

Türkçe ve Sınıf Öğretmenlerinin Okuma Güçlüğüne İlişkin Bilgileri ve Okuma Güçlüğü Olan Öğrencileri Belirleyebilme Düzeyleri

Bahar Doğan

İnönü Üniversitesi

bahardogan44@gmail.com

ÖZET

Bu çalışmada sınıf ve Türkçe öğretmenlerinin okuma güçlüğüne ilişkin bilgi ve okuma güçlüğü olan öğrencileri belirleme düzeylerini ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Araştırma, Kilis ilinde görev yapan 48 Türkçe ve sınıf öğretmeniyle sınırlıdır. Araştırmada karma araştırma modelinin bir alt boyutu olan karma yöntem araştırması kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2012-2013 öğretim yılında Kilis ilinde görev yapan 24'er Türkçe ve sınıf öğretmeni olmak üzere 48 öğretmen oluşturmuştur. Bu öğretmenlerden gönüllülük esasına göre belirlenen 8'i (4 Türkçe, 4 sınıf) ile de görüşme yapılmıştır. Öğretmenlerin okuma güçlüğüne ilişkin bilgi düzeylerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından bir bilgi testi oluşturulmuştur. Öğretmenlerin okuma güçlüğü olan öğrencileri belirleyebilme düzeylerini ortaya çıkarmak için de açık uçlu görüşme formu kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara ilişkin sonuçlar şunlardır: Araştırmaya katılan Türkçe ve sınıf öğretmenlerinin hiçbiri okuma güçlüğüne ilişkin bilgi testinden tam puan alamamıştır. Görüşme yapılan öğretmenlerin okuma güçlüğü olan öğrencileri belirlemede yetersiz kaldıkları tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Okuma güçlüğü, Türkçe öğretmeni, sınıf öğretmeni.

Hayatın her alanında önemli bir yere sahip olan okuma, okulun ilk yıllarında edinilen bir beceridir. Bu beceri sayesinde kişiler farklı konularda bilgi edinebilirler, insanların duygu ve düşüncelerini öğrenebilirler. Özellikle bu dönemde merak duygusu ve araştırma isteği üst düzeyde olan bireyler, yeni yeni edinmeye başladıkları okuma becerisiyle gördüğü her şeyi okumak isterler ve bu yolla çevrelerinde gördükleri yazı, sembol ve görselleri anlamlandırarak toplumun bir parçası olduklarını hissederler. Caddelerdeki trafik işaretlerini, toplu taşıma araçlarının üzerindeki güzergâh tabelalarını, yollardaki uyarı levhalarını, satış ilânlarını görüp okuyamayan insanlar için hayat kolay olmasa gerektir. Günlük gazeteleri okuyup faydalanmak, televizyonda izlenen bir diziyi anlamak, reçetelerdeki açıklamaları kavramak, vatandaşlık haklarını ve sorumluluklarını bilmek hep okuma ve anlama becerilerini gerekli kılmaktadır (Akyol, 2006). Okuma becerisi, akademik, sosyal, siyasal ve kişisel değerlere sahiptir. Okula başlar başlamaz, çocuklara okumanın öğretilmesine yönelik çalışmalar yapılmaktadır. İlköğretimde okuma becerilerini uygun şekilde kazanıp yeterince geliştiremeyenler, daha sonraki öğretim dönemlerinde ve diğer alanlarda başarısız olabilmektedirler (Akyol, 2006).

Eğitim açısından okumanın önemini araştıran Bloom (1998, aktaran Aşılıoğlu, 2008), ilköğretim döneminde kazanılan okuduğunu anlama gücünün, daha sonraki yıllarda gerçekleşen öğrenmelerin çoğunu etkilediğini vurgulamakta ve bu görüşünü okullarda kullanılan öğrenme araçlarının büyük bir kısmının dile dayalı ve okunması gereken kaynaklar olmasına dayandırmaktadır. Bloom, matematik ve fen bilimleri ile ilgili dersler de dâhil olmak üzere,



Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları,
1 (1), 20-33

Research in Reading & Writing Instruction,
1 (1), 20-33

okuduğunu anlama gücü ile derslerdeki öğrenme düzeyi arasında bir ilişki olduğunu, edebiyat gibi okumaya dayalı derslerde bunun 0,70 gibi bir düzeye ulaştığını belirtmektedir.

Okuma hem kelime tanıma becerisine hem de okuduğunu anlama becerisine bağlıdır. Türkçe kelime tanıma becerisi gelişmiş okuyucular, kelimeleri çabucak seslendirirler ve enerjilerinin büyük bir bölümünü anlamaya ayırırlar. Bu tür okuyucuların, okumaları akıcıdır ve okuduklarının büyük bir bölümünü anlarlar. Kelime tanıma becerisi gelişmemiş ya da az gelişmiş okuyucular ise kelimeleri seslendirmekle meşgul olduklarından anlamaya fazla vakit ayıramazlar. Bu tür okuyucular ise okumada sorun yaşarlar, yavaş ve yanlış okurlar, okuduklarının çoğunu anlayamazlar (Altun, Ekiz ve Oda-başı, 2011).

Eğitimde bireysel farklılıkların olduğu bir gerçektir ve her bireyin aynı hızda öğrenmesini beklemek büyük bir yanılğı olacaktır. Özellikle ilk okuma yazma döneminde yaşlıtlarına göre geriden gelen öğrencilere karşı ailelerinin ve öğretmenlerinin tutumu onların diğer derslerini ve hatta tüm hayatlarını etkileyecektir. Nitekim Aydın Yılmaz'ın (2006:2) belirttiği üzere "okuma alışkanlığının gelişmesinde bireyin çocukluk döneminde evden, okuldan ve çevreden aldığı eğitimin rolü çok büyüktür".

Bu nedenle özellikle başta öğretmenler olmak üzere aile ve yakın çevre okumada zorlanan öğrencilerle daha çok ilgilenmelidirler ve bu sorunun nedenini araştırmaya çalışmalıdırlar. Nitekim bu durum özel bir öğrenme güçlüğü'nün bir boyutu olan okuma güçlüğü'nden (disleksi) kaynaklanabilir.

Okuma Güçlüğü (Disleksi)

Okuma güçlüğü birçok kaynaktan özel öğrenme güçlüğü'nün bir alt boyutu olarak nitelenmektedir. Bu nedenle öncelikle sözü edilen kaynaklarda özel öğrenme güçlüğü'nün nasıl tanımlandığının verilmesi uygun görülmüştür.

Snowling'e (1998, aktaran Erden, Kurdoğlu ve Uslu, 2002: 7) göre, "özgül öğrenme güçlüğü olan çocukta sözcüklerin tanınması, anlaşılması ve bellekte depolanması ya da gramer açısından incelenmesi için fonetik birimlerine ayrılması aşamasında ortaya çıkan yapısal bir eksiklik nedeniyle yazının okunup anlaşılması güçleşmektedir".

"Ülkemizde öğrenme güçlükleri bir özel eğitim kategorisi olarak yasa ve yönetmeliklerde yer almaktadır. Ancak tanılama güçlüklerinden dolayı bu öğrencilere gerekli hizmetler verilememektedir. Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin bir kısmı genel eğitim sınıflarında eğitim ve öğretimini sürdürmektedir. Bu öğrenciler için genel eğitim ortamlarında gerekli düzenlemeler yapılamamakta ve öğretmenlere bu konuda rehber olunamamaktadır" (Güzel Özmen, 2008: 340).

Mastropieri ve Scruggs'a (2004) göre "öğrenme güçlüğü, okuma, yazma, bilgileri işleme, konuşma dili, yazı dili veya düşünme becerileri gibi akademik beceri-

lerde güçlükler yaşayan, buna karşın ortalama veya ortalamanın üzerinde zekâyâ sahip olan bireyler grubunu gösteren bir terim olarak kullanılmaktadır" (Akt. Güzel Özmen, 2008: 336).

Millî Eğitim Bakanlığı tarafından geliştirilen Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi'nde (MEGEP) "öğrenme güçlüğü; çocuğun okuma-yazma, matematik-aritmetik beceriler, konuşma, dinleme, akıl yürütme yeteneğini kazanma ve kullanabilmesinde yaşadığı zorluk olarak tanımlanır" (2007: 4). Belirtilen tanımda aynı zamanda öğrenme güçlüğü'nün hangi alanlarda akademik başarısızlıklara neden olduğu da belirtilmiştir.

Öğrenme güçlüğüyle ilgili yapılan araştırmalar, okuma güçlüğü üzerine yoğunlaşmaktadır. Sebebi, okuma güçlüğü'nün diğer grup öğrenme güçlüklerine göre daha yaygın olması ve başarıyı daha çok etkilemesidir. Okul dönemindeki çocukların yaklaşık %10- 20'si arası öğrenme güçlüğü çektiği, neredeyse her 10 çocuktan birinde de öğrenme bozukluğu olduğunu göstermektedir (MEGEP, 2007: 10).

"Okuma güçlüğü'nün (disleksinin) en belirgin özelliği harfler ve kelimelerin karıştırılması ve tersten algılanmasıdır. Okuma güçlüğü çeken öğrenciler okuma ve konuşmada zorluk yaşarlar. Okuma da yaşlıtlarına göre daha geriden takip ederler. Bu yüzden sıklıkla ilkökula başlama dönemlerinde fark edilirler" (MEGEP, 2007: 5). "Öğrenme bozukluğu olan kişilerin yaklaşık olarak %80'ninde okuma güçlüğü bulunmaktadır. Özellikleri arasında kodlama becerisi, zayıf heceleme ve akıcı ya da doğru kelime tanımlamadaki güçlükler vardır" (Statement, 2009: 2)

Okuma güçlüğü dil temelli bir öğrenme bozukluğudur. Okuma güçlüğü özellikle okuma gibi özel dil becerilerindeki bozukluğa sahip olan insanlardaki belirtilerin bir göstergesidir. Okuma güçlüğü olan öğrenciler genellikle kelimeleri telaffuz etme, yazma ve heceleme gibi diğer dil becerilerindeki bozukluklara maruz kalırlar. (The International Dyslexia Association-IDA, 2012; Ataman ve Kahveci, 2009). "Okuma güçlükleri olan öğrencilerin okumada yaşadıkları güçlüklerle çok farklı yetersizlikleri (örneğin, görsel algı problemleri, dilin anlambilim, sözdizimi, biçimbilim bileşenlerindeki sorunları) yol açabilmektedir" (Baydık, 2012: 135). Okuma güçlüğü bireyleri yaşamları süresince etkiler. Ancak bu etki kişinin yaşamının farklı aşamalarında değişiklik gösterebilir (The International Dyslexia Association-IDA, 2012). "Okuma güçlüğü'nün tam sebebi hâlâ tam olarak belirlenmemiştir ama anatomik ve beyin imgeleme çalışmaları disleksinin gelişim ve işlevleri ile kişinin beyindeki farklılıklarını göstermiştir. Okuma güçlüğü bir zekâ eksikliği değildir. Uygun öğretim metodlarıyla disleksili öğrenciler de başarılı bir şekilde öğrenebilirler" (IDA, 2012).

IDA'da (2008) ve yurt içindeki alanyazında belirtilen konuşma, yazı dili, okuma ve diğer belirtilerde yaygın olarak görülen özelliklerden bazıları şunlardır:

Kelimelerin telaffuzunda zorlanma, yaşa uygun dil-

bilgisi kullanmada ve kelime edinmede zorlanma, şarkı, tekerleme ve alfabe öğrenmede zorlanma, kavram ve ilişkileri anlamada zorlanma; okumayı öğrenmede zorlanma, kelimelerdeki farklı sesler ayırt etmede zorlanma, harflerin seslerini öğrenmede zorlanma, heceleme ya da okuma yaparken harflerin yerini değiştirme, kelimeleri tam olarak okuyamama yüzünden sesli ve sessiz okuma boyunca okuduğunu anlamada zayıflık, fikirleri kâğıt üzerinde belirtmede zorlanma, birçok heceleme hatası yapma, redaksiyonda zorlanma; bir dizideki harfleri, nesnelere ve renkleri kolayca anlamlandırmada zorlanma, olayları, yönergeleri ve listeleri hatırlamada zorlanma, öğretmenlerinin 'keşke biraz daha çabalasa' ya da 'o tembel' şeklindeki söylemleri, kavramları öğrenme için birçok kez duyma ve görmeye ihtiyaç duyma... (Ataman ve Kahveci, 2009; Güzel Özmen, 2008). Okuma güçlüğü olan bir kişi genellikle onların öğrenmelerini engelleyen ve zaman içerisinde süreklilik gösteren bu özelliklerin birçoğuna sahiptir ve bu nedenle sınıf içerisinde tüm derslerde kendilerinden beklenen başarıyı gösterememektedirler.

Yılmaz'ın (2008) aktardığı üzere ilköğretim çocuklarının yaklaşık olarak %15 ila %20'si okuma-yazma becerilerini ilerletmede güçlük yaşarlar. Ülkemizde de ilköğretim düzeyinde birçok öğrencinin okuma güçlüğü yaşadığı bilinmektedir. Ancak "etkin ve hızlı olarak Özgül Öğrenme Güçlüğü tanısına yöneltecek ve risk gruplarını tanımayı kolaylaştıracak değerlendirme araçlarının olmayışı erken tanı ve tedavi şansını sınırlamaktadır" (Erden ve diğerleri 2002: 6).

Ayrıca anne-baba ve öğretmenlerin bu konuda bilgi sahibi olmayışları çocukları tipik olarak 'tembel', 'okumaya hevesi yok' ya da 'geri zekâli' olarak tanımlamaları çocukların işini daha da güçleştirmektedir (Erden ve diğerleri 2002). Öğretim çarkında başarısız, ilgisiz, yaramaz gibi sıfatlarla etiketlenen bu öğrenciler de kendilerinin etiketlendikleri özellikleri taşıdıklarını kabullenip bu durumdan psikolojik olarak da etkilenmektedirler.

Razon'a (1982) göre okuma başarısızlığını kontrol altına almak ancak okuma başarısında rol oynayan özelliklerin tanınması ve söz konusu özelliklerin, çocuklarda bulunup bulunmadığının belirlenmesiyle mümkündür. İlköğretimin gerek ilk yılında ilk okuma- yazma çalışmalarında gerekse daha sonraki yıllarda temel okuma ve yazma becerilerini kazanamayan öğrencilerin, bu problemleri ortadan kaldırılmadan sağlıklı öğretim iletişimi kurmaları beklenemez. Özellikle öğretmenler bu öğrencilerle özel olarak ilgilenmeli, onların problemlerini tespit edip, uygun çözümler üretmelidir (aktaran Yüksel, 2010).

Tüm bu bilgilerin ışığında alanyazın incelendiğinde okuma güçlüğü ile ilgili yapılan çalışmaların çoğu nitel araştırması olup okuma güçlüğü çeken endişe düzeyindeki öğrencileri farklı stratejilerle öğretim düzeyine çıkarmaya yönelik çalışmalardır. Yurt içinde öğretmenlerin okuma güçlüğüne ilişkin bilgi ve farkındalık düzeylerine yönelik çalışmalar incelendiğinde bunların sınıf öğretmenleriyle sınırlandırılmış birkaç tezden başka

çok fazla çalışma yapılmadığı tespit edilmiştir. Türkçe öğretmenlerinin araştırmaya dâhil edildiği çalışmalar alanyazında tespit edilememiştir. Ancak öğretimin ilk dört sınıfından sonra okumaya yönelik dersler Türkçe öğretmenleri tarafından verilmekte ve ülke genelinde birçok öğrencinin ikinci kademede okuma yazma konusunda sıkıntı yaşadığı bilinmektedir. Yapılan araştırmaya Türkçe öğretmenlerinin de dâhil edilmesinin alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Buradan hareketle araştırmada sınıf ve Türkçe öğretmenlerinin okuma güçlüğüne ilişkin bilgi ve okuma güçlüğü olan öğrencileri belirleme düzeylerini ortaya çıkarmak amaçlanmıştır.

Sınıf ve Türkçe öğretmenlerinin okuma güçlüğüne ilişkin bilgi düzeylerini belirlemek için aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır:

•Türkçe öğretmenlerinin okuma güçlüğüne ilişkin bilgileri ne düzeydedir?

•Sınıf öğretmenlerinin okuma güçlüğüne ilişkin bilgileri ne düzeydedir?

Sınıf ve Türkçe öğretmenlerinin okuma güçlüğü olan öğrencileri belirleme düzeylerini belirlemek için aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Sınıfınızda okuma güçlüğü çeken öğrencileriniz var mı ya da önceden oldu mu?

2. Sizce bu okuma problemlerinin nedenleri nelerdir?

3. Okuyamayan öğrencilerinizi gözlemlediğinizde dikkatinizi en çok çeken davranışları nelerdir? (Okuma hataları gibi)

4. Onların okuma becerilerini değerlendirirken neler yapıyorsunuz ya da yapardınız?

5. Bu öğrenciler için öğretimde ne tür uyarlamalar/ etkinlikler yapıyorsunuz ya da yapardınız?

6. Bu uygulamalarınız ne kadar etkili oluyor?

7. Okuma güçlükleri ile başa çıkmada yeterliliğini nasıl değerlendirirsiniz. Kendinize 1-5 arası bir puan vermeniz gerekse kaç verirsiniz?

8. Öğrencilerin okuma güçlüklerini giderme konusunda size nasıl yardımcı olunabilir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Türkçe ve sınıf öğretmenlerinin okuma güçlüğüne ilişkin bilgi ve okuma güçlüğü olan öğrencileri belirleyebilme düzeylerini ortaya çıkarmayı amaçlayan bu araştırmada karma araştırma modelinin bir alt boyutu olan karma yöntem araştırması kullanılmıştır. "Karma yöntem araştırmasında nitel araştırma, araştırmanın bir aşamasında; nicel paradigma ise diğer aşamasında kullanılır. Bu tür karma araştırma, bir anlamda kapsamlı bir araştırma içinde iki ayrı küçük çaplı araştırmanın yapılması gibidir" (Balci, 2011: 44).

Bu araştırmanın gerçekleştirilmesinde öğretmenlerin belirtilen konudaki bilgi düzeylerini ölçmek için nicel araştırma yaklaşımına uygun olan betimsel araş-

tırma yöntemi ve okuma güçlüğü olan öğrencileri belirleyebilme düzeylerini ölçmek için ise nitel araştırma yaklaşımına uygun olarak görüşme yöntemi kullanılmıştır.

Araştırmanın nicel boyutunda kullanılan "betimsel araştırma yaşayanların, hali hazırda var olanların, yaşananların ne olduğunun betimlenip açıklanarak ortaya konulması olarak ele alınabilir. Problemin durumuna göre betimsel araştırmalarda anket, görüşme, gözlem, soruşturma, çoktan seçmeli, açık uçlu, doldurulmalı sorulardan vb. oluşan ölçme araçları kullanılabilir" (Sönmez ve Alacapınar, 2011: 46-48). Bu araştırmada da problemin durumuna göre çoktan seçmeli sorulardan oluşan bir başarı testi ölçme aracı olarak kullanılmıştır.

Araştırmanın nitel boyutunda kullanılan görüşme ise Stewart ve Cashè (1985) göre, "önceden belirlenmiş ve ciddi bir amaç için (aktaran Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2012- 2013 öğretim yılında Kilis ilinde görev yapan 24'er Türkçe ve sınıf öğretmeni olmak üzere 48 öğretmen oluşturmaktadır. Öğretmenlerin hizmet yıllarına ilişkin verilere bakıldığında 1-3 yıl görev yapanların sayısının 14, 3-10 yıl görev yapanların 14 ve 10 yıldan fazla görev süre görev yapanların ise 20 öğretmen olduğu görülmektedir. Bu öğretmenlerden gönüllülük esasına göre belirlenen 8'i (4 Türkçe, 4 sınıf) ile de görüşme yapılmıştır.

Tablo 1
Görüşme Yapılan Öğretmenlere İlişkin Bilgiler

Kod	Cinsiyet	Branş	Hizmet Yılı	Okuttuğu Sınıf
E-T1	E	Türkçe Ö.	4 yıl	5, 6, 7 ve 8
E-T2	E	Türkçe Ö.	9 yıl	5, 6 ve 7
K-T3	K	Türkçe Ö.	7 yıl	6, 7 ve 8
K-T4	K	Türkçe Ö.	1 yıldan az	5, 6, 7 ve 8
K-S1	K	Sınıf Ö.	15 yıl	4
E-S2	E	Sınıf Ö.	16 yıl	1, 2, 3, 4 ve 5
K-S3	K	Sınıf Ö.	30 yıl	4
K-S4	K	Sınıf Ö.	3 yıl	2

Tablo 1 incelendiğinde görüşme yapılan öğretmenlerin 1 yıldan 30 yıla kadar görev sürelerinin bulunduğu ve farklı sınıflarda eğitim verdikleri görülmektedir. Bu özellikler farklı sınıf seviyelerinde ve farklı mesleki tecrübeye sahip öğretmenlerin sınıflarında okuma güçlükleri konusunda yaşananlar hakkında daha geniş bir bilgiye sahip olunmasını sağlayacaktır.

Veri Toplama Araçları

Öğretmenlerin okuma güçlüğüne ilişkin bilgi düzeylerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından bir bilgi testi oluşturulmuştur. Araştırmacı tarafından ilgili alan yazın taranarak konuya uygun yazılan bir hikâye metni ve bu metne ilişkin altı çoktan seçmeli soru oluşturulmuştur. Sorular okuma güçlüğüne tanınma, belirtile-

rine ve tedavisine yönelik yapılması gerekenleri kapsayan sorulardır. Hazırlanan başarı testi üç Özel Eğitim, bir Türkçe Eğitimi ve bir de Ölçme Değerlendirme uzmanının görüşleri doğrultusunda yeniden düzenlenmiş ve test 48 öğretmene uygulanmıştır.

Öğretmenlerin okuma güçlüğü olan öğrencileri belirleyebilme düzeylerini ortaya çıkarmak amacıyla ise araştırmada standartlaştırılmış açık uçlu görüşme formu kullanılmıştır. Patton'a (1987) göre bu yaklaşım, dikkatlice yazılmış ve belirli bir sıraya konmuş bir dizi sorudan oluşur ve her görüşülen bireye bu tarz sorular aynı tarz ve sırada sorulur" (aktaran Yıldırım ve Şimşek, 2011). Görüşme soruları da alan uzmanlarınca değerlendirilmiştir. Öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucu elde edilen veriler, olduğu gibi bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Bu bilgiler NVİVO 8 programında analiz edilmiştir.

Verilerin Analizi

Verilerin analizi aşamasında, nitel veriler NVivo 8 programı ile nicel veriler ise Spss 17.0 istatistik paket programıyla analiz edilmiştir. Nitel veriler, nitel analiz yöntemlerinden içerik analizi kullanılarak çözümlenmiştir. "İçerik analizinde toplanan verilerin kavramlarının belirlenmesi ve kavramların bir sistem içerisinde düzenlenerek açıklanması ve temaların oluşturulması gereklidir. Böylece içerik analizi, toplanan veriler üzerinde daha derin inceleme yapılarak temalara, boyutlara ve aralarındaki ilişkilere ulaşma amaçlanmaktadır" (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 227). İçerik analizinde Nvivo 8 programı kullanılmıştır. Buna göre görüşmeler bilgisayara aynen kaydedilmiş ve tek tek okunarak kavramlar, kavramların ortak özelliklerine göre temalar belirlenerek kodlanmış ve frekansları hesaplanmıştır. Kodlanan veriler daha sonra modellenmiştir.

Nicel verilerin analizinde ise öğretmenlere başarı testi uygulanmıştır. Testte bulunan altı çoktan seçmeli sorunun her biri bir puan değerinde kabul edilmiş ve her bir öğretmenin testten aldığı toplam puan belirlenmiştir. Daha sonra ise elde edilen veriler üzerinde yüzde ve frekans değerleri hesaplanmıştır.

Bulgular ve Yorumlar

Araştırmada sınıf ve Türkçe öğretmenlerinin okuma güçlüğüne ilişkin bilgi ve okuma güçlüğü olan öğrencileri belirleme düzeylerini ortaya çıkarmak amacıyla öğretmenlere bir bilgi testi uygulanmış ve 8 öğretmenle de konuya ilişkin görüşme yapılmıştır. Elde edilen bulgular her bir maddede yorumlanmaya çalışılmıştır.

1. Sınıf Öğretmenlerinin Okuma Güçlüğüne İlişkin Bigi Düzeylerinin Bulguları ve Yorumları

24 sınıf öğretmenine uygulanan başarı testine ilişkin bulguları Tablo 2'de sunulmuştur. Tablo incelendiğinde çalışma grubundaki sınıf öğretmenlerinin hiçbirinin tam puan (6) alamadıkları görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin puanlarının genellikle 3 (f:9) ve 4 (f:9) arasında yoğunlaştığı dikkat çekmektedir. Buna göre çalış-

ma grubunu oluşturan sınıf öğretmenlerinin %76'sının okumaya ilişkin bilgi düzeylerinin orta seviyede olduğu belirtilebilir.

Tablo 2
Sınıf Öğretmenlerinin Başarı Testinden Aldıkları Toplam Puanlarının Frekans ve Yüzdeleri

Toplam Puan	Frekans	%
1	-	-
2	5	20.8
3	9	37.5
4	9	37.5
5	1	4.2
6	-	-

2. Türkçe Öğretmenlerinin Okuma Güçlüğüne İlişkin Bilgi Düzeylerinin Bulguları ve Yorumları

24 Türkçe öğretmenine uygulanan başarı testine ilişkin bulgular Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3
Türkçe Öğretmenlerinin Başarı Testinden Aldıkları Toplam Puanlarının Frekans ve Yüzdeleri

Toplam Puan	Frekans	%
1	2	8.3
2	1	4.2
3	5	20.8
4	14	58.3
5	2	8.3
6	-	-

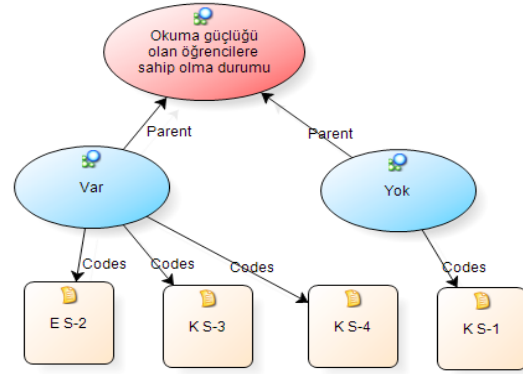
Tablo 3 incelendiğinde çalışma grubundaki Türkçe öğretmenlerinin de testten tam puan alamadıkları görülmektedir. Bununla birlikte Türkçe öğretmenlerinin aldıkları puanlar 4 (f: 14) üzerinde yoğunlaşmaktadır ve bu da çalışma grubunun %58'ini oluşturmaktadır. Her iki tablonun değerleri doğrultusunda araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin okuma güçlüğüne ilişkin bilgi düzeylerinin sınıf öğretmenlerinininkinden daha iyi durumda olduğu söylenebilir. Ancak ilk okuma- yazma derslerini sınıf öğretmenlerinin verdiği ve okuma güçlüğüne de bu dönemde daha kolay fark edilebileceğine ilişkin araştırmalar dikkate alındığında böyle bir sonuç çıkmış olması oldukça düşündürücüdür.

Çalışmaya katılan öğretmenlere özel eğitime ilişkin bir ders ya da seminer alıp almadıkları da sorulmuştur. 48 öğretmenden sadece 13'ü özel eğitim dersi ya da semineri aldıklarını belirtmişlerdir. Özel eğitim dersi ya da semineri alanların 7'si göreve yeni başlayan öğretmenlerdendir. İkiisi 3-10 ve dördü ise 10 yıldan fazla bir süredir öğretmenlik yapmaktadır. Ayrıca özel eğitim dersi ya da semineri alan öğretmenlerin çoğunun bilgi testinden 6 puan üzerinden 4 puan aldıkları görülmüştür. Türkiye'deki eğitim fakültelerinin hâlihazırdaki müfredatları incelendiğinde Özel Eğitim isimli bir der-

sin bulunduğu görülmektedir. Göreve yeni başlayan öğretmenlerin çoğu bu dersi aldıkları için konuya ilişkin bilgilerinin diğer öğretmenlere göre daha üst seviyede olduğu görülmüştür.

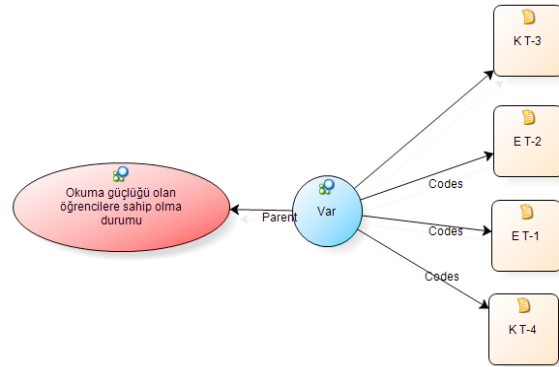
Türkçe ve sınıf öğretmenlerinin okuma güçlüğü çeken öğrencileri belirleyebilme düzeylerini ortaya çıkarmak için hazırlanan ve öğretmenlere uygulanan görüşme formuna ilişkin bulgu ve yorumlar her bir soru için ayrı başlıkta değerlendirilmeye alınmıştır:

3. Okuma Güçlüğü Olan Öğrencilere Sahip Olma Durumlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar



Şekil 1. Sınıf öğretmenlerinin okuma güçlüğü olan öğrencilere sahip olma durumu.

Şekil 1'de görüldüğü gibi görüşme yapılan sınıf öğretmenlerinin üçü sınıflarında okuma güçlüğü olan öğrencilerin bulunduğunu belirtmişlerdir. Sadece 15 yıldır sınıf öğretmenliği yapan bir öğretmen şimdiye kadar hiç okuma güçlüğü yaşayan bir öğrencisi olmadığını belirtmiştir.

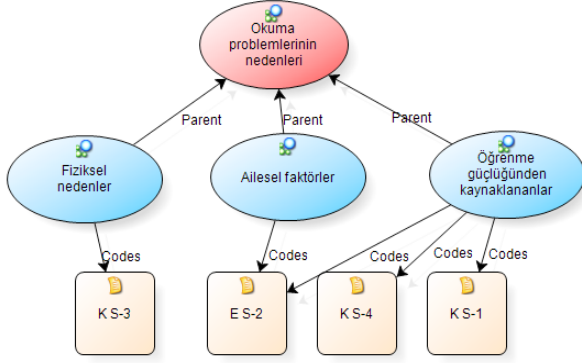


Şekil 2. Türkçe öğretmenlerinin okuma güçlüğü olan öğrencilere sahip olma durumu.

Şekil 2 incelendiğinde, görüşme yapılan Türkçe öğretmenlerinin dördünün de sınıflarında okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerinin bulunduğu yönelik görüş bildirdikleri görülmektedir. Okuma güçlüklerinin daha çok ilk okuma- yazma döneminde fark edildiği göz önünde bulundurulduğunda 5, 6, 7 ve 8. sınıfları okutan Türkçe öğretmenlerinin sınıflarında okuma güçlü-

ğü yaşayan öğrencilerinin var olduğunu belirtmelerine karşın bir sınıf öğretmenin 15 yıllık öğretmenlik hayatında okuma güçlüğü yaşayan hiçbir öğrenci ile karşılaşmadığını ifade etmesi oldukça ilginçtir.

4. Okuma Güçlüğü Yaşayan Öğrencilerin Okuma Problemlerinin Neler Olabileceğine İlişkin Bulgular ve Yorumlar



Şekil 3. Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre okuma problemlerinin nedenleri.

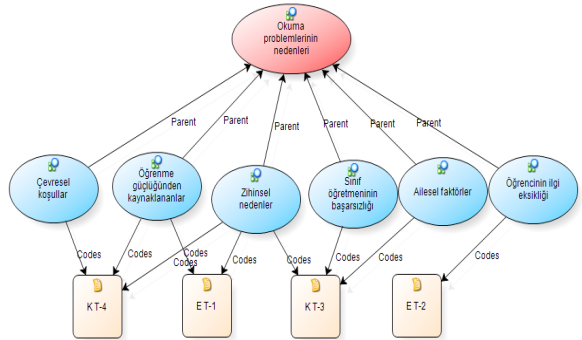
K S-1: Öğrenme güçlüğü olabilir.

E S-2: Aile nedenli olabilir, öğrencide hafif düzeyli öğrenme güçlüğü yapılan tetkiklerle belirlendi.

K S-3: Aile ile görüştüm. Görme bozukluğu olabileceğini belirtim öğrenci gözlük aldı ancak fiziksel sorun ortadan kalksa da yine de öğrencide akademik başarısızlık var. Beklenen seviyede okuyamıyor.

K S-4: Okuma- yazmaya birinci sınıfın son zamanlarında geçmiş olmaları olabilir.

Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre okuma güçlüğü çeken öğrencilerin bu problemlerinin nedenleri fiziksel (1), ailesel (2) nedenlerden ya da öğrenme güçlüğünden (2) kaynaklanmaktadır.



Şekil 4. Türkçe öğretmenlerinin görüşlerine göre okuma problemlerinin nedenleri.

E T-1: Kaynaştırma öğrencisi, problemi zihinsel temelli

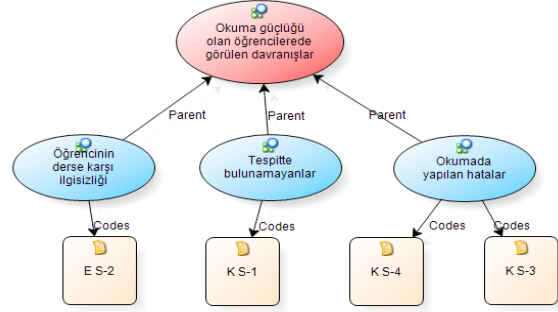
E T-2: Öğrencinin okumaya karşı ilgisiz olması

K T-3: Öğrencinin zekâ düzeyi ile ilgili olabilir, ilk kademedeki eksiklikler olabilir, okumasını geliştirmede için olabilir.

K T-4: Yetenekten kaynaklı, zekâ problemi, çevresel koşullar

Türkçe öğretmenlerinin görüşlerine göre ise okuma güçlüğü çeken öğrencilerin okuma problemleri çevresel (1), zihinsel (3), ailesel (1) nedenlerden, öğrenme güçlüğünden (2), öğrencinin ilgi eksikliğinden (1) ve sınıf öğretmenin başarısızlığından kaynaklanmaktadır.

5. Okuyamayan Öğrencilerin Dikkat Çeken Davranışlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar



Şekil 5. Sınıf öğretmenlerinin gözlemleri doğrultusunda okuyamayan öğrencilerin dikkat çeken davranışları.

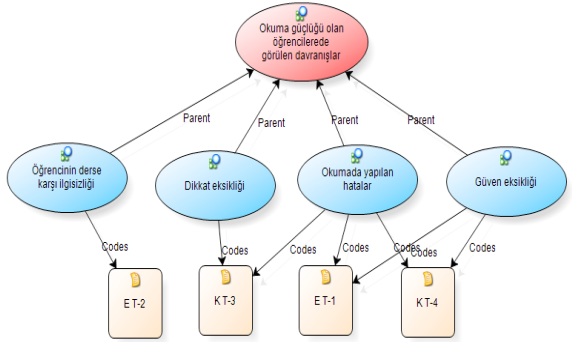
K S-1: Böyle bir öğrencim olmadı.

E S-2: Yaramaz bu öğrenci her şeyi yapıyor ama akademik olarak başarısız.

K S-3: Kelime sonundaki sessiz sesleri çıkaramıyor.

K S-4: "la" "al" hecelerinde hata yapıyor. Unutma problemleri var.

Sınıf öğretmenleri okuma güçlüğü çeken öğrencilerin genellikle okumada heceleme (1) ya da kelime sonunda harfleri yutma, uydurma (1) gibi hatalar yaptıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerden biri daha önce hiç böyle bir öğrencisi olmadığını dolayısıyla da böyle bir konuda gözlem yapamadığını belirtmiştir. Bir öğretmen ise 16 yıllık öğretmenlik hayatından bir öğrenciyi okutmadığını, onun da en belirgin özelliğinin yaramazlık olduğunu söylemiştir.



Şekil 6. Türkçe öğretmenlerinin gözlemleri doğrultusunda okuyamayan öğrencilerin dikkat çeken davranışları.

E T-1: Arkadaşlarına yetişmek için hızlı yazarken harfleri eksik bırakıyor, okurken kelime sonlarını uydurarak okuyor, yapılan düzeltmelere hemen üzülüp almıyor, etkinlikler yaparken onlara da söz hakkı veriyor ama onlar cevaplarken 5- 10 dk kullanıyorlar bu da dersi aksattıyor.

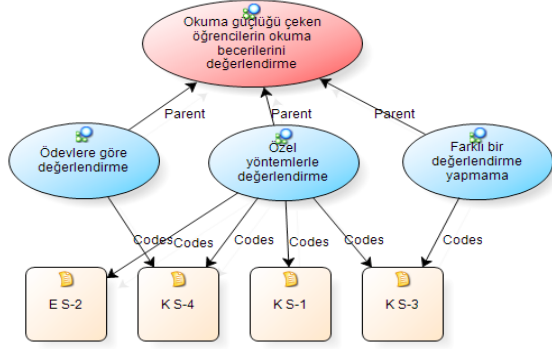
E T-2: Ders sırasında kitap çıkarmazlar. Ders dışı uğraş peşindedirler.

K T-3: Dikkat eksiklikleri var, yarım yamalak okuyor, kelime sonlarını uyduruyor.

K T-4: Okurken çok duraksıyorlar, harf karıştırma gibi hatalar var, sesli okumada başarılı değiller ve zaten okumak da istemiyorlar.

Türkçe öğretmenleri de sınıf öğretmenleri gibi söz konusu öğrencilerin kelime sonunu uydurarak okuma (1), yarım yamalak okuma (1), okurken çok duraksama, harf karıştırma (1) gibi okumaya yönelik hatalar yaptıklarını, derse karşı ilgisiz olduklarını (1) ve ayrıca bu öğrencilerde dikkat (1) ve güven eksikliğinin (1) olduğunu belirtmişlerdir.

6. Okuma Güçlüğü Çeken Öğrencilerin Okuma Becerilerini Değerlendirirken Yapılanlara İlişkin Bulgular ve Yorumlar



Şekil 7. Sınıf öğretmenlerinin okuma güçlüğü çeken öğrencilerinin okuma becerilerini değerlendirme yöntemleri.

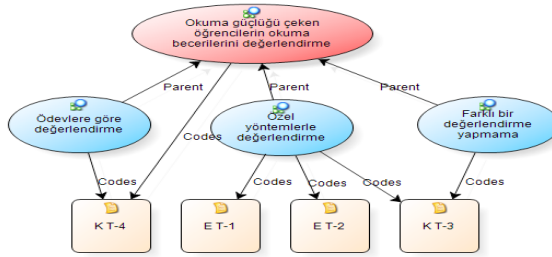
K S-1: Ondan seviyesine uygun davranışlar belirledim ve ona göre değerlendirme yaptım.

E S-2: Bu öğrenci ile bire bir ilgilendim 1 ve 2. sınıfta her gün okuttum ancak başarılı olamadı.

K S-3: Çocukların başarılarını ölçmek için yarış içerisinde sürekli testler yapıyoruz, denemeler yapıyoruz, okul çapında günde 20 dk okuma saatleri yapıyoruz.

K S-4: Geçemedikleri için sesleri yeniden öğretiyorum, verdiğim ödevleri yapıp yapamadıklarına göre değerlendiriyorum, bu öğrenciler ödev yapmadıklarında zaten söylüyorlar ya da sorularını cevaplayamıyorlar, sınıfta öğrencilere çalışma yaptıkları veriyorum.

Görüşme yapılan sınıf öğretmenleri okuma güçlüğü çeken öğrencileri değerlendirirken ödevlere (1) ve öğrenci ile bire bir ilgilenme (1), ona ayrıca çalışma yaptıkları verme, zorlandıkları sesleri yeniden öğretme (1) gibi özel yöntemlere göre değerlendirme yaptıklarını belirtmişlerdir. Bir öğretmen ise bu öğrencilerin de diğer öğrenciler gibi okul düzeyindeki sınavlara göre değerlendirildiğini farklı bir yöntemle değerlendirildiğini belirtmiştir.



Şekil 8. Türkçe öğretmenlerinin okuma güçlüğü çeken öğrencilerinin okuma becerilerini değerlendirme yöntemleri.

E T-1: Standart metinlerde dakika üzerinden okuyabildikleri sayıyı belirlemeye çalışıyorum. Bunun dışında kullandığım resmi bir değerlendirme formum yok.

E T-2: Sabırla sesli okuma yapmalarını bekliyor, okuma sırasında yardım ediyorum.

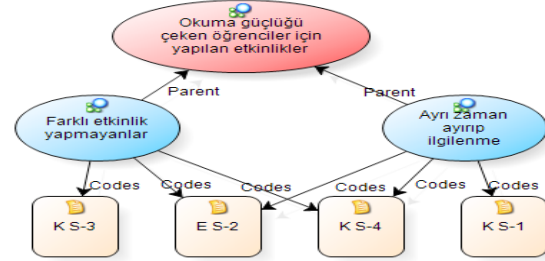
K T-3: Farklı bir yöntemim yok, yazılı kâğıtlarını okurken bu öğrencileri ayrı değerlendiriyorum, performans, proje ödevlerine göre değerlendirmeler yapıyorum.

K T-4: Onlara özel olarak verilen ödev ve kitaplar var. Seviyelerine göre verilen bu ödevlere göre değerlendirme yapıyorum.

Görüşmeye katılan Türkçe öğretmenlerinin de söz konusu öğrencileri değerlendirme yöntemleri sınıf öğ-

retmenlerinininkine benzer niteliktedir. Türkçe öğretmenleri de bu öğrencileri okuyabilme durumlarına göre (2) ve onlara verilen ödevlere göre (2) değerlendirdiklerini belirtmişlerdir.

7. Okuma Güçlüğü Çeken Öğrenciler için Öğretimde Yapılan Etkinliklere İlişkin Bulgu ve Yorumlar



Şekil 9. Sınıf öğretmenlerinin okuma güçlüğü çeken öğrenciler için öğretimde yaptığı etkinlikler.

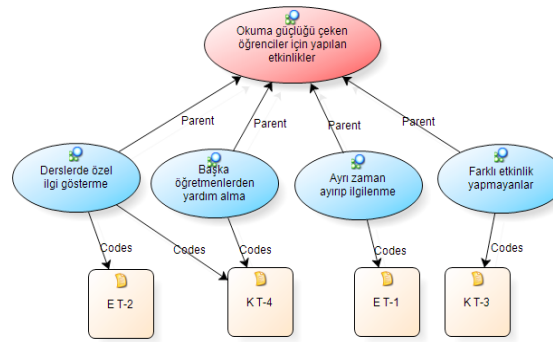
K S-1: Beden eğitimi, müzik, resim gibi derslerde o öğrencilere ayrıca zaman ayrılabilir ve bu öğrencilerin uygun davranışları ödüllendirilebilir.

E S-2: Özel bir şey yapmadım. Birebir yanuma alıp renkli hikâyeler okuttum ve onu okutması için öğrenci görevlendirdim.

K S-3: Bu öğrenciler sınıftan çok kopan öğrenciler değiller. Belki de birinci sınıftan itibaren öğretmenleri üzerinde durmuş olsalardı böyle bir sorun olmazdı.

K S-4: Sınıf içerisinde bu öğrencilerle ayrıca ilgilenmek için vakit bulamıyorum. Arada sırada okuma yaptırıyorum. Nasıl yazması gerektiğini gösteriyorum. Harflerin öğretimi için çalışma yaptıkları veriyorum. Bazı tenefüslerde bu öğrencilere okuma yaptırıyorum.

Görüşme yapılan sınıf öğretmenlerinin üçü okuma güçlüğü çeken öğrenciler için ayrıca bir etkinlik yapmadıklarını ancak bu öğrencilerle zaman zaman bire bir ilgilenerek onlara yardımcı olmaya çalıştıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin ortak görüşü ise bu öğrenciler için ayrıca ilgilenilmesi gerektiği ancak kendilerinin yetiştirmek zorunda oldukları müfredat dolayısıyla böyle bir fırsatlarının olmadığı yönündedir.



Şekil 10. Türkçe öğretmenlerinin okuma güçlüğü çeken öğrenciler için öğretimde yaptığı etkinlikler.

E T-1: Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı çerçevesinde farklı bir etkinlik veriyorum. Mesela bir yazma etkinliği veriyorum ve kare içerisinde onu yazmasını istiyorum. Daha sonra alanı daraltıp yeniden dışına çıkartmamak üzere yazdırıyorum. Haftada, ayda bir ona okuma paragrafları veriyorum ve okuma becerisi geliştirmeye çalışıyorum. Rehberlik servisi ile ortak çalışıyorum.

E T-2: Ağırlıklı olarak soru-cevap yöntemine yer veriyorum, öğrencinin fikrine önem veriyorum, her öğrenci düşüncesini çekinmeden söyleyebilirdir.

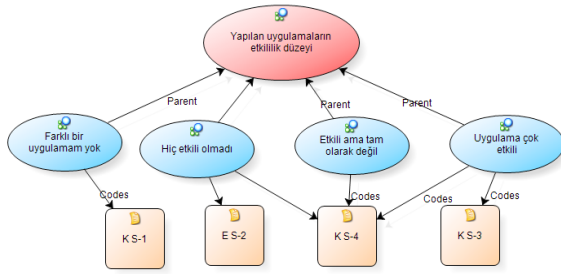
K T-3: Farklı bir şey yapmıyorum. Özel zaman ayıramıyorum. Onların

ekstra bir desteğe ihtiyaçları var.

K T-4: Yapmadıkları ödevleri yapmaları için sınıfta zaman tanıyorum, sınıfta öğrencilerden yardım almam gerekiyorsa özellikle o öğrencilerden yardım alıyorum, okul öncesi öğretmenlerinden yardım aldım.

Çalışma grubundaki Türkçe öğretmenleri bu öğrencilerle derste özel ilgilenme, başka öğretmenlerden destek alma, ayrıca zaman ayırıp ilgilenme gibi farklı etkinlikler yaptıklarını belirtmişlerdir. Ancak Türkçe öğretmenleri de bu öğrenciler için yeterince özen gösteremedikleri konusunda sınıf öğretmenleriyle aynı görüştedirler.

8. Okuma Güçlüğü Çeken Öğrenciler için Yapılan Uygulamaların Etkililik Düzeyine İlişkin Bulgu ve Yorumlar



Şekil 11. Sınıf öğretmenlerinin okuma güçlüğü çeken öğrenciler için yaptıkları uygulamaların etkililik düzeyleri.

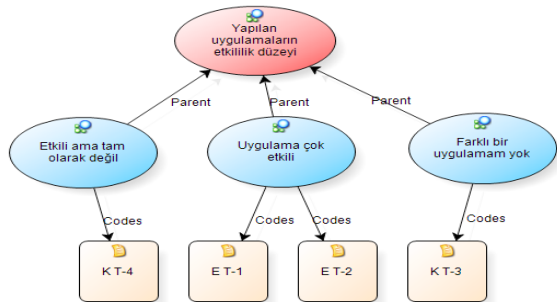
K S-1: Böyle bir uygulama yapmadım.

E S-2: Yaptığım hiçbir şey etkili olmadı, öğrencinin her şeyi normal ama başarılı değil.

K S-3: Bu uygulamalarla çoğu öğrenci düzeldi, tek bir öğrenci var, aileye evde sesli okumalarını öneriyorum. Şiir okutuyorum, şiiri okurken vurgu, tonlamaya dikkat ederek okumalarını istiyorum. Bu şekilde okuyunca onların da güvenleri artıyor.

K S-4: Öğrencilerimden biri okuma- yazmaya geçti. Ona artık metin veriyorum ama hala yavaş okuyor. Diğerinde sorunlu olan 8-10 harf kaldı. Öğrenme güçlüğü teşhisi konulanın okuma hızı hala çok yavaş. İçinden okuyor, okurken çok bekliyor. Sesli söylerse arkadaşları kendisine güler diye korkuyor. Boş zamanlarımda bu öğrencilere okuma yaptırıyorum. Aileleri ile de onlarla nasıl ilgilenmesi gerektiğine dair görüşme yapıyorum.

Okuma güçlüğü çeken öğrencilere farklı etkinlik yaptıran sınıf öğretmenlerine yaptıkları bu uygulamaların etkililik düzeyleri sorulduğunda farklı uygulamaların genel olarak etkili olduğu ancak bazı öğrencilerde hiçbir şekilde düzelmeye görülmediği gözlemlenmiştir. Ancak buna rağmen öğretmenler daha farklı uygulamalarla bu öğrencilerin eğitimine devam edilmesi gerektiği konusunda bir görüş belirtmemişlerdir.



Şekil 12. Türkçe öğretmenlerinin okuma güçlüğü çeken öğrenciler için yaptıkları uygulamaların etkililik düzeyleri.

E T-1: Hakkıyla uygulandığında çok etkili olacağını düşünüyorum ancak ders yükümden dolayı hakkıyla yapamıyorum.

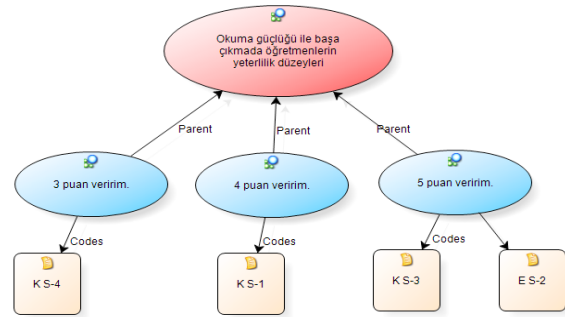
E T-2: Öğrenci söyleyeceğinin yanlış olmasından çekinmiyor, Her öğrenci derse katılıyor.

K T-3: Farklı bir uygulamam yok.

K T-4: Öğrencinin durumu daha iyi.

Yapılan uygulamaların etkililiği doğrultusunda Türkçe öğretmenlerinin de görüşleri sınıf öğretmenlerininle örtüşür niteliktedir.

9. Okuma Güçlükleriyle Başa Çıkmadaki Yeterliliklerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar



Şekil 13. Sınıf öğretmenlerinin okuma güçlükleri ile başa çıkmadaki yeterlilik düzeylerini belirleme durumları.

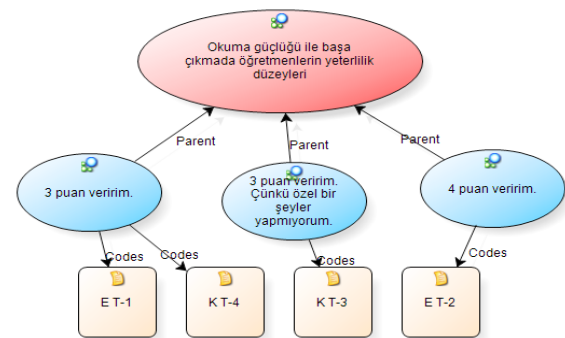
K S-1: 4 puan veririm.

E S-2: 16 yıllık öğretmenlik hayatımda tek bir öğrenciyi okutmadım, o yüzden 5 veririm.

K S-3: 5 puan veririm.

K S-4: 3 puan veririm.

Okuma güçlükleri ile başa çıkmadaki kendinize 1-5 arası bir puan vermeniz gerekse kaç puan verirdiniz sorusuna görüşme yapılan sınıf öğretmenlerinden biri 3, biri 4, ikisi de 5 puan verdim, cevabını vermiştir.



Şekil 14. Türkçe öğretmenlerinin okuma güçlükleri ile başa çıkmadaki yeterlilik düzeylerini belirleme durumları.

E T-1: 3 puan veririm.

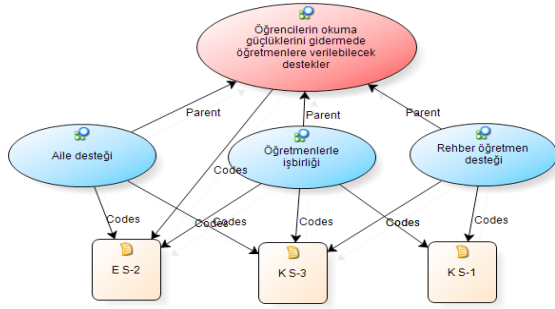
E T-2: 4 puan veririm.

K T-3: 3 puan veririm. Çünkü özel bir şeyler yapmıyorum.

K T-4: 3 puan veririm.

Okuma güçlükleri ile başa çıkmadaki kendinize 1-5 arası bir puan vermeniz gerekse kaç puan verirdiniz sorusuna görüşme yapılan Türkçe öğretmenlerinden üçü 3, biri 4 puan verdim, cevabını vermiştir.

10. Öğrencilerin Okuma Güçlüklerini Gidermek için Öğretmenlere Verilebilecek Desteklere İlişkin Bulgular ve Yorumlar



Şekil 15. Sınıf öğretmenlerinin öğrencilerin okuma güçlüklerini gidermede kendilerine verilmesini istedikleri destekler.

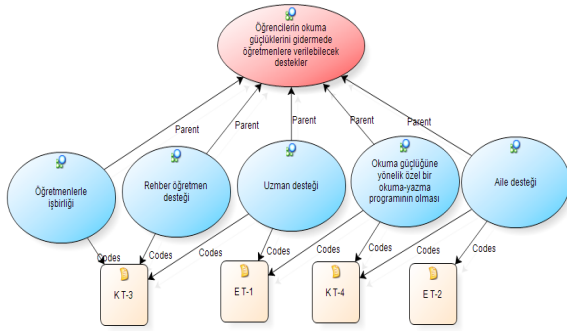
K S-1: Rehber öğretmen eşliğinde daha verimli olur. Diğer öğretmenleri ile bu konu hakkında fikir alışverişinde bulunabilir.

E S-2: Öğrencinin ailesi destek olsaydı yanına gelselerdi belki de başarılı olabilirdi. Diğer öğretmenleri ile bu konu hakkında fikir alışverişinde bulunabilir.

K S-3: Velilerden destek alabiliriz. Veli de öğretmenden destek alabilir. Öğretmenler arasında da işbirliği ile anlaşılabilir. Rehber öğretmenlerle görüşebiliriz.

K S-4: Bu konu ile ilgili seminerler verilebilir. Rehber öğretmeninden destek alınabilir. Diğer sınıf öğretmenleri ile bu konu hakkında görüşülebilir.

Görüşmeye katılan sınıf öğretmenleri okuma güçlüğü çeken öğrenciler için ailelerden, rehber öğretmenlerden destek alınması ve diğer öğretmenlerle bu konuda işbirliği yapılması gerektiğini belirtmişlerdir.



Şekil 16. Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerin okuma güçlüklerini gidermede kendilerine verilmesini istedikleri destekler.

E T-1: Üniversiteden özel eğitim alanında uzman kişiler seminer verilebilir. Bu öğrenciler bir sınıfta toplanabilir ve onlara ayrı bir müfredat oluşturulabilir.

E T-2: Okuma güçlüğü çeken öğrenciler için etütler oluşturulabilir.

K T-3: Konu ile ilgili seminerler verilebilir. Rehber öğretmeninden destek alınabilir. Bu konuda sınıf öğretmenlerinin desteğinin daha önemli olduğunu düşünüyorum. Çünkü onlar ilk okuma- yazmada daha etkililer.

K T-4: O öğrenciler için özel bir okuma-yazma programının olması gerekir. Aile ile iletişime geçilip onlardan destek alınabilir.

Görüşme yapılan Türkçe öğretmenleri ise sınıf öğretmenlerinin görüşlerinden farklı olarak uzman desteği de alınabileceği ve okuma güçlüklerine yönelik özel bir okuma- yazma programının hazırlanabileceğinden bahsetmişlerdir.

Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada sınıf ve Türkçe öğretmenlerinin okuma güçlüğüne ilişkin bilgi ve okuma güçlüğü olan öğrencileri belirleme düzeylerini ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Öğretmenlerin bilgi düzeylerini belirlemek üzere araştırmacı tarafından bir bilgi testi hazırlanmış ve çalışma grubuna uygulanmış, elde edilen bulgulara ilişkin sonuçlar şunlardır:

Türkçe ve sınıf öğretmenlerinin hiçbiri okuma güçlüğüne ilişkin bilgi düzeylerini ölçmek için hazırlanan testten tam puan alamamıştır. Altuntaş (2010, 98) da araştırmada sınıf öğretmenlerinin hem disleksi hem de dislektiklerin eğitimindeki yeterliğini araştırmış ve sınıf öğretmenlerinin disleksi konusunda kendilerini yetersiz buldukları sonucuna ulaşmıştır. Bu doğrultuda iki araştırmanın sonuçları birbirini destekler niteliktedir. Türkçe ve sınıf öğretmenlerinin toplam puanları karşılaştırıldığında Türkçe öğretmenlerinin konuya ilişkin bilgi düzeylerinin daha üst seviyede çıktığı belirtilebilir. Ancak ilk okuma- yazma eğitimini sınıf öğretmenlerinin veriyor olması nedeniyle bu konuda onların daha fazla bilgi sahibi olacağı düşünülmektedir. Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun göreve yeni başlamış olmaları ve özel eğitim dersi ya da semineri alanlarının da yine daha çok bu kişiler olması böyle bir sonucun çıkmasında etkili olmuş olabilir.

Sınıf ve Türkçe öğretmenlerinin okuma güçlüğü olan öğrencileri belirleyebilme düzeylerini ortaya çıkarmak için 8 öğretmen ile görüşme yapılmış ve her bir görüşme sorusuna verilen cevaplar araştırma bulgusu olarak analiz edilmiş ve şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Görüşme yapılan sınıf öğretmenlerinin üçü sınıflarında okuma güçlüğü olan öğrencilerin bulunduğunu belirtmişlerdir. Ancak 15 yıldır sınıf öğretmenliği yapan bir öğretmen şimdiye kadar hiç okuma güçlüğü yaşayan bir öğrencisi olmadığını belirtmiştir. Türkçe öğretmenleri ise sınıflarında okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerinin bulunduğuna yönelik görüş bildirmişlerdir. Okuma güçlüklerinin daha çok ilk okuma- yazma döneminde fark edildiği göz önünde bulundurulduğunda 5, 6, 7 ve 8. sınıfları okutan Türkçe öğretmenlerinin sınıflarında okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerinin var olduğunu belirtmelerine karşın bir sınıf öğretmenin 15 yıllık öğretmenlik hayatında okuma güçlüğü yaşayan hiçbir öğrenci ile karşılaşmadığını ifade etmesi araştırmanın dikkat çeken bir sonucudur.

Sınıf ve Türkçe öğretmenlerinin görüşlerine göre okuma güçlüğü çeken öğrencilerin bu problemlerinin nedenleri fiziksel, ailesel nedenlerden ya da öğrenme güçlüğünden kaynaklanmaktadır. Türkçe öğretmenleri ayrıca bu problemin nedenleri arasında öğrencinin ilgi eksikliğinin ve sınıf öğretmenin başarısızlığının da yer alabileceğini belirtmişlerdir. Yapılan bilimsel araştırmalar okuma güçlüğünün genetik ve çevresel etkenlerle oluştuğunu ortaya koymuştur. Anne- babada okuma güçlüğü olması çocukta okuma bozukluğu gelişme olasılığını 5-12 kat artırmaktadır (Şen Kösem, Bakacak ve Değirmencioğlu, 2012: 2). Bu doğrultuda öğretmen-

lerin söz ettikleri ailesel nedenlerin içerisinde genetik faktörler dâhil edilebilir.

Sınıf ve Türkçe öğretmenleri okuma güçlüğü çeken öğrencilerin genellikle okumada heceleme ya da kelime sonunda harfleri yutma, uydurma gibi hatalar yaptıklarını belirtmişlerdir. Türkçe öğretmenleri, ayrıca bu öğrencilerin derse karşı isteksiz olduğunu ve bu öğrencilerde dikkat ve güven eksikliğinin bulunduğunu belirtmişlerdir. Erden, Kurdoğlu, Uslu (2002) Özgül Öğrenme Güçlüğü'ne tanı koymada yardımcı olacak ve akademik başarıyı nesnel olarak değerlendirebilecek bir araç geliştirmeyi amaçladıkları çalışmalarında okuma güçlüğü çeken öğrencilerde sık görülen okuma hatalarını da belirtmişlerdir. Her iki çalışmanın da bu sonucuyla örtüştüğü belirtilebilir. Türkçe öğretmenlerinin söz ettikleri derse karşı isteksizlik, dikkat ve güven eksikliği gibi davranışlar da okuma güçlüğü çeken öğrencilerde görülen davranışlardandır (Kösem, Bakacak ve Değirmencioglu, 2012: 5).

Görüşme yapılan sınıf ve Türkçe öğretmenleri okuma güçlüğü çeken öğrencileri onlara verdikleri ödevlere, çalışma yapraklarına göre ya da bu öğrencilerle bire bir ilgilenerek eksik oldukları noktaları yeniden öğretmek yoluyla değerlendirme yaptıklarını belirtmişlerdir.

Görüşme yapılan sınıf öğretmenlerinin üçü okuma güçlüğü çeken öğrenciler için ayrıca bir etkinlik yapmadıklarını ancak bu öğrencilerle zaman zaman bire bir ilgilenerek onlara yardımcı olmaya çalıştıklarını belirtmişlerdir. Altuntaş'ın (2010: 99) araştırmasının sonucuna göre sınıf öğretmenlerinin dislektik öğrencilerine yönelik sınıf içi uygulamalarına ilişkin elde edilen bulgular, sınıf öğretmenlerinin öğrencilerine yönelik özel bir çalışma yapmadıkları yönündedir. Yalnızca tekrar yapma, sabır gösterme, ek süre tanıma ve öğrencinin yapabileceği çalışmalar verildiği görülmüştür. Bu doğrultuda her iki araştırmanın sonucunun örtüştüğü belirtilebilir. Benzer şekilde Batu (1998), Bingöl (2003), İzci (2005), Çuhadar (2006), Bilen (2007) ve Okta (2008) yaptıkları araştırma sonucunda öğretmenlerin özel gereksinimleri bulunan öğrencilere yönelik özel bir uygulama yapmadıkları sonucunu elde etmiştir. Ancak Altun, Ekiz ve Odabaşı (2011: 99) sınıf öğretmenlerinin sınıflarında karşılaştıkları okuma güçlüklerini belirlemeyi amaçladığı çalışmalarında "Okuma güçlüklerini gidermek için öğretmenlerin sınıflarında çeşitli uygulamalara yer verdikleri ve genelde çocukların ödüllendirilmesi ve okuma saati uygulamalarının tercih edildiği belirlenmiştir" sonucuna ulaşmıştır. Bu doğrultuda bu çalışmanın sonucu diğer araştırma sonuçlarından farklıdır. Çalışma grubundaki Türkçe öğretmenleri bu öğrencilerle derste özel ilgilenme, başka öğretmenlerden destek alma, ayrıca zaman ayırıp ilgilenme gibi farklı etkinlikler yaptıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin ortak görüşü ise bu öğrenciler için ayrıca ilgilenilmesi gerektiği ancak kendilerinin yetiştirmek zorunda oldukları müfredat dolayısıyla böyle bir fırsatlarının olmadığı yönündedir. Ancak yapılan araştırmalarda farklı strateji ve etkinliklerin öğrencilerin okuma güçlüklerini

ortadan kaldırayabileceği belirtilmektedir (Ekiz, Erdoğan ve Gül Uzuner, 2011- 128).

Okuma güçlüğü çeken öğrencilere farklı etkinlik yaptıran Sınıf ve Türkçe öğretmenlerine yaptıkları bu uygulamaların etkililik düzeyleri sorulduğunda farklı uygulamaların genel olarak etkili olduğu ancak bazı öğrencilerde hiçbir şekilde düzelme görülmediği gözlemlenmiştir. Altun, Ekiz ve Odabaşı'nın (2011: 99) araştırmalarında uygulamaların etkili görüldüğü, hiçbir öğretmenin uygulamaları tamamen etkisiz görmediği tespit edilmiştir. Her iki araştırma bu sonuç itibarıyla farklılaşmaktadır.

Okuma güçlükleri ile başa çıkmada konusunda sınıf öğretmenleri kendilerini Türkçe öğretmenlerine göre daha yeterli görmektedir. Ancak Türkçe öğretmenlerinin konuya ilişkin bilgi düzeylerinin sınıf öğretmenlerinininkine göre daha yüksek çıktığı araştırmanın bir başka sonucuydu. Bu doğrultuda özellikle sınıf öğretmenlerinin kendilerini bu konuda yeterli görmeleri oldukça ilginçtir. Baydık, Ergül ve Bahap Kudret (2012: 787), okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma akıcılığı sorunları ve öğretmenlerinin bu sorunlara yönelik uygulamalarını belirlemeyi amaçladıkları araştırmalarında öğretmenlerin okuma öğretimi ve okuma güçlükleri ile baş etme konularında kendilerini yeterli görmelerine ve büyük bir oranının hizmet içi eğitime gereksinim duymalarına karşın, öğretim ve değerlendirme uygulamalarına ilişkin sonuçlar bu eğitimi almaları gerektiğine işaret etmiştir. Bu araştırmada da özellikle sınıf öğretmenlerinin konuya ilişkin bilgi düzeyleri orta seviyede olmasına rağmen konu ile başa çıkma yeterliliği olarak kendilerini üst seviyede görmüşlerdir. Bu anlamda her iki araştırmanın bu sonucu büyük oranda örtüşmektedir.

Görüşmeye katılan sınıf öğretmenleri okuma güçlüğü çeken öğrenciler için ailelerden, rehber öğretmenlerden destek alınması ve diğer öğretmenlerle bu konuda işbirliği yapılması gerektiğini belirtmişlerdir. Görüşme yapılan Türkçe öğretmenleri ise sınıf öğretmenlerinin görüşlerinden farklı olarak uzman desteği de alınabileceği ve okuma güçlüklerine yönelik özel bir okuma-yazma programının hazırlanabileceğinden bahsetmişlerdir.

Araştırmanın genel sonuçları değerlendirildiğine okuma güçlüğü konusunda araştırmaya katılan Türkçe ve sınıf öğretmenlerinin bu konuda yeterli bilgiye sahip olmadıkları tespit edilmiştir. Ayrıca görüşme yapılan öğretmenler okuma güçlüğü çeken öğrencileri belirleyebilme ve bu öğrenciler için yapılması gerekenler konusunda kendilerini tam olarak yeterli görmediklerini belirtmişlerdir. Ancak özellikle göreve yeni başlayan öğretmenlerin diğerlerine nazaran konu hakkında daha bilgili ve ilgili oldukları da araştırmanın bir sonucunu teşkil etmektedir. Bu doğrultuda araştırma sonuçlarından hareketle birtakım öneriler sunulabilir:

- Üç yıl ve üzeri görev yılı bulunan öğretmenlere (Türkçe, sınıf ve okul öncesi) konuya ilişkin alan uzmanlarınca seminerler, hizmet içi eğitimler verilmelidir.

• Türkiye'deki bazı eğitim fakültelerinin sınıf öğretmenliği programında seçmeli ders olarak okutulan Okuma Güçlüklerinin Giderilmesi dersi tüm eğitim fakültelerinin ilgili bölümünde zorunlu ders haline getirilmelidir.

• Konu ile ilgili ülke genelinde farkındalık oluşturmayı amaçlayan ve bu konuda eğitim veren dernekler desteklenmeli ve özellikle sınıf öğretmenlerinin bu eğitimleri almaları zorunlu tutulmalıdır.

• Tanı sürecinde önemli bir yere sahip olan ailelere yönelik rehberlik çalışmalarına ağırlık verilmesi ve okullarda ailelere yönelik seminer verilmesi gerekmektedir.

• Endişe düzeyindeki çocukların belirlenmesi amacıyla RAM ve hastanelerin iş birliği yaparak tarama çalışması yapmaları da önerilebilir.

Kaynakça

Akyol, H. (2006). *Türkçe ilkokuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.

Altun, T., Ekiz, D. ve Odabaşı, M. (2011). Sınıf öğretmenlerinin sınıflarında karşılaştıkları okuma güçlüklerine ilişkin nitel bir araştırma. *D.Ü. Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 80-101.

Aşiloğlu, B. (2008). Bilişsel öğrenmeler için eleştirel okumanın önemi ve onu geliştirme. *D.Ü. Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10, 1-11.

Ataman, A. ve Kahveci, G. (2009). Öğrenme yetersizliği ya da özgül öğrenme güçlüğü. A. Ataman (Ed.) içinde, *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitime giriş*. Ankara: Gündüz Eğitimi ve Yayıncılık.

Aydın Yılmaz, Z. (2006). Sınıf öğretmenleri adaylarının okuma alışkanlığı, *İlköğretim Online*, 5(1), 1-6.

Balcı, A. (2011). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler*. Ankara: Pegem Akademi.

Batu, E. S. (1998). *Özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırıldığı bir kız meslek lisesindeki öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüş ve önerileri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Baydık, B. (2012). Okuma güçlükleri. S. S. Yıldırım Doğru (Ed.) içinde, *Öğrenme güçlükleri* (ss.131-166). Ankara: Eğiten Kitap.

Baydık, B., Ergül, C. ve Bahap Kudret, Z. (2012). Okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma akıcılığı sorunları ve öğretmenlerinin bu sorunlara yönelik öğretim uygulamaları. *İlköğretim Online*, 11(3), 778-789.

Bilen, E. (2007). *Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarında karşılaştıkları sorunlarla ilgili görüşleri ve çözüm önerileri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Bingöl, A. (2003). Ankara'da ilkokul 2. ve 4. sınıf öğrencilerinde gelişimsel disleksi oranı. *Ankara Üniversitesi*

tesis Tıp Fakültesi Mecmuası, 56 (2): 67-82.

Çuhadar, Y. (2005). *İlköğretim okulu 1-5. sınıflarda kaynaştırma eğitimine tabi olan öğrenciler için bireyselleştirilmiş eğitim programlarının hazırlanması, uygulanması, izlenmesi ve değerlendirilmesi ile ilgili olarak sınıf öğretmenleri ve yöneticilerinin görüşlerinin belirlenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Zonguldak.

Ekiz, D., Erdoğan, T. ve Uzuner, F. G. (2011). Okuma güçlüğü olan bir öğrencinin okuma becerisini geliştirme yönelik bir aksiyon araştırması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 111-131.

Erden, G., Kurdoğlu, F. ve Uslu, R. (2002). İlköğretim okullarına devam eden Türk çocuklarının sınıf düzeylerine göre okuma hızı ve yazım hataları normlarının geliştirilmesi. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 13(1), 5-13.

Güzel Özmen, R. (2008). Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler. İ. H. Diken (Ed.) içinde, *Özel gereksinimli olan öğrenciler ve özel eğitim* (ss. 335-366). Ankara: Pegem Akademi.

İzci, E. (2005). Sınıf öğretmeni adaylarının "özel eğitim" konusundaki yeterlikleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi* 4(14).

Meslekî Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi (2007). *Çocuk gelişimi ve eğitimi öğrenme güçlüğü*. Ankara.

Okta, D. A., (2008). *Kaynaştırma sınıflarına devam eden işitme engeli olan öğrencilere ve sınıf öğretmenlerine sağlanan özel eğitim hizmetlerinin belirlenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Statement, J (2009). Learning disabilities, dyslexia, and vision. *Amerikan Pediatri Akademisi Dergisi*, 124(2), 837-844. Erişim: <http://pediatrics.aappublications.org/content/124/2/837.full.html>

Sönmez, V. ve Alacapınar, G. F. (2011). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Şen Kösem, F., Bakacak, S. ve Değirmencioglu, Z. (2012). *Disleksi bilgilendirme kitapçığı*. Denizli Disleksi Derneği.

The International Dyslexia Association (2007). *Dyslexia basic*. Erişim: <http://www.readingrockets.org/article/16282/>

The International Dyslexia Association (2008). *Is my child dyslexic?*. Erişim: <http://www.readingrockets.org/article/16282/>

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.

Yüksel, A. (2010). Okuma güçlüğü çeken bir öğrencinin okuma becerisinin geliştirilmesine yönelik bir çalışma. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 3 (1), 124-134.

Determining Turkish Language and Elementary Classroom Teachers' Knowledge on Dyslexia and Their Awareness of Diagnosing Students with Dyslexia

Bahar Doğan

İnönü University

bahardogan44@gmail.com

ABSTRACT

This study attempted to determine the level of knowledge of classroom and Turkish teachers on dyslexia, and their ability to identify dyslexic students. This study was limited to 48 Turkish and classroom teachers, assigned to the province of Kilis. A mixed method research which represents a sub-dimension of the mixed research model was employed. The study group consisted of 48 teachers, including 24 Turkish and 24 classroom teachers, who were assigned to the Kilis province for the 2012-2013 academic year. Based on the teachers own willingness and permission, interviews were also performed with 8 of the teachers (consisting of 4 Turkish and 4 classroom teachers). To determine the teachers' level of knowledge on dyslexia, an achievement test was developed by the researcher. To determine the teachers' ability to identify dyslexic students in this study, a standardized and open-ended interview form was used. The obtained results can be summarized as follows: Turkish and classroom teachers do not have a high level of knowledge regarding dyslexia; none of the teachers had a full score on the test. It was determined that the number of interwied who could identify students with reading difficulties are insufficient.

Keywords: Dyslexia, Turkish teachers and classroom teachers.

Readng is an ability that has an important role in every aspect of everyday life and is acquired during the first years of school. Thanks to this ability, individuals can acquire information on different subjects and learn about the emotions and thoughts of other people. Individuals with a high level of curiosity and an interest in research during their early school years are willing to use their newly acquired reading skills to read every new material they encounter; thus, by attributing meaning to the writings, symbols and visuals they see in their surroundings, these children feel part of the society they live in. Furthermore, an individual's learning in academic environments is highly dependent on his/her reading skills.

Individual differences are an inseparable reality of education; it would hence be a mistake to expect every individual to learn at the same speed. The attitude of parents and teachers towards students lagging behind their peers during their first formative years of literacy affects not only these students' other classes, but the rest of their lives as well. Thus, "the education that the individual receives during childhood at home, school and from his/her environment has a very important role in the development of reading habits" (Aydın Yılmaz, 2006: 2).

For this reason, families and close relatives, and especially teachers, should spend more time with children who have difficulties reading, and attempt to determine the underlying cause of the problem. As such, the difficulties faced by these children may stem from dyslexia, which represents one type of learning disability.



Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları,
1 (1), 20-33

Research in Reading & Writing Instruction,
1 (1), 20-33

According to Mastopieri and Scruggs (2004): “learning disability is a term used to describe a group of individuals who, despite having average or above average intelligence, experience difficulties in academic skills such as reading, writing, processing information, spoken language, written language or thinking skills” (Akt. Güzel Özmen, 2008: 336).

Studies on learning disabilities focus largely on dyslexia. The reason for this is the greater prevalence of dyslexia in comparison to other learning disabilities, and also the greater effect that dyslexia has on academic performance. Studies show that 10% to 20% of school age children experience learning difficulties, and that nearly one of out every ten children have a learning disability of some sort (MEGEP, 2007: 10).

It is known that many elementary school students in Turkey have dyslexia. However, “the lack of any assessment tools that would effectively and rapidly diagnose Specific Dyslexia, and thereby facilitate the identification of risk groups, reduces the chances for early diagnosis and treatment” (Erden, Kurdoğlu ve Uslu, 2002: 6).

“As parents and teachers lack any knowledge about these disabilities, they typically tend to brand the children as ‘lazy,’ ‘uninterested in reading’ or ‘mentally retarded,’ which renders the children’s situation all the more difficult.” (Erden et al., 2002: 6).

For this reason, this study attempted to determine the level of knowledge of classroom and Turkish teachers on dyslexia, and their ability to identify dyslexic students.

In order to identify the level of knowledge of classroom and Turkish teachers on dyslexia, answers were sought to the following questions:

- What is the level of knowledge of Turkish teachers on dyslexia?
- What is the level of knowledge of classroom teachers on dyslexia?

In order to identify classroom and Turkish teachers’ ability to identify dyslexic students, answers were sought to the following questions:

1. Do you or did you have any dyslexic students in your class?
2. In your opinion, what are the causes of these reading problems?
3. When you observed students who were unable to read, which aspect of their behavior did you find the most noticeable (such as the reading mistakes they made)?
4. What do you or did you do when assessing the reading skills of these students?
5. While teaching, what kind of adaptations/activities do you or did you perform for these students?
6. How effective were these activities?

7. How would you assess your own ability to cope with dyslexia? Between 1 and 5, how would score this ability?

8. What kind of support and assistance would you need for effectively remedying the dyslexia of students?

This study was limited to 48 Turkish and classroom teachers, assigned to the province of Kilis.

Method

Research Model

A mixed method research which represents a sub-dimension of the mixed research model, was employed in this study attempting to determine the level of knowledge of Turkish and classroom teachers on dyslexia, and their ability to identify dyslexic students.

When conducting this study, a descriptive study method compatible with a quantitative study approach was used to assess the teacher’s level of knowledge on the mentioned topic; while an interview method compatible with a qualitative study approach was used to assess the teacher’s ability to identify dyslexic students.

Study Group

The study group consisted of 48 teachers, including 24 Turkish and 24 classroom teachers, who were assigned to the Kilis province for the 2012-2013 academic year. Based on the teachers own willingness and permission, interviews were also performed with 8 of the teachers (consisting of 4 Turkish and 4 classroom teachers).

Instruments

To determine the teachers’ level of knowledge on dyslexia, an achievement test was developed by the researcher. By reviewing the relevant literature, the researcher wrote a story narrative relating to dyslexia, and prepared six multiple choice questions regarding this narrative. The achievement test was restructured according to the views and opinions of three special education, one Turkish education and one assessment and evaluation specialists. The test was then administered to all 48 teachers.

To determine the teachers’ ability to identify dyslexic students in this study, a standardized and open-ended interview form was used.

Data Analysis

During data analysis, qualitative data were analyzed with the Nvivo 8 program, while quantitative data were analyzed with the SPSS 17.0 statistical package program. Qualitative data were resolved by using content analysis, which is a qualitative analysis method.

For the assessment of quantitative data, an achievement test was administered to the teachers. Each one of

the six multiple-choice question in the test was considered as one point; test scores were then determined for each teacher. Afterwards, the percentage and frequency values were calculated based on the obtained data.

Finding and Results

This study aimed to determine the level of knowledge of classroom and Turkish teachers on dyslexia, and their ability to identify dyslexic students. In order to determine the level of knowledge of the teachers, an achievement test was prepared by the researcher and administered to the study group. The obtained results can be summarized as follows:

Turkish and classroom teachers do not have a high level of knowledge regarding dyslexia; none of the teachers had a full score on the test. Based on a comparison of the total scores of Turkish and classroom teachers, it is possible to state that Turkish teachers had a higher level of knowledge on dyslexia. However, since classroom teachers provide students with their first reading and writing education, these teachers would have been expected to have a higher level of knowledge on dyslexia. These study results indicate an issue that deserves further attention.

In order to determine the classroom and Turkish teachers' ability to identify dyslexic students, interviews were performed with eight of the teachers. The answers these teachers provided to each interview question were analyzed, and the following results were obtained:

Three of the interviewed teachers described that there are dyslexic students in their classes.

According to the classroom and Turkish teachers' views, the dyslexic students' problems have physical or familial causes, or stem from a learning disability.

The classroom and Turkish teachers described that dyslexic students generally made mistakes such as syllabication while reading, or skipping or altering the letters at the end of words.

The interviewed teachers described that they assessed dyslexic students by assigning them homework or study sheets, or by working together and one-to-one with these students to teach them again the subjects in which they experienced difficulties.

Three of the interviewed classroom teachers described that they did not perform any additional activities for dyslexic students; however, they nevertheless described that they sometimes attempted to help these students by spending time with them one-to-one.

When classroom and Turkish teachers who made dyslexic students perform different and support-oriented activities were inquired regarding the effectiveness of such activities, they described that these different activities were generally effective, but that certain students persistently demonstrated no improvement.

Classroom teachers considered themselves as more capable than Turkish teachers in coping with dyslexia. However, another observation in this study was that Turkish teachers had a higher level of knowledge on dyslexia than classroom teachers. In this respect, it is rather interesting to note that classroom teachers actually considered themselves as more capable on subjects relating to dyslexia.