

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Okuma ve Yazma Güçlüklerini Belirleme Düzeylerinin İncelenmesi

Bengisu KAYA ÖZGÜL
Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi
drbengisukaya@gmail.com
ORCID ID: 0000-0001-6299-1370

Seyit ATEŞ
Gazi Üniversitesi
seyitates@gmail.com
ORCID ID: 0000-0002-4498-0376

Araştırma Makalesi	DOI: 10.31592/aeusbed.1218927
Geliş Tarihi: 14.12.2022	Revize Tarihi: 18.02.2023
	Kabul Tarihi: 08.03.2023

Atıf Bilgisi

Kaya Özgül, B. ve Ateş, S. (2023). Sınıf öğretmeni adaylarının okuma ve yazma güçlüklerini belirleme düzeylerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(1), 20-39.

ÖZ

İnsanlık tarihinin en önemli becerilerinin başında olan okuma ve yazmanın kazanımında bazı bireyler öğrenme güçlükleri ile karşılaşmaktadır. Okuma ve yazma becerilerinin doğru ve etkili bir biçimde kazanılması ve geliştirilmesi için bu güçlüklerin belirlenmesi ve çözümlenmesi oldukça önemlidir. Bu araştırmanın amacı, sınıf öğretmeni adaylarının okuma ve yazma güçlüklerini belirlemeye ve gidermeye yönelik seviyelerinin tespit edilmesidir. Nitel araştırma desenlerinden biri olan durum çalışması modelinde gerçekleştirilen bu araştırmanın çalışma grubu, iki farklı devlet üniversitesinin Sınıf Eğitimi Anabilim Dalında öğrenim gören dördüncü sınıf düzeyindeki öğretmen adaylarıdır. Kolay ulaşılabilir örneklem tekniği ile belirlenen katılımcıların okuma yazma eğitimi ile ilgili lisans düzeyindeki dersleri almış olmaları ve çalışmaya gönüllü katılmaları birer ölçüt olarak belirlenmiştir. Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından hazırlanan form kullanılmıştır. Formda, sınıf öğretmeni adaylarının okuma ve yazma güçlüğüne yönelik bilgi, yeterli algıları, değerlendirme ve müdahale seviyelerini tespit edebilmek amacıyla sorular ve örnek durumlar bulunmaktadır. Veri toplama sürecinde sınıf öğretmeni adaylarına form uygulanmış, örnekler üzerinden katılımcıların söz konusu güçlükleri tespit etmeye ve gidermeye yönelik tepkileri belirlenmiştir. Veriler üzerinde yüzde hesaplamaları ve betimsel analizler yapılmış, bulgular ifade edilmiştir. Araştırmanın sonucunda öğretmen adaylarının, okuma ve yazma güçlüğünün ne olduğuna yönelik belli düzeyde bir farkındalıklarının olduğu, okuma ve yazma güçlüklerinin aşılmasında kendilerine güvendikleri fakat buna yönelik yapılabilecek çalışmalar hakkındaki bilgilerinde eksikler olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Okuma güçlüğü, yazma güçlüğü, okuma-yazma güçlüklerinin belirlenmesi, sınıf öğretmeni adayları.

Investigation of Identifying Levels of Reading and Writing Difficulties of Pre-Service Primary School Teachers

ABSTRACT

Some individuals encounter learning difficulties in the acquisition of reading and writing, which are among the most important skills in human history. It is very important to identify and resolve these difficulties in order to acquire and develop reading and writing skills correctly and effectively. The aim of this study is to determine the level of pre-service primary school teachers' reading and writing difficulties and to identify and eliminate them. The study group of this research, which was conducted in the case study model, one of the qualitative research designs, is the fourth grade pre-service teachers studying in the Department of Classroom Education of two different state universities. The participants, who were determined by convenience sampling technique, were determined to have taken undergraduate courses related to literacy education and to participate in the study voluntarily. A form prepared by the researchers was used as a data collection tool. In the form, there are questions and sample situations in order to determine the knowledge, competence perceptions, assessment and intervention levels of pre-service primary school teachers about reading and writing difficulties. In the data collection process, the form was applied to the pre-service primary school teachers, and the participants' reactions to identify and eliminate the difficulties in question were determined through the examples. Percentage calculations and descriptive analyzes were made on the data and the findings were expressed. As a result of the study, it was determined that the pre-service primary school teachers had a certain level of awareness of what is the difficulty of reading and writing, and that they trust them in overcoming their reading and writing difficulties, but there are shortcomings in their knowledge of the studies that could be done for this.

Keywords: Reading difficulties, writing difficulties, identification of reading and writing difficulties, pre-service primary school teachers.

Giriş

Okuma ve yazma, insanların diğer birçok beceriye kıyasla daha fazla kullandığı ve eğitim dışında birçok alanda da ihtiyaç duyulan iki önemli beceridir. Bireylerin erken yaşlardan itibaren bu becerileri kazanmaları ve etkili bir şekilde kullanmaları oldukça önemlidir. Türkçe Dersi Öğretim Programı (T.C. Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2019) ile öğrencilerin, hayat boyu kullanabilecekleri okuma ve yazma gibi dil becerilerini edinmeleri ve geliştirmeleri, bu becerileri kullanarak etkili iletişim kurma yetkinliği kazanmaları, okuma-yazma sevgisi ve alışkanlığı edinmeleri hedeflenmektedir. Fakat her bireyin zihinsel, psikomotor ve duyuşsal gelişiminin, ön bilgilerinin, öğrenme hızının ve şeklinin aynı olmaması neticesinde ortaya çıkan bireysel farklılıklar, okuma ve yazma becerilerinin kazanımını ve gelişimini de etkilemektedir. Özellikle ilkökul birinci sınıfı tamamlayıp üst sınıfa geçmesine rağmen halen harfleri, heceleri, kelimeleri tanımakta, seslendirmekte ve yazmakta zorlanan öğrenciler olduğu bilinmektedir. Öğretmenlerin, normal gelişim gösteren öğrencilerin yanı sıra farklı öğrenme biçimlerine sahip olan tüm öğrencilere de hitap etmesinin gerekliliğini vurgulayan Yangın, Yangın, Önder ve Şavlığ (2016), aynı zamanda öğretmenlerin öğrenme güçlükleri ve türleri hakkında bilgi ve becerilere de sahip olmaları gerektiğini ifade etmektedir. Öğrenme güçlükleri; dinleme, konuşma, okuma, yazma becerilerinde veya matematiksel becerilerde görülebilen belirgin zorluklardır (Özyeşil, 2012). DSM-V’te öğrenme güçlüğü’nün “özel öğrenme güçlükleri” adı altında üç alt başlıkta açıklandığını ifade eden Emre, Ulutaş, İnci, Çoşanay, Ayanoglu, Kaçmaz ve Kay (2020) bunların; okuma güçlüğü (disleksi), yazma güçlüğü (disgrafi) ve matematik güçlüğü (diskalkuli) olduğunu belirtmektedir. Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin zorlandıkları alanların başında “okuma becerisi” gelmektedir (Başar, Göncü ve Baran, 2021). Zihinsel becerileri normal olmasına rağmen pek çok öğrenci okuma becerisini kazanmada güçlükler yaşayabilir (Akyol ve Yıldız, 2010). Öğrencilerin yazıyı oluşturan çizgi, harf ve sembol gibi unsurları tam ve doğru bir şekilde algılayamaması, okumayı kazanmalarını ve geliştirmelerini olumsuz yönde etkileyerek okuma güçlüğü yaşamalarına neden olabilir. Literatürde, okuma güçlüğü yaşayan bireyler için “disleksi” ifadesi kullanılmaktadır. Uluslararası Disleksi Derneği’ne (International Dyslexia Association, [IDA], 2002) göre disleksi, nörolojik kökenli bir öğrenme yetersizliği olup, doğru ve/veya akıcı kelime tanıma, zayıf heceleme ve kodlama becerilerindeki güçlüklerle ifade edilir. Dehaene (2014) ise disleksiye; zekâ geriliğine, duyu eksikliğine veya yoksul bir aile ortamına atfedilmeyecek, orantılı olmayan bir okuma güçlüğü olarak tanımlamaktadır. Okuma güçlüğü yaşayan çocukların; ekleme, atlayıp geçme, ters çevirme, tekrar, telaffuz, duraklama gibi okuma hataları yaptıkları sıklıkla gözlenmektedir (Akyol, 2013; Yılmaz, 2006). Razon (1976), disleksili çocuklarda görülen bu özelliklerin temel olarak; okuma, imla ve yazı bozuklukları şeklinde üç başlık altında gruplandırıldığını belirtmektedir. Okuma güçlüklerinin genel nüfusun %15-20’sini etkilediği tahmin edilmektedir (Washburn, Joshi ve Binks-Cantrell, 2011).

Öğrencilerin, okumada olduğu gibi yazma becerisini kazanma ve geliştirme sürecinde de birtakım güçlükler yaşadıkları bilinmektedir. Literatürde “disgrafi” olarak da karşımıza çıkan yazma güçlüğü, ortalama bir zekâyâ sahip çocukların el yazısında yeterli olmayan bir performans sergilemesine neden olmaktadır (Rosenblum, Weiss ve Parush, 2004). Akyol’un (2011) da ifade ettiği gibi nörolojik nedenlere dayalı olan yazma güçlüğünde temel sorun, yanlış ve düzensiz yazmadır ve bu sorun yazmayı öğrenmeye başlama sürecinde ortaya çıkmaktadır. Öğrencilerde sıkça görülen yazma ile ilgili sorunlar; mekanik yazmaya ve yazılı ifade etmeye dayalı problemlerden kaynaklanmaktadır (Akyol ve Çetinkaya-Özdemir, 2018). Yazma ile ilgili zorlukların, bir çocuğun yazar olarak gelişimini kısıtlayabileceğini ifade eden Graham, Harris ve Fink (2000), bu durumun çocukların yazmaktan kaçınmasına ve yazamayacaklarına dair bir zihin yapısı geliştirerek yazma gelişimlerinin engellenmesine yol açabileceğini vurgulamaktadır.

Disgrafi ve disleksinin ayrı ayrı olabileceği gibi bu iki güçlüğü genellelikle birlikte ortaya çıktığını ifade eden Akyol (2011), yazma güçlüğü olan çocuklarda görülebilecek birtakım yetersizlikler olduğunu belirtmektedir. Küçük ve büyük harflerin birbirine karıştırılması, harf ve şekil

boyutlarının düzensiz olması, harflerin tamamlanmaması, heceleme yanlışları yapılması, ileri derecede okunaksız yazma, uygun oturma pozisyonunu alamama, masaya çok eğilme, bu yetersizliklerden bazılarıdır. Okuma ve yazmanın kazandırılması sürecinde söz konusu becerilerle ilgili yaşanan sorunların erkenden tanınması ve çözümüne yönelik adımların atılması, bu becerilerin doğru bir şekilde kazanılması ve geliştirilmesi açısından oldukça önemlidir. Bu süreçte, sınıf öğretmenlerinin olduğu kadar sınıf öğretmeni adaylarının da okuma ve yazma güçlüklerinin tespiti ve giderilmesiyle ilgili farkındalık ve beceri kazanmaları oldukça önemlidir. Çünkü özellikle ilkökul düzeyinde karşımıza sıkça çıkabilen söz konusu güçlüklerle yönelik yapılabilecek çalışmalar hakkında öğretmen adaylarının belli bir bilgi birikimine sahip olması, ileride meslek hayatlarında sunacakları öğrenme ve öğretme fırsatlarının niteliğini olumlu yönde etkileyecektir. Literatür incelendiğinde, konuyla ilgili yoğunlukla okuma ve/veya yazma güçlüğü olan öğrencilerin bu güçlükleri aşmasını sağlayabilecek eğitim uygulamalarının gerçekleştirildiği çalışmaların bulunduğu görülmektedir (Akyol ve Çetinkaya-Özdemir, 2018; Akyol ve Kaya, 2018; Akyol ve Ketenoğlu-Kayabaşı, 2018; Akyol ve Kodan, 2016; Akyol ve Yıldız, 2010; Aydın ve Cavkaytar, 2018; Başar vd., 2021; Calp, 2013; Çınar-Özdemir, 2006; Doğan, 2013; Graham, Harris ve Larsen, 2001; Graham ve Perin, 2007; Kaya, 2016; Kodan, 2016; Kuşdemir, Kurban ve Bulut, 2018; Lane, Harris, Graham, Weisenbach, Brindle ve Morphy, 2008; Santangelo ve Olinghouse, 2009; Vidin, 2013; Yıldız, 2013). Bunun yanı sıra öğretmenlerin okuma ve/veya yazma güçlüğüne yönelik farkındalıklarının ve söz konusu güçlükleri olan öğrencilere yönelik yaptıkları uygulamaların araştırıldığı çalışmalar da bulunmaktadır (Altun, Ekiz ve Odabaşı, 2011; Başar ve Göncü, 2018; Baydık, Ergül ve Bahap-Kudret, 2012; Çavdarlı ve Karadağ-Yılmaz, 2022; Erdoğan, Gülay ve Uzuner, 2017; Fırat ve Koçak, 2018; Kodan, 2020). Fakat öğretmen adaylarına yönelik oldukça az sayıda araştırmaya rastlanmıştır. Sönmez (2020), öğretmen adaylarının okuma güçlüklerine uygun okuma stratejilerini kullanma düzeylerini incelemiştir. Washburn, Binks-Cantrell ve Joshi (2013), ABD ve İngiltere'deki öğretmen adaylarının disleksi hakkındaki bilgilerini araştırmıştır. Washburn vd. (2011) sınıf öğretmeni adaylarının temel dil yapılarına ilişkin bilgileri ile disleksi hakkındaki algı ve bilgilerini incelemiştir. Ness ve Southall (2010), öğretmen adaylarının disleksi konusundaki bilgi ve inançlarını araştırmıştır. Soriano-Ferrer, Echeagaray-Bengoa ve Joshi (2016), İspanya ve Peru'da İspanyolca konuşan öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının disleksiyle ilgili bilgi ve inançlarını incelemiştir. Yangın vd. (2016) ise sınıf öğretmeni adaylarının yanı sıra öğretim elemanlarının da öğrenme güçlükleri hakkındaki farkındalık düzeylerini araştırmıştır.

Yapılan çalışmalarda yoğunlukla okuma güçlüğünün ve öğrenme güçlüğünün ele alındığı söylenebilir. Oysaki okuma ve yazma becerilerinin kazanımında oldukça önemli bir role sahip olan sınıf öğretmenlerinin, meslek hayatlarına başlamadan önceki süreçte okuma ve yazma güçlüğünün ne olduğuna ve bu güçlükleri gidermeye yönelik yapılabilecek çalışmalar hakkındaki düzeylerinin incelenmesine oldukça ihtiyaç vardır. Literatürde sınıf öğretmeni adaylarıyla doğrudan bu amaca yönelik yapılmış çalışmaların yeterli sayıda olmaması ayrıca okuma ve yazma güçlükleriyle ilgili yapılmış diğer çalışmaların sayısının ve kapsamının sınırlı olması sebebiyle bu araştırmada, sınıf öğretmeni adaylarının okuma ve yazma güçlüklerini belirlemeye ve gidermeye yönelik seviyelerinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Bu araştırma, çalışma konusu itibari ile ilgili literatürdeki eksikliğin giderilmesi yönünde sunduğu katkı dolayısıyla önem taşımaktadır.

Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırma nitel araştırma desenlerinden biri olan durum çalışması kapsamında gerçekleştirilmiştir. Durum çalışmaları, bir veya birkaç durumu kendi sınırları içinde (ortam, zaman vb.) bütüncül olarak analiz etme amacıyla gerçekleştirilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu araştırma kapsamında kullanılan durum çalışması modeli ile sınıf öğretmeni adaylarının okuma ve yazma güçlüğüne ilişkin bilgilerinin ve yeterlik durumlarının belirlenmesi ve betimlenmesi amaçlanmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, iki farklı devlet üniversitesinin Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı programının 4. sınıf düzeyinde öğrenim gören öğretmen adaylarıdır. Katılımcıların belirlenmesinde iki tür örneklem tekniğine başvurulmuştur. Kolay ulaşılabilir örneklem tekniği ile belirlenen katılımcıların okuma yazma eğitimi ile ilgili lisans düzeyindeki dersleri almaları ve çalışmaya gönüllülük esasına dayalı olarak katılmaları ölçüt olarak ele alınmıştır. Böylece çalışmaya toplam 60 sınıf öğretmeni adayı katılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada sınıf öğretmeni adaylarının okuma ve yazma güçlüklerine yönelik bilgi, yeterlik, değerlendirme ve müdahale seviyelerini belirlemek amacıyla araştırmacılar tarafından veri toplama formu hazırlanmıştır. Form iki bölümden oluşmaktadır. Formun ilk bölümü, öğretmen adaylarının okuma-yazma güçlükleri ile ilgili bilgi ve yeterlik algılarını belirlemeye yöneliktir. Formun bu bölümünde on soru yer almaktadır. Sorulardan birkaç örnek şu şekildedir:

- Sınıfınızda okuma ve yazma güçlükleri olan çocukların olması sizi ne kadar rahatsız eder?
- Okuma güçlükleri olan çocukların bu problemlerini tespit etmek sizin için ne kadar zordur?
- Yazma güçlüklerini gidermeye yönelik çalışmalarını ne kadar iyi uygularsınız?

Formda, bu biçimdeki sekiz sorunun yanıtlanmasına yönelik “hiç” ile “bir hayli” arasında değişen derecelerde dokuz seçenek sunulmuştur. Bu sorulardan farklı olarak, yazma güçlüklerinin görülme oranına yönelik bir soruda %10 ile %90 arasında değişen yine dokuz seçenek verilmiştir. Yazma güçlüğünün en sık karşılaşıldığı yazı türüne yönelik bir başka soruda ise bitişik eğik yazı ve dik temel yazı olmak üzere iki seçenek bulunmaktadır. Formun ikinci bölümü, öğretmen adaylarının okuma-yazma güçlüklerine ilişkin değerlendirme ve müdahale düzeylerini tespit etmeye yöneliktir. Formun bu bölümünde, açık uçlu sorular ve okuma-yazma güçlüğüne yönelik örnek durumlar yer almaktadır. Sorulardan birkaç örnek şu şekildedir:

- Okuma güçlüğü size ne ifade etmektedir?
- Bir çocukta yazma güçlüğü olup olmadığına nasıl karar verirsiniz?
- Bir okula atadınız ve size üçüncü sınıfı verdiler. Öğrencilerin yazma açısından durumlarını görmek amacıyla bir hikâye yazmalarını istediniz ve Hakan isimli öğrenci bu metni yazdı (*yazım hataları olan bir metin verilmiştir*). Hakan’ın yazmayla ilgili durumunu ve Hakan için yapılabilecek çalışmaları içerecek şekilde bir plan/rapor hazırlayınız.

Formda yer verilen soruların kapsamı, anlaşılabilirliği, dil ve anlatım özellikleri bakımından uygunluğuna ilişkin iki alan uzmanının görüşlerine başvurulmuştur. Uzmanların formdaki bazı soruların ifade edilmiş biçimlerinin düzenlenmesi, bazı soruların birleştirilerek tek madde olarak ifade edilmesi gibi görüşleri dikkate alınarak form gözden geçirilip düzenlenmiştir. Ardından tekrar uzman görüşüne başvurulmuştur ve uzmanlar formun uygunluğuna ilişkin görüş belirtmişlerdir. Bu aşamadan sonra formun pilot uygulaması gerçekleştirilmiştir. Bu amaçla beş sınıf öğretmeni adayına form uygulanmış ve anlamakta güçlük çektikleri kısımlar olup olmadığı sorulmuştur. Öğretmen adaylarının forma yönelik görüşlerinden sonra son düzeltmeler yapılarak nihai veri toplama aracı oluşturulmuştur.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Verilerin toplanması sürecinde öncelikle sınıf öğretmeni adaylarına araştırmanın amacı ve kapsamı hakkında bilgiler verilmiştir. Veri toplama formuna verilecek yanıtların sadece araştırma kapsamında kullanılacağı ve katılımcıların kimlik bilgilerinin istenmeyeceği yönünde adaylara güvence verilmiştir. Böylece çalışmaya sadece gönüllü kişilerin katılması sağlanmıştır. Ardından form araştırmacılar tarafından katılımcılara uygulanmıştır. Formun yanıtlanması için 60 dakika süre tanınmıştır. Bu süre zarfında araştırmacılar tarafından öğretmen adaylarına herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır.

Veri toplama sürecinde öğretmen adaylarından, formun ilk bölümündeki her bir soru için seçenekler arasından kendilerine en çok uyanı işaretlemesi istenmiştir. Formun ikinci bölümünde ise öğretmen adaylarının, okuma ve yazma güçlüklerinin ne olduğuna, nasıl tespit edilebileceğine yönelik açık uçlu soruları yanıtlaması beklenmiştir. Ayrıca, okumada problemleri olan bir ilkokul öğrencisinin okuma örneği ile yazmada problemleri olan başka bir ilkokul öğrencisinin yazma örneği üzerinden bu öğrenciler için yapılabilecek çalışmalara yönelik bir plan/rapor oluşturmaları istenmiştir. Dereceleme türü soruların analizlerinde yüzde hesaplamaları yapılmıştır. Elde edilen puanlar; alt, orta ve üst olmak üzere üç kategoride sunulmuştur. Formdaki dokuz puanlama derecesinin ilk üçü (1., 2. ve 3. dereceler) “düşük”, sonraki üçü (4., 5. ve 6. dereceler) “orta” ve son üç seçenek ise (7., 8. ve 9. dereceler) “üst” düzeyi ifade etmektedir. Açık uçlu sorulardan elde edilen veriler ise betimsel olarak çözümlenmiştir. Bu veriler ilk olarak araştırmacılar tarafından ayrı ayrı analiz edilmiş, daha sonra ulaşılan kategoriler belirlenmiştir. Görüş farklılıklarının olduğu durumlarda ise sonuçlar birlikte yeniden değerlendirilerek uzlaşma sağlanmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Veri toplama sürecinde araştırmacılar katılımcılara müdahalede bulunmaktan kaçınmış, böylece katılımcıların formu rahatça tamamlayabilecekleri bir ortam sunulmuştur. Ayrıca veri toplama sürecini olumsuz etkileyebilecek faktörler araştırmacılar tarafından kontrol altına alınmıştır. Veriler birden fazla kişi tarafından değerlendirilmiş, bu süreçte puanlayıcıların yansız davranmasına dikkat edilmiştir. Araştırmada ulaşılan verilerin analizinin, ulaşılan temaların ve anahtar kelimelerin ayrıntılı ve anlaşılır bir şekilde sunulmasına özen gösterilmiştir. Böylece çalışmanın iç ve dış geçerliğinin artırılması sağlanmıştır. Bunlara ek olarak, veri toplama sürecinin detaylandırılarak açıklanmasına, verilerin analizi sürecinde araştırmacıların görüşleri arasında uzlaşma sağlanarak bu görüşlerin tutarlılık göstermesine dikkat edilmiştir. Böylece çalışmanın güvenirliliğinin artması sağlanmıştır.

Araştırma Etiği

Bu araştırmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir. Araştırmanın verileri 2020 yılından önce toplandığı için etik kurul belgesi gerekmemektedir.

Bulgular

Araştırma kapsamında öğretmen adaylarının dereceleme türü sorulara verdikleri yanıtların analizinden elde edilen bulgular Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1

Öğretmen Adaylarının Okuma ve Yazma Güçlükleriyle İlgili Dereceleme Türü Sorulara Verdikleri Yanıtlardan Elde Edilen Veriler (%)

Sorular	Alt	Orta	Üst
Okuma ve yazma güçlüklerinden rahatsız olma	41,7	33,3	25
Okuma güçlüğüyle baş etmede kendine güven	3,3	33,3	63,4
Yazma güçlüğüyle baş etmede kendine güven	3,3	45	51,7
Okuma güçlüğünü tespit etmede zorlanma	56,7	26,7	16,6
Yazma güçlüğünü tespit etmede zorlanma	58,3	26,7	15
Okuma güçlüğünü gidermeye yönelik çalışmaları uygulama düzeyi	6,7	35	58,3
Yazma güçlüğünü gidermeye yönelik çalışmaları uygulama düzeyi	5	41,7	53,3
Okuma ve yazma güçlüğü olan çocuklara zaman ayırma	5	36,7	58,3
Türkiye’de yazma güçlüğünün görülme oranı	31,6	55	13,4
Yazma güçlüğünün en sık karşılaşıldığı yazı türü	Bitişik eğik yazı (61,7)	Dik temel yazı (38,3)	

Tablo 1 incelendiğinde sınıf öğretmeni adaylarının yaklaşık yarıya yakınının (%41,7) sınıflarında okuma ve yazma güçlüğü olan öğrenci bulunmasından rahatsız olmayacakları

anlaşılmaktadır. Okuma güçlüğü (%63,4) ve yazma güçlüğü (%51,7) problemleriyle baş etmede kendilerine olan güven oranlarının yüksek olduğu, okuma güçlüğünün belirlenmesine (%56,7) ve giderilmesine (%58,3) yönelik çalışmaları iyi düzeyde uygulayacaklarına inandıkları görülmektedir.

Benzer şekilde yazma güçlüğünün belirlenmesi (%58,3) ve giderilmesi (%53,3) sürecinde yapılabilecek çalışmaların uygulanmasında kendilerine oldukça güvendiklerini belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarının büyük bir kısmı (%58,3) okuma ve yazma güçlüğü olan öğrencilerle ilgilenmeye zaman ayıracağını belirtmiştir.

Türkiye’de yazma güçlüğü olan öğrencilerin oranı hakkında elde edilen veriler incelendiğinde, öğretmen adaylarının %55’i bu oranın “%40 ile %60 arasında” olduğunu belirtirken, yaklaşık %32’si bu oranın “%10 ile %30 arasında” olduğunu belirtmiştir. Yazma güçlüğünün en sık karşılaşıldığı yazı türüne ilişkin öğretmen adaylarının yarıdan fazlası (yaklaşık % 62’si) en çok bitişik eğik yazı türünde yazma güçlükleri ile karşılaştıkları yönünde görüş beyan etmiştir.

Araştırma kapsamında ikinci olarak, öğretmen adaylarının “okuma güçlüğünün ne ifade ettiği”ne yönelik açık uçlu soruya verdikleri yanıtlar analiz edilerek oluşturulan temalar, anahtar kelimeler ve frekans değerleri Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2

“Okuma Güçlüğü Ne İfade Etmektedir?” Sorusuna Yönelik Görüşler

Tema	Anahtar Kelimeler	f
Okumayla İlgili Sorunlar	Okuma hataları/hatalı okuma	38
	Okuduğunu anlamama	21
	Akıcı okuyamama/yavaş okuma-prozodik okumama	17
	Sınıf seviyesine göre beklenen düzeyde okuyamama	8
Sağlık Problemleri	Fiziksel/zihinsel sebeplerden dolayı doğru okuyamama	10
Duyuşsal Etkenler	Öğrencinin yeterli çaba göstermemesi/Dikkat eksikliği	4
	Özgüven kaybı yaşanması	2
Diğer	Akranlardan/Derslerden geri kalınması	5
	Ailevi sorunlar	1

Tablo 2’de, öğretmen adaylarının okuma güçlüğünün ne anlama geldiğine dair görüşlerinin okumayla ilgili sorunlar, sağlık problemleri, duyuşsal etkenler ve diğer temaları altında yer aldığı görülmektedir. Katılımcılar tarafından okuma güçlüğü ile ilgili en fazla ifade edilen görüşlerin başında “Okuma hataları/hatalı okuma” gelmektedir. Bunun yanı sıra okuma güçlüğünün; okuduğunu anlamama, akıcı/prozodik okumama, dikkat eksikliği, fiziksel/zihinsel faktörlerden dolayı doğru okuyamama gibi anlamlara geldiğini belirtenler de bulunmaktadır. Az sayıda öğretmen adayı ise okuma güçlüğünü; akranlardan/derslerden geri kalınması, okuma güçlüğü olan öğrencilerin özgüven kaybı yaşayabilecekleri ve bu güçlüğün ailevi sorunlardan kaynaklanabileceği biçiminde açıklamışlardır.

Araştırmada üçüncü olarak, sınıf öğretmeni adaylarının “bir çocukta okuma güçlüğü olup olmadığına nasıl karar verdiklerine” ilişkin açık uçlu soruya yönelik cevapları analiz edilmiştir. Buna dayalı olarak temalar, anahtar kelimeler ve frekans değerlerine ilişkin bilgiler Tablo 3’te yer almaktadır.

Tablo 3

Bir Çocukta Okuma Güçlüğü Olup Olmadığına Nasıl Karar Verirsiniz?” Sorusuna Yönelik Görüşler

Tema	Anahtar Kelimeler	f
Okuma Yaptırma ve İzleme	Okuma hatalarının tespiti	41
	Akıcı okumama/Yavaş okuma-prozodik okumama	28
	Anlama düzeyinin tespiti	11
	Okuma sürecini gözlemeleme/Gözlem yapma	8
Diğer	Akranlarından geride olması/ Derslerinde başarısız olması	9
	Ailevi vb. sebepler	1
Sağlık	Görme sorunu olması	4

	Psikomotor becerilerin yeterince gelişmemesi	1
	Sağlık kontrolü yapma	1
Motivasyon Eksikliği	Okuma yapmakta isteksizlik	2
Yardım Alma	Uzmana danışma	1

Tablo 3'te öğretmen adaylarının okuma güçlüğüne belirlemeye dair görüşlerinin; okuma yaptırma ve izleme, diğer, sağlık, motivasyon eksikliği ve yardım alma temaları altında toplandığı görülmektedir. Bir öğrencide okuma güçlüğü olup olmadığına karar verilmesinde “okuma hatalarının tespit edilmesi”, “öğrencinin akıcı/prozodik okumaması” ile “anlama düzeyinin tespit edilmesi” en çok dile getirilen hususlardandır. Ayrıca katılımcılara göre, öğrencinin “akranlarından/derslerinden geride ve başarısız olması”, “görme sorunu bulunması” okuma güçlüğü yaşadığının belirtilerindedir.

Araştırmada dördüncü olarak, öğretmen adaylarına okuma güçlüğüne ilişkin örnek bir durum verilmiş, mevcut örnek üzerinde okumayla ilgili durumu tespit etmeleri ve yapılabilecek çalışmalara yönelik rapor hazırlamaları istenmiştir. Ulaşılan veriler Tablo 4'te yer almaktadır.

Tablo 4

Okuma Hataları İle İlgili Durum Tespitine ve Yapılabileceklerle İlişkin Rapordan Elde Edilen Bulgular

Tema	Anahtar Kelimeler	f
Durum Tespiti	Atlama/yanlış okuma/tekrar	25
	Okuma güçlüğüne seviyesinin/Okuma hatalarının belirlenmesi	15
	Sağlık kontrolü	7
	Akıcı okumama/Yavaş okuma	2
	Okuduğunu anlamama	1
Strateji-Teknik Kullanma	Okuma çalışmaları (Eşli, koro, rehberli, metinler arası, sesli, sessiz vb.)	51
	Okuduğunu anlama çalışmaları	10
	Birebir çalışmalar yapma	8
	Harf/Hece/Kelime/Cümle çalışmaları yapma	8
	Hatalarla ilgili geribildirim verme	7
	Dikte çalışması yaptırma	5
	Parmak takibi yaptırma	2
	Yazım kuralları hakkında bilgilendirme	1
	Sözlük kullanma çalışması	1
	Kitap okuma alışkanlığı kazandırma	1
Motivasyonu artırma	1	
Yardım Alma	Okul müdürüne/Rehber öğretmene/Uzmana/Aileye bildirme/yardım alma	10
	RAM'a yönlendirme	3
Materyal Kullanımı	Düşük düzey metinlerden başlayıp üst düzey metinlere doğru okuma çalışması yapma	6
	Büyük puntolu yazılar kullanma	5
	Envanter kullanma	2
	Metin analizi çalışmaları	2

Tablo 4'e göre öğretmen adaylarının çoğunluğu; örnek durumdaki öğrencinin (*Zeynep*) atlayarak okuma, ekleme yapma, tekrarlama, yanlış okuma gibi okuma hataları yaptığını belirtmiştir. Az sayıdaki öğretmen adayı ise öğrencinin yavaş okuduğunu belirtmiş, görme sorunu yaşama ihtimali olduğunu ifade etmiştir. Öğretmen adaylarının okuma hataları ile ilgili yapılabilecek çalışmalara dair görüşlerinin genellikle strateji kullanma, yardım alma ve materyal kullanma temaları altında toplandığı görülmektedir. “Okuma çalışmaları yapma” katılımcılar tarafından okuma hatalarının giderilmesinde yapılabilecek çalışmalar ile ilgili en fazla ifade edilen görüş olmuştur. Bunun yanı sıra okuma hatalarını belirleme, okuduğunu anlama çalışmaları yapma, uzman, aile, rehber öğretmen vb. farklı kişilerden yardım alma gibi çalışmaların yapılabileceğini belirten katılımcılar da bulunmaktadır. Az sayıdaki öğretmen adayı ise, harf/hece/kelime/cümle çalışmaları, düşük düzey metinlerden başlayıp üst düzey metinlere doğru okuma çalışması yapılabileceğini, okuma hataları ile ilgili geribildirim verilebileceğini ifade etmişlerdir.

Araştırma kapsamında beşinci olarak, öğretmen adaylarının “yazma güçlüğünün ne ifade ettiği”ne ilişkin açık uçlu soruya verdikleri cevaplar analiz edilmiş, oluşturulan anahtar kelimelere ilişkin frekanslar ve anahtar kelimelerin yer aldığı temalar Tablo 5’te yer almaktadır.

Tablo 5

“Yazma Güçlüğü Ne İfade Etmektedir?” Sorusuna Yönelik Görüşler

Tema	Anahtar Kelimeler	f
Yazma İle İlgili Sorunlar	Yazma hataları/hatalı yazma	42
	Düşüncelerini/anladıklarını doğru aktaramaması	11
	Okunaksız yazma	8
	Yazarken zorlanma ve yavaş yazma	7
	Düzeyinin altında performans göstermesi	1
Sağlık Problemleri	Psikomotor becerilerin yeterince gelişmemesi	12
	Bedensel veya zihinsel sebeplerle doğru yazmada zorlanma	2
Diğer	Kalemi yanlış tutma	3
	Anlama sorunu olması	2
	Okuma güçlüğünün sebep olması	1
Motivasyon Eksikliği	Yazmada isteksizlik	1

Tablo 5 incelendiğinde, yazma güçlüğünün ne anlama geldiğine dair katılımcıların görüşlerinin genellikle yazmayla ilgili sorunlar ve sağlık problemleri temaları altında yer aldığı görülmektedir. Öğretmen adayları tarafından yazma güçlüğü ile ilgili en fazla ifade edilen görüşlerin başında “Hatalı yazma” gelmektedir. Bunun yanı sıra yazma güçlüğünün; düşüncelerini/anladıklarını doğru aktaramama, psikomotor becerilerin yeterince gelişmemesi, okunaksız yazma, yazarken zorlanma ve yavaş yazma gibi anlamlara geldiğini belirten öğretmen adayları da bulunmaktadır.

Araştırmada altıncı olarak, öğretmen adaylarının “bir çocukta yazma güçlüğü olup olmadığına nasıl karar verdiklerine” ilişkin açık uçlu soruya verdikleri cevaplar analiz edilmiş, oluşturulan anahtar kelimelere ilişkin frekanslar ve anahtar kelimelerin yer aldığı temalar Tablo 6’da yer almaktadır.

Tablo 6

“Bir Çocukta Yazma Güçlüğü Olup Olmadığına Nasıl Karar Verirsiniz?” Sorusuna Yönelik Görüşler

Tema	Anahtar Kelimeler	f
Yazma Hataları Tespiti	Defterini/Yazılarını inceleme ve hatalarını belirleme	51
	Okunaklı yazamama	23
	Anlamlı cümleler kuramama/Kendini yazılı olarak ifade edememe	5
	Oldukça yavaş yazması	5
	Ölçme-değerlendirme araçlarını kullanma	4
	Akranlarına/Yaş, sınıf vb özelliklerine göre gelişimini inceleme	3
	Sağlık kontrolü	Kas gelişimini kontrol etme
Görmede sorununun olması		1
Yardım Alma	Uzmana danışma	2
	RAM'a yönlendirme	1
	Aile/Rehber öğretmen/Özel eğitim öğretmeni ile görüşme	1
Motivasyon Eksikliği	Yazı yazmaya isteksizlik/Yazı yazmaktan korkma	2
	Kalemi yanlış tutma	3
Diğer	Ailesinde yazma güçlüğü olan birey bulunup bulunmadığını inceleme	1
	Akademik başarısının düşük olması	1
	Okurken zorluk yaşama	1

Tablo 6 incelendiğinde, öğretmen adaylarına göre yazma güçlüğünü belirlemeye dair görüşlerinin genellikle yazma hataları tespiti ve sağlık kontrolü temaları altında yer aldığı görülmektedir. Bir öğrencide yazma güçlüğü olup olmadığına karar verilmesinde öğretmen adayları

tarafından en fazla ifade edilen görüşlerin başında “defterini/yazılarını inceleme ve hatalarını belirleme” gelmektedir. Bunun yanı sıra bir öğrencinin; “okunaklı yazamaması”, “kendini yazılı olarak ifade edememesi”, “yavaş yazması” yazma güçlüğü yaşadığının belirtilerindedir.

Araştırmada son olarak, öğretmen adaylarına yazma güçlüğüne ilişkin bir örnek verilmiş, yazmayla ilgili durumu belirlemeleri ve yapılabilecek çalışmalara yönelik rapor hazırlamaları istenmiştir. Ulaşılan veriler Tablo 7’de yer almaktadır.

Tablo 7

Yazma Hataları İle İlgili Durum Tespitine ve Yapılabileceklere İlişkin Rapordan Elde Edilen Bulgular

Tema	Anahtar Kelimeler	f
Durum Tespiti	Hatalı yazma	24
	Yazım ve imla kurallarına, sayfa düzenine dikkat edilmemesi	22
	Hataların/Yazma güçlüğü'nün düzeyini belirleme	6
	Yapılan yanlışları içeren envanter/rubrik hazırlama	3
	Sağlık kontrolünün yapılması	3
	Gözlem yapma	2
	Okunaklı yazmama	1
	Olayların oluş sırasına dikkat edilmemesi	1
Strateji-Teknik Kullanma	Yazma çalışması yapma	45
	Yazım-İmla kurallarına ve sayfa düzenine dikkat edilmesi	25
	Okuma ve dinleme çalışmalarının yapılması	12
	Büyük punto kullanarak yazma çalışması	5
	Birebir çalışma yapma	3
	Okuduğunu anlama çalışması yapma	3
	Çizgi çalışmalarının yapılması	2
	Yanlışlarla ilgili geribildirim verilmesi	2
Harflerin seslendirilmesi	1	
Yardım Alma	Okul müdürüne/Rehber öğretmene/Uzmana/Aileye bildirme/yardım alma	5
	RAM'a yönlendirme	4
	Uzmana danışma	4
Diğer	Kas gelişimine destek olacak çalışmalar yapılması	9
	Kalemi doğru tutmayı öğretme	1
	Sırada oturma pozisyonunu düzeltme	1

Tablo 7’ye göre öğretmen adaylarının çoğunluğu, örnek durumdaki öğrencinin (*Hakan*) hatalı yazma, yazım ve imlâ kurallarına, sayfa düzenine dikkat etmemesi gibi yazma hataları yaptığını belirtmişlerdir. Bir öğretmen adayı yazının okunaksız olduğunu belirtirken bir diğeri ise olayların oluş sırasına dikkat edilmediğini ifade etmiştir.

Öğretmen adaylarının yazma hataları ile ilgili yapılabilecek çalışmalara dair görüşlerinin strateji-teknik kullanma, yardım alma ve diğer temaları altında toplandığı görülmektedir. “Yazma çalışmaları yapma” katılımcılar tarafından yazma hatalarının giderilmesinde yapılabilecek çalışmalar ile ilgili en fazla ifade edilen görüş olmuştur. Bunun yanı sıra “yazım-ımlâ kurallarına ve sayfa düzenine dikkat etme”, “okuma-dinleme çalışmaları yapma”, “kas gelişimine destek olacak çalışmalar yapma”, “hataların/yazma güçlüğü'nün düzeyini belirleme” gibi çalışmaların yapılabileceğini belirten katılımcılar da bulunmaktadır. Az sayıdaki öğretmen adayı ise, yazma çalışmalarında büyük puntolardan yararlanılabileceğini, uzman, aile, rehber öğretmen gibi farklı kişilerden yardım alınabileceğini ifade etmiştir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Sınıf öğretmeni adaylarının okuma ve yazma güçlüklerini belirlemeye ve gidermeye yönelik seviyelerinin tespit edilmesinin amaçlandığı bu araştırma kapsamında ulaşılan bulgulara göre sınıf öğretmeni adayları, sınıflarında okuma ve yazma güçlüğü olan öğrenci bulunmasından rahatsız

olmayacaklarını, bu güçlüklerle baş etmede kendilerine yüksek oranda güvendiklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca okuma güçlüğünün belirlenmesine ve giderilmesine yönelik uygulamaları da iyi derecede uygulayacaklarına inanmaktadırlar. Katılımcıların büyük bir kısmı okuma ve yazma güçlüğüne sahip öğrencilerle ilgilenmeye zaman ayıracağını ifade etmiştir. Aydoğan, Demir, Aslan ve Durualp'in (2019) çalışmasında da öğretmen adaylarının özel öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere yönelik olumlu tutumlara sahip oldukları belirlenmiştir. Ancak bu sonuçlardan farklı olarak, Arabacı (2018) ile Çağlıyan-Reis ve Çevik-Kansu'nun (2022) çalışmalarında öğretmen adaylarının özel öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere yönelik yeterince bilgi sahibi olmadıklarını ve kendilerini tam olarak yeterli hissetmedikleri tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının okuma ve yazma güçlüğü olan öğrencilere yönelik olumlu algıları ve bu güçlüklerin aşılmasında yapılabilecek çalışmaları uygulamada kendine güvenmeleri, söz konusu problemlerin aşılması açısından oldukça önemlidir. Çünkü güçlü yeterlik inançlarına sahip olan kişilerin, karşılaştıkları problemlerle baş etmede kararlı oldukları, düşük olanların ise zor işlerden kaçındıkları ve çaba göstermedikleri ifade edilmektedir (Ateş, Çetinkaya ve Yıldırım, 2014).

Türkiye'de yazma güçlüğü bulunan öğrencilerin oranı ile ilgili elde edilen veriler incelendiğinde, öğretmen adaylarının çoğu bu oranın %40 ile %60 arasında olduğunu belirtmiştir. Araştırmalar, okul çağı çocuklarının %10-30'unun yazma güçlüğünden etkilendiğini ortaya koymaktadır (Feder ve Majnemer, 2007; Rosenblum vd., 2004). Fakat öğretmen adaylarının yaklaşık %32'si bu oranı ifade etmiştir. Yazma güçlüğünün en sık karşılaşıldığı yazı türüne ilişkin öğretmen adaylarının yarısından fazlası en çok "bitişik eğik yazı" türünde yazma güçlükleri ile karşılaştıklarını belirtmiştir. Araştırmanın bu sonucu Ateş, Çetinkaya ve Yıldırım'ın (2014) gerçekleştirdiği çalışmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Bu çalışmada da katılımcıların büyük bir çoğunluğu (yaklaşık % 74'ü) yazma güçlüklerinin bitişik eğik yazıdan kaynaklandığı yönünde görüş bildirmiştir.

Okuma güçlüğünün öğretmen adayları için ne ifade ettiği, okumada zayıf öğrencilerin belirlenmesi, bu öğrenciler için yapılabilecek çalışmaların hazırlanması açısından önemlidir. Öğretmen adaylarına göre okuma güçlüğü; hatalı okuma, okuduğunu anlamama, akıcı/prozodik okumama, dikkat eksikliği, fiziksel/zihinsel faktörlerden dolayı doğru okuyamama gibi anlamlara gelmektedir. Literatürde okuma güçlüğüne ilişkin pek çok tanım yer almaktadır. Uluslararası Disleksi Derneği'ne (International Dyslexia Association) (2012) göre, "Disleksi nöroloji kökenlidir, doğru ve/veya akıcı kelime tanıma, zayıf heceleme ve kodlama becerilerindeki güçlüklerle nitelendirilir. Bu güçlükler genellikle, diğer bilişsel beceriler ve etkili sınıf öğretimi sağlanmasıyla ilgili olmayan, dilin fonolojik bileşenindeki eksiklikten kaynaklanır. İkincil sonuçlar, kelime hazinesi ve ön bilgi gelişimini engelleyecek okuduğunu anlama problemlerini ve azalan okuma deneyimlerini içerebilir". DSM-IV'te ise, "okuma bozukluğu (disleksi) bireyin kronolojik yaşı, ölçülen zekâ düzeyi ve aldığı eğitim göz önünde bulundurulduğunda okuma başarısının beklenen düzeyin önemli ölçüde altında olması" biçiminde açıklanmaktadır (Akyol ve Yıldız, 2010, s. 1691). Bu tanımlardan yola çıkarak disleksinin nörolojik kökenli olduğu, zekâ geriliğinden kaynaklanmadığı, verilen eğitime rağmen düşük okuma performansının sergilendiği söylenebilir. Buna göre, öğretmen adayları tarafından belirtilen yanıtlardan "hatalı okuma", "okuduğunu anlamama", "akıcı/prozodik okumama" boyutları, okuma güçlüğü ile ilgili literatürde yer alan tanımlarla benzerlik göstermektedir. Fakat katılımcıların "öğrencinin yeterli çaba göstermemesi veya dikkat eksikliği olması" ile "fiziksel/zihinsel sebeplerden dolayı doğru okuyamama" görüşlerinin okuma güçlüğü ile ilgili literatürle örtüştüğünü söylemek güçtür. Washburn vd.'nin (2011; 2013) araştırmasında, öğretmen adaylarının disleksiye yönelik bilgilerinin literatürde kabul edilen görüşlerle genel olarak paralellik gösterdiği ancak öğretmen adaylarının disleksinin fonolojik işleme ile ilgili bir sorundan ziyade görsel algı eksikliği olduğuna dair yaygın bir yanılgıya sahip oldukları görülmüştür. Ness ve Southall (2010) da yaptıkları çalışmada benzer bir sonuca ulaşmışlardır.

Öğretmen adaylarının bir öğrencide okuma güçlüğü olup olmadığına karar verilmesinde "okuma hatalarının tespit edilmesi", "öğrencinin akıcı/prozodik okumaması" ile "anlama düzeyinin tespit edilmesi" en fazla dile getirilen hususlardandır. Bunun yanı sıra öğretmen adaylarına göre, öğrencinin "akranlarından/derslerinden geride ve başarısız olması", "görme sorunu bulunması" okuma güçlüğü yaşadığının belirtilerindedir. Bir öğrencide okuma güçlüğü olup olmadığına karar

verilmesinde okuma hatalarının ve okuduğunu anlama düzeyinin tespit edilmesi önemlidir, çünkü hatalı okumanın yanı sıra öğrencinin okuduğunu anlamada sorunlar yaşaması da okuma güçlüğüne belirtilerindedir (Akyol, 2013; Baydık, 2012). Bu noktada öğretmen adaylarının buna ilişkin görüşlerinin uygun olduğu söylenebilir. Benzer şekilde okuma güçlüğü olan çocukların akıcı ve prozodik okuyamadığı bilinmektedir (Reid ve Green, 2015). Katılımcıların buna yönelik görüşü de literatürle benzerlik göstermektedir. Örneğin Washburn vd. (2013) disleksili öğrencilerin fonemik farkındalık, alfabetik ilke ve kod çözme konularında disleksinin temel zorluklarını ele alan uygun müdahalelerle karşılaşmalarının önemli olduğunu belirtmektedir. Fakat öğretmen adayları tarafından okuma güçlüğüne belirtilerinden biri olarak ifade edilen “görme sorunu” hususu için aynı durumun geçerli olduğunu söylemek güçtür. Çünkü Dehaene’nin (2014) da belirttiği gibi okuma güçlüğü, duyu eksikliğine atfedilmeyecek bir güçlük olarak tanımlanmaktadır. Bu durum farklı araştırmalarda da vurgulanmaktadır (Washburn vd., 2011; 2013). Öğretmen adaylarından okuma güçlüğüne ilişkin verilen örneğe göre okumayla ilgili durumu belirlemeleri ve yapılabilecek çalışmalara yönelik rapor hazırlamaları istenmiştir. Katılımcıların çoğu; atlayarak okuma, ekleme yapma, tekrarlama, yanlış okuma gibi okuma hataları olduğunu ve akıcı okuma yapılmadığını belirlemiştir. Verilen örnek durumda Zeynep’in okuma ile ilgili atlama, ekleme, tekrar, yanlış okuma, anlam ünitelerine dikkat etmeme gibi okuma hataları yaptığı söylenebilir. Zeynep’in dakikada okuduğu doğru kelime sayısı dikkate alındığında hızı (kelime tanıma düzeyi) oldukça düşüktür. Bu noktada katılımcıların belirttikleri görüşlerin büyük ölçüde doğru olduğu söylenebilir.

Literatürden yola çıkılarak (Akyol, 2013; Akyol, 2014; Baydık, 2012; Dehaene, 2014) okuma güçlüğü ile ilgili yapılabileceklerle ilişkin raporda ilk adım “düzey belirleme” olmalıdır. Bu aşamada öğrencinin okuma becerileriyle ilgili durumuna karar vermek için benzer düzeydeki metinlerle yeniden alternatif ölçümler yapılır. Bu ölçümlerde benzer sonuçların çıkması durumunda bir sonraki aşamaya geçilir. Bir sonraki aşamada, öğrencinin zihinsel, fiziksel vb. bir engel ya da sağlık probleminin olup olmadığı belirlenir. Sağlık problemi yok ise hata analizleri sonucunda görülen hatalara göre kelime ve okuma çalışmaları yapılır. Zeynep’in okuma hızı oldukça düşüktür. Durum tespiti öğrenciyle öncelikle doğru okumaya, sonrasında hızla yönelik çalışmalar yapılması gerektiğini göstermektedir. Hızı artırmaya yönelik çalışmalar yapılırken anlamaya yönelik çalışmalarla süreç desteklenir. Bu süreçte kullanılacak materyallerin öğrencinin sınıf düzeyinin altında materyaller olmasına, kısa olmasına, mesajının açık, anlaşılır ve kolay bulunabilecek türden olmasına, sık kullanılan kelimeler içermesine dikkat edilir.

Okuma hataları ile ilgili yapılabileceklerle dair öğretmen adayları tarafından hazırlanan raporda “okuma çalışmaları yapma” katılımcılar tarafından en fazla ifade edilen görüş olmuştur. Bunun yanı sıra okuma hatalarını belirleme, okuduğunu anlama çalışmaları yapma, uzman, aile, rehber öğretmen gibi farklı kişilerden yardım alma, düşük düzey metinlerden başlayıp üst düzey metinlere doğru okuma yapma gibi çalışmalara yer verilebileceğini belirten katılımcılar da bulunmaktadır. Fakat öğrencinin akıcı okumadığını belirtmelerine rağmen öğretmen adaylarının müdahale raporlarında buna ilişkin herhangi bir görüşe yer vermemeleri dikkat çekmektedir. Çavdarlı ve Karadağ-Yılmaz’ın (2022) araştırmasında, sınıf öğretmenlerinin okuma ve yazma güçlüğü yaşayan öğrencilere yönelik çeşitli uygulamalar yaptığı belirlenmiştir. Öğretmenler okuma güçlüğüne yönelik; okuma anlama metinlerini kullanma, tekrarlı okuma, harf gruplarına geri dönme gibi çalışmaların yanı sıra Web 2 araçları, oyunlaştırma, tekerleme gibi çalışmalara da yer verdiklerini belirtmişlerdir. Buna göre öğretmenlerin, okuma güçlüğüne giderilmesinde akıcılığın gelişmesine yönelik etkinlikler de yaptıkları söylenebilir. Bu sonucun, mevcut araştırmanın sonuçlarına göre farklılık göstermesi sınıf öğretmenlerinin mesleki tecrübelerinin öğretmen adaylarına göre daha fazla olması ile açıklanabilir. Nitekim Soriano-Ferrer vd.’nin (2016) araştırmasında da öğretmenlerin disleksiye yönelik bilgi ve inançlarının öğretmen adaylarından daha yüksek olduğu belirlenmiş, bu farklılığın öğretim deneyimi, disleksi konusunda mezuniyet sonrası eğitim ve disleksi olan bir çocukla karşılaşma ile ilişki olabileceği belirtilmiştir. Okuma güçlüğüne olduğu gibi yazma güçlüğüne de öğretmen adayları için ne ifade ettiği, yazma becerisi zayıf öğrencilerin tespit edilmesi, bu öğrenciler için yapılabilecek çalışmaların belirlenmesi açısından oldukça önemlidir. Öğretmen adaylarına göre yazma güçlüğü; hatalı yazma, düşüncelerini/anladıklarını doğru aktarmama, psikomotor becerilerin yeterince gelişmemesi, okunaksız yazma, yazarken zorlanma ve yavaş yazma gibi anlamlara gelmektedir.

Disgrafi, “bireyin kronolojik yaşı, ölçülen zekâ düzeyi ve yaşına uygun olarak aldığı eğitim göz önünde bulundurulduğunda yazma becerilerinin beklenenin önemli derecede altında olması” biçiminde tanımlanır (Vidin, 2013, s. 48). Nörolojik nedenlere dayalı bir yazma güçlüğü olan disgrafide temel sorun, yanlış ve düzensiz yazmadır (Akyol, 2011). Yazma güçlüğü, kelimelerin doğru yazımını ve yazma hızını engeller (Uluslararası Disleksi Derneği, 2012). Öğretmen adaylarının yazma güçlüğü ile ilgili “hatalı yazma”, “okunaksız yazma”, “yavaş yazma”, “psikomotor becerilerin yeterince gelişmemesi”, “yazarken zorlanma” ve buna bağlı olarak “düşüncelerini/anladıklarını doğru aktaramama” görüşlerinin literatürde yer alan tanımlarla benzerlik gösterdiği söylenebilir. Öğretmen adaylarının bir öğrencide yazma güçlüğü olup olmadığına karar verilmesinde “defterini/yazılarını inceleme ve hatalarını belirleme” “öğrencinin okunaklı yazamaması”, “kendini yazılı olarak ifade edememesi”, “yavaş yazması” en fazla ifade edilen hususlardandır. Okuma ve yazmada yaşanan güçlüklerin nedenlerinin çok yönlü ve her çocukta bireysel olduğunu belirten Akbaş’a (2001) göre bu nedenler her çocukta farklılık gösterdiği için sağlıklı bir tanı gereksinimi çok daha önemli hale gelmektedir. Bu noktada öğretmen adayları tarafından en fazla ifade edilen görüş olan “defterini/yazılarını inceleme ve hatalarını belirleme”nin, bir öğrencide yazma güçlüğü olup olmadığına kararlaştırılmasında doğru bir yaklaşım olduğu söylenebilir. Bunun yanı sıra katılımcılara göre bir öğrencinin; “okunaklı yazamaması”, “kendini yazılı olarak ifade edememesi”, “yavaş yazması” yazma güçlüğü yaşadığının belirtilerindedir. Akyol (2011) yazma güçlüğü olan çocuklarda; büyük ve küçük harflerin birbirine karıştırılması, düzensiz harf ve şekil boyutları, eksik bırakılmış harfler, heceleme yanlışları, okunması imkânsız derecede kötü yazma, kelimeler arasındaki boşlukları ayarlayamama, uygun oturmama, masaya çok eğilme, harfleri uygun şekilde bağlayamama gibi birtakım yetersizlikler görülebileceğini ifade etmektedir. Katılımcıların buna ilişkin görüşlerinin de literatürle benzerlik gösterdiği söylenebilir. Öğretmen adaylarından yazma güçlüğüne ilişkin verilen örneğe göre yazmayla ilgili durumu belirlemeleri ve yapılabilecek çalışmalara yönelik rapor hazırlamaları istenmiştir. Katılımcılar tarafından en çok ifade edilen görüş “hatalı yazma” olmuştur. Verilen örnek durumdaki öğrencinin harf karakterleri biçim açısından incelendiğinde bazı harflerin üretiminde sorunlar olduğu, kelimelerin çoğunun yanlış yazıldığı görülmektedir. Durum tespitine ilişkin ifade edilen ikinci görüş ise “yazım ve imla kurallarına, sayfa düzenine dikkat edilmemesi”dir. Öğrencinin yazısının kelimeler ve harfler arası boşluklar açısından problemlili olduğu, noktalama sonrasında ise büyük harf kullanımına dikkat edilmediği söylenebilir. Örnek olarak sunulan metinde öğrencinin yazısının öyküleyici tarzda bir metin olduğu söylenebilir. Yazı, hikâye yapısı açısından incelendiğinde karaktere, mekâna, olaya ve çözüme ilişkin kurgunun yetersiz ve sorunlu olduğu görülmektedir. Fakat katılımcıların yanıtları incelendiğinde sadece bir öğretmen adayı tarafından “olayların oluş sırasına dikkat edilmediği” ifade edilmiştir.

Literatürden yola çıkılarak (Akyol, 2011; Bayraktar ve Seçkin, 2012; Graham vd., 2000; Graham vd., 2001; Lane vd., 2008; Rosenblum vd., 2004; Santangelo ve Olinghouse, 2009) yazma güçlüğü ile ilgili yapılabileceklerle ilişkin raporda ilk adım “düzey belirleme” olmalıdır. Bu aşamada öğrencinin yazma becerileriyle ilgili durumuna karar vermek için düzeyine uygun metinlerle dikte çalışması ve serbest yazma çalışmaları yapılır. Amaç, biçim ve içerik açısından öğrencinin durumuna yönelik sağlıklı bir karar vermektir. Fakat öğretmen adaylarından alınan yanıtlar incelendiğinde az sayıdaki katılımcının yazma güçlüğünün düzeyini tespit etme yönünde görüş belirttiği görülmektedir.

Bir sonraki aşamada, öğrencinin zihinsel, fiziksel vb. bir engel ya da sağlık probleminin olup olmadığı tespit edilir. Sağlık problemi yok ise hata analizleri ve yazının içeriğine yönelik durum tespiti üzerinden yapılacak çalışmalar belirlenir. Öncelikle yazı biçim açısından değerlendirilir. Öğretmen adaylarından alınan yanıtlar incelendiğinde az sayıdaki katılımcının sağlık kontrolü yapılması ve yazma güçlüğü düzeyinin tespit edilmesi yönünde görüş belirttiği görülmektedir. Öğrencinin harf karakterleri biçim açısından incelendiğinde, harflerin bireysel üretimi (örneğin; m, y, g, ü, a) bazen dik temel yazı bazen de bitişik eğik yazı karakterlerine göre gerçekleştirilmiştir. Ayrıca özel isimler dâhil, yazıda herhangi bir büyük harf kullanımı söz konusu değildir. Öğrenci dik temel yazıyı kullanacaksa öğrenci ile büyük ve küçük harf olmak üzere öğrencinin durumunu görmek amacıyla dik temel yazı karakterleriyle yapılacak bir durum tespiti sonrasında sorunlu harfler üzerinde çalışma yapılmalıdır. Harf karakterlerinin öğretimi sonrasında cümle ve paragraf düzeyinde çalışmalar yapılmalı, bu süreçte noktalama işaretlerinin kullanımı üzerinde durulmalıdır. Öğrencinin yazısında harfler arası boşlukla

kelimeler arası boşluklar birbirine yakındır, kelimeler arası boşluklar fark edilmemektedir ve bir kelimenin nerede başlayıp nerede bittiği anlaşılmadığından bu durum yazının okunaklılığını olumsuz yönde etkilemektedir. Harflerin biçimiyle ilgili çalışmalar sonrasında boşluklara ilişkin çalışmalar yapılmalıdır. Yazıda noktalama olarak sadece iki tane nokta ve iki de kesme işareti kullanılmış, ancak noktalama sonrası büyük harf kullanımına dikkat edilmemiştir. Öncelikle noktanın kullanımı ve yazıya etkisine yönelik çalışmalar yapılmalı, farklı cümle yapıları geldikçe uygun noktalama işaretleriyle (örneğin soru cümlesi ve soru işareti) süreç devam etmelidir. Öğrencinin yazısında kelimelerin çoğunun yanlış yazıldığı görülmektedir. Yanlış yazılan kelimeler incelendiğinde (Mehmet – memet, kayboldu – kayboydu, merak – melak) öğrencinin işitsel ayırım becerilerinde sorun olabileceği anlaşılmaktadır. Yazı örnekleri işitsel ayırım becerileri üzerinde çalışmayı gerektirmektedir. İşitsel ayırım becerileri harf, hece ve kelime boyutunda yapılmalı, dikte çalışmalarıyla süreç izlenmeli, ayrıca kelime öğretimi yapılmalıdır.

Yazma hataları ile ilgili yapılabilecekler dair öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu da harf, kelime, cümle ve metin düzeyinde yazma çalışmaları yapılması gerektiğini belirtmiştir. Bunun yanı sıra “yazım-ımla kurallarına ve sayfa düzenine dikkat etme”, “okuma-dinleme çalışmaları yapma” çalışmalarının yapılabileceğini belirten katılımcılar da bulunmaktadır. Öğrencinin işitsel ayırım becerilerinde sorun olabileceği düşüncesiyle yapılacak okuma-dinleme çalışmaları, harf-ses ilişkisinin kavranması bakımından önemlidir.

Öğrencinin yazısının öyküleyici tarzda bir metin olduğu fakat hikâye yapısı açısından kurgusunun yetersiz ve sorunlu olduğu görülmektedir. Bu noktada öncelikle öğrencinin biçimsel özelliklere ilişkin yazma sorunlarının giderilmesi gerektiği söylenebilir. Yazma güçlüklerine müdahale çalışmalarında yazmanın mekanik süreciyle ilgili sorunlar giderilene kadar içerik boyutuna yönelik çalışmaların yapılmadığı gözlenen bir durumdur. Oysa yazının biçimsel nitelikleri üzerinde çalışırken aynı zamanda okuma, dinleme ve konuşma becerileri üzerinden yazmada içeriğin geliştirilmesine yönelik çalışmalar yapmak mümkündür. Bu çalışmalar kelime öğretimi ve seçimi ile cümle ve metin yapılarını tanımayı içerecek şekilde planlanabilir. Bu süreçte örnek metinlerin okunması ve çözümlenmesi, hikâye haritaları ve hikâye küpleriyle metin oluşturma, sözlü metin tamamlama gibi çalışmalar yaptırılabilir. Daha sonra bu süreçte edinilen becerilerin yazmanın içerik boyutuna katkı sağlayacak şekilde transferine yönelik çalışmalar yapılabilir. Öğretmen adaylarının yanıtları incelendiğinde, görüşlerin yazının biçimsel boyutuna odaklandığı, hazırladıkları raporlarda yazının içeriğine, anlatım diline ilişkin herhangi bir müdahale çalışmasına yer vermedikleri görülmektedir. Çavdarlı ve Karadağ-Yılmaz'ın (2022) araştırmasında, sınıf öğretmenlerinin yazma güçlüğüne yönelik; dikte, oyunlar, bakarak yazma, ödevlendirme, kılavuz karton gibi çalışmaların yanı sıra eğitsel videoları da kullandıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin yazma güçlüğünün giderilmesi amacıyla yaptıkları çalışmaların kabul edilebilir olduğu fakat bu çalışmaların yazının biçimsel yönüne daha çok odaklanması sebebiyle yazının içerik bakımından geliştirilmesinde yetersiz kalabileceği düşünülmektedir. Bu durum, mevcut araştırmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir.

Araştırma sonuçları bir bütün olarak değerlendirildiğinde öğretmen adaylarının okuma ve yazma güçlükleriyle ilgili sahip oldukları bilgilerin büyük ölçüde literatürle örtüştüğü görülmektedir. Yine öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu bu tür öğrenme güçlüklerine sahip bireylerle çalışma, onlara zaman ayırma, sorunları tespit ve giderme konusunda kendilerine büyük ölçüde güvenmektedirler. Ancak okuma ve yazma güçlüğüne yönelik verilen örnek durumlar üzerindeki raporlar öğretmen adaylarının etkili müdahale programları oluşturmada yeterli olmadıklarını göstermektedir. Bu durum Dunning-Kruger sendromuna benzemektedir. Belirli bir alanda ya da konuda yetenekleri sınırlı olmasına rağmen kişilerin gerçekte olduğundan çok daha fazla bilgi ve beceriye sahip olduklarına inanma eğilimleri şeklinde tanımlanabilen Dunning-Kruger sendromunun temelinde, bireylerin kişisel özelliklerini, alışkanlıklarını, bildiklerini veya yaptıklarını doğru şekilde değerlendirememeleri bulunmaktadır (Somyürek ve Çelik, 2018). Oysaki öğretmen adaylarından gerçekçi öz değerlendirmeler yaparak bilgi ve becerilerini doğru bir şekilde yansıtmaları beklenmektedir.

Araştırma kapsamında ulaşılan sonuçlardan hareketle uygulamaya ve araştırmacılara yönelik bazı öneriler sunulabilir.

Öğretmen adayları uygulama okullarına gittiğinde yazma güçlüğü çalışmaları bir yana yazma çalışmalarını dahi yeterince görmemektedir. Bu nedenle teoriği pratiğe dönüştürmekte zorlandıkları için uygulamaya yönelik etkili öneriler getirememektedirler. Bu durum öğretmen adaylarının okuma ve yazma güçlükleri ile ilgili bilgilerini uygulamaya aktarabilecekleri eğitim ortamlarıyla karşılaşmalarını gerekli kılmaktadır. Eğitim Fakültelerinde verilen Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme dersinde ölçme araçları hakkında temel bilgiler olsa da okuma ve yazma güçlüklerine yönelik ölçme araçlarına ilgili alan derslerinde yer verilmesi gerekmektedir.

Okuma ve yazma güçlüğü olan öğrencilere her sınıfta rastlanabilmektedir. Bu nedenle konunun ciddiyetle ele alınıp diğer disiplinlerle ilişkisi araştırılabilir. Öğretmen adayları, okuma ve yazma güçlüğü bulunan öğrencilerin bu problemini gidermeye önemli ölçüde zaman ayıracıklarını ifade etmiştir. Fakat literatürde hem okuma ve yazma eğitiminde hem de okuma ve yazma güçlükleri olan öğrencilere ne kadar zaman ayrıldığına ilişkin araştırmalara rastlanmamıştır. Bu nedenle okuma-yazma eğitimine ve okuma-yazma eğitiminin hangi boyutlarına ne kadar zaman ayrıldığı ve ayrılan zamanın içeriği ve kalitesiyle ilgili araştırmalar yapılabilir. Katılımcılar tarafından yazma güçlükleri kazanım boyutuyla değerlendirilmiştir. Öğretmen adaylarının bu yaklaşımı literatürdeki araştırmalarla paralellik göstermektedir (Ateş, 2017; Ateş, Yıldırım ve Yıldız, 2010). Yazının içerik yönünden geliştirilmesi kısmı hem eğitimciler hem de araştırmacılar tarafından ihmal edilmiş bir alan olarak karşımıza çıkmaktadır. Hem uygulama hem de araştırma bakımından yazma güçlüklerinin içerik yönüyle de değerlendirilmesi, bu güçlüğün daha kapsamlı ele alınmasını sağlayacaktır.

Bu çalışma iki farklı üniversitenin Eğitim Fakültesi'ndeki sınıf öğretmeni adaylarıyla gerçekleştirilmiştir. Üniversite ve katılımcı sayısının daha fazla olduğu araştırmalar yapılarak daha genellenebilir sonuçlara ulaşılabilir. Çalışmanın verileri, öğretmen adaylarının bilgi, yeterlik algıları, değerlendirme ve müdahale seviyelerinin belirlenmesine yönelik araştırmacılar tarafından hazırlanan form aracılığıyla elde edilmiştir. Benzer bir çalışma farklı veri toplama araçlarıyla gerçekleştirilebilir. Çalışmada öğretmen adaylarının müdahale düzeylerini belirleyebilmek amacıyla bir ilkökul öğrencisine ait biçim ve içerik bakımından yetersiz bir yazı örneği sunulmuştur. Farklı bir araştırmada biçimsel açıdan düzgün fakat içerik açısından yetersiz bir yazı örneği kullanılabilir. Farklı bir okuma metninden yararlanılabilir. Ayrıca, öğretmenlerin okuma ve yazma güçlüklerine ilişkin görüşleri incelenebilir.

Araştırmacıların Katkı Oranı

Tüm yazarlar çalışmaya eşit oranda katkı sağlamıştır. (1. Yazar %50, 2. Yazar %50)

Çıkar Çatışması

Yazarlar arasında herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Açıklama: Bu çalışma 17. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu'nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

Kaynaklar

Akbaş, T. (2001). Okuma-yazma güçlüğü ve okul. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 49-57.
<http://dergipark.ulakbim.gov.tr/cusosbil/article/view/5000000908/5000001599> adresinden 12.05.2022 tarihinde erişilmiştir.

Akyol, H. (2011). Disgrafi. *Eğitimci Öğretmen Dergisi*, 1, 6-9.

- Akyol, H. (2013). *Türkçe ilkokuma yazma öğretimi* (13. bs.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Akyol, H. (2014). *Programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri* (7. bs.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Akyol, H. ve Çetinkaya-Özdemir, E. (2018). Bitişik eğik yazı becerilerinin geliştirilmesi: ilkokul üçüncü sınıf örneği. *TURKISH STUDIES -International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic-*, ISSN: 1308-2140, 13(4), 299-320. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.12904>
- Akyol, H. ve Kaya, B. (2018). Development of the reading and writing skills of a 2nd grade student with reading and writing difficulties. T. Çetin, A. Mulalić, A. Şahin ve N. Obralić (Ed.), *New Horizons in Educational Sciences - 1* içinde (s. 40-71). Riga: Lambert Academic Publishing.
- Akyol, H. ve Ketenoğlu-Kayabaşı, Z. E. (2018). Okuma güçlüğü yaşayan bir öğrencinin okuma becerilerinin geliştirilmesi: Bir eylem araştırması. *Eğitim ve Bilim*, 43(193), 143- 158. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2018.7240>
- Akyol, H. ve Kodan, H. (2016). Okuma güçlüğüne yönelik bir uygulama: akıcı okuma stratejilerinin kullanımı. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(2), 7-21. <http://dx.doi.org/10.7822/omuefd.35.2.1>
- Akyol, H. ve Yıldız, M. (2010). Okuma bozukluğu olan bir öğrencinin okuma ve yazma becerisinin geliştirilmesine yönelik bir durum çalışması. *New World Sciences Academy*, 5(4), 1690-1700.
- Altun, T., Ekiz, D. ve Odabaşı, M. (2011). Sınıf öğretmenlerinin sınıflarında karşılaştıkları okuma güçlüklerine ilişkin nitel bir araştırma. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 80-101.
- Arabacı, Ö. (2018). *Sınıf öğretmeni adaylarının özel öğrenme güçlüğüne ilişkin bilgi düzeylerinin ve yeterlikleri hakkındaki düşüncelerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Ateş, S. (2017). Öğretmen adaylarının perspektifinden sınıf içi yazma çalışmalarının değerlendirilmesi. *Journal of Human Sciences*, 14(2), 1534-1557. <http://dx.doi.org/10.14687/jhs.v14i2.3997>
- Ateş, S., Çetinkaya, Ç. ve Yıldırım, K. (2014). Sınıf öğretmenlerinin yazma güçlükleri hakkındaki görüşleri. *International Online Journal of Educational Sciences*, 6(2), 475-493. <http://dx.doi.org/10.15345/iojes.2014.02.018>
- Ateş, S., Yıldırım, K. ve Yıldız, M. (2010). Opinions of classroom teachers and prospective classroom teachers about the learning difficulties encountered in the teaching process of reading and writing. *Elementary Education Online*, 9, 44-51.
- Aydın, O. ve Cavkaytar, A. (2018). Yazma güçlüğü görülen öğrencilerin el yazısı okunaklık düzeylerinin artırılmasında ipucunun giderek artırılması uygulamasıyla sunulan öğretimin etkililiği. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36, 1-23.
- Aydoğan, G., Demir, F. N., Aslan, A., Durualp, F. (2019). *Öğretmen adaylarının özel öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere karşı tutum ve davranışlarının karşılaştırılması*. 14. Ulusal Okul Öncesi Öğretmenliği Öğrenci Kongresi: Çocuğun Ekolojik Dünyası Özet Kitapçığı, Maltepe Üniversitesi. <http://acikerisim.maltepe.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/20.500.12415/5110/otuzsekiz.pdf?sequence=1&isAllowed=y> adresinden 18.02.2023 tarihinde erişilmiştir.

- Başar, M. ve Göncü, A. (2018). Sınıf öğretmenlerinin öğrenme gücüyle ilgili kavram yanılgılarının giderilmesi ve öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(1), 185-206. <http://dx.doi.org/10.16986/HUJE.2017027934>
- Başar, M., Göncü, A. ve Baran, M. S. (2021). Öğrenme gücü yaşayan öğrencilerin eğitiminde bir eylem araştırması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 51, 327-348. <http://dx.doi.org/10.9779.pauefd.687030>
- Baydık, B. (2012). Okuma güçlükleri. S. S. Yıldırım Doğru (Ed.), *Öğrenme güçlükleri içinde* (s. 131-166). Ankara: Eğiten Kitap.
- Baydık, B., Ergül, C. ve Bahap-Kudret, Z. (2012). Okuma gücü olan öğrencilerin okuma akıcılığı sorunları ve öğretmenlerinin bu sorunlara yönelik öğretim uygulamaları. *İlköğretim Online*, 11(3), 778-789.
- Bayraktar, A. ve Seçkin, Ş. (2012). Yazma güçlükleri ve öğretim yöntemleri. S. S. Yıldırım Doğru (Ed.), *Öğrenme güçlükleri içinde* (s. 167-196). Ankara: Eğiten Kitap.
- Calp, M. (2013). Yazma problemi olan bir öğrenciye bitişik eğik yazı öğretimi (Bir eylem araştırması). *E-International Journal of Educational Research*, 4(1), 1-28. <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/ijer/article/view/1073000227/1073000112> adresinden 12.05.2022 tarihinde erişilmiştir.
- Çağlıyan-Reis, T. ve Çevik-Kansu, C. (2022). Sınıf öğretmeni adaylarının özel öğrenme gücü yaşayan öğrencilere yönelik yeterliklerinin incelenmesi. *Eurasian Journal of Teacher Education*, 3(3), 172-186.
- Çavdarlı, S. D. ve Karadağ-Yılmaz, R. (2022). Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde okuma ve yazma gücü çeken öğrencilerin yaşadıkları sorunlara ilişkin görüşleri ve çözüm önerileri. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13(Özel Sayı 1), 89-113. <https://doi.org/10.51460/baebd.1149973>
- Çınar-Özdemir, Ö. (2006). *Disgrafi problemi olan çocuklarda üst ekstremite motor eğitiminin yazı yazma üzerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Dehaene, S. (2014). *Beyin nasıl okur?* (O. Karakaş, çev.). İstanbul: ALFA.
- Doğan, B. (2013). Türkçe ve sınıf öğretmenlerinin okuma gücüne ilişkin bilgileri ve okuma gücü olan öğrencileri belirleyebilme düzeyleri. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 1(1), 20-33. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/oyea/issue/20479/218123> adresinden 25.06.2022 tarihinde erişilmiştir.
- Emre, O., Ulutaş, A., İnci, R., Çoşanay, B., Ayanoğlu, M., Kaçmaz, C. ve Kay, M. A. (2020). Öğretmenlerin öğrenme gücü yaşayan öğrencilere yönelik yeterlikleri, öz yeterlik kaynakları ve pozitif öğretmenlik becerileri arasındaki ilişki. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(1), 205-218. <http://dx.doi.org/10.18026/cbayarsos.632453>
- Erdoğan, Ö., Gülay, A. ve Uzuner, F. G. (2017). Sınıf öğretmenlerinin yazma gücüne ilişkin görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(61), 700-718. <http://dx.doi.org/10.17755/esosder.304705>
- Feder, K. P., and Majnemer, A. (2007). Handwriting development, competency, and intervention. *Development Medicine and Child Neurology*, 49, 312-317.

- <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1469-8749.2007.00312.x/epdf> adresinden 12.05.2022 tarihinde erişilmiştir.
- Fırat, T. ve Koçak, D. (2018). Sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğüne ilişkin görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 915-931.
- Graham, S., Harris, K. R. and Fink, B. (2000). Extra handwriting instruction: Prevent writing difficulties right from the start. *Teaching Exceptional Children*, 33(2), 88-91. <http://dx.doi.org/10.1177/004005990003300215>
- Graham, S., Harris, K. R. and Larsen, L. (2001). Prevention and intervention of writing difficulties for students with learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, 16(2), 74-84. <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/0938-8982.00009/epdf> adresinden 27.06.2022 tarihinde erişilmiştir.
- Graham, S. and Perin, D. (2007). *Writing next: Effective strategies to improve writing of adolescents in middle and high schools – A report to Carnegie Corporation of New York*. Washington, DC: Alliance for Excellent Education. <http://all4ed.org/wp-content/uploads/2006/10/WritingNext.pdf> adresinden 27.06.2022 tarihinde erişilmiştir.
- International Dyslexia Association. (2002). *Definition of dyslexia*. <https://dyslexiaida.org/definition-of-dyslexia/> adresinden 29.06.2022 tarihinde erişilmiştir.
- International Dyslexia Association. (2012). *Understanding dysgraphia*. <https://app.box.com/s/ew9gmxm2r63hrnhfshkr> adresinden 29.06.2022 tarihinde erişilmiştir.
- Kaya, B. (2016). Yazma güçlüğü olan bir ilkökul 4. sınıf öğrencisine bitişik eğik yazı öğretimi. *TURKISH STUDIES -International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic-*, ISSN: 1308-2140, (Prof. Dr. Hayati Akyol Armağanı), 11(3), 1407-1434. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9310>
- Kodan, H. (2016). Yazma güçlüğü olan üçüncü sınıf öğrencisinin el yazısı okunaklılığının geliştirilmesi: eylem araştırması. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2, 523- 539.
- Kodan, H. (2020). Okuma güçlüğüne ilişkin öğretmen görüşleri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(29), 204-222. <http://dx.doi.org/10.35675/befdergi.644534>
- Kuşdemir, Y., Kurban, H. ve Bulut, P. (2018). Yazma güçlüğü yaşayan bir öğrenci ile ilgili eylem araştırması. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(2), 1190-1209.
- Lane, K. L., Harris, K. R., Graham, S., Weisenbach, J. L., Brindle, M. and Morphy, P. (2008). The effects of self-regulated strategy development on the writing performance of second-grade students with behavioral and writing difficulties. *The Journal of Special Education*, 41(4), 234-253.
- Ness, M. K. and Southall, G. (2010). Preservice teachers' knowledge of and beliefs about dyslexia. *Journal of Reading Education*, 36(1), 36-43.
- Özyeşil, Z. (2012). Öğrenme güçlükleri nedir? Öğrenme güçlüklerinin tarihçesi. S. S. Yıldırım Doğru (Ed.), *Öğrenme güçlükleri içinde* (s. 21-32). Ankara: Eğiten Kitap.
- Razon, N. (1976). *Okuyamıyan çocuklarda disleksi belirtilerinin araştırılması*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları.

- Reid, G. and Green, S. (2015). *Disleksi ile başa çıkmak için +100 öneri* (S. Aras, Çev.). Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Rosenblum, S., Weiss, P. L. and Parush, S. (2004). Handwriting evaluation for developmental dysgraphia: Process versus product. *Reading and Writing*, 17(5), 433-458. <http://link.springer.com/article/10.1023%2FB%3AREAD.0000044596.91833.55#page-1> adresinden 30.06.2022 tarihinde erişilmiştir.
- Santangelo, T. and Olinghouse, N. G. (2009). Effective writing instruction for students who have writing difficulties. *Focus On Exceptional Children*, 42(4), 1-20. <https://doi.org/10.17161/fec.v42i4.6903>
- Somyürek, S. ve Çelik, İ. (2018). Dunning-Kruger sendromu ve öznel değerlendirmeler. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 8(1), 141-157.
- Soriano-Ferrer, M., Echegaray-Bengoa, J. and Joshi, R. M. (2016). Knowledge and beliefs about developmental dyslexia in pre-service and in-service Spanish-speaking teachers. *Annals of Dyslexia*, 66, 91–110. <https://doi.org/10.1007/s11881-015-0111-1>
- Sönmez, H. (2020). Öğretmen adaylarının okuma güçlüklerine uygun okuma stratejilerini kullanmalarına ilişkin bir inceleme. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 7(3), 1-18.
- T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2019). *Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.
- Vidin, G. (2013). *Bir ilkokul ikinci sınıf öğrencisinin okuma yazma öğrenmesindeki güçlüklerin ve çözümüne yönelik çalışmanın etkililiğinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Washburn, E. K., Joshi, R. M. and Binks-Cantrell, E. (2011). Are preservice teachers prepared to teach struggling readers?. *Annals of Dyslexia*, 61, 21–43. <https://doi.org/10.1007/s11881-010-0040-y>
- Washburn, E. K., Joshi, R. M. and Binks-Cantrell, E. (2013). What do preservice teachers from the USA and the UK know about dyslexia? *Dyslexia*, 20(1), 1–18. <http://dx.doi.org/10.1002/dys.1459>
- Yangın, S., Yangın, N., Önder, V. ve Şavlığ, A. (2016). Sınıf öğretmeni adaylarının ve öğretim elemanlarının çeşitli öğrenme güçlüklerine yönelik farkındalıkları. *Education Sciences (NWSAES)*, 11(4), 243-266. <http://dx.doi.org/10.12739/NWSA.2016.11.4.1C0664S>
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, M. (2013). Yazma güçlüğü (disgrafi) olan bir ilkokul 2. sınıf öğrencisinin el yazısı okunaklılığının geliştirilmesi: Eylem araştırması. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(4), 281–310. <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/usaksosbil/article/view/5000035770/5000034692> adresinden 30.06.2022 tarihinde erişilmiştir.
- Yılmaz, M. (2006). *İlköğretim 3. sınıf öğrencilerinin sesli okuma hatalarını düzeltmede ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede tekrarlı okuma yönteminin etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Extended Abstract

Introduction

Reading and writing are two important skills that people use more than many other skills and are needed in many areas other than education. It is very important that individuals acquire these skills from an early age and use them effectively. However, individual differences resulting from the fact that each individual's mental, psychomotor and affective development, prior knowledge, learning speed and learning style are not the same also affect the acquisition and development of reading and writing skills. It is known that there are students who still have difficulty in recognizing, vocalizing and writing letters, syllables and words even though they have completed the first grade of primary school and passed to the upper grades. The inability of students to perceive the lines, letters and symbols of writing in a complete and accurate way may negatively affect their acquisition and development of reading and cause them to have reading difficulties. In the literature, the term "dyslexia" is used for individuals with reading difficulties. It is known that students have some difficulties in the process of acquiring and developing writing skills as well as reading. This situation is also referred to as "dysgraphia" in the literature. This study is important because of its contribution to fill the gap in the literature on the subject of the study.

Method

The research was conducted within the scope of case study, one of the qualitative research designs. The study group of the research is the pre-service classroom teachers studying in the fourth grade of the Department of Classroom Education of two different universities. The participants were determined by convenience sampling technique and a total of 60 pre-service classroom teachers participated in the study. In this study, a data collection form was prepared by the researchers to determine the knowledge, competence, assessment and intervention levels of pre-service primary school teachers regarding reading and writing difficulties. The form consists of two parts. The first part of the form aims to determine pre-service teachers' knowledge and efficacy perceptions about reading and writing difficulties. There are ten questions in this part of the form. The second part of the form aims to determine pre-service teachers' assessment and intervention levels regarding reading-writing difficulties. In this part of the form, there are open-ended questions and sample situations related to literacy difficulties. After receiving the opinions of the field experts, a pilot study was conducted. Thus, final revisions were made and the final data collection tool was created.

Findings

It is understood that almost half of the pre-service teachers would not be disturbed by the presence of students with reading and writing difficulties in their classes. Most of the pre-service teachers stated that they would spare time to take care of students with reading and writing difficulties. Pre-service teachers' views on what reading difficulties mean are grouped under the themes of problems related to reading, lack of motivation and health problems. Pre-service teachers' views on determining reading difficulties are grouped under the themes of making and monitoring reading, getting help, health, and lack of motivation. The majority of pre-service teachers stated that Zeynep made reading mistakes such as skipping, adding, repeating and misreading. According to the pre-service teachers, it is seen that their views on what writing difficulty means are generally under the themes of writing-related problems and health problems. According to the pre-service teachers, it is seen that their views on determining writing difficulty are generally under the themes of detecting writing errors and health check. The majority of the pre-service teachers stated that Hakan made writing errors such as writing mistakes, not paying attention to spelling and spelling rules, page layout.

Conclusion, Discussion and Recommendations

Most of the participants stated that they would spare time to deal with students with reading and writing difficulties. Pre-service teachers' positive perceptions of students with reading and writing difficulties and their self-confidence in practicing the activities that can be done to overcome these difficulties are very important in overcoming these problems. Regarding the type of writing in which writing difficulties are most frequently encountered, more than half of the pre-service teachers stated that they mostly encountered writing difficulties in "cursive writing".

The meaning of reading difficulties for pre-service teachers is important in terms of identifying students who are weak in reading and preparing the studies that can be done for these students. In deciding whether a student has reading difficulties or not, it is important to determine reading errors and reading comprehension level. Because in addition to reading errors, the student's problems in comprehending what he/she reads is one of the symptoms of reading difficulties. At this point, it can be said that pre-service teachers' views on this issue are appropriate. Similarly, it is known that children with reading difficulties cannot read fluently and prosodically. This view of the participants is also similar to the literature.

As with reading disability, it is very important to determine what writing disability means for pre-service teachers, to identify students with weak writing skills, and to determine the studies that can be done for these students. According to pre-service teachers, writing difficulty means writing mistakes, inability to convey their thoughts/understandings correctly, insufficient development of psychomotor skills, illegible writing, difficulty in writing and slow writing. At this point, it can be said that "examining his/her notebook/writing and determining his/her mistakes", which is the most frequently expressed opinion by pre-service teachers, is a correct approach in determining whether a student has writing difficulties or not.

Based on the results obtained within the scope of the research, some suggestions for practice and researchers can be presented. When pre-service teachers go to practice schools, they do not see enough writing activities, let alone writing difficulties activities. Therefore, since they have difficulty in transforming theory into practice, they cannot bring effective suggestions for practice. This situation makes it necessary for pre-service teachers to encounter educational environments where they can transfer their knowledge about reading and writing difficulties to practice. The pre-service teachers stated that they would devote a significant amount of time to addressing the problems of students with reading and writing difficulties. However, there are no studies in the literature on how much time is allocated to both reading and writing education and students with reading and writing difficulties. For this reason, research can be conducted on how much time is allocated to literacy education and which dimensions of literacy education and the quality of the time allocated.