



www.turkishstudies.net/education

Turkish Studies - Educational Sciences

eISSN: 2667-5609

Research Article / Araştırma Makalesi



INTERNATIONAL
BALKAN
UNIVERSITY
Sponsored by IBU

Sınıf Öğretmenlerinin Disleksiye Yönelik Bilgi ve Tutumlarının İncelenmesi*

Investigation of The Knowledge and Attitudes of Primary School Teachers Towards Dyslexia

Resul Şahin** -Sevim Güven*** - Betül Alatlı****

Abstract: This study aimed to examine primary school teachers' attitudes towards and knowledge levels about dyslexia. The universe of the study, which used a review model, consisted of primary school teachers working in the districts of Tokat city including the central county in the 2018-2019 academic year. The samples of the study, on the other hand, consisted of 345 primary school teachers selected using the simple random sampling method. The study data was collected with the Dyslexia Attitude Questionnaire developed by Gwernan-Jones and Burden (2009). The questionnaire included 18 five-point Likert type items for attitudes towards dyslexia, two multiple-choice items, and eight true/false-type items for measuring the level of knowledge about dyslexia. The distribution of the responses of the primary school teachers to each item was analyzed using frequency and percentage values. At the same time, the chi-square goodness of fit coefficient was employed to determine whether the distribution of the responses differed significantly. SPSS 20 statistical software package was used for statistical analysis of the data. According to the results of the analysis, there was a significant difference in the distribution of responses to the items. Findings relating to the responses of the teachers to the Likert-type attitude items revealed that the responses showed similarity. According to the answers given to multiple-choice items, teachers were found to respond that there was a difficulty regarding reversing letters and/or numbers and learning the order of syllables or numbers. The primary school teachers were observed to define dyslexia as a difficulty at both text and word levels. On the other hand, the examination of the responses given to the true/false type items indicated that the teachers gave similar answers and that the difference between responses was meaningful for each item. However, we concluded that teachers' attitudes towards dyslexia were generally positive and that they were knowledgeable about it.

*Bu çalışma "Sınıf Öğretmenlerinin Disleksiye Yönelik Bilgi ve Tutumlarının İncelenmesi" adlı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

** Sınıf Öğretmeni, Milli Eğitim Bakanlığı
Primary School Teacher, The Ministry of National Education

ORCID 0000-0001-7240-9030

tktrslshn@gmail.com

*** Dr. Öğr. Üyesi, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü
Asst. Prof. Dr. Tokat Gaziosmanpaşa University, Faculty of Education, Department of Primary Education

ORCID 0000-0002-6341-3609

sevim.guven@gop.edu.tr

**** Dr. Öğr. Üyesi, Balıkesir Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü
Asst. Prof. Dr. Balıkesir University, Faculty of Education, Department of Educational Sciences

ORCID 0000-0003-2424-5937

betul.alatli@balikesir.edu.tr

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

Received/Geliş: 01 March/Mart 2020

Checked by plagiarism software

Accepted/Kabul: 10 August/Ağustos 2020

Published/Yayın: 30 August/Ağustos 2020

Copyright © INTAC LTD, Turkey

CC BY-NC 4.0

Structured Abstract: Introduction

The reading-specific learning disability is called dyslexia. It was defined as a neuro-developmental disorder characterized by decoding, word reading accuracy and fluency, and spelling disorders in the Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, (Fifth Edition-DSM-5) (2013). Diagnosing every issue in reading as dyslexia will not be a correct approach. For this diagnosis, all the symptoms in the individual should be correctly evaluated by experts in the field. Teachers need to be aware of the symptoms of dyslexia with underlying neurological causes to distinguish them from usual reading problems. This awareness is highly critical for early diagnosis. Early intervention not only accelerates the child's development but also prevents the disorder from turning into a disability (Sarı, 2003). Unless appropriate changes were made in teacher training programs, the inclusion of dyslexic students in normal education processes will not provide satisfactory educational benefits for the students with this problem (Richardson, 1996). Especially at the elementary school level, primary school teachers were expected to have enough knowledge about these cases.

Students with dyslexia need special education. In classrooms with students who have this disorder, a positive and encouraging education environment should be provided to these students. In this way, students will not see themselves as different from others, and thus they will experience the feeling of achievement and appreciation. One of the factors that affect the measures that teachers will take and the environments they will create for these students is the attitudes of teachers. The review of the literature indicated that there were studies on what dyslexia was (e.g., Altuntaş, 2010; Balcı, 2017; Balcı & Çayır, 2017; Gever, 2017; IDA, 2014; Salman et al 2016; Saraç, 2014), students with dyslexia (Balcı & Çayır, 2017; Bingöl, 2003; Çayır&Balcı, 2017; Karakaya & Altuntaş, 2017; Mize & Witzel, 2018), and studies aiming to determine the knowledge of school principals about dyslexia (Gever, 2017). Also, there were studies conducted to investigate the understanding of prospective primary school teachers and primary school teachers about dyslexia (Altuntaş, 2010; Gwernan-Jones & Burden, 2010; Kaptanoğlu, 2016). There were also studies carried out on attitudes of prospective teachers towards the teaching profession (Akbulut et al 2018; Aydın & Sağlam, 2012; Bozdoğan et al 2007; Bulut, 2009; Özder et al 2010; Serin et al 2015; Uyanık, 2017; Üstüner, 2006). Gwernan-Jones and Burden (2010) conducted a study to measure teachers' knowledge about and attitudes towards dyslexia. However, the literature review also revealed that there was limited research into primary school teachers' knowledge about and attitudes towards dyslexia. For this reason, this study aimed to investigate primary school teachers' knowledge about and attitudes towards dyslexia.

Method

This study used a review model. The universe of the study consisted of primary school teachers working in the central county and districts of Tokat city in the 2018-2019 academic year. The study sample consisted of 345 primary school teachers selected by the simple random sampling method. The study data were collected with the Dyslexia Attitude Questionnaire developed by Gwernan-Jones and Burden (2009). The questionnaire, which has a 5-point Likert type scale, includes 18 items for attitudes towards dyslexia, two multiple-choice items, and eight true/false-type items for measuring the level of knowledge about dyslexia. The distribution of the responses of the primary school teachers to each item was analyzed using frequency and percentage values. At the same time, the chi-square goodness of fit coefficient was employed to determine whether the distribution differed significantly. SPSS 20 statistical software package was used for statistical analysis of the data.

Results

The distribution of responses given to the items was analyzed, and chi-square goodness of fit coefficients were calculated to analyze statistical significance. Accordingly, 73% of the teachers stated that the concept of dyslexia was not a justification for laziness. Also, 54% of the teachers were confident about supporting the learning of a student with dyslexia. Teachers who stated that families did not want to define their low-gifted children as dyslexic made up 49.3% of the group. According to the teachers participating in the study, people with dyslexia were distinguished with their superior creative thinking occasionally (58%), their visual/spatial skills (61%), and their intuitive understanding (59%). Besides, 75% of the teachers stated that children with dyslexia could learn to spell, and 64% said that children with dyslexia were not low-skilled. Also, 84% of the teachers noted that the definition of dyslexia helped them understand how to support the student with dyslexia and 83% said that the definition of dyslexia helped them to realize the fact that children with dyslexia were not lazy. According to 77% of teachers, dyslexia was not something invented. Teachers

who said that children with dyslexia could learn to read well made up 45% of the participants. On the other hand, 77% of teachers stated that defining dyslexia would help the awareness of the fact that children with dyslexia were not stupid. Apart from these, 37% of the teachers reported that those who had reading difficulties generally had average or above-average skills. Yet, the teachers who responded, "I have no idea" made up 32.5% of the group. Teachers who thought that defining the child as a person with dyslexia would not create an association as if it was an incurable problem constituted 58% of the group. Of the teachers participating in the study, 82% stated that teachers should be given more education on dyslexia. Also, 41% of the teachers thought that families did not want to define their children who completed the level of development as dyslexic. The analysis of the responses also indicated that 48% of the participants thought the diagnosis of dyslexia was not an excuse for the child to stop spending efforts. According to the result of chi-square analysis conducted to determine whether the distribution of responses given to 18 Likert-type items for dyslexia showed a statistically significant difference, the distribution of the responses to all items was found to indicate a significant difference ($p < .05$).

According to the responses given to the multiple-choice items in the measurement tool, 63.50% of the teachers stated that there was a difficulty in reversing the letters and/or numbers and learning the order of syllables or numbers. On the other hand, 78.6% of the teachers appeared to define dyslexia as a difficulty both at the text and word levels. The distribution of responses to both items to define dyslexia showed a significant difference ($X^2 = 540.18$, $X^2 = 281.67$, $p < .05$).

Of the teachers participating in the study, 74.10% stated that dyslexia was not hereditary and that 89.30% stated that the difficulties related to fluency and automation were common in dyslexia. Also, 60.60% of the participants thought that individuals with dyslexia, compared to those who did not have dyslexia, were more likely to have ADGH, dyspraxia, while 74.1% thought that they possibly had attention deficit-hyperactivity disorder (ADHD). The view that an individual with dyslexia was more likely to have another language impairment compared to those who did not have the disorder was adopted by 70.40% of the participants. Also, 59.40% of the teachers responded that an individual with dyslexia did not have an excellent auditory memory. The view that the main deficiency in dyslexia was phonological coding difficulty was accepted by 72.20% of the participants. Besides, 87.20% of the teachers adopted the view that multisensory teaching methods were beneficial for children with dyslexia. According to the chi-square analysis findings for each item to analyze whether there was a significant difference regarding the distribution of the responses given to eight true/false type items in the measurement tool, the distribution of the responses given to all items showed a significant difference ($p < .05$).

Conclusion and Suggestion

More than half of the participants were observed to consider themselves adequate for supporting students with dyslexia. This situation can be explained by the experiences of the participants based on their observation of the cases they encountered over time. Another observed result was that the participants accepted that children with dyslexia could overcome reading difficulties and that they thought they were competent for supporting individuals with this problem in emotional terms. In the study conducted by Worthy et al (2018), the participants were found to have confidence in themselves that they could support children with dyslexia. In the study carried out by Çifçi (2018), families were observed to experience difficulties in accepting dyslexia in their children. They were also observed to try to hide the situation and that they were hesitant to explain it. However, in this study, the participants thought that families approached this issue with more tolerance.

In the study, the majority of the participants were concluded to think that individuals with dyslexia had superior abilities. This thought may come from the fact that some famous names are known with the diagnosis of dyslexia. For example, Albert Einstein, John Kennedy, John Lennon, Michelangelo, Thomas Edison, Tom Cruise are some of these famous names. Although children with dyslexia sometimes have high cognitive abilities, they are observed to not reach the reading level that they should have (Deal & Reitsmo, 1999 cited by Uçgun, 2003: 215). This explanation raised the interpretations that individuals with a disability were gifted. However, according to Balcı (2016: 5), that all individuals with dyslexia have special abilities, are creative and gifted is one of the wrong generalizations and that there is no relationship between dyslexia and intelligence. This problem can be encountered at all levels of intelligence.

In the study, the participants were observed to generally express the opinion that dyslexia was a learning disability and that it was treatable. For example, in a study using various techniques based on digital

texts conducted by Ikeshitaagami, Yamaguchi, Morioka, and Yamazoe (2018), the reading ability of children with dyslexia was observed to improve. Also, Awada and Plana (2018) found that using a combined strategy for children with dyslexia helped improve their reading comprehension skills. Andreassen, JensenvearBraten (2018) found that writing a diary improved self-regulation skills in individuals with dyslexia. Studies showed that various strategies and practices contributed to the treatment of dyslexia.

The study concluded that primary school teachers needed education on dyslexia. The reason why teachers needed for education on this subject could be explained by the fact that there were not enough lessons for special learning difficulties in the undergraduate program, but that teachers did not show interest in self-improvement after starting to work. Balcı (2019) found that teachers did not get enough training about dyslexia. Washburn, Joshi, and Binks - Cantrell (2011) concluded that teachers did not have the necessary knowledge to combat dyslexia. Similarly, Bilen (2007) and Okta (2008) observed that teachers did not find themselves adequate in terms of special learning difficulties. The findings of the mentioned study differed from the findings of this study. However, Battal (2007) determined that teachers considered themselves adequate in terms of their awareness about the problems of students in need of special education and their contribution to the education of these students. Also, Gwernan-Jones and Burden (2009) revealed that new generation teachers had a more positive and encouraging attitude towards dyslexia. The findings of Gwernan-Jones and Burden (2009) were found to partially overlap with the findings of the present study.

According to the responses given to multiple-choice items, there was a difficulty in reversing letters and/or numbers and learning the order of syllables or numbers. According to primary school teachers, dyslexia was defined as a difficulty in both text and word levels. Based on this finding, another finding obtained was that the participants could correctly define dyslexia. Also, the vast majority of the participants were able to identify the basic symptoms that could be seen in an individual with dyslexia. On the other hand, Balcı (2019) determined that few of the participants were able to correctly define dyslexia.

In-service training programs related to dyslexia and other learning difficulties should be frequently implemented within the Ministry of National Education to cover existing primary school teachers. There should be special education teachers or counselors with whom primary school teachers can easily communicate. The hours of lessons related to special learning difficulties for primary school teachers studying in higher education institutions should be increased, and in this process, it can be recommended that prospective primary school teachers should gain experience in classes where students who need dyslexic and special education are trained. This study investigated the knowledge and attitudes regarding dyslexia. Similar or different methodological studies can be conducted on other learning disabilities. Also, such studies can be recommended for students of different age groups, teachers in other branches, parents, and administrators. Moreover, longitudinal studies are needed on dyslexia.

Keywords: Primary School, Teachers, Dyslexia, Learning, Learning Disability, Attitude

Öz: Bu araştırma ile sınıf öğretmenlerinin, disleksiye yönelik tutum ve bilgi düzeylerinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Tarama modelinde olan bu araştırmanın çalışma evreni 2018-2019 eğitim-öğretim yılı, Tokat il merkezi ve ilçelerinde görev yapan sınıf öğretmenlerinden oluşmaktadır. Araştırma örneklemini ise basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle seçilmiş 345 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırma verileri Gwernan-Jones ve Burden (2009) tarafından geliştirilen Disleksi Tutum Anketi ile toplanmıştır. Ankette beşli likert tipi disleksiye ilişkin 18 tutum maddesi, çoktan seçmeli iki madde ve disleksiye ilişkin bilgi düzeyinde sekiz doğru/yanlış türü madde bulunmaktadır. Sınıf öğretmenlerinin her bir maddeye verdiği yanıtların dağılımına frekans ve yüzde değerleri ile birlikte yanıtların dağılımının manidar bir şekilde farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla ki-kare uyum katsayısı kullanılmıştır. Analiz sonuçlarına göre maddelere verilen yanıtların dağılımı manidar bir şekilde farklılaşmaktadır. Elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin likert tipi tutum maddelerine verdikleri yanıtlar incelendiğinde yanıtlarının benzerlik gösterdiği görülmektedir. Çoktan seçmeli maddelere verilen yanıtlara göre ise öğretmenler rakamların ve/veya harflerin tersine çevrilmesiyle birlikte sayıların veya hecelerin sırasını öğrenmek ile ilgili bir zorluk olduğu yanıtını vermiştir. Sınıf öğretmenlerine göre disleksi hem metin hem de kelime düzeyinde bir zorluk olarak tanımlanmaktadır. Doğru/yanlış türü maddelere verilen yanıtlar incelendiğinde ise öğretmenlerin benzer yanıtlar verdiği, genellikle disleksinin tanımlanması ve disleksili bireylerin özellikleri konusunda eğitime ihtiyaç duydukları sonucuna ulaşılmıştır. Örneğin, disleksinin tedavi edilemeyen bir öğrenme güçlüğü olmasına karşın sınıf öğretmenleri tedavi edilebileceği yönünde görüş bildirmiştir. Bunun

yanı sıra araştırmada öğretmenlerin dislektik bireylerin üstün yönlerinin olduğu yönünde görüş bildirdiklerince ulaşılmıştır. Öğretmenlerin genellikle disleksiye ilişkin tutumlarının iseolumluyönde olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Sınıf Öğretmeni, Disleksi, Öğrenme, Öğrenme Güçlüğü, Tutum

Giriş

Temel okuma ve yazma becerilerine sahip olmak günümüz dünyasının olmazsa olmaz koşuludur. İstese de istemese de günlük rutinin içinde kişi hem yazılı hem de görsel okuma unsurlarına fazlasıyla maruz kalmaktadır. Bu durum günlük yaşamın devamı açısından okuryazar olmayı bir bakıma zorunlu hale getirmektedir. Bununla birlikte okuma yazmayı öğrenmek bireyin temel haklarında da biridir. Ayrıca bir toplumun gelişmişliğinin önemli göstergelerinden biri okuma yazma oranının yüksek olmasıdır. Thengal'e (2013) göre okuma yazma programlarının geliştirilmesi için gerekli stratejik planlama, ekonomik planlamanın bir parçasıdır. Analitik bir bakış açısıyla ekonomik refah ve okuryazarlık, birbirleri üzerinde büyük etkisi olan doğrudan orantılı iki prosedürdür. Ancak UNESCO (2017) verilerine göre dünya genelinde okuryazar oranının artmasına karşın halen 750 milyon yetişkin okuryazar değildir. Yapılan birçok araştırmada temel okuma yazma becerilerinden yoksun olmanın kişiler üzerinde psikolojik, sosyal ve ekonomik olarak yarattığı birçok olumsuz etkinin olduğu kanıtlanmıştır (örneğin; Dewalt vd., 2004; McLaughlin vd., 2014; Ricketts vd., 2014; Stanovich, 1986). Gaab (2019) kişinin kendi okumasındaki hata algısının ve başkalarının bu öğrencilerin okumasına olan olumsuz tepkisinin, çocukları utanç, başarısızlık ve çaresizlik duygularına karşı savunmasız bıraktığını ayrıca okuma konusunda mücadele eden okuyucuların, kaygı ve depresyon yaygınlığının arttığını, uzun vade de ise bu kişilerde antisosyal davranışlar gelişebileceğini söylemektedir. Keith Stanovich (1986) okuma sürecinde yaşanan sorunun okumada Matthew Etkisi yarattığını ifade eder. Matthew Etkisi ilk olarak Robert K. Merton (1968) tarafından öne sürülmüştür. Zenginin daha zengin fakirin daha fakir olarak tanımlandığı bu yaklaşıma göre ekonomik ve sosyal sermayede söz sahibi olanlar daha fazla güç ve sermaye sahibi olabilirler (Merton, 1968). Stanovich (1986) okumada Matthew Etkisi'ni ise okumaya başlama ve öğrenme sürecinde iyi bir ivme sergilemeyen çocukların ileriki sınıflarda iyi okuyucular ile bu farkı kapatamaması, bu durumda bireyin gelecek akademik ve sosyal yaşamını olumsuz etkilemesi olarak açıklar. Gaab (2018) yetişkinlerde okuma yazma bilmemenin ya da düşük okuryazarlık becerisi sergilemenin sebeplerini de okullardaki okuma yazma öğretim sürecindeki eksiklikler, başta yoksulluk olmak üzere yaşam koşulları, eğitim düzeyi düşük ebeveynler, okuldan erken ayrılmak (kasıtlı veya zorla) ve öğrenme güçlüğü olarak sıralar. Özetle temel anlamda okuma yazma becerisi olarak ele alınan okuryazarlığın gelecek yaşam için duygusal, psikolojik, sosyal ve ekonomik açıdan oldukça önemli olduğu bilinmektedir.

Okuma konusunda sorun yaşayan bir çocuğun bu durumu, okuma bozukluğu, Matthew Etkisi ya da özel öğrenme güçlüğünden kaynaklanabilir. Okuma konusunda özel öğrenme güçlüğüne disleksi adı verilmektedir. DSM-5 (2013) disleksiye, kod çözme, kelime okuma doğruluğu, akıcılığı ve yazım bozuklukları ile karakterize nöro gelişimsel bir bozukluk olarak tanımlar. Lyon vd. (2003) araştırmalarında disleksinin nörobilişsel bir öğrenme yetersizliği olduğunu ifade etmiştir. Dünya Sağlık Örgütü (2011; Akt. Elftorp vd., 2018) disleksiye, biyolojik, psikolojik ve sosyal faktörler arasındaki dinamik etkileşimlerin sonucu ortaya çıkan bir durum şeklinde tanımlamıştır. Disleksi, nörolojik temelli bir öğrenme güçlüğü olup temelinde sesleri fark etmeme, çözümleyememe, harfe dönüştürememe, işitsel kısa süreli bellekte tutamama ve hızlı isimlendirmeme gibi davranışların görüldüğü okuma ve okuduğunu anlamama sorunudur (Saraç, 2014). Kelimeyi algılamadaki bu problem fonolojik kodlamada görülen farklılaşmadan kaynaklanır ve fonolojik kodlama hatası, yazının her zaman doğru okunmasını olumsuz etkiler, bu sorun merkezi sinir sistemindeki sorununun neticesinde ortaya çıkar (Ataman & Kahveci, 2003). Her kültürde, ırkta ve sosyo-ekonomik düzeyde rastlanılan bir öğrenme sorunu olan disleksi her beş

çocuktan birinde görülür (Saraç, 2014). Eğer bireyde yeterli müdahaleye rağmen yaşadığı zorluklar en az altı ay boyunca devam edersebu durum zihinsel engel, psikososyal sıkıntı veya yetersiz öğretim gibi bir dizi faktörle açıklanamaz ise disleksi tanısı konulabilir (Colenbrander vd., 2018). Dolayısıyla okuma konusunda görülen her duruma disleksiolarak tanımlamak doğru bir yaklaşım olmaz. Bu tanının konulabilmesi için bireydeki tüm doneler doğru şekilde ilgili uzmanlarca değerlendirilmelidir.

Öğretmenlerin, okuma sorunundan farklı olarak, altında nörolojik nedenleri olan disleksinin belirtilerini fark edebilmesi beklenir. Bu seçici davranışın öğretmen tarafından sergilenmesi erken dönemde fark edilmesi bakımından hayati bir husustur. Bu gibi durumlara erken müdahalenin çocuğun gelişimine kayde değer katkısı olup özründe engele dönüşmeside önlenir (Sarı, 2003). Öğretmen yetiştirme programlarında uygun değişiklikler yapılmayıp var olan programlarla öğretmen yetiştirildikçe, normal eğitim süreçlerine dâhil edilmiş bu durumda olan öğrenciler için okulun yeterince eğitsel katkısı olmayacaktır (Richardson, 1996). Özellikle ilköğretim düzeyinde, sınıf öğretmenlerinin bu vakalara ilişkin birikim sahibi olması beklenir. Mesleğinde başarıya razı olan öğretmenler olmasına karşın, kifayetsizliği dolayısıyla öğrenme güçlüğü problemi olan bir çocuğun öğrenme ihtiyaçlarını fark edememesi, bu çocukların doğal tepkilerinin öfke ve kızgınlık olmasına yol açacaktır (Richardson, 1996). Peterson (1988) ve Shulman (1987) öğretmenlerin bu konuda uzmanlaşması için alanın kapsamındaki konuların içeriğine dair bilgiye, alanın pedagoji içeriğine, genel pedagoji bilgisine, öğrenme ve öğrenen özelliklerine ilişkin temel bilgiye sahip olması gerektiğinin önemli olduğunu belirtir (Akt. İkiz, 2007). Özel öğrenme güçlüğü konusunda, hem öğretmen yetiştirme programlarında öğretmen adaylarına hem de mevcut sistemdeki öğretmenlere yönelik bilgi ve beceri kazandırılmasına ilişkin düzenlemelerin yapılması bir zorunluluk olarak görülmelidir.

Öğretmen, özel öğrenme güçlüğü konusuna hakim olduğu ölçüde sınıfındaki öğrencisini tanıyabilir, böylelikle öğrencinin de kendi özünü keşfetmesine yardımcı olur. Öğretmen sınıfındaki özel eğitime ihtiyacı olan öğrencisini kolaylıkla fark edip onlar için planlama ve düzenleme yapabilir. Sınıf öğretmeni öğrencinin yetersiz ve baskın yönlerini dikkate alarak öğrenme öğretme ortamını materyal, yöntem ve tekniklerle zenginleştirir. Böylelikle öğrenciler bulunduğu ortamda daha rahat hissederek kendine ve çevresine yönelik olumlu duygular geliştirir. Çocuklar, hayatlarının erken yaşlarında, birileri tarafından desteklenip, cesaretlendirilse ve başarılı olabilecekleri bir alan oluşturulsa kazanımları artar (IDA, 2017). Yaşlılarıyla aynı düzeyde olmasada bir şekilde öğrenebileceklerini fark etmelerini sağlamak öğretmenin sorumluluğudur (Hurst, 2002). Okul hayatının herhangi bir aşamasında öğrenme özrü nedeniyle başarısız olacağına inanan bireyin bu inancı neredeyse hayatları boyunca onu bir gölge gibi takip eder. Erken çocukluk döneminde, çocuğun gelişiminin uygun ve güvenilir ölçme araçlarıyla değerlendirilmesi, bununla birlikte gelişiminin en elverişli düzeyde desteklenmesi ve olası sorunların erkenden belirlenip gerekli müdahalelerde bulunulabilmesi açısidangereklidir (Tunçeli&Zembat, 2017). Bu nedenle sınıf öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrenciler hakkındaki bilgi düzeyinin ne olduğu, öğrenme-öğretme sürecinde ne tür uygulamalar yaptıkları, bu uygulamaların niteliklerinin neler olduğu, uygulamalarda ne tür güçlüklerle karşılaştıkları üzerinde önemle durulması gereken bir konudur (Altun&Filiz, 2020: 5). Öğrenme sürecinde her öğrencinin farklı bir potansiyele sahip olduğu unutulmamalıdır. Öğrencinin geldiği çevre, aile özellikleri, sahip olduğu özellikler önceden bilinmeli öğrenme sürecinde özel durumu olana öğrenciler olabileceği düşünülerek öğrenme ortamı karşılaşılabilecek durumlara hazırlıklı hale getirilmelidir. Okul ortamında hiçbir çocuk geride bırakılmamalıdır. Her çocuğun beceri, ihtiyaç ve beklentileri olabildiğinde yüksek düzeyde karşılanmalıdır.

Öğretmen, öğrencinin sadece öğrenme güçlüğünü ve farklı ihtiyaçlarını tanımlamakla yetinmemeli, ayrıca onların olumlu tutum geliştirip, bireysel güçlüklerini fark ederek üstesinden gelmesinde katkısı olmalıdır (Hurst, 2002). Öğretmenlerin öğrenmede sorun yaşayan öğrenciler için alacağı tedbirleri ve oluşturacağı ortamı etkileyen faktörlerden biri de tutumudur. İnsanlar,

yaşamları boyunca çevre ile karşılıklı alışverişisonucu bilgi, beceri, tutum ve değerler edinirler (Özden, 2000). Çevremizdeki bilgi, konu ve obje bir tutum nesnesi olabilir. Tutumlar, insanların farklı durumlarda nasıl davranacağına ya da davranma yöneliminde olduğunu açıkladığından davranış bilimlerinin ilgilendiği başlıca konulardan biridir (İnceoğlu, 2010). Kaniz (1960) tutumların dört işlevi olduğunu söyler. Uyum sağlama işlevi: Esasen bu işlev, insanların dış ortamlarındaki ödülleri en üst düzeye çıkarmak ve cezaları en aza indirmek için çabaladıkları gerçeğinin tanınmasıdır. Egoyu koruma işlevi: Bireyin kendisinden ve dışarıdan gelebilecek tehlikelere karşı önlem almasıdır. Değer açıklama işlevi: Benlik kavramını ve yaklaşımlarını başkalarına ifade etme işlevidir. Başka bir deyişle kişinin kendisine yönelik algısını ve değerleri olumlu ifade etme işlevidir. Bilgi sağlama işlevi: Birey evreni anlamlandırma ihtiyacı içindedir. Birey sadece belirli ihtiyaçlarını karşılamak için inanç edinmez aynı zamanda yaşadığı kaotik evreni anlamak içinde bilgi arayışı içindedir. Bu işlev anlama arayışını tanımlar.

Tutumlar bireyin davranışlarını belirleyen önemli bir boyuttur. Bir bireyin bir obje ya da uyarana karşı tutumunun ne olduğunu bilmemiz, o bireyin ilgili uyarana karşı davranışının da ne olacağını tahmin edebilmemizi sağlayacaktır (Üstüner, 2006: 112). Ayrıca tutum, öğretmenlerin öğrencilerini etkileyen en önemli kişilik öğelerindendir ve özellikle öğretmenlerin, öğrencilere ve okul çalışmalarına karşı tutumları, öğrencilerin öğrenmesine ve kişiliğine geniş ölçüde tesir eder (Çetinkaya, 2007). Disleksiye yönelik tutumda, bilgi, algı ve davranış boyutlarından oluşur. Öğretmenin disleksiye ilişkin tutumu bu duruma ilişkin sınıf içinde alacağı önlemler ve uygulamalar açısından önemlidir. Öğretmenin disleksili öğrencilere karşı geliştirdiği olumlu tutum, sınıf içinde alacağı tedbirlerin, çabaların ve diğer öğrencilerin bu durumu yönelik davranışlarının tutarlı ve olumlu olmasını sağlayacaktır.

Disleksi ile ilgili birikim ve farkındalık düzeyinin belirlenmesi; etkinliklerin düzenlenmesi, bu bireylerin eğitim haklarına ulaşması, toplumla bütünleşmeleri, diğer bireylerle eşit haklara sahip olmaları, üretken bir yaşam sürmeleri ve yaşamları olası olan olumsuzlukların hafifletilmesi/ortadan kaldırılması için önemlidir (Seçkin Yılmaz & Erim, 2019). Samuel T. Orton (Rayn, 2004) 1925 yılında disleksi konusunda önemli bir hususa dikkat çekmiştir. Orton, disleksinin duygusal yönlerini tanımlayan ilk araştırmacılardan biridir. Araştırmasında, disleksili okul öncesi çocukların çoğunun mutlu olduğu, duygusal sorunların ise erken okumayı öğrenme sürecinde başladığı ve yıllar içerisinde sınıf arkadaşlarının okuma becerilerindeki gelişimlerinin, dislektik öğrencide hayal kırıklığını arttırdığını tespit etmiştir. Disleksili bireylerin, öfke, kaygı, öz benlik ve depresyon sorunu yaşadığı (Ryan, 2004), içsel motivasyon ve akademik yeterliliklerini algılamada daha düşük bir seviyede olduğu (Zisimopoulos & Galanaki, 2009), akranlarına göre daha büyük bir davranış problemlerinin ortaya çıktığı (Dahle & Knivsberg, 2014) gözlenmiştir. Öğrenme güçlüğünde, öğrenci, yetersizlik yaşamaya başladığında ve bunu fark ettiğinde kendine olan güveni ve inancı kaybolabilmekte, öğrenilmiş çaresizlik yaşayabilmektedir (Kaçar & Düzkantar, 2019). Bu nedenle öğretmenlerin öğrencilere yönelik olumlu ve destekleyici yaklaşımları onların ileride sağlıklı kişilik geliştirmesine ve olumlu bir benlik algısına sahip olmalarına büyük katkısı olur (Kaçar & Düzkantar, 2019). Özellikle disleksiye yönelik erken müdahale bu durumdaki bireylerin gelişimi ve toplumun bir parçası olmasında önemli katkısı olacaktır. Öğretmenlerin disleksiye ilişkin tutumları bu durum için alınacak tedbirler açısından oldukça mühim görülmektedir. Öğretmenin disleksili çocuklara karşı, zorlayıcı ve baskıcı olamayan, tutarlı, sabırlı, saygılı, anlayışlı, aileleri ve uzman kişiler ile işbirliği içinde olan, ürünü değil çabayı ödüllendiren, öğrencinin kendini ifade etmesine fırsat veren, ilgili, cesaretlendirici ve destekleyici tutum sergilenmesi beklenmektedir. Bu yaklaşım tarzı disleksili bireyin özbenlik algısına, sosyalleşmesine ve başarısına oldukça büyük katkısı olacaktır.

Alanyazın tarandığında disleksinin ne olduğuna yönelik çalışmalar (örneğin; Altuntaş, 2010; Balcı, 2017; Balcı & Çayır, 2017; Geve, 2017; IDA, 2014; Salman vd., 2016; Saraç, 2014), öğrencilere yönelik disleksi ile ilgili çalışmalar (örneğin; Balcı & Çayır, 2017; Bingöl, 2003; Çayır & Balcı, 2017; Karakaya & Altuntaş, 2017; Mize & Witzel, 2018), okul müdürlerinin

disleksiyeyönelikbilgilerinin belirlenmesine ilişkin çalışmalar (Gever, 2017) olduğu gözlenmiştir. Yine sınıf öğretmeni adaylarının ve sınıf öğretmenlerinin disleksi hakkındaki bilgilerine yönelik (örneğin; Altuntaş, 2010; Gwernan-Jones & Burden, 2010; Kaptanoğlu, 2016) araştırmalarda alanda mevcuttur. Tutum ile ilgili çalışmalarda öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik (örneğin; Akbulut vd., 2018; Aydın & Sağlam, 2012; Bozdoğan vd., 2007; Bulut, 2009; Özder vd., 2010; Serin vd., 2015; Uyanık, 2017; Üstüner, 2006) tutumu üzerine çalışmalar yapılmıştır. Gwernan-Jones&Burden (2010) tarafından öğretmenlerin disleksiye yönelik bilgi ve tutumlarını incelemeye yönelik çalışmasında bulunmaktadır. Bununla birlikte alanyazın incelendiğinde disleksiye ilişkin sınıf öğretmenlerinin bilgi ve tutumlarıyla ilgili yeterince çalışmaya yer verilmediği gözlenmiştir. Dolayısıyla, bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin disleksiye yönelik bilgi ve tutumlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Eğitim sisteminin en önemli gayesi, tüm çocukların gelişim süreçlerindeki tüm muhtemel durumlarda onlara destek olmaktır ayrıca her öğrencinin farklı bir birey olarak bazı öğrenme yeterliliklerini kendi içinde varolduğu (Kutluca Canbulat & Tuncel 2012) gerçeğine göre sistemi dizayn etmektir. Bu nedenle araştırmamızın, sınıf öğretmenlerinin disleksiye yönelik edinimlerine katkısı olacak kapsama haiz olması ve bu gibi çocukların okul ortamlarında yaşatları ile birlikte eğitim almalarına yönelik tutumları ve bilgi düzeylerini ortaya koyması açısından önemli olabileceği düşünülmektedir. Araştırma sonucuna dayalı olarak sunulan önerilerin, ailelere, politika belirleyicilere ve sınıf öğretmenlerine katkısı olması ve mevcut sistemde, bireysel farklılıkları nedeniyle geride bırakılan öğrencilerin fark edilerek ihtiyaçlarına uygun eğitimden istifade etmelerine ve sınıf öğretmenlerinin olumlu tutum geliştirmelerine katkı sağlayacağı da öngörülmektedir.

Yöntem

Araştırma Modeli

Sınıf öğretmenlerinin disleksiye yönelik bilgi ve tutumlarının var olduğu biçimiyle ortaya koymayı amaçlayan bu araştırma tarama modelinde bir araştırmadır (Karasar, 2019).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın çalışma evrenini Tokat ili genelinde 2018-2019 eğitim-öğretim yılında MEB'e bağlı devlet ilkokullarda görev yapan 1740 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma örneklem seçiminde basit tesadüfi örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Bu örnekleme yönteminde evrende yer alan tüm birimler örnekleme seçilmek için eşit olasılığa sahiptir. Buna göre araştırmanın örneklemini ise 540 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Ancak 354 öğretmen ölçme aracına geri dönüş yapmış, 9'u ise uygun şekilde doldurulmadığından 345 sınıf öğretmeninden elde edilen veriler ile araştırma yürütülmüştür. Araştırma örneklemini oluşturan sınıf öğretmenlerinin cinsiyet, yaş ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre dağılımı Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1: Öğretmenlerin Demografik Değişkenlere İlişkin Dağılımı

Değişken		N	%
Cinsiyet	Kadın	104	30.14
	Erkek	241	69.86
Yaş	20-30	64	18.60
	31-40	122	35.40
	41-50	102	29.60
	51+	57	16.50
Eğitim Düzeyi	Lisans	320	92.80
	Yüksek Lisans	25	7.20

Tablo 1 incelendiğinde örnekleme yer alan 345 öğretmenden 241'i (%69.86) erkek, 104'ü (%30,14) ise kadındır. Öğretmenlerin yaş gruplarına göre dağılımı incelendiğinde örnekleme yer alan öğretmenlerin en çok 122 (%35.40) öğretmenle 31-40 yaş aralığında yer aldığı gözlenmiştir.

Daha sonra sırasıyla 102 (%29.60) öğretmen 41-50, 64 öğretmen (%18.60) 20-30, 57 öğretmen (%16.50) ise 51+ yaş grubunda yer almaktadır. Öğretmenlerin eğitim düzeyleri incelendiğinde 345 sınıf öğretmeninden yalnızca 25'i (%7.20) lisansüstü eğitimi almış, 320'sinin (%92.80) eğitimi ise lisans eğitimi düzeyindedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada öğretmenlerin disleksiye ilişkin tutum ve bilgi düzeyine yönelik görüşlerini belirlemek üzere Gwernan-Jones ve Burden (2010) tarafından geliştirilmiş olan disleksi tutum ve bilgi anketi veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Anketi Türk kültürüne uyarlayabilmek ve araştırma kapsamında kullanabilmek için yazar ile email yoluyla iletişim kurulmuş ve kendilerinden gerekli izin alınmıştır. Anket lisans düzeyinde İngilizce eğitimi ve eğitim bilim alanında doktora eğitimini tamamlamış, beş uzman tarafından Türkçe'ye çevrilmiştir. Daha sonra tekrar İngilizceye çevrilerek ilk form ile çevrilmiş form karşılaştırılmıştır. Buna göre uzman görüşleri doğrultusunda Türkçe formu elde edilmiştir. Elde edilen Türkçe form Türk dili ve edebiyatı uzmanı ve ölçme ve değerlendirme uzmanı tarafından incelenmiştir. Ankette yer alan iki madde birden çok yargı ifadesi içerdiği için yaptığımız araştırmada bu maddeler aynı yargıları içeren ayrı maddelere dönüştürülmüştür. Böylece ankette yer alan her bir maddenin tek bir yargı ifadesi içermesi sağlanmıştır. Anketin orijinal formunda yer alan 16 madde bu değişikliklerle 18 madde olarak düzenlenmiştir. Disleksi tutum anketinde maddelere verilen yanıtlar beşli likert tipi ölçek düzeyinde ve "Kesinlikle Katılıyorum", "Katılıyorum", "Kararsızım", "Katılmıyorum" ve "Kesinlikle Katılmıyorum" seçeneklerinden oluşmaktadır. 18 maddelik likert tipi ankette yer alan maddelerde disleksinin tanımlanması ve dislektik bireylerin davranışlarına ilişkin ifadeler yer almaktadır. Örneğin "Dislektik bir öğrencinin öğrenmesini destekleme konusunda kendime güveniyorum" maddesi bu ankette yer alan bir maddedir. Bununla birlikte disleksinin tanımlanmasına ilişkin bilgi anketi adı altında iki çoktan seçmeli madde bulunmaktadır. Bu maddelerden biri şu şekildedir "Disleksi, şu anlama gelmektedir; a) Harflerin ve/veya rakamların tersine çevrilmesiyle ilgili bir zorluktur, b) Yazı diliyle ilgili bir zorluktur, c) Harflerin, hecelerin veya sayıların sırasını öğrenmekle ilgili bir zorluktur, d) a ve c". Disleksi ve dislektik bireylerin özelliklerine ilişkin doğru/yanlış türü sekiz madde yer almaktadır. Doğru/Yanlış türü maddelere örnek olarak "Disleksi kalıtsal değildir" veya "Dislekside, akıcılık ve otomatiklikle ilgili zorluklar yaygındır" maddeleri verilebilir. Araştırma verileri 2019 yılı Mart-Nisan aylarında katılımcılara birebir uygulanarak derlenmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin analizi için örnekleme yer alan öğretmenlerin demografik değişkenlere göre dağılımı betimsel istatistiklerden frekans ve yüzde hesaplamaları ile incelenmiştir. Disleksiye ilişkin tutum ve bilgi maddelerine verilen yanıtların dağılımının manidar bir şekilde farklılaşp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla ki-kare uyum katsayısı kullanılmıştır. Verilerin analizinde SPSS 20 paket programı kullanılmıştır.

Bulgular ve Yorum

Araştırma bulguları araştırma kapsamında uyarlanan Disleksi Tutum Anketi'ne verilen yanıtlar üzerinden ele alınmıştır. Anket üç bölümden oluşmaktadır. Öğretmenlerin maddelere verdikleri yanıtlar bakımından elde edilen bulgular da bu bölümlere göre sınıflandırılarak ele alınmıştır. İlk olarak beşli likert tipi yanıtlanan 18 maddeye ilişkin ki-kare analizi sonuçlarına Tablo 2'de yer verilmiştir.

Tablo 2: Disleksi Tutum Anketi Likert Tipi Yanıtlanan Maddelerine İlişkin Ki-kare Analiz Sonuçları

Madde	Kesinlikle katılıyorum n (%)	Katılıyorum n (%)	Fikrim yok n (%)	Katılmıyorum n (%)	Kesinlikle katılmıyorum n (%)	X ²
Disleksi kavramı tembelliğe karşı bir gerekçedir	16 (4,60)	44 (12,80)	33 (9,60)	144 (41,70)	108 (31,30)	172.12*
Dislektik bir öğrencinin öğrenmesini destekleme konusunda kendime güveniyorum	47 (13,6)	140 (40,6)	99 (28,7)	52 (15,1)	7 (2,0)	153.01*
Aileler düşük yetenekli çocuklarını “dislektik” olarak tanımlamak ister	8 (2,3)	67 (19,4)	100 (29,0)	126 (36,5)	44 (12,8)	124.05*
Dislektik insanlar zaman zaman üstün yaratıcı düşünceleriyle öne çıkar	0 (0,0)	200 (58,0)	110 (31,9)	35 (10,1)	0 (0,0)	179.44*
Dislektik insanlar zaman zaman görsel/uzamsal becerileriyle öne çıkar	52 (15,1)	157 (45,5)	97 (28,1)	32 (9,3)	7 (2,0)	203.33*
Dislektik insanlar zaman zaman sezgisel anlayışlarıyla öne çıkar	0 (0,0)	205 (59,4)	110 (31,9)	30 (8,7)	0 (0,0)	249.85*
Dislektik çocuklar hecelemeyi öğrenebilir	0 (0,0)	257 (74,5)	67 (19,4)	21 (6,1)	0 (0,0)	315.97*
Dislektik çocuklar genellikle düşük yeteneklidirler	15 (4,3)	40 (11,6)	71 (20,6)	151 (43,8)	68 (19,7)	151.97*
Disleksinin tanımlanması öğretmenin öğrenciye nasıl destek olacağı konusunda yardımcı olur	0 (0,0)	290 (84,1)	34 (9,9)	21 (6,1)	0 (2,0)	288.60*
Disleksi uydurma şeydir	0 (0,0)	267 (77,4)	45 (13,0)	33 (9,6)	0 (0,0)	327.88*
Dislektik çocuklar nadiren iyi okumayı öğrenebilir	14 (1,2)	93 (27,0)	83 (24,1)	114 (33,0)	41 (11,9)	95.73*
Disleksinin tanımlanması çocukların aptal olmadıkları konusunda yardımcı olur	0 (0,0)	267 (77,4)	45 (13,0)	33 (9,6)	0 (0,0)	232.43*
Disleksinin tanımlanması çocukların tembelle olmadıkları konusunda yardımcı olur	0 (0,0)	287 (83,2)	31 (9,0)	27 (7,8)	0 (0,0)	341.36*
Okuma güçlüğü çekenler genellikle ortalama veya ortalamanın üstünde yeteneğe sahiptir	23 (6,7)	84 (24,3)	112 (32,5)	106 (30,7)	20 (5,8)	115.36*
Çocuğu dislektik’ olarak tanımlamak, tedavi edilemez bir sorunu varmış gibi bir çağrışım uyandırır	15 (4,3)	71 (20,6)	58 (16,8)	152 (44,1)	49 (14,2)	149.71*
Öğretmenlere disleksi konusunda daha fazla eğitim verilmesi gerektiğini düşünüyorum	0 (0,0)	282 (81,7)	28 (8,1)	35 (10,1)	0 (0,0)	253.79*
Aileler gelişim düzeyini tamamlamış çocuklarını dislektik olarak tanımlamak ister	17 (4,9)	71 (20,6)	116 (33,6)	109 (31,6)	32 (9,3)	114.29*
“Disleksi” tanımlaması, çocuğun çabalamaı bırakması için bir bahane olabilir	23 (6,7)	80 (23,2)	77 (22,3)	126 (36,5)	39 (11,3)	93.47*

* p<.05

Tablo 2’de maddelere verilen yanıtların dağılımı, yanıtların dağılımı arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlılığını incelemek üzere hesaplanan ki-kare değerleri ve anlamlılığın ilişkin bulgular yer almaktadır. Öğretmenlerin %73’ü (%41,70’i katılmıyorum, %31,30’u kesinlikle katılmıyorum) disleksi kavramının tembelliğe karşı bir gerekçe olmadığını belirtmiştir. Dislektik bir öğrencinin öğrenmesini destekleme konusunda öğretmenlerin %54’ü (%40,60’i katılıyorum, %13,6’sı kesinlikle katılıyorum) kendine güvenmektedir. Ailelerin düşük yetenekli çocuklarını dislektik olarak tanımlamak istemediklerini belirten öğretmenler grubun %49,3’ünü (%36,5’i

katılmıyorum, %12,8'i kesinlikle katılmıyorum) oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerden %58'i dislektik insanların zaman zaman üstün yaratıcı düşünceleriyle öne çıktıklarını ifade etmektedir. Öğretmenlerin %61'i (%45,5'i katılıyorum, %15,1'i kesinlikle katılıyorum) dislektik insanların zaman zaman görsel/uzamsal becerileriyle öne çıktıklarını belirtmiştir. Dislektik insanların zaman zaman sezgisel anlayışlarıyla öne çıktığını belirten öğretmenlerin oranı ise %59'dur. Öğretmenlerin %75'i dislektik çocukların hecelemeyi öğrenebileceği görüşündedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerden %64'ü (%43,8'i katılmıyorum, %19,7'si kesinlikle katılmıyorum) dislektik çocukların düşük yetenekli olmadığı yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin %84'ü Disleksi tanımlamasının öğretmenin öğrenciye nasıl destek olabileceği konusunda yardımcı olduğunu belirtmiştir. Öğretmenlerin %77'sine göre disleksi uydurma bir şey değildir. Dislektik çocukların iyi okumayı öğrenebileceğini belirten öğretmenler ise katılımcıların %45'ini (%11,9'u kesinlikle katılmıyorum, %33'ü katılmıyorum) oluşturmaktadır. Öğretmenlerin %77'si disleksinin tanımlanmasının çocukların aptal olmadıkları konusunda yardımcı olacağını belirtmiştir. Benzer bir diğer bulgu ise disleksinin tanımlanmasının çocukların tembel olmadıkları konusunda yardımcı olacağı konusudur. Bu maddeye öğretmenlerin %83'ü katıldığını belirtmiştir. Öğretmenlerin %37'si (%30,7'si katılmıyorum, %5,8'i kesinlikle katılmıyorum) okuma güçlüğü çekenlerin genellikle ortalama veya ortalamanın üstünde yeteneğe sahip olduğunu belirtmiştir. Bununla birlikte bu konuda "fikrim yok" yanıtını veren öğretmenler ise grubun %32,5'ünü oluşturmaktadır. Çocuğu dislektik olarak tanımlamanın, tedavi edilemez bir sorunu varmış gibi bir çağrışım uyandırmayacağı görüşünde olan öğretmenler ise grubun %58'ini (%44,1'i katılmıyorum, %14,2'si kesinlikle katılmıyorum) oluşturmaktadır. Öğretmenlere disleksi konusunda daha fazla eğitim verilmesi gerektiği görüşüne ise öğretmenlerin %82'si katıldığını belirtmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenler %41'i (%31,6'sı katılmıyorum, %9,3'ü kesinlikle katılmıyorum) ailelerin gelişim düzeyini tamamlamış çocuklarını dislektik olarak tanımlamak istemedikleri görüşündedir. Disleksi tanımlamasının çocuğun çabalamaı bırakması için bahane olmadığı görüşüne ise katılımcıların %48'inin (%11,3'ü kesinlikle katılmıyorum, %36,5'i katılmıyorum) sahip olduğu görülmektedir. Disleksiyeilişkinlikert tipi 18 maddeye verilen yanıtların dağılımının istatistiksel olarak manidar bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan ki-kare analizi sonucuna göre ise tüm maddeler için yanıtların dağılımı manidar bir farklılık göstermektedir ($p < .05$). Tablo 3'te öğretmenlerin disleksiye ilişkin ölçme aracında yer alan çoktan seçmeli maddelere verilen yanıtlara ilişkin dağılım ve dağılımın anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan ki-kare analizi bulguları yer almaktadır.

Tablo 3: Disleksi'ye ilişkin Çoktan Seçmeli Maddelere Verilen Yanıtlar ve Ki-kare Analizi Sonuçları

Soru	Yanıtlar	n (%)	X ²
Disleksi, şu anlama gelmektedir	a. Harflerin ve/veya rakamların tersine çevrilmesiyle ilgili bir zorluktur.	65 (18.8)	281.68*
	b. Yazı diliyle ilgili bir zorluktur.	29 (8.4)	
	c. Harflerin, hecelerin veya sayıların sırasını öğrenmekle ilgili bir zorluktur.	32 (9.3)	
	d. a ve c	219 (63.5)	
Disleksi....zorlukla tanımlanmaktadır	a. Metin düzeyinde	16 (4.6)	540.18*
	b. Cümle düzeyinde	7 (2)	
	c. K. elime düzeyinde.	51 (14.8)	
	d. a ve c	271 (78.6)	
Toplam		345 (100)	

* $p < .05$

Tablo 3 incelendiğinde ölçme aracındaki "Disleksi, şu anlama gelmektedir" ifadesine öğretmenlerin %63,50'si a ve c seçeneklerinde yer alan Harflerin ve/veya rakamların tersine çevrilmesiyle ve hecelerin veya sayıların sırasını öğrenmekle ilgili bir zorluk olduğunu belirtmiştir. Bu maddeye verilen yanıtlar arasında en az (%8,4) tercih edilen ise disleksinin yazı

diliyle ilgili bir zorluk olduğu seçeneğidir. Bir diğer disleksinin tanımlanmasına ilişkin madde ise "Disleksi....zorlukla tanımlanmaktadır" olarak yer almaktadır. Bu maddeye verilen yanıtlar incelendiğinde ise %78,6 ile disleksinin hem metin hem de kelime düzeyinde bir zorluk olarak tanımlandığı görülmektedir. Maddeye verilen yanıtlar arasında en düşük yüzdeye sahip olan seçenek ise %2 ile disleksinin cümle düzeyinde bir zorluk olduğu yönündedir. Disleksiye tanımlamaya yönelik her iki maddeye verilen yanıtların dağılımı ise manidar bir farklılık göstermektedir ($X^2 = 540.18$, $X^2 = 281.67$, $p < .05$). Tablo 4 ise disleksiye ilişkin doğru-yanlış türü maddelere ilişkin yanıtların dağılımı ve dağılımın manidarlığına ilişkin yapılan Ki-kare analizine ilişkin bulgular yer almaktadır.

Tablo 4: Disleksi'ye ilişkin Doğru/Yanlış Türü Maddelere Verilen Yanıtlar ve Ki-kare Analizi Sonuçları

Madde	Doğru n (%)	Yanlış n (%)	Toplam n (%)	X^2
1.Disleksi kalıtsal değildir	266(74.1)	79(22.9)	345 (100.0)	101.35*
2.Dislekside, akıcılık ve otomatiklikle ilgili zorluklar yaygındır	308(89.3)	37(10.7)	345 (100.0)	212.87*
3.Dislektik bir bireyin dislektik olmayanlara göre, dispraksi olması daha muhtemeldir.	209(60.6)	136(39.4)	345 (100.0)	15.44*
4.Dislektik bir bireyin dislektik olmayanlara göre, dikkat eksikliği-hiperaktivite bozukluğu (ADHD) olması daha muhtemeldir	266(74.1)	79(22.9)	345 (100.0)	101.35*
5.Dislektik bir bireyin dislektik olmayanlara göre başka bir dil bozukluğuna sahip olması daha muhtemeldir.	243(70.4)	102(29.6)	345 (100.0)	57.62*
6.Dislektik bir bireyin, mükemmel bir işitsel hafızası vardır.	140(40.6)	205(59.4)	345 (100.0)	12.24*
7.Disleksideki temel eksikliğin, fonolojik kodlama zorluğu olduğuna dair genel bir fikir birliği vardır.	249(72.2)	96(27.8)	345 (100.0)	67.85*
8.Çok duyulu öğretim yöntemlerinin, dislektik çocuklar için faydalı olduğu düşünülmektedir.	301(87.2)	44(12.8)	345 (100.0)	191.44*

* $p < .05$

Tablo 4'te yer alan "Disleksi kalıtsal değildir" ifadesine verilen yanıtlara göre öğretmenlerin %74,10'u disleksinin kalıtsal olmadığını belirtmiştir. Öğretmenlerin %89,30'u ise dislekside akıcılık ve otomatiklikle ilgili zorlukların yaygın olduğu görüşünü belirtmişlerdir. Katılımcıların %60,60'ı dislektik bireylerin dislektik olmayanlara göre dispraksi olmasının daha muhtemel olduğu görüşündedirler. Dislektik bir bireyin dislektik olmayanlara göre, dikkat eksikliği-hiperaktivitebozukluğu (ADHD) olmasının daha muhtemel olduğunu belirten öğretmenlerin oranı ise %74,1 ile oldukça yüksektir. Dislektik bir bireyin olmayanlara göre başka bir dil bozukluğuna sahip olmasının da daha muhtemel olduğu görüşü ise katılımcıların %70,40'ı tarafından benimsenmiştir. Öğretmenlerin %59,40'u dislektik bir bireyin mükemmel bir işitsel hafızasının olmadığı yanıtını vermiştir. Dislekside temel eksikliğin fonolojik kodlama zorluğu olduğuna dair genel bir fikir birliğinin varlığı ise katılımcıların %72,20'si tarafından doğru olarak kabul edilmektedir. Öğretmenlerin %87,20'si çok duyulu öğretim yöntemlerinin dislektik çocuklar için faydalı olduğu görüşünü benimsemektedir. Ölçme aracıda yer alan doğru yanlış türü sekiz

maddeye verilen yanıtların dağılımına ilişkin manidar bir farklılığın olup olmadığını incelemek üzere her bir madde için yapılan ki-kare analizi bulgularına göre tüm maddelere verilen yanıtların dağılımı anlamlı bir farklılık göstermektedir ($X^2_{madde1}=101.35$, $X^2_{madde2}=212.87$, $X^2_{madde3}=15.44$, $X^2_{madde4}=101.35$, $X^2_{madde5}=57.62$, $X^2_{madde6}=12.24$, $X^2_{madde7}=67.85$, $X^2_{madde8}=191.44$, $p<.05$).

Sonuç ve Tartışma

Tüm öğrenciler parmak izimiz kadar özel ve eşsizdir. Yani her öğrencinin kendine has farklılıkları vardır. Bireysel farklılıklara sebep olan önemli unsurlardan biride var olan öğrenme gücü olabilir. Öğrencilerde öğrenme gücü ilköğretim döneminde belirgin bir şekilde gözlemlenebilir. Öğretmenler, öğrencilerde gözlenebilecek öğrenme güçlüklerinin tespitinde oldukça önemli bir role sahiptir. Öğretmenlerin, bu tür güçlükleri olan çocukları erken dönemde fark etmesive gerekli tedbirleri alabilmesi için öğrenme güçlüklerine ilişkin farkındalığının, bilgisinin ve olumlu tutumunun olması gerekir. Öğrenme güçlükleri arasında en sık karşılaşılanlarda biridedisleksidir. Colenbrander vd.'ne (2018) göre disleksinin erken teşhis edilmesinin, çocukların eğitim potansiyelini ve konuşma dili becerisini en üst düzeye çıkarabilmeleri için çok önemlidir...ancak, erken teşhis tek başına yeterli olmayıp okuma ile ilgili zorluklar daha sonra okulda devam edebileceği için sürekli ilerleme izleme ve uygun müdahale programların olması gerekir. Bir sınıf öğretmenin bir uzaman gibi özel öğrenme gücünü tanı ve tedavi boyutunda bilgisi olması beklenemez. Ancak bu gibi durumlarla karşılaştıklarında tanımlayabilmesi, gerektiğinde ilgili uzmana yönlendirmesi ve belirli bir düzeye kadar çözüm üretmesi beklenebilir. Bu nedenle bu araştırma ile sınıf öğretmenlerinin disleksiye yönelik bilgi ve tutumlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada sınıf öğretmenlerin, disleksiye ilişkin bilgi ve tutumlarına yönelik önemli bulgulara ulaşılmıştır. Bu bulgulara dayalı olarak çalışmanın sonuçları tartışılmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin, dislektik bir öğrencinin öğrenmesini destekleme konusunda %54'ü (%40,60'ı katılıyorum, %13,6'sı kesinlikle katılıyorum) kendine güvenmektedir. Bu bulguya dayanarak katılımcıların dislektik öğrencileri destekleyebilecekleri konusunda kendilerini yeterli gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum katılımcıların zaman içinde karşılaştıkları vakalarigözlemlerine dayalı olarak elde ettikleri deneyimler ile açıklanabilir. Katılımcıların dislektik çocukların okuma gücünü yenebileceğini kabul ettiği ve bu durumdaki bireylere duygusal anlamada destek olabilecekleri konusunda kendilerini yeterli gördükleri gözlenen bir diğer sonuçtur. Worthy vd. (2018) tarafından yürütülen çalışmada katılımcıların dislektik çocuklara destek olabilecekleri konusunda kendilerine güvendikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ancak Altun ve Uzuner (2016) tarafından yürütülen araştırmada öğretmenlerin özel öğrenme gücü yaşayan öğrencilerin sorunlarını ortadan kaldırma konusunda kendilerini orta düzeyde yeterli veya yetersiz gördüğü sonucuna ulaşılmıştır. Yine Kuruyerve Çakıroğlu (2017) çalışmalarında sınıf öğretmenlerinin, özel öğrenme gücü olan öğrencilere nasıl bir eğitim yapacakları ve müdahale programı hazırlayacakları konusunda kavramsal sorunlar yaşadıkları tespit etmiştir. İlgili çalışmanın sonuçları bu çalışmanın sonuçlarından farklılaşmaktadır. Katılımcılar disleksiye karşı olumlu bir tutum geliştirdikleri için bu konuda eğitime ihtiyaç duymalarına rağmen dislektik bireye destek olabileceklerine konusunda güçlü inancıları vardır.

Sınıf öğretmenlerinin %49,3'ünü (%36,5'i katılmıyorum, %12,8'i kesinlikle katılmıyorum) ailelerin düşük yetenekli çocuklarını dislektik olarak tanımlamak istemediklerini görüşünü benimsemektedir. Yine araştırmaya katılan öğretmenlerin %41'i (%31,6'sı katılmıyorum, %9,3'ü kesinlikle katılmıyorum) gelişim düzeyini tamamlamış çocuklarınaileleri tarafından dislektik olarak tanımlanmadığı görüşündedir. Çalışmadaki katılımcıların ailelerin çocuklarını disleksili olarak tanımlama konusuna çekimser davrandığı sonucuna ulaşılmıştır. Çifçi (2018) tarafından yürütülen çalışmada ailelerin çocuklarındaki özel öğrenme gücü durumu kabullenmede zorluklar yaşadıkları durumu anlatmaktan çekindikleri, saklama çabası içine girdikleri görülmüştür. Ancak

bu araştırmada katılımcılar ailelerin bu durumda daha ılımlı yaklaştığını düşündükleri sonucuna ulaşmıştır.

Okuma güçlüğü çeken öğrenciler sınıf öğretmenleri tarafından (%37) çoğunlukla ortalama veya ortalamanın üzerinde yeteneğe sahip olarak nitelendirilmektedir. Yine sınıf öğretmenlerinin %58'ine göre dislektik bireylerin zaman zaman üstün yaratıcı düşünme özellikleriyle, %61'ine göre de görsel/uzamsal becerileriyle, %59'una göre ise sezgisel anlayışlarıyla öne çıkmaktadır. Bu bulgulara dayalı olarak araştırmada öğretmenlerin dislektik bireylerin üstün yönlerinin sahip olunabileceği yönünde görüş bildirdikleri sonucuna ulaşmıştır. Bu kanı bazı ünlü isimlerin disleksi tanısıyla anılmasından kaynaklanabilir. Örneğin Albert Einstein, John Kennedy, John Lennon, Michelangelo, Thomas Edison, TomCruise bu ünlü isimlerden bazılarıdır. Dislektik çocuklar bazen yüksek bilişsel yeteneklere sahip olmalarına rağmen olmaları gereken okuma seviyesine ulaşamadıkları görülür (Deal & Reitsmo, 1999 Akt.Uçgun, 2003: 215). Bu açıklama disleksili bireylerin üstün yetenekli olması şeklinde yorumlanmıştır. Ancak Balcı'ya (2016: 5) göre disleksili bireylerin hepsinin özel yetenekleri olan, yaratıcı ve üstün zekâlı bireyler olduğu yanlış bilinen genellemelerden biridir ve disleksi ile zekâ arasında bir ilişki yoktur; her tür zekâ seviyesinde bu problemle karşılaşılabilir.

Araştırmada katılımcılar tarafından disleksinin bir öğrenme güçlüğü olduğu yönünde görüş bildirdikleri sonucuna ulaşmıştır. Araştırmada disleksinin tedavi edilebilir bir durum olduğu genel kabul olan görüş olduğu sonucu gözlenmiştir. Ancak disleksi tedavi edilebilir bir durum değildir. Shaywitz vd. (2008) disleksinin kronik ve kalıcı bir zorluk olduğunu bunun ile birlikte müdahalede yapılacak öğün okuma egzersizleri ile bireyde okuma hız ve doğruluğunun ilerleyebileceğini ancak akranlarının düzeyine ulaşmadığını belirtir. Örneğin Ikeshitaagami vd. (2018) tarafından yapılan dijital metinlere dayalı çeşitli tekniklerin kullanıldığı araştırmada dislektik çocukların okumalarında düzelmenin olduğu gözlenmiştir. Yine Awada ve Plana (2018) tarafından yürütülen çalışmada disleksi problemi olan çocuklar için birleşik strateji kullanmanın öğrencinin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede yardımcı olduğu görülmüştür. Andreassen vd. (2018) günlük yazmanın dislektik bireylerde öz düzenleme becerisini geliştirdiğini tespit etmiştir. Yapılan çalışmalar disleksili bireylerin okuma hızının ve okumada akıcılığının ilerlemesinde çeşitli strateji ve uygulamaların katkısı olduğunu ortaya koymaktadır.

Disleksi konusunda katılımcıların olumlu bir tutum sergilemelerine karşın, bu konuda eğitime ihtiyaç duydukları sonucuna ulaşmıştır. Öğretmenlerin bu konuda ihtiyaç duymasının nedeni öğretmenlik lisans programında özel öğrenme güçlüğüne yönelik yeterince ders olmaması, bununla birlikte göreve başlandıktan sonra ise kendini geliştirme ihtiyacı duyulmamasıyla açıklanabilir. Balcı (2019) tarafından yürütülen çalışmada da öğretmenlerin disleksi hakkında yeterince eğitim almadıkları tespit edilmiştir. Washburn vd. (2011) araştırmalarında öğretmenlerin, disleksi ile mücadele için gerekli bilgiye sahip olmadıkları sonucuna ulaşmışlardır. Benzer şekilde Bilen (2007) ve Okta'nın (2008) yaptığı çalışmalarda öğretmenlerin kendilerini özel öğrenme güçlüğü konusunda yeterli olarak nitelendirmedikleri sonucuna ulaşmıştır. İlgili araştırmalardan elde edilen sonuç ile bu araştırmanın sonuçları arasında farklılık olduğu görülmektedir. Ancak Battal (2007) tarafından yapılan çalışmada öğretmenler, özel eğitime muhtaç çocuklardaki problemler ile ilgili farkındalıkları ve bu çocukların eğitimine katkısı boyutundaki yeterliliği gördükleri belirlenmiştir. Bunun yanı sıra Gwernan-Jones ve Burden (2009) tarafından yapılan araştırmada disleksi konusunda yeni nesil öğretmenlerin daha cesaretlendirici ve olumlu bir tutuma sahip olduğu sonucu elde edilmiştir. Buna göre Gwernan-Jones ve Burden'in (2009) araştırma sonuçları ile bu araştırma sonuçlarının kısmen benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Çoktan seçmeli maddelere verilen yanıtlara göre ise öğretmenler harflerin ve/veya rakamların tersine çevrilmesiyle ve hecelerin veya sayıların sırasını öğrenmekle ilgili bir zorluk olduğu yanıtını vermiştir. Sınıf öğretmenlerine göre disleksi hem metin hem de kelime düzeyinde bir zorluk olarak tanımlanmaktadır. Bu bulguya dayalı olarak katılımcıların disleksiye doğru

tanımlayabildikleri elde edilen bir diğer sonuçtur. Ayrıca katılımcıların önemli çoğunluğunun dislektik bir bireyde görülebilecek temel belirtileri tanımlayabildikleri sonucu ulaşılmıştır. Balcı (2019) tarafından yürütülen çalışmada ise katılımcıların çok azı disleksiye doğru tanımlayabilmiştir.

Likert tipi 18 maddeye verilen yanıtların dağılımının manidar bir şekilde farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla ki-kare analizi yapılmış ve tüm maddeler için yanıtların dağılımı manidar bir farklılık göstermektedir. Disleksiye tanımlamaya yönelik her iki maddeye verilen yanıtların dağılımı ise manidar bir farklılık göstermektedir. Doğru/yanlış türü maddelere verilen yanıtlar incelendiğinde ise öğretmenlerin benzer yanıtlar verdiği ve yanıtlar arasındaki farkın her bir madde için manidar olduğu görülmektedir. Bununla birlikte öğretmenlerin disleksiye ilişkin bilgi sahibi oldukları, disleksi problemi yaşayan öğrencilere katkı sağlayabilecekleri konusunda kendilerine güvendikleri, disleksili bireylerin gelişmiş özelliklerinin olduğunun kabul edildiği tespit edilmiştir. Ancak disleksi konusunda eğitim almaya ihtiyaç duydukları sonucunda ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin disleksiye yönelik tutumlarının olumlu olduğu ortaya konulan bir diğer sonuç olmuştur. Bu çalışmanın sınırlılıklarından biri belirli bir bölgede sınırlı bir öğretmen grubuyla çalışılmasıdır. Ancak çalışma sonucunun gerçekleştirilen çalışmalarla oldukça ortak sonuçlarının olduğu gözlenmiştir.

Öneriler

Sınıf öğretmenlerinin disleksi konusunda olumlu tutuma sahip olmalarına karşın, bu konuda eğitime ihtiyaç duydukları sonucu dikkate alındığında Milli Eğitim Bakanlığı çatısı altında mevcut sınıf öğretmenlerine disleksi konusunda ve diğer öğrenme güçlükleriyle ilgili eğitim faaliyetleri yaygınlaştırılması önerilebilir. Sınıf öğretmenlerinin rahatlıkla ulaşabileceği ve iletişim kurabileceği rehber öğretmenler ve/veya özel eğitim öğretmenleri bulundurulması bir diğer önerimizdir. Yükseköğretim kurumlarında öğrenim gören sınıf öğretmeni adaylarına verilen özel öğrenme güçlükleri ile ilgili ders saatlerinin artırılması ve bu süreçte sınıf öğretmeni adaylarının dislektik ve özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilerin eğitim aldığı kurumlarda bilgi ve deneyim edinmesinin sağlanması önerilebilir. Sınıf öğretmenleri ailelerin çocuklarını disleksili olarak tanımlama konusuna çekimser davrandığını belirtmiştir. Buna dayanarak ailelerin de disleksi ve diğer özel öğrenme güçlükleri ile ilgili farkındalıklarını arttırabilmek, çocuklarının davranışlarını bu yönde gözlemleyebilmelerini sağlayabilmek adına ailelere gerekli eğitim ve kaynakların sağlanması önerilmektedir. Bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin disleksiye yönelik bilgi ve tutumları incelenmiştir. Bununla birlikte benzer veya farklı metodolojik çalışmalar diğer öğrenme güçlüklerine ilişkin olarak da yürütülebilir. Bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin disleksiye yönelik bilgi ve tutumları incelenmiştir. Bunun yanı sıra diğer branşlardaki öğretmenlere, farklı yaş gruplarındaki öğrencilere, yöneticilere ve velilere yönelik olarak benzer çalışmaların yürütülmesi önerilebilir. Bununla birlikte disleksi konusunda boylamsal çalışmalar ihtiyaç vardır.

Kaynakça

- Akbulut, C. K., Güven, S. & Karaalioğlu, S. (2018). Atama bekleyen öğretmenlerin mesleğe yönelik tutumları üzerine nitel bir çalışma. *Harran Maarif Dergisi*, 3(1), 1-23. <https://doi.org/10.22596/2018.0301.1.23>
- Andreassen, R., Jensen, M. S., & Bråten, I. (2017). Investigating self-regulated study strategies among post secondary students with and without dyslexia: a diary method study. *Reading and Writing*, 30(9), 1891-1916. <https://doi.org/10.1007/s11145-017-9758-9>
- Ataman, A. & Kahveci, G. (2003). Öğrenme yetersizliği ya da özgül öğrenme güçlüğü. A. Ataman.(Ed.), *Özel Eğitime Giriş* (s.154-161). Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

- Awada, G. & Plana, M. G. C. (2018). Multiple strategies approach and EFL reading comprehension of learners with dyslexia: Teachers' perceptions. *International Journal of Instruction*, 11(3), 463-476. <https://doi.org/10.12973/iji.2018.11332a>
- Aydın, R. & Sağlam, G. (2012). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının belirlenmesi: Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi örneği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(2), 257-294. <https://doi.org/10.21764/maeuefd.651393>
- Balcı, E. (2017). Disleksi hakkında gerçekler: disleksi nedir ve ne değildir? *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(1), 1-17. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/335215>
- Balcı, E. (2017). Disleksi: Tanımı, sınıflandırması ve belirtileri Dyslexia: Definition, classification and symptoms. *Journal of Educational Studies*. 4(2), 166-180. <https://dergipark.org.tr/sduijes/issue/32846/336369>
- Balcı, E. & Çayır, A. (2017). Çoklu duyuşal öğrenmenin disleksi riski olan bir ilkokul 4. sınıf öğrencisinin fonolojik farkındalık becerisine etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(2), 201-216. <https://doi.org/10.16916/aded.289206>
- Berkman, N. D., Dewalt, D. A., Pignone, M. P., Sheridan, S. L., Lohr, K. N., Lux, L. & Bonito, A. J. (2004). Literacy and health outcomes: summary. In *AHRQ evidence report summaries*. Agency for Healthcare Research and Quality (US). <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK11942/>.
- Bilen, E. (2007). *Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarında karşılaştıkları sorunlarla ilgili görüşleri ve çözüm önerileri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Bingöl, A. (2003). Ankara'daki ilkokul 2. ve 4. sınıf öğrencilerinde gelişimsel disleksi oranı. *Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Mecmuası*, 56(2), 67-82. https://doi.org/10.1501/tipfak_0000000053
- Bozdoğan, A. E., Aydın, D. & Yıldırım, K. (2007). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 209-222. <https://doi.org/10.21764/maeuefd.651393>
- Bulut, İ. (2009). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının değerlendirilmesi: Dicle ve Fırat Üniversitesi Örneđi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 13-24. <https://doi.org/10.14582/duzgef.587>
- Colenbrander, D., Ricketts, J. & Breadmore, H. L. (2018). Early identification of dyslexia: Understanding the issues. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 49(4), 817-828. https://doi.org/10.1044/2018_lshss-dyslc-18-0007
- Çetinkaya, R. (2007). *Türkçe öğretmeni adaylarının yeterlilik algıları ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders DSM-5TM (2013). American Psychiatric Association. Fifth Edition.
- Elftorp, P., Coughlin, B. & Hearn, L. (2018). What adult learners with dyslexia can tell us about the 'temperature' of adult learning. *Adult Learner: The Irish Journal of Adult and Community Education*, 36-49. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1197450.pdf>
- Gaab, N. (2019). How can we ensure that every child will learn to read? The need for a global. *Neurodevelopmental Perspective*. 8(1). <https://doi.org/10.29085/9781783302116.003>

- Gever, A. (2017). *İlkokul ve ortaokul müdürlerinin disleksiye ilişkin bilgi düzeylerinin belirlenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Gwernan-Jones, R. & Burden, R. L. (2010). Are they just lazy? Student teachers' attitudes about dyslexia. *Dyslexia*, 16(1), 66-86. <https://doi.org/10.1002/dys.393>
- Hurst, J. (1974). Journal of correctional education. *Correctional Education Association*. 53(4) 123-123. <https://www.jstor.org/stable/41971095>.
- Ikeshita, H., Yamaguchi, S., Morioka, T. & Yamazoe, T. (2018). Effects of highlighting text on there adingability of children with developmental dyslexia: A pilot study. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)*, 13(09), 239-251. <https://doi.org/10.3991/ijet.v13i09.8736>
- İkiz, E. (2007). Eğitim psikolojisi. M. E. Deniz (Ed.). *Öğrenmenin Kapsamı ve Etkileyen Faktörler* içinde. (s.195-256). Maya Akademi.
- İnceoğlu, M. (2010). *Tutum algı iletişim* (5. Baskı). Beykent Üniversitesi Yayınevi.
- Kaptanoğlu, H. (2010). *Sınıf öğretmenlerinin özgül öğrenme güçlüğüne yönelik tutumlarının incelenmesi ve bilgi düzeylerinin saptanması* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. KKTC Yakın Doğu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Karakaya, B. & Altuntaş, O. (2017). Disleksisi olan çocuklarda görsel algı becerilerinin okuma becerileri üzerine etkisinin incelenmesi. *Ergoterapi*, 5(3), 161-168. <https://doi.org/10.30720/ered.428537>
- Karasar, N. (2019). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Nobel Akademi Yayıncılık.
- Katz, D. (1960). The functional approach to the study of attitudes. *Public Opinion Quarterly*, 24(2), 163-204. <https://doi.org/10.1086/266945>
- Lyon, G. R., Shaywitz, S. E. & Shaywitz, B. A. (2003). A definition of dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 53(1), 1-14. <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/s11881-003-0001-9.pdf>
- McLaughlin, M. J., Speirs, K. E. & Shenassa, E. D. (2014). Reading disability and adult attained education and income: Evidence from a 30 year longitudinal study of a population based sample. *Journal of Learning Disabilities*, 47, 374-386. <https://doi.org/10.1177/0022219412458323>
- Merto, R. K. (1968). The matthew effect. *Science There Ward And Communication Systems Of Science Are Considered*. *Science*, 159(3810), 56-63. <https://doi.org/10.1126/science.159.3810.56>
- Mize, M. & Witzel, B. (2018). Meeting the needs of students with dyslexia and dyscalculia. *Sratejournal*, 27(1), 31-39. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1166703.pdf>.
- Okta, D. A. (2008). *Kaynaştırma sınıflarına devam eden işitme engeli olan öğrencilere ve sınıföğretmenlerine sağlanan özel eğitim hizmetlerinin belirlenmesi* [Yayımlanmamışyüksek lisans tezi]. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özden, Y. (2000). *Öğrenme ve öğretme*. (7. Baskı) PegemAkademi Yayıncılık.
- Özder, H., Konedralı, G. & Zeki, C. P. (2010). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 16(2), 253-275. <https://doi.org/10.32329/uad.699452>
- Richardson, S.O. (1996). Coping with dyslexia in the regular classroom: Inclusion or exclusion. *Annals of Dyslexia*, 46(1996), 37-48. <https://doi.org/10.1007/bf02648170>

- Ricketts, J., Sperring, R., & Nation, K. (2014). Educational attainment in poor comprehenders. *Frontiers in psychology*, 5, 445. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00445>
- Roll-Peterson, L. (2008). Teacher's perceived efficacy and the inclusion of a pupil with dyslexia or mild mental retardation: Findings from Sweden. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 43(2), 174-185. <https://www.jstor.org/stable/23879928>
- Salman, U., Özdemir, S., Salman, A. B. & Özdemir, F. (2016). Özel öğrenme güçlüğü "Disleksi". *İstanbul Bilim Üniversitesi Florence Nightingale Tıp Dergisi*, 2(2), 170- 176. <https://doi.org/10.5606/fng.btd.2016.031>
- Saraç, S. (2014). Okuma güçlükleri ve disleksi. *Psikoloji Çalışmaları Dergisi*, 34(1), 71-77. <https://dergipark.org.tr/download/article-file/404928>.
- Sarı, H. (2003). *Özel eğitime muhtaç öğrencilerin eğitimleriyle ilgili çağdaş öneriler*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Serin, M. K., Güneş, A. M. & Değirmenci, H. (2015). Sınıf öğretmenliği bölümü öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile mesleğe yönelik kaygı düzeyleri arasındaki ilişki. *Cumhuriyet Eğitim Dergisi*, 4(1), 21-34. <https://doi.org/10.12738/estp.2013.3.1577>
- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-23. <https://doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411>
- Stanovich, K. E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21(4), 360-407. <https://doi.org/10.1598/rrq.21.4.1>.
- Thengal, N. (2013). Social and economic consequences of illiteracy. *International Journal of Behavioral Social and Movement Sciences*, 2(2), 124-132. <http://ijobsms.in/v2s2p14.html>
- Uyanık, G. (2017). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi: Boylamsal bir araştırma. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 196-206. <https://doi.org/10.23863/kalem.2017.29>
- Üstüner, M. (2006). Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 45(45), 109-127. <https://doi.org/10.14527/kuey.2014.008>
- Washburn, E. K., Joshi, R. & Binks-Cantrell, E. S. (2011). Teacher knowledge of basic language concepts and dyslexia. *Dyslexia*, 17(2), 165-183. <https://doi.org/10.1002/dys.426>
- Worthy, J., Lammert, C., Long, S. L., Salmerón, C. & Godfrey, V. (2018). "What if we were committed to giving every individual the services and opportunities they need?" Teacher educators' understandings, perspectives, and practices surrounding dyslexia. *Research in the Teaching of English*, 53(2), 125-148. <https://search.proquest.com/docview/2185457358?accountid=6724>.