T.C.
TRAKYA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
ENGELLİ ÇALIŞMALARI ANABİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ



BİLİM VE SANAT MERKEZİNDE GÖREV YAPAN ÖĞRETMENLERİN ÖZGÜL ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ VE DİSLEKSİ HAKKINDAKİ BİLGİ VE ÖZ YETERLİKLERİNİN İNCELENMESİ

AÇELYA SİVRİKAYA GİRAY

DANIŞMAN

DR. ÖĞR. ÜYESİ FATİH DERELİ

EDİRNE, 2023

Tezin Adı: Bilim ve Sanat Merkezinde Görev Yapan Öğretmenlerin Özgül Öğrenme Güçlüğü ve Disleksi Hakkındaki Bilgi ve Öz Yeterliklerinin İncelenmesi
Yazar Adı: Açelya SİVRİKAYA GİRAY

ÖZET

Bu araştırma ile özel yetenekli öğrencilerin eğitim gördüğü Bilim ve Sanat Merkezi'nde (BİLSEM) görev yapan öğretmenlerin özgül öğrenme güçlüğü (ÖÖG) ve disleksi hakkındaki bilgi ve öz yeterliklerinin incelenmesi amaçlanmış ve bu amaç önderliğinde öğretmenlerin ÖÖG öz yeterliklerine, disleksi bilgi düzeylerine, ÖÖG öz yeterlikleri ve disleksi bilgi düzeyleri arasındaki ilişkiye, öz yeterlikleri ve disleksi bilgi düzeylerinin cinsiyet, yaş, öğrenim düzeyi, öğretmenlik yapılan alan, mesleki kıdem ve BİLSEM'de çalışma süreleri değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığına bakılmıştır.

Araştırma nicel araştırma yöntemlerinden betimsel tarama modeli kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın hedef evrenini 2021/2022 eğitim öğretim yılında T.C. Millî Eğitim Bakanlığı'na (MEB) bağlı olan BİLSEM'lerde görev yapan 2868 öğretmen, ulaşılabilir evrenini ise araştırmaya gönüllü katılım sağlayan 460 BİLSEM öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmanın veri toplama sürecinde katılımcılara öncelikle üç bölümden oluşan ve microsoft forms aracılığı ile hazırlanmış bir e-form linki iletilmiştir. Formun ilk bölümünde araştırmacı tarafından geliştirilen 24 soruluk demografik bilgi formu yer almıştır. Formun ikinci bölümünde 33 madde ve üç alt boyuttan oluşan Özel Öğrenme Güçlüğü Alan Öğretmen Yeterlik Ölçeği (ÖÖGAÖYÖ) ve üçüncü bölümünde ise 20 maddeden oluşan Disleksi Bilgi Düzeyi Belirleme Anketi (DBDB) kullanılmıştır. Araştırmanın verileri Bağımsız Örneklem T Testi, Tek Yönlü ANOVA ve Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı kullanılarak analiz edilmiştir.

Araştırma sonucunda elde edilen ÖÖG öz yeterliğine ilişkin bulgularda; BİLSEM öğretmenlerinin ÖÖG öz yeterliklerinin ortalamanın üzerinde olduğu, ancak disleksi bilgi düzeylerinin ortalamanın altında yer aldığı, öğretmenlerin ÖÖG öz

yeterlikleri ile disleksi bilgi düzeyleri arasında pozitif düşük bir ilişkinin olduğu, öğretmenlerin ÖÖG öz yeterliklerinin cinsiyet, yaş, öğrenim düzeyi, mesleki kıdem ve BİLSEM'de çalışma sürelerine göre farklılaşmadığı ancak öğretmenlik yaptıkları branşlara göre farklılaştığı ve rehber öğretmenler ile sınıf öğretmenlerinin ÖÖG öz yeterliklerinin diğer alan öğretmenlerine göre daha yüksek olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen disleksi bilgi düzeyine ilişkin bulgularda; BİLSEM öğretmenlerinin disleksi bilgi düzeylerinin cinsiyete göre farklılaştığı, kadın öğretmenlerin bilgi düzeylerinin daha yüksek olarak elde edildiği, disleksi bilgi düzeylerinin öğretmenlik yaptıkları alana göre farklılaştığı ve rehber öğretmenlerin bilgi düzeylerinin diğer alan öğretmenlerine kıyasla daha yüksek olduğu sonucu bulunmuş olup, öğretmenlerin disleksi bilgi düzeylerini yaş, öğrenim düzeyi, mesleki kıdem ve BİLSEM'de çalışma süresi değişkenlerinin farklılaştırmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Bilsem Öğretmenleri, Disleksi, İki Kere Farklı, Özel Yetenek, Özgül Öğrenme Güçlüğü, Öz Yeterlik

Name of Thesis: Investigation of Science and Art Center Teachers Knowladge and Self-Efficacy About Specific Learning Disabilities and Dyslexia
Prepared by: Açelya SİVRİKAYA GİRAY

ABSTRACT

This study aimed to examine the knowledge and self-efficacy of teachers working in Science and Art Centers (BILSEM) where gifted students are educated about specific learning disabilities (SLD) and dyslexia, dyslexia knowledge levels, the relationship between SLD self-efficacy and dyslexia knowledge levels, and whether self-efficacy and dyslexia knowledge levels differed according to the variables of gender, age, education level, teaching field, professional seniority and working time in BILSEM.

The research was conducted using a descriptive survey model, one of the quantitative research methods. The target population of the study consisted of 2868 teachers working in BILSEMs affiliated with the Ministry of National Education (MEB) in the 2021/2022 academic year, and the accessible population consisted of 460 BILSEM teachers who voluntarily participated in the study. In the data collection process of the study, the participants were first sent an e-form link consisting of three sections and prepared through Microsoft forms. The first part of the form included a 24-question demographic information form developed by the researcher. In the second part of the form, the Specific Learning Disabilities Teacher Competency Scale (SLTLSES) consisting of 33 items and three sub-dimensions and in the third part, the Dyslexia Knowledge Level Questionnaire (DBQ) consisting of 20 items were used. The data were analyzed using Independent Sample T Test, One-Way ANOVA and Pearson Product Moment Correlation Coefficient.

Findings related to SLD self-efficacy obtained as a result of the research; It was concluded that the self-efficacy of the teachers of BILSEM was above the average, but their dyslexia knowledge level was below the average, there was a low positive relationship between teachers' self-efficacy and dyslexia knowledge level, teachers' self-efficacy did not differ according to gender, age, education level,

professional seniority and working time in BILSEM, but it differed according to the branches they taught, and the self-efficacy of guidance counselors and classroom teachers was higher than other field teachers. In the findings related to the dyslexia knowledge level obtained as a result of the research; it was found that the dyslexia knowledge level of BILSEM teachers differed according to gender, the knowledge level of female teachers was higher, the dyslexia knowledge level differed according to the field of teaching and the knowledge level of guidance counselors was higher than that of other field teachers, and it was concluded that age, education level, professional seniority and working time in BILSEM did not differentiate the dyslexia knowledge level of teachers.

Keywords: Bilsem Teachers, Dyslexia, Self-Efficacy, Special Ability, Specific Learning Disability, Twice Different

ÖNSÖZ

“Bilim ve Sanat Merkezinde Görev Yapan Öğretmenlerin Özgül Öğrenme Güçlüğü ve Disleksi Hakkındaki Bilgi ve Öz Yeterliklerinin İncelenmesi” isimli yüksek lisans tez çalışmam sürecinde değerli bilgi ve tecrübeleri ile yoluma ışık tutarak süreci sağlıklı bir şekilde yönetebilmem hususunda desteklerini benden esirgemeyen değerli danışmanım Dr. Öğretim Üyesi Sayın Fatih DERELİ’ye,

Tez savunmamda bulunan ve kıymetli önerileri ile tezime katkı sağlayan çok değerli jüri üyelerim Doç. Dr. Sayın Derya GİRGİN’e ve Dr. Öğretim Üyesi Sayın Hasan Cem AYKUTLU’ya,

Araştırma verilerimin toplanmasında daha fazla öğretmene ulaşabilmek adına kapılarını çalıp formların öğretmenlere ulaştırılması hususunda yardımlarını rica ettiğim ve kısa sürede 460 öğretmenden veri toplanmasına vesile olarak çalışmama destekçi olan T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü Özel Yeteneklilerin Geliştirilmesi Daire Başkanı Sayın Mecit Ramazan BARIN’a ve tüm ekip arkadaşlarına,

Çalışmama gönüllü olarak katılmayı kabul eden ve vermiş oldukları her bir cevap ile alan yazına kıymetli katkılar sunan tüm değerli Bilim ve Sanat Merkezi (BİLSEM) öğretmenlerimize ve görev yaptıkları BİLSEM kurum idarecilerine,

Yüksek lisans eğitimim ve tez sürecimin her aşamasında sabır ve anlayışla elimden tutarak her daim destekçim olan eşim Çağatay GİRAY’a, en büyük ilham kaynağım ve yaşama sevincim olan biricik oğlum Çağan GİRAY’a, sevgisi ve şefkati ile gücüme güç katan canım annem Nuran SİVRİKAYA’ya ve sevgili kardeşim Yarkın SİVRİKAYA’ya en derin teşekkürlerimi sunarım.

İÇİNDEKİLER

ÖZET ..... **i**
ABSTRACT ..... **iii**
ÖNSÖZ ..... **v**
İÇİNDEKİLER ..... **vi**
KISALTMALAR ..... **x**
TABLO LİSTESİ ..... **xi**
ŞEKİL LİSTESİ ..... **xiii**
RESİM LİSTESİ ..... **xiv**

BÖLÜM I

1.1. Problem Durumu 1
1.2. Araştırmanın Amacı 3
1.3. Araştırmanın Önemi 4
1.4. Sayıltılar 4
1.5. Sınırlılıklar 5
1.6. Tanımlar 5

BÖLÜM II

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Özel Yetenek Kavramı 7
2.1.1. Özel Yetenek 7
2.1.2. Özel Yetenekli Birey 8
2.1.3. Özel Yeteneklilerin Özellikleri 9
2.1.3.1. Özel Yeteneklilerin Erken Dönem Özellikleri 10
2.1.3.2. Özel Yeteneklilerin Erken Gelişim Özellikleri 11
2.1.3.3. Özel Yeteneklilerin Genel Özellikleri 12
2.1.3.4. Özel Yeteneklilerin Duyusal Özellikleri 12
2.1.3.5. Özel Yeteneklilerin Bedensel Özellikleri 13
2.1.4 Özel Yeteneklilerin Tanılanması 13
2.1.4.1. Bireysel Zekâ Testleri 14

2.1.4.2. Grup Zekâ Testleri 14
2.1.5. Özel Yeteneklilerin Eğitimleri 15
2.1.5.1. Osmanlı Dönemi 15
2.1.5.2. Cumhuriyet Dönemi 15
2.1.6. Bilim ve Sanat Merkezi (BİLSEM) 18
2.1.6.1. Bilim ve Sanat Merkezleri'nin Amacı 18
2.1.6.2. Eğitim Yaklaşımları 19
2.1.6.3. Öğrenci Seçme Süreci 20
2.2. İki Kere Farklılık Kavramı 20
2.2.1. İki Kere Farklı Özel Yeteneklilerin Özellikleri 21
2.2.1.1. İki Kere Farklı Bireylerin Güçlü Yanları 23
2.2.1.2. İki Kere Farklı Bireylerin Zayıf Yanları 23
2.2.2. İki Kere Farklı Özel Yeteneklilerin Tanılanması 24
2.3. Özgül Öğrenme Güçlüğü (ÖÖG) Kavramı 25
2.3.1. Özgül Öğrenme Güçlüğü Belirtileri 27
2.3.2. Özgül Öğrenme Güçlüğü Türleri 29
2.3.2.1. Okuma Güçlüğü - Disleksi 29
2.3.2.1.2. Disleksi Genel Özellikleri 33
2.3.2.1.3. Disleksi Okul Öncesi Dönem Özellikleri 33
2.3.2.1.3.1. Motor Koordinasyon Becerileri 33
2.3.2.1.3.2. Bellek Becerileri 34
2.3.2.1.3.3. Dil ve Konuşma Becerileri 34
2.3.2.1.3.4. Genel Gelişim Becerileri 34
2.3.2.1.4. Disleksi İlkokul Dönemi Özellikleri 34
2.3.2.2. Matematik Güçlüğü - Diskalkuli 36
2.3.2.3. Yazma Güçlüğü - Disgrafi 38
2.3.2.4. Özgül Öğrenme Güçlüğü Tanılanma Süreci 40
2.3.2.5. Özgül Öğrenme Güçlüğü Olan Bireylerin Eğitimleri 41
2.4. İlgili Araştırmalar 42
2.4.1. Türkiye'de Yapılan İlgili Araştırmalar 43
2.4.2. Yurt Dışında Yapılan İlgili Araştırmalar 49

BÖLÜM III

3. YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli 56
3.2. Çalışma Grubu..... 57
3.3. Veri Toplama Araçları 59
3.4. Verilerin Toplanması..... 61
3.5. Verilerin Analizi..... 61
3.5.1. Varsayımlar 61

BÖLÜM IV

4. BULGULAR VE YORUM

4.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine Yönelik Bulgular..... 67
4.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine Yönelik Bulgular 68
4.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine Yönelik Bulgular 68
4.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine Yönelik Bulgular 69
4.5. Araştırmanın Beşinci Alt Problemine Yönelik Bulgular 73

BÖLÜM V

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine Yönelik Sonuç ve Tartışma 77
5.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine Yönelik Sonuç ve Tartışma..... 79
5.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine Yönelik Sonuç ve Tartışma..... 81
5.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine Yönelik Sonuç ve Tartışma 82
5.4.1. BİLSEM Öğretmenlerinin ÖÖG'ye Yönelik Öz Yeterliklerinin Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi:..... 82
5.4.2. BİLSEM Öğretmenlerinin ÖÖG'ye Yönelik Öz Yeterliklerinin Yaş Değişkenine Göre İncelenmesi: 84
5.4.3. BİLSEM Öğretmenlerinin ÖÖG'ye Yönelik Öz Yeterliklerinin Öğrenim DüzeyiDeğişkenine Göre İncelenmesi: 85
5.4.4. BİLSEM Öğretmenlerinin ÖÖG'ye Yönelik Öz Yeterliklerinin Öğretmenlik YaptıklarıAlan Değişkenine Göre İncelenmesi:..... 86

5.4.5. BİLSEM Öğretmenlerinin ÖÖG'ye Yönelik Öz Yeterliklerinin Mesleki KıdemDeğişkenine Göre İncelenmesi:..... 88
5.4.6. "BİLSEM Öğretmenlerinin ÖÖG'ye Yönelik Öz Yeterliklerinin BİLSEM'de Çalışma Süresi Değişkenine Göre İncelenmesi:..... 89
5.5. Araştırmanın Beşinci Alt Problemine Yönelik Sonuç ve Tartışma 89
5.5.1. BİLSEM Öğretmenlerinin Disleksiye Yönelik Bilgi Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi:..... 90
5.5.2. BİLSEM Öğretmenlerinin Disleksiye Yönelik Bilgi Düzeylerinin Yaş Değişkenine Göre İncelenmesi:..... 91
5.5.3. BİLSEM Öğretmenlerinin Disleksiye Yönelik Bilgi Düzeylerinin Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre İncelenmesi: 92
5.5.4. BİLSEM Öğretmenlerinin Disleksiye Yönelik Bilgi Düzeylerinin Öğretmenlik Yapılan Alan Değişkenine Göre İncelenmesi: 92
5.5.5. BİLSEM Öğretmenlerinin Disleksiye Yönelik Bilgi Düzeylerinin Mesleki KıdemDeğişkenine Göre İncelenmesi:..... 94
5.5.6. "BİLSEM Öğretmenlerinin Disleksiye Yönelik Bilgi Düzeylerinin BİLSEM'de Çalışma Süresi Değişkenine Göre İncelenmesi:..... 95
5.6. Öneriler 96
5.6.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler 96
5.6.2. Politika Yapıcılara Yönelik Öneriler 97

KAYNAKÇA 98
EKLER..... 110
Ek 1: Veri Toplama Araçları 110
Ek 1: Veri Toplama Araçları 111
Ek 2: Ölçek Kullanım İzni 1 122
Ek 3: Ölçek Kullanım İzni 2 123
Ek 4: Etik Kurul Onayı 124
Ek 5: Bakanlık Onayı 127
Ek 6: Yeğitek Katılım Kabul Form 130

KISALTMALAR

AFA: Açımlayıcı Faktör Analizi

APA: Amerikan Psikiyatri Birliği (American Psychiatric Association)

BEP: Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı

BİLSEM: Bilim ve Sanat Merkezi

ÇÖZGER: Çocuklar İçin Özel Gereksinim Raporu

DBDB: Disleksi Bigi Düzeyi Belirleme Anketi

DEHB: Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu

DFA: Doğrulayıcı Faktör Analizi

DSM: Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve İstatistiksel El Kitabı (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders)

DSM-V: Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve Sayımsal El Kitabı-V (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders)

IDA: Uluslararası Disleksi Birliği (International Dyslexia Association)

IDEA: Engelli Bireylerin Eğitimi Yasası (Individuals with Disabilities Education Act)

MEB: Millî Eğitim Bakanlığı

OSB: Otizm Spektrum Bozukluğu

ÖÖG: Özgül Öğrenme Güçlüğü

ÖÖGAÖYÖ: Özel Öğrenme Güçlüğü Alanı Öğretmen Yeterlik Ölçeği

RAM: Rehberlik ve Araştırma Merkezi

TÜBİTAK: Türkiye Bilimsel ve Teknik Araştırma Kurumu

ÜYEP: Üstün Yetenekliler Eğitim Programı

WISC-R: Wechsler Çocuklar için Zekâ Ölçeği

TABLO LİSTESİ

Tablo 3.2.1. Katılımcıların Demografik Özellikleri..... 57
Tablo 3.3.1. ÖÖGAÖYÖ ve DBDB'nin Alt Boyutlarının Betimsel İstatistikleri ile İç Tutarlılık Katsayıları..... 60
Tablo 3.5.1.1. Cinsiyete Göre Yapılan Bağımsız Örneklem T-Testi İçin Normallik Varsayımı Testi Sonuçları..... 63
Tablo 3.5.1.2. Öğrenim Durumuna Göre Yapılan Bağımsız Örneklem T-Testi İçin Normallik Varsayımı Testi Sonuçları..... 63
Tablo 3.5.1.3. BİLSEM'de Öğretmenlik Yapılan Alana Göre Yapılan ANOVA Testi İçin Normallik Varsayımı Testi Sonuçları..... 63
Tablo 3.5.1.4. Mesleki Kıdem Alanlarına Göre Yapılan ANOVA Testi İçin Normallik Varsayımı Testi Sonuçları..... 65
Tablo 3.5.1.5. BİLSEM'de Çalışma Sürelerine Göre Yapılan ANOVA Testi İçin Normallik Varsayımı Testi Sonuçları..... 66
Tablo 3.5.1.6. Korelasyon Testi İçin Normallik Varsayımı Testi Sonuçları..... 66
Tablo 4.1.1. ÖÖGAÖYÖ Alt Boyutlarının Betimsel İstatistiği..... 67
Tablo 4.2.1. DBDB'nin Betimsel İstatistikleri..... 68
Tablo 4.3.1. ÖÖGAÖYÖ ile DBDB Arasındaki İlişki..... 68
Tablo 4.4.1.Cinsiyete Değişkeni ile ÖÖGAÖYÖ Arasındaki İlişki..... 69
Tablo 4.4.2. Yaş Değişkeni ile ÖÖGAÖYÖ ve DBDB Arasındaki İlişki..... 69
Tablo 4.4.3. Öğrenim Düzeyi Değişkeni ile ÖÖGAÖYÖ Arasındaki İlişki..... 70
Tablo 4.4.4.Öğretmenlik Yapılan Alan Değişkeni ile ÖÖGAÖYÖ Arasındaki İlişki..... 70
Tablo 4.4.4.1. Özel Öğrenme Güçlüğü Alanı Öğretmen Yeterlik Ölçeği Aritmetik Ortalamalarının Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları..... 71
Tablo 4.4.5. Mesleki Kıdem Değişkeni ile ÖÖGAÖYÖ Arasındaki İlişki..... 72
Tablo 4.4.6. BİLSEM'de Çalışma Süresi Değişkeni ile ÖÖGAÖYÖ Arasındaki İlişki..... 72
Tablo 4.5.1. Cinsiyete Değişkeni ile DBDB Arasındaki İlişki..... 73

Tablo 4.5.2. Yaş Değişkeni ile ÖÖGAÖYÖ ve DBDB Arasındaki İlişki 73
Tablo 4.5.3. Öğrenim Düzeyi Değişkeni ile DBDB Arasındaki İlişki 74
Tablo 4.5.4. Öğretmenlik Yapılan Alan Değişkeni ile DBDB Arasındaki İlişki..... 75
Tablo 4.5.4.1. Disleksiye İlişkin Bilgi Düzeyi Aritmetik Ortalamalarının Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları 75
Tablo 4.5.5. Mesleki Kıdem Değişkenine Göre DBDB Arasındaki İlişki 75
Tablo 4.5.6. BİLSEM'de Çalışma Süresi Değişkeni ile DBDB Arasındaki İlişki..... 76

ŞEKİL LİSTESİ

Şekil 2.3.2.1.1. ÖÖG Türleri İçinde Disleksinin Görülme Oranı (Lerner, 1989)..... 30

RESİM LİSTESİ

Resim 2.3.2.1.a. Disleksi Yazı Örneği – 1 31
Resim 2.3.2.1.b. Disleksi Yazı Örneği – 2 31
Resim 2.3.2.1.c. Disleksi Yazı Örneği – 3 32
Resim 2.3.2.1.d. Disleksi Yazı Örneği – 4 32
Resim 2.3.2.1.e. Disleksi Yazı Örneği – 5 32
Resim 2.3.2.2.a. Diskalkuli Yazı Örneği – 1 37
Resim 2.3.2.2.b. Diskalkuli Yazı Örneği – 2 37
Resim 2.3.2.2.c. Diskalkuli Yazı Örneği – 3 38
Resim 2.3.2.3.a. Disgrafi Yazı Örneği – 1 39
Resim 2.3.2.3.b. Disgrafi Yazı Örneği – 2 39
Resim 2.3.2.3.c. Disgrafi Yazı Örneği – 3 40

BÖLÜM I

Bu bölümde araştırmanın problemi, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, araştırmanın sınırlılıkları, araştırmanın sayıltıları ve araştırmadaki tanımlar yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

Özgül öğrenme güçlüğü (ÖÖG); bireyin okuma ve yazma becerilerinde, matematik becerilerinde, mantık yürütme, konuşma ve dinleme becerilerinde gerçekleşen gecikmişlik ya da güçlük ile kendini gösteren ve heterojen olarak tabir edilen bir bozukluktur (Özçivit-Asfuroğlu ve Fidan, 2016). ÖÖG; ilgili girişimler ve düzenlemelerde bulunulmasına rağmen en az altı ay süresince gözlemlenmek kaydıyla okuma, okunanı anlama, yazma, akıl yürütme ve matematik becerilerinden en az birinde güçlükle kendini belli eden, bu becerilerin edinilmesi ve kullanılmasında güçlükler yaşayan, yaş ve akademik başarısı doğru orantıda bir performans göstermeyen bireylerde var olan bir güçlüktür (DSM-V, 2013). Öğrenme güçlüğüne sahip çocukların, güçlük yaşadıkları alanların belirlenip erken tanılanması sonrası müdahale programı ve eğitim ile desteklenmesi, çocukların sosyal, duygusal ve akademik alanlarda daha iyi bir hayat kalitesine ulaşmaları açısından önem taşımaktadır (Özçivit-Asfuroğlu ve Fidan, 2016).

ÖÖG kendi içerisinde üç alt tipe ayrılmaktadır. Bunlar; okuma güçlüğü olan disleksi, matematik güçlüğü olan diskalkuli ve yazma güçlüğü olan disgrafidir (Demir, 2005). Disleksi, okuma becerileri, yazma becerileri ve dil becerilerinde görülen bir özgül öğrenme güçlüğü türüdür (Chevin, 2009). Nörolojik kökenli bir öğrenme güçlüğü olan disleksi, bireylerde doğru okuma ile birlikte akıcı okuma ve yazmada zorluklar, kodlama ile ilgili güçlükler, okuduğunu anlama problemleri, kısıtlı sayıda kelime ve sözcük bilgisi şeklinde görülmektedir (IDA).

ÖÖG, özel yetenekli çocuklarda da görülebilmekte ve özel yetenekli çocuklarda beklenmedik başarısızlıkların sebeplerinden biri olmaktadır (Sak, 2010). Renzulli'nin (2005) çalışmalarında özel yeteneğin; genel zihinsel yetenek,

yaratıcılık ve motivasyondan oluştuğunun vurgulandığı görülmektedir. Renzulli (2005) Bir bireyin özel olma durumunda olmasını, bahsedilen bu üç bileşenin her birinde akranlarına oranla %85 daha fazla başarılı olması ya da yalnız birinde akranlarına oranla %98 daha başarılı olması gerekmektedir şeklinde açıklamaktadır. Özel yetenekli bireyler, bilişsel yetenekleri, yaratıcılıkları ve motivasyonları açısından bakıldığında gelişimleri normal seyreden bireylere nazaran farklı olan bireylerdir (Tortop, 2018). Bir ya da birden çok alanda özel yeteneği bulunan ve bu duruma paralel olarak bir ya da birden çok alanda da zorluklar ve güçlükler yaşayan bireyler "iki kere farklı" olarak tanımlanmışlardır (Reis, Baum ve Burke 2014).

Dünyada hem disleksili hem özel yetenekli tanısı alan iki kere farklı çocuklar olduğu gibi, iki kere farklı olduğu gözden kaçmış ve birbirini maskeleyen ve baskılayan durumlarda disleksi ya da özel yetenek tanılarının yalnızca birinden tanı almış çocuklar da bulunmaktadır ve bu öğrenciler iki kat risk altındadır çünkü bireyin bir özelliği genellikle diğer özelliğini gizlemektedir (Demir ve Duyar, 2019). Bu durumda hem yeteneklerin geliştirilmesi hem de iyi öğrenme stratejilerinin kazandırılmasında güçlüklerle karşılaşılmaktadır. Bu bağlamda yalnızca özel yetenek tanısı alıp disleksisi gözden kaçmış çocuklara verilen eğitimlerin ve planlanan müdahalelerin yetersiz ve eksik kaldığı düşünülmektedir (Baum, Cooper ve Neu, 2001; Demir ve Duyar, 2019).

Ulusal alan yazındaki araştırmalar incelendiğinde görülmektedir ki ülkemizde özgül öğrenme güçlüğü ve özel yetenek ile disleksi ve özel yeteneğe yönelik araştırmalar neredeyse yok denilecek kadar azdır (Mısırlı Taşdemir ve Ergül, 2019). Ayrıca yapılan araştırmalar öğretmenlerin iki farklı tanısı olabilecek çocukları belirlemede zorlandıklarını, bu çocukları ayırt edebilecek donanıma sahip olmadıklarını, çocukları fark etseler de ya da iki farklı tanısı bulunan çocuklarla karşılaşsalar da çocuklara nasıl bir eğitim vermeleri gerektiğini bilmediklerini göstermektedir (Reis vd., 2014). Hem özel yeteneği hem ÖÖG'si bilinen çocuklara verilecek olan eğitimde, çocukların güçlü yanlarının desteklenirken güçlük yaşadıkları konularda da müdahale edilmesi, çocuklardaki beklenmedik başarısızlıkların ortadan kalkmasında faydalı olacaktır (Sak 2010).

ÖÖG alt tipleri içerisinde en fazla görülen tip disleksidir (Shaywitz and

Shaywitz, 2005; Deniz, 2019). Disleksi, ÖÖG tanısının konulmasında en belirleyici temel faktördür (Çakıroğlu, 2015). Disleksi ÖÖG altında bir okuma bozukluğudur ancak genellikle ÖÖG şemsiye terimi ile karıştırıldığı bilinmektedir ve bu sebeple araştırma probleminde her iki kavram ayrı ayrı ele alınmak istenmiştir. Bu bağlamda çalışmanın ana problemini 'Bilim ve Sanat Merkezleri'nde görev yapan öğretmenlerin ÖÖG alanı konusunda öz yeterlikleri ve disleksiye ilişkin bilgi düzeyleri nedir?' cümlesi oluşturmakta ve ana problemi tanımlayıcı olacak şekilde belirlenen beş alt probleme cevap aranmaktadır.

1. BİLSEM öğretmenlerinin ÖÖG'ye yönelik öz yeterlikleri ne düzeydedir?
2. BİLSEM öğretmenlerinin disleksiye ilişkin bilgileri ne düzeydedir?
3. BİLSEM öğretmenlerinin ÖÖG öz yeterlikleri ile disleksi bilgileri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
4. BİLSEM öğretmenlerinin ÖÖG'ye yönelik öz yeterlikleri faklı değişkenlere göre değişmekte midir?
5. BİLSEM öğretmenlerinin disleksiye ilişkin bilgi düzeyleri farklı değişkenler açısından değişmekte midir?

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışma ile özel yetenekli öğrencilerin eğitim gördüğü T.C. Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı olan Bilim ve Sanat Merkezleri'nde görev yapan öğretmenlerin ÖÖG öz yeterlikleri ve disleksiye ilişkin bilgi düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmaktadır.

Ülkemizde özel yeteneği tanılanmış çocuklarla en fazla karşılaşan öğretmenlerin BİLSEM öğretmenleri olması sebebi ile BİLSEM öğretmenlerinin özel yetenekli öğrencilerinin ÖÖG ya da ÖÖG alt tipleri arasında en sık karşılaşılan tip olan disleksi riski altında olup olmadıklarını tespit edebilmede büyük ve önemli bir faktör olduğu düşünülmektedir. Öğretmenlerin bahse konu durumdaki çocukları fark edebilmesi için de bilgi ve öz yeterliklerinin yeterli derecede olması

beklenilmektedir.

1.3. Araştırmanın Önemi

Bu araştırmanın, özel yetenekli öğrencilere yönelik olarak eğitim faaliyetleri sürdürenBİLSEMlerde görev yapan öğretmenlerin, özel yetenekli çocuklar arasında ÖÖG ya da disleksi riski bulunan ve aslında iki kere farklı olan ancak çocukların özel yeteneklerinin yetersiz oldukları alanları gizlemiş olması ihtimali göz önünde bulundurulduğunda; iki kere farklı tanısı olmayan fakat iki kere farklı olabileceği düşünülen çocukların fark edilebilmesi, çocukların ilgili kurumlara yönlendirilip tanılanabilmesi, çocukların tespit edilen yetersizlik alanları desteklenirken mevcutta bilinen yetenekalanlarının geliştirilebilmesi, BİLSEM öğretmenlerinin çocuklara uygun eğitim müdahalesinde bulunabilmesi açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

Alan yazında BİLSEM öğretmenleri ile yapılmış olan araştırmaların oldukça az olması ve BİLSEM öğretmenlerinin iki kere farklılık kavramları arasından yalnızca ÖÖG öz yeterlikleri ile disleksi bilgi düzeylerini ele alan başka bir çalışmanın olmaması da bu çalışmanın bir diğer önemidir.

Bu çalışma ile, BİLSEM öğretmenlerinin ÖÖG ve disleksiye dair bilgi ve öz yeterliklerinin durumunu gözler önüne sererek alana ışık tutulabileceği ve devamında iki kere farklılığa yönelik olarak sınıf ve branş öğretmenleri için yapılacak olan çalışmalarda ve çeşitli araştırmalarda destekleyici ve yol gösterici olabileceği, ayrıca ÖÖG ve disleksiye dair öğretmenlere uygulanabilecek eğitim programları öncesinde öğretmenlerin öz yeterliklerinin, farkındalıklarının ve bilgi düzeylerinin belirlenmesinin, öğretmenlerin eğitimsel ihtiyaçlarını tespit etmede faydalı olabileceği düşünülmektedir.

1.4. Sayıltılar

Bu araştırmada;

1. Katılımcıların, hazırlanan veri toplama aracını samimi ve gönüllü olarak cevapladıkları,

2. Araştırma için belirlenen örneklemin evreni yansıtmakta yol gösterici olduğu,
3. Araştırmaya katılan öğretmenlerin gerçek düşünce ve bilgilerini yansıttıkları varsayılmaktadır.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

1. 2021-2022 eğitim öğretim yılı bahar dönemi içerisinde görev yapan ve araştırmaya gönüllü olarak katılmış olan 460 BİLSEM öğretmeni ile,
2. Araştırma kapsamında kullanılacak olan veri toplama araçları ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Özel Yetenek: Genel bilgi becerisi, özel akademik performans, üretkenlik ve yaratıcılık, lider olma özelliği, görsel sanatlarda ve performansa dayalı sanatlarda beceri, psikomotor beceri gerektiren alanların bir veya birkaçında özel performans sergilenmesi durumudur (MEB, 2013).

Özel Yetenekli Birey: Akranlarına nazaran daha çabuk öğrenen; yaratıcılıkta, sanatta, liderlik vasıflarına akranlarının önünde olan, akademik becerilerde yetenekli performans sergileyen, soyut düşünceleri anlamlandırabilen, ilgi duyduğu alanlar dahilinde bağımsız hareket eden ve yüksek performans sergileyen bireydir (MEB, 2019).

Özgül Öğrenme Güçlüğü: Nörogelişimsel bir bozukluktur ve temel akademik becerilerin kazanılamaması durumunu ifade etmektedir (DSM-V, 2013).

Disleksi: Kelimeleri doğru bir şekilde ve akıcı olarak okuyamama, okuduğunu anlama ve aktarmada güçlük ve yetersizlikler yaşama (APA, 2013).

İki Kere Farklılık: Bazı alanlarda bir veya birden fazla yeteneklilik

sergilerken bazı alanlarda da bir veya birden fazla yetersizlik ya da güçlük yaşayan bireyleri içine alan bir kavramdır (Atmaca vd., 2022; Baum vd., 2017).

Yeterlik: Bir işi yapma gücünü sağlayan ve o işi devam ettirmeye yarayan özel bilgi, beceri ve donanımlarla ilgili bir kavramdır (Çelebi, 2014).

Öz Yeterlik: Bireyin bir performansı başarılı şekilde gerçekleştirmek için var olan potansiyeli hususunda kendine dair yargısıdır (Lee, 2005).

BÖLÜM II

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde araştırmayla ilgili olarak literatürde yer ala özel yetenek, iki kere farklılık, özgül öğrenme güçlüğü ve disleksi kavramları ile bu kavramlarla bağlantılı olduğu düşünülen alt başlıklar ele alınmıştır.

2.1. Özel Yetenek Kavramı

2.1.1. Özel Yetenek

Özel yetenek kavramı 1800'lü yıllarda ele alınmaya başlanmış olup, zekâ düzeyini belirlemeye yönelik olarak geliştirilen testlerin sonuçlarına bakılarak betimlenmeye çalışılmıştır. Yapılan bu test sonuçlarına istinaden 130 ve üzeri puan alan bireyler özel yetenekli olarak tanımlanmıştır (Ersoy ve Avcı, 2004).

1972 yılında hazırlanmış olan ve Amerika Birleşik Devletleri hükümetinin özel yeteneklilere yönelik politikalarını ele alan, özel yetenekli bireyleri tanıma ve tanılamada belirleyici alanların hangi alanlar olduğuna yönelik 1972 yılında hazırlanan Marland Raporu'na göre özel yeteneklilik:

- Genel bilgi becerisi
- Özel akademik performans
- Üretkenlik ve yaratıcılık
- Lider olma özelliği
- Görsel sanatlarda ve performansa dayalı sanatlarda beceri
- Psikomotor beceri gerektiren alanların bir veya birkaçında özel performans sergilemesi durumu olarak açıklanmıştır (MEB, 2012).

Halk arasında özel yeteneklilik kavramına baktığımızda, akıllı, zeki, kafası çalışan gibi ifadelerle karşılaşılmaktadır. Alan yazında ise zihinsel yetenek, zekâ gibi ifadeler karşımıza çıkmaktadır. Yetenek kelimesi ingilizcede "gifted" ve "talented" gibi iki farlı sözcükle ifade edilirken her iki anlamı da içine alan "ability" kelimesine

de rastlanılmaktadır. Her bir kelimenin ayrı ayrı anlamlarına baktığımızda yetenek kelimesinin aslında bir alanda değil birden fazla alanda yetenek olarak nitelendirildiği görülmektedir. “Gift” kelimesi doğuştan varolan bir yeteneği ifade ederken “talent” kelimesinin kabiliyet, marifet, hüner, beceriklilik, ustalık gibi anlamlara geldiği görülmektedir. “Ability” kelimesi ise hepsini kapsayan ve geniş bir anlamı ifade eden beceri, yeterlilik, yetenek gibi anlamlarda karşımıza çıkmaktadır (Akarsu,2001).

Baykoç Dönmez’e (2014) göre özel yeteneklilik; bireyin genetik olarak kendisinde varolan ancak çevresel etmenlere maruz kalındıkça gelişen, fiziksel olarak büyüme ve gelişme, hareket olarak gelişme, algı ve dikkatte kontrollü olma, analiz-sentez yapabilme ve problem çözme becerilerinin yanı sıra zihinsel gelişim, dili anlama, anladığını ifade edebilme ve kullanma becerisi, sosyal gelişim, duygusal gelişim ve estetik gelişim alanlarının her birinde, birinde veya birkaçında yahut bütününde akranlarına istinaden yüksek performans gösterme durumudur. Renzulli’ye (2005) göre ise özel yetenek birden fazla bileşenden oluşmaktadır. Üçlü Halka Kuramı’nı alan yazına katan Renzulli, özel yeteneğin genel zihinsel yetenek, yaratıcılık ve motivasyondan oluştuğunu vurgulamaktadır. Bir bireyin özel olma durumunda olması için bahsedilen bu üç bileşenin her birinde akranlarına oranla %85 daha fazla başarılı olması ya da yalnız birinde akranlarına oranla %98 daha başarılı olması gerekmektedir.

2.1.2. Özel Yetenekli Birey

Akranları ile kıyaslandığında akranlarına nazaran daha hızlı öğrenen, yaratıcılıkta, sanata olan eğiliminde, sanata dair yeteneğinde ve liderlik vasıflarında önde olan, akademik başarıda akranlarının ilerisinde olan, soyut kavramları anlamlandırabilen, kendine has ilgi alanları olan ve yüksek bir performansa sahip olan bireyler özel yetenekli bireyler olarak tanımlanmaktadır (MEB 2019). Başka bir deyişle; zekâda, sanatta, liderlik vasıflarında, motivasyonda, yaratıcılık ya da akademik becerilerde yaşıtlarına kıyasla özel bir performans gösteren bireyler özel yetenekli bireylerdir (MEB, 2013). Özel yetenekli bireyler hem akademik beceri alanlarında hem de farklı alanlarda akranlarına kıyasla daha yüksek bir başarı

performansı gösterirler (Worrell vd., 2019). Kulaksızoğlu'nun (2004) tanımına göre özel yetenekli birey doğduğu andan itibaren var olan potansiyelini bilişsel olarak da yüksek bir algılama ve kavrama becerisine dönüştüren kişidir. Burada bahsedilen yetenek zekâ anlamında kullanılan ve yapılan zekâ testlerine istinaden 130 ve üzeri bir zekâ puanı alan bireyleri kapsamaktadır. Bilim ve Sanat Merkezi Yönergesi'nde (2019) yer alan tanımda 'Akranlarına nazaran daha çabuk öğrenen; yaratıcılıkta, sanatta, liderlik vasıflarına akranlarının önünde olan, akademik becerilerde yetenekli performans sergileyen, soyut düşünceleri anlamlandırabilen, ilgi duyduğu alanlar dahilinde bağımsız hareket eden ve yüksek performans sergileyen bireydir' (MEB, 2019) şeklinde açıklanmakta ve okul dışında da eğitime ihtiyaç duydukları vurgulanmaktadır.

Genel yetenek, yaratıcılık ve motivasyondan her birini birleştirebilme, birlikte kullanabilme yeteneğine sahip olan ve tüm bunları farklı alanlarda da kullanabilme, farklı alanlara uyarlayabilme özelliğine sahip insanların özel yetenekli olduğu Renzulli'nin Üçlü Halka Kuramı'nda da açıkça ifade edilmiştir. Özel yetenekli bireyler mevcutta bulunan tüm yeteneklerini geliştirip bu yeteneklerini insanlık için oldukça kıymetli olan çeşitli alanlarda insanlığa fayda sağlayacak şekilde sunabilmektedirler (Renzulli ve Reis, 1985). Amerika Birleşik Devletleri Millî Eğitim Bakanlığı'nca ise özel yetenekli birey; akranlarına nazaran normalüstü düzeyde başarı veya başarı potansiyeli gösteren bireydir (Sak, 2014).

Tüm özel yetenekli birey tanımlarına bakıldığında hemen her tanımda normal üstü başarı, yetenek, sanata eğilim, liderlik, performansa dayalı faaliyetlerde üstün başarı, yüksek motivasyon gibi özelliklerden bahsedilmesinin yanında özel yetenekli bireylerin yeteneklerini geliştirmek adına okul dışındaki hizmet ve faaliyetlerden eğitim ve destek alması gereken bireyler olarak tanımlandığı da görülmektedir.

2.1.3. Özel Yeteneklilerin Özellikleri

Bir ya da birden fazla alanda akranlarına kıyasla oldukça hızlı gelişim gösterdikleri savunulan özel yetenekli bireylerin zihinsel, fiziksel, sosyal ve duygusal olmak üzere bazı özelliklere sahip olduğu düşünülmektedir (Smutny, 1998; MEB,

2019). Özel yetenekli bireyleri normal yeteneğe sahip olduğu bilinen bireylerden ayıran bazı farklılıklar olsa da özel yetenekli bireyleri akranlarından farklı kılan en temel özelliklerinden biri zihinsel gelişimleridir (Çitil ve Ataman, 2018). Bu bireyler devamlı olarak yeni bilgiler öğrenmek isterler, akranlarına nazaran erken konuşmaya başlayabilirler, dili kullanma becerileri akanlarına kıyasla daha gelişmiş olabilir, çeşitli ilgi alanlarına sahiptirler, aldıkları sorumlulukları yerine getirirler ve okumaya karşı daha istekli halde bulunabilirler (Özkan, 2013). Çabuk öğrenme, doğru hatırlama, bir konu hakkında detaylı bilginin var olması, okuma ve yazma becerilerinde hızlı ilerleme, rakamsal ifadeleri doğru ve özel beceri ile kullanma, yeniliğe açık olma, yüksek motivasyon, araştırma yapmaya ilgi ve gelişmiş hayal gücü özel yetenekli bireylerin en belirgin özellikleri olarak sıralanabilir ve hayatlarının her alanında akranlarına oranla daha önde seyrettikleri söylenebilir. Yürümeye erken başlama, konuşmaya erken başlama, okumayı erken sökme, özgün fikirlere sahip olma ve yaratıcı olma özel yetenekli bireylerin ortak özellikleri arasındadır (Akt. Schreglmann, 2016).

2.1.3.1. Özel Yeteneklilerin Erken Dönem Özellikleri

- Bebeklik döneminde aşırı ataklık
- Dikkatini sürdürmede devamlılık
- Hayal gücünün genişliği
- Az uyuma ve buna rağmen enerjik olma
- Gelişim dönemlerinde akranlarına nazaran daha ileride olma
- İyi gözlem becerisi
- Fazlasıyla meraklı olma
- Kuvvetli hafıza
- Dil gelişiminin erken ve beklenilenin üzerinde olması
- Kendisine verilen bilgiyi kısa sürede öğrenme
- Normalin üzerinde bir hassasiyet
- Mantıksal yaklaşımlar ve problemleri çözebilme kabiliyeti
- Mükemmeliyetçi olma

- Sayılara, bulmacalara ve yap-bozlara ilgi duyma ile bunlarla oyun becerisini geliştirme
- Kitaplara yönelik yüksek ilgi duyma
- Sorular yöneltme
- Geniş bir ilgi alanı
- İleri düzey mizah anlayışı
- Eleştirel düşünme
- İcat yaratma
- Aynı anda birkaç işi takip edebilme, yapabilme ve odaklanabilme
- Yaratıcılık (Jackson ve Klein, 1997; Davis ve Rimm, 1998).

Tüm bu özellikler özel yetenekli bireyler tarafından taşınmak durumunda olmadığı gibi her bir özel yetenekli bireyde farklı farklı özellikler gözlenebilir. Özel yeteneklilikte de bireysel farklılıkların göz önünde bulundurulması önemlidir (Metin, 1999). Bilinmelidir ki özel yetenekli bireyler bu özelliklerin birkaçını, büyük bir kısmını ya da hepsini sergileyebilirler. Yıllarca yürütülen çalışma ve araştırmalar sonucunda Türkiye'de bulunan özel yetenekli bireylerde gözlenen özellikler aşağıdaki şekilde sıralanabilir (Akarsu, 2004).

2.1.3.2. Özel Yeteneklilerin Erken Gelişim Özellikleri

- Yürümeye erken başlama
- Gelişmiş dil becerisi ve konuşmaya erken başlama
- Enerjiye bağlı yüksek hareket düzeyi
- Okumayı sevme, okumaya ilgi
- Daha çok bilgi edinme isteği
- Gelişmiş hafıza düzeyi
- Gelişmiş empati duygusu, hassaslık, duyarlılık
- Özgürlüğüne düşkünlük (Akarsu, 2004).

2.1.3.3. Özel Yeteneklilerin Genel Özellikleri

- Meraklı olma
- Sorular yöneltme
- Geniş bir ilgi yelpazesi
- Odaklanma ve konsantrasyon
- Fazla enerjiklik
- Kuvvetli hafıza
- Kolay öğrenme
- Beklenilenin üzerinde sözcük bilgisi ve dil becerisi
- Gözlemleme kabiliyeti
- Analiz etme becerisi
- Akıl yürütebilme
- Problem çözme kabiliyeti
- Entelektüel becerilerini maksimum seviyede kullanabilme
- Somut olmayan konularda da düşünebilme becerisi
- Akademik alanda yüksek performans ve başarı
- Okumayı sevme
- Etkinliklere yoğun katılım
- Gelişmiş bir hayal gücü
- Yaratıcı olma
- Bireysel ve bağımsız olarak çalışabilme
- Espri anlayışı ve mizah yeteneği
- Herhangi bir yetene alanında yüksek performans
- Alakasız durum ve olaylar arasında ilişki ve bağlantı kurabilme
- Kendini ifade edebilme becerisi **(**Akarsu, 2004).

2.1.3.4. Özel Yeteneklilerin Duyusal Özellikleri

- Öğrenmeye istekli olma
- Özgüven
- Yüksek motivasyon

- Yeniliklere açık olma
- Kendine dair olan farkındalık seviyesi
- Öz kontrol becerisine sahip olma
- Empati yapabilme
- Risk alabilme
- Cesur olma
- Keşfetmeye ilgi duyma
- Yalnızlığı sevme
- Estetik duyarlılığının olması
- Sezgisellik
- Monotonluktan sıkılma
- Özgün olma
- Liderlik
- Dünya problemlerine merak
- Duygusal olarak aşırı tepkiler verme
- Kendini geliştirme isteği
- Ahlaki değerlere ilgi
- Haksızlığa gelememe (Akarsu, 2004).

2.1.3.5. Özel Yeteneklilerin Bedensel Özellikleri

- Motor gelişimleri daha erken tamamlanır
- Duyuları akranlarına nazaran daha erken gelişmiştir
- Aileler, özel yetenekli bireylerin bebeklik döneminde daha az ağladıkları, yeme problemi yaşamadıkları ve sağlıklı olukları bilgilerini aktarmışlardır
- Fiziki yapılarının ortalama üzeri olduğu söylenebilir (Ataman, 2008).

2.1.4. Özel Yeteneklilerin Tanılanması

Günümüzde özel yetenekli bireyleri tanılamaya yönelik olarak kullanılan

değerlendirme araçları, bireylerin problem çözme becerisini, yaratıcılık ve yeteneğini ölçebilecek formatta geniş kapsamlı ve çoklu değerlendirme içeren araçlardır (Tarhan ve Kılıç, 2014). Özel yetenekli çocukların tanılanması aşamasında birden fazla değerlendirme yapılmaktadır. Aile, öğretmen ve uzman görüşleri, portfolyo dosyaları vb. gibi çocuk hakkında bilgi toplanılabilecek her veri değerlendirmede kullanılabilir. Tanılamanın doğru bir şekilde yapılabilmesi ve objektif sonuçlar alınabilmesi için nicel değerlendirmeler neticesinde değerlendirmeye tabi tutulan öğrenciler hakkında nitel değerlendirmeler de yapılarak öğrencilerin tanılanma durumu ile ilgili nihai sonuca varılmalıdır (Sak, 2014).

2.1.4.1. Bireysel Zekâ Testleri

Ülkemizde özel yeteneğin tanılanması için bireysel olarak uygulanan zekâ testleri arasından en sık kullanılanlar Wechsler Zekâ Ölçeği (WISC-R) ve Stanford Binet Zekâ Ölçeği'dir. Bu testler IQ testi olarak da bilinmekte ve ortalama test puanı 100 puan olarak bilinmektedir. 130 puan ve üzeri bir puan elde eden bireylerin özel yetenekli olduğu kabul edilmektedir (Sak, 2014).

2.1.4.2. Grup Zekâ Testleri

Özel yetenekli bireylerin belirlenmesi için kullanılan grup zekâ testleri adından da anlaşılacağı üzere kalabalık gruplar içerisinde bulunan özel yetenekli bireyleri belirlemeye yönelik olarak geliştirilen ve bireylerin yaşıtları veya kendi sınıf seviyelerine dair görüşe sahip olunabilmesi için uygulanan, uygulanması ve yorumlanması oldukça kolay olan testlerdir. Bu testler; kalabalık gruplar içerisinde bulunan ve özel bir yeteneğe sahip olma ihtimali olan bireylerin grup içerisinde ve kısa bir sürede belirlenmesi amacını taşımaktadır (Kurtulmuş, 2010).

Bireysel zekâ testleri ile karşılaştırıldığında grup zekâ testlerinin geçerlik ve güvenilirlikleri daha düşük olmakla birlikte grup zekâ testleri her ne kadar zamandan tasarruf edilmesi açısından uygun olsa da kalabalıkla eş zamanlı olarak ve alanında yetkin kişilerce uygulanmadığından bireylerin gerçek performanslarına dair bilgileri

yansıtamayabilir. Grup zekâ testleri arasında bireylere en sık uygulanan testlerin; Kuhlman Anderson Zekâ Testleri, The Henmon Nelson Zihinsel Yetenek Testleri ve Bilişsel Yetenek Testleri olduğu söylenilebilir (Akt. Kurtulmuş, 2010).

2.1.5. Özel Yeteneklilerin Eğitimleri

2.1.5.1. Osmanlı Dönemi

Ülkemizde özel yetenekli bireylerin eğitimine 1400'lü yılların ortalarında Osmanlı Devleti zamanında Sultan 2. Murad önderliğinde kurulan Enderun Mektebi'nde başlanmıştır. Sultan 2. Murad'dan sonra Fatih Sultan Mehmet tarafından yeniden revize edilen Enderun Mektebi'nin asli amacı, özel yetenekli bireyleri devletin üst düzey makamlarına tam donanımlı şekilde yetiştirmekti (Davaslıgil ve ark., 2004).

Enderun Mektebi'nin önemi ve etkisi Sultan Abdülmecid zamanında azalmaya başlamış, 2. Abdülhamid'in hükümdarlık yaptığı yıllardan 1909 yılında tamamen kapatılmıştır (Akkutay, 2004).

2.1.5.2. Cumhuriyet Dönemi

Cumhuriyet Türkiyesi'nde özel yetenekli çocukların eğitimlerini konu alan kanun 16 Nisan 1929'da resmi gazetede yayımlandığı andan itibaren yürürlüğe girmiştir. 1416 sayılı bu kanun tam anlamıyla özel yeteneklilere yönelik olmasa da orta ve yükseköğretimden mezun olan bireylerin Türkiye Cumhuriyeti Devleti adına farklı ülkelerde eğitimlerinin destekleneceği belirtilmiştir (Çakır, 2015). Bu tarihten 19 sene sonra 12 Temmuz 1948'de 'İdil Biret ve Suna Kan'ın Yabancı Memleketlere Müzik Tahsiline Gönderilmesine Dair Kanun' çıkarılmış ve yıl 1956'da daha da kapsamlaştırılarak '6660 Sayılı Müzik ve Plastik Sanatlarda Olağanüstü Yetenek Gösteren Çocuklar Hakkında Kanun' yürürlüğe girmiştir (Akt. Karabulut, 2010). İlgili kanunun günümüzde hala yürürlükte olduğu bilinmekte olup 1978 yılından itibaren kanun kapsamında alımların gerçekleşmediği bilinmektedir. 1948 yılından 1978 yılına dek dünyaca ünlü yaklaşık 20 civarı sanatçı bu kanun kapsamında eğitilmiştir (Akt.

Yıldız, 2010).

1960 yılında Ankara ili ilkokullarında yeni bir uygulama denenmiş olup bu uygulama özel sınıf ve türdeş sınıf uygulaması olarak bilinmektedir. Farklı okullardan seçilen özel yetenekli çocuklar bu sınıflarda yetiştirilmiştir. Hemen ardından 1961 yılında kabul edilmiş olan özel eğitim ihtiyacı olan çocukların eğitimleri için özel maddeler konulması ve bu duruma bağlı olarak 222 numaralı İlköğretim ve Eğitim kanunu çıkarılmış olup özel eğitimde yeni bir döneme geçilmiştir. Bu duruma istinaden Türkiye'de özel eğitime dair atılacak adımlar ve alınacak kararlara yönelik olarak 10 yıllık bir plan hazırlanmıştır. Hazırlanan plana ilaveten özel yetenekli çocuklara hitaben açılacak kurum ve sınıfların da zaman ve lokasyon olarak planlamaları yapılmıştır (Çağlar, 2004).

1962 yılında ise MEB Talim Terbiye Kurulu özel yetenekli çocuklara yönelik olarak özel sınıf ve özel okullar açılabileceğine yönelik yönetmeliği hayata geçirmiştir (Çağlar, 2004). Takip eden 1963 yılında fen ve matematik alanlarında özel ilgi ve özel yeteneğe sahip olan ve ilkokuldan üniversiteye kadar eğitim gören tüm öğrencilerin ilgi ve yeteneklerini desteklemeyi amaçlayan, çeşitli yarışma ve projeler düzenleyerek öğrencileri araştırmaya teşvik eden ve alanında çalışmalar yapacak bilim insanları yetiştirilmesine katkıda bulunmayı amaçlayan TÜBİTAK kurulmuştur (Karabulut, 2010).

1964 ve 1965 yıllarında Ankara, Bursa, Eskişehir, İstanbul ve İzmir gibi büyük şehirlerde üst özel sınıflar açılmıştır. Fakat hem türdeş sınıflar hem de üst özel sınıflar MEB tarafınca kapatılmıştır. Türdeş sınıfta eğitim gören çocuklar şimdiki TED Koleji olan eski Maarif Koleji'ne geçirilmiştir (Dağlıoğlu, 1995). 1964 yılı içerisinde ortaöğretime devam eden özel yeteneklilere yönelik olarak, özel yetenekli çocukların eğitimlerini desteklemek adına 6. Millî Eğitim Şurası kararları kapsamında Ankara Fen Lisesi açılmıştır (Yıldız, 2010). Ankara Üniversitesi'nin 31.08.1964 gününde ve 2718 sayı numaralı senato kararı ile eğitim fakültesinin kurulmasına karar kılınmış olup Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde özel eğitim ile ilgili bölüm açılmıştır. Lisans programı, yüksek lisans programı ve doktora programlarının bulunduğu özel eğitim bölümünde özel yeteneklilerin eğitimine dair dersler de verilmiştir (Çağlar, 2004).

1989-1990 eğitim ve öğretim yılında ilk kez İstanbul'da faaliyete geçen Anadolu Güzel Sanatlar Liseleri'nde de güzel sanatların çeşitli alanlarına özel ilgi ve özel yeteneği olan öğrencilerin eğitim alması hedeflenmiştir. Yetenek sınavları ile okula alımların kabul edildiği Anadolu Güzel Sanatlar Liseleri'nin eğitim süresi dört yıldır (Bildiren, 2011). Sosyal bilimler ve edebiyat alanında özel ilgi ve yeteneğe sahip olan öğrencilerin eğitim görmesi ve bu alanlara yönelik bilim insanları yetiştirilmesi amacı ile 2003 yılından itibaren Sosyal Bilimler Liseleri açılmaya başlanılmıştır (MEB, 2019).

Ülkemizde özel yetenekli çocuğa sahip ailelerin katılımı ile 1993 yılında Türkiye Özel Yetenekli Çocuklar Eğitim Vakfı kurulmuş olup vakfın misyonu ise özel yeteneğe sahip çocukların eğitimleri, okulların özel yetenekliliğe dair sosyo kültürel çalışmaları ve çalışmalara aktif katılımların sağlanması olarak belirlenmiştir. Bahse konu vakıf, ülkemizdeki özel yetenekli çocukların tanılarının ilk anından yüksek öğrenimlerinin sonuna kadar olan süreçte hem çocuklara hem de ailelere çeşitli alanlarda destek vermeyi benimsemiştir (Bildiren, 2011).

Özel yetenekli çocukların eğitimi ile ilgili çalışmalar MEB tarafınca başlatılmıştır. Ancak özel yeteneklilerin eğitimine özel eğitim kurumlarının da desteği bulunmaktadır ki bazı özel eğitim kurumları MEB müfredatına bağlı kalarak zenginleştirilmiş bir müfredatı yatılı eğitim olacak şekilde vermektedir (Akt. Yıldız, 2010).

2002 yılı içerisinde İstanbul Üniversitesi'nde kuruluşu gerçekleştirilen Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü Özel Zekâlılar Eğitimi Anabilim Dalı'nda lisans ve lisansüstü eğitim programları yer almaktadır (Yıldız, 2010). Özel yeteneklilerin eğitimi hususunda Anadolu Üniversitesi ile TÜBİTAK işbirliğinde bulunmuş ve 2007 yılında Özel Yetenekliler Eğitim Programı (ÜYEP) kurulmuştur. ÜYEP 2014 yılı içerisinde uygulama ve araştırma merkezine çevrilmiştir (Yıldız, 2010). Burada özel yetenek ve yaratıcılık hususunda tanılama, araştırma, rehberlik ve eğitim çalışmaları yürütülmektedir.

Türkiye'de yeniliklere açık, farklılıklarından çekinmeyen, donanımlı ve iyi yetişmiş bireylerden oluşan bir toplum yetiştirmeye ihtiyaç vardır. Özel yetenekli bireylere kendilerini geliştirmek ve yetiştirmek için doğru ortam ve imkânlar sunulmadığı takdirde yetenekleri körelebilir veya mevcut performansları yasal olmayan çeşitli platformlarda kötüye kullanılabilir. Bu bireyler uzman eğitim kadrosundan oluşan eğitimciler ve geniş kapsamlı, zenginleştirilmiş programlar ile çeşitli yeteneklere sahip yaşıtları ile birlikte yapacakları çalışmalar, tasarlanacak araştırma ve projelerle desteklenildiği takdirde bilişsel, duygusal ve sosyal alanlarda yaşayacakları sorunların önüne geçilmiş olunacak, daha mutlu bireyler olmalarına olanak tanınacaktır (MEB, 2013).

2.1.6. Bilim ve Sanat Merkezi (BİLSEM)

Ülkemizde 1992 yılında özel yetenekli öğrencilerin eğitim alması amacı ile 'Ek Ders Uygulama Okulu' adlı bir proje başlamış olup Bilim ve Sanat Merkezleri bu projenin devamı niteliğinde hayata geçirilmiştir (Sezginsoy, 2007).

MEB Özel Eğitim Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü bünyesinde bulunan Bilimve Sanat Merkezleri, özel yetenekleri tanılanmış olan öğrencilerin eğitim ve öğrenim gördükleri genel eğitim okullarına ilaveten eğitim ve öğrenim alabilecekleri özel eğitim kurumlarıdır (MEB, 2019).

2.1.6.1. Bilim ve Sanat Merkezleri'nin Amacı

BİLSEMler, özel yeteneğe sahip olan öğrencilerin öncelikle Atatürk ilke ve inkılaplarına bağlı; görev ve sorumluluklarını bilen ve bu bilinci davranışlarına aktarabilen bireyler yetiştirmeye yönelik bir politika benimsemiştir. BİLSEM'ler insani, Millî ve ahlaki değerleri bilen, benimseyen, ülkesini ve milletini koruyan, gelişimine katkı sağlayan, özgür düşünce yapısına, geniş bir vizyona sahip; lider ruhlu, yaratıcı, yenilikçi ve ülkesinin kalkınmasına destek olacak bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır (MEB, 2019). Öğrencilerin bilimsel yaklaşımlar ile estetiği birleştirmelerine, üretken, sorun çözebilen ve kendini gerçekleştirmiş bireyler olmalarına katkı sağlayan; özel yeteneğe sahip öğrencilerin beceri, yetenek ve

yaratıcılıklarını erken dönemlerde fark edilmesinin sağlanarak bu becerilerin en doğru ve de üst düzeyde kullanılmasına destek olan kurumlardır. Ayrıca BİLSEM'ler yaratıcı düşünme becerisi, keşifler, icatlar, sosyal iletişim becerileri, inovasyon, liderlik ve sanata yönelik becerilerin geliştirilmesine dair çalışmalara ilave olarak öğrencilerin disiplinler arası düşünebilme, sorun çözme becerilerini geliştirme ve öngörülen ihtiyaçların giderilmesine yönelik projeleri hayata geçirmelerine de katkı sağlamaktadır (MEB, 2019).

2.1.6.2. Eğitim Yaklaşımları

Öğrenciler BİLSEMlere kendi okul saatleri dışında tercihlerine bağlı olmak üzere hafta içinde veya hafta sonunda devam edebilirler (MEB, 2019). Öğrencilerin yetenekleri doğrultusunda proje, farklılaştırılmış, zenginleştirilmiş ve disiplinler arası eğitim etkinlikleri planlanır ve öğrencilerin alacağı eğitim ve öğretim bireysel eğitim ve/veya grup eğitimi olacak şekilde yürütülür (MEB, 2019). Eğitim ve öğretim esnasında gerçekleştirilecek etkinliklerin planlanması T.C. Millî Eğitim Bakanlığı'nca belirlenen yıllık çalışma takvimi doğrultusunda gerçekleştirilir ve yaz tatili, ara tatil ve yarıyıl dönemlerinde yaz okulu, kış okulu ve çeşitli öğrenci kampları planlanabilir. İlgili eğitim öğretim yılının dönem sonlarında BİLSEM okul müdürlükleri nezdinde hazırlanan değerlendirme raporları Bakanlığa iletilir (MEB, 2019). Öğrenciler uyum, destek eğitim, bireysel yetenekleri fark ettirme, özel yetenekleri geliştirme, proje üretimi ve yönetim programlarına dahil edilir. Ayrıca öğrencilerin hem okul içi hem de okul dışı çeşitli doğa, çevre ve kültür etkinlikleri ile eğitim ve öğretimleri desteklenir (MEB, 2019). Eğitim programlarının hazırlanmasında öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini destekleyecek ve geliştirecek, programların her aşamasında değerler eğitiminin yer verildiği planlamaların yapılmasına dikkat edilir (MEB, 2019). BİLSEM'de hayata geçirilecek etkinliklerin hepsinin temelinde proje üretme ve proje geliştirme çalışmaları baz alınır (MEB, 2019).

2.1.6.3. Öğrenci Seçme Süreci

Müzik, resim ve genel zihinsel yetenek alanlarında akranlarına kıyasla üst düzey bir beceri performansına sahip olduğu gözlemlenen ilkokul 1., 2. ve 3. sınıf öğrencilerinin okullarındaki öğretmenleri tarafınca aday gösterilmesi üzerine BİLSEM seçim süreci başlamış olur. Öğrenci seçme süreci başlamadan önce sınıf öğretmenlerine İl Millî Eğitim Müdürlükleri tarafınca bilgilendirme toplantıları yapılır. Ardından sınıf öğretmeni tarafından BİLSEM'e aday gösterilecek öğrenciler e-Okul Yönetim Bilgi Sistemi'nde bulunan öğrenci gözlem formu ile yetenekli oldukları alandan aday gösterilirler (müzik, resim, genel zihinsel yetenek). Aday işlemleri tamamlanan öğrenciler MEB tarafınca belirlenen ölçme araçları grup taramasına alınırlar ve bu tarama ile ülke ortalamasına göre derecelendirilirler. Taramanın ardından belirlenen ölçüt puanında ya da üzerinde performans gösteren öğrenciler Rehberlik Araştırma Merkezleri'nde (RAM) bireysel taramaya tabi tutulurlar. Tarama sonrasında komisyon değerlendirmesi ile belirlenen öğrenciler BİLSEM'de eğitim görmeye hak kazanmış olurlar (MEB, 2019).

2.2. İki Kere Farklılık Kavramı

İki kere farklılık kavramı, bazı alanlarda bir veya birden fazla yeteneklilik sergilerken bazı alanlarda da bir veya birden fazla yetersizlik ya da güçlük yaşayan bireyleri içine alan bir kavramdır (Atmaca vd., 2022). Öyle ki yeteneklerin ve yetersizliklerin farklı pek çok çeşidi bulunmakta olduğundan iki kere farklılık kavramını tek bir tanım içine sığdırmak mümkün değildir (Reis vd., 2014).

Bilim ve teknoloji, fen ve matematik, sosyal ve görsel sanatlar, sahne sanatları ya da insanların aktif olarak sürece dahil olduğu bir ya da birden fazla alanda gösterilen özel başarı, yüksek yaratıcılık potansiyeli gösterirken resmi olarak belirtilmiş ölçütlere istinaden bir veya birden fazla alanda da yetersizlik gösteren öğrenciler 'İki Kere Farklı Çocuklar Ulusal Komisyonu'nda belirtilen tanımlamada iki kere farklı öğrenciler olarak nitelendirilmiştir (Reis vd., 2014). Adından da anlaşılacağı üzere iki kere farklı olan çocuklar akranlarına nazaran bir alanda güçlük ve yetersizlik yaşarken başka bir alanda da akranlarının çok ilerisinden gitmektedir. Silverman'a (1997) göre

çeşitli beceri alanlarında birbirlerinden bağımsız olarak farklı performanslar sergileyen iki kere farklı çocukların beceri seviyeleri de birbirlerinden oldukça farklı ve birbirlerine paralel gitmeyen bir zamanlamayla gelişebilir.

Çeşitli alanlardaki özel yetenekleri bulunan iki kere farklı çocuklar bu yeteneklerinin yanında Özgül Öğrenme Güçlüğü (ÖÖG), Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB), Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu (DEHB), fiziksel yetersizlikler, işitme yetersizlikleri, görme yetersizlikleri, davranış bozuklukları, duygusal bozukluklar, dil ve konuşma bozuklukları gibi çeşitli güçlükler de yaşayabilmektedirler. Özel yetenek ile birlikte görülebilen bu bozukluklara eşlik etmeyen tek yetersizliğin 'zihinsel yetersizlik' olduğu Engelli Çocuklar Eğitimi Yasası'nda (Individuals with Disability Education Act Amendments of 1997: [IDEA], 1997) da belirtilmiştir (Foley-Nicpon, Allmon, Sieck ve Stinson, 2011). İki kere farklılığa yönelik olarak yapılan çalışmalara bakıldığında özel yeteneğe sıklıkla eşlik eden yetersizliklerin OSB, DEHB ve ÖÖG olduğu görülmektedir (Foley-Nicpon ve Kim, 2018).

2.2.1. İki Kere Farklı Özel Yeteneklilerin Özellikleri

Bir yönüyle akranlarına kıyasla okumada, matematiksel işlemlerde ve yazılı anlatım becerilerinde yetersizlik gösterirken diğer bir yanıyla da resim, müzik ya da bilişsel becerilerde akanlarına nazaran özel bir yetenek sergilerler (Baum, 1990).

Farklı alanlarda özel yetenek ve başarı gösterirken akademik becerilerde başarıları kendilerinden beklenen performansın altında kalan ancak bu öğrencilerin yaşamış oldukları bu birbiri ile bağdaşmayan durumların sebebi erişilebilir eğitim olanaklarının bulunmaması ya da sağlık sorunlarının sebebi olarak görülmemelidir.

İki kere farklı olan bireylerin hepsi aynı alanda yetenek göstermeyeceği gibi aynı alanda yetersizlik göstermeyecekleri de bilinmektedir. Dolayısıyla tüm iki kere farklı bireyler birbirlerinden farklı özellikler sergilese de bazı özellikleri ortak olarak paylaşabilirler (Reis vd., 2014; Sosland, 2022). Öyle ki yalnızca bir yetersizliği olan yahut yalnızca özel yeteneğe sahip olan bireylere nazaran iki kere farklı tanısı olan bireylerin akademik özgüvenlerinin daha düşük olduğu, rahatsız edici davranışlarının

bulunduğu, motivasyonda düşüşler yaşadıkları ve duygusal anlamda zorluklar ve bozukluklar yaşadıkları bilinmektedir (Reis vd., 2014).

- Okuma sorunları
- Sözlü ifadeleri rahatça kullanabilme ancak yazılı ifadelerde zorlanma
- Dil becerilini uygun şekilde kullanamama
- Kuvvetli bir gözlem yeteneği ancak bellek problemleri
- Geniş, farklı ve bir o kadar da enteresan bir hayal gücü
- Kendinden başkalarını eleştirme, bununla birlikte empati yapabilme becerisi
- Çeşitli ilgi alanları fakat öğrenmede yaşadıkları güçlükler nedeni ile bu ilgi alanlarını gerçekleştirmede istikrarlı olamama
- Hissettiklerini ve duygularını tam anlamıyla ifade edemediklerini düşündüklerinde duygusallaşıp ağlamaya başlama, sinirlenip öfkeli hareketler sergileme gibi davranışlarda bulunma ve bu davranışlar neticesinde kendisinden beklenen olgunlukta değilmiş gibi algılanma
- Özel özelliklerini özgürce sergilerken yetersizlik yaşadıkları alanlarda desteğe ihtiyaçları bulunmakta olduğundan bu iki bağımsız durumun dışarıya inatçı ve sert bir tutum gibi gözükmesi
- Farklılıkları sebebi ile anlaşılamayabilecek olduklarından arkadaş ilişkilerinde dışlanmış veya kabul edilmemiş hissetme gibi özellikler sergileyebilirler (Mısırlı Taşdemir ve Ergül, 2019).

Paylaşılan bu ortak özellikler arasında en belirgin ve önemli özellikleri her birinin yeterliliklerinin yanında bir de eşlik eden yetersizliklerinin bulunmasıdır (Nielsen, 2002). Bu duruma bağlı olarak derslerinde anlatılan konu ve içerikleri anlamlandırma sorunu yaşayabilir, kendilerini ve anladıklarını ifade etmeye çalışırken zorlanabilirler, geniş ilgi alanları bulunmasına rağmen tek bir alan dahilinde başarı sergileyebilirler. Kısacası yeteneklerini sergiledikleri alanlarda özel bir başarı gösterirlerken yetersizliklerinin bulunduğu alanlarda düşük başarı gösterirler (Sosland, 2022).

Aşağıda iki kere farklı öğrencilerin güçlü ve zayıf yanları sunulmuştur. Unutulmaması gereken bir önemli husus bahsedilen özelliklerin hepsinin iki kere farklı bireylerin her birinde görülmeyebileceği veya her iki kere farklı öğrencide görülmeyebileceğidir (Fugate, 2014).

2.2.1.1. İki Kere Farklı Bireylerin Güçlü Yanları

- Sözel becerilerde özel performans
- Zengin bir sözcük dağarcığı
- Üst bilişsel düşünme becerisi
- Mizah ve espri anlayışı
- Çeşitli ilgi alanları
- Yaratıcılık
- Problem çözebilme kabiliyeti
- Eleştirel düşünme becerileri
- Akıl ürütme ve muhakeme yapabilme becerisi
- Yoğun merak ve geniş bir hayal gücü
- Enerjik olma
- Derin ve karışık fikirler üretme becerisi
- Gözle görülemeyen kavramlara merak ve ilgi duyma

2.2.1.2. İki Kere Farklı Bireylerin Zayıf Yanları

- Sosyal becerilerde zayıf performans
- Yazılı anlatım bozuklukları ve yazılı anlatımda zorlanma
- Organizasyon ve planlama becerilerinde yetersizlikler
- Özgüven eksikliği
- Akademik performansta başarısızlık
- Motivasyon eksikliği
- İnatçı olma ve asabi davranma

- Eleştirilere hassasiyet
- Yönergeleri anlamakta ve gerçekleştirmekte zorlanma
- Dağınık ve düzensiz olma
- Dikkat problemleri
- Bellek problemleri ve unutkanlık
- Matematik ve okumada sıralama ve yazma hataları, ezber güçlükleri, akılda tutamama

Yaşanılan bu problemler ekseriyetle akademik performansta ve okul ortamında gün yüzüne çıkarken evde ya da farklı bir ortamda daha aktif olup yüksek bir motivasyon sergiledikleri görülmüştür (The Understood Team, 2019).

2.2.2. İki Kere Farklı Özel Yeteneklilerin Tanılanması

Bazı alanlarda özel başarı gösterirken bazı alanlarda yetersiz performans ve düşük başarı gösteren iki kere farklı öğrencilerin her iki alandaki farklılıklarının aynı anda fark edilebilmesi güç olabilir. Alan yazında iki kere farklı özel yetenekli öğrencilerin fark edilebilmesinde öğretmenlerin, öğrencilerin sergiledikleri performanslarına bakarak göstermiş oldukları bazı özelliklerden yola çıkarak çocukları fark edebilmelerinin mümkün olabileceği yazılmaktadır ki bu özelliklerden yetersizliklere işaret edenler; ödevlerin eksik teslim edilmesi, dağınıklık, davranış sorunları, özel yeteneklerine rağmen akademik başarısızlıkları, organizasyon ve planlama becerilerinde problemler, zaman yönetiminde sınırlılıklar, motivasyon güçlükleri, matematik ve ezber yeteneklerinde kısıtlılıklar, okuma ve yazmada hatalar ile başarısızlıklar olabileceği gibi yeteneklerine işaret edenler ise yaşıtlarına oranla çeşitli alanlarda özel bir performans ve beceri göstermeleri olarak söylenebilir (Trail, 2006; Brody ve Mills, 2004).

Öğrencilerin gerçek potansiyellerini keşfetmelerinde öğretmenlerin görüş, gözlem ve düşünceleri büyük önem taşımaktadır (Baum vd., 2017). Brody ve Mills'e (2004) göre de iki kere farklı özel yeteneklilerin tespit edilmesinde öğretmenlerin takip ve dikkat edebileceği üç belirteç yol göstericidir.

1. Öğrencinin kendi yaşıtlarına kıyasla bir ya da birden fazla alanda yeteneği,
2. Öğrencinin kendisinden beklenilen performansın göstermiş olduğu performansla arasında güçlü farklar olması,
3. Bu güçlü farkların kaynaklandığı bir ya da birden fazla alanda öğrenmeye dayalı güçlüklerin var olması.

Ancak bilinmesi gerekmektedir ki bu farklılık ve performans tutarsızlıkları yalnızca öğrenme güçlüklerinden kaynaklanmıyor olabilir (Silverman, 1989). Dolayısı ile öğrencinin iki kere farklı olduğunun düşünülmesi için öğrencinin her alandan, her anlamda oldukça iyi ele alınması; gözlemlenmesi ve öğrenci hakkında mümkün olduğunca fazla veri toplanması önem taşımaktadır (Brody ve Mills, 2004).

İki kere farklı olabileceği düşünülen öğrencilerin tanılanması aşamasında ilk adım öğrencileri taramadır ve özel yeteneklilerin eğitimlerinde oldukça önemli bir yere sahiptir (McBee vd., 2016). Tarama ile öğretmenler öğrencilerini gözlemler ve ardından analiz sürecine geçerler, mevcut tarama sonrası elde edilen bulgulara istinaden aday gösterme süreci başlar ve öğretmen belirlediği öğrencilerini daha geniş ve kapsamlı bir tarama sürecine dahil edilmek üzere aday gösterir ve aday gösterilen öğrencinin mevcut potansiyeli çeşitli testlerle değerlendirilir ki öğrencinin tanılanması durumuna bu testlerin sonuçlarına istinaden karar verilmektedir (Özak, Vural ve Avcıoğlu, 2018).

Tarama ve tanılamanın iki kere farklı öğrencinin yalnızca özel yeteneğine ya da yetersizliğine yönelik değil, her ikisini de ayrı ayrı belirlenebilmesine yönelik olması gerekmektedir ve her ikisinden de ayrı ayrı tanısının bulunması gerekmektedir (Association NE. The Twice Exceptional Dilemma. Washington, USA; 2006). Ancak yetersizlik ve yeteneğin birlikte görüldüğü bireylerin iki kere farklılık tanısından bahsedilebilir.

2.3. Özgül Öğrenme Güçlüğü (ÖÖG) Kavramı

Literatürde yer alan araştırmalar incelendiğinde özgül öğrenme güçlüğü terimi, özel öğrenme güçlüğü, özgül öğrenme bozukluğu, özel öğrenme bozukluğu, öğrenme yetersizliği gibi ifadelerle de karşımıza çıkmaktadır (Soysal ve diğ., 2001; Yiğiter,

2005). Dünyada ÖÖG ile ilgili gerçekleştirilen çalışmaların ilkinin 19.yy sonlarında olduğu bilinmektedir (Bender, 2007; Pekel, 2010). ÖÖG'ye yönelik ilk araştırmaların tıp alanında gerçekleştiği ve eğitim alanındaki araştırmaların 20. yy. sonlarında başladığı söylenilebilir. 1896 yılında Dr. Morgan yayınlanan makalesinde 14 yaşındaki Percy'nin normal bir gelişim seyretmesine rağmen okuma ve yazmada güçlük çekmesinden ve zorluklar yaşamasından söz etmiştir ve bu zorlukları "kelime körlüğü" olarak nitelendirmiştir (Korkmazlar, 2003). Percy'nin, akranları gibi görebilmesine ve akranlarına paralel bir zekâya sahip olmasına rağmen okumada ve bellekle ilgili işlemlerde problemler yaşadığı ifade edilmiştir (Pekel, 2010). Morgan (1986) ÖÖG'ye sahip bireylerin belli başlı alanlarda başarılı olduklarını ancak akademik başarı gerektiren alanlarda başarıya erişebilmekte güçlükler yaşadıklarını dile getirmiştir.

1925 yılında Dr. Samuel Orton ve arkadaşlarınca 14 çocuk üzerinde yürütülen bir araştırmada zihinsel yetersizlik sergiledikleri düşünülen çocukların aslında normal ve/veya normalüstü zekâya sahip oldukları belirlenmiş, bu çocukları "tersten görme" terimi ile özdeşleştirmişlerdir. Tersten görme tanımının açılımına bakıldığında, zekâ seviyesi normal ya da normalüstü olan, fiziksel bir yetersizliği ya da farklılığı bulunmayan fakat okuma ve yazmada güçlükler yaşayan bireyler olacak şekilde tanımlandığı görülmektedir. 1925 yılına dek aslında ÖÖG belirtileri gösteren ancak zihinsel yetersizlik belirtileri ile karıştırılan ve zihinsel yetersizlik tanısı almış olan bireylerin çokluğundan bahsedilebilir (Bender, 2014; Korkmazlar,2003).

Öğrenme güçlüğü tanımından ise ilk kez 1962 yılında Samuel Kirk tarafınca Chicago'da gerçekleştirilen bir konferansta bahsedilmiştir (Koç, 2012). Gerçekleştirilen bu konferans evrensel olarak ÖÖG'ye yönelik bir milat olarak kabul görmektedir (Özyeşil, 2014). Kirk (1983) ÖÖG'yi okuma ve okuduğunu anlamada güçlükler, yazım ve imla hataları, matematik becerilerinde sorunlar, dil ve konuşma becerilerinde gecikmeler, yetersizlikler ya da bozukluklar olması şeklinde tanımlamaktadır.

Korkmazlar'a (2003) göre ÖÖG; normal veya normal üzerinde bir zekâ puanına sahip, psikolojik ya da nörolojik bir tanısı bulunmayan, duyusal bir kusuru

olmayan, standart ve eşit eğitim imkânlarına rağmen yaş ve zekâ düzeyine paralel başarı göstermeyen bireylerin, dinleme ve konuşma becerilerinde, okuma ve yazma becerilerinde, akıl yürütme ve matematiksel alanlardaki becerilerinde güçlükler yaşaması ile kendini gösteren bir durumdur ve ülkemizde ÖÖG için genellikle bu tanım benimsenmektedir (Akt. Demir, 2005).

Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders'e (DSM-V; 2013) göre ÖÖG nörogelişimsel bir bozukluktur ve temel akademik becerilerin kazanılamaması durumunu ifade etmektedir. DSM-V'de bahsedilen temel akademik beceriler; okunan kelimelerin hatasız ve doğru okunabilmesi, okunan metni anlama, yazılı ifadeleri doğru kullanabilme, yazım kurallarına uyma, aritmetik becerilerde yeterlik ve matematiksel akıl yürütme becerilerinin varolması olarak söylenebilir. DSM-V tanı kriterlerine göre bireyin ÖÖG olabileceğini söylemek için bireylerin eğitim müdahalesi ve ortam uyarlanması desteklerine rağmen bahsedilen becerilerin en az birinde olan yetersizliğinin 6 ay boyunca istikrarlı bir şekilde sergilenmiş olması gerekmektedir. ÖÖG'ye sahip olan bireylerin çeşitli alanlarda yetersizlikler yaşayabildikleri ve bu yetersizlik alanlarının genellikle okuma, yazma ve matematik alanlarında gözlemlendiğini söylemek mümkündür (Güzel-Özmen, 2017).

ÖÖG'nin kızlara nazaran erkeklerde görülme sıklığının 3 kat daha fazla olduğu bilinmektedir (Demir, 2005; Özçivit-Asfuroğlu ve Fidan, 2016). Ancak ÖÖG'ye sebep olan etmenler tam olarak bilinmemekte olup (Altun ve Uzuner, 2016; Yiğiter, 2005) ağırlıklı olarak biyolojik etmenlere dayalı olduğu düşünülmektedir (Kanpolat, 2016).

2.3.1. Özgül Öğrenme Güçlüğü Belirtileri

ÖÖG'nin görüldüğü bireylerin ortak bazı özelliklerinden bahsetmek mümkündür (Esen ve Çifci, 2000; Akın ve Sezer, 2010).

- Zihinsel yeteneği ile akademik başarısı arasında ters bir orantı
- Verilen yönergeleri anlamakta ve uygulamakta zorlanma
- Gün, ay ve sıralı işlemlerde sıralama hataları

- Yön kavramında sorunlar
- Saat öğrenmede güçlükler
- Zaman yönetimi problemleri, işlerini yetiştirememe, ödevini zamanında teslim edememe
- Beklenenden çabuk sıkılma
- Göz ve el koordinasyon beceri zayıflıkları
- Motor koordinasyon dengesinde problemler
- Tahtadaki yazıyı defterine geçirememe
- Hafıza problemlerinden dolayı ilgili defter ve kitabı okula getirmeyi ya da eve götürmeyi unutma
- Kendisine verilen bilgileri hafızada tutamama
- Akademik becerilerde akranlarından fark edilir derecede geride kalması
- Sınıf ortalamasının altında olma
- Okuma ve yazmada satır, sıra, kelime, hece ve ses atlamaları
- Okuma ya da yazmada kelimelere eklemeler yapma ya da kelimelerden ekler çıkarma, kelimeleri değiştirme (-file/-lif gibi)
- Harfleri ayna görüntüsü şeklinde ters algılama (-b/-d, -n/-u gibi)
- Kelimeleri ters algılama (-ev/-ve, -çok/-koç gibi)
- Sayıları ters yazma, ters algılama (-21/-12, -9/-6 gibi)
- Hesaplamalı işlemlerde hatalar yapma
- Okuma metnini takip etmede zorlanma
- Düzensiz yazma
- İmla, yazım ve noktalama hataları
- Orantısız yazma
- Zayıf bellek sorunları sebebi ile çabuk unutma

Yapılan araştırmalarda araştırmacıların, ÖÖG yaşayan bireylerin akademik beceri performanslarında göstermiş oldukları başarısızlıkların aslında dikkat, genelleme ve problem çözebilme yeteneklerinin eksikliğinden kaynaklandığını öne sürdüğü görülmektedir (Smith, 2004). ÖÖG tanısı olan çocukların yaşamış oldukları tüm bu zorlukların aşılabilmesi için çocuklara sunulacak çözümlerin olması önemlidir

(Çakıroğlu, 2015).

2.3.2. Özgül Öğrenme Güçlüğü Türleri

DSM-V'e (2013) göre ÖÖG; (1) Disleksi, (2) Diskalkuli, (3) Disgrafi olarak 3'e ayrılmaktadır. Disleksi, okuma güçlüğünü ifade ederken, Diskalkuli matematik alanında yaşanan güçlükleri ve Disgrafi ise yazılı anlatıma dair olan yazma güçlüklerini ifade etmektedir.

2.3.2.1. Okuma Güçlüğü - Disleksi

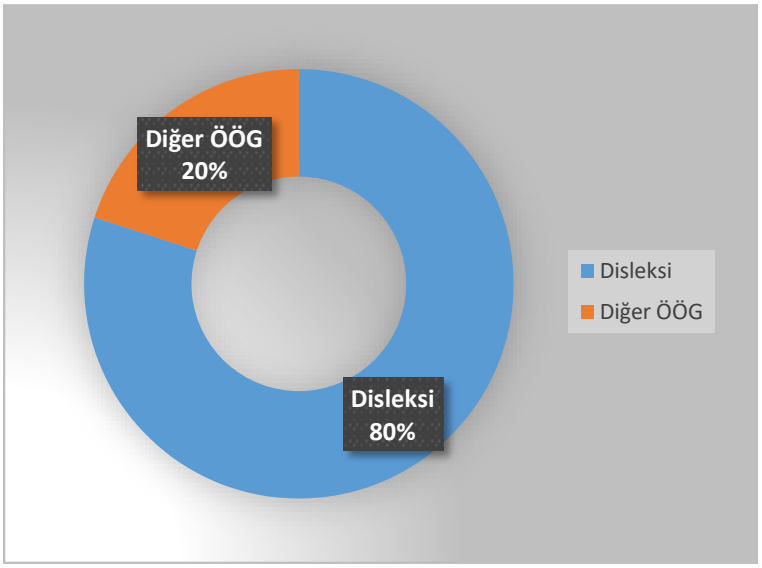
Nörolojik temele dayanan bir öğrenme güçlüğü olan disleksi, akıcı okumada problemlerle kendini gösteren ve okuduğunu anlama sorunlarını da içeren bir alt terimdir (Saraç, 2014). Disleksi terimini ilk kullanan kişi Alman asıllı bir göz hekimidir ve bu terimi 1872 yılı içerisinde beyinde gerçekleşen bir lezyona bağlı olarak okuma yetisini yitirmiş bir yetişkin için kullanmıştır (Guardiola, 2001).

Okuduğunu anlamada güçlükler yaşama, okuma kurallarının dışına çıkma ve uygun okuma yapamama, hecelerin yerlerini değiştirme, sözcükleri atlama ve/veya telaffuzunda hatalar yapma, okuma esnasında sıra, satır atlama ve çeşitli okuma güçlüklerinin varlığı disleksi yani okuma güçlüğü olarak nitelendirilmektedir (Morrison, 2016). Kelimeleri ters olarak okuma, okurken harf atlama, kelimeleri yuvarlama, doğru şekilde hecelere ayırmada zorlanma, yavaş okuma hızı, hatalı okuma, sesleri ve harfleri bağdaştırmada güçlükler de disleksi terimi ile ifade edilmektedir (Karabekiroğlu, 2012).

Amerikan Psikiyatri Birliği (American Psychiatric Association: APA) disleksiyi kelimeleri doğru bir şekilde ve akıcı olarak okuyamama, okuduğunu anlama ve aktarmada güçlük ve yetersizlikler yaşama olarak tanımlamıştır (APA, 2013). Disleksiye dair en önemli belirtilerin kelimelerin doğru telaffuz edilmemesi, okumanın akıcı bir şekilde olmaması, doğru şekilde yazmada güçlükler yaşanması ve okumaya geçememe ya da okumaya akranlarına nazaran daha geç geçebilme olduğu bilinmektedir (IDA, 2009; APA 2013).

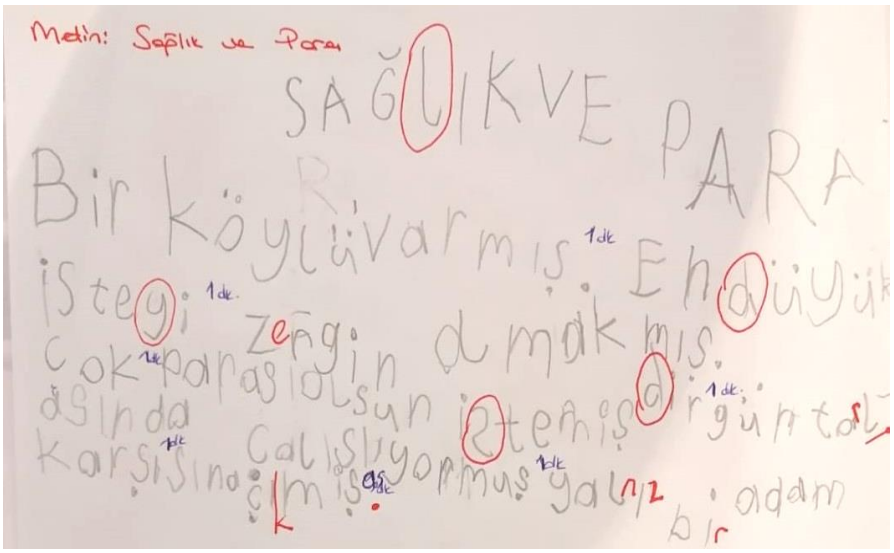
Yapılan araştırmalar neticesinde okul döneminde olan çocukların %5 ila %15'inde disleksinin görüldüğü alan yazında yer almaktadır ve bu oran en sık rastlanılan dezavantajlı grubun disleksili bireylerden oluştuğunu göstermektedir (Shaywitz ve Shaywitz, 2005; Schulte ve Körne, 2010; Vlachos, Andreou, Delliou ve Agapitou, 2013).

Şekil 2.3.2.1.1. ÖÖG Türleri İçinde Disleksinin Görülme Oranı (Lerner, 1989).

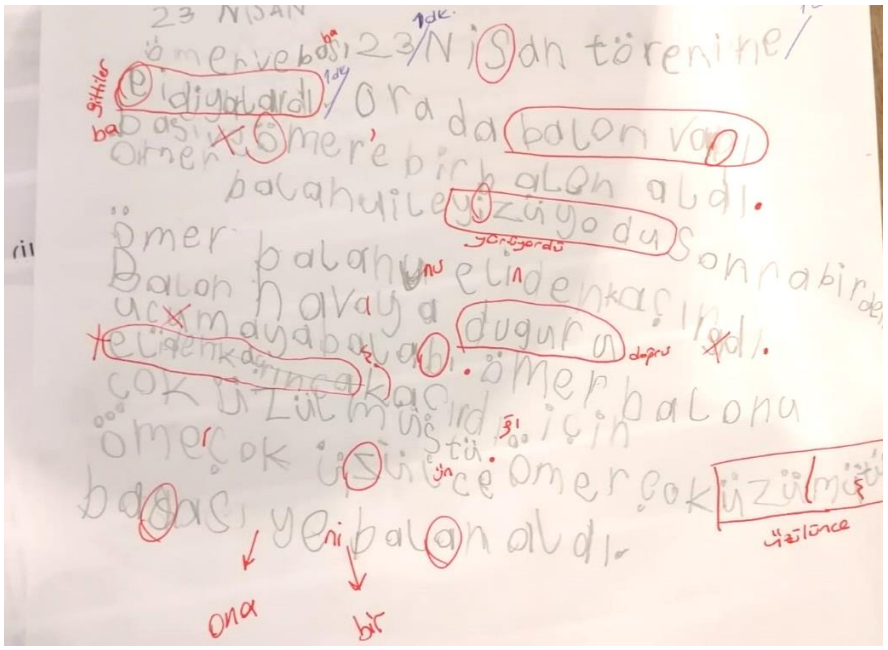


Aşağıda, disleksiye sahip öğrencilerin yazım hataları ve defter düzenlerine dair örnek görüntüler yer almaktadır.

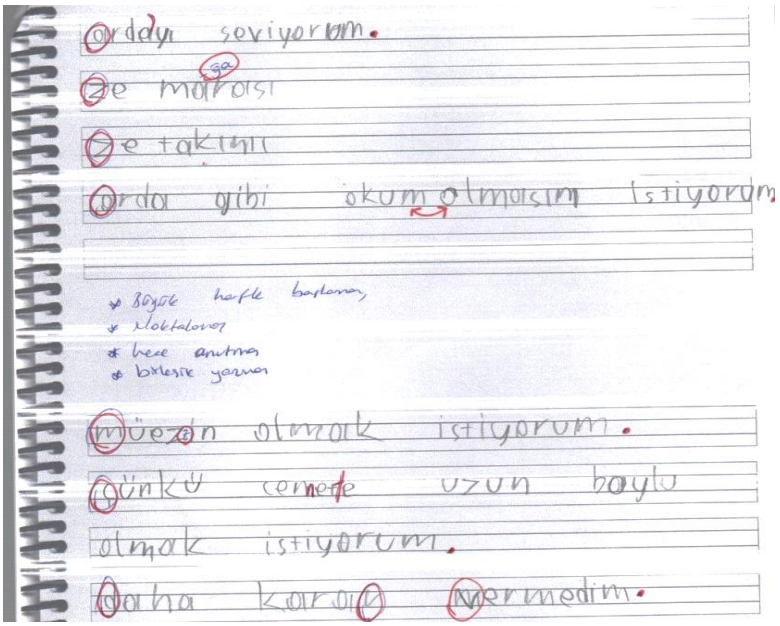
Resim 2.3.2.1.a. Disleksi Yazı Örneği - 1



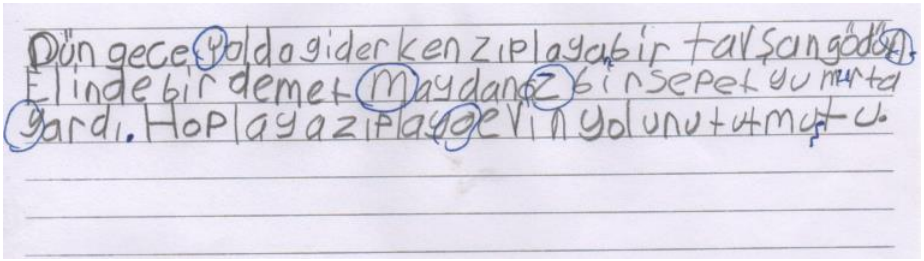
Resim 2.3.2.1.b. Disleksi Yazı Örneği - 2



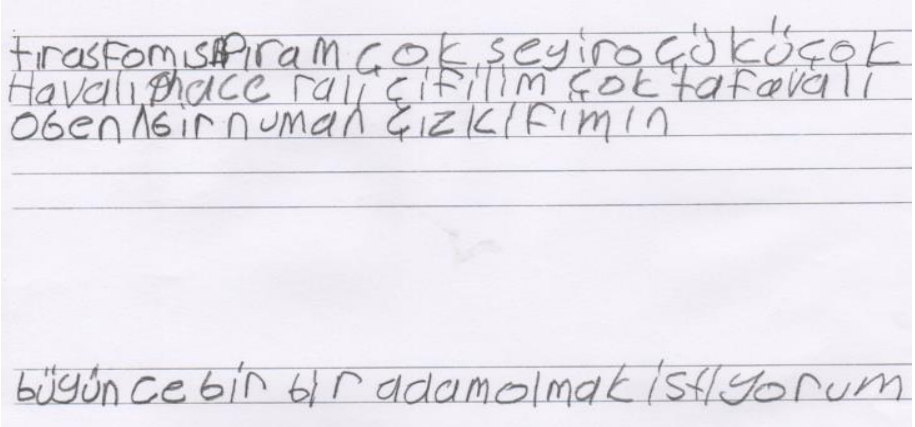
Resim 2.3.2.1.c. Disleksi Yazı Örneği - 3



Resim 2.3.2.1.d. Disleksi Yazı Örneği - 4



Resim 2.3.2.1.e. Disleksi Yazı Örneği - 5



2.3.2.1.2. Disleksi Genel Özellikleri

- Konuşmaya geç başlama
- Sesler ve harfleri bağdaştıramama
- Ezber yeteneğinde güçlükler
- Okumanın yavaş olması
- Okumanın hatalı olması
- Dil becerilerinde ve yazılı anlatımda zorlanma
- Organizasyon becerilerinde yetersizlik
- Yabancı dil öğrenmede sorunlar
- Sıralama hataları (günler, aylar, alfabe vb.)
- Sözcükleri sesletirken seslerin yerlerini değiştirme
- Kelimeleri yazarken harflerin yerlerini değiştirme
- Uyak ve kafiyeleri fark edememe
- Bellek problemleri
- Unutkanlık
- Yer, zaman, mekân algılamalarında sorunlar (IDA, 2009).

2.3.2.1.3. Disleksi Okul Öncesi Dönem Özellikleri

2.3.2.1.3.1. Motor Koordinasyon Becerileri

- Bağcık bağlama, düğmeleri iliklerden geçirmede zorlanma ve bu becerileri geç öğrenebilme
- Tek başına giyinirken zorlanma ve genellikle yardım alarak giyinebilme
- Sağ sol yön kavramı sorunlarından dolayı ayakkabı veya terlikleri ters ayaklara giyme
- Sakarlık olarak gözükebilecek derecede kendini sağa sola çarpma, ayakların bir yerlere takılması
- Kendisine atılan topu ya da nesneleri yakalamada, ileriye doğru fırlatma, topa vurma gibi eylemlerde güçlükler (Yavuzer, 2005).

2.3.2.1.3.2. Bellek Becerileri

- Sıralı işlemleri takip etmede ve sırasıyla saymada zorlanma
- Tekerleme, şiir, şarkı ezberlemede ve hafıza tutmada güçlükler
- Günlük rutin içerisinde aşina olduğu nesnelerin isimlerini anımsamakta zorlanma
- Uyak farkındalığının olmaması
- Dün, bugün, yarın gibi zaman bildiren sözcükleri hatırlayamama
- Sağını ve solunu karıştırma (Yavuzer, 2005).

2.3.2.1.3.3. Dil ve Konuşma Becerileri

- Konuşmada gecikme
- Kısıtlı sayıda sözcük bilgis
- Renkleri doğru isimlendirememe
- Dün, bugün, yarın gibi zaman bildiren sözcükleri yanlış kullanma
- Konuşmada pelteklik olması
- Telaffuzda seslerin yerlerini karıştırma (Yavuzer, 2005).

2.3.2.1.3.4. Genel Gelişim Becerileri

- Sırasıyla verilen yönergeleri takip etmede sorunlar
- İlgisiz görünme
- Dikkat problemleri
- Uygun ve olması gereken sözcüğü bulmada zorlanma
- Etkinliklere ilgisizlik
- O anki işle ilgilenmek yerine dikkatini resim yapmaya ya da kendi tercih ettiği nesnelerle ilgilenmeye verme (Yavuzer, 2005).

2.3.2.1.4. Disleksi İlkokul Dönemi Özellikleri

- Normal veya normalüstü bir zekâ puanı

- Akademik beceri performansının kendisinden beklenilen performansın altında seyretmesi
- Okuma gerektiren durumlarda isteksizlik, okuyamama, okumda başarılı olamama ancak okuma gerektirmeyen durumlarda daha başarılı olabilme
- Heceleyerek okumanın devam etmesi
- Yavaş okumanın olması
- Birbirine benzer harfleri okurken ve yazarken karıştırma
- Kelime ve cümle sonlarını gelişigüzel uydurarak tamamlama
- Noktalama, yazım ve imla kurallarına uymama
- Kendi okumasındansa ikinci kişi tarafınca okunanları daha iyi anlama
- Ödev yapmada isteksizlik
- Oldukça yavaş yazma
- Kendisinin dahi okuyamayacağı şekilde karışık ve kötü yazma
- Ödevleri konusunda sıklıkla yardım talep etme
- Matematikte dört işlem hataları yapma, işlem sembollerini karıştırma
- Çarpım tablosunu karıştırma, ezberleyememe
- Sayıları ters okuma
- Ödevlerini unutma
- Bölme işlemi yaparken ters yönden bölmeye başlama
- Yazmadan akıldan işlem yapmaya çalışma
- Toplama işleminde ters yönden toplamaya başlama
- Matematik işlemleri yaparken eldeleri unutma
- Sıralı işlemlerde zorlanma
- Olayların oluş sırasına göre anlatımında sıralamayı takip edememe
- Yön problemleri
- Jestleri, mimikleri, deyimleri anlamakta zorlanma, anlayamama
- Başarısız olmaktan, hata yapmaktan korkma

(http://disleksi.com.tr/cocuklarda- disleksi/)

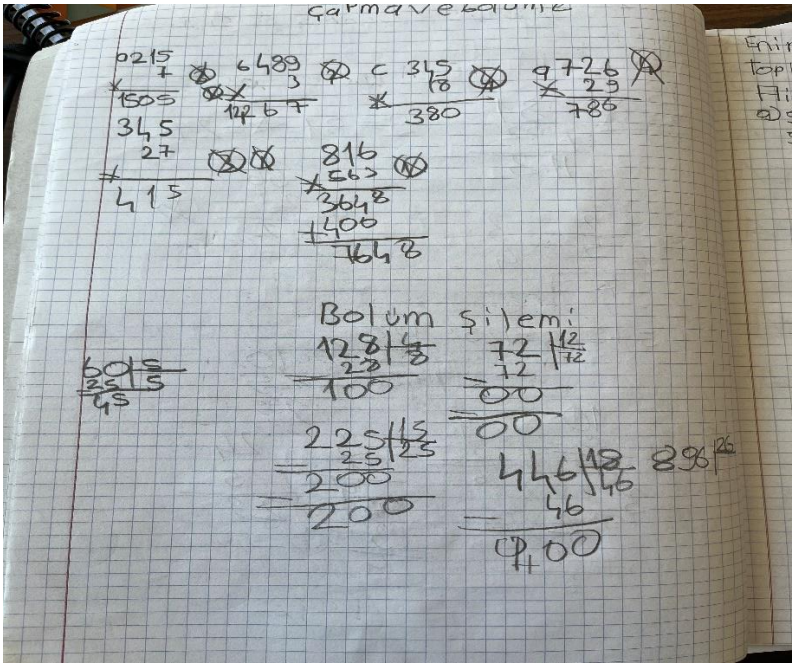
Yapılan tanımlardan da anlaşılacağı gibi, okuma ve okuduğunu anlamakla ilgili güçlüklerle kendini gösteren dislekside; harfleri karıştırmalar, harfleri ve heceleri doğru okumama ve tersten okumalar, fazladan harf ve hece eklemeler, kelimeden harf ve heceler çıkarmalar, kelime ya da cümle sonlarını kafasına göre tahmin şeklinde devam ettirme, yazım yanlışları yapma, noktalama ve imla kurallarına uymama, okunulan satırları tekrar tekrar okuma ya da satır sıra atlayarak okuma gibi durumlar görülmektedir.

2.3.2.2. Matematik Güçlüğü - Diskalkuli

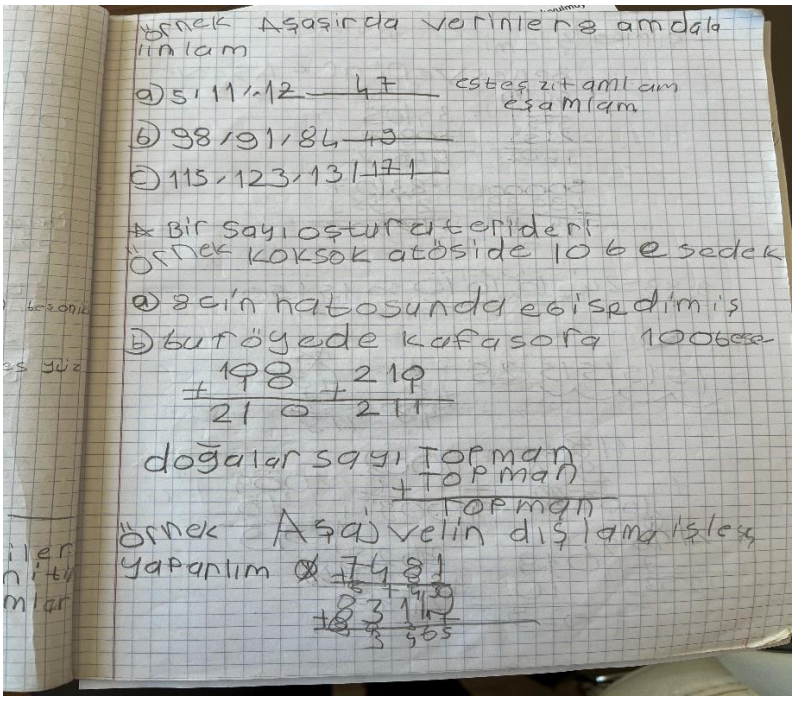
Diskalkuli matematik güçlüğü yaşayan bireyler adından da anlaşılacağı üzere temel matematiksel işlemlerde güçlükler yaşamaktadırlar ve bu güçlükler genellikle dört işlem hataları, sembolleri hatırlamada ve anlamlandırmada sorunlar, problemlerde akıl yürütmede sorunlarla kendini gösterir (Yangın vd., 2016). Sorunun cevabına giden yolda genellikle parmak hesabı yapmaya meyillidirler ancak yavaş düşünürler ve bu sebepten cevaba ulaşırken zorlanırlar ve vakit kaybederler (Altun ve Uzuner, 2016). Sembolleri anlamlandırmakta zorluk yaşarlar, kendilerine verilen şekilleri kopyalamada, eldelikli sayıları hafızada tutmada da yeterli olamadıkları söylenebilir (Yiğiter, 2005). Mekân ve zaman kavramlarını doğru kullanamama, rakamları sıralamada güçlükler, para alış verişlerinde sorunlar yaşama, hesaplamalarda hatalar da diskalkuli yaşayan bireylerin zorlandıkları alanlar olarak sıralanabilir (Butterworth, 2003).

Aşağıda, diskalkuliye sahip öğrencilerin hata türlerine ve defter düzenlerine dair örnek görüntüler yer almaktadır.

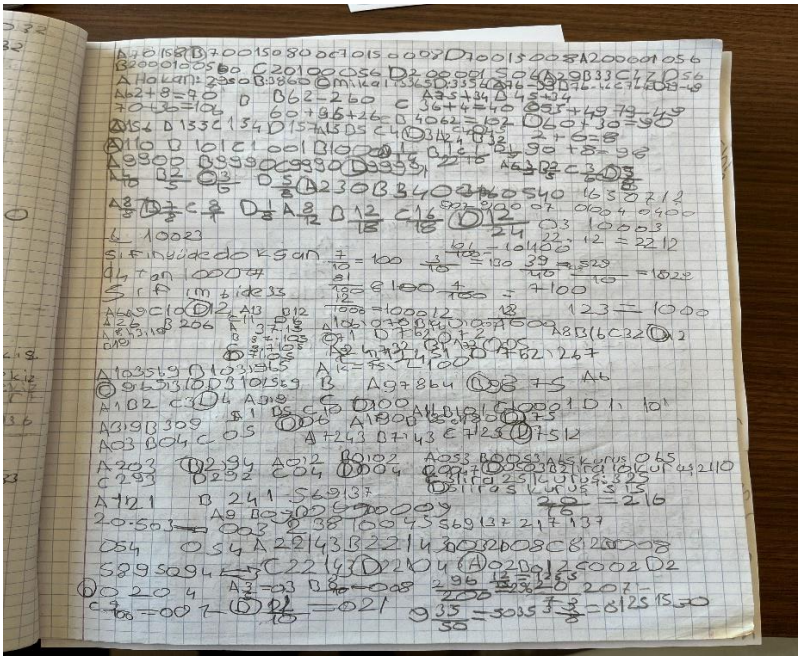
Resim 2.3.2.2.a. Diskalkuli Yazı Örneği - 1



Resim 2.3.2.2.b. Diskalkuli Yazı Örneği - 2



Resim 2.3.2.2.c. Diskalkuli Yazı Örneği - 3

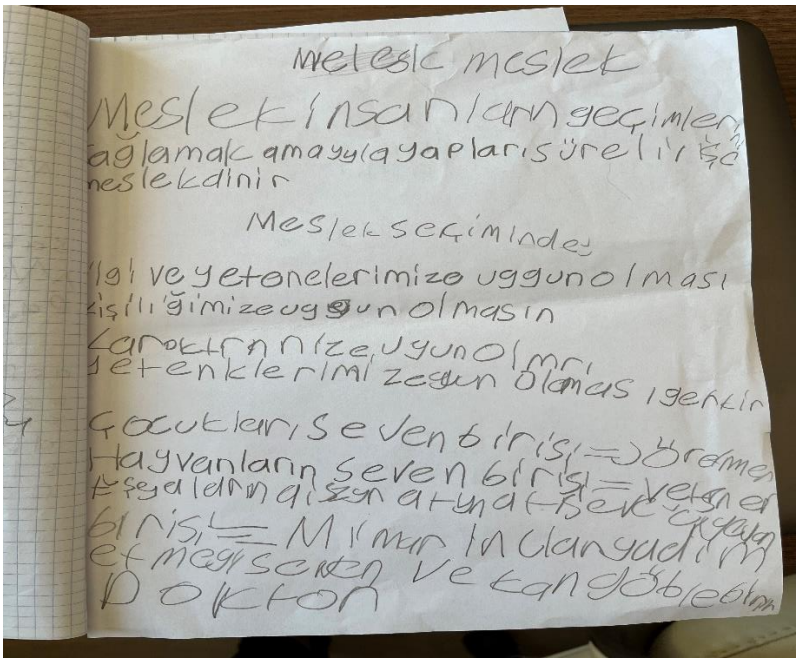


2.3.2.3. Yazma Güçlüğü - Disgrafi

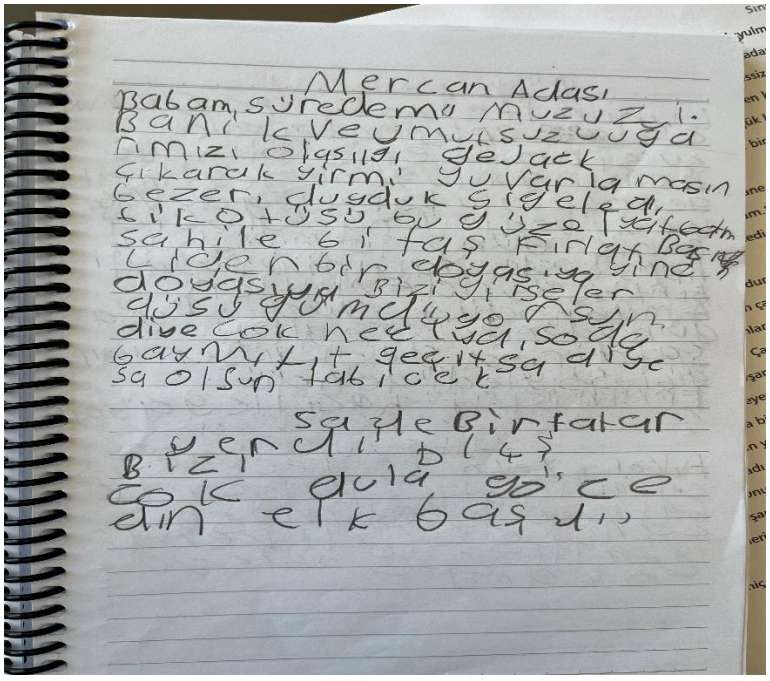
Normal ya da normal üzeri bir zekâ puanına sahip bireylerde gözüken bir yazma güçlüğü olan Disgrafi, DSM-V'e göre harfleri yazarken doğru ve düzgün yazamama, dil bilgisi, imla, yazım ve noktalama kurallarına uymama, el göz koordinasyon becerilerinde güçlükler yaşama olarak tanımlanmaktadır (APA, 2013). Disgrafi olan bireyerin yazı yazmaktan hoşlanmadıkları, yazarken çabuk yoruldukları, kalemi tutmakta zorlandıkları ve doğru şekilde kalem tutamadıkları gözlemlenmektedir (İlker ve Melekoğlu, 2017). Cümle sonlarında noktalama işaretlerine uymadıkları ya da cümle sonlarında boşluk bırakmadıkları, cümle içerisinde kelimeler arası boşluklar bırakmadıkları, satırlar arasındaki çizgilere uygun ebatlarda yazamadıkları, zihinden düşüncelerini yazılı anlatımla aktaramadıkları gibi durumlarla karşılaştıkları görülmektedir (Cortiella ve Horowitz, 2014). Sözcük bilgileri zayıf olan ve heceleme hataları yapan disgrafili bireylerin yaşadıkları bu güçlükler akademik başarıları ile birlikte sosyal yaşamlarını da olumsuz etkilemektedir (APA, 2013).

Aşağıda, disgrafiye sahip öğrencilerin yazımları ve defter düzenlerine dair örnek görüntüler yer almaktadır.

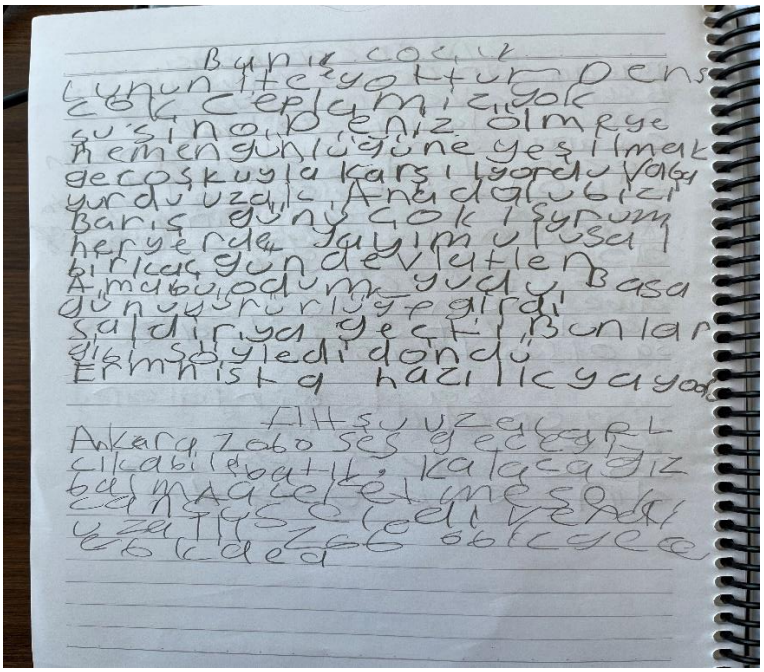
Resim 2.3.2.3.a. Disgrafi Yazı Örneği - 1



Resim 2.3.2.3.b. Disgrafi Yazı Örneği - 2



Resim 2.3.2.3.c. Disgrafi Yazı Örneği - 3



Okuma Güçlüğü - Disleksi başlığı altında verilmiş olan Resim 2.3.2.1.a., Resim 2.3.2.1.b., Resim 2.3.2.1.c., Resim 2.3.2.1.d. ve Resim 2.3.2.1.e. numaralı örnekler; Matematik Güçlüğü - Diskalkuli başlığı altında verilmiş olan Resim 2.3.2.2.a., Resim 2.3.2.2.b. ve Resim 2.3.2.2.c. numaralı örnekler ile Yazma Güçlüğü - Disgrafi başlığı altında verilmiş olan Resim 2.3.2.3.a., Resim 2.3.2.3.b. ve Resim 2.3.2.3.c. numaralı örnekler hastane öncesi gönderme süreçlerinde öğrencilerin ön tarama ve değerlendirmelerinin yapıldığı ASG Eğitim Danışmanlığı Merkezi'nde araştırmacı Açelya SİVRİKAYA GİRAY tarafınca tarama ve değerlendirmeye tabi tutulan ve hastanedeki uzman doktorlar tarafınca tıbbi değerlendirmeleri sonucunda ÖÖG ya da disleksi tanısı almış olan çocuklara aittir. Görsellerin bu araştırmada örnek teşkil etmesi için kullanılabilmesinde çocukların ailelerinin onayları alınmıştır.

2.3.2.4. Özgül Öğrenme Güçlüğü Tanılanma Süreci

ÖÖG belirtileri gösteren çocukların, kendilerine uygun eğitim imkânlarının sağlanılarak özel eğitim desteği alabilmeleri için tıbbi tanılama ve ardından da eğitsel tanılamanın yapılıyor olması esastır. Tanılama sürecinin titizlikle yürütülmesi ve

dikkatli değerlendirmeler neticesinde alanında uzman kişilerce multidisipliner bir yaklaşımla yürütülüyor olması önemlidir (Demir, 2005; Uysal, 2013).

Tıbbi tanılama ülkemizde üniversite ve devlet hastanelerinde tıp doktorları tarafınca yapılmaktadır. Ayda iki kez toplanan kurulda alınan kararlara istinaden tanı alan çocuklar için 'Çocuklar İçin Özel Gereksinim Raporu' (ÇÖZGER) çıkarılmaktadır. Çocuğun öğrenme yetisini olumsuz etkileyen başka bir durumun varlığının araştırılması ve belirlenmesi adına bahse konu raporun çıkarılması için toplanan kurulda çocuk sağlığı ve hastalıkları, çocuk ve ergen ruh sağlığı ve hastalıkları, çocuk cerrahisi, çocuk nörolojisi, fiziksel tıp ve rehabilitasyonu, ortopedi ve travmatoloji ile göz hastalıkları uzmanları birlikte bulunmaktadır (Uysal, 2013; Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı, 2019). Tıbbi tanılama işlemi bittikten sonra çocuğa tıbbi tanısının yer aldığı rapor çıkarılır (Görgün, 2020).

Yapılan tıbbi tanılama sürecinden sonra eğitsel tanılama için Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı olan Rehberlik ve Araştırma Merkezi (RAM) devreye girmektedir ve çocuğun eğitsel değerlendirmesi bu merkezlerde yapılmaktadır. Burada eğitsel değerlendirme yapılabilmesi için çocuğun hastaneden alınmış olan ÇÖZGER raporunun bulunması ve raporda özel eğitime ihtiyacı olduğunun belirtilmiş olması gerekmektedir. RAM'da yapılan değerlendirme sonrasında çocuğun eğitsel tanılamasının gerçekleşebilmesi için RAM değerlendirme kurulu toplanmakta ve bu kurulda da özel eğitim hizmetleri bölüm başkanı ile rehber öğretmen, işitme yetersizliği, görme yetersizliği veya zihinsel yetersizlik öğretmenlerinden bir tanesi, özel eğitim öğretmeni, çocuğun velilerinden biri ve çocuk gelişim uzmanı yer almaktadır (Görgün, 2020).

2.3.2.5. Özgül Öğrenme Güçlüğü Olan Bireylerin Eğitimleri

Ülkemizde özel eğitime ihtiyacı olan çocuklar kendilerine yapılan tıbbi ve eğitsel değerlendirmeler sonucunda kendilerine uygun eğitim ortamlarına yerleştirilmektedir. ÖÖG'yesahip çocuklar da özel eğitime ihtiyaç duyan çocuklar arasındadır. Her çocuk gibi ÖÖG bulunan çocukların da toplumun ayrılmaz birer

parçası ve topluma yararlı bireyler olması için eğitimle desteklenmesi ve mevcutta bulunan yeterlikleri ile yeteneklerini geliştirebilmelerine, özgüvenlerini arttırmalarına ve yaşam becerilerini bağımsızca kazanabilmelerine yardımcı olunması için eğitim programlarının çocukların ihtiyacına yönelik olarak planlanması gerekmektedir ki bu eğitimin amaçlarındandır (Vassaf, 2011).

ÖÖG bulunan çocuklar üzerinde yapılan pek çok araştırmada çocuklara sunulacak en iyi eğitim ortamının kaynaştırma eğitimi olduğu açıktır ve öğretmenlerin çocuğu yaşadığı bu güçlüklerle kabullenmesi, çocuğa karşı anlayışlı tavır ve tutumlar sergilemesi, çocuğun ihtiyaçlarına yönelik etkili ve destekleyici eğitim ve öğretim yöntemleri gerçekleştirmesinin gerekli olduğu söylenmektedir (Koç, 2012).

Tıbbi tanılama sonrasında RAM'larda uygulanan değerlendirme testleri sonucunda gerçekleştirilen eğitsel tanılama ile çocuklar kendi sınıfları içerisinde kaynaştırma uygulamasına tabi tutulmaktadır (Sarı ve İlik, 2014). Kaynaştırma eğitimi; özel gereksinimi olan çocukların kendi ihtiyaçları doğrultusunda ve kendi akranları ile birlikte ve aynı şartlarda bir eğitim almalarına olanak tanıyan eğitim şeklidir (Heward, 2013; Turnbull ve diğ., 2013).

ÖÖG tanısı olan ve eğitimine kendi sınıfı içerisinde kaynaştırma şekli ile devam edecek olan çocuğun destek eğitim alma hakkı da bulunmaktadır ve çocuk kendi okulunda kendi öğretmenlerinden, okul dersleri zamanı dışında da destek eğitim alabilmektedir. Bununla birlikte ayda 8 saat olmak üzere rehabilitasyon merkezlerinden de bireysel olarak destek eğitim alabilmektedir (Deniz, 2019).

2.4. İlgili Araştırmalar

Çalışmanın bu bölümünde, literatürde yer alan ve öğretmenlerin özgül öğrenme güçlüğü ile disleksiye ilişkin bilgi düzeyleri, öz yeterlikleri, tutumları, görüşleri ve farkındalıklarını ele alan Türkiye ve yurt dışında yapılmış çalışmalara yer verilmiştir.

2.4.1. Türkiye'de Yapılan İlgili Araştırmalar

Ertaş (2022) tarafından gerçekleştirilen çalışma okul öncesi öğretmenlerinin öğrenme güçlüğüne ilişkin bilgi düzeylerini belirlemeyi amaçlayan bir çalışmadır. 2021/2022 eğitim öğretim yılında Edirne ilinde T.C. Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı özel ve resmi okul öncesi eğitimi veren kurumlarda görev yapan tüm öğretmenlerin rastgele örneklem yöntemiyle seçildiği bu araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır ve araştırma 174 öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Verilerin toplanmasında Genel Bilgi Formu, Disleksi Bilgi ve İnanç Ölçeği ve Özel Gereksinimli Çocukların Kaynaştırılmasına Yönel Öğretmen Yeterliği Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma neticesinde öğretmenlerin öğrenme güçlüğüne yönelik genel bilgileri, tanı ve tedavisine yönelik bilgileri yetersiz olarak bulunmuştur. Öğretmenlerin bilgi düzeyleri ile öz yeterlikleri arasında pozitif düşük düzeyde anlamlı bir ilişkiye rastlanıldığı belirtilmiştir. Öğretmenlerin, cinsiyet, sınıfta özel gereksinimli öğrencinin bulunup bulunmadığı, özel eğitime dair sertifikaya sahip olma durumu, öğrenme güçlüğüne yönelik eğitime sahip olma durumu ve kapsayıcı eğitime ilişkin hizmet içi eğitim veya seminere katılma durumlarında öğrenme güçlüğü bilgilerinin farklılaştığı bulunmuştur. Öğretmenlerin görev yaptıkları kurumların sosyo-ekonomik açıdan değerlendirildiğinde öğrenme güçlüğü genel bilgilerinde anlamlı farklılığa yol açmadığı ancak tanı ve tedaviye yönelik bilgilerinde anlamlı farklılığa sebep olduğu ifade edilmiştir.

Duyar (2020) tarafından gerçekleştirilen çalışmada Bilim ve Sanat Merkezi öğretmenlerinin iki kere farklı öğrenciler hakkındaki bilgi ve öz yeterliklerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2019/2020 eğitim öğretim yılında görev yapan ve amaçlı örnekleme yöntemiyle belirlenen 752 BİLSEM öğretmeni oluşturmaktadır. İlgili veriler öğretmenlerden demografik bilgi formu, bu araştırma için geliştirilmiş geçerlik güvenirliği saptamış olan İki Kere Farklı Öğrenciler Bilgi Testi (İFBT) ve İki Kere Farklı Öğrenciler Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği (İFÖÖ) kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin iki kere farklılığa yönelik bilgileri orta düzey ancak öz yeterlikleri yüksek düzey olarak bulunmuştur. Öğretmenlerin bilgi düzeyleri ve öz yeterlikleri arasında ise pozitif yönlü

düşük düzeyde bir ilişki saptanmıştır. Öğretmenlerin bilgi ve öz yeterliklerini öğretmenlerin deneyimleri, eğitim düzeyleri, lisans mezuniyetleri, özel yeteneğe dair eğitim alıp almama, öğrenme güçlüğüne dair eğitim alıp almama şeklinde farklı değişkenler açısından da ele alan bu araştırmada öğretmenlerin deneyimleri ile bilgi ve öz yeterlikleri arasında bir farklılaşma olmadığı, doktora mezunu olan öğretmenlerin lisans ve yüksek lisans mezunu olan öğretmenlere nazaran daha yüksek bilgi düzeyi ve öz yeterliğe sahip olduğu ancak lisans ve yüksek lisans mezunları arasında bir farklılaşma olmadığı, öğretmenlerin lisans mezuniyetlerinin bilgi ve öz yeterliklerini farklılaştırmadığı, özel yeteneğe yönelik eğitim alan öğretmenlerin lehine bir farklılaşma yaşandığı, öğrenme güçlüğüne yönelik eğitim alan ve eğitim almayan öğretmenlerin bilgi düzeylerinde bir farklılaşma olmadığı ancak öz yeterliklerinde anlamlı farklılığa neden olduğu belirtilmiştir.

Çoğaltay ve Çetin (2020) tarafından yürütülen çalışmada sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü öz yeterlikleri incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 2018/2019 eğitim öğretim yılında Siirt ilinde görevli 12 öğretmen oluşturmaktadır. Nitel araştırma yöntemi ile yürütülen çalışmada vaka çalışması desenine yer verilmiştir. İlgili veriler öğretmenlerle yapılan görüşmeler ile elde edilmiştir. Araştırma neticesinde öğretmenlerin öğrenme güçlüğüne yönelik bilgilerinin eksik olduğu, bilinen bilgilerin hatalı olduğu, öğrenme güçlüğüne sahip olan öğrencilere yol gösterme yönlendirmede yetersiz bilgiye sahip oldukları, öğrenme güçlüğüne yönelik olan bilgi yetersizliklerinin konuya dair bir eğitime tabi tutulmamalarından kaynaklandığını düşündükleri, öğrenme güçlüğüne sahip öğrenciler ile yapılacak çalışma ve uygulamalarda kendilerini yetersiz gördükleri sonuçlarına ulaşılmıştır.

Şahin, Güven ve Karakoç-Alatlı (2020) sınıf öğretmenlerinin disleksiye yönelik bilgi ve tutumlarını inceledikleri çalışmalarında 2018/2019 eğitim öğretim yılında Tokat ili merkez ve ilçelerinde görev yapan 345 öğretmen yer almaktadır. Öğretmenlerden elde edilen veriler Disleksi Tutum Anketi ile elde edilmiştir. Araştırma neticesinde öğretmenlerin disleksiye ilişkin tutumları genellikle olumlu olarak belirlenmiştir. Öğretmenler disleksiyi heceler ve sayıların sırasını öğrenmede yaşanan zorluk ile harf ve rakamların ters yazılması ile ilgili yaşanan zorluk olarak

tanımlamışlardır. Öğretmenlere göre disleksi hem metinde hem de kelimede yaşanan zorlukları ifade etmektedir. Öğretmenler disleksinin tedavi edilebilir olduğunu ve disleksili bireylerin özel yetenekli olabileceklerini de ifade etmişlerdir. Bununla birlikte öğretmenler disleksinin tanılanması ve disleksili bireylerin özelliklerine dair eğitimlere gereksinim duyduklarını da belirtmişlerdir.

Kodan (2020) Bayburt ili Merkez ilçesinde 50 sınıf öğretmeni ile gerçekleştirdiği araştırmasında öğretmenlerin okuma güçlüğüne yönelik bilgileri ile öğretmenlerin okuma güçlüğü olan öğrencilerle alakalı yaşamış oldukları deneyimleri belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada nitel ve nicel araştırma yöntemleri birlikte kullanılmıştır. Öğretmenlerin okuma güçlüğüne yönelik olarak sahip oldukları bilgileri tespit edebilmek adına Okuma Güçlüğüne İlişkin Bilgi Ölçeği – Öğretmenlere Yönelik kullanılmış ve okuma güçlüğünü tespit etme, değerlendirme ve müdahalelerine yönelik görüşleri belirlemek adına nitel anket uygulanmıştır. Öğretmenlerin okuma güçlüğüne ilişkin bilgileri yetersiz olarak bulunmuştur. Öğretmenler yaşanılan öğrenme güçlüğü nedeninin ailelerden kaynaklandığını, ailelerin eğitimsiz ve ilgisiz olduklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenciler için yapılandırılmış ders saatleri dışında birebir çalışmalar gerçekleştirdiklerini, gerçekleşen çalışmalarda öğrencilerin bireysel değerlendirmelerini yaptıkları lakin öğrencilerin gelişim süreçlerine dair değerlendirmelerde bulunmadıklarını ifade etmişlerdir.

Ketenoğlu-Kayabaşı (2019) tarafınca yürütülen sınıf öğretmenlerinin okuma güçlüğüne yönelik bilgileri ve becerileri ile sınıf içi uyarlamaları arasındaki ilişkiyi baz alan araştırma 2017/2018 eğitim öğretim yılında Kastamonu ili Merkez ilçede görev yapan ve ilkokul 2. ve 3. sınıf öğrencilerini okutan 7 öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Öğretmenler amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Araştırma verileri, gözlem formu, yarı yapılandırılmış görüşme formu ve öğretmen görüş anketi ile elde edilmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin bilgi düzeyleri iyi düzeyde tespit edilmiş ancak bu bilgileri uygulamada yetersiz oldukları belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenler, okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerle özel olarak ilgilenmediklerini, erken ve etkili müdahalede

bulunmadıklarını, çeşitli ve farklı uygulamalar deneseler dahi bu uygulamaların okuma güçlüğü yaşayan öğrencilere yönelik değil tüm sınıfa yönelik olarak uyguladıklarını ifade etmişlerdir.

Köşk (2019) Kahramanmaraş ili Onikişubat ve Dulkadiroğlu ilçelerinde bulunan orta öğretim eğitimi veren kurumlarda görev yapan 150 branş öğretmeninin öğrenme güçlüğü bilgi düzeylerini incelemiştir. Araştırma verileri Öğrenme Güçlüğü Bilgi Formu ile elde edilmiştir. Araştırma sonucuna göre öğretmenlerin mesleki kıdem yıllarının, öğrenim durumlarının, branşlarının, özel eğitime yönelik eğitim alma durumlarının, sınıflarında bulunan özel gereksinimli öğrenci bulunma durumlarının ve öğrenme güçlüğüne sahip bir yakınları olma durumunun öğrenme güçlüğü bilgi düzeylerinde farklılık yarattığını ifade etmiştir.

Arttırıcı (2018) 2017/2018 eğitim öğretim yılında İzmir ili içerisinde çeşitli sosyo-ekonomik lokasyonlarda bulunan meslek liselerinde görev yapan 203 öğretmen ile gerçekleştirdiği çalışmasında öğretmenlerin öğrenme güçlüğü bilgi düzeylerini incelemeyi amaçlamıştır. Çalışma verileri Özel Öğrenme Güçlüğü Anketi ile elde edilmiştir. Öğretenlerin öğrenme güçlüğü bilgi düzeyleri yaş, mesleki deneyim, cinsiyet, özel öğrenme güçlüğüne yönelik olarak bilgilerini yeterli bulma ve öğretmenlerin öğrenim durumlarını ele alan farklı değişkenler çerçevesinde incelenmiştir. Araştırma neticesinde öğretmenlerin yarısının (%50,2) öğrenme güçlüğü bilgilerinin olmadığı görülmüştür. Kalan %45,8'lik kısmın orta düzey bilgiye, %3,9'unun yüksek düzeyde bilgiye sahip olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin öğrenme güçlüğü bilgilerinin yaşlarına, hizmet yıllarına, öğrenim durumlarına, cinsiyetlerine ve öğrenme güçlüğü hakkında bilgi sahibi olma değişkenlerine göre farklılaşmadığı görülmüştür.

Başar ve Göncü (2018) yaptıkları araştırmada sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğüne dair olan kavram yanılgılarını belirlemeyi ve bu yanılgıları giderilmesi için öğrenme güçlüğü bilgi düzeylerini yükseltmeyi amaç edinmişlerdir. Araştırma Uşak ili Eşme ilçesinde görev yapan 102 öğretmen ile yürütülmüştür. Araştırma verileri Öğrenme Güçlüğü Bilgi Testi ön test ve son test ile Kelime İlişkilendirme Testi kullanılarak elde edilmiştir. Öğretmenlere uygulanan ön testten iki hafta sonra

öğretmenlere öğrenme güçlüğüne yönelik olarak hazırlanan beş saatlik bir eğitim verilmiş ve eğitimden iki hafta sonra son testler uygulanmıştır. Ön testte tekrarlanan kelime sayısı 538 iken son testte tekrarlanan kelime sayısı 2599 olarak tespit edilmiştir. Bu bağlamda öğretmenlere verilen eğitim, öğretmenlerin kavram yanılgılarında azalmayı sağlamıştır.

Arabacı (2018) sınıf öğretmeni adaylarında öğrenme güçlüğü bilgi düzeleri ve yeterliklerine yönelik gerçekleştirdiği çalışmasında öğretmen adaylarının bilgi edinmeye isteklerini ve düşüncelerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2016/2017 eğitim öğretim yılı bahar ve 2017/2018 eğitim öğretim yılı güz döneminde dört farklı üniversitede eğitim gören 213 sınıf öğretmenliği son sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırma verileri 7 açık uçlu soru ve Özel Öğrenme Güçlüğüne İlişkin Soru Listesi kullanılarak ede edilmiştir. Araştırma neticesinde öğretmen adaylarının öğrenme güçlüğü bilgileri orta düzeyde bulunurken öğretmenlerin büyük bir kısmının kendini yetersiz olarak gördüğü ifade edilmiştir. Öğretmen adayları, öğrenme güçlüğü yaşayan çocukların belirtileri ve özellikleri hususunda kendilerini yeterli görmüş ancak bu çocuklara uygulanacak eğitim ve yöntem ve teknikleri hususunda yetersiz olduklarını ifade etmişlerdir. Öğretmen adayları konuyla ilgili bilgi edinebilecekleri yer olarak interneti belirtmiş ancak yine en az güvenilir kaynağın da internet olduğunu dile getirmişlerdir. Ayrıca öğretmen adayları öğrenme güçlüğü konusunda daha fazla bilgi sahibi olmak istediklerini belirtmişlerdir.

Aslan (2016) 2018/2016 eğitim öğretim yılında Sinop ilinde görev yapan 113 sınıf öğretmeninin disleksi bilgileri ve disleksili öğrencilere yönelik sınıf içi çalışmalarını incelediği araştırmasında öğretmenlerin cinsiyet ve sosyo-ekonomik düzey, tanı süreci ve disleksili bireylerin eğitimleri hususunda bilgileri arasındaki ilişkiye bakmayı amaçlamıştır. Araştırma verileri Öğretmen Bilgi Testi ile toplanmıştır. Elde edilen bulgular, öğretmenlerin disleksili öğrencileri için sınıf içerisinde özel çalışmalar yaptıklarını göstermiştir. Öğretmenler disleksiye sahip öğrencilerin eğitiminde sabrın ve tekrar etmenin önemine değinmiş, öğrenciler için ilave süre tanımladıklarını dile getirmişlerdir. Bu çalışma ile öğretmenlere disleksiye

yönelik olarak verilecek eğitimin sınıf içerisinde uygulanacak yöntemlerde de destekleyici olacağı sonucuna varılmıştır.

Kaptanoğlu (2016) tarafınca yapılan araştırmada sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü bilgileri ve tutumlarının incelenmesi amaçlanmıştır. 2015/2016 eğitim öğretim yılında yürütülen bu çalışmaya Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde görev yapan 314 öğretmen katılmıştır. Araştırma verileri araştırmacının hazırlamış olduğu ve üç bölümden oluşan soru formu ile elde edilmiştir. Formun ilk bölümü demografik bilgi formu, ikinci bölümü Özgül Öğrenme Güçlüğü Tutum Ölçeği, üçüncü bölümü ise özgül öğrenme güçlüğü bilgi sorularından oluşmaktadır. Araştırma neticesinde öğrenme güçlüğüne yönelik olarak bilgi edinmek isteyen öğretmenlerin istemeyenlere, sınıfında öğrenme güçlüğü olan öğretmenlerin olmayanlara göre, meslekte çalışma süresince öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerle karşılaşmış olan öğretmenlerin karşılaşmayanlara göre, öğrenme güçlüğü bilgisine sahip olduğunu düşünenlerin öğrenme güçlüğü bilgisine sahip olmayanlara göre daha olumlu tutumlar sergiledikleri belirlenmiştir.

Altuntaş (2010) sınıf öğretmenlerinin disleksi bilgilerine ve disleksili öğrencilerle yaptıkları çalışmaları belirlemeyi amaçlayan çalışmasını Ankara ili Yenimahalle ilçesinde çeşitli sosyo-ekonomik şartlara sahip olan okullarda görev yapan 77 öğretmen ile gerçekleştirmiştir. Veriler, araştırmacı tarafından oluşturulan Disleksi Bilgi Testi ve Öğretmen Bilgi Formu ile elde edilmiştir. Öğretmenlerin tanı öncesi yönlendirme ve tanı sonrası müdahale bilgilerini edinmek adına sınıfında disleksiye sahip öğrencisi bulunan öğretmenler için Öğretmen Bilgi Formu ile görüşülmüştür. Araştırma sonucunda öğretmenlerin sosyo-ekonomik olarak görev yaptıkları okulların bulundukları lokasyonlar ile disleksi bilgileri arasında anlamlı bir fark tespit edilmemiştir. Aynı zamanda öğretmenlerin disleksiye sahip olan öğrenci ile çalışıp çalışmama durumlarında da bir farklılaşma olmamıştır. Öğretmenlerin disleksiye yönelik olarak gerçekleştirecekleri müdahale yöntemleri hususlarında kendilerini yetersiz gördükleri ve disleksili öğrencilere dair hususi çalışmalar yapmadıkları belirtilmiştir.

Yiğiter (2005) sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin kaynaştırılmasına yönelik tutum ve öğrenme güçlüğü bilgi düzeylerini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma 164 öğretmen ile gerçekleştirilmiş olup öğretmenlerin 100'ü devlet 64'ü özel okullarda görev yapmaktadır. Veriler araştırmacı tarafınca oluşturulan Özel Öğrenme Güçlüğüne İlişkin Soru Listesi, Kırcaali-İftar (1996) tarafınca Türkçeye uyarlanmış olan Kaynaştırmaya İlişkin Görüşler Ölçeği ve Öğretmen Bilgi Anketi kullanılarak elde edilmiştir. Öğretmenlerin öğrenme güçlüğü bilgilerinin yaş, cinsiyet, öğrenme güçlüğü bilgilerini yeterli bulma durumu, çalışılan kurum, öğrenme güçlüğüne yönelik olarak eğitim alma durumu ve sınıfta bulunan öğrenci sayısı değişkenlerine göre farklılaştığı belirlenmiştir. Öğrenme güçlüğü yaşayan çocukların kaynaştırılması hususundaki tutumlarında ise, öğrenme güçlüğüne dair bilgiye sahip olan öğretmenlerin ve öğrenme güçlüğüne sahip bir yakını olan öğretmenlerin tutumlarının daha olumlu olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin öğrenme güçlüğü bilgileri ile öğrenme güçlüğüne sahip olan öğrencilerin kaynaştırılmasına dair tutumları arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır.

2.4.2. Yurt Dışında Yapılan İlgili Araştırmalar

Mullikin, Stransky, Tendulkar, Casey ve Kosinski (2021) yapmış oldukları çalışmalarında Amerika Birleşik Devletleri'nde bulunan Massachusetts eyaletinde görev yapan anaokulu ve ilkokul 1.sınıf öğretmenlerinin disleksi bilgilerini farklı değişenleri ele alarak incelemiştir. 2018/2019 eğitim öğretim yılında gerçekleştirilen bu çalışmada veriler 63 sorudan oluşan ve öğretmenlerin disleksi bilgileri, kendine güvenleri ve hazır bulunuşlukları ile resmi ve gayrı resmi eğitim tecrübeleri, mesleki tecrübeleri ve mesleki gelişimlerine yönelik algılarının belirlenmesini hedefleyen bir anket ile elde edilmiştir. Araştırma neticesinde öğretmenlerin disleksiye dair bilgilerinde yanılgılarının oldukları ancak disleksiye yönelik gerçekleştirilen öğretim stratejileri ve sınıf yönetimlerini ele alan maddelerde yüksek performans sergiledikleri ve meslekte çalışma süresi fazla olan öğretmenlerin disleksi bilgilerinin mesleki deneyimi daha az olan öğretmenlere nazaran daha yüksek olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Dada ve Sulyman (2021) öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere yönelik olarak bilgi almak adına öğretmenlerin öğrenme güçlüğü bilgilerini incelemeyi amaçlamışlardır. İlgili çalışmaya Nijerya'nın Kwara Eyaleti'nde yer alan Ilorin Güney Yerel Yönetim Bölgesi'nde bulunan hem özel okul hem devlet okulu olacak şekilde 20 faklı okulda görev yapan 100 ilkokul öğretmeni katılım sağlamıştır. Araştırma verileri araştırmacılar tarafınca oluşturulan Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrenci Bilgisi Testi (TPSKLD) kullanılarak elde edilmiştir. Veri toplama aracı iki bölümden oluşturulmuş ve ilk bölümde öğretmenlerin demografik bilgilerine yer verilmiştir. İkinci kısımda ise öğrenme güçlüğüne yönelik olarak belirlenmiş 15 madde yer almıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilere yönelik bilgilerinin oldukça düşük olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin öğrenme güçlüğüne sahip öğrenciler hakkında sahip oldukları bilgiler cinsiyet değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmıştır. Devlet okulu ve özel okul öğretmenlerinin katılım sağladığı bu çalışmada öğretmenlerin okul türlerinin öğrenme güçlüğüne sahip öğrenciler hakkındaki bilgilerinde de anlamlı bir farklılaşma yarattığı görülmüştür. Öğretmenlerin alanında uzmanlaşmaları da öğrenme güçlüğüne sahip öğrenciler hakkındaki bilgilerinde farklılık yaratmıştır. Bu farklılaşma okul öncesi, ilkokul ve özel eğitim öğretmenliği alanlarında uzmanlaşan öğretmenlerin lehine olacak şekilde belirlenmiştir.

Yin, Joshi ve Yan (2020) tarafından Çin'de gerçekleştirilen çalışmada Çince konuşan erken okuryazarlık öğretmenlerinin disleksi hakkındaki bilgilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Katılımcılar Çin'in gelişmiş bölgelerinden seçilen 203 anaokulu ile 166 ilkokul, öğretmeni, daha az gelişmiş bölgelerden 147 ilkokul öğretmeni olacak şekilde toplamda 516 öğretmendir. İlgili veriler disleksiye yönelik genel bilgileri ölçmeyi hedefleyen, disleksi belirtileri ve tanısına yönelik bilgileri belirlemeye ve disleksinin tedavisine yönelik bilgileri belirlemeye yönelik olarak hazırlanan bir anket ile elde edilmiştir. Araştırma neticesinde daha az gelişmiş bölgelerde öğretmenlik görevini sürdüren öğretmenlerin gelişmiş bölgelerde öğretmenlik yapanlara nazaran daha az disleksi bilgisine sahip olduğu bulunmuştur. Gelişmiş bölgelerde öğretmenlik yapan anaokulu ve ilkokul öğretmenleri arasında bir fark bulunmamıştır. Aynı şekilde daha az gelişmiş bölgelerde öğretmenlik yapanların

kavram yanılgıları daha yüksek olarak bulunmuştur. Öğretmenlerin daha önce disleksili bir öğrenci ile çalışma durumlarına göre bakıldığında disleksili öğrenci ile çalışmış öğretmenlerin disleksi bilgilerinde fark yarattığı görülmüştür. Bu bağlamda az gelişmiş bölgelerde görev yapan öğretmenlere disleksiye yönelik olarak eğitim verilmesi önerilmiştir.

White, Mather ve Kirkpatrick (2020) tarafınca gerçekleştirilen araştırmada üniversitede okuyan öğrencilerin disleksi bilgileri ve disleksiye yönelik sorumluluk tutumlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Bu araştırmaya Amerika Birleşik Devletleri'nin güney batısında yer alan devlet üniversitesinden hem eğitim alanında öğrenim gören hem de başka alanda öğrenim gören 243 öğrenci katılım sağlamıştır. Veriler Disleksi Bilgi ve İçgörü Anketi (KIDS) kullanılarak elde edilmiştir. Eğitim alanında üniversite öğrenimlerine devam eden öğrencilerin bölümleri özel eğitim, genel eğitim ve okul psikolojisi öğrencileridir ve eğitim alanı dışında öğrenim gören öğrenciler mimarlık öğrencileridir. Mimarlık öğrencileri ile eğitim alanında öğrenci olanların anket yanıtlarına bakıldığında anlamlı farklılıklar tespit edilememiştir. Eğitim alanlarında örenci olanlar kendilerini disleksiye sahip olan öğrencilere karşı orta düzeyde sorumlu tutmuş, en fazla sorumluluk hissedenlerin ise özel eğitim öğretmenliği öğrencilerinde görüldüğü ifade edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin disleksiyi geriye okuma olarak tanımlayarak kavram yanılgıları yaşadıkları görülmüştür.

Kalsoom, Mujahid ve Zulfqar (2020) tarafınca gerçekleştirilen araştırmada öğretmenlerin disleksi algıları ve uygulamaları belirlenmek istenmiştir. Nicel araştırma yöntemi ile gerçekleştirilen araştırmada veriler araştırmacı tarafından oluşturulan anket ile elde edilmiştir. Araştırma Pakistan'ın Lahor ilinde devlet ve özel okul ortaokullarında görev yapan 328 öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerin disleksiye dair algılarında özel okulda görev yapmaları ile devlet okulunda grev yapmaları arasında anlamlı bir fark tespit edilmemiştir. Bununla birlikte öğretmenlerin cinsiyetleri de disleksi algılarında bir farklılığa yol açmamıştır. Araştırma neticesinde öğretmenlerin disleksiye dair kavramları bildiği ve disleksili öğrencilerin yaşamış oldukları zorlukları bildikleri sonuçlarına ulaşılmıştır ve öğretmenler disleksisi bulunan öğrencilerin özgüvenlerini arttırmak adına öğrencilere destek oldukları

saptanmıştır. Ayrıca sınıflarda bulunan disleksili öğrencilerin normal gelişim gösteren akranları ile eş zamanlı ilerlemediği bu nedenle de akranlarına nazaran daha fazla zamana ihtiyaç duydukları bu durumun da öğretmenlere zorluk yaşattığı tespit edilmiştir.

Alahmadi ve El Keshky (2019) tarafınca gerçekleştirilen araştırmada Suudi Arabistan Krallığı'nda bulunan ilkokul öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğü bilgileri ele alınmak istenmiştir. Araştırmanın çalıma grubunu farklı bölgelerde yer alan 78 özel okul ve devlet okulunda görev yapan 902 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma verileri öğrenme güçlüklerini ele alan ve öğretmenlerin bilgilerini ölçmeyi hedefleyen 40 maddelik bilgi anketi kullanılarak elde edilmiştir. Araştırma neticesinde öğretmenlerin yarıdan fazlasının (%64,52) öğrenme güçlüğü hususundaki bilgilerinin ortalama olduğu, yarıdan azının ise (%35,48) öğrenme güçlüğü hususundaki bilgilerinin yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin demografik özellikleri ile bilgi düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir ve cinsiyet değişkeni ile öğrenme güçlüğü bilgi düzeyleri arasında anlamlı bir farklılaşmaya rastlanılmıştır. Bu araştırmada öğretmenlerin öğrenme güçlüğü bilgi düzeyleri yetersiz bulunmakla birlikte disleksiye sahip bir öğrenci ile karşılaşıldığında öğretmenlerin ne yapması gerektiğine dair bir fikre sahip olmadıkları belirlenmiştir.

Basim, Fysal, Akhila ve Aswathy (2019) tarafınca yapılan araştırmada ilkokul öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü bilgi düzeylerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma 16 Nisan 2018 – 20 Mayıs 2018 tarihleri arasında kesitsel bir çalışma olarak yürütülmüştür. Araştırma Hindistan'ın Kerala Eyaleti'nde Malappuram ilçesindeki 21 farklı devlet okulunda görev yapan 709 sınıf öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma verileri öğretmenlerin öğrenme güçlüğü hususundaki bilgilerini tespit etmeye yönelik bir anket kullanılarak elde edilmiştir. Araştırma neticesinde öğretmenlerin çoğunun öğrenme güçlüğünün getirileri ve tedavisine dair bilgiye sahip oldukları ancak nedenleri ve tanımlamaları hakkında yeterli olmadıkları belirlenmiştir. Bu bağlamda da öğretmenlerin sınıf içi uyarlamalarda öğrenme güçlüğü yaşayan çocuklara faydalı çalışmalar gerçekleştirmekte oldukça yetersiz kaldıkları saptanmıştır. Öğretmenlerin öğrenme güçlüğü hususunda mevcut bilgilerini

genişletmek ve geliştirmek aynı zamanda erken belirtileri fark edebilmek adına bilgilendirmeye ihtiyaçlarının olduğu ifade edilmiştir.

Ghimiare (2017) tarafınca gerçekleştirilen bu araştırma Nepal Federal Demokratik Cumhuriyeti'nin Dharan ilinde bulunan 16 farklı ilkokulda görev yapan 150 ilkokul öğretmeni ile yürütülmüştür. Araştırma verileri öğrenme güçlüklerini ele alan ve yapılandırılmış bir bilgi anketi geliştirilerek elde edilmiştir. Araştırma neticesinde öğretmenlerin %85,5'inin öğrenme güçlüğüne yönelik bir ders veya kurs almadığı, %69,5'inin öğrenme güçlüğü yaşayan bir çocukla çalışmadığı, öğretmenlerin %30,5'inin öğrencilerde bulunan öğrenme güçlüklerini fark edebildikleri belirlenmiştir. Bununla birlikte öğretmenlerin %52,67'sinin öğrenme güçlüğü bilgi düzeylerinin orta düzey, %47,33'ünün bilgi düzeylerinin ise yetersiz olduğu sonuçları bulunmuştur. Bu sonuç öğretmenlerin öğrenme güçlüklerini tespit edebilmede yeterli olmadıklarının farkında olduklarını göstermektedir.

Echegaray-Bengoa, Soriano-Ferrer ve Joshi (2017) tarafınca gerçekleştirilen araştırma Peru'da bulunan öğretmen adaylarının ve görev yapan öğretmenlerin disleksiye ilişkin bilgi ve kavram yanılmalarını ele almayı amaçlayan bir araştırmadır. Çalışma grubu 112 öğretmen adayı ve 113 görev yapan öğretmenden oluşmaktadır. Araştırma verileri Gelişimsel Disleksi Hakkında Bilgi ve İnançlar Ölçeği (KBDDS) kullanılarak elde edilmiştir. Araştırma neticesinde Peru'da görev yapan öğretmenlerin öğretmen adaylarından daha yüksek bilgi düzeyine sahip oldukları bulunmuştur. Bununa birlikte öğretmen adaylarının kavram yanılmalarının da daha yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin yaş, cinsiyet, meslek tecrübesi, disleksili bir öğrenci ile karşılaşma durumları ile öz yeterlikleri ile disleksi bilgileri arasında pozitif anlamlı ilişki tespit edilmiştir.

Sari (2017) tarafınca gerçekleştirilen araştırma Endonezya'nın Yogyakarta Özel Bölgesi'nde yer alan kaynaştırma ilkokulunda eğitim gören ve öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilerle çalışan öğretmenlerin bilgi ve tecrübelerinin ortaya çıkarılması amaçlamaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu 30 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma verileri gözlem formu ve soru formları ile elde edilmiştir. Öğretmenlerin bilgilerini ve konuyla ilgili deneyimlerini öğrenmek adına odak grup

tartışmaları yapılmış ve akabinde öğrenme güçlüğü riski altında bulunan çocukların belirlenmesine yönelik bir anket ve gözlem kılavuzu verilmiştir. Öğretmenler, öğrenme güçlüğü yaşayan çocukları belirlemeye yönelik yaşanılan zorluk ve sorunlar hakkında birbirleri ile tartışmışlar ve tartışmanın neticelerinin öğretmen algıları üzerindeki değişimi tespit edebilmek adına bir anket kullanılmıştır. Araştırma neticesinde öğretmenlerin öğrenme güçlüğü yaşayan çocukları nasıl ayırt edebileceklerini hala bilemediklerini ortaya koymuştur.

Ness ve Southall (2010) tarafınca gerçekleştirilen çalışmaya Alabama, New York ve Virginia'dan 287 öğretmen adayı katılmıştır ve bu araştırma ile öğretmen adaylarının disleksi bilgi ve inançlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma verileri araştırmacılar tarafınca hazırlanmış olan açık uçlu bir anket kullanılarak elde edilmiştir. Katılımcılardan disleksiyi açıklamaları, disleksili öğrencilerin özelliklerini söylemeleri, disleksiye sahip olan öğrenciler için etkili öğretim yöntemlerine dair fikirleri ve ayrıca disleksiye dair edinmiş oldukları tüm bilgilerin kaynaklarını söylemeleri istenmiştir. Araştırma sonucunda katılımcıların disleksinin okuma güçlüğü olduğu bilgisine vakıf oldukları fakat dislekside fonolojik bileşenlerin işlenmesi konusunda net olamadıkları ve kavram yanılgıları yaşadıkları bulgularına ulaşılmıştır.

Yurt dışında yapılan araştırmalar, Türkiye'de yapılan özgül öğrenme güçlüğü ve disleksi hakkındaki bilgi ve öz yeterliklerin, farkındalıkların ve tutumların incelendiği araştırmalar da göz önünde bulundurularak incelendiğinde elde edilen bulguların birbirine benzer şekilde çıkmış olması göze çarpmaktadır. Dünyanın neresinde hangi ülkesinde olursa olsun hemen hemen öğretmenlerin verdikleri cevaplar ve baz alınan değişkenler birbirini destekler niteliktedir. Hem ülkemizde hem de yurt dışında yapılan çalışmalarda öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının özgül öğrenme güçlüğü ve disleksi konusunda eğitime ve bilgilendirmeye ihtiyaç duyduğu açık ve seçik bir şekilde görülmektedir. Araştırmalarda kullanılan veri toplama araçlarının birbirinden farklı bölüm ve maddelere, puanlama ve yorumlamaya sahip olması da öğretmen ve öğretmen adaylarının konu hakkında olan görüş, düşünce, farkındalık, algı, inanç, bilgi ve öz yeterliklerini objektif ve şeffaf bir şekilde ortaya

koymaktadır. Bu bağlamda özgül öğrenme güçlüğü ve disleksiye yönelik öğretmen yetersizliklerinin evrensel bir sorun olduğunu ve bu sorunun giderilmesinde öğretmen adayları ve öğretmen eğitimlerinin planlanmasının gerekliliğini söylemek mümkündür.

BÖLÜM III

3. YÖNTEM

BİLSEM öğretmenlerinin özgül öğrenme güçlüğü ve disleksi hakkındaki bilgi ve öz yeterliklerinin incelenmesini amaçlayan çalışmanın bu bölümünde; araştırmada kullanılan model, çalışma grubu, veri toplama araçları, veri toplama süreci ve verilerin analizi yer almaktadır.

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma ile BİLSEM öğretmenlerinin ÖÖG ve disleksi hakkındaki bilgi ve öz yeterliklerinin incelenmesi planlanmış, bu incelemeler ölçeklerden edilen puanlar ile elde edilmiştir. Araştırma nicel araştırma yöntemlerinden betimsel tarama modeli kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Betimsel tarama, geniş gruplar üzerinde yürütülen, gruptaki bireylerin bir olgu ve olayla ilgili görüşlerinin, tutumlarının alındığı, olgu ve olayların betimlenmeye çalışıldığı araştırmalardır (Karakaya, 2012). Çalışmanın hedef evrenini 2868 BİLSEM öğretmeni, ulaşılabilir evrenini ise 7 bölgeden ve 71 ilden gönüllü katılım sağlayan 460 BİLSEM öğretmeni oluşturmuştur.

3.2. Çalışma Grubu

Tablo 3.2.1. Katılımcıların Demografik Özellikleri

Değişken		Frekans	%
Cinsiyet	Kadın	242	52.6
	Erkek	218	47.4
	Toplam	**460**	**100**
BİLSEM'de ÖğretmenlikYaptığınız Alan	Sözel Alanlar	85	18.5
	Sayısal Alanlar	123	26.7
	Uygulamalı Alanlar	139	30.2
	Rehberlik	36	7.8
	Sınıf	39	8.5
	Yabancı Dil	38	8.3
	Toplam	**460**	**100**
Meslekte Çalışma Süreniz	1-5 Yıl	43	9.3
	6-10 Yıl	94	20.4
	11-15 Yıl	94	20.4
	16-20 Yıl	130	28.3
	21 Yıl ve üzeri	99	21.5
	Toplam	**460**	**100**
BİLSEM'de Süreniz Çalışma	1-5 Yıl	379	82.4
	6-10 Yıl	55	12
	11 Yıl ve üzeri	26	5.7
	Toplam	**460**	**100**
BİLSEM'de statünüz Çalışma	Görevlendirme	125	27.2
	Kadrolu	335	72.8
	Toplam	**460**	**100**
Çalıştığınız SınıflardaGenellikle Kaç ÖğrenciBulunmakta?	10'dan az öğrenci	409	88.9
	10-14 öğrenci	42	9.1
	15-19 öğrenci	6	1.3
	20-24 öğrenci	1	0.2
	25 ve üzeri öğrenci	2	0.4
	Toplam	**460**	**100**
BİLSEM'deki GörevinizSüresince DisleksiliOlduğunu Düşündüğünüz Bir Öğrenciniz Oldu mu?	Evet	12	2.6
	Hayır	448	97.4
	Toplam	**460**	**100**
BİLSEM'deki GörevinizSüresince Tanı Almış Disleksili Bir Öğrenci İle Çalıştınız mı?	Evet	7	1.5
	Hayır	453	98.5
	Toplam	**460**	**100**
Eğitiminiz EsnasındaDisleksi ile İlgili Bir Ders Aldınız mı?	Almadım	301	65.4
	Bir dersin bilgilendim içinde disleksi ile ilgili	87	18.9
	Disleksi ile ilgili birkaç ders aldım.	19	4.1
	Disleksi ile ilgili yalnız bir ders aldım.	27	5.9
	Hatırlamıyorum.	26	5.7
	Toplam	**460**	**100**
Disleksi ile İlgili Hizmet İçiEğitim Aldınız mı?	1-3 saat	20	4.3
	10 saat	10	2.2
	4-6 saat	9	2
	7-9 saat	2	.4
	Almadım	419	91.1
	Toplam	**460**	**100**
Hizmet İçi Eğitiminiz Sizi Disleksi Konusunda NeKadar Hazırladı?	Biraz hazırladı.	30	6.5
	Çok iyi hazırladı.	3	.7
	Hiç hazırlamadı.	23	5
	Hizmet içi eğitim almadım.	395	85.9
	İyi hazırladı.	9	2
	Toplam	**460**	**100**

Veriler, araştırmacı tarafından Google Forms aracılığı ile 2021-2022 eğitim öğretim yılında Türkiye'nin 7 bölgesinden ve 71 ilinden gönüllü katılım sağlayan 460 BİLSEM öğretmeninden toplanmıştır. Bu iller; Adana, Adıyaman, Afyonkarahisar, Aksaray, Amasya, Ankara, Antalya, Ardahan, Aydın, Ağrı, Balıkesir, Bartın, Batman, Bilecik, Bingöl, Bitlis, Burdur, Bursa, Bolu, Çanakkale, Çankırı, Denizli, Diyarbakır, Edirne, Elazığ, Erzurum, Erzincan, Giresun, Gaziantep, Hakkari, Hatay, Iğdır, Isparta, İstanbul, İzmir, Kars, Kilis, Kahramanmaraş, Karaman, Kayseri, Kırklareli, Kırıkkale, Kırşehir, Kocaeli, Konya, Kütahya, Kastamonu, Malatya, Manisa, Mardin, Mersin, Muğla, Muş, Ordu, Osmaniye, Rize, Samsun, Sivas, Sinop, Şanlıurfa, Şırnak, Tekirdağ, Trabzon, Tunceli, Yalova, Yozgat, Uşak, Zonguldak illeridir.

Toplanan 460 katılımcı formunun tamamı analize dahil edilmiştir. Katılımcı öğretmenlerin 242'si (%52,60) kadın ve 218'i (%47,40) erkektir. Katılımcıların yaş ortalamaları 39.09, standart sapması 8,91 olarak hesaplanmıştır. Katılımcıların BİLSEM'lerde görev yaptıkları alanlar Sözel Alanlar (85 katılımcı, %18.50), Sayısal Alanlar (123 katılımcı, %26,70), Uygulamalı Alanlar (139 katılımcı, %30,20), Rehberlik (36 katılımcı, %7.80), Sınıf Öğretmenliği (39 katılımcı, %8.50) ve Yabancı Dil (38 katılımcı, %8.30) olmak üzere altı temel alan olarak belirlenmiştir. Bu altı temel alan sözel alanlarda Türkçe, edebiyat, coğrafya, tarih, sosyal bilgiler; sayısal alanlarda matematik, fizik, kimya, biyoloji; uygulamalı alanlarda resim, müzik, teknoloji ve tasarım, bilişim ve robotik alanları olarak belirlenmiştir. Bununla birlikte katılımcılara kıdemleri ve BİLSEMlerde çalışma sürelerini belirlemeye yönelik sorular sorulmuştur. Katılımcıların kıdemleri esas alındığında 43 katılımcı (%9.30) 1-5 yıl, 94 katılımcı (%20.40) 6-10 yıl, 94 katılımcı (%20.40) 11-15 yıl, 130 katılımcı (%28,30) 16-20 yıl, 99 katılımcı (%21.50) 21 yıl ve üzeri kıdeme sahiptir. Benzer şekilde öğretmenlerin BİLSEM'de çalışma süreleri esas alındığında 379 katılımcı (%82,40) 1-5 yıl, 55 katılımcı (%12.00) 6-10 yıl, 26 katılımcı (%5,70) 11 yıl ve üzeri çalışma süresine sahiptir. Katılımcı öğretmenlerin 125'i (%27.20) görevlendirme olarak çalışırken 335 katılımcı (%72.80) kadrolu olarak görev yapmaktadır. Katılımcıların sınıflarında bulunan öğrenci sayılarına bakıldığında büyük çoğunluk olan 409 katılımcı (%88.90) 10'da az öğrenci, 42 katılımcı (%9.10) 10-14 öğrenci arasında, altı katılımcı (%1.30) 15-19 öğrenci, bir katılımcı (%0.20) 20-24 öğrenci, iki

katılımcı (%0.40) ise 25 ve üzeri öğrencisi olan sınıflarda eğitim vermektedirler. Katılımcıların sadece 8 (%1.60) tanesi tanılanmış bir disleksili öğrenci ile çalışmışken 452 (%98.40) katılımcı tanı almış bir ÖÖG olan bir öğrenci ile çalışmadığını beyan etmektedir. Katılımcıların içerisinde tanılanmış bir ÖÖG olan bir öğrenci ile çalışan kimse bulunmamaktadır Öğretmenlerin 12'si (%2.6) BİLSEMlerde görev yaparken öğrencilerinden bazılarının disleksili olduğunu düşünürken, geriye kalan 448 (%97.40) öğretmen herhangi şekilde bir öğrencisi hakkında disleksili olabileceğini düşünmediğini belirtmişlerdir. Katılımcıların sadece 7 (%1.50) tanesi tanılanmış bir disleksili öğrenci ile çalışmışken 453 (%98.50) katılımcı tanı almış bir disleksili öğrenci ile çalışmadığını beyan etmektedir. Benzer şekilde öğretmenlerin çok büyük bir kısmı olan 301 öğretmen (%65.40) konu hakkında herhangi bir eğitim almadığını belirtirken, 87 öğretmen (%18.90) bir ders içerisinde bilgilendiğini, 27 öğretmen (%5.90) yalnız bir ders aldığını, 19 öğretmen (%4.10) birkaç ders aldığını bildirmişlerdir. Katılımcıların önemli bir kısmı olan 419 öğretmen (%91.10) konu ile ilgili hiçbir eğitim almadığını belirtirken 41 öğretmen (%8.90) 1 ila 10 saat arasında değişen eğitimler aldıklarını bildirmişlerdir. Alınan bu hizmet içi eğitimlerin kendilerine katkısı olduğunu bildiren öğretmenlerin sayısı 42 (%9.20) iken, katkı sağlamadığını düşünen öğretmen sayısı 23 (%5.00) olmuştur. Katılımcılara ait demografik özellikler Tablo 3.2.1'de verilmiştir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Özel Öğrenme Güçlüğü Alanı Öğretmen Yeterlik Ölçeği (ÖÖGAÖYÖ): Çalışmada BİLSEM öğretmenlerinin yeterlilikleri ÖÖGAÖYÖ ile belirlenmiştir. Özel Öğrenme Güçlüğü Alanı Öğretmen Yeterlik Ölçeği Deniz (2019) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin orijinal formu 33 madde ve üç alt boyuttan oluşan ölçeğin alt boyutları; a) ÖÖG alanı bilgi yeterliği (13 madde), b) ÖÖG akademik beceriler öğretim bilgisi yeterliği (10 madde) ve c) ÖÖG meslek bilgisi yeterliği (10 madde)'dir. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 165 olup en düşük puan 33 puandır. Ölçeğin genel iç tutarlılık Cronbach Alpha değeri (Brown, 2002) 0.99 olarak iyi düzeyde bulunmuştur. Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) sonucu uyum indeksleri (RMSEA= .07,CFI=.95, GFI=.87) incelendiğinde Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) sonucu elde

edilen ölçeğin yapısının doğrulandığı belirtilmiştir. Özel Öğrenme Güçlüğü Alanı Öğretmen Yeterlik Ölçeği'nin genel olarak yeterli derecede geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu söylenebilir.

Disleksi Bilgi Düzeyi Belirleme Anketi (DBDB): Öğretmenlerin disleksiye yönelik bilgi düzeyleri Disleksi Bilgi Düzeyi Belirleme Anketi (DBDB) kullanılarak belirlenmiştir. Disleksi Bilgi Düzeyi Belirleme Anketi Yılmaz ve Erim (2019) tarafından geliştirilmiştir. Ankette disleksinin tanımı, nedenleri, yaygınlığı, disleksili bireylerin özellikleri, disleksinin tanı, terapi, tedavisi ve disleksili bireylerin okul sonrası yaşamları ile ilgili 20 madde bulunmaktadır. Testten alınabilecek en yüksek puan 20, en düşük puan ise 0'dır.

Tablo 3.3.1. ÖÖGAÖYÖ ve DBDB'nin Alt Boyutlarının Betimsel İstatistikleri ile İç Tutarlılık Katsayıları

Ölçme Araçları	**Alt alanlar / Puanlar**	**Puanlar**			
		x̄	**SS**	**α**	**KR20**
ÖÖGAÖYÖ	ÖÖG Alanı Bilgi Yeterliği	32,48	10,47	.98	
	ÖÖG Akademik Beceriler Öğretim Bilgisi Yeterliği	26,17	8,56	.97	
	ÖÖG Meslek Bilgisi Yeterliği	27,60	8,94	.97	
	Toplam	88,88	26,20	.99	
DBDB	Toplam Puan	8,41	4,29		.83

Her iki ölçme aracından alınan puanların aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 3.3.1.'de yer almaktadır. Ölçme araçlarının Cronbach α iç tutarlılık katsayıları ÖÖGAÖYÖ'nün toplam .98, alt testler ise .97 – .98 aralığında hesaplanmıştır. DBDB toplam KR20 (Kuder Rucherson güvenirlik belirleme yöntemi) testine göre .83 olarak hesaplanmıştır. Değerler incelendiğinde, ölçme araçlarının güvenirliğinin yüksek olduğu söylenebilir. Araştırmada, ÖÖGAÖYÖ ile DBDB arasındaki ilişki olup olmadığı da incelenmiştir.

Tablo 3.3.1. incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin ÖÖGAÖYÖ puanlarının ortalaması 88,88, standart sapması ise 26,20 olarak elde edilmiştir. Bununla birlikte katılımcıların DBDB testinden elde ettikleri puanların ortalaması 8,41 iken standart sapması 4,29 olarak hesaplanmıştır.

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırma verilerinin toplanmasına başlamadan önce Trakya Üniversitesi Etik Kurul Başkanlığı'ndan yapılan çalışmanın etik kurallara uygun olduğuna dair Etik Kurul onayı alınmış olup ardından verileri toplamak adına oluşturulan formu BİLSEM öğretmenlerine sunabilmek ve uygulayabilmek adına Millî Eğitim Bakanlığı'ndan (MEB) araştırma izni alınmıştır. Tüm izinler alındıktan itibaren ilgili ölçekler Google Forms olarak online şekli ile oluşturulmuş, Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü'nde yer alan Özel Yeteneklilerin Geliştirilmesi Daire Başkanlığı ile görüşülmüş ve BİLSEMlerdeki öğretmenlere ulaşılmıştır. E-form linki koordinatör öğretmenler aracılığıyla BİLSEMlerde görev yapan öğretmenlere iletilmiş ve gönüllülük esasına göre toplamda 460 öğretmen katılımı ile ilgili verilere ulaşılmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

3.5.1. Varsayımlar

Çalışmada bağımsız örneklem t-testi, tek yönlü ANOVA ve korelasyon analizleri yapılmıştır. Bağımsız örneklem t-testi için varsayımlar sırasıyla:

1. Bağımlı değişken sürekli olmalıdır.
2. Bağımsız değişken kategorik ve iki kategorili olmalıdır.
3. Her bir grupta bağımlı değişken normal dağılım göstermelidir.
4. Varyanslar homojen olmalıdır.
5. Aykırı değer bulunmamalıdır.

ANOVA içinse bu varsayımlar:

1. Bağımlı değişken yani nicel olarak oluşturulan değişken için veriler

tek yönlü ANOVA'da da karşılaştırılan her grup için normal dağılmalıdır.

2. Varyansların homojenliği sağlanmalıdır.
3. Gözlemlerin bağımsızlığı.

Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı içinse:

1. Her iki değişkene ait puanlar sürekli olmalıdır.
2. Her iki değişkene ait puanlar normal dağılım göstermelidir olarak sıralanabilir (Field, 2013).

Bu kapsamda çalışmada kullanılan ÖÖGAÖYÖ ile DBDB tüm analizler için en az eşit aralıklı düzeyde olduğu, t-testleri ve ANOVA testleri için bağımsız değişkenler olan cinsiyet, mesleki kıdem, öğretmenlik alanı, BİLSEM'de çalışma süresi gibi değişkenlerin kategorik oldukları, korelasyon için yaş değişkeninin sürekli olması gerektiği varsayımları sağlanmıştır. Bununla birlikte t-testi ve ANOVA testleri için varyansların homojen olması varsayımı testlerin içerisinde verilmiş ve sağlanmıştır. Tüm analizler için gerekli olan sürekli değişkenin normalliği varsayımı içinse değişkenlerin örneklem büyülüğünden doğrudan etkilenen Kolmogorov-Smirnov testi yerine basıklık ve çarpıklık değerleri kullanılmıştır. Mayers'e (2013) göre basıklık ve çarpıklık değerleri normal bir dağılım için -2 , +2 değerleri arasında olmalıdır. Buna göre Tablo 3.5.1.1., 3.5.1.2., 3.5.1.3., 3.5.1.4., 3.5.1.5. ve 3.5.1.6.'da görüleceği üzere tüm bağımlı değişkenler normal dağılmaktadırlar.

Tablo 3.5.1.1. Cinsiyete Göre Yapılan Bağımsız Örneklem T-Testi İçin Normallik Varsayımı Testi Sonuçları

Değişken	Cinsiyet		Değer
Özel Öğrenme Güçlüğü Alanı Öğretmen Yeterlik Ölçeği Toplam Puan	Kadın	Ortalama	89.36
		Standart Sapma	26.314
		Çarpıklık	-.303
		Basıklık	-.302
	Erkek	Ortalama	88.35
		Standart Sapma	26.121
		Çarpıklık	-.032
		Basıklık	.123
Disleksiye İlişkin Bilgi Düzeyi Toplam Puan	Kadın	Ortalama	8.98
		Standart Sapma	3.983
		Çarpıklık	-.386
		Basıklık	-.498
	Erkek	Ortalama	7.78
		Standart Sapma	4.537
		Çarpıklık	-.262
		Basıklık	-.711

Tablo 3.5.1.2. Öğrenim Durumuna Göre Yapılan Bağımsız Örneklem T-Testi İçin Normallik Varsayımı Testi Sonuçları

Değişken	Öğrenim düzeyiniz		Değer
Özel Öğrenme GüçlüğüAlanı ÖğretmenYeterlik Ölçeği Toplam Puan	Lisans	Ortalama	89.74
		Standart Sapma	25.478
		Çarpıklık	
		Basıklık	.147
	Lisans Üstü	Ortalama	87.68
		Standart Sapma	27.196
		Çarpıklık	-.134
		Basıklık	-.418
Disleksiye İlişkin Bilgi Düzeyi Toplam Puan	Lisans	Ortalama	8.33
		Standart Sapma	4.287
		Çarpıklık	-.288
		Basıklık	-.571
	Lisans Üstü	Ortalama	8.53
		Standart Sapma	4.309
		Çarpıklık	-.466
		Basıklık	-.528

Tablo 3.5.1.3. BİLSEM'de Öğretmenlik Yapılan Alana Göre Yapılan ANOVA Testi İçin Normallik Varsayımı Testi Sonuçları

Değişken	BİLSEM'de öğretmenlik yaptığınız alan		Değer
Özel Öğrenme Güçlüğü Alanı Öğretmen Yeterlik Ölçeği Toplam Puan	Sözel Alanlar	Ortalama	88.62
		Standart Sapma	22.673
		Çarpıklık	.000
		Basıklık	.082
	Sayısal Alanlar	Ortalama	82.63
		Standart Sapma	24.704
		Çarpıklık	-.397
		Basıklık	-.414
	Uygulamalı Alanlar	Ortalama	88.94
		Standart Sapma	25.988
		Çarpıklık	-.228
		Basıklık	-.333
	Rehberlik	Ortalama	109.86
		Standart Sapma	20.974
		Çarpıklık	.462
		Basıklık	.914
	Sınıf	Ortalama	98.97
		Standart Sapma	29.12
		Çarpıklık	-.374
		Basıklık	.088
	Yabancı Dil	Ortalama	79.21
		Standart Sapma	27.717
		Çarpıklık	.000
		Basıklık	-.454
Disleksiye İlişkin Bilgi Düzeyi Toplam Puan Rehberlik	Sözel Alanlar	Ortalama	8.4
		Standart Sapma	4.129
		Çarpıklık	-.395
		Basıklık	-.219
	Sayısal Alanlar	Ortalama	7.92
		Standart Sapma	4.282
		Çarpıklık	-.419
		Basıklık	-.587
	Uygulamalı Alanlar	Ortalama	8.06
		Standart Sapma	4.472
		Çarpıklık	-.326
		Basıklık	-.888
	Rehberlik	Ortalama	11.08
		Standart Sapma	3.401
		Çarpıklık	-.408
		Basıklık	-.515
	Sınıf	Ortalama	9.21
		Standart Sapma	4.162
		Çarpıklık	-.072
		Basıklık	-.119
	Yabancı Dil	Ortalama	7.95
		Standart Sapma	4.119
		Çarpıklık	-.22
		Basıklık	-.851

Tablo 3.5.1.4. Mesleki Kıdem Alanlarına Göre Yapılan ANOVA Testi İçin Normallik Varsayımı Testi Sonuçları

Değişken	Meslekte çalışma süreniz		Değer
Özel Öğrenme Güçlüğü Alanı Öğretmen Yeterlik Ölçeği Toplam Puan	1-5 Yıl	Ortalama	96.33
		Standart Sapma	21.532
		Çarpıklık	-.595
		Basıklık	.915
	6-10 Yıl	Ortalama	87.77
		Standart Sapma	27.558
		Çarpıklık	-.266
		Basıklık	-.417
	11-15 Yıl	Ortalama	88.11
		Standart Sapma	25.31
		Çarpıklık	-.517
		Basıklık	-.217
	16-20 Yıl	Ortalama	90.25
		Standart Sapma	25.014
		Çarpıklık	-.160
		Basıklık	-.163
	21 Yıl ve üzeri	Ortalama	85.65
		Standart Sapma	28.721
		Çarpıklık	.337
		Basıklık	.219
Disleksiye İlişkin Bilgi Düzeyi Toplam Puan	1-5 Yıl	Ortalama	8.91
		Standart Sapma	4.391
		Çarpıklık	-.519
		Basıklık	-.426
	6-10 Yıl	Ortalama	8.1
		Standart Sapma	4.684
		Çarpıklık	-.112
		Basıklık	-.891
	11-15 Yıl	Ortalama	8.17
		Standart Sapma	4.092
		Çarpıklık	-.212
		Basıklık	-.428
	16-20 Yıl	Ortalama	8.92
		Standart Sapma	3.95
		Çarpıklık	-.566
		Basıklık	-.123
	21 Yıl ve üzeri	Ortalama	8.05
		Standart Sapma	4.478
		Çarpıklık	-.421
		Basıklık	-.667

Tablo 3.5.1.5. BİLSEM'de Çalışma Sürelerine Göre Yapılan ANOVA Testi İçin Normallik Varsayımı Testi Sonuçları

Değişken	BİLSEM'de çalışma süreniz		Değer
Özel Öğrenme Güçlüğü Alanı Öğretmen Yeterlik Ölçeği Toplam Puan	1-5 Yıl	Ortalama	89.75
		Standart Sapma	25.893
		Çarpıklık	-.376
		Basıklık	-.236
	6-10 Yıl	Ortalama	85.51
		Standart Sapma	26.878
		Çarpıklık	1.121
		Basıklık	1.950
	11 Yıl ve üzeri	Ortalama	83.31
		Standart Sapma	28.911
		Çarpıklık	-.054
		Basıklık	-.661
Disleksiye İlişkin Bilgi Düzeyi Toplam Puan	1-5 Yıl	Ortalama	8.49
		Standart Sapma	4.288
		Çarpıklık	-.348
		Basıklık	-.532
	6-10 Yıl	Ortalama	8.69
		Standart Sapma	4.082
		Çarpıklık	-.506
		Basıklık	-.33
	11 Yıl ve üzeri	Ortalama	6.69
		Standart Sapma	4.585
		Çarpıklık	-.219
		Basıklık	-1.41

Tablo 3.5.1.6. Korelasyon Testi İçin Normallik Varsayımı Testi Sonuçları

Değişken	N	x̄	SS	Çarpıklık	Basıklık
Özel Öğrenme Güçlüğü Alanı Öğretmen Yeterlik Ölçeği Toplam Puan	460	88.88	26.20	-.175	-.126
Disleksiye İlişkin Bilgi Düzeyi Toplam Puan	460	8.41	4.29	-.361	-.568
Yaşınız	460	39.09	6.81	.085	-.400

BÖLÜM IV

4. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde BİLSEMlerde görev yapan öğretmenlerin özgül öğrenme güçlüğü alanı konusunda öz yeterlilik düzeylerinin ne olduğu ve disleksiye ilişkin bilgi düzeylerinin ne olduğu sorularına cevap aranmıştır. Bununla birlikte öğretmenlerin cinsiyet, öğrenim durumu,öğretmenlik yapılan alan, mesleki kıdem, BİLSEMlerde çalışma süreleri değişkenlerine göre öz yeterlilik puanlarında ve disleksiye ilişkin bilgi düzeylerinde anlamlı bir farklılık oluşup oluşmadığı sorularına ilişkin bulgular yer almaktadır.

4.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine Yönelik Bulgular

"BİLSEM öğretmenlerinin ÖÖG'ye yönelik öz yeterlikleri ne düzeydedir?" sorusuna ilişkin elde edilen bulgular Tablo 4.1.1.'de gösterilmiştir.

Tablo 4.1.1. ÖÖGAÖYÖ Alt Boyutlarının Betimsel İstatistiği

Ölçme Araçları	Alt alanlar / Puanlar	Puanlar	
		$\bar{x}$	SS
ÖÖGAÖYÖ	ÖÖG Alanı Bilgi Yeterliği	32,48	10,47
	ÖÖG Akademik Beceriler Öğretim Bilgisi Yeterliği	26,17	8,56
	ÖÖG Meslek Bilgisi Yeterliği	27,60	8,94
	Toplam	88,88	26,2

Tablo 4.1.1'de BİLSEM öğretmenlerinin ÖÖGAÖYÖ toplam puanları ortalaması 88,88, standart sapması ise 26,20 olarak bulunmuştur. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 165 olup en düşük puan 33'tür.

Tabloda da görüldüğü üzere uygulanan ölçeğin alt alanları içerisinde alınan en yüksek puan 32,48 puan ile öğretmenlerin ÖÖG Alan Bilgi Yeterliği'ne aittir. Öğretmenlerin almış oldukları 26,17 puan ile ÖÖG Akademik Beceriler Öğretim Bilgisi Yeterliği alt alanlariçerisinde aldıkları en düşük puanı oluşturmaktadır ancak

toplam puana bakıldığında ve ölçekten alınabilecek en fazla puanın 165 puan olduğu bilindiğinden öğretmenlerin ortalamanın üzerinde bir öz yeterliğe sahip olduğu söylenebilir.

4.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine Yönelik Bulgular

"BİLSEM öğretmenlerinin disleksiye ilişkin bilgileri ne düzeydedir?" sorusuna ilişkin elde edilen bulgular Tablo 4.2.1.'de gösterilmiştir.

Tablo 4.2.1. DBDB'nin Betimsel İstatistikleri

Ölçme Araçları	Alt alanlar / Puanlar	Puanlar	
		$\bar{x}$	SS
DBDB	Toplam Puan	8,41	4,29

Tablo 4.2.1.'de BİLSEM öğretmenlerinin DBDB toplam puanları ortalaması 8,41, standart sapması ise 4,29 olarak elde edilmiştir. Bu anketten alınabilecek en yüksek puan 20, en düşük puan 0 olduğundan öğretmenlerin disleksi bilgi düzeyleri puanları 8,41 ile ortalamanınaltında kalmıştır ve bu durumda öğretmenlerin disleksiye ilişkin bilgi düzeylerinin yüksek olmadığı düşünülebilir.

4.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine Yönelik Bulgular

"BİLSEM öğretmenlerinin ÖÖG öz yeterlikleri ile disleksi bilgileri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?" sorusuna ilişkin elde edilen bulgular Tablo 4.3.1.'de gösterilmiştir.

Tablo 4.3.1. ÖÖGAÖYÖ ile DBDB Arasındaki İlişki

	DBDB
ÖÖGAÖYÖ	,38**

N= 460, *****p< .05, ******p< .01.

Tablo 4.3.1.'de yer aldığı üzere, ÖÖGAÖYÖ ile DBDB toplam puanı arasında pozitif düşük bir ilişki bulunmuştur (p<.01). Bu bağlamda öğretmenlerin ÖÖG öz

yeterlikleri ile disleksi bilgi düzeyleri arasında anlamlı sayılabilecek bir ilişki bulunmamaktadır.

4.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine Yönelik Bulgular

"BİLSEM öğretmenlerinin ÖÖG'ye yönelik öz yeterlikleri farklı değişkenlere göre değişmekte midir?" sorusuna ilişkin elde edilen bulguların karşılaştırılması Tablo 4.4.1.'de öğretmenlerin cinsiyet değişkenlerine göre, Tablo 4.4.2.'de öğretmenlerin yaş değişkenlerine göre, Tablo 4.4.3.'de öğretmenlerin öğrenim düzeyi değişkenlerine göre, Tablo 4.4.4.'de ve 4.4.4.1.'de öğretmenlerin öğretmenlik yaptıkları alan değişkenlerine göre, Tablo 4.4.5.'de mesleki kıdem değişkenlerine göre, Tablo 4.4.6.'da öğretmenlerin çalışma süresi değişkenlerine göre olacak şekilde gösterilmiştir.

Tablo 4.4.1.Cinsiyete Değişkeni ile ÖÖGAÖYÖ Arasındaki İlişki

	Cinsiyet	**N**	**x̄**	**Standart Sapma**	**t**	**df**	**p**
ÖÖGAÖYÖ	Kadın	242	89,36	26,31	,409	458	,683
	Erkek	218	88,35	26,12			

Kadın ve erkeklerin öz yeterlilik düzeyleri karşılaştırması üzerinden yapılan t testi sonrasında kadın ve erkek öğretmenlerin anlamlı olarak farklılık göstermediği sonucu elde edilmiştir ($t_{(460)}$= ,409, p>.05).

Yaş değişkeninin ÖÖGAÖYÖ ve DBDB arasındaki ilişkisi Tablo 4.4.2.'de birlikte gösterilmiştir.

Tablo 4.4.2. Yaş Değişkeni ile ÖÖGAÖYÖ ve DBDB Arasındaki İlişki

	1	2	3
1. ÖÖGAÖYÖ	-		
2. DBDB	,38**	-	
3. Yaş	-,06	-,05	-

N= 460, *p< .05, **p< .01.

Tablo 4.4.2.'de yer aldığı üzere, katılımcıların yaşları ile ÖÖGAÖYÖ arasında ,06, DBDB toplam puanı arasında -,05 olmak üzere negatif yönde, düşük düzeyde ve istatistiki olarak anlamsız ilişki belirlenmiştir (p>.05).

Tablo 4.4.3. Öğrenim Düzeyi Değişkeni ile ÖÖGAÖYÖ Arasındaki İlişki

	ÖğrenimDüzeyi	**N**	**x̄**	**StandartSapma**	**t**	**df**	**p**
ÖÖGAÖYÖ	Lisans	268	89,74	25,48	,834	458	,405
	Lisans Üstü	192	87,68	27,20			

Katılımcıların öğrenim düzeyleri karşılaştırması üzerinden yapılan bağımsız örneklem t testi sonrasında lisans ve lisansüstü mezuniyeti olan öğretmenlerin özel öğrenme güçlüğü alanı öğretmen yeterlik ölçeği toplam puanı ($t_{(460)}$= ,834, p>.05) olarak belirlenmiştir.

Tablo 4.4.4.Öğretmenlik Yapılan Alan Değişkeni ile ÖÖGAÖYÖ Arasındaki İlişki

Değişken	**Kaynak**	**df**	**KT**	**OK**	**F**	**p**
Özel Öğrenme Güçlüğü AlanıÖğretmen Yeterlik Ölçeği Toplam Puan	Gruplar Arası	5	28178,80	5635,76		
	Grup İçi	454	286881,62	631,90	8,919	,000
	Toplam	459	315060,42			

Tablo 4.4.4.'te görülebileceği üzere, Özel Öğrenme Güçlüğü Alanı Öğretmen Yeterlik Ölçeği aritmetik ortalamalarının öğretmenlik yapılan alan değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda öğretmenlik alanı gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiki olarak anlamlı bulunmuştur ($F_{(5-459)}$=8.919; p<0.05, η^2= 0.09). η^2 değeri incelendiğinde, Özel ÖğrenmeGüçlüğü Alanı Öğretmen Yeterlik Ölçeği puan ortalamalarındaki değişkenliğin % 9'u öğretmenlik yapılan alandan kaynaklandığı ifade edilebilir.

Bu işlemin ardından ANOVA sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı post-hoc analiz tekniklerine geçilmiştir. ANOVA sonrası hangi post-hoc çoklu karşılaştırma tekniğinin kullanılacağına karar vermek için öncelikle Levene's testi ile grup dağılımlarının varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış, varyansların homojen olduğu saptanmıştır ($LF_{ÖÖGAÖYÖ}$ =1,671;05, LF_{DBDB} =,882;05). Bunun üzerine varyansların homojen olması durumunda yaygınlıkla kullanılan Scheffe çoklu karşılaştırma tekniği tercih edilmiştir. Scheffe testinin tercih edilmesinin nedeni testin alpha tipi hataya karşı duyarlı olmasıdır.

Tablo 4.4.4.1. Özel Öğrenme Güçlüğü Alanı Öğretmen Yeterlik Ölçeği Aritmetik Ortalamalarının Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları

Değişken	**Branş**		**Ortalama Farkı**	**p**
ÖÖGAÖYÖ	Rehberlik	Sözel Alanlar	21,238*	,003
	Rehberlik	Sayısal Alanlar	27,227*	,000
	Rehberlik	Uygulamalı Alanlar	20,919*	,002
	Rehberlik	Yabancı Dil	30,651*	,000
	Sınıf	Yabancı Dil	16,340*	,030
	Sınıf	Sayısal Alanlar	19,764*	,038

Tablo 4.4.4.1.'de yer aldığı üzere ÖÖGAÖYÖ toplam puanlarının öğretmenlik yapılan alan değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası post-hoc Scheffe testi sonucunda rehberlik alanında öğretmenlik yapan katılımcılar ile sözel, sayısal, uygulamalı ve yabancı dil alanları arasında rehberlik lehine istatistiki olarak ($p<.01$) düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Bunun yanında sınıf öğretmenleri ile sayısal alanlar ve yabancı dil öğretmenleri arasında istatistiksel olarak ($p<.01$, $p<.05$) düzeylerinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır.

Tablo 4.4.5. Mesleki Kıdem Değişkeni ile ÖÖGAÖYÖ Arasındaki İlişki

Değişken	Kaynak	df	KT	OK	F	p
Özel Öğrenme Güçlüğü AlanıÖğretmen Yeterlik Ölçeği	Gruplar Arası	4	3834.45	958.61		
	Grup İçi	455	311225.98	684.01	1.401	.232
Toplam Puan	Toplam	459	315060.43			

Tablo 4.4.5.'de görülebileceği üzere, Özel Öğrenme Güçlüğü Alanı Öğretmen Yeterlik Ölçeği aritmetik ortalamalarının öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda öğretmenlerin mesleki kıdem gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaistatistiki olarak anlamlı bir fark gözlenmemiştir ($F_{(4-459)}$=1.401; p>0.05).

Tablo 4.4.6. BİLSEM'de Çalışma Süresi Değişkeni ile ÖÖGAÖYÖ Arasındaki İlişki

Değişken	Kaynak	df	KT	OK	F	p
Özel Öğrenme Güçlüğü Alanı Öğretmen Yeterlik Ölçeği	Gruplar Arası	2	1720.45	860.23	1.255	.286
	Grup İçi	457	313339.97	685.65		
Toplam Puan	Toplam	459	315060.42			

Tablo 4.4.6.'da görülebileceği üzere, Özel Öğrenme Güçlüğü Alanı Öğretmen Yeterlik Ölçeği aritmetik ortalamalarının öğretmenlerin BİLSEM'de çalışma sürelerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda öğretmenlerin BİLSEM'de çalışma süreleri gruplarının aritmetik ortalamaları arasında istatistiki olarak anlamlı bir fark gözlenmemiştir ($F_{(2-459)}$=1.255; p>0.05).

4.5. Araştırmanın Beşinci Alt Problemine Yönelik Bulgular

"BİLSEM öğretmenlerinin disleksiye ilişkin bilgi düzeyleri farklı değişkenler açısından değişmekte midir?" sorusuna ilişkin elde edilen bulgular Tablo 4.5.1.'de öğretmenlerin cinsiyet değişkenlerine göre, Tablo 4.5.2.'de öğretmenlerin yaş değişkenlerine göre, Tablo 4.5.3.'de öğretmenlerin öğrenim düzeyi değişkenlerine göre, Tablo 4.5.4.'de ve Tablo 4.5.4.1.'de öğretmenlerin öğretmenlik yaptıkları alan değişkenlerine göre, Tablo 4.5.5.'de mesleki kıdem değişkenlerine göre, Tablo 4.5.6.'da öğretmenlerin çalışma süresi değişkenlerine göre olacak şekilde gösterilmiştir.

Tablo 4.5.1. Cinsiyete Değişkeni ile DBDB Arasındaki İlişki

	Cinsiyet	**N**	**x̄**	**Standart Sapma**	**t**	**f**	**p**
DBDB	Kadın	242	8,98	3,98	3,041	458	,002*
	Erkek	218	7,78	4,54			

Tablo 4.5.1.'de yer aldığı üzere DBDB toplam puan sonuçlarında kadınlar ve erkekler arasında anlamlı farklılık gözlenmiştir (t_{458}=3.041, p<.05 η^2= 0.09). η^2 değeri incelendiğinde, DBDB testi puan ortalamalarındaki değişkenliğin % 2'si cinsiyet değişkeninden kaynaklandığı ifade edilebilir.

Elde edilen bu bulgulara istinaden öğretmenlerin disleksi bilgi düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşmış olduğu söylenilebilir. Kadın öğretmenlerin disleksiye dair bilgi düzeyleri erkek öğretmenlere nazaran fazladır denilebilir.

Tablo 4.5.2. Yaş Değişkeni ile ÖÖGAÖYÖ ve DBDB Arasındaki İlişki

	1	**2**	**3**
1. ÖÖGAÖYÖ	-		
2. DBDB	,38**	-	
3. Yaş	-,06	-,05	-

N= 460, *****p< .05, ******p< .01.

Tablo 4.5.2.'de yer aldığı üzere, katılımcıların yaşları ile ÖÖGAÖYÖ arasında ,06, DBDB toplam puanı arasında -,05 olmak üzere negatif yönde, düşük büyüklükte ve istatistiki olarak anlamsız ilişki belirlenmiştir (p>.05).

Tablo 4.5.3. Öğrenim Düzeyi Değişkeni ile DBDB Arasındaki İlişki

ÖğrenimDüzeyi		N	x̄	StandartSapma	t	df	p
DBDB	Lisans	268	8,33	4,29	-,487	458	,627
	Lisans Üstü	192	8,53	4,31			

Tablo 4.5.3.'de BİLSEM öğretmenlerinin disleksiye ilişkin bilgi düzeyi toplam puanı ($t_{(458)}$= -,487, p>.05) olarak belirlenmiş ve anlamlı olarak farklılık göstermediği sonucu elde edilmiştir. DBDB toplam puan sonuçlarında ise lisans üstü mezunu olan öğretmenlerin, 20 puan daha fazla aldıkları sonucuna erişilmiştir.

Elde edilen bulgular neticesinde öğretmenlerin öğrenim düzeylerinin lisans ya da yüksek lisans olması disleksiye dair bilgi düzeylerini farklılaştırmamaktadır denilebilir.

Tablo 4.5.4. Öğretmenlik Yapılan Alan Değişkeni ile DBDB Arasındaki İlişki

Değişken	Kaynak	df	KT	OK	F	p
Disleksiye İlişkin Bilgi Düzeyi Toplam Puan	Gruplar Arası	5	336,34	67,27	3,761	,002
	Grup İçi	454	8121,01	17,89		
	Toplam	459	8457,35			

Tablo 4.5.4.'de disleksiye ilişkin bilgi düzeyi aritmetik ortalamalarının öğretmenlik yapılan alan değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucu yer almaktadır. Bu bağlamda öğretmenlikyapılan alan gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiki olarak anlamlı bulunmuştur ($F_{(5-459)}$=3.761; p<0.05, η^2= 0.04). η^2 değeri incelendiğinde, DBDB testi puan ortalamalarındaki değişkenliğin % 4'ü öğretmenlik yapılan alandan kaynaklandığı ifade edilebilir.

Tablo 4.5.4.1. Disleksiye İlişkin Bilgi Düzeyi Aritmetik Ortalamalarının Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları

Değişken	**Branş**		**Ortalama Farkı**	**p**
DBDB	Rehberlik	Sayısal Alanlar	3,165*	,009
	Rehberlik	Uygulamalı Alanlar	3,019*	,013

Tablo 4.5.4.1.'de yer aldığı üzere DBDB toplam puanlarının öğretmenlik yapılan alan değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası post-hoc Scheffe testi sonucunda rehberlik alanında öğretmenlik yapan katılımcılar ile sayısal ve uygulamalı alanları arasında rehberlik lehine istatistiki olarak ($p<.01$) düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Rehber öğretmenlerin disleksi bilgi düzeyleri diğer branş öğretmenlerinin disleksiye ilişkin bilgi düzeylerinden daha yüksek bulunmuştur.

Elde edilen bulgular neticesinde rehber öğretmenlerin disleksiye dair bilgi düzeyleri diğer branş öğretmenlerine nazaran daha yüksektir denilebilir.

Tablo 4.5.5. Mesleki Kıdem Değişkenine Göre DBDB Arasındaki İlişki

Değişken	**Kaynak**	**df**	**KT**	**OK**	**F**	**p**
Disleksiye İlişkin Bilgi Düzeyi Toplam Puan	Gruplar Arası	4	72.33	18.08	.981	.417
	Grup İçi	455	8385.02	18.43		
	Toplam	459	8457,35			

Tablo 4.5.5.'de disleksiye ilişkin bilgi düzeyi aritmetik ortalamalarının öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda öğretmenlerin mesleki kıdem gruplarının aritmetik ortalamaları arasında istatistiki olarak anlamlı bir fark elde edilememiştir ($F_{(5\text{-}459)}=0.981$; $p>0.05$).

Elde edilen bulgular neticesinde öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin disleksiye dair olan bilgi düzeylerinde bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

Tablo 4.5.6. BİLSEM'de Çalışma Süresi Değişkeni ile DBDB Arasındaki İlişki

Değişken	**Kaynak**	**df**	**KT**	**OK**	**F**	**p**
Disleksiye İlişkin Bilgi Düzeyi Toplam Puan	Gruplar Arası	2	83.37	41.68	2.275	.104
	Grup İçi	457	8373.98	18.32		
	Toplam	459	8457,35			

Tablo 4.5.6.'da görüldüğü üzere disleksiye ilişkin bilgi düzeyi aritmetik ortalamalarının öğretmenlerin BİLSEM'de çalışma sürelerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda BİLSEM'de çalışma süreleri gruplarının aritmetik ortalamaları arasında istatistiki olarak anlamlı bir fark elde edilememiştir ($F_{(5\text{-}459)}$=2.275; p>0.05).

BÖLÜM V

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde "BİLSEM öğretmenlerinin ÖÖG'ye yönelik öz yeterlikleri ne düzeydedir?", "BİLSEM öğretmenlerinin disleksiye ilişkin bilgileri ne düzeydedir?", "BİLSEM öğretmenlerinin ÖÖG öz yeterlikleri ile disleksi bilgileri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?", "BİLSEM öğretmenlerinin ÖÖG'ye yönelik öz yeterlikleri farklı değişkenlere göre değişmekte midir?", "BİLSEM öğretmenlerinin disleksiye ilişkin bilgi düzeyleri farklı değişkenler açısından değişmekte midir?" alt problemlerine yönelik elde edilen bulguların sonuçları ve tartışmaları ile bu sonuçlar neticesinde geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

5.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine Yönelik Sonuç ve Tartışma

BİLSEM öğretmenlerinin ÖÖG'ye yönelik öz yeterliklerini belirleyebilmek adına öğretmenlere Özel Öğrenme Güçlüğü Alan Bilgisi Yeterlik Ölçeği (ÖÖGAÖYÖ) uygulanmıştır (Deniz ve Sarı, 2019). BİLSEM öğretmenlerinin ÖÖGAÖYÖ'nden aldıkları puanların ortalamaları ile standart sapmaları incelenmiştir. Öğretmenler ÖÖGAÖYÖ'den ortalama 88,88 puan elde etmişlerdir. ÖÖGAÖYÖ 3 alt alandan oluşmakta olduğundan öğretmenler her bir alt alana dair ayrı ayrı ortalama puana sahiplerdir. Ölçeğin bu alt alanları ÖÖG Alanı Bilgi Yeterliği, ÖÖG Akademik Beceriler Öğretim Bilgisi Yeterliği, ÖÖG Meslek Bilgisi Yeterliği alanlarından oluşmakta olup, öğretmenlerin bu alt alanlar içinde en yüksek puana sahip oldukları alan 32,48 ortalama puan ile ÖÖG Alanı Bilgi Yeterliği olmakta iken öğretmenlerin aldığı en düşük ortalama puan ise 26,17 puan ile ÖÖG Meslek Bilgisi Yeterliği alanı olmuştur. Ölçekten alınabilecek en yüksek toplam puan 165 en düşük puan ise 33 puan olduğundan öğretmenlerin ortalamanın üzerinde bir ÖÖG öz yeterliğine sahip olduğu görülmektedir.

Alan yazın tarandığında, BİLSEM öğretmenlerinin ÖÖG'ye yönelik öz yeterliklerinin incelendiği benzer bir çalışmayla karşılaşılmamıştır. Ancak BİLSEM öğretmenlerinin iki kere farklılığa dair öz yeterliklerinin incelendiği bir çalışma görülmüştür ve bu çalışmada BİLSEM öğretmenlerinin iki kere farklılığa dair öz yeterliklerinin yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir (Duyar, 2020).

ÖÖG kavramı da iki kere farklılık kavramı içerisinde yer alabildiğinden ve BİLSEM öğretmenlerinin hem özel yetenekli hem de ÖÖG olan iki kere farklı çocuklarla karşılaşma ve çalışma ihtimalleri bulunduğundan, elde edilen ÖÖG öz yeterliği sonucu Duyar'ın (2020) yapmış olduğu çalışma ile karşılaştırılabilirdir ve elde edilen bulgular her iki çalışma için de birbirini destekler niteliktedir.

Toy'un (2015) sınıf öğretmenlerinde ÖÖG öz yeterliğini incelediği çalışmasında öğretmenlerin öz yeterlikleri yeterli düzeyde çıkmıştır. Öğretmenlerin öz yeterliklerinin yüksekçıktığı bir diğer araştırma Öztürk'ün (2019) ÖÖG olan çocuklara yönelik öğretmen yeterliklerine dairdir. Aynı zamanda Yiğiter (2005) de ÖÖG öz yeterliğini araştırdığı çalışmasında öğretmenlerin öz yeterliklerini yüksek düzeyde bulmuştur. Avcı ve Beyhan (2022) sınıf öğretmenlerinde ÖÖG öz yeterliklerini incelemiş ve öğretmenlerin genel olarak öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere yönelik öz yeterliklerini yüksek olarak tespit etmiştir.

ÖÖG'ye dair öğretmen öz yeterliğinin incelendiği başka bir araştırma ise öğretmen adayları ile yapılmıştır, bu araştırmada öğretmen adaylarının ÖÖG öz yeterlik düzeyleri orta düzey olarak bulunmuştur (Arabacı, 2018). Arabacı'nın gerçekleştirmiş olduğu bu çalışmanın sonucunda öğretmen adaylarının ÖÖG öz yeterliklerinin orta düzeyde çıkması, katılımcıların henüz öğretmenlik mesleğini icra etmiyor olmalarından ve dolayısı ile öğrencilerle bilfiil birlikte çalışmıyor olmalarından kaynaklı olabilir diye düşünülmektedir. En nihayetinde öğrenciler ile aktif olarak çalışılması durumunda ÖÖG tanısı olan ya da ÖÖG riski altında olduğu düşünülen öğrencilerle karşılaşılması ile birlikte öğretmenler öğrencilerine ve kendilerine yardımcı olabilmek adına konu hakkında bilgiye ihtiyaç duyabilmekte, ÖÖG'ye dair daha fazla araştırmayapmaya meğil edebilmektedirler. Daha fazla ÖÖG bilgi girdisine maruz kalan öğretmenlerin ÖÖG'ye yönelik öz yeterliklerinin de

artabileceği düşünülmektedir. Arabacı'nın yapmış olduğu bu araştırmanın katılımcıları yalnızca öğretmen adayları olduğu için ÖÖG öz yeterlikleri yukarıda anlatılan sebepler noksanlığından kaynaklı olarak orta düzey çıkmış olabilir diye düşünülmektedir. Ghimire'in (2017) Nepal'in Dharan ilinde 150 ilkokul öğretmeni ile gerçekleştirdiği ve öğretmenlerin öğrenme güçlüğü bilgilerini incelemeyi amaçladığı çalışmada öğretmenlerin yarısından fazlasının (%52,67) özgül öğrenme güçlüğü bilgilerini orta düzey olarak bulmuştur. Alahmadi ve El Keshky (2019) de Suudi Arabistan Krallığı'nda bulunan ilkokul öğretmenlerinin özgül öğrenme güçlüğü konusundaki bilgilerini görmeyi amaçladıkları çşalışmalarında 902 ilkokul öğretmeninin %64,52'sinin ortalama düzeyde özgül öğrenme güçlüğü bilgisine sahip olduğunu belirlemiştir.

Sınıf öğretmenlerinin ÖÖG öz yeterliğinin incelendiği başka bir çalışma da Kılıç ve Yangın'a (2020) aittir. Kılıç ve Yangın araştırmasında, öğretmenlerin ÖÖG öz yeterliklerinin hiç yeterli düzeyde bulunmadığını belirtmişlerdir. Ancak bahse konu araştırmada öğretmenlerin öz yeterlikleri yalnızca bir soru olacak şekilde ve öğretmenlerin öz yeterlik düzeyleri -hiç yeterli değilim, -biraz yeterliyim, -oldukça yeterliyim seçenekleri ile değerlendirildiğinden, öğretmenlerin okul yıllarında ya da mesleki hayatlarında ÖÖG'ye yönelik ders almadıkları için kendilerini yeterli olmadıkları şekli ile değerlendirmiş olabilecekleri düşünülmektedir.

BİLSEM öğretmenlerinin ÖÖG öz yeterlik düzeyleri ortalama ve ortalamanın üzerindebulunduğundan BİLSEM öğretmenlerinin ÖÖG öz yeterlikleri alan yazında yer alan başka çalışmalar ile paraleldir denilebilir.

5.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine Yönelik Sonuç ve Tartışma

Araştırmada BİLSEM öğretmenlerinin disleksiye yönelik bilgi düzeylerini görmek için Disleksi Bilgi Düzeyi Belirleme Anketi (DBDB) kullanılmıştır (Yılmaz ve Erim, 2019). Öğretmenlerin DBDB'den aldıkları puanların ortalamaları ve standart sapmaları incelendiğinde alınan ortalama puanın 8,41 puan olduğu görülmektedir. Anketten alınabilecek en yüksek puan 20, en düşük puan ise 0 puandır. Öğretmenlerin almış oldukları puan ile ortalamanın altında kaldıkları görülmektedir. Elde edilen

puanlar alan yazındaki benzer çalışmalar ile karşılaştırılarak tartışılmıştır.

Disleksinin ÖÖG terimi altında en sık görülen alt tip olduğu bilinmektedir (Shaywitzand Shaywitz, 2005). Disleksiye sahip öğrencileri fark edebilmek, ilgili yönlendirmeleriyapabilmek, onlara uygun eğitim ortamları hazırlayabilmek ve uygun müdahale programları belirleyebilmek için öğretmenlerin disleksiye dair bilgi düzeylerinin yüksek olması önemlidir. Bu doğrultuda genel olarak tüm öğretmenlerin disleksiye dair olan bilgilerinin yüksek olması beklenmektedir. Ancak çalışmadan elde edilen bulgulara dayalı olarak BİLSEM öğretmenlerinin disleksiye dair bilgi düzeylerinin ortalamanın altında yer aldığı görülmektedir.

Alan yazında yer alan, öğretmenlerin disleksi bilgi düzeyi belirleme çalışmalarına bakıldığında, öğretmenlerin disleksiye yönelik bilgi düzeylerinin yetersiz olduğu görülmektedir. Akçay (2014) yapmış olduğu araştırmada sınıf öğretmenlerinin disleksisi olan çocukların özelliklerine dair herhangi bir bilgiye sahip olmadıklarını, dolayısı ile çocuklara nasıl bir uygulama metodu uygulayacaklarını bilemediklerini belirtmiştir. Balcı (2019) öğretmenlerin disleksi hakkında karşılaşmış oldukları sorunları incelemiş ve öğretmenlerin disleksi bilgi düzeylerinin yetersiz olduğu sonucuna ulaşmıştır. Öğretmenler bu çalışmada da disleksiye sahip bir öğrenci ile karşılaştıklarında bu çocukları fark etmede sorunlar yaşayabileceklerini, ne yapmaları gerektiğini bilmediklerini ifade etmişler ve disleksi bilgisi hususunda kendilerini yetersiz hissettiklerini bildirmişlerdir. Öğretmenlerin disleksiye dair bilgi düzeylerinin yetersiz olduğu sonucuna Altuntaş'ın (2010) çalışmasında da rastlanılmaktadır. Sınıf öğretmenleri ile yapılan bu çalışma, öğretmenlerin çocukların yaşamış oldukları sorunları gördüklerini ancak bu sorunları adlandırmada güçlük çektiklerini, bazı öğretmenlerin ise çocukların yaşamış oldukları bu sorunları disleksiden değil psikolojik etmenlerden kaynaklandığını düşündüklerini belirtmektedir. Ele alınan bir diğer çalışma örneği Kızılkaya'nın (2021) disleksi tanısı almış öğrencilerle çalışan öğretmenlere okuma güçlükleri ile baş etme becerisi kazandırmaya yönelik olarak geliştirilen bir öğretmen eğitimi programına aittir. Bu çalışmadan elde edilen sonuçlarda da öğretmenlerin kendilerini disleksiye yönelik olarak yeterli bulmadıkları ve öğretmenlerin eğitime ihtiyaç duyduklarını bir kez daha

ortaya çıkarmıştır. Mullikin, Stransky, Tendulkar, Casey ve Kosinski (2021) tarafından yapılan ve Amerika Birleşik Devletleri Massachusetts eyaletinde görev yapan anaokulu ve ilkokul 1.sınıf öğretmenlerinden 92 katılımcı öğretmen ile gerçekleştirirlen araştırmada öğretmenlerin disleksiye ilişkin bilgileri değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin disleksinin özellikleri ve tanılama kriterlerine dair kavram yanılgılarının bulunduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

BİLSEM öğretmenlerinin disleksiye ilişkin bilgi düzeylerinin incelendiği çalışmadan elde edilen bulgulara dayalı olarak ortaya çıkan sonuç, öğretmenlerin disleksi bilgi düzeylerinin oldukça yetersiz olduğunu göstermektedir. Araştırmadan elde edilen sonuç pek çok çalışma sonucu ile benzerlik göstermektedir. Öğretmen adaylarının üniversite eğitimleri esnasında alacakları detaylı ve donanımlı eğitimlerin planlanması gerekliliğine pek çok çalışmada değinilmiştir (Altun ve Uzuner, 2016; Esen ve Çifci 2000; Koç, 2012). Öğretmenlerin de hizmet içi eğitime tabi tutulması ve bilinçlendirilmesi disleksi riski altındaki çocukların tespitive tanılanması için dolayısı ile erken eğitim müdahalesinin gerçekleştirilebilmesi için hem çocuğa, hem aileye, hem de öğretmene zaman kazandırıcı olacağından oldukça önemlidir denilebilir.

5.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine Yönelik Sonuç ve Tartışma

BİLSEM öğretmenlerinin ÖÖG öz yeterlikleri ile disleksi bilgileri arasında pozitif düşük bir ilişki bunmuştur. Bu bağlamda, öğretmenlerin ÖÖG öz yeterlikleri ile disleksi bilgi düzeylerin arasında anlamlı sayılabilecek bir ilişki bulunmamaktadır denilebilir. Ancak araştırmanın birinci ve ikinci alt problemleri bulgularında da görüldüğü üzere öğretmenlerin ÖÖG öz yeterlikleri ortalama üzerinde çıkmış iken disleksi bilgi düzeyleri ortalama altında kalmıştır. Elde edilen bu bulgu neticesinde öğretmenlere, disleksinin bir alt tip olarak yer aldığı ÖÖG'ye yönelik uygun hizmet içi eğitimler verildiğinde, farkındalık çalışmaları yapıldığında, seminerler düzenlenip, ÖÖG'ye ve dolayısı ile disleksiye dair bilgilendirme çalışmaları arttırıldığında öğretmenlerin disleksiye dair bilgi düzeylerinin de artmaya başlayacağı düşünülebilir.

Alan yazında ÖÖG öz yeterliği ile disleksi bilgi düzeyinin ilişkisine bakılmış olan başka bir çalışmaya rastlanılmamış olup, karşılaşılan en yakın çalışma Duyar'ın

(2020) BİLSEM öğretmenlerinin iki kere farklılığa yönelik öz yeterlikleri ve bilgi düzeylerini araştırdığı çalışmadır. Bu araştırmanın sonucunda BİLSEM öğretmenlerinin iki kere farklılığa dair öz yeterlikleri ile bilgi düzeyleri arasında da pozitif yönlü düşük düzeyde bir ilişki bulunmuş ayrıca Ertaş'ın (2022) okul öncesi öğretmenlerinde öğrenme güçlüğü bilgi düzeylerini incelediği araştırmasında öğretmenlerin kendilerini yeterli hissetmeleri ile gerçek bilgi düzeyleri arasında düşük bir ilişki bulmuştur. Elde edilen bulgu alan yazındaki mevcut bulgular ile örtüşmektedir.

5.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine Yönelik Sonuç ve Tartışma

Bilsem öğretmenlerinin ÖÖG'ye yönelik öz yeterliklerinin cinsiyet, yaş, öğrenim düzeyi, öğretmenlik yaptıkları alan, mesleki kıdem ve BİLSEM'de çalışma süreleri değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığına bakılmış, alan yazında ulaşılabilen benzer çalışmalar ile karşılaştırılmıştır.

5.4.1. BİLSEM Öğretmenlerinin ÖÖG'ye Yönelik Öz Yeterliklerinin Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi:

Araştırmaya katılan kadın öğretmen sayısı 242 olup, erkek öğretmen sayısı 218'dir. Kadın öğretmenler katılımcı grubunun %52,6'sını, erkek öğretmenler ise %47,4'ünü oluşturmaktadır. Öğretmenlerin ÖÖGAÖYÖ ölçeğinde vermiş oldukları cevaplar yapılan t-testi sonucuna istinaden cinsiyete göre karşılaştırıldığında kadın öğretmenlerin ölçeğe vermiş oldukları cevapların t-testi ortalama puanı 89,36 çıkmış olup, erkek öğretmenlerint testi ortalama puanı 88,35 olarak bulunmuştur. Bu doğrultuda öğretmenlerin kadın ya da erkek olması ile ÖÖG öz yeterliklerinin farklılaşmadığı görülmektedir.

Avcı ve Beyhan 'ın (2022) öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere yönelik yeterliklerini ölçmek adına gerçekleştirdikleri çalışmalarında öğretmenlerin

cinsiyetlerinin ÖÖG öz yeterliklerini farklılaştırmadığı bulunmuştur. Apak (2022) okul öncesi öğretmenlerinin ÖÖG farkındalıklarını incelemiş ve öğretmenlerin cinsiyetlerinin ÖÖG farkındalıklarını farklılaştırmadığı sonucuna ulaşmıştır. Yapılan bu araştırma elde edilen bulguyla örtüşmektedir. Ancak Apak'ın çalışmasında kadın öğretmenlerin sayısı erkek öğretmen sayısından 31 kat daha fazladır (K:281, E:9). Buna rağmen erkek öğretmenlerin bilgisi kadın öğretmenlerin bilgisi ile örtüşebilir seviyededir.

Yapılan alan yazın taramasında ÖÖG öz yeterliğinin cinsiyete bağlı olarak farklılaşma durumuna değinilmiş başka bir çalışma da Ertaş'ın (2022) okul öncesi öğretmenlerin öğrenmegüçlüğüne ilişkin bilgi düzeylerinin belirlenmesi amacıyla yapmış olduğu çalışmada karşımıza çıkmaktadır. Yapılan çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin ÖÖG'ye yönelik bilgilerinin cinsiyete göre farklılaştığı, kadın öğretmenlerin ÖÖG'ye yönelik bilgilerinin erkek öğretmenlerden daha yüksek olarak bulunduğu söylenmiştir. Arabacı (2018) da yapmış olduğu araştırmasında kadın öğretmenlerin ÖÖG bilgilerinin erkek öğretmenlerden yüksek olarak bulunduğunu açıklamıştır. Yiğiter (2005) ve Kaptanoğlu (2016) gerçekleştirmiş oldukları çalışmalarında öğretmenlerin ÖÖG öz yeterliklerinin cinsiyete göre farklılaştığını belirtmiş, kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlerden daha bilgili olduklarını iletmişlerdir. Dada ve Sulyman (2021) tarafından gerçekleştirilen ve 100 ilkokul öğretmeninin katılımcı olduğu ve öğretmenlerin öğrenme gücüğü olan öğrenciler hakkındaki bilgilerinin incelenmesi amaçlı çalışmada, öğretmenlerin cinsiyetlerinin kadın ya da erkek olmasının öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenciler hakkındaki bilgi düzeylerinde anlamlı farklılığa yol açtığı ve kadın öğretmenlerin bilgilerinin erkek öğretmenlere kıyasla daha yüksek olduğu görülmektedir. Benzer şekilde Alahmadi ve El Keshky (2019) tarafından yapılan ve Suudi Arabistan Krallığı'nda görev yapan 902 ilkokul öğretmeninin öğrenme güçlüğü bilgi düzeylerinin belirlenmesine yönelik araştırmada öğretmenlerin kadın ya da erkek olmalarının öğrenme güçlüğü bilgi düzelerinde bir farklılaşma yarattığı sonucuna ulaşılmıştır ve kadın öğretmenlerin bilgi düzeyleri erkek öğretmenlere nazaran daha yüksek olarak bulunmuştur.

Öğretmenlerin ÖÖG bilgi ve öz yeterliklerine bakılan alan yazın çalışmalarında kadın öğretmenlerin erkek öğretmenler lehine farklılaşması, bu çalışmalarda katılımcı kadın öğretmen sayısının katılımcı erkek öğretmen sayılarından neredeyse iki katına yakın olmasından kaynaklanıyor olabilir. Ertaş (2022) çalışma grubunda %95,4 oranında kadın öğretmen olduğu, Yiğiter (2005) çalışma grubunda kadın öğretmenlerin sayısı erkek öğretmenlerin sayısının tam iki katı olduğu (K:54, E:110), Aynı şekilde Kaptanoğlu'nun (2016) çalışmasında da kadın öğretmenlerin sayısı erkek öğretmenlerin sayısının neredeyse iki katı olduğu (K:205, E:109) görülmektedir.

5.4.2. BİLSEM Öğretmenlerinin ÖÖG'ye Yönelik Öz Yeterliklerinin Yaş Değişkenine Göre İncelenmesi:

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaş ortalamaları 39.09 olarak hesaplanmıştır. Öğretmenlerin ÖÖG öz yeterlikleri ile yaşları arasında negatif yönde düşük düzeyde anlamsız bir ilişki belirlenmiş olup bu durum öğretmenlerin yaşları ve ÖÖG öz yeterliklerinin arasında bir ilişkinin olmadığını ifade etmektedir.

Bu çalışmaya istinaden bireylerin yaşları arttıkça deneyimleri ve bilgileri artar varsayımını ÖÖG öz yeterliği için söylemek mümkün gözükmemektedir. Bu bağlamda yapılan analiz neticesinde öğretmenlerin yaşları arttıkça öz yeterliklerinin artmadığını, yaş ile ÖÖG öz yeterliğinin anlamlı bir ilişkisinin olmadığını söylemek mümkündür.

Arttırıcı (2018) ve Arabacı (2018) öğretmenlerle yaptıkları çalışmalarda, öğretmenlerin ÖÖG bilgileri ile yaşları arasında bir ilişki tespit etmediklerini belirtmişlerdir. Aynı şekilde Apak'ın (2022) okul öncesi öğretmenleri ile yapmış olduğu ÖÖG farkındalık çalışmasında da öğretmenlerin yaşlarının ÖÖG farkındalıkları üzerinde bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Kaptanoğlu (2016) da sınıf öğretmenlerinin ÖÖG tutumlarını ve bilgi düzeylerini incelediği çalışmasında öğretmenlerin yaşlarının öğretmenlerin ÖÖG tutumlarını değiştirmediğini ifade etmiş ancak yaşları arttıkça öğretmenlerin ÖÖG bilgi düzeylerinde bir düşüş olduğunu gördüklerini iletmiştir. Bu durumu, ÖÖG kavramının

günümüzde daha fazla duyulmaya başlaması ile belli bir yaşın üzerinde olan öğretmenlerin bu kavrama ve bilgiye yeni yeni sahip olduğu düşüncesinden kaynaklanıyor olabilir şeklinde açıklamıştır. Alahmadi ve El Keshky (2019) yaptıkları araştırmalarında öğretmenlerin öğrenme güçlüğü bilgi düzeyleri ile yaşları arasında bir ilişkinin bulunmadığına değinmişlerdir. Yiğiter'in (2005) araştırmasında da sınıf öğretmenlerinin ÖÖG sorularına vermiş oldukları yanıtların yaş değişkenine göre değişmekte olduğu belirtilmiştir. Yaşları 20-25 arasında değişen öğretmenlerin vermiş oldukları cevapların diğer yaş gruplarına kıyasla daha anlamlı bulunduğu ifade edilmiştir ve durumun öğretmen adaylarının lisans eğitimleri esnasında özel eğitime yönelik dersler adlıklarından dolayı oluşmuş olabileceği ifade edilmiştir.

2018 ve sonrasında yapılan araştırmalarda yaş değişkeninin ÖÖG bilgi, öz yeterlikleri ve tutumlarında bir farklılaşmaya sebep olmaması ancak 2018 yılı öncesindeki benzer çalışmalarda farklılaşmış olarak tespit edilmesi, son yıllarda yapılan farkındalık çalışmalarının,kamu spotlarının, dernek faaliyetlerinin ve sosyal çalışmaların arttırılması, sosyal medya kullanım oranlarının artması ile yaş fark etmeksizin öğretmenlerin ÖÖG'ye yönelik olarak aynı şiddette bilgi girdisine maruz bırakılmasından kaynaklı olabileceği düşünülmektedir.

5.4.3. BİLSEM Öğretmenlerinin ÖÖG'ye Yönelik Öz Yeterliklerinin Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre İncelenmesi:

Araştırmada, öğretmenlerin ÖÖG öz yeterliklerinin öğrenim düzeylerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Öğretmenlerin eğitim düzeyleri ön lisans, lisans (açık öğretim), lisans, yüksek lisans ve doktora olarak gruplandırılmıştır. Öğretmenler arasında ön lisans mezunu öğretmen bulunmamakta olduğundan karşılaştırma lisans ve lisansüstü olarak gruplanarak yapılmıştır. Lisans mezunu öğretmenlerin sayısı 268 ve t-testi ortalama puanı 89,74 iken lisansüstü öğretmenlerin sayısı 192 ve t testi ortalama puanı 87,68 olarak tespit edilmiştir. Elde edilen bulguya istinaden, BİLSEM öğretmenlerinin öğrenim düzeyleri ÖÖG öz yeterlik seviyelerini farklılaştırmamaktadır denilebilir.

Duyar'ın (2020) BİLSEM öğretmenlerinde iki kere farklılığa yönelik öğretmen öz yeterliklerini ve bilgi düzeylerini incelediği çalışmasında bulmuş olduğu sonuç elde edilen bu bulguyu destekler niteliktedir. Ayrıca Apak (2022) okul öncesi öğretmenleri için yaptığı ÖÖG farkındalık çalışmasında da aynı sonuca ulaşmış, öğretmenlerin öğrenim düzeylerinin ÖÖG farkındalıklarında anlamlı farklılık bulmadığını ifade etmiştir. Yiğiter (2005) de benzer bir sonuca ulaşmış öğretmenlerin öğrenim durumlarının ÖÖG konusundaki bilgilerinde bir farklılaşma yaratmadığını belirtmiştir. Kaptanoğlu (2016) öğretmen tutumlarına baktığı çalışmasında da aynı sonuca ulaşmış, öğretmenlerin öğrenim düzeylerinin ÖÖG tutumlarında fark yaratmadığına değinmiştir. Ertaş da (2022) okul öncesi öğretmenlerinin ÖÖG bilgi düzeylerinde öğrenim durumlarının anlamlı farklılık oluşturmadığını ifade etmiştir. Avcı ve Beyhan (2022) yapmış oldukları sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere yönelik yeterliklerini incelediği çalışmada da öğretmenlerin öğrenim durumlarının ÖÖG öz yeterliklerini değiştirmediği sonucuna ulaşmıştır.

Sonuçlar ele alındığında yapılan çalışmalarda öğretmenlerin öğrenim düzeylerinin ÖÖG öz yeterliklerinde, farkındalıklarında, tutumlarında ve bilgilerinde anlamlı bir değişikliğe sebep olmadığı söylenebilir. Bunun nedeni, öğretmenlerin lisans ya da lisansüstü eğitimlerinde ÖÖG'ye yönelik ders görmediklerine yahut görülen derslerin içerik açısından yetersiz kaldığına ve bu durumun da öğretmenlerin ÖÖG öz yeterlik düzeylerinde ayrıştırıcı bir farklılık yaratmadığına bağlanarak yorumlanabilir.

5.4.4. BİLSEM Öğretmenlerinin ÖÖG'ye Yönelik Öz Yeterliklerinin Öğretmenlik Yaptıkları Alan Değişkenine Göre İncelenmesi:

Sözel Alanlar (85 katılımcı, %18.50), Sayısal Alanlar (123 katılımcı, %26,70), Uygulamalı Alanlar (139 katılımcı, %30,20), Rehberlik (36 katılımcı, %7.80), Sınıf Öğretmenliği (39 katılımcı, %8.50) ve Yabancı Dil (38 katılımcı, %8.30) olmak üzere altı temel alan olarak belirlenmiştir. Bu altı temel alan sözel alanlarda Türkçe, edebiyat, coğrafya, tarih, sosyal bilgiler; sayısal alanlarda matematik, fizik, kimya

biyoloji; uygulamalı alanlarda resim, müzik, teknoloji ve tasarım, bilişim ve robotik alanları olarak belirlenmiştir.

Elde edilen sonuçlar, öğretmenlerin öğretmenlik yaptıkları alanın yani branşlarının ÖÖG öz yeterliklerine etkisinin olduğunu göstermektedir. Bu etkinin hangi alanlarda farklılaştığını görmek adına yapılan analizler sonrası rehberlik alanının sözel alanlara ortalama farkı 21,238; sayısal alanlara 27,227; uygulamalı alanlara 20,919; yabancı dil alanına 30,651 olarak bulunmuştur.

Bu bulguya istinaden, rehberlik alanında öğretmenlik yapan katılımcıların ÖÖG öz yeterliklerinin sözel alan, sayısal alan, uygulamalı alan ve yabancı dil alanlarında görev yapan öğretmenlere nazaran daha yüksek olduğu ayrıca sınıf öğretmenlerinin ÖÖG öz yeterliklerinin de yabancı dil ve sayısal alan öğretmenlerine göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Dada ve Sulyman (2021) yapmış oldukları çalışmalarında öğretmenlerin uzmanlık alanları ile öğrenme güçlüğü bilgileri arasında farklılaşma tespit etmiş ve özel eğitim alanında uzmanlaşan öğretmenler ile okul öncesi eğitim alanında uzmanlaşan öğretmenlerin diğer alanlarda uzmanlaşanlara nazaran daha yüksek bilgi düzeyine sahip oldukları sonucuna ulaşmıştır.

Alan yazın tarandığında ülkemizde bu çalışmaya benzer en yakın çalışmanın Duyar'ın (2020) çalışması olduğu görülmüş olup, bahse konu çalışmada BİLSEM öğretmenlerin iki kere farklılığa yönelik öz yeterlikleri incelenmiş ve öğretmenlerin mezun oldukları fakültelerin ÖÖG öz yeterliklerinde bir farklılık yaratmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Yani öğretmenlerin eğitim fakültesi mezunu olmaları ile farklı bir fakülte mezunu olmaları iki kere farklılığa dair öz yeterliklerini farklılaştırmamıştır sonucuna ulaşılmıştır.

Dadandı vd., (2016) rehber öğretmenlerin, ÖÖG olan öğrencilerin psikososyal sorunları ve rehberlik ihtiyaçlarına yönelik olarak yaptıkları araştırmalarında, rehber öğretmenlerin ÖÖG olan çocuklarla yapılacak çalışmalar hususunda kendilerini yetersiz gördükleri bilgisine ulaşmışlardır. Ancak bu araştırma Ankara ve Trabzon illerinden katılan yalnızca 12 öğretmenle yapılmıştır. 35 kişilik öğretmen katılımı ile Oral ve Karabulut (2020) tarafınca psikolojik danışmanlık ve rehberlik

öğretmenlerinin DEHB ve ÖÖG hakkındaki bilgi ve farkındalık düzeylerini görmek amacıyla yapılmış bir çalışmada da rehber öğretmenlerin ÖÖG'ye yönelik bilgi ve farkındalık düzeyleri orta seviyede bulunmuş ve öğretmenlerin ÖÖG hakkındaki bilgi eksikliğine değinilmiştir. PDR öğretmenlerinin ÖÖG bilgilerinin orta seviye olarak çıkması ve ÖÖG bilgi eksiklerinin bulunduğunun ifade edilmesinin sebebi bu çalışmanın yalnızca Erzurum ilinin bir ilçesinde öğretmenlik yapan rehber öğretmenleri kapsamasından kaynaklı olabileceği düşünülmektedir. Bu çalışmalar sonucunda rehber öğretmenlerin ÖÖG'ye yönelik öz yeterliklerinde kendilerini yetersiz hissetmelerinin nedeni olarak; ülkemizde öğretmen adaylarının lisans eğitimlerinde özel eğitim ders saatlerinin az olduğu ve özel eğitim derslerinde ÖÖG ders içeriklerine yeterli düzeyde yer verilmediği gösterilebilir. Ayrıca bir diğer etkenin de öğretmenlerin öğretmenlik yaptıkları yıllar içerisinde de ÖÖG'ye yönelik bir eğitime tabi tutulmamaları gösterilebilir. Yiğiter (2005) gerçekleştirdiği çalışmasında öğretmenlerin mezun oldukları alanların öz yeterliklerini değiştirmediğini ifade etmiştir.

BİLSEM öğretmenlerinin ÖÖG öz yeterliklerine bakıldığı bu çalışmada, öğretmenlerin öğretmenlik yaptıkları alanların ÖÖG öz yeterliklerinde farka yol açtığı, rehber öğretmenlerin ve sınıf öğretmenlerinin diğer branş alanlarında görev yapan öğretmenlere nazaran daha fazla bilgiye sahip oldukları tespit edilmiştir.

Diğer araştırmalarda farklılaşmayan ancak bu araştırmada rehber öğretmenlerin ve sınıf öğretmenlerinin diğer branş alanlarına karşın ÖÖG öz yeterlik düzeylerinde daha yeterli bulunmalarında, çalışmanın hem tüm Türkiye'den katılımcı öğretmenlerle yapılmış olması, hem de öğretmenlerin mezun oldukları fakülte bazında değil mezun olunan alan bazında değerlendirmeye alınmış olunmasından kaynaklı olabilir diye düşünülmektedir.

5.4.5. BİLSEM Öğretmenlerinin ÖÖG'ye Yönelik Öz Yeterliklerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre İncelenmesi:

Yapılan çalışma sonucunda öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin ÖÖG öz

yeterliklerinde anlamlı bir farklılığa sebep olmadığını yani öğretmenlerin meslekte çalışma sürelerinin ÖÖG öz yeterliklerini farklılaştırmadığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Apak'ın (2022) bulmuş olduğu sonuç da bu çalışmanın bulgusunu destekler niteliktedir. Apak okul öncesi öğretmenlerinin ÖÖG farkındalıklarına bakmış ve öğretmenlerin mesleki kıdem yıllarının ÖÖG farkındalıklarını farklılaştırmadığı bulmuştur. Duyar'ın (2020) çalışmasında da öğretmenlerin mesleki kıdem sürelerinin öz yeterlik algılarında farklılaşma yaratmadığı sonucu bulunmuştur. Ancak Altun ve Uzuner (2016) sınıf öğretmenlerinin ÖÖG'ye yönelik eğitim görüşlerini inceledikleri çalışma neticesinde öğretmenlerin mesleki deneyimleri arttıkça ÖÖG bilgilerinin de arttığını belirtmişlerdir. Oral (2017) da benzer şekilde mesleki kıdem arttıkça bilgi artmıştır sonucuna ulaşmıştır.

Bu bağlamda çalışmanın bulgusu alan yazındaki benzer çalışma bulguları ile paralellik göstermemektedir denilebilir.

5.4.6. BİLSEM Öğretmenlerinin ÖÖG'ye Yönelik Öz Yeterliklerinin BİLSEM'de Çalışma Süresi Değişkenine Göre İncelenmesi:

Yapılan çalışmada, BİLSEM öğretmenlerinin BİLSEM'de çalışma yıllarının ÖÖG öz yeterliklerini farklılaştırmadığı bulgusu elde edilmiştir.

Alan yazında BİLSEM öğretmenlerinin BİLSEM'de çalışma yılları ve öz yeterlik farklılıklarını ele alan başka benzer bir çalışma ile karşılaşılmadığından, bu bulgu başka bulgularla kıyaslamaya tabi tutulamamıştır.

5.5. Araştırmanın Beşinci Alt Problemine Yönelik Sonuç ve Tartışma

Bilsem öğretmenlerinin disleksiye yönelik bilgi düzeyleri cinsiyet, yaş, öğrenim düzeyi, öğretmenlik yaptıkları alan, mesleki kıdem ve BİLSEM'de çalışma süreleri değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığına bakılmış, alan yazında ulaşılabilen benzer çalışmalar ile karşılaştırılmıştır.

5.5.1. BİLSEM Öğretmenlerinin Disleksiye Yönelik Bilgi Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi:

Araştırmaya katılan kadın öğretmen sayısı 242 olup, erkek öğretmen sayısı 218'dir. Kadın öğretmenler katılımcı grubunun %52,6'sını, erkek öğretmenler ise % 47,4'ünü oluşturmaktadır. Öğretmenlerin DBDB anketinde vermiş oldukları cevaplar yapılan t-testi sonucuna istinaden cinsiyete göre karşılaştırıldığında kadın öğretmenlerin ölçeğe vermiş oldukları cevapların t testi ortalama puanı 8,98 çıkmış olup, erkek öğretmenlerin t-testi ortalama puanı 7,78 olarak bulunmuştur.

Bu doğrultuda öğretmenlerin kadın ya da erkek olması ile disleksi bilgilerinin farklılaştığı, kadın öğretmenlerin disleksiye dair bilgi düzeylerinin erkek öğretmenlere oranla daha fazla olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Alan yazında öğretmenlerin disleksi bilgi düzeylerini ölçen çeşitli çalışmalar mevcuttur.Echegaray-Bengoa, Soriano-Ferrer ve Joshi (2017) öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin disleksi bilgi düzeylerini görmek amacı ile yapmış oldukları çalışmalarında, öğretmenlerin disleksi bilgilerinin cinsiyete göre farklılaştığı tespit edilmiştir. Ertaş (2022) okul öncesi öğretmenlerinin öğrenme güçlüğüne yönelik bilgi düzeylerinin incelenmesi çalışmasında öğretmenlere disleksi bilgi ve inanç ölçeği uygulamış olup araştırma bulgusu olarak öğretmenlerin cinsiyetlerinin disleksi bilgi düzeylerinde farklılık yarattığını tespit etmiş, kadın öğretmenlerin disleksi bilgi ve inanç ölçeğinden daha yüksek puan elde ettiklerini saptamıştır. Ancak Ertaş'ın çalışmasında katılımcı kadın öğretmen sayısı 166 olup, katılımcı erkek öğretmen sayısı 8'dir. Ertaş'ın elde etmiş olduğu bu bulgu çalışmasındaki katılımcı kadın öğretmenlerin sayısının katılımcı erkek öğretmenlerin sayısından 20 kat fazla olduğu içinolabilir diye düşünülmektedir. Bu sebepten çalışma bulgusunun birbiri ile örtüştüğünü söylemek doğru olmayabilir.

Akçay'ın (2014), ilkokul 1. ve 4. sınıf öğretmenlerinin disleksiye dair farkındalık düzeylerinin belirlemek amacıyla gerçekleştirdiği çalışmasından elde ettiği sonuç, kadın ve erkek öğretmenlerin disleksiye yönelik bilgi düzeylerinde

anlamlı bir farklılığa yol açmadığına yönelik olmuştur. Şahin'in (2019) sınıf öğretmenlerinin disleksiye yönelik bilgi ve tutumlarını incelediği çalışmasında da benzer bir bulgu karşımıza çıkmaktadır ve öğretmenlerin cinsiyetlerinin kadın ya da erkek olmasının disleksi bilgi düzeylerinde bir fark yaratmadığı görülmektedir. Kalsoom, Mujahid ve Zulfqar (2020) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin disleksi ilişkin algıları belirlenmek istenmiş ve öğretmenlerin cinsiyetlerinin disleksi bilgilerini farklılaştırmadığı bulgusuna ulaşmışlardır.

Yapılan çalışmada elde edilen bulgu öğretmenlerin cinsiyetlerinin disleksi bilgi düzeylerinde farklılık yarattığını göstermektedir ve çalışma, bu bulgusu ile diğer çalışmalarla örtüşmemektedir denilebilir.

5.5.2. BİLSEM Öğretmenlerinin Disleksiye Yönelik Bilgi Düzeylerinin Yaş Değişkenine Göre İncelenmesi:

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaş ortalamaları 39,09 olarak hesaplanmıştır. Öğretmenlerin yaşları ile disleksi bilgi düzeyleri arasında negatif yönlü düşük ve anlamsız bir ilişki tespit edilmiştir. Bu bağlamda öğretmenlerin yaşları ile disleksi bilgi düzeyleri arasında bir ilişki bulunmamakta, öğretmenlerin yaşları disleksi bilgi düzeylerinde bir farklılığa yol açmamaktadır denilebilir.

Ertaş'ın (2022) çalışmasından elde ettiği yaş değişkenine göre disleksi bilgisi bulgusunda da öğretmenlerin yaşlarının disleksi bilgilerini farklılaştırmadığı tespit edilmiştir. Bu bağlamda her iki çalışma bulgusu birbirini desteklemektedir denilebilir.

Echegaray-Bengoa, Soriano-Ferrer ve Joshi (2017) yapmış oldukları çalışmalarında öğretmenlerin disleksi bilgi düzeylerinin yaşları ile arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ifade etmişlerdir. Alan yazın tarandığında öğretmenlerin disleksiye yönelik bilgi düzeylerinin incelendiği araştırmalarda yaş değişkeni ile bilgi düzeyi karşılaştırılmasına pek fazla rastlanılmamıştır. Yapılan araştırmalar içerisinde disleksinin ÖÖG bilgisi ve öz yeterliği araştırmaları içerisinde olduğu görülmüştür.

5.5.3. BİLSEM Öğretmenlerinin Disleksiye Yönelik Bilgi Düzeylerinin Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre İncelenmesi:

Araştırmada, öğretmenlerin disleksi bilgilerinin öğrenim düzeylerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Öğretmenlerin eğitim düzeyleri ön lisans, lisans (açık öğretim), lisans, yüksek lisans ve doktora olarak gruplandırılmıştır. Öğretmenler arasında ön lisans mezunu öğretmen bulunmamakta olduğundan karşılaştırma lisans ve lisansüstü olarak gruplanarak yapılmıştır. Lisans mezunu öğretmenlerin sayısı 268 ve t-testi ortalama puanı 8,33 iken lisansüstü öğretmenlerin sayısı 192 ve t-testi ortalama puanı 8,53 olarak tespit edilmiştir. Elde edilen bulguya istinaden, BİLSEM öğretmenlerinin öğrenim düzeylerinin disleksi bilgi düzeylerinde anlamlı farklılık yaratmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumda öğretmenlerin lisans ya da lisansüstü bir eğitim programından mezun olmaları disleksiye yönelik bilgi düzeylerinde bir farklılığa sebep olmamaktadır denilebilir.

Akçay (2014), sınıf öğretmenlerinin disleksi ile ilgili farkındalık düzeylerinin öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır. Bir benzer çalışma da Ertaş (2022), okul öncesi öğretmenlerinin öğrenim durumuna göre disleksi bilgilerini karşılaştırmış ve öğretmenlerin öğrenim düzeyleri ile disleksi bilgileri arasında fark bulmadığını belirtmiştir. Bu bağlamda çalışma bulguları birbirini desteklemektedir. Ancak Duyar'ın (2020) çalışmasında, öğretmenlerin iki kere farklılığa yönelik bilgi düzeylerinin öğretmenlerin eğitim düzeylerine göre farklılaştığı, doktora yapan öğretmenlerin bilgi düzeylerini yüksek lisans ve lisans mezunu öğretmenlerin bilgi düzeylerinden daha fazla olarak bulunduğunu belirtmiş, fakat yüksek lisans ve lisans mezunu öğretmenlerin birbiri içerisinde farklılaşmadığına değinmiştir.

5.5.4. BİLSEM Öğretmenlerinin Disleksiye Yönelik Bilgi Düzeylerinin Öğretmenlik Yapılan Alan Değişkenine Göre İncelenmesi:

Sözel Alanlar (85 katılımcı, %18.50), Sayısal Alanlar (123 katılımcı, %26,70), Uygulamalı Alanlar (139 katılımcı, %30,20), Rehberlik (36 katılımcı,

%7.80), Sınıf Öğretmenliği (39 katılımcı, %8.50) ve Yabancı Dil (38 katılımcı, %8.30) olmak üzere altı temelalan olarak belirlenmiştir. Bu altı temel alan sözel alanlarda Türkçe, edebiyat, coğrafya, tarih, sosyal bilgiler; sayısal alanlarda matematik, fizik, kimya biyoloji; uygulamalı alanlarda resim,müzik, teknoloji ve tasarım, bilişim ve robotik alanları olarak belirlenmiştir.

Elde edilen sonuçlar, öğretmenlerin öğretmenlik yaptıkları alanın yani branşlarının disleksi bilgi düzeylerine etkisinin olduğunu göstermektedir. Bu etkinin hangi alanlarda farklılaştığını görmek adına yapılan analizler sonrası rehberlik alanının sayısal alanlara 3,165; uygulamalı alanlara 3,019 ortalama farkı bulunmuştur. Bu durum rehberlik öğretmenlerinin disleksi bilgi düzeylerinin diğer alanlarda çalışan öğretmenlerden daha yüksek olarak belirlendiğini göstermektedir.

Duyar (2020) çalışmasında BİLSEM öğretmenlerinin iki kere farklılığa olan bilgi düzeylerini mezun oldukları fakültelere göre karşılaştırmıştır ve öğretmenlerin mezun oldukları fakültelerin bilgi düzeylerine bir etkisinin olmadığı sonucunu bulmuştur. Söz konusu disleksi bilgi düzeyinin eğitim fakültesi çıkışlı öğretmenler ile farklı fakülte mezunu öğretmenler arasında anlamlı bir farklılığa sebep olmadığı belirlenmiştir. White, Mather ve Kirkpatrick (2020) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmaya eğitim bölümlerinden ve eğitim dışı bölümlerden 243 üniversite öğrenisi katılım sağlamıştır. Bu çalışmada öğrencilerinin disleksi bilgileri ve sorumluluk algıları araştırılmıştır ve öğrencilerin eğitim gördükleri bölümlerin disleksi bilgilerinde farklılık yaratmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Balcı (2019) öğretmenlerin disleksi hakkındaki görüşleri ve karşılaştıkları sorunları incelediği çalışmasında alan bazında yaptığı karşılaştırmada rehber öğretmenlerin disleksiye dair diğer alanlarda görev yapan öğretmenlerden daha fazla eğitim aldığını belirtmiştir. Buna karşılık rehber öğretmenlerin ve özel eğitim öğretmenlerinin lisans eğitimlerinde de disleksiye dair birkaç ders şeklinde bilgilendirildiklerini ifade ettiklerini belirtmiştir ancak diğer alanlarda öğretmenlik yapan öğretmenlerin lisans eğitimlerinde disleksinin yalnızca bahsinin geçtiğine dair ifadelerde bulunduklarından bahsetmiştir.

Akçay (2014), öğretmenlerin disleksiye dair farkındalık düzeylerinin mezun oldukları okula göre karşılaştırmıştır ve öğretmenlerin disleksi farkındalıklarını mezun oldukları okula bağlı olarak farklılaşmadığını belirtmiştir. Kaptanoğlu (2016) ise öğretmenlerin eğitim düzeylerinin öğretmen akademisi mezunu olan öğretmenlerde lisans ve yüksek lisans programlarından mezun olan öğretmenlere nazaran farklılık gösterdiğini ifade etmiştir.

2007-2008 eğitim öğretim yılından itibaren eğitim fakülteleri psikolojik danışmanlık ve rehberlik bölümü öğretmen adaylarının öğrenim gördüğü PDR bölümlerinde öğrenme güçlükleri dersleri verilmektedir (Güngörmüş-Özkardeş, 2012). Yapılan bu çalışmada rehber öğretmenlerin diğer alan öğretmenlerine nazaran disleksi bilgi düzeylerinin anlamlı olarak farklı bulunmasının sebebinin, rehber öğretmenlerin lisans eğitimlerinde görmüş oldukları dersler olabilir şeklinde düşünülebilir.

Alan yazın çalışmaları incelenmiş ve ÖÖG ile disleksi genellikle tek bir başlık altında toplandığı görülmüştür. ÖÖG ve disleksinin birlikte bahsedildiği çalışmaların karşılaştırmaları ÖÖG öz yeterlikleri alt problemlerinin yer aldığı alt başlıklarda tartışılmıştır.

5.5.5. BİLSEM Öğretmenlerinin Disleksiye Yönelik Bilgi Düzeylerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre İncelenmesi:

Yapılan çalışma sonucunda öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin disleksi bilgi düzeylerinde anlamlı bir farklılığa sebep olmadığını yani öğretmenlerin meslekte çalışma sürelerinin disleksi bilgi düzeylerini farklılaştırmadığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Kaptanoğlu (2016), sınıf öğretmenlerinin disleksi bilgi düzeylerinin mesleki kıdemlerine göre değişmemekte olduğunu söylemiştir. Akçay (2014) öğretmenlerin mesleki seviyelerinin disleksi farkındalıklarına etkisinin olmadığını ifade etmiştir. Duyar'ın (2020) çalışmasında da öğretmenlerin iki kere farklılık kavramı bilgi

düzeylerinin öğretmenlik yaptıkları yıl süresine bağlı olarak farklılaşmadığını belirtmiştir.

Echegaray-Bengoa, Soriano-Ferrer ve Joshi (2017) 113 öğretmen ile gerçekleştirdiği çalışmalarında öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin disleksi bilgilerinde farklılaşmaya sebep olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca Mullikin, Stransky, Tendulkar, Casey ve Kosinski (2021) 92 öğretmenle yapmış oldukları çalışmalarında öğretmenlerin mesleki kıdemleri ile disleksi bilgileri arasında anlamlı bir ilişki bulmuşlardır. Bu çalışma kapsamında mesleki kıdemi fazla olan öğretmenlerin disleksi bilgi düzeyleri daha yüksek olarak belirlenmiştir.

Bu bağlamda çalışmanın bu bulgusu için Türkiye'de yürütülen benzer çalışma bulguları ile paralellik göstermekte olup, yurt dışında yürütülen çalışma bulguları ile örtüşmemektedir denilebilir.

5.5.6. BİLSEM Öğretmenlerinin Disleksiye Yönelik Bilgi Düzeylerinin BİLSEM'de Çalışma Süresi Değişkenine Göre İncelenmesi:

Yapılan çalışmada, BİLSEM öğretmenlerinin BİLSEM'de çalışma yıllarının disleksi bilgi düzeylerini farklılaştırmadığı bulgusu elde edilmiştir.

Alan yazında BİLSEM öğretmenlerinin BİLSEM'de çalışma yılları ve bilgi düzeyleri farklılaşımlarını ele alan başka benzer bir çalışma ile karşılaşılmadığından, bu bulgu başka bulgularla kıyaslamaya tabi tutulamamıştır.

Sonuç olarak gerçekleştirilen bu çalışma ile BİLSEM öğretmenlerinin;

1- ÖÖG öz yeterliklerinin ortalamanın üzerinde olduğu,

2- Disleksi bilgi düzeylerinin ortalamanın altında bulunduğu,

3- ÖÖG öz yeterlikleri ile disleksi bilgi düzeyleri arasında pozitif düşük bir ilişkinin bulunduğu ve ÖÖG öz yeterlikleri ile disleksi bilgi düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmadığı,

4- ÖÖG öz yeterlikleri farklı değişkenlere göre incelendiğinde; cinsiyete, yaşa, öğrenim düzeyine, mesleki kıdemlerine ve BİLSEM'de çalışma sürelerine göre değişmediği ancak öğretmenlik yaptıkları alanlara göre değiştiği, bu alanlar arasından rehberlik öğretmenliği alanında görev yapan öğretmenlerin ÖÖG öz yeterliklerinin sayısal alan, sözel alan, uygulamalı alanlar ve yabancı dil öğretmenlerinin ÖÖG öz yeterliklerine nazaran anlamlı derecede farklılaştığı, ayrıca sınıf öğretmenlerinin ÖÖG öz yeterliklerinin sayısal alanlar ve yabancı dil öğretmenleri ÖÖG öz yeterliklerine nazaran anlamlı olarak farklılaştığı,

5- Disleksi bilgi düzeyleri farklı değişkenlere göre incelendiğinde; yaşa, öğrenim düzeyine, mesleki kıdemlerine ve BİLSEM'de çalışma sürelerine göre farklılaşmadığı ancak cinsiyete göre farklılaştığı, kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere kıyasla disleksi bilgi düzeylerinin daha yüksek olduğu ayrıca öğretmenlerin disleksi bilgi düzeylerinin öğretmenlik yapılan alana göre farklılaştığı, rehberlik alanında öğretmenlik yapanların disleksi bilgi düzeylerinin sayısal alanlar ve uygulamalı alanlarda öğretmenlik yapanlara kıyasla daha yüksek bulunduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

5.6. Öneriler

Bu bölümde araştırmadan elde edilen bulgular esas alınarak araştırmacılara ve politika yapıcılara yönelik öneriler yer almaktadır.

5.6.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Bu araştırma yalnızca BİLSEM öğretmenlerine yönelik olarak yürütülmüştür. Çalışmada birlikte kullanılan veri toplama araçları ile başka alan öğretmenleriyle de çalışılabilir ve elde edilen bulgular karşılaştırılabilir.
- Alan yazında BİLSEM öğretmenlerinin disleksi ve ÖÖG 'ye yönelik görüşlerinin, farkındalıklarının, bilgi düzeylerinin ve tutumlarının incelendiği başka çalışmalara rastlanılmamış olup, yapılacak yeni

araştırmalarda bu konuda çalışmalara yer verilebilir.

- Özel Eğitim alanı öğretmenlerinin disleksi, ÖÖG ve iki kere farklılığa yönelik bilgi ve öz yeterlikleri araştırılabilir.
- Öğretmenlerin disleksiye ve ÖÖG şemsiye terimine dair öz yeterlikleri ve bilgi düzeyleri bu çalışmada ele alınmayan farklı değişkenler belirlenerek karşılaştırılabilir.
- BİLSEM Öğretmenlerin ÖÖG ve disleksiye yönelik bilgi ve öz yeterliklerini arttırmak amacıyla çeşitli eğitim programları geliştirilebilir ve etkililiği araştırılabilir.
- Lisans eğitimlerinin son senesine devam eden öğretmen adaylarının disleksi bilgileri ve ÖÖG öz yeterlikleri incelenip mevcut çalışmalar ile karşılaştırmaları yapılabilir.

5.6.2. Politika Yapıcılara Yönelik Öneriler

- BİLSEM öğretmenlerine disleksi ve ÖÖG'ye yönelik hizmet içi eğitimler planlanabilir.
- Üniversitelerin eğitim fakültelerinin var olan eğitim planlarına ilaveten disleksi ve ÖÖG'ye yönelik olan ders saatleri arttırılabilir.
- İki kere farklı çocuklarla gerçekleştirilecek öğretmen - öğrenci katılımlı çeşitli sosyal sorumluluk projeleri ve atölyeler planlanabilir.
- Tüm öğretmen alanlarına zorunlu hizmet içi eğitimler ve seminerler planlanabilir ve bu seminerlerin öğretmenlerin bilgilerini güncel tutmak adına belirli periyotlarla tekrarlanması sağlanabilir.

KAYNAKÇA

Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı. (2019). *Çocuklar için özel gereksinim değerlendirmesi hakkında yönetmelik.*

Akarsu, F. (2001). Yetişemediğimiz Çocuklar: Özel yetenekli çocuklar: Aileleri ve sorunları. Ankara: Eduser Yayınları.

Akarsu, F. (2004). "Özel Yetenekliler". Birinci Türkiye Özel Yetenekli Çocuklar Kongresi Seçilmiş Makaleler Kitabı, No:63, Çocuk Vakfı Yayınları, İstanbul.

Akçay D. (2014) *İlkokul 1-4. Sınıf Öğretmenlerinin Disleksi ile İlgili Farkındalık Düzeylerinin İncelenmesi*, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul 2014.

Akın, A. ve Sezer, S. (2010). Diskalkuli: Matematik öğrenme bozukluğu. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim, 126-127,* ss. 41-48.

Akkutay, Ü. (2004). *Osmanlı eğitim sisteminde enderun mektebi.* Yer Aldığı Eser Şirin, A. Kulaksızoğlu ve A. E. Bilgili (Ed.), Özel Yetenekli Çocuklar:Seçilmiş Makaleler Kitabı. (S. 85-96). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.

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

Altun, T. ve Uzuner, F.G. (2016). Sınıf öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin eğitimine yönelik görüşleri. *The Journal of Academic Social Science Studies,* 44, 33-49. doi no: 10.9761/JASSS3366.

Altuntaş, F. (2010). *Sınıf öğretmenlerinin disleksiye ilişkin bilgileri ve dislektik öğrencilere yönelik çalışmaları.* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

American Psychiatric Association. (2013). Diagnostic and statistical manual ofmental disorders. *American Psychiatric Publishing*.

Apak, Ö, (2022). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Özel Öğrenme Güçlüğü Hakkında Farkındalıkları,* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Trakya Üniversitesi, Edirne.

Arabacı, Ö. (2018). *Sınıf öğretmeni adaylarının özel öğrenme güçlüğüne ilişkinbilgi düzeylerinin ve yeterlilikleri hakkındaki düşüncelerinin incelenmesi.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gaziantep Üniversitesi, Sosyal BilimlerEnstitüsü, Gaziantep.

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

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

Association NE. The Twice Exceptional Dilemma. Washington, USA; 2006.

Ataman, A. B. (2008). Özel Yetenekli Çocuklarda Aile Ortamının Bazı Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi: İstanbul BİLSEM örneği. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Atmaca, F., Yağbasanlar, O., Yıldız, E., Göncü, A., & Baloğlu, M. (2022). The backstage of twice exceptionality: A systematic review of the movies. *Roeper Review*, 1-15. https://doi.org/10.1080/02783193.2022.2071366

Avcı, A. & Beyhan, N, (2022), "Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenme Güçlüğü Yaşayan Öğrencilere Yönelik Öğretmen Yeterliliklerinin İncelenmesi" *Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi (AKEF) Dergisi,* Sayı:1, 43-59.

Avcıoğlu, H. (2017). Özel gereksinimi olan bireylerin değerlendirilmesi. (6.Baskı). Ankara: Vize Yayıncılık.

Balcı, E. (2019, Aralık). İlkokul Ve Ortaokulda Disleksi Riski Taşıyan Öğrencilerin Oranı Ve Bazı Karakteristik Özellikleri. Millî Eğitim. 48(1), 717- 736.

Basim, A. C. T., Fysal, N., Akhila, T. A., & Aswathy, P. S. (2019). Assessment of knowledge level on learning disability among primary school teachers. *International Journal of Contemporary Pediatrics, 6*(2), 1-5. http://dx.doi.org/10.18203/2349-3291.ijcp20190545

Başar, M. & Göncü, A. (2018). Sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğüyle ilgili kavram yanılgılarının giderilmesi ve öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 33*(1), 185-206. doi: 10.16986/HUJE.2017027934.

Baum, S. (1990). Gifted but learning disabled: A puzzling paradox (ERIC Digest #E479). Reston VA: Council for Exceptional Children.

Baum, S. M., Schader, R. M., & Owen, S. V. (2017). *To be gifted & learning disabled: Strength-based strategies for helping twice-exceptional students with LD, ADHD, ASD, and more*. Prufrock Press. https://doi.org/10.4324/9781003239147

Baykoç Dönmez, N. (2014). Özel Gelişimler ve Eğitimleri. Vize: Ankara.

Bender, W. N. (2007). *Learning Disabilities: Characteristics, Identification, and Teaching Strategies.* (Sixth Edition.) Pearson Education.

Bender William, N. (2014). Öğrenme Güçlüğü Olan Bireyler Ve Eğitimleri.

Bildiren, A. (2011). Özel Yetenekli Çocuklar. İstanbul: Doğan Kitap.

Brody, L. E., & Mills, C. J. (2004). Linking assessment and diagnosis tointervention for gifted students with learning disabilities. In T. A. Newman & R. J. Sternberg (Eds.), *Students with both gifts and learning Disabilities* (pp. 73-93). Boston, MA: Springer.

Brown, J. D. (2002). The Cronbach alpha reliability estimate. *JALT Testing & Evaluation SIG Newsletter, 6*(1).

Butterworth, B. (2003). Dyscalculia screeneri highlighting pupils with specificlearning difficulties in maths. *Nelson Publishing Company.*

Chevin, G. (2009). Dyslexia: Visually deaf? Auditory blind?. İngiltere: AuthorHouse.

Cortiella, C., & Horowitz, S. H. (2014). The state of learning disabilities: Facts,trends and emerging issues. *National center for learning disabilities, 25(3),* 2-45.

Çağlar, D. (2004). 1953–1993 yılları arasında özel zekâlı çocuklar konusunda alınan kararlar, çalışmalar ve uygulamalar. (Editör: Mustafa Ruhi Şirin, Ahmet Emre Bilgili, Adnan Kulaksızoğlu). *I. Türkiye Özel Yetenekli Çocuklar Kongresi, Özel Yetenekli Çocuklar Bildiriler Kitabı.* İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları, 6–68.

Çakır, L. (2015). *Özel yetenekli öğrencilerin eğitiminde mentörlük ve bir model önerisi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans Programı, İstanbul.

Çakıroğlu, O. (2015). Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Çocuklar. İçinde: Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Çocukların Özellikleri. Melekoğlu, M. A. &Çakıroğlu, O, (eds.), Ankara: Vize Yayıncılık, s: 48-67.

Çelebi, N. (2014) Bir Meslek Olarak Öğretmenlik (Ed: Bakioğlu, A.) Eğitim Bilimine Giriş. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Çitil, M., & Ataman, A. (2018). İlköğretim çağındaki özel yetenekli öğrencilerin davranışsal özelliklerinin eğitim ortamlarına yansıması ve ortaya çıkabilecek sorunlar. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 38(1), 185-231.

Çoğaltay, N. & Çetin, İ. (2020). Sınıf öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğüne ilişkin yeterlilikleri: Nitel bir araştırma. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi, 5*(1), 126-140.

Dada, O. C. & Sulyman, H. T. (2021). Teachers' knowledge of pupil with learning disability in ilorin south local government area, kwara state. *IFE PsychologIA, 29*(2), 79–88.

Dadandı vd., (2016). Okul Rehber Öğretmenlerinin Özgül Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Psikososyal Sorunları ve Rehberlik İhtiyaçları Hakkındaki Görüşleri *".Journal of Human Sciences"* Cilt 13, Sayı 3, 6039-6049.

Dağlıoğlu, H, E, (1995). İlkokul 2.- 5. Sınıflara Devam Eden Çocuklar ArasındanÖzel Yetenekli Olanların Belirlenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara. Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.

Davaslıgil, U. (2004). "Özel Çocuklar", Yer aldığı eser R. Şirin, A. Kulaksızoğluve A. E. Bilgili (Ed.), Özel Yetenekli Çocuklar: Seçilmiş Makaleler Kitabı, (ss. 211-218). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları: 63, I. Türkiye Özel Yetenekli Çocuklar Kongresi Yayın Dizisi:1.

Davis, G .A. & Rimm, S. B. (1998). Education of the Gifted. Mc Graw Hill Book Company, England.

Demir, B. (2005). *Okulöncesi ve ilköğretim birinci sınıfa devam eden öğrencilerdeözel öğrenme güçlüğünün belirlenmesi.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Demir ve Duyar, 2019. Sınıf Öğretmenlerinin İki Kere Farklı Çocuklar Hakkındaki Gereksinimlerinin İncelenmesi.

Deniz, S. (2019). Özel Öğrenme Güçlüğüne Sahip Öğrencilerle Çalışan Öğretmenler İçin Geliştirilen Öğretmen Yeterliği Eğitim Programının Etkililiği. Doktora Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim BilimleriEnstitüsü, Konya.

Deniz, S. (2021). "Özel Öğrenme Güçlüğü Alanı Öğretmen Yeterlik Ölçeği'nin Geliştirilmesi", *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Sayı 1, 2021, 1-20.

http://disleksi.com.tr/cocuklarda-disleksi/ 18 Aralık 2022 tarihinde edinilmiştir.

Duyar, S. N. (2020). *Bilim ve sanat merkezi öğretmenlerinin iki kere farklı öğrenciler hakkındaki bilgi ve öz yeterliklerinin incelenmesi.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Ankara Üniversitesi, Ankara.

Echegaray-Bengoa, J., Soriano-Ferrer, M., & Joshi, R. M. (2017). Knowledge and beliefs about developmental dyslexia: A comparison between pre-service and

inservice Peruvian teachers. *Journal of Hispanic Higher Education*, *16*(4), 375–389.

Esen, A. ve Çifci, İ. (2000). Sınıf öğretmenlerinin öğrenme yetersizliği ile ilgili bilgilerinin belirlenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 8(8), 85-90.

Ersoy, Ö. ve Avcı, N. (2004). Üstün zekâlı ve üstün yetenekliler. A. E. Bilgili ve M. R. Şirin (Ed.), 1. Türkiye üstün yetenekli çocuklar kongresi seçilmiş makaleler kitabı içinde (s. 195-210). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.

Ertaş C. H. (2022). *Okul Öncesi Öğretmenlerin Öğrenme Güçlüğüne İlişkin Bilgi Düzeylerinin Belirlenmesi.* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Trakya Üniversitesi, Edirne.

Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics*. Sage.

Foley-Nicpon, M., Allmon, A., Sieck, B., & Stinson, R. D. (2011). Empirical investigation of twice-exceptionality: Where have we been and where are we going? *Gifted Child Quarterly, 55*(1), 3-17. https://doi.org/10.1177/0016986210382575

Foley-Nicpon, M., & Kim, J. Y. C. (2018). Identifying and providing evidence based services for twice-exceptional students. In *Handbook of giftedness in children* (pp. 349-362). USA: Springer, Cham.

Fugate, C. M. (2014). Twice-exceptional students in a TSCG classroom. In M. Gentry (Ed.), *Total school cluster grouping & diferentiation* (pp. 145-156).Prufrock Press.

Ghimire, S. (2017). Knowledge of primary school teacher regarding learning disabilities in school children. *Journal of Nobel Medical College, 6*(1), 29-35.

Görgün, B. (2020). Öğrenme Güçlüğü ve Özel Yetenek. İçinde: Özel Öğrenme Güçlüğünün Tanılanması. Melekoğlu, M. A. & Sak, U (eds.), Ankara: Pegem Akademi, s: 54-75.

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

Güzel Özmen, R. (2017). *Öğrenme Güçlüğü Hakkında Temel Bilgiler veUygulamalar 1.* Ankara: Eğiten Kitap.

Heward, W. L. (2013). Exceptional Children: An İntroduction To Special Education.Ohio: Merrill Prentice Hall. Individuals with Disability Education Act Amendments of 1997.

IDA. (2009). *Testing and Evaulation.* 22.11.2022 tarihindehttp://www.interdys.org sayfasından erişilmiştir.

İlker, Ö. (2017). Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Çocuklar. İçinde: Öğrenme Güçlüğü ve Yazılı Anlatım. Melekoğlu, M. A. & Çakıroğlu, O (eds.), Ankara: Vize Yayıncılık, s: 201-243.

Individuals with Disability Education Act Amendments of 1997.

Jackson, N. & Klein, E. (1997). Gifted Performance on Young Children. In Colangelo &G. Davis (eds). Handbook of Gifted Education, Boston MA: Ally&Bacon.

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

Kanpolat, E. (2016). Öğrenme Güçlüğü Olan Çocuklar - I. *Özel Eğitim-II* içinde (ss. 1-21). Erzurum: Atatürk Üniversitesi AÖF Yayınları.

Kaptanoğlu H. (2016). *Sınıf Öğretmenlerinin Özgül Öğrenme Güçlüğüne Yönelik Tutumlarının İncelenmesi ve Bilgi Düzeylerinin Saptanması.* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Yakın Doğu Üniversitesi, Lefkoşa.

Karabekiroğlu, K. (2012). Aman dikkat: Dikkat ve öğrenme sorunları. İstanbul:Say Yayınları.

Karabulut, R. (2010). *Türkiye'de özel yetenekliler eğitiminin tarihi süreci.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı,Bolu.

Karakaya, İ. (2012). Bilimsel araştırma yöntemleri. A. Tanrıöğen (Edt.) *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Anı Yayıncılık.

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

Kılıç, G. & Yangın, S. (2020). Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenme Güçlüğü ve Yaygın Gelişimsel Bozukluk Türlerine İlişkin Farkındalıklarının İncelenmesi . Education Sciences , 15 (2) , 11-33 . Retrieved from https://dergipark.org.tr/tr/pub/nwsaedu/issue/53897/674551

Kızılkaya H. (2021). *Disleksili Öğrencilerle Çalışan Öğretmenler İçin Geliştirilen Eğitim Programının Öğretmen Yeterliklerine Etkisinin İncelenmesi,* Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Özel Eğitim Anabilim Dalı, Doktora Tezi, Konya.

Kirk, S.A. ve Gallagher, J. L. (1983). *Educating Exceptional Children.* Boston: Houghton Mifflin.

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

Kodan, H. (2020). Okuma güçlüğüne ilişkin öğretmen görüşleri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi, 15*(29), 204-222. https://doi.org/10.35675/befdergi.644534

Korkmazlar, Ü. (2003). *Özel Öğrenme Bozukluğu: Değerlendirme ve Özel Eğitim*. İstanbul: Özel Okullar Derneği Yayını.

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

Kulaksızoğlu, A. (2004). Üstün yetenekli çocuklar kongresi önsözü. (Editör: Adnan Kulaksızoğlu, Ahmet Emre Bilgili, Mustafa Ruhi Şirin). I. Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Üstün Yetenekli Çocuklar Bildiriler Kitabı. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları, 7–8.

Kurtulmuş, Z. (2010). *Bilim ve sanat merkezine devam eden özel yetenekli çocukların ailelerine verilen bilgisayar temelli eğitimin aile bireylerinin aile ilişkilerini algılamalarına ve çocukların mükemmeliyetçilik düzeylerine etkisinin incelenmesi.* Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Çocuk Gelişimi Eğitimi Anabilim Dalı, YayımlanmamışDoktora Tezi, Ankara.

Lee W.S. (2005). Encyclopedia of School Psychology, Sage Publication.

Lerner, J. W. (1989). Educational interventions in learning disabilities. *Journal ofthe American Academy of Child & Adolescent Psychiatry. 28*(3), 326-331.

Marland, S. P., "Education of the Gifted and Talented", Vol 1. Report to the Congress of the United States Commissioner of Education, US Government Printing Office, Washington DC, 1972.

Mayers, A. (2013). *Introduction to Değers and SPSS in Psychology*. Pearson Education Limited.

McBee, M. T., Peters, S. J., & Miller, E. M. (2016). The impact of the nominationstage on gifted program identification: A comprehensive psychometric analysis. *Gifted Child Quarterly, 60*(4), 258–278. https://doi.org/10.1177/0016986216656256

Metin, N. (1999). Özel Yetenekli Çocuklar. Özaşama Matbaacılık, Ankara.

Mısırlı Taşdemir Ö, Ergül C. İki Gereksinimlilik: Öğrenme Güçlüğü ve Özel Yetenek. In: Özmen ER, Ataman A, editors. Öğrenme Güçlüğü ve Özel Yetenek Ankara Maya Akademi 2019.

Millî Eğitim Bakanlğı (2013). Özel yetenekli bireylerin eğitimi strateji ve uygulama kılavuzu, 201; s.6

Millî Eğitim Bakanlığı. Sosyal Bilimler Liseleri 2018-2019. Web: http://ogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_09/19185304_SOSYAL_BYLYMLER_LYSELERY.pdf

Millî Eğitim Bakanlığı, Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü. (2019). Özel yetenekli çocuğum var.

Millî Eğitim Bakanlığı (2019). *Milli eğitim bakanlığı tebliğler dergisi bilim ve sanat merkezleri yönergesi.* https://tebligler.meb.gov.tr/index.php/tuem-sayilar/finish/87-2019/5327-2747-aralik-2019 adresinden Kasım 2022'de alınmıştır.

Morgan, W. P. (1986). A case of congenital word blindness. *British medical journal, 2*(1871), 1378.

Morrison, J. (2016). DSM-5'i kolaylaştıran 'Klinisyenler için tanı rehberi'. Muzaffer Şahin (Çev Ed.). Ankara: Nobel.

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

Ness, M.K. & Southall, G. (2010). Aarticle preservice teachers' knowledge of and beliefs about dyslexia. *Journal of Reading Education. 36*(1).

Nielsen, M. E. (2002). Gifted students with learning disabilities: Recommendations for identification and programming. *Exceptionality*, *10*(2), 93-111. https://doi.org/10.1207/S15327035EX1002_4

Oral M. & Karakurt N. (2020). Psikolojik Danışman ve Rehber Öğretmenlerin Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu ve Özgül Öğrenme Güçlüğü Hakkındaki Bilgi ve Farkındalık Düzeyleri,*"Turk J Child Adolesc Ment Health"*27(1), 20-6.

Özçivit Asfuroğlu, B. ve Fidan, S.T. (2016). Özgül Özel öğrenme güçlüğü. *Osmangazi Tıp Dergisi. 38* (1), ss. 49-54.

Özkan, M. U. (2013). Özel yetenekli çocukların özellikleri. https://scholar.google.com.tr/scholar?hl=tr&as_sdt=0%2C5&q=%C3%96 zel+yetenekli+%C3%B6C4%9Frencilerin+zihinsel+%C3%B6zellikleri&btnG =#d=gs_citu=% 2Fscholar%3Fq%3Dinfo%3AnYnnVA1yOloJ%3Ascholar. google.com%2F%26output%3Dcite%2 6scirp%3D6%26hl%3Dtr

Özkardeş, G. O. (2012). Türkiye'de özel öğrenme güçlüğüne ilişkin yapılan uygulamalar. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *11*(21), 25-38.

Öztürk, Ş. (2019). *Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenme Güçlüğü Yaşayan Öğrencilere Yönelik Uygulama Yeterliliklerinin İncelenmesi.* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.

Özyeşil, Z. (2014). Öğrenme Güçlükleri Nedir? Öğrenme Güçlüklerinin Tarihçesi. Yıldırım Doğru, (Ed.), *Öğrenme Güçlükleri* içinde (ss.21-32). Ankara: Eğiten Kitap.

Pekel, D.(2010). *Özel öğrenme güçlüğü olan ve olmayan çocukların üst bilişsel özelliklerinin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Reis, S. M., Baum, S. M., & Burke, E. (2014). An operational definition of twice-exceptional learners: Implications and applications. *Gifted Child Quaterly, 58*(3), 217-230. https://doi.org/10.1177/0016986214534976

Renzulli, J. S., & Reis, S. M., The Schoolwide Enrichment Model: A Comprehensive Plan for Educational Excellence, Creative Learning Press,Mansfield Center, CT, 1985.

Renzulli, J. S. (2005). The Three-Ring Conception Of Giftedness: A Developmental Model For Promoting Creative Productivity. Sternberg, R. J. ve Davidson, J. E. (Eds.). Conceptions of Giftedness (p. 246–279). New York: Cambridge University Press.

Sak, U. (2010). Özel zekâlılar özellikleri tanılanmaları ve eğitimleri. Ankara: Maya Akademi Yayınları.

Sak, U. (2014). Özel zekâlılar özellikleri tanılanmaları eğitimleri (Dördüncü baskı). Ankara: Vize Yayınları.

Saraç, S. (2014). Okuma güçlükleri ve disleksi. Psikoloji Çalışmaları, 34(1), 71-77.

Sarı, H. ve İlik, Ş. Ş. (2014). *Öğretmenler-Uzmanlar-Aileler İçin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Geliştirme-Uygulama-Değerlendirme.* Ankara: Eğiten Kitap.

Sari, R. (2017). Teachers' knowledge and experience dealing with students with learning disabilities ın ınclusive elementary school. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research (ASSEHR), 66*(1), 272-278.

Schreglmann, S. (2016). Türkiye'de Özel Yetenekli Öğrenciler ile İlgili Yapılan Yükseköğretim Tezlerinin İçerik Analizi (2010–2015). Özel Yetenekliler Eğitimi Araştırmaları Dergisi, 4(1): 14-26.

Schulte-Körne, G. (2010). The prevention, diagnosis, and treatment of dyslexia. *Deutsches Ärzteblatt International*, *107*(41), 718-727.

Sezginsoy, B. (2007). *Bilim ve sanat merkezi uygulamasının değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.

Shaywitz, S. E., & Shaywitz, B. A. (2005). Dyslexia (Specific Reading Disability). Biological Psychiatry, 57(11), 1301-1309.

Silverman, L. K. (1989). Invisible gifts, invisible handicaps. *Roeper Review*,*12*(1), 37-42. https://doi.org/10.1080/02783198909553228

Silverman, L. K. (1997). The construct of asynchronous development. *Peabody Journal of Education*, *72*(3-4), 36-58. https://doi.org/10.1080/0161956X.1997.9681865

Smith, D. D. (2004). Introduction to special education: Teaching in an age of opportunity. *Pearson/A and B.*

Smutny, J.F. (1998). The Young Gifted Child: Potential and Promise. An Anthology, Cresskill, NJ: Hampton Press.

Sosland, B. E. (2022). *A call to action: Identification and ıntervention for twice and thrice exceptional students*. Rowman & Littlefield.

Soysal, A., Koçkar, A., Erdoğan, E., Şenol, S. & Gücüyener, K. (2001). Öğrenme güçlüğü olan bir grup hastanın WISC-R profillerinin incelenmesi. Klinik Psikiyatri, 4, 225-231.

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

Tarhan, S. ve Kılıç, Ş. (2014). Özel yetenekli bireylerin tanılanması ve Türkiye'deki eğitim modelleri. *Journal of Gifted Education Research / Özel Yetenekliler Eğitimi Araştırmaları Dergisi. 2014, 2(1), 27-43.*

MEB, 2013 Türkiye Büyük Millet Meclisi Raporu s.99.

The Understood Team (2019). *All about twice-exceptional students*. Retrieved from https://www.understood.org/en/friends-feelings/empowering- yourchild/ buil ding-on-strengths/all-about-twice-exceptional-students

Tortop, HS (2018). Özel zekalılar eğitiminde farklılaştırılmış öğretim programını farklılaştırma modelleri. İstanbul: Genç Bilge.

Toy, S. N. (2015). *Sınıf öğretmenlerinin öğretmen öz yeterlikleri ile kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterlik inançlarının karşılaştırılması,* (Yayınlanmamış YüksekLisans Tezi) Pamukkale Üniversitesi, Denizli.

Trail, B. A. (2006). Parenting twice-exceptional children through frustration to success. *Parenting for High Potential, 3,* 26-30.

Turnbull, A.Turnbullr,Wehmeyer, M. &Shogren, K. (2013). Exceptional Lives: Special Education İn Today's Schools (7th Ed). Boston, MA: Pearson Education.

Uysal, Z. (2013). Özel Öğrenme Güçlüğü: Öğretmenler İçin Rehber. *Beşiktaş ve Rehberlik Araştırma Merkezi*. 23 Mayıs 2016. http://mebk12.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/76/01/290977/dosyalar/2015_01 /14 091724_zelrenmeglretmenleriinrehber.pdf.

Vassaf, B. H. (2011). *Öğrenme Yetersizliği*. İstanbul: Alfa Yayınları.

Vlachos, F., Andreou, E., Delliou, A., & Agapitou, P. (2013). Dyslexia and hand preference in secondary school students. *Psychology & Neuroscience 6*, 67-72.

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

Worrell, F., Subotnik, R., Dixon, D., & Dixson, D. (2019). Gifted students. Annual Review of Psychology, 70, 551- 576.

Yangın, S., Yangın, N., Önder, V. ve Şavlığ, A. (2016). Sınıf öğretmeni adaylarının ve öğretim elemanlarının çeşitli öğrenme güçlüklerine yönelikfarkındalıkları. *Education Sciences*, 11(5), 243-266. http://dx.doi.org/10.12739/NWSA.2016.11.4.1C0664

Yavuzer, H., (2005) *Çocuğu Tanımak ve Anlamak.* Ġstanbul: Remzi Kitapevi.

Yıldız, H. (2010). Özel yeteneklilerin eğitiminde bir model olan bilim ve sanat merkezleri (BİLSEMLER) üzerine bir araştırma. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

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

Yiğiter, S. (2005). *Sınıf öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğüne ilişkin bilgi düzeyleri ile özel öğrenme güçlüğü olan çocukların kaynaştırılmasına yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Yin, L., Joshi, R. M., & Yan, H. (2020). Knowledge about dyslexia among early literacy teachers in China. *Dyslexia*, *26(*3), 247– 265. https://doi.org/10.1002/dys.1635

EKLER

Ek 1: Veri Toplama Araçları

Ek 2: Ölçek Kullanım İzni 1

Ek 3: Ölçek Kullanım İzni 2

Ek 4: Etik Kurul Onayı

Ek 5: Bakanlık Onayı

Ek 6: Yeğitek Katılım Kabul Form

Ek 1: Veri Toplama Araçları

BİLSEM Öğretmenlerinin Özgül Öğrenme Güçlüğü (ÖÖG) ve Disleksi Hakkındaki Görüşleri

Değerli Öğretmenler,

BİLSEM'lerde görev yapan öğretmenlerin ÖÖG hakkındaki bilgi ve farkındalık düzeylerini belirlemek amacıyla hazırladığımız çalışmamız üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde demografik bilgilerinizi belirlemeye yönelik 24 soru yer almaktadır. İkinci bölümde 5'li likert formatında hazırlanmış ve üç alt boyuttan oluşan toplamda 33 maddelik Özgül Öğrenme Güçlüğü (ÖÖG) Alan Bilgisi Yeterlik Ölçeği bulunmaktadır. Üçüncü bölümde ise; ÖÖG şemsiye terimi altında bulunan ve özgül öğrenme güçlükleri alt tipleri içerisinde en sık rastlanan disleksi hakkındaki bilgi ve farkındalık düzeyinizi ölçmeye yönelik 3'lü likert formatında hazırlanmış 20 madde bulunmaktadır. Her bir soruya ve maddeye cevap vermeriz, çalışmamızın niteliği açısından büyük öneme sahiptir. Gönüllük esasına dayanan çalışmada vereceğiniz yanıtlar bilimsel amaçlı kullanılacak olup isminiz ve cevaplarınız gizli tutulacaktır. Katılımınız ve bilgi paylaşımınız için teşekkür ederiz.

Açelya SİVRİKAYA GİRAY
T.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü
Engelli Çalışmaları Ana Bilim Dalı
Tezli Yüksek Lisans Öğrencisi

Danışman: Dr. Öğretim Üyesi Fatih DERELİ

* Gerekli

Demografik Bilgiler

1. Okulunuzun bulunduğu il/ilçe: *

2. Okulunuzun adı: *

3. Cinsiyetiniz: *

- ◯ Kadın
- ◯ Erkek

4. Yaşınız: *

5. Lisansta mezun olduğunuz bölümünüz: *

6. Öğrenim düzeyiniz: *

- ◯ Ön lisans mezunu
- ◯ Lisans mezunu (Açıköğretim)
- ◯ Lisans mezunu
- ◯ Yüksek lisans mezunu
- ◯ Doktora mezunu

7. BİLSEM'de öğretmenlik yaptığınız alan: *

8. BİLSEM'de çalışma statünüz: *

- ◯ Kadrolu
- ◯ Görevlendirme

9. Meslekte çalışma süreniz: *

- ◯ 1-5 yıl
- ◯ 6-10 yıl
- ◯ 11-15 yıl
- ◯ 16-20 yıl
- ◯ 21 yıl ve üzeri

10. BİLSEM'de çalışma süreniz: *

- ◯ 1-5 yıl
- ◯ 6-10 yıl
- ◯ 11-15 yıl
- ◯ 16-21 yıl
- ◯ 21 yıl ve üzeri

11. Çalıştığınız BİLSEM grupları hangileridir? (Birden çok işaretleme yapılabilir.) *

- [ ] Uyum
- [ ] Destek -1
- [ ] Destek-2
- [ ] BYF-1
- [ ] BYF-2
- [ ] ÖYG-1
- [ ] ÖYG-2
- [ ] ÖYG-Müzik
- [ ] ÖYG-Resim
- [ ] Proje

12. Çalıştığınız sınıflarda genellikle kaç öğrenci bulunmakta? *

- ◯ 10'dan az öğrenci
- ◯ 10-14 öğrenci
- ◯ 15-19 öğrenci
- ◯ 20-24 öğrenci
- ◯ 25 ve üzeri öğrenci

13. BİLSEM'deki göreviniz süresince Disleksili olduğunu düşündüğünüz bir öğrenciniz oldu mu? *

- ◯ Evet
- ◯ Hayır

14. Eğer bulunuyorsa BİLSEM'deki göreviniz süresince Disleksili olduğunu düşündüğünüz öğrencinizin adı ve soyadı:

15. BİLSEM'deki göreviniz süresince tanı almış Disleksili bir öğrenci ile çalıştınız mı? *

- ◯ Evet
- ◯ Hayır

16. Eğer bulunuyorsa BİLSEM'deki göreviniz süresince Disleksi tanısı almış öğrencinizin adı ve soyadı:

17. BİLSEM'deki göreviniz süresince Özgül Öğrenme Güçlüğüne sahip olduğunu düşündüğünüz bir öğrenciniz oldu mu? *

- ◯ Evet
- ◯ Hayır

18. Eğer bulunuyorsa BİLSEM'deki göreviniz süresince Özgül Öğrenme Güçlüğü'ne sahip olduğunu düşündüğünüz öğrencinizin adı ve soyadı:

19. BİLSEM'deki göreviniz süresince Özgül Öğrenme Güçlüğü tanısı almış bir öğrenci ile çalıştınız mı? *

- ◯ Evet
- ◯ Hayır

20. Eğer bulunuyorsa BİLSEM'deki göreviniz süresince Özgül Öğrenme Güçlüğü tanısı almış öğrencinizin adı ve soyadı:

21. Eğitiminiz esnasında Disleksi ile ilgili bir ders aldınız mı? *

- ◯ Almadım.
- ◯ Disleksi ile ilgili yalnız bir ders aldım.
- ◯ Disleksi ile ilgili birkaç ders aldım.
- ◯ Bir dersin içinde Disleksi ile ilgili bilgilendim.
- ◯ Hatırlamıyorum.

22. Eğitiminiz sizi Disleksi konusunda ne kadar hazırladı? *

- ◯ Hiç hazırlamadı.
- ◯ Biraz hazırladı.
- ◯ İyi hazırladı.
- ◯ Çok iyi hazırladı.

23. Disleksi ile ilgili hizmet içi eğitim aldınız mı? *

- ◯ Almadım.
- ◯ 1-3 saat aldım.
- ◯ 4-6 saat aldım.
- ◯ 7-9 saat aldım.
- ◯ 10 saat ve üzeri aldım.

24. Hizmet içi eğitiminiz sizi Disleksi konusunda ne kadar hazırladı? *

- ◯ Hizmet içi eğitim almadım.
- ◯ Hiç hazırlamadı.
- ◯ Biraz hazırladı.
- ◯ İyi hazırladı.
- ◯ Çok iyi hazırladı.

Özgül Öğrenme Güçlüğü (ÖÖG) Alan Bilgi Yeterliği

Bu bölüm 5'li liket formatında toplamda 33 madde içeren üç alt boyuttan oluşmaktadır. Birinci alt boyutta 13 madde, ikinci ve üçüncü alt boyutlarda ise 10'ar madde yer almaktadır.

25. ÖÖG Alanı Bilgi Yeterliği

	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
Özel Öğrenme Güçlüğü (ÖÖG) ile ilgili tanımlar hakkında yeterli bilgim vardır.	◯	◯	◯	◯	◯
ÖÖG nedenleri hakkında yeterli bilgim vardır.	◯	◯	◯	◯	◯
ÖÖG yaygınlığı ile ilgili yeterli bilgiye sahibim.	◯	◯	◯	◯	◯
ÖÖG olan öğrencilerin tanılama ve değerlendirme süreci hakkında yeterli bilgi sahibiyimdir.	◯	◯	◯	◯	◯
ÖÖG olan öğrencilerin sınıflandırması ile ilgili yeterli bilgim vardır.	◯	◯	◯	◯	◯
ÖÖG olan öğrencilerin fiziksel gelişim özellikleri ile ilgili yeterli bilgim vardır.	◯	◯	◯	◯	◯
ÖÖG olan öğrencilerin bilişsel gelişim özellikleri ile ilgili yeterli bilgim vardır.	◯	◯	◯	◯	◯
ÖÖG olan öğrencilerin dil gelişimi özellikleri ile ilgili yeterli bilgim vardır.	◯	◯	◯	◯	◯
ÖÖG olan öğrencilerin sosyal gelişim özellikleri ile ilgili yeterli bilgim vardır.	◯	◯	◯	◯	◯
ÖÖG olan öğrencilerin duygusal gelişim özellikleri ile ilgili yeterli bilgim vardır.	◯	◯	◯	◯	◯
ÖÖG olan öğrencilerin davranışsal özellikleri ile ilgili yeterli bilgim vardır.	◯	◯	◯	◯	◯
ÖÖG olan öğrencilere yönelik Türkiye'deki eğitim uygulamaları hakkında yeterli bilgiye sahibim.	◯	◯	◯	◯	◯
ÖÖG olan öğrencilerin sorun yaşadıkları akademik alanlar hakkında yeterli bilgim vardır.	◯	◯	◯	◯	◯

26. ÖÖG Akademik Beceriler Öğretim Bilgisi Yeterliği

	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
ÖÖG olan öğrencilerin matematik becerilerini geliştirmede yeterliyimdir.	○	○	○	○	○
ÖÖG olan öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmede yeterliyimdir.	○	○	○	○	○
ÖÖG olan öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmede yeterliyimdir.	○	○	○	○	○
ÖÖG olan öğrencilerin dil becerilerini geliştirmede yeterliyimdir.	○	○	○	○	○
ÖÖG olan öğrencilerin görsel algı becerilerini geliştirmede yeterliyimdir.	○	○	○	○	○
ÖÖG olan öğrencilerin işitsel algı becerilerini geliştirmede yeterliyimdir.	○	○	○	○	○
ÖÖG olan öğrencilerin dokunsal algı becerilerini geliştirmede yeterliyimdir.	○	○	○	○	○
ÖÖG olan öğrenciler için öğretimi planlamada bilgim yeterlidir.	○	○	○	○	○
ÖÖG olan öğrenciler için öğretimi uyarlayabilmede bilgim yeterlidir.	○	○	○	○	○
ÖÖG olan öğrencilerin eğitim ortamlarını düzenlemede bilgim yeterlidir.	○	○	○	○	○

27. ÖÖG Meslek Bilgisi Yeterliği *

	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
ÖÖG olan öğrenciler için BEP öncesi öğrenci performansını belirlemede bilgim yeterlidir.	○	○	○	○	○
ÖÖG olan öğrenciler için BEP hazırlamada bilgim yeterlidir.	○	○	○	○	○
ÖÖG olan öğrenciler için BEP uygulama ile ilgili yeterli bilgim vardır.	○	○	○	○	○
ÖÖG olan öğrenciler için BEP izleyebilme ile ilgili yeterli bilgim vardır.	○	○	○	○	○
ÖÖG olan öğrenciler için BEP değerlendirmede bilgim yeterlidir.	○	○	○	○	○
ÖÖG olan öğrencilerin aileleri için Aile Eğitimi yapmada yeterli bilgiye sahibimdir.	○	○	○	○	○
ÖÖG olan öğrencilerin ailelerine rehberlik yapmada yeterli bilgim vardır.	○	○	○	○	○
ÖÖG olan öğrenciler için uygun ölçme aracını uygulayabilmede yeterliyimdir.	○	○	○	○	○
ÖÖG olan öğrenciler için uygun ölçme aracını değerlendirmede yeterliyimdir.	○	○	○	○	○
ÖÖG olan öğrencilerle çalışırken diğer meslektaşlarım ile işbirliği yapabilmede yeterliyimdir.	○	○	○	○	○

Disleksi Hakkındaki BİLSEM Öğretmen Görüşleri

Bu bölüm 3'lü likert (Evet, Hayır, Bilmiyorum) formatında toplamda 20 maddeden oluşmaktadır.

28. Öğretmen Görüş Formu *

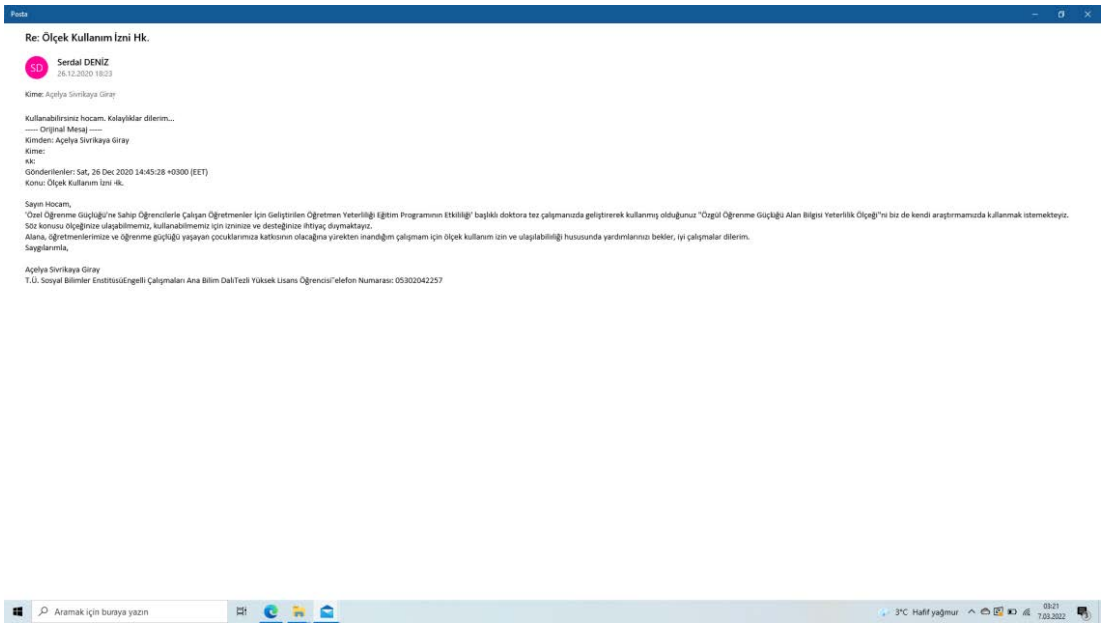
	Evet	Hayır	Bilmiyorum
Disleksi okumada yaşanan öğrenme güçlüğüdür.	◯	◯	◯
Disleksinin nedenleri bellidir.	◯	◯	◯
Disleksi; az kitap okumaktan, tembellikten, yetersiz okuma öğretiminden ya da evde anne-babanın kitap okumamasından kaynaklanabilir.	◯	◯	◯
Disleksili ebeveynlerin çocuklarının disleksili olma olasılığı daha yüksektir.	◯	◯	◯
Disleksi nadir görülen bir öğrenme güçlüğüdür.	◯	◯	◯
Sol elini kullananlarda disleksi daha yaygındır.	◯	◯	◯
Disleksili bireyler ortalamanın altında bir zekaya sahiptir.	◯	◯	◯
Disleksili bireylerin yaşadıkları en önemli güçlük harfleri ve sözcükleri ters görmektir.	◯	◯	◯
Disleksili bireyler hatalı ve yavaş okurlar.	◯	◯	◯
Disleksili bireyler diğer akademik derslerde başarısızlık yaşarlar.	◯	◯	◯
Disleksili bireyler sınavlarda ekstra süreye ihtiyaç duyarlar.	◯	◯	◯
Disleksili bireyler dikkat dağınıklığı ve/veya hiperaktivite bozukluğu yaşayabilirler.	◯	◯	◯
Disleksili bireylerde duygusal ve sosyal problemler sıklıkla görülür.	◯	◯	◯
Birçok disleksili birey sanatta son derece yeteneklidir.	◯	◯	◯
Disleksi tanısı yalnızca eğitimli uzmanlar tarafından konur.	◯	◯	◯
İlaç kullanımı ile disleksi belirtileri azaltılabilir.	◯	◯	◯

	Evet	Hayır	Bilmiyorum
Disleksi yoğun okuma eğitimi ile ortadan kalkabilir.	◯	◯	◯
Disleksili çocuklar normal okullarda değil kendileri için oluşturulmuş özel okullarda eğitim görmelidir.	◯	◯	◯
Disleksi, bireyin gelecekteki iş olanaklarını olumsuz yönde etkileyebilir.	◯	◯	◯
Disleksi, bireyleri yaşamları boyunca etkiler.	◯	◯	◯

Bu Microsoft tarafından oluşturulan veya desteklenen bir içerik değildir. Gönderdiğiniz veriler form sahibine gönderilecektir.

Microsoft Forms

Ek 2: Ölçek Kullanım İzni 1



Posta

Re: Ölçek Kullanım İzni Hk.

SD **Serdal DENİZ**
26.12.2020 18:23

Kime: Açelya Sivrikaya Giray

Kullanabilirsiniz hocam. Kolaylıklar dilerim...
----- Orijinal Mesaj -----
Kimden: Açelya Sivrikaya Giray
Kime:
Kk:
Gönderilenler: Sat, 26 Dec 2020 14:45:28 +0300 (EET)
Konu: Ölçek Kullanım İzni -Ik.

Sayın Hocam,
'Özel Öğrenme Güçlüğü'ne Sahip Öğrencilerle Çalışan Öğretmenler İçin Geliştirilen Öğretmen Yeterliliği Eğitim Programının Etkililiği' başlıklı doktora tez çalışmanızda geliştirerek kullanmış olduğunuz "Özgül Öğrenme Güçlüğü Alan Bilgisi Yeterlilik Ölçeği"ni biz de kendi araştırmamızda kullanmak istemekteyiz.
Söz konusu ölçeğinize ulaşabilmemiz, kullanabilmemiz için izninize ve desteğinize ihtiyaç duymaktayız.
Alana, öğretmenlerimize ve öğrenme güçlüğü yaşayan çocuklarımıza katkısının olacağına yürekten inandığım çalışmam için ölçek kullanım izin ve ulaşılabilirliği hususunda yardımlarınızı bekler, iyi çalışmalar dilerim.
Saygılarımla,

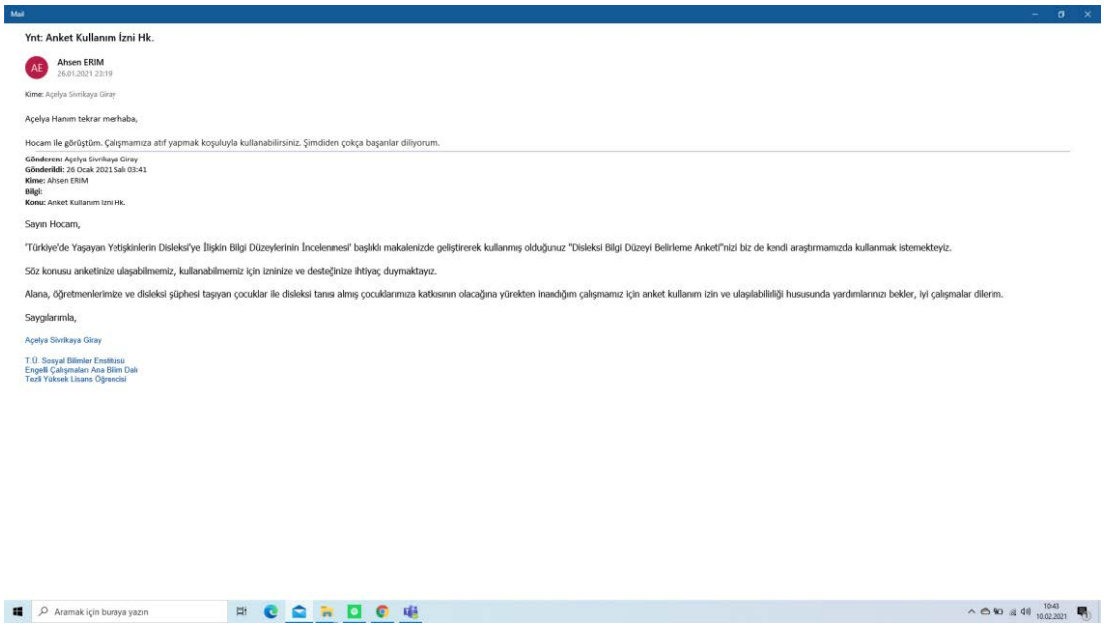
Açelya Sivrikaya Giray
T.Ü. Sosyal Bilimler EnstitüsüEngelli Çalışmaları Ana Bilim DalıTezli Yüksek Lisans Öğrencisi"elefon Numarası: 05302042257

Aramak için buraya yazın

3°C Hafif yağmur

03:21
7.03.2022

Ek 3: Ölçek Kullanım İzni 2



Mail

Ynt: Anket Kullanım İzni Hk.

AE **Ahsen ERIM**
26.01.2021 23:19

Kime: Açelya Sivrikaya Giray

Açelya Hanım tekrar merhaba,

Hocam ile görüştüm. Çalışmamıza atıf yapmak koşuluyla kullanabilirsiniz. Şimdiden çokça başarılar diliyorum.

Gönderen: Açelya Sivrikaya Giray
Gönderildi: 26 Ocak 2021 Salı 03:41
Kime: Ahsen ERIM
Bilgi:
Konu: Anket Kullanım İzni Hk.

Sayın Hocam,

'Türkiye'de Yaşayan Yetişkinlerin Disleksi'ye İlişkin Bilgi Düzeylerinin İncelennesi' başlıklı makalenizde geliştirerek kullanmış olduğunuz "Disleksi Bilgi Düzeyi Belirleme Anketi"nizi biz de kendi araştırmamızda kullanmak istemekteyiz.

Söz konusu anketinize ulaşabilmemiz, kullanabilmemiz için izninize ve desteğinize ihtiyaç duymaktayız.

Alana, öğretmenlerimize ve disleksi şüphesi taşıyan çocuklar ile disleksi tanısı almış çocuklarımıza katkısının olacağına yürekten inandığım çalışmamız için anket kullanım izin ve ulaşılabilirliği hususunda yardımlarınızı bekler, iyi çalışmalar dilerim.

Saygılarımla,

Açelya Sivrikaya Giray

T.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü
Engelli Çalışmaları Ana Bilim Dalı
Tezli Yüksek Lisans Öğrencisi

Aramak için buraya yazın

10:43
10.02.2021

Ek 4: Etik Kurul Onayı

Evrak Tarih Sayısı: 28.03.2022-232329

T.C.
TRAKYA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu Başkanlığı

Sayı : E-29563864-050.04.04-232329 28.03.2022
Konu : Kararlar

Sayın Dr. Öğr. Üyesi Fatih DERELİ

Danışmanlığını yaptığınız, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İnterdisipliner Engelli Çalışmaları Anabilim Dalı Engelli Çalışmaları Yüksek Lisans Programı öğrencisi Açelya SİVRİKAYA GİRAY tarafından yapılmış olunan başvuru, Trakya Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu'nun 23.03.2022 tarihli toplantısında alınan 03/06 numaralı kararı ile uygun görülmüştür.

Gereğini bilgilerinize rica ederim.

Prof. Dr. Ayhan GENÇLER
Başkan

Ek:Etik Kurul Kararı

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu :BS96F0969F Pin Kodu :58432 Belge Takip Adresi : https://www.turkiye.gov.tr/trakya-universitesi-ebys

Adres : Trakya Üniversitesi Rektörlüğü Balkan Yerleşkesi 22030 Edirne
Telefon : 2842234004 Faks : 2842234203
e-Posta:ozelkalem@trakya.edu.tr Web:http://www.trakya.edu.tr/
Kep Adresi : trakyauni@hs01.kep.tr

Bilgi için : Ceyda DURSUN
Unvanı : Sekreter

Evrak Tarih Sayısı: 28.03.2022-232329

T.C.
TRAKYA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ARAŞTIRMALARI ETİK KURULU

Oturum Sayısı: 2022/03
KARAR NO: 2022.03.06 **Karar Tarihi: 23.03.2022**

Akademik Danışmanlığını Üniversitemiz Eğitim Fakültesi Öğretim Üyesi Dr.Öğr.Üyesi Fatih DERELİ'nin yaptığı, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İnterdisipliner Engelli Çalışmaları Anabilim Dalı Engelli Çalışmaları Yüksek Lisans Programı öğrencisi Açelya SİVRİKAYA GİRAY tarafından, Trakya Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu'nda değerlendirilmek üzere gönderilen "Bilim ve Sanat Merkezi Öğretmenlerinin Özgül Öğrenme Güçlüğü ve Disleksi Hakkındaki Bilgi ve Öz Yeterliklerinin İncelenmesi" başlıklı araştırma dosyası incelenmiştir. Araştırmanın; gerçekleştirilmesinde etik bilimsel standartlar açısından sakınca bulunmadığına mevcudun oy birliği /~~oy çokluğu~~ ile karar verilmiştir.

Prof. Dr. Ayhan GENÇLER
Başkan
Araştırma ile ilişkisi ☐var ☒yok
Toplantı Katılım ☒Evet ☐hayır

Prof. Dr. Rıdvan CANIM
Üye
Edebiyat Fakültesi
Araştırma ile ilişkisi ☐var ☐yok
Toplantı Katılım ☐Evet ☒hayır

Prof.Dr. Ahmet Hamdi ZAFER
Üye
Devlet Konservatuvarı
Araştırma ile ilişkisi ☐var ☐yok
Toplantı Katılım ☐Evet ☒hayır

Prof.Dr. Melihat TÜZÜN
Üye
Güzel Sanatlar Fakültesi
Araştırma ile ilişkisi ☐var ☒yok
Toplantı Katılım ☒Evet ☐hayır

Prof. Dr. Cem ÇUHADAR
Üye
Eğitim Fakültesi
Araştırma ile ilişkisi ☐var ☒yok
Toplantı Katılım ☒Evet ☐hayır

Doç.Dr. Mehmet ~~Kenan~~ TERZİOĞLU
Üye
Kariyer Uygulama ve Araştırma Merkezi
Araştırma ile ilişkisi ☐var ☒yok
Toplantı Katılım ☒Evet ☐hayır

Doç.Dr. Gökhan ILGAZ
Üye
Roman Dili ve Kültürü Arş.Enst
Araştırma ile ilişkisi ☐var ☒yok
Toplantı Katılım ☒Evet ☐hayır

Evrak Tarih Sayısı: 28.03.2022-232329

Doç. Dr. Esma MIHLAYANLAR
Üye
Mimarlık Fakültesi
Araştırma ile ilişkisi ☐var ☒yok
Toplantı Katılım ☒evet ☐hayır

Doç.Dr. Ahmet Emre DAĞTAŞOĞLU
Üye
İlahiyat Fakültesi
Araştırma ile ilişkisi ☐var ☒yok
Toplantı Katılım ☒evet ☐hayır

Doç. Dr. Emre ATILGAN
Üye
Proje Koordinasyon Uyg.ve Arş.Merk
Araştırma ile ilişkisi ☐var ☐yok
Toplantı Katılım ☐evet ☒hayır

Dr. Öğr. Üyesi Levent DOĞAN
Üye
Sosyal Bilimler Enstitüsü
Araştırma ile ilişkisi ☐var ☐yok
Toplantı Katılım ☐evet ☒hayır

Dr. Öğr. Uyesi Ayşegül KILIÇ
Üye
Balkan Araştırma Enstitüsü
Araştırma ile ilişkisi ☐var ☒yok
Toplantı Katılım ☒evet ☐hayır

Ek 5: Bakanlık Onayı

Evrak Tarih Sayısı: 03.06.2022-264419

T.C.
TRAKYA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü

Sayı : E-35482606-302.08.01-264419 03.06.2022
Konu : Bilimsel ve Eğitim Amaçlı

ENGELLİ ÇALIŞMALARI ANABİLİM DALI BAŞKANLIĞINA

İlgi : a) 25.04.2022 tarih ve 246524 sayılı yazınız
b) 02.06.2022 tarihli ve 044-E.263247 sayılı yazı

İlgi (a) yazınız gereği, Anabilim Dalınız Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Açelya SİVRİKAYA GİRAY'ın "Bilim ve Sanat Merkezi Öğretmenlerinin Özgül Öğrenme Güçlüğü ve Disleksi Hakkındaki Bilgi ve Öz Yeterliliklerinin İncelenmesi" başlıklı araştırması kapsamında Türkiye Geneli Resmi Bilim Sanat Merkezleri öğretmenlerinden veri toplama isteğinin uygun görüldüğüne ilişkin ilgili Kurum yazısı, Üniversitemiz Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı'nın ilgi (b) yazısı ekinde alınarak ilişikte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Dr. Öğr. Üyesi Levent DOĞAN
Enstitü Müdürü

Ek:2 syf.

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Belge Doğrulama Kodu :BSC6T40NJV Pin Kodu :93082 Belge Takip Adresi : https://www.turkiye.gov.tr/trakya-universitesi-ebys
Adres : Sosyal Bilimleri Enstitüsü Balkan Yerleşkesi Enstitüler Binası 22030 Merkez/Edirne
Telefon : 2842356301 Faks : 2842356300
e-Posta:sobe@trakya.edu.tr Web:http://sobe.trakya.edu.tr/
Kep Adresi : trakyauni@hs01.kep.tr
Bilgi için : Ercan
KÜÇÜKKIZANLIKLI
Unvanı : Bilgisayar İşletmeni

Evrak Tarih Sayısı: 03.06.2022-263247

T.C.
TRAKYA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Sayı : E-59426830-044-263247 02.06.2022
Konu : Anket İzni (Açelya SİVRİKAYA GİRAY) Hk.

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : a) 26.04.2022 tarihli ve 044-E.247302 sayılı yazı
b) 30.05.2022 tarihli ve E-27250534-605.01-50632015 sayılı yazı,

İlgi (a) yazınız gereği, Enstitünüz Engelli Çalışmaları Anabilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Açelya SİVRİKAYA GİRAY'ın "Bilim ve Sanat Merkezi Öğretmenlerinin Özgül Öğrenme Güçlüğü ve Disleksi Hakkındaki Bilgi ve Öz Yeterliliklerinin İncelenmesi" başlıklı araştırması kapsamında Türkiye Geneli Resmi Bilim Sanat Merkezleri öğretmenlerinden veri toplama isteğinin uygun görüldüğüne ilişkin Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğünden alınan ilgi (b) yazı ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof. Ahmet Hamdi ZAFER
Rektör Yardımcısı

Ek:İlgi (b) yazı (1 Syf.)

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Belge Doğrulama Kodu :BSL6UT4HFV Pin Kodu :59092 Belge Takip Adresi : https://www.turkiye.gov.tr/trakya-universitesi-ebys

Adres : Trakya Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı Balkan Yerleşkesi Edirne 22030
Telefon : 2842350591 Faks : 2842230023
e-Posta:oidb@trakya.edu.tr Web:http://oidb.trakya.edu.tr/
Kep Adresi : trakyauni@hs01.kep.tr
Bilgi için : Said YILDIRIM
Unvanı : Memur

Evrak Tarih Sayısı: 03.06.2022-264419
Trakya Üniversitesi Gelen Evrak Tarih Sayısı: 31.05.2022-262769

T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Özel Eğitim Ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü

Sayı : E-27250534-605.01-50632015 30.05.2022
Konu : Araştırma Uygulama İzni
(Açelya SİVRİKAYA GİRAY)

TRAKYA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi : a) 29.04.2022 tarihli ve E-59426830-044-249132sayılı yazınız.
b) Millî Eğitim Bakanlığının 21/01/2020 tarihli ve 81576613-10.06.02-E.1563890 (2020/2) sayılı Genelgesi.

Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü Engelli Çalışmaları Anabilim Dalı Tezli Yüksek Lisans öğrencisi Açelya SİVRİKAYA GİRAY' ın "Bilim ve Sanat Merkezi Öğretmenlerinin Özgül Öğrenme Güçlüğü ve Disleksi Hakkındaki Bilgi ve Öz Yeterliliklerinin İncelenmesi" konulu çalışması ile ilgili veri toplama izin talebine ilişkin Genel Müdürlüğümüzce herhangi bir sakınca görülmemiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Kemal Varın NUMANOĞLU
Bakan a.
Genel Müdür

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Adres : MEB Kampüsü A Blok
Belge Doğrulama Adresi : https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys
Bilgi için: Gürsen VURAL
Telefon No : 0 (312) 413 30 13
Unvan : Öğretmen
E-Posta:
İnternet Adresi: Faks:_____
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. https://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden dc03-47dc-3523-b169-0e95 kodu ile teyit edilebilir.

Ek 6: Yeğitek Katılım Kabul Form

Sayın Katılımcımız;

Katılacağınız bu çalışma, "Bilim ve Sanat Merkezi Öğretmenlerinin Özgül Öğrenme Güçlüğü ve Disleksi Hakkındaki Bilgi ve Öz Yeterliklerinin İncelenmesi" adıyla, Açelya SİVRİKAYA GİRAY tarafından 26.09.2022 – 10.10.2022 tarihleri arasında yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırmanın Hedefi: Bu çalışma ile Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı olan Bilim ve Sanat Merkezleri'nde görev yapan öğretmenlerin Özgül Öğrenme Güçlüğü ve Disleksi'ye dair bilgi ve öz yeterliklerinin belirlenmesi amaçlanmaktadır.

Araştırmanın Nedeni: O Bilimsel araştırma OX Tez çalışması

Araştırmanın Yapılacağı Yer(ler): Türkiye'de Milli Eğitim Bakanlığına bağlı Bilim ve Sanat Merkez'leri

Araştırma Uygulaması: OX Anket OX Görüşme

O Gözlem OX Ses Kaydı

Araştırma T.C. Milli Eğitim Bakanlığı'nın ve okul/kurum yönetiminin izni ile gerçekleşmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çalışmada sizden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir. Veriler sadece araştırmada kullanılacak ve üçüncü kişilerle paylaşılmayacaktır.

Uygulamalar, kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden rahatsız hissederseniz cevaplama işini yarıda bırakabilirsiniz.

Katılımı onaylamadan önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra bizlere telefon veya e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz. Saygılarımızla,

Araştırmacı : Açelya SİVRİKAYA GİRAY

İletişim Bilgileri :

Yukarıda bilgileri bulunan araştırmaya katılmayı kabul ediyorum.

..../...../.....

İsim-Soyisim İmza:

Katılımcı Adı-Soyadı :

Telefon Numarası :