



## Trends in Studies to Improve Reading Skills for Students with Reading Difficulties\*

Zuhal Çeliktürk Sezgin\*\*

Akın Bilgin\*\*\*

### ARTICLE INFO

Received 18.01.2021  
Revised form 26.03.2021  
Accepted 10.10.2021  
Doi:10.31464/jlere.864056

#### Keywords:

Learning difficulty  
Reading difficulty  
Dyslexia  
Descriptive analysis

### ABSTRACT

Reading difficulty can be defined as the inability of the individual to read in proportion to his/her intelligence level and physical characteristics. There are many studies aimed at addressing the reading difficulties of students with inability to read. This research, which was carried out in accordance with the qualitative research approach, seeks to determine the trends in studies which aimed at improving the reading skills of students with reading difficulties in Turkey. The data of the research were collected through qualitative document review and analyzed by the descriptive analysis. Within the scope of the research, Dergipark Academic, EBSCOhost, Google Academic and National Thesis Center databases were scanned and 53 studies were reached that met the predefined criteria. The studies identified were processed into the data processing template developed based on sub-problems. As a result of the research, it was seen that; the studies increased in 2019 and 2020, the majority of studies consist of articles, action research is preferred more as a research model, studies are concentrated at the 3rd and 4th grades of primary school, the vast majority of applications are performed with a single participant, implementation time in studies is often in the range of 26-50 course hours, repetitive reading and echo reading methods are much more preferred to improve reading skills, "The Informal Reading Inventory" was frequently used in the evaluation of reading skills.

#### Statement of Publication Ethics

#### Authors' Contribution Rate

#### Conflict of Interest

Ethical approval is not required for this type of study

The authors contributed equally to the research.

We have no conflicts of interest

\*This study is an extended version of the oral presentation presented at EJERCongress 2020 (VIIth International Eurasian Educational Research Congress, Eskişehir/Turkey).

\*\*Asst. Prof. Dr., ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7015-8426>, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Faculty of Education, [zuhalcelikturk@mehmetakif.edu.tr](mailto:zuhalcelikturk@mehmetakif.edu.tr)

\*\*\*Primary School Teacher, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2733-0395>, Ministry of Education, [akinbilgin@live.com](mailto:akinbilgin@live.com)

## Introduction

Despite adequate intelligence level and a suitable learning environment, some students may have difficulties in basic skills such as speech, reading, writing and mathematics even in later grades. These difficulties are known as “special learning difficulties”. The Ministry of National Education (MoNE, 2008: 3) defines the individual with special learning disabilities as follows: Despite the sufficient level of intelligence in the formal education program, individuals who have experienced negativity in understanding and using the language in writing or verbally, intensifying their attention, mathematics, reasoning, motor-organization skills, and for these reasons have low academic success compared to their peers. It is not possible to talk about a typical concept for an individual with learning difficulties. Each of these students also has different characteristics in terms of academic, social or behavioral characteristics. Some of the students have difficulties in only one area, while others may have difficulties in multiple areas (Gargiulo, 2003; Pierangelo & Giuliani, 2006; as cited in Melekoğlu, 2010: 92). In recent years, the number of children with learning disabilities has increased significantly. One of the reasons for this is that people are thought to have more awareness of these problems (Pollock et al., 2004: 1).

## Literature review

Skills related to the reading process; decoding of the word, reading/recognizing words, fluent reading, reading comprehension (Bender, 2012: 183). Any problem that may occur within these skills is known as “reading difficulties” among learning difficulties. Kuruyer (2014: 12-13) stated that although some students do not have any lack of intelligence, visual-hearing impairment, attention deficit and hyperactivity disorder (ADHD), they are not able to perform the same performance in terms of reading ability compared to their peers, and these difficulties can be called reading difficulty. A child's difficulties with reading are the first point to realize that they have certain educational needs (Pollock et al., 2004: 52). Because the reading difficulties are reflected in the language, and this indicates a problem within the language system (Shaywitz & Shaywitz, 2004). In this context, it can be said that the difficulties experienced with reading will be reflected in the academic difficulties in many fields along with language problems.

According to the “Simple View of Reading”, decoding and comprehension are required for a good read (Hoover & Gough, 1990). When children start reading, they are new to word reading and may differ in the speed at which they gain the ability to decode. Initially, children's competence in decoding words is almost identical to the comprehension of reading. Over time, as children become proficient in decoding words, comprehension will become more important (Oakhill, Cain & Elbro, 2019: 84). Even if children with certain comprehension problems are good at reading words, they are often known as weak understanders. Children with such problems are usually noticed before the 3rd and 4th grades of primary school. Good readers are readers who have no difficulty in word reading and language comprehension (Oakhill, Cain & Elbro, 2019: 84-85). Some children may be deprived of reading because they are in a culturally disadvantaged environment, or sensory problems such as hearing and vision may cause reading problems. Only mental functions

may not be at the root of reading problems. Such children can overcome reading difficulties after a period of exposure to a literacy environment (Pas, 2009: 9).

Another concept that comes up in the literature when it comes to reading difficulty is dyslexia. Dyslexia is a term often used for poor reading ability. It is used to describe a very specific reading difficulty (Pas, 2009: 3) and refer to problems in the perception of letters and words due to perceptual problems in the brain and central nervous system, and these problems are assumed to cause reading difficulties (Bender, 2012: 183). Another concept that comes up in the literature when it comes to difficulty reading is dyslexia. When we looked at the researches on the subject in Turkish, it was seen that the concepts of “reading difficulty” and “dyslexia” were used together or in place of each other. Therefore, it is worth explaining dyslexia and its properties within the scope of reading difficulties.

There are many different views about what dyslexia is and what it is caused by. The most widely accepted view of dyslexia is that it relates to difficulties with reading and spelling. In fact, these challenges are easily visible from the outside and are exhibited only with the start of reading. Also, not every reading and spelling difficulty can be considered as dyslexia. In order to be considered dyslexia; there should be main features such as reading, speaking, writing, mind, coordination, organizational difficulties, information processing, phonological difficulties, visual difficulties, inconsistencies (Peer & Reid, 2003: 9-13). It is always important to make sure that a dyslexic child does not have a physiological (ear, eyes, IQ) problem (Pollock et al., 2004: 52). In Stanovich's “Phonological-Core Variable Difference Model” (1988), he claimed that the most important difference between normal and weak readers was due to the sound scientific field in cognitive functions (Tracey & Morrow, 2006: 155).

Diagnosis, understanding and determination of appropriate learning approaches to dyslexia is an issue that has been raised in many government reports of different countries. But despite the fact that there is a lot of information and resources about dyslexia, the increase in this knowledge and resources may distract teachers and parents from an agreeable point and cause some confusion (Reid, 2011: 4). The concepts of reading difficulty /dyslexia have been raised more frequently in recent years than before. However, there is not enough information on how to diagnose and identify students with reading difficulties and how to implement an individualized curriculum (Çeliktürk Sezgin & Akyol, 2015: 7). The importance of early intervention in reading problems has been clearly established (Christo et al., 2009: 3). In this context, the literature review indicated the existence of many studies on the subject. The collection, review and interpretation of such subject-specific studies in the field will contribute to future studies in terms of guiding and presenting recommendations in the context of research, implementation and policies (Davies, 2000; as cited in Yıldız et al., 2019: 1052).

Researches on reading difficulties in Turkey can be grouped into the following themes; diagnosis/causes of reading difficulties, research on diagnosis/evaluation (Balıcı, 2017; Bingöl, 2003), research on the elimination of reading difficulties and the development of reading skills (Akyol & Ketenoğlu Kayabaşı, 2018; Çeliktürk Sezgin & Akyol, 2015; Deniz & Aslan, 2020; Dinç, 2017; Duran & Sezgin, 2012; İşler & Şahin, 2016; Kodan, 2015; Sağlam, 2019; Sidekli, 2010; Yamaç, 2014) and teacher research on reading difficulties

(Balcı, 2019; Doğan, 2013; Kodan, 2020; Sirem & Baş, 2021; Yurdakal & Susar Kırmızı, 2019).

In this research, studies aimed at improving the reading skills of students with reading difficulties were discussed. In the relevant literature, it has been determined that there are many interventional studies aimed at eliminating reading difficulties in Turkey and different methods-applications are used in these researches. It was also determined that the number of participants and implementation time in these studies differed. The aim of this study is to examine the research trends of studies carried out in Turkey in order to improve the reading skills of students with reading difficulty. In this way, it is aimed to reveal the general appearance of the studies in Turkey in order to solve the reading problems of students with reading difficulties. In addition, it is thought that the study may provide the regular classroom teachers and Turkish-language teachers who are practitioners of the field, new ideas about the educational practices, materials and measurement tools that they can apply in the classroom environment for their students with difficulty reading. In this context, the following questions were sought in the “studies to improve the reading skills of students with difficulty reading”;

1. What is the distribution of studies by year?
2. What are the publication types of studies?
3. What are the research models of the studies?
4. What is the grade level of the participants of the studies?
5. What is the number of participants in the studies?
6. How long is the implementation time/period of the studies?
7. What are the reading methods and techniques of the studies?
8. What are the measuring tools of the studies?

## Methodology

### Model of research and publication ethics

This research which was carried out in accordance with the qualitative research approach, seeks to determine the trends in studies carried out in Turkey aimed at improving the reading skills of students with reading difficulties. Data was obtained based on one of the qualitative data collection methods, document review method. Document review is a method of data collection based on the examination of written materials containing the subjects or events intended to be investigated (Yıldırım & Şimşek, 2013: 217). This study titled “Trends in Studies to Improve Reading Skills for Students with Reading Difficulties” is a comprehensive literature review. Ethical approval is not applicable, because this article does not contain any human or animal subjects.

### Data source

For the purposes of research, thesis and articles “aimed at improving the reading skills of students with difficulty reading” were included in the scope of the research. Related studies were obtained using the databases “Dergipark Akademik”, “EBSCOhost”, “Google

Academic” and “CoHE National Thesis Center”. Database queries were performed using the keywords “reading difficulty”, “dyslexia” and “dyslexic” to find relevant research.

### **Data collection**

Within the scope of the research, literature was scanned from the databases determined. 2 January 2021 is the deadline for scans from related databases. A data pool was obtained as a result of the literature review. From the data pool obtained, some criteria were taken into account in determining the studies to be selected for analysis. Initial inclusion criteria;

- being a study aimed at improving the reading skills of students with reading difficulty
- the study has not been published as different types of publications. If the same study was published as both a research paper and a thesis, the primary source, i.e. thesis, was included in the research.

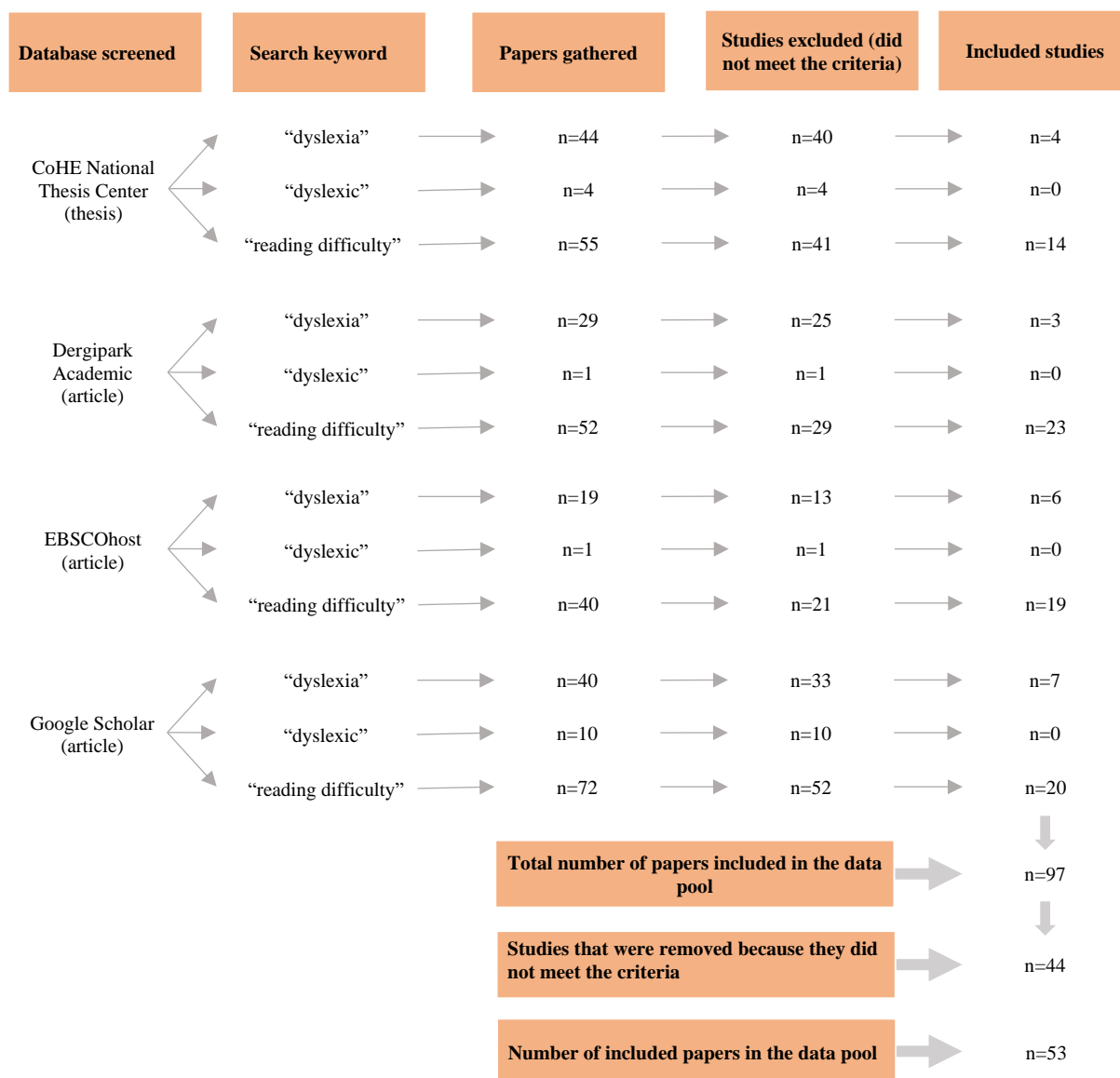
Other criteria for inclusion:

- Studies carried out in Turkey.
- Studies for students with reading difficulties
- Intervention research to address reading difficulties.
- Studies at the elementary level (1.-8. grades)
- Studies aimed at addressing the reading difficulties of students whose native language is Turkish.

Exclusion criteria:

- Studies carried out abroad.
- Non-school-based studies.
- Studies on diagnosing reading difficulties.
- Theoretical studies on reading difficulties and dyslexia.

The data collection process carried out to determine the studies to be analysed within the scope of the research according to the inclusion-exclusion criteria obtained is summarized in Figure 1.

**Figure 1.** Tracked Path to the Paper Inclusion Process

As shown in Figure 1, a total of 367 studies were reached in the first phase of the research. The total number of studies included in the data pool is 97. In the next stage, 44 studies were excluded from the scope because they did not meet the criteria. At the end of all these procedures, the final number of included studies in the data pool was determined as 53 (18 thesis, 35 articles).

### Data analysis

The data of this research were analyzed using the descriptive analysis technique. In the descriptive analysis, the data is organized and interpreted according to predetermined themes (Yıldırım & Şimşek, 2013: 256). In order to analyze the data, a data processing template consisting of predefined categories has been created based on sub-problems. This template contains information about the year of the studies, publication type, research

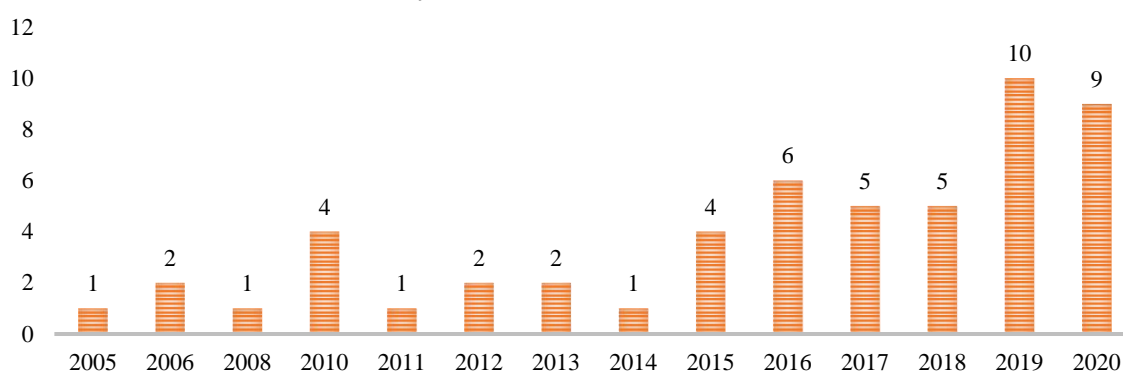
models, grade level of participants, number of participants, implementation time/period, reading methods/techniques and measurement tools used.

During the analysis of the data, both researchers independently processed the studies examined in the research into the data processing template. Later, the researchers compared the similarities and differences between subheadings and contents, and at the end of the comparison, the data with disagreement was revised and consensus was reached. Thus, the reliability of the research was tried to be increased.

### Findings

The findings of this study were examined based on the sub-problems discussed in the study. The first sub-problem of the study was determined as “*What is the distribution of the studies by year?*”. In this context, the distribution of the studies examined is shown in Figure 2.

**Figure 2.** Distribution of the Studies by Year



When the graph in Figure 2 is examined, one study in 2005 (1.88%), two studies in 2006 (3.77%), one study in 2008 (1.88%), four studies in 2010 (7.54%), one study in 2011 (1.88%), two studies in 2012 (3.77%), two studies in 2013 (3.77%), two studies in 2014 (3.77%), four studies in 2015 (7.54%), six studies in 2016 (11.32%), five studies in 2017 (9.43%), five studies (9.43%) were carried out in 2018, 10 studies (18.86%) in 2019 and nine studies (16.98%) in 2020. It has been seen that the number of studies on the subject has increased in recent years.

The second sub-problem of the study was determined as “*What are the publication types of studies?*”. In this context, the distribution of the studies examined is shown in Figure 3.

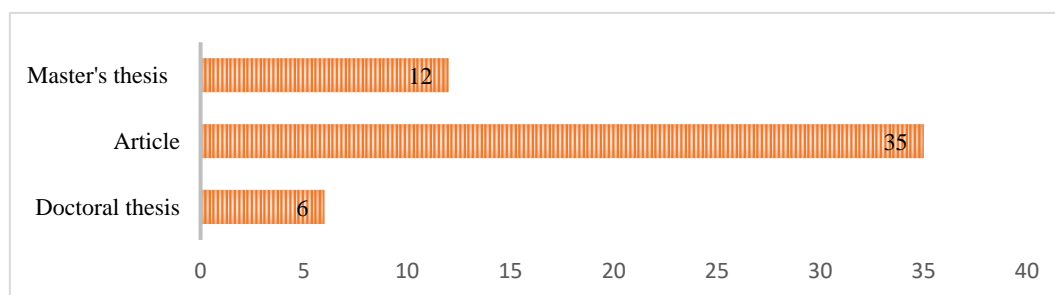
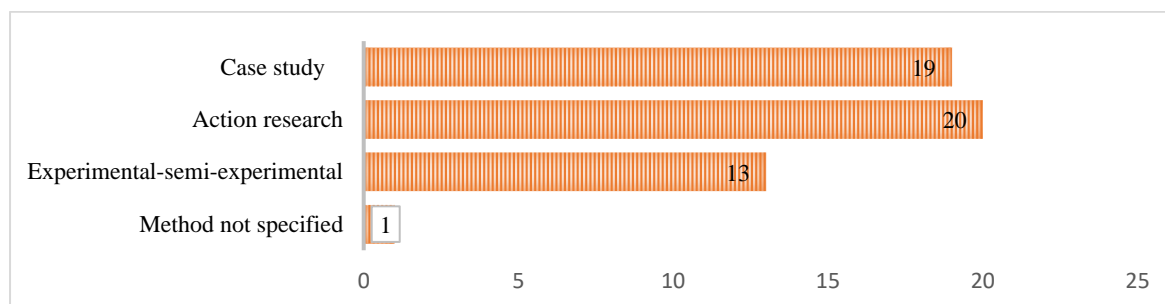
**Figure 3.** Distribution of the Studies Examined According to the Publication Type

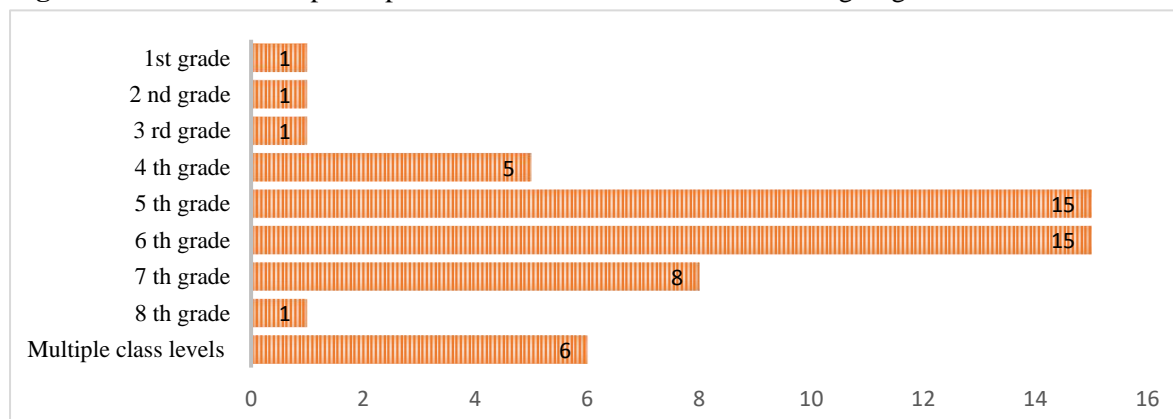
Figure 3 shows that 12 of the studies consist of master's (22.64%), 6 doctoral thesis (11.32%), and 35 articles (66.04%). It has been identified that the majority of the studies are of the type of article.

The third sub-problem of the study was determined as “*What are the research models of the studies?*”. In this context, the distribution of the studies examined is shown in Figure 4.

**Figure 4.** Distribution of the Studies Examined According to the Research Models

When Figure 4 is examined, it is seen that 19 of the related studies (35.84%) used case study method, 20 (37.73%) used action research method and 13 (24.52%) used experimental research methods. In a publication, the method is not specified. It is identified that more action research is used in the studies.

The fourth sub-problem of the study was determined as “*What is the grade level of the participants of the studies?*”. In this context, the distribution of the studies examined is shown in Figure 5.

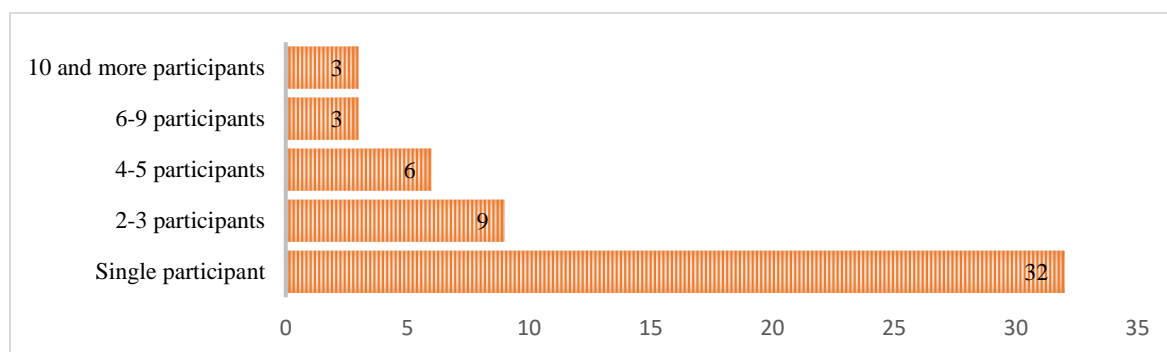
**Figure 5.** Distribution of participants in the studies examined according to grade level.



As shown in Figure 5, studies aimed at improving the reading skills of students with reading difficulties, It is understood that it was done 1 time (1.88%) at the first grade (1.88%), 8 times at the second grade (15.09%), 15 times at the third grade (28.3%), 15 times at the fourth grade (28.3%), 5 times at the fifth grade (9.43%), 1 time at the sixth, seventh and eighth grades (1.88%). 6 of the publications were carried out at more than one grade (11.32%). It is understood that the studies were carried out mostly at the 3rd and 4th grades.

The fifth sub-problem of the study was determined as “*What is the number of participants in the studies?*”. In this context, the distribution of the studies examined is shown in Figure 6.

**Figure 6.** Distribution of the Studies Examined According to the Number of Participants



When Figure 6 is examined, it is understood that 32 (60.37%) studies with a single participant, 9 studies with two or three participants (16.98%), 6 studies with four-five participants (11.32%), 3 studies with six to nine participants (5.66%), 3 (5.66%) with ten or more participants were carried out. has been determined that most of the studies were carried out with a single participant.

The sixth sub-problem of the study was determined as “*How long is the implementation time/period of the studies?*”. In this context, the distribution of the studies examined is shown in Figure 7.

**Figure 7.** Distribution of the Studies Examined According to the Implementation Time

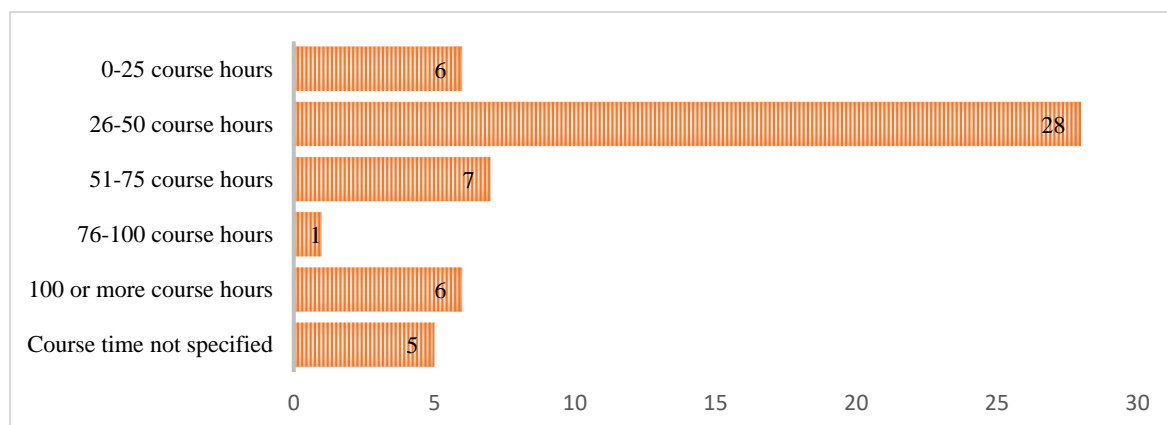
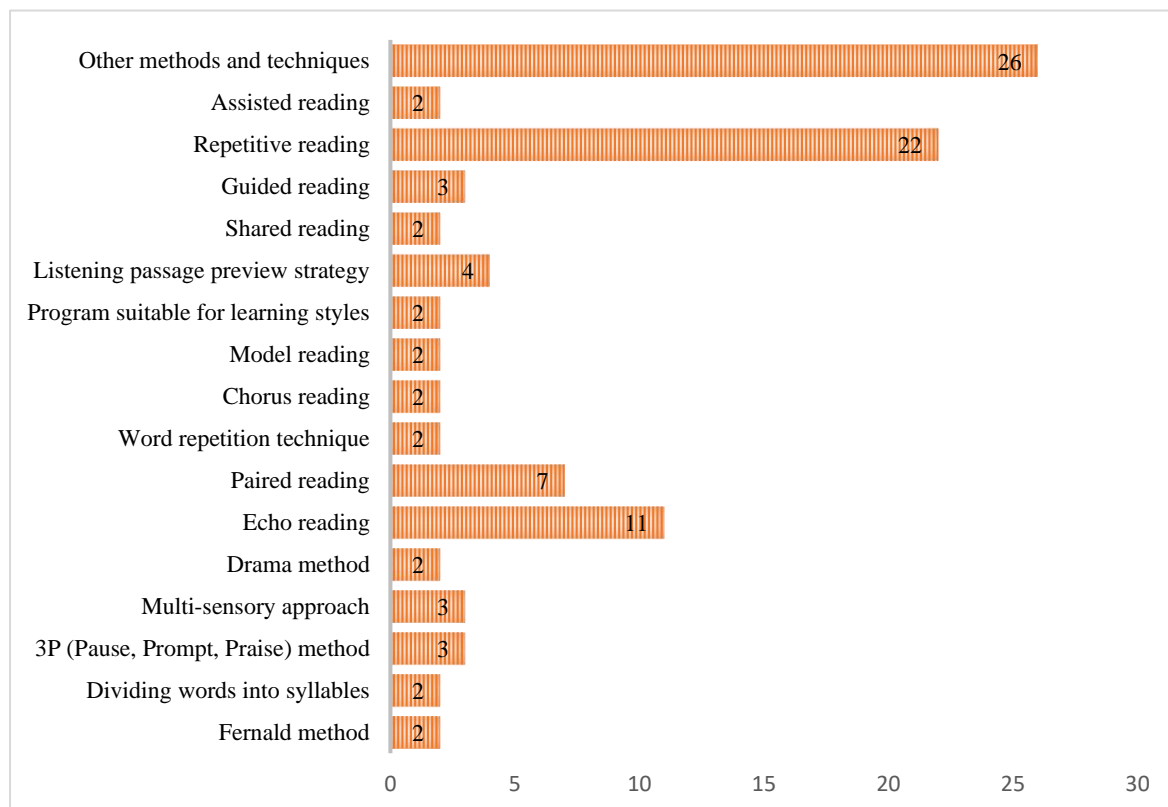


Figure 7 shows that 6 (11.32%) studies in the range of 0-25 course hours, 28 (52.83%) studies were conducted in the 26-50 course hours range, 7 (13.2%) in the 51-75 course hours range, 1 (1.88%) in the 76-100 hours range, and 6 (11.32%) in the range of 100 course hours and above. In addition, the implementation performed in 5 of the studies (9.43%) are not specified as course hours. In researches whose course time is not specified,

information is available in the form of 12 weeks (2 papers), 17 weeks, 5 weeks, 7 weeks. It is understood that the implementation time of most of the studies is between 26-50 course hours.

The seventh sub-problem of the study was determined as “*What are the reading methods and techniques used in the studies?*”. In this context, the distribution of the studies examined is shown in Figure 8.

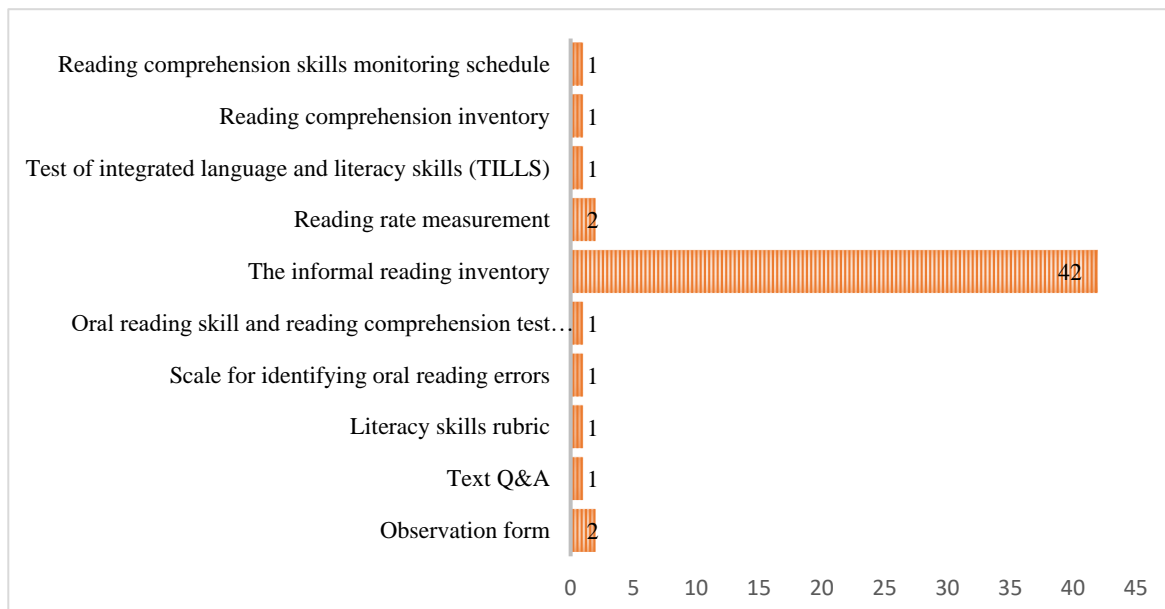
**Figure 8.** Distribution According to Reading Methods and Techniques Used in the Studies Examined.



When Figure 8 is examined it was seen that; in 2 studies (2.06%) the “Fernald method”, in 2 studies (2.06%) “Dividing words into syllables”, in 3 studies (3.09%) “3P (Pause, Prompt, Praise) method”, in 3 studies (3.09%) “Multi-sensory approach”, in 2 studies (2.06%) “Drama method”, in 11 studies (11.34%) “Echo reading method” was used. Also “Paired reading strategy” in 7 studies (7.21%), “Word repetition technique” in 2 studies (2.06%), “Chorus reading” in 2 studies (2.06%), “Model reading” in 2 studies (2.06%), “Program suitable for learning styles” in 2 studies (2.06%), “Listening passage preview strategy” in 4 studies (4.12%), “Shared reading” in 2 studies (2.06%), “Guided reading” in 3 studies (3.09%), “Repetitive reading” in 22 studies (22.68%), and “Assisted reading” in 2 studies (2.06%) were identified. In addition, it was observed that 26 “Other methods and techniques” (26.8%) were used in the researches examined. Within these 26 methods and techniques, the maximum frequency number is one and because it is too long to write on the figure individually, it is presented all in one. In studies, it has been observed that repetitive reading and echo reading methods are used more.

The eighth sub-problem of the study was determined as “*What are the measuring tools of the studies?*”. In this context, the distribution of the studies examined is shown in Figure 9.

**Figure 9.** Distribution of the Studies Examined According to the Measurement Tools Used



As shown in Figure 9, “Observation form” was used 2 (3.77%) times and “Text Q&A” was used 1 (1.88%) times to measure the improvement in reading skills. Also, “Literacy skills rubric” 1 (1.88%), “Scale for identifying oral reading errors” 1 (1.88%), “Oral Reading Skill and Reading Comprehension Test (SOBAT-2)” 1 (1.88%), “The Informal Reading Inventory” 42 (79.24%), “Reading rate measurement” 2 (3.77%), “Test of integrated language and literacy skills (TILLS)” 1 (1.88%), “Reading comprehension inventory” 1 (1.88%) and “Reading comprehension skills monitoring schedule” 1 (1.88%) times used. It has been determined that “The Informal Reading Inventory” is often preferred in studies.

## Discussion

The aim of this study is to determine the research trends of studies carried out in Turkey to improve the reading skills of students with difficulty reading. Thus, it was thought to be discussed with a holistic perspective of the general view and prominent publication types/research models/ participants/ implementation time/period/ reading methods/ measurement tools. As a result of the review, 53 studies (18 thesis, 35 articles) were included in the study.

According to results, when looking at the distribution of research by year, especially in 2019 and 2020 the number of researches increased. In addition to this finding, it was determined that the first study on the subject was in 2005. After the 2004-2005 academic year in Turkey, a constructive education approach was introduced and with it, sound-based sentence method was used in elementary school writing instruction in first grades. According to the sound-based sentence method, first reading and writing instruction is

started with sounds. After giving a few sounds to the learner, an instruction is provided in such a way that sounds to syllables, syllables to words and words to sentences are reached (Akyol, 2006: 86). For students who have distinctive difficulties in learning to read, teachers should be based on sound-based sentence method. It should pay attention to the stages of sound unit skills, the determination of a small number of skills for teaching, the individual handling of skills and the general principles of the sound unit, such as the use of phoneme sounds (Bender, 2012: 186). In this sense, it can be said that the primary school reading and writing instruction applied in Turkey is an appropriate approach to addressing reading difficulties.

When the distribution of the studies within the scope of the study according to the publication types was examined, 6 doctoral thesis, 12 master's thesis and 35 articles were determined. This situation shows that there is a greater orientation to articles than postgraduate research on reading difficulties in Turkey.

According to another research result, it was determined that the action research method was used more frequently than other methods in the researches examined. This finding suggests that qualitative research methods are mostly preferred in studies aimed at eliminating reading difficulties. Action research is a method that has become popular again in recent years, especially in order to improve the practice in the field of education (Glesne, 2012: 32). In addition to filling the gap between theory and practice, action research creates opportunities for teachers to facilitate their competence and create development and experience for teachers (Johnson, 2015: 23). In this context, it can be said that action research is one of the appropriate method in the researches to be carried out in order to eliminate reading difficulties.

When sample groups were analyzed within the scope of the study, it was observed that the sample grade consisted mostly of 3rd and 4th grades. The first grade is the period when reading and writing are learned for the first time, also the reading and writing process is completed at the end of the first grade. In the second year, studies are included to improve the reading and writing skills of the students (MoNE, 2019: 14). After the completion of the primary school and writing phase, students' reading levels are expected to move to "independent level". Akyol (2020: 98) explained the free level as reading and making sense of material suitable for the child's level without the help of anyone else. The inadequacies of reading in the 3rd and 4th grades suggest difficulty reading. Therefore, there may have been a trend towards this sample group in the research. Another conclusion obtained from the research is that 8 studies were reached for middle school students (5th, 6th, 7th and 8th grade). Based on this result, it can be said that there are students with reading difficulties at the secondary school level in Turkey. However, it is vital to detect reading problems early and to make necessary interventions. According to Balcı (2015: 230), it is very difficult to talk about early diagnosis of dyslexia in our country. There are students who cannot read or have difficulty reading texts at the 3rd and 4th grade, or even at the middle school level.

When we looked at the number of participants in the studies, it was determined that most of the studies were carried out with a single participant. It is noticeable that the number of studies carried out with 10 or more participants is quite small. The ability to conduct such research in larger sample groups requires costs in subjects such as the number of researchers,

time and equipment. Therefore, it is thought that the researches were carried out mostly with a single participant. On the other hand, it should be noted that the applications to be made for students' reading difficulties should be in the form of individual or small group teaching (EACEA, 2011; as cited in Çeliktürk Sezgin & Akyol, 2015: 7). This proposal supports the tendency to work with a single or small number of participants in the studies.

It was understood that the implementation time of most of the studies examined within the scope of the study was between 26-50 course hours. This result indicates to us that this period may be appropriate for an individualized program to be prepared to address reading difficulties. It is recommended that this period be taken as a reference in the researches to be carried out after this.

When we looked at the distribution of reading methods and techniques used in the studies included in the study, it was seen that repetitive reading and echo reading methods were used more. This result indicates a tendency in major reading methods and techniques in the related research field. The method of repetitive reading is based on the reader reading a short and meaningful text several times until he/she reaches a certain level of fluency (Samuels, 1979: 377). It increases children's understanding of re-reading stories several times (Yaden, 1988). Echo reading is a strategy based on the teacher reading the line of a story and then the students reading the same line by mimicking the teacher's intonation and sentences (Vacca et al., 2015: 227). In these techniques, the aim is to reach a certain level of fluency. Students with reading difficulties experience comprehension problems as well as fluent reading problems. Kuruyer (2014: 25) stated that students with reading difficulties miss the meaning because they spend a lot of time recognizing and distinguishing words, which is due to the fact that short-term memory spends more performance than it is capable of decoding and distinguishing words. Studies have shown that there is not much focus on methods to improve the comprehension skills of students with reading difficulties. Future research also recommends strategies to improve comprehension skills. In this context, it is recommended that future research on the subject include strategies to improve comprehension skills.

In the studies examined, it was determined that "The Informal Reading Inventory" was often preferred. This inventory was adapted into Turkish by Akyol (2020) using the studies of Harris and Sipay (1990), Ekwall and Shanker (1988) and May (1986). The frequency of orientation to a measuring tool in the research topic indicates that the measurement tools are inadequate at the point of measurement and evaluation in this field. In evaluating the student's reading performance, word recognition, fluency and comprehension are important critical areas (Akyol et al., 2014: 3). In this context, these critical skill areas should be taken into account in the evaluation of reading skills of students with reading difficulties.

### **Conclusion**

When "the studies aimed at improving the reading skills of students with reading difficulties" were examined in Turkey, it was determined that there was an increase in the number of researches carried out, especially in recent years. However, it can be said that more studies are needed because reading difficulties are an important learning disability

domain that affects a child's academic skills as well as his/her entire life. Additionally, when the distribution of studies on the subject according to the type of publication was examined, it was seen that graduate studies were outnumbered according to the articles. In this context, it is seen as important to guide and direct graduate students to studies that address the issue of difficulty reading.

In the studies examined, it was observed that the duration of interventional applications to eliminate reading difficulties is usually 25-50 course hours. It is thought that longitudinal research on the subject is needed in order to evaluate the reading skills of students with reading difficulties over a wider period of time. It has also been observed that repetitive reading and echo reading methods are often used in studies. In line with this, in future research, it is recommended to use different reading methods and techniques. In the study, it was determined that a limited number of measuring instruments were used to identify reading difficulties. Accordingly, it is thought that various measuring tools should be developed for the detection and evaluation of reading difficulties of the students. In this study, papers on reading difficulties in the Turkish sample were examined. Therefore, it seems important to include international studies in the research sample in future studies.

### References

#### \* Studies Examined within the Scope of Research

- \*Aktepe, V. & Akyol, H. (2015). Okuma güçlüğü ve giderilmesi: Tek örneklemlili bir durum çalışması. *International Journal of Eurasia Sciences*, 6(19), 111-126.
- Akyol, H. (2006). *Türkçe ilköğretim yazma öğretimi*. (5. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Akyol, H. (2020). *Programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*. (10. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Akyol, H. & Ketenoğlu Kayabaşı, Z. E. (2018). Okuma güçlüğü yaşayan bir öğrencinin okuma becerilerinin geliştirilmesi: Bir eylem araştırması. *Eğitim ve Bilim*, 43(193), 143-158. Doi: 10.15390/EB.2018.7240
- \*Akyol, H. & Ketenoğlu Kayabaşı, Z. E. (2018). Okuma güçlüğü yaşayan bir öğrencinin okuma becerilerinin geliştirilmesi: Bir eylem araştırması. *Eğitim ve Bilim*, 43(193), 143-158. Doi: 10.15390/EB.2018.7240
- \*Akyol, H. & Kodan, H. (2016). Okuma güçlüğüne yönelik bir uygulama: Akıcı okuma stratejilerinin kullanımı. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(2), 7-21. doi: 10.7822/omuefd.35.2.1
- \*Akyol, H. & Sever, E. (2019). Okuma yazma güçlüğü ve bir eylem araştırması: İkinci sınıf örneği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(3), 685-707. Doi: 10.16986/HUJE.2018040667
- \*Akyol, H. & Çoban Sural, Ü. (2020). Okuma, okuduğunu anlama ve okuma motivasyonunun geliştirilmesi: Bir eylem araştırması. *Eğitim ve Bilim*, Çevrimiçi Ön Yayın. doi:10.15390/EB.2020.8977
- Akyol, H., Yıldırım, K., Ateş, S., Çetinkaya, Ç. & Rasinski, T. V. (2014). *Okumayı değerlendirme öğretmenler için kolay ve pratik bir yol*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Balcı, E. (2015). *Amerika Birleşik Devletleri'nde disleksili bireylere uygulanan eğitim ve öğretim programlarının Türkiye'de yapılan çalışmalara katkısı açısından değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Balcı, E. (2017). Dyslexia: definition, classification and symptoms. *SDU International Journal of Educational Studies*, 4(2), 166-180.
- Balcı, E. (2019). Disleksi hakkında öğretmen görüşleri ve karşılaştıkları sorunlar. *Ege Eğitim Dergisi*, 20(1), 162-179. DOI: 10.12984/eegefd.453922
- \*Balcı, E. & Çayır, A. (2017). Çoklu duyuşal öğrenme'nin disleksi riski olan bir ilkokul 4. sınıf öğrencisinin fonolojik farkındalık becerisine etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(2), 201-216.
- \*Baştuğ, M. & Öncü, B. (2020). İkinci sınıf öğrencilerinin akıcı okuma becerilerini geliştirmede pratik stratejilerle erken okuryazarlığa yardım programı'nın (HELPS) kullanılması üzerine bir durum çalışması. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi - ENAD*, 8(4), 1147-1164. doi: 10.14689/issn.2148-2624.8c.4s.4m
- Bender, W. N. (2012). *Öğrenme güçlüğü olan bireyler ve eğitimleri*. (Çev. Ed. H. Sarı). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Bingöl, A. (2003). Ankara'daki ilkokul 2. ve 4. sınıf öğrencilerinde gelişimsel disleksi oranı. *Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Mecmuası*, 56(2), 67-82.
- Christo, C., Davis, J. M. & Brock, S. E. (2009). *Identifying, assessing, and treating dyslexia at school*. New York: Springer Science & Business Media.
- \*Çaycı, B. & Demir, M. K. (2006). okuma ve anlama sorunu olan öğrenciler üzerine karşılaştırmalı bir çalışma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(4), 437-458.
- \*Çayır, A. & Balcı, E. (2017). Bireyselleştirilmiş okuma programının disleksi riski olan bir ilkokul öğrencisinin okuma becerileri üzerindeki etkisi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitimi (TEKE) Dergisi*, 6(1), 455 - 470.
- Çeliktürk Sezgin, Z. & Akyol, H. (2015). Okuma güçlüğü olan dördüncü sınıf öğrencisinin okuma becerilerinin geliştirilmesi. *Turkish Journal of Education*, 2(4), 4-16.
- \*Çeliktürk Sezgin, Z. & Akyol, H. (2015). Okuma güçlüğü olan dördüncü sınıf öğrencisinin okuma becerilerinin geliştirilmesi. *Turkish Journal of Education*, 4(2), 4-16.
- \*Çolak, Y. (2019). *Disleksi teşhisi konmuş öğrencilere drama ile okuma yazma öğretimi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- \*Dağ, N. (2010). Okuma güçlüğü'nün giderilmesinde 3P metodu ile boşluk tamamlama (cloze) tekniğinin kullanımı üzerine bir çalışma. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 11(01), 63-77.
- Deniz, S. & Aslan, Y. (2020). Özel öğrenme güçlüğü olan bir öğrencide hikâye haritası tekniğinin okuduğunu anlamaya etkisinin değerlendirilmesi. *Millî Eğitim Dergisi*, 49(228), 241-261. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.824841>
- \*Deniz, S. & Aslan, Y. (2020). Özel öğrenme güçlüğü olan bir öğrencide hikâye haritası tekniğinin okuduğunu anlamaya etkisinin değerlendirilmesi. *Millî Eğitim Dergisi*, 49(228), 241-261. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.824841>
- Dinç, R. (2017). Okuma güçlüğü yaşayan öğrencide okuma becerisini geliştirmeye yönelik bir eylem araştırması. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 10(2), 320-334. <http://dx.doi.org/10.5578/keg.27774>
- \*Dinç, R. (2017). Okuma güçlüğü yaşayan öğrencide okuma becerisini geliştirmeye yönelik bir eylem araştırması. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 10(2), 320-334. <http://dx.doi.org/10.5578/keg.27774>
- Doğan, B. (2013). Türkçe ve sınıf öğretmenlerinin okuma güçlüğüne ilişkin bilgileri ve okuma güçlüğü olan öğrencileri belirleyebilme düzeyleri. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 1(1), 20-33.

- \*Doğuyurt, M. F. & Doğuyurt, S. B. (2016). Okuma güçlüğü çeken öğrencilerin okuma becerisinin geliştirilmesine yönelik bir çalışma: Bir eylem araştırması. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(14), 275-286.
- Duran, E. & Sezgin, B. (2012). Rehberli okuma yönteminin akıcı okumaya etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(3), 633-655.
- \*Duran, E. & Sezgin, B. (2012). Rehberli okuma yönteminin akıcı okumaya etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(3), 633-655.
- Duran, E. & Sezgin, B. (2012). Yankılayıcı okuma yönteminin akıcı okumaya etkisi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(2), 145-164.
- \*Duran, E. & Sezgin, B. (2012). Yankılayıcı okuma yönteminin akıcı okumaya etkisi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(2), 145-164.
- \*Ege, B. (2019). *Okuma güçlüğüünün giderilmesinde akıcı okuma stratejilerinin etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bayburt Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Bayburt.
- \*Ekiz, D., Erdoğan, T. & Uzuner, F. G. (2011). Okuma güçlüğü olan bir öğrencinin okuma becerisinin geliştirilmesine yönelik bir aksiyon araştırması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 111-131.
- Glesne, C. (2012). *Nitel araştırmaya giriş*. (Çev.Eds. A Ersoy & P. Yalçınoğlu). Ankara: Anı Yayıncılık.
- \*Gökbulut, Ö. D., Akçamete, G. & Güneşli, A. (2020). Birlikte öğretim uygulamalarının özel gereksinimli ilkökul öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine etkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(74), 879-894. doi:10.17755/esosder.592673
- \*Gül, M. (2019). *Okuma güçlüğü yaşayan ilkökul 4.sınıf öğrencisinin öğrenme stiline uygun zenginleştirilmiş öğretim yöntemleriyle okuma güçlüğüünün giderilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- \*Gürbüz, A. (2015). *Altı dakika yönteminin akıcı okumaya etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uşak Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Hoover, W. A. & Gough, P. B. (1990). The simple view of reading. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 2(2), 127-160. <https://doi.org/10.1007/BF00401799>
- İşler, N. K. & Şahin, A. E. (2016). Bir ilkökul 4. sınıf öğrencisinin okuma bozukluğu ve anlama güçlüğü: Bir durum çalışması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4(2), 174-186.
- \*İşler, N. K. & Şahin, A. E. (2016). Bir ilkökul 4. sınıf öğrencisinin okuma bozukluğu ve anlama güçlüğü: Bir durum çalışması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4(2), 174-186.
- Johnson, A. P. (2015). *Eylem araştırması el kitabı*. (Çev. Eds. Y. Uzuner & M. Özten Anay). (2. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- \*Kanık Uysal, P. & Akyol, H. (2019). Okuma güçlüğü ve giderilmesi: Bir eylem araştırması. *Eğitim ve Bilim*, 44(198), 17-35. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2019.8032>
- \*Karakaya, B. & Altuntaş, O. (2017). Disleksisi olan çocuklarda görsel algı becerilerinin, okuma becerileri üzerine etkisinin incelenmesi. *Ergoterapi ve Rehabilitasyon Dergisi*, 5(3), 161-168.
- \*Karasakaloğlu, N. & Saraçlı Çelik, S. (2018). Rehberle okuma yönteminin ilkökul öğrencilerinin dinlediğini anlama düzeyleriyle akıcı okuma becerilerine etkisi. *Turkish Studies-Educational Sciences*, 13(19), 1083-1100. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.14096>
- \*Kaşdemir, B. (2020). *Özel öğrenme güçlüğü olan bir öğrencinin okuduğunu anlama becerisinin tahmin-inceleme-özetleme örgütlenme- değerlendirme (TİÖD) okuduğunu*



- anlama stratejisi ile geliştirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Kodan, H. (2015). *Koro, tekrarlı ve yardımcı okuma yöntemlerinin zayıf okuyucuların okuma ve anlama becerileri üzerine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- \*Kodan, H. (2015). *Koro, tekrarlı ve yardımcı okuma yöntemlerinin zayıf okuyucuların okuma ve anlama becerileri üzerine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kodan, H. (2020). Okuma güçlüğüne ilişkin öğretmen görüşleri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(29), 204-222. DOI: 10.35675/befdergi.644534
- Kuruyer, H. G. (2014). *Zenginleştirilmiş okuma programının okuma güçlüğü olan öğrencilerin bilişsel süreç ve nöral yapılarına etkisi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- \*Küçükköy, M. E. (2020). *Effects of syllable segmentation on reading on children with reading difficulty: A helpful technique for poor readers*. Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Enformatik Enstitüsü, Ankara.
- Melekoğlu, M. A. (2010). Öğrenme güçlüğü, dikkat eksikliği/hiperaktivite bozukluğu, duygu/davranış bozukluğu. İ. H. Diken. (Ed.). *İlköğretimde kaynaştırma* (p.89-118). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2008). *Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi özel öğrenme güçlüğü destek eğitim programı*. Erişim Adresi: [https://orgm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2013\\_09/04010347\\_zelrenme%ldestekeitimprogram.pdf](https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2013_09/04010347_zelrenme%ldestekeitimprogram.pdf)
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2019). *Türkçe dersi öğretim programı* (İlkokul ve Ortaokul 1,2,3,4,5,6,7 ve 8. Sınıflar). Erişim Adresi: <https://mufredat.meb.gov.tr/Programlar.aspx>
- Oakhill, J., Cain, K. & Elroy, C. (2019). Reading comprehension and reading comprehension difficulties. D. A. Kilpatrick, R. M. Joshi & R. K. Wagner (Eds). *Reading Development and Difficulties* (p. 83-115). Springer, Cham.
- \*Okur, A. & Öztürk, D. (2018). Okuma becerisinin geliştirilmesinde grafiksel sembollerin kullanımına yönelik örnek olay çalışması. *AKRA Kültür Sanat ve Edebiyat Dergisi*, 235-251. <https://doi.org/10.31126/akrajournal.356872>
- \*Örs, E. (2019). Bir ilkokul dördüncü sınıf öğrencisinin okuma-yazma öğrenimi üzerine durum çalışması. *HAYEF: Journal of Education*, 16(1), 68-88. DOI: 10.26650/hayef.2019.18008
- \*Özdemir, O. (2013). *İlköğretim öğrencilerinin öğrenme stillerine göre okuma güçlüklerinin giderilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- \*Özkara, Y. (2010). Okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma düzeylerinin geliştirilmesine yönelik bir uygulama. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5, 109-119.
- Pas, J. P. (2009). *Reading difficulties and dyslexia*. Sage Publicationas.
- Peer, L. & Reid, G. (2003). *Introduction to dyslexia*. London: David Fulton Publishers.
- \*Peksoy, M. (2018). *Okuma güçlüğü çeken öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmede tekrarlı okuma tekniğinin kullanımı üzerine bir durum çalışması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Pollock, J., Waller, E. & Politt, R. (2004). *Day-to-day dyslexia in the classroom*. (2th Edition). RoutledgeFalmer.
- Reid, G. (2011). *Dyslexia*. (3th Edition). London: Continuum Publishing.

- Sağlam, Ö. (2019). *Tekrarlı ve yankılayıcı okuma yöntemlerinin 3. Sınıf öğrencilerinin okuma becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- \*Sağlam, Ö. (2019). *Tekrarlı ve yankılayıcı okuma yöntemlerinin 3. Sınıf öğrencilerinin okuma becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Samuels, S. J. (1979). The method of repeated readings. *The Reading Teacher*, 50(5), 376-381.
- \*Sert, C. (2019). *Okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma akıcılığının artırılmasında model okuma, tekrarlı okuma, hata düzeltme ve kendini izleme stratejisi sağaltım paketinin etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Sidekli, S. (2010). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuma ve anlama becerilerini geliştirme (Eylem araştırması)*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- \*Sidekli, S. (2010). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuma ve anlama becerilerini geliştirme (Eylem araştırması)*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- \*Sidekli, S. & Yangın, S. (2005). Okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma becerilerinin geliştirilmesine yönelik bir uygulama. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 0(11), 393 - 413.
- \*Sirem, Ö., Bağbaşı, G. N. & Baş, Ö. (2020). Okuma güçlüğüne yönelik bir uygulama: Fernald yönteminin kullanımı. *Tarih Okulu Dergisi (TOD)*, 13(XLV), 1209-1227. doi:10.29228/Joh42107
- Sirem, Ö. & Baş, Ö. (2021). Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin sınıftaki davranışlarının incelenmesi üzerine nitel bir araştırma. *Milli Eğitim Dergisi*, 50, (230), 645-662. DOI: 10.37669/milliegitim.699644
- \*Sözen, N. (2017). *Okuma güçlüğü olan öğrencilerin anlama becerilerinin geliştirilmesinde rehberli okuma yöntemi'nin etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü., Ankara.
- \*Şahin, F. & Çakır, R. (2018). Çoklu ortam materyallerinin okuma-yazma güçlüğü çeken öğrencilerin okuma-yazma becerileri üzerinde etkisi. *Öğretim Teknolojileri ve Öğretmen Eğitimi Dergisi*, 7(2), 75 - 90.
- \*Şahin, M. & Baştuğ, M. (2020). Okuma güçlüğüne gidermede nörolojik etki yönteminin rolü. *Academy Journal of Educational Sciences*, 4(2), 93-101. <http://dx.doi.org/10.31805/acjes.814139>.
- \*Şen, N. (2016). *Okuma güçlüğü çeken ortaokul öğrencilerinin okuma becerilerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü., İzmir.
- Shaywitz, S. E. & Shaywitz, B. A. (2004). Reading disability and the brain. *Educational Leadership*, 61(6), 6-11.
- \*Topalca, S. (2019). *Drama yönteminin dislekside sesbilgisel farkındalık becerisine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tracey, D. H. & Morrow, L. M. (2006). *Lenses on reading: An introduction to theories and models*. New York: The Guilford Press.
- \*Türkmenoğlu, M. (2016). *İlkokulda akran öğretimi aracılığıyla okuma güçlüğüne giderilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.

- \*Ulu, H. & Akyol, H. (2016). Okuma becerisinin gelişiminde tekrarlayıcı okuma ve GSOÖ stratejisinin etkisi. *Eurasian Journal of Educational Research*, 63, 225-242. <http://dx.doi.org/10.14689/ejer.2016.63.13>
- \*Urfalıoğlu Eroğlu, G. (2020). *Improving reading abilities in dyslexia with neurofeedback and multi-sensory learning*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Sabancı Üniversitesi, Mühendislik ve Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- \*Uzunkol, E. (2013). Akıcı okuma sürecinde karşılaşılan sorunların tespiti ve giderilmesine yönelik bir durum çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 70-83.
- Vacca, J. L., Vacca, R. T. Gove, M. K., Burkey, L. C., Lenhart, L. A. & Mckeon, C. A. (2015). *Reading & learning to read*. (9th Edition). Pearson Publication.
- Yaden, D. (1988). Understanding stories through repeated read-alouds: How many does it take?. *The Reading Teacher*, 41(6), 556-560.
- Yamaç, A. (2014). İlkokul dördüncü sınıf düzeyinde bir öğrencinin sesli okuma akıcılığını artırmaya yönelik bir uygulama. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(2), 631-644.
- \*Yamaç, A. (2014). İlkokul dördüncü sınıf düzeyinde bir öğrencinin sesli okuma akıcılığını artırmaya yönelik bir uygulama. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(2), 631-644.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (Genişletilmiş 9. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, M., Çoban Sural, Ü. & Boz, İ. (2019). Türkiye’de okuduğunu anlamayı geliştirmeye dönük ilkökuller düzeyindeki çalışmaların sistematik incelenmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(2), 1049-1086. <https://doi.org/10.17152/gefad.548457>
- \*Yılmaz, M. (2006). *İlköğretim 3. sınıf öğrencilerinin sesli okuma hatalarını düzeltmede ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede tekrarlı okuma yönteminin etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- \*Yılmaz, M. (2008). Kelime tekrar tekniğinin akıcı okuma becerilerini geliştirmeye etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 323-350.
- \*Yılmaz, M. & Kadan, Ö. F. (2019). Okuma güçlüklerini gidermede eşli okuma yönteminin etkisine yönelik bir eylem araştırması. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 231-244. DOI: 10.14686/buefad.432501
- Yurdakal, İ. H. & Susar Kırmızı, F. (2019). İlkokullarda okuma güçlüğüne sağaltmaya yönelik kullanılan öğretimsel düzenlemelere ilişkin öğretmen görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27 (2), 853-867. DOI: 10.24106/kefdergi.2893
- \*Yüksel, A. (2010). Okuma güçlüğü çeken öğrencilerin okuma becerisinin geliştirilmesine yönelik bir çalışma: Bir eylem araştırması. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 3(1), 124-134.



*Araştırma Makalesi*

## Okuma Güçlüğü Olan Öğrencilerin Okuma Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Çalışmalardaki Eğilimler\*

Zuhal Çeliktürk Sezgin\*\*

Akın Bilgin\*\*\*

### MAKALE BİLGİSİ

Geliş 18.01.2021  
Düzeltilme 26.03.2021  
Kabul 10.10.2021  
Doi:10.31464/jlere.864056

#### Anahtar kelimeler:

Öğrenme güçlüğü  
Okuma güçlüğü  
Disleksi  
Betimsel analiz

### ÖZET

Okuma güçlüğü, bireyin zeka düzeyi ve fiziksel özellikleri ile orantılı biçimde okuma başarısı gösterememesi olarak tanımlanabilir. Bu durum okuma güçlüğü olarak bilinmektedir. Alanyazında okuma yetersizliği olan öğrencilerin okuma güçlüklerini gidermeye yönelik pek çok çalışma bulunmaktadır. Okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmeye yönelik Türkiye’de yapılan çalışmaların eğilimlerini belirlemeyi amaçlayan bu araştırma nitel araştırma yaklaşımına uygun olarak yürütülmüştür. Araştırmanın verileri nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yoluyla toplanmış ve betimsel analiz tekniği ile çözümlenmiştir. Araştırma kapsamında Dergipark Akademik, EBSCOhost, Google Akademik ve YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanları taranmış ve belirlenen ölçütleri karşılayan 53 çalışmaya ulaşılmıştır. Belirlenen çalışmalar, alt problemlere dayalı olarak geliştirilen veri işleme şablonuna işlenmiştir. Araştırma sonucunda, çalışmaların 2019 ve 2020 yıllarında fazlalaştığı, çoğunluğunun makalelerden oluştuğu, araştırma modeli olarak daha çok eylem araştırmasının tercih edildiği, çalışmaların ilkökul 3 ve 4. sınıf düzeyinde yoğunlaştığı, uygulamaların büyük çoğunluğunun tek katılımcı ile gerçekleştirildiği, uygulama süresinin sıklıkla 26-50 ders saati aralığında olduğu, okuma becerilerini geliştirmek için tekrarlı okuma ve eko okuma yöntemlerinin daha çok tercih edildiği, okuma becerilerinin değerlendirilmesinde ise “Yanlız Analiz Envanteri”nin sıklıkla kullanıldığı görülmüştür.

\*Bu çalışma EJERCongress 2020’de (VIIth International Eurasian Educational Research Congress, Eskişehir/Türkiye) sunulan sözlü bildirinin genişletilmiş halidir.

\*\*Dr. Öğr. Üyesi, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7015-8426>, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, [zuhalcelikturk@mehmetakif.edu.tr](mailto:zuhalcelikturk@mehmetakif.edu.tr)

\*\*\*Sınıf Öğretmeni, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2733-0395>, Milli Eğitim Bakanlığı, [akinbilgin@live.com](mailto:akinbilgin@live.com)

## Giriş

Yeterli zekâ ve uygun öğrenme ortamına rağmen bazı öğrenciler ileriki sınıflarda bile konuşma, okuma, yazma, matematik gibi temel beceri alanlarında zorluklar yaşayabilmektedir. Yaşanılan bu zorluklar “özel öğrenme güçlüğü” olarak bilinmektedir. Millî Eğitim Bakanlığı (MEB, 2008: 3) özel öğrenme güçlüğü olan bireyi; örgün eğitim programında yeterli zekâ düzeyine rağmen dili yazılı ya da sözlü olarak anlama ve kullanabilmede, dikkati yoğunlaştırmada, matematikte, akıl yürütmede, motor ve organizasyon becerilerinde olumsuzluklar yaşayan ve bu nedenlerden dolayı yaşlılarına göre düşük akademik başarı gösteren birey olarak tanımlamıştır. Öğrenme güçlüğü olan birey için tipik bir kavramdan bahsetmek mümkün değildir. Bu öğrencilerin her biri akademik, sosyal ya da davranışsal özellikler açısından da birbirinden farklı özelliklere sahiptir. Öğrencilerin bazıları sadece bir alanda güçlük yaşarken, bazıları birden çok alanda güçlük yaşayabilirler (Gargiulo, 2003, Pierangelo ve Giuliani, 2006; akt. Melekoğlu, 2010, s.92). Son yıllarda öğrenme güçlüğü olan çocukların sayısı önemli ölçüde artmıştır. Bunun nedenlerinden birisi olarak, insanların bu sorunlar hakkında daha fazla farkındalık sahibi olması düşünülmektedir (Pollock vd., 2004: 1).

## Alanyazın taraması

Okuma sürecine ilişkin beceriler; kelimenin kodunu çözme, kelime okuma/tanıma, akıcı okuma, okuduğunu anlama boyutlarında ele alınmaktadır (Bender, 2012: 183). Bu beceriler içerisinde oluşabilecek herhangi bir sorun öğrenme güçlükleri içerisinde “okuma güçlüğü” olarak bilinmektedir. Kuruyer (2014: 12-13) bazı öğrencilerin, herhangi bir zeka eksikliği, görme-ışitme yetersizliği, dikkat eksiliği ve hiperaktivite bozukluğu (DEHB) olmamasına rağmen, yaşlılarına göre okuma becerisi konusunda aynı performansı sergileyemediklerini, bu yaşadıkları zorlukların da okuma güçlüğü olarak adlandırılabilceğini belirtmiştir. Bir çocuğun okuma ile ilgili yaşadıkları zorluklar belirli öğretimsel ihtiyaçların olduğunun kabul edildiği ilk noktadır (Pollock vd., 2004: 52). Çünkü okuma güçlükleri dile yansır, bu durumda dil sistemi içerisindeki bir eksikliğe işaret eder (Shaywitz & Shaywitz, 2004). Bu bağlamda, okuma ile ilgili yaşanan zorlukların dil sorunları ile birlikte pekçok alandaki akademik zorluklara yansıtacağı söylenebilir.

Basit Okuma Modeli'ne (The Simple View of Reading) göre, iyi bir okuma için kod çözme ve anlama gereklidir (Hoover & Gough, 1990). Çocuklar okumaya başladıklarında, kelime okuma konusuna yenisirler ve kod çözme becerisini hızla kazanma konusunda farklılık göstermektedirler. Başlangıçta, çocukların kelimelerin kodunu çözme konusundaki yetkinlikleri, okuduğunu anlama ile neredeyse aynıdır. Zaman içerisinde çocuklar kelimelerin kodunu çözme konusunda yetkin hale geldikçe anlama daha önemli hale gelecektir (Oakhill, Cain & Elbro, 2019: 84). Belirli anlama sorunu olan çocuklar kelime okumada iyi olsalar bile, genellikle zayıf anlayıcılar olarak bilinir. Bu tür sorunları olan çocuklar genellikle ilkokulun 3. ve 4. sınıfından önce fark edilirler. İyi okuyucular ise, kelime okuma ve anlamada çok zorlanmayan okuyuculardır (Oakhill, Cain & Elbro, 2019: 84-85). Bazı çocuklar kültürel açıdan dezavantajlı bir ortamda oldukları için okumadan yoksun kalabilmektedir ya da ıııtme, görme gibi duyuşsal sorunlar okuma sorunlarına neden olabilmektedir. Okuma sorunlarının temelinde sadece zihinsel işlevler yer almayabilir. Bu

gibi çocuklar, okuryazar bir ortama maruz kaldıktan bir süre sonra okuma güçlüklerinin üstesinden gelebilirler (Pas, 2009: 9).

Okuma güçlüğü denince alanyazında karşımıza çıkan bir diğer kavram disleksidir. Disleksi, genellikle zayıf okuma yeteneği için kullanılan bir terimdir. Çok özel bir okuma güçlüğünü tanımlamak için kullanılmaktadır (Pas, 2009: 3). Disleksi, beyin ve merkezi sinir sisteminde algısal sorunlara bağlı olarak harflerin ve kelimelerin algılanmasında yaşanan sorunları ifade etmek için kullanılır ve bu sorunların okuma güçlüklerine yol açtığı varsayılmaktadır (Bender, 2012: 183). Türkçe alanyazındaki konu ile ilgili araştırmalara bakıldığında, “okuma güçlüğü” ve “disleksi” kavramlarının birlikte ya da birbirilerinin yerine kullanıldığı görülmüştür. Bu yüzden okuma güçlükleri kapsamında disleksiye ve özelliklerini de açıklamakta yarar vardır.

Disleksinin ne olduğu ve neden kaynaklandığına ilişkin çok farklı görüş bulunmaktadır. Disleksiye ilişkin en yaygın kabul edilen görüş; okuma ve heceleme ile ilgili zorluklarla ilgilidir. Aslında bu zorluklar dışarıdan kolaylıkla gözlenebilen özelliklerdir ve ancak okumaya başlama ile birlikte sergilenmektedir. Yine, her okuma ve heceleme zorluğu disleksi olarak kabul edilemez. Disleksi olarak kabul edilebilmesi için; okuma, konuşma, yazma, zihin, koordinasyon, organizasyonel güçlükler, bilgi işleme, fonolojik zorluklar, görsel zorluklar, tutarsızlıklar gibi ana özelliklerin olması gerekmektedir (Peer ve Reid, 2003: 9-13). Ancak bu noktada dislektik bir çocuğun, fizyolojik (kulak, gözler, IQ) bir sorununun olmadığından emin olmak her zaman önemlidir (Pollock vd., 2004: 52). Stanovich’in ortaya attığı “Fonolojik-Temel Değişken Farklılık Model”de (Phonological-Core Variable Difference Model)” (1988) normal ve zayıf okuyucular arasındaki en önemli farkın bilişsel fonksiyonlardaki ses bilimsel alandan kaynaklandığını iddia etmiştir (Tracey ve Morrow, 2006: 155).

Disleksinin tanınması, anlaşılması ve uygun öğrenme yaklaşımlarının belirlenmesi birçok hükümet raporunda çokça gündeme gelmiş bir konudur. Ancak disleksi hakkında çok bilgi ve kaynak olmasına rağmen, bu bilgi ve kaynaklardaki artış, öğretmenleri ve ebeveynleri her zaman hem fikir olunabilecek bir noktadan uzaklaştırmakta ve bazı kafa karışıklıklarına neden olmaktadır (Reid, 2011: 4). Okuma güçlüğü/disleksi kavramları son yıllarda eskiye oranla daha sık gündeme gelmektedir. Ancak okuma güçlüğü olan öğrencilere teşhisin ve tanının nasıl konulacağı ve bireyselleştirilmiş öğretim programının nasıl uygulanacağına ilişkin yeterli bilgi bulunmamaktadır (Çeliktürk Sezgin ve Akyol, 2015: 7). Okuma problemlerinde erken müdahalenin önemi açıkça tespit edilmiştir (Christo vd., 2009: 3). Bu bağlamda, yapılan alanyazın taraması sonunda konuya ilişkin pek çok araştırmaya ulaşılmıştır. Alandaki konuya özgü bu tür çalışmaları toplamanın ve bu çalışmaların birleşiminin yapılması ve yorumlanması, gelecekte gerçekleştirilecek çalışmalara araştırma, uygulama ve politikalar bakımında yön verme ve öneriler sunma bakımından katkılar sağlayacaktır (Davies, 2000; akt. Yıldız vd., 2019: 1052).

Türkiye’de yapılmış okuma güçlüğüne ilişkin araştırmalar; okuma güçlüğünün teşhis/nedenleri, tanınmasına/değerlendirilmesine ilişkin araştırmalar (Balcı, 2017; Bingöl, 2003), okuma güçlüğünün giderilmesine ve okuma becerilerinin geliştirilmesine yönelik araştırmalar (Akyol ve Ketenoğlu Kayabaşı, 2018; Çeliktürk Sezgin ve Akyol, 2015; Deniz ve Aslan, 2020; Dinç, 2017; Duran ve Sezgin, 2012; İşler ve Şahin, 2016; Kodan,

2015; Sağlam, 2019; Sidekli, 2010; Yamaç, 2014) ve okuma güçlüğüne ilişkin öğretmen araştırmaları (Balcı, 2019; Doğan, 2013; Kodan, 2020; Sirem ve Baş, 2021; Yurdakal ve Susar Kırmızı, 2019) temaları altında gruplanabilir.

Bu araştırmada, okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmek amacıyla yapılan çalışmalar ele alınmıştır. Alanyazında Türkiye’de okuma güçlüğüne gidilmesi için pek çok müdahaleli araştırmanın olduğu ve bu araştırmalarda farklı yöntem ve uygulamaların kullanıldığı, bu çalışmalarda katılımcı sayısının ve uygulama sürelerinin farklılaştığı görülmektedir. Bu çalışmanın amacı; okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmeye yönelik Türkiye’de yapılan çalışmaların eğilimlerini incelemektir. Böylelikle okuma güçlüğü olan öğrencilerin, okuma problemlerini gidermede, Türkiye’deki çalışmaların genel görünümünün ortaya çıkartılması hedeflenmiştir. Buna ek olarak, alanın uygulayıcısı olan sınıf ve Türkçe öğretmenlerine, okuma güçlüğü olan öğrencilerine yönelik olarak, sınıf ortamında uygulayabilecekleri eğitim-öğretim uygulamaları, materyaller, ölçme araçları gibi konularda fikir vereceği düşünülmektedir. Bu bağlamda, araştırmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır. Okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmek amacıyla yapılan;

1. Çalışmaların yıllara göre dağılımı nedir?
2. Çalışmaların yayın türleri nedir?
3. Çalışmaların modelleri nedir?
4. Çalışmaların katılımcılarının sınıf düzeyi nedir?
5. Çalışmaların katılımcı sayısı nedir?
6. Çalışmaların uygulama süresi nedir?
7. Çalışmaların okuma yöntem ve teknikleri nedir?
8. Çalışmaların ölçme araçları nedir?

## **Yöntem**

### **Araştırmanın modeli ve yayın etiği**

Okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmeye yönelik Türkiye’de yapılan çalışmaların eğilimlerini belirlemeye amaçlayan bu çalışma nitel araştırma yaklaşımına dayalı olarak yürütülmüştür. Veriler nitel araştırma yaklaşımlarından doküman incelemesi yöntemine dayalı olarak elde edilmiştir. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen konu ya da olayların yer aldığı yazılı materyallerin incelenmesine dayalı bir veri toplama yöntemidir (Yıldırım ve Şimsek, 2013: 217). “Okuma Güçlüğü Olan Öğrencilerin Okuma Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Çalışmaların Eğilimleri” başlıklı bu çalışma literatür taramaya dayalı bir araştırma makalesidir. Bu tür bir çalışma için etik kurul raporu gerekli değildir.

### **Veri kaynağı**

Araştırmanın verileri; “Dergipark Akademik”, “EBSCOhost”, “Google Akademik” ve “YÖK Ulusal Tez Merkezi” veri tabanlarındaki okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma

becerilerini geliştirmeye dönük yapılan araştırmalardır (tez, makale). Araştırma kapsamında belirlenen “okuma güçlüğü”, “disleksi” ve “dislektik” anahtar sözcükleri dikkate alınarak veri tabanlarından taramalar yapılmıştır.

### **Verilerin toplanması**

Araştırma kapsamında belirlenen veri tabanlarından alanyazın taraması yapılmıştır. Belirlenmiş veri tabanlarından yapılacak taramalar için son tarih 02 Ocak 2021 olarak kararlaştırılmıştır. Yapılan taraması sonucu bir veri havuzu elde edilmiştir. Elde edilen veri havuzundan incelemek üzere seçilecek çalışmaların belirlenmesinde bazı ilksel ölçütler getirilmiştir. Bunlar;

- Okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmeye yönelik bir çalışma olma
- Aynı çalışmanın farklı yerlerde türetilmemiş-yayımlanmamış olması. Eğer aynı çalışma hem araştırma makalesi hem de tez olarak yayımlanmışsa, birincil kaynağın yani tez halini araştırmaya dahil etme.

Dahil etme için diğer ölçütler şunlardır:

- Türkiye’de yapılan çalışmalar.
- Okuma güçlüğü olan öğrencilere yönelik çalışmalar
- Okuma güçlüklerini gidermeye yönelik müdahaleli araştırmalar.
- İlköğretim düzeyinde olan çalışmalar (1.-8. sınıflar)
- Anadili Türkçe olan öğrencilerin okuma güçlüklerine gidermeye yönelik çalışmalar.

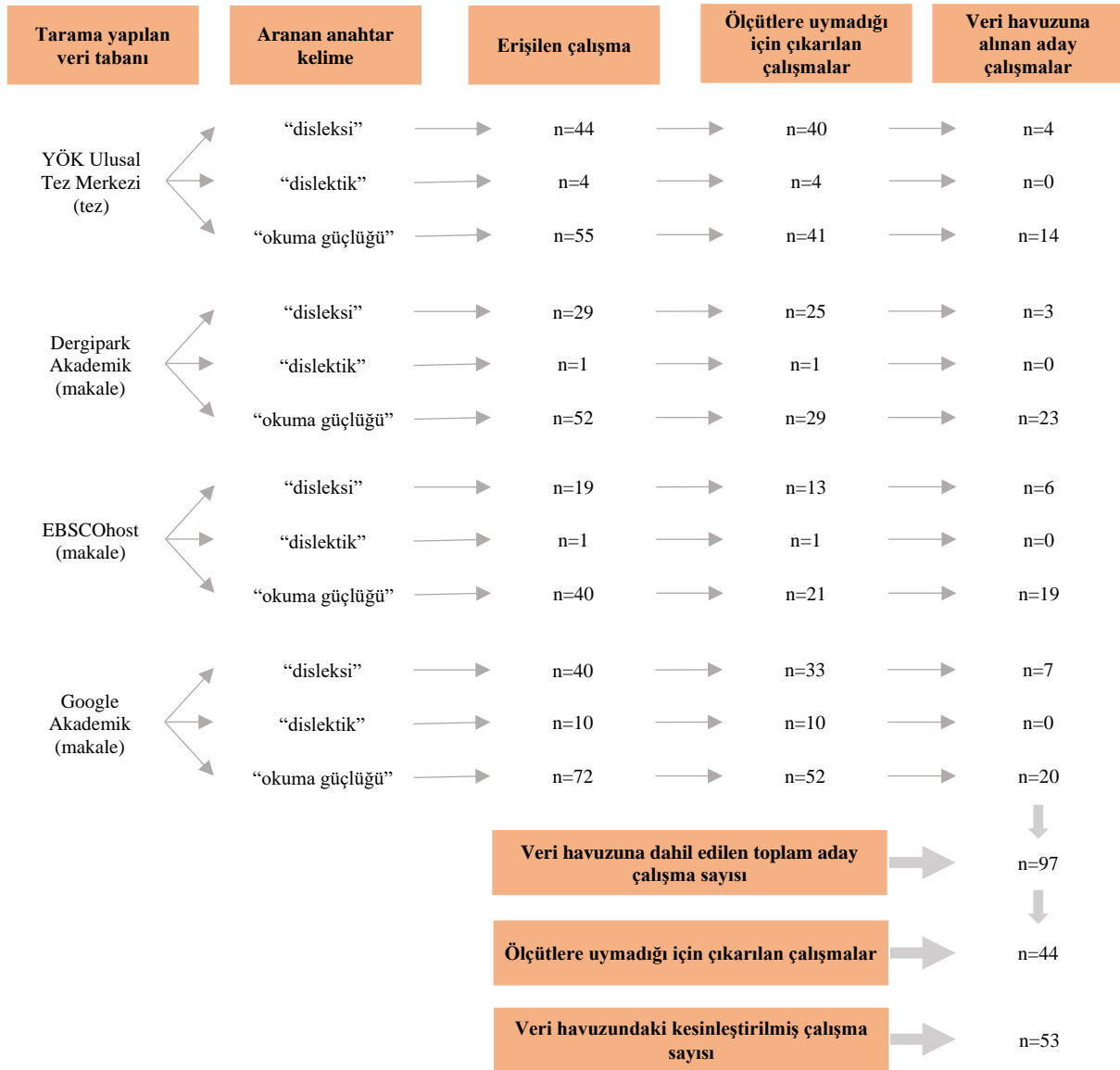
Hariç tutma ölçütleri:

- Yurt dışında yapılan çalışmalar.
- Okul temelli olmayan çalışmalar.
- Okuma güçlüğüne teşhis ve tanılamaya yönelik çalışmalar.
- Okuma güçlüğü ve disleksiye ilişkin kuramsal çalışmalar.

Veri havuzunun oluşturulması ve getirilen ölçütlere göre araştırma kapsamında incelenecek çalışmaların belirlenmesi için yürütülen veri toplama süreci Şekil 1’de özetlenmiştir.



Şekil 1. Çalışma Seçim Sürecine Yönelik İzlenen Yol



Şekil 1 incelendiğinde, araştırmanın başında toplam 367 çalışmaya erişilmiştir. Veri havuzuna dahil edilen toplam aday çalışma sayısı ise 97’dir. Daha sonra ölçütlere uymadığı için 44 çalışma çıkartılmıştır. Tüm bu işlemlerin sonunda veri havuzundaki kesinleştirilmiş çalışma sayısı 53 olarak (18 tez, 35 makale) belirlenmiştir.

### Verilerin çözümlenmesi

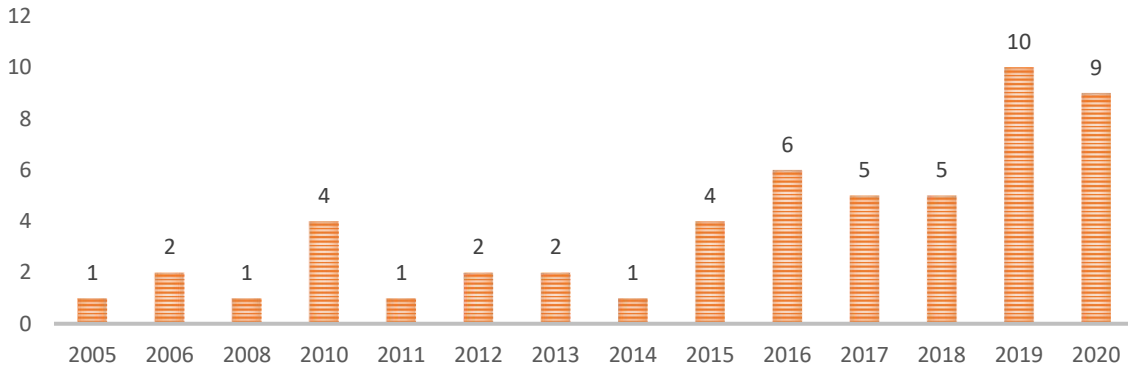
Bu araştırmanın verileri betimsel analiz tekniği kullanılarak çözümlenmiştir. Betimsel analizde veriler önceden belirlenmiş temalara göre düzenlenmekte ve yorumlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 256). Verilerin çözümlenmesi amacıyla, alt problemlere dayalı olarak kategorilerden oluşan bir veri işleme şablonu oluşturulmuştur. Burada; çalışmaların yılı, yayın türü, araştırma modelleri, katılımcıların sınıf düzeyi, katılımcı sayısı, uygulama süresi, okuma yöntem ve tekniklere ve kullanılan ölçme araçlarına ilişkin bilgiler yer almaktadır.

Verilerin çözümlenmesi aşamasında, iki araştırmacı da birbirinden bağımsız olarak veri işleme şablonuna araştırmada incelenen çalışmaları işlemişlerdir. Daha sonra, araştırmacılar alt başlıklar ve içerikler arasındaki benzerlik ve farklılıkları karşılaştırmışlar. Yapılan karşılaştırmanın sonunda ise, fikir ayrılığı olan veriler yeniden gözden geçirilmiş ve fikir birliği sağlanmaya çalışılmıştır. Böylece araştırmanın güvenilirliği artırılmaya çalışılmıştır.

### Bulgular

Bu araştırmanın bulguları, araştırmada ele alınan alt problemlere dayalı olarak incelenmiştir. Araştırmanın birinci alt problemi çalışmaların “Yıllara göre dağılımı nasıldır?” olarak belirlenmiştir. Bu kapsamda incelenen çalışmaların dağılımı Şekil 2’de gösterilmiştir.

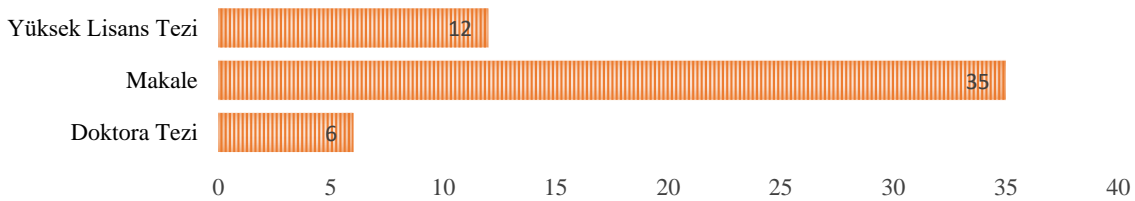
**Şekil 2.** İncelenen Çalışmaların Uygulama Yapılan Yıllara Göre Dağılımı



Şekil 2’deki grafik incelendiğinde, 2005 yılında bir (%1,88), 2006 yılında iki (%3,77), 2008 yılında bir (%1,88), 2010 yılında dört (%7,54), 2011 yılında bir (%1,88), 2012 yılında iki (%3,77), 2013 yılında iki (%3,77), 2014 yılında iki (%3,77), 2015 yılında dört (%7,54), 2016 yılında altı (%11,32), 2017 yılında beş (%9,43), 2018 yılında beş (%9,43), 2019 yılında 10 (%18,86) ve 2020 yılında dokuz (%16,98) çalışmanın olduğu anlaşılmaktadır. Konuyla ilgili yapılan çalışmaların sayısının son yıllarda arttığı görülmüştür.

Araştırmanın ikinci alt problemi araştırmaların “Çalışma türleri nelerdir?” olarak belirlenmiştir. Bu kapsamda incelenen çalışmaların dağılımı Şekil 3’te gösterilmiştir.

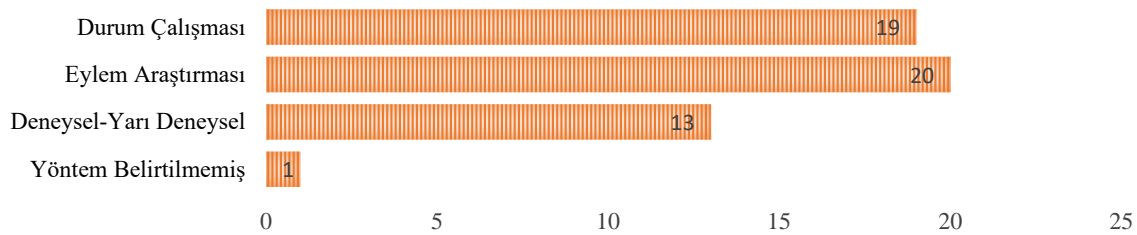
**Şekil 3.** İncelenen Çalışmaların Yayın Türüne Göre Dağılımı



Şekil 3 görüldüğü üzere, çalışmaların 12’si yüksek lisans (%22,64), 6’sı doktora tezi (%11,32), 35’i ise makalelerden (%66,04) oluşmaktadır. Çalışmaların büyük çoğunluğunun makale türünde olduğu belirlenmiştir.

Araştırmanın üçüncü alt problemi çalışmaların “*Araştırma modelleri nelerdir?*” olarak belirlenmiştir. Bu kapsamda incelenen çalışmaların dağılımı Şekil 4’te gösterilmiştir.

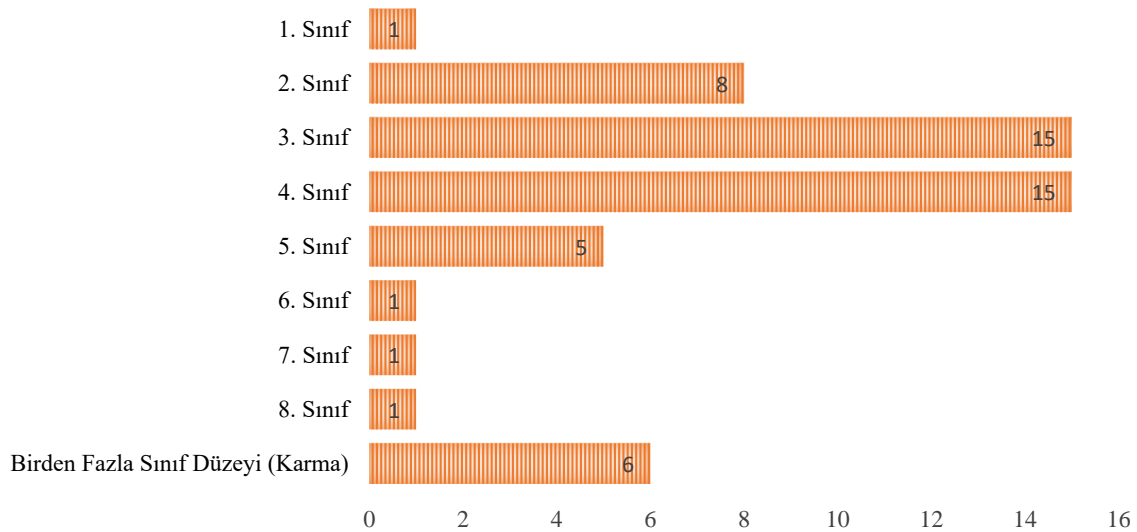
**Şekil 4.** İncelenen Çalışmaların Araştırma Modellerine Göre Dağılımı



Şekil 4 incelendiğinde, araştırma modeli bakımından çalışmaların 19’unda durum çalışması (%35,84), 20’sinde eylem araştırması (%37,73) ve 13’ünde ise deneysel yönteminin (%24,52) kullanıldığı görülmektedir. Bir yayında ise yöntem belirtilmemiştir. Çalışmalarda daha çok eylem araştırmasının kullanıldığı görülmektedir.

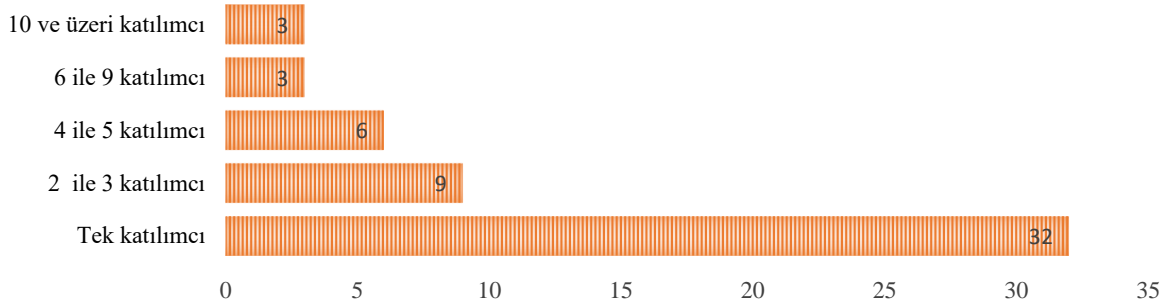
Araştırmanın dördüncü alt problemi çalışmaların “*Katılımcılarının sınıf düzeyi nedir?*” olarak belirlenmiştir. Bu kapsamda incelenen çalışmaların dağılımı Şekil 5’te gösterilmiştir.

**Şekil 5.** İncelenen Çalışmalardaki Katılımcıların Sınıf Düzeyine Göre Dağılımı



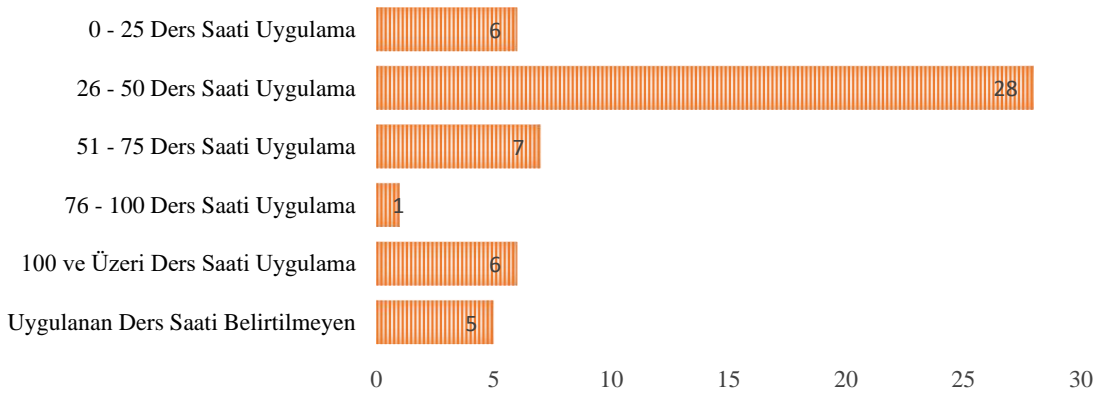
Şekil 5’te görüldüğü üzere, okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmeye yönelik çalışmaların birinci sınıf düzeyinde 1 (%1,88), ikinci sınıf düzeyinde 8 (%15,09), üçüncü sınıf düzeyinde 15 (%28,3), dördüncü sınıf düzeyinde 15 (%28,3) ve beşinci sınıf düzeyinde 5 (%9,43), altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf düzeylerinde 1’er (%1,88) yapıldığı anlaşılmaktadır. Yayınların 6 tanesi ise birden fazla sınıf düzeyinde gerçekleştirilmiştir (%11,32). Çalışmaların, daha çok 3 ve 4. Sınıf düzeyinde yapıldığı anlaşılmaktadır.

Araştırmanın beşinci alt problemi çalışmaların “*Katılımcı sayısı nedir?*” olarak belirlenmiştir. Bu kapsamda incelenen çalışmaların dağılımı Şekil 6’da gösterilmiştir.

**Şekil 6.** İncelenen Çalışmaların Katılımcı Sayısına Göre Dağılımı

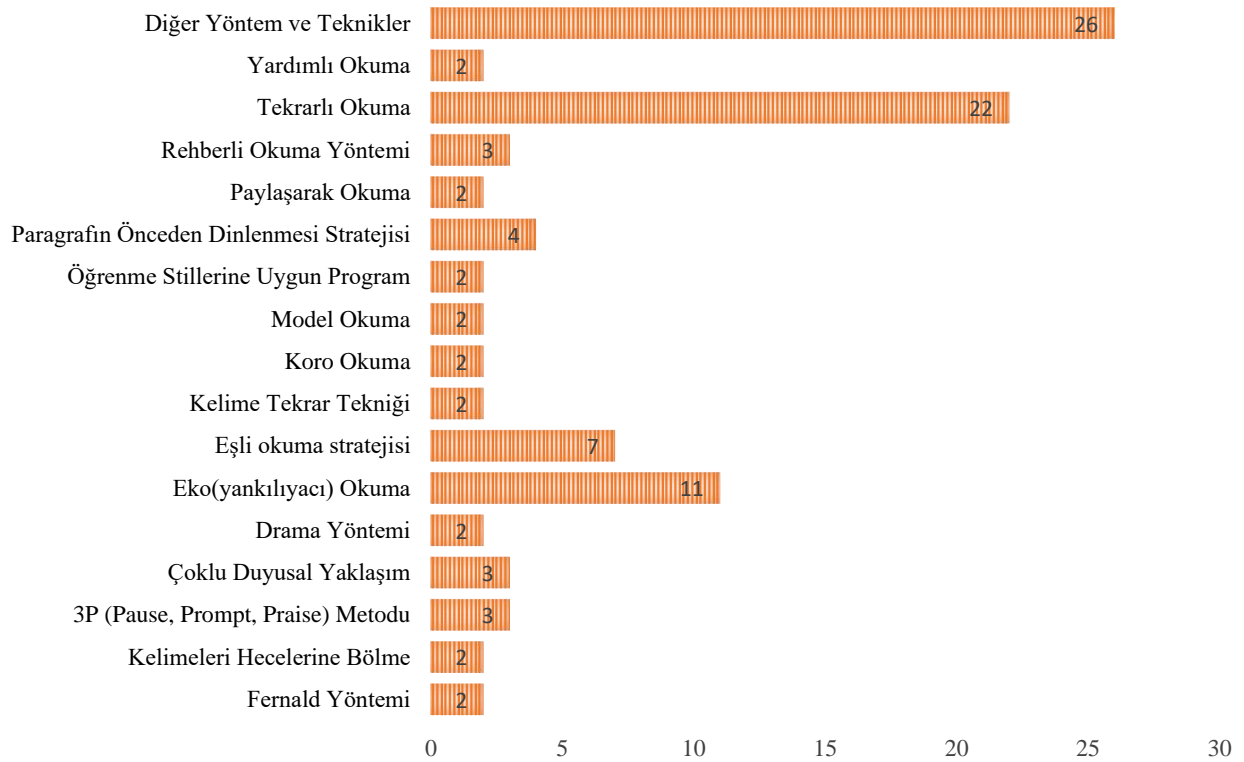
Şekil 6 incelendiğinde, tek katılımcı ile 32 (%60,37), iki ile üç katılımcı ile 9 (%16,98), dört ile beş katılımcı ile 6 (%11,32), altı ile dokuz arası katılımcı ile 3 (%5,66), on ve üzeri katılımcı ile 3 (%5,66) çalışmanın yapıldığı anlaşılmaktadır. Çalışmaların büyük bir kısmının tek katılımcı ile yapıldığı belirlenmiştir.

Araştırmanın altıncı alt problemi çalışmaların “*Uygulama süresi ne kadardır?*” olarak belirlenmiştir. Bu kapsamda incelenen çalışmaların dağılımı Şekil 7’de gösterilmiştir.

**Şekil 7.** İncelenen Çalışmaların Uygulama Süresine Göre Dağılımı

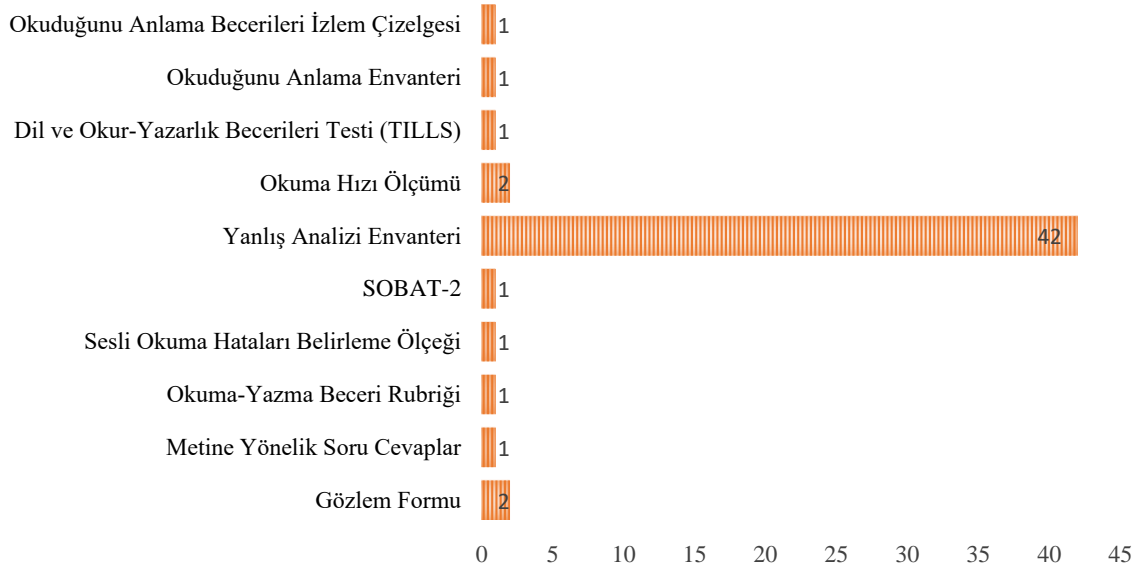
Şekil 7’de görüldüğü üzere, 0-25 ders saati aralığında 6 (%11,32), 26-50 ders saati aralığında 28 (%52,83), 51-75 ders saati aralığında 7 (%13,2), 76-100 ders saati aralığında 1 (%1,88), 100 ve üzeri ders saati aralığında 6 (%11,32) uygulamanın gerçekleştiği görülmektedir. Ayrıca çalışmaların 5’inde (%9,43) yapılan uygulamalar ders saati olarak belirtilmemiştir. Ders saati belirtilmeyen araştırmalarda 12 hafta (2 yayında), 17 hafta, 5 hafta, 7 hafta şeklinde bilgiler mevcuttur. Çalışmaların büyük bir kısmının uygulama süresinin 26-50 ders saati arasında olduğu anlaşılmıştır.

Araştırmanın yedinci alt problemi çalışmaların “*Kullanılan okuma yöntem ve teknikleri nelerdir?*” olarak belirlenmiştir. Bu kapsamda incelenen çalışmaların dağılımı Şekil 8’de gösterilmiştir.

**Şekil 8.** İncelenen Çalışmalarda Kullanılan Okuma Yöntem ve Tekniklerine Göre Dağılımı

Şekil 8 incelendiğinde, Fernald yönteminin 2 (%2,06), kelimeleri hecelerine bölmenin 2 (%2,06), 3P metodunun 3 (%3,09), çoklu duyusal yaklaşımın 3 (%3,09), drama yönteminin 2 (%2,06), eko (yankılayıcı) okumanın 11 (%11,34), eşli okuma stratejisinin 7 (%7,21), kelime tekrar tekniğinin 2 (%2,06), koro okumanın 2 (%2,06), model okumanın 2 (%2,06), öğrenme stillerine uygun programın 2 (%2,06), paragrafın önceden dinlenmesi stratejisinin 4 (%4,12), paylaşarak okumanın 2 (%2,06), rehberli okumanın 3 (%3,09), tekrarlı okumanın 22 (%22,68), yardımcı okumanın 2 (%2,06) çalışmada kullanıldığı görülmüştür. Ayrıca; belirtilenler dışında, 26 farklı yöntem ve tekniğin (%26,8) incelenen araştırmalarda kullanıldığı görülmüştür. Bu 26 yöntem ve teknik içerisinde maksimum frekans sayısı birdir ve şekil üzerinde tek tek yazılmasının çok uzun olması nedeniyle de hepsi bir arada verilmiştir. Çalışmalarda, tekrarlı okuma ve eko okuma yöntemlerinin daha çok kullanıldığı görülmüştür.

Araştırmanın sekizinci alt problemi çalışmaların “Ölçme araçları nelerdir?” olarak belirlenmiştir. Bu kapsamda incelenen çalışmaların dağılımı Şekil 9’da gösterilmiştir.

**Şekil 9.** İncelenen Çalışmaların Ölçme Araçlarına Göre Dağılımı

Şekil 9’da görüldüğü üzere, okuma becerilerindeki gelişimin ölçülmesi için gözlem formu 2 (%3,77), Metne Yönelik Soru Cevaplar 1 (%1,88), Okuma-Yazma Beceri Rubriği 1 (%1,88), Sesli Okuma Hatalarını Belirleme Ölçeği 1 (%1,88), Sesli Okuma Becerisi ve Okuduğunu Anlama Testi (SOBAT-2) 1 (%1,88), Yanlış Analiz Envanteri 42 (%79,24), Okuma Hızı Ölçümü 2 (%3,77), Dil ve Okur-Yazarlık Becerileri Testi (TILLS) 1 (%1,88), Okuduğunu Anlama Envanteri 1 (%1,88) ve Okuduğunu Anlama Becerileri İzlem Çizelgesi 1 (%1,88) çalışmada kullanılmıştır. Çalışmalarda sıklıkla “Yanlış Analiz Envanteri”nin tercih edildiği belirlenmiştir.

### Tartışma

Bu çalışmanın amacı; okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmeye yönelik Türkiye’de yapılan çalışmaların eğilimlerini incelemektir. Böylelikle konuya ilişkin genel görünümün ve öne çıkan yayın türleri/araştırma modelleri/katılımcılar/uygulama süreleri/okuma yöntemleri/ölçme araçlarının bütüncül bir bakış açısı ele alınacağı düşünülmektedir. Yapılan incelemenin sonucunda 53 çalışma (18 tez, 35 makale) araştırmaya dahil edilmiştir.

Çalışma sonunda, araştırmaların yıllara göre dağılımına bakıldığında; özellikle 2019 ve 2020 yıllarında araştırmaların sayısında artış olduğu görülmüştür. Bu bulguya ek olarak, konuya ilişkin yapılan ilk çalışmanın 2005 yılında olduğu belirlenmiştir. Türkiye’de, 2004-2005 eğitim-öğretim yılından sonra yapılandırmacı eğitim yaklaşımına geçilmiş ve bununla birlikte; birinci sınıflarda ilkokuma yazma öğretiminde ses temelli cümle yöntemi kullanılmaya başlamıştır. Ses temelli cümle yöntemine göre; ilkokuma ve yazma öğretimine seslerle başlanmakta, birkaç ses verildikten sonra, seslerden hecelere, hecelerden kelimelere, kelimelerden cümlelere ulaşılacak şekilde bir öğretim yapılmaktadır (Akyol, 2006: 86). Okumayı öğrenmede ayırt edici zorluklar yaşayan öğrenciler için, öğretmenler ses birimi temelli öğretimi esas almalıdır. Ses birimi becerilerinin aşamalarına, öğretim için az sayıda beceri belirlenmesine, becerilerin ayrı ayrı ele alınmasına ve fonem sesleri kullanılması gibi

ses birimin genel ilkelerine dikkat etmelidir (Bender, 2012: 186). Bu anlamda, Türkiye’de uygulanan ilkokuma yazma öğretim yaklaşımı okuma güçlüklerinin de giderilmesinde uygun bir yaklaşım olduğunu söylenebilir.

İncelenen çalışmaların yayın türlerine göre dağılımı incelendiğinde, 6 doktora tezi, 12 yüksek lisans tezi ve 35 makale türünde yayın belirlenmiştir. Bu verilerden hareketle en çok çalışmanın makale türünde olduğu anlaşılmaktadır. Bu durum, Türkiye’de okuma güçlüğüne yönelik çalışmalarda; lisansüstü çalışmalara göre, makalelere daha çok yönelim olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Araştırma sonunda, çalışmalarda en çok eylem araştırması yönteminin kullanıldığı anlaşılmıştır. Bu bulgu, okuma güçlüğüne gidermeye yönelik çalışmalarda nitel araştırma yöntemlerinin tercih edildiğini ortaya koymaktadır. Eylem araştırması özellikle eğitim alanında uygulamayı geliştirmek amacıyla, son yıllarda yeniden popülerleşen bir yöntemdir (Glesne, 2012: 32). Eylem araştırması, kuram ile uygulama arasındaki boşluğu doldurmanın yanında, öğretmenlerin yetkinliğini kolaylaştırma ve öğretmenlere gelişme ve deneyim oluşturma noktasında fırsatlar yaratmaktadır (Johnson, 2015: 23). Bu bağlamda, okuma güçlüklerinin giderilebilmesi için yapılacak araştırmalarda eylem araştırmasının uygun bir yöntem olduğu söylenebilir.

Araştırmada, incelenen çalışmalardaki örneklem alınan sınıf düzeyinin daha çok 3. ve 4. sınıflarda olduğu görülmüştür. İlkokul birinci sınıf ilkokuma ve yazmanın öğrenildiği dönemdir ve birinci sınıfın sonunda okuma ve yazma öğretimi sonlanır. İkinci sınıfta ise öğrencilerin bu becerilerini geliştirici çalışmalara yer verilir (MEB, 2019: 14). İlkokuma ve yazma aşamasının tamamlanmasından sonra öğrencilerin okuma düzeylerinin “serbest düzey” bir başka isimle “bağımsız düzey”e geçmesi beklenir. Akyol (2020: 98) serbest düzeyi, çocuğun düzeyine uygun bir materyali bir başkasının yardımı olmadan okuması ve anlamlandırması olarak açıklamıştır. 3. ve 4. sınıfta okumada yetersizliklerin olması, okuma güçlüğüne akla getirmektedir. Bu yüzden araştırmalarda bu örneklem grubuna yönelim olmuş olabilir. Araştırmadan elde edilen bir başka sonuç ise, ortaokul öğrencilerine yönelik (5.,6.,7. ve 8. sınıf) 8 araştırmaya ulaşılmış olmasıdır. Bu sonuçtan hareketle, Türkiye’de ortaokul düzeyinde okuma güçlüğü olan öğrencilerin var olduğu söylenebilir. Oysaki, okuma problemlerinin erken tespit edilmesi ve gerekli müdahalelerin yapılması hayati önem taşımaktadır. Balcı’ya (2015: 230) göre de ülkemizde disleksinin erken tanılanmasından bahsetmek güç olmakla birlikte, 3. ve 4. sınıfta hatta ortaokul düzeyinde bile okuyamayan ya da okumada güçlük yaşayan öğrenciler bulunmaktadır.

Çalışmalardaki katılımcı sayısına bakıldığında ise, çalışmaların büyük bir kısmının tek katılımcı ile yapıldığı belirlenmiştir. 10 ve üzerinde katılımcı ile gerçekleştirilen çalışma sayısının oldukça az olduğu göze çarpmaktadır. Bu gibi araştırmaların daha büyük örneklem gruplarında yapılabilmesi araştırmacı sayısı, zaman ve araç-gereç gibi konularda maliyet gerektirmektedir. Bu yüzden araştırmaların daha çok tek katılımcı ile gerçekleştirildiği düşünülmektedir. Bir diğer yandan, öğrencilerin okuma güçlüklerine yönelik yapılacak uygulamalarda bireysel ya da küçük grup öğretimi olmasına dikkat edilmelidir (EACEA, 2011; akt. Çeliktürk Sezgin ve Akyol, 2015: 7). Bu bilgi, çalışmalardaki tek ya da az sayıdaki katılımcı ile çalışılmasını destekler niteliktedir.

Araştırma kapsamında incelenen çalışmaların büyük bir kısmının uygulama süresinin 26-50 ders saati arasında olduğu anlaşılmıştır. Bu sonuç bize okuma güçlüğü gidermede hazırlanacak bir bireyselleştirilmiş program için bu sürenin uygun olabilecek bir süre aralığı olduğunu işaret etmektedir. Bundan sonra yapılacak araştırmalarda bu sürenin referans olarak alınması önerilmektedir.

Araştırma kapsamında incelenen çalışmaların kullanılan okuma yöntem ve tekniklerine göre dağılımına bakıldığında; tekrarlı okuma ve eko okuma yöntemlerinin daha çok kullanıldığı görülmüştür. Bu sonuç araştırmalarda belli başlı okuma yöntem ve tekniklerine yığılma olduğunu göstermektedir. Tekrarlı okuma yöntemi; okuyucunun kısa ve anlamlı bir metni, belli bir akıcılık düzeyine ulaşmaya kadar birkaç kez okumasına dayanmaktadır (Samuels, 1979: 377). Çocukların, hikâyeleri birkaç kez yeniden okumaları anlamalarını artırmaktadır (Yaden, 1988). Eko okuma ise, öğretmenin bir hikâyenin satırını okuması ve ardından öğrencilerin aynı satırı öğretmenin tonlamasını ve cümlelerini taklit ederek okumasına dayalı bir stratejidir (Vacca vd., 2015: 227). Bu tekniklerde amaç belli bir akıcılık düzeyine gelmektir. Okuma güçlüğü olan öğrencilerin, akıcı okuma sorunlarının yanında anlama sorunları da yaşamaktadırlar. Kuruyer (2014: 25) okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin kelime tanıma ve ayırt etmeye çok fazla zaman harcadıkları için anlamı kaçırdıklarını, bunun nedeninin de kısa süreli belleğin kelime tanıma ve ayırt etmeye kapasitesinin üstünde bir performans harcamasından kaynaklandığını ifade etmiştir. İncelenen çalışmalarda, okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin anlama becerilerini geliştirici yöntemler üzerinde çok durulmadığı görülmüştür. Gelecekte yapılacak araştırmalarda, anlama becerisini geliştirici stratejilere de yer verilmesi önerilmektedir.

İncelenen çalışmalarda sıklıkla “YanlıŞ Analiz Envanteri”nin tercih edildiği belirlenmiştir. Bu envanter, Akyol (2020) tarafından; Harris ve Sipay (1990), Ekwall ve Shanker (1988) ve May (1986)’den yararlanılarak Türkçeye uyarlanmıştır. Araştırmalarda bir ölçme aracına yönelimin sıklığı, bu alanda ölçme ve değerlendirme noktasında ölçme araçlarının yetersiz olduğuna işaret etmektedir. Öğrencinin okuma performansını değerlendirmede, kelime tanıma, akıcılık ve anlama önemli kritik alanlardır (Akyol vd., 2014: 3). Bu bağlamda, okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma becerilerinin değerlendirilmesinde, bu kritik beceri alanları dikkate alınması gerekmektedir.

### Sonuç

Türkiye’de yapılmış “okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmeye yönelik çalışmalar” incelendiğinde, özellikle son yıllarda araştırmaların sayısında artış olduğu görülmüştür. Ancak okuma güçlüğü, çocuğun akademik becerilerin yanı sıra tüm yaşamını etkileyen önemli bir öğrenme güçlüğü olduğu için bu konuda daha fazla çalışmaya gerek duyulmaktadır. Araştırmada konuya ilişkin çalışmaların yayın türüne göre dağılımına bakıldığında, lisansüstü çalışmaların makalelere göre sayıca az olduğu görülmüştür. Bu kapsamda, lisansüstü öğrencilerin, okuma güçlüğü konusunu ele alan çalışmalara yönlendirilmesi önemli görülmektedir.

Yapılan çalışmalarda okuma güçlüğü gidermeye yönelik müdahaleli uygulamaların genelde süresinin 25-50 ders saatinde olduğu görülmüştür. Okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma becerilerinin daha geniş zaman aralığında değerlendirilebilmesi



için konuyla ilgili boylamsal araştırmalara ihtiyaç olduğu düşünülmektedir. Çalışmalarda sıklıkla tekrarlı okuma ve eko okuma yöntemlerinin kullanıldığı görülmüştür. Gelecekte yapılacak araştırmalarda, farklı okuma yöntem ve tekniklerinin kullanılması önerilmektedir. Araştırmada okuma güçlüğüne belirlenebilmesine yönelik sınırlı sayıda ölçme aracının kullanıldığı görülmüştür. Bu kapsamda, öğrencilerin okuma sorunlarının tespiti ve değerlendirilmesine yönelik geçerlik-güvenirlik çalışması yapılmış yeni ölçme araçlarının geliştirilmesi gerektiği düşünülmektedir. Araştırmada okuma güçlüğüne yönelik çalışmalar Türkiye örneğinde incelenmiştir. Bundan sonra yapılacak araştırmalara yurt dışı çalışmalarda dahil edilebilir.

### Kaynakça

#### \*Araştırma Kapsamında İncelenen Çalışmalar

- \*Aktepe, V. & Akyol, H. (2015). Okuma güçlüğü ve giderilmesi: Tek örneklemlili bir durum çalışması. *International Journal of Eurasia Sciences*, 6(19), 111-126.
- Akyol, H. (2006). *Türkçe ilköğretim yazma öğretimi*. (5. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Akyol, H. (2020). *Programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*. (10. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Akyol, H. & Ketenoğlu Kayabaşı, Z. E. (2018). Okuma güçlüğü yaşayan bir öğrencinin okuma becerilerinin geliştirilmesi: Bir eylem araştırması. *Eğitim ve Bilim*, 43(193), 143-158. Doi: 10.15390/EB.2018.7240
- \*Akyol, H. & Ketenoğlu Kayabaşı, Z. E. (2018). Okuma güçlüğü yaşayan bir öğrencinin okuma becerilerinin geliştirilmesi: Bir eylem araştırması. *Eğitim ve Bilim*, 43(193), 143-158. Doi: 10.15390/EB.2018.7240
- \*Akyol, H. & Kodan, H. (2016). Okuma güçlüğüne yönelik bir uygulama: Akıcı okuma stratejilerinin kullanımı. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(2), 7-21. doi: 10.7822/omuefd.35.2.1
- \*Akyol, H. & Sever, E. (2019). Okuma yazma güçlüğü ve bir eylem araştırması: İkinci sınıf örneği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(3), 685-707. Doi: 10.16986/HUJE.2018040667
- \*Akyol, H. & Çoban Sural, Ü. (2020). Okuma, okuduğunu anlama ve okuma motivasyonunun geliştirilmesi: Bir eylem araştırması. *Eğitim ve Bilim*, Çevrimiçi Ön Yayın. doi:10.15390/EB.2020.8977
- Akyol, H., Yıldırım, K., Ateş, S., Çetinkaya, Ç. & Rasinski, T. V. (2014). *Okumayı değerlendirme öğretmenler için kolay ve pratik bir yol*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Balcı, E. (2015). *Amerika Birleşik Devletleri'nde disleksili bireylere uygulanan eğitim ve öğretim programlarının Türkiye'de yapılan çalışmalara katkısı açısından değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Balcı, E. (2017). Dyslexia: definition, classification and symptoms. *SDU International Journal of Educational Studies*, 4(2), 166-180.
- Balcı, E. (2019). Disleksi hakkında öğretmen görüşleri ve karşılaştıkları sorunlar. *Ege Eğitim Dergisi*, 20(1), 162-179. DOI: 10.12984/eegefd.453922
- \*Balcı, E. & Çayır, A. (2017). Çoklu duyuşal öğrenme'nin disleksi riski olan bir ilköğretim 4. sınıf öğrencisinin fonolojik farkındalık becerisine etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(2), 201-216.

- \*Baştuğ, M. & Öncü, B. (2020). İkinci sınıf öğrencilerinin akıcı okuma becerilerini geliştirmede pratik stratejilerle erken okuryazarlığa yardım programı'nın (HELPS) kullanılması üzerine bir durum çalışması. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi - ENAD*, 8(4), 1147-1164. doi: 10.14689/issn.2148-2624.8c.4s.4m
- Bender, W. N. (2012). *Öğrenme güçlüğü olan bireyler ve eğitimleri*. (Çev. Ed. H. Sarı). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Bingöl, A. (2003). Ankara'daki ilkokul 2. ve 4. sınıf öğrencilerinde gelişimsel disleksi oranı. *Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Mecmuası*, 56(2), 67-82.
- Christo, C., Davis, J. M. & Brock, S. E. (2009). *Identifying, assessing, and treating dyslexia at school*. New York: Springer Science & Business Media.
- \*Çaycı, B. & Demir, M. K. (2006). okuma ve anlama sorunu olan öğrenciler üzerine karşılaştırmalı bir çalışma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(4), 437-458.
- \*Çayır, A. & Balcı, E. (2017). Bireyselleştirilmiş okuma programının disleksi riski olan bir ilkokul öğrencisinin okuma becerileri üzerindeki etkisi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 6(1), 455 - 470.
- Çeliktürk Sezgin, Z. & Akyol, H. (2015). Okuma güçlüğü olan dördüncü sınıf öğrencisinin okuma becerilerinin geliştirilmesi. *Turkish Journal of Education*, 2(4), 4-16.
- \*Çeliktürk Sezgin, Z. & Akyol, H. (2015). Okuma güçlüğü olan dördüncü sınıf öğrencisinin okuma becerilerinin geliştirilmesi. *Turkish Journal of Education*, 4(2), 4-16.
- \*Çolak, Y. (2019). *Disleksi teşhisi konmuş öğrencilere drama ile okuma yazma öğretimi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- \*Dağ, N. (2010). Okuma güçlüğü'nün giderilmesinde 3P metodu ile boşluk tamamlama (cloze) tekniğinin kullanımı üzerine bir çalışma. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 11(01), 63-77.
- Deniz, S. & Aslan, Y. (2020). Özel öğrenme güçlüğü olan bir öğrencide hikâye haritası tekniğinin okuduğunu anlamaya etkisinin değerlendirilmesi. *Millî Eğitim Dergisi*, 49(228), 241-261. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.824841>
- \*Deniz, S. & Aslan, Y. (2020). Özel öğrenme güçlüğü olan bir öğrencide hikâye haritası tekniğinin okuduğunu anlamaya etkisinin değerlendirilmesi. *Millî Eğitim Dergisi*, 49(228), 241-261. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.824841>
- Dinç, R. (2017). Okuma güçlüğü yaşayan öğrencide okuma becerisini geliştirmeye yönelik bir eylem araştırması. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 10(2), 320-334. <http://dx.doi.org/10.5578/keg.27774>
- \*Dinç, R. (2017). Okuma güçlüğü yaşayan öğrencide okuma becerisini geliştirmeye yönelik bir eylem araştırması. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 10(2), 320-334. <http://dx.doi.org/10.5578/keg.27774>
- Doğan, B. (2013). Türkçe ve sınıf öğretmenlerinin okuma güçlüğüne ilişkin bilgileri ve okuma güçlüğü olan öğrencileri belirleyebilme düzeyleri. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 1(1), 20-33.
- \*Doğuyurt, M. F. & Doğuyurt, S. B. (2016). Okuma güçlüğü çeken öğrencilerin okuma becerisinin geliştirilmesine yönelik bir çalışma: Bir eylem araştırması. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(14), 275-286.
- Duran, E. & Sezgin, B. (2012). Rehberli okuma yönteminin akıcı okumaya etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(3), 633-655.

- \*Duran, E. & Sezgin, B. (2012). Rehberli okuma yönteminin akıcı okumaya etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(3), 633-655.
- Duran, E. & Sezgin, B. (2012). Yankılayıcı okuma yönteminin akıcı okumaya etkisi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(2), 145-164.
- \*Duran, E. & Sezgin, B. (2012). Yankılayıcı okuma yönteminin akıcı okumaya etkisi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(2), 145-164.
- \*Ege, B. (2019). *Okuma güçlüğünün giderilmesinde akıcı okuma stratejilerinin etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bayburt Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Bayburt.
- \*Ekiz, D., Erdoğan, T. & Uzuner, F. G. (2011). Okuma güçlüğü olan bir öğrencinin okuma becerisinin geliştirilmesine yönelik bir aksiyon araştırması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 111-131.
- Glesne, C. (2012). *Nitel araştırmaya giriş*. (Çev.Eds. A Ersoy & P. Yalçınoğlu). Ankara: Anı Yayıncılık.
- \*Gökbulut, Ö. D., Akçamete, G. & Güneyle, A. (2020). Birlikte öğretim uygulamalarının özel gereksinimli ilkokul öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine etkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(74), 879-894. doi:10.17755/esosder.592673
- \*Gül, M. (2019). *Okuma güçlüğü yaşayan ilkokul 4.sınıf öğrencisinin öğrenme stiline uygun zenginleştirilmiş öğretim yöntemleriyle okuma güçlüğünün giderilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- \*Gürbüz, A. (2015). *Altı dakika yönteminin akıcı okumaya etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uşak Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Hoover, W. A. & Gough, P. B. (1990). The simple view of reading. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 2(2), 127-160. <https://doi.org/10.1007/BF00401799>
- İşler, N. K. & Şahin, A. E. (2016). Bir ilkokul 4. sınıf öğrencisinin okuma bozukluğu ve anlama güçlüğü: Bir durum çalışması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4(2), 174-186.
- \*İşler, N. K. & Şahin, A. E. (2016). Bir ilkokul 4. sınıf öğrencisinin okuma bozukluğu ve anlama güçlüğü: Bir durum çalışması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4(2), 174-186.
- Johnson, A. P. (2015). *Eylem araştırması el kitabı*. (Çev. Eds. Y. Uzuner & M. Özten Anay). (2. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- \*Kanık Uysal, P. & Akyol, H. (2019). Okuma güçlüğü ve giderilmesi: Bir eylem araştırması. *Eğitim ve Bilim*, 44(198), 17-35. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2019.8032>
- \*Karakaya, B. & Altuntaş, O. (2017). Disleksisi olan çocuklarda görsel algı becerilerinin, okuma becerileri üzerine etkisinin incelenmesi. *Ergoterapi ve Rehabilitasyon Dergisi*, 5(3), 161-168.
- \*Karasakaloğlu, N. & Saraçlı Çelik, S. (2018). Rehberle okuma yönteminin ilkokul öğrencilerinin dinlediğini anlama düzeyleriyle akıcı okuma becerilerine etkisi. *Turkish Studies-Educational Sciences*, 13(19), 1083-1100. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.14096>
- \*Kaşdemir, B. (2020). *Özel öğrenme güçlüğü olan bir öğrencinin okuduğunu anlama becerisinin tahmin-inceleme-özetleme örgütlenme- değerlendirme (TİÖD) okuduğunu anlama stratejisi ile geliştirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Kodan, H. (2015). *Koro, tekrarlı ve yardımcı okuma yöntemlerinin zayıf okuyucuların okuma ve anlama becerileri üzerine etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- \*Kodan, H. (2015). *Koro, tekrarlı ve yardımcı okuma yöntemlerinin zayıf okuyucuların okuma ve anlama becerileri üzerine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kodan, H. (2020). Okuma güçlüğüne ilişkin öğretmen görüşleri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(29), 204-222. DOI: 10.35675/befdergi.644534
- Kuruyer, H. G. (2014). *Zenginleştirilmiş okuma programının okuma güçlüğü olan öğrencilerin bilişsel süreç ve nöral yapılarına etkisi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- \*Küçükköy, M. E. (2020). *Effects of syllable segmentation on reading on children with reading difficulty: A helpful technique for poor readers*. Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Enformatik Enstitüsü, Ankara.
- Melekoğlu, M. A. (2010). Öğrenme güçlüğü, dikkat eksikliği/hiperaktivite bozukluğu, duyu/davranış bozukluğu. İ. H. Diken. (Ed.). *İlköğretimde kaynaştırma* (p.89-118). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2008). *Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi özel öğrenme güçlüğü destek eğitim programı*. Erişim Adresi: [https://orgm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2013\\_09/04010347\\_zelrenmeogldestekeitimprogram.pdf](https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2013_09/04010347_zelrenmeogldestekeitimprogram.pdf)
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2019). *Türkçe dersi öğretim programı* (İlkokul ve Ortaokul 1,2,3,4,5,6,7 ve 8. Sınıflar). Erişim Adresi: <https://mufredat.meb.gov.tr/Programlar.aspx>
- Oakhill, J., Cain, K. & Elroy, C. (2019). Reading comprehension and reading comprehension difficulties. D. A. Kilpatrick, R. M. Joshi & R. K. Wagner (Eds). *Reading Development and Difficulties* (p. 83-115). Springer, Cham.
- \*Okur, A. & Öztürk, D. (2018). Okuma becerisinin geliştirilmesinde grafiksel sembollerin kullanımına yönelik örnek olay çalışması. *AKRA Kültür Sanat ve Edebiyat Dergisi*, 235-251. <https://doi.org/10.31126/akrajournal.356872>
- \*Örs, E. (2019). Bir ilkokul dördüncü sınıf öğrencisinin okuma-yazma öğrenimi üzerine durum çalışması. *HAYEF: Journal of Education*, 16(1), 68-88. DOI: 10.26650/hayef.2019.18008
- \*Özdemir, O. (2013). *İlköğretim öğrencilerinin öğrenme stillerine göre okuma güçlüklerinin giderilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- \*Özkara, Y. (2010). Okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma düzeylerinin geliştirilmesine yönelik bir uygulama. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5, 109-119.
- Pas, J. P. (2009). *Reading difficulties and dyslexia*. Sage Publicationas.
- Peer, L. & Reid, G. (2003). *Introduction to dyslexia*. London: David Fulton Publishers.
- \*Peksoy, M. (2018). *Okuma güçlüğü çeken öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmede tekrarlı okuma tekniğinin kullanımı üzerine bir durum çalışması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Pollock, J., Waller, E. & Politt, R. (2004). *Day-to-day dyslexia in the classroom*. (2th Edition). RoutledgeFalmer.
- Reid, G. (2011). *Dyslexia*. (3th Edition). London: Continuum Publishing.
- Sağlam, Ö. (2019). *Tekrarlı ve yankılayıcı okuma yöntemlerinin 3. Sınıf öğrencilerinin okuma becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- \*Sağlam, Ö. (2019). *Tekrarlı ve yankılayıcı okuma yöntemlerinin 3. Sınıf öğrencilerinin okuma becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Samuels, S. J. (1979). The method of repeated readings. *The Reading Teacher*, 50(5), 376-381.
- \*Sert, C. (2019). *Okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma akıcılığının artırılmasında model okuma, tekrarlı okuma, hata düzeltme ve kendini izleme stratejisi sağaltım paketinin etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Sidekli, S. (2010). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuma ve anlama becerilerini geliştirme (Eylem araştırması)*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- \*Sidekli, S. (2010). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuma ve anlama becerilerini geliştirme (Eylem araştırması)*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- \*Sidekli, S. & Yangın, S. (2005). Okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma becerilerinin geliştirilmesine yönelik bir uygulama. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 0(11), 393 - 413.
- \*Sirem, Ö., Bağbaşı, G. N. & Baş, Ö. (2020). Okuma güçlüğü'nün giderilmesine yönelik bir uygulama: Fernald yönteminin kullanımı. *Tarih Okulu Dergisi (TOD)*, 13(XLV), 1209-1227. doi:10.29228/Joh42107
- Sirem, Ö. & Baş, Ö. (2021). Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin sınıftaki davranışlarının incelenmesi üzerine nitel bir araştırma. *Milli Eğitim Dergisi*, 50, (230), 645-662. DOI: 10.37669/milliegitim.699644
- \*Sözen, N. (2017). *Okuma güçlüğü olan öğrencilerin anlama becerilerinin geliştirilmesinde rehberli okuma yöntemi'nin etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü., Ankara.
- \*Şahin, F. & Çakır, R. (2018). Çoklu ortam materyallerinin okuma-yazma güçlüğü çeken öğrencilerin okuma-yazma becerileri üzerinde etkisi. *Öğretim Teknolojileri ve Öğretmen Eğitimi Dergisi*, 7(2), 75 - 90.
- \*Şahin, M. & Baştuğ, M. (2020). Okuma güçlüğü'nü gidermede nörolojik etki yönteminin rolü. *Academy Journal of Educational Sciences*, 4(2), 93-101. <http://dx.doi.org/10.31805/acjes.814139>.
- \*Şen, N. (2016). *Okuma güçlüğü çeken ortaokul öğrencilerinin okuma becerilerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü., İzmir.
- Shaywitz, S. E. & Shaywitz, B. A. (2004). Reading disability and the brain. *Educational Leadership*, 61(6), 6-11.
- \*Topalca, S. (2019). *Drama yönteminin dislekside sesbilgisel farkındalık becerisine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tracey, D. H. & Morrow, L. M. (2006). *Lenses on reading: An introduction to theories and models*. New York: The Guilford Press.
- \*Türkmenoğlu, M. (2016). *İlkokulda akran öğretimi aracılığıyla okuma güçlüğü'nün giderilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.
- \*Ulu, H. & Akyol, H. (2016). Okuma becerisinin gelişiminde tekrarlayıcı okuma ve GSOÖ stratejisinin etkisi. *Eurasian Journal of Educational Research*, 63, 225-242. <http://dx.doi.org/10.14689/ejer.2016.63.13>

- \*Urfalıoğlu Eroğlu, G. (2020). *Improving reading abilities in dyslexia with neurofeedback and multi-sensory learning*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Sabancı Üniversitesi, Mühendislik ve Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- \*Uzunkol, E. (2013). Akıcı okuma sürecinde karşılaşılan sorunların tespiti ve giderilmesine yönelik bir durum çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 70-83.
- Vacca, J. L., Vacca, R. T. Gove, M. K., Burkey, L. C., Lenhart, L. A. & Mckee, C. A. (2015). *Reading & learning to read*. (9th Edition). Pearson Publication.
- Yaden, D. (1988). Understanding stories through repeated read-alouds: How many does it take?. *The Reading Teacher*, 41(6), 556-560.
- Yamaç, A. (2014). İlkokul dördüncü sınıf düzeyinde bir öğrencinin sesli okuma akıcılığını artırmaya yönelik bir uygulama. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(2), 631-644.
- \*Yamaç, A. (2014). İlkokul dördüncü sınıf düzeyinde bir öğrencinin sesli okuma akıcılığını artırmaya yönelik bir uygulama. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(2), 631-644.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (Genişletilmiş 9. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, M., Çoban Sural, Ü. & Boz, İ. (2019). Türkiye’de okuduğunu anlamayı geliştirmeye dönük ilkökuller düzeyindeki çalışmaların sistematik incelenmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(2), 1049-1086. <https://doi.org/10.17152/gefad.548457>
- \*Yılmaz, M. (2006). *İlköğretim 3. sınıf öğrencilerinin sesli okuma hatalarını düzeltmede ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede tekrarlı okuma yönteminin etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- \*Yılmaz, M. (2008). Kelime tekrar tekniğinin akıcı okuma becerilerini geliştirmeye etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 323-350.
- \*Yılmaz, M. & Kadan, Ö. F. (2019). Okuma güçlüklerini gidermede eşli okuma yönteminin etkisine yönelik bir eylem araştırması. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 231-244. DOI: 10.14686/buefad.432501
- Yurdakal, İ. H. & Susar Kırmızı, F. (2019). İlkokullarda okuma güçlüğüne sağaltmaya yönelik kullanılan öğretimsel düzenlemelere ilişkin öğretmen görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27 (2), 853-867. DOI: 10.24106/kefdergi.2893
- \*Yüksel, A. (2010). Okuma güçlüğü çeken öğrencilerin okuma becerisinin geliştirilmesine yönelik bir çalışma: Bir eylem araştırması. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 3(1), 124-134.