

Okuma Güçlüğüne İlişkin Öğretmen Görüşleri*

Hülya Kodan**

Makale Geliş Tarihi: 08/11/2019

Makale Kabul Tarihi: 27/03/2020

DOI: 10.35675/befdergi.644534

Öz

Bu araştırmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin okuma güçlüğü hakkındaki bilgilerini ve okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerine ilişkin deneyimlerini belirlemektir. Araştırma, nicel ve nitel yöntemlerin birlikte kullanıldığı karma bir yöntem olarak tasarlanmıştır. Sınıf öğretmenlerinin okuma güçlüğü konusundaki bilgi düzeyini belirlemek için “Okuma Güçlüğüne İlişkin Bilgi Ölçeği -Öğretmenlere Yönelik-“ kullanılmıştır. Araştırmanın nitel bölümünde ise sınıf öğretmenlerinin okuma güçlüğüne ilişkin tespit, değerlendirilmesi ve müdahalesindeki uygulamaları hakkındaki görüşlerini ortaya koymak için nitel anket kullanılmıştır. Çalışma grubu Bayburt il Merkez ilçesinde görev yapmakta olan 50 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırmadan elde edilen verilerin analizinde doküman analizi ile birlikte nitel ve nicel betimsel analiz birlikte kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; sınıf öğretmenlerinin okuma güçlüğüne ilişkin eksik ve hatalı bilgileri olmasına rağmen genel olarak bilgi düzeylerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerle genelde ders dışı zamanlarda bireysel çalışmaları, okuma güçlüğüne nedenlerini aile ilgisizliği ve eğitimsizliği olarak gördükleri, bireysel değerlendirme yaptıkları, ancak öğrencilerin gelişim sürecine ilişkin değerlendirme yapmadıkları belirlenmiştir.


Anahtar Kelimeler: Sınıf öğretmenleri, ilkökul, okuma güçlüğü

Teachers Opions About Reading Disability

Abstract

The aim of this study is to determine the knowledge of classroom teachers about reading disabilities and their experiences with students who have reading disabilities. The research is designed as a mixed method in which quantitative and qualitative methods are used together. “Information Scale on Reading Disability-For Teachers” was used to determine the level of knowledge of teachers about reading disabilities. In the qualitative part of the research, a qualitative questionnaire was used to reveal the opinions of the primary teachers about the determination, evaluation and intervention of reading disabilities. The study group consists of 50 primary teachers working in Bayburt. As a result of the research; although the teachers

* Bu makale, Bayburt Üniversitesi BAP Birimi tarafından desteklenen “Okuma Güçlüğü Olmasın!” adlı projeden üretilmiş olup, çalışmanın bir kısmı 17. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Sempozyumunda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

** Bayburt Üniversite, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Bayburt, Türkiye, hulyakodan@bayburt.edu.tr, ORCID: 0000-0002-4681-5972 

have incomplete and inaccurate information about reading disabilities, it was determined that their knowledge level was generally high. In addition, it was determined that the primary teachers worked individually with students who had reading disabilities during the extra-curricular periods.

Keywords: *Primary teachers, primary school, reading disability*

Giriş

Okuma, bireylerin bilgi edinme sürecinde çoğunlukla başvurduğu temel akademik becerilerdendir. Okuma güçlüğü ise en genel anlamıyla okuma eyleminin gerçekleştirilmesinde çeşitli nedenler dolayısıyla ortaya çıkan yetersizliklerdir. Okuma güçlüğü yaşayan bireyler okuma becerisinin alt becerilerinden birinde veya birkaçında problem yaşamaktadır. Okuma konusunda yaşanan problemler bireyin sadece akademik değil sosyal yaşantısında da başarısızlıklara sebep olur. Bu nedenle bireyin hem akademik hem sosyal hayatını bağımsız bir şekilde devam ettirebilmesi için okuma becerisini kazanması önemlidir. Bu bağlamda, okuma güçlüğünü anlayabilmek için öncelikle okumadan bahsetmek gerekmektedir.

Okuma, yazar ve okuyucu arasında aktif ve etkili iletişimin gerekli olduğu, dinamik bir anlam kurma süreci olarak tanımlanmaktadır (Akyol, 2011). Güneş (2008) okumayı yapılandırmacı yaklaşıma göre, bireyin var olan bilgilerinin metinden edindiği yeni bilgileri sentezleyerek yeni anlamlar oluşturduğu aktif bir süreç olarak tanımlamaktadır. Tanımlar, özellikle okurun aktif olması üzerinde durmaktadır. Ancak okuma güçlüğü yaşayan bireyler okuma ve okuduğunu anlama sürecinde istenilen düzeyde aktif olamadıkları için sorunlar yaşamaktadır. Okuma bir senfoni orkestrasına benzetilebilir. Bu benzetmede 3 temel nokta mevcuttur. İlki, okuma gerçekleşirken alt becerilerin de gerçekleşmesi okumayı bütüncül bir eylem kılar. İkincisi, senfonideki enstrüman çalma becerisinin kazanımı gibi okumadaki başarı da uzun süren uygulamalar sonucunda gerçekleşir. Son olarak tıpkı müzik notalarında olduğu gibi, okumada da bir metnin birden fazla yorumu olabilir. Yorumlama da okurun ön bilgilerine bağlıdır (Anderson, Hiebert, Scott & Wilkinson, 1985). Okuma güçlüğü yaşayan bireyler; okuma alt becerilerinde sorunlar yaşamaktadırlar. Okuma; fonemik farkındalık, fonetik çözümleme, akıcılık, sözcük dağarcığı gelişimi ve okuduğunu anlama olmak üzere beş alt beceriden oluşmaktadır. Bu becerilerden herhangi birinin kazanılmaması durumu okuma güçlüğü olarak tanımlanmaktadır (National Reading Panel: NRP, 2000). Okuma güçlüğü yaşayan öğrenciler için okuma zor, zahmetli ve zihin zorlayıcı (Samuels, 2006) olduğu için okuma metinleriyle karşı karşıya gelmekten kaçınırlar. Bu bağlamda da, okuma güçlüğü yaşayan öğrenciler okuma becerisinin kazanım ve gelişim aşamasında yetersiz kaldığı için okuduğunu anlama becerileri de zayıf kalmaktadır.

Okuma güçlüğü, kökeni nörobiyolojik olan özel öğrenme güçlüğüdür. Doğru veya akıcı kelime tanıma ve yetersiz heceleme ve çözümleme becerileri okuma güçlüğünün

özellikleridir. Bu güçlükler, dilin fonolojik bileşenlerinde, diğer bilişsel beceriler ve etkili bir sınıf öğretiminin sağlanması ile ilgili beklenmeyen bir yetersizlikten kaynaklanmaktadır. Ayrıca okuduğunu anlama problemleri ve kelime ve ön bilgisinin gelişimini engelleyebilen okuma deneyimlerinin azalması gibi ikincil sonuçlar da içerebilir (International Dyslexia Association: IDA,2002; National Institutes of Health: NIH, 2017).

Okuma güçlükleri belirli demografik özellikleri taşıyan çocuklarda diğer çocuklara göre daha büyük bir risk olsa da okuma problemleri her grupta ve her okulda bulunmaktadır. Okuma güçlüğü'nün nedeni veya niçin olduğu kesin olarak anlaşılamamıştır. Bazı durumlarda okuma güçlüklerinin kaynağı ses-harf ilişkisindeki güçlük süreci olan biyolojik yetersizlik gibi nispeten net bir sebep iken, bazı durumlarda da yetersiz okuma eğitimi gibi öğretimsel sebeplerdir (Snow, Burns & Griffin, 1998). Öğretimsel uyarlamaların yapılması için öncelikle öğrencinin düzeyinin değerlendirilmesi gerekmektedir. Değerlendirme öğretim sürecinin başarılı bir şekilde ilerlemesi için önemlidir.

Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerle hemen hemen her karşılaşılmaktadır. Bu öğrencilerin okuma hataları tespit edilmeli ve okuma becerisini geliştirmek için uygun yöntemler belirlenmelidir. Aksi takdirde, yapılan okuma hataları materyalden uzaklaşmaya neden olur ve bu durum da öğrencinin okumaya karşı tutumundan akademik başarısına kadar pek çok yaşantısını olumsuz etkilemektedir (Dağ, 2010). Öğrencilerin okuma düzeyleri hakkında daha detaylı bilgi edinilmesi için değerlendirme yapılması oldukça önem arz etmektedir. Özellikle de okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin durum tespitlerinin yapılması ve bu tespit doğrultusunda da yapılacak müdahale programının daha gerçekleştirilebilir ve uygun nitelikte olması, hem aileler hem de öğretmenler için durumun daha anlaşılır hale gelmesini sağlar (Christo, Davis & Brock, 2009; Johnston, 2002).

Değerlendirmenin amacı, aslında öğrencileri düzeylerine göre gruplara ayırmaktır. Bunu yaparken de odaklandığımız nokta, okuma güçlüğü'nü önlemekten ziyade öğrencilerin okumalarını iyileştirmek olmalıdır. Bulduğu sınıf düzeyinin bir ya da iki sınıf altında olması gibi güçlük kriterlerini de göz önünde bulundurmanız gerekir (Johnston, 2002). Değerlendirme ile okuma güçlüğü yaşama riski taşıyan çocukların erken dönemde ayırt edilmesi ve öğrenci ihtiyaçlarını değerlendirmek için geçerli bir araç sağlanması amaçlanmaktadır (Fuchs & Fuchs, 2006). Son yıllarda yapılan uygulamalarda öğretmenlerin çocukları oldukça iyi tanıdıkları görülmektedir. Eğitimsel değerlendirme öğretmenin sorumluluğundadır. Öğrencileri değerlendirme süreçlerinde de öğretmenlerin ciddi hazırlıklar yapması gerekmektedir (Bender, 2012; Williams, 2013).

Öğretmenler, okuma becerisinin birçok yönünü fark etmeli ve öğrencilerin sahip olduğu veya olmadığı becerileri nasıl belirleyeceğini bilmeli ve öğretimsel uyarlamalar yapma amacıyla okumaya yönelik değerlendirmelerini gerçekleştirmelidir (Polloway, Serna, Patton & Bailey, 2014). Başarılı öğretmenler,

öğrencilerini tanır ve öğrencilerine yardımcı olmalarını sağlayacak bilgilere değer verir. Okuma güçlüğüne ne olduğunu bilmenin yanı sıra, nedenlerini anlamaları ve bununla başa çıkmada etkili stratejileri bilmeleri gerekmektedir.

Okuma etkinliği, ilkokuldan başlayarak bireyin hayatının tüm dönemlerinde ona gerekli olacak, hatta sadece Türkçe derslerinde değil, diğer derslerde de öğrencinin başarısını etkileyecek önemli bir faktördür. Doğru ve hızlı okuyan, okuduğunu anlayan ve yorumlayan, sözlü ve yazılı anlatım yoluyla kendini iyi ifade eden öğrencilerin okul hayatında başarılı olacağı muhakkaktır. Bu yüzden bireylerin okuma ve diğer alanlarda (anlama, yazma, konuşma, dinleme vb.) iyi yetişmesi gereklidir (Çaycı & Demir, 2006). Bu bağlamda, öğrencilerin okumadaki güçlü ve zayıf yönlerinin belirlenmesiyle elde edilen değerlendirme sonuçları, öğretimde uygulanacak öğretim stratejilerine ve öğrenciye verilecek destek hizmetlerinin planlanmasına yardımcı olacaktır (Akyol, Yıldırım, Ateş, Çetinkaya & Rasinski, 2014 Karasu, Girgin & Uzuner, 2013). Okul öncesi ve ilkokul öğretmenlerinin bilgi ve deneyimlerinin yanı sıra öğretmene sağlanan destek okuma güçlüğüne önlenmesinde merkezi bir rol üstlenmektedir (Snow, Burns & Griffin, 2005). Öğrencilerin okuma güçlüğüne olanı nedeni hakkında bilgi sahibi olmak, öğretmenlerin nasıl etkili bir öğretim yapılacağı hakkındaki korkularını ve belirsizliklerini gidermektedir (Hudson, High & Otaiba, 2007). Öğrencilerin akademik başarıları ve etkili öğretim uygulamaları için öğretmenlerin okuma güçlüğüne ilişkin bilgisi ve eğitimi önemli rol oynamaktadır (Snow, Burns & Griffin, 2005; Taylor, Pressley & Pearson, 2002). Doğan (2013) ve Balcı (2019) çalışmalarında, öğretmenlerin okuma güçlüğü konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıklarını, okuma güçlüğü için yapılması gerekenler hususunda kendilerini tam olarak yeterli görmediklerini belirtmişlerdir. Yurdakal (2014), öğretmenlerin genel teorik bilgiye sahip olduklarını ancak okuma güçlüğüne ilişkin yanlış bir takım bilgilere sahip olduklarını belirlemiştir. Bu bağlamda, araştırmada sınıf öğretmenlerinin okuma güçlüğüne ilişkin bilgi düzeylerinin belirlenmesinin yanı sıra eğitim-öğretim sürecine ilişkin deneyimlerinin detaylı bir şekilde ortaya konulması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki alt amaçlara cevaplar aranmıştır:

1. Sınıf öğretmenlerinin okuma güçlüğüne ilişkin bilgileri ne düzeydedir?
2. Sınıf öğretmenlerinin okuma güçlüğüne ilişkin görüşleri nelerdir?

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizleri ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

Araştırma Modeli

Araştırma nicel ve nitel yöntemlerin bir arada kullanıldığı karma yöntem desende tasarlanmıştır. Karma araştırma nitel ve nicel yaklaşımların karması bir yaklaşımdır (Balcı, 2009). Karma araştırma yöntemi bir çalışmada nitel ve nicel araştırmaların ve buna bağlı olarak da araştırma verilerinin birleştirilmesini veya bütünleştirilmesini

gerektirmektedir. Karma yöntem nicel ve nitel araştırmaları birleştirerek her iki yaklaşımın sınırlılıklarını minimuma indirmesi sebebiyle tercih edilir (Creswell, 2013). Araştırmanın nicel boyutu tarama modelinde tasarlanmıştır. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu mevcut şekilde betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır (Karasar, 2007). Araştırmaya ait nicel veriler için sınıf öğretmenlerinin okuma güçlüğüne ilişkin bilgi düzeylerini belirlemek amacıyla araştırma kapsamında “Okuma Güçlüğüne İlişkin Bilgi Ölçeği-Öğretmenlere Yönelik- (OGİBÖ)” ölçek kullanılmıştır.

Araştırmanın nitel boyutu durum çalışması olarak tasarlanmıştır. Durum çalışmalarında, bir duruma ilişkin etkenler (ortam, bireyler, olaylar, süreçler vb.) bütüncül bir yaklaşımla araştırılır ve ilgili durumu nasıl etkiledikleri ve durumdan nasıl etkilendikleri üzerine odaklanılır (Yıldırım & Şimşek, 2018). Araştırmanın nitel boyutunda veri toplama tekniklerinden nitel anket tekniği kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Bayburt ili merkez ilçesinde görev yapmakta olan 50 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örneklemeyle belirlenmiştir. Ölçüt örneklemede gözlem birimleri belirlenen niteliklere sahip kişiler, olaylar, nesnelere ya da durumlardan oluşturulabilir. Bu durumda örnekleme için belirlenen ölçütü karşılayan birimler (nesnelere, olaylar vb.) örnekleme alınır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2006). Çalışmada öğretmenlerin okuma güçlüğü yaşayan öğrencisinin olması ölçüt olarak belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerine ilişkin demografik bilgiler Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1.
Sınıf Öğretmenlerine İlişkin Demografik Bilgiler

Cinsiyet		Hizmet Yılı				Mezun Olunan Fakülte	
Kadın	Erkek	1-5 yıl	6-10 yıl	11-15 yıl	16 ve üstü yıl	Eğitim Fakültesi	Diğer
32	18	13	15	8	14	46	4

Tablo 1’e bakıldığında öğretmenlerin 18’i erkek, 32’si ise kadındır. Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu 6-10 kıdem yılına sahiptir. Ayrıca öğretmenlerin 13’ü 1-5 kıdem yılına, 15’i 6-10 kıdem yılına, 8’i 11-15 kıdem yılına, 14’ü ise 16 ve üstü kıdem yılına sahiptir. Öğretmenlerin 46’sının Eğitim Fakültesi mezunu, 4 öğretmenin ise diğer fakültelerden mezun olduğu görülmektedir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmanın nicel boyutunda sınıf öğretmenlerinin okuma güçlüğüne ilişkin bilgi düzeylerini belirlemek amacıyla Yurdakal (2014) tarafından hazırlanan “Okuma Güçlüğüne İlişkin Bilgi Ölçeği-Öğretmenlere Yönelik- (OGİBÖ)” ölçek kullanılmıştır. Ölçekte 30 madde olup maddelere verilen cevaplar doğru/yanlış şeklindedir. Yurdakal (2014) tarafından geliştirilen ölçeğin güvenirlik katsayısı .78 olarak bulunmuşken, bu çalışmada ölçeğin güvenirlik değeri .76 olarak belirlenmiştir. Ölçek çalışmalarında cronbach alpha değerinin .70 ve üzeri olması genel kabul görmektedir (Seçer, 2013).

Araştırmanın nitel boyutunda ise veri toplama tekniği olarak nitel anket tekniği kullanılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin okuma güçlüğüne ilişkin görüşlerini ortaya koymak amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilmiş nitel anket 7 açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Alan yazın taramasından sonra oluşturulan anket formunun geçerliğini sağlamak amacıyla 3 uzman kişinin (Sınıf eğitimi alanında) görüşleri alınmış, böylelikle nitel anket sorularına son hali verilmiştir. Anket iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde kişisel bilgiler, ikinci bölümde ise öğretmenlerin okuma güçlüğüne ilişkin tespiti, değerlendirilmesi ve müdahaleye ilişkin uygulamaları ile ilgili görüşlerini ortaya koymak için açık uçlu sorular sorulmuştur. Nitel ankette yer alan sorular;

1. Okuma güçlüğü yaşayan öğrencinizin/öğrencilerinizin bu konuda problem yaşamasının sebebi ne olabilir?
2. Okuma güçlüğü yaşayan öğrencinizin/öğrencilerinizin okumadaki problemini hangi aşamada (ses farkındalığı, heceleme, akıcı okuma, okuduğunu anlama) tanımlarsınız?
3. Okuma güçlüğü yaşayan öğrencinizle/öğrencilerinizle ilgili bir eğitim programı uyguladınız mı? Uyguladıysanız nerede ve ne zaman?
4. Okuma güçlüğü yaşayan öğrencinizin/öğrencilerinizin okuma problemini gidermeye yönelik uyguladığınız etkinlik/yöntem/stratejiler nelerdir?
5. Okuma güçlüğüne gidermeye yönelik (aile, rehber öğretmen veya başka bir öğretmenden) destek aldınız mı?
6. Okuma güçlüğü yaşayan öğrencinize/öğrencilerinize dair değerlendirmeyi nasıl yapmaktasınız?
7. Okuma güçlüğü konusunda (lisansta, hizmet içi eğitim seminerlerinde vs.) bilgi edindiniz mi? Bu konuda varsa önerileriniz nelerdir?

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen nicel verilerin analizinde sınıf öğretmenlerinin okuma güçlüğüne ilişkin bilgi düzeylerini belirlemede % dağılımına bakılmıştır. Verilerin analizleri sorulara doğru ve yanlış cevap verme durumlarına göre sıralanmıştır. Araştırmada elde edilen nitel verilerin analizinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Öğretmenlerin okuma güçlüğüne ilişkin görüşlerinden temalar

oluşturulmuştur. Temalardan yola çıkılarak konuyla ilgili yorumlar yapılmıştır. Yorumları desteklemek amacıyla alıntılara ve alıntı yapılan kişilerin bilgilerine yer verilmiştir. Alıntılarda her bir öğretmene 1, 2, 3...10 gibi sıra numaraları ve cinsiyetlerini belirlemede K (kadın), E (erkek) harflerinden oluşan (4,K), (10,E) gibi kodlar verilmiştir.

Bulgular ve Yorum

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi “Sınıf öğretmenlerinin okuma güçlüğüne ilişkin bilgileri ne düzeydedir?” şeklinde olup bu alt probleme ilişkin bulgular aşağıda verilmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin okuma güçlüğüne ilişkin bilgi düzeylerini belirlemek amacıyla “Okuma Güçlüğüne İlişkin Bilgi Ölçeği” uygulanmıştır. Ölçekten elde edilen verilere ait yüzdelik değerler sunulmuştur.

Tablo 2.

Öğretmenlerin Okuma Güçlüğüne İlişkin Bilgi Ölçeğine Verdikleri Cevaplar

Soru Sayısı	Doğru (D) / Yanlış (Y)	N	%	Soru Sayısı	Doğru (D) / Yanlış (Y)	N	%
1	Doğru	24	% 48	16	Doğru	41	% 82
	Yanlış	26	% 52		Yanlış	9	% 18
2	Doğru	37	% 74	17	Doğru	36	% 72
	Yanlış	13	% 26		Yanlış	14	% 28
3	Doğru	42	% 84	18	Doğru	35	% 70
	Yanlış	8	% 16		Yanlış	15	% 30
4	Doğru	32	% 64	19	Doğru	18	% 36
	Yanlış	18	% 36		Yanlış	32	% 64
5	Doğru	40	% 80	20	Doğru	4	% 8
	Yanlış	10	% 20		Yanlış	46	% 92
6	Doğru	43	% 86	21	Doğru	42	% 84
	Yanlış	7	% 14		Yanlış	8	% 16
7	Doğru	44	% 88	22	Doğru	46	% 92
	Yanlış	6	% 12		Yanlış	4	% 8
8	Doğru	32	% 64	23	Doğru	7	% 14
	Yanlış	18	% 36		Yanlış	43	% 86
9	Doğru	42	% 84	24	Doğru	41	% 82
	Yanlış	8	% 16		Yanlış	9	% 18
10	Doğru	36	% 72	25	Doğru	38	% 76
	Yanlış	14	% 28		Yanlış	12	% 24
11	Doğru	28	% 56	26	Doğru	47	% 94

	Yanlış	22	% 44		Yanlış	3	% 6
12	Doğru	28	% 56	27	Doğru	15	% 30
	Yanlış	22	% 44		Yanlış	35	% 70
13	Doğru	43	% 86	28	Doğru	43	% 86
	Yanlış	7	% 14		Yanlış	7	% 14
14	Doğru	37	% 74	29	Doğru	34	% 68
	Yanlış	13	% 26		Yanlış	16	% 32
15	Doğru	39	% 78	30	Doğru	43	% 86
	Yanlış	11	% 22		Yanlış	7	% 14

Tablo 2 incelendiğinde çalışmaya katılan sınıf öğretmenleri beş soru dışındaki tüm sorulara % 50'nin üzerinde doğru cevap vermiştir. Ölçeğin 26. maddesinde yer alan “Okuma güçlüğü olan öğrenciler okudukları metinleri özetlemede zorluklar çekerler.” ifadesi ile 22. maddesinde yer alan “Okuma güçlüğü olan öğrenciler alfabeyi sayarken harflerin yerlerini karıştırabilirler.” ifadesine % 90'ın üzerinde doğru cevap verilmiştir. Buna rağmen, ölçekte yer alan “Yakın zamanda yapılan çalışmalar ile okuma güçlüğünün kesin tedavisi bulunmuştur.” ifadesine dört sınıf öğretmeni doğru cevap verirken, “Okuma güçlüğü olan öğrencilerde merak duygusu çok gelişmiştir.” ifadesi de yedi sınıf öğretmeni tarafından doğru olarak cevaplanmıştır. Bu bağlamda, ölçek sonuçları, öğretmenlerin okuma güçlüğünün tedavisinin olduğuna ilişkin eksik ve yanlış bilgilere sahip olmalarına rağmen bilgi düzeylerinin oldukça yüksek olduğu şeklinde yorumlanabilir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi “Sınıf öğretmenlerinin okuma güçlüğüne ilişkin görüşleri nelerdir?” şeklinde olup bu alt probleme ilişkin bulgular eğitsel tanılama, müdahale ve değerlendirme süreci olmak üzere üç başlık altında sunulmuştur.

Eğitsel tanılama süreci

Sınıf öğretmenlerinin çoğunun öğrencilerinin okuma güçlüğü yaşama sebeplerinin sağlık problemleri ile ilişkilendirmezken, bir kısmının okuma güçlüğü yaşama sebebini konuşma ve zihinsel problemlerle ilişkilendirdiği söylenebilir. Öğretmenlerin çoğunluğu, öğrencilerinin okuma güçlüğü yaşamalarının sebeplerinin genel olarak aile ilgisizliği ve eğitimsizliği olarak gördükleri belirlenmiştir. Bu sebeplerin yanı sıra öğrencinin okumaya karşı motivasyonunun olmaması, algı ve bellek sorunlarının olması ile ilişkilendirmişlerdir. Bu durumu açıklayan örnekler aşağıda sunulmuştur.

“Dikkat dağınıklığı, aşırı baskıcı aile tutumu, sabırsızlık ve başaramayacağı hissini yoğun yaşayıp vazgeçmesi...(7,E).”

“doğumla alakalı olabilir, zihinsel olabilir, çevresel faktörler olabilir, kalıtsal olabilir (10,E).”

“Aile ilgisiz olunca çocuk tek başına bırakılıyor böyle olunca da geri kalması kaçınılmaz olmaktadır (13,K).”

“Başta aile ilgisizliği ve çocuğun isteksiz olması. Bazen çocuk okumaya kaşı istekli olsa bile bu sorun aile ortamından da kaynaklanabiliyor. Örneğin, bir öğrencinin kardeş sayısı çok fazla ailede ilgi yok. Diğer öğrenci babasından ayrı gibi sorunlar onları etkiliyor. Bazen de öğrenme güçlüğü yavaş ilerlemelerine neden oluyor (14,K).”

“Aile ortamı, arkadaş çevresi, öğretmenin yapamadıkları, olmaması gereken devamsızlıklar (15,E).”

Sınıf öğretmenleri, okuma güçlüğü yaşadığını düşündükleri öğrencilerinin çoğunun heceleme aşamasında sorunlar yaşadığını ifade etmiştir. Bu sorunu sırasıyla ses farkındalığı, akıcı okuma ve okuduğunu anlamada yaşanan sorunlar takip etmektedir.

“Okurken sürekli kelimeleri heceliyor. Okuma hızı da oldukça düşük”(3, K).

“Sesleri ayırt ediyorlar fakat sesleri birleştirmede yani hece oluşturmada, hecelemede sorun yaşıyorlar” (29, K).

“Ses farkındalığı konusunda sesi unutuyor” (31,K).

“ Ses farkındalığıyla başlayan bir sorun olmakla beraber, heceleme yanlışlıkları çok fazla. Zaten akıcı okuma ve okuduğunu anlama ciddi bir problem” (33, K).

“Ses farkındalığını sağlamıyor. Öğrendiği harfi çok çabuk unutabiliyor. Şu an tamamen bildiği ‘e’ sesi. Bunun dışında ‘l’ sesini verdiğimde kapalı hecelere ulaşabiliyor el, al gibi” (36, K).

Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin okuma sürecindeki aşamaların (ses farkındalığı, heceleme, kelime tanıma, akıcı okuma ve okuduğunu anlama) herhangi birinde problem yaşaması olağan sonuçtur. Öğrencinin bu aşamalardan birinde problem yaşaması bir sonraki aşamada da sorun yaşayacağı anlamını taşır. Her bir aşama bir sonraki aşama için ön koşul niteliğindedir. Okuma güçlüğü yaşayan öğrencinin hangi aşamada sorun yaşadığının tespit edilmesi müdahale programının daha verimli ve etkili kullanımını sağlayacaktır.

Müdahale süreci

Sınıf öğretmenlerinin büyük bir çoğunluğu okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerine müdahale programı uygularken çok az bir kısmı öğrencileri için özel bir müdahale programı uygulamadıklarını ifade etmişlerdir. Gerçekleştirdikleri müdahale programlarını da genelde ders aralarında, ders sırasında ve okul çıkışında gerçekleştirdiklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu kendi zamanlarından fedakârlık ederek, öğrencilerinin sorununa çözüm bulmaya çalıştıklarını belirtmişlerdir. Bu ifadelere ilişkin örnekler aşağıda sunulmuştur.

“Ders esnasında okuma güçlüğü çeken öğrenci ile diğer öğrenciler farklı bir etkinlik yaparken yanımda özel ilgilenip, yakınım oturtup gözetim altında tutmaya çalışıyorum” (29,K).

- “Özel olarak zamanımın bir bölümünü onlara ayırıyorum. Ders esnasında yanıma alıp kontrolüm altında çalıştırıyorum” (31, K).
- “...öğrencinin okumayı unutmaması sebebiyle okul idaresi tarafından her gün 6.saatte bireysel ders yapılmak suretiyle giderilmeye çalışılıyor...”(41, K).
- “...serbest etkinlik derslerinde ek çalışmalar yapılıyor” (10, E).
- “Bu tür çalışmaları genelde sınıfımda, 3’ten sonra uygulamaya çalışıyorum. Sıkıntı yaşayan öğrencim ile baş başa, bire bir çalışmayı daha uygun görüyorum” (38,K).

Öğretmenler müdahale programında, okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerle genellikle bireysel çalışma yaptıklarını, çeşitli yöntem ve tekniklerden yararlandıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler öğrencilerin düzeylerine göre çeşitli etkinlikler hazırladıklarını belirtmişlerdir. Genel olarak, görsellerden yararlanma, kavram haritaları, resimli çocuk kitapları, oyun, akran desteği, drama gibi yöntem ve tekniklerden yararlanmaktadır.

- “Tüm sınıfa uyguladığım etkinlik, yöntem ve stratejileri bireysel olarak uyguladım. Ayrıca bazı öğrencilerimde hece tablosundan ezberletmenin daha olumlu sonuç verdiğini gördüm. Mutlaka kısa metinleri de evde okumaları için verdim. Ailesi evde bu metinleri çalıştırınca daha başarılı oldular (20,E).”
- “sözcükleri resimlerle anlattırma ve anlatma, birebir çalışma, kavram haritaları, seviyeye uygun görseli fazla hikâye kitapları okutma, akran çalışması yaptırdım...(21,K)”
- “Büyük puntolu, çok resimli hikaye kitapları ile kitap okuma çizelgeleri, sembolik pekiştirme, günlük okuduğu sayfanın takibi...(33,K).”
- “Harfleri tanımasına yönelik oyunlar oynuyoruz, müzik başlayınca “e” seslerini bulmaya çalışıyor, hece ve kelimeleri okudukça ödül kazanıyor (36,K).”

Öğretmenlerin çoğunluğu okuma güçlüğü yaşayan öğrencilere müdahale programlarını uygulama sürecinde çeşitli kurum ve kuruluşlardan yardım alırken çok az bir kısmı herhangi bir destek almadığını belirtmiştir. Öğretmenler okuma güçlüğü konusunda genellikle kendilerinden daha tecrübeli meslektaşlarından, rehber öğretmenlerden, rehberlik araştırma merkezinden ve öğrencilerin ailelerinden destek alma eğilimindedirler.

- “Aile ile çok ciddi bir işbirliği yaptım. Mutlaka evde çalıştırılmaları gerekli, nasıl çalıştıracaklarını, problemin her aşamasında anlattım. Okulda ve evde çalışmalarımız paralel yürüdü (20, E).”
- “hepsinden yardım almayı denedim. Özellikle aile ile işbirliği yaparak onları her konuda bilgilendirerek çok fazla etkili olduğunu gördüm (21, K).”
- “Daha tecrübeli arkadaşlarıma danışıyorum. Veliler ile sürekli iletişim halindeyim. Okulumuzda maalesef rehber öğretmen yok (29, K).”
- “Aile ile beraber yürütülmektedir. Aile haftalık okula çağırılmak suretiyle yapılacak çalışmalar hakkında rehberlik yapılarak evdeki çalışmaların yönlendirilmesi yapılmaktadır (41,E).”

“Rehber öğretmenden ve genellikle daha tecrübeli olan öğretmen arkadaşlarımdan destek alıyorum (44,E).”

Değerlendirme Süreci

Araştırma kapsamında öğretmenlerimizden okuma güçlüğü yaşayan öğrencilere yönelik nasıl bir değerlendirme yaptıklarına ilişkin görüşleri alınmıştır.

“Öğrencimin başlangıçtaki seviyesine göre hareket ediyorum. Kısa sürede öğrenciden çok şeyler beklemek hem kendimizi yıpratır hem de öğrenciye haksızlık olur. Öğrencimle ilgili ürün dosyası tutuyorum. Bu sayede süreç değerlendirmesi yapıyorum (6, E).”

“okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin kazanım sayılarını diğer öğrencilerden daha az sayıda tutarız. Bunu yaparken de resmiyetten uzak dururum ki daha gerçekçi olsun. O öğrenci ile aramda olan etkileşimle alakalı bir durumdur bu. ...son değerlendirmeden çok öğrenim sürecindeki çabalarını, gayretlerine göre bir değerlendirme yaparım. Bu durumdaki öğrencilere akademik başarıdan çok sosyal hayata katmak daha önemli kanaatindeyim (10, E).”

“sözlü olarak sadece değerlendiriyorum. Ayrıca dakikada okuduğu kelime sayısına bakıyorum. Dikte yapıyor ya da verilen bir metni yazıyor (12,K).”

Öğretmenlerin okuma güçlüğü yaşayan öğrencileri genellikle bireysel olarak değerlendirdiğini, öğrencilerin okuma performanslarını göz önünde bulundurarak değerlendirme yaptıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenler portfolyo gibi ölçme araçlarından da yararlanarak süreç temelli değerlendirme yaptıklarını beyan etmişlerdir.

Ayrıca öğretmenler okuma güçlüğüne ilişkin daha detaylı bilgi almak istediklerini, öğretmelerin çoğunluğu bu konuyla ilgili seminer, ders vs. almadıklarını belirtirken, bir kısmı da kendi imkânları ve ihtiyaçları doğrultusunda bilgi edindiklerini veya lisansta bir ders içinde gördüklerini ya da seminerde bilgi edindiklerini ifade etmişlerdir. Bu bulgu araştırmanın birinci alt problemindeki bulguyu desteklemektedir. Öğretmenlerin okuma güçlüğü ile ilgili hataları ya da eksikliklerinin olması bu konuda herhangi bir eğitim almamalarından kaynaklı olabilir.

“Hayır, bilgi edinmedim (13, K).”

“evet buna benzer hizmet içi seminerlere gittim...(6, E).”

“açıkçası çok fazla bilgi edinmedim lisans eğitimimde. Şu an bu yönde kitap okumaya ve internette araştırılmaya çalışıyorum. Önerim stajlarda bu konularda daha çok tecrübe kazandırılması ve bu yönde bir ders olması, uygulamalı olarak (29,K).”

“hayır, edinmedim. Ama keşke üniversite yıllarımızda hayatın gerçekleri bizlerle paylaşılsaydı. Bu tür sorunlarda hep kendimiz bir şeyler okumaya ve kendi kendimizi yetiştirmeye mecbur kalıyoruz (38,K).”

“Hayır almadım (seminer). Her öğretmenin hizmet içi seminerlerde alması gereken konudur (39, K).”

Öğretmenlerin okuma güçlüğü konusunda bilgi edinmede eksiklikleri olduğu görüşlerinden anlaşılmaktadır. Bu konuda lisans düzeyinde bir ders ve hizmet içi seminerlerde konunun gündeme gelmesi öğretmenlerimize sorunu gidermede yardımcı olacağı kanaati taşınmaktadır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada, sınıf öğretmenlerinin okuma güçlüğüne ilişkin bilgi düzeylerinin belirlenmesinin yanı sıra eğitim-öğretim sürecine ilişkin deneyimlerinin detaylı bir şekilde ortaya konulması amaçlanmıştır. Analiz sonucunda, öğretmenlerin okuma güçlüğüne ilişkin deneyimleri eğitsel tanılama, müdahale ve değerlendirme süreci olmak üzere üç kategoride incelenmiştir.

Araştırmanın nicel boyutunu oluşturan sınıf öğretmenlerinin okuma güçlüğüne ilişkin bilgilerinde eksiklikler olsa da bilgi düzeylerinin genel olarak yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Ketenoglu Kayabaşı (2019), yedi sınıf öğretmeni ile gerçekleştirdiği çalışmada öğretmenlerin okuma güçlüğü kavramına yönelik bilgi ve algı seviyeleri iyi düzeyde olduğunu ifade etmiştir. Öğretmenlerin disleksiye akademik olarak yaşanan öğrenememe problemi olarak algıladığı ve genellediği sonucuna ulaşmıştır (Balcı, 2019; Gwernan Jones & Burden, 2010; Keogh, 2002).

Araştırmanın nitel boyutunda ise, sınıf öğretmenlerinin okuma güçlüğüne ilişkin deneyimleri sunulmuştur. Sınıf öğretmenlerinin deneyimlerine ilişkin ilk kategori *Eğitsel Tanılama Sürecidir*. Eğitsel tanılama süreci incelendiğinde, öğretmenlerin okuma güçlüğüne ilişkin tanılanmasına ilişkin bilgi eksiklikleri olduğu görülmüştür. Literatür taramasında da çok sayıda çalışmada benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerine yönelik eğitsel değerlendirme ve müdahale programlarının hazırlanmasında bilgi eksikliklerinin olduğu belirlenmiştir (Başar & Göncü, 2018; Esen & Çifci, 2000; Ghimire, 2017; Kuruyer & Çakıroğlu, 2017; Yiğiter, 2005). Öğretmenler, okuma güçlüğüne sebep olmaları arasında zihinsel, çevresel faktörlerin yanı sıra özellikle aile ilgisizliğini ifade etmişlerdir. Alan yazın incelendiğinde de okuma güçlüğüne sebep olmaları arasında benzer ifadelerin dile getirildiği görülmektedir (Doğan, 2013; Ketenoglu Kayabaşı, 2019). Okulöncesi dönemde dil yetersizlikleri yaşayan ve ailelerinde disleksi öyküsü bulunan bireylerin okuma güçlüğü bakımından risk altında olduğu ifade edilmektedir (Hamilton & Glascoe, 2006).

Öğretmenler okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin harfleri karıştırdığını, heceleyerek okuduğunu, akıcı okuma ve okuduğunu anlamada sorunlar yaşamalarının yanı sıra hatırlamada sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Ketenoglu Kayabaşı (2019) çalışmasında, okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin harfleri ve okudukları metinlerdeki olayların sırasını karıştırdıkları, özetleme ve tahmin etme becerilerinde sorunlar yaşadıkları, akademik faaliyetlerde ve sosyal uyum bağlamında sorunlar yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Baydık (2011), yaptığı çalışmada okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuduğunu anlama için gerekli olan stratejilerin kullanımında güçlükleri

olduğunu tespit etmiştir. Hampton ve Mason (2003), Yıldız (2004) çalışmalarında okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin akademik başarılarının düşük olmasının yanı sıra yüksek kaygı taşıdıkları, özgüven yetersizliği, sınıf içi görevleri yerine getirmede öz yeterliliklerinin daha düşük olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Sınıf öğretmenlerinin *Müdahale Sürecine* ilişkin deneyimleri incelendiğinde, çalışmaya katılan öğretmenler, okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerinin sorunlarını gidermek için ders sırasında, teneffüslerde veya okul saatleri dışında öğrenciler ile bire bir çalışmalar yaparak bu sorunun giderilmesine katkıda bulunmaktadır. Okuma güçlüğü yaşayan öğrencileri olan öğretmenlerin öğrencilerin eksikliklerini belirleyip, seviyelerine uygun etkinlik yaptıklarını ifade etmişlerdir. Altun, Ekiz ve Odabaşı (2011) çalışmalarında okuma güçlüklerine ilişkin sorunları çözebilmek adına öğretmenlerin sınıflarında çeşitli uygulamalar yaptıklarını ve bu uygulamalar için okuma saatini tercih ettiklerini belirlemiştir. Koç (2012) yaptığı araştırma sonucunda öğretmenlerin çoğunun bu öğrencilerle bireysel çalışma yaptıkları, akran desteği aldıklarını, görsellerden yararlandıklarını söylemişlerdir. Yuen, Westwood ve Wong (2004) çalışmalarında öğretmenlerin, okuma güçlüğü yaşayan öğrenciler için akran yardımıyla yararlandıkları ve mümkün olduğu zamanlarda da bireysel destek sağladıklarını belirlemiştir. Yapılan bu çalışma kapsamında da öğretmenlerin yaptıkları uygulamalarla paralellik gösterdiği söylenebilir. Altuntaş (2010) çalışmasında sınıf öğretmenlerinin okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerine yönelik özel bir çalışma yapmadıkları sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuç, çalışmanın sonucundan farklılık göstermektedir.

Araştırmanın *Değerlendirme Süreci* kategorisinde ise öğretmenlerin okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerini süreç içerisinde değerlendirdikleri belirlenmiştir. Öğretmenlerin okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerine ilişkin süregelen bir değerlendirme sistemlerinin olmadığını ifade etmişlerdir. Baydık, Ergül ve Kudret (2012), ilkökul üçüncü sınıf öğretmenlerinin okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerinin akıcı okuma sorunlarına ve bu sorunların giderilmesine yönelik yaptıkları uygulamalara ilişkin görüşlerini belirledikleri çalışmada öğretmenlerin öğrencileri değerlendirmede sesli okuma yaptırdıkları, okumalarını değerlendirirken de ne tür ölçümler yaptıklarını belirtmedikleri, ayrıca çalışmada öğretmenlerin bir kısmının okuma hızını değerlendirdiği sonucuna varmışlardır.

Okuma güçlüğü yaşayan öğrencileri olan öğretmenlerin okuma güçlüğü konusunda lisans döneminde, seminerlerde çok az bilgi sahibi olduklarını, daha çok kendi çabalarıyla bilgi edindikleri belirlenmiştir. Okuma güçlüğü yaşayan öğretmenler, bu sorunu çözmeye ilk olarak aile desteğini aldıkları bununla beraber diğer meslektaşlarına ve rehber öğretmenlere başvurduklarını belirtmişlerdir. Yapılan birçok çalışmada, eğitim programlarında öğretmenlere okuma güçlüğü ile ilgili yeterli eğitimin verilmediği ve bu sorunun giderilmesi için önerilerde bulunulmuştur (Aslan, 2016; Altun & Uzuner, 2016; Balcı, 2019; Doyran & Canca, 2013; Katsarou, 2018; Mills & Clarke, 2017). Bu sonuçlar, çalışmanın sonucu ile benzer nitelik

göstermektedir. Öğretmenlerin öğrencilerinin gelişimini takip etmesi ve değerlendirme kullanılan yöntem ve stratejilerin etkililiğinin belirlenmesi bakımından önemli olacağı düşünülmektedir.

Araştırma sonucunda ulaşılan bilgiler doğrultusunda; sınıf öğretmenlerinin okuma güçlüğüne ilişkin bilgi eksikliklerinin giderilmesi, müdahale programlarının tasarlanması ve düzenlenmesi hususunda lisans düzeyinde eğitimlerin yanı sıra hizmet içi eğitimlerin sunulması önerilmektedir. Ayrıca okuma güçlüğü yaşayan öğrencileri bulunan ailelerin görüşlerinin ve deneyimlerinin incelenmesi, süreç içerisinde paydaşların iletişimini güçlendirerek öğrencilere daha nitelikli eğitim verilmesi bakımından önerilmektedir.

Çıkar Çatışması ve Etik Bildirimi

Yazarlar tüm etik kurallara uyduklarını bildirmiştir.

Kaynakça

- Akyol, H. (2011). *Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Akyol, H., Yıldırım, K., Ateş, S., Çetinkaya, Ç., & Rasinski, T. V. (2014). *Okumayı Değerlendirme: Öğretmenler için kolay ve pratik bir yol*. Pegem Akademi.
- Altun, T., Ekiz, D., & Odabaşı, M. (2011). Sınıf öğretmenlerinin sınıflarında karşılaştıkları okuma güçlüklerine ilişkin nitel bir araştırma. *Dicle University Journal of Ziya Gokalp Education Faculty*, 17, 80-101.
- Altun, T., & Uzuner, G. F. (2016). Sınıf öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin eğitimine yönelik görüşleri. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 44, 33-49.
- Altuntaş, F. (2010). *Sınıf öğretmenlerinin disleksiye ilişkin bilgileri ve dislektik öğrencilere yönelik çalışmaları* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Anderson, R. C., Hiebert, E. H., Scott, J. A., & Wilkinson, I. A. G. (1985). *Becoming a nation of readers: the report of the commission on reading*. The National Academy of Education
- Aslan, Y. (2016). Sınıf öğretmenlerinin disleksiye ilişkin bilgileri ve dislektik öğrencilere yönelik çalışmaları. *Turkish Studies*, 11(3), 237-254.
- Balcı, E. (2019). Disleksi Hakkında Öğretmen Görüşleri ve Karşılaştıkları Sorunlar. *Ege Eğitim Dergisi*, 20(1), 162-179.
- Balcı, A. (2009). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler*. Ankara: Pegem Akademi.

- Başar, M., & Göncü, A. (2018). Sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğüyle ilgili kavram yanlışlarının giderilmesi ve öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(1), 185-206.
- Baydık, B. (2011). Okuma güçlüğü olan öğrencilerin üstbilişsel okuma stratejilerini kullanımı ve öğretmenlerinin okuduğunu anlama öğretim uygulamalarının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 36(162), 301-319.
- Baydık, B., Ergül, C., & Bahap-Kudret, Z. (2012). Okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma akıcılığı sorunları ve öğretmenlerinin bu sorunlara yönelik öğretim uygulamaları. *Elementary Education Online*, 11(3), 778-789.
- Bender, W., N. (2012). *Öğrenme güçlüğü olan bireyler ve eğitimleri*. (H. Sarı, Çev. Edt.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2006). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Christo, C., Davis, J., & Brock, S. E. (2009). *Identifying, assessing, and treating dyslexia at school*. Springer.
- Creswell, J. W. (2013). *Araştırma Deseni*. (S. B. Demir, Çev.). Ankara: Eğiten Kitap.
- Çaycı, B., & Demir, M. K. (2006). Okuma ve anlama sorunu olan öğrenciler üzerine karşılaştırmalı bir çalışma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(4), 437-456.
- Dağ, N. (2010). Okuma güçlüğüünün giderilmesinde 3P metodu ile boşluk tamamlama (cloze) tekniğinin kullanımı üzerine bir çalışma. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 11(1), 63-74.
- Doğan, B. (2013). Türkçe ve sınıf öğretmenlerinin okuma güçlüğüne ilişkin bilgileri ve okuma güçlüğü olan öğrencileri belirleyebilme düzeyleri. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 1(1), 20-33.
- Doyran, F., & Cansa, I. (2013). Are they problem learners or students with learning disabilities? What do teachers know about LD? *International Journal of Social Science*, 6(4), 371-389.
- Esen, A., & Çifci, İ. (2000). Sınıf öğretmenlerinin öğrenme yetersizliği ile ilgili bilgilerinin belirlenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(8), 85-90.
- Fuchs, D., & Fuchs, S. L. (2006). Introduction to response to intervention: what, why, and how valis is it? *Reading Research Quarterly*, 41(1), 93-99.
- Ghimire, S. (2017). Knowledge of primary school teacher regarding learning disabilities in school children. *Journal of Nobel Medical College*, 6(1), 29-35.

- Güneş, F. (2008). *Hızlı okuma ve anlamı yapılandırma*. Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Gwernan Jones, R., & Burden, R. L. (2010). Are they just lazy? Student teachers' attitudes about dyslexia. *Dyslexia*, 16(1), 66-86. doi:10.1002/dys.393
- Hamilton, S.S., & Glascoe, F. P. (2006). Evaluation of children with reading disabilities. *American Family Physician*, 74(12), 2079-2084.
- Hampton, N. Z., & Mason, E. (2003). Learning disabilities, gender, sources of efficacy, self-efficacy beliefs, and academic achievement in high school students. *Journal of School Psychology*, 41(2), 101-112.
- Hudson, R. F., High, L., & Al Otaiba, S. (2007). Dyslexia and the brain: What does current research tell us? *The Reading Teacher*, 60, 506-515.
- International Dyslexia Association (2002). Definition of dyslexia. <https://dyslexiaida.org/definition-of-dyslexia/> adresinden 24/10/2019 tarihinde erişilmiştir.
- Johnston, P. H. (2002). *Assessment in reading*. (Ed.) Pearson, P. D. Handbook of reading research volume I. pp 147-182. Lawrence Erlbaum associates, Publishers.
- Karasar, N. (2007). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel.
- Karasu, H.P., Girgin Ü. ve Uzuner, Y. (2013). *Formel olmayan okuma envanteri*. Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Katsarou, D. (2018). Teachers' views on inclusive education of children with dyslexia regarding greek language:a pilot study. *European Journal of Education Studies*. 5(1). 122-128.
- Ketenoğlu Kayabaşı, Z. E. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin okuma güçlüklerine ilişkin görüş ve uygulamaları* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Keogh, B. K. (2002). *Research on reading and reading problems: findings, limitations, and future directions*. (Eds.) Butler, K. G., & Siliman, E. R., Speaking, Reading and writing in children with language learning disabilities. LEA Publishers.
- Koç, B. (2012). *Sınıf öğretmenlerinin sınıflarındaki öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerine yönelik özel uygulamalarının incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Kuruyer, H. G., & Çakıroğlu, A. (2017). Sınıf öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin eğitsel değerlendirme ve eğitimsel müdahale sürecinde görüş ve uygulamaları. *Turkish Studies*, 12(28), 539-555.

- Mills, J., & Clarke, M. (2017). Dyslexia and the Need for Teacher Training: A Collaborative Three-Pronged Approach between a University and a Community Partner. *Leadership and Research in Education*, 4(1), 77-89.
- National Institute of Neurological Disorders and Stroke. (2017). *Dyslexia information page*. <https://www.ninds.nih.gov/Disorders/All-Disorders/Dyslexia-Information-Page#disorders-r1> adresinden 24/10/2019 tarihinde erişilmiştir.
- National reading panel report. (2000). <http://www.nichd.nih.gov/publications/pubs/nrp/Pages/findings.aspx> adresinden 24/10/2019 tarihinde erişilmiştir.
- Polloway E.A, Serna, L., Patton, J. R., & Bailey, J. W. (2014). *Strategies for Teaching Learners with special needs*. Pearson Education.
- Samuels, J. (2006). Looking backward: Reflections on a career in reading. *Journal of Literacy Research*, 38(3), 327-344.
- Seçer, İ. (2013). *Spss ve lisrel ile pratik veri analizi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Snow, C. E., Burns, M. S., & Griffin, P., (Eds.). (1998). *Preventing Reading Disabilities in Young Children*. National Academy of Sciences National Research Council, Washington, DC.
- Snow, C., Griffin, P., & Burns, M. S. (Eds.). (2005). *Knowledge to support the teaching of reading: Preparing teachers for a changing world*. San Francisco: John Wiley & Sons.
- Taylor, B.M., Pressley, M.P., & Pearson, P.D. (2002). *Research-supported characteristics of teachers and schools that promote reading achievement*. Washington, D.C.: National Education Association, Reading Matters Research Report.
- Williams, A. (2013). A teacher's perspective of dyscalculia: Who counts? An interdisciplinary overview. *Australian Journal of Learning Disabilities*, 18(1), 1-16.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, S. A. (2004). Öğrenme güçlüğü olan çocukların psikososyal özellikleri, sorunları ve eğitimleri. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 169-180.
- Yiğiter, S. (2005). *Sınıf öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğüne ilişkin bilgi düzeyleri ile özel öğrenme güçlüğü olan çocukların kaynaştırılmasına yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.

- Yuen, M., Westwood, P., & Wong, G. (2004). Meeting the needs of students with specific learning disabilities in the mainstream education system: Data from primary school teachers in Hong Kong. *The International Journal of Special Education*, 20(1), 67-76.
- Yurdakal, İ. H. (2014). *İlkokullarda okuma güçlüğünde yaşanan sorunlar ile eğitim uygulamalarına ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.

Extended Abstract

Reading is one of the basic academic skills that individuals mostly use in the process of obtaining information. Reading disabilities, on the other hand, are the deficiencies that arise due to various reasons in the realization of reading action. Individuals with reading disabilities have problems in one or more of the sub-skills of reading skills. Problems in reading cause failures not only in the academic life of the individual but also in the social life. Therefore, it is important for the individual to gain reading skills in order to maintain both academic and social life independently. In this context, it is necessary to talk about reading first in order to understand reading disabilities.

Individuals with reading disabilities; have problems in reading sub-skills. Read; Phonemic awareness, phonetic analysis, fluency, vocabulary development and reading comprehension consists of five sub-skills. Failure to acquire any of these skills is defined as reading disabilities. Reading is difficult, demanding and mind-challenging for students with reading disabilities, so they avoid confronting reading texts. For this reason, reading comprehension skills are also weak because students with reading disabilities are insufficient in the acquisition and development stage of reading skills..

Students with reading disabilities are encountered in almost every school. Reading errors of these students should be determined and appropriate methods should be determined to improve reading skills. Otherwise, reading errors cause distancing from the material and this negatively affects many experiences of the student from reading attitude to academic success. It is very important to make an evaluation in order to obtain more detailed information about students' reading levels. Especially, determining the situation determination of the students who have reading disabilities and the intervention program to be made in line with this determination makes it more feasible and appropriate and makes the situation more understandable for both families and teachers.

In this study, it was aimed to determine the level of knowledge of teachers about reading disabilities as well as to reveal their experiences related to education process in detail.

The research was designed in a mixed method pattern in which quantitative and qualitative methods are used together. Mixed research is a mixture of qualitative and quantitative approaches. For the quantitative data of the research, the “Information Scale on Reading Disability-Teacher-Oriented” scale was used within the scope of the research in order to determine the level of knowledge of teachers regarding reading disabilities.

Qualitative survey technique, one of the data collection techniques, was used in the qualitative dimension of the research. The survey consists of two parts. In the first part, open-ended questions were asked in order to reveal the opinions about the personal information and in the second part about the determination, evaluation of the reading disabilities and the applications of the intervention.

In this study, it was aimed to determine the level of knowledge of teachers about reading disabilities as well as to reveal their experiences related to education process in detail. As a result of the analysis, teachers' experiences about reading disabilities were examined in three categories as educational diagnostic, intervention and evaluation process.

Although there are deficiencies in the knowledge about reading disabilities of the primary teachers who make up the quantitative dimension of the research, it is concluded that their knowledge level is generally high.

In the qualitative dimension of the research, the experiences of primary teachers on reading disability were presented. The first category regarding the experiences of primary teachers is the Educational Diagnostic Process. When the educational diagnostics process was examined, it was seen that there were lack of knowledge regarding the diagnosis of teachers' reading disabilities. When the experiences of the primary teachers regarding the Intervention Process are examined, the teachers participating in the study contribute to the solution of this problem by making one-to-one studies with the students during the lesson, during breaks or outside school hours to solve the problems of the students who have reading disabilities. They stated that teachers who have students with reading disabilities identify the deficiencies of the students and perform activities according to their levels. In the Evaluation Process category of the research, it was determined that teachers evaluated students who had reading disabilities in the process. It has been determined that the teachers who have students with reading disabilities have little knowledge about reading disabilities during the undergraduate period, in seminars, and they obtain information through their own efforts. Teachers with reading disabilities stated that they first received family support in solving this problem, but they applied to other colleagues and guidance teachers.