri gibi bazı güçlüklerle yol açtığı varsayılmaktadır.

Okuma güçlüğü doğuştan olabileceği gibi beyin hasarına bağlı olarak da karşımıza çıkmaktadır. Okuma güçlüğü'nün tespitini ilk okul düzeyinde okuma-yazmaya geçildiği dönemde saptamak mümkün olduğu gibi okul öncesi dönemde de saptanabilmektedir.

Disleksi nöropsikolojik bir özgül öğrenme bozukluğudur. Boder' a göre dislektik bireyleri 3 grupta incelenmesini varsaymaktadır.

*Dysphonetic Disleksi*; Fonetik bozukluğa sahip dislektikler bu grupta ele alınmıştır. Özellikle dil ve sözlü ifade yetersizliklerinde güçlük çekerler. Buna bağlı olarak da sözcüklerin fonetik ayırımında güçlük çekerler. Ayrıca işitsel yetileri yetersiz kalmaktadır. Nörologların beynin sol temporal ve parietal lobunda bulunan Wernicke bölümünde yeralan diferansiyel beyin difonksiyonu olarak nitelendirmektedirler. Disleksisi olan kişiler kelimelerin seslerini düzgün



çıkartamazlar buna bağlı olarak da okumada yavaş ve kelimeleri görmede zorluk çekerler. Kelimelerin ezberleme yoluyla öğrenirler. Harflerin kodlanarak öğrenmesinde kelimeler oluşur kelimelerin dizilişi sırasında ki farklı sesler fenomlerdir. Kelimeleri anlamlaştırmak ve bellekte kodlamak ya da dil bilbilgisi açasından beynin fonolojik bölümü tarafından fonotik bölümlere ayrılması gerekir. Dolayısıyla konuşma otomatik olarak gerçekteşmiş olur. Kelimeyi öğrenme ve algılama, harfleri kodlayıp kelimeleri oluşturduktan sonra anlamlaştırarak kelimeleri tanımamıza sağlar. Kulak enfeksiyonları bu bozukluğa sebep olabilir.

***Dyseidetic Disleksi:*** Zihinde canlandırma yeteneği bozukluğuna bağlı disleksi tipidir. Beynin sol lobu parietal açasal Gyrusda bulunan diferansiyel beyin fonksiyonu ile ilişkili disleksi çeşidir. Zihinde canlandırma yapamadıkları için kelimeleri düzgün çıkartamayıp düzgün okuyamazlar ve yazamazlar. Harflerin simgelerini kodlayamadıkları için görsel ve mekansal analizini kavrayıp ayırımını yapamazlar. Dolayısıyla kelimelerin harflerin sırasını karıştırırlar buna bağlı olarak da hatalı okuyup hatalı yazarlar.

***Dysphoneidetic Disleksi:*** Karma Disleksi olarak da geçmektedir. Nörologlara göre; Disleksi A tipi eğik gyrus ve wernice bölgesinde farklı beyin fonksiyonları kombinasyonu ile ilişkili disleksi çeşidir. Bu tip disleksisi olanlar görsel – motor becerileri zayıf olmakla birlikte sık görülebilmektedir. Tedavisi en zor olan disleksi çeşidir.

Diğer bir sınıflandırma da disleksi türlerinde ise;

Auditory – Linguistik tür; İşitsel olarak ve özellikle sözel bölümlerde zorluk çekerler.

Visual- spatial tür; Görsel ve mekansal algıda kayma buna bağlı zorlukları içerir.

Beynin yarım küresi işlevlerine bağlı olarak bölümlendiren Baker'a göre disleksinin 2 türü mevcuttur.

L-Tipi Disleksi; Beynin sol yarım küresine bağlı okuma bozuklukları bu tür bir disleksi çeşidir. Bu tür disleksilerde dislektikler harfleri atlayarak veya harf ekleyerek ya da harfleri değiştirerek veya ters çevirerek hatalı okuma yapabilirler.

P-Tipi Disleksi: Beynin sağ yarım küresine bağlı algılamada bozuklukları olan dislektik türüdür. Bu tür disleksilerde genellikle okuma yavaştır ve sürekli okumalarını tekrarlarlar bazende okumayı bırakırlar eksik okuma yapabilirler.

Disleksi olan insanlar kelimelerdeki sesleri anlamakta zorlanır ve bu da okumayı öğrenmeyi zorlaştırır. Genellikle duyduklarını anlamakta zorlanırlar. Ayrıca okurken ya da yazarken harflerin karıştırılması, örneğin “b” yerine “d” getirilmesi ya da kelimenin tamamen tersinden okunması, örneğin “ekip”in “pıke”, “not”un “ton” diye okunması disleksi olan kişilerde yaygındır. Disleksi tedavisi olmayan ama yardımlarla ve çok pratik yapılmakla kısmen geliştirilebilmektedir (Moore, 2007).

Öğrenme güçlüğü olarak tanımlanan diğer problem türlerinden biri görülen çoğu çocukta, okuma güçlüğü (disleksi) de vardır. Bu oran çeşitli kriterlere göre değişir. Okuma bozukluğunun genetik temelli ve genetik risk faktörlü çoklu kromozomlar sebebi ile oluğu yönünde çeşitli inandırıcı deliller olsa da, fonolojik sebeplerden de kaynaklanıyor olabilir. Aynı zamanda biyolojik ve çevresel faktörler de sebep olabilir (Hale ve Fiorello, 2004). Şüphesiz okumak çok karmaşık bir süreçtir. Genellikle bunun ne kadar zor olduğu bir çocuk tarafından anlaşılmaz. Çocuklar okumayı bir metotla ya da evdeki büyükleri taklit ederek öğrenirler. Okuryazar bir toplulukta çocuklar okumayı olması gerektiğinden çok daha önce öğrenirler (Das, 2001).

Okumak ve ne okuduğunu anlamak iki farklı süreç gerektirir. Okuyan fakat okuduğunu anlamayan çocuklar olduğu gibi konuşma problemleri olduğundan okuyamayan ama içinden okuduğunda ne okuduğunu anlayan çocuklar da olabilir. Okumak kelimelerin şifrelerini çözmektir, çocuk okurken yazılı olan kelimeye ses tanımlayarak eşlik etmelidir. Şifre çözer gibi okumak yazının konuşmaya çevrilmesidir. Öncelikle okuduğumuzu ve dinlediğimizi anlamanın birbirinden farklı şeyler olduğunu anlamalıyız. İkisinin de süreci aynıdır fakat – girdiyi – alma biçimi farklıdır. Eğer çocuğun söylediklerimizi anlamasını istiyorsak, doğal olarak okumaya ihtiyacı olmayacaktır. Bu çocuk konuşulanları dinleyebiliyorsa kelimelerin şifrelerini çözmekle uğraşmayacaktır ya da yazılı kelimelerin seslerini çözmeye çalışmayacaktır. Bazı çocuklar gerçekten okuma

problemi yaşarlar, yavaş ya da duraksayarak tereddütlü okurlar, bu durumda anlamaları tehlikeye girer. Çünkü kapasite ve kaynaklarının çoğunu “okuma”nın kendisine verirler. Bu durumda okuma adeta şifre çözmeye benzer. Böyle çocuklara anlamada güçlük yaşıyor tanısı koymak yanlıştır. Anlama problemi yaşayan çocuklara hem dinlediğini hem okuduğunu anlama çalışmaları verilmelidir. Yazılı olan materyali okuyup anlamayan çocuk ya da yetişkin sözel bir konuşmayı anlamayan çocuklardan farklı problemler yaşarlar. Bir metin sözel şekildeyse ve teyp kaydı değilse kişi geriye dönüp ne duyduğunu tekrar dinlemek ve anlayabilmek için dinleyen kişinin, dikkatini vermesini gerektirir. Örneğin bir kişi “Ahmet’in yaptığı ev, adı Ali olan bir doktor tarafından yakıldı” gibi bir cümle duyduğunda ve evi kimin yaktığı sorulduğunda sıraya dikkat edebilmelidir. Bu okuduğunu anlamada da benzer şekilde gerçekleşir. Okuyucunun cümledeki kelimelerin sırasına, ardılığına dikkat etmesi ve analiz etmesi gerekir. Okuma ve duymadaki fark, anlam netleşene kadar kişi okurken defalarca geri dönüp tekrar okurken, dinleyen kişi için bu mümkün değildir. Anlamaya göre diğer başka bir nokta da sözdizim yani sentaksdır. Sözlü verilen materyal uzun bir cümleyi dinleyen kişinin kısıtlı kapasitesine uygun bir biçimde verilir. İyi bir konuşmacı doğal olarak karşısındaki kişinin ihtiyaçlarının farkındadır, cümlelerin ve paragrafların yapısını duruma göre ayarlar. Fakat yazılı materyallerde yazarın, konuşmacıdan daha karmaşık sözdizimleri kullanma özgürlüğü vardır. Yine de yazar belli bir bağlamda yazdıklarını sıraya koyar ve okuyucuya paragraf ya da söylemin nasıl sonlanacağı hakkında öngörü yapabileceği ipuçları verir (Das, 2001).

Okuma güçlüğü olan öğrencilerin gelişim özellikleri ve davranışları şu şekilde sıralanabilir (Ergin, 2014);

- Kronolojik yaşın altında bir okuma seviyesine sahiptirler,
- Okuduğu yeri kolayca kaybeder ve satır atarlar,
- Okuduklarını anlamada zorlanırlar,
- Resimlere ve görsel ipuçlarına dayalı okuyabilirler,
- Akıcı olmayan bir okumaya sahip olabilirler,

- Kelime dağarcıkları yetersiz olabilir,
- Okurken noktalamaları dikkate almayabilirler,
- Kelimeleri ve harfleri tersine çevirebilirler,
- Bazı kelimeleri atlayabilir ya da tekrarlayabilirler,
- Sınıfta yüksek sesle okumada zorluk çekebilirler,
- Ses dizilimlerini ya da seslerin kullanımı ile ilgili kuralları akılda tutamayabilirler,
- Sesleri doğru sırada seslendirmede, akılda tutmada ve kullanmada problemler yaşayabilirler,
- Bağlama ve kavramlara tanıdık olmama, ilişkileri anlamada ve algılamada yetersizlik, metni yüzeysel okumada, yorumlamada, ayrıntılandırmada ve anlam çıkarmada zorluk yaşayabilirler.

Literatürde disleksi ile ilgili pek çok sınıflandırma vardır. Bu sınıflandırmaların bazılarını aşağıda değinilmiştir.

*Algısal Temelli Sınıflandırma:* Disleksi ile ilgili yapılan ilk sınıflandırmaların daha çok algısal temelli olduğu görülmektedir. Farklı kaynaklarda işitsel, görsel, işitsel-görsel, görsel-uzaysal ya da dilsel, algısal gibi farklı isimlendirilse de genel olarak “işitsel, görsel ve karma” olmak üzere üç başlık altında sınıflandırıldığı görülmektedir (Korkmazlar, 1992).

Bu sınıflandırma aşağıda tablo 1’de verilmiştir.

**Tablo 1: Disleksinin Algısal Temelli Sınıflandırması**

	<b>Güçlükleri</b>	<b>Temel Problem</b>	<b>Okuma Stratejileri</b>	<b>Okuma Hataları</b>	<b>Zeka Testi Örüntüleri</b>	<b>Görülme Sıklığı</b>	<b>İyi Oldukları Alanlar</b>	<b>Nörolojik Açıklama</b>
<b>İşitsel Disleksi</b>	Sesleri ayırım, ayırt etme, konuşmayı takip etme, isimlendirme, heceleme gibi fonetik analizde güçlük yaşarlar	Sembolleri seslerle bütünleştirmede yani harf-ses ilişkisini anlamada zorlanırlar	Bütüncül okuma yöntemlerini kullanırlar	Kelimeyi fonetik bileşenlerine ayırmadan okuduklarından, okumaları fonetik hatalarla doludur. Daha çok harf, hece, kelime ekleme ya da çıkarma türünde hatalar yaparlar	Dildeki zorluklara paralel olarak sözel zeka bölümü katsayıları düşük, performans zeka bölümü katsayıları yüksektir	Okuma güçlüğünün en çok görülen alt tipidir	Görsel-mekansal becerileri ve aritmetik performansları daha yüksektir	Sağ yarı kürenin az gelişmesi ve sol yarı kürenin baskın oluşundan kaynaklandığı düşünülmektedir. L – tipi disleksi ya da sağ yarı küre disleksisi olarak da adlandırılır
<b>Görsel Disleksi</b>	Görsel ayırma, ayırt etme, kelimeleri bütün olarak algılama ve zihinde canlandırma, görsel olarak sıralama gibi görsel analiz güçlükleri ve sözel olmayan öğrenme zorlukları vardır	Harfleri ve kelimeleri şekil ve bütüncül olarak algılamada zorlanırlar	Genellikle fonetik okuma yöntemlerini kullanırlar	Daha çok harflerin sırasını karıştırma, ters çevirme, yanlış harf kullanma, sessiz harfleri atlama türünde hatalar yaparlar. Fonetik yöntemleri kullanmaları: duraklamalara, başa alıp tekrar okuma tarzındaki “zaman alıcı” hatalara; bunlar da okumanın yavaşlamasına neden olmaktadır	Görsel analiz zorluklarına paralel olarak performans zeka bölümü katsayıları daha düşük, sözel zeka bölümü katsayıları görece daha yüksektir	Daha az görülme ktedir	Dil becerileri ve işitsel algıları daha iyidir	Sol yarı kürenin az gelişmesi ve sağ yarı kürenin daha baskın olduğu, sağ serebra fonksiyon bozukluğuna bağlı olduğu düşünülmektedir. P-tipi disleksi ya da sol yarı küre disleksisi olarak da adlandırılır
<b>Karma Disleksi</b>	Hem dilsel, hem de görsel bellek hataları gösterirler, sıralama işlemleri, işitsel ve mekansal zorlukları vardır	Hem harf ve kelimelerin görsel olarak neye benzediğini öğrenmekte, hem de sesleri hatırlamada zorlanırlar	Her iki okuma yöntemini de kullanırlar	Hem işitsel hem de görsel dislektiklerin yaptıkları hataları yaparlar	Belirgin bir sözel performans zeka bölümü katsayılarında farklılık göstermezler	Daha az görülme ktedir	Zorluk alanlarına bağlı olarak diğer alanlarda daha iyidirler	

**Gelişimsel Disleksi:** Belirlenmiş beyin hasarı olmadığı halde okumanın öğretilmesi sırasında ortaya çıkan, yeterli eğitim ve çevreye rağmen gelişen ve çocukluktan itibaren yaşanan, biyolojik kökenli bir bozukluk olarak tanımlanmaktadır. Yani, herhangi bir nörolojik anormalliğin eşlik etmediği, öncesinde bir merkezli sistem hasarının olmadığı, kalıtımın önemli rol oynadığı bir bozukluktur. Gelişimsel disleksi; işitsel-görsel, kelimeyi bütün olarak okuma – çözümleme, dil yetersizliğine dayalı disleksi, görsel disleksi gibi farklı şekillerde sınıflandırılmaktadır (Bingöl, 2003).

**Sonradan Edinilmiş Disleksi:** Okumayı öğrenmiş kişilerde beyin hasarına bağlı olarak ortaya çıkan okuma bozukluğudur ve yüzeysel, fonolojik disleksi olmak üzere iki temel alt tipi vardır (Sattler, 1998).

Yüzeysel disleksi grubundaki çocuklar; görsel analizlerindeki zorluk ve kelime hazinelerindeki zayıflık nedeniyle, kelimeleri tanımada zorlanırlar, tek sesleri daha sık karıştırırlar. Fonolojik yöntemi kullanarak okumaya çalışan bu çocuklar; harf-ses ilişkisindeki kuralları yanlış uyguladıkları için hatalar oluşur ki yaptıkları bu hataların asıl okunmak istenen kelimeye fonolojik olarak benzediği görülür. Bu çocuklar sahte kelimeleri daha kolay okuyabilirlerken, düzensiz ve yazıldığı gibi okunmayan kelimeleri okumada zorlanırlar (Korkmaz, 2000).

Fonolojik disleksi grubundaki çocuklar ise kelime tanımları daha iyi olduğu için daha önceden bilinen kelimeleri kolaylıkla okurlar. Okumada bütüncül yöntemleri kullanırlar ancak fonolojik becerilerde zorlandıkları için alfabetik sesleri çıkarmada, yazıbirim-sesbirim uyumunu çözümlenmede, dönüştürmede ve sahte kelimelerin okunmasında zorluk yaşarlar (Korkmaz, 2000).

## **2.1. Yetişkinlerde Disleksi**

Okul bitiminde en zor olan geçiş dönemi olarak adlandırabiliriz. Yetişkinlerde devam eden özgül öğrenme güçlüğü engel devam ettikçe artabilir. Bu güçlük bazen de meslek sahibi olduklarında kariyerini etkileyebilir. Dunn, öğrenme güçlüğü yaşayan yetişkinlerin geçiş dönemlerinde sorunlar yaşamışlardır. Yaşlıtlarına göre okul başarılarında düşüş kaydedilmiştir. Bu tip düşüş ilerideki meslek hayatlarına etki edip etmediği performanslarında bir farklılık olup –

olmadığı kapsamlı olarak araştırılmadığı için yetişkinlerin öğrenme güçlüğü zorluğunu nasıl geçştirebildikleri konusunda herhangi bir veri bulunmamaktadır. Araştırmamın ana sorunsalını ele alırsak okul sonrası performans düşüklüğü ve yetişkinlerin akranları ile meslek hayatlarında herhangi bir performans farklılıklarının tespitine yönelik bulgular bu tezin üçüncü bölümünde sonuçlarla birlikte verilecektir.

Okul bitiminde yetişkinlerin nasıl bir performans sergilediklerindeki de görmüş olacağız.

Öğrenme güçlüğüne bağlı yetişkinler için yapılması gereken araştırma esasen geriye dönük bilgileri elde ederek başlamak mümkün olabilir. Yetişkinlerin okuldaki durumları göz önüne alarak akranlarıyla gösterdiği performans verilerini inceleyerek okul sonrası meslek hayatına atıldıklarında performans düşüklüğü yada verimliliğini inceleyerek yeni bulgular elde edilebilir. Ve böyle bir çalışma ise gerçekten de uzun soluklu bir araştırmayı gerektirir.

Okuma güçlüğüne önlemede ve iyileştirmede, erken tanı ve müdahalenin önemli olduğunu gösteren çok sayıda araştırma bulgusu vardır (Goswami, 2008; Gunnell Ingesson, 2007; Lishman, 2006; Nicholson, 2005; Shaywitz, 2003; Tunmer & Greaney, 2008). 2010'da çıkarılan Ulusal Standartlar (National Standards), hükümetin çocukların bu yaklaşımlara göre eğitilme seviyelerini ölçümlerinde kullandığı önceliklerden biridir. Amaçları, öğretmenlere ve ebeveynlere çocukların belirli yaş döneminde ulaşmaları gereken temel ölçütlerle alakalı anlaşılır bir kılavuz sağlamaktır. Önceliklerin bir tanesi de “her çocuk başarının yolunu açan okur-yazarlık ve matematiksel becerileri edinir” ilkesidir (Van Lamoen, 2013).

Yine de ilköğretim döneminde öğrenme ihtiyaçları belirlenmemiş çocukları da göz önünde bulundurmak aynı şartlar altında önemli bir noktadır. Çocuklar disleksiye kendi kendilerine aşamazlar (Chapman ve diğ., 2003) ve gereksinimlerine gösterilmeyen yeterli ilgi yüzünden de mesleki ve akademik öğrenmelerinde zorluk yaşayan birer yetişkin haline gelebilirler. Eğer bu yetişkinlerin üçüncül eğitimlerinde başarılı olmaları isteniyorsa, bu bireylerin eğitimcileri yeterli ve uygun bir derecede eğitim ve destek de verebiliyor olmaları

çok önemlidir. Bunu gerçekleştirmek için de öğretmenlerin derin bir önbilgiye sahip olmaları gerekmektedir.

### **2.1.2. Dislektik Yetişkin Birinin İhtiyaçlarını Karşılama Gerekenler**

Dislektik bir yetişkinin ihtiyaçlarına yönelik yapılan bir araştırma birkaç spesifik alan ortaya çıkarmıştır. Bunlar temel becerilerin açıkça ve doğrudan öğretimin, gerçek (authentic) okuma deneyimleriyle birleştirilmesi; yüksek düzeyde okumaya maruz bırakma; bireyin güçlü yanlarını ve becerilerini ortaya çıkarmayı ve geliştirmeyi amaçlayan güç-odaklı yaklaşım; planlama, organizasyon ve not tutma ile alakalı stratejiler; ek zaman tedarigi; bu bireylerin sosyal ve duygusal ihtiyaçlarının karşılandığı öğrenme ortamı ve disleksiyle alakalı sürekli bilgi edinme ihtiyacıdır. Daha özel bir eğitim vermek için, öğretmen bu ihtiyaçları karşılayabilecek ve disleksi dostu bir öğrenme ortamı yaratabilecek uzmanlığa sahip olmalıdır (Van Lamoen, 2013). Yetişkin dislektik öğrencilerin çeşitli gruplarda olduğunu göz önünde bulundurmak önemlidir. Doğal olarak, her dislektik birey birbirinden farklıdır ve ayırt edici güçlülere, zayıf yanlara sahiptir. Fakat çoğu dislektik öğrencilerde meydana gelen ortak ihtiyaç alanları da vardır. Bu ihtiyaçları karşılamak için gerekli olan bilgi aşağıda belirtilmektedir.

#### **2.1.2.1. Dengeli Okur-Yazarlık Eğitimi**

Dislektik öğrencilerin ihtiyaçlarını ortaya koymada, fonolojik farkındalığın, harf-ses ilişkisinin, temel becerilerin dengeli yaklaşımda belirgin, direk sunulmasının en etkili olduğunu gösteren çok fazla araştırma bulgusu bulunmaktadır. (Akt: Van Lamoen, 2013). Dengeli bir yaklaşım, tüm bir dilin güçlü yanlarını ve temel beceri eğitim felsefelerini, becerilerin belirgin ve direk öğretilmesini anlamlı, holistik okuma ve yazma tecrübeleri içerisinde bütünleştirerek birleştirir. Dislektik öğrencilere en etkili okuma yazma eğitimi sağlamak için, öğretmenler dengeli yaklaşımı uygulamak ve öğrencilere yarar sağlayabilecek yolları bilebilmesi için uzmanlığa ihtiyaç duyacaktır.

Stanovich (1986), yeterli bir uygulama eğitimi verilmediğinde ve uzman-vasat okuyucular arasındaki geniş farkın ortaya çıkmasıyla oluşan okuma zorluğunun



kalıcı doğasını tasvir etmek amacıyla “Matthew Etkisi” terimini türetmiştir. Başlangıç seviyesindeki okuyucuların okuma yeterliklerini geliştirmeleri amacıyla iyi bir okuma dönüm noktaları oluşturmaları gerekmektedir. İyi okuyucular, gittikçe karmaşıklaşan ve seviye olarak artan okuma materyallerine maruz kaldıkça okuma becerilerini de geliştireceklerdir. Bu bireyler, çözümleme doğruluklarını ve hızlarını geliştirecek, kelime dağarcığında gelişme sağlayacak ve daha zor olan okuma materyalleriyle başa çıkabilmeleri amacıyla anlama stratejilerini edineceklerdir. Çoğu vasat okuyucu ise, fonolojik işleme eksikliklerinden dolayı kelime tanımada ve fonolojik kodlamada zorluklar yaşayacaktır. Sonuç olarak, okumada daha az pratiklik yaşayacak ve onlar için çok zor olan metinlerle karşılaşacaktır. Bu durum, bu bireylerin okumaya olan ilgilerinin sönmesine neden olarak okuma becerilerini geliştirmeleri için gerekli olan “okumaya maruz kalma” durumunda daha da fazla düşüş sağlayacaktır. Stanovich (1986) bu olaylar zincirini “zengin olan daha da zengin, fakir olan daha da fakir olur” sözüyle özetlemektedir. Dislektik bir yetişkin öğrenci erken yaşta okuma zorluğuyla karşılaşır, öğretmen bu aşağıya yönelen çizgiyi tersine çevirmek için bu çocuklarda ortaya çıkan ihtiyaçlar alanına yönelmesi gerekmektedir. Bu da öğrencilerin düzenli olarak okuma uygulamasına maruz bırakmaktır (Van Lamoen, 2013).

#### **2.1.2.1. Disleksi'nin Paradoksu**

Shaywitz (2003) “disleksinin ayırıcı özelliği bireyin diğer bilişsel ve akademik becerileriyle alakalı okuma ve fonolojideki umulmadık zorluklardır” diye belirtmektedir. Bu zorlukların niye umulmadık olduğu da Shaywitz'in “disleksi modelinin paradoksu”nda açıklanmıştır. Bu modele göre, dislektik öğrenciler düşünme işlemlerinde, çözümleme ve hecelemede daha düşük zayıflıklar göstermekteyken genellikle de eleştirel düşünme, sözel kelime dağarcığı, sebebe dayandırma, kavram oluşturma, görselleştirme ve problem çözme gibi bilişsel işlemlerde de yüksek güçlü yanları vardır. Çözümleme zorluğu daha gelişmiş düşünme becerilerini edinmeye ket vurduğundan dolayı bir engel görevi görmektedir. Eğitimcilerin, disleksi tanılamada ve bireyin güçlü yanlarını ve becerilerini geliştirmede bir fırsat sunduğundan dolayı bu paradox hakkında bilgi sahibi olmaları önemlidir. Örneğin, metabilişsel işlemleri öğretmek okuma ve

heceleme uygulamalarında yardımcı olmada ve ihtiyaç alanlarını belirlemede dislektik bir bireyin düşünme becerileri gibi güçlü yanlarını ele almada bir yol olabilir (Van Lamoen, 2013).

### **2.1.2.2. Disleksinin Biyolojik Temeli**

Araştırmalar disleksinin temelini beyinde olduğunu göstermektedir. Shaywitz (2003), çözümleme için beyinde bulunan ve her biri okuma aktiviteleri için farklı bir şekilde aktif edilen iki ana nöral yolun bulunduğunu açıklamıştır. Usta okuyucular daha etkili yolu kullanırken dislektik olanlar ise başlangıç düzeyindeki okuyucuların kullandığı nöral yolu kullanmakta ve bu da yavaş ve zahmetli çözümlmelerine neden olmaktadır. İnsan beyninin plastisitesinden dolayı, etkili öğretim akıcı okumada nöral yapıların ve yolları aktive etmede yardımcı olabilir. Disleksinin sebeplerini ve etkili nöral yolları harekete geçirmede kullanılan yolları daha derinlemesine anlamak için, öğretmenlerin disleksinin biyolojik temellerini bilmeleri gerekmektedir. Hudson, High ve Al Otaiba (2007) “öğrencilerin karşılaştığı zorlukların muhtemel sebepleri ve açıklamaları hakkında bilgiye sahip olmak, öğretmenlerin öğrenciyi eğitmesindeki korkuları ve etkili bir komut vermesi gerektiği konusundaki zorluklarını sıklıkla ortadan kaldırmaktadır” demektedir (Akt: Van Lamoen, 2013).

### **2.1.2.3. Kısa Süreli Bellek Sınırlılıkları**

Disleksili bireyler birkaç yönden işlevsel beceriler göstermelerini etkileyen “kısa süreli bellekte yüksek eksiklikler” yaşama eğilimindedir. Kısa süreli bellek, “onunla alakalı bir görevi yerine getirmemizi sağlayan bir bilgiyi kısa olarak akılda tutmak için kullandığımız geçici bir alandır”. Grant (2010) bir yüksek sözel muhakeme becerisinin nasıl ortalamadan yüksek bir seviyede kısa süreli bellek kapasitesiyle ilişkili olduğunu açıklamıştır. Dislektik bireylerde, iyi bir sözel muhakeme becerileriyle zayıf kısa süreli bellek kaynakları açısından genelde bir dengesizlik vardır. Sonuç olarak da, beyin kısa süreli belleğin işleme gerektirdiğinden daha fazla düşünce ortaya çıkarabilir. Bu yüzden, kısa süreli bellek tıkkış tıkkış olduğundan dolayı, dislektik bireylerin kolayca dikkati dağılabilir, unutkan ve düzensiz olabilmektedir. Wolf (2007) kısa süreli belleği,

kelimenin görsel özelliklerini bir sonraki kelimelerin bilgileriyle ilişkilendirmek amacıyla yeteri kadar uzun süre akılda tutmamızı sağladığından dolayı ileri düzey okuma için bir kilit unsur olarak tasvir etmektedir. Metnin anlamını açıklamak için; yazılı sembollerin harf desenleri, semantic, sözdizimsel işlevler, kelime kökleri ve son ekler gibi kişinin kelime hakkındaki bilgileriyle bağlanması için kısa süreli bellekte geçici bir süre depolanması gerekirken aynı zamanda da bağlamdaki bilgilerin işlenmesi, işlemlemek için yeteri zaman sunulması, idrak edilmesi ve tahmin edilmesi gerekmektedir. Kısa süreli bellek kapasite bakımından sınırlıysa ve etkili bir şekilde işlemiyorsa, bu işlemler engellenebilir. Buna ek olarak, bilgi kısa süreli bellekte uzun süre tutulamıyorsa, bilginin uzun süreli belleğe transferi engellenerek bilginin depolanmasında sorun çıkabilir. Yani bilgi hiç depolanmayabilir veya bilgi hakkında yanlış temsiller depolanır. Buna karşılık, bilginin geri getirilmesi de uzun süreli bellekteki bilginin daha önce kısa süreli bellekte yeteri sürede işlenmemesi durumunda da etkilenebilir. Eğitimciler bu kısa süreli bellek sınırlılıklarını bilmeli ve geriye çekme, görselleştirme, ilişkilendirme ve gruplandırma gibi hafıza stratejilerini öğretmelidir. Buna ek olarak, eğitimciler, düşünme ve planlama için yeterli zaman sunmalı ve sessiz öğrenme ortamıyla birlikte tekrar için bol fırsat sunmalıdır (Van Lamoen, 2013).

Kısa süreli bellekteki bu etkili olamama durumu ayrıca yazı yazmayı da etkilemektedir. Eğer kısa süreli bellek kolay bir şekilde zorlanıyorsa, bir kişinin düşüncesini yakalamak ve onu mantıksal bir yapı içerisinde işlemlemek zor hale gelmektedir. Doğal olarak, heceleme zorluğu da yazı yazmayı olumsuz olarak etkiler. Dymock ve Nicholson (2012) yetişkin dislektik öğrencilerin genellikle iyi fikir, düşünceleri olduğunu fakat zayıf heceleme becerilerinden dolayı onları yazıya dökmekte zorluk yaşadıklarını belirtmiştir. Bir makale yazmak çok fazla kısa süreli bellek kapasitesi gerektirir ve bu da niçin dislektik öğrencilerin planlama stratejilerini geliştirmelerinde önemli olduğunu göstermektedir. Gilroy ve Miles (1996), üçüncül eğitimde disleksiyle alakalı kitaplarının eklerinde üniversiteyi başarılı bir şekilde tamamlayan beş dislektik yetişkinden söz etmektedir. Bunlardan bir tanesi de şöyle söylemektedir: “Söylemek istediğim şeyi biliyorum ama bunlar yazıda demek istediğim gibi değil.” Yazı yazmak için planlama stratejilerinin öğretilmesi çok fazla yararlı olabilir çünkü bu stratejiler

öğrenciye düşüncelerini ve fikirlerini yapılandırılmış bir şekilde kağıda dökmeleri için temel yollar sunmaktadır. Öğretmede ve yazıyı değerlendirmede, heceleme, dil bilgisi ve noktalama işaretleri gibi yazının bulundurduğu öğelere odaklanılır ama bu öğelere ek olarak birinin düşüncelerini kağıda kaydetmeleri için kullanılan stratejilere de dikkat etmek daha etkili olabilir. Not tutma dislektik öğrenciler için özellikle zor olan bir durumdur. Gilroy ve Miles (1996)'ın çalışmasındaki tüm bu beş yetişkin not tutmanın çok zor olduğunu belirtmiştir. Not tutmak öğretmenin kelimelerini akılda tutmayı ve onları hızlıca yazmayı gerektirir. Kısa süreli bellek sınırlılıkları, heceleme zorluğu ve zayıf konsantrasyonla birleşince gerçekten çok zor bir duruma dönüşmektedir. Öğretmenler öğrencilerin zaten not alabileceklerini düşünmekte ve özellikle nasıl not tutulabileceğini öğretmeyebilmektedir. Fakat bu süreci hızlandırmak için stratejiler, kilit kelimeleri vurgulamak, şema olarak not almak, vs. Öğretilir. Buna ek olarak, notlar poster, diyagram veya powerpoint dosyası şeklinde de sunulabilir (Van Lamoen, 2013).

#### **2.1.2.4. İşleme Hızı**

Araştırmalar, yazılı bir bilginin yavaş bir şekilde işlenmesinden dolayı dislektik bireylerin bir görevi yerine getirebilmeleri için daha fazla zamana ihtiyacı olduğunu göstermektedir. Diğer bir deyişle, bu bireyler okuma ve yazma görevlerini yerine getirmede dislektik olmayan bireylere göre çok daha fazla efor sarfederler. Fonolojik eksiklikler hem alımlayıcı (okumada) hem de üretken becerilerde (yazma) işleme hızını düşürmektedir. Karşılığında, “yavaş kelime okuma onu anlamayı da etkiler çünkü anlaşılacak olan bir materyal aynı zamanda kısa süreli bellekte de eş zamanlı olarak orada bulunması gerekmektedir”. Fonemler birbirinden kolayca ayırt edilemiyorsa, bilginin geri getirilmesi engellenir. Eğer beyin, bilgiyi okuma olayından getirebildiğinden daha hızlı bir şekilde düşünüyorsa, okunan şeyin işleme hızını düşürecektir. Eğer beyin kelimelerin hecelenmesinden daha hızlı bir şekilde düşünüyorsa da yazı yazma yavaşlayacaktır. Birey düşünme ve işleme arasındaki bu dengesizliği karşılamak için de onu iki yola yönlendirir: bir taraftan düşünme işlemleri bilginin işlenmesiyle uyumlu bir şekilde daha fazla çalışması için yavaşlamalı, diğer bir taraftan çözümleme ve heceleme becerileri okumayı ve

yazmayı hızlandırmak için öğretilmeli ve üzerinde pratik yapılmalı (Grant, 2010).

### **2.1.2.5. Sosyal ve Duygusal İhtiyaçlar**

Dislektik bireylerde öğretimsel ihtiyaçların yanında sosyal ve duygusal ihtiyaçlara da değinilmelidir. Bu bireyler genellikle okulda başarısızlık tecrübe etmekte ve öğretmenleri ve arkadaşları tarafından da yaşadığı zorluklar yanlış anlaşılmaktadır (Wolf, 2007). Eğer bu bireylere yeteri kadar çok çalışmadıkları, çalışmak istemedikleri veya çok yavaş öğrendikleri söylenirse hatta ve hatta görevleri üzerinde zaman harcadıkları ve efor sarfettikleri zaman bu görevleri karşılık görmediğinde kendileri hakkında şüpheye düşmektedir. Röportaj çalışmalarında, birçok dislektik yetişkin daha önce rencide edildiklerini ve aşağılandırıldıklarını belirtmektedir. Tanner (2009) 70 tane dislektik yetişkin ile odak grup çalışmaları ve görüşmeleri yapmıştır. “Sınıf içi ve dışı fiziksel ve duygusal sataşma yaygın bir tema olarak ortaya çıkmıştır” bulgusu ortaya çıkarmıştır (Tanner, 2009, Akt: Van Lamoen, 2013). Katılımcılar öğrenenleri tarafından dayak yediklerini, akranları tarafından gerizekalı olarak çağırıldıklarını ve sınıfın önünde aşağılandıklarını belirtmiştir. Bu tecrübeler güven eksikliğine, düşük akademik benlik kavramına, endişeye, dışlanma hissine, öğrenilmiş acziyete, öğrenmeye ilgisizlik hatta davranışsal problemlere yol açabilir. Bu yüzden, yetişkin okuma yazma eğitmenlerinin disleksinin öğrencinin sosyal ve duygusal varlığına olan etkisinin farkında olması gerekmektedir. Öğrenciler için güven, özsaygı ve motivasyon kurmak öğrenme sürecinin temel parçası olabilir ve eğitmen de bunu teşvik etmede bir aracı olabilir (Van Lamoen, 2013).

### **2.1.2.6. Disleksiye Tanımlamak ve Öğrencileri Bilgilendirmek**

Dislektik öğrencilerin niçin okumada ve yazı yazmada zorluklar çektiğini bulmaları zor olabildiğinden, eğitimcilerin yaşadığı bu zorlukları onlara anlatabilmeleri önemlidir. Bir dislektik yetişkinin de söylediği gibi: “okulda bir yetişkin olmak için aptal olduğunu söylenen tüm bu çocukluktan çıkagelmek çok zordur” (Dale & Taylor, 2001). Tanner (2010) Avustralya’da “katılımcıların

disleksiye anlamalarına yardımcı olmak ve mesleki becerilerini ve isteklerini geliştirmek için tasarlanan” TAFE’de bir programda daha önce kayıtlı olan 10 dislektik yetişkinle görüşme yapmıştır (Tanner, 2010, Akt: Van Lamoen, 2013). Çalışmanın amaçlarından biri de yaşam seçimlerinde ve benlik algılarında dönüm noktası olarak kanıtlanan, insanların yaşamlarındaki olayların içyüzünü anlamaktır. Tanner, disleksi hakkında yeni bilgilerin güçlendiğini ve bu insanların yaşamında pozitif yönde değişimler yaratmada bir etken olduğunu bulmuştur. Dislektik yetişkinler de bu yüzden, yaşadığı zorlukların düşük zekadan veya zihinsel eksiklikten dolayı olmadığını, öğrenebileceklerini bilmelerinin güçlendirici ve motive edici bir özellik taşımasından dolayı, yaşadığı zorlukların muhtemel nedenlerini bilmeleri gerekebilir. Kendi bazı güçlü ve zayıf yanlarını anlamaları, kendi öğrenmeleri üzerinde kontrol sağlamalarına, düşünme ve öğrenme süreçlerini geliştirmelerine olanak sağlayabilir. Eğitimci de bu farkındalığı ve anlamayı artırmada önemli bir rol oynayabilir ve öğrencilerinin yanlış algılarını düzeltebilir (Van Lamoen, 2013).

Bu yüzden de öğretmenlerin öğrencilerindeki disleksi belirtilerini tanıyabilmeleri çok önemlidir. Disleksi sık sık “gizli” veya “görünmez” olarak nitelendirilmektedir çünkü dislektik insanlar zorluklar yaşadıklarını gizlemekte ve yardım talebi bulunmakta isteksiz davranmaktadır. Disleksi dostu bir ortam yaratabilmeleri için de öğretmenlerin dislektik öğrencilerin ayırt edici ihtiyaçlarından haberdar olmaları ve disleksiye tanımlayabilmeleri sayesinde gerçekleşecektir.

## **2.2. Performans Kavramı**

Her işgören, işletmelerde belirli bir faaliyeti gerçekleştirmek amacı ile çalışır. Her işgörenin işletme içerisinde alacağı sorumluluklar, daha önceden belirlenmiş iş tanımlarının kapsamında yer alır. Kişi, işletme içerisindeki sorumluluklarını sahip olduğu bilgi, yetenek ve özelliklerini kullanarak yerine getirme ve başarılı olma durumundadır. Kişi, kendisine yetenekleri ve bilgisi doğrultusunda verilen sorumlulukları, o iş için belirlenmiş süre zarfında yerine getiriyorsa bireysel olarak başarılıdır. Performans kavramı ise bireysel başarının çok yönlü olarak araştırılması sonucu hem nicel hem de nitel sonuçlar elde edilebilen bir

kavramdır. Performansın belirlenebilmesi için, yapılan faaliyetin sonuçlarının değerlendirilmesi ve bir ölçüm sonucu saptanması gerekmektedir. Gerçek performans değerlendirmesi, gerçekleşen faaliyetin ya da işin ölçümü gerçekleştirildikten sonra elde edilen sonucun değerlendirilmesi ile elde edilir.

Performans, yabancı kökenli bir sözcüktür ve Türkçeye edim olarak çevrilmiştir. Ancak günlük konuşma ve yazı dilinde “performans” yoğun olarak kullanılmaktadır. Performans, insan kaynakları yönetimi alanında sıkça kullanılan fakat sınırları ve içeriği yeterince açıklanmamış bir kavramdır (Çalık, 2003).

Performans, bir işi yapan bir bireyin, bir grubun ya da bir teşebbüsün o işle amaçlanan hedefe yönelik olarak nereye varabildiği, başka bir deyişle, neyi sağlayabildiğinin nitel (kalite) ve nicel (miktar) olarak anlatımıdır (Baş ve Artar, 1990).

Performans kavramı, en geniş anlamıyla belli bir hedefe ulaşmak için önceden belirlenmiş bir faaliyetin sonucunda ortaya çıkan, sayısal olarak ve kalite açısından betimleyen bir kavramdır (Akal, 1998). Performans genel olarak amaçlı ve planlanmış bir etkinlik sonucunda elde edileni, nicel ve/veya nitel olarak belirleyen bir kavramdır (ekutup.dpt.gov.tr).

Performans; süreçler, ürünler ve hizmetlerden elde edilen sonuçların ve çıktılarının, gelişim sağlamaya izin verecek şekilde amaçlar, standartlar, geçmiş sonuçlar ve diğer örgütler ile kıyaslanmasıdır. Verilen bir görevdeki başarının önceden belirlenmiş uygunluk standartlarıyla ölçülmesi performansın değerlendirilmesidir. Bugünün işletmeleri için öncelik “performans”ın işletmenin stratejisi, yapısı ve kurumsal kültürü ile dengelenmesidir. Bu açıdan bakıldığında, farklı kurumsal kültürüne sahip işletmelerin aynı işi yapsalar bile performans beklentilerinin farklı olduğu söylenebilir (Tek ve Karaduman, 2012).

Performans, işletme amaçlarının gerçekleştirilmesi için gösterilen tüm çabaların değerlendirilmesidir. İşletme performansı, işletmeyi oluşturan sistemin tüm bileşenlerinin etkileşimi ve ortak çabaları ile oluşan toplam sonuçların algılanmasıdır (Sarıkaya, 2003).

İşletmelerde performansın kavramsal tanımı ve ölçümü, üzerinde halen bir görüş birliği oluşturulamayan, araştırmacıları zorlayan konulardan birisidir. Bir iş sisteminin performansı, belirli bir zaman dilimi sonunda o iş sisteminden elde edilen çıktı ya da çalışma sonucudur. Bu sonuç işletme amaç ve hedeflerinin yerine getirilme derecesi olarak algılanmalıdır. Bu kapsamda işletme performansı, işletme amaçlarının gerçekleştirilmesi için gösterilen çabaların değerlendirilmesi olarak tanımlanabilir (Şimşek, 2007).

### **2.2.1. Performans Göstergeleri**

İşletmelerin tüm fonksiyonlarını kapsayan çeşitli sayıda performans göstergelerinden oluşan bir sistemin geliştirilmesine ihtiyaç vardır. Bunun sonucunda yapılan çalışmaların işletme performansı üzerinde yarattığı iyileştirmeler ve etkiler kolaylıkla görülebilmektedir (Sarıkaya, 2003). Bu bağlamda çeşitli araştırmacılar araştırma amacına uygun olarak çeşitli performans göstergeleri ortaya koymuşlardır. Araştırmacılara farklı performans göstergelerinin ortaya atılması veya kullanılmasının temel sebebi performans ölçümünün yapıldığı konteks ve ölçüm amacıdır. Örneğin; Kim, Shim ve Kim (2001) yönetsel bağlamda yapmış olduğu çalışmada performans göstergelerini verimlilik, tüketici odaklılık, sistem odaklılık ve pazar payı olmak üzere 4 ana kategori altında toplama yoluna gitmiştir. Diğer taraftan Chase ve Diğ. (1988) operasyonel bağlamda işletme performansının ölçümünde maliyet, ürün kalitesi, güvenilirlik, dağıtım hızı, dağıtım güvenilirliği, talepteki değişikliklerle başa çıkabilme becerisi, esneklik ve pazara yeni ürün sürme hızı gibi göstergeleri kullanma yoluna gitmişlerdir. Dolayısıyla da bu araştırmacılar bu ölçütlerin her birinin pazarda rekabet edebilmek için gerekli olduğunu ve işletmelerin uyguladıkları kalite programları ile yakından ilişkili olduğunu ve işletmelerin uyguladıkları kalite programları ile yakından ilişkili olduğunu ifade etmektedirler. Böylece araştırmacılar üzerinde çalıştıkları bağlamda işletme performansını etkileyen faktörleri ortaya koyma yoluna gitmişlerdir (Akt: Sarıkaya, 2003).

Bu bağlamda işletme literatüründe yer alan performans göstergeleri; finansal göstergeler, içsel etkinlik ile ilgili göstergeler, pazar odaklılık ile ilgili



göstergeler ve yenilik ile ilgili göstergeler olarak sınıflandırılabilir. Aşağıda sözü geçen bu performans göstergeleri incelenmiştir.

### **2.2.1.1. Finansal Göstergeler**

Karlılık bir işletmenin finansal durumunu ifade eder. Kar ve karlılık gelirler, giderler ve yatırımlar arasındaki ilişkilere göre ölçülmelidir. İşletme gelirlerini giderlerine göre ne oranda artırıp arttırmadığının, gelirlerini etkilemeden giderlerini azaltıp azaltmadığının, kârdan elde edilen gelirlerle yatırım yapıp yapılmadığının araştırılması gerekmektedir. Bu amaçla kullanılacak finansal göstergeler; mali karlılık oranı, satışların karlılığı, maliyet-gelir oranı, katma değer karlılığı, çalışan başına kar oranı, ekonomiklik, kazanç oranları, yatırımların getirisi, artık gelir, aktiflerin geri dönüş oranıdır (Brealey vd., 2001).

### **2.2.1.2. İçsel Etkinlik İle İlgili Göstergeler**

İşletmelerin içsel etkinliği ile ilgili olarak ele alınan göstergeler; çalışma yaşamının kalitesi, verimlilik oranları ve kalite ile ilgili olan oranlardır. Çalışma yaşamının kalitesinde işçi devir oranı ve devamsızlık oranına bakılır. Verimlilik oranlarında ise işgücü, malzeme, sermaye ve enerji ile ilgili verimlilik oranları hesaplanır. İçsel etkinlik ile ilgili göstergelerden kalite ile ilgili oranlarda ise red edilen ürün, yeniden işlenen ürün, yeniden işlemenin maliyeti, kalite eğitimi maliyeti gibi oranlar hesaplanır (Sarıkaya, 2003).

### **2.2.1.3. Pazara Odaklılık İle İlgili Göstergeler**

Müşteri beklentilerinin, siparişlerinin karşılanması, pazar payı, pazar araştırmaları ve satış sonrası servisle ilgili göstergelerdir. Müşterilerin bekledikleri kalitenin karşılanması ile ilgili göstergelerde hata, kırılma, bzulma nedeniyle iade edilen satışların müşteri şikayetlerine oranına bakılır. Hatalı teslimlerin ortalama günlük satışlara oranı, red edilen ürünlerin toplam üretim miktarına oranına ve ağırlıklandırılmış şikayetlerin hizmet verilen müşteri sayısına oranına da bu göstergede yer verilir. Müşterilerin siparişleri ile ilgili göstergelerde toplam siparişlerin günlük ortalama satışlara oranına ve müşteri şikayetlerin çözümlemenin satış maliyetine oranına bakılır. Pazar payı ile ilgili göstergelerde

işletmenin Pazar payının mevcut Pazar payına oranına ve son dönem Pazar payının geçmiş dönem Pazar payına oranına yer verilir. Pazar araştırmaları ile ilgili göstergelerde potansiyel müşterilere ürün tanıtım sayısı, yeni müşteri sayısı, yeni müşterilere satışlar, yeni ürün satışları, reklam ve promosyon giderleri toplamı, pazarlanan ürün türleri, müşteri şikayetleri, geri gönderilen teslimatlar, garanti tazminatları ve onarım maliyetleri gibi pek çok veriye yer verilir (Sarıkaya, 2003).

#### **2.2.1.4. Yenilik İle İlgili Göstergeler**

Yenilik, sürekli iyileştirmede radikal bir biçimde etkinliği arttırmaktadır. Bu nedenle yeni geliştirilen ürünler, uygulanan yöntemler ve ürün sayısı son derece önemlidir. Yenilik ile ilgili göstergelerde yeni ürün geliştirmelerinde sağlanan tasarrufun planlanan maliyet tasarrufuna oranına bakılır (Sarıkaya, 2003).

#### **2.2.2. Performans Ölçütleri**

Değişik işletmeler için değişik performans ölçütleri verilebilir. Buna rağmen çağdaş yönetim anlayışının bugün gelmiş olduğu noktada her işletme için kullanılacak nitelikte genel performans ölçütleri oluşturulmuş durumdadır. Bunlardan bazıları şunlardır (Gürkan, 1995):

##### **2.2.2.1. Etkinlik**

Geniş anlamda etkinlik, işleri doğru yapmak biçiminde tanımlanabilir. Kaynaklardan yararlanma düzeyini ya da bu kaynakların nasıl kullanıldığını ölçmeyi ifade eder (Özeren ve Aral, 2002). Mevcut potansiyelin ne kadarının kullanılabilmesinin ölçüsü de etkinliktir ve iş organizasyonunun, girdiler üzerindeki etkisini gösterir. Burada kaynakların optimum kombinasyonu ve kullanılması söz konusudur. Yani bir rasyonellik görüşü olarak etkinlik; “eldeki olanakları en uygun yöntem ve teknikleri uygulayarak kullanmak ve en yüksek çıktıyı elde etmek” şeklinde ifade edilebilir (Doğan, 2006).

Etkinlik, bir örgütün tespit ettiği politika, proje ve tedbirlerle önceden saptanan amacını ne ölçüde gerçekleştirdiğini ifade eder. Amaca ulaşıldığı ölçüde bir yönetim etkindir (Özer, 1992). Bir sistemin örgütün amacını gerçekleştirmesi,

onun ne kadar etkin çalıştığının iyi bir göstergesidir. Buna göre etkinlik, amaca ulaşma derecesidir. Amaca ulaşma ise, sistemin çıktılarının ya da sunulan/üretilen mal veya hizmetin amaca uygunluğu ile ölçülür (Yamak, 2007).

Etkinlik parasal değerlerle ifade edilmeyen amaçların gerçekleştirilmesinde başvurulan bir yöntemdir. Etkinlik ölçülebildiği takdirde;

Nitelik ve niceliği kontrol etmeye yardım eder,

Başarıyı göstermeye yardım eder,

Bütçe ve planları hazırlanmasına yarar,

Mal ve hizmetleri fiyatlandırmada rasyonel bir temel sağlar,

Hizmetin ne düzeyde sağlanacağı konusunda karar vermeye yarar,

Personel üzerinde performans tahminlerine yardım eder.

Etkinlik ölçümü sayesinde örgüt ‘Su anda Neredeyiz?’, ‘Nasıl daha iyi olabiliriz?’ sorularına yanıt verilebilir. Etkinlik oranları, verimlilik artışlarının nereden kaynaklandığını açıklamakta, işgücü, makine, yönetim vb. girdilerin bu artışlardaki rolünün irdelenmesine yardımcı olmaktadır. Etkinlik kısacası, bir üretim kaynağının, o iste kullanılan yararlı gücünün ya da kullandığı kapasitenin ölçüsüdür (Akal, 2002).

Etkililik (effectiveness) ise, birçok durumda ölçülmesi güç olan ve etkinliğe göre daha geniş bir terimdir. Etkililik genelde müşteri için değer yaratma ile bağlantılıdır ve esas olarak verimlilik oranının payını (çıktılar) etkilemektedir (Doğan, 2006).

Etkililik; basit şekilde “istenilen amaçlara ulaşma yeteneği” veya “istenilen sonuçları elde etme derecesi” olarak tanımlanabilir (Tangen 2005). Başka bir ifadeyle, etkililik toplam performans göstergesidir. Eğer örgüt doğru amaçlarla çalışmıyorsa, doğru olanı ya da yapması gerekenleri yapmıyorsa etkili değildir ve ne kadar etkin olursa olsun sonuçta başarısız sayılabilir. Çıktılar amacı gerçekleştirme düzeyini açıklamakta yetersiz kalırsa sonuçlar üzerinden değerlendirme yapılır. Sonuç, etkililiğin ölçümü için esas alınan amaca ait olmalıdır. Bu nedenle etkililik ölçümlerinde sonuç ve çıktı arasındaki farklılık

önem kazanır.

Sonuçlar, çoğunlukla nicel değerlerle ifade edilen çıktıdan farklı olarak algılanır ve amaçların nitel ve nicel boyutları ile ifade edilirler (Doğan, 2006).

#### **2.2.2.2. Verimlilik**

Verimlilik, bir üretim veya hizmet sürecinin belli bir döneminde üretilmiş olan ürün ve hizmetlerle (çıktı), bu üretimi gerçekleştirmek için kullanılan üretim kaynaklarının (girdi) birbirine oranıdır (Şimşek, 2001).

$$\text{Verimlilik} = \text{Çıktı} / \text{Girdi}$$

Eşitliği ile gösterebiliriz (Şimşek, 2001).

Genel bir ifadeyle verimlilik; doğru olan işleri, doğru biçimde ve ekonomik bir çalışma ile gerçekleştirmek ve bunu bir yaşam biçimi olarak kabul etmek olarak tanımlanabilir (Akal, 2002). Rekabet edebilmenin en önemli koşullarından biri olan verimlilik, herhangi bir mal veya hizmetin üretiminde kullanılan emek, sermaye, malzeme, toprak ve bilginin etkin kullanılması anlamına gelmektedir. Verimlilikte, eldeki kaynakları en iyi şekilde değerlendirerek en yüksek üretime ulaşmak hedeflenir. Bu kaynaklar kapsamında makine ve araç gereçler, işgücü, hammadde ve malzemeler bulunmaktadır. Dolayısıyla bu kaynakların üretilen birim mamul veya hizmet başına en az harcanacak şekilde kullanılması gerekmektedir. Bir başka deyimle, verimlilik, en az girdi ile en yüksek çıktıyı elde etmektir.

Verimlilik için organizasyon ve faaliyetler olmak üzere iki öge ön plana çıkmaktadır. Organizasyona ilişkin öge iç çalışma yöntemlerine ilişkin olup örgütün teşkilat yapısını ve tüm ilişkilerini kapsar. Eğer örgütün içyapısı karmaşık ise, o zaman personel ve teçhizat ne kadar verimli çalışırsa çalışsın bir bütün olarak örgütün verimlilik düzeyi düşük olabilir (Özer, 1992).

Bir örgüt, en iyi iş akışını ve kaynak kullanımını sağladığı ölçüde verimli olacaktır. İşletmelerin performans standartlarının tanımlanması, yönetim ve işletim sistemlerinin tasarlanması, makinelerin tam kapasite kullanımı, iş yığılmalarının önlenmesi verimlilik için gereklidir. Verimlilik denetimi daha çok çıktı açısından yapılmaktadır. Burada belirli bir girdi kaynağı ile daha yüksek bir

çıktığı elde etmek mümkün olabilir mi sorusuna yanıt aranmaktadır (Ekici, 2002).

Endüstri toplumundan bilgi toplumuna doğru geçerken gerek teknolojiler, gerekse yönetim ve eğitim teknikleri çok hızlı bir değişim göstermektedir. Bu değişimden avantajlı çıkabilmenin, yani örgütün verimliliğini arttıracak şekilde faydalanmanın tek yolu, örgütün bilgi kaynaklarını güçlendirmektir. Zira bilgi toplumunda ve bilgi ekonomisinde geleneksel kaynakların yani emeğin, toprağın ve sermayenin getirisi giderek azalmakta ve rekabet üstünlüğü sağlayan kaynaklar ancak enformasyon ve bilgi olmaktadır. Geleceğe hazırlanan ve rekabette üstünlük sağlamak isteyen örgütler, yarattıkları bilgileri yöneterek avantajlı hale getirebilirler (Sarıhan, 2007).

Bilgiyi, nasıl yapılacağını bildiğimiz işlere uygularsak buna “verimlilik” denir. Eğer bilgiyi, yeni ve farklı uygularsak bunun adına “yenilikçilik” denir. Gerek ulusal, gerekse uluslararası ekonomide giderek önemi artacak olan tek şey de, yönetimin bilgiyi verimli kullanma yolundaki performansı olacaktır (Sarıhan, 2007: 187). Bu nedenle eğitim için uygun ortamın yaratılması ve gerekli kaynakların sağlanması verimliliği de olumlu etkileyecektir.

### **2.2.2.3. Kalite**

Kalite, bir mal veya hizmetin belirlenen veya olabilecek ihtiyaçları karşılama kabiliyetine dayanan özellikler toplamını ifade etmektedir (Köseoğlu, 2005). Başka bir ifadeyle kalite, müşteri beklentilerine uygunluk da olarak tanımlanabilir. Şu halde örgütler açısından kalitenin temel belirleyicisi müşteri olmaktadır (Şişman ve Turan, 2002).

### **2.2.2.4. Yenilik**

Yenilik uzun dönemli bir performans göstergesidir. Değişim, yaratıcılık, gelişme ve risk alma kavramları ile bütünleşmiş bir performans unsurudur (Akal, 2003). Yenilik, bireyler ya da onu benimseyen diğer birimler tarafından yeni olarak algılanan fikirler, uygulamalar veya nesnelere şeklinde tanımlanmaktadır. Başka bir ifadeyle, yenilik, “yeni bir ürün, hizmet, yöntem veya örgütsel yapıyı araştırmak, keşfetmek, denemek, geliştirmek ya da taklit etmek suretiyle

benimsemek ve ticarileştirmek” olarak tanımlamaktadır (Oğuztürk, 2003).

P. F. Drucker’e göre yenilik, insan ve maddesel kaynaklara daha çok ve yeni değer yaratma kapasitesi sağlama görevidir. D. Sink’e göre ise, yenilik iç ve dış çevrelerden kaynaklanan her türlü baskı, tehdit, istek ve olanaklara, teknoloji, ürünler, hizmetler, yöntemler, politikalar açısından başarılı olarak yanıt vermek için yapılan değişimleri içeren yaratıcı bir süreçtir (Gürkan, 1995). Başka bir deyişle, yeniliğin anlamı, örgütsel programların, hizmetlerin iyileştirilmesi ve örgütsel değişimin anlamlı olarak gerçekleştirilebilmesi için örgütle ilişkisi olan herkese yeni değerler kazandırmadır. Yenilik, örgütü mevcut performansının ötesine götürmelidir (Şişman ve Turan, 2002).

Şöyle ki, yönetim performansı, iki yönden incelenmelidir; yönetim işletmede var olan kaynakları yönetmek ve onlardan en yüksek düzeyde yarar sağlamaktan sorumludur; bunun yanında geleceği yaratmak zorundadır. Yarının işletmesi bugünde saklı olan gereksinimlerden çıkarak dizgesel bir çözümleme ve uygulama çabaları ile yaratılacaktır. Bunun için gereken yenilik, risk alma ve girişimciliktir.

Yenilik uygulanabilir bir yaratıcılıktır. Ürün, hizmet düşünce ve davranış olarak yenilik daha iyi ve daha işlevsel bir sonuçtur. Yeniliğin temel boyutları yaratıcılık, değişim, gelişme, risk alma, serbestlik, esneklik ve girişimciliktir. Yenilik bir ilim ya da teknoloji değil, bir değerdir. Yenilikler müşteriye ve pazara yönelik olmalıdır. Yenilikte müşteri gereksinimlerinden başlamak yeni bilgi ve yeni teknolojiye doğrudan ve en kolay ulaşma yoludur. Yine yenilik buluş değildir. Yenilik mevcut koşullarda, örneğin mevcut teknoloji ile performansı artırmak (daha iyi ve daha çok ürün elde etmek gibi) ya da yeni gereksinimleri karşılamak amacıyla yapılan iyileştirmeler ve çözüm getirici ek ve değişik uygulamalardır.

#### **2.2.2.5. Kârlılık**

Kâr ve kârlılık, toplam gelirler ve giderler arasında kurulan bir ilişkidir. Kâr bir işletmenin temel amacı değildir, ama işletme çabalarının sonucunu gösterir ve

işletmenin gelecek garantisidir. Kârlılık hem ekonomikliği hem de verimliliği içeren temel bir kavramdır.

Kolay ölçülen ve anlaşılabilen bir göstergedir (Akal, 2002). Aral ve Özeren' e göre ekonomiklik ise, eldeki kaynaklarla erişilmek istenen performans düzeyine mümkün olan en az kaynakla erişilmesini amaçlayan ve gelirle gider ya da üretim değeri (çalışma sonucu) ile maliyet arasındaki ilişkiyi gösteren bir performans boyutudur (Aral ve Özeren, 2002).

#### **2.2.2.6. Sosyal Sorumluluk**

Sosyal sorumluluk; herhangi bir örgütün, toplu yaşamda faaliyetlerinden dolayı çevresinde yarattığı olumlu veya olumsuz etkileri bilinçli bir şekilde değerlendirip, olumsuz etkilere karşı önlem alması olarak tanımlanabilir (Ahmet, 1989). Başka bir ifadeyle, sosyal sorumluluk, bir örgütün iş ahlâkını, çevresindeki kişi ve kurumların beklentilerini ve yasaları dikkate alarak, faaliyetlerinin toplumdaki etkisini ciddi bir şekilde değerlendirerek, ortaya çıkan sonuçlardan kendisini sorumlu hissederek sınırlarını kendisinin belirlediği topluma dönük faaliyetler, katkılar, yardımlar ve yükümlülükler bütünüdür.

Bazı sosyal sorumluluk alanları şunlardır (Özgener, 2000):

Çevre kirliliğinin önlenmesi, ekolojik ve çevresel kalite,

Tüketici hakları konusunda bilinçlenme,

Sosyal ve ahlaki değerleri önemseme,

Kültürel mirasın kazançları konusunda duyarlılığı artırma,

Toplum sağlığı konusunda eğitim,

Çalışma yaşamının kalitesini artırma.

#### **2.2.2.7. Kişisel İnsiyatif**

İnsiyatif olmadan organik arzular büyük güçler olarak ortaya çıkmaz. Örgütler bir adım önde gitmek istiyorlarsa, çalışanlarının insiyatif kullanmalarına izin vermelidir. Çünkü önemli olan olaylara çok yönlü bakarak geniş bir perspektif çerçevesinde sınırsız düşünme yeteneğini olumlu yönde kanalize etmektir

(Özgener, 2000).

Alt kademelerdeki işlere karışarak işleri daha iyi götürebileceklerine inanan yöneticiler genelde yanılığın içerisinde. Böyle yaptıklarında, başkalarının yürütülen fonksiyonları üstelenmiş, onların performansını düşürmekte ve kendi yönetim fonksiyonlarını yapamaz hale gelmiş olmaktadır (Hinterhuber and Popp, 1992).

#### **2.2.2.8. Kendi Kendini Yönetme**

Bir örgütte yöneticiden daha iyi iş yapabilme zihniyetinin yaygınlaşması arzu ediliyorsa, kendi kendini yöneten bireylerden oluşan çalışanlar topluluğuna sahip olmak önem arz etmektedir (Özalp, 2005).

Kendi kendini yöneten terimi, basitçe, çalışanların sadece kendi işini yaptıkları anlamına gelmemektedir. Aslında, kendini yöneten ekiplerle kuşatılmış bir örgüt, yönetim felsefesi, eleman alım yapısı, eğitim uygulamaları ve ödül sistemlerinde devrimci değişikliklere katlanmaya hazır olmalıdır. Çünkü idari otorite ve kontrolün geleneksel fikirleri altüst olmaktadır. Kendi kendini yöneten ekiplerin özellikleri şu şekilde sıralanmıştır (Kreitner and Kinicki, 2001):

**Katılımcı Liderlik:** Yetki vererek, kısıtlamayı ve diğerlerine yardım ederek karşılıklı bağlılık (dayanışma) yaratmak,

**Paylaşılmış Sorumluluk:** Bütün ekip üyelerinin, çalışma biriminin performansından yönetici kadar sorumlu olduğunu hissettiği bir çevre kurmak,

**Ortak Amaçlar:** Ekibin neden kurulduğu ve sunduğu işlevler hakkında ortak bir amaç duygusuna sahip olmak,

**Yüksek İletişim:** Güven ortamı, açık ve doğru iletişim oluşturmak,

**Geleceğe Odaklanma:** Değişimi, gelişim için bir fırsat olarak görmek,

**Göreve Odaklanma:** Sonuçlar üzerinde yoğunlaşan toplantılara devam etmek,

**Yaratıcı Beceriler:** Bireysel yetenekler ve yaratıcılığa başvurmak ve

**Hızlı Tepki:** Fırsatları tanımlama ve onlara göre hareket etmektir.



Kendi kendini yöneten ekipler, davranış bilimi ve yönetim uygulaması karışımının doğal bir sonucudur. Amaçları, çalışanların iş yaşamlarının kalitesini ve üretkenliği eşanlı olarak artırmaktır. Bu ekiplerde katılım, yetki devri, hizmet ahlakı, bireysel sorumluluk, kendini yönetme, güven, aktif dinleme ve vizyon geliştirme en önemli değerler olarak kabul görmektedir. Sonuç olarak örgütlerde kendi kendini yöneten çalışanlar yaratmak için aşağıdaki hususlar dikkate alınmalıdır (Kreitner and Kinicki, 2001):

Kendini ödüllendirmeyi teşvik etmek

Kendini gözleme/değerlendirmeyi teşvik etmek

Öz beklentileri teşvik etmek

Kendi amaçlarını belirlemeyi teşvik etmek

Zihinsel tekrarı teşvik etmek

Öz eleştiriyi teşvik etmektir

#### **2.2.2.9. Görev Performansı**

Örgütlerde performans değerlendirme ve ölçüm sistemleri, amaçlardan ve hedeflerden sapmalar görmek bakımından büyük önem taşımaktadır. Çalışanların görevlerini planlama, yöneltme, uygulama, kontrol etmesi için performansa ilişkin doğru bilgiyi sürekli olarak ve zamanında almaları gerekmektedir. Ölçüm ve denetim sistemleri, bu gereksinimi sağlıklı olarak karşılayan temel yönetim araçlarıdır. Performans ölçümlerinin bir örgütte yanıtlayabileceği belli başlı sorular şunlardır (Sosik and Goldshalk, 2000):

Görevler ne kadar iyi yapılıyor?

Beklenen sonuçlara ne düzeyde ulaşılmıştır?

Yerine getirilen görevlerin amaçlara katkısı olmuş mudur?

Bu görevlerin örgüt performansına etkisi nedir?

Hedef ve stratejilere uygunluk sağlanmış mıdır?

Temel ilkelere sapma var mı?

Görev performansının yüksek olmasında mesleki yeterlilik, uygun çalışma ortamı belirgin görev tanımı ve ahlaki nitelikler oldukça önemlidir. Eğer kesin görev tanımının oluşturulması zor ise, performansı belirlemek güç olmaktadır. Bireyin göstereceği performans, örgütün hedeflerine ulaşabilmesi için bireyin gösterdiği davranışlar olarak tanımlanmakta ve sadece işe yönelik görevleri değil işe yönelik olmayan görevleri, davranışları da içermektedir. Doğrudan işe yönelik olmayan görevler arasında; takım çalışması, müşteri hizmeti, gönüllülük, yardımseverlik, örgütsel vatandaşlık ve bireysel disiplinin korunması gibi davranışlar yer almaktadır. Görev performansı daha çok işin uzmanlık ve teknik yönüyle ilgilidir (Sümer, 2001).

## **BÖLÜM 3: ARAŞTIRMANIN ANALİZ VE SONUÇLARI**

Bu alanda yapılan çalışmanın özel sektör alanında çalışan yetişkinlerin disleksili olup – olmadıkları, disleksili olanlar ile olmayanlar arasındaki performans farklılıkları buna bağlı olarak demografik özelliklerde farklılık olup – olmadığı, dislektik çalışanların yaş, cinsiyet ayrımları, medeni durumları, eğitim durumlarına ilişkin farklara ait bulgular analiz edilmiş olup buna bağlı olarakda sonuçları bildirilmiştir.

### **3.1. Araştırmanın Yöntemi**

Bu başlık altında araştırmanın modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları ve verilerin analizine yer verilmiştir.

#### **3.1.1. Araştırmanın Modeli**

Bu araştırma betimsel tarama modeline göre modellenmiştir. Deneklerin var olan özelliklerine hiçbir değişiklik yapılmaksızın veri toplanarak, var olan durum hakkında deneklerin görüşleri alınmaya çalışılmıştır. Betimleme yöntemi geçmişe ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, kendi şartları içinde ve olduğu gibi tanımlamaya çalışılır. Olayı değiştirme ve etkileme çabası gösterilmez. Önemli olan bilmek istenen şeyi gözleyip belirleyebilmektir. (Karasar, 2006).

#### **3.1.2. Evren ve Örneklem**

Araştırmanın evrenini İstanbul ilindeki özel sektör çalışanları oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemi ise İstanbul ilinde Unifree Duty Free İşletmeciliği A.Ş., Efesan Grup Ferro Döküm A.Ş., Otech Ltd. Şti., çalışanlarından toplam 352 kişi oluşturmuştur.

#### **3.1.3. Araştırmanın Hipotezleri**

Yetişkinlerde okuma gücüne bağlı, çalışanlarda disleksinin tespiti olup – olmadığı ve disleksi tanısı alan yada almayan çalışanların arasındaki

farklılıklarla, demografik özellikleri arasında bir farklılığın olup-olmadığı merak edildiğinden bu araştırmayı yapma gereği duyulmuştur.

Ve bu çalışma kapsamında aşağıdaki hipotezler oluşturulmuştur.

H0= Disleksi olan veya olmayan çalışanların performansları arasında anlamlı bir fark yoktur.

H1= Disleksi olan veya olmayan çalışanların performansları arasında anlamlı bir fark vardır.

H0= Disleksi olan veya olmayan çalışanların performansları arasında cinsiyetlerine göre anlamlı bir fark yoktur.

H2= Disleksi olan veya olmayan çalışanların performansları arasında cinsiyetlerine göre anlamlı bir fark vardır

H0= Disleksi olan veya olmayan çalışanların performansları arasında medeni durumlarına göre anlamlı bir fark yoktur.

H3= Disleksi olan veya olmayan çalışanların performansları arasında medeni durumlarına göre anlamlı bir fark vardır.

H0= Disleksi olan veya olmayan çalışanların performansları arasında eğitim durumlarına göre anlamlı bir fark yoktur.

H4= Disleksi olan veya olmayan çalışanların performansları arasında eğitim durumlarına göre anlamlı bir fark vardır.

H0= Disleksi olan veya olmayan çalışanların performansları arasında yaşlarına göre anlamlı bir fark yoktur.

H5= Disleksi olan veya olmayan çalışanların performansları arasında yaşlarına göre anlamlı bir fark vardır.

#### **3.1.4. Veri Toplama Araçları**

Veri toplama aracı olarak anket kullanılmıştır. Araştırmada yetişkinler için geliştirilmiş disleksi testi (Vinegrad Testi) ve çalışan performansını ölçmek için 7 soruluk performans ölçeği kullanılmıştır.

Vinegrad Testi, Yetişkinler için Disleksi Testi sayesinde disleksili bireyler hakkında bilgi edinildiği bir testtir. Her ne kadar Disleksi Enstitüsünde geliştirilmiş olsa da test revize eden Dr Michael Vinegrad'ın adıyla anılmaktadır. Test Evet veya Hayır şeklinde cevaplandırılacak 20 sorudan oluşmaktadır. Bu basit test yaşları 18 ile 68 arası olan % 79'u öğrenci olan 679 yetişkine uygulanmıştır. Bu gruptaki 32 öğrenci disleksili olarak değerlendirilmiş ve bu sayede disleksili (ortalama 12.7 evet cevabı vermiş) olanlar ile disleksili olmayanlar (ortalama 4.4 evet) arasında bir karşılaştırma yapmak mümkün olmuştur. Testi dolduranların %90'ı sekiz ve daha az soruya evet cevabı vermiştir. Diskriminant fonksiyon analizi, Sağ ve sol ayrımı yapmakta zorlanıyor musunuz? vb 12 sorunun özellikle disleksi için iyi birer indikatör olduğunu göstermiştir.(Vinegrad,M.1994)

Çalışan performansını ölçen 7 sorunun olduğu çalışan performansı ölçeği, Türker'in (2010) Enformasyon Paylaşımı, Bütçesel Katılım ve İş Memnuniyetinin Çalışan Performansı Üzerine Etkisi isimli yüksek lisans tezinde kullandığı ölçek olup, geçerliliği ve güvenilirliği araştırmacı tarafından yapılmıştır. Güvenilirlik analizi sonucuna göre araştırmacı tarafından ölçeğin güvenilirliğini gösteren Cronbach Alpha değeri 0,694 olarak bulunmuştur. Bu değer, literatürde kabul gören 0,60-0,70 aralığındadır (Karasar, 2010: 45) ve ölçeğe verilen yanıtların %69,4 güvenilir olduğunu göstermektedir. Yine çalışmada geçerlilik analizi için yapılan Faktör Analizinde, faktör analizi için açıklanan toplam varyans % 68,109 olarak bulunmuştur.

### **3.1.5. Verilerin Analizi**

Araştırmada elde edilen bulgular değerlendirilirken, istatistiksel analizler için SPSS (Statistical Package for Social Sciences) for Windows 20.0 programı kullanılmıştır. Çalışma verileri değerlendirilirken tanımlayıcı istatistiksel metodların (Ortalama, Standart sapma) yanısıra niceliksel verilerin karşılaştırılmasında, normal dağılım gösteren parametrelerin gruplar arası karşılaştırmalarında Oneway Anova testi ve farklılığa neden çıkan grubun tespitinde Tukey HDS testi, iki grup değerlendirmelerinde ise Student T Testi kullanılmıştır. Puanlar arası ilişkilerin değerlendirmesinde Pearson Korelasyon

Analizi, Ölçeklerin geçerlilik değerlendirmelerinde Reliability analizi kullanılmıştır. Sonuçlar %95'lik güven aralığında, anlamlılık  $p < 0.05$  düzeyinde değerlendirilmiştir.

### 3.2. Bulgular

Bu bölümde araştırmada toplanan verilerin analizleri sonucunda elde edilen bulgulara ait tablolar ve açıklamalar yer almıştır.

#### 3.2.1. Demografik Özelliklere İlişkin Bulgular

Bu başlık altında demografik özellikler cinsiyet, yaş, medeni durum ve eğitim durumları, mesleki görev dağılımlarına ilişkin bulgular yer almaktadır.

**Tablo 2:** Göreve Göre Katılım

	N	%
Aksesuar	1	0,3
Asistan	2	0,6
Aşçı	1	0,3
Banka	1	0,3
Bilgi İşlem	19	5,4
Bütçe ve Raporlama	1	0,3
CNC Operatörü	1	0,3
Denetim	2	0,6
Depo	9	2,6
Ekonomist	1	0,3
Finans	7	2,0
Garson	1	0,3
Gümrük	7	2,0
Halkla İlişkiler	1	0,3
Hukuk	1	0,3
İdari İşler	13	3,7
İnsan Kaynakları	17	4,8
İstatistikçi	1	0,3
İş Sağlığı ve Güvenliği	4	1,1
Kategori Görevlisi	4	1,1
Kurumsal İletişim	3	0,9
Laboratuvar	3	0,9
Lojistik	35	9,9

**Tablo 2: Göreve Göre Katılım (Devamı)**

Malzeme Yönetimi	6	1,7
Mimarlık	1	0,3
Muhasebe	42	11,9
Müşteri Temsilcisi	10	2,8
Pazarlama	39	11,1
Planlama	40	11,4
Resepsiyon	2	0,6
SAP Departmanı	9	2,6
Satın Alma	22	6,3
Satış Müdürü	1	0,3
Sayım Envanter	1	0,3
Üretim	44	12,5
<b>TOPLAM</b>	<b>352</b>	<b>100,0</b>

Katılımcıların görev dağılımları incelendiğinde katılımcılar içerisinde en yüksek frekansa sahip görev %12,5 (N=44) ile Üretim, %11,9 (N=42) ile Muhasebe ve %11,4 (N=40) ile de Planlama olmuştur. %11,1 (N=39) ile Pazarlama, %9,9 (N=35) ile lojistik, %6,3 (N=22) Satın Alma, %5,4 (N=19) Bilgi İşlem, %4,8 (N=17) İnsan Kaynakları ve %3,7 (N=13) İdari İşler olarak tespit edilmiştir.

Bu durum, özel sektör alanında çalışanların ankete katılanlar arasında çoğunluğunun Üretim, Muhasebe ve Planlama departmanlarında görev aldıklarını göstermektedir.

**Tablo 3: Cinsiyete Göre Dağılım**

	N	%
Kadın	106	30,1
Erkek	246	69,9
<b>TOPLAM</b>	<b>352</b>	<b>100,0</b>

Katılımcıların %69,9'u erkek ve %30,1'i kadın olarak tespit edilmiştir.

Tablo 3 de görüldüğü üzere, örnekleme oluşturan yetişkinlerin 106'sı (%30,1) kadın, 246 'sı (%69,9) erkek olmak üzere toplam 352 yetişkin üzerinden araştırma yapılmıştır.

Özel sektör alanında hizmet veren 3 firma ile yaptığım anket çalışmasında kadın istihdamına çok fazla yer verilmediğini buna karşın erkek istihdamının kadınlara oranla daha fazla olduğu gözlemlenmektedir.

**Tablo 4: Medeni Durum Dağılımı**

	N	%
Bekar	157	44,6
Evli	195	55,4
<b>TOPLAM</b>	<b>352</b>	<b>100,0</b>

Çalışma kapsamında katılımcıların 157'si ( %44,6) bekar ve 195'i (%55,4) evli olduğu tespit edilmiştir. Yapmış olduğum ankette evli olanlara çalışma imkanlarının daha çok yer verilmesi gözlemlenmektedir, bununda nedeninin işletme sahiplerinin evli olanların daha çok sorumluluk sahibi olabileceği düşünülmesi olabilir.

**Tablo 5: Eğitim Durumu Dağılımı**

	N	%
İlköğretim	1	0,3
Lise	94	26,7
Ön Lisans	36	10,2
Lisans	202	57,4
Yüksek Lisans	19	5,4
<b>TOPLAM</b>	<b>352</b>	<b>100,0</b>

Katılımcıların eğitim durumları incelendiğinde bireylerin %0,3'ü ilköğretim, 94'ü (%26,7) Lise, 36'sı (%10,2) Ön Lisans, 202'si ( %57,4) Lisans ve 19'u (%5,4) Yüksek Lisans mezunu olduğu tespit edilmiştir. Bu tabloya göre elde edilen verilerde en fazla 202 kişiyle Lisans mezunu örnekleme oluşturmaktadır. En az örnekleme sahip eğitim durumu dağılımı ise %0,3 ile ilköğretim mezunu olmuştur.



Ankete katılan özel sektörde çalışan yetişkinlerin eğitim durumlarına bakıldığında %57,4'nü Lisans mezunu oluştururken; bu durum, özel sektörde faaliyet gösteren firmaların iş istihdamında Lisans mezunlarına daha çok olanak sağladığını göstermektedir. Bunun nedeninin iş gücü piyasalarında firmaların vizyonlarını büyütme istemeleri ve bu bağlamda Lisans mezunlarının daha etkili ve verim alınabileceği açısından tercih etmiş olabirler.

**Tablo 6: Yaş Dağılımı**

	N	%
17-25 yaş	74	21,0
26-35 yaş	182	51,7
36-45 yaş	66	18,8
46 yaş ve üzeri	30	8,5
<b>TOPLAM</b>	<b>352</b>	<b>100,0</b>

17-65 yaş arası olan katılımcıların yarısından fazlası 182'si (%51,7) 26-35 yaş, 74'ü (%21,0) 17-25 yaş, 66'sı (%18,8) 36-45 yaş ve 30'u (%8,5) 46 yaş ve üzerinde olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 6'nın bulgularına göre, 352 kişi üzerinde yapılan örneklem bulgularında en yüksek yaş aralığı 182 (%51,7) kişi ile 26-35 yaş aralığı olmuştur. En düşük yaş aralığı ise 30 (%8,5) kişi ile 46 yaş ve üzeri olduğu tespit edilmiştir.

Yapılan araştırmada; özel sektörde çalışan yetişkinlerin yaş aralıklarına bakıldığında 26-35 yaş aralığının %51,7 sini oluşturduğu gözlemlenmiş, bu durum iş istihdamında gençlere daha çok yer verildiğini göstermektedir. Özellikle günümüzde teknolojik aletlerin kullanılabilirliği göz önüne alındığında ve gençlerin değişen teknolojiyi takip etme ve uyum sağlama açısından daha yatkın olduğunu varsayılması tercih nedeni olabilir.

**Tablo 7:** Disleksi Teşhis Durumu

	N	%
Disleksi Değil	313	88,9
Disleksi	39	11,1
<b>TOPLAM</b>	<b>352</b>	<b>100,0</b>

Katılımcıların %11,1'i yani 39 kişinin disleksi olduğu tespit edilmiştir. (%88,9) 313 kişinin ise disleksi olmadığı tespit edilmiştir.

Öğrenme güçlüğünün popülasyonda görülme sıklığı % 10-15'ler civarındadır (Fidancı, 2015, Vellutino ve ark. 2004, Sundheim ve Voeller, 2004'den Akt: Sarıpınar, 2006). Özel öğrenme güçlüğü sorunlarının 3 gruba ayrıldığını düşündüğümüzde (disleksi, disgrafi ve diskalkuli) popülasyonda disleksinin de % 10-15 civarında olması beklenebilir. Bu çalışmada araştırmaya katılan 352 özel sektör çalışanının 39'unda (% 11,1) disleksi olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç genel popülasyonun (% 10-15) sınırları içerisinde olduğunu göstermektedir.

**Tablo 8:** Disleksili Olanların Cinsiyete Göre Dağılımı

	N	%
Kadın	12	30,8
Erkek	27	69,2
<b>TOPLAM</b>	<b>39</b>	<b>100,0</b>

Örnekleme 39 kişinin disleksi olduğu tespit edilmiş bu 39 kişinin cinsiyetlerine göre dağılımları ise (%69,2 ) 27 kişinin erkek olduğu tespit edilmiştir. (%30,8) 12 kişinin ise kadın olduğu tespit edilmiştir.

Cinsiyet ile disleksi arasındaki ilişkileri araştıran çalışmalarda erkeklerde disleksi görülme oranının kadınlardan yaklaşık 3 katı daha fazla olduğu belirtilmiştir (APA, 1994, Flannery ve ark., 2000, Razon, 1982, Rutter ve ark., 2004, Stein ve Walsh, 1997'den Akt: Sarıpınar, 2006).

**Tablo 9:** Disleksi Olan Erkeklerin Eğitim Seviyesine Göre Dağılımı

	N	%
Lise	9	33,3
Ön Lisans	2	7,4
Lisans	15	55,6
Yüksek Lisans	1	3,7
<b>TOPLAM</b>	<b>27</b>	<b>100,0</b>

Tablo 9 da görüldüğü gibi örnekleme oluşturan katılımcılardan erkek olanların eğitim seviyesine göre dağılımları Lise mezunu (%33,3) 9 kişi, Önlisans mezunu (%7,4) 2 kişi, Lisans mezunu (%55,6) 15 kişi ve Yüksek Lisans mezunu (%3,7) 1 kişi olduğu tespit edilmiştir. Buna göre en fazla dağılım Lisans mezunları (%55,6) 15 kişi olarak tespit edilmiştir.

Bu durumda, Disleksi faktörü eğitim düzeyini çok fazla etkilemediğini gözlemleyebiliriz.

**Tablo 10:** Disleksi Olan Kadınların Eğitim Seviyesine Göre Dağılımı

	N	%
Lise	5	41,7
Ön Lisans	1	8,3
Lisans	5	41,7
Yüksek Lisans	1	8,3
<b>TOPLAM</b>	<b>12</b>	<b>100,0</b>

Tablo 10 da görüldüğü gibi örnekleme oluşturan katılımcılardan kadın olanların eğitim seviyesine göre dağılımları Lise mezunu (%41,7) 5 kişi, Önlisans mezunu (%8,3) 1 kişi, Lisans mezunu (%41,7) 5 kişi ve Yüksek Lisans mezunu (%8,3) 1 kişi olduğu tespit edilmiştir. Buna göre en fazla dağılım Lisans mezunu (%41,7) 5 ve Lise mezunu (%41,7) 5 kişi olarak tespit edilmiştir.

**Tablo 11:** Disleksi Olan Erkeklerin Medeni Durumları

	N	%
Evli	16	59,3
Bekar	11	40,7
<b>TOPLAM</b>	<b>27</b>	<b>100,0</b>

Örnekleme oluşturan disleksili erkek olan katılımcıların medeni durumlarında evli olanlar (%59,3) 16 kişi, bekar olanlar (%40,7) 11 kişi olarak tespit edilmiştir.

Disleksili olanlar okumada güçlük ve hafıza sorunları yaşasalar da medeni durumlarına etki edip - etmediği ayrı bir konu başlığı altında incelenebilir. Ankete katılan katılımcıların 27 tanesi erkek disleksi teşhisi durumunda olmasına karşın (16 kişinin) %59,3'nün evli olması disleksi faktörünün medeni durumu etkilemediğini söyleyebiliriz.

**Tablo 12:** Disleksi Olan Kadınların Medeni Durumları

	N	%
Evli	7	58,3
Bekar	5	41,7
<b>TOPLAM</b>	<b>12</b>	<b>100,0</b>

Örnekleme oluşturan disleksili kadın olan katılımcıların medeni durumlarında evli olanlar (%58,3) 7 kişi, bekar olanlar (%41,7) 5 kişi olarak tespit edilmiştir.

Aynı şekilde ankete katılan kadın katılımcılardan 12 kişinin disleksi teşhisi durumunda olması ve bu kadın katılımcıların %58,3'nün evli olması disleksi faktörünün medeni durumu etkilemediğini gözlemleyebiliriz.

**Tablo 13:** Disleksi Teşhis Ölçeği Güvenilirlik Analizi

Cronbach Alfa	N
0,653	20

Disleksi teşhis ölçeği için yapılan güvenilirlik analizi sonucunda Cronbach alfa değeri 0,653 bulunarak ölçeğin güvenilirliğinin orta seviyede güvenilir olduğu tespit edilmiştir.

**Tablo 14:** Performans Ölçeği Güvenilirlik Analizi

Cronbach's Alpha	N
0,696	7

Performans ölçeğinin güvenilirliği incelendiğinde alfa katsayısının 0,696 olduğu tespit edilmiştir. Bu düzeyinde orta seviyede güvenilir olduğu tespit edilmiştir.

### 3.2.2. Araştırma Sorularına İlişkin Bulgular

Bu alanda araştırmanın normal dağılım sınamaları, disleksi teşhis durumuna göre performans farklılık incelemesi, disleksi olmayan katılımcılarda cinsiyete göre performans farklılığı incelemesi, disleksi olmayan katılımcılarda yaşa göre performans farklılığı incelemesi ve performans ölçeğine ilişkin frekans dağılımına ilişkin bulgular yer almaktadır.

**Tablo 15:** Normal Dağılım Sınaması

	Kolmogorov-Smirnov		
	Test İstatistiği	sd	P
Performans	0,104	352	0,000

Performans ölçeğimizin normal dağılım testi sonucunda normal dağılım sergilemediği tespit edilmiştir. Bu nedenle analizlerde parametrik olmayan yöntemler kullanılmıştır.

**Tablo 16:** Disleksi Teşhis Durumuna Göre Performans Farklılık İncelemesi

	Disleksi Olma Durumu	n	Sıra Ortalamaları	z	p
	Disleksi Değil	313	180,56		
Performans	Disleksi	39	143,91	-2,130	0,033
	TOPLAM	352			

Disleksi olanlar ile olmayanlar arasında performans farklılıkları olup olmadığını test etmek için yapılan Mann Whitney U testi sonuçlarına göre disleksi olanlar ile olmayanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. ( $p=0,033$ ,  $p<0,05$ ). Disleksi olan bireylerin olmayan bireylere göre performans skorlarının daha düşük olduğu gözlenmiştir.

Literatürde disleksi hakkında yapılmış pek çok çalışma vardır. Ancak bu çalışmaların büyük çoğunluğu çocuklardaki disleksi ile ilgili çalışmalardır. Çalışmaların bu noktada yoğunlaşmasının nedeni disleksinin çocukluk çağında ortaya çıkmasından kaynaklanmaktadır. Ayrıca disleksi ile performans değişkeni arasında yapılmış herhangi bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu çalışma Türkiye’de yapılmış ilk çalışmalardan biri olma özelliğine sahiptir. Bu bağlamda araştırma sonucunda elde edilen sonuç disleksi olan bireylerin olmayan bireylere göre performans skorlarının daha düşük bulunmasıdır.

Bu durumda; diyebiliriz ki disleksili olarak çalışan yetişkinler olmayanlara göre daha az performansa sahiptir.

**Tablo 17:** Disleksili Olan veya Olmayan Katılımcılarda Cinsiyete Göre Performans Farklılığı İncelemesi

	Cinsiyet	n	Sıra Ortalamaları	z	p
Performans	Kadın	106	172,66	-0,467	0,640
	Erkek	246	178,16		
	TOPLAM		352		

Disleksi olmayan katılımcıların cinsiyete performans farklılıkları incelendiğinde kadın ve erkeklerin arasında anlamlı performans farklılıklarının olmadığı tespit edilmiştir. ( $p=0,640$ ,  $p>0,05$ ).

Bu durum, çalışma hayatında disleksili olan veya olmayan kadın ve erkekler arasında yapılan performans farklılığının olmadığını göstermektedir. Böylelikle cinsiyet ayırımı yapılmaksızın diğer faktörleri göz önünde bulundurularak iş istihdamına yer verilebilir.

**Tablo 18:** Disleksili Olan veya Olmayan Katılımcılarda Yaşa Göre Performans Farklılığı İncelemesi

	Yaş	n	Sıra Ortalamaları	$x^2$	p
Performans	17-25 yaş	74	172,54	4,827	0,185
	26-35 yaş	182	171,83		
	36-45 yaş	66	200,48		
	46 yaş ve üzeri	30	161,85		
	TOPLAM	352			

Disleksi olmayan kişilerde yaşa göre performans farklılıklarının incelenmesinde yaşa göre performans farklılıklarının olmadığı tespit edilmiştir ( $p=0,185$ ,  $p>0,05$ ).

Yapılan araştırmada katılımcıların yaş performansları incelendiğinde herhangi bir performans farklılığının olmadığı tespit edilmiş olup, bu durum gençlere iş olanağının daha çok verilmesi ama buna karşın diğer yaş gruplarının iş istihdamında çok yer almaması gözlemlenmekte olup, işletmelerin gençlere daha çok iş olanağının sağlanmasının nedeninin teknolojiyi daha verimli kullanabilirliği açısından ve işletmeye verimliliğinin daha çok katkı sağlaması düşünüldüğünden kaynaklanabilir. Oysa ki, bu araştırma ile disleksili olanlar ile olmayanlar arasında yaşa göre performans farklılığının olmadığı tespit edildiğine göre yaş faktörünün iş istihdamında performans değişkeni arasında bir farklılık olmaması özellikle işe alımlarda yaş faktörünün tercih edilir olunmaması varsayılabilir.

**Tablo 19:** Disleksi Olan ve Olmayan Katılımcılarda Eğitim Düzeyine Göre Performans Farklılığı İncelemesi

	Eğitim Düzeyi	n	Sıra Ortalamaları	$x^2$	p
Performans	İlköğretim	1	172,50	4,336	0,362
	Lise	94	169,24		
	Ön Lisans	36	186,78		
	Lisans	202	181,81		
	Yüksek Lisans	19	13674		
	TOPLAM	352			

Disleksi olan ile olmayan kişilerde eğitim düzeylerine göre performans farklılıklarının incelenmesinde eğitim düzeylerine göre performans farklılıklarının olmadığı tespit edilmiştir ( $p=0,362$ ,  $p>0,05$ ).

Eğitim düzeyi ile performans değişkeninin arasında bir farklılık olmaması yapılan işin niteliği konusunda olduğu düşünülebilir. Çalışan yetişkinlerin alanlarındaki uzmanlaşma yada yıllara bağlı olarak tecrübeleri, kalifiyelik bakımından ele alındığında aslında eğitim düzeyinin performans değişkeni arasındaki farklılığın olmadığını varsayabiliriz.

**Tablo 20:** Disleksi Olan ve Olmayan Katılımcılarda Medeni Duruma Göre Performans Farklılığı İncelemesi

	Medeni Durum	n	Sıra Ortalamaları	z	p
Performans	Evli	195	173,41	-0,638	0,524
	Bekar	157	180,34		
	TOPLAM	352			

Disleksi olan ile olmayan kişilerde medeni duruma göre performans farklılıklarının incelenmesinde medeni duruma göre performans farklılıklarının olmadığı tespit edilmiştir ( $p=0,524$ ,  $p>0,05$ ).

Bu sonuca göre, aslında evli olanlar ile olmayanlar arasında çok fazla bir farkın olmadığı % 173,41 evli ve % 180,34 bekar olduğu bulunduğu göre, performans değişkinine etki etmemesi varsayılabilir.

**Tablo 21:** Performans Ölçeğine İlişkin Frekans Dağılımı

	Kesinlikle Katılmıyoru		Katılmıyoru		Fikrim Yok		Katılıyoru		Kesinlikle Katılıyoru		$\bar{X}$	SS
	N	%	n	%	n	%	n	%	n	%		
S <sub>1</sub>	11	3,1	3	0,9	2	6,0	98	27,8	219	62,2	4,4	0,89
S <sub>2</sub>	6	1,7	9	2,6	3	9,4	110	31,3	194	55,1	4,3	0,88



**Tablo 21:** Performans Ölçeğine İlişkin Frekans Dağılımı (Devamı)

S <sub>3</sub>	5	1,4	2	0,6	2	6,5	138	39,2	184	52,3	4,4	0,76
S <sub>4</sub>	12	3,4	8	2,3	5	15,9	125	35,5	151	42,9	4,1	0,98
S <sub>5</sub>	34	9,7	34	9,7	8	22,7	99	28,1	105	29,8	3,5	1,27
S <sub>6</sub>	37	10,5	31	8,8	9	25,9	112	31,8	81	23,0	3,4	1,23
S <sub>7</sub>	36	10,2	28	8,0	8	24,7	105	29,8	96	27,3	3,5	1,25

Performans ölçeğinde en yüksek ortalamaya sahip birinci soru S\_1 “İşi zamanında bitiririm” ifadesi  $\bar{X} = 4,45$  ortalama ile sahip olmuştur. S\_1 İşi zamanında bitiririm, S\_2 Sağladığım hizmet kalitesinde karşı standartların ötesine geçtiğimden eminim., S\_3 Bir sorun ortaya çıktığında hazır çözümlere ulaşabilirim.ve S\_4 Performans amaçlarımı başarıyla sonuçlandırmak için, en uygun kararları alabilecek yeterli bilgiye sahibim.

. S\_1, S\_2, S\_3 ve S\_4 maddelerinin ortalamaları dördün üzerinde olurken S\_5 İşletmemizde terfi olanağı, sahip olunan teknik bilgi düzeyi, kişisel yetenek ve performansa bağlıdır., S\_6 İşletmemizde işgörenler performans hedeflerini üstleri ile beraber belirlemektedir. ve S\_7 Farklı çalışma koşullarında da aynı performansı gösteririm., maddelerinin ortalamaları dördün altında kalmıştır. En düşük ortalamaya S\_6 İşletmemizde işgörenler performans hedeflerini üstleri ile beraber belirlemektedir., maddesi sahip olmuştur.

## SONUÇ VE ÖNERİLER

Öğrenme güçlükleri üç ana grupta incelenmektedir. Bunlar; okuma bozukluğu (disleksi), yazma bozukluğu (disgrafi) ve aritmetik beceri bozukluğu (diskalkuli)'dir (Yazıcı, 2011). Bu çalışmada öğrenme güçlüklerinden disleksi üzerinde durulmuştur.

Disleksi normal veya normal üstü zekaya sahip olan bireylerde ortaya çıkabilen okuma-yazma, matematik becerisinde bozukluk, düşünme, anlama, dinleme, kendini ifade etme becerilerin görülen aksaklıklarla kendini gösteren bir bozukluktur (Özkural, 2011, Saraç, 2014). Disleksinin başlıca belirtileri arasında, harita okumada zorluk, sağ-sol karıştırma, okuma hızına yavaşlık, heceleme, düşüncelerini ifade etmekte zorlanma gibi belirtiler sayılabilir (Görgü ve Döner, 2015, İkinci, 2011).

Disleksinin nedenleri arasında hamilelikte; yetersiz beslenme, geçirilen enfeksiyonlar, vitamin eksikliği ve alerjiler, doğum sırasında; zor ve uzun doğum süreci, göbek kordonu ve plasenta anormallikleri, beyin hasarının oluşması, doğum aletlerinden kaynaklı zararlar, doğum sonrasında; ilk nefesin alınıncaya kadar geçen zamanın uzun olması, erken yaşta geçirilen ateşli hastalıklar, tümör, başa hızlı darbe sayılabilir. Ayrıca genetik bozukluklar da disleksi nedenleri arasında sayılabilir (kan uyuşmazlığı, ailede disleksi olan başka bireylerin de olması vb.) (Yazıcı, 2011, İkinci, 2011).

Literatürde disleksi hakkında yapılmış pek çok çalışma vardır. Ancak bu çalışmaların büyük çoğunluğu çocuklardaki disleksi ile ilgili çalışmalardır. Çalışmaların bu noktada yoğunlaşmasının nedeni disleksinin çocukluk çağında ortaya çıkmasından kaynaklanmaktadır. Ayrıca disleksi ile performans değişkeni arasında yapılmış herhangi bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu çalışma Türkiye'de yapılmış ilk çalışmalardan biri olma özelliğine sahiptir. Bu bağlamda araştırma sonucunda elde edilen sonuçlara ve benzer çalışmalarla yapılan tartışmalara aşağıda yer verilmiştir.

Katılımcıların görev dağılımları incelendiğinde katılımcılar içerisinde en yüksek frekansa sahip görev %12,5 (N=44) ile Üretim, %11,9 (N=42) ile Muhasebe ve %11,4 (N=40) ile de Planlama olmuştur. %11,1 (N=39) ile Pazarlama, %9,9 (N=35) ile lojistik, %6,3 (N=22) Satın Alma, %5,4 (N=19) Bilgi İşlem, %4,8 (N=17) İnsan Kaynakları ve %3,7 (N=13) İdari İşler olarak tespit edilmiştir. Özel sektörde çalışanlar arasında yapılan çalışmanın sonuçlarına göre disleksi olmanın insanların çalışma hayatında yer almalarına engel olabilecek bir sorun olmadığı düşünülebilir. Zira katılımcılar arasında pazarlamadan, muhasebeye, insan kaynaklarından idari işlere kadar pek çok mesleğe sahip insanın olduğu görülmektedir. Bu katılımcıların 39'una disleksi tanısı konulmuştur.

Katılımcıların %69,9'u erkek ve %30,1'i kadın olarak tespit edilmiştir.

Çalışma kapsamında katılımcıların %44,6'sı bekar ve %55,4'ü evli olduğu tespit edilmiştir.

Katılımcıların eğitim durumları incelendiğinde bireylerin %0,3'ü ilköğretim, %26,7'si Lise, %10,2'si Ön Lisans, %57,4'ü Lisans ve %5,4'ü Yüksek Lisans mezunu olduğu tespit edilmiştir.

17-65 yaş arası olan katılımcıların yarıdan fazlası %51,7'si 26-35 yaş, %21'i 17-25 yaş, %18,8'i 36-45 yaş ve %8,5'i 46 yaş ve üzerinde olduğu tespit edilmiştir.

Katılımcıların %11,1'i yani 39 kişinin disleksi olduğu tespit edilmiştir. %88,9'u disleksi olmadığı tespit edilmiştir. Öğrenme güçlüğünün popülasyonda görülme sıklığı % 10-15'ler civarındadır (Fidancı, 2015, Vellutino ve ark. 2004, Sundheim ve Voeller, 2004'den Akt: Sarıpınar, 2006). Özel öğrenme güçlüğü sorunlarının 3 gruba ayrıldığını düşündüğümüzde (disleksi, disgrafi ve diskalkuli) popülasyonda disleksinin de % 10-15 civarında olması beklenebilir. Bu çalışmada araştırmaya katılan 352 özel sektör çalışanının 39'unda (% 11,1) disleksi olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç genel popülasyonun (% 10-15) sınırları içerisinde olduğunu göstermektedir.

Disleksi teŖhis leği için yapılan güvenilirlik analizi sonucunda Cronbach alfa değeri 0,653 bulunarak ölçeğin güvenilirliğinin orta seviyede güvenilir olduğu tespit edilmiŖtir.

Performans leğinin güvenilirliği incelendiğinde alfa katsayısının 0,696 olduğu tespit edilmiŖtir. Bu düzeyinde orta seviyede güvenilir olduğu tespit edilmiŖtir.

Performans ölçeğimizin normal dağılım testi sonucunda normal dağılım sergilemediği tespit edilmiŖtir. Bu nedenle analizlerde parametrik olmayan yöntemler kullanılmıŖtir.

Disleksi olanlar ile olmayanlar arasında performans farklılıkları olup olmadığını test etmek için yapılan Mann Whitney U testi sonuçlarına göre disleksi olanlar ile olmayanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiŖtir. ( $p=0,033$ ,  $p<0,05$ ). Disleksi olan bireylerin olmayan bireylere göre performans skorlarının daha dŖk olduğu gzlenmiŖtir. Literatürde yapılan alıŖmalarda disleksi tanısı konanların WISC-R testinin sayı dizisi, genel bilgi, aritmetik, Ŗifre, küplerle desen, alt testlerinde tutarlı olarak normal gruplara göre dŖk performans gösterdikleri bulunmuŖtur (zel, 2013). Fidancı (2015)' göre de disleksi olan bireylerin genel biliŖsel düzeyi normal/normalin üstündeysen, spesifik biliŖsel fonksiyonlardaki güçlükler bu bireylerin genel performansını pek çok alanda aŖađı çekerek gerçek potansiyellerini gsterememelerine, akademik hayatlarında sorunlarla karŖılaŖmalarına, akabinde travmatik öğrenme deneyimleri ve duygusal problemler yaŖamalarına neden olmaktadır. Bu sonuç alıŖmamızı destekler niteliktedir. Nitekim alıŖmamızda disleksi tanısı konanların performans skorları disleksi olmayanlara göre dŖk bulunmuŖtur.

Disleksi olmayan katılımcıların cinsiyete göre performans farklılıkları incelendiğinde kadın ve erkeklerin arasında anlamlı performans farklılıklarının olmadığı tespit edilmiŖtir. ( $p=0,640$ ,  $p>0,05$ ). Cinsiyet ile disleksi arasındaki iliŖkileri araŖtıran alıŖmalarda erkeklerde disleksi görülme oranının kadınlardan yaklaşık 3 katı daha fazla olduğu belirtilmiŖtir (APA, 1994, Flannery ve ark., 2000, Razon, 1982, Rutter ve ark., 2004, Stein ve Walsh, 1997'den Akt: Sarıpınar, 2006).

Disleksi olmayan kişilerde yaşa göre performans farklılıklarının incelenmesinde yaşa göre performans farklılıklarının olmadığı tespit edilmiştir ( $p=0,185$ ,  $p>0,05$ ).

Disleksi olan ile olmayan kişilerde eğitim düzeylerine göre performans farklılıklarının incelenmesinde eğitim düzeylerine göre performans farklılıklarının olmadığı tespit edilmiştir ( $p=0,362$ ,  $p>0,05$ ).

Eğitim düzeyi ile performans değişkeninin arasında bir farklılık olmaması yapılan işin niteliği konusunda olduğu düşünülebilir. Çalışan yetişkinlerin alanlarındaki uzmanlaşma yada yıllara bağlı olarak tecrübeleri, kalifiyelik bakımından ele alındığında aslında eğitim düzeyinin performans değişkeni arasındaki farklılığın olmadığını varsayabiliriz.

Disleksi olan ile olmayan kişilerde medeni duruma göre performans farklılıklarının incelenmesinde medeni duruma göre performans farklılıklarının olmadığı tespit edilmiştir ( $p=0,524$ ,  $p>0,05$ ).

Bu sonuca göre, aslında evli olanlar ile olmayanlar arasında çok fazla bir farkın olmadığı % 173,41 evli ve % 180,34 bekar olduğu bulunduğu göre, performans değişkinine etki etmemesi varsayılabilir.

Performans ölçeğinde en yüksek ortalamaya “İşi zamanında bitiririm” ifadesi  $\bar{X} = 4,45$  ortalama ile sahip olmuştur. S\_1, S\_2, S\_3 ve S\_4 maddelerinin ortalamaları dördün üzerinde olurken S\_5, S\_6 ve S\_7 maddelerinin ortalamaları dördün altında kalmıştır. En düşük ortalamaya S\_6 maddesi sahip olmuştur.

## **Öneriler**

Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre aşağıdaki önerilerde bulunulabilir;

**1-** Bu araştırma özel sektör alanında yapılmıştır. Disleksi tanılması ve buna bağlı olarak performans farklılıklarının araştırılması kamu sektöründe de yapılabilir.

**2-** Örneklem sayılarının fazla tutulması genellenebilirliği artıracaktır.

**3-** Disleksisi olan ve olmayan yetişkinlerin çalışma performans ölçeği güvenilirlik analizi dışında farklı ölçeklerle incelemeleri yapılabilir.

**4-** Okullar için geliştirilmiş GATE projesinin farklı bir versiyonu yetişkinler için hazırlanabilir. “GATE: Okullarda erken dönemde – okul öncesi veya ilkokullarda okuyan öğrencilerde disleksi riski taşıyan öğrencileri belirleme ve onları destekleme amacı ile oluşturulmuş metodlu bir sistemdir.”

**5-** Çalışma hayatında yaşanan bazı problemler okuma ile ilgili karşılaşılabilecek sorunlar dikkat çekebilir. Bu nedenle çalışanın performansını etkileyen sebepler arasında değerlendirilip, en erken şekilde tedavi sürecine başlanmalıdır.

**6-** Bu zorluğa sahip yetişkinlerin tedavi süreçlerinde;

- Kognitif – davranışçı terapi
- Algısal – motor eğitimi
- Problem çözme ve özel eğitim
- Beceri geliştirme teknikleri,
- Öz güvenin artırılması,
- Sosyal kabul ve olgunluk,
- Farklı çalışma stili geliştirilmesi,
- Hafıza tekniklerinin geliştirilmesi,
- Yöneticiler ve çalışanlar için etkili eğitim ve tanıtım seminerleri

verilmelidir.

**7-** Bu öğrenme güçlüğüne sahip çalışanların depresyon ya da disleksiye eşlik eden diğer faktörler değerlendirilmesi ve başarılarını artırma çalışmalarını faydalı olacaktır.

**8-** Türkiye’de disleksili yetişkinler için bir bilgisayar programı geliştirilmelidir.

**9-** Ülkemizde hali hazırda mevcut özgül öğrenme güçlüğü çeken öğrenciler ve yetişkinler için herhangi bir klinik, kurs ya da okul

bulunmamaktadır. Yetişkinler için okumalarını geliştirebilecekleri ve gözlemlenerek tedavi olabilecekleri klinik bir ortam oluşturulabilir. Öğrenciler içinde özgül ğrenme Okulları açılabilir. Bu sorunu temelden ozmek için bu okulların ülkemizde de mevcut olması gereklidir.

**10-** Engelliler yasında yeni yönetmelikler oluşturularak, öğrenme güçlüğü olan yetişkinlerde ihtiyaçlarına göre ortamların düzenlenmesi, işverenlerin ğ'lılerin çalıştığı ortamlarda rahatlıkla çalışabilecekleri ortamların hazırlanması gerektiği ile ilgili yükümlülükler çıkarılmalı.



## KAYNAKLAR

- AHMET, E. (1989). "İşletmelerin Sosyal Sorumluluğu ve Denetim Raporları", Doçentlik Tezi, İ.Ü. İktisat Fakültesi.
- AKAL, Z. (1998). İşletmelerde Performans Ölçüm ve Denetimi: Çok Yönlü Performans Göstergeleri, MPM Yayın No: 473, Ankara.
- AKAL, Z. (2002). "İşletmelerde Performans Ölçüm ve Denetimi: Çok Yönlü Performans Göstergeleri", Milli Produktivite Merkezi Yayınları, Yayın No:473, Ankara.
- AKBABA, S. (2013). *Psikolojik Danışma ve Sınıf Ortamlarında Öğrenme Psikolojisi*. 6. Baskı, Ankara: Pegem.
- BAŞ, İ. M. ve ARTAR, A. (1990). İşletmelerde Verimlilik Denetimi, Ankara: MPM Yayıncılık.
- BAYMUR, F. (2000). *Genel Psikoloji*. İstanbul: İnkılap Yayınevi.
- BEE, H. ve BOYD, D. (2009). *Çocuk Gelişim Psikolojisi*. (Çev: Okhan Gündüz), 1. Baskı, İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- BENDER W. N. (2012). Learning Disabilities Öğrenme Güçlüğü olan Bireyler ve Eğitimleri, (Çeviren Doç. Dr. Hakan Sarı), Nobel Kitap.
- ÇALIK, T. (2003). Performans Yönetimi, Tanımlar, Kavramlar, İlkeler, Gündüz Eğitim ve Yayıncılık, Ankara.
- DAS, J. P. (2001). Reading Difficulties & Dyslexia, J. P. Das Developmental Disability Centre.
- DOĞAN, N. Ö. (2006). "Veri Zarflama Analizi İle Belediyelerde Performans Ölçümü: Kapadokya Bölgesi Örneği, Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Anabilim Dalı.
- DUMAN, B. (2007). Neden Beyin Temeli Öğrenme?, Ankara: PegemA Yayıncılık.
- DSM-5 Tanı Ölçütleri Başvuru El Kitabı, Çeviren Prof.Dr. E. Köroğlu, HYB Yayıncılık, Ankara 2013



- EKİCİ, B. (2002). “Performans Denetimi ve İl Yönetiminde Uygulanabilirliği” Türk İdare Dergisi, Sayı:436.
- ERGİN, T. (2014). Bireysel Gelişimi Farklı Olan Çocuklar, (Ed: Hatice Ergin ve S. Armağan Yıldız), Gelişim Psikolojisi, 5. Baskı, Ankara: Nobel Yayıncılık.
- ERKAL, B. (2008). *Davranış Bilimlerine Giriş*, Anadolu Üniversitesi Yayınları Yayın No.1355 s:227, Eskişehir
- FİDANCI, P. E. (2015). Özel Öğrenme Güçlüğü Disleksi, Disgrafi, Diskalkuli Dispraksi, Gelişim Dönemlerine Göre Semptomlar, <http://limanadm.com/wp-content/uploads/bilgi-serisi1-disleksi.pdf>, (Erişim Tarihi: 27.12.2015).
- GÖRGÜ, E. ve DÖNER, T. (2015). Yetişkinlerde Disleksinin Başlıca Belirtileri, <http://disleksi.com.tr/yetiskinlerde-disleksi/>, (Erişim Tarihi: 30.12.2015).
- GÜRKAN, Y. (1995). “Çağdaş Yönetim Anlayışı Doğrultusunda Örgütlerde Performans Kavramı ve Performans Yönetimi” Vergi Dünyası, Sayı:169.
- HALE, J. B. Ve FIORELLO, C. A. (2004). *School Neuropsychology, A Practitioner’s Handbook*, New York: The Guilford Press.
- HAMMILL, D. (1990). “On Deffining Learning Disabilities: An Emerging Consensus”. *Learning Disabilities*, Vol 23(2) PP; 74-83.
- HINTERHUBER, H. H. and POPP, (1992). Wolfgang; “Are You A Strategist or Just A Manager?”, *Harvard Business Review*.
- İKİNCİ, Ö. (2011). Sıradan Bir Zeki Değilim: Disleksiğim, TÜBİTAK Bilim ve Teknik Dergisi, [http://vizyon21yy.com/documan/egitim\\_ogretim/rehberlik/Rehberlik\\_Makale/Siradan\\_Bir\\_Zeki\\_Degilim\\_Disleksigim.pdf](http://vizyon21yy.com/documan/egitim_ogretim/rehberlik/Rehberlik_Makale/Siradan_Bir_Zeki_Degilim_Disleksigim.pdf), (Erişim Tarihi: 30.12.2015).
- Kamu Yönetiminin İyileştirilmesi ve Yeniden Yapılandırılması ÖİK Raporu, <http://ekutup.dpt.gov.tr/kamuyone/oik527.pdf>, (12.05.2015).
- KAVASLIOĞLU, Z.S. (1993). “Öğrenme Güçlükleri”. Ankara: *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 26 (2); 601-607.
- KAYAOĞLU, A. (2010). *Psikolojiye Giriş*, Anadolu Üniversitesi Yayınları, Yayın No: 1933, s:44, Eskişehir

KAYMAZ, K. (2009). *Performans Değerleme ve alışan Verimliliği*, Dora Yayın Dağıtım Ltd.şti., Bursa.

KIRCAALI-İFTAR, G. (1992). “Bir Özel Eğitim Kategorisi Olarak Öğrenme Güçlükleri”. Eskişehir: *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakóltesi Dergisi*, 5 (1-2); 95-118.

KOÇEL, T. (1998). *İşletme Yöneticiliği*. 6. Baskı, İstanbul: Beta Yayınları.

KORKMAZLAR, Ü. (1992). 6-11 Yaş İlkokul Çocuklarında Özel Öğrenme Bozukluğu Ve Tanı Yöntemleri, *Doktora Tezi*, İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.

KORKMAZLAR ORAL, Ü. (1999). *Özel Öğrenme Bozukluğu. Ben Hasta Değilim*. (Editör: Aysel Ekşi), İstanbul: Nobel Tıp Kitapevleri.

KORKMAZLAR ORAL, Ü. (2003). *Öğrenme Bozukluğu Ve Özel Eğitim. Farklı Gelişen Çocuklar*. (Editör: Adnan Kulaksızıoğlu), İstanbul: Epsilon Yayıncılık.

KÖSEOğLU, Ö. (2005). “Belediyelerde Performans Yönetimi”, *Türk İdari Dergisi*, Yıl:77, Sayı: 447.

KREITNER, R. and KINICKI, A. (2001). “Organizational Behavior”, Irwin McGraw Hill, Newyork.

MAUSER, A.J. (1981). *Assessing The Learning Disabled: Selected Instruments*. Academic Therapy Pub. California.

MOORE, J. (2007), Bende Disleksi Var, (ev: Ebru Kılıç), Erken Çocukluk Kitaplığı 7-8 Yaş, Ankara: Tübitak Yayınları.

OğUZTÜRK, B. S. (2003). “Yenilik Kavramı ve Teorik Temelleri”, Süleyman Demirel Üniversitesi, İ.İ.B.F. Dergisi, Cilt:8, Sayı:2.

Öğrenme Süreçleri ve Öğrenmenin Psikolojisi, (evrimii), [http://www.itugvo.k12.tr/ilkogretim/Rehberlik\\_bultenler/Ogrenme\\_surecleri.pdf](http://www.itugvo.k12.tr/ilkogretim/Rehberlik_bultenler/Ogrenme_surecleri.pdf) (Erişim Tarihi: 26.02.2015).

ÖZALP, İ. (2005). “İşletme Yönetimi”, Birlik Ofset, Eskişehir.

ÖZEL, C. (2013). Disleksi ve Ek Akademik Dil Öğrenimi Modül 11: İyi Uygulamalar Türk Örnekler, Hayat Boyu Öğrenme Programı,

[http://www.dyslang.eu/elearning/pdf/module-11\\_tr.pdf](http://www.dyslang.eu/elearning/pdf/module-11_tr.pdf), (Erişim Tarihi: 26.12.2015).

ÖZER, H. (1992). “Performans Denetimi”, Sayıştay Dergisi, Sayı:7.

ÖZEREN, B. ve ARAL, C. S. (2002). “Yönetim ve Hesap Verme Sorumluluğu Amaçları Bakımından Performans Bilgisi”, Sayıştay Başkanlığı Yayınları, Araştırma/İnceleme/Çeviri Dizisi, Ankara.

ÖZGENER, ř. (2000). “Küresel Rekabet Ortamında Rekabet Üstü Bir Stratejinin Temel Dinamiklerinden: Hayal Mühendisliği”, Endüstri ve Otomasyon Dergisi, Sayı:38.

ÖZKURAL, E. M. (2011). Yetişkinlerde Görülen Disleksi Belirtileri, [http://www.tavsiyedyorum.com/makale\\_7498.htm](http://www.tavsiyedyorum.com/makale_7498.htm), (Erişim Tarihi: 01.01.2016).

RAZON, N. (1987). “Öğrenme Olgusu Ve Okul Başarısını Etkileyen Faktörler *Eğitim Ve Bilim Dergisi*, 11 (63); 13-21.

SARAÇ, S. (2014). Okuma Güçlükleri ve Disleksi, *Psikoloji Çalışmaları Dergisi*, 34-1, ss.71-77.

SARIKAYA, N. (2003). Toplam Kalite Yönetimi, 1. Baskı, Sakarya Kitabevi, Sakarya.

SARIPINAR, E. G. (2006). Özgöl Öğrenme Güçlüğü: Okuma Güçlüğünde Akademik Beceri ve Duyusal-Motor İşlevleri Değerlendirme Testlerinin Kullanılabilirliği, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara.

SARIHAN, H. İ. (2007). “Teknoloji Yönetimi”, Beta Basım Yayın, İstanbul.

SENEMOğLU, N. (2004). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya*. 9. Baskı, Ankara: Gazi Kitabevi.

SIGELMAN, C. K. (1999). *Life-Span Human Development*. 3. Ed. Brooks/Cole Publishing Company.

SILVER, L.B. (1993). “Introduction And Overview To The Clinical Concepts Of Learning Disabilities Child And Adoles”. *Psychiatric Clinics Of N. Am.* Vol. 2, N:2; 181-192.

SOSIK, J. J. and GOLDSHALK, V. M. (2000). “ Leadership Styles, Mentoring Functions Recevied and Job Related Stres: A Concetual Model and Preliminary Study”, Journal Of Organizational Behavior, No:21.

SÜMER, C. (2001). “Performans Değerlendirmesine Tarihsel Bir Bakış ve Kültürel Bir Yaklaşım”, [www.insankaynaklari.com/CN/ContentBody.asp?BodyID=237](http://www.insankaynaklari.com/CN/ContentBody.asp?BodyID=237), 2011.

ŞİMŞEK, M. Ş. (2001). “İşletme Bilimlerine Giriş”, Günay Ofset, Konya.

ŞİMŞEK, M. (2007). Toplam Kalite Yönetimi, 5. Basım, Alfa Yayınları, İstanbul.

ŞİŞMAN, M. ve TURAN, S. (2002). “Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi”, Pegema Yayıncılık, Ankara.

TEK, Ö. B. ve Karaduman, İ. (2012). Tedarik Zinciri Bakış Açısıyla Lojistik Yönetimi, Global Yönetimsel Yaklaşım Türkiye Uygulamaları, İhlas Gazetecilik A.Ş., İzmir.

VAN LAMOEN, A. (2013). Adult Dyslexia in New Zealand: The Professional Development Needs of Adult Literacy Educators, The University of Waikato, A Thesis Submitted in Partial Fulfilment of the Requirements for the Degree.

VASSAF, B. H. (2003). Öğrenme Yetersizliği, 2. Baskı, Ankara: MEB Yayınları Bilim ve Kültür Eserleri.

VİNEGRAD, M.(1994) Revised Adult Dyslexia Checklist, EducareNo:48, s:21-23

YAMAK, O. (2007). “Üretim Yönetimi”, Alfa Yayınevi, İstanbul.

YAZICI, S. (2011). Öğrenme Güçlüğü, Rota Dergisi, Aylık Rehberlik Bülteni, Sayı:7, Nisan, ss.2-4.

## **EKLER**

### **Yetişkinler için Revize Edilmiş Disleksi Testi**

Numaralandırılmış soruları evet veya hayır şeklinde cevaplayınız.

**1. Sağ ve sol ayrımı yapmakta zorlanıyor musunuz?**

( ) Evet ( ) Hayır

**2. Harita takibinde veya yol bulmakta zorlanıyor musunuz?**

( ) Evet ( ) Hayır

**3. Yüksek sesle okumaktan rahatsızlık duyuyor musunuz?**

( ) Evet ( ) Hayır

**4. Bir sayfayı okumanız normalden daha uzun bir zaman mı alıyor?**

( ) Evet ( ) Hayır

**5. Okumakta olduğunuz konuyu takip etmekte zorlanıyor musunuz?**

( ) Evet ( ) Hayır

**6. Uzun kitap okumaktan sıkılır mısınız?**

( ) Evet ( ) Hayır

**7. Yazınız ve imlanız zayıf mı?**

( ) Evet ( ) Hayır

**8. El yazınız okunaksız mı?**

( ) Evet ( ) Hayır

**9. Kalabalık önünde konuşmakta zorlanıyor musunuz?**

( ) Evet ( ) Hayır

**10. Telefonda başkaları için not alıp gerekli kişiye iletmekte zorlanıyor musunuz?**

( ) Evet ( ) Hayır

**11. Uzunca bir kelimeyi söylemekte zorlanıyor musunuz?**

( ) Evet ( ) Hayır

**12. Kafanızdan hesap yapmakta zorlanıyor musunuz?**

( ) Evet ( ) Hayır

**13. Telefon çevirirken (tuşlarken) numaraları karıştırıyor musunuz?**

( ) Evet ( ) Hayır

**14. Ayları peş peşe doğru sırada söylemekte zorluk çekiyor musunuz?**

( ) Evet ( ) Hayır

**15. Ayları sondan başlayarak geri sıralamakta zorluk çekiyor musunuz?**

( ) Evet ( ) Hayır

**16. Hiç tarihleri karıştırıp randevularınızı kaçırdığınız oluyor mu?**

( ) Evet ( ) Hayır

**17. Çek yazarken yanlışlıklar yapıyor musunuz?**

( ) Evet ( ) Hayır

**18. Form doldururken zorluk çekiyor musunuz?**

( ) Evet ( ) Hayır

**19. Örneğin 59 ile 95 gibi otobüs numaralarını karıştırıyor musunuz?**

( ) Evet ( ) Hayır

**20. Öğrenciyken çarpım tablosunu ezberlemekte zorluk çekmiş miydiniz?**

( ) Evet ( ) Hayır

## ÇALIŞAN PERFORMANSI

Çalışma koşullarını ve bilgi birikiminizi de dikkate alarak, Belirtilen özelliğe kesinlikle sahip olduğunuzu düşünüyorsanız (5 Kesinlikle Katılıyorum), kesinlikle sahip olmaması gerektiğini düşünüyorsanız (1 Kesinlikle Katılmıyorum) işaretleyiniz. Düşüncelerinizde kesinlik yoksa diğer derecelemelerden birini tercih ediniz.

### 1. İşimi zamanında bitiririm.

- |   |                                    |
|---|------------------------------------|
| <input type="radio"/> Kesinlikle Katılmıyorum | <input type="radio"/> Katılmıyorum |
| <input type="radio"/> Fikrim Yok              | <input type="radio"/> Katılıyorum  |
| <input type="radio"/> Kesinlikle Katılıyorum  |                                    |

### 2. Sağladığım hizmet kalitesinde karşı standartların ötesine geçtiğimden eminim.

- |   |                                    |
|---|------------------------------------|
| <input type="radio"/> Kesinlikle Katılmıyorum | <input type="radio"/> Katılmıyorum |
| <input type="radio"/> Fikrim Yok              | <input type="radio"/> Katılıyorum  |
| <input type="radio"/> Kesinlikle Katılıyorum  |                                    |

### 3. Bir sorun ortaya çıktığında hazır çözümlere ulaşabilirim.

- |   |                                    |
|---|------------------------------------|
| <input type="radio"/> Kesinlikle Katılmıyorum | <input type="radio"/> Katılmıyorum |
| <input type="radio"/> Fikrim Yok              | <input type="radio"/> Katılıyorum  |
| <input type="radio"/> Kesinlikle Katılıyorum  |                                    |

### 4. Performans amaçlarımı başarıyla sonuçlandırmak için, en uygun kararları alabilecek yeterli bilgiye sahibim.

- |   |                                    |
|---|------------------------------------|
| <input type="radio"/> Kesinlikle Katılmıyorum | <input type="radio"/> Katılmıyorum |
| <input type="radio"/> Fikrim Yok              | <input type="radio"/> Katılıyorum  |
| <input type="radio"/> Kesinlikle Katılıyorum  |                                    |

### 5. İşletmemizde terfi olanağı, sahip olunan teknik bilgi düzeyi, kişisel yetenek ve performansa bağlıdır.

- |   |                                    |
|---|------------------------------------|
| <input type="radio"/> Kesinlikle Katılmıyorum | <input type="radio"/> Katılmıyorum |
| <input type="radio"/> Fikrim Yok              | <input type="radio"/> Katılıyorum  |
| <input type="radio"/> Kesinlikle Katılıyorum  |                                    |

**6. İşletmemizde işgörenler performans hedeflerini üstleri ile beraber belirlemektedir.**

Kesinlikle Katılmıyorum

Katılmıyorum

Fikrim Yok

Katılıyorum

Kesinlikle Katılıyorum

**7. Farklı çalışma koşullarında da aynı performansı gösteririm**

Kesinlikle Katılmıyorum

Katılmıyorum

Fikrim Yok

Katılıyorum

Kesinlikle Katılıyorum





## ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı : Arzu GÜZELAYDIN

Doğum Yeri ve Tarihi : Tokat - 1977

Yabancı Dili : İngilizce

İletişim : arzuguzelaydin@hotmail.com

### Eğitim Durumu

Lise : Zile Ticaret Meslek Lisesi - 1995

Ön Lisans : Kocaeli Üniversitesi - 2001

Lisans : Anadolu Üniversitesi - 2009

Yüksek Lisans : Nişantaşı Üniversitesi – 2016

### Çalıştığı Kurumlar ve Yıl :

Kalite Sağlık Hizmetleri A.Ş. (2005 – 2007); Muhasebe ve Finans Yöneticisi  
İlkerler Otomotiv San. ve Tic. A.Ş. (2007-2008); İnsan Kaynakları Direktörü  
İngilizce Öğretmeni (2010 – 2014); İsmetpaşa İlköğretim Okulu, Sultangazi  
Müzik ve Zeka Gelişim Akademisi (2015); Zeka ve Akıl Oyunları Eğitmenliği

### Sertifika ve Kurs Bilgileri:

Yabancı Dil (İngilizce Sertifikası) Dialogue Yabancı Dil : 2001

Yabancı Dil (Almanca Sertifikası) Dialogue Yabancı Dil : 2001

Bilgisayarlı Muhasebe Bilge Adam : 2007

İlkyardım Eğitim Sertifikası : 2007,

Zeka ve Akıl Oyunları Eğitmenlik Sertifikası: 2014

Özgül Öğrenme Batarya Testi Uygulayıcı Sertifikası : 2015

Wisc-r Zeka Testi Uygulayıcı Sertifikası : 2016