



T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ



ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
ÖZEL EĞİTİM PROGRAMI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

**SINIF ÖĞRETMENLERİNİN KAYNAŞTIRMA EĞİTİMİNE
YÖNELİK ÖZYETERLİKLERİ İLE DİSLEKSİLİ
ÖĞRENCİLERE YÖNELİK ÖĞRETİM TUTUMLARI VE
DİSLEKSİ BİLGİ DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN
İNCELENMESİ**

ALİ YİĞİT

İzmir
2024

DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
ÖZEL EĞİTİM PROGRAMI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

**SINIF ÖĞRETMENLERİNİN KAYNAŞTIRMA EĞİTİMİNE
YÖNELİK ÖZYETERLİKLERİ İLE DİSLEKSİLİ ÖĞRENCİLERE
YÖNELİK ÖĞRETİM TUTUMLARI VE DİSLEKSİ BİLGİ
DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

ALİ YİĞİT

TEZ DANIŞMANI
Prof. Dr. Vesile YILDIZ DEMİRTAŞ

JÜRİ ÜYESİ
Prof. Dr. Vesile YILDIZ DEMİRTAŞ

JÜRİ ÜYESİ
Doç. Dr. Filiz KARADAĞ

JÜRİ ÜYESİ
Doç. Dr. Emre ÜNLÜ

İzmir
2024

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum “Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine Yönelik Özyeterlikleri İle Disleksili Öğrencilere Yönelik Öğretim Tutumları ve Disleksi Bilgi Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” adlı çalışmanın içerdiği fikri izinsiz başka bir yerden almadığımı; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarında ve bölümlerinin yazımında bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada kullanılan her türlü kaynağa eksiksiz atıf yaptığımı ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi, ayrıca bu çalışmanın Dokuz Eylül Üniversitesi tarafından kullanılan bilimsel intihal tespit programıyla tarandığını ve *intihal içermediğini* beyan ederim. Herhangi bir zamanda aksinin ortaya çıkması durumunda her türlü yasal sonuca razı olduğumu bildiririm.

25/06/2024

Ali YİĞİT



DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
YÜKSEK LİSANS/DOKTORA TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU



Tarih: 27/06/2024

Tez Başlığı:

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN KAYNAŞTIRMA EĞİTİMİNE YÖNELİK ÖZYETERLİKLERİ İLE DİSLEKSİLİ ÖĞRENCİLERE YÖNELİK ÖĞRETİM TUTUMLARI VE DİSLEKSİ BİLGİ DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Yukarıda başlığı belirtilen tez çalışmamın a) Kapak sayfası, b) Giriş, c) Ana bölümler ve d) Sonuç kısımlarından oluşan toplam 39 sayfalık kısmına ilişkin, 27/06/2024 tarihinde **tez danışmanım tarafından** Dokuz Eylül Üniversitesi Kütüphane ve Dokümantasyon Daire Başkanlığı'nın sağladığı İntihal Tespit Programından (Turnitin-Tez İntihal Analiz Programı) aşağıda belirtilen **filtreleme tiplerinden biri** (uygun olanı işaretleyiniz) uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin **benzerlik oranı % 13'tür**.

- <http://www.kutuphane.deu.edu.tr/tr/turnitin-tez-intihal-analiz-programi/> adresindeki Tez İntihal Analiz Programı

Kullanım Kılavuzunu okudum ☒

Filtreleme Tipi 1(Maksimum %15) ☒

Filtreleme Tipi 2(Maksimum %30) ☐

☐ Kabul/Onay ve Bildirim sayfaları hariç, ☐ Kaynakça hariç, ☐ Alıntılar dâhil, ☐ Altı (8) kelimeden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç.	☐ Kabul/Onay ve Bildirim sayfaları hariç, ☐ Kaynakça dâhil, ☐ Alıntılar dâhil.
EK 1- İntihal Tespit Programı Raporu İLK SAYFA Çıktısı. ☐ EK 2- İntihal Tespit Programı Raporu (Tümü) Cd içinde. ☐	

Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Uygulama Esasları'nı inceledim ve yukarıda belirtilen azami benzerlik oranlarına göre tez çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

Gereğini saygılarımla arz ederim.

Adı Soyadı : Ali YİĞİT
Öğrenci No : 10020000000000000000
Anabilim Dalı : Özel eğitim
Programı : Tezli Yüksek Lisans
Statüsü : Yüksek Lisans ☒ Doktora ☐
ÖĞRENCİ
Ali Yiğit
27/06/2024

DANIŞMAN
Prof.Dr. Vesile YILDIZ DEMİRTAŞ
27/06/2024

Açıklamalar

- 1: Bu formu teslim etmeden önce sizden istenen bilgileri uygun kutucuğu () işaretleyerek doldurunuz.
- 2: Yüksek Lisans/Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu formu tezin ciltlenmiş ve elektronik nüshalarının içerisinde ekler kısmında yer alır.
- 3: Tez savunmasında düzeltme alınması durumunda bu form güncellenerek yeniden hazırlanır.
- 4: Turnitin-Tez İntihal Analiz Programına yükleme yapılırken Dosya Başlığı (document title) olarak **tez başlığının tamamı**, Yazar Adı (author's first name) olarak **öğrencinin adı**, Yazar Soyadı (author's last name) olarak **öğrencinin soyadı** bilgisini yazınız.

TEŞEKKÜR

Bu tez sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitime yönelik özyeterlikleri ile disleksili öğrencilere yönelik öğretim tutumları ve disleksi bilgi düzeyleri arasındaki ilişkiyi tespit etmek amacıyla yapılmıştır. Bu çalışmanın alan yazına önemli bir katkı sağlayacağını umuyorum.

Lisans ve yüksek lisans eğitimim boyunca her anlamda bana yol gösteren ve tez çalışmamın planlanmasında, yürütülmesinde ve oluşumunda ilgi ve desteğini esirgemeyen engin bilgi ve tecrübelerinden yararlandığım saygıdeğer danışmanım sayın Prof. Dr. Vesile Yıldız Demirtaş'a sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Yüksek lisans eğitimim boyunca bana her konuda destek olan sevgili eşim Esin Su Yiğit'e ve değerli aileme,

Yüksek lisans eğitime birlikte başlayıp, sonrasında tez aşamasında ve iş yaşamında birlikte çalıştığım Gözde Ceylan'a, disleksili çocuklarla daha fazla çalışma imkanı sunan AkademiDisleksi ailesine,

Çalışmalarında bilgi ve tecrübelerinden faydalandığım Doç. Dr. Filiz Karadağ'a, Doç. Dr. Ahmet Bilal Özbek'e, Doç. Dr. Hasan Tabak'a ve eğitimim boyunca sürekli beni destekleyen, motivasyon sağlayan öğretmen arkadaşlarıma da teşekkür ederim.

İÇİNDEKİLER

ÖZET.....	vi
ABSTRACT	vii
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Amaç ve Önem	2
1.3. Problem Cümlesi / Alt Problem Cümleleri.....	3
1.4. Sınırlılıklar	3
1.5. Varsayımlar.....	3
1.6. Tanımlar.....	4
BÖLÜM II.....	5
KURAMSAL ÇERÇEVE / KAVRAMSAL ÇERÇEVE / İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	5
2.1. Özel Öğrenme Güçlüğü Kavramı.....	5
2.2. Disleksi.....	7
2.3. Kaynaştırma Eğitimi	8
2.3.1. Türkiye’de Kaynaştırma Eğitimi.....	9
2.3.2. Disleksi Öğrencilerin Kaynaştırma Eğitimi	12
2.4. Özyeterlik	14
2.4.1. Kaynaştırma Eğitimine Yönelik Özyeterlik.....	15
2.5. Öğretmen Tutumları.....	17
2.5.1. Disleksili Öğrencilere Yönelik Öğretmen Tutumları.....	17
2.6. Disleksi Bilgi Düzeyi	18
2.7. İlgili Araştırmalar	22
BÖLÜM III	29

YÖNTEM.....	29
3.1. Araştırmanın Modeli / Deseni.....	29
3.2. Çalışma Grubu	29
3.3. Veri Toplama Süreci ve Araçları	30
3.6.1 Kişisel Bilgi Formu	31
3.6.2. Disleksi Bilgi ve İnanç Ölçeği	31
3.6.3 Kaynaştırma Eğitimine Yönelik Öz Yeterlik Ölçeği	32
3.6.4. Öğretmenlerin Disleksili Öğrencilere Yönelik Öğretim Tutumları Ölçeği	32
3.4. Verilerin Analizi.....	33
BÖLÜM IV	34
BULGULAR.....	34
4.1. Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine Yönelik Özyeterliklerine Dair Bulgular.....	34
4.2. Sınıf Öğretmenlerinin Disleksili Öğrencilere Yönelik Öğretim Tutumlarına Dair Bulgular.....	34
4.3.Sınıf Öğretmenlerinin Disleksi Bilgi Düzeylerine Dair Bulgular	35
4.4.Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine Yönelik Özyeterlikleri İle Disleksi Bilgi Düzeyleri Arasında Anlamlı Bir İlişki Olup Olmadığına Dair Bulgular.....	36
4.5. Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine Yönelik Özyeterlikleri İle Disleksili Öğrencilere Yönelik Öğretim Tutumları Arasında Anlamlı Bir İlişki Olup Olmadığına Dair Bulgular	37
4.6.Sınıf Öğretmenlerinin Disleksili Öğrencilere Yönelik Öğretim Tutumları İle Disleksi Bilgi Düzeyleri Arasında Anlamlı Bir İlişki Olup Olmadığına Dair Bulgular.....	37
BÖLÜM V	39

TARTIşMA, SONUÇ VE ÖNERİLER.....	39
5.1. Sonuçlar	39
5.2. Tartışma.....	40
5.3. Öneriler	43
KAYNAKÇA.....	45
EK 1.	54
EK 2. ETİK İZİN	55
EK 3. OKUL İZİNLERİ	56
EK 4. UYGULAMA İZİNLERİ	57
EK 5. ÖLÇME ARAÇLARININ UYGULANMA İZİNLERİ.....	59
EK 9. ÖĞRETMEN GENEL BİLGİ FORMU	61

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. <i>Katılımcıların cinsiyet değişkeni yüzde frekans dağılımları.....</i>	29
Tablo 2. <i>Katılımcıların mezuniyet değişkeni yüzde frekans dağılımları.....</i>	30
Tablo 3. <i>Katılımcıların yaş ve mesleki tecrübelerinin minimum, maksimum ve ortanca değerleri</i>	30
Tablo 4. <i>Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitime yönelik özyeterliklerine ilişkin betimsel istatistikler</i>	34
Tablo 5. <i>Sınıf öğretmenlerinin disleksili öğrencilere yönelik öğretim tutumlarına ilişkin betimsel istatistikler</i>	35
Tablo 6. <i>Sınıf öğretmenlerinin disleksi bilgi düzeylerine ilişkin betimsel istatistikler</i>	36
Tablo 7. <i>Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitime yönelik özyeterlikleri ile disleksi bilgi düzeyleri arasındaki ilişki</i>	36
Tablo 8. <i>Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitime yönelik özyeterlikleri ile disleksili öğrencilere yönelik öğretim tutumları arasındaki ilişki</i>	37
Tablo 9. <i>Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitime yönelik özyeterlikleri ile disleksi bilgi düzeyleri arasındaki ilişki</i>	38

ÖZET

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN KAYNAŞTIRMA EĞİTİMİNE YÖNELİK ÖZYETERLİKLERİ VE DİSLEKSİLİ ÖĞRENCİLERE YÖNELİK ÖĞRETİM TUTUMLARI VE DİSLEKSİ BİLGİ DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Bu araştırmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik özyeterlikleri ile disleksili öğrencilere yönelik öğretim tutumları ile disleksi bilgi düzeyleri arasındaki ilişkiyi tespit etmektir. Araştırmada; sınıf öğretmenlerinin bazı kişisel bilgilerini belirlemek amacıyla “Kişisel Bilgi Formu”, verilerin toplanması için “Disleksi Bilgi ve İnanç Ölçeği”, “Öğretmen Adaylarının Kaynaştırma Eğitimine Yönelik Öz Yeterlik Ölçeği” ve “Öğretmenlerin Disleksili Öğrencilere Yönelik Öğretim Tutumları Ölçeği” kullanılmıştır.

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi ve disleksili öğrencilerle ilgili özyeterliklerini, tutumlarını ve bu alandaki bilgilerini arasındaki ilişkileri ortaya koyan ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Gaziantep Büyükşehir Belediyesi sınırları içerisinde yer alan Millî Eğitim Bakanlığı’na bağlı ilkokullarda görev yapan 250 Sınıf Öğretmeni oluşturmuştur.

Verilerin analizi IBM SPSS 29.0 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik özyeterliklerinin orta düzeyde olduğu, disleksili öğrencilere yönelik öğretim tutumlarının olumlu olduğu, disleksiye yönelik bilgi düzeyleri ortalama olduğu ancak disleksi tanısı koyma yöntemleri ve kullanılan testler ve disleksi tedavisinde kullanılan yöntemler ve yaklaşımlar hakkında ise sınırlı bilgiye sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik özyeterlikleri ile disleksili öğrencilere yönelik öğretim tutumları arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu bulgularına ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Disleksi, kaynaştırma, sınıf öğretmenliği.

ABSTRACT

INVESTIGATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN PRIMARY SCHOOL TEACHERS' SELF-EFFICACY TOWARDS INCLUSIVE EDUCATION AND THEIR TEACHING ATTITUDES TOWARDS STUDENTS WITH DYSLEXIA AND THEIR LEVEL OF DYSLEXIA KNOWLEDGE

The purpose of this research is to determine the relationship between classroom teachers' self-efficacy towards inclusive education, their teaching attitudes towards students with dyslexia and their dyslexia knowledge levels. In the study; "Personal Information Form" was used to determine some personal information of classroom teachers, " Knowledge and beliefs of classroom teachers about dyslexia", " Scale for Self-Efficacy of Teacher Training Students in Inclusive Education Environments " and " The Scale of Teachers Attitudes toward Teaching Students with Dyslexia" were used to collect data.

In the research, the relational screening model was used to reveal the relationships between classroom teachers' self-efficacy, attitudes and knowledge about inclusion education and students with dyslexia. The study group of the research consisted of 250 classroom teachers working in primary schools affiliated to the Ministry of National Education within the borders of Gaziantep Metropolitan Municipality in the 2022-2023 academic year.

The data were analysed using IBM SPSS 29.0 package programme. According to the findings obtained, it was concluded that classroom teachers' self-efficacy towards inclusive education was at a moderate level, their teaching attitudes towards students with dyslexia were positive, their level of knowledge about dyslexia was average, but they had limited knowledge about the methods and tests used to diagnose dyslexia and the methods and approaches used in the treatment of dyslexia. As a result of the research, it was found that there was a moderate significant relationship between classroom teachers' self-efficacy towards inclusive education and their teaching attitudes towards students with dyslexia.

Keywords: Dyslexia, inclusive, classroom teaching.

BÖLÜM I

GİRİŞ

Araştırmanın bu bölümünde problem durumu, amaç ve önemi, problem cümlesi ve alt problemler, sınırlılıklar, varsayımlar, tanımlar yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

Kaynaştırma eğitimi, özel gereksinimleri olan bireylerin genel akademik eğitimlerini, destek eğitim hizmetleri ve akranlarıyla birlikte resmî ya da özel kurumlarda almalarını kapsayan uygulamalar olarak adlandırılır (MEB, 2015). Dünyadaki sayılara genel olarak bakıldığında, normal gelişim gösteren öğrencilerin devam ettiği eğitim kurumlarında eğitime devam eden ve hiçbir tanı alma aşamalarından geçmemiş çocukların büyük bir bölümü disleksili öğrencilerden oluşmaktadır (Büttner ve Hasselhorn, 2011). Disleksili öğrencilerin kaynaştırma eğitimi veren kurumları tercih etmeleri özel eğitim veren kurumları tercih etmesine göre son yıllarda daha çok görülmektedir. Öğrenme güçlüğü yaşayan çocukların genel eğitim alabileceği eğitim kurumlarına kolaylıkla adapte olabileceği düşüncesi kaynaştırma eğitimi gören öğrenci sayısının hızla artması sonucunu ortaya çıkarmıştır (Büttner ve Hasselhorn, 2011). Disleksili öğrencilerin kaynaştırma eğitimiyle akranlarıyla öğrenim görmeye başlamasının en önemli nedenlerinden biri bağımsız özel eğitim okullarının etiketleme, gruplama ve ayırma gibi sonuçlar ortaya çıkardığı düşüncesidir (Biklen ve Zollers, 1986). Yapılan bazı araştırmalar, akranlarıyla aynı okullarda öğretim görmekte olan çocukların özenle planlanan, uygulama esnasında hassas davranılan kapsayıcı uygulamalardan yüksek fayda sağlandığını ve bu faydaların akademik başarıda artış, sosyal ve duygusal gelişim, benlik saygısında artış, akran kabulü ve eğitimde devamlılığı içerdiğini ortaya koymaktadır (Çakır ve Kocabaş, 2016; Salend ve Duhaney, 1999; Tapasak ve Walther-Thomas, 1999). ÖÖG yaşayan çocukların tanılarının konulmasında ve sonrasında eğitiminde önemli görevleri bulunan ilkokul öğretmeni bu süreçte başrol olarak dahil olmaktadır. Sınıf öğretmenlerinin farklı problemlerle karşılaşmasının nedeni bu eğitim sürecini ÖÖG olan öğrencilerle, bu sorunu yaşamayan akranlarıyla aynı ortamda bulunduğu zaman dilimlerinde sürdürmesinden kaynaklanır. (Biol, Z. N. ve Aksoy Zor, E. 2018). Sınıf öğretmenlerinin sınıflarında bulunan disleksili öğrencilerin kaynaştırma eğitimi uygulamalarına yönelik özyeterliklerin, tutumlarının ve disleksi bilgi düzeylerinin belirlenmesi ve arasındaki ilişkilerin ortaya konulması, öğretmenlerin kaynaştırma eğitiminde yaşadığı problemlerin nedenlerini anlamamıza fayda sağlayacaktır. Kaynaştırma/bütünleşme Ulusal Eylem

Planı(MEB, 2022)'da belirtildiği gibi kaynaştırma eğitiminin niteliğinin artırılması gerekliliği bulunmaktadır. Bu niteliği artırmak için öğretmenlerden alınacak bu veriler ile hareket etmek alanda yürütülen çalışmalara katkı sağlayacaktır.

1.2. Amaç ve Önem

Bu araştırmanın oluşma amacı, sınıf öğretmeni olan bireylerin kaynaştırma eğitimine yönelik özyeterlikleri ile disleksili öğrencilere yönelik öğretim tutumları ile disleksi bilgi düzeyleri arasındaki ilişkiyi tespit etmektir. Araştırmada sınıf öğretmenlerinin sınıflarında bulunabilecek disleksili öğrencilere yönelik tutumlarının belirlenmesi, bu öğrencilere yönelik farkındalıklarının artması hedeflenmektedir. Sınıf öğretmenleri ile ilgili bu üç ölçekten elde edilecek veriler, sınıf öğretmenlerinin disleksili öğrencilerin kaynaştırma eğitimi için sınıfta bulunduğu durumlarda nasıl sonuçları olabileceğine yönelik bize ipuçları vermesi düşünülmektedir. Bu çalışma sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi ve disleksili öğrencilerle ilgili özyeterliklerini, tutumlarını ve disleksiye yönelik bilgilerini belirlememize, dolayısıyla bu alandaki yaşanan problemlerin ortaya çıkarılmasında katkı sağlayacaktır. Ülkemizde gerçekleştirilen çalışmalarda, okullardaki destek eğitim hizmeti yeteri kadar sağlandığında okuma yazma öğretiminde ciddi başarı gösteren yetersizlik grubunun disleksili öğrenciler ve kaynaştırma eğitimi uygulamalarından en fazla fayda sağlayan grup olduğu bulunmuştur (Güngörmüş-Özkardeşler, 2012). Disleksili öğrencilerin okul başarı değerlendirmeleri okul döneminde sınıfındaki öğretmenin farklı etkinliklerle değerlendirmesiyle mümkün olur (Şahin, 2010). Okulda öğrencilerin okuma-yazma becerilerinde akranlarına oranla anlamlı şekilde geride kalmaları müfredattaki dersleri almaya başlamasıyla fark edilebilir. Disleksili öğrenciler tanılamalarında geç kalınmadan uygun planlarla eğitime başlanmalıdır (Kuruyer ve Çakıroğlu, 2017). Bu yüzden sınıf öğretmenlerinin belirttiğimiz özelliklerinin belirlenmesi bu öğrencilerin daha iyi tanılanmasına yönelik çalışmalara da katkı sağlaması beklenmektedir. Alan yazını incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitime yönelik özyeterlikleri ile disleksili öğrencilere yönelik öğretim tutumları ile disleksi bilgi düzeyleri arasındaki ilişkiyi tespit eden çalışma sayısı sınırlıdır. Bu sebepler doğrultusunda araştırmanın alan yazınına katkıda bulunacağı öngörülmektedir.

1.3. Problem Cümlesi / Alt Problem Cümleleri

Araştırmanın problemi, sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik özyeterlilikleri, disleksi öğrencilere yönelik öğretim tutumları ve disleksi bilgi düzeyleri nasıldır ve sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik özyeterlilikleri ile disleksi öğrencilere yönelik öğretim tutumları ve disleksi bilgi düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Alt Problemler

1. Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik özyeterlilikleri nasıldır?
2. Sınıf öğretmenlerinin disleksi öğrencilere yönelik öğretim tutumları nasıldır?
3. Sınıf öğretmenlerinin disleksi bilgi düzeyleri nasıldır?
4. Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik özyeterlilikleri ile disleksi bilgi düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
5. Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik özyeterlilikleri ile disleksi öğrencilere yönelik öğretim tutumları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
6. Sınıf öğretmenlerinin disleksi öğrencilere yönelik öğretim tutumları ile disleksi bilgi düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.4. Sınırlılıklar

Bu araştırmanın sınırlılığı Gaziantep BÜYÜKŞEHİR belediyesi sınırlarında bulunun resmi ve özel ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenleri ile çalışılmasıdır.

1.5. Varsayımlar

Araştırmanın varsayımı araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin ölçeklerdeki maddeleri bağımsız olarak ve gerçek düşünce ve duygularına göre yanıtladıklarıdır.

1.6. Tanımlar

Disleksi (Okuma Güçlüğü): Bireyin okuma becerisi başarısının beklenen düzeyin, bireyin eğitim ve zeka seviyesine göre altında ölçülmesidir. Bu güçlük ile ilgili anlamlı ve önemli sorunlar, okuma becerisine ihtiyaç duyduğu okul içindeki etkinlikler sırasında gözlemlenir. Okuma bozukluğu görülme oranı ilköğretim çağı çocuklarının ortalama %4'ündedir. Aslen İngiliz Doktor olan W. Pringle Morgan (1896)'ın tanımladığı okuma bozukluğu günümüzde en sık rastlanan öğrenme bozukluğudur. Disleksinin okuma becerisini ilgilendiren bilişsel aşamalardan geçen ve olması gerekenden farklı olan bir durum olduğu düşüncesi hakimdir. Harflerin karıştırılması, kelimelerin karıştırılması ve harflerin ve şekillerin tersten algılanması disleksinin görülen en belirgin özelliğidir. Bireyin yaşı, zekâ düzeyine paralel bir biçimde eğitimi düşünüldüğüne beklenen düzeyin anlamlı oranda aşağısında olan okuyabilme başarısı disleksi (okuma bozukluğu) tanısının temel özelliğidir. Bireylerin okuldaki başarılarını olumsuz yönde etkileyen neden okumada yaşanan güçlüklerdir (Motavallı, 2000; Alkan, 2008).

Kaynaştırma : Genel eğitim sınıflarında akademik ve sosyal eğitim programlarını dikkatli bir şekilde planlayarak ve değerlendirerek yerleştirilmesini amaçlayan özel gereksinimli öğrencilerin normal gelişim gösteren akranlarıyla birlikte eğitim aldıkları ortam olarak tanımlanmaktadır (Lewis ve Doorlag, 1999).

Öz yeterlik: Öz yeterlik kişilerin etrafında bulunan olaylara ve gerçeklere odaklandığı ya da basit şekilde bildiği durumlar diye bilinse de değildir. Esasında öz yeterlik; bireylerin sınırsız amaca hizmet eden hareketleri bir araya getirerek davranışın düzenlenmesinde ortaya çıkan bilişsel bilgi, sosyal beceri ve yetenekleri ayırt edebilmesidir (Bandura, 1982).

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE / KAVRAMSAL ÇERÇEVE / İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Özel Öğrenme Güçlüğü Kavramı

Özel Öğrenme Güçlüğü (ÖÖG) tanımı, ilk olarak 1962 senesinde Samuel Kirk tarafından kullanılmıştır. Kirk (1962) yaptığı tanım ile ÖÖG’yi duygu ve davranışsal bozukluk veya beyinsel işlev işlevsizliklerin neden olduğu bireyin okuma becerisi, yazma becerisi, matematik becerileri gibi akademik olan becerilerinde güçlükler, hızda yavaş olma ya da bozukluk yaşanması olarak belirtmiştir. Yaşanılan bu güçlükler bireyin duyuşsal olarak var olan yetersizliğinden, zihinsel yetersizliğinden veya eğitim alamama gibi durumlardan kaynaklanmamaktadır (Kirk, 1962).

Günümüzde kullanılan en yaygın tanım ise Amerikan Psikiyatri Birliği (APA) tarafından yapılmıştır. APA’ya göre ÖÖG, “Akademik becerilerin temeli olan okuma, yazma ve aritmetik gibi becerileri kullanmayı engelleyen, bir tür nörogelişimsel bozukluk.” olarak tanımlanmıştır (APA, 2013). DSM-5’te güncellenen tanımla birlikte ÖÖG’nin tanınmasına ilişkin yeni kriterler getirilmiştir. ÖÖG tanı ölçütleri bireylerin, uygun bir eğitim almasına rağmen temel akademik becerilerin bir veya birden fazlasında zorluk yaşamasıdır. Bunun yanında bu terim, genel öğrenme sorunları yaşayan çocuklardan zihinsel yetenekleri normal ya da üstün olanları kapsamaktadır (Topbas, 1998). Bireylerin öğrenme yetilerinde önemli etkisi olan okuma becerisi, yazı yazabilme ve matematik becerileri alanlarından birini veya daha fazlası öğrenme güçlüklerinden etkilenir (DSM-V; APA, (2014). DSM-V (2014) 'de disleksi (okumada zorluk), diskalkuli (matematikte zorluk) ve disgrafi (yazmada zorluk) olarak çoğunlukla üç farklı kategoride tartışılan, öğrenme güçlüğü nörolojik bir bozukluk olarak tanımlanır.

Disleksi (okumada zorluk): Disleksi, kelimeleri olduğu gibi ya da hızlı bir şekilde tanımda ve yazı ve kodları çözebilme becerilerinin zayıf olmasından kaynaklanan bir zorluk olarak tanımlanır. Disleksisi olan bireyler okuduklarını anlayabilme, okudukları kelimeleri yanlışsız olarak adlandırma, sözcükleri bir bütün olarak okuyamama ve harf-ses ilişkileri kurmada güçlük çekmektedir (Baydık, Ergül ve Bahap Kudret, 2012). Bireyin aldığı eğitim ve zekâ seviyesine göre, okuma başarı düzeyinin beklenen düzeyin aşağısında kalmasıdır. Bu güçlük, okuma becerisinin gerekli olduğu etkinliklerde anlamlı ve önemli sorunlar ortaya çıkarır. Disleksinin en başlıca özelliği harflerin ve sözcüklerin sırasının karıştırılması ve

algılamada terslik olması olarak belirtilebilir. Okumadaki zorluk, okuldaki akademik başarıyı olumsuz yönde etkilemektedir (Motavallı, 2000; Alkan, 2008).

Diskalkuli (matematikte zorluk): Matematik Öğrenme Güçlüğü (Dyscalculia); yazılı problemleri matematiksel problemlere dönüştürememe, bir probleme ait parçaları ayırmak için çizgiler kullanabilmede başarısızlık, yazma becerisinde hatalar ve büyüklük, algısal becerilerde sembolleri ve sayıları hatırlayamama, matematik terimlerini, kavramlarını, isimlendirme ve anlamada güçlük yaşama, şekilleri kopyalayamama, matematikte eldeli toplamada sayıyı unutma, matematiksel adımları sıraya koyma, nesneleri sayıp, tek haneli sayıları toplamada başarı gösterememe, dört işlem sıralaması yapamaması, birden fazla haneli sayıların özelliklerinin ayırt edilebilmesinde başarı gösterememe olarak tanımlanmaktadır (Ercan, 2001). Diskalkuli (matematik öğrenme güçlüğü)'ye sahip çocukların yaşlılarına benzer yöntemler kullandığını, fakat stratejilerini uygulayabilme sürecindeki süratleri ve becerileri anlamında farklılıklarına Geary ve arkadaşları (1992) tarafından dikkat çekilmektedir. Diskalkulili öğrenciler ihtiyaç duydukları yanıtı çoğunlukla el ve parmak hesabı veya objelerden faydalanarak erişeceklerdir. Şu sebeple bu öğrencilerin somut olmayan yollarla hesaplama yapma becerileri gelişmemiştir (Elemek, 2008).

Disgrafi (yazmada zorluk): Bireyin yaşından, zekâ düzeyinden ve eğitim seviyesinden, bireyden ulaşması hedeflenenin altında bir seviyede yazma becerisi göstermesidir. Disgrafi (yazma güçlüğü)'ye sahip bireylerde kötü yazı yazma, yazım kuralı ve noktalama işareti hataları yapma ve okunamayan el yazısı olmasından dolayı yazılı ifade bozukluklarına tanıklık edilmektedir. Görsel ve işitsel algıdaki güçlüklerine bağlı olarak yazma becerisinin kazanılmasında veya uygulanmasında görülen bozukluktur. Harflerin tersten yazılması, harflerin birbiriyle karıştırılması veya gördükleri harflerin ya da sayıların yazıya aktarılmasında zorluklar yaşanması görsel algıdaki yaşanan problemlerden kaynaklanmaktadır (Ercan, 2001).

2.2. Disleksi

Disleksi olan bireylerin eğitimine başlamadan önce en temel süreç, teşhis edilme süreci olduğu söylenebilir. Teşhis sürecinde disleksi olan birey teşhis edilir ve disleksi düzeyi belirlenir ve kişiye özel bir plan hazırlanır. Bu öğrencilere erken tanı konulması bu zorluğa karşı mücadelede çok değerli olacaktır. Schatschneider ve Torgesen (2004), disleksi riski taşıyan çocukların tedavisinde en önemli adımlardan birinin erken tanı ve fonolojik farkındalık alanında erken müdahale olduğunu belirtmektedir. Blaich, Bunce, Moore, Schauf ve Hurford'un (1994) araştırmalarında değindiği üzere, geç kalınmadan yapılan tanı ile disleksili bireyin erken tespiti mümkündür. Bu sebeple öğretmenler ve idareciler erken tanı ve teşhis sürecine gereken önemi vermelidir.

Disleksi ile ilgili çalışmalar Amerika ve Avrupa'da Türkiye'ye kıyasla çok daha erken başladığından tanı sürecinde profesyonelce çalışmalar yapılmaktadır. Bu ülkelerde disleksi olan bireylere ülkelerinin tamamında faydalanan ve birçok türü olan standartlaşmış testler ile tanı konulmakta ve güvenilir çıktılar vermektedir. Ülkemizde ise disleksili çocuklara yönelik standart olan testlerle yapılabilen ilk ve son tanı yöntemlerinden bahsetmek mümkün değildir. Ülkemizde de bu bireylerin erken yıllarda teşhis edilmesinde de sorunlar vardır. Türkiye'de ilkokulun sınıflarına ve ortaokulda eğitim gören ancak hiç okuyamayan veya okumakta zorluk çeken çok sayıda öğrenci var. Türkiye'de eğitim ortamlarında disleksi tanısında sorunlar olmasına rağmen, okuma sorunu olan bireylerin disleksi olup olmadıklarını ve hangi aşamalarda sorun yaşadıklarını belirlemek için geliştirilmiş düzenli ve standart bir çalışmadan bahsetmek zordur (Balcı, 2015). Disleksili bireyleri tanımlamak için Rehberlik Araştırma Merkezlerinin ve sınıf öğretmenlerinin gözlemlerine ve oluşturdukları değerlendirme araçlarının sonuçlarına dayanan daha öznel bir süreç bulunmaktadır. Bu, yapılan değerlendirmelerin sonuçlarının güvenilirliğini etkilemektedir. Gür (2013), ülkemizde disleksiği tanımlamak için uygulanan spesifik bir test olmadığını belirtmektedir. Bu kişilerin belirlenmesi ve değerlendirilmesi çoğunlukla öğretmenlerin inisiyatifine bırakılmıştır ve bireyin okuma zorluğunun gözlemleri ve kişisel değerlendirmeleriyle belirlenmesi beklenmektedir. Ancak Doğan (2013) çalışmasında Türkçe öğretmenleri ve ilkokul öğretmenlerinin disleksi (okuma güçlüğü) yaşayan öğrencileri belirlemede yeterli düzeyde olmadığını belirlemişlerdir.

Disleksi (okuma güçlüğü), ülkemizde son yıllarda eğitimcilerin dikkatini çekmeyi başaran, sosyal olarak tanınan bir kavram olmuştur. Bu nedenle ülkede disleksi alanındaki bilimsel araştırmalar şu anda çok sınırlıdır. Var olan çalışmaların sınırlı olması bu konuda

uzman akademik personelin sayısını etkilemekte ve bu durum üniversitelerdeki öğretmen adaylarının bu dersi programlarına dahil etmelerini olumsuz etkilemektedir (Balcı, 2015). Baydık, Ergül ve Kudret (2012) yaptıkları çalışmalarda; ülkemizdeki sınıf öğretmenlerinin disleksi konusunu kapsayan hizmet içi eğitimlere katılmaları gerektiğine dikkat çekmişlerdir. Doğan (2013), ortaokul Türkçe ve ilkokul sınıf öğretmenlerinin disleksi (okuma güçlüğü) alanında yeterli bilgi düzeyinde olmadıklarını vurgulamıştır. Öğretmenlerin değerlendirme ve başvuru aşamasında yaşadıkları bu sorunların temel nedeninin bu alandaki eğitim eksikliğinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Eğitim uygulamaları hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları için bu öğrencilere gerekli eğitimi veremezler. Çankaya ve Korkmaz (2012) ise araştırmalarında ilkokul öğretmenlerinin kapsayıcı eğitimle ilgili eğitiminin yeterli düzeyde olmadığını belirtmişlerdir. Abbak, Sığırtaç ve Hoş (2011), anaokulu öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim konusunda bilgi eksikliğine sahip olduklarından ve bu yetersizliklerin lisans eğitimi aldıkları sürede yeterli özel eğitim alanı dersi ve uygulamasına sahip olmamalarından kaynaklandığını belirtmektedir. Sonuç olarak öğretmenlerin disleksi konusundaki yetersizlikleri; öğrencilerin gözden kaçmasına neden olarak okumayı öğrenemeyen veya okumakta güçlük çeken bireyleri ve onların ailelerini çocukların eğitim hayatlarında birçok sorunla baş başa bırakmaktadır.

2.3. Kaynaştırma Eğitimi

Kaynaştırma eğitimi uygulamalarının tarihteki gelişim sürecine baktığımızda, ülkelere göre farklı biçimlerde geliştikleri ve birden fazla ülkede yapılan mevzuatla ilgili düzenlemeler neticesinde kaynaştırma eğitimi uygulamalarını benimsedikleri gözlenmektedir. Çeşitli zorluklarla karşılaşılan kaynaştırma eğitimi uygulamaları, tarihsel süreçte birçok ülkede özel eğitime ihtiyaç duyan bireyler açısından kıymetli bir eğitim modeli olarak süregelmektedir.

Kaynaştırma uygulamalarının farklı tanımlamalarının olduğu, literatürdeki çalışmalar incelediğimizde de karşımıza çıkmaktadır. Kaynaştırma, tüm öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamamanın yanı sıra birbirlerinin farklılıklarını öğrenmeye ve birbirlerine saygı duymaya dayalı okullar oluşturmayı amaçlayan bir yaklaşımdır (Salend, 1998). Kaynaştırma yaklaşımının odak noktasında engelli öğrenciler var gibi gözükse de tüm çocukların gereksinimlerine yönelik dizayn edilmiştir (Ferguson, 1996).

Rudd (2002) tam kaynaştırmayı, bütün öğrencilerin okullarındaki ve toplumlarındaki tüm fırsatlara sınıftaki eğitim vasıtasıyla erişebilmesinden daha kapsamlı bir felsefe olarak

görmektedir. Kaynaştırma, bireylerin eğitim ve gelişimlerini ortaya koyan planlı, gelişmiş ve kavram haline getirilmiş bir değer olarak tanımlamaktadır (Guralnick, 2001; Salisbury, 1990). Lindsay (2007) kaynaştırmayı, özel bir eğitim gereksinimi olan ve engeli olan öğrencilerin eğitime dahil olmalarını artırmak için geliştirilmiş önemli bir eğitim planı olarak tanımlamaktadır. Kırcaali-İftar (1992) ise kaynaştırmayı , genel eğitim derslerinde engelli öğrencilerin eğitimi olarak tanımlar bunun koşulu olarak da sınıf öğretmenine veya engelli öğrenciye destek eğitim hizmeti verilmesini belirtir. Kaynaştırma eğitimi uygulamalarının etkin olmasında en kıymetli unsurun, genel eğitim sınıfında bulunan özel gereksinimleri olup olmadığına bakılmaksızın sınıftaki öğrencilere ve öğrencilerin öğretmenlerine verilecek eğitim desteğidir (Gately ve Gately, 1993). Sucuoğlu ve Kargın (2010)'a göre kaynaştırma uygulaması, genel eğitim sınıflarında bulunan özel gereksinimli çocuğa verilen destek eğitim ile özel gereksinimli öğrencilerin eğitiminin devamı niteliğindedir; yani özel ihtiyacı olan öğrencilerin normal gelişim gösteren akranları gibi özel gereksinimli öğrencilere yönelik hiçbir hazırlık yapılmadan sınıfta bulunması demek değildir.

2.3.1. Türkiye’de Kaynaştırma Eğitimi

Kaynaştırma uygulaması, “Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu” çıkmasıyla ülkemizde de uygulanmaya başlamıştır (MEB, 2010). Kaynaştırma kavramının uluslararası literatürdeki tanımına uygun olarak ele alınması 1988 senesinde yayınlanmış olan özel ihtiyaçları olan bireylerin akranlarıyla aynı ortamlara entegrasyonu konusunu içeren genelgeyle olmuştur. 2 yıl sonra gerçekleşen XIII. Milli Eğitim Kurulu (1990)'nda karara bağlanan durumlar neticesinde 1991 senesinde kaynaştırma eğitimi programlarının genişletilmesi, bu programlarda kayıtlı engeli bulunan öğrencilerin eğitiminin bireysel planlarının yapılması, bu eğitimlerinin alanında uzmanlığı bulunan bireyler tarafından verilmesi ve takibinin yapılması amacıyla "1. Özel Eğitim Kurulu"nın toplanmasına karar verilmiştir (Uysal, 2003). 1950 yılı ve 1992 yılları arasında 75 özel eğitim okulu açılırken, 1992 yılı ile 1995 yılları içerisinde 75 okul açılmış ve toplam okul sayısı 150 okula ulaştırılmıştır (Sucuoğlu ve Kargın, 2010). Ülkemizde engellilere destek eğitimi veren okulların sayısındaki artış olmasına rağmen 1992 ile 1993 eğitim-öğretim dönemlerinde kapsayıcı eğitimin daha fazla yerde olması amacı ile 12 adet şehirde tüm kademelerde uygulanan pilot okul sayısı 88 olmuştur (Sucuoğlu ve Kargın, 2010).

"İlkokullarda Özel Eğitim Uygulamaları" başlığı altında "kaynaştırma" adıyla diğer uygulamalardan bağımsız biçimde geçmesi 22 Haziran 1992 tarihli Zihinsel Engelli Çocuklara Yönelik Eğitim Uygulamaları Yönetmeliği ile olmuştur. Bu bölümdeki madde sayısı dokuzdur ve ilgili uzmanlar tarafından yapılacak gözlem sonucunda eğitilmesi mümkün olacağı belirlenen bireylerin eğitimi ve yeteri kadar öğrenci bulunmaması halinde zihinsel engelli çocukların eğitimi bütünleştirilerek sürdürülecektir. Özel derslerin açılmadığı ve bir öğrencinin dahil edilmek üzere bir sınıfa atanacağı durumlarda ilkokullarda normal derslere, çok zorunlu bir durumda bu sayının ikiye çıkarılabileceği belirtilmiştir ve bu öğrencilerin bulunduğu sınıflardaki öğrenci sayısı, diğer bütünleşik olmayan sınıflardan 5 öğrenci sayısı daha düşük olarak düzenlenecektir. Bu işle yetkili kurum olarak Rehberlik ve Araştırma Merkezleri'nin adı geçmektedir. Bu yönetmeliğin içeriğinde okul yöneticilerinin bulundukları sınıfta zihinsel engelli çocukların eğitim ve öğretimi için gerekli eğitim ortamını sağlayacak önlemleri almakla yükümlü oldukları belirtilmektedir (MEB,1992).

573 sayılı Kanun Hükmünde Kararname çok önemlidir çünkü ülkemizde özel gereksinimli çocuklarla ilgili en kapsayıcı yasal düzenleme ,1997 yılında kabul edilen bu düzenlemedir. (Sucuoğlu ve Kargın, 2010). Bu kararnamenin 12. maddesinde kaynaştırmanın tanımı şu şekilde verilmiştir; "özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin diğer bireylerle etkileşimde bulunabilmeleri ve eğitim hedeflerine en üst düzeyde ulaşabilmeleri için geliştirilen eğitim ortamları" (Kuz, 2001). 1992 senesinde hazırlanan yönetmelikten daha detaylı olarak kaynaştırma eğitimi uygulamalarının nasıl yürütüleceği bu madde ile tanımlandığına rastlanmaktadır. 12. Madde ile "Özel eğitime ihtiyacı olan kişilerin eğitiminin, her tür ve düzeydeki okul ve kurumlarda uygun yöntem ve teknikler kullanılarak hazırlanan bireysel eğitim planlarına uygun olarak akranlarıyla beraber gerçekleştirildiği" görülmekle birlikte, halen bir açıklama yapılmamaktadır (Diken, 2010). Yetersizliği bulunan çocukların eğitiminin akranlarıyla beraber uygun seçilen yöntem ve teknikler ile devam ettirmesi ve özel önlemlerin alınması kararnamenin içeriğinde belirtilen kararlardandır. Kaynaştırma eğitimi, bireysel eğitim planları ve özel eğitime destek kavramları 2916 sayılı kanundan ayrı olarak bu kararname de daha ayrıntılı biçimde belirtilmiştir. Kararnamenin eski kanundan fazlaca ayrıntılı olmasına rağmen tartışılan kavramların nasıl, nerde ve kimin gerçekleştirileceği herkesin anlayacağı biçimde ifade edilmemiştir (Sucuoğlu ve Kargın, 2010).

Normal sınıflar yani engelsiz akranlarıyla birlikte eğitim gördükleri kapsayıcı sınıflar, özel gereksinimi olan bireyler için en az kısıtlayıcı eğitim ortamıdır (MEB, 2010). Bu konu, 2006 yılı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde "en az kısıtlayıcı eğitim ortamı" ve "özel

eğitime muhtaç birey" olarak tanımlanmıştır; öğrencilere dil becerileri, iletişim ve sosyal davranışları ile düzeylerine göre bilgi becerilerin toplumla bütünleşmelerini sağlamak ve sahip olmayan akranları ile birlikte olabilmeleri için destek eğitim hizmetlerinin verildiği eğitim ortamlarının en uygunu olarak tanımlanmaktadır.

573 sayılı Özel Eğitime İlişkin Kanun Hükmünde Kararnameye dayandırılarak hazırlanan ve 2000 yılının Ocak ayında, kaynaştırmaya ilişkin ayrıntılı ve uygulamalı açıklamalara değinilen Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği' yürürlüğe girmiştir. Kaynaştırmanın tanımı, "Özel eğitime muhtaç bireylerin eğitim-öğretimlerini okul öncesi, kreş, ilkokul, ortaokul ve yaygın eğitim veren kurumlarda birlikte sürdürmeleri ilkesinden hareketle, destek eğitim hizmetlerinin verildiği özel eğitim uygulamaları" olarak yönetmeliğin 67'nci maddesinde bulunmaktadır (MEB, 2000). Verilen tanımlama ile birebir aynı olacak şekilde, 2006 yılındaki aynı isimli yönetmelikte bulunur. Kaynaştırmanın hakkında 2 Eylül 2008 tarihinde yayımlanan genelge, milli eğitim bakanlığında çalışan eğitimci ve idarecilere duyurulmuş ve alınması gereken tedbirler alınmıştır. "Kaynaştırma Yoluyla Eğitimde Öğretmenlere Öneriler" başlıklı genelgenin ekinde, özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin kaynaştırma yoluyla eğitimlerine ilişkin yetersizlik türlerine göre öneriler yer almaktadır. Genelgede, özel eğitime ihtiyacı olan çocuklar, herhangi bir engeli olmayan akranları ile aynı sınıfta eğitimlerine devam edebilecekleri gibi özel eğitim derslerinde yarı zamanlı eğitimlerine devam edebilirler. Yarı zamanlı kaynaştırma uygulamaları, aynı sınıfta veya ders dışı etkinliklerde engeli olmayan akranlarıyla birlikte bazı sınıflara öğrencilerin katılımı ile yapılır. Ancak 2 Eylül 2008 tarih ve 2008/60 sayılı "Kaynaştırma Yoluyla Eğitim Uygulamaları" genelgesi, Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü tarafından yürürlükten kaldırılmıştır.

Normal sınıflarda eğitimlerine devam eden yetersizliği bulunan çocuklar için bulundukları seviyelerine kaynaştırma plan ve içeriklerinin oluşturulması 15. Milli Eğitim Kurulu'nda verilen kararla olmuştur (Şura Raporu, 1996). Katılımın vurgulanması; 17. Milli Eğitim Kurulu ve 9. kalkınma Planı'n içeriğinde de mevcuttur. Kapsayıcı eğitimin uygulandığı okullara personel sağlamak ve özel eğitimde kapsayıcı eğitimi uygulayabilecek ilkokul öğretmenleri yetiştirmek amacıyla; 2006 yılının Kasım ayında 17. Milli Eğitim Kurulu (MEK)'nda, öğretmenlerin lisans eğitimlerinde alınan ders içeriklerinin düzenlemelerinin yapılmasına karar verilmiştir (MEB, 2009). Bazı derslere engeli olmayan akranlarıyla birlikte katılan öğrenciler veya ders dışı etkinliklere birlikte katılarak gerçekleştirilen çalışmalar, yarı zamanlı kaynaştırma uygulamaları olarak tanımlanmaktadır (MEB,2017)

“Bütünleşme” kavramının kaynaştırma ile birlikte dikkat çekmesi 2017 yılı 19 Eylül’ünde yayınlanan “Kaynaştırma/Bütünleşme Yoluyla Eğitim Uygulamaları” konulu 2017/28 sayılı genelge ile olmuştur. Son olarak 2022 yılında hazırlanan “Kaynaştırma/Bütünleşme Yoluyla Eğitim Uygulamaları Ulusal Eylem Planı” ile kaynaştırma/bütünleşme eğitime dahil olan öğretmen, öğrenci, ebeveyn ve çeşitli uzmanların artmaya başlayan ihtiyaçları ve çeşitlenen temennilerinin karşılanması amaçlanmıştır(MEB, 2022). Bu plan 4 temel politika alt başlıkları ile uygulamada birlik sağlanmasını ve yaşanan problemlerin çözüme kavuşmasını hedeflemektedir. 4 temel politika başlıkları “Eğitim Öğretime Erişim”, “Eğitim ve Öğretimde Kalitenin Artırılması”, “Farkındalık ve Tutum Artırma” ve “Yasal Düzenlemeler” başlıklarından oluşmaktadır. Bu başlıklar altında 2022-2026 yılları arasında uygulanması beklenen hedefler bölümler halinde yıllara paylaştırılmıştır (MEB,2022).

2.3.2. Disleksi Öğrencilerin Kaynaştırma Eğitimi

Öğrenme stratejileri, öğrenene ait stratejiler, öğrenme materyali ve öğrenme ortamı ile ilgili faktörler, öğrenme işini olumsuz ve olumlu biçimde etkileyen farklı faktörlerdir. Okul hayatında başarılı olacağı düşünülen her çocuğun bu faktörlerle ilgili bir sorunu olmayan çocuklardır. Ancak önemli bir sorunu olmadığı halde okul başarısız olarak görülen fazla çocuk tespit edilmektedir (Altuntaş, 2010; Bacanlı, 2004). Bu çocuklar okuma, yazma, konuşma, duyma, görme ve aritmetik problemlerin bir tanesinde ya da hepsinde zorluk yaşasalar da bu çocuklar; zihinsel, görsel, işitsel, duygusal ve sosyal problemleri yaşamazlar (Şenel, 1998). Disleksi ile uğraşan ilk bilim insanlarından Morgan (1896), başarılı oldukları alan sayısı fazla olsa da; matematik, okuma ve yazma gibi beceriler de daha fazla problem yaşamalarına disleksi denildiğini belirtmiştir.

Öğrenme güçlüğü; sözlü veya yazılı anlatımları anlama veya kullanma ile ilgili süreçlerden bir veya daha fazlasında eksiklikleri olanlardır ve belirtilen yetersizliklerin sonucunda okuma, dinleme, konuşma, yazma veya aritmetik işlemleri gerçekleştirmede zorluklar gözlenir. Öğrenme Güçlüğü (ÖÖG)’nün alt güçlükleri; okuma güçlüğü (disleksi), yazılı anlatım güçlüğü (disgrafi), matematik güçlüğü (diskalkuli) dır. Amerika’daki öğrenme güçlüğü yaşayan çocukların yaklaşık olarak % 80’inde disleksi vardır ve diğer öğrenme güçlükleri% 20’dir. Verilen oranlar ile incelediğimizde disleksi ile öğrenme güçlüğü arasındaki bağlantı oldukça güçlü bulunmaktadır (Lerner, 1989; Balcı, 2015; IDEA, 2004).

Okuma becerisi, çocuklarda doğal biçimde oluşmayan bir beceridir. Bir beceri olan okuma, insan hayatında kazanılan beceriler arasında en zor ve karmaşık olanıdır. Nörolojik engeli olan herkes konuşma becerisini kazanabilirken, okuma becerisini herkes kazanamaz. Okuma becerisinin konuşmaktan daha kesin görsel, işitsel ve zihinsel süreçler gerektirmesi buna sebep olarak gösterilmektedir. Okumayı öğrenmek genellikle dış destekle başarılabilen bilişsel ve dilsel bir beceridir. Dil işleme süreçlerinde, beynin belirli bölgeleri, beynin halihazırda var olan bilişsel rezervleri okumayı öğrenirken kullanılmasından dolayı dilbilimsel ve bilişseldir. Amerika Birleşik Devletleri'ndeki (ABD) Ulusal Okuma Paneli'nin bulgularına göre, bireylerin okumayı öğrenme süreçlerinde 5 temel beceri üzerinde durulmaktadır. Fonolojik farkındalık, fonoloji, akıcılık, kelime bilgisi ve anlama, beş temel beceriyi oluşturur. Bireyler doğrudan, sistematik ve anlaşılır bir şekilde verilen okuma eğitimi ile okumayı öğrenmeleri için bu süreçlerden geçmesi gerekir. Öğrencilerden çoğunluğu bu süreçten sorunsuz geçerken, bazılarının bu süreçte sorunları var. Önceden öğrenilen bir problemle karşılaşmadığı halde okuma becerisinde güçlüklerin olduğu bu probleme disleksi denir (Balcı, 2017).

Okul öncesi dönemden başlayarak devam eden bir süreç olan okuryazarlık öğretimi, ilkokulda devam eder. Türkiye'de arka plan oluşturulmak için okul öncesi dönemde, erken okuryazarlık aşamasından başlayarak, sesleri hissetme süreci ile desteklenir. Okuma eğitimi ilkokulun birinci sınıfında başlar. Bununla birlikte, okul öncesi dönemde disleksi ipuçları gözlemlenebilir. Eğitimcilerin bu öğrencileri belirlemede daha başarılı olmaları erken okuryazarlık konusunda deneyimli ve bilgili olmalarıyla ilişkilidir. Ancak Ergül ve ark. (2014) okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarında yaptıkları uygulamaların erken okuryazarlık becerilerini desteklemediği ve bunun nedeninin de bu konuda yeterli bilgilerinin olmadığı bulgularına okul öncesi öğretmenlerinin önemli bir bölümünü inceleyerek ulaşmıştır. Doğan (2013) ve Altuntaş (2010), okul öncesi öğretmenlerine ek olarak sınıf öğretmenlerinin de okuma güçlüğü alanında kendilerini yetkin hissetmediklerini belirtmişlerdir.

İngilizcenin konuşulduğu toplumlarda yapılan disleksi ile ilgili çalışmalarda, disleksi ile karşılaşma oranının bu popülasyonların %3 ila %10'una, hatta bazen %20'sine sahip olduğu görülmüştür (Akhtar, 2008; Snowling, 2000). Böyle fazla bir karşılaşma oranına sahip olan disleksi için müdahale yöntemi eğitsel olarak faydalı olacaktır. İhtiyaçları doğrultusunda hazırlanan okuma programları ile bu öğrencilerin bu zorlukları büyük ölçüde aşmaları mümkün olabilmektedir. Eğitimcilere düşen sorumluluk bu eğitimsel tedavi sürecindeki en büyük sorumluluktur. Sınıfındaki bireylere ait okuma deneyimlerini özenle izleyen bir

öğretmen, erken teşhis için yardımcı olacaktır. Sınıf seviyesi ilkokul 3. Sınıf olmadan tanı konulan, eğitime müdahale sürecini başlatan ve başarılı sonuçlar elde eden dislektik bir öğrencinin diğer öğrencilerle aynı düzeyde akademik başarıya erişmesi ve psikolojik olarak geride kalmaması çok önem arz etmektedir. Farklı bir durumda okumayı öğrenmemiş ve arkadaşlarından başarı düzeyi düşük olan çocuklar duygusal sorunlarla karşılaşp, yetersizlik hissi çekmesine neden olacaktır. Dislektik çocukların yetişkinlik dönemlerinde bile devam eden sosyal ve duygusal sorunları olduğunu ve ilkokulda olumlu deneyimleri olan bireylerin engellerini daha kolay kabul etmektedirler (Hellendoorn ve Ruijsenaars, 2000). Farmer, Riddick, Sterling ve Morgan (1999), dislektik insanların lisans eğitimi yıllarında bile düşük bir benlik algısına sahip olduklarından bahseder. Araştırmacı Ingesson (2007) ise önemle durduğu husus dislektinin bireyler üzerindeki olumsuz etkilerini anlatırken erken teşhisidir

Humphrey (2003), dislektik çocuklar için olumlu bir benlik duygusu geliştirmede öğretmenlerin rolü çok önemli olduğunu savunmaktadır. Öğrencilerdeki akademik ilerlemeyi öğretmenler yaptıkları çalışmalarla artırabilirler (Exley, 2003). Bu sebeple eğitimcilerin dislektinin farkında olmaları çok önemlidir. Buna rağmen öğretmenlerin disleksi farkındalığının zayıf olduğunu gösteren çalışmalar bulunmaktadır. Joshi ve Binks- Cantrell (2011), öğretmenlerin disleksi ile mücadele için gerekli bilgiye sahip olmadıklarını ortaya koymuştur. Kuveyt'te yapılan bir çalışma ile öğretmenlerin çoğunluğunun sınıfta disleksi olan öğrencileri tanımlamak için gerekli eğitim, bilgi ve becerilerden yoksun olduğu belirtilmektedir (Aladwani ve Al Shaye, 2012).

2.4. Özyeterlik

Öz yeterlik, bireyin sayısız amaca hizmet eden hareketleri bir araya getirerek davranışın düzenlenmesinde ortaya çıkan bilişsel bilgi, sosyal beceri ve yetenekleri ayırt edebilmesidir; bunun aksine kişinin etrafındaki gerçeklere ve olaylara odaklandığı veya basitçe bildiği durumlar değildir (Bandura, 1982). Yani öz yeterlik kavramı; bireylerin davranışa yönelik faaliyetlerinin seçilmesi, zor durumlarda nitelik ve kalıcılıklarının belirlenmesine yardımcı olmaktadır (Bandura ve Adams, 1977). Öz yeterlik, bireylerin duyarlı olmalarını ve performanslarını artırmalarını sağlamak için davranış değişikliklerine yardımcı olur (Bandura ve Adams, 1977). Buna bağlı olarak yüksek performans gösteren birey, öz yeterlik inançlarını güçlendirir (Bandura, 1999).

Öğretmen görevi öğrenmeye rehberlik eden ve öğrenciye anlamlı öğrenme sağlamaktır. Öğrenme, öğrenme deneyimlerinin bir sonucu olarak ortaya çıkan davranış değişikliği sürecine verilen addır. Öğrenme deneyimlerini düzenlemek ve istenen davranışların öğrenci tarafından edinilip edinilmediğini değerlendirmek, öğretmenin çeşitli öğretim yöntem ve tekniklerini kullanarak yaptığı görevidir (Kılıç, Kaya, Yıldırım ve Genç, 2004). Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği nitelikleri kazanabilmeleri, iyi bir eğitim almanın yanı sıra görev ve sorumluluklarını tam olarak yerine getirebilecekleri inancından kaynaklanmaktadır (Yılmaz, Köseoğlu, Gerçek ve Soran, 2004). Guskey (1987) öğretmenin etkinliğini açıklamak için "bir öğretmenin öğrencisinin performansını ne ölçüde etkileyebileceğine olan inancı" ifadesini kullanmıştır.

Soodak ve Podell (1993), öğretmenlerin öğretim tutumları yüksek düzeyde olan öğretmenlerin öz yeterlik algısının yüksek olduğunu dile getirmişlerdir. Ancak aynısını yapmaya daha az istekli olan öğretmenler ise öz yeterlik algısı düşük öğretmenlerdir. Yani, çaba, sabır ve dayanıklılığın yüksek olması için öz yeterlik algısı o kadar yüksek olması gerekir (Pajares, 1996).

2.4.1. Kaynaştırma Eğitime Yönelik Özyeterlik

Kaynaştırma eğitimi, özel eğitime muhtaç bireylerin eğitime dayalı, eğitim hizmetlerini destekleyen ve akranlarıyla birlikte kamu veya özel öğretim kurumlarında devam eden özel bir eğitim uygulamasıdır (Milli Eğitim Bakanlığı, 2015). Okullarda kaynaştırma eğitiminin uygulanması için, engel tür ve düzeyinin sınırı yoktur. Bireysel farklılıklar göz önünde bulundurularak ihtiyaçların belirlenmesi sonucunda bireyselleşme, farklılaşma ve adaptasyonlarla kaynaştırma uygulaması gerçekleştirilmektedir (Kırcaali İftar ve Uysal, 1999, Diken, 2013).

Sınıf öğretmenlerinin genel olarak kaynaştırma eğitimi konusunda hizmet içi eğitim almak istedikleri ve buna neden olarak bu konuda da yeterli bilgiye sahip olmadıkları, sınıf öğretmenleriyle yapılan bir çalışmada görülmüştür (Vural ve Yıkılmış, 2008). Engellilik çalışmalarıyla ilgili hizmet içi eğitimlerde önemli olanın, eğitimciler ve fakülteler arasında iş birliği ve iletişim ihtiyacının olduğu belirtilmiştir (Cosier ve Pearson, 2016).

Kaynaştırma eğitimi tecrübesi olan öğretmenlerin yeterliliğinin engelli öğrenciler için faydalı olduğu, ancak kapsayıcı eğitimi bilmeyen öğretmenlerin yeterliliğinin faydalı olmadığı görülmüştür. Bu nedenle öğretmenler bireyselleşme, farklılaşma ve uyumun belirlenmesinde aktif kişilerdir. Dolapçı (2013)'ya ait çalışmada, kapsayıcı eğitim konusunda bilgi sahibi öğretmen adaylarının öz yeterlik algıları arasında olumlu yönde bir fark olduğu belirtilmiştir. Bu farkın belirlenmesi nedeniyle kaynaştırma eğitimine ihtiyacı olan öğrencilerin eğitiminde öğretmen öz yeterliği önemlidir.

İnsanların nasıl hissettiğini, düşündüğünü, motive ettiğini ve davrandığını öz yeterlik inançları belirler. Öz yeterliğe inancı güçlü olan bir birey, başarısını ve kişisel refahını ileri bir düzeye çıkarır. Yeteneklerine güveni fazla kişiler, çaba gerektiren görevlerden, uzaklaşılabilir tehditlerden ziyade başarabilecekleri güçlükleri denerler ve meşgul oldukları etkinliklerde daha fazla etkileşimlere sahiptirler. Ayrıca stresi ve depresyona karşı savunmasızlığı azaltarak, tehlikeli durumlarda kendilerini kontrol edip kişisel başarı sağlarlar (Bandura, 1994). Finlandiya ve Güney Afrika'da araştırmada bulunan Savolainen, Engelbrecht, Nel ve Malinen (2012), yeni öğretmenlerin sınıflarında özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilere karşı farklı tutumlar sergilediklerini, öz yeterlik inancı yüksek deneyimli öğretmenlerin ise kaynaştırma eğitimine yönelik olumlu tutumları olduğunu bulmuşlardır.

Öğretmen yetenekleri öz yeterlik ile ilgili önemli konulardan biridir. Eğitim etkinliği düşük öğretmenler, öğrencileri okumaya zorlamak için olumsuz yaptırımlara dayalı yöntemleri tercih ederken; öğretmenlik yetenekleri yüksek olan öğretmenler ise öğrencilerinin motivasyon ve bilişsel gelişimlerini artırabilir (Bandura, 1994). Bu nedenle, öğretmenlerin öz yeterliliği, öğrencilerinin becerilerini ve öğretmenlik potansiyellerini artırmaya yarayan güçlü bir denetleyici vazifesi görür (Gavora, 2010). Öğretmenlerin yetersizliği bulunan bireylere karşı yeterliliklerini artırmak maksadıyla kapsayıcı eğitimin uygulanmasında eğitimleri ve maddi gelişimleri çok önemlidir. Bu önem göz önüne alındığında kapsayıcı eğitime ihtiyaç duyan öğrenciler kendilerini topluma ait hissedebilir. Ayrıca literatür taraması dikkate alındığında kapsayıcı eğitimde öğretmenlerin öz yeterliliklerinin önemli olduğu görülmüştür (Bandura, 1982). Ayrıca kapsayıcı eğitime sahip öğretmenlerin öz yeterlilikleri olumlu yönde artsa da, eğitime yeni başlayan öğretmenlerin kapsayıcı eğitime karşı farklı tutumları olması da mümkündür (Gözünmüş, 2004). Öğretmenlerin kapsayıcı eğitim konusunda kendilerini yetersiz görmeleri ve sınıf ihtiyaçlarının karşılanmaması farklılığın nedenidir (Bornman ve Donohue, 2015). Öğretmenlerin önce kendilerine inanmaları, ardından öğretmenin bu eğitimi

vermesi için ihtiyaç duyduğu beceri veya yeteneklerin farkında olmaları kaynaştırma eğitiminin verimli olmasına yarar sağlar.

2.5. Öğretmen Tutumları

Bireylerin davranışlarını belirleyen önemli boyutlardan biri tutumlardır. Bir bireyin bir obje ya da uyarana karşı tutumunun ne olduğunu bilebilirsek o bireyin ilgili uyarana karşı davranışının da ne olacağını tahmin edebiliriz (Üstüner, 2006). Bunun yanında öğretmenlerin sınıflarındaki öğrencilerini ilgilendiren en önemli kişilik unsurlarından biri tutumlardır. Öğretmenlerin, öğrencilerin kişiliğine ve öğrenmesine olan etkisi; öğretmenlerin okul çalışmalarına ve öğrencilere karşı tutumlarına bağlıdır (Çetinkaya, 2007). Tutumlar, öğrencilerin başarılarında önemliyken, öğretmenlerin tutum ve davranışları da öğrenme işinin gerçekleşmesinde ve öğrencileriyle olan ilişkilerinde önemlidir (Yıldız, 1997).

Fındıkçı (1991)'ya göre öğretmenlerin öğrencilerine karşı olumlu tutumları ya da olumsuz tutumlarında, sahip olduğu kişilik özellikleri ve aldığı eğitimler gelmektedir. Bireylerin sahip oldukları tutumlarının kendi yaşamlarını etkiliyor olmasının yanında kendileri dışındakilerin yaşamını etkilemesi bakımından da öneminin olduğu bilinmektedir.

2.5.1. Disleksili Öğrencilere Yönelik Öğretmen Tutumları

Disleksi bilgisi eğitimcilerin disleksili öğrencilerine yönelik tutumlarını etkilemektedir (Stampoltzis, Tsitsou ve Papachristopoulos, 2018). Soyut olan disleksiye yönelik tutumlar olmakla birlikte, disleksik öğrenciler üzerindeki etkileri (örneğin, öğrencilerin başarılarının düşük olması, eğitimcilerin eğitim süreçlerine uyum sağlayamaması) somuttur. Bu nedenle öğretmenlerin disleksiye yönelik tutumları sadece öğretmenlerin öğretim sürecini etkilemekle kalmaz; disleksili öğrencilerin de eğitim süreçlerini ve akademik başarılarını da etkilemektedir.

Sadece akademik öğrenimlerini değil, okul başarılarını, sosyal ilişkilerini ve sosyal katılımlarını da olumsuz etkileyen bu durum öğrencilerin yaşadıkları bu zorluklardandır (Colenblander, Ricketts ve Breadmore, 2018; Seçkin Yılmaz ve Erim, 2019). Dilin fonolojik bileşenlerinin disleksili öğrencilerin karşılaştığı bu zorluklara neden olduğu düşünülmektedir (Eden, Olade, Evans, Krafnick ve Alkire, 2016; Seçkin Yılmaz ve Erim, 2019).

Disleksili öğrencilerin okul sürecinde yaşadıkları akademik ve sosyal zorluklar, bu öğrenciler için düşük başarı beklentileri oluşturur ve genellikle öğrenci öğretmenleri tarafından etiketlenir (Clark, 1997; Stampoltzis, Tsitsou ve Papachristopoulos, 2018). Etiketleme, belirli özellikler nedeniyle bir gruba karşı tutumlarının olumlu olmamasıdır (Dovidio, Major ve Crocker, 2000). Elias (2014), Jussim ve Harber (2005), disleksili öğrencilere yönelik tutumların öğretmenlerin başarılarına da etkisinin olduğunu; olumsuz tutum olumsuz başarıya götürdüğünü belirtmişlerdir. Ayrıca, öğretmenler değerlendirmelerinde bu öğrencilere yönelik başarı kriterlerini olumsuza çevirme eğilimindedirler. (Hornstra ve ark., 2010; Krischler ve Pit-ten Cate, 2019). Öğretmenlerin disleksi hakkında kapsamlı ve yetkin bir bilgiye sahip olmadıklarına dair veriler; hatta disleksi ile ilgili kavram hataları konusunda hiç farkındalık geliştirmediklerine dair bulgulara ulaşılmıştır.

Disleksili öğrencilerle ilgili yanlış algılamalar, yanlış anlamalar ve bilgi eksikliği, bu öğrencilerin doğru bir şekilde tanımlanmasını, bireyselleştirilmiş eğitim planlarının hazırlanmasını, öğretim materyallerinin uyarlanmasını ve öğrencinin değerlendirilmesini zorlaştırır. Aynı zamanda, paydaşlarla iş birliği sürecinde engellilikle ilgili zorluklara neden olabilir. Sonuç olarak, disleksili öğrencilere yönelik yanlış anlamalar, yanlış anlamalar ve bilgi eksikliği, özel eğitim süreçlerinin nitelikli bir şekilde yürütülmesini engelleyebilir (Sümer Dodur ve Altındağ Kumaş, 2021).

Bu durumda, öğretmenlerin bu özel eğitim süreçlerini gerektiği gibi yürütebilmesi için yeterli yetkinliğe sahip olmamaları, öğretmenlerin mesleki öz yeterlik algılarını ve öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerin akademik başarılarını olumsuz yönde etkileyebilir (Yıldız ve Melekoğlu, 2020). Ancak, etkili entegrasyon başvuruların gerçekleştirilmesi sürecinde disleksili öğrencilerin eğitiminde her öğrencinin ihtiyaçlarının belirlenmesi, bunlara odaklanılması ve buna göre plan yapılması gerekmektedir (Kuruyer ve Çakıroğlu, 2017; Martan, Skočić Mihić ve Matošević, 2017).

2.6. Disleksi Bilgi Düzeyi

Bir asırdan fazla bir süredir literatürde olmasına rağmen, “disleksi” hala kavram yanlışlıklarının içinde bulunmaktadır. Sonuç olarak, disleksi kelimelerde zorluk anlamına gelmektedir (Catts ve Kamhi, 2005). Kelimeleri akıcı biçimde okumada, kelimeleri çözmede, hecelemede ve okunan cümleleri anlamlandırmada öğrenme güçlükleri anlamını taşımaktadır (Amerikan Psikiyatri Birliği, 2013). Dilin fonolojik bileşenindeki bir bozukluktan kaynaklanana zorluklar bu bireylerin okumada zorluk çekmesine neden olur (Eden, Olade,

Evans, Krafnick ve Alkire, 2016). Bu zorluğun nedeni farklı zihinsel, fiziksel ve duyuşsal yetersizlik durumları değildir (APA, 2003)

Disleksiye ait sebepler kesin olarak bilinmemektedir. Biyolojik kökenli nörogelişimsel bir bozukluk olduğu belirtilmektedir. Disleksili bireylerde beyin sözel ve sözel olmayan bilgileri etkin ve doğru işleyememesinin nedeni; genetik, epigenetik ve çevresel faktörlerin etkileşimidir. (Acar, 2018). Disleksisi olan bireylerin fonolojik bilgileri bellekle ilgili önemli zorlukları vardır (Ramus, 2003; Snowling, 2000).

Literatürde disleksi prevalansı ile ilgili farklı bilimsel sonuçlara ulaşılmaktadır. Okula devam eden bireylerde disleksi insidansının %5-15 arasında değişiklik gösterdiği belirtilmektedir (Schulte-Korne, 2010). Prevalans bulgularındaki farklılıklar, değerlendirme yöntemleri, tanı kriterleri ve çalışma katılımcılarının dil, sosyokültürel ve sosyoekonomik farklılıkları ile açıklanmaktadır (Habib ve Giraud, 2013; Vlachos ve ark., 2013). Ancak ülkemizde prevalans üzerine bir çalışma bulunamadı.

Dil gecikmesi-bozukluğu disleksili çocuklar okul öncesi dönemde gözlenmektedir (Snowling ve Hulme, 2017) . Yanlış telaffuz edilen kelimeler, sözel dil becerileri ve sözlü bilgiyi hatırlamak (APA, 2013). Disleksi tanısı konulabilmesi için çocuklar ilkökula başladıktan sonra okumayı öğrenememesi gerekmektedir (Lombardino ve Gauger, 2014).

Harf-ses ilişkileri kuramama, kelimeleri akıcı ve doğru bir şekilde çözmemeye ve heceleme öğrenmede zorluklar, disleksili çocukların okumayı öğrenirken yaşadığı zorluklara örnektir. Schulte-Korne (2010)'a göre okuduğunu anlama ve heceleme güçlükleri de kelime okuma güçlüklerine ek olarak görülebilmektedir. Okumadaki güçlükler beraberinde akademik ve sosyal başarısızlık getirir (Colenblander, Ricketts ve Breadmore, 2018). Okulu bırakan sayısının ve üniversiteye devam etmeyen öğrenci sayısının çok olması bu bireylerin yaşadıkları zorlukların sonucudur (Hakkarainen, Holopainen ve Savolainen, 2015; Murray, Goldstein, Nourse ve Edgar, 2000). Bu güçlük hayatın okuldan sonraki döneminde de bireye eşlik edebilir ve beraberinde çeşitli problemleri de getirir (Aro ve ark., 2018; Fawcett, 2016; McLaughlin, Speirs ve Shenassa, 2014; Shaywitz ve Shaywitz, 2005; Swanson, 2012). Disleksi yaygın bir nörogelişimsel ve kalıtsal bir bozukluk olarak tanımlayabiliriz. Bu bozukluk okumada yaşana öğrenme güçlüğünü ifade eder. Disleksi okuma başarısının yanında akademik başarıyı, örgün eğitimi, çalışma hayatını, ekonomik durumunu, duygusal ve sosyal hayatına da etki eder. Bu olumsuz etkilerin azalması için erken yaşlarda tanılama ve sağaltım

gereklidir, böylece okuma becerilerinde gelişim gözlenebilir (Elbro ve Petersen, 2004; Hindson ve ark., 2005; Regtvoort ve Leij, 2007).

Bir öğretmenin; öğretim kararlarını ve uygulamalarını etkileyen neden olarak okuma-yazma becerileri ve okumayı öğrenme konusundaki bilgi ve inanç düzeyi olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin okuma başarısının öğretmenin bilgi düzeyi ve öğretim uzmanlığı ile ilişkisi araştırmacıların bulguları arasında yer alır (Lane ve ark., 2008; Lyon ve Weiser, 2009). Okuma öğretimiyle ilgili fonoloji, morfoloji gibi kavramlardan yoksun olan öğretmenlerin aynı zamanda okuma güçlüğü çeken çocuklarla ilgili bilgi düzeylerinin de düşük olduğu bilgilerine ulaşılmaktadır (Mızrak Sallayan, 2007). Disleksi bilgisine sahip olmayan öğretmenlerden, özellikle risk grubundaki çocuklarda öğrencilerin okuma performansını önemli ölçüde iyileştirmeleri beklenemez.

Etkili öğretmenler, derslerinde okuma hakkındaki bilgi ve inançlarını, öğretimlerini çocuklar arasındaki bireysel farklılıklara uyarlamak için kullanırlar. Beraber çalıştıkları öğrencileri farklı akademik, dilsel, kültürel veya fiziksel ihtiyaçları olabileceğine yönelik farkındalık düzeyleri yüksektir. Bunun yanında, “özel ihtiyaçları olan öğrencilerin” eğitim aldığı kapsayıcı sınıflar, öğretmenlerin okuma becerilerinin kazanılmasının niteliği ve hedefleri hakkında bilgi sahibi olmalarını gerektirir.

Okuma güçlüğü(disleksi); özellikle bireyin okuma becerilerini etkileyen beyin temelli bir öğrenme güçlüğüdür (Ulusal Nörolojik Bozukluklar ve İnme Enstitüsü [NINDS], 2013). Amerikan Psikiyatri Birliği (2014), DSM-V'de disleksi; Kod çözme, heceleme, akıcı ve doğru kelime okumadaki zorluklarla karakterize nörogelişimsel bir bozukluk olarak tanımlanmaktadır. Wadlington ve Wadlington (2005), eğitimciler arasında disleksi hakkında bilgi eksikliği ve yanlış anlama olduğunu belirtmektedir. Kavram yanılgıları ve bilgi eksikliği, disleksili bireylerin doğru teşhis koymada sorun yaşamalarına ve uygunsuz müdahalelerde bulunmalarına neden olur. Literatürdeki en yaygın yanılgılar: a) zayıf fonolojik becerilerden ziyade zayıf görsel algıdan kaynaklanır (Soriano-Ferrer, Echegaray-Bengoa ve Joshi, 2016; Washburn, Joshi ve Binks-Cantrell, 2011) harfleri veya kelimeleri tersine çevirmek, disleksi teşhisinde bir ölçüt olarak ele alınır. Disleksili çocukların yaşadıkları zorluklar diğer disleksili çocuklarla benzerlik taşır (Wadlington ve Wadlington, 2005). Disleksili çocuklar etkili bir eğitimle bu sorunla başa çıkabilir ve sağaltımı yapılabilir (Washburn ,2014).

Son yıllarda ülkemizde disleksi bilincini artırmaya yönelik çalışmalarda artış olduğu gözlenmektedir. Bu artışın yansıması olarak disleksi üzerine yasal düzenlemeler yapılmış,

yeni vakıf ve dernekler kurulmuş, kamu spotları hazırlanmış ve görsel ve işitsel medyada tanıtımlar hız kazanmıştır. Engelli bireyler hakkındaki yanlış inançlar ve bilgiler, bu bireylerin topluma entegrasyonuna yönelik politikaların uygulanmasını olumsuz yönde etki etmektedir (İlhan-İldız ve Tezel, 2018). Disleksi olan bireylerin toplumun içinde bulunan bireylerle eşit haklara sahip olmaları, adalete olan inançlarının olumluya dönmesi, eğitimden eşit şekilde faydalanmaları için disleksi hakkında farkındalığın artması, bilgi düzeyinin artması gerekliliğini taşımaktadır. Bu sayede toplumla bütünleşme sağlanabilecektir.



2.7. İlgili Araştırmalar

Kaynaştırma Eğitimine Yönelik Özyeterlik İle İlgili Araştırmalar

Malinen, Savolainen (2012) çalışmalarında, Pekin'deki öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik öz yeterliklerinin yanı sıra öz yeterlilikleri, demografik değişkenler ve kapsayıcı eğitime yönelik tutumlar arasındaki ilişkiyi araştırdılar. Sonuç olarak, ölçeğin üç alt ölçeğe bölünebileceğine dair diğer ülkelerdeki daha önceki çalışmaların bulgularını tekrarlamakta olduğuna ulaşıldı.

Toy (2015)'un yüksek lisans çalışması olan çalışmada Denizli'de görev yapan 340 adet sınıf öğretmenine ait veriler bulunur. Araştırmacının kendi geliştirdiği bilgi formunun yanında Bilgiç ve Meral (2012)'in Türkçe'ye uyarladığı “Kaynaştırmada Öğretmen Yeterliği” ölçekleri ile veriler toplanmıştır. Çalışma 2014-2015 eğitim yılında yapılmıştır. Araştırmasının sonuçlarına baktığımızda, öğretmenlerin ölçeklerde verdiği cevaplara göre öz yeterlik inançlarının yeterli düzeylerde bulunduğu, mesleki kıdemlerine ve cinsiyetlerine göre farklılık gösterdiğini, diğer değişkenlere göre anlamlı farklılıkların bulunmadığı sonuçlarıyla karşılaşılmaktadır.

Toy ve Duru (2016)'ya ait çalışmada sınıf öğretmenlerinden veriler toplanmıştır. Genel öz yeterlik inançları oldukça yeterli olduğunu belirlemişlerdir. Cinsiyet ve meslekteki kıdemlerine göre farklılaşan öz yeterlik inançları, çalışmadaki diğer değişkenlere göre farklılaşmamaktadır.

Kaigle, Sullivan ve Ingwalson (2017) yaptıkları araştırmayla, öğretmen yetiştirme programlarının, öğretmenlerin kaynaştırma eğitime yönelik özyeterlik düzeylerini artırmak amacıyla nasıl tasarlanabileceği konusunda öneriler sunar.

Aksu (2018) araştırmasında, kaynaştırma eğitimi alanında çalışan öğretmenlerin özyeterlik düzeylerini ölçmek amacıyla bir ölçek geliştirilmesini ve bu ölçeğin geçerlik ve güvenirlik analizlerine yer vermiştir.

Leong ve Lockwood (2019) çalışmalarında, öğretmenlik mesleğine başlamamış olan öğrencilerin kaynaştırmaya yönelik özyeterlik inançlarını değerlendirmeyi amaçlamışlardır. Araştırma, öğretmen adaylarının eğitim sürecindeki özyeterlik düzeylerini anlamak için tasarlanmıştır.

Pierson ve Holman (2019) yaptıkları araştırmasında, öğretmenlerin kaynaştırma eğitimindeki özyeterlik düzeylerini değerlendirmek için yapılmış araştırmaların bir derlemesini sunmuştur. Bu derlemelerle birlikte literatürdeki bulguları tartışmışlardır.

Şahan (2019), çalışmasında rehber öğretmenlerin özel eğitime ilişkin öz yeterlik algıları ile kaynaştırma eğitime yönelik tutumlarını karşılaştırmıştır. Çalışmanın sonucunda katılımcıların özyeterlik ve tutum puanları yaş değişkeni, çalışma süreleri ve çalıştığı kurumlar değişkenlerine göre farklılaşmaları anlamlı olmadığına ulaşılmıştır. Özyeterlik puanları artması ile tutumlara ait puanlarının arttığını ifade etmiştir.

Özokçu(2020), Türkiye’de bulunan öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitime yönelik tutumları ile öz yeterlilik inançları arasındaki ilişkiyi incelemiş, öğretmen adaylarının kaynaştırmaya yönelik tutumlarının oldukça olumlu seviyede olduğu, öz yeterlilik düzeylerinin ise oldukça yüksek seviyede olduğunu göstermiştir. Öğretmen adaylarının kaynaştırmaya yönelik tutumları ile öz yeterlilikleri arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir ilişki bulmuştur. Bunun yanında öğretmen adaylarının kaynaştırma yeterliliklerinin kaynaştırmaya yönelik tutumun anlamlı bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Yada, Akie ve arkadaşları (2022) ‘nın öz yeterlik ve kaynaştırma eğitimi tutumların ilişkisini incelediği çalışmasında, daha önce yapılmış araştırmaları incelemiş ve bu ilişkiye yönelik bulguların tutarsız olduğunu söylemektedir.

Sivrikaya Giray (2023)’ a ait çalışmanın sonuçları incelendiğinde disleksi bilgi düzeylerinin ortalamasının altında yer aldığı ancak öz yeterliklerinin ortalamasının üzerinde olduğu bulunmuştur. Özyeterlikleri ile bilgi düzeyleri arasındaki ilişki pozitif düşük bir ilişkidir. BİLSEM’de çalışan sınıf ve rehber öğretmenlerin öz yeterliği kurumdaki öğretmenlere göre yüksek bulunmuştur.

Öğretmenlerin, özel eğitime gereksinimi olan öğrencilere yönelik öz yeterliliklerinin kapsayıcı eğitim ortamlarındaki öğretmen yetkinlikleri ile ilişkili olduğu belirlenmiştir (Göz. ve Yıkılmış, 2004; Alver, Bozgeyikli ve Işıklar, 2011; Savolainen, Engelbrecht, Nel ve Malinen, 2012; Dolapçı, 2013; Donohue ve Bornman, 2015; Avşar Tuncay ve Kızılaslan, 2021). Ayrıca kapsayıcı eğitim üzerine yapılan araştırmaların bir bölümü öğretmen etkinliklerinin karşılaştırılmasını ele alır (Sucuoğlu, Ünsal ve Özokçu, 2004; Savolainen, Engelbrecht, Nel ve Malinen, 2012).

Literatürde öz yeterlik kavramıyla ilgili geliştirilen ölçeklerin genellikle rehberlik danışmanlarına ve özel gereksinimli öğrencilerle çalışan öğretmenlerle yapıldığı belirlenmiştir. Literatürde kapsayıcı eğitim için hazırlanmış olan ölçeklerin boyutları ve alt boyutlarını oluşturan öğeler incelendiğinde genel olarak bir, iki ya da üç boyutlu oldukları görülmektedir (Bayar, Özaşkın ve Bardak, 2015; Diken, 2004; Sucuoğlu, Ünsal ve Özokçu, 2004; Aksoy ve Diken, 2009; Bayar, 2015).

Disleksili Öğrencilere Yönelik Öğretim Tutumları İle İlgili Araştırmalar

Mandell ve Strain (1978) sınıf öğretmenlerinin hafif engelli çocukların kaynaştırılmasına yönelik tutumlarıyla ilişkili olabilecek değişkenleri incelemek için yaptığı çalışmada, aşağıdaki etmenlerin kaynaştırma yönünde olumlu bir tutumun önemli yordayıcıları olduğu bulunmuştur: takım halinde öğretim, yıllara dayanan öğretmenlik deneyimi (negatif korelasyon), öğrenme ve davranış sorunlarının teşhisinde kurs, kaynak öğretmenin varlığı, önceki özel eğitim öğretim deneyimi, özel eğitimde alınan ders sayısı, sınıftaki öğrenci sayısı (25-27) ve istisnai çocuklarla ilgili hizmet içi program deneyimi. Bu yordayıcıların incelenmesi, bunların kaynaştırma programlarını uygulamaya aday olan düzenli eğitimcileri seçmek için kullanılabileceğini ve okul sistemlerinin, entegrasyon ortamlarını olumlu tutumun bu yordayıcılarına uygun olacak şekilde düzenleyerek kaynaştırma çabalarını geliştirebileceğini göstermektedir.

Diken ve Sucuoğlu (1999) sınıf öğretmenleri ile veri topladığı çalışmalarında, ülkemizde halen uygulanan kaynaştırma programlarına ilişkin gerekli olan bazı ön hazırlıkların (alt yapı çalışmalarının) yapılmadığı, sınıf öğretmenlerinin zihin engelli çocukların bulunduğu sınıflarda çalışmaya karşı olumsuz tutum içinde oldukları ve tutumlarının olumlu yönde değiştirilmesine yönelik çalışmalara ağırlık verilmesinin gerekliliği ortaya çıkmıştır.

Bakker, Hornstra, Denessen, van den Bergh ve Voeten (2010) yaptıkları araştırmada disleksik öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkilerini incelemiştir. Öğretmenlerin disleksiye yönelik örtülü tutumları, öğrenci başarısına ilişkin öğretmen değerlendirmeleriyle ve disleksi olan öğrenciler için standartlaştırılmış testlerdeki öğrenci başarısıyla ilişkili olduğu bulgularını elde etmişlerdir.

Papalouka (2011) İngiltere ve Yunanistan'daki ortaöğretim öğretmenlerinin disleksi tutumlarını karşılaştırdığı araştırmasında İngilizce ve Yunanca öğretmenlerinin disleksi ile ilgili mesleki eğitimlerine, siyasetin ve kültürel bağlamın etkisine, disleksinin İngiltere ve Yunanistan'daki tarihine, disleksinin farklı tanımlarına ve disleksi ile ilgili mevzuata odaklanmıştır. İngilizce ve Yunanca öğretmenlerinin disleksi konusundaki anlayışlarında benzerlikler ve farklılıklar olduğunu bulmuş, ancak iki farklı eğitim sisteminde eğitim almış, eğitilmiş ve çalışmış olsalar bile, farklılıklardan çok benzerlikleri vardır. Hem İngilizce hem de Yunanca ortaöğretim öğretmenleri, sınıflarında disleksik öğrencileri tanımlama, teşhis etme ve destekleme konusunda kendilerini hazırlıksız hissettikleri bulgularına ulaşmıştır.

Elia (2014), Yeni Zelanda ortaokul öğretmenlerinin disleksi yapısını çevreleyen tutum, bilgi ve inançlarını araştırmıştır. Katılımcılar disleksinin ne olduğu konusunda makul derecede farkındalık sergilerken ve engelliliğe ilişkin algıları büyük ölçüde olumluyken, anketin açık uçlu bölümde görüşler farklılaşmaya başladı. Sınıfta zaman ayırma, disleksik öğrenciler için bir engel olarak algılanmasının yanı sıra, öncelikle hangi öğretim yönteminin kullanılması gerektiği ve kullanılması gereken kaynaklar konusunda bilgi eksikliği ortaya çıkmıştır. Bir bütün olarak bulgular, disleksik öğrencilere eğitim verirken öğretmenlerin yaşadığı engelleri ve kafa karışıklığını azaltmak için daha fazla destek ve eğitimin gerekli olduğunu göstermektedir.

Ünal ve İflazoğlu Saban (2014) kaynaştırma uygulamasının yapıldığı sınıflarda, öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik tutumlarını inceledikleri bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Araştırmada kullandığı formları araştırmacılar hazırlamıştır. Çalışmanın sonucunda olumlu ya da olumsuz tutum sergilenip sergilenmediğine dair bulgulara ulaşılamamıştır.

Martan, Mihić ve Matošević (2017) yaptığı araştırmaya 233 sınıf öğretmeni katılmış, araştırmada öğretmenlerin disleksik öğrencilere eğitim verme konusunda olumlu tutumları olduğu bulunmuştur. Sınıf öğretmenlerinin, mesleğe başlangıç süreleri, mesleki gelişimleri ve disleksi eğitimi almış olanların olumlu tutumları istatistiksel olarak daha anlamlı olarak bulunmuştur.

Wilson ve van Steen (2020)' ait çalışmada öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlarının kültürel ve demografik değişkenlerden etkilenip etkilenmediğini incelemiştir. Kadın-erkek, yetersizlik türü, kültürel farklılıklar ve öğretmenlerin branşları değişkenler

arasında yer almaktaydı. Çalışmanın sonucunda bu değişkenlerin birbiriyle karmaşık bir ilişki içinde olduğu ve tutumların bu değişkenlerden etkilendiği bulgularına ulaşılmıştır.

Aküzüm ve Akbulut (2021), yaptıkları araştırmada resmi ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik algıları ile kaynaştırma eğitime yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya yönelik tutumlarının orta düzeyde olduğunu bulmuşlardır. Değişkenler arasında da anlamlı farklılıklar bulunmamıştır.

Disleksi Bilgi Ve İnanç Düzeyi İle İlgili Araştırmalar

Wadlington ve Wadlington(2005) eğitimcilerin disleksi bilgi düzeyini ölçtüğü çalışmada Katılımcılar arasında bir üniversitede yönetici, danışman, ilköğretim sınıf öğretmeni, ortaöğretim öğretmeni, konuşma terapisti ve özel eğitim öğretmeni olmaya hazırlanan üniversite öğretim üyelerinin yanı sıra lisans ve lisansüstü öğrencileri de vardı. Katılımcıların çoğunluğunun disleksi hakkında önemli sayıda yanlışlığa inandıkları; bununla birlikte, ilköğretim sınıf öğretmenliği bölümleri diğer gruplara göre önemli ölçüde daha az kavram yanlışlığına sahip olduğu ortaya çıkmıştır.

Yiğiter (2005) kamuda ve özel okullarda çalışan toplamda 164 sınıf öğretmeninden topladığı veriler ile öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik tutumları ile disleksi bilgi düzeyleri arasında ilişki olup olmadığını incelemiştir. Çalışmaya katılan öğretmenlerden 64 tanesi özel okullarda çalışmaktadır. Çalışmasında elde ettiği veriler sonucunda disleksi bilgi düzeyleri ile çalışmada ölçülen tutumlar arasında anlamlı bir ilişki bulamamıştır.

Ness ve Southall (2010) yaptığı araştırmayla New York ve Virginia'dan 287 öğretmen adayının bir okuma bozukluğu olarak disleksi ile ilgili temel anlayışlara hakimlerdir fakat spesifik teknik işlem bilgileri konusunda kavram karışıklığı ile yanlış anlamalar ifade ettiklerini gösterdi.

Washburn, Joshi ve Binks- Cantrell (2011)'in Amerika'da yaptıkları araştırmada eğitimcilerin, özellikle disleksik çocuklara okuma güçlüğü çekenleri öğretmek için gereken temel bilgilere sahip olmadıklarını göstermiştir. Bununla birlikte bu çalışma ile amacı ilkokul öğretmenlerinin temel dil kavramlarına ilişkin bilgileri ile disleksiye ilişkin bilgi ve algılarını incelemişlerdir.

Soriano-Ferrer, Echegaray-Bengoa, ve Joshi (2016) yaptıkları çalışmada İspanya ve Peru'daki hizmet içi ve hizmet öncesi İspanyolca konuşan öğretmenler arasında disleksi hakkındaki bilgileri, yanlış anlamaları ve bilgi eksikliğini araştırdı. Öğretmen adayları toplam ölçeğe, genel bilgi ve belirtiler/tanı alt boyutlarında öğretmenlere göre anlamlı düzeyde daha fazla puanlar aldılar. Semptomlar/tanı alt ölçeği, tedavi alt ölçeği ve genel bilgi alt ölçeğinde kavram yanılgıları ve bilgi eksikliği (“bilmiyorum”) yüzdeleri adaylarda öğretmenlere göre daha yüksek çıkmıştır. Hizmet içi öğretmen öz-yeterliği, öğretmenlik deneyimi, disleksi konusunda mezuniyet sonrası eğitim ve disleksi olan bir çocukla önceden karşılaşma, disleksi hakkındaki bilgiyle olumlu yönde ilişkili bulunmuştur.

Gever (2017), araştırması ile idarecilerin öğrenme güçlüğü bilgilerini incelemiş, sonuçlara idarecilerin bilgi düzeylerinin yeterli düzeyde olmadığı gözlemlemiştir.

Gonzalez (2021) New Jersey'li eğitimcilerin disleksi bilgi ve kavram yanılgılarını, mesleki gelişim algılarını ve ihtiyaçlarını ve disleksik öğrencilere eğitim verme konusunda algılanan hazırlıklarını araştırmıştır. Katılımcılar disleksi hakkında doğru genel bilgiye sahipti ancak bazı yaygın kavram yanılgıları hâlâ mevcuttur. Disleksi bilgisinin en büyük belirleyicisi, disleksi olan öğrencilerle çalışma konusunda uzun yıllara dayanan deneyim olduğunu bulmuştur. Okuma uzmanları, algılanan hazırlığı daha fazla olan eğitimciler ve çoklu-duyumsal öğretim yaklaşımları konusunda eğitim almış eğitimciler, diğer eğitimcilere göre önemli ölçüde daha fazla disleksi bilgisine sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Abed ve Shackelford (2022) araştırmalarında, Suudi Arabistan'daki devlet ilkokul öğretmenleri arasında gelişimsel disleksi hakkındaki bilgi ve inançlarını araştırmış. Çalışmanın sonucunda öğretmenlerin deneyimi, disleksi eğitimi ve disleksi çocuklara eğitim verme konusundaki öz değerlendirme ile anlamlı düzeyde ilişkili olduğu bulgularına ulaşmışlardır.

Keten, Koçtürk ve Güvenç (2022), tıp fakültesi son sınıf öğrencileri ile yaptığı çalışmalarında disleksi konusunda ciddi bilgi yanlışlıkları ve eksiklikleri olduğunu belirlemişlerdir. Bu duruma öğrencilerin disleksiye yönelik eğitimi az bir kısmının almış olması sebep olmuş olabileceğini belirttiler. Disleksi ile mücadelede Üniversiteler, Milli Eğitim ve Sağlık Bakanlığının ortak projeler gerçekleştirmesi gerekliliğini vurgulamışlardır.

Literatürde yapılan çalışmalar öğretmenlerin ve adayların disleksi ile ilgili bilgi, algı ve tutumların farklı olduğunu göstermektedir (Soriano-Ferrer, Echegaray-Bengoa, ve Joshi, 2016; Wadlington ve Wadlington, 2005; Washburn, Binks ve Joshi, 2014). Hizmet öncesi

öğretmen ve öğretmenlerin çoğunluğu disleksi hakkında kesin bilgiye sahip olsalar da, uluslararası literatürde yapılan çalışmalarda bu konuda bazı yaygın yanlışların olduğu görülmektedir.

Özetle, yaptığımız araştırmayla ilgili yayınlar incelendiğinde, yapılan araştırmaların çok yönlülüğünün olmamasından dolayı; bu araştırma sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamaları ve disleksili öğrencilerle ilgili durumlarını çeşitli yönlerden ele alarak literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.



BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örneklem, çalışma grubu, araştırmaya katılan öğretmenlere ilişkin demografik bilgiler, araştırmadan kullanılan veri toplama araçları, kullanılan ölçeklere ait güvenirlik bulguları, verilerin toplanması ve toplanan verilerin analizleri ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli / Deseni

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi ve disleksili öğrencilerle ilgili özyeterliklerini, tutumlarını ve bu alandaki bilgileri arasındaki ilişkiyi açıklayan ilişkisel tarama modelinden faydalanılmıştır. İlişkisel tarama modeli değişimin hangi yönde olduğunu ve değişkenler arasındaki ilişkinin varlığını meydana çıkaran betimsel bir araştırma yöntemi olarak tanımlanabilir (Karasar, 2012).

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Gaziantep Büyükşehir Belediyesi sınırları içerisinde yer alan Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı ilkokullarda görev yapan 250 Sınıf Öğretmeninin oluşturmuştur. Çalışma grubu tesadüfi örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir.

Katılımcılara ait demografik özellikler tablo 1 ve tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 1. *Katılımcıların cinsiyet değişkeni yüzde frekans dağılımları*

Cinsiyet	n	%
Erkek	80	32,00
Kadın	170	68,00
Toplam	250	100

Katılımcıların 80’i (% 32,00) erkek ve 170’i (% 68,00) kadındır.

Tablo 2. *Katılımcıların mezuniyet değişkeni yüzde frekans dağılımları*

Mezuniyet	n	%
Lisans	237	94,80
Yüksek Lisans	12	4,80
Doktora	1	0,40
Toplam	250	100

Katılımcıların 237'si (% 94,80) lisans, 12'si (% 4,80) yüksek lisans ve 1'i (% 0,04) doktora mezunudur.

Tablo 3. *Katılımcıların yaş ve mesleki tecrübelerinin minimum, maksimum ve ortanca değerleri*

		En Düşük	En Yüksek		
	n	Puan	Puan	$\bar{x}$	Ss
Yaş	250	22,00	60,00	35,3120	7,86984
Tecrübe	250	1,00	35,00	11,5560	7,34128

Araştırmadaki katılımcılar 22 yaş ile 60 yaş arasında değişiklik göstermektedir. Katılımcıların ortalama yaşları 35'tir. Katılımcıların mesleki tecrübelerine baktığımızda, mesleğine yeni başlamış 1 yıllık öğretmen de vardır 35 yıllık tecrübesi bulunan öğretmen de. Katılımcıların mesleki tecrübelerinin ortalaması 11 yıl olarak hesaplanmıştır.

3.3. Veri Toplama Süreci ve Araçları

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin bazı kişisel bilgilerini belirlemek amacıyla “Kişisel Bilgi Formu”, verilerin toplanması için “Disleksi Bilgi ve İnanç Ölçeği”, “Öğretmen Adaylarının Kaynaştırma Eğitimine Yönelik Öz Yeterlik Ölçeği” ve “Öğretmenlerin Disleksili

Öğrencilere Yönelik Öğretim Tutumları Ölçeği” kullanılacaktır. Araştırmanın yapılacağı Gaziantep şehrinde resmi ve özel okullarda çalışmakta olan sınıf öğretmenlerinde veriler toplanabilmesi için izinler resmi başvurularla alınmıştır. Öğretmenlerin araştırmadaki yanıtlarının gönüllü olmasına dikkat edilmiştir.

Araştırmada kullanılan veri toplama araçları aşağıda belirtilmiştir.

3.6.1 Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacının kendi hazırladığı “Kişisel Bilgi Formu” aracılığıyla, çalışma grubunda bulunan sınıf öğretmenlerine ait cinsiyet, kıdem, öğrenim durumu, öğrenci sayıları, kaynaştırma öğrencisinin varlığı ve özel eğitimle ilgili kurs, seminer, ders vb. almaları gibi bilgiler elde edilmiştir.

3.6.2. Disleksi Bilgi ve İnanç Ölçeği

Soriano-Ferrer ve Echegaray-Bengoa (2014) tarafından geliştirilen “Disleksi Bilgi ve inanç Ölçeği” (DBI), sınıf öğretmenlerinin disleksi hakkındaki bilgi ve inanç düzeylerini belirlemek amacıyla taşımaktadır. Ülkemizde Sümer-Dodur ve Altındağ-Kumaş (2020) ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmasını yapan araştırmacılarıdır. Bu ölçek, sınıf öğretmenlerinin disleksiye ilişkin bilgi ve inançlarının düzeyinin belirlenmesi amacıyla geliştirilmiştir. Disleksi Bilgi ve inanç Ölçeği’nin derecelendirilmesi 3’lü likert tipi; doğru (1), Yanlış (2), Bilmiyorum (3) şeklinde, sınıf öğretmenlerinin disleksi kavramıyla ilgili kavram yanlışlarının anlaşılması için belirlenmiştir. Bu ölçek 36 maddeden oluşur. Disleksi Bilgi ve inanç Ölçeği’nin ölçmeyi planladığı alt boyutlar, öğretmenlerin genel bilgi ve inançları, genel bilgi, tanı ve tedavi olarak üç boyuttan oluşmaktadır. Testin genel bilgi boyutu için .87, tanı boyutu için .85, tedavi boyutu için .78 olarak bulunan iç tutarlılık katsayılarına, dilimize çevrilmiş Türkçe form ile ulaşılmıştır (Sümer- Dodur ve Altındağ-Kumaş, 2020). Toplam puanlar katılımcıların doğru olarak verdiği cevapların toplamı olarak hesaplanmaktadır. Ölçekten 36 ile 108 puan aralığında toplam puan alabilir. Alınan puanlar disleksi bilgi düzeyleriyle ilgili düşük puanların sınırlı bilgiye sahip olduğu, ortalama puanların bilgi düzeylerinin ortalama olduğu ve yüksek puanların da bilgi düzeyinin yüksek olduğu sonuçlarını elde etmemizi sağlamaktadır. Çalışmamızda ölçeğe ait alt boyutların kullanılmasında sakınca olmadığı belirlenmiştir.

3.6.3 Kaynaştırma Eğitimine Yönelik Öz Yeterlik Ölçeği

Öğretmen Adaylarının Kaynaştırma Eğitimine Yönelik Öz Yeterlik Ölçeği, Teke ve Sözbilir (2021) tarafından öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine ilişkin öz yeterliklerini belirlemek için geliştirilmiştir. Beşli Likert tipinde olan bu ölçek toplamda 17 ifade ve iki alt boyuttan meydana gelmektedir. İş birliği ve öğretim, ölçeğin alt boyutlarıdır. Öğretmen adaylarının özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencileriyle iş birliği düzeylerini ölçen 12 olumlu ifade iş birliği alt boyutundadır. Öğretmen adaylarının özel gereksinimli öğrencilerini öğretim sürecine katabilme becerilerini ölçen bir olumsuz ve dört olumlu ifade ise öğretim alt boyutunda bulunmaktadır. Analizler sonucunda Ölçeğin iç tutarlılığı Cronbach Alpha katsayısı hesaplanmış (Ölçeğin tamamının $\alpha=.90$; faktör 1 $\alpha=.90$; faktör 2 $\alpha=.75$) ve güvenilir olduğu görülmüştür. Ölçeğin derecelendirilmesi “Kesinlikle katılıyorum’dan (5)” “Kesinlikle Katılmıyorum’a (1)” uzanan seçeneklerden oluşmaktadır. Ve buna göre toplam puanlar hesaplanmaktadır. Alt boyut puanları da ayrı olarak puanlanabilmektedir. 17 ile 85 arasında değişen puanlar, ölçekten alınabilecek toplam puanlardır. Kaynaştırma eğitimine ilişkin öz yeterlik algılarının yüksek olduğu, puanların yüksek çıkmasıyla bulunmaktadır..

3.6.4. Öğretmenlerin Disleksili Öğrencilere Yönelik Öğretim Tutumları Ölçeği

Amacı öğretmenlerin disleksili öğrencilere yönelik öğretim tutumları hakkında bilgi edinmek olan, Öğretmenlerin Disleksi Öğrencilere Yönelik Öğretim Tutumları Ölçeğini Martan, Matošević Skočić ve Mihić (2017) geliştirerek literatüre kazandırmıştır. Bu ölçek, Kumaş ve Yıldırım (2021) tarafından Türkçe’ye uyarlanmıştır. Bu ölçeği oluşturan üç alt faktörü bulunur ve öğretmenlerin disleksili öğrencilere yönelik öğretim tutumlarını inceler. Madde sayısı 20’dir. Ölçekte 5 puanlık “Likert” tipi derecelendirme 1- Katılmıyorum, 2- Biraz katılıyorum, 3- Bazen katılıyorum, 4- çoğunlukla katılıyorum, 5- Tamamen katılıyorum olarak kullanılmıştır.

6 maddeden oluşan "Bireyselleştirilmiş öğretim yöntemi" faktörü birinci faktördür. Bu faktör, disleksili çocukların bireyselleştirilmiş eğitimini tanımlayan ifadeler içerir. “Öğretim materyallerinin ve değerlendirme yöntemlerinin uyarlanması” faktörü ikinci faktördür ve 6 maddeden oluşur. Bu faktörde ise, disleksili öğrenciler için eğitim materyallerinin ve değerlendirilme yöntemlerinin çocuğa uyarlanması ile ilgili ifadeler yer almıştır. Üçüncü faktör 8 maddeden oluşur ve “uzmanlarla iş birliği” olarak adlandırılır. Uzmanlarla iş birliği

faktörü, olumlu bir sınıf atmosferinin yaratılmasını ve ebeveynler, öğretmenler ve diğer profesyoneller arasındaki iş birliğinin disleksili öğrencilerin gelişimi için neden önemli olduğunu anlatan maddeler içerir.

Ölçeğin orijinalinde birinci alt ölçek için 0,81, ikinci alt ölçek için 0,72 ve üçüncü alt ölçek için 0,79 Cronbach alfa güvenirlik katsayısı belirlenmiştir. Öğretim materyallerinin uyarlanması ve değerlendirme yöntemleri ile bireyselleştirilmiş öğretim yöntemleri faktörü ($r = 0.620$, $p < 0.001$) arasında güçlü bir ilişki bulundu ($r = 0.508$, $p < 0.001$). Ölçekte öğretmenlerin her bir maddeyle ne ölçüde hemfikir oldukları analiz edilmekte ve toplam puan kullanılmamaktadır. Alt boyut puanları da ayrı olarak puanlanabilmektedir. 20 ile 100 arasında değişen puanlar, ölçekten alınabilecek toplam puanlardır. Yüksek puanlar olumlu tutumları, düşük puanlar olumsuz tutumları, ortalama puanlar da tutumlarının ortalama düzeyde olduğunu göstermektedir.

3.4. Verilerin Analizi

Verilerin analizi IBM SPSS 29.0 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Çalışma grubunun demografik özelliklerini belirlemek amacıyla yüzde hesaplamaları yapılmıştır. Verilerin normal dağılıp dağılmadığı parametrik olmayan Mann Whitney-U Testi ile incelenmiştir. Değişkenler arası ilişki katsayısını belirleyebilmek amacıyla Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı kullanılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik özyeterlikleri ile disleksili öğrencilere yönelik öğretim tutumları ve disleksi bilgi düzeyleri arasındaki ilişki nedir? Bu problemi incelemek üzere aşağıdaki problemlere yanıt aranacaktır.

4.1. Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine Yönelik Özyeterliklerine Dair Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik özyeterliklerine ilişkin toplam puanların ortalamaları, standart sapmalarına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 4'te yer almaktadır.

Tablo 4. *Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik özyeterliklerine ilişkin betimsel istatistikler*

Boyutlar	N	$\bar{x}$	Ss	En Düşük Puan	En Yüksek Puan
İş Birliği	248	15,94	2.82	10,00	20,00
Öğretim	248	51,52	10,19	26,00	65,00

Tablo 4'teki bulgulara göre sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitiminde diğer uzmanlarla işbirliği yapmaya yönelik özyeterliklerinin orta düzeyde olduğu görülmektedir. Ayrıca, çalışmaya katılan öğretmenlerin kaynaştırma eğitiminde özel gereksinimli öğrencilere uygun öğretim yöntemleri uygulamasına yönelik özyeterlikleri de orta-yüksek düzeydedir.

4.2. Sınıf Öğretmenlerinin Disleksili Öğrencilere Yönelik Öğretim Tutumlarına Dair Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin disleksili öğrencilere yönelik öğretim tutumlarına ilişkin toplam puanların ortalamaları, standart sapmalarına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 5'de yer almaktadır.

Tablo 5.Sınıf öğretmenlerinin disleksili öğrencilere yönelik öğretim tutumlarına ilişkin betimsel istatistikler

Boyutlar	N	$\bar{x}$	Ss	En Düşük Puan	En Yüksek Puan
Bireyselleştirilmiş Öğretim Yöntemi	250	18,14	5,88	5,00	25,00
Öğretim Materyalleri ve Değerlendirme Yöntemlerinin Uyarlanması	250	21,37	6,89	6,00	30,00
Uzmanlar ile İşbirliği	250	29,05	9,35	8,00	40,00

Tablo 5'teki verilere göre sınıf öğretmenlerinin disleksili öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına yönelik öğretim yöntemleri kullanmaya yönelik tutumlarının olumlu olduğu görülmektedir. Buna ek olarak, çalışmaya katılan öğretmenlerin disleksili öğrencilerin özel gereksinimlerine uygun öğretim materyalleri ve değerlendirme yöntemleri kullanmaya yönelik tutumlarının ve bu öğrencilerle ilgili diğer uzmanlarla (özel eğitimciler, psikologlar, vb.) işbirliği yapmaya yönelik tutumlarının da olumlu olduğu söylenebilir.

4.3.Sınıf Öğretmenlerinin Disleksi Bilgi Düzeylerine Dair Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin disleksiye yönelik bilgi düzeylerine tutumlarına ilişkin toplam puanların ortalamaları, standart sapmalarına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 6'da yer almaktadır.

Tablo 6. *Sınıf öğretmenlerinin disleksi bilgi düzeylerine ilişkin betimsel istatistikler*

Boyutlar	N	$\bar{x}$	Ss	En Düşük Puan	En Yüksek Puan
Genel Bilgi	250	32,56	9,21	17,00	51,00
Tanı	250	20,08	5,94	12,00	33,00
Tedavi	250	16,93	4,94	8,00	24,00

Tablo 6'daki verilere göre çalışmalara katılan sınıf öğretmenlerinin disleksiye yönelik bilgi düzeyleri ortalama olarak değerlendirilebilir. Bunda göre, öğretmenlerin disleksinin temel özellikleri, nedenleri ve belirtileri hakkında bilgi sahibi olduklarını söylenebilir. Ancak, çalışmaya katılan öğretmenler disleksi tanısı koyma yöntemleri ve kullanılan testler ve disleksi tedavisinde kullanılan yöntemler ve yaklaşımlar hakkında sınırlı bilgiye sahip oldukları görülmektedir.

4.4.Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine Yönelik Özyeterlikleri İle Disleksi Bilgi Düzeyleri Arasında Anlamlı Bir İlişki Olup Olmadığına Dair Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik özyeterlikleri ile disleksi bilgi düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığına dair analizler Tablo 7'de yer almaktadır.

Tablo 7. *Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik özyeterlikleri ile disleksi bilgi düzeyleri arasındaki ilişki*

Değişkenler	Kaynaştırma Eğitimine Yönelik Özyeterlikleri	Disleksi Bilgi Düzeyleri
Kaynaştırma Eğitimine Yönelik Özyeterlikleri	1,00	-0,09
Disleksi Bilgi Düzeyleri		1,00

*p<0,001

Tablo 7'de yer alan bilgilere göre sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik özyeterlikleri ile disleksi bilgi düzeyleri arasında ilişki olup olmadığını göstermek üzere yapılmış olan Mann- Whitney-U testi sonucunda anlamlı ilişki bulunamamıştır.

4.5. Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine Yönelik Özyeterlikleri İle Disleksili Öğrencilere Yönelik Öğretim Tutumları Arasında Anlamlı Bir İlişki Olup Olmadığına Dair Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik özyeterlikleri ile disleksili öğrencilere yönelik öğretim tutumları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığına dair analizlere Tablo 8’de yer verilmiştir.

Tablo 8. *Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik özyeterlikleri ile disleksili öğrencilere yönelik öğretim tutumları arasındaki ilişki*

Değişkenler	Kaynaştırma Eğitimine Yönelik Özyeterlikleri	Disleksili Öğrencilere Yönelik Öğretim Tutumları
Kaynaştırma Eğitimine Yönelik Özyeterlikleri	1,00*	0,37*
Disleksili Öğrencilere Yönelik Öğretim Tutumları		1,00

*p<0,001

Tablo 8’de yer alan bilgilere göre sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik özyeterlikleri ile disleksili öğrencilere yönelik öğretim tutumları arasında ilişki olup olmadığını göstermek üzere yapılmış olan Mann- Whitney-U testi sonucunda anlamlı ilişki bulunmuştur. Bu ilişkinin orta düzeyde olduğu söylenebilir.

4.6.Sınıf Öğretmenlerinin Disleksili Öğrencilere Yönelik Öğretim Tutumları İle Disleksi Bilgi Düzeyleri Arasında Anlamlı Bir İlişki Olup Olmadığına Dair Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin disleksili öğrencilere yönelik öğretim tutumları ile disleksi bilgi düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığına dair analizler Tablo 9’da yer almaktadır.

Tablo 9. Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik özyeterlikleri ile disleksi bilgi düzeyleri arasındaki ilişki

Değişkenler	Disleksili Öğrencilere Yönelik Öğretim Tutumları	Disleksi Bilgi Düzeyleri
Disleksili Öğrencilere Yönelik Öğretim Tutumları	1,00	-0,10
Disleksi Bilgi Düzeyleri		1,00

*p<0,001

Tablo 9’da yer alan bilgilere göre sınıf öğretmenlerinin disleksili öğrencilere yönelik öğretim tutumları ile disleksi bilgi düzeyleri arasında ilişki olup olmadığını göstermek üzere yapılmış olan Mann- Whitney-U testi sonucunda anlamlı ilişki bulunamamıştır.

BÖLÜM V

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Sonuçlar

Araştırma ile ortaya çıkan bulgulara dair sonuçlar aşağıda yer almaktadır.

1. Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitiminde diğer uzmanlarla iş birliği yapmaya yönelik özyeterliklerinin orta düzeyde olduğu bulunmuştur.
2. Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitiminde özel gereksinimli öğrencilere uygun öğretim yöntemleri uygulamasına yönelik özyeterlikleri de orta-yüksek düzeyde olduğu bulunmuştur.
3. Sınıf öğretmenlerinin disleksili öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına yönelik öğretim yöntemleri kullanmaya yönelik tutumlarının olumlu olduğu bulunmuştur.
4. Sınıf öğretmenlerinin disleksili öğrencilerin özel gereksinimlerine uygun öğretim materyalleri ve değerlendirme yöntemleri kullanmaya yönelik tutumlarının olumlu olduğu bulunmuştur.
5. Sınıf öğretmenlerinin disleksili öğrencilerle ilgili diğer uzmanlarla (özel eğitimciler, psikologlar, vb.) iş birliği yapmaya yönelik tutumlarının olumlu olduğu bulunmuştur.
6. Sınıf öğretmenlerinin disleksiye yönelik bilgi düzeyleri ortalama olarak bulunmuştur.
7. Sınıf öğretmenlerinin disleksi tanısı koyma yöntemleri ve kullanılan testler ve disleksi tedavisinde kullanılan yöntemler ve yaklaşımlar hakkında sınırlı bilgiye sahip oldukları bulunmuştur.
8. Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik özyeterlikleri ile disleksi bilgi düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.
9. Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik özyeterlikleri ile disleksili öğrencilere yönelik öğretim tutumları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Aralarındaki ilişki orta düzeydedir.
10. Sınıf öğretmenlerinin disleksili öğrencilere yönelik öğretim tutumları ile disleksi bilgi düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

5.2. Tartışma

Araştırmamızda sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitiminde diğer uzmanlarla iş birliği yapmaya yönelik özyeterliklerinin orta düzeyde olduğu bulunmuştur. Sınıf öğretmenleri ile diğer uzmanların yeteri kadar iş birliği yapmaması, birbirleri arasında farklı problemler yaşanması puanların ortalama çıkma sebepleri arasında olduğu (Değirmenci Kurt ve Tomul, 2019) söylenebilir. Ülkemizde yapılan bazı çalışmalarda da sınıf öğretmenlerinin uzmanlarla iş birliği yaparak kaynaştırma konusunda eğitim ve destek alabileceğini belirten sonuçlara (Berkant ve Atılğan, 2017) rastlanmaktadır.

Araştırmamızda kullandığımız özyeterlik ölçeğinin alt boyutlarını incelediğimizde, sınıf öğretmenlerin kaynaştırma eğitiminde özel gereksinimli öğrencilere uygun öğretim yöntemleri uygulamasına yönelik özyeterlikleri ise orta-yüksek düzeyde olduğu bulunmuştur. Puanların orta-yüksek çıkmasında öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi ile ilgili gerek hizmet öncesi gerek de hizmet içi eğitim sayısının geçtiğimiz yıllara göre artması etkili olabileceği (Ness ve Southall, 2010) düşünülmektedir. Hizmet içi eğitimlerin özellikle sınıf öğretmenlerinin son zamanlarda hızla artan yeniliklerden haberdar olması ve kendini istediği alanlarda geliştirebilmesi açısından oldukça önemli olduğu görüşünü destekleyen çalışmalar (Çetin Talan ve Demir, 2024) mevcuttur.

Araştırmanın sonuçlarında, sınıf öğretmenlerinin disleksili öğrencilere yönelik öğretim tutumlarının olumlu olduğu bulunmuştur. Alt boyutlarıyla incelendiğinde bireysel ihtiyaçlarına yönelik öğretim yöntemleri kullanmaya yönelik tutumları, özel gereksinimlerine uygun öğretim materyalleri ve değerlendirme yöntemleri kullanmaya yönelik tutumları ve disleksili öğrencilerle ilgili diğer uzmanlarla (özel eğitimciler, psikologlar, vb.) iş birliği yapmaya yönelik tutumlarının da ayrı ayrı olumlu olduğu bulgularına ulaşılmıştır. Ülkemizde önceki yıllarda yapılan bir araştırmada (Ünal ve Saban, 2014) öğretmen tutumlarının ne olumlu ne olumsuz olduğu gözlemlenirken; mevcut araştırmamızın sonuçları tutumların olumluya döndüğünü göstermiştir. Yurt dışında yapılmış araştırmalarda da olumlu tutumlar gözlenirken sınıf öğretmenlerinin, mesleğe başlangıç süreleri, mesleki gelişimleri ve disleksi eğitimi almış olanların olumlu tutumları istatistiksel olarak daha anlamlı olarak bulunmuştur (Martan, Mihić ve Matošević ,2017). Araştırmada ölçekten elde edilen bulgular benzer araştırmalarla (Papalouka,2011; Aysel ve Zerey ,2004) tutarlılık göstermektedir.

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin disleksi bilgi düzeyleri üç al boyutta incelenmiştir. Araştırma sonuçlarında alt boyulardan ilki olan sınıf öğretmenlerinin disleksiye yönelik bilgi düzeyleri ortalama olarak bulunmuştur. Bu sonuçlar ülkemizde son yıllarda alanyazında bulunan çalışmalarla (Keten, Koçtürk ve Güvenç, 2022; Ertaş, 2022; Gever, 2017) benzerlik göstermektedir. Öğretmenlerin kavram yanılgılarının varlığı gözlemlenmektedir. Öğretmenler ile öğretmen adaylarının karşılaştırıldığı bir çalışmada (Soriano-Ferrer, Echegaray-Bengoa ve Joshi, 2016) öğretmen adaylarının bilgi düzeyleri daha yüksek olduğu bulunmuştur. Ölçeğin alt boyutlarından sınıf öğretmenlerinin disleksi tanısı koyma yöntemleri ve kullanılan testler ve disleksi tedavisinde kullanılan yöntemler ve yaklaşımlar hakkında ise sınırlı bilgiye sahip oldukları bulunmuştur. Bu bulgular, sınıf öğretmenlerinin mevcut sınıflarında bulunan öğrencilerin disleksi olup olmadığını gözlemlemekte problemler yaşayacağı anlamına gelebilir (Kocsis, 2016). Çünkü öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenciler için anahtar kişi öğretmenlerdir, öğretmenlerin gereksinimlerini göz önünde bulundurmak öğretmenlere ve öğrencilere katkıda bulunulacağı (Kaçar ve Düzkantar, 2019) düşünülmektedir.

Mevcut araştırma ile sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitime yönelik özyeterlikleri ile disleksi bilgi düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Ancak ortaya çıkan analiz sonuçlarına baktığımızda bulduğumuz puanların sınırda olduğu görülmüştür. Bu sonuç ise ilişki ile ilgili düşünmemize neden olmaktadır. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin disleksili öğrencilere yönelik öğretim tutumları ile disleksi bilgi düzeyleri arasında da anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Bu konuda yapılan başka bir çalışma (Yiğiter, 2005) ile bulgular benzerlik göstermektedir. Disleksi bilgi düzeyinin her iki değişkenle arasında ilişki bulunamaması, disleksi bilgi düzeyinin tutumları ve özyeterliği etkileyip etkilemediği ilgili anlamlı bilgiler verememektedir. Elde edilmesi beklenen ilişki için farklı değişkenler de araştırmalara edilerek incelenebileceği düşünülmektedir.

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitime yönelik özyeterlikleri ile disleksili öğrencilere yönelik öğretim tutumları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu ilişkinin orta düzeyde olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik özyeterlik düzeyinin artmasıyla sınıflarındaki disleksili öğrencilere yönelik tutumları da artacağı düşünülmektedir. Öğretmenlerin kendilerini bu alanda yeterli hissetmesi olumlu tutum geliştirmeyi de beraberinde getirecektir (Muin, Riyanto ve Wibowo, 2020). Tutumların değişikliklere karşı direnci, kalıplaşmış tutumları beraberinde getirir. Bir konuda yeterli bilgi olmadığında, duyulan ve okunan bilgiler bir araya getirilip kalıplaşmış tutumlar oluşur

(Kağıtçıbaşı,1985). Yada, Akie ve arkadaşları (2022) öz yeterlik ve tutumların ilişkisini incelediği çalışması ile özyeterlik ve tutumların ilişkili olmasının öğretmenlerin var olan tutumlarının aşamalı olarak değişmesini sağlayabileceğini belirtmiştir. Bu sayede de kaynaştırma eğitimi olanaklarının gelişmesi sağlanabilecektir. Bu çalışmadan elde edilen sonuç ile, daha önceleri olumsuz tutum gösteren öğretmenlerin (Ünal ve Saban, 2014), bilgi ve becerileri artırarak özyeterliliğinin yükseldiği takdirde kalıplaşmış tutumlardan uzaklaşacağı düşünülebilir. Ayrıca öğretmenlerin olumlu tutum göstermesi disleksi olan öğrencilerin başarısının da yükselten bir etmendir (Hornstra, Denessen, Bakker, van den Bergh ve Voeten, 2010). Bu bağlamda öğretmen özyeterliklerini daha da artırmak için disleksili çocukların kaynaştırmasıyla ilgili metodolojiler öğretmenlerin hizmetiçi eğitim faaliyetlerine ve hizmet öncesi eğitimlerine entegre edilmesi gerekmektedir. Bununla birlikte öğretmenler öncelikli olarak kaynaştırma ve bütünleştirmenin yararlarını ve değerini farketmeli, ikinci olarak da kullanabileceği strateji, yöntem ve materyal türlerini öğrenmeleri gerekmektedir (Cimermanová, 2017). Yapılan araştırmalar da göstermektedir ki öğretmenlerin tutumları ve özyeterlikleri birbiriyle ilişkilidir (Wray, Emma, Umesh Sharma ve Pearl Subban, 2022; Yada, Leskinen, Savolainen ve Schwab, 2021; Sharma, Sokal 2021; Opoku, Cuskelly, Pedersen ve Rayner, 2020; Wilson, Marks Woolfson ve Durkin, 2020). Kaynaştırmaya yönelik özyeterlik, kaynaştırma eğitimi programlarının etkili bir biçimde sunulmasına katkıda bulunma bağlamında önemli olduğu düşünülmektedir (Wray, Emma, Umesh Sharma ve Pearl Subban, 2022).

5.3. Öneriler

Araştırmada ulaşılan sonuçları değerlendirdiğimizde aşağıda bulunan öneriler sunulmuştur.

Öğretmenlere ve idarecilere yönelik öneriler:

1. Öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi ile ilgili daha faydalı olacak şekilde hazırlanmış hizmet içi eğitimler alması sağlanabilir.
2. Öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi konusunda diğer uzmanlarla iş birliği yapmalarına fırsat verecek ortamlar hazırlanıp o uzmanlardan destek almaları sağlanabilir.
3. Üniversitelerin sınıf öğretmenliği bölümlerinde özel eğitim dersleriyle paralellik gösterecek şekilde, kaynaştırma eğitimi öğretmenlik uygulaması dersleri de eklenebilir.
4. Özellikle mevcudu az ilkokullarda bulunmayan psikolojik danışmanların sayısı artırılabilir.
5. Öğretmenlerin disleksi bilgi düzeylerini artırmak amacıyla hizmet içi eğitimlerinin artırılması ve bu eğitimlerin uygulamalı şekilde düzenlenmesi sağlanabilir.
6. Öğretmenler ile disleksili öğrencilerle çalışan uzmanlar bir araya getirilip, bilgi ve tecrübe paylaşımları gerçekleştirilebilir.
7. Disleksili öğrencilerin tanılmasında yaşanan zorluklarla ilgili erken dönemden itibaren değerlendirme ve tarama testleri yapılması sağlanabilir.
8. Öğretmenlerin disleksili öğrencilerin kaynaştırma eğitimi gördüğü ortamlarda gerekli olan materyal desteği sağlanabilir.
9. Öğretmenlerin kaynaştırma eğitiminde yaşadıkları problemlerden biri olan bireyselleştirilmiş eğitim planlarının teknolojiyle bütünleştirilmesi sağlanabilir.
10. Öğretmenlerin disleksili öğrencilerle etkili kaynaştırma eğitimi gerçekleştirmesi bu öğrencilerin sosyal ve akademik becerilerini artıracak için bu konuya daha çok önem verilmesi sağlanacak farkındalık çalışmaları yapılması sağlanabilir.
11. Ülkemizde disleksi konusunda uzmanlaşmış çeşitli kurumlar ve sivil toplum kuruluşları ile öğretmenlerin iş birliği yapmaları sağlanabilir.

Araştırmacılara yönelik öneriler:

1. Araştırma sınıf öğretmenleriyle sınırlı tutulmuştur. Farklı branşlardaki öğretmenlerle aynı ölçeklerle çalışmalar yapılabilir.
2. Sınıf öğretmenlerinin disleksili öğrencilere yönelik öğretim tutumlarının farklı değişkenlerle ele alındığı yeni çalışmalar yapılabilir.
3. Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitime yönelik özyeterlik düzeyinin artırılmasına yönelik deneysel araştırmalar yapılabilir.
4. Sınıf öğretmenlerinin disleksiye yönelik bilgi düzeylerinin alt boyutlarıyla beraber artırılmasına yönelik deneysel araştırmalar yapılabilir.
5. Sınıf öğretmenlerinin disleksi olan öğrencilerin olduğu bir sınıfta disleksi ile ilgili bilgilerini nasıl kullandıklarıyla ilgili daha fazla çalışma yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Abed, M. G., ve Shackelford, T. K. (2022). Saudi public primary school teachers' knowledge and beliefs about developmental dyslexia. *Dyslexia*, 28(2), 244-251. <https://doi.org/10.1002/dys.1705>
- Aküzüm, C., ve Akbulut, E. (2021). Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilik algıları ile kaynaştırma eğitimine yönelik tutumları arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (39), 74-91.
- Ateş, R. C. (2018). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine yönelik öz yeterlilik inançlarının incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi)
- Aysel, O. R. E. L., ve Zerey, Z. (2004). Sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırmaya yönelik tutumlarının incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(01).
- Baker, J. M. And Zigmond, N. (1995). The Meaning And Practice Of Inclusion For Students with Learning Disabilities: Themes And Implications From The Five Cases. *The Journal Of Special Education*, 29(2), 163 – 180. <https://doi.org/10.1177/002246699502900207>
- Batu, S. (2000). Kaynaştırma, Destek Hizmetler Ve Kaynaştırmaya Hazırlık Etkinlikleri. *Özel Eğitim Dergisi*, 2(24), 35-45.
- Batu, S., Kırcaali-İftar, G. Ve Uzun, Y. (2004). Özel Gereksinimli Öğrencilerin Kaynaştırıldığı Bir Kız Meslek Lisesindeki Öğretmenlerin Kaynaştırmaya İlişkin Görüş Ve Önerileri. *Özel Eğitim Dergisi*, 5(2), 33-50.
- Bayar, A., Özaşkin, A.G., Bardak, Ş. (2015). Kaynaştırma eğitimi ile ilgili duygular, tutumlar ve kaygılar ölçeği'nin Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Electronic Turkish Studies*. 10(3):175-186.
- Bek, H., Başer, H., Gülveren, A. (2009). Sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlarının incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 2(2):160-168.
- Berkant, H. G., ve Atılğan, G. (2017). Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine Yönelik Yaşadıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri. *Eğitim Yansımaları*, 1(1), 13-25.
- Biklen, D., ve Zollers, N. (1986). The focus of advocacy in the LD field. *Journal of Learning Disabilities*, 19(10), 579-586.

- Birol, Z. N. ve Aksoy Zor, E. (2018). Sınıf öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğü tanımlı öğrencileriyle yaşadıkları sorunlara ilişkin görüşleri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38 (3), 887-918.
- Büttner, G., ve Hasselhorn, M. (2011). Learning disabilities: Debates on definitions, causes, subtypes, and responses. *International Journal of Disability, Development and Education*, 58(1), 75-87. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2011.548476>
- Cook, L., Friend, M. (2010). The State Of The Art Of Collaboration On Behalf Of Students With Disabilities. *Journal Of Educational And Psychological*, 20, 1-8. <https://doi.org/10.1080/10474410903535398>
- Dede, Ş. (1996). Özel Eğitim Hakkında Salamanca Bildirisi. *Özel Eğitim Dergisi*, 2(2), 91-94.
- Değirmenci Kurt, A. ve Tomul, E. (2019). Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(7), 144-154.
- Devlet Planlama Teşkilatı. (2007). Dokuzuncu Kalkınma Planı (2007-2013). Ankara: Devlet Planlama Teşkilatı.
- Diken, İ. H. (2010). İlköğretimde Kaynaştırma. Diken, İ. (Ed.), *Kaynaştırmaya Giriş* (2-24). Ankara: Pegem Akademi.
- Diken, İ. H., ve Sucuoğlu, B. (1999). Sınıfında zihin engelli çocuk bulunan ve bulunmayan sınıf öğretmenlerinin zihin engelli çocukların kaynaştırılmasına yönelik tutumlarının karşılaştırılması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 2(03). https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000042
- Dolapci, S., ve Demirtaş, V. Y. (2016). Öğretmen adaylarının öz-yeterlilik algıları ve kaynaştırma eğitime bakış açıları. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(13), 141-160.
- Elias, R. (2014). *Disleksik öğrenciler: Yeni Zelanda'daki ortaokul öğretmenlerinin tutum ve bilgileri üzerine bir araştırma*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Auckland Üniversitesi .
- Ercan, Z. G. (2001). *Kaynaştırılmış Ortamdaki Normal Gelişim Gösteren Çocukların 8-11 Yaşları Arasındaki Öğrenme Güçlüğü Olan Akranlarına Karşı Tutumlarının*

İncelenmesi. Ankara: (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Üniversitesi.

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

Gever, A. (2017). *İlkokul ve ortaokul müdürlerinin disleksiye ilişkin bilgi düzeylerinin belirlenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi).

Gonzalez, M. (2021). Dyslexia knowledge, perceived preparedness, and professional development needs of in-service educators. *Annals of Dyslexia*, 71(3), 547-567. <https://doi.org/10.1007/s11881-021-00235-z>

Görgün, B., ve Melekoğlu, M. A. (2019). Türkiye’de özel öğrenme güçlüğü alanında yapılan çalışmaların incelenmesi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 83-106.

Gözün, Ö., ve Yıkılmış, A. (2004). Öğretmen Adaylarının Kaynaştırma Konusunda Bilgilendirilmelerinin Kaynaştırmaya Yönelik Tutumlarının Değişimindeki Etkililiği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(02).

Guralnick, M. J. (2001). A Framework For Change in Early Childhood Inclusion. *Early Childhood Inclusion*, 3-35.

Güngörmüş-Özkardeş, O. (2013). Türkiye’de Özel Öğrenme Güçlüğüne İlişkin Yapılan Araştırmaların Betimsel Analizi. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 30(2), 123-153

Halinen, I., Jarvinen, R. (2008). Towards Inclusive Education: The Case Of Finland. *Prospect*, 38(1), 77-97.

Hornstra, L., Denessen, E., Bakker, J., van den Bergh, L. ve Voeten, M. (2010). Öğretmenlerin disleksiye yönelik tutumları: Öğretmen beklentilerine ve disleksik öğrencilerin akademik başarılarına etkisi. *Öğrenme güçlüğü dergisi*, 43 (6), 515-529. <https://doi.org/10.1177/0022219409355479>

İzci, E. (2005). Sınıf öğretmeni adaylarının “özel eğitim” konusundaki yeterlikleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*. 4(14), 106-114.

Kaçmaz, N., Demirtaş, VY (2020). Özel yetenekli çocuklarda öz-düzenlemeli öğrenme, öz-yeterlik ve mükemmeliyetçilik. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22 (1), 389-404.

- Karagiannis, A.; Stainback, W. And Stainback, S. (1996). Rationale For Inclusive Schooling. Stainback, S (Ed.). *Inclusion: A Guide For Educators* (55 – 70). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Company.
- Kargın, T. (2004). Kaynaştırma: Tanımı, İlkeleri ve Gelişimi. *Özel Eğitim Dergisi*, 3(2), 1-13.
- Kargın, T., Acarlar, F., ve Sucuoğlu, B. (2003). Öğretmen, Yönetici Ve Anne Babaların Kaynaştırma Uygulamalarına İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi. [Determination Of Opinions Of Teachers, Administrators And Parents About Inclusion Practices]. *Özel Eğitim Dergisi*, 4(2), 55-76.
- Keten, H. S., Koçtürk, F., Güvenç, N., ve Erkan, Ö. F. (2022). Tıp fakültesi son sınıf öğrencilerinin disleksi konusunda bilgi düzeyleri. *Medical Research Reports*, 5(3), 104-112.
- Kırcaali-İftar G, Batu S. (2005). *Kaynaştırma*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Kırcaali-İftar, G. (1992). Kaynaştırma Becerileri Öz Değerlendirme Aracı. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5, 119-129.
- Kocsis, J. (2016). *Primary teachers' knowledge about learning disabilities* (Doctoral thesis)
- Koç, B., ve Korkmaz, İ. (2016). Öğrenme güçlüğü. *Eğitim ve Psikolojiden Yansımalar*, 151.
- Kodan, H. (2020). Okuma güçlüğüne ilişkin öğretmen görüşleri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(29), 204-222.
- Kumaş, Ö. A., ve Yıldırım, A. E. S. Öğretmenlerin Disleksili Öğrencilere Yönelik Öğretim Tutumları Ölçeği'nin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *OPUS International Journal of Society Researches*, 18(44), 8154-8171.
- Kurtbeyoğlu, Z., ve Demirtaş, V. Y. (2020). Özel öğrenme güçlüğü tanılı çocuğu olan anne-babaların algılanan sosyal destek ve depresyon düzeyleri. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (50), 228-242.
- Kuruyer, H. G., ve Çakıroğlu, A. (2017). Sınıf Öğretmenlerinin Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Eğitsel Değerlendirme ve Eğitimsel Müdahale Sürecinde Görüş ve Uygulamaları.
- Kuz, T. (2001). *Kaynaştırma Eğitimine Yönelik Tutumların İncelenmesi*. Uzmanlık Tezi. Ankara: T.C. Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı Yayınları/17.

- Lane, H. B., Hudson, R. F., Leite, W. L., Kosanovich, M. L., Strout, M. T., Fenty, N., et al. (2009). Teacher knowledge about reading fluency and indicators of students' fluency growth in reading first schools. *Reading and Writing Quarterly*, 25, 57–86. <https://doi.org/10.1080/10573560802491232>
- Lerner, J. W. (1989). Educational interventions in learning disabilities. *Journal of the American Academy of Child ve Adolescent Psychiatry*, 28(3), 326-331.
- Lewis, R.,B. And Doorlag, H., D. (1999). *Teaching Special Education Students in General Education Classrooms*. New York: Merrill, Prentice Hall.
- Lindsay, G. (2007). Educational Psychology And The Effectiveness Of Inclusive Education/Mainstreaming. *British Journal Of Educational Psychology*, 77(1), 1-24. <https://doi.org/10.1348/000709906X156881>
- Malinen, O. P., Savolainen, H., ve Xu, J. (2012). Beijing in-service teachers' self-efficacy and attitudes towards inclusive education. *Teaching and Teacher Education*, 28(4), 526-534.
- Mandell, C. J., ve Strain, P. S. (1978). An analysis of factors related to the attitudes of regular classroom teachers toward mainstreaming mildly handicapped children. *Contemporary Educational Psychology*, 3(2), 154-162.
- Martan, V., Mihić, S. S., ve Matošević, A. (2017). Teachers' attitudes toward teaching students with dyslexia. *Croatian Journal of Education*, 19(3), 75-97. <https://doi.org/10.15516/cje.v19i0.2704>
- Mcconachie, H., Smyth, D. And Bax, M. (1995). *Services For Children With Disabilities İn European Countries Workshop*. [Aktaran: Tayyar Kuz, (2001;50, 53, 48) Kaynaştırma: Eğitime Yönelik Tutumların İncelenmesi, Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı Yayınları, 17].
- Milli Eğitim Bakanlığı (2000). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2006). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2010). İlköğretim Okullarındaki Kaynaştırma Uygulamalarının Değerlendirilmesi. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

- Milli Eğitim Bakanlığı (2013). 2013-2014 Milli Eğitim İstatistikleri. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2016). 2016-2017 Milli Eğitim İstatistikleri. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Muin, J. A., ve Riyanto, Wibowo, S. B. (2020). Teacher competencies for dyslexia students. *Universal Journal of Educational Research*, 8(3), 904-908.
- Müge Muazzez Çetin Talan-Mehmet Kaan Demir (2024). Milli Eğitim Bakanlığının Hizmet İçi Eğitim Faaliyetlerinin Değerlendirilmesi . *Social Sciences Studies Journal (Sssjournal)*
- Ness, M. K., ve Southall, G. (2010). Preservice Teachers' Knowledge of and Beliefs About Dyslexia. *Journal of Reading Education*, 36(1).
- OECD (1995). Integrating Students With Special Needs Into Mainstream Schools. Paris: OECD Publications.
- Özdemir, D. (2022). *Özel öğrenme güçlüğü tanısına sahip kaynaştırma öğrencilerinin sınıftaki sosyal uyumlarına yönelik öğretmen görüşlerinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi, Biruni Üniversitesi).
- Özokçu, O. (2020). Türk öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine yönelik tutumları ile öz yeterlilik inançları arasındaki ilişki. *International Online Journal of Educational Sciences*, 10(3), 303-324.
- Papalouka, A. (2011). *İngiltere ve Yunanistan'daki ortaöğretim öğretmenlerinin disleksi anlayışları* (Doktora tezi, Nottingham Üniversitesi).
- Pekel, D.(2010). *Özel öğrenme güçlüğü olan ve olmayan çocukların üst bilişsel özelliklerinin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Rudd, F. (2002). Grasping The Promise Of Inclusion. 26, ERİC Database ED471855
- Sadioğlu, Ö., Bilgin, A., Batu, S., ve Oksal, A. (2013). Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırmaya İlişkin Sorunları, Beklentileri Ve Önerileri [Problems, Expectations, And Suggestions Of Classroom Teachers About Inclusion]. *Kuram Ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(3), 1743-1765.

- Salend (1998). *Effective Mainstreaming Creating Inclusive Classrooms*. New York: Merrill, Prentice Hall.
- Salend, S. J., L. M. N., Duhaney. (1999). The Impact Of Inclusion On Students With And Without Disabilities And Their Educators. *Remedial And Special Education*, 20, 2.
- Sari, R. (2017). Teachers' knowledge and experience dealing with students with learning disabilities in inclusive elementary school. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research (ASSEHR)*, 66(1), 272-278. doi:10.2991/yicemap-17.2017.47
- Schoger, K. D., (2006). Reverse Inclusion: Providing Peer Social Interaction Opportunities To Students Placed In Self-Contained Special Eduvation Classrooms. *Teaching Exceptional Children Plus*, 2(6) 1-10.
- Shaywitz, S. E., Morris, R., ve Shaywitz, B. A. (2008). The education of dyslexic children from childhood to young adulthood. *Annual Review of Psychology*, 59, 451–475.
- Sivrikaya Giray, A. (2023). *Bilim ve sanat merkezinde görev yapan öğretmenlerin özgül öğrenme güçlüğü ve disleksi hakkındaki bilgi ve öz yeterliklerinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Smith, D. D. (2004). Introduction to special education: Teaching in an age of opportunity. *Pearson/A and B*.
- Soriano-Ferrer, M. , Echegaray-Bengoa, J. ve Joshi, RM (2016). Hizmet öncesi ve hizmet içi İspanyolca konuşan öğretmenlerde gelişimsel disleksi hakkında bilgi ve inançlar . *Disleksi Yıllıkları* , 66 , 91 – 110 . <https://doi.org/10.1007/s11881-015-0111-1>
- Sucuoğlu, B., Akalın, S., Sazak, E., P. (2008). Kaynaştırma Uygulamalarının Yürütüldüğü Sınıfların Öğretim Özellikleri İle Öğretmenin Sınıf Yönetiminin Değerlendirilmesi. Proje No: 106K/ 127-105.
- Sucuoğlu, B., Kargın, T. (2008). *İlköğretimde Kaynaştırma Uygulamaları. Yaklaşımlar, Yöntemler, Teknikler*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Sucuoğlu, B., Kargın, T. (2010). *İlköğretimde Kaynaştırma Uygulamaları*. Ankara. Kök Yayınevi.

- Sümer-Dodur, Ö. Ü. H. M., ve Altındağ-Kumaş, A. G. D. Ö. (2020). Knowledge and beliefs of classroom teachers about dyslexia: the case of teachers in Turkey. *European Journal of Special Needs Education*
- Sümer-Dodur, Ö. Ü. H. M., ve Altındağ-Kumaş, A. G. D. Ö. (2021). “Disleksi Bilgi ve İnanç Ölçeği” nin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması.
- Şahin S. (2017). İlköğretim kaynaştırma ortamlarında eğitim alan özel gereksinimli öğrencilerin veli ve sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına yönelik görüşleri (Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi).
- Şahin, A. (2010). *Kaynaştırma Yoluyla Eğitim Gören Öğrencilerin Sosyalleşme Sürecinde Karşılaştığı Sorunların Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi (Erzurum İli Örneği)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Erzurum.
- Teke, D. ve Sözbilir, M. (2021). Developing a scale for self-efficacy of teacher training students in inclusive education environments. *Eurasian Journal of Teacher Education*, 2(1), 55-68.
- Toy, S. N., ve Duru, S. (2016). Sınıf öğretmenlerinin öğretmen öz yeterlikleri ile kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterlik inançlarının karşılaştırılması. *Ege Eğitim Dergisi*, 17(1), 146-173.
- Uysal, A. (2003). *Kaynaştırma Uygulaması Yapan Öğretmenlerin Kaynaştırmaya İlişkin Görüşleri. 13. Ulusal Eğitim Kongresi*. Ankara: Kök Yayınevi.
- Ünal, F. ve İflazoğlu Saban, A. (2014). Kaynaştırma Uygulamasının Yapıldığı Sınıflarda, Öğretmenlerin Kaynaştırmaya Yönelik Tutumları-I . *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* , 23 (1) , 388-405 .
- Vaughn, S., Linan-Thompson, S., ve Hickman, P. (2003). Response to instruction as a means of identifying students with reading/learning disabilities. *Exceptional children*, 69(4), 391-409.
- Wadlington, E. M., ve Wadlington, P. L. (2005). What educators really believe about dyslexia. *Reading Improvement*, 42(1), 16-33.

- Washburn, E. K., Joshi, R. M., ve 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>
- White, J., Mather, N., ve Kirkpatrick, J. (2020). Preservice educators' and noneducators' knowledge and perceptions of responsibility about dyslexia. *Dyslexia*, 26, 220– 242. doi:10.1002/dys.1653
- Wooten, M., Mesibov, G. B. (1986). Social Skills Training For Elementary School Autistic Children With Normal Peers. Schopler, E., Mesibov, B. (Ed). *Social Behavior In Autism* (305-319). New York: Plenum
- Wray, E., Sharma, U., & Subban, P. (2022). Factors influencing teacher self-efficacy for inclusive education: A systematic literature review. *Teaching and Teacher Education*, 117. Doi: 10.1016/j.tate.2022.103800
- 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.

EKLER

EK 1.

ÖĞRENCİNİN AKADEMİK ÖZGEÇMİŞİ

Kişisel Bilgiler			
Adı ve Soyadı	Ali YİĞİT		
E-postası/Web Sayfası			
Bildiği Yabancı Diller	İngilizce		
Uzmanlık Alanı	Özel Eğitim		
Öğrenim Bilgileri			
	Üniversite	Bölüm	Yıl
Lisans	Dokuz Eylül Üniversitesi	Sınıf Öğretmenliği	2010-2014
Lisans	Uşak Üniversitesi	Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği	2023- Devam
Tez Başlığı	Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine Yönelik Özyeterlikleri İle Disleksili Öğrencilere Yönelik Öğretim Tutumları İle Disleksi Bilgi Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi		
Tez Danışmanı	Prof. Dr. Vesile YILDIZ DEMİRTAŞ		
Akademik Eserler			
(Makale, kitap, kitap bölümü, bildiri, poster, sergi, konser vb. eserlerden kaynakça yazım kurallarına göre en fazla 10 eser yazılmalıdır.) Tezden üretilen yayınlar * ile işaretlenmelidir.			
Alanıyla İlgili Bilimsel Kuruluşlara Üyelikler			
Alanıyla İlgili Aldığı Ödüller			

EK 2. ETİK İZİN



T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
HUKUK MÜŞAVİRLİĞİ

Sayı : E-87347630-659-490680
Konu : Etik Kurul İzni- Ali YİĞİT

18.01.2023

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 05/01/2023 tarih ve 477244 sayılı yazınız.

İlgide kayıtlı yazınız ile bildirilen başvuru, Üniversitemiz Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulunun 10/01/2023 tarihli toplantısında değerlendirilmiş ve toplantıda alınan 13 sayılı karar ile Ali YİĞİT'in, "*Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine Yönelik Özyeterlikleri ile Disleksili Öğrencilere Yönelik Öğretim Tutumları ile Disleksi Bilgi Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi.*" başlıklı çalışmasının etik açıdan uygun olduğuna karar verilmiş olup, alınan karar Makamımızca onaylanmıştır.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof.Dr. Nükhet HOTAR
Rektör

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Doğrulama Kodu: CA7B3F88-0907-4770-8841-221071E1D1E7 Doğrulama Adresi: <https://turkiye.gov.tr/dokuz-eylul-universitesi-ebys>
Adres: Kültür Mahallesi, Cumhuriyet Bldv No:144, 35220 Konak/İzmir Bilgi için: Gülcan TOPÇU
KEP Adresi : dokuzeyluluniversitesi@hs01.kep.tr Şürekli İşçi
Telefon No:()



EK 3. OKUL İZİNLERİ



T.C.
GAZİANTEP VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Ek-1

Sayı : E-34659092-605.01-73420143
Konu : Araştırma İzin Talebi
(Ali YİĞİT)

30.03.2023

DAĞITIM YERLERİNE

Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü öğrencilerinden Ali YİĞİT'in "Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine Yönelik Öz Yeterlikleri ile Disleksi Öğrencilere Yönelik Öğretim Tutumları ve Disleksi Bilgi Düzeyleri Arındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu Anket Uygulama İsteği kapsamında, İlimiz Şehitkamil, Şahinbey ve Nizip İlçesine bağlı bulunan ilkokullarda eğitim gören öğrenciler ve öğretmenlerine yönelik Anket Uygulama İsteği, ekli yazıda belirtilmektedir.

Bu kapsamda bahsi geçen Anket Uygulama İsteğiyle ilgili Valilik Makamının 30.03.2023 tarihli ve 73381966 sayılı oluru yazımız ekinde gönderilmiş olup konunun ilçenizde bulunan ilgili okul müdürlüklerine duyurulması ve veli onama formunun imzalı bir nüshasının okul müdürlüklerinde muhafaza edilmesi hususunda;

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Yasin TEPE
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdürü

EK:
Yazı ve ekleri
DAĞITIM:
Gereği:
Şehitkamil, Şahinbey ve Nizip İlçe MEM

Bilgi:
Dokuz Eylül Üniversitesi Rektörlüğüne

Adres : Pancarlı Mahallesi 58007 Nolu Sokak No:8
Şehitkamil/Gaziantep
Telefon No :
E-Posta : meb@hs01.kep.tr
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>
Bilgi için: Mtd.Yrd.M.Ali TIRYAKIOĞLU,Şef.E.YILDIRIM
Unvan : Memur
Faks:3*

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 9e38-4ab5-3efe-ade2-4e5f kodu ile teyit edilebilir.

EK 4. UYGULAMA İZİNLERİ



T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
HUKUK MÜŞAVİRLİĞİ

Sayı : E-87347630-659-570681
Konu : Araştırma İzni- Ali YİĞİT

13.04.2023

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : a) Dokuz Eylül Üniversitesi Rektörlüğü (Hukuk Müşavirliği)'nin 23.01.2023 tarihli ve E-87347630-659-494095 sayılı yazısı.
b) Gaziantep Milli Eğitim Müdürlüğü'nün 30/03/2023 tarih ve -73420143 sayılı yazısı.

İlgi (a)'da kayıtlı yazımız ile bildirilen Enstitünüz öğrencisi Ali YİĞİT'in, "*Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine Yönelik Öz Yeterlikleri ile Disleksi Öğrencilere Yönelik Öğretim Tutumları ve Disleksi Bilgi Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*" konulu çalışma kapsamında uygulama yapma talebine ilişkin olarak tarafımıza gönderilen ilgi (b)'de kayıtlı cevabi yazı ve ekleri, işbu yazımız ekinde sunulmaktadır.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof.Dr. Esra BUKOVA GÜZEL
Rektör V.

Ek: İlgi (b)'de kayıtlı yazı ve ekleri. (33 Sayfa)

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Doğrulama Kodu: A9FC3662-16EA-400C-8519-E698271A1B16 Doğrulama Adresi: <https://turkiye.gov.tr/dokuz-eylul-universitesi-ebys>
Adres: Kültür Mahallesi, Cumhuriyet Bld No:144, 35220 Konak/İzmir
KEP Adresi : dokuzeyluluniversitesi@hs01.kep.tr
Bilgi için: Gülcan TOPCU
Sürekli İşçi
Telefon No: (262) 323 10 00





T.C.
GAZİANTEP VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Ek-1

Sayı : E-34659092-605.01-73381966
Konu : Araştırma İzin Talebi
(Ali YİĞİT)

30/03/2023

VALİLİK MAKAMINA

İlgi: Dokuz Eylül Üniversitesi Rektörlüğünün Bıla tarihli ve 494095 sayılı yazısı.

Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü öğrencilerinden Ali YİĞİT'in "Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine Yönelik Öz Yeterlikleri ile Disleksili Öğrencilere Yönelik Öğretim Tutumları ve Disleksi Bilgi Düzeyleri Arındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu Anket Uygulama İsteği kapsamında, İlimiz Şehitkamil, Şahinbey ve Nizip İlçesine bağlı bulunan İlkokullarda eğitim gören öğrenciler ve öğretmenlerine yönelik Anket Uygulama İsteği, ilgi yazıda belirtilmektedir.

Bu kapsamda bahsi geçen Anket Uygulama İsteği, Bakanlığımız Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.01.2020 tarihli ve 2020/2 sayılı genelgesi kapsamında değerlendirilmiş olup; araştırmacının, araştırmasının bitiminden itibaren 15 gün içerisinde araştırma sonuçlarını 2 kopya halinde CD içerisinde Müdürlüğümüze bildirmesi şartıyla, İlimiz Şehitkamil, Şahinbey ve Nizip İlçesine bağlı bulunan İlkokullarda eğitim gören öğrenciler ve öğretmenlerine yönelik Anket Uygulama İsteğinin, eğitim öğretimi aksatmayacak şekilde gönüllülük esasına göre uygulanması Müdürlüğümüz Ar-Ge bürosu bünyesinde oluşturulan komisyonun uygunluk raporu doğrultusunda uygun mütalaa edilmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde; Olurlarınıza arz ederim.

Yasin TEPE
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR
Anıl ALKAL
Vali a.
Vali Yardımcısı

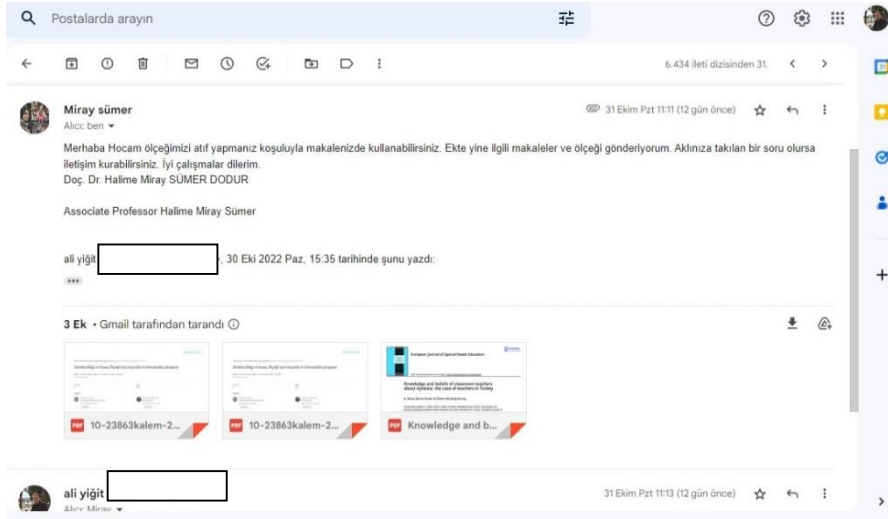
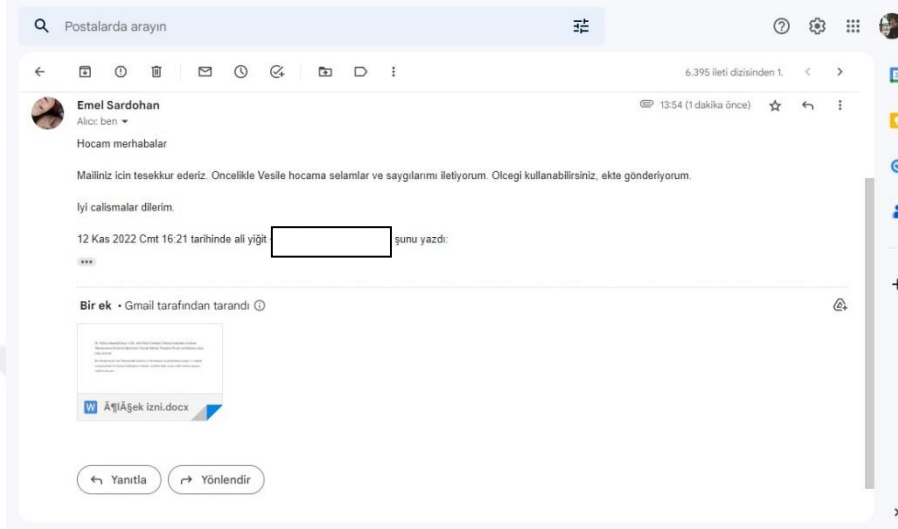
Adres : Pancarlı Mahallesi 58007 Nolu Sokak No:8
Şehitkamil/Gaziantep
Telefon No : 0 (312) 444 4444
E-Posta : meb@hs01.kep.tr
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

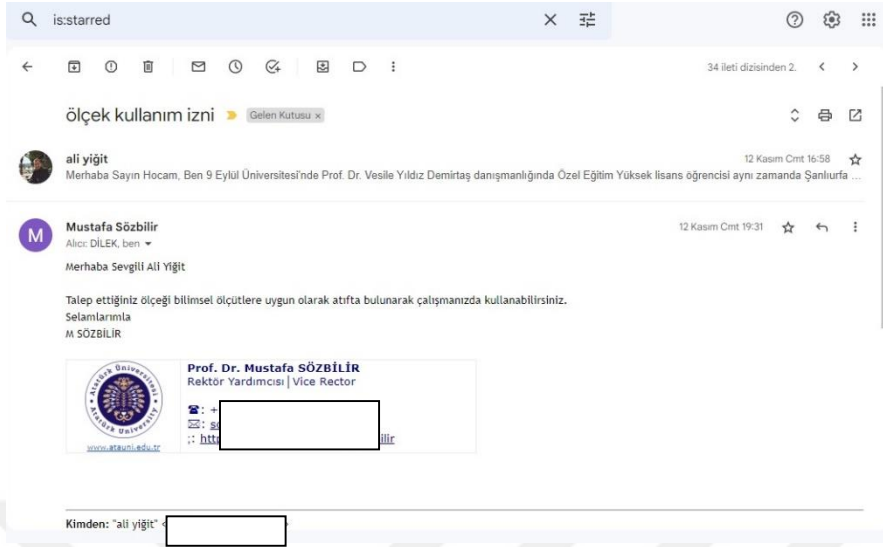
Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>
Bilgi için: Müd.Yrd.M.Ali TIRYAKIOĞLU,Şef.E.YILDIRIM
Unvan : Memur
İnternet Adresi: gaziantep.meb.gov.tr Faks:?

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden a212-53d2-34a6-95ad-1793 kodu ile teyit edilebilir.

EK 5. ÖLÇME ARAÇLARININ UYGULANMA İZİNLERİ





EK 9. ÖĞRETMEN GENEL BİLGİ FORMU

Bu araştırmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitime yönelik özyeterlikleri ile disleksili öğrencilere yönelik öğretim tutumları ile disleksi bilgi düzeyleri arasındaki ilişkiyi tespit etmektir. Ankete katılmanız bizim için önemli olmakla birlikte; katılımınız tamamen gönüllülük esasına dayalıdır. Ankette paylaştığınız bilgiler gizli tutularak araştırma haricinde kullanılmayacaktır. Katılımınız için şimdiden teşekkür eder, sağlık ve mutluluklar dileriz.

Saygılarımızla...

Ali YİĞİT
Dokuz Eylül Üniversitesi
Özel Eğitim Yüksek Lisans Öğrencisi
(Sınıf Öğretmeni)

1. Çalıştığınız Kurum: Resmi () Özel ()	8. Sınıfınızda yaklaşık kaç öğrenci var? (Yönetici için "0")
2. Kurumdaki pozisyonunuz? Yönetici(Müdür,Müd.Yard.) () Öğretmen ()	9. Mevcut Sınıfınızda disleksili öğrenci var mı? Evet () Hayır () Cevabınız Evet ise, kaç tane?.....
3. Cinsiyetiniz: Kadın () Erkek ()	
4. Yaşınız:	10. Özel Eğitim Sertfikanız var mı? Evet () Hayır ()
5. Mesleki Tecrübeniz:	
6. Öğrenim Durumunuz? Önlisans () Lisans () Yüksek Lisans () Doktora ()	
7. Ailenizde Disleksili birey var mı? Evet () Hayır () Cevabınız evet ise yakınlık derecesi.....	

