



T.C.

TOKAT GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI

SINIF EĞİTİMİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

**SINIF ÖĞRETMENLERİNİN DİSLEKSİYE YÖNELİK BİLGİ VE
TUTUMLARININ İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Resul ŞAHİN

TOKAT

Ekim, 2019



T.C.

TOKAT GAZIOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI

SINIF EĞİTİMİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN DİSLEKSİYE YÖNELİK BİLGİ VE
TUTUMLARININ İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Resul ŞAHİN

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Sevim GÜVEN


II. Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Betül ALATLI

TOKAT

Ekim, 2019

ETİK SÖZLEŞME

Bu belge ile bu tezdeki bütün bilgi toplama ve raporlaştırma sürecinin Gaziosmanpaşa Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğine, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Yazım Kılavuzuna, genel akademik kurallara ve etik ilkelere uygun olarak gerçekleştirildiğini; bu tez çalışmasını “intihali engelleme” programı ile taradığımı, bana ait olmayan tüm bilgi, düşünce ve bulgulara atıf yaptığımı ve kaynağını gösterdiğimi beyan eder, sorumluluğun tarafıma ait olduğunu kabul ederim.


Tarih: 07/10/2019
Resul ŞAHİN

JÜRİ İMZA SAYFASI

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne,

Resul ŞAHİN'in Sınıf Öğretmenlerinin Disleksiye Yönelik Bilgi ve Tutumlarının İncelenmesi adlı çalışması 02/09/2019 tarihinde jürimiz tarafından Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Eğitimi Programında yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Adı Soyadı

İmza

Başkan: Doç Dr. Fikret GÜLAÇTI

Üye (Tez Danışmanı): Dr. Öğr. Üyesi Sevim GÜVEN

Üye (Tez Danışmanı): Dr. Öğr. Üyesi Betül ALATLI

Üye: Dr. Öğr. Üyesi: Demet ŞAHİN KALYON

Üye: Dr. Öğr. Üyesi Sertan TALAS

İmza
Fikret Gülaçtı
Sevim Güven
Betül Alatlı
Demet Şahin Kalyon
Sertan Talas

Onay

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

08/10/2019
Doç. Dr. Kerem KILICER
Enstitü Müdürü
Enstitü Müdürü

ÖNSÖZ

Eğitime konu olmuş bütün araştırmaların yegâne amacı insana hizmet etmek ve insani değerleri yüceltmektir. Nitekim insanlar da birbirinden farklılık göstermektedir. Burada temel olan bu insanların diğerlerinden farklı olduğunun bilincinde olmak ve sınıfta uygulanan öğretim yöntem ve tekniklerindeki çeşitliliği arttırmaktır.

Okul hayatında öğrenme-öğretme sürecinde zorluklar yaşayan bireyler olabilmektedir. Bunlar okuma zorluğu yani disleksi, matematik alanında yaşadığı zorluk (diskalkuli), hareket ve koordinasyon sağlamada yaşanan zorluk (dispraksi) ve yazılı anlatım bozukluğu (disgrafi) gibi zorluklar olarak karşımıza çıkar. Buradan hareketle araştırmada sınıf öğretmenlerinin disleksiye yönelik bilgi ve tutumlarının incelenmesi amaçlanmıştır.

Bu çalışmanın birinci bölümünde araştırmanın problem durumuna, amacına, araştırmanın alt problemlerine, araştırmanın önemine, sayılıtlarına, sınırlılıklarına ve tanımlarına yer verilmiştir. İkinci bölümde araştırmanın kuramsal çerçevesi doğrultusunda literatür taraması yapılarak konuya ilişkin kavramsal açıklamalara ve yapılan çalışmalara yer verilmiştir. Üçüncü bölümde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, ölçme araçları, veri toplama süreci ve verilerin çözümlenmesi üzerine açıklamalar bulunmaktadır. Dördüncü bölümde çalışmanın alt problemleri doğrultusunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Beşinci bölümde araştırma ile ilgili tartışmaya, altıncı bölümde sonuçlara ve bu konudaki paydaşlara (öğretmen, araştırmacı, MEB vb.) yönelik önerilere yer verilmiştir.

Bu çalışmamızda da sınıf öğretmenlerinin disleksiye dair bilgi düzeylerinin ve tutumlarının saptanması hedeflenmiş olup 345 sınıf öğretmenine anket uygulanmıştır. Burada toplanan veriler nicel ve nitel veri başlıkları altında toplanıp analiz edilmiş ve sonuca varılmıştır.

TEŞEKKÜR

Yüksek lisans eğitim hayatımın başından sonuna kadar akademik bilgisi ve mesleki tecrübesiyle bana yol gösterici olan çok değerli danışman hocam Doktor Öğretim Üyesi Sevim GÜVEN'e ve yine çok değerli danışman hocam Doktor Öğretim Üyesi Betül ALATLI'ya, çalışmalarım ve eğitim hayatım boyunca desteğini esirgemeyen sevgili eşime ve oğlum Agâh Turan'a, yine özellikle tez döneminde benden desteklerini esirgemeyen Okul Müdürü arkadaşlarıma, hocalarıma ve öğretmenlerime, tez çalışmalarımıdaki anketlere bütün özveri ve samimiyetle katkı sağlayan değerli katılımcı öğretmenlerimize sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.



ÖZET

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN DİSLEKSİYE YÖNELİK BİLGİ VE TUTUMLARININ İNCELENMESİ

Şahin, Resul

Yüksek Lisans, Sınıf Eğitimi Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Sevim Güven

II. Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Betül Alatlı

Ekim 2019, xiii + 98 sayfa

Bu araştırmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin disleksiye yönelik bilgi düzeylerinin ve tutumlarının incelenmesidir. Araştırma tarama desenlerinden kesitsel tarama deseni üzerine kurgulanmıştır. Araştırmanın çalışma evrenini 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Tokat merkezdeki ve ilçelerdeki ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise çalışma evrenini kapsayacak şekilde Tokat merkez ve ilçelerdeki okullardan random örnekleme yolu ile seçilmiş 141'i kadın ve 204'ü erkek olan toplam 345 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır.

Araştırmada veri toplama aracı olarak Gwernan-Jones ve Burden (2009) tarafından geliştirilmiş olan Disleksi Tutum Anketi kullanılmıştır. Veri toplama aracı üç bölümden oluşmaktadır. Anketin birinci bölümünde araştırma kapsamına alınan öğretmenlerin tanıtıcı ve mesleki özelliklerinin belirlenmesi amacıyla hazırlanan Kişisel bilgi formu yer almaktadır. Kişisel bilgi formunda öğretmenlerin, cinsiyetine ve eğitim düzeyine ilişkin değişkenlere yer verilmiştir. Anketin ikinci bölümünde ise disleksiye yönelik tutumları belirlenmesi amacıyla Disklesi Tutum Anketi bulunmaktadır. Bu bölüm beşlik likert formunda olup: “Kesinlikle Katılıyorum”, “Katılıyorum”, “Kararsızım (Nötr)”, “Katılmıyorum” ve “Kesinlikle Katılmıyorum” şeklinde düzenlenmiştir. Üçüncü bölümde ise katılımcıların disleksiye yönelik bilgi düzeylerini belirlemek amacıyla disleksiye ilişkin çoktan seçmeli iki ifade, sekiz doğru yanlış tanımlı ifade yer almaktadır. Bunun ile birlikte katılımcılardan Disleksi, Diskalkuli, Özel Öğrenme Güçlü, Disapraksi, Dikkat Eksikliği-Hiperaktivite kavramlarının tanımlanması istendiği kapalı uçlu sorulara yer verilmiştir.

Anket dağıtılmadan önce öğretmenler araştırmanın amacı ve önemi hakkında bilgilendirilmişlerdir. Okullar tek tek dolaşılıp öğretmenlere ulaşılmaya çalışılmış ve anket bu okullardaki istekli öğretmenlere uygulanmıştır. Katılımcılardan sözlü onam alınmıştır. Anketin doldurulması ortalama 5 ile 10 dk arası zaman almıştır. Araştırmada 354 öğretmene ulaşılmış ve %2,54 (9 kişi) örnekleme hatası ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan anket 2018-2019 eğitim-öğretim yılının bahar döneminde (Mart-Nisan) uygulanmıştır.

Araştırmada elde edilen nicel veriler Statistical Package for Social Science (SPSS) 21 istatistiksel veri analizi programı ile analiz edilmiştir. Nicel verilerin çözümlenmesinde cinsiyete göre bir farklılaşma olup olmadığına bakmak için Ki-Kare analizi yapılmıştır. Araştırmada yer alan nitel verilerin analizinde ise içerik analizi kullanılmıştır. Nitel verilere kodlar verilerek frekanslar incelenmiştir.

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin disleksiye yönelik tutumlarında yaşa göre farklılaşıp farklılaşmadığına bakıldığında Madde 1, Madde 2, Madde 8, Madde 11, Madde 14, Madde 17 ve Madde 18 haricinde anlamlı bir farklılık olmadığı, cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığına bakıldığında ise ankette yer alan Madde 1, Madde 11 ve Madde 15 haricinde anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin disleksiye yönelik bilgi düzeylerinde ise cinsiyete göre bir farklılaşma olmadığı tespit edilmiştir. Nitel verilerin analizine bakıldığında ise katılımcıların hemen hemen yarısının özel öğrenme güçlüklerine dair herhangi bir cevap vermediği görülmüştür. Yanlış cevap verenlerle birlikte hesaplama yapıldığında sınıf öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun özel öğrenme güçlüklerine dair bilgi sahibi olmadıkları çıkarımı yapılabilir.

Anahtar Kelimeler: Öğrenme, Özgül Öğrenme Güçlüğü, Disleksi, Tutum

ABSTRACT

STUDY OF THE KNOWLEDGE AND ATTITUDES OF CLASSROOM TEACHERS TOWARDS DYSLEXIA

Şahin, Resul

Master's Thesis, Division Of Primary Education

Thesis Advisor: Dr. Sevim Güven

Second Advisor: Dr. Betül Alatlı

September 2019, xiii+98 pages

The aim of this study is to investigate the knowledge levels and attitudes of classroom teachers towards dyslexia. The research is based on cross-sectional scanning design. The target population of the study consists of primary school teachers working at primary schools in the center and districts of Tokat Province in 2018-2019 academic year. The sample group of the study consists of a total of 345 primary school teachers (141 females and 204 males) selected randomly from schools in the center and districts of Tokat in accordance with the study population.

Dyslexia Attitude Questionnaire developed by Gwernan-Jones and Burden (2009) has been used as data collection tool in the research. This data collection tool consists of three sections. In the first section of the questionnaire, there is a Personal Information Form which has been prepared to identify the introductory and professional characteristics of the teachers. The personal information form includes variables related to teachers' age, gender and educational level. The second part of the questionnaire includes the Attitude Questionnaire which has been used in order to determine the attitudes towards dyslexia. This section is in the form of a five-point Likert: "Strongly Agree", "Agree", "Undecided (Neutral)", "Disagree" and "Strongly Disagree". The third part includes two multiple-choice questions and eight True/False statements about dyslexia in order to determine the participants' levels of knowledge about dyslexia. Moreover, the participants have been asked close-ended questions to define the concepts of dyslexia, dyscalculia, special learning power, dyspraxia, attention deficit and hyperactivity.

Before the questionnaire was distributed, the teachers were informed about the purpose and significance of the study. Each school was visited and the teachers were met in person and the questionnaire was applied only to the willing teachers in these schools. Verbal consent was obtained from the participants. The survey took an average of 5 to 10 minutes to complete. In this study, 354 teachers were reached and 2.54% (9 person) of them were performed with sampling error. The questionnaire which was used as a data collection tool in the research was applied in the spring term of the 2018-2019 academic year (March-April).

The quantitative data gathered from the study were analyzed with the statistical data analysis program, Statistical Package for Social Science (SPSS) 21. The chi-square analysis was performed to see if there was a difference in the analysis of quantitative data according to gender and age. In the analysis of qualitative data in the study, content analysis was used. The frequencies were examined by giving codes to qualitative data.

Considering whether or not the attitudes of classroom teachers towards dyslexia differentiates according to the age, it is seen that there is no meaningful difference except for the items No 1, 2, 8, 11, 14, 17, 18. It is also seen that there is no meaningful difference except the items No 1, 11 and 15 regarding whether the attitudes of teachers differentiate according to gender or not. The study has shown that there is no significant difference between genders in the attitudes of classroom teachers towards dyslexia except for Article 1, Article 11 and Article 15 in the questionnaire. It has also been found out that there is no age and gender related difference in the knowledge levels of teachers for dyslexia. The analysis of the qualitative data has indicated that almost half of the participants did not respond to the questions related to specific learning difficulties. Along with wrong answerers, it can be inferred that approximately three thirds of classroom teachers do not have knowledge related to specific learning difficulties.

Keywords: Learning, Specific Learning Difficulty, Dyslexia, Attitude

İÇİNDEKİLER

Sayfa

ETİK SÖZLEŞME	i
JURİ İMZA ONAY SAYFASI	ii
ÖNSÖZ.....	iii
TEŞEKKÜR	iv
ÖZET	v
ABSTRACT	vii
İÇİNDEKİLER.....	ix
TABLolar LİSTESİ	xi
KISALTMALAR	xiii
BÖLÜM I	1
GİRİŞ.....	1
Problem Durumu.....	1
Araştırmanın Amacı.....	8
Araştırmanın Önemi	9
Sayıtlar.....	10
Sınırlılıklar.....	10
Tanımlar.....	10
BÖLÜM II.....	12
KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	12
Öğrenme.....	12
Öğrenme Güçlüğü.....	13
Disleksi	14
Tutum.....	17
BÖLÜM III.....	20
YÖNTEM	20
Araştırma Modeli	20

Evren ve Örneklem	20
Veri Toplama Araçları	21
Veri Toplama Süreci	22
Verilerin Analizi	22
BÖLÜM IV	24
BULGULAR	24
Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	24
İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	58
BÖLÜM V	72
TARTIŞMA	72
BÖLÜM VI	76
SONUÇ VE ÖNERİLER	76
Sonuçlar	76
Öneriler	77
KAYNAKÇA	79
EKLER	88
Ek 1. Anket Formu	88
Ek 2. Anket İzinleri	92
Ek 3. Anket İzinleri	93
Ek 4. Anket Örnek	94
Ek 5. Özgeçmiş	98

TABLolar LİSTESİ

Sayfa

Tablo 1. Öğrenme Güçlüğü Olan Çocukların Muhtemel Problemleri	3
Tablo 2. Öğretmenlerin Tanıtıcı ve Mesleki Özelliklerinin Dağılımı	21
Tablo 3. Madde 1'e Verilen Yanıtların Yaşa ve Cinsiyete Göre Farklılaşma Durumlarına İlişkin Ki-Kare Analizi Sonuçları.....	24
Tablo 4. Madde 2'ye Verilen Yanıtların Yaşa ve Cinsiyete Göre Farklılaşma Durumlarına İlişkin Ki-Kare Analizi Sonuçları.....	26
Tablo 5. Madde 3'e Verilen Yanıtların Yaşa ve Cinsiyete Göre Farklılaşma Durumlarına İlişkin Ki-Kare Analizi Sonuçları.....	27
Tablo 6. Madde 4'e Verilen Yanıtların Yaşa ve Cinsiyete Göre Farklılaşma Durumlarına İlişkin Ki-Kare Analizi Sonuçları.....	28
Tablo 7. Madde 5'e Verilen Yanıtların Yaşa ve Cinsiyete Göre Farklılaşma Durumlarına İlişkin Ki-Kare Analizi Sonuçları.....	30
Tablo 8. Madde 6'ya Verilen Yanıtların Yaşa ve Cinsiyete Göre Farklılaşma Durumlarına İlişkin Ki-Kare Analizi Sonuçları.....	31
Tablo 9. Madde 7'ye Verilen Yanıtların Yaşa ve Cinsiyete Göre Farklılaşma Durumlarına İlişkin Ki-Kare Analizi Sonuçları.....	32
Tablo 10. Madde 8'e Verilen Yanıtların Yaşa ve Cinsiyete Göre Farklılaşma Durumlarına İlişkin Ki-Kare Analizi Sonuçları.....	33
Tablo 11. Madde 9'a Verilen Yanıtların Yaşa ve Cinsiyete Göre Farklılaşma Durumlarına İlişkin Ki-Kare Analizi Sonuçları.....	35
Tablo 12. Madde 10'a Verilen Yanıtların Yaşa ve Cinsiyete Göre Farklılaşma Durumlarına İlişkin Ki-Kare Analizi Sonuçları.....	36
Tablo 13. Madde 11'e Verilen Yanıtların Yaşa ve Cinsiyete Göre Farklılaşma Durumlarına İlişkin Ki-Kare Analizi Sonuçları.....	37
Tablo 14. Madde 12'ye Verilen Yanıtların Yaşa ve Cinsiyete Göre Farklılaşma Durumlarına İlişkin Ki-Kare Analizi Sonuçları	38
Tablo 15. Madde 13'e Verilen Yanıtların Yaşa ve Cinsiyete Göre Farklılaşma Durumlarına İlişkin Ki-Kare Analizi Sonuçları.....	40
Tablo 16. Madde 14'e Verilen Yanıtların Yaşa ve Cinsiyete Göre Farklılaşma Durumlarına İlişkin Ki-Kare Analizi Sonuçları.....	41
Tablo 17. Madde 15'e Verilen Yanıtların Yaşa ve Cinsiyete Göre Farklılaşma Durumlarına İlişkin Ki-Kare Analizi Sonuçları.....	42
Tablo 18. Madde 16'ya Verilen Yanıtların Yaşa ve Cinsiyete Göre Farklılaşma Durumlarına İlişkin Ki-Kare Analizi Sonuçları	43
Tablo 19. Madde 17'ye Verilen Yanıtların Yaşa ve Cinsiyete Göre Farklılaşma Durumlarına İlişkin Ki-Kare Analizi Sonuçları	45
Tablo 20. Madde 18'e Verilen Yanıtların Yaşa ve Cinsiyete Göre Farklılaşma Durumlarına İlişkin Ki-Kare Analizi Sonuçları.....	46
Tablo 21. Soru 1'e Verilen Yanıtların Yaşa ve Cinsiyete Göre Farklılaşma Durumlarına İlişkin Ki-Kare Analizi Sonuçları.....	47

Tablo 22. Soru 2'ye Verilen Yanıtların Yaşa ve Cinsiyete Göre Farklılaşma Durumlarına İlişkin Ki-Kare Analizi Sonuçları.....	49
Tablo 23. “Disleksi Kalıtsal Değildir” İfadesine Verilen Yanıtların Yaşa ve Cinsiyete Göre Farklılaşma Durumlarına İlişkin Ki-Kare Analizi Sonuçları	50
Tablo 24. “Dislekside Akıcılık ve Otomatiklikle İlgili Zorluklar Yaygındır” İfadesine Verilen Yanıtların Yaşa ve Cinsiyete Göre Farklılaşma Durumlarına İlişkin Ki-Kare Analizi Sonuçları.....	51
Tablo 25. “Dislektik Bir Bireyin Dislektik Olmayanlara Göre, ADGH, Dispraksi Olması Daha Muhtemeldir” İfadesine Verilen Yanıtların Yaşa ve Cinsiyete Göre Farklılaşma Durumlarına İlişkin Ki-Kare Analizi Sonuçları	52
Tablo 26. “Dislektik Bir Bireyin Dislektik Olmayanlara Göre Dikkat Eksikliği- Hiperaktivite Bozukluğu (ADGH) Olması Daha Muhtemeldir” İfadesine Verilen Yanıtların Yaşa ve Cinsiyete Göre Farklılaşma Durumlarına İlişkin Ki-Kare Analizi Sonuçları.....	53
Tablo 27. “Dislektik Bir Bireyin Dislektik Olmayanlara Göre Başka Bir Dil Bozukluğuna Sahip Olması Daha Muhtemeldir” İfadesine Verilen Yanıtların Yaşa ve Cinsiyete Göre Farklılaşma Durumlarına İlişkin Ki-Kare Analizi Sonuçları	54
Tablo 28. “Dislektik Bir Bireyin Mükemmel Bir İşitsel Hafızası Vardır” İfadesine Verilen Yanıtların Yaşa ve Cinsiyete Göre Farklılaşma Durumlarına İlişkin Ki-Kare Analizi Sonuçları.....	55
Tablo 29. “Dislekside Temel Eksikliğin Fonolojik Kodlama Zorluğu Olduğuna Dair Genel Bir Fikir Birliği Vardır” İfadesine Verilen Yanıtların Yaşa ve Cinsiyete Göre Farklılaşma Durumlarına İlişkin Ki-Kare Analizi Sonuçları	56
Tablo 30. “Çok Duyulu Öğretim Yöntemlerinin Dislektik Çocuklar İçin Faydalı Olduğu Düşünülmektedir” İfadesine Verilen Yanıtların Yaşa ve Cinsiyete Göre Farklılaşma Durumlarına İlişkin Ki-Kare Analizi Sonuçları	57
Tablo 31 “Dispraksi Nedir?” Sorusuna Katılımcıların Verdiği Cevaplara İlişkin Belirlenen Temalar, Kodlar ve Frekanslar	58
Tablo 32. “Özel Öğrenme Zorlukları Nelerdir?” Sorusuna Katılımcıların Verdiği Cevaplara İlişkin Belirlenen Temalar, Kodlar ve Frekanslar	60
Tablo 33. “Dikkat Eksikliği- Hiperaktivite Bozukluğu Nedir?” Sorusuna Katılımcıların Verdiği Cevaplara İlişkin Belirlenen Temalar, Kodlar ve Frekanslar.....	63
Tablo 34. “Spesifik Dil Bozukluğu Nedir?” Sorusuna Katılımcıların Verdiği Cevaplara İlişkin Belirlenen Temalar, Kodlar ve Frekanslar	65
Tablo 35. “Diskalkuli Nedir?” Sorusuna Katılımcıların Verdiği Cevaplara İlişkin Belirlenen Temalar, Kodlar ve Frekanslar	67
Tablo 36. “Lütfen Öğretme Tecrübelerinizin Disleksi Anlayışınızı Nasıl Geliştirdiğini Anlatın” İfadesine Katılımcıların Verdiği Cevaplara İlişkin Belirlenen Temalar, Kodlar ve Frekanslar	69

KISALTMALAR

- Akt. : Aktaran
dk : Dakika
P : Anlamlılık Düzeyi
X : Aritmetik Ortalama
bkz. : Bakınız
N : Denek Sayısı
Ed. : Editör
F : F Sayısı
F : Frekans
IDA : International Development Association
MEB : Milli Eğitim Bakanlığı
SPSS : Statistical Package for the Social Sciences
S. : Sayfa
TDK : Türk Dil Kurumu
vb. : Ve Benzeri/Benzerleri

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde “problem durumuna, araştırmanın amacına, araştırmanın önemine, sayıtlara, araştırmanın sınırlılıklarına ve tanımlara” yer verilmiştir.

Problem Durumu

Öğrenme, büyüme ve vücutta değişik etkilerle oluşan geçici değişmelere atfedilmeyecek, yaşantı sonucunda davranışta ya da potansiyel davranışta meydana gelen nispeten kalıcı izli davranış değişikliğidir. Bir diğer tanıma göre öğrenme, tekrar ya da yaşantı yoluyla organizmanın davranışlarında meydana gelen oldukça kalıcı değişiklikler olarak ifade edilmektedir (Özmen, 2011, s.34). Öğrenme ile ilgili yapılmış tanımlar öğrenmeyi genel olarak davranış değişikliğidir şeklinde ifade etmişlerdir. Burada ifade edilen davranış, okuma, yazma, düşünme, kalp çarpması gibi organizmanın bir uyarana karşı göstermiş olduğu her türlü tepkidir (Koçak, 2011). Bu davranış değişikliği ya da öğrenme gelişigüzel olabileceği gibi belli bir plan ve program dâhilinde de olur. Burada ifade edilen plan ve program dâhilinde yapılan öğrenme ilkökul çağlarından itibaren başlar. Öğrenmenin kalıcılığı kullanılan yöntem ve tekniklerdeki çeşitlilikle doğru orantılıdır. Kullanılan yöntem ve tekniklerdeki çeşitlilik arttıkça öğrenme daha çabuk ve daha kalıcı olur. Bunun sebebi öğrenme ortamı içerisinde bireysel çeşitliliğin, bireysel farklılıkların ve her bireyde farklı zekâ türlerinin baskın olmasıdır. Öğrenme bireyin bulunduğu durumdan ve bulunduğu ortamdan ayrı düşünülemez. Yani durumlar ve ortamlar öğrenmeyi etkilemektedir.

Öğrenmeyi olumlu ve ya olumsuz etkileyen birçok unsur vardır. Bu unsurlar çevre veya birey kaynaklı olabilir. Ulusoy (2007), öğrenmeyi etkileyen unsurların öğrenen, öğrenme yöntemleri, öğrenilecek malzemenin türü ve öğrenme ortamıyla ilgili etkenlerin olduğunu ve dolayısıyla bu etkenlerin öğrencinin başarısı üzerinde olumlu ve ya olumsuz etki bırakacağını söyler. Koçak (2011) ise öğrenmeyi etkileyen faktörleri öğrenen ile ilgili faktörler, öğrenme yöntemi ile ilgili faktörler, öğrenme malzemesi (konu) ile ilgili faktörler ve öğrenme ortamı olmak üzere dört başlık altında ele almıştır. Bütün bu unsurların ve faktörlerin yanında öğrencilerde herhangi bir görsel, işitsel, bilişsel, sosyal, duygusal veya bedensel faktörler olmamasına rağmen okuma, yazma, konuşma, görme ve aritmetik alanlarda güçlük yaşayan öğrenciler vardır (Şenel, 1998). Bütün bu öğrenme alanları

içerisinde tabii ki en önemli öğrenmelerden biri olan ve diğer öğrenme alanları üzerinde kilit noktaya sahip olan okuma-yazmayı öğrenmektir. Nitekim okuma-yazmayı öğrenmek okul yaşamındaki öğrenmenin önkoşulu niteliğindedir. Ayrıca günümüz toplumunda günlük yaşamı idame ettirmek için de temel okuma yazma becerilerine bireyin sahip olması beklenir.

Okuma, “ön bilgilerin kullanıldığı, yazar ve okuyucu arasındaki etkili iletişime dayalı, uygun bir yöntem ve amaç doğrultusunda, düzenli bir ortamda gerçekleştirilen anlam kurma sürecidir ve bu süreç kişinin kendi dilini zamanla konuşması gibi olmamakla birlikte belli bir çabayı ve planlamayı gerektirmektedir” (Akyol, 2011, s.1-2). Çaba gerektirmesinin sebeplerinden birisi planlı çalışmayı gerektirmesidir. Bazı bireyler zihinsel, görsel, işitsel bir problem yaşamadığı halde okumayı öğrenmekte oldukça zorlanmaktadır (Balci, 2017). Bu gibi güçlüklerin tanı aşamasında en önemli faktör de öğretmenlerdir. Çünkü okuma bir öğretmen eşliğinde, rehberliğinde gerçekleştirilebilecek bir öğretim faaliyetidir.

“Öğretim, okullarda yapılan bilinçli, kontrollü, amaçlı, planlı ve örgütlenmiş etkinlikler yoluyla öğrenmeyi sağlamaya çalışma süreci şeklinde tanımlanmaktadır” (Özmen, 2011, s.36). Öğretimin planlama ve programlama boyutu genel çerçevesiyle MEB tarafından yapılmakta ve bu plan-program okullara gönderilmektedir. Okullardaki öğretmenler de çevrenin, okulun şartlarına ve öğrencinin seviyesine, durumuna göre programın esnekliği sayesinde programda ve planda kısmi olarak değişikliğe gidebilmektedirler. Özellikle sınıf içerisinde etkili ve tüm öğrencilere hitap eden bir planlama yapılabilmesi için öğrencilerin iyi tanınması ve bunun içinde öğretmenin de yeterli bilgi düzeyine sahip olması gerekmektedir. Akyol ve Kodan (2016, s.8) “araştırmaların da uygulanan programın öğrencilerin okuma düzeyleri üzerinde ve dolaylı olarak öğrenmeleri üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşımlardır”.

Okumayı öğrenme bireyden bireye farklılık göstermektedir. Bu bireylerin herhangi bir engelinden kaynaklanan bir farklılık olabileceği gibi aynı seviyedeki bireylerde de farklılaşmalar görülmektedir. Herhangi bir engeli olmadığı halde akranlarından geride bir gelişim izleyen öğrenciler için kullanılan kavram öğrenme güçlüğüdür. Bu bir zihinsel yetersizlik değildir. Okuma alanında öğrencilerin becerilerinin etkilenmesi ve öğrencilerin bilgiyi seçme, aklında tutma ve bunu dile getirmekte zorluk yaşamalarıdır. Öğrenme yetersizliği, anlıksal gelişimi normal ya da normalin üzerinde olan öğrencilerin, yaş, zekâ

düzeyi ve aldığı eğitime göre okuma, matematik, yazılı anlatım gibi alanlarda beklenilen önemli ölçüde normalin altında performans göstermesi nedeniyle konulan bir yetersizliktir (Dadandı-Urfalı ve Şahin, 2018; Salman, U., Salman, A.B., Özdemir, F. ve Özdemir, S., 2016). Öğrenme yetersizliği bazı kaynaklarda özgül öğrenme güçlüğü olarak ta adlandırılır. Bu iki ifade şeklide aynı şeydir. Öğrenme yetersizliğini Galagher ve Kirk (1989) gelişimsel ve akademik olmak üzere iki gruba ayırmıştır.

1. Gelişimsel öğrenme yetersizliği; Çocuğun akademik alandaki başarısı için önceden kazanılmış olması gereken dikkat, algı, motor, dil ve düşünme becerilerindeki yetersizliği kapsar.

2. Akademik öğrenme yetersizlikleri ise okuma, yazma, aritmetik, harfleme ve yazılı anlatım gibi okulda kazanılan becerileri içerir. (akt. Ataman ve Kahveci, 2003, s.154).

Okul ortamında karşılaşılabilecek öğrenme güçlüklerini ise Selçuk (2002, s.67) aşağıdaki tablodaki gibi göstermiştir.

Tablo 1. Öğrenme Güçlüğü Olan Çocukların Muhtemel Problemleri

Problem Alanları	Problemler
Genel	Dikkat eksikliği Koordinasyon ve denge eksikliği Ödevleri tamamlayamama Bir alanda iyiyken diğerinde çok zayıflık Hiperaktivite
Matematik	Matematiksel kavramları hatırlayamama Toplamda haneleri karıştırma Hikâye problemlerinde zorlanma
Okuma	Okurken dikkatini toplayamama Akıcı okuyamama Kelimeleri ters söyleme Okuduğu satırı sık sık kaybetme
Yazma	Harfleri kargacık, burgacık yazma Bir hizada yazamama Tahtadan yazı geçirirken zorlanma Çok geç yazma

Kaynak: Selçuk, Z. (2002, s.67). Dikkat eksikliği ve hiperaktif çocuklar. Ankara: PegemA Yayıncılık

Yapılan araştırmalara bakıldığında öğrenme güçlüğü olan öğrenciler özel eğitimde en büyük kategoriye oluşturmakta ve özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilerin %50,5'i öğrenme güçlüğü olarak sınıflandırılmaktadır. Okul çağındaki öğrencilerin ise %4,5'i öğrenme güçlüğü olan çocuklardır (Güzel-Özmen, 2014). Öğrenme güçlükleri içerisinde de en yaygın görüleni disleksidir. Disleksi genel olarak okuma güçlüğü olarak ta bilinir. Disleksi ile ilgilide çeşitli tanımlamalar yapılmıştır.

Disleksi kelime anlamı olarak kelimeleri okumada yaşanan güçlük demektir. Dyslexia, kelime kökeni Yunanca; dys: güçlük ve lexia: sözcük kelimelerinden gelmektedir. Disleksi, okuma-yazma ve dil becerilerinin gelişiminde yaşanan özel bir öğrenme güçlüğü olarak tanımlanabilir (Chevin, 2009; Payne ve Turner, 1999; akt. Balcı, 2017, s.168). Ayrıca Balcı (2017, s.168) yaptığı çalışmalarla disleksi kelimesi ile ilgili pek çok araştırmacı ve kuruluş tarafından yapılan tanımlamalara ulaşmıştır. Bu tanımları şu şekilde belirtmişlerdir.

- Critchley (1970); geleneksel öğretim, yeterli zekâ ve sosyo-kültürel fırsatlara rağmen, okumayı öğrenmede karşılaşılan güçlük olarak kendini gösteren bir bozukluktur.
- Lyon (1995); fonolojik işlem yetenekleri nedeniyle kelime kodlamada yaşanan zorluk olarak karakterize edilen dile dayalı bir bozukluktur ve birkaç öğrenme güçlüğünden biridir. Bireyde; yaş, akademik ve diğer bilişsel yeteneklerin varlığına rağmen kelime kodlamada yaşanan bu zorluktur ve beklenmedik bir durumdur.
- Shaywitz ve Shaywitz (2003); doğru ve akıcı okuma için gerekli motivasyon ve zekâya sahip olmalarına rağmen, yetişkinlerde ve çocuklarda, okumalarında görülen beklenmedik başarısızlıktır. 19. yüzyılın ikinci yarısına kadar sadece yetişkinlerde tanılanan disleksi ilk olarak 1896 yılında bir çocukta da tanılanmıştır.
- Dünya Sağlık Örgütü (2013); yeterli zekâ, sosyokültürel fırsatlar, uygulanan eğitime rağmen bireyde verimli okuma becerisi kazanmada meydana gelen beklenmedik ve kalıcı başarısızlıktır.

Disleksi okuma, yazma ve heceleme alanlarında kendisini gösteren öğrenme yetersizliğidir. Dislekside yaşanan zorluklar kelime algılama odaklıdır. Kelime algılamadaki sorun ise fonolojik kodlamada görülen farklılaşmadan kaynaklanır. Fonolojik kodlama hatası yazının her zaman doğru okunmasını olumsuz olarak etkiler ve nedeni ise merkezi sinir sistemindeki bozukluktur (Ataman ve Kahveci, 2003). En geniş anlamıyla “disleksi, akıcı okuma ve okuduğunu anlama sorunuyla kendisini gösteren nörolojik temelli bir öğrenme güçlüğüdür. disleksinin temelinde sesleri fark etme, çözümleme, harfe dönüştürme, işitsel kısa süreli bellek ve hızlı isimlendirme sorunları vardır” (Saraç, 2014, s.77). Lyon, Shaywitz S.E. ve Shaywitz B.A.'da araştırmalarında (2003) disleksinin nörobilişsel bir öğrenme yetersizliği olduğunu ifade etmişlerdir.

“Disleksi, her beş çocuktan birini etkileyen ve her kültürde, ırkta ve sosyo-ekonomik düzeyde görülen bir öğrenme sorunudur” (Saraç, 2014, s.71). Türkiye’de ise resmi kayıtlara göre disleksi tanısı almış 41 bin 600 çocuk var ama kayıt dışı sayılarla Türkiye’de disleksili çocuk sayısı 120 binin üzerinde. Bunun nedeni ise disleksi tanısı almış çocukların raporlarında yüzde 20 engelli yazıyor olmasıdır (Tokar, 2018). ABD’de yapılan çalışmalarda ise öğrenme güçlükleri içerisinde disleksinin oranına yer verilmiş ve bu oranın %80 olduğu ifade edilmiştir (Lerner, 1989; akt. Balcı, 2017).

Disleksi, akıcı okuma ve okuduğunu anlama sorunlarıyla kendini göstermekte ve nörolojik bir temele dayandırılmaktadır (Saraç, 2014). Disleksi nörolojik kökenli bir öğrenme güçlüğü olup bu disleksinin bilişsel boyutunun bir kanıtıdır (Balcı (2015). Disleksi, “nörolojik kökenli öğrenme sakatlığıdır. Doğru ve / veya akıcı kelime tanıma, zayıf yazım, kod çözme yetenekleri ile güçlüklerle karakterizedir. İkincil sonuçlar, okuduğunu anlama ve kelime dağarcığından ve arka plan bilgisinin gelişmesine engel olabilecek düşük okuma deneyimindeki sorunları içerebilir”. (IDA, 2017, s.2). Aynı şekilde Balcı’da (2015) disleksiye nörolojik kökenli bir öğrenme güçlüğü olarak tanımlamıştır. Disleksi hakkında yapılan gen araştırmaları da bunun nörolojik kökenli olmasına dair kanıtlar sunmaktadır. Disleksi, davranışsal bazı belirtilerle de bireylerde kendini gösteren rahatsızlıktır. Örneğin; doğru ve/veya akıcı kelime tanımada zorluk, yazma ve kodlamada zayıflık, okuduğunu anlama problemleri yaşama, okumaya karşı isteksizlik (Balcı, 2015). Okuma güçlüğü yaşayan dislektik öğrencilerde görsel, işitsel ve hatta zihinsel bir problem görülmez. Hatta normal bireylerden daha üstün zekâyâ sahip olanları da vardır (Ataman ve Kahveci, 2003; Balcı, 2015; Saraç, 2014). Bu tür sorunların tespitinde okullar ve tabii ki sınıf öğretmenlerimiz önemli rol almaktadır. Sorunun tespitinin ve çözümü için gereken eğitimin verildiği yer de şüphesiz okullarımızdır. Okuma güçlüğünde erken tanı, bir çocuğun 5-6 yaşlarına kadar gelişim alanlarının ve becerilerinin gözlemlenmesi yoluyla okuma yazma güçlüğü çekip çekmeyeceğinin belirlenmesidir (Gür, 2013). Fremont (akt. Kaptanoğlu, 2010) öğrencilerin yakın ailesi yaşadıkları bu öğrenme güçlüklerini gözlemledikleri zaman ne olduğunu çözümleyemedikleri için çaresiz ve karamsar olabileceklerini belirtmektedir. Sınıf öğretmenleri sınıflarında okuma güçlüğü çeken öğrencilerle karşılaştıklarında yanlış etiketleme yapmak yerine doğru yönlendirmelerle velileri ve en önemlisi öğrenciyi karamsarlıktan ve vaz geçmişlikten kurtarabilir.

Sınıf öğretmenleri disleksili öğrencileri sınıfta tespit edip gerekli yerlere yönlendirmeler yapmalıdır. Bu çocukların fark edilememesi onların hayatlarında kalıcı

problemlere sebep olacaktır. Bu tür sorunların çözümü ve öğrencilerin eğitimi için kaynaştırma, destek eğitim odası, RAM'lar, özel eğitim sınıfı ve özel okullar gibi uygulamalar seçilmektedir. Ama bunların içinde en uygun görüleni kaynaştırma eğitimi verilerek bireyleri akranlarından ayırmamaktır. Bu sayede çocuklar fark edilmiş olup düşük benlik algısı, karamsarlık, aşağılık, tembellik gibi duygulardan sıyrılacak ve toplumda barışık, sosyal, kendini gerçekleştirmiş bireyler olacaklardır. Okuma güçlüğü problemlerinden ve ya belirtilerinden bihaber olan öğretmenler bu tip öğrencilere zihinsel engelli olarak yaklaşacak ve bunun sonucunda çocuğu tamamen kaybedecektir. Disleksinin belirtilerine yönelik öğretmenlerin farkındalıklarının olması gerekir. Bu farkındalık erken tanı için oldukça önemlidir. Erken müdahale çocuğun gelişimini hızlandırmakla kalmayıp özüne engele dönüşmesini de engeller (Sarı, 2003). Öğretmen yetiştirme programlarında uygun değişiklikler yapılmadığı sürece, disleksik öğrencilerin normal eğitim süreçlerine dâhil edilmesi bu durumda olan öğrenciler için yeterince eğitsel fayda sağlamayacaktır (Richardson, 1996). Yine bu konuyla ilgili Esmer, Yılmaz, Güneş, Tarım ve Delican (2016) çalışmalarında, sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerini topluma kazandırması gerektiğini ve bu sayede de toplumsal ivme kazanılacağını ifade etmişlerdir. Bütün bu araştırmalara bakıldığında değindikleri konu disleksi gibi problemlerin erken teşhisinin önemli olduğu ve sınıf öğretmenlerinin bunun teşhisinde ve özel eğitime muhtaç çocukların topluma kazandırılmasında önemli konuma sahip olduğudur.

Sınıf öğretmenlerimiz yaklaşımlarında esnek olmalı ve eğitim planını öğrenciye göre yapmalıdır. MEB (2017) tarafından belirlenen “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri” nde öğretmenlerde bulunması beklenen özelliklere bakıldığında, nitelikli bir öğretmenin sınıfında etkili öğrenmelerin gerçekleşmesi için öğrencilerinin özelliklerine uygun planlar hazırlayarak iyi hazırlanmış öğretim materyalleri ile farklı düzeylerdeki öğrenciye ulaşabilmeyi hedeflemelidir. Hazırlanan bu planlar ile öğrenmenin gerçekleşmesi için uygun öğretim yaklaşım, yöntem ve tekniklerine hâkim olmalıdır. Öğrenciye uygun değerlendirmeler yaparak karşılaşılan sonuçlar karşısında yapıcı olmalı ve uygun öğrenme yaşantıları sağlamaya çalışır olması gerekir. Sınıf öğretmenlerinin mesleğindeki başarıları alan bilgisine, planlamaya ve eğitim-öğretim sürecinde karşılaştıkları sorunlara hâkimiyetiyle de doğru orantılıdır. “Mesleğinde başarılı olmak isteyen öğretmenlerin, kişisel yetersizliklerinden dolayı öğrenme güçlüğü çeken bir çocuğun öğrenme ihtiyaçlarını tespit edememesi, doğal tepkilerinin öfke ve kızgınlık olmasına neden olmaktadır” (Richardson, 1996, s.38). Peterson (1988) ve Shulman (1987)

ise öğretmenlerin uzmanlaşması için alanın kapsamındaki konuların içeriğine ilişkin bilgi, alanın pedagoji içeriği, genel pedagoji bilgisi, öğrenme ve öğrenen özelliklerine ilişkin bilgi olmak üzere dört farklı tema bilgiye sahip olması gerektiğini ifade etmişlerdir (akt. İkiz, 2007). Öğretmenler yukarıda bahsettiğimiz konulara hâkim oldukları kadar sınıf içerisindeki öğrencileri tanıyabilirler ve öğrencinin kendini tanımasına yardımcı olurlar.

Öğretmen bireyin kendisini tanıma sürecinde de kilit noktadadır. Bireyi tanımının asıl amacı bireyin kendisini tanımasına yardım etmektir. Burada tabii ki bireyi bütün yönleriyle tanımak mümkün değildir. Ama olabildiğince farklı yönlerini tanımamız gerekir. Bireyi tanıma esnasında onunla ilgili herkesle işbirliği içinde de olmamız gerekir. Bu bizi daha hızlı ve doğru sonuca götürecektir. Daha sonrasında ise öğrencinin kendisinde var olan güçlü ve eksik yönleri fark etmesine imkân sağlanmış olur. Sınıf öğretmenleri bireyin zayıf ve güçlü yönlerini dikkate alarak öğretim yöntem ve tekniklerinin zenginleştirmelidir. Bu sayede öğretmenler sınıflarındaki özel eğitime ihtiyacı olan öğrencileri de kolaylıkla fark edip onlar için planlama yapabileceklerdir. Dislektik öğrencilerde özel eğitime ihtiyacı olan öğrenciler arasındadır. Sınıfta böyle bir öğrenci varsa onlar için olumlu ve cesaretlendirici bir eğitim ortamı sunulmalıdır. Bu sayede öğrenciler kendini diğerlerinden daha farklı görmeyecek, başarıyı, takdir edilmeyi yaşayacaktır. Öğrenci, okul yıllarının herhangi bir zamanında öğrenme engelinden dolayı başarısız olacağına inanır ve bu inanış neredeyse hayatları boyunca devam edebilir. Bu nedenle akranlarıyla aynı şekilde olmasa bile bir şekilde öğrenebileceklerini anlamalarını sağlamak öğretmenin görevidir (Hurst, 2002). Çocuklar hayatlarının erken yaşlarında birileri tarafından desteklenip, cesaretlendirilse ve başarılı olabilecekleri bir alan oluşturulsa başarıları daha da artar (IDA, 2017). Öğretmen, yalnızca öğrencinin öğrenme güçlüklerini ve farklı ihtiyaçlarını anlamakla kalmamalı, aynı zamanda onların olumlu bir tutum geliştirmelerine ve bireysel güçlüklerini fark ederek üstesinden gelmelerine de katkı sağlamalıdır (Hurst, 2002). Kısacası okul ortamında öğretmenin bu tür öğrenciler için alacağı tedbirler ve oluşturacağı olumlu ortamlar bu tür öğrenciler için fark yaratacaktır. Öğretmenlerin bu öğrenciler için alacağı tedbirleri ve oluşturacağı ortamları etkileyen faktörlerden biri de öğretmenlerin tutumlarıdır.

“İnsanlar yaşamları boyunca çevre ile etkileşimlerin sonucu bilgi, beceri, tutum ve değerler kazanırlar” (Özden, 2000, s.21). Tutumlar, insanların farklı durumlarda nasıl davranacağına ya da davranma eğiliminde olduğunu açıkladığından davranış bilimlerinde başlıca kavramlardan biri olarak tanımlanmaktadır (İnceoğlu, 2010). “Aynı zamanda

tutum, öğretmenlerin öğrencilerini etkileyen en önemli kişilik özelliklerinden biridir. Özellikle öğretmenlerin, öğrencilere ve okul çalışmalarına karşı tutumları, öğrencilerin öğrenmesine ve kişiliğine geniş ölçüde tesir etmektedir” (Çetinkaya, 2007, s.5). Yani öğretmenlerinde disleksiye yönelik tutumları bu durum için alınacak tedbirlerde önemlidir.

Alan yazın tarandığında disleksinin ne olduğuna yönelik (Altuntaş, 2010; Balcı, 2017; Balcı ve Çayır, 2017; Gever, 2017 ; IDA, 2014; Salman, U., Salman, A.B., Özdemir, F. ve Özdemir, S., 2016; Saraç, 2014), disleksi ile ilgili olarak öğrencilere yönelik (Balcı ve Çayır, 2017; Bingöl, 2003; Çayır ve Balcı, 2017; Karakaya ve Altuntaş, 2017; Mize ve Witzel, 2018), okul müdürlerinin disleksiye ilişkin bilgilerinin belirlenmesine yönelik (Gever, 2017) araştırmalar yapılmıştır. Bununla birlikte Sınıf Öğretmeni adaylarının ve sınıf öğretmenlerinin disleksi hakkındaki bilgilerine yönelik (Gwernan-Jones ve Burden, 2010; Altuntaş, 2010; Kaptanoğlu, 2016) araştırmalar da yapılmıştır. Tutum ile ilgili çalışmalarda öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik (Akbulut, Güven ve Karaalioglu, 2018; Aydın ve Sağlam, 2012; Bozdoğan, Aydın ve Yıldırım, 2007; Bulut, 2009; Hacıeroğlu ve Şahin-Taşkın, 2010; Özder, Konedralı, ve Zeki, 2010; Serin, Güneş ve Değirmenci, 2015; Uyanık, 2017; Üstüner, 2006) çalışmalar yapılmıştır. Öğretmenlerin disleksiye yönelik bilgi ve tutumlarını ölçmeye yönelik Gwernan-Jones ve Burden, (2010) çalışmalar yapılmıştır. Ancak yapılan literatür taraması sonucunda disleksiye ilişkin sınıf öğretmenlerinin bilgi ve tutumlarıyla ilgili yeterince çalışmaya yer verilmediği gözlenmiştir. Bu doğrultuda araştırmamızda sınıf öğretmenlerinin disleksiye yönelik bilgi ve tutumlarının incelenmesi hedeflenmiştir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin disleksiye yönelik bilgi ve tutumlarının incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda araştırma problemi; “Sınıf öğretmenlerinin disleksiye yönelik bilgi ve tutumları ne düzeydedir?” olarak belirlenmiştir. Bu ana problem doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere cevap aranmaktadır:

1. Sınıf öğretmenlerinin; disleksiye yönelik bilgi ve tutumları yaş gruplarına ve cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?
2. Sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüklerine ilişkin görüşleri nelerdir?

Araştırmanın Önemi

Sınıf öğretmenlerinin dislektik çocuklarla karşılaşması her zaman için muhtemeldir. Bu çocuklara tanı koyma yolunda en önemli aktör de sınıf öğretmenleridir. Sınıf öğretmenlerinin yapacağı yönlendirmeler ve bu tür çocukları fark etmeleri onlar için hayati önem taşımakta olup bu çocukların etiketlenmelerinin önüne geçecektir. Bu da sınıf öğretmenlerimizin yeterli bilgi düzeyine sahip olmaları ve olumlu tutum sergilemeleriyle mümkün olacaktır. Yeterli bilgi düzeyine sahip ve olumlu tutum sergileyen sınıf öğretmenleri bu şekilde farklı davranışlar sergileyen öğrencileri fark edebilecek ve onlar için gerekli eğitim ortamını gerekli materyallerle sunmakta samimi ve istekli davranışlar sergileyecektir. Olumlu tutum içerisinde olan sınıf öğretmenleri bu öğrencilerin motivasyonlarının ve morallerinin artmasını sağlayacaktır. Bu şekilde çocuklardaki ve velilerdeki çaresizliğin, karamsarlığın önüne geçecek, boş vermişlik yerini çabalamaya bırakacaktır.

Bu araştırmanın amacı da sınıf öğretmenlerinin disleksiye dair bilgi düzeylerini, tutumlarını incelemek ve çocukları fark edip, onlara yardımcı olabilme düzeyleri hakkında çıkarımlar yapmaktır. Öğretmenlerin disleksiye dair bilgi düzeylerinin önemli olduğu kadar disleksiye karşı tutumları da önemlidir. Nitekim bireylerin bir nesneye ve ya bir olaya karşı olan tutumları o nesne veya olay hakkındaki yaklaşımlarını da yakından etkilemektedir. Yapılan araştırmalarda bunu destekler niteliktedir(Akdemir, 2006; Avcı, Coşkuntuncel ve İnandı, 2011). Yani kişinin bilgi düzeyi ve tutumu başarıyı doğrudan etkileyicidir. Gwernan-Jones ve Burden (2009) tarafından yapılan araştırmada olumlu tutumlarına rağmen, göreve yeni başlamış öğretmenlerin sadece küçük bir bölümünün dislektik öğrencilere tam olarak nasıl yardım ve destek sağlayacaklarına dair net fikirleri olduğu ifade edilmiştir. Bu durum, olumlu tutum ve iyi niyetin öğretmenleri yalnızca belirli bir noktaya kadar götüreceği aynı zamanda öğretmenlerin çoğunluğu tarafından disleksiye ilişkin yeterince bilgisi olmadığı ve olumlu tutum geliştirmede eksik oldukları sonucuna götürür.

Araştırmanın, sınıf öğretmenlerinin disleksiye yönelik bilgilerine katkı sağlayacak içeriğe sahip olması ve bu durumdaki çocukların genel eğitim ortamlarında akranları ile birlikte eğitim almalarına yönelik tutumları ve bilgi düzeylerini ortaya koyması açısından önemli olacağı varsayılmıştır. Araştırma sonucuna dayalı olarak sunulan önerilerin politika belirleyicilere ve sınıf öğretmenlerine yol gösterici olması ve sistem içerisinde bireysel

farklılıklardan kaynaklı arka sıralara yerleşen öğrencilerin fark edilerek ihtiyaçlarına uygun eğitimden faydalanmaları ve sınıf öğretmenlerinin olumlu tutumlar içerisinde olmalarına katkı sağlayacağı öngörülmektedir. Araştırma disleksiye başlı başına bir araştırma konusu yapıp sınıf öğretmenlerinin disleksiye yönelik bilgi düzeylerini ve tutumlarını ölçmesi açısından önem taşımaktadır.

Sayıtlar

1. Disleksi herhangi bir zihinsel yetersizlik kaynaklı problem değildir.
2. disleksinin erken tespiti halinde çocuk ileriki hayatında başarılı olacaktır.

Sınırlılıklar

Bu araştırma aşağıdaki sınırlılıkları kapsamaktadır.

1. Araştırma; 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Tokat İl ve İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı tüm ilkokullarda görev yapan 141'i kadın, 214'ü erkek olmak üzere toplam 345 sınıf öğretmeni ile sınırlıdır.

Tanımlar

Özgül Öğrenme Güçlüğü: Dili yazılı ya da sözlü olarak anlamak ve kullanabilmek için gerekli olan bilgi alma süreçlerinin birinde ve ya birkaçında ortaya çıkan dinleme, konuşma, okuma, yazma, heceleme, dikkat yoğunlaştırma ya da matematiksel işlemleri yapmada yetersizlik nedeniyle bireyin eğitim performansının ve sosyal uyumunun olumsuz yönde etkilenmesi durumudur (MEB, 2010).

Özel Eğitim: Özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin eğitim ve sosyal ihtiyaçlarını karşılamak için özel olarak yetiştirilmiş personel, geliştirilmiş eğitim programları ve yöntemleri, bu bireylerin tüm gelişim alanlarındaki özellikleri ile akademik disiplin alanlarındaki yeterliliklerine dayalı olarak uygun ortamlarda sürdürülen eğitimidir (MEB,2006).

Disleksi: Temelinde sesleri fark etme, çözümlenme, harfe dönüştürme, işitsel kısa süreli bellek ve hızlı isimlendirme gibi sorunların olduğu, akıcı okuma ve okuduğunu anlama sorunuyla da kendisini gösteren nörolojik temelli bir öğrenme güçlüğüdür (Saraç, 2014).

Diskalkuli: Kişinin temel matematiksel işlemleri öğrenmede zorlanmasıdır. Bir başka ifadeyle matematik öğrenme güçlüğüdür denilebilir. (Saygılı, 2017).

Dispraksi: Motor planlamada ve vücudunun her iki yanının koordinasyonunda zorluk çekmektir (Sakallı Demiroglu, 2017).

Disgrafi: Yazma yeteneğinde gelişim gecikmesi ya da edinilmiş bir kayıptır (U. Salman, A. B. Salman, S. Özdemir ve F. Özdemir, 2016).

Spesifik Dil Bozukluğu: Zihinsel eksiklik, duygusal ve fiziksel yetersizlik, şiddetli duygusal dengesizlik, olumsuz çevre faktörü ve beyin zedelenmesi olmadığı halde görülen gelişimsel dil bozukluğudur (Turan, 2019).

Dikkat Eksikliği-Hiperaktivite: Çocukların anlatılanı dinlemediği veya takip edemediği, önemli eşyaları kaybettiği ve organize olamadığı yönünde olan rahatsızlık denilebileceği gibi odaklanamama da denilebilir (Okumuş, 2017).

Tutum: Kişilerin kendine ya da yaşamış olduğu çevresinde bulunan herhangi bir nesne, toplumsal konu ya da olaya karşı yaşantısal edindiği deneyim, motivasyon ve ilgilerine dayanarak örgütlediği zihinsel, duygusal ve davranışsal bir tepkidir. Kişinin yaşantısal veya çevresel etkiler bağlamında olaylara, kişilere veya cisimlere göstermiş oldukları tepki aralığı olarak nitelendirilmektedir (Kaptanoğlu, 2016).

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde öğrenme, öğrenme güçlüğü, disleksi, tutum ve tutumun öğelerine yer verilmiştir.

Öğrenme

Öğrenme kavramı birçok araştırmaya konu olmuş olup farklı tanımlar ve kuramlar ortaya konmuştur. “Öğrenme, bilgiyi algılama, kaydetme, organize etme, hatırlama ve kullanılabilir hale getirme sürecidir. Sinir sisteminin bir işlevi olmakla beraber aktif katılım, odaklanma ve tekrar gerektirir” (Karaca, Tirit Karaca, Çalış ve Yiğit, 2018, s.16). Bir diğer tanıma göre öğrenme, çevresi ile etkileşimi sonucu kişide oluşan nispeten kalıcı izli davranış değişikliğidir (Özmen, 2004). İkiz (2007) öğrenmeyi yeni deneyimlerle birlikte önceki öğrenmeden kalan davranışların gösterilmediğini ifade etmiştir. Öğrenme hayat boyu devam eden bir süreçtir. Özellikle içinde bulunduğumuz bilgi çağında öğrenmeyi sınırlı zamanlara ve belli mekânlara sığdırmak imkânsız hale gelmiş ve AB tarafından yaşam boyu öğrenme kavramı ortaya atılmıştır. Yaşam boyu öğrenmeyi Avrupa Birliği, “Bireyin yaşamı boyunca bilgisini, becerilerini, yeterliklerini bireysel, sosyal ya da mesleki olarak geliştirmeyi amaçlayan tüm etkinliklerdir” şeklinde tanımlamıştır (Avrupa Komisyonu, 2002; akt. Adıyaman, 2019, s.5). Bununla birlikte planlı ve programlı öğrenme çocukların eğitim ortamlarına dâhil olmasıyla başlamaktadır. Bu öğrenme şeklide formel eğitim yoluyla olur. Formel eğitim, belirli bir yaş grubundaki bireylere, daha önceden belirlenmiş amaçlara uygun olarak hazırlanmış eğitim programlarıyla okulda gerçekleştirilen eğitimidir. Formel eğitimde öğrenme sonucun da davranışlarda istendik yönde bir davranış değişikliğinin meydana gelmesi beklenir. Öğrenme ürünü olan bu davranışları “bilişsel davranışlar, duyuşsal davranışlar ve psikomotor ya da devinişsel davranış” olmak üzere üç bölüme ayrılır (Özmen, 2004, s.34-35). Örneğin, bir konu hakkında edindiğimiz kavramlar, teoriler, prensipler vb. bilişsel davranış, o konuyla ilgili his, inanç ve tutumlarımız duyuşsal ve bir konudaki öğrendiklerimizi harekete geçirmemiz, yani kalemi tutmamız, yazı yazmamız, araç kullanmamız psikomotor davranışlardır. Bu davranışlar planlı eğitim yoluyla yani kasıtlı kültürlemeyle ve gelişigüzel kültürlemeyle kazanılır. Kasıtlı kültürleme, eğitim kurumlarında belli bir plan dâhilinde kazandırılan davranışlardır, gelişigüzel kültürleme ise yaşam içinde kendiliğinden kazanılan davranışlardır (Senemoğlu, 2004). “Eğitimin kasıtlı olması bilimsel olarak toplumsal ve

politik yönünün, istendik olması da bireysel ve gelişimsel yönünün açılımıdır” (Erginer, 2018, s. 2). Örneğin, öğrenmenin tanımını söylemek, bağlama çalmak kasıtlı kültürlenme ya da planlı eğitim yoluyla; evde, sokakta bireyin çevresiyle etkileşimi sonucu edindiği davranışlar ise gelişigüzel kültürlenme yoluyla olmaktadır.

Öğrenmenin nasıl gerçekleştiğini ise davranışçı ve bilişsel kuramcılar farklı şekillerde açıklamıştır. Davranışçı kuramcılar, “öğrenmenin uyarıcı ile davranış arasında bir bağ kurularak geliştiğini ve pekiştirme yoluyla davranış değiştirmenin gerçekleştiğini kabul eder” (Erözkan, 2007, s.264). Bilişsel kuramcılar öğrenmenin bir zihinsel süreç olduğunu ve zihne ulaşan bilgilere anlam verilmesi ile gerçekleştiğini ifade ederler ve anlamlandırma süreci ise öğrencinin kendi çabalarına, bulunduğu sosyo-ekonomik çevreye, bu süreçte aldığı role göre farklılık gösterdiğini iddia eder (Özmen, 2011). Bu kuramcılar daha çok öğrenmenin doğrudan gözlemlenemeyen algı, bellek, duyuş, yaratıcılık, hatırlama gibi içsel süreçleri ile ilgilenmektedirler. Bu iki kuram her ne kadar öğrenmeyi farklı şekillerde tanımlıyor gibi görünse de aslında bu tanımlar birbirini tamamlar niteliktedir (Yanpar, 2009). Sonuç olarak öğrenme oldukça kompleks birçok durumdan etkilenen, yaşam boyu devam eden bir süreçtir.

Öğrenme Güçlüğü

İlk öğrenme güçlüğü vakası ise 1896 yılında Dr. W. Pringle Morgan tarafından “konjenital kelime körlüğü” tanısıyla yayınlanmıştır. Morgan, 14 yaşındaki Percy’nin genel olarak akıllı ve zeki olduğunu, oyunlarda becerikli, aritmatikte başarılı olduğunu ancak okuma ve yazma alanında ise okuyamadığını ve hatasız yazamadığını belirlemiştir (Karaca, Tirit-Karaca ve Yiğit, 2018). Bu vakanın, adını bile “Percy” yerine “precy” diye yazdığını, ama 785.852.017’yi hemen okuyabildiğini, aritmetikte bir sorunu olmadığını bildirmiştir (Koç ve Korkmaz, 2016). Morgan bu durumun, 153 yazılı ve basılı sözcüğü görsel hafızada depolayamamaktan kaynaklanabileceğini ileri sürmüştür (Koç ve Korkmaz, 2016). Öğrenme güçlüğü özel eğitim alanında ilk olarak (yani tıp dışında) 1962 yılında Samuel Kirk tarafından tanımlanmıştır, bunun öncesinde öğrenme güçlüğü olan çocuklar için zihinsel yetersizliği olduğu, duygusal bozukluk gösterdiği, sosyo-kültürel yoksunluğu olduğu düşünülmekteydi (Şenel-Günayer, 1995). “Beyin yapısı yönünden, bu çocuklar normal arkadaşlarından farksız oldukları halde, bunların da beyin hasarına sahip oldukları, fakat bu hasarın çok az olduğu (minimal) düşünülmüştür. Böylece “Minimal Beyin Hasarı” terimi kullanılmaya başlanmıştır” (Şenel- Günayer, 1995, s.40). “Öğrenme

güçlüğü, bir gecikme, hastalık ve ya konuşma sürecinde, dilde, okumada, hecelemede, yazmada veya aritmetikte ortaya çıkan olası bir serebral işlevsizlikten ve/ veya davranışsal bozukluktan veya zihinsel gerilikten, duyu kaybından veya kültürel ve eğitsel faktörlerden kaynaklanmayan bir ya da daha fazla olan gelişim geriliğidir” (Kirk,1988; akt. W. N. Bender, s.18). Ataman ve Kahveci (2003, s.155) “öğrenme gücünü öğrenme yetersizliği olarak tanımlamıştır. Buna göre öğrenme yetersizliği, zihinsel yetersizlik değildir. Öğrenme yetersizliği okuma, yazma, konuşma, dinleme, düşünme, dili anlama ve matematik gibi geniş bir alanda öğrencilerin becerilerinin etkilenmesidir ve çocukların bilgiyi seçme, tutma ve ifade etmede problem yaşamalarıdır”. Bu öğrenciler okuma becerileri bakımından akranlarından geridedirler ve onlardan daha çok okuma hatası yaparlar. Renk ve sayı gibi görsel içerikli sembolleri ayırt etmede zorlanırlar. Kısa süreli, uzun süreli ve işleyen bellekte sorunları vardır. Gördüklerini, duyduklarını hatırlamada ve ezber yapmada zorlanırlar (MEB, 2008).

Öğrenme yetersizliği APA’ya (1994) göre okuma yetersizliği (disleksi), matematik yetersizliği (diskalkuli), yazılı anlatım yetersizliği (dispraksi) ve başka türlü adlandırılmayan öğrenme yetersizliği olarak 4 başlık altında ele alınmıştır (akt. Ataman ve Kahveci, 2003). Bu öğrenme güçlüklerinin ortak özellikleri ise Bender (2008, s.42) tarafından aşağıdaki gibi maddelerle ifade edilmiştir.

1. Öğrenme gücü kızlara göre erkeklerde daha fazla görünmekte ve öğrenme gücü sınıflarında erkek nüfus kızları 1/3 ya da 1/4 oranında geçmektedir.
2. Öğrenme gücü olan çoğu öğrenci 3. ve 4. sınıf aşamasında saptanır ve bu çocuklar okul hayatları boyunca öğrenme gücü ile ilgili destek eğitimi almaya devam eder.
3. Öğrenme gücü olan birçok öğrenci okuma, yazma ya da dil görevlerinde zorluk çeker fakat matematikte zorluk çekmeyebilir. Bazı öğrencilerin okuma ve dil derslerinden ziyade matematikte öğrenme gücü çekmelerine rağmen bu durum kuraldan ziyade bir istisnadır.
4. Öğrenme gücü dikkat problemleri ve/ veya devlet okulu sınıflarında yüksek seviyede dikkat dağınıklığı şeklinde görülür.
5. Öğrenme gücü olan bazı öğrenciler, okul ödevlerini tamamlarken ya da doğru kitabı sınıfa yanında getirme ya da zamanında sınıfa gelme gibi kişisel organizasyon durumlarında zorluk yaşarlar.
6. Öğrenme gücü olan bazı öğrenciler de hiperaktivite (sürekli hareketlilik) yaşar ya da huzursuzluğa yatkınlıkları vardır, sık bir şekilde sınıfın içinde gezme eğilimindedirler. Bu problem reçeteli ilaçlar içeren tıbbi müdahale gerektirebilir.
7. Yazı tahtasında yazıyı kopya etmek, diğer materyal kopyalama ödevlerini ya da görevlerini yapmada zorluk çekerler bu da onların öğrenme gücü olduğunun belirtisidir.

Disleksi

“Disleksi kelime anlamı olarak kelimeleri okumada yaşanan güçlük demektir ve Yunanca kökenli bir kelimedir. Dyslexia, kelime kökeni Yunanca; dys: güçlük ve lexia:

sözcük kelimelerinden gelmektedir. Disleksi, okuma-yazma ve dil becerilerinin gelişiminde yaşanan özel bir öğrenme güçlüğü olarak tanımlanabilir” (Chevin, 2009; Payne ve Turner, 1999; akt. Balcı,2017, s.198). “Disleksi, duygusal eksiklikler veya bilişsel zorluklar gibi nedenlerle açıklanmayan okuma zorluğu olarak tanımlanmaktadır” (Lyon, Shaywitz ve Shaywitz, 2003; akt. Gabrielli ve Mello, 2018, s. 798). Dislektik öğrencilerin okuma, yazma, heceleme konusunda zorluk çektikleri ifade edilmiştir (Ikeshita, Yamaguchi, Morioka, ve Yamazoe, 2018). disleksinin en temel tanımı dil temelli zorluk ve doğru, akıcı kod çözme baskısı şeklinde yapılmıştır (Worthy, Lammert, Long, Salmerón ve Godfrey, 2018).

Disleksi, zekâsı normal ya da normalüstü olan, herhangi bir duyuşsal, nörolojik, fiziksel, ruşsal ve kültürel özürlü olmayan okuma, yazma, matematik, kendini ifade etme, düşünme, zaman ve mekânda yönelme alanlarından biri veya birkaçında yetersizliğe yol açan bir bozukluktur. (Salman,U., Salman, A.B., Özdemir, F. ve Özdemir, S., 2016). Disleksi diğer öğrenme güçlükleri arasında en sık karşılaşılanıdır. “Disleksi, her beş çocuktan birini etkileyen ve her kültürde, ırkta ve sosyo-ekonomik düzeyde görülen bir öğrenme sorunudur” (Saraç, 2014, s.71). Disleksiyle ilgili çalışmalar dislektik beynin anatomisi, işleyişi ve organizasyonu dislektik olmayanlara göre farklı olduğunu ortaya koymaktadır. Bu tür çocuklarda beynin sağ yarım küresi ya da lateral bölge denilen kısmın daha fazla geliştiği tespit edilmiştir. Beynin bu yarım küresi de yaratıcı ve görsel düşünce süreçleriyle ilgilidir (Hammond ve Hercules, 2000). Nitekim beyin, insan zekâsının, duygularının, bilincinin, algının, algılamının, karar vermenin planlamanın, sevmenin, nefretin, kasıtlı ve kasıtsız öğrenmenin merkezidir. Organizmayı sevk ve idare edendir (Duman, 2015). Bazı kaynaklarda disleksi özgül öğrenme güçlüğü olarak ifade edilmiştir (DSM-5, 2017; Karaca, Tirit-Karaca ve Yiğit, 2018). Özgül öğrenme güçlüğü ve diğer öğrenme güçlükleri alanında bütün dünya tarafından kabul edilen DSM-5 kriterleridir. Bir çocuğa özgül öğrenme güçlüğü tanısı koyulabilmesi için aşığıdaki kriterlerin karşılanması gerekir (Karaca, Tirit-Karaca, Çalış ve Yiğit, 2018, s.16).

A. En az 6 ay süreyle aşığıdaki belirtilerden en az birinin olması

1. Okumada zorlanma veya yanlış okuma,
2. Okuduğunu anlama güçlüğü
3. Harf karıştırma veya yazma güçlüğü
4. Yazılı anlatım güçlüğü
5. Sayıları algılama ve hesaplama güçlüğü
6. Matematiksel akıl yürütme ve çözme güçlükleri

B. Okul becerilerinde ölçülerek gösterilen gerilik
(17 yaş üstü ise belgelenmiş öğrenme güçlüğü hikâyesi)

C. Öğrenme güçlükleri okul yıllarında başlar ama tam olarak etiketlenme olmayabilir.

D. Öğrenme gücünü açıklayacak bir neden olmamalı
(Görme, işitme, ruhsal problem ve lisan ve eğitimi metodu yetersizliği olmamalıdır)

Disleksiye Ataman ve Kahveci (2003) merkezi sinir sistemi kaynaklı ve “kelime algılama” odaklı bir zorluk olduğunu ortaya koymuşlardır. Bu kelime algılamadaki zorluğunsu fonolojik kodlamada görülen farklılaşmaktan kaynaklandığını ifade etmişlerdir. Bununla birlikte dislektik çocukların güçlü yönlerini Altuntaş (2010, s.40) aşağıdaki gibi maddeler halinde ifade etmiştir.

1. Olaylara farklı bakış açısı ile bakabilirler.
2. Yüksek bir empati güçleri vardır.
3. Ek süre verildiği takdirde okumada fark edilebilir bir gelişme gerçekleştirebilirler.
4. İleri görüşlü bireylerdir.
5. Pek çok kişinin aksine büyük resmi görebilirler.
6. En az normal düzeyde bir zekâyâ sahiptirler.
7. Hayal güçleri oldukça geniştir.
8. Yaratıcıdır.

Dislektik çocuklarda yukarıda bahsi geçen davranışların bir kısmı dislektik çocuklarda bulunabileceği gibi bu davranışların tamamı da bulunabilir. Ataman ve Kahveci (2003), Dislektik çocuklara yardımcı olabilmek için aşağıdaki ipuçlarının dikkate alınması gerektiğini aktarmışlardır (Ataman, Kahveci, 2003).

1. Derse başlamadan önce o gün nelerin işleneceğini anlatmak ve tahtaya alt başlıklar halinde yazmak.
2. Ev ödevi verilirken öğrencilerin istenilenleri defterlerine eksiksiz bir biçimde yazıp yazmadığını kontrol etmek.
3. Bu öğrencilerin görevlerini her zaman yazılı bir şekilde bildirmek ve asla sadece sözel olarak ifade etmemek.
4. Günlük kontrol listeleriyle öğrencilerin çalışmalarını gözlemek ve bu gözlem sonucunu onları olumlu yönde geliştirecek şekilde kullanmak.
5. Ödevleri küçük basamaklara bölerek onları daha kolay hatırlanır hale getirmek.
6. Öğretmene yakın bir şekilde oturmalarını sağlamak ve sık sık gözlemek.
7. Tahtaya yazı yazarken aynı renk kalem kullanmak yerine, her bir cümleyi farklı renklerle kullanarak yazmak veya altlarını çizmek.
8. Tahtadaki yazıyı öğrencinin acele etmeden yazmasına imkân sağlamak.
9. Öğrencilerin var olan seviyelerine uygun kitaplar okumalarını sağlamak.
10. Sınıf içinde ilk başlarda yüksek sesli okumaları yaptırmamak.
11. Bir erişkin eşliğinde birlikte okuma çalışmaları yaptırmak.
12. Dislektik çocukların zorlandığı, “-b, -d, -p, -c” harflerinden bir kısmının birlikte kullanıldığı kelimelerle çalışmak.
13. Okuma düzeltmeleri üzerinde çalışmak.
14. Heceleme zayıflığının, düşük zekânın bir göstergesi olmadığını unutmamak.
15. Genel matematik terimlerinin işleme geçilmeden önce net olarak anlamalarını sağlamak. Örneğin; toplam, daha, artma, fazla gibi sözcüklerin toplama gibi tek bir işlem sürecini ifade ettiğini anlatmak gibi.
16. Akıldan yapılması gereken bir problem sorulduğunda temel rakamları ve işlem türünü kısaca not almasını sağlamak.
17. Öğrenciye problemin her bir basamağı için kendi seçtiği sözcüklerle ifade etmesine imkân tanımak.
18. Çarpım tablosunu ezberlemesi için baskı oluşturmamak. Bunun yerine problem çözümü sırasında yanında bulundurmasını sağlamak.
19. Hesap makinası kullanmalarına izin vermek.
20. Matematik terimlerini çoklu zekâyâ ve kinestetik metoda göre sıklıkla tekrar etmek.

21. Ondalık sayılarla çalışırken noktaları kırmızı kalemle işaretlemek.
22. Yazı çalışmaları yapılırken öğrenciye yabancı olan kelimelere yer vermemek.
23. Yazı yazarken harcanan çabayı ve gelişmeyi fark ederek bunları içerik üzerinde hoş işaretlemeler yaparak öğrenciyi güdülemek.
24. Yazı çalışmalarında hatayı gösterirken olumlu işaretlemeler yapmak. ☺ gibi.
25. Öğrencinin kâğıdını işaretlerken kırmızı kalem kullanmamak.
26. Yazılı bir materyalin tamamını kopya etmesini istememek.
27. Uzun ve yorucu ödevler asla vermemek. Bu onların zor olan yaşamlarını daha da zorlaştıracak ve hata yapma eğilimlerini arttıracaktır.
28. Yazılı tanımlamalar beklemek yerine sözel tanımlamaları da kabul etmek.
29. Ödev veya yazılı için diğer öğrencilere tanınan süreden daha fazlasını tanımak.

Herhangi bir zekâ sorunu olmayan kişi okuma yeteneğini hiçbir zaman tam kazanamazsa veya çok geç ve yavaş bir biçimde kazanırsa, buna yol açacak herhangi bir beyin hastalığı söz konusu değilse buna gelişimsel disleksi denir (Bingöl, 2003, s.67). World Federation of Neurology 1970’de gelişimsel disleksiye “konvansiyonel yönergeler, yeterli zekâ ve sosyokültürel olanaklara rağmen okumayı öğrenme zorluğu biçiminde kendini gösteren bir bozukluk” olarak tanımlamıştır (Gür, 2013, s.9). “Beyin hasarı nedeniyle kişinin okuma becerilerinde görülen kayıp ile karakterizedir. Okumayı öğrenmiş kişilerde beyin hasarı sonucu bilişsel süreçlerin zarar görmesi ya da tamamen yok olması sonucu ortaya çıkan okuma güçlüğüdür” (Hultquist, 2006; akt. Saçaklıdır, 2018, s.6). Öğrenilmiş kelimelerin okunmasında güçlük yaşanmadığı halde, gerçekte kelime olmayan yazıların okunmasında problem yaşanmasıdır (Şenel-Günayer,1998).

Tutum

Tutum, “bir bireye atfedilen ve onun bir psikolojik obje ile ilgili düşünce, duygu ve davranışlarını düzenli bir biçimde oluşturan bir eğilimdir. Bir tutum, bireyin düşünce, duygu ve davranışlarını birbirleriyle uyumlu kılarak etkiler” (Pehlivan, 2008, s.152). Tutum içsel bir süreç olması sebebiyle bireylerin bir olay veya nesneye karşı olan tutumların doğru gözlemlemek güçtür. Tutumlar aynı zamanda birey davranışları üzerinde de dolaylı olarak izlenebilir. Kazazoğlu (2013) olumlu tutumların öğrenme sürecinde öğrencileri daha başarılı kılarken, olumsuz tutumların ise başarısızlığa neden olabileceğini ifade etmiştir. Aynı zamanda tutum, “öğretmenlerin öğrencilerini etkileyen en önemli kişilik özelliklerinden biridir. Özellikle öğretmenlerin, öğrencilere ve okul çalışmalarına karşı tutumları, öğrencilerin öğrenmesine ve kişiliğine geniş ölçüde tesir etmektedir” (Çetinkaya, 2007, s.5). Tutumlar, “görüşlerden, değerlerden ve inançlardan farklıdır. Görüşler, genellenebilirlik derecesi ve ölçme tekniği bakımından tutumlardan farklıdır. Görüşler, belirli oluşumlara veya durumlara gösterilen kişisel tepkilerdir. Tutumlar ise

daha geniş çapta olaylar grubuna veya insan topluluklarına karşı bireyin tepkilerindeki etkileri bakımından daha geneldir” (Üstüner, 2006, s.111).

Tutumların ölçülmesinde; “tutumun yönü, derecesi ve boyutları dikkate alınır. Tutumun yönü, hoşlanma, hoşlanmama, pozitif, negatif olma gibi durumlardır. Tutumun derecesi kabul edilme veya reddetme durumunu ifade eder. Tutumun yoğunluğu ise, davranışın ölçülebilir ve gözlenebilir şekilde dışa dönük olma durumlarını belirtmektedir” (Kaptanoğlu, 2010, s.42). Tutumlar doğrudan gözlemlenemeyen davranışlar olduğu için tutumlar geliştirilen ölçeklerle ölçülebilir. Bu ölçeklerde kullanılacak cümlelerin yazımında dikkat edilecek hususlar için Edwards (akt. Anderson ve Çıkrıkçı, 1991, s.243-244) 14 informal ölçüt önermiştir. Bu ölçütler:

1. Şu andan çok geçmişe yapılan atıf cümlelerinden kaçınmak
2. Gerçek olayları yorumlayan veya gerçek olaylara dayalı olarak yorumlanabilecek ifadelerden kaçınmak
3. Hakkında birden fazla yorum yapılabilecek ifadelerden kaçınmak
4. Ele alınan psikolojik konu ile ilişkisiz tutum cümlelerinden kaçınmak
5. Herkes tarafından kabul görecektir veya herkes tarafından kabul görmeyecek cümlelerden kaçınmak
6. İlgili konusu olan ölçeğin duyuşsal ranjını bütünüyle kapsadığına inanılan cümleleri seçmek
7. İfadelerdeki dilin basit, açık ve doğrudan anlaşılır olmasını sağlamak
8. Cümlelerin kısa ve en fazla 20 kelimeyi geçmemesine dikkat etmek
9. Tutum cümlelerinde hepsi, daima, hiçbiri, asla gibi sıkça kullanılan ve cevaplayıcıyı belirsizliğe götüren evrensel kelimeleri kullanmaktan kaçınmak
10. Her cümlenin yalnızca tek bir düşünceyi içermesini sağlamak
11. Yalnızca, sadece, bir tek ve benzeri yapıdaki diğer kelimelerle madde yazımında dikkatli ve ölçülü olmak
12. Tutum cümlelerini karmaşık ve birleşik cümleler halinde ifade etmekten kaçınmak
13. Ölçekte ölçüğü alacak kimselerin anlayamayacağı kelimeleri kullanmaktan kaçınmak
14. İki olumsuz ifadeyi bir arada kullanmamak

Tutularda genellikle birbirleriyle uyum halinde bulunan bu üç faktöre tutumların öğeleri ya da ABC modeli denir. Güçlü tutumlarda bu öğelerin hepsi bir arada bulunur (Pehlivan, 2008). Bunlar bilişsel öğeler, duyuşsal öğeler ve davranışsal öğelerdir. Yaşantılarımız üzerinde etkileri olan tutumlar yukarıdaki üç öğeden oluşur diyebiliriz. “Bilişsel öğe, tutum nesnesine ilişkin inanç, kanaat ve bilgilerden oluşur. Duyuşsal öğe, inançlara bağlanmış heyecansal duygulardan oluşur. Davranışsal öğeler ise belirli bir biçimde tepki göstermeye hazırlıktır” (Kavas, 2013, s.144). “Tutumun bu üç bileşenli yapısında, bu üç öğe birbiriyle tutarlı olduğunda bireylerin tutumları kalıcılık gösterir yani değiştirilmesi zordur” (Akbulut-Kadıoğlu, Güven ve Karaalioğlu, 2018, s.2). Tutumun bu üç öğesine örnek verecek olursak; Bir ustanın işini sevmesi, duyuşsal öğe; bu ustanın

yaptığı işin kurallarını bilmesi bilişsel öge ve bu işi ustanın işini titizlikle yapması davranışsal öge ile açıklanabilir.

“Tutumların ögeleri arasındaki tutarsızlık bireyde çelişki ve rahatsızlık meydana getirecektir. Bu tutarsızlığın giderilememesi durumunda bireyde psikolojik ve fizyolojik bazı tepkimelerin oluşması kaçınılmazdır. Yani bilişsel (inanç), duygusal ve davranışsal ögeler arasındaki kuvvetli tutarlılık bireyin ruh ve beden sağlığı açısından da önemlidir” (Kavas, 2013, s.145). “Tutumlar bireyin ruh ve beden sağlığı için önem arz ettiği gibi olumlu ve olumsuz tutumlar eğitim-öğretim ortamına içinde önem arz etmektedir. Bunun için eğitim-öğretim ortamında tutumu etkileyen durumların belirlenmesi, değerlendirilmesi ve elde edilen sonuçlara göre önlemlerin alınması, eğitimin istenilen amacına ulaşması için gereklidir” (Avcı, Coşkuntuncel ve İnandı, 2011, s.50). Öğretmenlerin disleksiye yönelik tutumları da onların disleksiye dair bilgilerini ve dislektik çocuklara yaklaşımlarını etkileyecektir. Olumsuz tutuma sahip öğretmenlerle karşılaşan dislektik çocuklar hiçbir zaman başarı duygusunu tadamayacak ve ömür boyu başarısızlığın verdiği çaresizlikle, karamsarlıkla yaşamlarını idame ettireceklerdir. Bu sebeple öğretmenlerin disleksi başta olmak üzere meslek alanlarını ilgilendiren özel öğrenme güçlüklerine ve diğer problemlere karşı olumlu tutum içinde olmaları gerekmektedir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Sınıf öğretmenlerinin disleksiye yönelik bilgi düzeylerini ve tutumlarını belirlemek amacıyla yapılan araştırmanın bu bölümünde, araştırma modeli, evren ve örneklem, veri toplama aracı, verilerin toplanması ve analizi yer almaktadır

Araştırma Modeli

Sınıf öğretmenlerinin disleksiye ilişkin bilgi ve tutumlarının var olduğu şekliyle ortaya konulmasını amaçlayan bu araştırma tarama desenlerinden kesitsel tarama deseni üzerine kurgulanmıştır (Karasar, 2019). “Kesitsel çalışmalarda araştırma verisi tek ve nispeten kısa bir zaman periyodunda araştırmanın katılımcılarından toplanır (Christensen, Johnson ve Turner, 2015, s.373).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın çalışma evrenini, Tokat il genelinde 2018-2019 eğitim-öğretim yılında faaliyetlerini sürdürmekte olan, MEB’e bağlı ilkokullarda görev yapmakta olan toplam 1740 sınıf öğretmeninden oluşturmaktadır. Örneklem türlerinden ise basit tesadüfi örneklem türü kullanılmıştır. Basit tesadüfi örneklemede tüm birimler eşit şansa sahiptir. Evren çok büyük ve karmaşık değilse seçme işlemi kolaydır ve bu yöntemle yapılan örneklemede istatistiksel işlemler ağırlıksız olarak yapıldığı için değerlendirme işlemi ve örneklem hatası kolayca hesaplanabilir (Kılıç, 2013, s.45). Araştırmanın örneklemini Tokat il genelinde basit tesadüfi örneklem yoluyla belirlenmiş devlet okullarında görev yapmakta olan 540 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır.

Tokat genelinde 540 sınıf öğretmenine uygulanan anket formunun %65,5’ini oluşturan 354 anket formu geri dönüş sağlamış ancak 9 anket uygun şekilde doldurulmadığından değerlendirmeye alınmamış ve %63,8’lik kısmını oluşturan 345 katılımcının verileri üzerinden analizler yapılmıştır. Araştırmanın örneklemine yönelik betimsel bilgiler Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2. Öğretmenlerin Tanıtıcı ve Mesleki Özelliklerinin Dağılımı

Tanıtıcı ve Mesleki Özellikler	n	%
Cinsiyet		
Kadın	104	30.14%
Erkek	241	69.86%
Yaş Grubu		
20-30	64	18.6%
31-40	122	35.4%
41-50	102	29.6%
51+	57	16.5%
Eğitim Düzeyi		
Lisans	320	92.8%
Yüksek Lisans	25	7.2%

Tablo 2'ye göre araştırmaya katılan öğretmenler cinsiyet yönünden incelendiğinde %30,14'ünün kadın, %69,86'sının erkek olduğu, yaş gruplarına göre incelendiğinde %18,6'sının 20-30 yaş arası, %35,4'ünün 31-40 yaş arası, %29,6'sının 41-50 yaş arası, %16,5'inin ise 51 yaş ve üzerinden olduğu, eğitim düzeyi açısından incelendiğinde ise %92,75'i lisans, %7,25'i ise yüksek lisans düzeyinde olduğu görülmüştür. Yüksek lisans programından mezun katılımcıların çok az olduğu ve doktora programından mezun katılımcının da bulunmadığı görülmüştür. Bu nedenle araştırmamızda eğitim düzeyi açısından farklılıklar incelenmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada Gwernan-Jones ve Burden (2009) tarafından geliştirilmiş olan disleksi tutum anketi kullanılmıştır. Anketi Türkçeye uyarlayabilmek ve araştırma kapsamında kullanabilmek için yazar ile mail yoluyla iletişime geçilmiş ve izin alınmıştır (bkz. Ek-2). İzin alındıktan sonra anket alanında yetkin beş kişinin Türkçe'ye çevirmesi ve sonrasında tekrar İngilizceye çevrilmesi sonucu Türkçe formu elde edilmiştir. Çeviri çalışmasına katılan uzman grubu, lisans eğitimi İngilizce eğitimi olan, eğitim alanında doktora eğitimini tamamlamış uzmanlardan oluşmaktadır. Araştırmanın veri toplama aracı, Demografik Bilgi Formu, Disleksi Tutum Anketi ve Disleksi Bilgi Formu olmak üzere üç bölümden oluşmaktadır.

Gwernan-Jones ve Burden'den (2009) alınan anketteki disleksi tutum anketi bölümünde yer alan iki madde birden çok yargı içerdiği için yaptığımız araştırmada bu maddeler aynı yargıları içeren ayrı maddelere dönüştürülmüştür. Böylece her bir maddenin tek bir yargı içermesi sağlanmıştır. Buna göre orijinal formda 16 madde bulunurken bu çalışmada 18 maddelik bir form kullanılmıştır.

Ankette öğretmenlerin cinsiyetine, yaşına ve eğitim düzeyine ilişkin üç madde yer aldığı demografik bilgi formu; beşli likert formunda hazırlanan, “Kesinlikle Katılıyorum”, “Katılıyorum”, “Kararsızım”, “Katılmıyorum” ve “Kesinlikle Katılmıyorum” şeklinde ifadelerin yer aldığı 18 maddeden oluşan disleksi tutum anketi; 2 tane çoktan seçmeli soru, 8 maddeden oluşan doğru/yanlış tanımlı madde, Disleksi, Diskalkuli, Özel Öğrenme Güçlü, Disapraksiye, Dikkat Eksikliği Hiper Aktivite kavramlarının tanımlanmasının istendiği 6 açık uçlu maddeden oluşan disleksi bilgi formu yer almaktadır.

Veri Toplama Süreci

Araştırma da veri toplama araçlarından olan anket kullanılmıştır. Anket, araştırmacının ihtiyaç duyacağı ve araştırma sorularına cevap bulacağı nitelikte verileri elde etmesini sağlayacak sorulardan oluşan veri toplama yöntemidir (Altunışık, Bayraktaroğlu, Coşkun ve Yıldırım, 2005). Gwernan-Jones ve Burden tarafından geliştirilmiş olan anketin kullanımı için araştırmacı ile mail yoluyla iletişime geçilip izin alınmış ve eğitim alanında uzman bireyler tarafından çevrilmiş, geri çevrisi yapılmıştır. Daha sonra anketin okullarda uygulanabilmesi için Tokat İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden gerekli izin alınmıştır (bkz. Ek-3). Araştırmada veriler toplanırken beşli likert formunda 18 madde, çoktan seçmeli 2 soru, doğru/yanlış formunda 8 madde ve açık uçlu soru formunda 6 soru olmak üzere 4 bölümden oluşan anket formu uygulama için yeterli sayıda çoğaltılmış ve katılımcılara birebir uygulanmıştır. Anket uygulanmadan önce okul yönetimi ve öğretmenlerle görüşülüp anket hakkında ön bilgi verilmiş, samimi ve gönüllülük esasına göre cevaplamaları istenmiştir. Bu anket için toplanan verilerin sadece bilimsel amaçlar için kullanılacağı, ayrıca isim yazılmasına gerek olmadığı söylenmiştir. Anket 2019 yılı Mart-Nisan aylarında uygulanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada verilerin analizi için Disleksiye ilişkin tutum maddelerine verilen yanıtların yaşa ve cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere Kİ- kare uyum katsayısı kullanılmıştır. Disleksiye ilişkin bilgi anketinde yer alan çoktan seçmeli sorular ve doğru yanlış maddelerine verilen yanıtların yaşa ve cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere de yine Ki-kare uyum katsayısı kullanılmıştır. Ankette ki soru formundan elde edilen verilerin istatistiksel çözümlemesinde Statistical Package for Social Science (SPSS) 20 istatistiksel veri analizi programı kullanılmıştır.

Disleksiye ilişkin bilgi anketinde yer alan açık uçlu maddelere verilen yanıtlar ise içerik çözümlemesi tekniği kullanılarak analiz edilmiştir. Cohen, Manion ve Morrison (2007; akt. Göktaş, s.180) içerik analizini; “metinlerin düzenlenmesi, sınıflandırılması, karşılaştırılması ve metinlerden teorik sonuçlar çıkarılmasından oluşan bir araştırma tekniğidir”. İçerik analizi yapılarak betimsel analizde özetlenen ve yorumlanan veriler, içerik analizinde daha derin bir işleme tabi tutulur ve betimsel yaklaşımla fark edilemeyen kavram ve temalar bu analiz sonucu keşfedilebilir (Dündar, Kandemir, Palancı ve Selçuk, 2014). Katılımcıların anket formu için her bir katılımcıya K.19.K., K.35.E. şeklinde rumuz verilmiştir. Bu rumuzdaki K harfi katılımcıyı, sayı katılımcı anket numarasını, en sondaki K ve E harfleri kadın ve erkeği tanımlamaktadır. Açık uçlu sorulara verilen yanıtlar öncelikle World belgesine aktarılmıştır. Her soru altında ayrı ayrı toplanan katılımcı ifadeleri öncelikle bütün olarak okunmuştur. Daha sonra ilgili ifadelerden kelime, kelime grubu ve cümle şeklinde ön kodlar çıkartılmıştır. Geçerlik ve güvenilirliği sağlamak için başka bir uzmandan anket formlarının ilgili sorulara ilişkin cevapları kodlanması istenmiştir. Oluşturulan kodların tutarlılığını hesaplamak için Miles ve Huberman’ın (1994) görüş birliği formülü kullanılmıştır ve %95 oranında görüş birliğine varılmıştır. Bu oran araştırma için güvenilir kabul edilmiştir. Bu yapılan kodlamalara ilişkin temalar belirlenmiş ve ilgili kodlar ilgili temaların altında toplanmış ve her bir temaya ait kodların frekansı hesaplanmıştır. Yine nitel verilere ilişkin geçerlik ve güvenilirliği arttırmak için kodlara yönelik oluşturulan tabloların ve bulguların altına katılımcı ifadelerine doğrudan yer verilmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde araştırma bulguları ve buna bağlı olarak yapılan tablo yorumları yer almaktadır. Araştırmada elde edilen bulgu ve yorumlar araştırmanın alt amaçlar doğrultusunda sırasıyla verilmiştir.

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bu başlık altında M1, M2, M3, M4, M5, M6, M7, M8, M9, M10, M11, M12, M13, M14, M15, M16, M17, M18, S1,S2 ve Doğru/ Yanlış kısmındaki M1, M2, M3, M4, M5, M6, M7, M8 no'lu maddelere verilen yanıtların anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini incelemekle birlikte yine yanıtların yaşa ve cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan Ki- Kare analizi sonuçlarına her bir madde için ayrıca yer verilmiştir.

Katılımcıların Madde 1'deki "Disleksi kavramı tembelliğe karşı bir gerekçedir" ifadesine verdiği yanıtlara ilişkin Ki- Kare analizi sonuçları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Madde 1'e Verilen Yanıtların Yaşa ve Cinsiyete Göre Farklılaşma Durumlarına İlişkin Ki-Kare Analizi Sonuçları

Madde 1		Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Fikrim yok	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum	Toplam	χ^2	
Toplam	n (%)	16 (4,60)	44 (12,80)	33 (9,60)	144 (41,70)	108 (31,30)	345 (100,0)	172.12*	
Yaş	20-30	n (%)	5 (1.40)	9 (2.60)	7 (2.00)	20 (13.90)	23 (6.70)	64 (18.60)	29.46*
	31-40	n (%)	4 (1.20)	9 (2.60)	10 (2.90)	58 (16.80)	41 (11.90)	122 (35.40)	
	41-50	n (%)	4 (1.20)	9 (2.60)	9 (2.60)	44 (12.80)	36 (10.40)	102 (29.60)	
	51 ve üzeri	n (%)	3 (0.90)	17 (4.90)	7 (2.00)	22 (6.40)	8 (2.30)	57 (16.50)	
	Cinsiyet	Kadın	n (%)	3 (2.10)	10 (7.10)	12 (8.50)	65 (46.10)	51 (36.20)	
Erkek	n (%)	13 (6,40)	34 (16.70)	21 (10.30)	79 (38.70)	57 (27.90)	204 (100)		

* p<0.05

Tablo 3'te yer alan "Disleksi kavramı tembelliğe karşı bir gerekçedir" maddesine katılımcılar en az %4,60'ı "kesinlikle katılıyorum", en çok %41,70 ile "katılmıyorum"

yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin %73'ü (%31,30'u kesinlikle katılmıyorum, %41,70'i katılmıyorum) disleksi kavramının tembelliğe karşı bir gerekçe olmadığını belirtmiştir. Katılımcıların maddeye verdikleri yanıtlar arasındaki fark ise istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur, $\chi^2=172,12$, $p<0.05$.

Katılımcıların aynı maddeye verdikleri yanıtlar yaşa göre incelendiğinde tüm yaş gruplarında en az kesinlikle katılmıyorum yanıtının verildiği görülmektedir. Ancak diğer yanıtların yaş gruplarına göre dağılımı incelendiğinde farklı dağılımlar olduğu belirlenmiştir. 20-30 yaş aralığındaki öğretmenler en çok %6,7 ile “kesinlikle katılmıyorum” yanıtı, 31-40, 41-50, 50 yaş ve üzeri yaş aralığı için en çok sırasıyla %16,80, %12,80 ve %6,40 ile katılmıyorum yanıtı verilmiştir. Diğer yaş gruplarından farklı olarak 50 yaş ve üzeri öğretmenlerin ikinci sırada en çok katıldıkları %4,90 ile katılmıyorum yanıtıdır. Katılımcıların aynı maddeye verdikleri yanıtlar yaşa göre incelendiğinde verilen yanıtların yaşa göre dağılımları arasında anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir, $\chi^2=29,46$, $p<0.05$.

Öğretmenlerin “Disleksi kavramı tembelliğe karşı bir gerekçedir” maddesine verdikleri yanıtların cinsiyete göre dağılımı incelendiğinde ise hem kadın hem erkek öğretmenler en çok sırasıyla %46,10 ve %38,70 ile katılmıyorum, ikinci sırada ise sırasıyla %36,20 ve %27,90 ile “kesinlikle katılmıyorum” yanıtı vermiştir. Bununla birlikte kadın öğretmenlerden farklı olarak erkek öğretmenlerin %16,70 ile katılmıyorum yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin maddeye verdikleri yanıtlar cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermektedir, $\chi^2=12,40$, $p<0.05$.

Katılımcıların Madde 2'deki “Dislektik bir öğrencinin öğrenmesini destekleme konusunda kendime güveniyorum” ifadesine verdiği yanıtlara ilişkin Ki- Kare analizi sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Madde 2'ye Verilen Yanıtların Yaşa ve Cinsiyete Göre Farklılaşma Durumlarına İlişkin Ki-Kare Analizi Sonuçları

Madde 2		Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Fikrim yok	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum	Toplam	χ^2	
Toplam	n (%)	47 (13.6)	140 (40.6)	99 (28.7)	52 (15.1)	7 (2.0)	345 (100.0)	153.01*	
Yaş	20-30	n (%)	14 (4.1)	21 (6.1)	16 (4.6)	13 (3.8)	0 (0.0)	64 (18.6)	23.50*
	31-40	n (%)	9 (2.6)	55 (15.9)	37 (10.7)	20 (5.8)	1 (0.3)	122 (35.4)	
	41-50	n (%)	11 (3.2)	40 (11.6)	34 (9.9)	12 (3.5)	5 (1.4)	102 (29.6)	
	51 ve üzeri	n (%)	13 (3.8)	24 (7.0)	12 (3.5)	7 (2.0)	1 (0.3)	57 (16.5)	
Cinsiyet	Kadın	n (%)	18 (12.8)	52 (36.9)	46 (32.6)	22 (15.6)	3 (2.1)	141 (100)	2.27
	Erkek	n (%)	29 (14.2)	88 (43.1)	53 (26.0)	30 (14.7)	4 (2.0)	204 (100)	

* p<0.05

Tablo 4'te yer alan “ Dislektik bir öğrencinin öğrenmesini destekleme konusunda kendime güveniyorum” maddesine katılımcıların en az %2'si kesinlikle katılmıyorum, en çok %40,60 ile katılıyorum yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin %54'ü (% 13,6'sı kesinlikle katılıyorum, %40,60'ı katılıyorum) dislektik bir öğrencinin öğrenmesini destekleme konusunda kendine güvendiğini belirtmiştir. Katılımcıların maddeye verdikleri yanıtlar arasındaki bu fark ise istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur, $\chi^2=153,01$, p<0.05.

Katılımcıların aynı maddeye verdikleri yanıtlar yaşa göre incelendiğinde tüm yaş gruplarında en az kesinlikle katılmıyorum yanıtının verildiği görülmektedir. Ancak diğer yanıtların yaş gruplarına göre dağılımı incelendiğinde çoğunluğun “ katılıyorum” yanıtını verdiği belirlenmiştir. 20-30, 31-40, 41-50, 50 yaş ve üzeri yaş aralığındaki öğretmenler en çok sırasıyla %6,1, %15,9, %11,6 ve %7,0 ile katılıyorum yanıtı verilmiştir. Bu maddeye yanıtlarda diğer yaş gruplarından farklı olarak 31-40 yaş aralığında öğretmenlerin ikinci sırada en çok katıldıkları %10,7 ile “fikrim yok” yanıtıdır. Yani 31-40 yaş aralığındaki öğretmenlerin “ katılıyorum” ile “fikrim yok” yanıtlarına yoğunlaştıkları görülmüştür. Katılımcıların aynı maddeye verdikleri yanıtlar yaşa göre incelendiğinde verilen yanıtların yaşa göre dağılımları arasında anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir, $\chi^2=23,50$, p<0.05.

Öğretmenlerin “ Aileler düşük yetenekli çocuklarını “dislektik” olarak tanımlamak ister” maddesine verdikleri yanıtların cinsiyete göre dağılımı incelendiğinde ise hem kadın

hem erkek öğretmenler en çok sırasıyla %36,90 ve %43,10 ile “katılmıyorum”, ikinci sırada ise sırasıyla %32,60 ve %26,00 ile “fikrim yok” yanıtı vermiştir. Bununla birlikte kadın öğretmenlerden farklı olarak erkek öğretmenlerin %16,70 ile katılıyorum yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin maddeye verdikleri yanıtlar incelendiğinde cinsiyete göre bir farklılaşma olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır, $\chi^2=23,50$, $p>0.05$

Katılımcıların Madde 3’teki “Aileler düşük yetenekli çocuklarını dislektik olarak tanımlamak ister” ifadesine verdiği yanıtlara ilişkin Ki- Kare analizi sonuçları Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5. Madde 3’e Verilen Yanıtların Yaşa ve Cinsiyete Göre Farklılaşma Durumlarına İlişkin Ki-Kare Analizi Sonuçları

Madde 3		Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Fikrim yok	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum	Toplam	χ^2
Toplam	n	8	67	100	126	44	345	124.05*
	(%)	(2.3)	(19.4)	(29.0)	(36.5)	(12.8)	(100.0)	
Yaş	20-30	n	4	14	18	17	64	15.82
		(%)	(1.2)	(4.1)	(5.2)	(4.9)	(18.6)	
	31-40	n	1	25	35	49	122	
		(%)	(0.3)	(7.2)	(10.1)	(14.2)	(35.4)	
	41-50	n	11	40	34	12	102	
	(%)	(3.2)	(11.6)	(9.9)	(3.5)	(29.6)		
51 ve üzeri	n	3	11	18	19	6	57	
	(%)	(0.9)	(3.2)	(5.2)	(5.5)	(1.7)	(16.5)	
Cinsiyet	Kadın	n	1	32	41	49	18	4.18
		(%)	(0.7)	(22.7)	(29.1)	(34.8)	(12.8)	
	Erkek	n	7	35	59	77	204	
	(%)	(3.4)	(17.2)	(28.9)	(37.7)	(12.7)	(100)	

* $p<0.05$

Tablo 5’te yer alan “Aileler düşük yetenekli çocuklarını “dislektik” olarak tanımlamak ister” maddesine katılımcılar en az %2,30 kesinlikle katılıyorum, en çok %36,50 ile katılmıyorum yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin %49,3’ü (% 12,8’i kesinlikle katılmıyorum, %36,5’i katılmıyorum) ailelerin düşük yetenekli çocuklarını dislektik olarak tanımlamak istemediklerini belirtmiştir. Katılımcıların maddeye verdikleri yanıtlar arasındaki fark ise istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur, $\chi^2=124,50$, $p<0.05$.

Katılımcıların aynı maddeye verdikleri yanıtlar yaşa göre incelendiğinde tüm yaş gruplarında en az kesinlikle katılıyorum yanıtının verildiği görülmektedir. Ancak diğer yanıtların yaş gruplarına göre dağılımı incelendiğinde çoğunluğun “ katılmıyorum” yanıtını verdiği belirlenmiştir. 20-30 yaş aralığı %5.2 ile “fikrim yok”, 31-40 ve 51 yaş ve

üzeri yaş aralıkları sırasıyla %14,20, %5.50 ile “katılmıyorum” , 41-50 yaş aralığındaki öğretmenler ise %11,60 ile en çok “katılıyorum” yanıtını vermişlerdir. Bu maddeye verilen yanıtlarda diğer yaş gruplarından farklı olarak 41-50 yaş aralığında öğretmenlerin ikinci sırada en çok katıldıkları %11,60 ile “katılıyorum” yanıtıdır. Katılımcıların aynı maddeye verdikleri yanıtlar incelendiğinde yaşa göre bir farklılaşma olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır, $\chi^2=15,82$, $p>0.05$

Öğretmenlerin “ Aileler düşük yetenekli çocuklarını “dislektik” olarak tanımlamak ister” maddesine verdikleri yanıtların cinsiyete göre dağılımı incelendiğinde ise hem kadın hem erkek öğretmenler en çok sırasıyla %34,80 ve %37,70 ile “katılmıyorum”, ikinci sırada sırasıyla %29,10 ve %28,90 ile “fikrim yok” yanıtı, üçüncü sırada ise sırasıyla %22,70 ve %17,20 ile “katılıyorum” yanıtı vermiştir. Yani kadın ve erkek öğretmenler “katılıyorum”, “fikrim yok” ve “katılmıyorum” yanıtları üzerinde birbirine yakın bir şekilde yanıt vermişlerdir. Öğretmenlerin maddeye verdikleri yanıtlar incelendiğinde cinsiyete göre bir farklılaşma olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır, $\chi^2=4,18$, $p>0.05$.

Katılımcıların Madde 4’teki “Dislektik insanlar zaman zaman üstün yaratıcı düşünceleriyle öne çıkar” ifadesine verdiği yanıtlara ilişkin Ki- Kare analizi sonuçları Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. Madde 4’e Verilen Yanıtların Yaşa ve Cinsiyete Göre Farklılaşma Durumlarına İlişkin Ki-Kare Analizi Sonuçları

Madde 4		Kesinlikle katılmıyorum	Katılıyorum	Fikrim yok	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum	Toplam	χ^2	
Toplam	n (%)	0 (0.0)	200 (58.0)	110 (31.9)	35 (10.1)	0 (0.0)	345 (100.0)	179.44*	
Yaş	20-30	n (%)	0 (0.0)	41 (11.9)	16 (4.6)	7 (2.0)	0 (0.0)	64 (18.6)	4.05
	31-40	n (%)	0 (0.0)	72 (20.9)	38 (11.0)	38 (11.0)	0 (0.0)	122 (35.4)	
	41-50	n (%)	0 (0.0)	56 (16.2)	38 (11.0)	8 (2.3)	0 (0.0)	102 (29.6)	
	51 ve üzeri	n (%)	0 (0.0)	31 (15.5)	18 (5.2)	8 (2.3)	0 (0.0)	57 (16.5)	
	Cinsiyet	n (%)	27 (19.1)	58 (41.1)	46 (32.6)	7 (5.0)	3 (2.1)	141 (100)	
	Erkek	n (%)	32 (15.7)	83 (40.7)	64 (31.4)	18 (8.8)	7 (3.4)	204 (100)	

* $p<0.05$

Tablo 6’da yer alan “Dislektik insanlar zaman zaman üstün yaratıcı düşünceleriyle öne çıkar” maddesine katılımcılar en az %0,00’ı “kesinlikle katılmıyorum” ve “kesinlikle katılıyorum”, en çok %58,00 ile “katılıyorum” yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin %58’i Dislektik insanların zaman zaman üstün yaratıcı düşünceleriyle öne çıktıklarını ifade etmiştir. Katılımcıların maddeye verdikleri yanıtlar arasındaki fark ise istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur, $\chi^2=179,44$, $p<0.05$.

Katılımcıların aynı maddeye verdikleri yanıtlar yaşa göre incelendiğinde tüm yaş gruplarında en az %0,00 ile “kesinlikle katılıyorum” ve “kesinlikle katılmıyorum” yanıtlarının verildiği görülmektedir. Ancak diğer yanıtların yaş gruplarına göre dağılımı incelendiğinde farklı dağılımlar olduğu belirlenmiştir. 20-30, 31-40, 41-50, 50 yaş ve üzeri yaş aralığındaki öğretmenler en çok sırasıyla %11,90, %20,90, %16,20, %15,50 ile “katılıyorum” yanıtı verilmiştir. Diğer yaş gruplarından farklı olarak ikinci sırada 31-40 yaş aralığındaki öğretmenler eşit sayıda %11,00 ile “fikrim yok” ve “katılıyorum” yanıtını vermişlerdir. Katılımcıların aynı maddeye verdikleri yanıtlar yaşa göre incelendiğinde verilen yanıtların yaşa göre dağılımları arasında bir farklılaşma olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır, $\chi^2=4,50$, $p>0.05$.

Öğretmenlerin “Disleksi kavramı tembelliğe karşı bir gerektir” maddesine verdikleri yanıtların cinsiyete göre dağılımı incelendiğinde ise hem kadın hem erkek öğretmenler en çok sırasıyla %41,10 ve %40,70 ile “katılmıyorum”, ikinci sırada ise sırasıyla %32,60 ve %31,40 ile “fikrim yok” yanıtı vermiştir. Öğretmenlerin maddeye verdikleri yanıtlar cinsiyete göre bir farklılaşma göstermemektedir, $\chi^2=7,92$, $p>0.05$.

Katılımcıların Madde 5’teki “Dislektik insanlar zaman zaman görsel/ uzamsal becerileriyle öne çıkar” ifadesine verdiği yanıtlara ilişkin Ki- Kare analizi sonuçları Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Madde 5'e Verilen Yanıtların Yaşa ve Cinsiyete Göre Farklılaşma Durumlarına İlişkin Ki-Kare Analizi Sonuçları

Madde 5		Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Fikrim yok	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum	Toplam	χ^2	
Toplam	n (%)	52 (15.1)	157 (45.5)	97 (28.1)	32 (9.3)	7 (2.0)	345 (100.0)	203.33*	
Yaş	20-30	n (%)	14 (4.1)	28 (8.1)	15 (4.3)	5 (1.4)	2 (0.6)	64 (18.6)	9.90
	31-40	n (%)	15 (4.3)	58 (16.8)	35 (10.1)	10 (2.9)	4 (1.2)	122 (35.4)	
	41-50	n (%)	15 (4.3)	50 (14.5)	27 (7.8)	10 (2.9)	0 (0.0)	102 (29.6)	
	51 ve üzeri	n (%)	8 (2.3)	21 (6.1)	20 (5.8)	7 (2.0)	1 (0.3)	57 (16.5)	
Cinsiyet	Kadın	n (%)	24 (17.0)	61 (43.3)	40 (28.4)	10 (4.3)	6 (4.3)	141 (100)	7.92
	Erkek	n (%)	28 (13.7)	96 (47.1)	57 (27.9)	22 (10.0)	1 (0.5)	204 (100)	

* p<0.05

Tablo 7'de yer alan “ Dislektik insanlar zaman zaman görsel/ uzamsal becerileriyle öne çıkar” maddesine katılımcılar en az %2'si “kesinlikle katılmıyorum”, en çok %45,50 ile “katılıyorum” yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin %61'i (% 15,1'i kesinlikle katılıyorum, %45,5'i katılıyorum) dislektik insanların zaman zaman görsel/ uzamsal becerileriyle öne çıktıklarını belirtmiştir. Katılımcıların maddeye verdikleri yanıtlar arasındaki fark ise istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur, $\chi^2=203,33$, $p<0.05$.

Katılımcıların aynı maddeye verdikleri yanıtlar yaşa göre incelendiğinde tüm yaş gruplarında en az %2 ile “kesinlikle katılmıyorum” yanıtının verildiği görülmektedir. Ancak diğer yanıtların yaş gruplarına göre dağılımı incelendiğinde farklı dağılımlar olduğu belirlenmiştir. 20-30, 31-40, 41-50, 50 yaş ve üzeri yaş aralığındaki öğretmenler en çok sırasıyla %8,10, %16,80, %14,50, %6,10 ile “katılıyorum” yanıtı verilmiştir. Katılımcıların aynı maddeye verdikleri yanıtlar yaşa göre incelendiğinde verilen yanıtların yaşa göre dağılımları arasında bir farklılaşma olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır, $\chi^2=9,90$, $p>0.05$.

Öğretmenlerin “Dislektik insanlar zaman zaman görsel/ uzamsal becerileriyle öne çıkar” maddesine verdikleri yanıtların cinsiyete göre dağılımı incelendiğinde ise hem kadın hem erkek öğretmenler en çok sırasıyla %43,30 ve %47,10 ile “katılmıyorum”, ikinci sırada ise sırasıyla %28,40 ve %27,90 ile “fikrim yok” yanıtı vermiştir. Öğretmenlerin

maddeye verdikleri yanıtlar cinsiyete göre bir farklılaşma göstermemektedir, $\chi^2 = 7,92$, $p > 0,05$.

Katılımcıların Madde 6'daki "Dislektik insanlar zaman zaman sezgisel anlayışlarıyla öne çıkar" ifadesine verdiği yanıtlara ilişkin Ki- Kare analizi sonuçları Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8. Madde 6'ya Verilen Yanıtların Yaşa ve Cinsiyete Göre Farklılaşma Durumlarına İlişkin Ki-Kare Analizi Sonuçları

Madde 6		Kesinlikle katılmıyorum	Katılıyorum	Fikrim yok	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum	Toplam	χ^2	
Toplam	n (%)	0 (0.0)	205 (59.4)	110 (31.9)	30 (8.7)	0 (0.0)	345 (100.0)	249.85*	
Yaş	20-30	n (%)	0 (0.0)	40 (11.6)	18 (5.2)	6 (1.7)	0 (0.0)	64 (18.6)	6.78
	31-40	n (%)	0 (0.0)	69 (20.0)	43 (12.5)	10 (2.9)	0 (0.0)	122 (35.4)	
	41-50	n (%)	0 (0.0)	63 (18.3)	34 (9.9)	5 (1.4)	0 (0.0)	102 (29.6)	
	51 ve üzeri	n (%)	0 (0.0)	33 (9.6)	15 (4.3)	9 (2.6)	0 (0.0)	57 (16.5)	
Cinsiyet	Kadın	n (%)	28 (12.8)	65 (46.1)	51 (36.2)	6 (4.3)	1 (0.7)	141 (100)	5.46
	Erkek	n (%)	24 (11.8)	98 (48.0)	59 (28.9)	18 (8.8)	5 (2.5)	204 (100)	

* $p < 0,05$

Tablo 8'de yer alan " Dislektik insanlar zaman zaman sezgisel anlayışlarıyla öne çıkar" maddesine katılımcılar en az %0,00"kesinlikle katılmıyorum" ve "kesinlikle katılıyorum" , en çok %59,10 ile "katılıyorum" yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin %59'u dislektik insanların zaman zaman sezgisel anlayışlarıyla öne çıktıklarını belirtmiştir. Katılımcıların maddeye verdikleri yanıtlar arasındaki fark ise istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur, $\chi^2=249,85$, $p < 0,05$.

Katılımcıların aynı maddeye verdikleri yanıtlar yaşa göre incelendiğinde tüm yaş gruplarında en az "kesinlikle katılmıyorum" ve "kesinlikle katılıyorum" yanıtlarının verildiği görülmektedir. Ancak diğer yanıtların yaş gruplarına göre dağılımı incelendiğinde farklı dağılımlar olduğu belirlenmiştir. Yaş gruplarına göre bakıldığında 20-30, 31-40, 41-50, 50 yaş ve üzeri yaş aralığı için en çok sırasıyla %11,60, %20,00, %9,60 ile katılıyorum yanıtı verilmiştir. Yine aynı yaş gruplarına bakıldığında ikinci sırada en çok katıldıkları "fikrim yok" yanıtıdır. Katılımcıların aynı maddeye verdikleri yanıtlar yaşa göre

incelendiğinde verilen yanıtların yaşa göre dağılımları arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır, $\chi^2=6,78$, $p>0.05$.

Öğretmenlerin “ Dislektik insanlar zaman zaman sezgisel anlayışlarıyla öne çıkar” maddesine verdikleri yanıtların cinsiyete göre dağılımı incelendiğinde ise hem kadın hem erkek öğretmenler en çok sırasıyla %46,10 ve %48,00 ile “katılmıyorum”, ikinci sırada ise sırasıyla %36,20 ve %28,90 ile “fikrim yok” yanıtı vermiştir. Öğretmenlerin maddeye verdikleri yanıtlar cinsiyete göre bir farklılaşma göstermediği bulgusuna ulaşılmıştır, $\chi^2=5,46$, $p>0.05$.

Katılımcıların Madde 7’deki “Dislektik çocuklar hecelemeyi öğrenebilir” ifadesine verdiği yanıtlara ilişkin Ki- Kare analizi sonuçları Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9. Madde 7’ye Verilen Yanıtların Yaşa ve Cinsiyete Göre Farklılaşma Durumlarına İlişkin Ki-Kare Analizi Sonuçları

Madde 7		Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Fikrim yok	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum	Toplam	χ^2
Toplam	n	0	257	67	21	0	345	315.97*
	(%)	(0.0)	(74.5)	(19.4)	(6.1)	(0.0)	(100.0)	
Yaş	20-30	n	49	12	3	0	64	6.12
		(%)	(14.2)	(3.5)	(0.9)	(0.0)	(18.6)	
	31-40	n	88	27	7	0	122	
		(%)	(25.5)	(7.8)	(33.3)	(0.0)	(35.4)	
	41-50	n	78	20	4	0	102	
	(%)	(22.6)	(5.8)	(1.2)	(0.0)	(29.6)		
51 ve üzeri	n	42	8	7	0	57		
	(%)	(12.2)	(2.3)	(2.0)	(0.0)	(16.5)		
Cinsiyet	Kadın	n	72	51	33	4	141	9.45
		(%)	(22.7)	(36.2)	(23.4)	(2.8)	(100)	
	Erkek	n	119	34	12	5	204	
	(%)	(16.7)	(58.3)	(16.7)	(5.9)	(2.5)	(100)	

* $p<0.05$

Tablo 9’de yer alan “Dislektik çocuklar hecelemeyi öğrenebilir” maddesine katılımcılar en az %0,00’ı “kesinlikle katılmıyorum” ve “kesinlikle katılıyorum”, en çok %74,50 ile “katılıyorum” yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin %75’i dislektik çocukların hecelemeyi öğrenebileceğini belirtmiştir. Katılımcıların maddeye verdikleri yanıtlar arasındaki fark ise istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur, $\chi^2=315,97$, $p<0.05$.

Katılımcıların aynı maddeye verdikleri yanıtlar yaşa göre incelendiğinde tüm yaş gruplarında “kesinlikle katılmıyorum” ve “kesinlikle katılıyorum” yanıtlarının verilmediği görülmektedir. En az verilen ise %6,10 ile “katılmıyorum” yanıtıdır. Ancak diğer yanıtların

yaş gruplarına göre dağılımı incelendiğinde farklı dağılımlar olduğu belirlenmiştir. Bunlara bakıldığında 20-30, 31-40, 41-50, 50 yaş ve üzeri yaş aralığı için en çok sırasıyla %14,20, %25,50, %22,60 ve %12,20 ile katılıyorum yanıtı verilmiştir. Yine aynı yaş gruplarına bakıldığında ikinci sırada en çok katıldıkları “fikrim yok” yanıtıdır. Katılımcıların aynı maddeye verdikleri yanıtlar yaşa göre incelendiğinde verilen yanıtların yaşa göre dağılımları arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır, $\chi^2=6,12$, $p>0.05$

Öğretmenlerin “Dislektik çocuklar hecelemeyi öğrenebilir” maddesine verdikleri yanıtların cinsiyete göre dağılımı incelendiğinde ise hem kadın hem erkek öğretmenler en çok sırasıyla %51,10 ve %58,30 ile katılmıyorum, ikinci sırada ise sırasıyla %36,20 ve %16,70 ile “fikrim yok” yanıtı vermiştir. Öğretmenlerin maddeye verdikleri yanıtlar cinsiyete göre bir farklılaşma göstermediği bulgusuna ulaşılmıştır, $\chi^2=5,46$, $p>0.05$.

Katılımcıların Madde 8’deki “Dislektik çocuklar genellikle düşük yeteneklidirler” ifadesine verdiği yanıtlara ilişkin Ki- Kare analizi sonuçları Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10. Madde 8’e Verilen Yanıtların Yaşa ve Cinsiyete Göre Farklılaşma Durumlarına İlişkin Ki-Kare Analizi Sonuçları

Madde 8		Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Fikrim yok	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum	Toplam	χ^2
Toplam	n (%)	15 (4.3)	40 (11.6)	71 (20.6)	151 (43.8)	68 (19.7)	345 (100.0)	151.97*
Yaş	20-30	n (%)	5 (1.4)	4 (1.2)	11 (3.2)	22 (6.4)	64 (18.6)	38.93*
	31-40	n (%)	6 (1.7)	13 (3.8)	26 (7.5)	54 (15.7)	122 (35.4)	
	41-50	n (%)	3 (0.9)	6 (1.7)	22 (6.4)	52 (15.1)	102 (29.6)	
	51 ve üzeri	n (%)	15 (4.3)	40 (11.6)	71 (20.6)	151 (43.8)	57 (16.5)	
Cinsiyet	Kadın	n (%)	5 (3.5)	10 (7.1)	31 (22.0)	68 (48.2)	141 (100)	5.87
	Erkek	n (%)	10 (4.9)	30 (14.7)	40 (19.6)	83 (40.7)	204 (100)	

* $p<0.05$

Tablo 10’da yer alan “Dislektik çocuklar genellikle düşük yeteneklidirler” maddesine katılımcılar en az %4,3’ü “kesinlikle katılmıyorum” ve “kesinlikle katılıyorum” , en çok %43,8 ile “katılmıyorum” yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin %64’ü (% 19,7’si kesinlikle katılmıyorum, %43,8’i katılmıyorum) dislektik çocukların düşük

yetenekli olmadığını belirtmiştir. Katılımcıların maddeye verdikleri yanıtlar arasındaki fark ise istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur, $\chi^2=151,97$, $p<0.05$.

Katılımcıların aynı maddeye verdikleri yanıtlar yaşa göre incelendiğinde tüm yaş gruplarında en az “kesinlikle katılıyorum” yanıtının verildiği görülmektedir. En çok ise “katılmıyorum” yanıtıdır. Yaş gruplarına göre bakıldığında 20-30, 31-40, 41-50, 50 yaş ve üzeri yaş aralığı için en çok sırasıyla %6,40, %15,70, %15,10 ve %43,80 ile katılmıyorum yanıtı verilmiştir. Yine aynı yaş gruplarına bakıldığında ikinci sırada en çok verdikleri yanıt “fikrim yok” yanıtıdır. 20-30 yaş aralığına bakıldığında ise diğerlerinden farklı olarak “katılmıyorum” ve “kesinlikle katılmıyorum” yanıtlarını eşit sayıda verdikleri görülmektedir. Katılımcıların aynı maddeye verdikleri yanıtlar yaşa göre incelendiğinde verilen yanıtların yaşa göre dağılımları arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulgusuna ulaşılmıştır, $\chi^2=38,93$, $p<0.05$.

Öğretmenlerin “Dislektik çocuklar genellikle düşük yeteneklidirler” maddesine verdikleri yanıtların cinsiyete göre dağılımı incelendiğinde ise hem kadın hem erkek öğretmenler en çok sırasıyla %48,20 ve %40,70 ile katılmıyorum, ikinci sırada ise kadınlar %22,00 ile “fikrim yok”, erkekler ise %20,10 ile “kesinlikle katılmıyorum” yanıtını vermişlerdir. Burada ikinci sırada en fazla verdikleri yanıtlar incelendiğinde kadın ve erkeklerin verdikleri yanıtlarda bir farklılaşma olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin maddeye verdikleri yanıtlar cinsiyete göre bir farklılaşma göstermediği bulgusuna ulaşılmıştır, $\chi^2=5,87$, $p>0.05$.

Katılımcıların Madde 9’daki “Disleksinin tanımlanması öğretmenin öğrenciye nasıl destek olacağı konusunda yardımcı olur” ifadesine yanıtlara ilişkin Ki- Kare analizi sonuçları Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11. Madde 9'a Verilen Yanıtların Yaşa ve Cinsiyete Göre Farklılaşma Durumlarına İlişkin Ki-Kare Analizi Sonuçları

Madde 9		Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Fikrim yok	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum	Toplam	χ^2	
Toplam	n	0	290	34	21	0	345	288.60*	
	(%)	(0.0)	(84.1)	(9.9)	(6.1)	(2.0)	(100.0)		
Yaş	20-30	n	0	52	9	3	0	64	5.80
		(%)	(0.0)	(15.1)	(2.6)	(0.9)	(0.0)	(18.6)	
	31-40	n	0	108	10	9	0	122	
		(%)	(0.0)	(31.3)	(2.9)	(2.6)	(0.0)	(35.4)	
	41-50	n	0	84	9	9	0	102	
	(%)	(0.0)	(24.3)	(2.6)	(2.6)	(0.0)	(29.6)		
51 ve üzeri	n	0	46	6	5	0	57		
	(%)	(0.0)	(13.3)	(1.7)	(1.4)	(0.0)	(16.5)		
Cinsiyet	Kadın	n	54	66	16	3	2	141	3.17
		(%)	(38.3)	(46.8)	(11.3)	(2.1)	(1.4)	(100)	
	Erkek	n	79	91	18	9	7	204	
	(%)	(38.7)	(44.6)	(8.8)	(4.4)	(3.4)	(100)		

* p<0.05

Tablo 11'da yer alan “ Disleksinin tanımlanması öğretmenin öğrenciye nasıl destek olacağı konusunda yardımcı olur” maddesine katılımcılar en az %6,10'u “katılmıyorum” , en çok %84,10 ile “katılıyorum” yanıtını vermiştir, “kesinlikle katılmıyorum” ve “kesinlikle katılıyorum” yanıtlarının ise verilmediği görülmektedir. Öğretmenlerin %84'ü Disleksi tanımlamasının öğretmenin öğrenciye nasıl destek olabileceği konusunda yardımcı olduğunu belirtmiştir. Katılımcıların maddeye verdikleri yanıtlar arasındaki fark ise istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur, $\chi^2=288,60$, $p<0.05$.

Katılımcıların aynı maddeye verdikleri yanıtlar yaşa göre incelendiğinde hiç yanıt vermeyenler dikkate alınmazsa tüm yaş gruplarında en az “katılmıyorum” yanıtının verildiği görülmektedir. En çok ise “katılıyorum” yanıtıdır. Yaş gruplarına göre bakıldığında 20-30, 31-40, 41-50, 50 yaş ve üzeri yaş aralığı için en çok sırasıyla %15,10, %31,30, %24,30 ve %13,30 ile “katılıyorum” yanıtı verilmiştir. Yine aynı yaş gruplarına bakıldığında ikinci sırada en çok verdikleri yanıt “fikrim yok” yanıtıdır. Katılımcıların aynı maddeye verdikleri yanıtlar yaşa göre incelendiğinde verilen yanıtların yaşa göre dağılımları arasında bir farklılaşma olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır, $\chi^2=5,80$, $p>0.05$

Öğretmenlerin “Disleksinin tanımlanması öğretmenin öğrenciye nasıl destek olacağı konusunda yardımcı olur” maddesine verdikleri yanıtların cinsiyete göre dağılımı incelendiğinde ise hem kadın hem erkek öğretmenler en çok sırasıyla %46,80 ve %44,60

ile “katılmıyorum”, ikinci sırada ise sırasıyla %38,30 ve %38,70 ile “kesinlikle katılıyorum” yanıtını vermişlerdir. Öğretmenlerin maddeye verdikleri yanıtlar cinsiyete göre bir farklılaşma göstermediği bulgusuna ulaşılmıştır, $\chi^2=3,17$, $p>0.05$.

Katılımcıların Madde 10’daki “Disleksi uydurma bir şeydir” ifadesine verdiği yanıtlara ilişkin Ki- Kare analizi sonuçları Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12. Madde 10’a Verilen Yanıtların Yaşa ve Cinsiyete Göre Farklılaşma Durumlarına İlişkin Ki-Kare Analizi Sonuçları

Madde 10		Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Fikrim yok	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum	Toplam	χ^2	
Toplam	n	0	267	45	33	0	345	327.88*	
	(%)	(0.0)	(77.4)	(13.0)	(9.6)	(0.0)	(100.0)		
Yaş	20-30	n	0	6	7	51	0	64	14.51*
		(%)	(0.0)	(1.7)	(2.0)	(17.6)	(0.0)	(18.6)	
	31-40	n	0	8	7	107	0	122	
		(%)	(0.0)	(2.3)	(2.0)	(31.0)	(0.0)	(35.4)	
	41-50	n	0	3	7	92	0	102	
	(%)	(0.0)	(0.9)	(2.0)	(26.7)	(0.0)	(29.6)		
51 ve üzeri	n	0	9	8	40	0	57		
	(%)	(0.0)	(2.6)	(2.3)	(11.6)	(0.0)	(16.5)		
Cinsiyet	Kadın	n	3	4	13	45	76	141	2.61
		(%)	(2.1)	(2.8)	(9.2)	(31.9)	(53.9)	(100)	
	Erkek	n	10	9	16	60	109	204	
		(%)	(4.9)	(4.4)	(7.8)	(29.4)	(53.4)	(100)	

* $p<0.05$

Tablo 12’de yer alan “Disleksi uydurma bir şeydir” maddesine katılımcılar en az %9,60’ı “katılmıyorum” , en çok %77,4 ile “katılıyorum” yanıtını vermiştir, “kesinlikle katılmıyorum” ve “kesinlikle katılıyorum” yanıtlarının ise verilmediği görülmektedir. Öğretmenlerin %77’si disleksinin uydurma bir şey olmadığını belirtmiştir. Katılımcıların maddeye verdikleri yanıtlar arasındaki fark ise istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur, $\chi^2=288,60$, $p<0.05$.

Katılımcıların aynı maddeye verdikleri yanıtlar yaşa göre incelendiğinde hiç yanıt vermeyenler dikkate alınmazsa tüm yaş gruplarında en az “katılıyorum” yanıtının verildiği görülmektedir. En çok ise “katılmıyorum” yanıtıdır. Yaş gruplarına göre bakıldığında 20-30, 31-40, 41-50, 50 yaş ve üzeri yaş aralığı için en çok sırasıyla %17,60, %31,00, %26,70 ve %11,60 ile “katılmıyorum” yanıtı verilmiştir. Katılımcıların aynı maddeye verdikleri

yanıtlar yaşa göre incelendiğinde verilen yanıtların yaşa göre dağılımları arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulgusuna ulaşılmıştır, $\chi^2 = 14,51$, $p < 0,05$.

Öğretmenlerin “Disleksi uydurma bir şeydir” maddesine verdikleri yanıtların cinsiyete göre dağılımı incelendiğinde ise hem kadın hem erkek öğretmenler en çok sırasıyla %53,90 ve %53,40 ile katılmıyorum, ikinci sırada ise sırasıyla %31,90 ve %29,40 ile “fikrim yok” yanıtını vermişlerdir. Öğretmenlerin maddeye verdikleri yanıtlar cinsiyete göre bir farklılaşma göstermediği bulgusuna ulaşılmıştır, $\chi^2 = 2,61$, $p > 0,05$.

Katılımcıların Madde 11’deki “Dislektik çocuklar nadiren iyi okumayı öğrenebilir” ifadesine verdiği yanıtlara ilişkin Ki- Kare analizi sonuçları Tablo 13’te verilmiştir.

Tablo 13. Madde 11’e Verilen Yanıtların Yaşa ve Cinsiyete Göre Farklılaşma Durumlarına İlişkin Ki-Kare Analizi Sonuçları

Madde 11		Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Fikrim yok	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum	Toplam	χ^2	
Toplam	n (%)	14 (1.2)	93 (27.0)	83 (24.1)	114 (33.0)	41 (11.9)	345 (100.0)	95.73*	
Yaş	20-30	n (%)	2 (0.6)	5 (1.4)	15 (4.3)	28 (8.1)	14 (4.1)	64 (18.6)	30.86*
	31-40	n (%)	6 (1.7)	33 (9.6)	27 (7.8)	39 (11.3)	17 (4.9)	122 (35.4)	
	41-50	n (%)	2 (0.6)	32 (9.3)	30 (8.7)	31 (9.0)	16 (4.6)	102 (29.6)	
	51 ve üzeri	n (%)	4 (1.2)	23 (6.7)	11 (3.2)	16 (4.6)	3 (0.9)	57 (16.5)	
Cinsiyet	Kadın	n (%)	3 (2.1)	27 (19.1)	35 (24.8)	57 (40.4)	19 (13.5)	141 (100)	12.08*
	Erkek	n (%)	11 (5.4)	66 (32.4)	48 (23.5)	57 (27.9)	22 (10.8)	204 (100)	

* $p < 0,05$

Tablo 13’te yer alan “Dislektik çocuklar nadiren iyi okumayı öğrenebilir” maddesine katılımcılar en az %1,20 ile “kesinlikle katılıyorum”, en çok %33,00 ile “katılmıyorum” yanıtı verildiği görülmüştür. Öğretmenlerin %45’i (% 11,9’u kesinlikle katılmıyorum, %33’ü katılmıyorum) dislektik çocukların iyi okumayı öğrenebileceğini belirtmiştir. Katılımcıların maddeye verdikleri yanıtlar arasındaki fark ise istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur, $\chi^2 = 95,73$, $p < 0,05$.

Katılımcıların aynı maddeye verdikleri yanıtlar yaşa göre incelendiğinde en az 21-30 ve 41-50 yaş aralığında %0,60 ile “kesinlikle katılıyorum”, en çok ise 31-40 yaş aralığında %11,30 ile “katılmıyorum” yanıtı verildiği görülmüştür. Yaş gruplarına göre

bakıldığında 20-30, 31-40 en çok sırasıyla %8,10, %11,30 “katılmıyorum” ve 41-50 ile 51 ve üzeri yaş aralığında ise sırasıyla %9,30 ve %6,70 ile “katılıyorum” yanıtı verilmiştir. Bu maddeye verilen yanıtlara bakıldığında diğerlerinden farklı olarak 20-40 yaş aralığı ile 41 ve üzeri yaş aralığındaki katılımcıların farklı yanıtlarda yoğunlaştığı görülmektedir. Katılımcıların aynı maddeye verdikleri yanıtlar yaşa göre incelendiğinde verilen yanıtların yaşa göre dağılımları arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulgusuna ulaşılmıştır, $\chi^2=30,86$, $p<0.05$.

Öğretmenlerin “Dislektik çocuklar nadiren iyi okumayı öğrenebilir” maddesine verdikleri yanıtların cinsiyete göre dağılımı incelendiğinde ise kadınların en çok %40,40 ile “katılmıyorum” ve %32,40 ile de “katılıyorum” yanıtlarını verdiği görülmüştür. Bu maddede de diğerlerinden farklı olarak kadın ve erkek öğretmenlerin farklı yanıtlarda yoğunlaştığı görülmüştür. Öğretmenlerin maddeye verdikleri yanıtlar cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulgusuna ulaşılmıştır, $\chi^2=12,08$, $p<0.05$.

Katılımcıların Madde 12’deki “Disleksinin tanımlanması çocukların aptal olmadıkları konusunda yardımcı olur” ifadesine verdiği yanıtlara ilişkin Ki- Kare analizi sonuçları Tablo 14’te verilmiştir.

Tablo 14. Madde 12’ye Verilen Yanıtların Yaşa ve Cinsiyete Göre Farklılaşma Durumlarına İlişkin Ki-Kare Analizi Sonuçları

Madde 12		Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Fikrim yok	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum	Toplam	χ^2	
Toplam	n	0	267	45	33	0	345	232.43*	
	(%)	(0.0)	(77.4)	(13.0)	(9.6)	(0.0)	(100.0)		
Yaş	20-30	n	0	47	8	9	0	64	2.36
		(%)	(0.0)	(13.6)	(2.3)	(2.6)	(0.0)	(18.6)	
	31-40	n	0	97	15	10	0	122	
		(%)	(0.0)	(28.1)	(4.3)	(2.3)	(0.0)	(35.4)	
41-50	n	0	78	14	10	0	102	(29.6)	
	(%)	(0.0)	(22.6)	(4.1)	(2.9)	(0.0)	(29.6)		
51 ve üzeri	n	0	45	8	4	0	57	(16.5)	
	(%)	(0.0)	(13.0)	(2.3)	(1.2)	(0.0)	(16.5)		
Cinsiyet	Kadın	n	49	52	27	7	6	141	13.46
		(%)	(34.8)	(36.9)	(19.1)	(5.0)	(4.3)	(100)	
	Erkek	n	56	110	18	11	9	204	(100)
	(%)	(27.5)	(53.9)	(8.8)	(5.4)	(4.4)	(100)		

* $p<0.05$

Tablo 14’te yer alan “Disleksinin tanımlanması çocukların aptal olmadıkları konusunda yardımcı olur” maddesine katılımcıların “kesinlikle katılıyorum” ve “kesinlikle katılmıyorum” yanıtlarını hiç seçmedikleri ve seçtikleri yanıtlar içerisinde de en az %9,60 ile “katılmıyorum” , en çok %77,40 ile de “katılıyorum” yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin %77’si disleksinin tanımlanmasının çocukların aptal olmadıkları konusunda yardımcı olacağını belirtmiştir. Katılımcıların maddeye verdikleri yanıtlar arasındaki fark ise istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur, $\chi^2=232,43$, $p<0.05$.

Katılımcıların aynı maddeye verdikleri yanıtlar yaşa göre incelendiğinde hiç yanıt vermeyenler dikkate alınmazsa tüm yaş gruplarında en az “katılmıyorum” yanıtının verildiği görülmektedir. En çok ise “katılıyorum” yanıtıdır. Yaş gruplarına göre bakıldığında 20-30, 31-40, 41-50, 50 yaş ve üzeri yaş aralığı için en çok sırasıyla %13,60, %28,10, %22,60 ve %13,00 ile “katılıyorum” yanıtı verilmiştir. Yine aynı yaş gruplarına bakıldığında ikinci sırada en çok verdikleri yanıt “fikrim yok” yanıtıdır. Katılımcıların aynı maddeye verdikleri yanıtlar yaşa göre incelendiğinde verilen yanıtların yaşa göre dağılımları arasında bir farklılaşma olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır, $\chi^2=2,36$, $p>0.05$

Öğretmenlerin “Disleksinin tanımlanması çocukların aptal olmadıkları konusunda yardımcı olur” maddesine verdikleri yanıtların cinsiyete göre dağılımı incelendiğinde ise hem kadın hem erkek öğretmenler en çok sırasıyla %36,90 ve %53,90 ile “katılıyorum”, ikinci sırada ise sırasıyla %34,80 ve %27,50 ile de “kesinlikle katılıyorum” yanıtını vermişlerdir. Öğretmenlerin maddeye verdikleri yanıtlar cinsiyete göre bir farklılaşma göstermediği bulgusuna ulaşılmıştır, $\chi^2=13,46$, $p>0.05$.

Katılımcıların Madde 13’teki “Disleksinin tanımlanması çocukların tembel olmadıkları konusunda yardımcı olur” ifadesine verdiği yanıtlara ilişkin Ki- Kare analizi sonuçları Tablo 15’te verilmiştir.

Tablo 15. Madde 13'e Verilen Yanıtların Yaşa ve Cinsiyete Göre Farklılaşma Durumlarına İlişkin Ki-Kare Analizi Sonuçları

Madde 13		Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Fikrim yok	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum	Toplam	χ^2	
Toplam	n (%)	0 (0.0)	287 (83.2)	31 (9.0)	27 (7.8)	0 (0.0)	345 (100.0)	341.36*	
Yaş	20-30	n (%)	0 (0.0)	52 (15.1)	6 (1.7)	6 (1.7)	0 (0.0)	64 (18.6)	3.31
	31-40	n (%)	0 (0.0)	103 (29.9)	9 (2.6)	10 (2.9)	0 (0.0)	122 (35.4)	
	41-50	n (%)	0 (0.0)	88 (25.5)	8 (2.3)	6 (1.7)	0 (0.0)	102 (29.6)	
	51 ve üzeri	n (%)	0 (0.0)	44 (12.8)	8 (2.3)	5 (1.4)	0 (0.0)	57 (16.5)	
Cinsiyet	Kadın	n (%)	44 (31.2)	73 (51.8)	14 (9.9)	7 (5.0)	3 (2.1)	141 (100)	3.55
	Erkek	n (%)	51 (25.0)	119 (58.3)	17 (8.3)	15 (7.4)	2 (1.0)	204 (100)	

* p<0.05

Tablo 15'te yer alan "Disleksinin tanımlanması çocukların tembel olmadıkları konusunda yardımcı olur" maddesine katılımcıların "kesinlikle katılıyorum" ve "kesinlikle katılmıyorum" yanıtlarını hiç seçmedikleri ve seçtikleri yanıtlar içerisinde de en az %7,80 ile "katılmıyorum", en çok %83,20 ile de "katılıyorum" yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin %83'ü disleksinin tanımlanmasının çocukların tembel olmadıkları konusunda yardımcı olacağını belirtmiştir. Katılımcıların maddeye verdikleri yanıtlar arasındaki fark ise istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur, $\chi^2=341,36$, $p<0.05$.

Katılımcıların aynı maddeye verdikleri yanıtlar yaşa göre incelendiğinde hiç yanıt vermeyenler dikkate alınmazsa tüm yaş gruplarında en az "katılmıyorum" yanıtının verildiği görülmektedir. En çok ise "katılıyorum" yanıtıdır. Yaş gruplarına göre bakıldığında 20-30, 31-40, 41-50, 50 yaş ve üzeri yaş aralığı için en çok sırasıyla %15,10, %29,90, %25,50 ve %12,80 ile "katılıyorum" yanıtı verilmiştir. Yine aynı yaş gruplarına bakıldığında ikinci sırada en çok verdikleri yanıt "fikrim yok" yanıtıdır. Katılımcıların aynı maddeye verdikleri yanıtlar yaşa göre incelendiğinde verilen yanıtların yaşa göre dağılımları arasında bir farklılaşma olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır, $\chi^2=3,31$, $p>0.05$.

Öğretmenlerin "Disleksinin tanımlanması çocukların tembel olmadıkları konusunda yardımcı olur" maddesine verdikleri yanıtların cinsiyete göre dağılımı incelendiğinde ise hem kadın hem erkek öğretmenler en çok sırasıyla %51,80 ve %58,30 ile "katılıyorum",

ikinci sırada ise sırasıyla %31,20 ve %25,00 ile de “kesinlikle katılıyorum” yanıtını vermişlerdir. Öğretmenlerin maddeye verdikleri yanıtlar cinsiyete göre bir farklılaşma göstermediği bulgusuna ulaşılmıştır, $\chi^2=3,55$, $p>0.05$.

Katılımcıların Madde 14’teki “Okuma güçlüğü çekenler genellikle ortalama veya ortalamanın üstünde yeteneğe sahiptir” ifadesine verdiği yanıtlara ilişkin Ki- Kare analizi sonuçları Tablo 16’da verilmiştir.

Tablo 16. Madde 14’e Verilen Yanıtların Yaşa ve Cinsiyete Göre Farklılaşma Durumlarına İlişkin Ki-Kare Analizi Sonuçları

Madde 14		Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Fikrim yok	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum	Toplam	χ^2	
Toplam	n	23	84	112	106	20	345	115.36*	
	(%)	(6.7)	(24.3)	(32.5)	(30.7)	(5.8)	(100.0)		
Yaş	20-30	n	11	16	19	11	7	64	49.41*
		(%)	(3.2)	(4.6)	(5.5)	(3.2)	(2.0)	(18.6)	
	31-40	n	5	19	48	41	9	122	
		(%)	(1.4)	(5.5)	(13.9)	(11.9)	(2.6)	(35.4)	
	41-50	n	4	22	32	42	2	102	
	(%)	(1.2)	(6.4)	(9.3)	(12.2)	(0.6)	(29.6)		
	51 ve üzeri	n	3	27	13	12	2	57	
		(%)	(0.9)	(7.8)	(3.8)	(3.5)	(0.6)	(16.5)	
Cinsiyet	Kadın	n	10	22	58	41	10	141	13.97
		(%)	(7.1)	(15.6)	(41.1)	(29.1)	(7.1)	(100)	
	Erkek	n	13	62	54	65	10	204	
		(%)	(6.4)	(30.4)	(26.5)	(31.9)	(4.9)	(100)	

* $p<0.05$

Tablo 16’da yer alan “Okuma güçlüğü çekenler genellikle ortalama veya ortalamanın üstünde yeteneğe sahiptir” maddesine katılımcılar en az %5,8 ile “kesinlikle katılmıyorum”, en çok %32,50 ile “fikrim yok” yanıtı verildiği görülmüştür. Öğretmenlerin %37’si (%5,8’i kesinlikle katılmıyorum, %30,7’si katılmıyorum) okuma güçlüğü çekenlerin genellikle ortalama ve ya ortalamanın üstünde yeteneğe sahip olduğunu belirtmiştir. disleksinin tanımlanmasının çocukların aptal olmadıkları konusunda yardımcı olacağını belirtmiştir. Katılımcıların maddeye verdikleri yanıtlar arasındaki fark ise istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur, $\chi^2=115,36$, $p<0.05$.

Katılımcıların aynı maddeye verdikleri yanıtlar yaşa göre incelendiğinde en az 21-30, 3-40, 41-50 ve 51 yaş ve üzeri yaş aralığında sırasıyla %2,00, %2,60, %0,60 ve %0,60 ile “kesinlikle katılmıyorum”, en çok ise 21-30, 3-40, 41-50 ve 51 yaş ve üzeri yaş

aralığında sırasıyla %5,50, %13,90, %9,30 ve %3,80 ile “fikrim yok” yanıtı verildiği görülmüştür. Katılımcıların aynı maddeye verdikleri yanıtlar yaşa göre incelendiğinde verilen yanıtların yaşa göre dağılımları arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulgusuna ulaşılmıştır, $\chi^2=49,41$, $p<0.05$.

Öğretmenlerin “Okuma güçlüğü çekenler genellikle ortalama veya ortalamanın üstünde yeteneğe sahiptir” maddesine verdikleri yanıtların cinsiyete göre dağılımı incelendiğinde ise kadınların en çok %41,10 ile “fikrim yok”, erkeklerin ise %30,40 ile de “katılıyorum” yanıtlarını verdiği görülmüştür. Bu maddede de diğerlerinden farklı olarak kadın ve erkek öğretmenlerin farklı yanıtlarda yoğunlaştığı görülmüştür. Öğretmenlerin maddeye verdikleri yanıtlar cinsiyete göre bir farklılaşma göstermediği bulgusuna ulaşılmıştır, $\chi^2=13,97$, $p>0.05$

Katılımcıların Madde 15’teki “Çocuğu dislektik olarak tanımlamak, tedavi edilemez bir sorunu varmış gibi bir çağrışım uyandırır” ifadesine verdiği yanıtlara ilişkin Ki- Kare analizi sonuçları Tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17. Madde 15’e Verilen Yanıtların Yaşa ve Cinsiyete Göre Farklılaşma Durumlarına İlişkin Ki-Kare Analizi Sonuçları

Madde 15		Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Fikrim yok	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum	Toplam	χ^2	
Toplam	n (%)	15 (4.3)	71 (20.6)	58 (16.8)	152 (44.1)	49 (14.2)	345 (100.0)	149.71*	
Yaş	20-30	n (%)	3 (0.9)	11 (3.2)	13 (3.8)	23 (6.7)	14 (4.1)	64 (18.6)	19.72
	31-40	n (%)	6 (1.7)	25 (7.2)	15 (4.3)	54 (15.7)	22 (6.4)	122 (35.4)	
	41-50	n (%)	2 (0.6)	20 (5.8)	16 (4.6)	54 (15.7)	10 (2.9)	102 (29.6)	
	51 ve üzeri	n (%)	4 (1.2)	15 (4.3)	14 (4.1)	21 (6.1)	3 (0.9)	57 (16.5)	
Cinsiyet	Kadın	n (%)	6 (4.3)	20 (14.2)	23 (16.3)	70 (49.6)	22 (15.6)	141 (100)	6.79*
	Erkek	n (%)	9 (4.4)	51 (25.0)	35 (17.2)	82 (40.2)	27 (13.2)	204 (100)	

* $p<0.05$

Tablo 17’de yer alan “Çocuğu dislektik olarak tanımlamak, tedavi edilemez bir sorunu varmış gibi bir çağrışım uyandırır” maddesine katılımcılar en az %4,30’u “kesinlikle katılıyorum”, en çok %44,10 ile “katılmıyorum” yanıtını vermiştir.

Öğretmenlerin %58'i (%14,2'si kesinlikle katılmıyorum, %44,1'i katılmıyorum) çocuğu dislektik olarak tanımlamanın, tedavi edilemez bir sorunu varmış gibi bir çağrışım uyandırmayacağını belirtmiştir. Katılımcıların maddeye verdikleri yanıtlar arasındaki fark ise istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur, $\chi^2=149,71$, $p<0.05$.

Katılımcıların aynı maddeye verdikleri yanıtlar yaşa göre incelendiğinde tüm yaş gruplarında en az “kesinlikle katılıyorum” yanıtının verildiği görülmektedir. Katılımcıların aynı maddeye verdikleri yanıtlar yaşa göre incelendiğinde verilen yanıtların yaşa göre dağılımları arasında bir farklılaşma olmadığı belirlenmiştir, $\chi^2=19,72$, $p>0.05$.

Öğretmenlerin “Çocuğu dislektik olarak tanımlamak, tedavi edilemez bir sorunu varmış gibi bir çağrışım uyandırır “ maddesine verdikleri yanıtların cinsiyete göre dağılımı incelendiğinde ise hem kadın hem erkek öğretmenler en çok sırasıyla %46,10 ve %38,70 ile “katılmıyorum”, ikinci sırada ise sırasıyla kadın ve erkek öğretmenlerin farklı cevaplarda yoğunlaştığı görülmüştür. Öğretmenlerin maddeye verdikleri yanıtlar cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermektedir, $\chi^2=6,79$, $p<0.05$.

Katılımcıların Madde 16'daki “Öğretmenlere disleksi konusunda daha fazla eğitim verilmesi gerektiğini düşünüyorum” ifadesine verdiği yanıtlara ilişkin Ki- Kare analizi sonuçları Tablo 18'de verilmiştir.

Tablo 18. Madde 16'ya Verilen Yanıtların Yaşa ve Cinsiyete Göre Farklılaşma Durumlarına İlişkin Ki-Kare Analizi Sonuçları

Madde 16		Kesinlikle katılmıyorum	Katılıyorum	Fikrim yok	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum	Toplam	χ^2	
Toplam	n (%)	0 (0.0)	282 (81.7)	28 (8.1)	35 (10.1)	0 (0.0)	345 (100.0)	253.79*	
Yaş	20-30	n (%)	0 (0.0)	50 (14.5)	5 (1.4)	9 (2.6)	0 (0.0)	64 (18.6)	5.13
	31-40	n (%)	0 (0.0)	103 (29.9)	9 (2.6)	10 (2.9)	0 (0.0)	122 (35.4)	
	41-50	n (%)	0 (0.0)	85 (24.6)	6 (1.7)	11 (3.2)	0 (0.0)	102 (29.6)	
	51 ve üzeri	n (%)	0 (0.0)	44 (12.8)	8 (2.3)	5 (1.4)	0 (0.0)	57 (16.5)	
Cinsiyet	Kadın	n (%)	64 (45.4)	51 (36.2)	12 (8.5)	8 (5.7)	6 (4.3)	141 (100)	1.59
	Erkek	n (%)	84 (41.2)	83 (40.7)	16 (7.8)	15 (7.4)	6 (2.9)	204 (100)	

* $p<0.05$

Tablo 18’de yer alan “Öğretmenlere disleksi konusunda daha fazla eğitim verilmesi gerektiğini düşünüyorum” maddesine katılımcılar en az %8,10’u “fikrim yok” , en çok %81,70 ile “katılıyorum” yanıtını vermiştir, “kesinlikle katılmıyorum” ve “kesinlikle katılmıyorum” yanıtlarının ise verilmediği görülmektedir. Öğretmenlerin %82’si öğretmenlere disleksi konusunda daha fazla eğitim verilmesi gerektiğini belirtmiştir. Katılımcıların maddeye verdikleri yanıtlar arasındaki fark ise istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur, $\chi^2=253,79$, $p<0.05$.

Katılımcıların aynı maddeye verdikleri yanıtlar yaşa göre incelendiğinde hiç yanıt vermeyenler dikkate alınmazsa tüm yaş gruplarında en az “fikrim yok” yanıtının verildiği görülmektedir. En çok ise “katılıyorum” yanıtıdır. Yaş gruplarına göre bakıldığında 20-30, 31-40, 41-50, 51 yaş ve üzeri yaş aralığı için en çok sırasıyla %14,50, %29,90, %24,60 ve %12,80 ile “katılıyorum” yanıtı verilmiştir. Yine aynı yaş gruplarına bakıldığında ikinci sırada en çok verdikleri yanıt “katılmıyorum” yanıtıdır. Katılımcıların aynı maddeye verdikleri yanıtlar yaşa göre incelendiğinde verilen yanıtların yaşa göre dağılımları arasında bir farklılaşma olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır, $\chi^2=5,13$, $p>0.05$

Öğretmenlerin “Öğretmenlere disleksi konusunda daha fazla eğitim verilmesi gerektiğini düşünüyorum” maddesine verdikleri yanıtların cinsiyete göre dağılımı incelendiğinde ise kadın ve erkek öğretmenlerin farklı cevaplarda yoğunlaştığı görülmüştür. Buna göre kadın öğretmenler en çok %45,40 “kesinlikle katılmıyorum”, erkek öğretmenler ise en çok %40,70 ile “katılıyorum” yanıtı vermişlerdir. Öğretmenlerin maddeye verdikleri yanıtlar cinsiyete göre bir farklılaşma göstermediği bulgusuna ulaşılmıştır, $\chi^2=1,59$, $p>0.05$

Katılımcıların Madde 17’deki “Aileler gelişim düzeyini tamamlamış çocuklarını dislektik olarak tanımlamak ister” ifadesine verdiği yanıtlara ilişkin Ki- Kare analizi sonuçları Tablo 19’da verilmiştir.

Tablo 19. Madde 17'ye Verilen Yanıtların Yaşa ve Cinsiyete Göre Farklılaşma Durumlarına İlişkin Ki-Kare Analizi Sonuçları

Madde 17		Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Fikrim yok	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum	Toplam	χ^2	
Toplam	n	17	71	116	109	32	345	114.29*	
	(%)	(4.9)	(20.6)	(33.6)	(31.6)	(9.3)	(100.0)		
Yaş	20-30	n	4	6	26	21	7	64	23.93*
		(%)	(1.2)	(1.7)	(7.5)	(6.1)	(2.0)	(18.6)	
	31-40	n	7	20	35	44	16	122	
		(%)	(2.0)	(5.8)	(10.1)	(12.8)	(4.6)	(35.4)	
	41-50	n	2	25	40	29	6	102	
	(%)	(0.6)	(7.2)	(11.6)	(8.4)	(1.7)	(29.6)		
51 ve üzeri	n	4	20	15	15	3	57		
	(%)	(1.2)	(5.8)	(4.3)	(4.3)	(0.9)	(16.5)		
Cinsiyet	Kadın	n	6	27	50	42	16	141	2.04
		(%)	(4.3)	(19.1)	(35.5)	(29.8)	(11.3)	(100)	
	Erkek	n	11	44	66	67	16	204	
	(%)	(5.4)	(21.6)	(32.4)	(32.8)	(7.8)	(100)		

*p<0.05

Tablo 19'da yer alan "Aileler gelişim düzeyini tamamlamış çocuklarını dislektik olarak tanımlamak ister" maddesine katılımcılar en az %4,90 ile "kesinlikle katılıyorum", en çok %33,60 ile "fikrim yok" yanıtı verdiği görülmüştür. Öğretmenlerin %41'i (%9,3'ü kesinlikle katılmıyorum, %31,6'sı katılmıyorum) ailelerin gelişim düzeyini tamamlamış çocuklarını dislektik olarak tanımlamak istemediklerini belirtmiştir. Katılımcıların maddeye verdikleri yanıtlar arasındaki fark ise istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur, $\chi^2=95,73$, $p<0.05$.

Katılımcıların aynı maddeye verdikleri yanıtlar yaşa göre incelendiğinde ise yaş gruplarına göre farklılaşma olduğu görülmektedir. Buna göre en az 21-30, 31-40 ve 41-50 yaş aralığında sırasıyla %1,20, %2,00 ve %0,60 ile "kesinlikle katılıyorum", 51 yaş ve üzeri ise en az %0,90 ile "kesinlikle katılmıyorum" yanıtı vermişlerdir, en çok 20-30 ve 41-50 yaş aralığında sırasıyla %7,50, %11,60 ile Bu maddeye verilen yanıtlara bakıldığında diğerlerinden farklı olarak 20-40 yaş aralığı ile "fikrim yok", 31-40 yaş aralığında en %12,80 ile "katılmıyorum", 51 yaş ve üzeri yaş aralığı ise %5,80 ile "katılıyorum" yanıtlarını verdikleri görülmüştür. Katılımcıların aynı maddeye verdikleri yanıtlar yaşa göre incelendiğinde verilen yanıtların yaşa göre dağılımları arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulgusuna ulaşılmıştır, $\chi^2=23,93$, $p<0.05$.

Öğretmenlerin “Aileler gelişim düzeyini tamamlamış çocuklarını dislektik olarak tanımlamak ister” maddesine verdikleri yanıtların cinsiyete göre dağılımı incelendiğinde farklılaşma olduğu görülmektedir. Buna göre kadın öğretmenlerin en çok %35,50 ile “fikrim yok”, erkeklerin ise en çok %32,80 ile “katılmıyorum” yanıtını verdikleri görülmüştür. Bu maddede de diğerlerinden farklı olarak kadın ve erkek öğretmenlerin farklı yanıtlarda yoğunlaştığı görülmüştür. Öğretmenlerin maddeye verdikleri yanıtlar cinsiyete göre bir farklılaşma göstermediği bulgusuna ulaşılmıştır, $\chi^2=2,04$, $p>0.05$

Katılımcıların Madde 18’deki “Disleksi tanımlaması, çocuğun çabalamayı bırakması için bir bahane olabilir” ifadesine verdiği yanıtlara ilişkin Ki- Kare analizi sonuçları Tablo 20’de verilmiştir.

Tablo 20. Madde 18’e Verilen Yanıtların Yaşa ve Cinsiyete Göre Farklılaşma Durumlarına İlişkin Ki-Kare Analizi Sonuçları

Madde 18		Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Fikrim yok	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum	Toplam	χ^2	
Toplam	n	23	80	77	126	39	345	93.47*	
	(%)	(6.7)	(23.2)	(22.3)	(36.5)	(11.3)	(100.0)		
Yaş	20-30	n	7	9	10	23	15	37.62*	
		(%)	(2.0)	(2.6)	(2.9)	(6.7)	(4.3)		(18.6)
	31-40	n	11	19	33	45	14		122
		(%)	(3.2)	(5.5)	(9.6)	(13.0)	(4.1)		(35.4)
	41-50	n	1	30	22	43	6		102
	(%)	(0.3)	(8.7)	(6.4)	(12.5)	(1.7)	(29.6)		
51 ve üzeri	n	4	22	12	15	4	57		
	(%)	(1.2)	(6.4)	(3.5)	(11.9)	(1.2)	(16.5)		
Cinsiyet	Kadın	n	5	30	35	52	19	141	5.53
		(%)	(3.5)	(21.3)	(24.8)	(36.9)	(13.5)	(100)	
	Erkek	n	18	50	42	74	20	204	
		(%)	(8.8)	(24.5)	(20.6)	(36.3)	(9.8)	(100)	

* $p<0.05$

Tablo 20’de yer alan “Disleksi tanımlaması, çocuğun çabalamayı bırakması için bir bahane olabilir” maddesine katılımcılar en az %6,70’i “kesinlikle katılıyorum”, en çok %36,50’side ile “ katılmıyorum” yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin %48’i (%11,3’ü kesinlikle katılmıyorum, %36,5’i katılmıyorum) disleksi tanımlamasının çocuğun çabalamayı bırakması için bahane olmadığını belirtmiştir. Katılımcıların maddeye verdikleri yanıtlar arasındaki fark ise istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur, $\chi^2=93,47$, $p<0.05$.

Katılımcıların aynı maddeye verdikleri yanıtlar yaşa göre incelendiğinde tüm yaş gruplarında en az “kesinlikle katılıyorum” yanıtının verildiği görülmektedir. Yanıtların yaş gruplarına göre dağılımı incelendiğinde 20-30, 31-40, 41-50, 51 yaş ve üzeri yaş aralığındaki öğretmenler en çok sırasıyla %6,70, %13,00, %12,50, %11,90 “katılmıyorum” yanıtı verilmiştir. Diğer yaş gruplarından farklı olarak 51 yaş ve üzeri öğretmenlerin en az katıldıkları %1,20 ile “kesinlikle katılıyorum” ve “kesinlikle katılmıyorum” yanıtlarıdır. Katılımcıların aynı maddeye verdikleri yanıtlar yaşa göre incelendiğinde verilen yanıtların yaşa göre dağılımları arasında anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir, $\chi^2=37,62$, $p<0.05$.

Öğretmenlerin “Disleksi tanımlaması, çocuğun çabalamayı bırakması için bir bahane olabilir” maddesine verdikleri yanıtların cinsiyete göre dağılımı incelendiğinde ise hem kadın hem erkek öğretmenler en çok sırasıyla %36,90 ve %36,30 ile “katılmıyorum”, ikinci sırada ise sırasıyla %24,80 ve %20,60 ile “fikrim yok” yanıtı vermiştir. Öğretmenlerin maddeye verdikleri yanıtlar cinsiyete göre bir farklılaşma görülmemiştir, $\chi^2=5,53$, $p>0.05$

Katılımcıların Soru 1’deki “Disleksi, şu anlama gelmektedir” ifadesine verdiği yanıtlara ilişkin Ki- Kare analizi sonuçları Tablo 21’de verilmiştir.

Tablo 21. Soru 1’e Verilen Yanıtların Yaşa ve Cinsiyete Göre Farklılaşma Durumlarına İlişkin Ki-Kare Analizi Sonuçları

Soru 1		a. Harflerin ve/veya rakamların tersine çevrilmesiyle ilgili bir zorluktur.	b. Yazı diliyle ilgili bir zorluktur.	c. Harflerin, hecelerin veya sayıların sırasını öğrenmekle ilgili bir zorluktur.	d. a ve c	Toplam	χ^2	
Toplam	n (%)	65 (18.8)	29 (8.4)	32 (9.3)	219 (63.5)	345 (100)	540.18*	
Yaş	20-30	n (%)	9 (2.6)	9 (2.6)	3 (0.9)	43 (12.5)	64 (18.6)	14.09
	31-40	n (%)	20 (5.8)	7 (2.0)	9 (2.6)	86 (24.9)	122 (35.4)	
	41-50	n (%)	25 (7.2)	7 (2.0)	11(3.2)	59 (17.1)	102 (29.6)	
	50 ve üzeri	n (%)	11(3.2)	6 (1.7)	9 (2.6)	31(9.0)	57 (16.5)	
Cinsiyet	Kadın	n (%)	30 (21.3)	8 (5.7)	12 (8.5)	91 (64.5)	204 (100)	3.06
	Erkek	n (%)	35 (17.2)	21 (10.3)	20 (9.8)	128 (62.7)	141(100)	

* $p<0.05$

Tablo 21’de yer alan “Disleksi, şu anlama gelmektedir” çoktan seçmeli sorusuna katılımcılar en az %8,40 “Yazı diliyle ilgili bir zorluktur”, en çok %63,50’side “ a ve c “ yanıtının verildiği görülmektedir. Öğretmenlerin %64’ü disleksinin harflerin ve/veya rakamların tersine çevrilmesiyle ve harflerin, hecelerin veya sayıların sırasını öğrenmekle ilgili zorluk olduğunu belirtmiştir. Katılımcıların buradaki çoktan seçmeli soruya verdikleri yanıtlar arasındaki fark ise istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur, $\chi^2=540,18$, $p<0.05$.

Katılımcıların aynı çoktan seçmeli soruya verdikleri yanıtlar yaşa göre incelendiğinde tüm yaş gruplarında en az a, b ve c seçeneklerini seçtikleri görülmektedir. Diğer yaş gruplarında ise en az “ Harflerin ve/veya rakamların tersine çevrilmesiyle ilgili bir zorluktur” yanıtını vermişlerdir. Yanıtların yaş gruplarına göre dağılımı incelendiğinde 20-30, 31-40, 41-50, 51 yaş ve üzeri yaş aralığındaki öğretmenler en çok sırasıyla %12,50, %24,90, %17,10, %9,00 “a ve c” yanıtı verilmiştir. Diğer yaş gruplarından farklı olarak 20-30 yaş aralığındaki öğretmenleri en az %2,60 ile “Harflerin ve/veya rakamların tersine çevrilmesiyle ilgili bir zorluktur” ve “Yazı diliyle ilgili bir zorluktur” yanıtlarını verdiği görülmüştür. Katılımcıların aynı maddeye verdikleri yanıtlar yaşa göre incelendiğinde verilen yanıtların yaşa göre dağılımları bir farklılaşma olmadığı belirlenmiştir, $\chi^2=14,09$, $p>0.05$

Öğretmenlerin “Disleksi, şu anlama gelmektedir” çoktan seçmeli sorusuna verdikleri yanıtların cinsiyete göre dağılımı incelendiğinde ise hem kadın hem erkek öğretmenler en çok sırasıyla %64,50 ve %62,70 ile “a ve c”, ikinci sırada ise sırasıyla %21,30 ve %17,20 ile “Harflerin ve/veya rakamların tersine çevrilmesiyle ilgili bir zorluktur” yanıtı vermiştir. Öğretmenlerin maddeye verdikleri yanıtlar cinsiyete göre bir farklılaşma görülmemiştir, $\chi^2=3,06$, $p>0.05$

Katılımcıların verdiği yanıtlar incelendiğinde doğru ilişkilendirmeyi yapan %63,50 oranında katılımcı olduğu görülmektedir.

Katılımcıların Soru 2’deki “Disleksi zorlukla tanımlanmaktadır” ifadesine verdiği yanıtlara ilişkin Ki- Kare analizi sonuçları Tablo 22’de verilmiştir.

Tablo 22. Soru 2'ye Verilen Yanıtların Yaşa ve Cinsiyete Göre Farklılaşma Durumlarına İlişkin Ki-Kare Analizi Sonuçları

Soru 2		a.Metin düzeyinde	b.Cümle düzeyinde	c.K.elime düzeyinde.	d. a ve c	Toplam	χ^2	
Toplam	n (%)		74(21.4)		271(78,6)	345 (100)	281,67*	
Yaş	20-30	n (%)	18(5.2)		46(13.3)	64 (18.6)	2.12	
	31-40	n (%)	25(7.2)		97(28.1)	122 (35.4)		
	41-50	n (%)	20(5.8)		82(23.8)	102 (29.6)		
	50 ve üzeri	n (%)	11(3.2)		46(13.3)	57 (16.5)		
	Kadın	n (%)	7(5.0)	2(1.4)	24(17.0)	108(76.8)	204 (100)	1.41
Cinsiyet	Erkek	n (%)	9(4.4)	5(2.5)	27(13.2)	163(79.9)	141(100)	

*p<0.05

Tablo 22'de yer alan “Disleksi zorlukla tanımlanmaktadır” çoktan seçmeli sorusuna katılımcılar en az %21,40 “Metin düzeyinde”, “Cümle düzeyinde” ve “Kelime düzeyinde” yanıtlarını verdikleri görülmektedir. En çok %78,60'unda “a ve c” yanıtını verildiği görülmektedir. Öğretmenlerin %79'u disleksinin metin ve kelime düzeyinde bir zorluk olduğunu belirtmiştir. Katılımcıların buradaki çoktan seçmeli soruya verdikleri yanıtlar arasındaki fark ise istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur, $\chi^2= 281,67$, $p<0.05$.

Katılımcıların aynı çoktan seçmeli soruya verdikleri yanıtlar yaşa göre incelendiğinde tüm yaş gruplarında en az a, b ve c seçeneklerini seçtikleri görülmektedir. Yanıtların yaş gruplarına göre dağılımı incelendiğinde 20-30, 31-40, 41-50, 51 yaş ve üzeri yaş aralığındaki öğretmenler en çok sırasıyla %13,30, %28,10, %23,80, %13,30 “a ve c” yanıtı verilmiştir. Katılımcıların aynı maddeye verdikleri yanıtlar yaşa göre incelendiğinde verilen yanıtların yaşa göre dağılımları arasında bir farklılaşma olmadığı belirlenmiştir, $\chi^2=2,12$. $p>0.05$.

Öğretmenlerin “ Disleksi zorlukla tanımlanmaktadır” çoktan seçmeli sorusuna verdikleri yanıtların cinsiyete göre dağılımı incelendiğinde ise hem kadın hem erkek öğretmenler en çok sırasıyla %76,80 ve %79,90 ile “a ve c”, ikinci sırada ise sırasıyla %17,00 ve %13,20 ile “Cümle düzeyinde zorluk” yanıtı vermiştir. Öğretmenlerin maddeye verdikleri yanıtlar cinsiyete göre bir farklılaşma görülmemiştir, $\chi^2=1,41$, $p>0.05$.

Katılımcıların verdiği yanıtlar incelendiğinde doğru ilişkilendirmeyi yapan %78,60 oranında katılımcı olduğu görülmektedir.

Katılımcıların Madde 1’deki “Disleksi kalıtsal değildir” ifadesine verdiği yanıtlara ilişkin Ki- Kare analizi sonuçları Tablo 23’te verilmiştir.

Tablo 23. “Disleksi Kalıtsal Değildir” İfadesine Verilen Yanıtların Yaşa ve Cinsiyete Göre Farklılaşma Durumlarına İlişkin Ki-Kare Analizi Sonuçları

Madde 1		Doğru	Yanlış	Toplam	χ^2	
Toplam	n (%)	266(74.1)	79(22.9)	345 (100.0)	101.35*	
Yaş	20-30	n (%)	50(14.5)	14(4.1)	64 (18.6)	1.95
	31-40	n (%)	89(25.8)	33(9.6)	122 (35.4)	
	41-50	n (%)	81(23.5)	21(6.1)	102 (29.6)	
	51 ve üzeri	n (%)	46(13.3)	11(3.2)	57 (16.5)	
Cinsiyet	Kadın	n (%)	111(32.2)	30(8.7)	141(100)	0.35
	Erkek	n (%)	155(44.9)	49(14.2)	204 (100)	

* p<0.05

Tablo 23’te yer alan “Disleksi kalıtsal değildir” D/Y ifadesine katılımcılar en çok %74,10 “Doğru” yanıtını verdikleri görülmektedir. Öğretmenlerin %74’ü disleksinin kalıtsal olmadığını belirtmiştir. Katılımcıların buradaki D/Y ifadesine verdikleri yanıtlar arasındaki fark ise istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur, $\chi^2=101,35$, p<0.05.

Katılımcıların aynı D/Y ifadesine verdikleri yanıtlar yaşa göre incelendiğinde tüm yaş gruplarında 20-30, 31-40, 41-50, 51 yaş ve üzeri yaş aralığındaki öğretmenler en çok sırasıyla %14,50, %25,80, %23,50, %13,30 “Doğru” yanıtı verilmiştir. Katılımcıların aynı maddeye verdikleri yanıtlar yaşa göre incelendiğinde verilen yanıtların yaşa göre dağılımları arasında bir farklılaşma olmadığı belirlenmiştir, $\chi^2=1,95$, p>0.05.

Öğretmenlerin “ Disleksi kalıtsal değildir” D/Y ifadesine verdikleri yanıtların cinsiyete göre dağılımı incelendiğinde ise hem kadın hem erkek öğretmenler en çok sırasıyla %32,20 ve %44,90 ile “Doğru” yanıtı vermiştir. Öğretmenlerin maddeye verdikleri yanıtlar cinsiyete göre bir farklılaşma görülmemiştir, $\chi^2=0,35$, p>0.05.

Katılımcıların Madde 2’deki “Dislekside akıcılık ve otomatiklikle ilgili zorluklar yaygındır” ifadesine verdiği yanıtlara ilişkin Ki- Kare analizi sonuçları Tablo 24’te verilmiştir.

Tablo 24. “Dislekside Akıcılık ve Otomatiklikle İlgili Zorluklar Yaygındır” İfadesine Verilen Yanıtların Yaşa ve Cinsiyete Göre Farklılaşma Durumlarına İlişkin Ki-Kare Analizi Sonuçları

Madde 2		Doğru	Yanlış	Toplam	χ^2	
Toplam	n (%)	308(89.3)	37(10.7)	345 (100.0)	212.87*	
Yaş	20-30	n (%)	58(16.8)	6(1.7)	64 (18.6)	4.43
	31-40	n (%)	113(32.8)	9(2.6)	122(35.4)	
	41-50	n (%)	90(26.1)	12(3.5)	102(29.6)	
	51 ve üzeri	n (%)	47(13.6)	10(2.9)	57(16.5)	
Cinsiyet	Kadın	n (%)	131(38.0)	10(2.9)	141(100)	3.28
	Erkek	n (%)	177(51.3)	27(7.8)	204 (100)	

* p<0.05

Tablo 24’te yer alan “ Dislekside akıcılık ve otomatiklikle ilgili zorluklar yaygındır” D/Y ifadesine katılımcılar en çok %89,30 “Doğru” yanıtını verdikleri görülmektedir. Öğretmenlerin %89’u Dislekside akıcılık ve otomatiklikle ilgili zorlukların yaygın olduğunu belirtmiştir. Katılımcıların buradaki D/Y ifadesine verdikleri yanıtlar arasındaki fark ise istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur, $\chi^2=212,87$, $p<0.05$.

Katılımcıların aynı D/Y ifadesine verdikleri yanıtlar yaşa göre incelendiğinde tüm yaş gruplarında 20-30, 31-40, 41-50, 51 yaş ve üzeri yaş aralığındaki öğretmenler en çok sırasıyla %16,80, %32,80, %26,10, %13,60 “Doğru” yanıtı verilmiştir. Katılımcıların aynı maddeye verdikleri yanıtlar yaşa göre incelendiğinde verilen yanıtların yaşa göre dağılımları arasında bir farklılaşma olmadığı belirlenmiştir, $\chi^2= 4,43$, $p>0.05$.

Öğretmenlerin “ Dislekside akıcılık ve otomatiklikle ilgili zorluklar yaygındır” D/Y ifadesine verdikleri yanıtların cinsiyete göre dağılımı incelendiğinde ise hem kadın hem erkek öğretmenler en çok sırasıyla %38,00 ve %51,30 ile “Doğru” yanıtı vermiştir. Öğretmenlerin maddeye verdikleri yanıtlar cinsiyete göre bir farklılaşma görülmemiştir, $\chi^2= 3,28$.

Katılımcıların Madde 3’teki “Dislektik bir bireyin dislektik olmayanlara göre, ADGH, dispraksi olması daha muhtemeldir” ifadesine verdiği yanıtlara ilişkin Ki-Kare analizi sonuçları Tablo 25’te verilmiştir.

Tablo 25. “Dislektik Bir Bireyin Dislektik Olmayanlara Göre, ADGH, Dispraksi Olması Daha Muhtemeldir” İfadesine Verilen Yanıtların Yaşa ve Cinsiyete Göre Farklılaşma Durumlarına İlişkin Ki-Kare Analizi Sonuçları

Madde 3		Doğru	Yanlış	Toplam	χ^2	
Toplam	n (%)	209(60.6)	136(39.4)	345 (100.0)	15.44*	
Yaş	20-30	n (%)	43(12.5)	21(6.1)	64 (18.6)	3.28
	31-40	n (%)	71(20.6)	51(14.8)	122(35.4)	
	41-50	n (%)	57(16.5)	45(13.0)	102(29.6)	
	51 ve üzeri	n (%)	38(11.0)	19(5.5)	57(16.5)	
Cinsiyet	Kadın	n (%)	75(21.7)	66(19.2)	131(40.9)	5.45
	Erkek	n (%)	134(38.8)	70(20.3)	204(59.1)	

* p<0.05

Tablo 25’te yer alan “ Dislektik bir bireyin dislektik olmayanlara göre, ADGH, dispraksi olması daha muhtemeldir” D/Y ifadesine katılımcılar en çok %60,60 “Doğru” yanıtını verdikleri görülmektedir. Öğretmenlerin %61’i Dislektik bir bireyin dislektik olmayanlara göre, ADGH, dispraksi olmasının daha muhtemel olduğunu belirtmiştir. Katılımcıların buradaki D/Y ifadesine verdikleri yanıtlar arasındaki fark ise istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur, $\chi^2=3,28$, p<0.05.

Katılımcıların aynı D/Y ifadesine verdikleri yanıtlar yaşa göre incelendiğinde tüm yaş gruplarında 20-30, 31-40, 41-50, 51 yaş ve üzeri yaş aralığındaki öğretmenler en çok sırasıyla %12,50, %20,60, %16,50, %11,00 “Doğru” yanıtı verilmiştir. Katılımcıların aynı maddeye verdikleri yanıtlar yaşa göre incelendiğinde verilen yanıtların yaşa göre dağılımları arasında bir farklılaşma olmadığı belirlenmiştir, $\chi^2=3,28$, p>0.05.

Öğretmenlerin “ Dislektik bir bireyin dislektik olmayanlara göre, ADGH, dispraksi olması daha muhtemeldir” D/Y ifadesine verdikleri yanıtların cinsiyete göre dağılımı incelendiğinde ise hem kadın hem erkek öğretmenler en çok sırasıyla %21,70 ve %38,80 ile “Doğru” yanıtı vermiştir. Öğretmenlerin maddeye verdikleri yanıtlar cinsiyete göre bir farklılaşma görülmemiştir, $\chi^2=5,45$, p>0.05.

Katılımcıların Madde 4’teki “Dislektik bir bireyin dislektik olmayanlara göre dikkat eksikliği-hiperaktivite bozukluğu (ADGH) olması daha muhtemeldir” ifadesine verdiği yanıtlara ilişkin Ki- Kare analizi sonuçları Tablo 26’da verilmiştir.

Tablo 26. “Dislektik Bir Bireyin Dislektik Olmayanlara Göre Dikkat Eksikliği-Hiperaktivite Bozukluğu (ADGH) Olması Daha Muhtemeldir” İfadesine Verilen Yanıtların Yaşa ve Cinsiyete Göre Farklılaşma Durumlarına İlişkin Ki-Kare Analizi Sonuçları

Madde 4		Doğru	Yanlış	Toplam	χ^2	
Toplam	n (%)	266(74.1)	79(22.9)	345 (100.0)	101.35*	
Yaş	20-30	n (%)	50(14.5)	14(4.1)	64 (18.6)	2.93
	31-40	n (%)	99(28.7)	23(6.7)	122(35.4)	
	41-50	n (%)	73(21.2)	29(8.4)	102(29.6)	
	51 ve üzeri	n (%)	44(12.8)	13(3.8)	57(16.5)	
Cinsiyet	Kadın	n (%)	110(31.9)	31(9.0)	131(40.9)	.11
	Erkek	n (%)	156(45.2)	48(13.9)	204(59.1)	

* p<0.05

Tablo 26’da yer alan “Dislektik bir bireyin dislektik olmayanlara göre dikkat eksikliği-hiperaktivite bozukluğu (ADGH) olması daha muhtemeldir” D/Y ifadesine katılımcılar en çok %74,10 “Doğru” yanıtını verdikleri görülmektedir. Öğretmenlerin %74’ü Dislektik bir bireyin dislektik olmayanlara göre, dikkat eksikliği-hiperaktivite bozukluğu olmasının daha muhtemel olduğunu belirtmiştir. Katılımcıların buradaki D/Y ifadesine verdikleri yanıtlar arasındaki fark ise istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur, $\chi^2=2,93$, p<0.05.

Katılımcıların aynı D/Y ifadesine verdikleri yanıtlar yaşa göre incelendiğinde tüm yaş gruplarında 20-30, 31-40, 41-50, 51 yaş ve üzeri yaş aralığındaki öğretmenler en çok sırasıyla %14,50, %28,70, %21,20, %12,80 “Doğru” yanıtı verilmiştir. Katılımcıların aynı maddeye verdikleri yanıtlar yaşa göre incelendiğinde verilen yanıtların yaşa göre dağılımları arasında bir farklılaşma olmadığı belirlenmiştir, $\chi^2=2,93$, p>0.05.

Öğretmenlerin “Dislektik bir bireyin dislektik olmayanlara göre, ADGH, dispraksi olması daha muhtemeldir” D/Y ifadesine verdikleri yanıtların cinsiyete göre dağılımı incelendiğinde ise hem kadın hem erkek öğretmenler en çok sırasıyla %31,90 ve %45,20 ile “Doğru” yanıtı vermiştir. Öğretmenlerin maddeye verdikleri yanıtlar cinsiyete göre bir farklılaşma görülmemiştir, $\chi^2=.11$, p>0.05.

Katılımcıların Madde 5’teki “Dislektik bir bireyin dislektik olmayanlara göre başka bir dil bozukluğuna sahip olması daha muhtemeldir” ifadesine verdiği yanıtlara ilişkin Ki-Kare analizi sonuçları Tablo 27’de verilmiştir.

Tablo 27. “Dislektik Bir Bireyin Dislektik Olmayanlara Göre Başka Bir Dil Bozukluğuna Sahip Olması Daha Muhtemeldir” İfadesine Verilen Yanıtların Yaşa ve Cinsiyete Göre Farklılaşma Durumlarına İlişkin Ki-Kare Analizi Sonuçları

Madde 5		Doğru	Yanlış	Toplam	χ^2	
Toplam		n (%)	243(70.4)	102(29.6)	345(100.0)	57.62*
Yaş	20-30	n (%)	40(11.6)	24(7.0)	64(18.6)	6.29
	31-40	n (%)	83(24.1)	39(11.3)	122(35.4)	
	41-50	n (%)	73(21.2)	29(8.4)	102(29.6)	
	51 ve üzeri	n (%)	47(13.6)	10(2.9)	57(16.5)	
Cinsiyet	Kadın	n (%)	96(27.8)	45(13.1)	131(40.9)	.63
	Erkek	n (%)	147(42.6)	57(16.5)	204(59.1)	

* p<0.05

Tablo 27’de yer alan “Dislektik bir bireyin dislektik olmayanlara göre başka bir dil bozukluğuna sahip olması daha muhtemeldir” D/Y ifadesine katılımcılar en çok %70,40 “Doğru” yanıtını verdikleri görülmektedir. Öğretmenlerin %70’i Dislektik bir bireyin dislektik olmayanlara göre başka bir dil bozukluğuna sahip olmasının daha muhtemel olduğunu belirtmiştir. Katılımcıların buradaki D/Y ifadesine verdikleri yanıtlar arasındaki fark ise istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur, $\chi^2=57,62$, p<0.05.

Katılımcıların aynı D/Y ifadesine verdikleri yanıtlar yaşa göre incelendiğinde tüm yaş gruplarında 20-30, 31-40, 41-50, 51 yaş ve üzeri yaş aralığındaki öğretmenler en çok sırasıyla %11,60, %24,10, %21,20, %13,60 “Doğru” yanıtı verilmiştir. Katılımcıların aynı maddeye verdikleri yanıtlar yaşa göre incelendiğinde verilen yanıtların yaşa göre dağılımları arasında bir farklılaşma olmadığı belirlenmiştir, $\chi^2=6,29$, p>0.05.

Öğretmenlerin “Dislektik bir bireyin dislektik olmayanlara göre başka bir dil bozukluğuna sahip olması daha muhtemeldir” D/Y ifadesine verdikleri yanıtların cinsiyete göre dağılımı incelendiğinde ise hem kadın hem erkek öğretmenler en çok sırasıyla %27,80 ve %42,60 ile “Doğru” yanıtı vermiştir. Öğretmenlerin maddeye verdikleri yanıtlar cinsiyete göre bir farklılaşma görülmemiştir, $\chi^2=,63$, p>0.05.

Katılımcıların Madde 6’daki “Dislektik Bir Bireyin Mükemmel Bir İşitsel Hafızası Vardır” ifadesine verdiği yanıtlara ilişkin Ki- Kare analizi sonuçları Tablo 28’de verilmiştir.

Tablo 28. “Dislektik Bir Bireyin Mükemmel Bir İşitsel Hafızası Vardır” İfadesine Verilen Yanıtların Yaşa ve Cinsiyete Göre Farklılaşma Durumlarına İlişkin Ki-Kare Analizi Sonuçları

Madde 6			Doğru	Yanlış	Toplam	χ^2
Toplam		n (%)	140(40.6)	205(59.4)	345(100.0)	12.24*
Yaş	20-30	n (%)	25(7.2)	39(11.3)	64 (18.6)	.17
	31-40	n (%)	49(14.2)	73(21.2)	122(35.4)	
	41-50	n (%)	43(12.5)	59(17.1)	102(29.6)	
	51 ve üzeri	n (%)	23(6.7)	34(9.9)	57(16.5)	
Cinsiyet	Kadın	n (%)	57(16.5)	84(24.3)	131(40.9)	.002
	Erkek	n (%)	83(24.1)	121(35.1)	204(59.1)	

* p<0.05

Tablo 28’de yer alan “Dislektik bir bireyin mükemmel bir işitsel hafızası vardır” D/Y ifadesine katılımcılar en çok %59,40 “Yanlış” yanıtını verdikleri görülmektedir. Öğretmenlerin %59’u Dislektik bir bireyin mükemmel bir işitsel hafızasının olmadığını belirtmiştir. Katılımcıların buradaki D/Y ifadesine verdikleri yanıtlar arasındaki fark ise istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur, $\chi^2=12,24$, $p<0.05$.

Katılımcıların aynı D/Y ifadesine verdikleri yanıtlar yaşa göre incelendiğinde tüm yaş gruplarında 20-30, 31-40, 41-50, 51 yaş ve üzeri yaş aralığındaki öğretmenler en çok sırasıyla %11,30, %21,20, %17,10, %9,90 “Yanlış” yanıtı verilmiştir. Katılımcıların aynı maddeye verdikleri yanıtlar yaşa göre incelendiğinde verilen yanıtların yaşa göre dağılımları arasında bir farklılaşma olmadığı belirlenmiştir, $\chi^2=.17$, $p>0.05$.

Öğretmenlerin “Dislektik bir bireyin mükemmel bir işitsel hafızası vardır” D/Y ifadesine verdikleri yanıtların cinsiyete göre dağılımı incelendiğinde ise hem kadın hem erkek öğretmenler en çok sırasıyla %24,30 ve %35,10 ile “Yanlış” yanıtı vermiştir. Öğretmenlerin maddeye verdikleri yanıtlar cinsiyete göre bir farklılaşma görülmemiştir, $\chi^2=.002$, $p>0.05$.

Katılımcıların Madde 7’deki “Dislekside temel eksikliğin fonolojik kodlama zorluğu olduğuna dair genel bir fikir birliği vardır” ifadesine verdiği yanıtlara ilişkin Ki-Kare analizi sonuçları Tablo 29’da verilmiştir.

Tablo 29. “Dislekside Temel Eksikliğin Fonolojik Kodlama Zorluğu Olduğuna Dair Genel Bir Fikir Birliği Vardır” İfadesine Verilen Yanıtların Yaşa ve Cinsiyete Göre Farklılaşma Durumlarına İlişkin Ki-Kare Analizi Sonuçları

Madde 7		Doğru	Yanlış	Toplam	χ^2	
Toplam	n (%)	249(72.2)	96(27.8)	345(100.0)	67.85*	
Yaş	20-30	n (%)	48(13.9)	16(4.6)	64 (18.6)	1.92
	31-40	n (%)	92(26.7)	30(8.7)	122(35.4)	
	41-50	n (%)	70(20.3)	32(9.3)	102(29.6)	
	51 ve üzeri	n (%)	39(11.3)	18(5.2)	57(16.5)	
Cinsiyet	Kadın	n (%)	99(28.7)	42(12.2)	131(40.9)	.45
	Erkek	n (%)	150(43.5)	54(15.6)	204(59.1)	

* p<0.05

Tablo 29’da yer alan “Dislekside temel eksikliğin fonolojik kodlama zorluğu olduğuna dair genel bir fikir birliği vardır” D/Y ifadesine katılımcılar en çok %72,20 “Doğru” yanıtını verdikleri görülmektedir. Öğretmenlerin %72’si Dislekside temel eksikliğin fonolojik kodlama zorluğu olduğunu belirtmiştir. Katılımcıların buradaki D/Y ifadesine verdikleri yanıtlar arasındaki fark ise istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur, $\chi^2=67,85$, $p<0.05$.

Katılımcıların aynı D/Y ifadesine verdikleri yanıtlar yaşa göre incelendiğinde tüm yaş gruplarında 20-30, 31-40, 41-50, 51 yaş ve üzeri yaş aralığındaki öğretmenler en çok sırasıyla %13,90, %26,70, %20,30, %11,30 “Doğru” yanıtı verilmiştir. Katılımcıların aynı maddeye verdikleri yanıtlar yaşa göre incelendiğinde verilen yanıtların yaşa göre dağılımları arasında bir farklılaşma olmadığı belirlenmiştir, $\chi^2= 1,92$, $p>0.05$.

Öğretmenlerin “ Dislekside temel eksikliğin fonolojik kodlama zorluğu olduğuna dair genel bir fikir birliği vardır” D/Y ifadesine verdikleri yanıtların cinsiyete göre dağılımı incelendiğinde ise hem kadın hem erkek öğretmenler en çok sırasıyla %28,70 ve %43,50 ile “Doğru” yanıtı vermiştir. Öğretmenlerin maddeye verdikleri yanıtlar cinsiyete göre bir farklılaşma görülmemiştir, $\chi^2= .45$, $p>0.05$.

Katılımcıların Madde 8’deki “Çok duyulu öğretim yöntemlerinin dislektik çocuklar için faydalı olduğu düşünülmektedir” ifadesine verdiği yanıtlara ilişkin Ki- Kare analizi sonuçları Tablo 30’da verilmiştir.

Tablo 30. “Çok Duyulu Öğretim Yöntemlerinin Dislektik Çocuklar İçin Faydalı Olduğu Düşünülmektedir” İfadesine Verilen Yanıtların Yaşa ve Cinsiyete Göre Farklılaşma Durumlarına İlişkin Ki-Kare Analizi Sonuçları

Madde 8		Doğru	Yanlış	Toplam	χ^2	
Toplam	n (%)	301(87.2)	44(12.8)	345 (100.0)	191.44*	
Yaş	20-30	n (%)	55(15.9)	9(2.6)	64 (18.6)	.83
	31-40	n (%)	108(31.3)	14(4.1)	122(35.4)	
	41-50	n (%)	90(26.1)	12(3.5)	102(29.6)	
	51 ve üzeri	n (%)	48(13.9)	9(2.6)	57(16.5)	
Cinsiyet	Kadın	n (%)	122(35.4)	19(5.5)	131(40.9)	.11
	Erkek	n (%)	179(51.8)	25(7.3)	204(59.1)	

* p<0.05

Tablo 30’da yer alan “Çok duyulu öğretim yöntemlerinin dislektik çocuklar için faydalı olduğu düşünülmektedir” D/Y ifadesine katılımcılar en çok %87,20 “Doğru” yanıtını verdikleri görülmektedir. Öğretmenlerin %87’si çok duyulu öğretim yöntemlerinin dislektik çocuklar için faydalı olduğunu belirtmiştir. Katılımcıların buradaki D/Y ifadesine verdikleri yanıtlar arasındaki fark ise istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur, $\chi^2= 191,44$, $p<0.05$.

Katılımcıların aynı D/Y ifadesine verdikleri yanıtlar yaşa göre incelendiğinde tüm yaş gruplarında 20-30, 31-40, 41-50, 51 yaş ve üzeri yaş aralığındaki öğretmenler en çok sırasıyla %15,90, %31,30, %26,10, %13,90 “Doğru” yanıtı verilmiştir. Katılımcıların aynı maddeye verdikleri yanıtlar yaşa göre incelendiğinde verilen yanıtların yaşa göre dağılımları arasında bir farklılaşma olmadığı belirlenmiştir, $\chi^2= .83$, $p>0.05$.

Öğretmenlerin “Çok duyulu öğretim yöntemlerinin dislektik çocuklar için faydalı olduğu düşünülmektedir” D/Y ifadesine verdikleri yanıtların cinsiyete göre dağılımı incelendiğinde ise hem kadın hem erkek öğretmenler en çok sırasıyla %35,40 ve %51,80 ile “Doğru” yanıtı vermiştir. Öğretmenlerin maddeye verdikleri yanıtlar cinsiyete göre bir farklılaşma görülmemiştir, $\chi^2=.11$, $p>0.05$.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bu bölümde sınıf öğretmenlerinin dispraksi, diskalkuli, özel öğrenme zorlukları, dikkat eksikliği-hiperaktivite bozukluğu ve spesifik dil bozukluğu ile ilgili bilgi düzeylerini ölçen ve disleksiye dair tecrübelerini paylaşmalarını isteyen tanımlamaların ve açık uçlu soruların bulgularına yer verilmiştir.

Tablo 31’de “Dispraksi Nedir?” sorusuna ilişkin katılımcı cevaplarına yer verilmiştir.

Tablo 31 “Dispraksi Nedir?” Sorusuna Katılımcıların Verdiği Cevaplara İlişkin Belirlenen Temalar, Kodlar ve Frekanslar

Temalar	f
Cevaplamayan	
Cevap Vermeyen	186
Dispraksi Belirtileri	
Motor Koordinasyon Eksikliği/Bozukluğu	75
Hareket ve Koordinasyon Eksikliği/ Bozukluğu	40
Hareket Eksikliği/ Bozukluğu	13
Konuşma Bozukluğu	9
Psikomotor Bozukluk	2
Beyinle İlgili Bozukluk	1
Kalıtsal Bir Rahatsızlık	1
Gündelik İşleri Yapmada Zorluk	1
Öğrenmede Zorluk	
Öğrenme Güçlüğü	5
Okuma Güçlüğü	4
Matematik Güçlüğü	4
Disleksi	2
Diğer	
Dil ve Algılama Problemi	1
Algı Bozukluğu	1

**İtalik olanlar ilgili öğrenme güçlüğüne ilişkin yanlış tanımlamalardır.*

Tablo 31’de “Dispraksi Nedir?” sorusuna katılımcıların verdiği cevaplara ilişkin temalara, kodlara ve frekanslara yer verilmiştir. Tablo 31 incelendiğinde “Dispraksi Nedir?” sorusuna cevaplamayan temasında 186 katılımcı olduğu gözlenmiştir. Dispraksi belirtileri temasında ise kalan katılımcıların 75’i motor koordinasyon eksikliği/bozukluğu, 40’ı hareket ve koordinasyon eksikliği/ bozukluğu, 13’ü hareket eksikliği/ bozukluğu, şeklinde DMS-5’te tanımlanan doğru cevaba yakın cevaplar vermişlerdir. Öğrenmede Zorluk temasında ise öğrenme güçlüğü, okuma güçlüğü, matematik güçlüğü, disleksi gibi ifadelerle tanımlamışlardır. Kalan katılımcıların verdiği cevaplar ise doğru cevaba uzak ifadelerdir. Verilen cevaplara bakıldığında katılımcıların sadece % 21.73’ü doğru cevap ve

doğru cevaba yakın cevap vermiş ve %53,91'i cevap vermemiştir, geriye kalana %25.81'ide farklı cevaplar vermişlerdir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğunun kavram hakkında bilgi sahibi olmadıkları bulgusuna ulaşılabilir.

“Dispraksi Nedir?” sorusuna katılımcıların verdiği cevaplardan bazılarına yer verilmiştir. Katılımcılardan K.131.K : “Çocuklarda ve yetişkinlerde ince ve kaba motor koordinasyonunu etkileyen bir çeşit gelişimsel koordinasyon bozukluğudur” şeklinde cevaplayarak doğru cevabı vermiştir. Katılımcılardan %21.73'ü bu şekilde doğru cevabı vermiştir. Diğer katılımcılarımızdan dispraksiyi başka öğrenme güçlükleriyle karıştıranlar olmuştur. Örneğin; katılımcılardan K.147.E: “Matematiksel bilgi ve becerilerinin kazanılmasında zorluk yaşanılması durumudur” gibi bir tanımlamaya gitmiştir. Bu şekilde doğru cevaptan uzak cevap verenlerin oranı ise %25.81'dir. K.29.K.: “Beynin basit ve istemli hareketleri yapmasına elverişli olmaması durumu. Örneğin, topu yerden alıp havaya kaldırırken bunu başaramaması, bu iki hareketi birleştirememesi durumudur”, K.71.E.: “Zekasal bir problemin dışında hareketle alakalı olan güçlükler”, K.105.E.: “Çocuklarda ve yetişkinlerde ince ve kaba motor koordinasyonunu etkileyen bir çeşit gelişimsel koordinasyon bozukluğu”, K.137.E.: “Çocuklarda ve yetişkinlerde ince ve kaba motor koordinasyonunu etkileyen bir çeşit gelişimsel koordinasyon bozukluğu”, K.305.K.: “Yaşlılarına göre ince ve kaba motor hareketlerindeki gecikme” ve K.340.E.: “Çocuğun psikomotor becerileri yerine getirememesidir” şeklinde cevaplar vermişlerdir.

Tablo 32'de “Özel Öğrenme Zorlukları Nelerdir?” sorusuna ilişkin katılımcı cevaplarına yer verilmiştir.

Tablo 32. “Özel Öğrenme Zorlukları Nelerdir?” Sorusuna Katılımcıların Verdiği Cevaplara İlişkin Belirlenen Temalar, Kodlar ve Frekanslar

Temalar	f
Cevaplamayan	
Cevap Vermeyen	208
Özel Öğrenme Zorlukları	
Bireyin Akranlarına Göre Beklenen Düzeyde Başarı Gösterememesi	57
Disleksi, Diskalkuli, Dispraksi, Disgrafi	17
Okuma-Yazma Güçlükleri	10
Bazı Alanlarda Öğrenme Güçlüğü	6
Bireyin Kendine Uygun Öğrenme Yoluna Ulaşamaması	6
<i>Görme, İşitme, Hareket ve Zihinsel Becerilerdeki Eksiklik</i>	5
Kendini İfade Edememe, Sağ Sol Ayırt Edememe, Koordinasyon Zayıflığı, Dikkatsizlik	4
Disleksi, Hiperaktivite, <i>Otizm</i> , Dikkat Eksikliği	3
Fiziksel ve Duyuşsal Sıkıntıdan Kaynaklı Öğrenme Bozukluğu	3
Okuyamama, Dinleyememe, Anlayamama	3
Dikkat Eksikliği	2
Öğrenme Güçlüğü'nün Kaynakları	
Doğuştan Gelen Farklı Anlama Sonucu Ortaya Çıkan Güçlük	2
Zihinsel Becerilerdeki Eksiklik	2
Beyin Kaynaklı Öğrenme Güçlüğü	2
<i>Görme, İşitme, Zekâ ve Çevresel Kaynaklı Zorluk</i>	2
Özel Eğitim Gerektiren Öğrenciler	1
Zihinsel Sıkıntı Olmamasına Rağmen Öğrenememesi	1
Hareket ve Koordinasyon Eksikliği	1
<i>Mental Gerilik Kaynaklı Öğrenme Güçlüğü</i>	1
Diğer	
Kavram Eksikliği	2
Sayısal Alandaki Eksiklik	2
Dili Kullanma ve Anlama Alanında Zorluk	1
Konuşma Bozukluğu	1
Sıralı Düşünememe, Olayları Sıraya Koyamama	1

*İtalik olanlar ilgili öğrenme güçlüğüne ilişkin yanlış tanımlamalardır.

Tablo 32’de “Özel Öğrenme Zorlukları Nelerdir?” sorusuna katılımcı görüşlerine ilişkin temalara, kodlara ve frekanslara yer verilmiştir. Tablo 32 incelendiğinde “Özel Öğrenme Zorlukları Nelerdir?” sorusuna cevaplamayan temasında 208 katılımcı olduğu gözlenmiştir. Öğrenme zorlukları temasında katılımcıların 57’si bireyin akranlarına göre beklenen düzeyde başarı gösterememesi, 17’si disleksi, diskalkuli, dispraksi, disgrafi, 10’u okuma-yazma güçlükleri, 6’sı bazı alanlarda öğrenme güçlüğü, 6’sı bireyin kendine uygun öğrenme yoluna ulaşamaması, 5’i görme, işitme, hareket ve zihinsel becerilerdeki eksiklik, 4’ü kendini ifade edememe, sağ sol ayırt edememe, koordinasyon zayıflığı, dikkatsizlik, 3’ü fiziksel ve duyuşsal sıkıntıdan kaynaklı öğrenme bozukluğu, 3’ü okuyamama, dinleyememe, anlayamama, 3’ü disleksi, hiperaktivite, otizm, dikkat eksikliği, 2’si dikkat

eksikliği, 1'i özel eğitim gerektiren öğrenciler, 1'i zihinsel sıkıntı olmamasına rağmen öğrenememesi cevaplarını vermişlerdir. Öğrenme güçlüğü'nün kaynakları temasında 2'si doğuştan gelen farklı anlama sonucu ortaya çıkan güçlük, 2'si zihinsel becerilerdeki eksiklik, 2'si beyin kaynaklı öğrenme güçlüğü, 2'si görme, işitme, zekâ ve çevresel kaynaklı zorluk, 1'i mental gerilik kaynaklı öğrenme güçlüğü, 1'i de hareket ve koordinasyon eksikliği cevaplarını vermişlerdir. Diğer temasında ise katılımcıların 2'si kavram eksikliği, 2'si sayısal alandaki eksiklik, 1'i dili kullanma ve anlama alanında zorluk, 1'i konuşma bozukluğu, 1'i sıralı düşünememe, olayları sıraya koyamama cevaplarını vermişlerdir. Öğrenme zorluklarının DSM-5'teki tanımları incelendiğinde katılımcıların %28,40'ı doğru cevap ve doğru cevaba yakın cevaplar vermişlerdir. Katılımcıların %60,28'i cevap vermemiş ve %11,32'si ise farklı cevaplar vermişlerdir. Buradan da öğretmenlerin %71,6'sının konu hakkında yeterince bilgi sahibi olmadığı bulgusuna ulaşılabilir.

Ankette yer alan “Özel öğrenme zorlukları nelerdir?” sorusuna katılımcıların verdiği cevaplardan bazılarına yer verilmiştir. Katılımcılardan bir kısmı özel öğrenme zorluğunu tanımlamaya giderken bir kısmının da özel öğrenme zorluklarını maddeler halinde sıraladığı görülmüştür. Katılımcı K.K.4.: “Dinleme, konuşma, okuma, yazma, matematiksel işlem yapmadaki yetersizlik nedeniyle öğrenmenin olumsuz yönde etkilenmesidir”, K.7.E.: “Disleksi, disgrafi, diskalkuli, afazi, hiperaktivite, dikkat eksikliği” gibi maddeler halinde özel öğrenme zorluklarını ifade etmeye çalışmış, katılımcı K.19.E.: “Yazılı ya da sözlü dili anlamakta ve kullanabilmekte ortaya çıkan dinleme, konuşma, okuma, yazma, heceleme, dikkat, matematik becerilerinde yetersiz olma durumudur”, K.19.E.: “Yazılı ya da sözlü dili anlamakta ve kullanabilmekte ortaya çıkan dinleme, konuşma, okuma, yazma, heceleme, dikkat, matematik becerilerinde yetersiz olma durumudur”, K.28.K.: “Zekâ seviyesi normaldir, fakat zihinsel becerilerinde eksiklikler vardır”, K.29.K.: “Görme, işitme, hareket ve ya zekâsındaki yetersizliklerin öğrenmeyi güçleştirir durumu”, K.51.K.: “Bir ya da birkaç alanda öğrenmede zorluk yaşama durumu. Bence özellikle okul öğrenmelerinde zorluk yaşadıkları için hayatları oldukça zorlaşmaktadır”, K.76.E.: “Yazılı ya da sözlü dili kullanabilmek için gerekli olan bilgi alma süreçlerinin birinde ortaya çıkan dinleme, okuma, yazma ya da matematik işlemlerini yapmada yetersizlik nedeniyle bireyin eğitim performansının ya da sosyal uyumunun olumsuz yönde etkilenmesi”, K.233.E.: “İlk akla gelen disleksidir. Bu konuda sınıf öğretmenlerinin yeterli bilgiye sahip olduğunu sanmıyorum. Az rastlana bir

rahatsızlık, özel öğrenciler bunlar. Önce bu rahatsızlığın belirlenmesi gerekir, sonra yöntem belirlenip sonuca gidilir. Bu yöntemlerin sınıf öğretmenlerine anlatılması gerekir ya da uzman kişilerce hayata kazandırılmalıdırlar”, K.247.E.: “Öğrenmeye yönelik alanların birinde ve ya birkaçında olan olumsuzlukların meydana getirdiği öğrenme sıkıntısıdır” ve K.341.E.: “Bir çocuğun diğer çocuklara göre bazı konuları daha geç öğrenmesi” yanıtlarını vermişlerdir. Anketin son bölümündeki sorulara verilen yanıtlar incelendiğinde yanıtların en fazla farklılaştığı sorulardan birisi olduğu görülmektedir.

Tablo 33’te “Dikkat Eksikliği- Hiperaktivite Bozukluğu Nedir?” sorusuna ilişkin katılımcı cevaplarına yer verilmiştir.



Tablo 33. “Dikkat Eksikliği- Hiperaktivite Bozukluğu Nedir?” Sorusuna Katılımcıların Verdiği Cevaplara İlişkin Belirlenen Temalar, Kodlar ve Frekanslar

Temalar	f
Cevaplamayan	
Cevap Vermeyen	149
Dikkat Eksikliği- Hiperaktivite Bozukluğu Belirtileri	
Odaklanamama	53
Dikkat, Konsantre Bozukluğu ve Aşırı Hareketlilik	42
Aşırı Hareketlilik	29
Odaklanamama ve Aşırı Hareketlilik	26
Dikkat Eksikliği, Aşırı Hareketlilik	10
Psikiyatrik Bozukluk	7
Çocuğun Erken Döneminde Ortaya Çıkan Bozukluk	5
Dikkatin Belli Bir Süre Sonra Dağılması	3
Davranış Bozukluğu ve Dikkat Dağınıklığı	3
Disleksi, Hiperaktivite, Otizm, Dikkat Eksikliği	3
Dikkatini Toplamada ve Hareketlerini Kontrol Etmede Zorluk Çekme	3
Kitap Okumayı Sevmeme	2
Kavram Eksikliği	2
Davranışsal ve Duygusal Güçlük Çekme	1
<i>Kan Değeri Düşük Olan Öğrencilerde Oluyor</i>	1
Çevresiyle İlgilenememe, Hep Kendi İstekleriyle Uğraşma	1
Dikkat Eksikliği	1
Motor Davranışları Kontrol Edememe	1
Unutkanlık	1
Geç Algılama	1
Sorunun Kaynağı	
Nörolojik Bozukluk	3
Nöropsikiyatrik Bozukluk	3
Diğer	
İnsan Yaşamını Ömür Boyu Etkileyen Rahatsızlık	2

**İtalik olanlar ilgili öğrenme güçlüğüne ilişkin yanlış tanımlamalardır.*

Tablo 33’te “Dikkat Eksikliği-Hiperaktivite Bozukluğu Nedir?” sorusuna katılımcıların verdiği cevaplara ilişkin temalara, kodlara ve frekanslara yer verilmiştir. Tablo 33 incelendiğinde “Dikkat Eksikliği-Hiperaktivite Bozukluğu Nedir?” sorusuna cevaplamayan temasında 149 katılımcı olduğu gözlenmiştir. Belirtileri temasında ise katılımcıların 53’ü odaklanamama, 42’si dikkat, konsantre bozukluğu ve aşırı hareketlilik, 29’u aşırı hareketlilik, 26’sı odaklanamama ve aşırı hareketlilik, 10’u dikkat eksikliği, aşırı hareketlilik, 7’si psikiyatrik bozukluk, 5’i çocuğun erken döneminde ortaya çıkan bozukluk, 3’ü dikkatin belli bir süre sonra dağılması, 3’ü davranış bozukluğu ve dikkat dağınıklığı, 3’ü disleksi, hiperaktivite, otizm, dikkat eksikliği, 3’ü dikkatini toplamada ve hareketlerini kontrol etmede zorluk çekme, 2’si kitap okumayı sevmeme, 2’si kavram eksikliği, 1’i davranışsal ve duygusal güçlük çekme, 1’i kan değeri düşük olan öğrencilerde

oluyor, 1'i çevresiyle ilgilenememe, hep kendi istekleriyle uğraşma, 1'i motor davranışları kontrol edememe, 1'i unutkanlık ve 1'i geç algılama şeklinde belirtilerine dair yanıtlara yer vermişleridir. Sorunun kaynakları temasında ise katılımcılar nörolojik kaynaklı olduğu üzerinde durmuşlardır. Verilen cevaplara bakıldığında %43.18'i cevap vermemiştir, %47,53'ü doğru cevap ve doğru cevaba yakın cevap vermiş ve geriye kalan katılımcıların %9,29'u ise yanlış cevap vermişlerdir. Verilen cevaplar DSM-5 kriterlerine göre incelendiğinde öğretmenlerinin yarıdan fazlasının bu konu hakkında yeterince bilgi sahibi olmadığı bulgusuna ulaşılmaktadır.

Ankette yer alan “Dikkat Eksikliği- Hiperaktivite Bozukluğu Nedir?” sorusuna katılımcıların verdiği cevaplardan bazılarına yer verilmiştir. Bu soruya verilen cevaplar incelendiğinde katılımcıların tanımlamalarında en sık kullandıkları ifade odaklanamama, aşırı hareketlilik ve dikkatsizlik olduğu görülmektedir. Katılımcılardan K.55.K.: “Çocuklarda sıklıkla görülen odaklanamama ve davranışlarını kontrol edememe durumudur”, K.84.K.: “Dikkati ve konsantrasyonu toplayamama, aşırı hareketlilik, yaptığı işin sonucunu tahmin edememe (dürtüsellik), başladığı işi tamamlamada güçlük gibi belirtilerle kendini gösterebilen psikiyatrik problemdir. Yalnızca dikkat eksikliği, yalnızca hiperaktivite, yalnızca dürtüsellik olarak görülebileceği gibi hepsi bir arada da görülebilir” ve K.138.K.: “Aşırı hareketlilik, yerinde duramama, konsantrasyon bozukluğu şeklinde ortaya çıkan psikiyatrik bir sorundur” gibi tanımlamalara gittikleri görülmektedir. Bazı katılımcıların verdiği cevaplara bakıldığında ise “Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu” olan çocukların davranışlarını ifade ettikleri görülmüştür. Örneğin; Katılımcılardan K.69.K.: “Kitap okumayı sevmezler”, K.103.K.: “Dikkatleri kolay dağılır, ayrıntılara dikkat etmez ya da çabuk unutulurlar. Çok hareketlidirler. Komutları takip etmede sorun yaşarlar”, K.248.E.: “Aşırı hareketlilik dolayısıyla ortaya çıkan öğrenme güçlüğü”, K.273.E.: “Aşırı hareketlilik, kontrolsüz tepkiler, dikkatsizlik, odaklanamamak”, K.282.E.: “Bireyin yaşına ve düzeyine uygun olmayan aşırı hareketlilik ve dikkat eksikliği durumudur” ve K.308.E.: “Sınıfta sıkılma, ayakta gezme, çok konuşma, soruyu sormadan cevap verme, sırada rahat duramama, uzun süre aynı konu ve yerde odaklanamama, unutkanlık, ödevlerde eksiklik ve devamlı hatalar dikkat eksikliği belirtileridir. Bunlara uygun planlar yapılmalıdır”, K.300.E.: “Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğunun tüm belirtilerini içeren en yaygın (DEHB) türüdür”, K.321.E.: “Öğrencinin arkadaşlarından farklı olarak davranmasıdır. Yerinde durmaz ve hareketlidirler. Masanın, sıranın üstünde gezerler. Derste çabuk öğrenip çabuk sıkılırlar. Sıranın altında bile gezerler. Bazen çok

hırslı olabilirler. Arkadaşlarına fiziksel zarar verirler. Çocukların kontrolleri çok zordur”, gibi yanıtlar verdikleri görülmüştür.

Tablo 34’te “Spesifik Dil Bozukluğu Nedir?” sorusuna ilişkin katılımcı cevaplarına yer verilmiştir.

Tablo 34. “Spesifik Dil Bozukluğu Nedir?” Sorusuna Katılımcıların Verdiği Cevaplara İlişkin Belirlenen Temalar, Kodlar ve Frekanslar

Temalar	f
Cevaplamayan	
Cevap Vermeyen	184
Spesifik Dil Bozukluğu Belirtileri	
Gelişimsel Dil Bozukluğu	53
Konuşma Bozukluğu	49
Geriden Gelen Dil Gelişimi veya Konuşma	29
Çocuğun Herhangi Bir Problemi Olmadığı Halde Var Olan Dil Bozukluğu	13
Dil ve Konuşma Bozukluğu	4
Görsel ve İşitsel Bilgiyi İşleme Zorluğu	3
Karmaşık Problemleri Çözememe, Hatırlama Güçlüğü	2
Hatırlamada Zorluk	2
Uyumsuzluk	1
Geç Öğrenme	1
Konuşma, Anlama ve Hafızaya Kaydetme Konusunda Zincirleme Bozukluk	1
Ses Bozukluğu	1
<i>Otizmlili Çocuklarda Görülen Bozukluk</i>	1

**İtalik olanlar ilgili öğrenme güçlüğüne ilişkin yanlış tanımlamalardır.*

Tablo 34’te “Spesifik Dil Bozukluğu Nedir?” sorusuna katılımcıların verdiği cevaplara ilişkin temalara, kodlara ve frekanslara yer verilmiştir. Tablo 34 incelendiğinde cevaplamayan temasında katılımcılardan 184’ünün cevap vermediği görülmekte olup bu da %53,33’lük dilime denk gelmektedir. Spesifik dil bozukluğu tanımı temasında katılımcıların 53’ü gelişimsel dil bozukluğu, 49’u konuşma bozukluğu, 29’u geriden gelen dil gelişimi veya konuşma, 13’ü çocuğun herhangi bir problemi olmadığı halde var olan dil bozukluğu olduğunu, 4’ü dil ve konuşma bozukluğu olduğunu, 3’ü görsel ve işitsel bilgiyi işleme zorluğu olduğunu, 2’si karmaşık problemleri çözememe ve hatırlama güçlüğü olduğunu, 2’si hatırlamada zorluk olduğunu, 1’i uyumsuzluk olduğunu, 1’i geç öğrenme olduğunu, 1’i konuşma, anlama ve hafızaya kaydetme konusunda zincirleme bozukluk olduğunu, 1’i sebebi bilinmeyen sorun olduğunu, 1’i ses bozukluğu olduğunu, 1’i otizmlili çocuklarda görülen bozukluk gibi cevaplar vermişlerdir. Verilen cevaplar DSM-5 kriterlerine göre incelendiğinde %45,79’unun doğru cevabı ve doğru cevaba yakın cevabı verdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Ankette yer alan “Spesifik Dil Bozukluğu Nedir?” sorusuna katılımcıların verdiği cevaplardan bazılarına yer verilmiştir. Katılımcılardan K.1.E.: “Zihinsel, fiziksel bir sorun olmadığı halde görülen dil bozukluğu”, K.28.K.: “İlk kelimeleri geç öğrenme, 4-5 yaşlarına gelen çocuğun hala söylediklerinin anlaşılabilmesi, bebeksi konuşma belirtiler arasındadır. İşitme, nörolojik motor ya da sosyal gelişim gb. belirgin problemin olmadığı dil bozukluğudur”, K.70.E.: “Dilde problem olması, ifade ederken de yanlış ifade etme”, K.76.E.: “Çocuklarda zihinsel eksiklik, duyuşsal ve fiziksel yetersizlik, boyun zedelenmesi olmadığı halde görülen gelişimsel dil bozukluğudur”, K.84.K.: “Herhangi bir sağlık problemi ve mental problemi olmadığı halde gelişim dönemindeki akranlarına göre daha geriden (dil gelişimi açısından) seyreden çocukların yaşadığı problemdir. Dil konuşma terapisi desteği olmadığı takdirde yaşam boyu süre gidebilecek bir problemdir”, K.121.K.: “Kekeme ya da kelime ve harfleri anlaşılır şekilde söyleyememesi” K.152.K.: “Bazı harfleri karıştırma (ğ-y, y-r) gibi. O harfleri çıkaramaması. Yazı yazarken de söylediği gibi yazması”, K.180.E.: “Konuşmada ortaya çıkan eksiklik”, K.217.K.: “En sık karşılaşılan dil bozukluğudur. Bu çocuklarda ilk olarak otizm, zekâ geriliği, işitme kaybı gibi problemlerden şüphelenilmektedir”, K.198.K.: “Yaşlarına göre konuşmasının anlaşılması zor olması”, K.216.E.: “Çocuklarda zihinsel eksiklik, fiziksel ve duygusal yetersizlik, şiddetli duygusal dengesizlik, olumsuz çevre faktörü ve beyin zedelenmesi olmadığı halde görülen gelişimsel dil bozukluğudur”, K.254.K.: “İşitme kaybı, zekâ geriliği nörolojik, motor ya da sosyal gelişim geriliği gibi bireyin herhangi bir problem olmadığı bir tür dil bozukluğudur”, K.278.E.: “Zihinsel eksiklik, duygusal ve fiziksel yetersizlik, şiddetli duygusal dengesizlik, olumsuz çevre faktörü ve bireyin zedelenmesi olmadığı halde görülen gelişimsel dil bozukluğudur”, K.308.E.: “Fiziksel olmayan bozukluk. Dilini yaşlarına göre daha yavaş kullanır. Okumada, bazı kelimeleri söylemekte zorlanır. Harfleri yanlış kullanır”, K.332.E.: “Gelişime bağlı başarılı olamayan dil bozukluğu” ve K.339.K.: “Bir kişi konuşma sesleri düzgün ve akıcı telaffuz edemiyorsa, konuşması akıcı değilse bu konuşma bozukluğudur” yanıtlarını vermişlerdir. Verilen yanıtlar incelendiğinde katılımcıların “dil bozukluğu” ifadesi üzerinde durdukları görülmüştür.

Tablo 35’te “Diskalkuli Nedir?” sorusuna ilişkin katılımcı cevaplarına yer verilmiştir.

Tablo 35. “Diskalkuli Nedir?” Sorusuna Katılımcıların Verdiği Cevaplara İlişkin Belirlenen Temalar, Kodlar ve Frekanslar

Temalar	f
Cevaplamayan	
Cevap Vermeyen	197
Diskalkuli Belirtileri	
Matematik Alanındaki Öğrenme Güçlüğü	130
<i>Okuma Güçlüğü</i>	4
<i>Okuma Bozukluğu, Yazılı Anlatım Bozukluğu, Matematik Bozukluğu</i>	4
Sayısal Derslerde Başarısızlık	3
<i>İşitme Sorunu</i>	2
Beyinle İlgili Bozukluk	2
<i>Kavrama Güçlüğü</i>	1
Herşeyi Unutur, Dokunduklarını Hatırlar, Matematik Yoktur, Üstün Zekâlı Olanlar Vardır	1
<i>Yazı Bozukluğu</i>	1

**İtalik olanlar ilgili öğrenme güçlüğüne ilişkin yanlış tanımlamalardır.*

Tablo 35’te “Diskalkuli Nedir ?” sorusuna katılımcıların verdiği cevaplara ilişkin temalara, kodlara ve frekanslara yer verilmiştir. Tablo 35 incelendiğinde cevaplamayan temasında katılımcıların 197’sinin cevap vermediği görülmektedir. Buradan da çoğunluğun kavram hakkında bilgi sahibi olmadığı bulgusu çıkarılabilir. Diskalkuli tanımı temasında katılımcıların 130’u matematik alanındaki öğrenme güçlüğü olduğunu, 4’ü okuma güçlüğü olduğunu, 4’ü okuma bozukluğu, yazılı anlatım bozukluğu, matematik bozukluğu olduğunu, 3’ü sayısal derslerde başarısızlık olduğunu, 2’si işitme sorunu olduğunu, 2’si beyinle ilgili bozukluk olduğunu, 1’i de kavramada güçlük çektiklerini, belirtileri temasında ise katılımcıların 1’i her şeyi unuttuklarını, dokunduklarını hatırladığını, matematik olmadığını, üstün zekâlı olanların olduğunu, 1’i yazılarının bozuk olduğunu ifade etmişlerdir. Yani Tablo 38 DSM-5 kriterlerine göre incelendiğinde katılımcıların kavram hakkında %38.55’inin doğru cevap ve doğru cevaba yakın cevap verdikleri bulgusuna ulaşılmıştır.

Ankette yer alan “Diskalkuli Nedir?” sorusuna katılımcıların verdiği cevaplardan bazılarına yer verilmiştir. Katılımcılardan K.9.K.: “Matematiksel becerileri öğrenme bozukluğu” , K.11.E.: “Matematik sorularını çözmeye ve sayısal kavramları anlamada ortaya çıkan başarısız çocuklar diskalkuli olarak tanımlanır”, K.15.E.: “Matematiksel algılamada ve yorumlamada sorun yaşamaktır”, K.55.K.: “Beynin matematiksel ve aritmetik işlemlerle ilgili olan kısmındaki bozukluktur”, K.76.E.: “Beynin bir bölümünün doğru çalışmaması sonucu ortaya çıkan matematik öğrenme bozukluğudur”, K.104.E.: “Herşeyi unutulur. Sadece dokunduklarını hatırlarlar. Üstün zekâlı olanlar vardır.

Matematik yoktur”, K.128.E.: “Beynin bir bölümünün doğru çalışmaması sonucu ortaya çıkan matematik öğrenme bozukluğu”, K.138.K.: “Matematiksel kavramları, işlemleri öğrenememe durumu”, K.154.E.: “Matematiksel öğrenme bozukluğu, işlem, işlem sırası, problemi anla, çözme ve yetersizlik denebilir”, K.191.K.: “Sayısal konulardaki ve işlem yapmadaki güç öğrenme durumu; yer yön tanımada zorluk çekme”, K.200.K.: “Özel matematik öğrenme güçlüğü”, K.208.E.: “Ortada zihinsel engel olmadığı halde sayı ve sembolleri kavrama, matematiksel işlemleri gerçekleştirme ve ilişkilendirmede güçlük yaşatan özel öğrenme bozukluğu”, K.238.K.: “Rakamlar, problemler ve problemlerle ilgili sezgileri kullanmada ve anlamada güçlük çekme”, K.278.E.: “Beyinde bir bölgenin doğru işlememesinden kaynaklanan ve de zekanın diğer yönlerini etkilemese de kişinin matematik sorularını çözmesinde ,sayısal kavramları anlamasında sorun yaratan bozukluktur” ve K.340.E.: “Sayısal öğrenme zorluğu çekmeleridir” yanıtlarını vermişlerdir. Bu yanıtlarda incelendiğinde katılımcıların çoğunluğu matematikte yaşanan güçlük tanımı etrafında toplanmıştır.

Tablo 36’da “Lütfen Öğretme Tecrübelerinizin Disleksi Anlayışımızı Nasıl Geliştirdiğini Anlatın” ifadesine ilişkin katılımcı cevaplarına yer verilmiştir.

Tablo 36. “Lütfen Öğretme Tecrübelerinizin Disleksi Anlayışınızı Nasıl Geliştirdiğini Anlatın” İfadesine Katılımcıların Verdiği Cevaplara İlişkin Belirlenen Temalar, Kodlar ve Frekanslar

Temalar	f
Cevaplamayan	
Cevap Vermeyen	244
Dislektik Öğrenciye Rastlamayan	
Disleksili öğrencim olmadı	27
Öneriler	
Bu çocuklara uygun ortam ve uygun öğretim yöntemi sağlanmalı	14
Sevgi, sabır, ilgi, azim gerekli.	14
Bir rahatsızlık olup özel eğitimle, uzmanlarla düzeltilebilir.	8
Okuma yapmalarını öneririm sağlarım.	6
Çocuğa karşılaşıacağı sorunlarla ilgili bilgilendirme yapılmalıdır ve güven sağlanmalı.	4
Bununla ilgili öğretmenlerin eğitim almaları gerektiğini düşünüyorum.	3
Verilmek istenilen davranışlar ilgili olduğu alan ile verilir.	2
Bu konuyla ilgili yapılan çalışmalar öğretmenlerle paylaşılmalıdır.	1
Görülen Belirtiler	
Okumada -b-d, -p-b, -d-p harflerini karıştırırlar.	6
Yazmada zorluklar yaşar.	4
Sesleri ve heceleri yanlış okurlar. Rakamları karıştırırlar.	2
Okuma-yazmayı öğrenebilirler.	2
Kendilerine has bir stil geliştiriyorlar	1
Hiçbir zaman normal duruma gelemiyor, iyileştirme görülebiliyor.	1
Sadece bazı alanlarda yaşanan zorluk.	1
Çocuktaki herhangi bir gerilikten, engelden kaynaklanmayan sorun.	1
Çocuğun elinde olmayan bir durumdur.	1
Bilgi ve Tecrübe Edinme Yolları	
Yazılı kaynaklardan faydalanarak bilgi sahibi oluyorum.	5
Zamanla tecrübe edindim.	4
Meslektaşlarımdan tecrübelerini paylaşıyorum.	2
Yapılan Çalışmalar	
Dikte çalışmaları yaptırıyorum.	1
Kolay fark edip gerekli önlemleri alıyorum.	1
Bilgi Sahibi Olmayanlar	
Disleksi konusunda yeterli olmadığını fark ettim.	4

Tablo 35’te “Lütfen Öğretme Tecrübelerinizin Disleksi Anlayışınızı Nasıl Geliştirdiğini Anlatın” ifadesine katılımcıların verdiği cevaplara ilişkin kodlara yer verilmiştir. Tablo 35 incelendiğinde cevaplamayan temasında katılımcıların 244’ünün cevaplamadığı, dislektik öğrencilere rastlamayan temasında katılımcıların 27’si disleksili öğrenciyle karşılaşmadığını, öneriler temasında katılımcıların 14’ü bu çocuklara uygun ortam ve uygun öğretim yöntemi sağlanması gerektiğini, 14’ü sevgi, sabır ve azim gerektiğini, 8’i bir rahatsızlık olup özel eğitimle, uzmanlarla düzeltilebileceğini, 6’sı okuma yapmalarını önereceğini, 4’ü çocuğa karşılaşıacağı sorunlarla ilgili bilgilendirme

yapılması ve sağlanması gerektiğini, 3'ü bununla ilgili öğretmenlerin eğitim almaları gerektiğini ve 1'i de bu konuyla ilgili yapılan çalışmaların öğretmenlerle paylaşılmasının gerektiğini ifade etmişlerdir, görülen belirtiler temasında katılımcıların 6'sı okumada -b-d, -p-b, -d-p harflerini karıştırdıklarını veya sağlayacağını, 4'ü bu tür çocukların yazmada zorluk yaşadığını, 2'si verilmek istenilen davranışların ilgili oldukları alan ile verilmesi gerektiğini, 2'si sesleri ve heceleri yanlış okuduklarını, rakamları karıştırdıklarını, 2'si okuma-yazmayı öğrenebildiklerini, 1'i kendilerine has bir stil geliştirdiklerini, 1'i hiçbir zaman normal duruma gelmeyip iyileştirme görüldüğünü, 1'i sadece bazı alanlarda yaşanan zorluk olduğunu, 1'i çocukluktaki herhangi bir engelden veya gerilikten kaynaklandığını, 1'i de çocuğun elinde olmayan bir durum olduğunu ifade etmişlerdir, bilgi ve tecrübe edinme yolları temasında katılımcıların 5'i yazılı kaynaklardan faydalanarak bilgi sahibi olduğunu, 4'ü zamanla tecrübe edindiğini, 2'si meslektaşlarının tecrübelerini paylaştığını, yapılan çalışmalar temasında katılımcıların 1'i dikte çalışmaları yaptırdığını, 1'i kolay fark edip gerekli önlemleri aldığını ve 1'i de kolay fark edip gerekli önlemleri aldığını, bilgi sahibi olmayanlar temasında katılımcıların 4'ü disleksi konusunda yeterli olmadıklarını fark ettiğini, ifade etmişlerdir. Tablo 36'da öğretmenlerin verdiği cevaplar arasında disleksili çocukla karşılaştıktan sonra konu hakkında bilgi sahibi oldukları ifadeleri de yer almaktadır. Bütün bu tablolar da genel itibariyle bakıldığında öğretmenlerin bu tür kavramlara yabancı oldukları bulgusu çıkmaktadır.

Ankette yer alan “Lütfen Öğretme Tecrübelerinizin Disleksi Anlayışınızı Nasıl Geliştirdiğini Anlatın” sorusuna katılımcıların verdiği cevaplardan bazılarına yer verilmiştir. Araştırmamızda disleksili öğrencisi olan katılımcılarımızın disleksiye ilişkin görüşleri, önerileri ve tecrübeleri bu sorumuz altında toplanmıştır. Katılımcılardan K.5.E: “Disleksi tanısı bulunan öğrencilerimizin derslerde ve kendini ifade etme aşamasında problem yaşamalarına rağmen akran grubu içerisinde lider olarak ön plana çıkmaktadırlar. Bu çocuklara uygun ortam ve uygun öğretim yöntemleri sağlanarak sosyal ortamlarda desteklemedir”, K.31.K.: “İlk olarak dikte çalışması yaptırıp sonrasında kontrol ediyorum. Bu gibi durum olduğunu düşündüğüm öğrencinin yaptığı etkinlikleri ve defter kontrolümü yapıyorum”, K.75.K.: “Bazı çocuklarda dikkatimi çeken hususlar oldu. Aldığım seminerleri de göz önünde bulundurarak; dikkat ettiğimde harflerde yapılan yanlışlar, yanlış okumalar ve çok çabuk unutma. Bu tip öğrencilerle biraz daha ilgilenerek zararı ve öğrenmeyi en ileri düzeye getirmeye çalıştım”, K.123.K.: “2.sınıf olduğu halde okumaya geçememiş bir dislektik öğrenciyle karşılaştım. Onu okumaya geçirdim. Heceleme de

hiçbir problemi yoktu. Ama bir anda söylerken hecelerin yerlerini değiştirerek söylediği için ne dediği anlaşılmıyordu. Sözel becerilerinde yetersizliğe neden olan bu rahatsızlık diğer alanlarda eksik kalmaları anlamına gelmiyor” ve K.339.K.: “Disleksili çocuklar aptal ya da düşük yetenekli çocuklar değildir. Onlar kendi dünyalarında zorlukları olan çocuklardır. Her çocuk birbirinden farklı olduğu gibi onlarda ilgilenip destek verilmesi gereken farklılardır. Bu yüzden doğru yaklaşım, ilgi ve destek ile diğer özelliklerini ortaya koymasına fırsat vermeliyiz” gibi tecrübe ve önerilerini paylaşmışlardır. Disleksi ile ilgili ne düzeyde bilgi sahibi olduğuna ve neler yapılması gerektiğine dair katılımcı K.92.K.: “Disleksi ile ilgili detaylı bilgiye sahip değilim. Üniversitedeki bilgilerim ışığında ve tecrübelerimle öğrencilerime yaklaşıyorum. Öğretmen arkadaşımın çocuğu disleksi ve dikkat eksikliği vardı, ondan öğrendiğim bilgilerle ve okuduğum kitaplarla öğrencilerime yaklaşıyorum. Bence ADHD li çocuk tanısı zorlanılan bir süreçtir. İlgisiz ve hareketli çocuklarla karıştırılabilir. Bu konuda zorlanıyorum, uygulamalı hizmet içi eğitim ya da kurs olsa keşke”, Disleksi ile ilgili yapılan çalışmaların paylaşımı ile ilgili katılımcı K.233.E.: “Disleksi anlayışımızı değiştiren maalesef bir Hindistan filmi oldu. Bu konuda bakanlığın, eğitimcilerin önemli, etkileyici, tanıtıcı bir çalışmasını görmedik. Bu bir özel durumdur, tespit edildiğinde ve sabırlı olduğunda sonuca ulaşılabilen çok başarılı insanların yetiştirilebilecek bir durum ama bu konuda bizlerin eksiklikleri çok, bu çocukların kazanılabilmesi için yapılan çalışmaların sınıf öğretmenleriyle paylaşılması lazım” önerilerini ve tecrübelerini paylaşmışlardır.

BÖLÜM V

TARTIŞMA

Araştırmadan elde edilen sonuçlar, araştırma bulgularında yer alan ana temalar altında ele alınıp tartışılmıştır.

Öğrenciler bireysel farklılıklara sahiptir. Bireysel farklılıklara yol açan en önemli faktörlerden biri ise öğrenme güçlükleridir. Öğrencilerde öğrenme güçlükleri ise ilkökul döneminde belirgin bir şekilde gözlenebilmektedir. Öğretmenler, öğrencilerde öğrenme güçlüklerinin belirlenmesi anlamında oldukça önemli bir role sahiptir. Öğretmenlerin, bu tür güçlükleri olan çocukların erken dönemde fark edilmesi ve gerekli tedbirlerin alınması için öğrenme güçlüklerine ilişkin farkındalıkları, bilgi düzeyleri ve tutumlarının yeterli düzeyde olması gerekmektedir. Öğrenme güçlükleri arasında en sık karşılaşılanlarda biri ise disleksidir. Bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin disleksiye yönelik bilgi ve tutumlarının incelenmesi amaçlanmaktadır.

Sınıf öğretmenlerinin disleksiye yönelik bilgileri ve tutumları yaşa göre anket puanlarına bakıldığında, istatistiksel olarak farklılığın anketteki maddeden maddeye değiştiği ve bazı maddelerde anlamlı bir farklılık görülürken bazı maddelerde de görülmemektedir. Buna göre; araştırma sonuçları analiz edildiğinde anketteki disleksiye yönelik tutumları ölçen kısımdan Madde 1'deki "Disleksi kavramı tembelliğe karşı bir gerekçedir" ifadesinde, Madde 2'deki "Dislektik bir öğrencinin öğrenmesini destekleme konusunda kendime güveniyorum" ifadesinde, Madde 8'deki "Dislektik insanlar zaman zaman sezgisel anlayışlarıyla öne çıkar" ifadesinde, Madde 14'teki "Okuma güçlüğü çekenler genellikle ortalama veya ortalamanın üstünde yeteneğe sahiptir" ifadesinde, Madde 17'deki "Aileler gelişim düzeyini tamamlamış çocuklarını dislektik olarak tanımlamak ister" ifadesinde ve Madde 18'deki "Disleksi tanımlaması, çocuğun çabalamaı bırakması için bir bahane olabilir" ifadesinde yaşa göre bir farklılaşma olurken diğer maddelerde yaşa göre öğrencilere karşı sergiledikleri tutumda ve disleksiye yönelik bilgi düzeylerinde bir farklılaşma gözlenmemiştir. Anketteki ilgili maddeler değerlendirildiğinde üç maddede öğrencilerin yaşadığı öğrenme sorunlarını disleksi ile tanımlanıp gerekçelendirildiği, bir maddesinde katılımcının bu konudaki durumları aşmada kendine güvendiği iki madde de disleksi problemi yaşayan bireylerin üstün kabiliyeti olduğu vurgulandığı göre ifadeler olduğu gözlenmiştir. Buna göre ilgili maddelerde genç öğretmenlerin daha olumlu tutuma sahip olduğu görülmüştür. Genç öğretmenlerin daha olumlu tutuma sahip olmasının

sebepleri, mesleğe yeni başlayanların daha idealist, azimli çalışkan olması, ülkemizde özel eğitime verilen önemin ve yatırımların son dönemlerde artması, özel eğitimin eğitim fakültelerinin sınıf öğretmenliği programında zorunlu ders olarak okutulmaya başlanması denilebilir. Yine ilgili araştırmalardan Kaptanoğlu'nun (2009) yaptığı araştırmaya bakıldığında yaş düzeyi arttıkça sınıf öğretmenlerinin tutumlarının olumsuz yönde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Gwernan-Jones ve Burden (2009), tarafından yapılan çalışmada anket formunun bütün maddelerinde disleksiye yönelik tutumların yaşa göre farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Gwernan-Jones ve Burden (2009) araştırmalarında yeni nesil öğretmenlerin daha olumlu ve cesaretlendirici tutuma sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Gwernan-Jones ve Burden'in (2009) araştırmaları farklı bulguları bu araştırmanın bulguları ile kısmen örtüşmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre anket puanlarına bakıldığında, istatistiksel olarak farklılığın anketteki maddeden maddeye değiştiği ve bazı maddelerde anlamlı bir farklılık görülürken bazı maddelerde de anlamlı bir farklılık olmadığı yüksek düzeyde olarak anlamlı fark olduğu görülmüştür. Buna göre; araştırma sonuçları analiz edildiğinde anketteki disleksiye yönelik tutumları ölçen kısımdan Madde 1'deki "Disleksi kavramı tembelliğe karşı bir gerekçedir" ifadesinde, M11'deki "Dislektik çocuklar nadiren iyi okumayı öğrenebilir" ve M15'teki "Çocuğu dislektik olarak tanımlamak, tedavi edilemez bir sorunu varmış gibi bir çağrışım uyandırır" ifadesinde cinsiyete göre bir farklılaşma olurken diğer maddelerde cinsiyete göre öğrencilere karşı sergiledikleri tutumda ve disleksiye yönelik bilgi düzeylerinde bir farklılaşma gözlenmemiştir. Buna göre; kadınların dislektik öğrencilere karşı daha olumlu tutumlar sergiledikleri gözlemlenmiştir. Kadınların tutumlarının olumlu olmasının nedeni, özel gereksinime sahip bireylerle çalışmaya daha istekli ve motivasyonlarının daha yüksek olduğu düşünülebilir. Cinsiyetin tutumlara etkisi konusunda yapılan araştırmalar incelendiğinde farklı sonuçlar görülmektedir. Araştırmacılara göre, öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik tutumlarında cinsiyet faktörüne göre değişiklik gösterdiği saptanırken (Hanrahan, Goodman ve Rapagna, 1990), başka bir grup araştırmacılar ise (Ringlabrn ve Price, 1981; Graffi ve Minnes, 1988) anlamlı bir ilişki olmadığını saptamışlardır. Gwernan-Jones ve Burden'da (2009) araştırmalarında disleksik bir çocuğun öğrenmesini destekleme konusunda güven, daha fazla eğitime ihtiyacı ve disleksi etiketinin öğrencinin öğrenme ihtiyaçlarını destekleme konusunda öğretmeni bilgilendirmesi konuları haricinde, neredeyse her durumda kadınların erkeklerden daha pozitif tutum geliştirmiş olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu araştırmada yine

araştırmamızla farklı bulguya sahip araştırmalar arasındadır. Araştırmamızla aynı bulgulara sahip araştırma sonuçlarına alan yazında ulaşılmıştır (Fenton, 1975; Thams, 1975; Donaldson ve Martinson, 1977; Foley, 1978; Lake, 1978; Pietroski, 1980; Crawford, 1983; Mc Loughlin ve Elaine, 1983; akt. Kaptanoğlu, 2016).

Katılımcıların çoğunluğu Madde 1’de disleksinin tembelliğe bir gerekçe olmadığını ve Madde 2’de dislektik çocukların eğitiminde kendilerine güvendiklerini belirtmişlerdir. Madde 3’te ailelerin düşük yetenekli çocuklarını dislektik olarak tanımlamak istedikleri konusunda katılımcılar farklı görüşlere sahiptir ve belirli bir görüş ön plana çıkmamıştır. Madde 4’te, Madde 5’te ve Madde 6’da katılımcıların çoğunluğu dislektik insanların zaman zaman üstün yaratıcı düşünceleriyle, görsel/uzamsal becerileriyle ve sezgisel anlayışlarıyla öne çıktıklarını belirtmişlerdir, bu bireylere karşıda olumlu tutum içerisinde oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Madde 7’de katılımcıların çoğunluğu dislektik çocukların hecelemeyi öğrenebileceğini ifade etmiştir. Madde 8’de katılımcıların çoğunluğu dislektik çocukların genellikle düşük yetenekli olmadıklarını belirtmişlerdir. Madde 9’da katılımcıların çoğunluğu disleksinin tanımlanmasının öğretmenin öğrenciye nasıl destek olacağı konusunda yardımcı olacağını belirtmişlerdir. Madde 10’da katılımcıların çoğunluğu disleksinin uydurma bir şey olmadığını belirtmişlerdir. Madde 11’de dislektik çocukların iyi okumayı öğrenebileceği hususunda katılımcılar farklı görüşlere sahiptir ve belirgin bir görüş ön plana çıkmamıştır. Madde 12’de ve Madde 13’te katılımcıların çoğunluğu disleksinin tanımlanmasının çocukların aptal veya tembel olmadıkları konusunda yardımcı olacağını belirtmişlerdir. Madde 14’te okuma güçlüğü çekenlerin genellikle ortalama veya ortalamanın üstünde yeteneğe sahip oldukları konusunda katılımcılar nötr ve katılmıyorum yönünde yoğunlaştıkları sonucuna ulaşılmıştır. Madde 15’te katılımcıların çoğunluğu, çocuğu dislektik olarak tanımlamanın tedavi edilemez bir sorunu varmış gibi bir çağrışım uyandıracaklarını belirtmişlerdir. Madde 16’da katılımcıların çoğunluğu, öğretmenlere disleksi konusunda daha fazla eğitim verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Madde 17’de ailelerin gelişim düzeyini tamamlamış çocuklarını dislektik olarak tanımlamak istediği ifadeye katılımcıların nötr ve katılmıyorum yönünde yoğunlaştıkları sonucuna ulaşılmıştır. Madde 18’de disleksi tanımlanmasının çocuğun çabalamaı bırakması için bir bahane olabileceği ifadeye katılımcıların nötr ve katılmıyorum yönünde yoğunlaştıkları sonucu gözlenmiştir. Araştırma, maddelerinin tümü üzerinden değerlendirildiğinde katılımcıların disleksi konusunda bilgi sahibi olduğu ve aynı zamanda olumlu tutum geliştirdikleri tespit edilmiştir. Ancak Bingöl (2003)

tarafından gerçekleştirilen çalışmada öğretmenlerin dislektik öğrencilere uygulanması gereken eğitim hakkında bilgi sahibi olmadıkları, bu öğrencilerin eğitiminde kendilerini yetersiz gördüklerini tespit edilmiştir. Yine Batu (1998), Bilen (2007), Çuhadar (2006), İzci (2005) ve Okta (2008) tarafından gerçekleştirilen çalışmalarda da varılan ortak sonuç öğretmenlerin özel eğitime ihtiyacı olan ve özgül öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere nasıl bir eğitim uygulayacaklarını bilmedikleri, hem öğrencideki soruna ilişkin hem de bu öğrencilerin eğitimine ilişkin kendilerini yeterli bulmadıkları görülmüştür. İlgili araştırma bulguları bu araştırmanın bulguları ile farklılık göstermektedir. Ancak Battal (2007) tarafından yapılan çalışmada öğretmenler, kendilerini özel eğitime muhtaç öğrencilerdeki sorunlar hakkında ve bu öğrencilerin eğitiminde yeterli gördükleri belirlenmiştir. Elde edilen bu sonuç ilgili araştırmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir.

Katılımcıların disleksi, dispraksi, diskalkuli, özel öğrenme zorlukları, dikkat eksikliği-hiperaktivite bozukluğu ve spesifik dil bozukluğu ile ilgili açık ve kapalı uçlu sorulara verdikleri cevaplar incelenmiştir. Verilen cevaplar incelendiğinde katılımcıların yüksek bir çoğunluğunun, belirtilen başlıklarda nicel verilerden elde edilen bulguların aksine yeterince bilgi sahibi olmadıkları belirlenmiştir. Bunun yanında sınıf öğretmenleri kendilerini dislektik öğrencilerinin eğitimi konusunda da yetersiz görmektedirler ve bu konuda eğitime ihtiyaçlarının olduğunu ifade etmektedirler. Bilgi sahibi olduklarını ileri süren öğretmenlerin çoğunluğu ise bu birikimini meslektaşlarının tecrübelerini paylaşmaları ve özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerle karşılaşmaları neticesinde edindiklerini bildirmişlerdir.

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde bulgular ve tartışma neticesinde elde edilen sonuç ve önerilere yer verilmiştir.

Sonuçlar

Araştırma kapsamında sınıf öğretmenlerinin disleksiye ilişkin bilgi düzeyleri ve tutumları ölçülmüş ve bu amaçla Tokat ili ve ilçelerindeki 345 Sınıf Öğretmenine anket uygulanmıştır. Farklı okullarda gerçekleştirilen araştırmada sınıf öğretmenlerinin cinsiyetine göre disleksinin genel özellikleri, dislektik davranışlar, disleksiye dair tutumları ve dislektiklerin eğitimine ilişkin bilgileri arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığına bakılmıştır. Yine araştırmada sınıf öğretmenlerinin dislektik öğrencilerine yönelik tecrübeleri ile ilgili olarak bilgi toplanmıştır.

1.Alt probleme ait sonuçlar;

Araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin yaşa göre, disleksiye dair bilgi düzeyleri ve tutumları hakkında ankette yer alan disleksiye dair tutumları ölçen maddelerden Madde 1, Madde 2, Madde 8, Madde 10, Madde 11, Madde 14, Madde 17ve Madde 18'in haricinde anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür.

Araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin cinsiyetine göre, disleksiye dair bilgi düzeyleri ve tutumları hakkında ankette yer alan disleksiye dair tutumları ölçen maddelerden Madde 1, Madde 11 ve Madde 15'in haricinde anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Ölçeğin Disleksi'ye Dair Düşünceler/ Tutumlar başlıklı bölümünde yer alan Madde 1'deki “ Disleksi, kavramı tembelliğe karşı gerekçedir” ifadesine katılımcıların verdiği yanıtlara bakıldığında cinsiyet yönünden yüksek düzeyde olarak anlamlı fark olduğu, Madde 11'deki “Dislektik çocuklar nadiren iyi okumayı öğrenebilir”ifadesinekatılımcıların verdiği yanıtlara bakıldığında cinsiyet yönünden yüksek düzeyde olarak anlamlı fark olduğu ve Madde 15'deki “Çocuğu dislektik olarak tanımlamak, tedavi edilemez bir sorunu varmış gibi bir çağrışım uyandırır” ifadesine katılımcıların verdiği yanıtlar incelendiğinde ise anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Bununla birlikte katılımcıların genellikle disleksiye karşı olumlu tutum geliştirdikleri ve bilgi sahibi oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

2.Alt probleme ait sonuçlar;

Katılımcıların disleksi, dispraksi, diskalkuli, özel öğrenme zorlukları, dikkat eksikliği-hiperaktivite bozukluğu ve spesifik dil bozukluğu ile ilgili bilgi düzeyleri de incelenmiş ve sınıf öğretmenlerinin tamamına yakınının bu konularda yetersiz bilgi düzeyine sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Açık ve kapalı uçlu maddelere verdikleri yanıtlarda ilgili kavramları yeterince tanımlayamadıkları görülmektedir. Kendilerini özel öğrenme güçlüklerine ilişkin kavramlar konusunda yeterli görenler bu yeterliliği kendilerinin ve meslektaşlarının tecrübelerine dayandırmaktadırlar.

Öneriler

Araştırmada katılımcı K.92.K.: “Disleksi ile ilgili detaylı bilgiye sahip değilim. Üniversitedeki bilgilerim ışığında ve tecrübelerimle öğrencilerime yaklaşıyorum. Öğretmen arkadaşımın çocuğunda disleksi ve dikkat eksikliği vardı, ondan öğrendiğim bilgilerle ve okuduğum kitaplarla öğrencilerime yaklaşıyorum. Bence ADHD’li çocuk tanısı zorlanılan bir süreçtir. İlgisiz ve hareketli çocuklarla karıştırılabilir. Bu konuda zorlanıyorum, uygulamalı hizmet içi eğitim yada kurs olsa keşke” ve K.163.K.: “Öğrencileri tanıdıkça sınıfta karşılaştıkları problemleri çözmek kolaylaşıyor. Fakat disleksi sorunları için öğretmenlerin bir eğitimden geçmeleri gerektiğini düşünüyorum” Verdikleri bu yanıtlar ve bazı katılımcılar yine benzer şekilde hizmet içi eğitimlerin, kursların verilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Bunun yanında araştırmada sınıf öğretmenlerinin disleksi hakkında yetersiz bilgiye sahip oldukları sonucuna da ulaşılmıştır. Bu yanıtlar ve sonuçlar doğrultusunda yapılacak öneriler:

Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde mevcut sınıf öğretmenlerine disleksi konusu ve diğer öğrenme güçlükleriyle ilgili hizmet içi eğitim faaliyetleri yaygınlaştırılmalıdır. Sınıf öğretmenlerinin rahatlıkla iletişim kurabileceği özel eğitim öğretmenleri veya rehber öğretmenler bulunmalıdır.

Araştırmada katılımcı K.40.E.: “Bu durumda bir öğrenciyle karşılaşmadım. Karşılaşıyordum bunun için yeteri kadar bilgi ve eğitimim olduğunu düşünmüyorum. Okullarda derslere katılması lazım” yanıtını vermiştir. Ayrıca genel olarak değerlendirildiğinde bu konulardaki bilgilerin yaşantılar yoluyla kazanıldığı katılımcılar tarafından belirtilmiştir. Buna göre Yükseköğretim kurumlarında eğitim gören sınıf öğretmenlerine özel öğrenme güçlükleri ile ilgili ders saatleri arttırmalı ve bu süreçte sınıf

öğretmeni adaylarının dislektik ve özel eğitime muhtaç öğrencilerin eğitim aldığı sınıflarda tecrübe edinmesinin sağlanması önerilebilir.

Araştırmada katılımcı K.233.E.: “Disleksi anlayışımızı değiştiren maalesef bir Hindistan filmi oldu. Bu konuda bakanlığın, eğitimcilerin önemli, etkileyici, tanıtıcı bir çalışmasını görmedik. Bu bir özel durumdur, tespit edildiğinde ve sabırlı olduğunda sonuca ulaşılabilen çok başarılı insanların yetiştirilebilecek bir durum ama bu konuda bizlerin eksiklikleri çok, bu çocukların kazanılabilmesi için yapılan çalışmaların sınıf öğretmenleriyle paylaşılması lazım” sonucu doğrultusunda yapılacak öneri: Öğrenme güçlükleriyle ilgili konularda yapılan araştırma sonuçları öğretmenler ile paylaşılmalıdır. Bu paylaşımların yapılabilmesi için resmi düzeyde farklı paylaşım platformlarının oluşturulması önerilebilir.

Bu çalışmada disleksiye ilişkin bilgi ve tutumlar incelenmiştir. Diğer öğrenme güçlüklerine ilişkin benzer veya farklı metodolojik çalışmalar yürütülebilir. Ayrıca farklı yaş gruplarındaki öğrencilere, diğer branşlarda ki öğretmenlere, velilere ve yöneticilere yönelik bu tür çalışmaların yapılması önerilebilir.

KAYNAKÇA

- Akdemir Okta, D. (2008). *Kaynaştırma sınıflarına devam eden işitme engeli olan öğrencilere ve sınıf öğretmenlerine sağlanan özel eğitim hizmetlerinin belirlenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Anadolu Üniversitesi Hukuk Fakültesi, Eskişehir.
- Akbulut Kadioğlu, C., Güven, S. ve Karaalioğlu, S. (2018). Atama bekleyen öğretmenlerin mesleğe yönelik tutumları üzerine nitel bir çalışma. *Harran Education Journal*, 3(1), 1-23.
- Akgün, Ö. E., Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E.K., Demirel, F. ve Karadeniz, Ş. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (17.baskı). Ankara: Pegem Akademi
- Akyol, H. ve Kodan, H. (2016). Okuma güçlüğü olan bir öğrencinin okuma güçlüğüne giderilmesine yönelik bir uygulama: Akıcı okuma stratejisinin kullanımı. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(2), 7-21. <https://dergipark.org.tr/download/issue-full-file/26853#page=7> adresinden alınmıştır.
- Akyol, H. (2012). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Akbulut, C. K., Güven, S. ve Karaalioğlu, S. (2018). Atama bekleyen öğretmenlerin mesleğe yönelik tutumları üzerine nitel bir çalışma. *Harran Maarif Dergisi*, 3(1), 1-23. <https://dergipark.org.tr/download/article-file/403805> adresinden alınmıştır.
- Akdemir, Ö. (2006). *İlköğretim öğrencilerinin matematik dersine yönelik tutumları ve başarı güdüsü*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir. <http://acikerisim.deu.edu.tr:8080/xmlui/bitstream/handle/20.500.12397/7455/189827.pdf?sequence=1> adresinden alınmıştır.
- Altunışık, R., Bayraktaroğlu, S., Coşkun, R. ve Yıldırım, E. (2005). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Sakarya: Sakarya Yayıncılık.
- Altun, T., Ekiz, D. ve Odabaşı, M. (2011). Sınıf öğretmenlerinin sınıflarında karşılaştıkları okuma güçlüklerine ilişkin nitel bir araştırma. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 80-101. http://www.zgefdergi.com/Makaleler/718148595_17_06_Altun-Ekiz-Odabasi.pdf adresinden alınmıştır.
- Anderson, L. W. ve Çıkrıkçı, N. (1991). Tutumların ölçülmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 24(1), 241-250.
- Aşkar, P. ve Akkoyunlu, B. (1993). Kolb öğrenme stili envanteri. *Eğitim ve Bilim*, 17(87), 37-47. https://scholar.google.com.tr/scholar?hl=trveas_sdt=0%2C5veq=KOLB+%C3%96%C4%9ERENME+ST%C4%B0L%C4%B0+ENVANTER%C4%B0vebtng=veoq=%29.+Kolb+%C3%B6%C4%9Frenme+stili+envanteri adresinden alınmıştır.

- Ataman, A. ve Kahveci, G. (2003). Öğrenme yetersizliği ya da özgül öğrenme güçlüğü. A. Ataman. (Ed.), *Özel eğitime giriş* içinde (s.154-161). Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Avcı, E., Coşkuntuncel, O. ve İnandı, Y. (2011). Ortaöğretim on ikinci sınıf öğrencilerinin matematik dersine karşı tutumları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 50-58.
- Aydın, R. ve Sağlam, G. (2012). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının belirlenmesi: Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi örneği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(2), 257-294. <https://dergipark.org.tr/tebd/issue/26137/275280> adresinden alınmıştır.
- Balcı, E. ve Çayır, A. (2017). Çoklu duyuşsal öğrenmenin disleksi riski olan bir ilkokul 4. sınıf öğrencisinin fonolojik farkındalık becerisine etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(2), 201-216. <http://acikerisim.aksaray.edu.tr/xmlui/handle/20.500.12451/1686#sthash.4SkKMe98.dpbs> adresinden alınmıştır.
- Balcı, E. (2017). Disleksi hakkında gerçekler: Disleksi nedir ve ne değildir?. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(1), 1-17. <https://dergipark.org.tr/trakyasobed/issue/30919/334756> adresinden alınmıştır.
- Balcı, E. (2017). Disleksi: Tanımı, sınıflandırması ve belirtileri Dyslexia: Definition, classification and symptoms. *Journal of Educational Studies*. 4(2), 166-180. <https://dergipark.org.tr/sduijes/issue/32846/336369> adresinden alınmıştır.
- Barth, K. (2006). *Öğrenme güçlüklerini erken tespit etmek*. (çev. A. Kanat). İzmir: İlyayayınevi. (Eserin orijinali 2003'te yayımlandı).
- Batu, S., Kırcaali İftar, G. ve Uzuner, Y. (2004). Özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırıldığı bir kız meslek lisesindeki öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüş ve önerileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(2), 33-50.
- Bender, N.W. (2012). *Öğrenme güçlüğü olan bireyler ve eğitimleri* (çev. H. Sarı). Ankara: Nobel Yayınları.
- Bilen, E. (2007). *Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarında karşılaştıkları sorunlarla ilgili görüşleri ve çözüm önerileri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Bingöl, A. (2003). Ankara'daki ilkokul 2. ve 4. sınıf öğrencilerinde gelişimsel disleksi oranı. *Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Mecmuası*, 56(2), 67-82. <https://dergipark.org.tr/download/article-file/38968> adresinden alınmıştır.
- Bozdoğan, A. E., Aydın, D. ve Yıldırım, K. (2007). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 209-222. <http://acikerisim.giresun.edu.tr/xmlui/handle/123456789/255> adresinden alınmıştır.
- Bulut, İ. (2009). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının değerlendirilmesi: Dicle ve Fırat Üniversitesi Örneği. *Dicle Üniversitesi Ziya*

Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 14, 13-24.
<http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/278> adresinden alınmıştır.

Cüceloğlu, D. (2016). *İnsan ve davranış* (7. baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.

Çayır, A. ve Balcı, E. (2017). Bireyselleştirilmiş okuma programının disleksi riski olan bir ilkokul öğrencisinin okuma becerileri üzerindeki etkisi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 6(1), 455-470.
<http://acikerisim.aksaray.edu.tr/xmlui/handle/20.500.12451/1590#sthash.qu92p9fO.dpbs> adresinden alınmıştır.

Çetinkaya, R. (2007). *Türkçe öğretmeni adaylarının yeterlilik alguları ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Çiftçi, İ. ve Esen, A. (1998). Sınıf öğretmenlerinin öğrenme yetersizlikleriyle ilgili bilgilerinin belirlenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(8), 85-90. <https://dergipark.org.tr/pauefd/issue/11135/133181> adresinden alınmıştır.

Çuhadar, Y. (2005). *İlköğretim okulu 1-5. sınıflarda kaynaştırma eğitimine tabi olan öğrenciler için bireyselleştirilmiş eğitim programlarının hazırlanması, uygulanması, izlenmesi ve değerlendirilmesi ile ilgili olarak sınıf öğretmenleri ve yöneticilerinin görüşlerinin belirlenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Zonguldak.

Dağ, N. (2010). Okuma güçlüğünün giderilmesinde 3p metodu ile boşluk tamamlama (cloze) tekniğinin kullanımı üzerine bir çalışma. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 11(1), 63-77.
<https://dergipark.org.tr/ozelegitimdergisi/issue/17185/179551> adresinden alınmıştır.

Doğan, B. (2013). Türkçe ve sınıf öğretmenlerinin okuma güçlüğüne ilişkin bilgileri ve okuma güçlüğü olan öğrencileri belirleyebilme düzeyleri/ Determining Turkish language and elementary classroom teachers' knowledge on dyslexia and their awareness of diagnosing students. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 1 (1), 20-33. <https://dergipark.org.tr/oyea/issue/20479/218123> adresinden alınmıştır.

Döner, T. ve Görgü, E. (2019). Disleksi nedir?. <http://disleksi.com.tr> adresinden alınmıştır.

Duman, B. (2009). *Neden beyin temelli öğrenme?* (4. baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Ekiz, D. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (2. baskı). Ankara: Anı Yayınları.

Erginer, E. (2018). Özel öğretim yöntemleri. A. Uzunöz ve V. Aktepe (Ed.). *Eğitim-Öğretim-Milli Eğitimin İlkeleri-Program* içinde. (s.2-21) Ankara: Pegem Akademi.

Erkan, S. (2004). Öğretmenlerin bilgisayara yönelik tutumları üzerine bir inceleme. *Kırgızistan-Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12, 141-145.
https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/31170105/402.pdf?response-contentposition=inline%3B%20filename%3DOgretmenlerin_bilgisayara_yonelik_tutuml.pdfvex-Amz-Algorithm=AWS4-HMAC-SHA256vex-Amz-redential=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A%2F20190803%2Fus-east-1%2Fs3%2Faws4_requestvex-Amz-Date=20190803T215940Zvex-Amz-Expires=3600vex-Amz-SignedHeaders=hostvex-Amz-

Signature=104ef50060455b4e8f7e5ecf8ec7c54cde5bb0830b6316ba3d9898571a1d8d45 adresinden alınmıştır.

- Erözkan, A. (2007). Eğitim psikolojisi. M. E. Deniz (Ed.). *Davranışçı Yaklaşımda Öğrenme* içinde. (s.259-294) Ankara: Maya Akademi.
- Esmer, B., Yılmaz, E., Güneş, A. M., Tarım, K. ve Delican, B. (2017). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerinin eğitimine ilişkin deneyimleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(4), 1601-1618. <https://dergipark.org.tr/kefdergi/issue/30766/332532> adresinden alınmıştır.
- Gabrieli, J. D. (2009). Dyslexia: A new synergy between education and cognitive neuroscience. *Science*, 325(5938), 280-283. <https://science.sciencemag.org/content/325/5938/280.full> adresinden alınmıştır.
- Gever, A. (2017). *İlkokul ve ortaokul müdürlerinin disleksiye ilişkin bilgi düzeylerinin belirlenmesi*. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Göktaş, Y., Küçük, S., Aydemir, M., Telli, E., Arpacık, Ö., Yıldırım, G. ve Reisoğlu, İ. (2012). Türkiye’de eğitim teknolojileri araştırmalarındaki eğilimler: 2000-2009 dönemi makalelerinin içerik analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(1), 177-199. https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/33965986/7972cab07d24ffe7f4f650f176b78f8410a.pdf?response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DEducational_Technology_Research_Trends.pdfvex-Amz-Algorithm=AWS4-HMAC-SHA256vex-Amz-Credential=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A%2F20190803%2Fus-east-1%2Fs3%2Faws4_requestvex-Amz-Date=20190803T220138Zvex-Amz-Expires=3600vex-Amz-SignedHeaders=hostvex-Amz-Signature=1ddc80d32036d35ee91b7e097f63c49237e4edaefceb0aa8bb9e4603db062821 adresinden alınmıştır.
- Gür, G. (2013). *Disleksili bireylerde erken tanı konmasının önemi ve disleksi eğitimlerinde yurt içi ve yurt dışı uygulamalarının incelenmesi ve karşılaştırılması*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden alınmıştır.
- Güven, S. ve Şahin, D. (2016). Sınıf öğretmenlerinin fen bilimleri, hayat bilgisi ve sosyal bilgiler derslerindeki yöntem ve teknik kullanımına ilişkin görüşleri. *Online Fen Eğitimi Dergisi*, 1(1), 42-59.
- Güzel Özmen, R. (2014). Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler. İ.H. Diken (Ed.). *Özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim* içinde. (s.335-360). Ankara: Pegem Akademi.
- Gwernan-Jones, R. ve Burden, R. L. (2010). Are they just lazy? Student teachers’ attitudes about dyslexia. *Dyslexia*, 16(1), 66-86. <http://0312d0k5l.y.http.eds.a.ebscohost.com.proxy2.gop.library.com:9797/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=8vesid=8ef3eeec-cdf3-496b-8ec5-d4fb3df498d7%40sessionmgr4006> adresinden alınmıştır.

- Hacıömeroğlu, G. ve Şahin Taşkın, Ç. (2009, 1-3 Mayıs). *Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini tercih sebepleri*, 1. Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi'nde sunuldu, Çanakkale.
- Hanrahan,J., Goodman.W. ve Rapagna, S. (1990). Preparing Mentally Retarded Students for Mainstreaming: Priorities Of Regular Class and Special Education Teachers. *American Journal On Mental Reterdation*, 94(5), 470-474.
- Hurst, J. (1974). Journal of correctional education. *Correctional Education Association*. 53(4), 123. <https://www.jstor.org/stable/41971095> adresinden alınmıştır.
- Ikeshita, H.,Yamaguchi, S., Morioka, T. veYamazoe, T. (2018). Effects of Highlighting Text on the Reading Ability of Children with Developmental Dyslexia: A Pilot Study. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)*, 13(09), 239-251. <http://0312d0k5l.y.http.eds.a.ebscohost.com.proxy2.gop-elibrary.com:9797/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=24vesid=8ef3eeec-cdf3-496b-8ec5-d4fb3df498d7%40sessionmgr4006> adresinden alınmıştır.
- İkinci, Ö. (2011). Sıradan bir zeki değilim: Disleksiğim. *Bilim ve Teknik Dergisi*, 519, 36-40.
- İkiz, E. (2007). Eğitim psikolojisi. M. E. Deniz (Ed.). *Öğrenmenin Kapsamı ve Etkileyen Faktörler* içinde. (s.195-256). Ankara: Maya Akademi.
- İnceoğlu, M.(2010), *Tutum algı iletişim* (5. Baskı). İstanbul: Beykent Üniversitesi Yayınevi.
- İzci, E. (2005). Sınıf öğretmeni adaylarının “özel eğitim” konusundaki yeterlikleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(14), 106-114. <https://dergipark.org.tr/esosder/issue/6128/82186> adresinden alınmıştır.
- Kaptanoğlu, H. (2010). *Sınıf öğretmenlerinin özgül öğrenme güçlüğüne yönelik tutumlarının incelenmesi ve bilgi düzeylerinin saptanması*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. KKTC Yakın Doğu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Lefkoşa.
- Karaca, O., Tirit Karaca, D., Çalış, S. ve Yiğit, G. (2018). *Disleksi*. İstanbul: Psikonet Yayınları.
- Karakaya, B. ve Altuntaş, O. (2017). Disleksisi olan çocuklarda görsel algı becerilerinin okuma becerileri üzerine etkisinin incelenmesi. *Ergoterapi*, 5(3), 161-168. http://www.ergoterapidergisi.hacettepe.edu.tr/cilt5_s3_ergoterapi_251217.pdf#page=9 adresinden alınmıştır.
- Karasar, N. (2019). *Bilimsel araştırma yöntemleri*.(32. Baskı) Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Kavas, E. (2013). Dini tutum- Stresle başa çıkma ilişkisi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 37, 144. <https://dergipark.org.tr/dpusbe/issue/4779/65865> adresinden alınmıştır.
- Kazazoğlu, S. (2013). Türkçe ve İngilizce derslerine yönelik tutumun akademik başarıya etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 38(170), 294-306. <http://eb.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/2123> adresinden alınmıştır.

- Kılıç, S. (2013). Örnekleme yöntemleri. *Journal of Mood Disorders*, 3(1), 44-6.
- Koç, B. ve Korkmaz, İ. (2016). Öğrenme güçlüğü. Sargin, N., Avşaroğlu, S. ve Ünal, A. (Ed.). *Eğitim ve Psikolojiden Yansımalar* içinde. (s.151-162). Konya: Çizgi Kitabevi.
- Koçer, D. (2011). Okuma bozukluğu. <http://www.beyazokul.com/okumabozuklugu.htm> adresinden alınmıştır.
- Korkmaz, H. ve Kaptan, F. (2001). Fen eğitiminde proje tabanlı öğrenme yaklaşımı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(20), 193-200. <https://dergipark.org.tr/download/article-file/87968> adresinden alınmıştır.
- Lyon, G. R., Shaywitz, S. E. ve Shaywitz, B. A. (2003). A definition of dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 53(1), 1-14. <http://0312d0k5l.y.http.eds.a.ebscohost.com.proxy2.gop-elibrary.com:9797/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=22vesid=8ef3eeec-cdf3-496b-8ec5-d4fb3df498d7%40sessionmgr4006> adresinden alınmıştır.
- MEB (2008). *Özel öğrenme güçlüğü destek eğitim programı*. Ankara: Outhor.
- Milli Eğitim Bakanlığı 573 Sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname (1997). Resmi Gazete (06.06.1997) Sayı: 23011
- Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname ve Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (2018). Resmi Gazete (07.07.2018). Sayı: 30471
- Mize, M. ve Witzel, B (2018). Meeting the needs of students with dyslexia and dyscalculia. *Srate journal*, 27(1), 31-39.
- MEB (2017). Öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri. https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_YYRETMENTLYK_MESLEYY_GENEL_YETERLYKLERY.pdf adresinden alınmıştır.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage Publication.
- Özden, Y. (2000). *Öğrenme ve öğretme*. (7. Baskı) Ankara: PegemA Yayıncılık
- Özder, H., Konedraı, G. ve Zeki, C. P. (2010). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 16(2), 253-275. <https://dergipark.org.tr/kuey/issue/10334/126647> adresinden alınmıştır.
- Özkardeş, O. G. (2011). Türkiye’de özel öğrenme güçlüğüne ilişkin yapılan uygulamalar. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21, 25-38. <http://acikerisim.ticaret.edu.tr/xmlui/handle/11467/635#sthash.bTc56TuZ.dpbs> adresinden alınmıştır.
- Özmen, H. (2011). Öğrenme kuramları ve fen bilimleri öğretimindeki uygulamaları. S. Çepni (Ed.). *Fen ve teknoloji öğretimi* içinde. (s.34-98). Ankara: Pegem Akademi
- Özsoy, Y. (1984). Okuma Yetersizliği. *Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*. 1, 17-20.

- Özyürek, M. (2008). Nitelikli öğretmen yetiştirmede sorunlar ve çözümler: Özel eğitim örneği. *Journal of Turkish Educational Sciences*, 6(2), 189-226.
- Pehlivan, K. B. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının sosyo-kültürel özellikleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları üzerine bir çalışma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 151-168.
- Richardson, S. O. (1996). Coping with dyslexia in theregular classroom: Inclusionorexclusion. *Annals of Dyslexia*, 46(1996), 37-48.
- Ringlaben, R.P. ve Price, J.R. (1981). Regular classroom teachers perceptions of mainstreaming effects. *Exceptional Children*, 47(4), 302-304.
- Roll-Petterson, L. (2008). Teacher’s perceive defficacyand their clusion of a pupil with dyslexia ormild mental retardation: Findings froms weden. *Educationand Training in Developmental Disabilities*, 43(2), 174-185. <https://www.jstor.org/stable/23879928> adresinden alınmıştır.
- Saçaklıdır, R. (2018). *Dislektik çocuklarda denge eğitiminin postüral stabilite üzerine etkisi*. Marmara Üniversitesi Tıp Fakültesi, İstanbul.
- Salman, U., Özdemir, S., Salman, A. B. ve Özdemir, F. (2016). Özel öğrenme güçlüğü “Disleksi”. *İstanbul Bilim Üniversitesi Florence Nightingale Tıp Dergisi*, 2(2), 170-176. <https://dergipark.org.tr/ibufntd/issue/22932/245591> adresinden alınmıştır.
- Saraç, S. (2014). Okuma güçlükleri ve disleksi. *Psikoloji Çalışmaları Dergisi*, 34(1), 71-77. <https://dergipark.org.tr/download/article-file/404928> adresinden alınmıştır.
- Sarı, H. (2003). *Özel eğitime muhtaç öğrencilerin eğitimleriyle ilgili çağdaş öneriler*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Saygılı, S. (2017). Diskalkuli ile baş etme üzerine bir derleme. *Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 2(3), 34-56.
- Selçuk, Z. (2002). *Dikkat eksikliği ve hiperaktif çocuklar*. (3.basım). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Selçuk, Z., Palancı, M., Kandemir, M. ve Dündar, H. (2014). Eğitim ve bilim dergisinde yayınlanan araştırmaların eğilimleri: İçerik analizi. *Eğitim ve Bilim*, 39(173), 430-453. <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/3278> adresinden alınmıştır.
- Senemoğlu, N. (2004). *Gelişim öğrenme ve öğretim*. (21. Baskı). Ankara: Gazi Kitapevi.
- Sezgin, Z. Ç. ve Akyol, H. (2015). Okuma güçlüğü olan dördüncü sınıf öğrencisinin okuma becerilerinin geliştirilmesi. *Turkish Journal of Education*, 4(2), 4-16. <https://dergipark.org.tr/turje/issue/17348/181115> adresinden alınmıştır.
- Serin, M. K., Güneş, A. M. ve Değirmenci, H. (2015). Sınıf öğretmenliği bölümü öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile mesleğe yönelik kaygı düzeyleri arasındaki ilişki. *Cumhuriyet Eğitim Dergisi*, 4(1), 21-34.

- Şenel Günayer, H. (1998). *Okuma güçlüğü olan ve olmayan ilkökul öğrencilerinin okuma düzeylerinin ve dislektik özelliklerinin karşılaştırılması*. Yayımlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Şenel Günayer, H. (1995). Özel öğrenme güçlüğü terimi yerine alternatif arayışlar. *Özel Eğitim Dergisi*, 2(1), 40-46.
- Turan, A. (2019). Children with specific language impairment, SLI. <http://www.aysegulturan.com/makaleler/13-spesifik-dil-bozuklugu> adresinden alınmıştır.
- Tokar, A. (2018). Türkiye’de disleksili çocuk sayısı. <https://www.ntv.com.tr/turkiye/turkiyedeki-disleksili-cocuk-sayisi-120-bin-uzerinde,FOF3AiVEc02EhGwNDcw0Sw> adresinden alınmıştır.
- Ulusoy, A., Güngör, A., Köksal, A., Subaşı, G., Ünver, G. ve Koç, G. (2007). *Eğitim Psikolojisi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Uçar Rasmussen, M. ve Cora İnce, N. (2017). Özel öğrenme güçlüğü olan bireylere üstbilişsel okuduğunu anlama stratejilerinin öğretiminde sesli düşünme yönteminin etkililiği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17 (4), 2180-2201. <https://dergipark.org.tr/download/article-file/379344> adresinden alınmıştır.
- Uçak, Y. (2017). *Rehberlik ve araştırma merkezlerinde tanı, değerlendirme ve izleme süreçlerinin incelenmesi: Özel öğrenme güçlüğü olan çocuklar örneği*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. KKTC Yakın Doğu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Lefkoşa.
- Urfalı Dadandı, P. ve Şahin, M. (2018). Özgül öğrenme güçlüğü tanısı olan ve normal gelişim gösteren çocukların benlik kavramları, öz-yeterlik inançları ve sosyal becerilerinin karşılaştırılması. *Elementary Education Online*, 17(2), 532-545.
- Uyanık, G. (2017). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi: Boylamsal bir araştırma. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 196-206. <https://dergipark.org.tr/goputeb/issue/34591/382215> adresinden alınmıştır.
- Üre, Ö. (2002). Özel eğitim ve rehberlik. G. Can (Ed.), *Psikolojik danışma ve rehberlik* içinde (s. 219-243). Ankara: Pegem Akademi.
- Üstüner, M. (2006). Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 45(45), 109-127. <https://dergipark.org.tr/kuvey/issue/10352/126771> adresinden alınmıştır.
- Yangın, S. , Yangın, N. , Önder, V. ve Şavlığ, A. (2016). Sınıf öğretmeni adaylarının ve öğretim elemanlarının çeşitli öğrenme güçlüklerine yönelik farkındalıkları. *Education Sciences*, 11(4), 243-266. <https://dergipark.org.tr/nwsaedu/issue/24571/260184> adresinden alınmıştır.
- Yanpar, T. (2009). Etkili ve anlamlı öğrenme için kuramsal yaklaşımlar ve yapılandırıcılık. C. Öztürk (Ed.). *Sosyal bilgiler öğretimi içinde* (s. 52-73). Ankara: Pegem Akademi.

- Yılmaz, K. (2009). Sosyal bilgiler öğretiminde ölçme ve değerlendirme. C. Öztürk (Ed.). *Sosyal bilgiler öğretimi* (s.432-512). Ankara: Pegem Akademi.
- Yurdakal, İ. H. (2014). *İlkokullarda okuma güçlüğünde yaşanan sorunlar ile eğitim uygulamalarına ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Worthy, J., Lammert, C., Long, S. L., Salmeron, C. ve Godfrey, V. (2018). “ What if we were committedto giving every individualthe services and opportunities they need?” teachereducators’ understandings, perspectives, and practices surrounding dyslexia. *Research in the Teaching of English*, 53(2), 125-148. <https://search.proquest>.



EKLER**Ek 1. Anket Formu**

Sayın Öğretmenim,

Bu çalışma ile sınıf öğretmenlerinin disleksiye karşı bilgi düzeylerinin ve tutumlarının incelenmesi amaçlanmaktadır. Aşağıda bir çeşit öğrenme güçlüğü olarak bilinen disleksiye ilişkin ifadeler yer almaktadır. Sizden istenen her bir ifade için size en uygun olan yanıtı işaretlemenizdir. Araştırmada yer alan ifadelere vereceğiniz yanıtlar, sadece araştırma kapsamında bilimsel amaçlar için kullanılacak ve kesinlikle gizli tutulacaktır. Cevaplarınız içtenlikle belirtmeniz, araştırmanın amacına ulaşmasında katkı sağlayacaktır. Gösterdiğiniz ilgi ve özen için teşekkürler.

*Resul Şahin
Gaziosmanpaşa Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Sınıf Eğitimi ABD
resul.sahin9615@gop.edu.tr*

Lütfen kendinizle ilgili aşağıdaki bilgileri doldurunuz:

1. Yaşınız:
2. Cinsiyetiniz :
3. Eğitim Düzeyiniz: Lisans ()Yüksek Lisans ()Doktora ()
4. Lisansüstü uzmanlık alanı:

Disleksi'ye Dair Düşünceler/Tutumlar

Lütfen aşağıdaki ifadelerden, düşüncenizi en iyi ifade ettiğini düşündüğünüze işaret (x) koyun. Disleksiye dair düşüncelerinizi/tutumlarınızı kaydetmek için şu 5 şekilde cevap verebilirsiniz: SA=Kesinlikle katılıyorum; A=Katılıyorum; N=Fikrim yok; D=Katılmıyorum; SD=Kesinlikle katılmıyorum.

MADDE NUMARASI	DİSLEKSİYE DAİR DÜŞÜNCELER/TUTUMLAR	KESİNLİKLE KATILYORUM	KATILYORUM	FIKRİM YOK	KATILMIYORUM	KESİNLİKLE KATILMIYORUM
1	'Disleksi' kavramı, tembelliğe karşı bir gerektir.					
2	Dislektik bir öğrencinin öğrenmesini destekleme konusunda kendime güveniyorum.					
3	Aileler, düşük yetenekli çocuklarını 'dislektik' olarak tanımlamak ister.					
4	Dislektik insanlar zaman zaman üstün yaratıcı düşünceleriyle öne çıkar.					
5	Dislektik insanlar zaman zaman görsel/uzamsal becerileriyle öne çıkar.					
6	Dislektik insanlar zaman zaman sezgisel anlayışlarıyla öne çıkar.					
7	Dislektik çocuklar hecelemeyi öğrenebilir.					
8	Dislektik çocuklar genellikle düşük yeteneklidirler.					
9	Disleksinin tanımlanması öğretmenin öğrenciyeye nasıl destek olacağı konusunda yardımcı olur.					
10	Disleksi uydurma şeydir.					
11	Dislektik çocuklar nadiren iyi okumayı öğrenebilir.					
12	Disleksi'nin tanımlanması, çocuklara aptal olmadıklarını anlamaları konusunda yardımcı olur.					
13	Disleksi'nin tanımlanması, çocuklara tembel olmadıklarını anlamaları konusunda yardımcı olur.					
14	Okuma güçlüğü çekenler genellikle ortalama veya ortalamanın üstünde yeteneğe sahiptir.					
15	Çocuğu 'dislektik' olarak tanımlamak, tedavi edilemez bir sorunu varmış gibi bir çağrışım uyandırır.					
16	Öğretmenlere disleksi konusunda daha fazla eğitim verilmesi gerektiğini düşünüyorum.					
17	Aileler, gelişim düzeyini tamamlamamış çocuklarını dislektik olarak tanımlamak ister					
18	'Disleksi' tanımlaması, çocuğun çabalamayı bırakması için bir bahane olabilir.					

Disleksi Hakkında Bilgi

Lütfen aşağıdaki sorular için uygun seçenekleri işaretleyiniz.

1. Disleksi şu anlama gelmektedir:
 - a. Harflerin ve/veya rakamların tersine çevrilmesiyle ilgili bir zorluktur
 - b. Yazı diliyle ilgili bir zorluktur
 - c. Harflerin, hecelerin veya sayıların sırasını öğrenmekle ilgili bir zorluktur
 - d. a. ve c.

2. Disleksi ----- zorlukla tanımlanmaktadır:
 - a. Metin düzeyinde
 - b. Cümle düzeyinde
 - c. Kelime düzeyinde
 - d. Her düzeyde

		D	Y
1	Disleksi kalıtsal değildir		
2	Dislekside, akıcılık ve otomatiklikle ilgili zorluklar yaygındır		
3	Dislektik bir bireyin dislektik olmayanlara göre, ADGD, dispraksi olması daha muhtemeldir.		
4	Dislektik bir bireyin dislektik olmayanlara göre, dikkat eksikliği-hiperaktivite bozukluğu (ADHD) olması daha muhtemeldir		
5	Dislektik bir bireyin dislektik olmayanlara göre başka bir dil bozukluğuna sahip olması daha muhtemeldir.		
6	Dislektik bir bireyin, mükemmel bir işitsel hafızası vardır.		
7	Disleksideki temel eksikliğin, fonolojik kodlama zorluğu olduğuna dair genel bir fikir birliği vardır.		
8	Çok duyulu öğretim yöntemlerinin, dislektik çocuklar için faydalı olduğu düşünülmektedir.		

9.Dispraksi:

10.Özel öğrenme zorlukları (SpLD):

11.Dikkat Eksikliği-Hiperaktivite Bozukluğu (ADHD):

12.Spesifik dil bozukluğu (SLI):

13.Diskalkuli:

14.Lütfen öğretme tecrübelerinizin, disleksi anlayışınızı nasıl geliştirdiğini anlatın.


Ek 2. Anket İzinleri

07.03.2018

"Are They Just Lazy ? Student Teachers' Attitudes About Dyslexia" - tktrslshn@gmail.com - Gmail

"Are They Just Lazy ? Student Teachers' Attitudes About Dyslexia"

Gelen Kutusu x

 **Resul Şahin** <tktrslshn@gmail.com> 12:51 (3 saat önce)
 Alıcı: R.C.Gwerman-Jo.
 Hellooo.
 "Are They Just Lazy ? Student Teachers' Attitudes About Dyslexia" I want to translate the scale of your work into Turkish. I want permission from you for this.
 very happy if you can help

 **Gwerman-Jones, Ruth** 13:39 (2 saat önce)
 Alıcı: bana


İngilizce Türkçe İletiyi çevir İngilizce için kapat

Hello, yes you have my permission

Dr Ruth Gwerman-Jones
 Research Fellow
 University of Exeter Medical School
 South Cloisters 1.40
 University of Exeter - St Luke's Campus
 College Road
 Exeter
 EX1 1TE

01392 727407

From: Resul Şahin <tktrslshn@gmail.com>
Sent: 07 March 2018 10:51:19
To: Gwerman-Jones, Ruth
Subject: "Are They Just Lazy ? Student Teachers' Attitudes About Dyslexia"

 **Resul Şahin** <tktrslshn@gmail.com> 14:41 (1 saat önce)
 Alıcı: Ruth
 thank you so much teacher

Ek 3. Anket İzinleri



T.C.
TOKAT VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 27001677-44-E.3211153
Konu : Araştırma İzni Verilmesi

14/02/2019

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi : a) Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi.
b) 09/10/2014 tarihli ve 27001677/600/4437181 sayılı Valilik Makam Onayı.
c) Araştırma İzinleri İnceleme Komisyonunun ..02/2019 tarihli tutanağı.
d) Gaziosmanpaşa Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının 28/12/2018 tarih ve 19348 sayılı yazısı.

Gaziosmanpaşa Üniversitesi'nin ilgi (d) talebi gereği Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Eğitimi Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Resul ŞAHİN Tokat il/ilçe ekli listede belirtilen ilkököl sınıf öğretmenlerine yönelik "Sınıf Öğretmenlerinin Disleksiye Yönelik Bilgi ve Tutumlarının İncelenmesi: Tokat İli Örneği" ile ilgili ölçek uygulaması konusunda hazırlamış olduğu bilimsel amaçlı anket çalışmasını uygulamak istemektedir.

Söz konusu bilimsel amaçlı çalışmanın ekli listede belirtilen il/ilçe İlkokullarda Sınıf öğretmenlerine uygulama yapılması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde Olur'unuza arz ederim.

Murat KÜÇÜKALİ
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR
14/02/2019

Mehmet Suphi KÜSBECİ
Vali a.
Vali Yardımcısı

- Ek:
1-Tutanak
2-Anket
3-Uygulama Yapılacak Kurum Listesi
4-GOP Üniv.Rektörlüğü yazısı

Adres: GOP Bulvarı 60100 Tokat/Merkez
Elektronik Ağ: www.meb.gov.tr
e-posta: stratejigelistirme60@meb.gov.tr

Bilgi için: Adnan YÜCE Memur
Tel: 0 (356) 214 10 17
Faks: 0 (356) 214 11 86

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 7ff7-df04-3ddc-bd47-8402 kodu ile teyit edilebilir.

Ek 4. Anket Örnek

K. 320

320

Sayın Öğretmenim,

Bu çalışma ile sınıf öğretmenlerinin disleksiye karşı bilgi düzeylerinin ve tutumlarının incelenmesi amaçlanmaktadır. Aşağıda bir çeşit öğrenme güçlüğü olarak bilinen disleksiye ilişkin ifadeler yer almaktadır. Sizden istenen her bir ifade için size en uygun olan yanıtı işaretlemenizdir. Araştırmada yer alan ifadelere vereceğiniz yanıtlar, sadece araştırma kapsamında bilimsel amaçlar için kullanılacak ve kesinlikle gizli tutulacaktır. Cevaplarınız içtenlikle belirtmeniz, araştırmanın amacına ulaşmasında katkı sağlayacaktır. Gösterdiğiniz ilgi ve özen için teşekkürler.

Resul Şahin
Gaziosmanpaşa Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Sınıf Eğitimi ABD
resul.sahin9615@gop.edu.tr

Lütfen kendinizle ilgili aşağıdaki bilgileri doldurunuz:

1. Yaşınız: 44
2. Cinsiyetiniz: Kadın
3. Eğitim Düzeyiniz: Lisans (X) Yüksek Lisans () Doktora ()
4. Lisansüstü uzmanlık alanı:

Disleksi Hakkında Bilgi

Lütfen aşağıdaki sorular için uygun seçenekleri işaretleyiniz.

1. 'Disleksi' şu anlama gelmektedir:

- a. Harflerin ve/veya rakamların tersine çevrilmesiyle ilgili bir zorluktur
- b. Yazı diliyle ilgili bir zorluktur
- c. Harflerin, hecelerın veya sayıların sırasını öğrenmekle ilgili bir zorluktur
- d. a. ve c.

2. Disleksi ----- zorlukla tanımlanmaktadır:

- a. Metin düzeyinde
- b. Cümle düzeyinde
- c. Kelime düzeyinde
- d. Her düzeyde

		D	Y
1	Disleksi kalıtsal değildir		<input checked="" type="checkbox"/>
2	Dislekside, akıcılık ve otomatiklikle ilgili zorluklar yaygındır	<input checked="" type="checkbox"/>	
3	Dislektik bir bireyin dislektik olmayanlara göre, ADGD, dispraksi olması daha muhtemeldir.	<input checked="" type="checkbox"/>	
4	Dislektik bir bireyin dislektik olmayanlara göre, dikkat eksikliği-hiperaktivite bozukluğu(ADHD) olması daha muhtemeldir	<input checked="" type="checkbox"/>	
5	Dislektik bir bireyin dislektik olmayanlara göre başka bir dil bozukluğuna sahip olması daha muhtemeldir.	<input checked="" type="checkbox"/>	
6	Dislektik bir bireyin, mükemmel bir işitsel hafızası vardır.		<input checked="" type="checkbox"/>
7	Disleksideki temel eksikliğin, fonolojik kodlama zorluğu olduğuna dair genel bir fikir birliği vardır.	<input checked="" type="checkbox"/>	
8	Çok duyulu öğretim yöntemlerinin, dislektik çocuklar için faydalı olduğu düşünülmektedir.	<input checked="" type="checkbox"/>	

Disleksi'ye Dair Düşünceler/Tutumlar

Lütfen aşağıdaki ifadelerden, düşüncenizi en iyi ifade ettiğini düşündüğünüze işaret (x) koyun. Disleksiye dair düşüncelerinizi/tutumlarınızı kaydetmek için şu 5 şekilde cevap verebilirsiniz: SA=Kesinlikle katılıyorum; A=Katılıyorum; N=Fikrim yok; D=Katılmıyorum; SD=Kesinlikle katılmıyorum.

MADDE NUMARASI	DİSLEKSİYE DAİR DÜŞÜNCELER/TUTUMLAR	KESİNLİKLE KATILMIYORUM	KATILMIYORUM	FIKRİM YOK	KATILMIYORUM	KESİNLİKLE KATILMIYORUM
1	'Disleksi' kavramı, tembelliğe karşı bir gerektirir.		✓			
2	Dislektik bir öğrencinin öğrenmesini destekleme konusunda kendime güveniyorum.			✓		
3	Aileler, düşük yetenekli çocuklarını 'dislektik' olarak tanımlamak ister.				✓	
4	Dislektik insanlar zaman zaman üstün yaratıcı düşünceleriyle öne çıkar.		✓			
5	Dislektik insanlar zaman zaman görsel/uzamsal becerileriyle öne çıkar.	✓				
6	Dislektik insanlar zaman zaman sezgisel anlayışlarıyla öne çıkar.		✓			
7	Dislektik çocuklar hecelemeyi öğrenebilir.			✓		
8	Dislektik çocuklar genellikle düşük yeteneklidirler.				✓	
9	Disleksinin tanımlanması öğretmenin öğrenciye nasıl destek olacağı konusunda yardımcı olur.	✓				
10	Disleksi uydurma şeydir.					✓
11	Dislektik çocuklar nadiren iyi okumayı öğrenebilir.				✓	
12	Disleksi'nin tanımlanması, çocuklara aptal olmadıklarını anlamaları konusunda yardımcı olur.	✓				
13	Disleksi'nin tanımlanması, çocuklara tembelle olmadıklarını anlamaları konusunda yardımcı olur.	✓				
14	Okuma güçlüğü çekenler genellikle ortalama veya ortalamanın üstünde yeteneğe sahiptir.			✓		
15	Çocuğu 'dislektik' olarak tanımlamak, tedavi edilemez bir sorunu varmış gibi bir çağrışım uyandırır.				✓	
16	Öğretmenlere disleksi konusunda daha fazla eğitim verilmesi gerektiğini düşünüyorum.	✓				
17	Aileler, gelişim düzeyini tamamlamamış çocuklarını dislektik' olarak tanımlamak ister				✓	
18	'Disleksi' tanımlaması, çocuğun çabalamayı bırakması için bir bahane olabilir.				✓	

Lütfen aşağıdaki kavramların tanımlarını yazın:

9. Dispraksi: Hareketleri kontrol etmesindeki bozukluk.

10. Özel öğrenme zorlukları (SpLD): Zeka normal olsa da beklenen düzeyde öğrenememesi. Öğrenme güçlüğü.

11. Dikkat Eksikliği-Hiperaktivite Bozukluğu (ADHD):

Gecikmiş yaşına ve gelişim düzeyine uygun olmayan aşırı hareketlilik, istekleri engelleyememe vb.

12. Spesifik dil bozukluğu (SLI): Dil gelişiminde gecikme.

13. Diskalkuli: Matematik öğrenme güçlüğü.

14. Lütfen öğretme tecrübelerinizin, disleksi anlayışınızı nasıl geliştirdiğini anlatın.

Yüksek sesle okurum. İlgi alanına göre kitap seçerim (420y, dinazorlar, hayvanlar, spor vb.)
Sesli kitapları kullanırım. Gelişimini muhakkak not ederim. Sürekli takdir ederim. Hıplandığı şeyleri sınıfta sunmasına olanak tanırım.

Ek 5. Özgeçmiş

Adı Soyadı	Resul ŞAHİN
Kişisel Bilgiler	Uyruğu: T.C. Doğum Tarihi ve Yeri: 20.11.1991/ Reşadiye Tel: 0539 386 35 61
İletişim Bilgileri	E-posta: resul.sahin9615@gop.edu.tr Lise: 2005-2009 Reşadiye Lisesi
Öğrenim Bilgileri	Lisans: 2010-2014 Karadeniz Teknik Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği
İş Deneyimi	2014-2015 Milli Eğitim Bakanlığı Muş- Malazgirt İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü Çat Mezrası Müdür Yetkili Öğretmen 2015-2016 Milli Eğitim Bakanlığı Muş- Malazgirt İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü Hancağız Köyü Müdür Yetkili Öğretmen 2016-2017 Milli Eğitim Bakanlığı Tokat-Reşadiye İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü Mehmet Akif Ersoy İlkokulu Sınıf Öğretmeni 2017-2019 Milli Eğitim Bakanlığı Tokat-Reşadiye İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü Bereketli İlk/Ortaokulu Müdürü 2019-halen Milli Eğitim Bakanlığı Tokat-Reşadiye İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü Mehmet Akif Ersoy İlkokulu Okul Müdürü