

Okuma – Yazma Güçlüklerinin Giderilmesine Yönelik Çalışmaların Derinlemesine İncelenmesi (2000 – 2023 Dönemi)

Burak ÖNCÜ¹

Murat ŞAHİN²

Özet

Bu çalışmada Türkiye’de 2000-2023 yılları arasında ilkökul düzeyinde okuma ve yazma güçlüklerinin giderilmesine dönük çalışmaların bütüncül bir şekilde gözden geçirilmesi amaçlanmıştır. Bu araştırma için YÖK Tez Merkezi, Google Akademik (Google Scholar) ve ULAKBİM veri tabanlarında özel öğrenme güçlüğü, okuma güçlüğü, disleksi, akıcı okuma, yazma güçlüğü, yazma becerileri, yazma bozukluğu, disgrafi, yazma öğretimi, yazma müdahaleleri ve ilkökul anahtar kelimeleri kullanılarak tarama yapılmış ve araştırma ölçütlerini karşılayan 81 araştırma sistematik doküman analiziyle incelenmiştir. Araştırma sonuçları, okuma güçlüğüne ilişkin çalışmaların sayıca yazma güçlüğüne dönük çalışmalardan daha fazla olduğunu göstermiştir. Okuma ve yazma güçlüğüne ilişkin çalışmaların genellikle nitel araştırma yöntemleriyle yürütüldüğü tespit edilmiştir. Çalışmalarda uygulanan müdahalelerin, yöntem ve stratejilerin okuma ve yazma güçlüklerinin giderilmesinde genel olarak etkili olduğu saptanmıştır. Sonuç olarak okuma ve yazma güçlüklerinin giderilmesi noktasında yerel literatürün gelişmesi için disiplinlerarası çalışmalar başta olmak üzere bilimsel araştırmaların artması gerekmektedir. Ayrıca bu becerilerinin geliştirilmesine dönük sistematik, Türkçe’nin ortografik yapısına uygun, çok boyutlu müdahale programlarına ve belirli standartlara sahip veri toplama araçlarına ihtiyaç olduğu anlaşılmaktadır.

Anahtar Kelimeler

Okuma Güçlüğü

Disleksi

Akıcı Okuma

Yazma Güçlüğü

Disgrafi

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 18.03.2023

Kabul Tarihi: 18.09.2023

Elektronik Yayın Tarihi: 29.12.2023

DOI: 10.54979/turkegitimdergisi.1267300

¹ Dr., brkoncu01@gmail.com, 0000-0002-5706-0448

² Dr., Sınıf Öğretmeni, MEB, muratefe451@gmail.com, 0000-0001-8960-5636

In-Depth Examination of Studies on Eliminating Reading and Writing Difficulties (2000 – 2023 Period)

Abstract

This research aimed to review in a holistic manner the studies aimed at eliminating reading and writing difficulties at the primary school level in Turkey between 2000 and 2023. For this research, YÖK Thesis Center, Google Scholar (Google Scholar) and ULAKBİM databases were used with the keywords specific learning disability, reading disability, dyslexia, fluent reading, writing disability, writing skills, writing disorder, dysgraphia, writing teaching, writing interventions and primary school. A screening was conducted and 81 studies that met the research criteria were examined by systematic document analysis. Research results showed that studies on reading difficulties were more numerous than studies on writing difficulties. It has been determined that studies on reading and writing difficulties are generally conducted with qualitative research methods. It has been determined that the interventions, methods and strategies applied in the studies are generally effective in eliminating reading and writing difficulties. As a result, scientific research, especially interdisciplinary studies, needs to be increased in order to develop local literature in order to eliminate reading and writing difficulties. In addition, it is understood that there is a need for systematic, multi-dimensional intervention programs suitable for the orthographic structure of Turkish and data collection tools with certain standards to develop these skills.

Key words

Reading Difficulty
Dyslexia
Fluent Reading
Writing Difficulty
Dysgraphia

Makale Hakkında

Sending Date: 18.03.2023
Acceptance Date: 18.09.2023
Electronic Issue Date: 29.12.2023

DOI: 10.54979/turkegitimdergisi.1267300

GİRİŞ

İnsan dilde ve dille yaşayan bir canlıdır. Başka bir deyişle duygularını, düşüncelerini, meşgalesini kelimelerle düzenler. Dünyasının temsil ve modellerini kelimelerle çizmeye çalışır. İnsanlığın yazılı kültüre geçiş yapması, dili anlama ve kullanma becerilerinin giderek önem kazanmasına neden olmuştur. Özellikle günümüz bilgi çağında okuma ve yazma bilgiye ulaşma, anlama ve kullanma noktasında anahtar bir beceri haline gelmiştir (Strickland, Boon ve Spencer, 2013). Nitekim alanyazındaki birçok çalışma da bu becerilerde yetkin olmanın önemini vurgulayarak bireyin erken dönemdeki okuma ve yazma becerilerinin gelecekteki akademik hayatının yanı sıra sosyal ve ekonomik yaşamını da şekillendirdiğini ortaya koymaktadır (Cunningham ve Stanovich, 1997; Stanovich, 2000).

Okuma yazma becerileri bireyin çevresiyle etkileşime girmesi ve bilgiye ulaşması bakımından önemli bir faktördür (Akyol, 2011). Bu bağlamda bireye okul yıllarında kazandırılacak becerilerin başında okuma ve yazmanın geldiği söylenebilir (Takala, 2013). Okul öncesi dönemde başlayan okuma ve yazma becerilerinin gelişimi ilkokulun başlangıç

yıllarında bireylere kazandırılmak istenir (Altunbaş Yavuz, 2016; Good, Kaminski, Simmons ve Kame'enui, 2001). Bilişsel açıdan oldukça karmaşık bir süreci kapsayan okuma ve yazma becerilerini (Bishop ve Snowling, 2004) çoğu öğrenci kolayca öğrense de bazı öğrenciler bu becerileri başarılı bir şekilde gerçekleştirmekte problem yaşamaktadır (Lyon, Shaywitz ve Shaywitz, 2007). Okuma ve yazmanın önemine ve bu becerilerin geliştirilmesine dönük birçok çalışmanın gerçekleştirilmesine rağmen okuma yazmada yaşanan güçlük günümüzde de devam etmektedir (McCurdy, Daly, Gortmaker, Bonfiglio ve Persampieri, 2007). Bu öğrencilerin okuma ve yazma süreçlerinde beklenen performansı sergileyememelerinde zihinsel gerilik, görme, işitme gibi duyuşsal problemler, çeşitli öğretimsel eksikliklerin yanı sıra ekonomik, kültürel ve çevresel koşullar açısından yaşadıkları dezavantajlar etkili olabilir (Ramus, 2014; Vellutino, Fletcher, Snowling ve Scanlon, 2004).

Ancak bazı öğrenciler bu faktörler bakımından akranlarıyla benzerlik göstermesine rağmen okuma ve yazma süreçlerinde akranlarına nazaran daha düşük bir performans sergilemektedir. Başka bir deyişle bu öğrenciler özel öğrenme güçlüğü yaşamaktadır. Özel öğrenme güçlüğü (ÖÖG) dinleme, konuşma, okuma, yazma, anlama, matematik becerileri ve sosyal becerilerin edinim sürecinde gecikme ya da bozulma ile kendini gösteren nörobiyolojik kökenli bir bozukluktur (Özçivit Asfuroğlu ve Fidan, 2016). Okuma güçlüğü anlamına gelen disleksi ve yazma güçlüğü anlamına gelen disgrafi ÖÖG'nin alt boyutları arasında yer almaktadır (American Psychiatric Association, 2013). ÖÖG yaşayan öğrencilerin büyük bir çoğunluğu disleksi tanısı almış bireylerden oluşmaktadır (Ferrer ve diğerleri, 2015). Disleksili bireyler dilin fonolojik bileşenini işlemede yaşadıkları problem nedeniyle okuma sürecinde karşılaştıkları kelimelerin kodunu çözmede dolayısıyla akıcı okumada güçlük yaşarlar (Fisher, Barton-Hulsey, Walters, Sevcik ve Morris, 2019; Reid, 2016).

Okumanın nihai amacı anlama ulaşmaktır (NRP, 2000). Bu amaca ulaşmadaki önemli faktörlerden biri akıcı okuma becerisidir (Hudson, Lane ve Pullen, 2005). Alanyazındaki birçok çalışma akıcı okuma ve anlama arasındaki ilişkiyi doğrulamakla birlikte akıcılığın anlama becerisini güçlü bir şekilde yordadığını da ifade etmektedir (Klauda ve Guthrie, 2008; Rasinski, 2017). Akıcı okuma bir metnin doğru, uygun hız ve prozodi ile okunmasını ifade eder (Kuhn, Schwanenflugel, Meisinger, Levy ve Rasinski, 2010). Tanımdan da anlaşılacağı üzere akıcı okuma; kelimelerin hatasız bir şekilde tanımlanmasını ifade eden doğruluk, yazılı dilin sözlü dile çevrilmesindeki otomatikliği ifade eden hız ve okuma sürecinde vurgulara, tonlamalara ve anlam ünitelerine dikkat etmeyi ifade eden prozodi olmak üzere üç bileşenden meydana gelmektedir (Morra ve Tracey, 2006).

Bu bileşenleri herhangi birinde yaşanacak olan aksaklık okumanın akıcı bir şekilde sürdürülmesine engel olacağı gibi okuduğunu anlama açısından da sorun oluşturacaktır (Kulich, 2009). Buna ek olarak dil becerilerinin birbiriyle ilişkili olduğu düşünüldüğünde akıcı okumada yaşanacak güçlük yazma becerisiyle ilgili problemlerin doğmasına da neden olacaktır (Calhoon, Otaiba ve Greenberg, 2010). Okuma ve yazma becerileri bilişsel açıdan benzer süreçleri içermeleri sebebiyle birbirlerinden bağımsız değildir (Fitzgerald ve Shanahan, 2000). Bu beceriler arasındaki etkileşimli ilişki, okumada yaşanacak bir aksaklığın yazma becerisinde de bir güçlük doğuracağını ortaya koymaktadır (Özçivit Asfuroğlu ve Fidan, 2016).

Yazma güçlüğü başka bir deyişle disgrafi, bireyin sahip olduğu yazma becerisinin kronolojik yaşına, zeka kapasitesine ve almış olduğu eğitim düzeyine nazaran daha düşük olma durumu ifade etmektedir (American Psychiatric Association, 2013). Disgrafili bireyler,

yazmanın okunaklılık ve hızı noktasında yaşadıkları problemlerle karakterizedir. Bireylerin okuma ve yazmada güçlük yaşamaları bu becerileri işe koymasını gerektiren süreçlerden sıkılarak uzaklaşmalarına yol açmaktadır (Stanovich, 2009). Bu kaçınma durumu çoğunlukla yazılı materyaller aracılığıyla yürütülen okul süreçlerinde (Şahin, 2015) bireyin istenen performansı göstermesine engel olmaktadır (Baştuğ, 2021). Akademik açıdan yaşanan başarısızlıklar okuma ve yazma güçlüğü yaşayan bireylerin öz yeterlik algılarını, öz güvenlerini, öğrenmeye karşı motivasyon ve tutumlarını olumsuz yönde etkilemektedir (Humphrey ve Mullins, 2002; Jones ve Christensen, 1999). Akademik ve duygusal açıdan yaşanan olumsuzluklar zamanla davranış krizlerinin de ortaya çıkmasına neden olmaktadır (Nelson, Benner, Lane ve Smith, 2004). Bu durumların tümü göz önüne alınıp okuma ve yazma kavramlarına geniş bir perspektifle bakıldığında bu becerilerin bireylerin hem akademik hem de sosyal hayatları açısından oldukça kritik bir beceri olduğu anlaşılmaktadır.

Bu bağlamda bireylerin okuma ve yazma güçlüğünün üstesinden gelmelerinde uygun yöntem ve stratejilerin belirlenmesinin ve müdahale programlarının geliştirilmesinin büyük bir önem taşıdığı söylenebilir. Yerel literatür, derleme çalışmaları açısından incelendiğinde akıcı okuma becerisine (Akkuş, 2022; Gürkaner ve Güven, 2020; Maden, 2020), okuma güçlüğünü gidermeye (Gülboy ve Rakap, 2023; Yıldız ve Aydoğmuş, 2021), özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuduğunu anlama (Pürsün ve Sarı, 2019; Yıldız ve Melekoğlu, 2020) ve yazma (Çelik, 2023; İlker ve Melekoğlu, 2017) becerilerine dönük araştırmaların gerçekleştirildiği görülmektedir. Fakat ilkökul düzeyindeki bireylerin akıcı okuma ve yazma becerilerindeki güçlükleri gidermeye dönük müdahaleleri içeren çalışmaları birlikte ele alan bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Bu bağlamda mevcut araştırmanın okuma ve yazma güçlüklerini gidermeye dönük araştırmaları tek bir çalışma altında toplaması onu önceki derleme çalışmalarından ayırmaktadır.

Araştırmanın okuma ve yazma güçlüğü noktasında sahip olduğu bu bütüncül bakış açısının alanyazındaki boşluğu gidererek mevcut literatürün genişlemesine, okuma ve yazma güçlüğü yaşayan öğrencilerin öğretmen ve ailelerine rehberlik etmede ve bu alanda çalışma yürütecek araştırmacılara fikir vermede katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Buna ek olarak yürütülen araştırmada, okuma güçlüğünü gidermeye dönük çalışmaların akıcı okumanın genellikle ihmal edilen prozodi alt boyutu (Godde, Bosse ve Bailly, 2019; Kuhn, 2005) açısından ayrıca analiz etmesinin önem taşıdığı varsayılmaktadır.

Türkiye’de 2000-2023 yılları arasında ilkökul düzeyinde okuma ve yazma güçlüklerinin giderilmesine dönük çalışmaların incelenmesini amaçlayan bu araştırmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- 1) Türkiye’de okuma ve yazma güçlüklerini gidermeye dönük ilkökul düzeyindeki araştırmaların genel özellikleri (yayın yılı, yayın türü, araştırma yöntemi ve veri toplama araçları) nelerdir?
- 2) Türkiye’de okuma ve yazma güçlüklerini gidermeye dönük ilkökul düzeyindeki araştırmalarda yer alan katılımcıların özellikleri (katılımcı sayısı, sınıf düzeyi, tanı ve okuma durumları) nelerdir?
- 3) Türkiye’de okuma ve yazma güçlüklerini gidermeye dönük ilkökul düzeyindeki araştırmalarda gerçekleştirilen uygulamaların özellikleri (uygulanan strateji, motivasyon ve ev okuryazarlığına ilişkin uygulamalar, uygulama süresi ve sonuçlar) nelerdir?

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, verilerin toplanma süreci ve analizine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Araştırma Deseni

Bu araştırmada ülkemizdeki ilkokul düzeyinde okuma ve/veya yazmada güçlük yaşayan öğrencilerin okuma ve yazma becerilerini geliştirmeye dönük çalışmalar, nitel araştırma yöntemlerinden sistematik doküman analizi kullanılarak incelenmiştir. Çeşitli nitel araştırma yöntemleriyle birlikte kullanıldığı gibi tek başına da kullanılabilen sistematik doküman analizi, araştırılan olgu veya olgularla ilişkili yazılı belgelerin titizlikle ve sistematik bir şekilde çözümlenmesini ifade eder (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu araştırma kapsamında sistematik doküman analizinin seçilmesinde diğer araştırma yöntemlerine nazaran; daha az zaman alması, geniş bir zaman dilimine dayalı analizlere olanak tanınması, örneklem büyüklüğünün belirlenmesinde araştırmacıya esneklik tanınması ve dokümanların tekrar tekrar incelenmesini olanaklı kılarak daha titiz bir biçimde veri elde edilmesini sağlaması etkili olmuştur.

Veri Toplama Süreci

Araştırmanın amacı doğrultusunda ele alınacak çalışmaları belirlemek üzere öncelikle literatür taraması yapılmıştır. Literatür taraması sırasında araştırmaya dahil edilecek tezler için Yükseköğretim Kurumu Ulusal Tez Merkezi veri tabanı kullanılırken, araştırmaya dahil edilecek makaleler için Google Akademik ve ULAKBİM veri tabanları kullanılmıştır. Tarama sürecinde “özel öğrenme güçlüğü”, “specific learning disabilities”, “okuma güçlüğü”, “reading disabilities”, “disleksi”, “dyslexia”, akıcı okuma, “reading fluency”, “yazma güçlüğü”, “yazma becerileri”, “yazma bozukluğu”, “disgrafi”, “yazma ve disgrafi”, “yazma öğretimi”, “yazma öğretimi ve disgrafi”, “yazma güçlüğü ve ilkokul”, “yazma müdahaleleri”, “struggling writers and primary schools”, “dysgraphia”, “writing skills and dysgraphic children”, “prevention of writing difficulties” anahtar kelimeleri kullanılmış ve her bir veri tabanına bu anahtar kelimeler yazılarak tarama süreci gerçekleştirilmiştir. 30 Temmuz 2023 tarihine kadar ulaşılan çalışmalar, belirlenen ölçütlere göre değerlendirilmiş ve 28’i tez, 53’ü makale olmak üzere toplam 81 çalışma araştırmaya dâhil edilmiştir. Bu araştırmaya dâhil edilen çalışmalar aşağıdaki ölçütlere göre belirlenmiştir:

- Türkiye’de ilkokul düzeyinde ana dili Türkçe olan bireylerle yürütülmüş olması olması, (Türkiye’de 2012 yılında 4+4+4 sistemine geçilmesiyle 5. sınıf ilkokul düzeyinden çıkartılmıştır. Bu nedenle araştırmaya 2012 yılı öncesi 5. sınıflar dâhil edilirken, 2012 yılı sonrası 5. sınıflar dâhil edilmemiştir.)
- Katılımcıların fiziksel (görme, işitme kaybı vb.) ve zihinsel bir problemi olmadığı halde okuma ve/veya yazma güçlüğü olan bireylerden oluşuyor olması, (Özel öğrenme güçlüğü tanısı alma şartı aranmamıştır. Özel öğrenme güçlüğü tanısı almamasına karşın okuma ve/veya yazma güçlüğü olan bireylerle yapılan çalışmalar da araştırmaya dâhil edilmiştir.)
- Akıcı okuma ve yazma becerisini geliştirmeye dönük olması,
- Araştırmaların erişilebilir olması ölçüt olarak belirlenmiştir.

Verilerin Analizi

Sistemantik doküman analizi sonucunda elde edilen veriler içerik analizi kullanılarak çözümlenmiştir. İçerik analizi, yazılı materyallerin sistemantik bir şekilde taranıp belli kavram ve temalar çerçevesinde kodlanarak sayısallaştırılması (Balcı, 2013) ya da okuyucunun anlayacağı şekilde düzenlenip yorumlanmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Araştırmaya dâhil edilen çalışmalar türüne, yılına, araştırma yöntemine/modeline, uygulama sürecine, katılımcı özelliklerine (tanı durumu, sınıf düzeyi, cinsiyet v.b.), veri toplama araçlarına, çalışmaların sonuçları ve etki düzeyine göre sınıflandırılmıştır. Bazı çalışmalarda sınıflandırma kategorilerine ilişkin yeterli bilgi olmadığı görülmüştür. Bu durumlarda veriler “*” şeklinde kodlanmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde araştırmaya dâhil edilen çalışmalardan elde edilen veriler farklı kategoriler altında analiz edilerek incelenmiştir. Elde edilen bulgular şekil ve tablolar aracılığıyla sunularak araştırmanın amacı doğrultusunda yorumlanmıştır.

Akıcı Okuma Becerilerini Geliştirmeye Dönük Çalışmalar

Çalışma	Yayın Türü	Araştırma Yöntemi	Uygulama Süreci				Katılımcı Özellikleri				Sonuçlar		
			Uygulanan Stratejisi	Motivasyon	Ev Ödevi	Uygulama Süresi	Katılımcı Sayısı	Sınıf Düzeyi	Tanı Durumu	Okuma Durumu	Veri Toplama Aracı	Etki	Prozodi
Sidekli ve Yangın, 2005	Makale	*	Çoklu duyuşsal yaklaşıma dayalı uygulamalar	*	*	6 Hafta *	1 Kişi	5. Sınıf	Tanı Yok	Yanlış Analizi Envanterine göre (Endiše Düzeyinde) okuma güçlüğü yaşadığı belirlenmiştir.	Kişisel Değerlendirme Formu Yanlış Analizi Envanteri Okuma Metinleri	Olumlu *	*
Çaycı ve Demir, 2006	Makale	*	Kelime Çalışmaları Tekrarlı Okuma Eko Okuma ELVES Yöntemi	*	*	7 Hafta *	2 Kişi	3. Sınıf	Tanı Yok	Fiziksel (görme, işitme kaybı vb.) ve zihinsel bir problemi olmadığı halde Yanlış Analizi Envanterine göre (Endiše Düzeyinde) okuma güçlüğü yaşadığı belirlenmiştir.	Yanlış Analizi Envanteri Okuma Metinleri	Olumlu *	*
Yangın ve Sidekli, 2006	Makale	*	Fernald Yöntemi	*	*	6 Hafta *	1 Kişi	5. Sınıf	Tanı Yok	Yanlış Analizi Envanterine göre (Endiše Düzeyinde) okuma güçlüğü yaşadığı belirlenmiştir.	Kişisel Değerlendirme Formu Yanlış Analizi Envanteri Okuma Metinleri	Olumlu *	*
Yılmaz, 2009	Makale	Deneysel	Tekrarlı Okuma	*	*	12 Hafta 48 Saat	4 Kişi	3. Sınıf	Tanı Yok	Fiziksel (görme, işitme kaybı vb.) ve zihinsel bir problemi olmadığı halde Sesli Okuma Hata Formuna göre (Endiše Düzeyinde) okuma güçlüğü yaşadığı belirlenmiştir.)	Okuma Metinleri Sesli Okuma Hata Formu	Olumlu *	*
Akyol ve Yıldız, 2010	Makale	Durum Çalışması	Ses, Hece, Kelime Çal. Yazı Çalışmaları Tekrarlı Okuma Eko Okuma	*	*	12 Hafta 48 Saat	1 Kişi	5. Sınıf	Tanı Yok	Fiziksel (görme, işitme kaybı vb.) ve zihinsel bir problemi olmadığı halde Yanlış Analizi Envanterine göre (Endiše Düzeyinde) okuma güçlüğü yaşadığı belirlenmiştir.	Harf Listesi Kelime Listesi Heceleme Listesi Okuma Metinleri Yazı Görevleri Yanlış Analizi Envanteri	Olumlu %(1033) +31 Kelime	*
Dağ, 2010	Makale	Durum Çalışması	3 P Metodu Boşluk Tamamlama Tekniği	*	*	39 Saat	1 Kişi	5. Sınıf	Tanı Yok	Yanlış Analizi Envanterine göre "Endiše Düzeyinde"	Yanlış Analizi Envanteri Okuma Metinleri	Olumlu (%34) +19 Kelime	*
Özkara, 2010	Makale	*	Birlikte Okuma Tekrarlı Okuma	*	+	5 Hafta 30 Saat	1 Kişi	3. Sınıf	Tanı Yok	Yanlış Analizi Envanterine göre "Endiše Düzeyinde"	Kişisel Bilgi Formu Kelime Anlama Düzey ve Yüzdeliğini Belirleme Kılavuzu Okuma Metinleri	Olumlu *	*
Sidekli, 2010	Makale	Eylem Araştırması	Yapılandırıcı yöntem ve teknikler doğrutusunda gerçekleştirilen etkinlikler	*	*	3 Ay 48 Saat	4 Kişi	4. Sınıf	Tanı Yok	Fiziksel (görme, işitme kaybı vb.) ve zihinsel bir problemi olmadığı halde Temel Okuma ve Akıcı Okuma alt boyutlarına sahip rubriğe göre (Yetersiz Düzeyde) okuma güçlüğü yaşadığı belirlenmiştir	Okuma Hataları Rubrięi Okuma Metinleri	Olumlu *	+
Taşkaya, 2010	Makale	Durum Çalışması	Eko Okuma hecelere ayrılmış metinden okuma Tekrarlı Okuma renklendirilmiş metinden okuma	*	*	10 Oturum 20 Saat	1 Kişi	4. Sınıf	Tanı Yok	Zihinsel, bedensel ve psikolojik yönden özürü olmamasına rağmen okuma güçlüğü yaşıyan Kelime anlama ve yüzdeliği belirleme kılavuzuna göre "Endiše Düzeyinde"	Yanlış Analizi Envanteri Okuma Metinleri	Olumlu *	*

Akılcı Okuma Becerilerini Geliştirmeye Dönük Çalışmalar

Çalışma	Yayın Türü	Araştırma Yöntemi	Uygulama Süreci				Katılımcı Özellikleri				Sonuçlar		
			Uygulanan Stratejisi	Motivasyon	Ev Ödevi	Uygulama Süresi	Katılımcı Sayısı	Sınıf Düzeyi	Tanı Durumu	Okuma Durumu	Veri Toplama Aracı	Etki	Prozodi
Yüksel, 2010	Makale	Eylem Araştırması	Kelime Kutusu Stratejisi Tekrarlı Okuma Paragrafın Önceden Dinlenmesi Stratejisi Eşli Okuma	Kısa Sohbet Ödül Teşvik Edici Sözler	*	33 Saat	1 Kişi	5. Sınıf	Tanı Yok	Fiziksel (görme, işitme kaybı vb.) ve zihinsel bir problemi olmadığı halde Yanlış Analizi Envanterine göre (Endişe Düzeyinde) okuma güçlüğü yaşadığı belirlenmiştir.	Yanlış Analizi Envanteri Okuma Metinleri Anlama düzeyini belirlemek için açık uçlu sorular	Olumlu (%52) +21 Kelime	*
Ekiz, Erdoğan ve Üzuner, 2011	Makale	Eylem Araştırması	Kelime Tekrar Tekniği Paragrafın Önceden Dinlenilmesi Stratejisi Yankılı Okuma Eşli Okuma Tekrarlı Okuma	*	*	30 gün 30-45 saat	1 Kişi	1. Sınıf	Tanı Yok	Fiziksel (görme, işitme kaybı vb.) ve zihinsel bir problemi olmadığı halde Yanlış Analizi Envanterine göre (Endişe Düzeyinde) okuma güçlüğü yaşadığı belirlenmiştir.	Günlük Gözlem Yanlış Analizi Envanteri Okuma Metinleri Anlama düzeyini belirlemek için açık uçlu sorular	Olumlu (%528) +37 Kelime	*
Duran ve Sezgin, 2012 (a)	Makale	Durum Çalışması	Yankılayıcı Okuma	Duyuşsal Destek	*	12 Hafta *	1 Kişi	4. Sınıf	Tanı Yok	Fiziksel (görme, işitme kaybı vb.) ve zihinsel bir problemi olmadığı halde Yanlış Analizi Envanterine göre (Endişe Düzeyinde) okuma güçlüğü yaşadığı belirlenmiştir.	Yanlış Analizi Envanteri Okuma Metinleri Ses Kayıtları	Olumlu (%48) +23 Kelime	*
Duran ve Sezgin, 2012 (b)	Makale	Durum Çalışması	Rehberli Okuma	*	*	12 Hafta *	1 Kişi	4. Sınıf	Tanı Yok	Fiziksel (görme, işitme kaybı vb.) ve zihinsel bir problemi olmadığı halde Yanlış Analizi Envanterine göre (Endişe Düzeyinde) okuma güçlüğü yaşadığı belirlenmiştir.	Yanlış Analizi Envanteri Okuma Metinleri Ses Kayıtları	Olumlu (%54) +19 Kelime	*
Keskin, 2012	DR Tez	Yarı Deneysel	Eşli Okuma Koro Okuma Yapılandırılmış Akılcı Okuma	*	*	6 Hafta 24 D. Saati 16 Saat	Deney (Eşli Ok):10 Deney (Koro Ok):11 Deney (Yapılandırılmış Ok):9 Kontrol:9 Toplam:39	4. Sınıf	Tanı Yok	Okuma hızı, doğru okuma, prozodi ve anlama becerilerinden alınan puanlara göre, ölçme araçları tarafından kabul edilen "yetersiz veya endişe düzeyi" kapsamına giren	Program Tabanlı Ölçme Yanlış Analizi Envanteri Prozodik Okuma Ölçeği Okuma Metinleri Anlama için Açık Uçlu Sorular	Olumlu * *	+
Ulu ve Başaran, 2013	Makale	Durum Çalışması	Video Öz Değerlendirme	*	*	12 Hafta *	1 Kişi	4. Sınıf	Tanı Yok	Fiziksel (görme, işitme kaybı vb.) ve zihinsel bir öğrenme engelinin bulunmaması Yapılan gözlemlere ve S.Ö.R.Ö önerilerine göre akılcı okuma sorunlarının olması	Yanlış Analizi Envanteri Okunan Metne İlişkin Tutumu Belirleme Ölçeği Okuma Metinleri	Olumlu (%100) +27 Kelime	*
Uzunkol, 2013	Makale	Durum Çalışması	Kelime Tekrar Tekniği Eko Okuma Tekrarlı Okuma Paylaşarak Okuma Eşli Okuma	Kısa Sohbet Kelime Oyun Takip Oyunu Metinle İlgili Resim Çal. Ödül	+	32 Saat	1 Kişi	3. Sınıf	Tanı Yok	Fiziksel (görme, işitme kaybı vb.) ve zihinsel bir problemi olmadığı halde Yanlış Analizi Envanterine göre (Endişe Düzeyinde) okuma güçlüğü yaşadığı belirlenmiştir.	Yanlış Analizi Envanteri Video Kayıtları Okuma Metinleri	Olumlu (%48) +13 Kelime	*

Akıcı Okuma Becerilerini Geliştirmeye Dönük Çalışmalar

Çalışma	Yayın Türü	Araştırma Yöntemi	Uygulanan Stratejisi	Uygulama Süreci		Katılımcı Özellikleri				Okuma Durumu	Veri Toplama Aracı	Sonuçlar	
				Motivasyon	Ev Ödevi	Uygulama Süresi	Katılımcı Sayısı	Sınıf Düzeyi	Tanı Durumu			Etki	Prozodi
Dündar ve Akyol, 2014	Makale	Durum Çalışması	Tekrarlı Okuma	Okuyucuya Özgü Yazılmış Metin	*	11 Hafta *	1 Kişi	2. Sınıf	Tanı Yok	Fiziksel (görme, işitme kaybı vb.) ve zihinsel bir problemi olmadığı halde Yanlış Analizi Envanterine göre (Endişe Düzeyinde) okuma güçlüğü yaşadığı belirlenmiştir.	Yanlış Analizi Envanteri Okuma Metinleri	Olumlu *	*
Özbek, 2014	YL Tez	Tek Denekli Araştırma	Tablet-Bilgisayar Destekli Tekrarlı Okuma Paragrafı Önceden Dinleme	Ödül Geri Dönüt	*	13 ve 15 Oturum *	3 Kişi	2. ve 3. Sınıf	ÖÖG Tanılı	ÖÖG'ye ek başka bir yetersizlikleri yoktur Okumayı öğrenme aşamalarını tamamlamalarına rağmen okuma performansı bakımından sınıf düzeyinin altında olması	Performans Kayıt Tabloları Uygulama Güvenirliği Formları Gözlemci Güvenirliği Formları Okuma Metinleri Görüşme	Olumlu (%43) +10 Kelime	*
Tahiroğlu, 2014	Makale	Durum Çalışması	Değerler Eğitimi Yöntemi Tekrarlı Okuma Arkadaşla Okuma Eşli Okuma Fernald Yöntemi Kelimenin Anlamını Bulma Cümle Kurma	Serbest Zaman Etkinlikleri Ödül Geri Dönüt	*	60 D. Saati 40 Saat	1 Kişi	3. Sınıf	Tanı Yok	Fiziksel (görme, işitme kaybı vb.) ve zihinsel bir problemi olmadığı halde Yanlış Analizi Envanterine göre (Endişe Düzeyinde) okuma güçlüğü yaşadığı belirlenmiştir.	Ortam ve Seslendirme Ölçeği görüşme, gözlem, doküman analizi teknikleri Anlama Düzeyi Ölçeği Okuma Metinleri	Olumlu (%61) +66 Kelime	*
Yamaç, 2014	Makale	Tek Denekli Araştırma	Kelime İnşası Tek. Tekrarlı Okuma Eşli Okuma	Kısa Sohbet	*	30 Saat	1 Kişi	4. Sınıf	Tanı Yok	Fiziksel (görme, işitme kaybı vb.) ve zihinsel bir problemi olmadığı halde Yanlış Analizi Envanterine göre (Endişe Düzeyinde) okuma güçlüğü yaşadığı belirlenmiştir.	Yanlış Analizi Envanteri. Okuma Hızı Ölçümü Prozodik Okuma Ölçeği Okuma Metinleri	Olumlu (%70) +14 Kelime	+
Aktepe ve Akyol, 2015	Makale	Durum Çalışması	Eko Okuma Tekrarlı Okuma	*	*	12 Hafta 72 Saat	1 Kişi	2. Sınıf	Tanı Yok	Fiziksel (görme, işitme kaybı vb.) ve zihinsel bir problemi olmadığı halde Yanlış Analizi Envanterine göre (Endişe Düzeyinde) okuma güçlüğü yaşadığı belirlenmiştir.	Yanlış Analizi Envanteri Okuma Metinleri Görüşme Gözlem Doküman Analizi	Olumlu (%64) +11 Kelime	*
Çeliktürk Sezgin ve Akyol, 2015	Makale	Durum Çalışması	Tekrarlı Okuma Eşli Okuma Okuyucu Tiyatrosu	Metin Seçimi	*	12 Hafta 48 D. Saati 32 Saat	1 Kişi	4. Sınıf	Tanı Yok	Yanlış Analizi Envanterine göre "Endişe Düzeyinde"	Yanlış Analizi Envanteri Okuma Metinleri	Olumlu (%186) +28 Kelime	*
Gürbüz, 2015	YL Tez	Eylem Araştırması	Altı Dakika Yöntemi	*	*	12 Hafta 72 D. Saati 48 Saat	6 Kişi	4. Sınıf	Tanı Yok	Fiziksel (görme, işitme kaybı vb.) ve zihinsel bir problemi olmadığı halde Yanlış Analizi Envanterine göre (Endişe Düzeyinde) okuma güçlüğü yaşadığı belirlenmiştir.	Yanlış Analizi Envanteri Okuma Metinleri	Olumlu (%60) +40 Kelime	*
Akyol ve Kodan, 2016	Makale	Durum Çalışması	Tekrarlı Okuma Eşli Okuma Yankılayıcı Okuma Bağımsız Okuma Stratejileri	*	*	45 D. Saati 30 Saat	1 Kişi	4. Sınıf	Tanı Yok	Fiziksel (görme, işitme kaybı vb.) ve zihinsel bir problemi olmadığı halde Yanlış Analizi Envanterine göre (Endişe Düzeyinde) okuma güçlüğü yaşadığı belirlenmiştir.	Yanlış Analizi Envanteri Okuma Metinleri Ses Kayıtları	Olumlu (%57) +20 Kelime	*

Akıcı Okuma Becerilerini Geliştirmeye Dönük Çalışmalar															
Çalışma	Yayın Türü	Araştırma Yöntemi	Uygulanan Stratejisi	Uygulama Süreci			Uygulama Süresi	Katılımcı Sayısı	Sınıf Düzeyi	Katılımcı Özellikleri		Okuma Durumu	Veri Toplama Aracı	Sonuçlar	
				Motivasyon	Ev Ödevi	Tanı Durumu				Etki	Prozodi				
Doğuyurt ve Doğuyurt, 2016	Makale	Eylem Araştırması	Paragrafın Önceden Dinlenmesi Stratejisi 3P Metodu	Teşvik Edici Sözler	*	12 Hafta 126 D. Saati 84 Saat	2 Kişi	3. Sınıf	Tanı Yok	Fiziksel (görme, işitme kaybı vb.) ve zihinsel bir problemi olmadığı halde Yanlış Analizi Envanterine göre (Endişe Düzeyinde) okuma güçlüğü yaşadığı belirlenmiştir.	Yanlış Analizi Envanteri Okuma Metinleri	Olumlu *	*		
Kardaş İşler ve Şahin, 2016	Makale	Durum Çalışması	Paragrafın Önceden Dinlenmesi Stratejisi Eşli Okuma	*	*	13 Saat	1 Kişi	4. Sınıf	Tanı Yok	Fiziksel (görme, işitme kaybı vb.) ve zihinsel bir öğrenme engelinin bulunmaması Okuma ve anlama güçlüğü yaşıyor olması	Okuma Metinleri Okuma Hatalarının Kaydedilmesi	Olumlu *	*		
Kaşkaya, 2016	Makale	Eylem Araştırması	Kelime Çalışmaları Beyin Etkileme Metodu Anlama Çalışmaları	*	*	36 Saat	2 Kişi	4. Sınıf	Tanı Yok	Fiziksel (görme, işitme kaybı vb.) ve zihinsel bir problemi olmadığı halde Yanlış Analizi Envanterine göre (Endişe Düzeyinde) okuma güçlüğü yaşadığı belirlenmiştir.	Öğrenci Bilgi Formu Yanlış Analizi Envanteri Okuma Metinleri	Olumlu (%86) +22 Kelime	*		
Ulu ve Akyol, 2016	Makale	Eylem Araştırması	Tekrarlayıcı Okuma PQRS Stratejisi	*	*	10 Hafta 43 Saat	1 Kişi	3. Sınıf	Tanı Yok	Fiziksel (görme, işitme kaybı vb.) ve zihinsel bir problemi olmadığı halde Yanlış Analizi Envanterine göre (Endişe Düzeyinde) okuma güçlüğü yaşadığı belirlenmiştir.	Yanlış Analizi Envanteri Okuma Metinleri	Olumlu (%250) +30 Kelime	*		
Çayır ve Balcı, 2017	Makale	Eylem Araştırması	Kelime Çalışmaları Kinestetik ve Dokunsal Et. Tekrarlı Okuma Eko Okuma	Sevilen Atıştırma- lar Teşvik Edici Sözler	*	12 Hafta 47 D. Saati 35 Saat	1 Kişi	3. Sınıf	Okuma Güçlüğü Tanılı	Fiziksel (görme, işitme kaybı vb.) ve zihinsel bir öğrenme engelinin bulunmaması Okuma güçlüğü Ram'daki özel eğitim uzmanları tarafından belirlenmiş Yanlış Analizi Envanterine göre "Endişe Düzeyinde"	Gözlem-Görüşme-Doküman Analizi Harf-Kelime Listesi Yanlış Analizi Envanteri Okuma Metinleri	Olumlu (%2200) +22 Kelime	*		
Dinç, 2017	Makale	Eylem Araştırması	Ses-Harf-Hece- Kelime Çal. Yazı Çal. Eko Okuma Eşli Okuma Tekrarlı Okuma Paylaşarak Okuma	Hamur ve Bulldog Oyunu	*	24 Hafta 120 D. Saati 80 Saat	1 Kişi	2. Sınıf	Okuma Güçlüğü Tanılı	Fiziksel (görme, işitme kaybı vb.) ve zihinsel bir öğrenme engelinin bulunmaması Çocuk psikiyatrisi bölümünde doktor tarafından okuma güçlüğü teşhis edilmiş Clay (1992)'in belirlediği tabloya göre "Endişe düzeyinde"	Harf Listesi Kelime Listesi Heceleme Listesi Okuma Metinleri Yazı Görevleri Yanlış Analizi Tablosu	Olumlu (%2400) +48 Kelime	*		
Türkmenoğlu ve Baştuğ, 2017	Makale	Eylem Araştırması	Akran öğretimi aracılığıyla yapılan okuma etkinliği	Ödül Teşvik Edici Sözler Teşvik Edici Davranışlar	*	15 Hafta 45 D. Saati 30 Saat	5 Kişi (Destek Al.) 5 Kişi (Destek Ver.)	4. Sınıf	Tanı Yok	Fiziksel (görme, işitme kaybı vb.) ve zihinsel bir problemi olmadığı halde Yanlış Analizi Envanterine göre (Endişe Düzeyinde) okuma güçlüğü yaşadığı belirlenmiştir.	Yanlış Analizi Envanteri Prozodik Okuma Ölçeği Görüşme Alan Notları-Araştırma Günlüğü Okuma Metinleri Ses Kayıtları	Olumlu (%92) +39 Kelime	+		

Akıcı Okuma Becerilerini Geliştirmeye Dönük Çalışmalar

Çalışma	Yayın Türü	Araştırma Yöntemi	Uygulanan Stratejisi	Uygulama Süreci		Uygulama Süresi	Katılımcı Sayısı	Sınıf Düzeyi	Katılımcı Özellikleri		Okuma Durumu	Veri Toplama Aracı	Sonuçlar	
				Motivasyon	Ev Ödevi				Tanı Durumu	Etki			Prozodi	
Akyol ve Ketenoğlu Kayabaşı, 2018	Makale	Eylem Araştırması	Kelime Çalışmaları Eşli Okuma Tekrarlı Okuma	Okuyucuya Özgü Yazılmış Metinler Kelime Oyunları	*	6 Hafta 30 Saat	1 Kişi	3. Sınıf	Tanı Yok	Fiziksel (görme, işitme kaybı vb.) ve zihinsel bir problemi olmadığı halde Yanlış Analizi Envanterine göre (Endişe Düzeyinde) okuma güçlüğü yaşadığı belirlenmiştir.	Araştırmacı Günlük ve Gözlemleri Yanlış Analizi Envanteri Okuma Metinleri Ses Kayıtları	Olumlu *	*	
Görgün, 2018	DR Tez	Tek Denekli Araştırma	OKA ² DEP	*	*	16-19 oturum *	5 Kişi	2.,3. ve 4. Sınıf	Öğrenme Bozukluğu Tanılı	ÖÖG tanısı olma Fiziksel (görme, işitme kaybı vb.) ve zihinsel bir öğrenme engelinin bulunmaması. Zeka düzeyleri normal, okuma becerisini edindiği halde dakikada okuduğu doğru kelime sayısı 50'den az olma özelliklerinden oluşmaktadır.	Öğrenme Güçlüğü Belirti Tarama Listesi Öğretmen ve Anne-Baba Formu Sesli Okuma Becerisi ve Okuduğunu Anlama Testi (SOBAT) Anadolu-Sak Zekâ Ölçeği (ASİS) Okuma Metinleri Uygulamacı Değerlendirme Formu	Olumlu (%168) +36 Kelime	*	
Karasakaloğlu ve Saraçlı Çelik, 2018	Makale	Eylem Araştırması	Rehberle Okuma Yöntemi	*	*	8 Hafta 32 Saat	3 Kişi	3. Sınıf	Tanı Yok	Fiziksel (görme, işitme kaybı vb.) ve zihinsel bir problemi olmadığı halde Yanlış Analizi Envanterine göre (Endişe Düzeyinde) okuma güçlüğü yaşadığı belirlenmiştir.	Yanlış Analizi Envanteri Okuma Metinleri Dinlediğini Anlama Ölçeği Okuduğunu Anlama Ölçeği	Olumlu *	*	
Kodan ve Akyol, 2018	Makale	Tek Denekli Araştırma	Ses-Hece-Kelime Çal. Koro Okuma Tekrarlı Okuma Yardımlı Okuma	*	*	90 D. Saati 60 Saat	6 Kişi	4. Sınıf	Tanı Yok	Fiziksel (görme, işitme kaybı vb.) ve zihinsel bir problemi olmadığı halde Yanlış Analizi Envanterine göre (Endişe Düzeyinde) okuma güçlüğü yaşadığı belirlenmiştir.	Yanlış Analizi Envanteri Okuma Metinleri Okuduğunu Anlama Envanteri Alan Notları	Olumlu (%74) +14 Kelime	*	
Okur ve Öztürk, 2018	Makale	Durum Çalışması	Grafiksel Sembollerle Destekli Metinler Tekrarlı Okuma	*	*	4 Hafta *	1 Kişi	3. Sınıf	Tanı Yok	Fiziksel (görme, işitme kaybı vb.) ve zihinsel bir problemi olmadığı halde Yanlış Analizi Envanterine göre (Endişe Düzeyinde) okuma güçlüğü yaşadığı belirlenmiştir.	Yanlış Analizi Envanteri Grafiksel Sembollerle Destekli Metinler	Olumlu *	*	
Peksoy, 2018	YL Tez	Durum Çalışması	Tekrarlı Okuma	*	+	14 Hafta 64 D. Saati 42 Saat	4 Kişi	4. Sınıf	Tanı Yok	Fiziksel (görme, işitme kaybı vb.) ve zihinsel bir öğrenme engelinin bulunmaması Yanlış Analizi Envanterine göre öğrencilerden biri "Endişe" üçü "Öğretim" düzeyindedir.	Yanlış Analizi Envanteri Prozodik Okuma Ölçeği Okuma Metinleri	Olumlu (%36) +27 Kelime	+	
Sözen ve Akyol, 2018	Makale	Eylem Araştırması	Rehberli Okuma Yöntemi	*	*	103 D. Saati 66 Saat	5 Kişi	3. Sınıf	Tanı Yok	Fiziksel (görme, işitme kaybı vb.) ve zihinsel bir problemi olmadığı halde okuma güçlüğü yaşadığı belirlenmiştir.	Yanlış Analizi Envanteri Yanstıcı Günlük Yanı Yapılandırılmış Görüşme Okuma Metinleri	Olumlu *	*	

Akıcı Okuma Becerilerini Geliştirmeye Dönük Çalışmalar

Çalışma	Yayın Türü	Araştırma Yöntemi	Uygulama Süreci				Uygulama Süresi	Katılımcı Sayısı	Sınıf Düzeyi	Katılımcı Özellikleri		Okuma Durumu	Veri Toplama Aracı	Sonuçlar	
			Uygulanan Stratejisi	Motivasyon	Ev Ödevi	Tanı Durumu				Etki	Prozodi				
Akyol ve Boyacı Altınay, 2019	Makale	Durum Çalışması	Ses-Hece-Kelime Çal. Paragrafı Önceden Dinleme Tekrarlı Okuma Kelime Tekrar Stratejisi	*	*	38 D. Saati 25 Saat	1 Kişi	4. Sınıf	Tanı Yok	Fiziksel (görme, işitme kaybı vb.) ve zihinsel bir problemi olmadığı halde Yanlış Analizi Envanterine göre (Endişe Düzeyinde) okuma güçlüğü yaşadığı belirlenmiştir.	Yanlış Analizi Envanteri Gözlem Doküman İncelemesi	Olumlu (%60) +12 Kelime	*		
Akyol ve Sever, 2019	Makale	Eylem Araştırması	Fernald Yöntemi Yankılı (Eko) Okuma Tekrarlı Okuma	*	*	60 D. Saati 40 Saat	1 Kişi	2. Sınıf	Tanı Yok	Fiziksel (görme, işitme kaybı vb.) ve zihinsel bir problemi olmadığı halde Yanlış Analizi Envanterine göre (Endişe Düzeyinde) okuma güçlüğü yaşadığı belirlenmiştir.	Yanlış Analizi Envanteri Çok Boyutlu Okunaklılık Ölçeği Kopyalama ve Dikte Metinleri Öğrenci, ebeveyn ve öğretmenle yapılan görüşmeler	Olumsuz	*		
Ege, 2019	YL Tez	Tek Denekli Araştırma	Eko Okuma Tekrarlı Okuma	*	+	10 Hafta 60 D. Saati 40 Saat	5 Kişi	2. ve 3. Sınıf	Tanı Yok	Fiziksel (görme, işitme kaybı vb.) ve zihinsel bir problemi olmadığı halde Yanlış Analizi Envanterine göre (Endişe Düzeyinde) okuma güçlüğü yaşadığı belirlenmiştir.	Yanlış Analizi Envanteri Okuma Metinleri Okuduğunu Anlama Envanteri	Olumlu (%59) +24 Kelime	*		
Gül, 2019	YL Tez	Eylem Araştırması	Carbo kaydedilen kitap Kelime Kutusu Stratejisi Kum Havuzu ve Dikte Yön. Kelime Tekrar St. Hikâye Haritası	Teşvik Edici Sözler Ödül Öğrenme Stiline Uygun Okuma Stratejisi	+	12 Hafta 49 D. Saati 32 Saat	1 Kişi	4. Sınıf	Tanı Yok	Fiziksel (görme, işitme kaybı vb.) ve zihinsel bir problemi olmadığı halde Yanlış Analizi Envanterine göre (Endişe Düzeyinde) okuma güçlüğü yaşadığı belirlenmiştir.	Marmara Öğrenme Stilleri Ölçeği Yanlış Analizi Envanteri Okuma Metinleri	Olumlu (%90) +18 Kelime	*		
Sağlam, 2019	YL Tez	Eylem Araştırması	Tekrarlı Okuma Yankılıyıcı Okuma	*	*	8 Hafta 16 D. Saati 10 Saat	2 Kişi	3. Sınıf	Tanı Yok	Fiziksel (görme, işitme kaybı vb.) ve zihinsel bir problemi olmadığı halde Yanlış Analizi Envanterine göre (Endişe Düzeyinde) okuma güçlüğü yaşadığı belirlenmiştir.	Yanlış Analizi Envanteri Okuma Metinleri	Olumlu (%16) +10 Kelime	*		
Sert, 2019	YL Tez	Tek Denekli Araştırma	Model Okuma Tekrarlı Okuma Hata Düzeltme	Kendini İzleme St.	*	16 Saat	3 Kişi	4. Sınıf	Öğrenme Güçlüğü Tanılı	Öğrenme güçlüğüne ek başka bir yetersizlikleri yoktur. Okuma hızı, doğru okuma ve prozodi açısından sınıf düzeyinde değildir.	Okuma Hızı Kayıt Çizelgesi Okuma Doğruluğu Kayıt Çizelgesi Okuma Metinleri Prozodik Okuma Ölçeği Okuma Hızı ve Hatası Kayıt Çizelgesi	Olumlu (%99) +35 Kelime	+		
Akın, 2020	DR Tez	Yarı Deneysel	ZOBEP	*	*	20 D. Saati 13 Saat	Deney: 12 Kontrol: 12 Toplam: 24 Kişi	2. Sınıf	Tanı Yok	Fiziksel (görme, işitme kaybı vb.) ve zihinsel bir öğrenme engelinin bulunmaması Evrensel okuma taraması sonucunda risk grubunda olan	Okuma Hızı Kayıt Çizelgesi Okuma Doğruluğu Kayıt Çizelgesi Okuma Metinleri Prozodik Okuma Ölçeği Okuduğunu Anlama Kayıt Çizelgesi	Olumlu (%87) +28 Kelime	+		

Akıcı Okuma Becerilerini Geliştirmeye Dönük Çalışmalar

Uygulama Süreci	Katılımcı Özellikleri	Sonuçlar
-----------------	-----------------------	----------

Çalışma	Yayın Türü	Araştırma Yöntemi	Uygulanan Stratejisi	Motivasyon	Ev Ödevi	Uygulama Süresi	Katılımcı Sayısı	Sınıf Düzeyi	Tanı Durumu	Okuma Durumu	Veri Toplama Aracı	Etki	Prozodi
Akyol ve Çoban Sural, 2020	Makale	Eylem Araştırması	Hece- Kelime Çal. Tekrarlı Okuma Eko Okuma	Ödül Teşvik Edici Sözler İlgi Çekici Metin	+	8 Hafta 30 D. Saati 20 Saat	1 Kişi	2. Sınıf	ÖÖG Tanılı	Fiziksel (görme, işitme kaybı vb.) ve zihinsel bir öğrenme engelinin bulunmaması Yanlış Analizi Envanterine göre "Endişe Düzeyinde" ve "Öğretim Düzeyinde"	Yanlış Analizi Envanteri Ses ve Video Kayıtları Okuma Motivasyonu Profili Ölçeği	Olumlu (%288) +52 Kelime	*
Atmaca, 2020	YL Tez	Deneyisel	COGENT (Cognitive Enhancement Training)	*	*	6 Hafta 12 Oturum 10-12 Saat	Deney: 8 Kişi Kontrol: 8 Kişi Toplam: 16 Kişi	3. ve 4. Sınıf	ÖÖG Tanılı	ÖÖG'ye ek başka bir yetersizlikleri yoktur Okuma yazma becerileri açısından sınıf seviyelerinin altındadır.	Demografik Bilgi Formu Formel Olmayan Okuma Envanteri İşittiğini Yazma Testi Çocuk ve Öğretmen Görüşme Formu	Olumlu (%37) +18 Kelime	*
Balıkçı, 2020	DR Tez	Tek Denekli Araştırma	OGEF	Metin Seçimi Ödül, Hedef Belirleme Kendini İzleme St. Grafik Boyama	*	21-26 Oturum *	5 Kişi	3. ve 4. Sınıf	ÖÖG Tanılı	ÖÖG'ye ek başka bir yetersizlikleri yoktur SOBAT değerlendirmesi sonucu akıcı okuma becerileri sınıf düzeyinin altındadır	Sesli Okuma Becerisi ve Okuduğunu Anlama Testi (SOBAT-II) Türkçe Okul Çağı Dil Gelişim Testi (TODİL) Türkçe'de Kelime Okuma Bilgisi Testi (KEOT) Anadolu-Sak Zekâ Ölçeği (ASİS) Okuma Motivasyonu Ölçeği Okuma Tutum Ölçeği	Olumlu (%180) +47 Kelime	*
Baştuğ ve Öncü, 2020	Makale	Durum Çalışması	HELPS	Okuma Grafiği Geri Dönüt Hedef Belirleme Ödül	*	11 Hafta 33 Oturum 5,5-8,5 Saat	2 Kişi	2. Sınıf	Tanı Yok	Fiziksel (görme, işitme kaybı vb.) ve zihinsel bir öğrenme engelinin bulunmaması Bir dakikalık okuma süreci içerisinde okudukları doğru kelime sayısının 40-82 (bahar döneminde) arasında olması	Program Tabanlı Ölçme Gözlem Notları Görüşme	Olumlu (%164) +64 Kelime	*
Sirem, 2020	DR Tez	Deneyisel	Tekrarlı Okuma Koro Okuma Eşli Okuma Yankılayıcı Okuma Arkadaşla Okuma	Ödül	*	5 Hafta 15 Saat	6 Kişi	3. Sınıf	Tanı Yok	Fiziksel (görme, işitme kaybı vb.) ve zihinsel bir öğrenme engelinin bulunmaması Yanlış Analizi Envanterine göre "Endişe Düzeyinde" ve "Öğretim Düzeyinde"	Okuma Güçlüğü Belirleme Öğretmen Gözlem Formu Yanlış Analizi Envanteri Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği Okuma Motivasyonu Ölçeği Çalışma Grubuna İlişkin Bilgi Formu	Olumlu (%60) +26 Kelime	*
Sirem, Bağbaşı ve Baş, 2020	Makale	Tek Denekli Araştırma	Fernald Yöntemi	*	*	10 Gün 40 Saat	1 Kişi	4. Sınıf	Tanı Yok	Fiziksel ve zihinsel bir problemi olmadığı halde, Yanlış Analizi Envanterine göre (Endişe Düzeyinde) okuma güçlüğünü yaşadığı belirlenmiştir.	Yanlış Analizi Envanteri Okuma Metinleri	Olumlu (%41) +23 Kelime	*

Akıcı Okuma Becerilerini Geliştirmeye Dönük Çalışmalar

Çalışma	Yayın Türü	Araştırma Yöntemi	Uygulanan Stratejisi	Uygulama Süreci			Katılımcı Özellikleri				Okuma Durumu	Veri Toplama Aracı	Sonuçlar	
				Motivasyon	Ev Ödevi	Uygulama Süresi	Katılımcı Sayısı	Sınıf Düzeyi	Tanı Durumu	Etki			Prozodi	
Şahin ve Baştuğ, 2020	Makale	Durum Çalışması	Kelime Çalışmaları Nörolojik Etki Modeli	*	+	48 Saat	1 Kişi	3. Sınıf	Tanı Yok	Fiziksel (görme, işitme kaybı vb.) ve zihinsel bir problemi olmadığı halde Yanlış Analizi Envanterine göre (Endişe Düzeyinde) okuma güçlüğü yaşadığı belirlenmiştir.	Yanlış Analizi Envanteri Hızlı Kelime Tanıma Tabloları Araştırmacının Gözlem Notları Hikaye Edici Okuma Metinleri	Olumlu *	*	
Yavuz ve Aktaş, 2020	Makale	Eylem Araştırması	Kodaly ve Orff yaklaşımına dayanan müziksel-ritmik müdahale programı	*	*	8 Hafta 24 D. Saati 16 Saat	1 Kişi	3. Sınıf	ÖÖG Tanılı	ÖÖG'ye ek başka bir yetersizlikleri yoktur. Okuma becerisi bakımından sınıf seviyesinin gerisindedir.	TIMI Çoklu Zeka Envanteri Yanlış Analizi Envanteri Okuma Metinleri Ses Kayıtları Araştırmacı Günlükleri Görüşme Formları	Olumlu (%233) +28 Kelime	*	
Açıkgöz, 2021	YL Tez	Tek Denekli Araştırma	Kelime Tekrar Stratejisi Eko Okuma Tekrarlı Okuma	*	*	24 Oturum	1 Kişi	4. Sınıf	ÖÖG Tanılı	Okuma becerisini öğrenmiş olmak Okuma güçlüğüne sahip olmak.	Tekrarlı Okuma-Kelime Tekrar St- Eko Okuma St. Uygulama Düzeyi Değerlendirme Formu Aile Eğitimi Sosyal Geçerlik Formu Video-Ses Kayıtları	Olumlu (%122) +22 Kelime	*	
Satılmış, 2021	YL Tez	Tek Denekli Araştırma	Kelime Tekrar Stratejisi Paragrafın Önceden Dinlenmesi Tekrarlı Okuma	*	*	4 Hafta 25 Saat	4 Kişi	4. Sınıf	ÖÖG Tanılı	Fiziksel (görme, işitme kaybı vb.) ve zihinsel bir problemi olmadığı halde Yanlış Analizi Envanterine göre (Endişe Düzeyinde) okuma güçlüğü yaşadığı belirlenmiştir	Yanlış Analizi Envanteri Okuduğunu Anlama Envanteri Okuma Metinleri	Olumlu (%88) +20 Kelime	*	
Acer, 2022	YL Tez	Eylem Araştırması	Hece Yöntemi Temelli Bireyselleştirilmiş Program	*	*	22 Hafta 43 D. Saati 28 Saat	1 Kişi	3. Sınıf	ÖÖG Tanılı	ÖÖG'ye ek başka bir yetersizlikleri yoktur. Okuma becerisi bakımından sınıf seviyesinin gerisindedir.	Ses-Video Kayıtları Okuma Metinleri Gözlem Okuma Prozodisi Aşamalı Puanlama Anahtarları	Olumlu (%128) +32 Kelime	+	
Doğan, 2022	YL Tez	Tek Denekli Araştırma	Eko Okuma	*	*	8 Hafta 32 D. Saat 24 Saat	1 Kişi	4. Sınıf	Tanı Yok	Fiziksel (görme, işitme kaybı vb.) ve zihinsel bir problemi olmadığı halde Yanlış Analizi Envanterine göre (Endişe Düzeyinde) okuma güçlüğü yaşadığı belirlenmiştir	Yanlış Analizi Envanteri Okuduğunu Anlama Soruları Okuma Metinleri	Olumlu (%275) +44 Kelime	*	
Erbaşan ve Erbaşan, 2022	Makale	Tek Denekli Araştırma	Kelime Tekrar Stratejisi Tekrarlı Okuma	*	*	10 Hafta 20 Saat	1 Kişi	2. Sınıf	Tanı Yok	Fiziksel (görme, işitme kaybı vb.) ve zihinsel bir problemi olmadığı halde Yanlış Analizi Envanterine göre (Endişe Düzeyinde) okuma güçlüğü yaşadığı belirlenmiştir	Yanlış Analizi Envanteri Okuma Metinleri	Olumlu (%17) +6 Kelime	*	
Aslan, 2023	Makale	Eylem Araştırması	Okuma Tiyatrosu	*	*	8 Hafta 16 D. Saati 10 Saat	2 Kişi	3. Sınıf	ÖÖG Tanılı	ÖÖG'ye ek başka bir yetersizlikleri yoktur. Okuma becerisi bakımından sınıf seviyesinin gerisindedir.	Yanlış Analizi Envanteri Okuma Metinleri Gözlem ve Görüşme Formları	Olumlu *	*	

Akıcı Okuma Becerilerini Geliştirmeye Dönük Çalışmalar

Çalışma	Yayın Türü	Araştırma Yöntemi	Uygulanan Stratejisi	Uygulama Süreci			Katılımcı Özellikleri				Okuma Durumu	Veri Toplama Aracı	Sonuçlar	
				Motivasyon	Ev Ödevi	Uygulama Süresi	Katılımcı Sayısı	Sınıf Düzeyi	Tanı Durumu	Etki			Prozodi	
Avci, 2023	YL Tez	Eylem Araştırması	Çok Duyulu (Multisensory) Öğretim Temelli Müzik Eğitimi Programı	*	*	6 Hafta 24 D. Saati 16 Saat	1 Kişi	3. Sınıf	ÖÖG Tanılı	ÖÖG'ye ek başka bir yetersizlikleri yoktur. Okuma becerisi bakımından sınıf seviyesinin gerisindedir.	Fonolojik Farkındalık Ölçeği Yanlış Analizi Envanteri Okuma Metinleri Özel Öğrenme Güçlüğü Gözlem Formu Görüşme Formu	Olumlu (%43) +13 Kelime	*	
Kesik ve Polat, 2023	Makale	Yarı Deneysel	Tekrarlı Okuma Model Okuma Yankılayıcı Okuma Stratejilerine Dayalı Şiir Okuma Çal.	*	+	8 Hafta	68 Kişi (Endişe Düzeyi:23 Öğretim Düzeyi:45)	1. Sınıf	Tanı Yok	Fiziksel (görme, işitme kaybı vb.) ve zihinsel bir problemi olmadığı halde Yanlış Analizi Envanterine göre (Endişe-Öğretim Düzeyinde) okuma güçlüğü yaşadığı belirlenmiştir	Yanlış Analizi Envanteri Okuma Metinleri	Olumlu *	*	
Öncü, 2023	DR Tez	Tek Denekli Araştırma	AGEP	Hedef Belirleme Performansa Dönük Geri Bildirim Ödül Oyun ve Materyaller	+	45 Oturum 30 Saat	3 Kişi	2. ve 4. Sınıf	ÖÖG ve Disleksi Tanılı (1 Kişi)	ÖÖG'ye ek başka bir yetersizlikleri yoktur. Çalışma grubunda yer alan öğrenciler okuma becerileri bakımından güçlük yaşamaktadır.	Fonolojik Farkındalık Ölçeği Türkçe'de Kelime Okuma Bilgisi Testi Program Tabanlı Ölçme Prozodik Okuma Ölçeği Sosyal Geçerlik Formları	Olumlu (%393) +65 Kelime	+	
Pürsün ve Koçak, 2023	Makale	Eylem Araştırması	Harf/Ses-Hece ve Kelime Çal. Tekrarlı Okuma Eko Okuma	*	*	8 Hafta 48 D. Saati 32Saati	1 Kişi	2. Sınıf	Tanı Yok	Fiziksel (görme, işitme kaybı vb.) ve zihinsel bir problemi olmadığı halde Yanlış Analizi Envanterine göre (Endişe Düzeyinde) okuma güçlüğü yaşadığı belirlenmiştir	Fonolojik Farkındalık Ölçeği Formel Olmayan Okuma Envanteri Yanlış Analizi Envanteri Okuma Metinleri Gözlem ve Görüşme Formları	Olumlu (%60) +6 Kelime	*	
Suğur, 2023	YL Tez	Tek Denekli Araştırma	Dijital Uygulamalar (Podcast)	*	*	10 Hafta 30 Saat	1 Kişi	2. Sınıf	Tanı Yok	Fiziksel (görme, işitme kaybı vb.) ve zihinsel bir problemi olmadığı halde Yanlış Analizi Envanterine göre (Endişe Düzeyinde) okuma güçlüğü yaşadığı belirlenmiştir	Araştırmacı Günlüğü Video Kayıt Cihazı Ses Kayıtları Yanlış Analizi Envanteri Okuma Metinleri Prozodik Okuma Ölçeği	Olumlu *	+	
Urul, 2023	YL Tez	Eylem Araştırması	Eşli Okuma	*	+	10 Hafta 20 Saat	2 Kişi	4. Sınıf	Tanı Yok	Fiziksel (görme, işitme kaybı vb.) ve zihinsel bir problemi olmadığı halde Yanlış Analizi Envanterine göre (Endişe Düzeyinde) okuma güçlüğü yaşadığı belirlenmiştir	Yanlış Analizi Envanteri Okuduğunu Anlama Soruları Okuma Metinleri	Olumlu *	*	

Yazma Becerisini Geliştirmeye Dönük Çalışmalar

Çalışma	Yayın Türü	Araştırma Yöntemi	Uygulanan Stratejisi	Uygulama Süreci		Uygulama Süresi	Katılımcı Sayısı	Sınıf Düzeyi	Katılımcı Özellikleri		Veri Toplama Aracı	Sonuçlar Etki
				Motivasyon	Ev Ödevi				Tanı Durumu	Yazma Durumu		
Demirkol, 2012	YL Tez	Durum Çalışması	Bireysel Çalışma (Harf/Hece/Cümle) Kopyalama ve Dikte Çalışmaları	*	*	70 Saat	2 Kişi	2. Sınıf	Tanı Yok	Öğrenciler oturma, kâğıt tutma, kalem tutma, okunaklılık, bağlantı, boşluk bırakma, yazım hızı ve imla kurallarına uygunluk bakımından değerlendirilmiştir. İşitsel, görsel ya da zihinsel açıdan sorunları olmadığı halde yazma güçlüğü yaşadıkları görülmüştür. Öğretmen ile görüşme yapılmış, öğrenciye dikte ve kopya çalışması yapılmıştır.	Öğrenciler ile Görüşme, Gözlem ve Doküman Analizi	Olumlu * Öğrencinin doğru yazım ve heceleme başarıları artmıştır.
Calp, 2013	Makale	Eylem Araştırması	Bireysel Çalışma (Harf, Hece, Cümle Çalışmaları, Kopyalama ve Dikte Çalışmaları, Ödev, Dönüt/Düzeltilme)	Oyunlar ve Tablo Doldurma Etkinlikleri	+	30 Saat	1 Kişi	2. Sınıf	Tanı Yok	Araştırmacı öğrencinin okul defterlerindeki yazma hatalarını incelemiştir. İşitsel, görsel ya da zihinsel açıdan sorunu olmadığı halde yazma güçlüğü yaşadığı görülmüştür.	El Yazısı Değerlendirme Ölçeği	Olumlu * Öğrencinin Yazı Okunaklılığı, Hata sayısı 27'den 9'a inmiştir.
Vidin, 2013	YL Tez	Eylem Araştırması ve Durum Çalışması	Bireysel Çalışma (Harf, Hece, Cümle Çalışmaları, Kopyalama ve Dikte Çalışmaları)	*	*	60 Oturum 40 Saat	1 Kişi	2. Sınıf	Tanı Yok	Öğrencinin kelimeleri yanlış ya da eksik yazdığı, harfleri karıştırdığı ve birçok yazım hatası yaptığı görülmüştür. İşitsel, görsel ya da zihinsel açıdan sorunu olmadığı halde yazma güçlüğü yaşadıkları görülmüştür.	Öğrenciler ile Görüşme, Gözlem ve Doküman Analizi	Olumlu* Öğrencinin yazım hataları azalmış, dikte çalışmalarında arkadaşları ile birlikte yazabilecek seviyeye gelmiştir. Olumlu* Öğrencinin okunaklılık düzeyinin yetersiz düzeyden orta düzey okunaklı düzeye yükseldiği görülmüştür. 6 (yetersiz) → 10 (orta düzey okunaklı) Olumlu* Öğrencilerin
Yıldız, 2013	Makale	Eylem Araştırması	Büyük kas hareketlerinden küçük kas hareketlerine doğru aşamalandırılmış bir yazı öğretim eylem planı.	Küçük ödüller (Çikolata, Yıldız, Aferin, Yapıştırma Etiket Vb.)	+	7 hafta 35 saat	1 kişi	2. Sınıf	Tanı Yok	Öğrenci sınıfta ve teneffüste gözlemlenmiş, ebeveynleriyle görüşülmüş, sağlık raporları, çalışma kitapları ve defterleri incelemiştir. İşitsel, görsel ya da zihinsel açıdan sorunu olmadığı halde yazma güçlüğü yaşadıkları görülmüştür.	Çok Boyutlu Okunaklılık Ölçeği, Kopyalama ve Dikte Metinleri	Öğrencilerin yazım hataları azalmış, dikte çalışmalarında arkadaşları ile birlikte yazabilecek seviyeye gelmiştir. Olumlu* Öğrencinin okunaklılık düzeyinin yetersiz düzeyden orta düzey okunaklı düzeye yükseldiği görülmüştür. 6 (yetersiz) → 10 (orta düzey okunaklı) Olumlu* Öğrencilerin
Altunbaş Yavuz, 2016	DR Tez	Eylem Araştırması	Orton-Gillingham yaklaşımına dayalı okuma yazma programı.	*	+	12 hafta 216 saat	5 Kişi	3. Sınıf	Tanı Yok	Öğrencilerin, okuma, yazma ve okuduğunu anlama becerilerini engelleyecek herhangi bir zihinsel ve fiziksel engelinin olmadığı halde yazma güçlüğü yaşadıkları görülmüştür.	Çok Boyutlu Okunaklılık Ölçeği	Öğrencilerin Yazma becerileri Okunaklı değilken Orta Düzey Okunaklı Düzeye çıkmıştır.

Yazma Becerisini Geliştirmeye Dönük Çalışmalar

Çalışma	Yayın Türü	Araştırma Yöntemi	Uygulanan Stratejisi	Uygulama Süreci		Uygulama Süresi	Katılımcı Sayısı	Sınıf Düzeyi	Katılımcı Özellikleri		Veri Toplama Aracı	Sonuçlar Etki
				Motivasyon	Ev Ödevi				Tanı Durumu	Yazma Durumu		
Kaya, 2016	Makale	Eylem Araştırması	Bireysel Çalışma Planı (Harf, Hece, Cümle Çalışmaları, Kopyalama ve Dikte Çalışmaları)	*	+	21 Saat	1 Kişi	4. Sınıf	Tanı Yok	Kopyalama ve dikte çalışmaları yapılmış ve sonuçlar analiz edilmiştir. İşitsel, görsel ya da zihinsel açıdan sorunu olmadığı halde yazma güçlüğü yaşadığı görülmüştür.	Kopyalama ve Dikte Metinleri, Çalışma Kâğıtları ve Ev Ödevleri, Çalışma Kâğıtları ve Ev Ödevleri, Yazı Okunaklılığı Hata Tespit Formu, Araştırma Günlüğü	Olumlu* Öğrencinin Yazı Okunaklılığı Hata sayısı 25 ten 2 ye inmiştir. Olumlu* Öğrencinin okunaklılık düzeyinin yetersiz düzeyden okunaklı düzeye yükseldiği görülmüştür. 6 (yetersiz) → 13 (okunaklı düzey)
Kodan, 2016	Makale	Eylem Araştırması	Bireysel Çalışma Planı (Doğru yazım şekilleriyle ilgili yazma çalışmaları)	*	+	8 Hafta 40 Saat	1 Kişi	3. Sınıf	Tanı Yok	Öğretmen ve veliyle görüşmeler yapılmış, sağlık raporları, defterleri incelenmiş, dikte ve kopya metinleri yazdırılmıştır. İşitsel, görsel ya da zihinsel açıdan sorunu olmadığı halde yazma güçlüğü yaşadıkları görülmüştür.	Çok Boyutlu Okunaklılık Ölçeği	Olumlu* Öğrencinin okunaklılık düzeyinin yetersiz düzeyden okunaklı düzeye yükseldiği görülmüştür. 6 (yetersiz) → 12 (okunaklı düzey)
Akyol ve Çetinkaya Özdemir 2018	Makale	Eylem Araştırması	Bireysel Çalışma (Harf, Hece, Cümle Çalışmaları, Kopyalama ve Dikte Çalışmaları, Yazmanın Anlamsal Boyutuna İlişkin Çalışmalar)	Sözlü Pekiştireçler	+	30 Saat	1 Kişi	3. Sınıf	Tanı Yok	Öğrencinin yazma görevini yerine getirirken harf/hece/kelime atlama ve ekleme yaptığı, bazı sesleri karıştırdığı, kelimeler arası boşluk bırakmadığı, satır sonlarında hece ayırmada zorlandığı görülmüştür. İşitsel, görsel ya da zihinsel açıdan sorunu olmadığı halde yazma güçlüğü yaşadıkları görülmüştür.	Çok Boyutlu Okunaklılık Ölçeği, Yazım Hataları Formu	Olumlu* Öğrencinin okunaklılık düzeyinin yetersiz düzeyden okunaklı düzeye yükseldiği görülmüştür. 6 (yetersiz) → 12 (okunaklı düzey)
Aydın ve Cavkaytar 2018	Makale	Tek denekli araştırma modellerinde n ABAB'ye göre yapılandırılmıştır.	İpucunun Giderek Artırılması Yöntemi	Sözlü pekiştireçler, Oyunlar ve Küçük ödüller (Çikolatalı Gofret, Şeker, Yiyecek)	+	16 Oturum 7 Saat	2 Kişi	4. Sınıf	Tanı Yok	Yazım hataları formuna göre öğrenci hataları tespit edilmiştir. İşitsel, görsel ya da zihinsel açıdan sorunu olmadığı halde yazma güçlüğü yaşadıkları görülmüştür.	Çok Boyutlu Okunaklılık Ölçeği	Olumlu* Öğrencilerin okunaklılık düzeyinin yetersiz düzeyden orta düzey okunaklı düzeye yükseldiği görülmüştür.
Kuşdemir, Kurban ve Bulut, 2018	Makale	Eylem Araştırması	Bireysel yazma eğitim programı.	Küçük Hediyeler (Gülen Yüz Çikartmaları, Çikolata)	*	8 Hafta 48 Saat	1 Kişi	3. Sınıf	Tanı Yok	İşitsel, görsel ya da zihinsel açıdan sorunu olmadığı halde yazma güçlüğü yaşadıkları görülmüştür. Öğrencinin yazı örnekleri okuma-yazma alanında çalışmaları olan araştırmacılar ve farklı sınıf öğretmenlerine gösterilerek öğrencinin yazma güçlüğü yaşadığı görülmüştür.	Çok Boyutlu Okunaklılık Ölçeği, Okunaklılık Belirleme Formu	Olumlu* Öğrencinin okunaklılık düzeyinin yetersiz düzeyden okunaklı düzeye yükseldiği görülmüştür. 5 (yetersiz) → 14 (okunaklı düzey)

Yazma Becerisini Geliştirmeye Dönük Çalışmalar

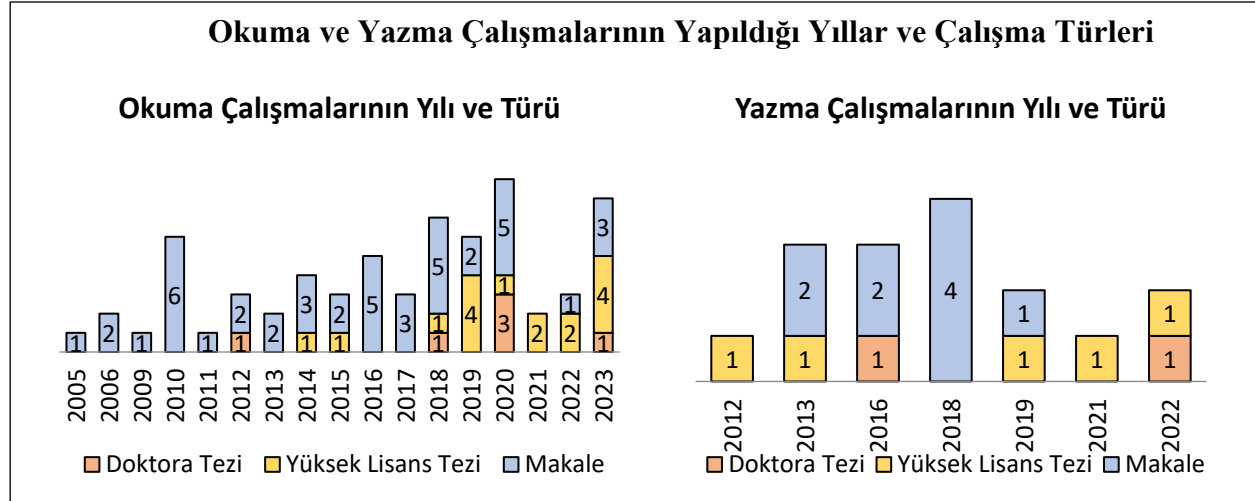
Çalışma	Yayın Türü	Araştırma Yöntemi	Uygulanan Stratejisi	Uygulama Süreci		Uygulama Süresi	Katılımcı Sayısı	Sınıf Düzeyi	Katılımcı Özellikleri		Veri Toplama Aracı	Sonuçlar Etki
				Motivasyon	Ev Ödevi				Tanı Durumu	Yazma Durumu		
Şahin ve Çakır 2018	Makale	Yarı Deneysel Desen	Çoklu ortam materyalleriyle okuma yazma öğretimi.	*	*	6 Hafta 30 Saat	30 Kişi	2. sınıf (16 kişi) 3.Sınıf (8 Kişi) 4. Sınıf (6 Kişi)	Tanı Yok	Öğretmen görüşlerinin yanı sıra, öntest sonuçları ve öğrencilerin bir dakikada dikte edebildikleri kelime sayısı incelenmiştir. İşitsel, görsel ya da zihinsel açıdan sorunu olmadığı halde yazma güçlüğü yaşadıkları görülmüştür.	İlk Okuma-Yazma Süreci ve Okuma-Yazma Becerisi Değerlendirme Formu, Okuma-Yazma Hız Ölçümleri, Öğrencilerin Bir Dakikada Okuyabildikleri Kelime Sayısı Ve Dikte Edebildikleri Kelime Sayısı	Olumsuz* Çoklu ortam okuma-yazma öğretim materyali, geleneksel okuma yazma öğretimine göre yazma becerilerine anlamlı bir katkı sağlamamıştır.
Akyol ve Sever 2019	Makale	Eylem Araştırması	Fernald yöntemi, yankılı ve tekrarlı okuma	*	*	60 Saat	1 Kişi	2. Sınıf	Tanı Yok	İşitme ve görme testi uygulanmış ve fiziksel herhangi bir problem olmadığı belirlenmiştir. Ayrıca zihinsel olarak herhangi bir durumun olup olmadığına tespit edilmesi için bir uzman tarafından zekâ testi uygulanmış ve test sonucunda zihinsel bir sorunun olmadığı tespit edilmiştir.	Çok Boyutlu Okunaklılık Ölçeği, Kopyalama ve Dikte Metinleri	Olumlu* Hem bakarak yazma hem de dikte çalışması uygulaması sonunda katılımcının yazısının okunaklılık düzeyinin orta düzeye yükseldiği görülmüştür. 5 (yetersiz) → 11(orta düzey) Olumlu* Uygulama katılımcıların yazma güçlüklerinin giderilmesinde olumlu katkı sağlamışlardır.
Karataş, 2019	YL Tez	Eylem Araştırması	Tekrarlı Dikte ve Motivasyon Uygulamaları	+	*	8 Hafta 53 Saat	6 Kişi	2. Sınıf	Tanı Yok	İşitsel, görsel ya da zihinsel açıdan sorunu olmadığı halde yazma güçlüğü yaşadıkları görülmüştür.	Çok Boyutlu Okunaklılık Ölçeği	Olumlu* Uygulama katılımcıların yazma güçlüklerinin giderilmesinde olumlu katkı sağlamışlardır.
Alkan, 2021	YL Tez	Tek Denekli Araştırma Modellerinde n "A-B Modeli"	Yanlış yazılan kelimelerin cümlede kullanılması etkinliği.		*	14 Hafta 28 Saat	10 Kişi	3. Sınıf	Tanı Yok	Herhangi bir sağlık sorunu olmadığı halde öğrenme güçlüğü tanısı almış ve yazma güçlüğü sorunu yaşayan öğrenciler tespit edilmiştir.	Öğrencilerin Türkçe Defterleri, Dikte ve Kopyalama Metinleri, Karıştırılan Harfin Geçtiği Kelimeyi Cümlede Kullanma Etkinlik Kağıtları	Olumu* Uygulama sonunda harf karıştırma hatalarının azaldığı görülmüştür.

Yazma Becerisini Geliştirmeye Dönük Çalışmalar

Çalışma	Yayın Türü	Araştırma Yöntemi	Uygulanan Stratejisi	Uygulama Süreci		Uygulama Süresi	Katılımcı Sayısı	Sınıf Düzeyi	Katılımcı Özellikleri		Okuma Durumu	Veri Toplama Aracı	Sonuçlar Etki
				Motivasyon	Ev Ödevi				Tanı Durumu	Okuma Durumu			
Çelik, 2022	Doktora Tez	Eylem Araştırması	Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı kapsamında araştırmacı tarafından etkinliklerin hazırlanması, hazırlanan etkinliklerin uygulanması ve uygulama sonrasında verilerin toplanarak değerlendirilmesi	Sözlü pekiştireçler, 3D Kalem, Dart Oyunu, Çikolata, Jelibon, Kuruyemiş	+	10 Hafta 40 Saat	3 Kişi	4. Sınıf	Tanı Yok	Herhangi bir sağlık sorunu olmadığı halde öğretmenlerin ve yöneticilerin görüşlerini temel olarak seçilen ilkököl 4. sınıflarda öğrenim gören ve yazma güçlüğü gösteren öğrenciler tespit edilmiştir.	Çok Boyutlu Okunaklık Ölçeği, Yazım Hataları Formu, Araştırmacı Ve Öğrenci Günlükleri, Kopyalama, Dikte Ve Serbest Yazı Metinleri, Çalışma Kâğıtları, Veli Ve Öğrenci Görüşmesi, Ses Kayıtları Ve Öğrenci Dosyalar	*Olumlu Öğrencinin hem yazım hataları hem de anlam bakımından geliştiği görülmüştür. Öğrencilerin kopyalama, dikte ve serbest yazıları olumlu yönde etkilenmiştir. Öğrencilerin derse ilgi ve motivasyonları artmıştır.	
Ekmekçi, 2022	YL Tezi	Eylem Araştırması	Hazırlanan eylem planı kapsamında araştırmacı tarafından harf, kelime, cümle ve metnin üzerinden gitme çalışmaları ve bakarak dikte etme çalışmaları.	Sözlü Pekiştireçler	+	8 Hafta 80 Saat	4 Kişi	2. Sınıf	Tanı Yok	Herhangi bir özel durumu bulunmayan, fiziksel engeli ve yazmaya engeli bulunmayan ve yazma hataları bakımından en fazla hataya sahip öğrenciler tespit edilmiştir.	Yazma Hataları Tespit Formu ve Dik Temel Harf Hata Tespit Formu, Araştırmacı Günlüğü, Dokümanlar.	*Olumlu Katılımcıların yazma hatalarının giderilmesi konusunda artış yaşanmıştır. Öğrencilerin harf biçim, kelime yazımı, imla noktalama ve genel bakış temalarında bulunun yazma hatalarında azalmalar olmuştur.	

Çalışmaların Yıl ve Türlerine İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında incelenen okuma ve yazma çalışmalarının yapıldığı yıllar ve çalışmaların türleri Şekil 1.de sunulmuştur.



Şekil 1. Okuma -Yazma Çalışmalarının Yapıldığı Yılları ve Çalışma Türleri

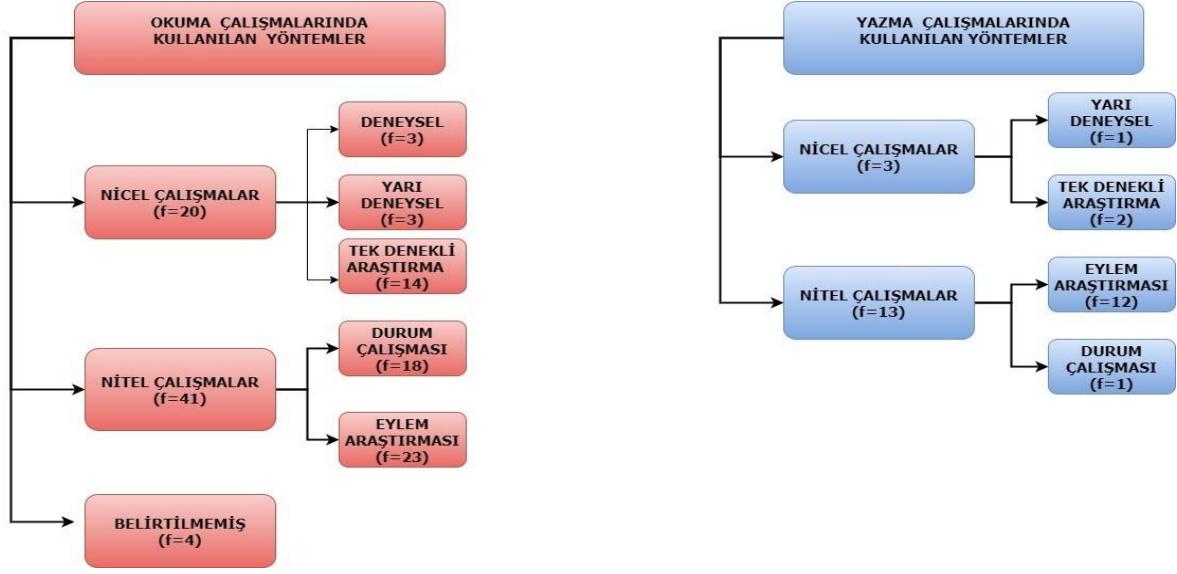
Araştırma kapsamındaki okuma çalışmaları incelendiğinde, ilkökul düzeyinde okumada güçlük çeken öğrencilerin akıcı okuma becerilerini geliştirmeye dönük ilk çalışmanın 2005 yılında yapıldığı, 2023 yılına kadar da bu amaca dönük toplam 65 çalışmanın gerçekleştirildiği görülmektedir. Bu çalışmalarının 44'ünü makale, 15'ini yüksek lisans tezi ve 6'sını da doktora tezi oluşturmaktadır. Çalışmaların yıllara göre dağılımına bakıldığında 2007 ve 2008 yılları hariç her yıl en az bir çalışma gerçekleştirildiği tespit edilmiştir. Araştırma konusuna dönük en fazla çalışmanın 2020 (9 çalışma) yılında gerçekleştirildiği görülmektedir. Bununla birlikte 2018 (7 çalışma), 2019 (6 çalışma) ve 2023 (7 çalışma) yıllarında yapılan çalışma sayıları da göz önüne alındığında son yıllarda ilkökul düzeyinde okumada güçlük çeken öğrencilerin akıcı okuma becerilerini geliştirmeye dönük çalışmaların sayısında artış olduğu görülmektedir.

Araştırma kapsamındaki yazma çalışmaları incelendiğinde, ilkökul düzeyinde yazma güçlüğü çeken öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmeye yönelik ilk çalışmanın 2012 yılında yapıldığı ve 2023 yılına kadar bu amaca dönük toplam 16 çalışmanın gerçekleştirildiği görülmektedir. Yapılan 16 çalışmanın 9'unu makale, 2'sini doktora tezi ve 5'ini yüksek lisans tezi oluşturmaktadır. Araştırma konusuna dönük en fazla çalışmanın 2018 (4 çalışma) yılında gerçekleştirildiği görülmektedir. Bununla birlikte 2019 yılında (2 çalışma), 2022 yılında (2 çalışma) ve 2023 yılında yazma güçlüklerinin giderilmesine yönelik herhangi bir çalışmanın yapılmadığı göz önünde bulundurulduğunda son yıllarda ilkökul düzeyinde yazma güçlüğü çeken öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmeye dönük çalışmaların sayısında azalma olduğu görülmektedir.

Çalışmaların Yöntemine İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında incelenen okuma ve yazma çalışmalarında kullanılan yöntemler Şekil 2. sunulmuştur.

Okuma ve Yazma Çalışmalarında Kullanılan Yöntemler



Şekil 2. Okuma –Yazma Çalışmalarında Kullanılan Yöntemler

Araştırma kapsamındaki okuma çalışmaları incelendiğinde çalışmaların 20'sinin nicel, 41'inin nitel araştırma yöntemleri ile yürütüldüğü, 4 çalışmanın ise hangi yöntemle yürütüldüğüne dair bilginin verilmediği saptanmıştır. Nicel araştırma yöntemiyle yürütülen 14 çalışmanın 3'ü deneysel desene, 3'ü yarı deneysel desene ve 14'ü ise tek denekli araştırma deseniyle gerçekleştirilmiştir. Bu bulgular doğrultusunda nicel araştırma desenlerinden en çok tek denekli araştırma deseninin kullanıldığı tespit edilmiştir. Nitel araştırma yöntemiyle yürütülen 41 çalışmanın 18'i durum çalışmasıyla, 23'ü ise eylem araştırmasıyla gerçekleştirilmiştir. Buradan hareketle araştırma kapsamındaki okuma çalışmalarında en çok nitel araştırma desenlerinden eylem araştırmasının kullanıldığı görülmektedir.

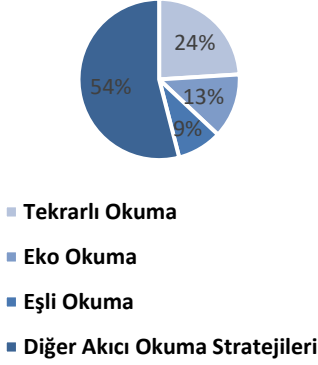
Araştırma kapsamındaki yazma çalışmaları incelendiğinde çalışmaların 13'nin nitel yöntemler ile 3'ünün nicel araştırma yöntemleri ile yürütüldüğü saptanmıştır. Nitel araştırma yöntemleri ile yürütülen 13 çalışmanın 12'si eylem araştırması ve 1'i durum çalışması ile gerçekleştirilmiştir. Nicel araştırma yöntemleri ile yürütülen 3 çalışmanın 1'i yarı deneysel desen, 2'si tek denekli araştırma deseni ile gerçekleştirilmiştir. Elde edilen bulgular doğrultusunda yazma becerisini geliştirmeye yönelik çalışmaların büyük bir bölümünü nitel araştırmaların oluşturduğu ve en çok tercih edilen yöntemin eylem araştırması olduğu görülmektedir.

Çalışmaların Uygulama Sürecine İlişkin Bulgular

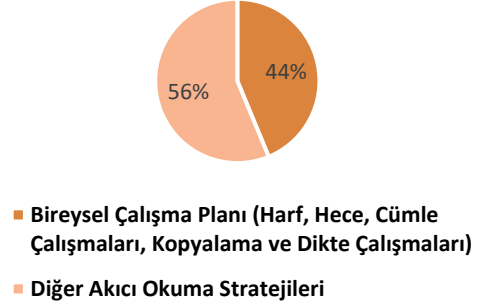
a) Uygulanan Stratejilere İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında incelenen okuma ve yazma çalışmalarında uygulanan stratejiler Şekil 3'te sunulmuştur.

Okuma Çalışmalarında Kullanılan Stratejiler



Yazma Çalışmalarında Kullanılan Stratejiler



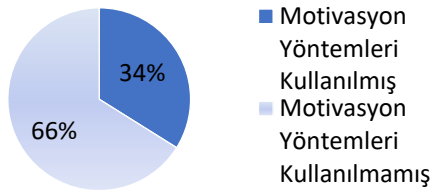
Şekil 3. Okuma ve Yazma Çalışmalarında Uygulanan Stratejiler

Araştırma kapsamındaki çalışmalar incelendiğinde öğrencilerin akıcı okuma becerilerinin geliştirilmesinde koro okuma, rehberli okuma, model okuma, tekrarlı okuma gibi birçok farklı stratejiye başvurulduğu görülmektedir. Bu stratejiler içerisinde çalışmalarda en çok kullanılan akıcı okuma stratejilerinin sırasıyla; tekrarlı okuma, eko okuma ve eşli okuma olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca bazı akıcı okuma stratejilerinin farklı çalışmalarda farklı isimlerle (Örneğin; Eko okuma-Yankılı Okuma, Akranla okuma-Arkadaşla okuma) adlandırıldığı belirlenmiştir. Stratejilerin isimlendirilmesinde yaşanan bu farklılıkların kavram yanılgılarına neden olarak araştırmalardan elden edilen bulguların karşılaştırılması noktasında bir probleme neden olacağı söylenebilir. Ayrıca araştırma kapsamındaki 6 çalışmada birden fazla akıcı okuma stratejisinin bir araya getirilerek oluşturulan OGEP, OKA2DEP, HELPS gibi müdahalelerin kullanıldığı belirlenmiştir. Araştırma kapsamında incelenen yazma çalışmalarında ise 11 farklı stratejinin kullanılmış olduğu görülmektedir. Yazma çalışmalarında en çok tercih edilen strateji "Bireysel Çalışma Planı (Harf, Hece, Cümle Çalışmaları, Kopyalama ve Dikte Çalışmaları)" dır.

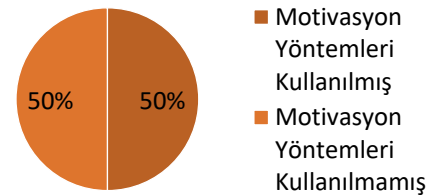
b) Okuma Motivasyonuna İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında incelenen okuma ve yazma çalışmalarında motivasyon yöntemlerinin kullanım durumları Şekil 4.'te sunulmuştur.

Okuma Çalışmalarında Motivasyon



Yazma Çalışmalarında Motivasyon



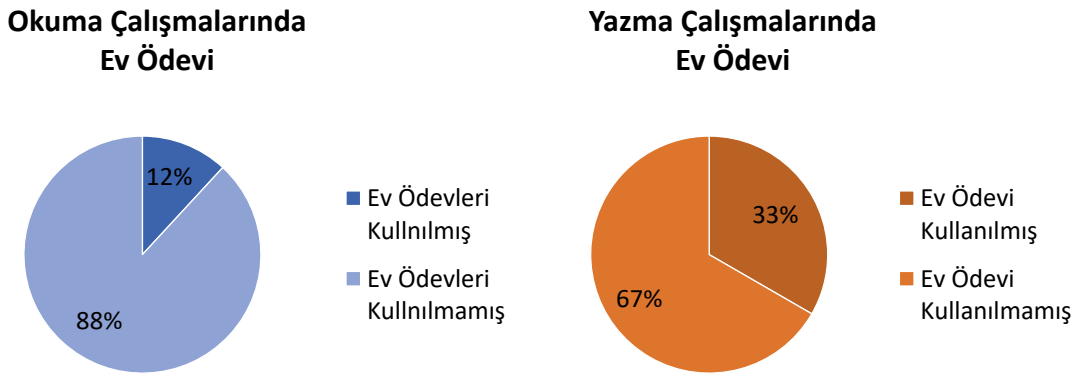
Şekil 4. Okuma ve Yazma Çalışmalarında Motivasyon Yöntemlerinin Kullanım Durumu

Araştırma kapsamındaki okuma çalışmaları incelendiğinde, 65 çalışmanın 20'sinde okumada güçlük çeken öğrencilerin akıcı okumalarının geliştirilmesinde okumanın motivasyon boyutunun da ele alındığı tespit edilmiştir. Buradan hareketle akıcı okuma becerisini geliştirmeyi amaçlayan çalışmaların çoğunda okumanın motivasyon boyutunun göz ardı edildiği söylenebilir. Okumanın motivasyon boyutunu dikkate alan az sayıdaki çalışmada öğrencilerin okuma motivasyonlarını geliştirme noktasında kısa sohbetler, teşvik edici sözler, ödüller, oyunlar, okuma performanslarına dönük geri dönüt verme, hedef belirleme, kendini izleme stratejisi, okuma grafikleri ve ilgi çekici metinler gibi farklı yollara başvurulmuştur. 20 çalışmanın 8'inde öğrencilerin okuma motivasyonlarını geliştirmeye dönük yöntemlerden sadece biri kullanılırken kalan 12 çalışmada ise birden fazla yöntem başvurulmuştur. Bu çalışmalarda öğrencilerin okuma motivasyonunu geliştirmeye dönük en çok başvurulan üç yöntemin sırasıyla; ödüller, teşvik edici sözler ve ilgi çekici metinler olduğu tespit edilmiştir.

Araştırma kapsamındaki yazma çalışmaları incelendiğinde, 16 çalışmanın 8'inde yazmada güçlük çeken öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilmesinde yazma motivasyon boyutunun da ele alındığı tespit edilmiştir. Yazma becerisini geliştirmeye yönelik stratejilere ek olarak yazma motivasyon boyutunu da dikkate alan bu çalışmalarda öğrencilere verilen sözlü pekiştireçler, oyunlar, tablo doldurma etkinlikleri ve küçük ödüller (gülen yüz çıkartmaları, çikolatalı gofret, şeker, jelibon) gibi farklı yollarla öğrencilerin yazma motivasyonları geliştirilmeye çalışılmıştır. 16 çalışmanın geriye kalan yarısında ise öğrencilerin yazma motivasyonlarını geliştirmeye dönük herhangi bir yöntem başvurulmadığı görülmüştür. Yapılan çalışmalarda öğrenci motivasyonunu geliştirmeye dönük en çok başvurulan üç yöntemin sırasıyla; küçük ödüller (gülen yüz çıkartmaları, çikolatalı gofret, şeker, jelibon), sözlü pekiştireçler ve oyunlar olduğu tespit edilmiştir.

c) Ev Ödevine İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında incelenen okuma ve yazma çalışmalarında ev ödevinin kullanılma durumu Şekil 5.'te sunulmuştur.



Şekil 5. Okuma ve Yazma Çalışmalarında Ev Ödevlerinin Kullanım Durumu

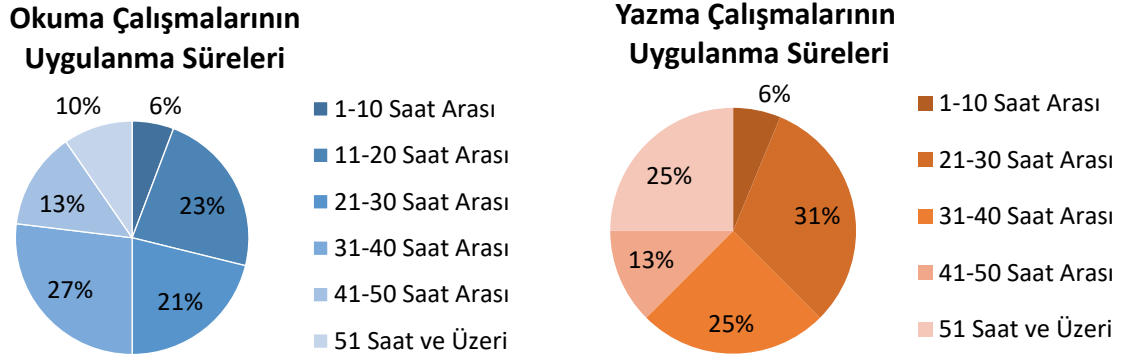
Araştırma kapsamındaki okuma çalışmaları incelendiğinde, 65 çalışmanın 10'unda okumada güçlük çeken öğrencilerin akıcı okumalarının geliştirilmesinde evdeki okuma süreçlerinin de dikkate alındığı belirlenmiştir. Bu çalışmalarda, öğrencilerin evdeki okuma süreçlerine ilişkin ailelerine gerekli bilgilendirmelerin yapıldığı ve belirli aralıklarla öğrencilerin evde okumaları için kısa metinlerin, hikâye ve masal kitaplarının gönderildiği

tespit edilmiştir. Bu bilgilerden hareketle akıcı okuma becerisini geliştirmeyi amaçlayan çalışmaların çoğunda evdeki okuma süreçlerinin gözardı edildiği söylenebilir.

Araştırma kapsamındaki yazma çalışmaları, yazmada güçlük çeken öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilmesinde evdeki yazma süreçlerinin de dikkate alınarak düzenlenmesi noktasında incelediğinde, 16 araştırmanın sadece 6'sında buna dönük çalışma yapıldığı belirlenmiştir. Bu çalışmalarda, öğrencilerin evdeki yazma süreçlerine ilişkin ailelerine gerekli bilgilendirmelerin yapıldığı ve belirli aralıklarla öğrencilerin evde yazmaları için kısa etkinlik sayfalarının, harf çalışma sayfalarının, metinlerin, hikâyelerin ve masal kitaplarının gönderildiği görülmüştür.

d) Uygulama Süresine İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında incelenen okuma ve yazma çalışmalarının uygulanma süreleri Şekil 6.'da sunulmuştur.



Şekil 6. Okuma ve Yazma Çalışmalarının Uygulanma Süreleri

Araştırma kapsamında incelenen okuma çalışmalarındaki okuma stratejilerinin uygulanma süreleri hafta, saat, ders saati ve oturum gibi farklı biçimlerde sunulmuştur. Araştırmalardaki uygulama sürelerini olabildiğince tek bir kavram altında toplayabilmek adına, çalışmalarda uygulama süresi açısından en çok kullanılan kavram belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma dâhilindeki çalışmalara bakıldığında, uygulama sürelerinin en çok saat cinsinden ifade edildiği görülmüştür. Uygulama süresinin doğrudan saat cinsinden verilmediği çalışmalarda her bir uygulamanın kaç dakika sürdüğüne bakılmıştır. Aksi belirtilmedikçe bir ders saati 40 dakika olarak baz alınıp saat cinsinden ifade edilmiştir. Bu doğrultuda eldeki çalışmalardan 3'ü 1-10 saat arası bir zaman dilimini kapsarken, 12'si 11-20 saat, 11'i 21-30 saat, 14'ü 31-40 saat, 7'si 41-50 saat, 5'i 51-saat ve üzeri bir süreyi kapsadığı belirlenmiştir. Buradan hareketle araştırma dâhilindeki çalışmalarda okuma stratejilerinin çoğunlukla 31-40 saat arası bir zaman dilimi kapsayacak şekilde uygulandığı tespit edilmiştir. Kalan 13 çalışmada ise okuma stratejilerinin uygulanma süreleri saat cinsinden sunulmadığı için bu çalışmalardaki süreler hafta ve oturum sayısı üzerinden sunulmuştur. Bu çalışmalardan 1'i 4 hafta, 2'si 6 hafta, 1'i 7 hafta, 1'i 8 hafta, 1'i 11 hafta ve 3'ü 12 hafta sürerken; 4 çalışma da 13-26 arası oturumda gerçekleştirilmiştir.

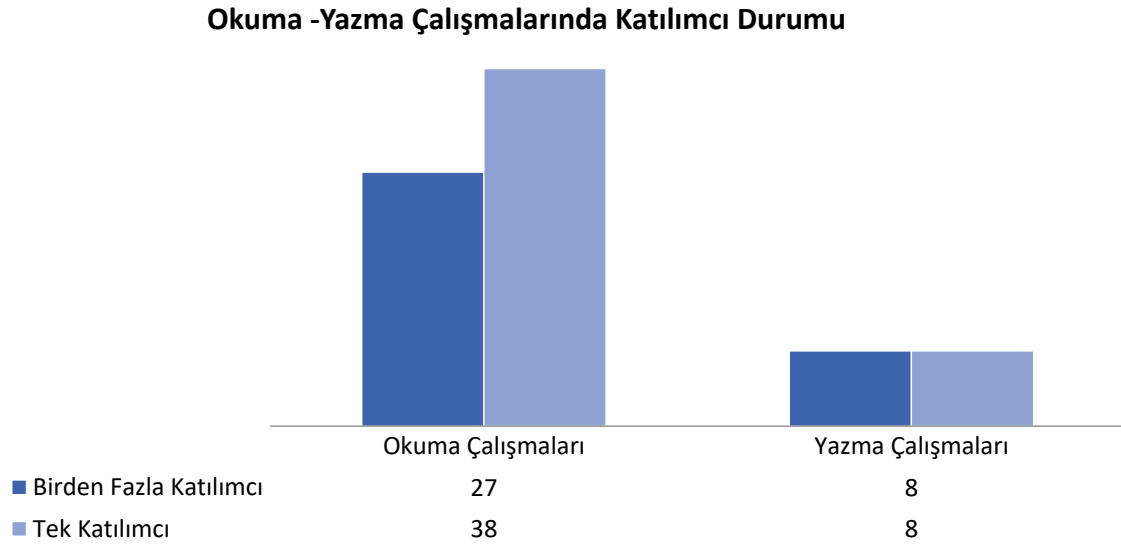
Araştırma kapsamında incelenen yazma çalışmalardaki yazma stratejilerinin uygulanma süreleri hafta, saat, ders saati ve oturum gibi farklı biçimlerde sunulmuştur. Araştırmalardaki uygulama sürelerini olabildiğince tek bir kavram altında toplayabilmek

adına, çalışmalarda uygulama süresi açısından en çok kullanılan kavram belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma dâhilindeki on altı çalışmaya bakıldığında, uygulama sürelerinin en çok saat cinsinden ifade edildiği görülmüştür. Doğrudan uygulama süresinin saat cinsinden verilmediği çalışmalarda, her bir uygulamanın kaç dakika sürdüğüne bakılmıştır. Dakika cinsinden elde edilen süreler uygulanan oturum, ders, gün ve hafta sayısı dikkate alınarak hesaplanıp saat cinsinden ifade edilmiştir. Bu doğrultuda elde edilen çalışmalardan 1'inin 1-10 saat arası bir zaman dilimini kapsadığı, 5'inin 21-30 saat, 4'ünün 31-40 saat, 2'sinin 41-50 saat ve 4'ünün 51 saat ve üzerinde süreyi kapsadığı belirlenmiştir. Buradan hareketle araştırma dâhilindeki çalışmalarda yazma stratejilerinin çoğunlukla 21-30 saat arası bir zaman dilimi kapsayacak şekilde uygulandığı tespit edilmiştir.

Çalışmaların Katılımcı Özelliklerine İlişkin Bulgular

a) Katılımcı Sayısına İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında incelenen okuma ve yazma çalışmalarındaki katılımcı durumu Şekil 7.'de sunulmuştur.



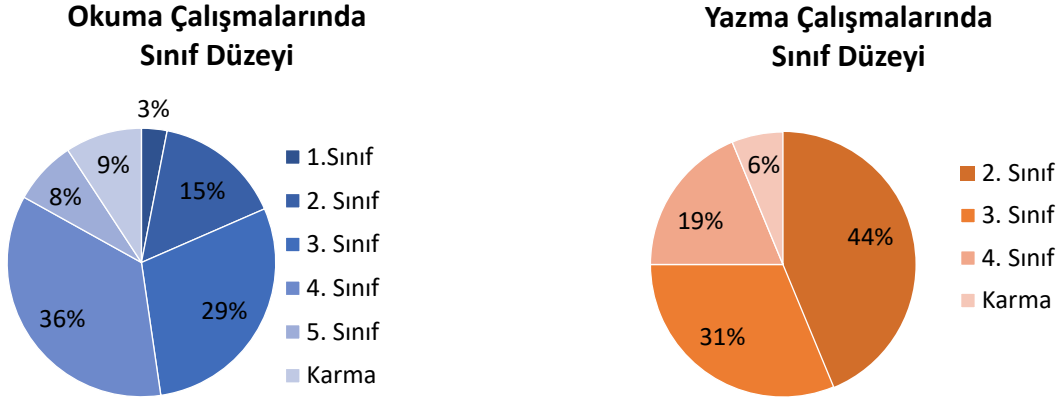
Şekil 7. Okuma ve Yazma Çalışmalarında Katılımcı Durumu

İncelenen 65 okuma çalışmasında toplam 275 katılımcı yer almıştır. Katılımcı sayıları araştırmaların çeşidine göre 1-68 kişi arasında değişmektedir. Araştırma dâhilindeki çalışmaların 38'inin tek katılımcı ile 27'sinin ise birden fazla katılımcı ile yürütüldüğü görülmüştür.

İncelenen 16 yazma çalışmasında toplam 70 katılımcı yer almıştır. Araştırmaların yarısında (8 çalışmada) çalışmaların tek bir katılımcı ile yürütüldüğü görülmüştür. Araştırma dâhilindeki 16 çalışmanın 15'inde katılımcı sayısının altıyı geçmediği görülmüştür.

b) Sınıf Düzeyine İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında incelenen okuma ve yazma çalışmalarında sınıf düzey durumu Şekil 8.'de sunulmuştur.



Şekil 8. Okuma ve Yazma Çalışmalarında Sınıf Düzey Durumu

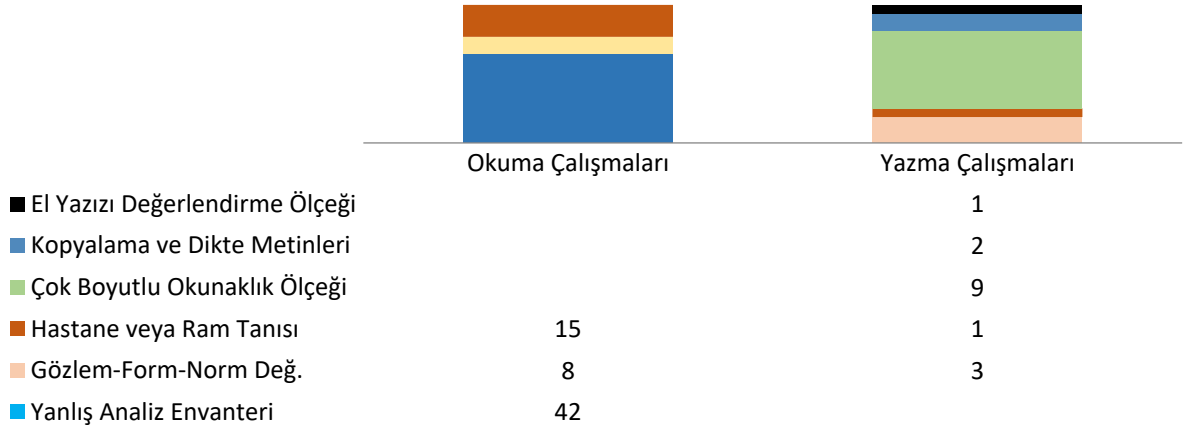
Araştırma dâhilindeki okuma çalışmaları incelendiğinde, ilkokulun tüm sınıf düzeylerinde okumada güçlü çeken öğrencilerin akıcı okuma becerilerini geliştirmeye dönük çalışma yapıldığı saptanmıştır. Araştırmalardan 2'sinin 1. Sınıf, 10'unun 2. Sınıf, 19'unun 3. Sınıf, 23'ünün 4. Sınıf, 5'inin 5. Sınıf ve 6'sının ise ilkokulun birden fazla sınıf düzeyindeki öğrencilerle gerçekleştirildiği tespit edilmiştir. Bu bulgulardan hareketle ilkokul düzeyinde akıcı okumanın geliştirilmesine dönük en çok 4. Sınıf öğrencileri ile çalışma yapıldığı görülmektedir.

Araştırma dâhilindeki yazma çalışmaları incelendiğinde, ilkokulun birinci sınıfı hariç tüm sınıf düzeylerinde yazmada güçlü çeken öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmeye dönük çalışmaların yapıldığı saptanmıştır. Araştırmalardan 7'sinin 2. Sınıf, 5'inin 3. Sınıf, 3'ünün 4. Sınıf düzeyindeki öğrenciler ile gerçekleştirildiği görülmüştür. Araştırmalardan 1 tanesinde ise 2. Sınıf 3. Sınıf ve 4. Sınıf öğrencilerinin yer aldığı karma bir grup ile gerçekleştirildiği tespit edilmiştir. Bu bulgulardan hareketle ilkokul düzeyinde yazma becerisinin geliştirilmesine dönük en çok 2. Sınıf öğrencileri ile çalışma yapıldığı görülmektedir.

c) Tanı Durumu ve Okuma Düzeyine İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında incelenen okuma ve yazma çalışmalarında tanı durumu Şekil 9.'de sunulmuştur.

Okuma ve Yazma Çalışmalarında Tanı Durumu



Şekil 9. Okuma ve Yazma Çalışmalarında Tanı Durumu

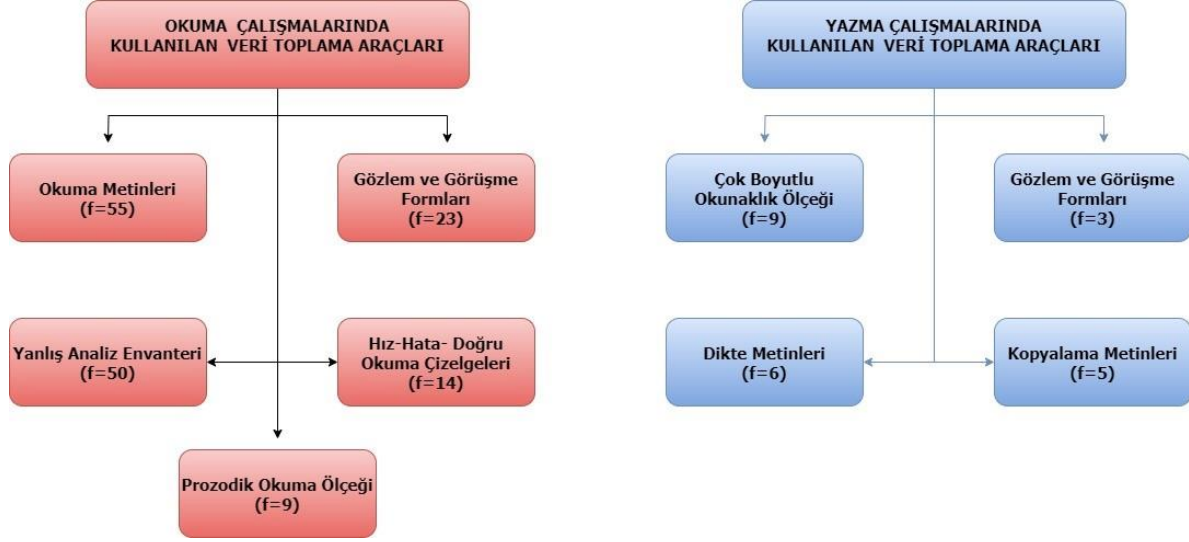
Araştırma dâhilindeki okuma çalışmaları katılımcıların tanı durumları açısından ele alındığında, 65 çalışmanın 15'inde katılımcıların hastane ya da rehberlik araştırma merkezlerindeki uzmanların incelemeleri sonucu özel öğrenme güçlüğü tanısı aldıkları görülmüştür. Çalışmaların 50'sinde ise katılımcıların bir tanısı olmamasının yanı sıra fiziksel (görme, işitme kaybı vb.) ve zihinsel bir problemi olmadığı halde okumada güçlük yaşadıkları belirtilmiştir. Bu çalışmaların 42'sinde katılımcıların, Ekwall ve Shanker (1988) tarafından geliştirilen ve Akyol (2013) tarafından Türkçeye uyarlanan Yanlış Analiz Envanteri'ne göre okumada güçlük yaşadıkları, 8 çalışmada ise araştırmacının yaptığı gözlem, akıcı okumaya ilişkin uyguladığı form ve rubriklerle birlikte akıcı okumanın evrensel norm değerleri gibi farklı kriterlere göre okumada güçlük yaşadıkları ifade edilmiştir. Bu bulgulardan hareketle çalışmaların çoğunda, ilkokul düzeyindeki katılımcıların okumada güçlük yaşama durumlarının Yanlış Analiz Envanteri'ne göre belirlendiği söylenebilir.

Araştırma dâhilindeki yazma çalışmaları katılımcıların tanı durumları açısından ele alındığında, 16 çalışmanın sadece 1'inde katılımcıların hastane ya da rehberlik araştırma merkezlerindeki uzmanların incelemeleri sonucu tanı aldıkları görülmüştür. Bu çalışmadaki tek katılımcının ise özel öğrenme güçlüğü, tanılı olduğu ifade edilmiştir. Çalışmaların 15'inde ise katılımcıların özgül bir tanısı olmamasının yanı sıra fiziksel (görme, işitme kaybı vb.) ve zihinsel bir problemi olmadığı halde yazmada güçlük yaşadıkları belirtilmiştir. Bu çalışmaların 9'unda katılımcıların, Yıldız ve Ateş (2010) tarafından geliştirilen "Çok Boyutlu Okunaklık Ölçeği"ne göre yazmada güçlük yaşadıkları, 1 çalışmada "El yazısı Değerlendirme Ölçeği", 2 çalışmada "Kopyalama ve Dikte Metinler" ve 3 çalışmada ise araştırmacıların yaptığı gözlemler, sınıf ve rehber öğretmenleri ile gerçekleştirdikleri görüşmelere göre yazmada güçlük yaşadıkları ifade edilmiştir. Bu bulgulardan hareketle çalışmaların çoğunda, ilkokul düzeyindeki katılımcıların yazmada güçlük yaşama durumlarının "Çok Boyutlu Okunaklık Ölçeği"ne göre belirlendiği söylenebilir.

Çalışmaların Veri Toplama Aracına İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında incelenen okuma ve yazma çalışmalarında kullanılan veri toplama araçları Şekil 10.'da sunulmuştur.

Okuma ve Yazma Çalışmalarında Kullanılan Veri Toplama Araçları



Şekil 10. Okuma ve Yazma Çalışmalarında Kullanılan Veri Toplama Araçları

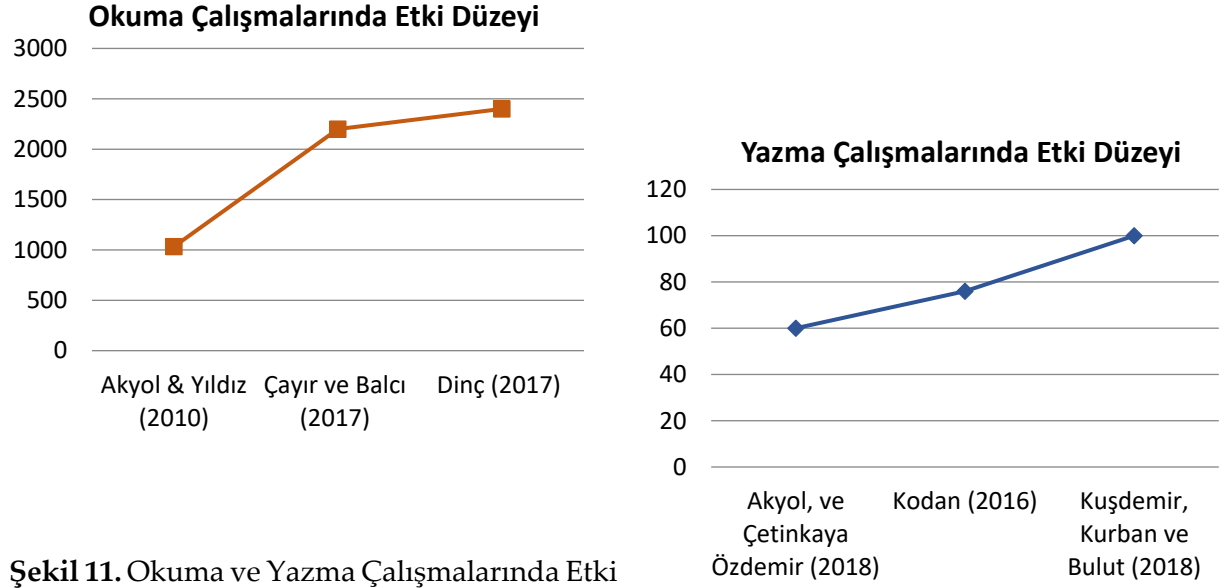
İncelenen 65 okuma çalışmasında katılımcıların akıcı okumalarına ilişkin verilerin toplanmasında program tabanlı ölçme, yanlış analiz envanteri, prozodik okuma ölçeği, SOBAT, harf-hece-kelime listeleri gibi çeşitli araçların kullanıldığı görülmektedir. Çalışmalar akıcı okuma becerisine dönük veri toplama araçları bakımından yakından incelendiğinde en çok başvurulan 5 aracın sırasıyla; okuma metinleri (f=55), yanlış analiz envanteri (f=50), gözlem-görüşme formları-alan notları ve doküman analizi (f=23), katılımcının okuma sürecine ilişkin hız-hata-doğru okuduğu kelime sayısı gibi çeşitli verilerin kaydedildiği çizelgeler (f=14) ve prozodik okuma ölçeği (f=9)'dir. Bu bulgudan hareketle akıcı okumaya ilişkin veri toplanmasında en çok kullanılan aracın okuma metinleri olduğu görülmektedir.

İncelenen 16 yazma çalışmasında katılımcıların yazma becerilerine ilişkin verilerin toplanmasında çok boyutlu okunaklık ölçeği, el yazısı değerlendirme ölçeği, dikte metinleri, harf-hece-kelime listeleri, gözlem formları, görüşme formları gibi çeşitli araçların kullanıldığı görülmektedir. Çalışmalar yazma becerisine dönük veri toplama araçları bakımından yakından incelendiğinde en çok başvurulan 4 aracın sırasıyla; çok boyutlu okunaklık ölçeği (f=9), dikte metinleri (f=6), kopyalama metinleri (f=5) gözlem ve görüşme formları (f=3)'dir. Bu bulgudan hareketle yazma becerisine ilişkin veri toplanmasında en çok kullanılan aracın çok boyutlu okunaklık ölçeği olduğu görülmektedir.

Çalışmalardaki Sonuçlara İlişkin Bulgular

a) Uygulamaların Etkisine İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında incelenen okuma ve yazma çalışmalar içerisinde etki düzeyi en yüksek olan çalışmalar Şekil 11.'da sunulmuştur.



Şekil 11. Okuma ve Yazma Çalışmalarında Etki Düzeyi

Araştırma dâhilindeki okuma çalışmalarına bakıldığında 65 çalışmanın 64'ünde uygulanan çeşitli yöntem ve stratejilerin katılımcıların akıcı okuma becerilerini olumlu yönde etkilediği sonucuna varılmıştır. Sadece Akyol ve Sever'in (2019) çalışmasında uygulama sonucu katılımcının sesli okuma çalışmalarında kendine olan güveninde olumlu yönde ilerleme kaydedilmesine rağmen akıcı okuma becerisinde istenilen düzeyde bir gelişme yaşanmadığı, Akyol (2013) tarafından Türkçeye uyarlanan Yanlış Analiz Envanteri'ne göre okumada güçlük çekmeye devam ettiği ifade edilmiştir. İlgili araştırmada bu durumun temel nedeni olarak akıcı okumaya dönük yapılan uygulamaların kısa bir sürede gerçekleştirilmesi gösterilmiştir. Ayrıca yapılan bu araştırma çerçevesinde, katılımcıların akıcı okuma becerilerindeki gelişimleri üzerinde gerçekleştirilen uygulamaların etkililiğine dönük yüzdelik bazda bilgi verilmeye çalışılmıştır. Uygulamaların etkililiği hesaplanırken öncelikle araştırmalarda akıcı okuma becerilerindeki gelişimin hangi veriler üzerinden açıklandığına bakılmıştır. Bu açıdan çalışmalara bakıldığında doğru okunan kelime sayısı, hatalı okunan kelime sayısı, okuma hızı, doğru okuma yüzdesi gibi farklı verilerin kullanıldığı görülmüştür. Okuma becerisindeki gelişimlerin ortak bir kavram üzerinden ifade edilebilmesi için araştırmalarda en çok kullanılan kavram belirlenmeye çalışılmıştır. Bu doğrultuda okuma becerisindeki gelişimin en çok okuma hızı üzerinden ifade edildiği görülmüş ve uygulama etkililikleri bu veriler üzerinden hesaplanmıştır. Bu hesaplama yapılırken uygulama öncesi ve sonrası okuma hızındaki gelişim yüzde cinsinden ifade edilmiştir. Birden fazla katılımcının yer aldığı çalışmalarda her bir öğrencinin okuma hızındaki gelişim yüzdesi ayrı ayrı hesaplanarak ortalaması alınmıştır. Okuma hızının doğrudan paylaşılmadığı çalışmalarda ise öğrencilere uygulama öncesi ve sonrasında sunulan metinlerin toplam okuma süreleri göz önüne alınarak dakikada okudukları kelime sayısı hesaplanmıştır. Araştırma kapsamındaki 65 çalışmanın 19'unda okuma hızına dönük veri bulunmadığı için bu çalışmalar hesaplama dışında tutulmuştur. Yapılan hesaplamalar sonucu, gerçekleştirilen uygulamaların akıcı okuma becerileri üzerinde en fazla etkili olan üç çalışmanın; Akyol ve Yıldız (2010) %1033, Çayır ve

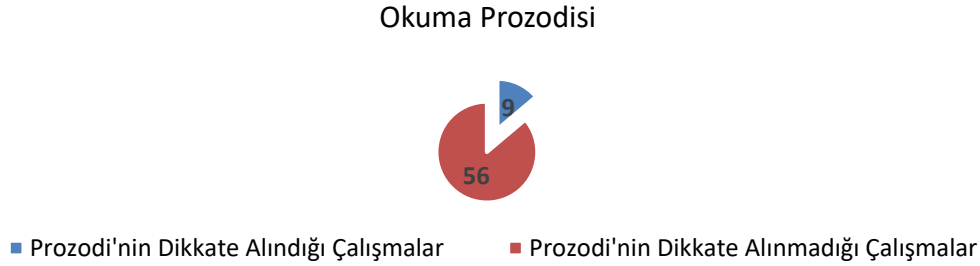
Balcı (2017) %2200 ve Dinç (2017) %2400 olduğu görülmektedir. Akyol ve Yıldız (2010) çalışmalarında ses-hece-kelime çalışmaları, tekrarlı ve eko okuma stratejileri aracılığıyla uygulama sonrası okuma hızında 31 kelime, Çayır ve Balcı (2017) çalışmalarında kinestetik ve dokunsal etkinlikler, kelime çalışmaları, tekralı okuma ve eko okuma stratejileri aracılığıyla okuma hızında 22 kelime ve Dinç (2017) ise ses-hece- kelime çalışmaları, tekrarlı, eşli, eko ve paylaşarak okuma stratejileri aracılığıyla okuma hızında 48 kelime artış sağlamıştır.

Araştırma kapsamındaki yazma çalışmalarına bakıldığında 16 çalışmanın 15'inde uygulanan çeşitli yöntem ve stratejilerin katılımcıların yazma becerilerini olumlu yönde etkilediği sonucuna varılmıştır. Sadece Şahin ve Çakır (2018) tarafından yapılan çalışmada uygulanan çoklu ortam okuma-yazma öğretim materyalinin, geleneksel okuma yazma öğretimine göre yazma becerilerine anlamlı bir katkı sağlamadığı görülmüştür. Çalışmaların etki düzeyleri ve sonuçları üzerinde yapılan incelemelerde çalışmaların 7'sinde çok boyutlu okunaklılık ölçek sonuçları üzerinden, 4 çalışmada hata oranları üzerinden ve 5 çalışmada araştırmacı gözlemleri üzerinden öğrencilerin yazma beceri düzeylerindeki değişimlerin değerlendirildiği görülmüştür. Araştırma kapsamındaki 7 çalışmada öğrencilerin yazma becerilerinin çok boyutlu okunaklılık puanlarına göre yetersiz düzeyden okunaklı düzeye yükseldiği görülmüştür. Yine benzer şekilde 4 çalışmada öğrencilerin hata oranlarında ciddi azalmaların olduğu görülmüştür. Araştırmacı gözlemlerine dayalı olarak değerlendirmenin yapıldığı 5 çalışmada ise öğrencilerin yazma becerilerinde olumlu yönde ilerleme kaydedildiği ifade edilmiştir.

b) Prozodiye İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında incelenen okuma çalışmalarında prozodinin dikkate alındığı çalışmalara ilişkin bilgiler Şekil 12.'de sunulmuştur.

Şekil 12. Okuma Prozodisi



Araştırma kapsamındaki çalışmaların sonuç bölümleri akıcı okumanın bir alt boyutu olan prozodi açısından incelendiğinde, sadece 9 çalışmada bu boyuta değinildiği görülmektedir. Bu çalışmalarda uygulamalar sonucu katılımcıların prozodik okumalarında gelişim yaşandığı belirtilmiştir. 65 çalışmanın sadece 9'unda prozodi boyutuna değinilmiş olmasına bağlı olarak akıcı okuma becerileri üzerine yapılan çalışmaların çoğunluğunda bu boyutun göz ardı edildiği söylenebilir.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu araştırmanın amacı Türkiye’de 2000-2023 yılları arasında ilkokul düzeyindeki okuma ve yazma güçlüğünü gidermeye dönük çalışmaları incelemektir. Bu amaç doğrultusunda ulusal alanyazında yer alan okuma güçlüğünü gidermeye dönük 65 ve yazma güçlüğünü gidermeye dönük 16 olmak üzere toplam 81 çalışma sistematik doküman analiziyle ele alınmıştır. Ulaşılan çalışmalar “yayımlandığı yıl, yayın türü, araştırma yöntemleri, uygulama süreci (uygulanan strateji, motivasyon, ev ödevi, uygulama süresi), katılımcı özellikleri (katılımcı sayısı, sınıf düzeyi, tanı durumu, okuma durumu), veri toplama aracı ve sonuçlar (etki, prozodi)” şeklinde tablo yardımıyla sınıflandırılmıştır. Daha sonra her bir çalışma belirlenen kategoriler altında ayrı ayrı analiz edilmiştir.

Araştırma dahilindeki çalışmalar yayımlandığı yıl ve tür bakımından incelendiğinde 2005 yılından 2023 yılına kadar (2007 ve 2008 yılı hariç) okuma güçlüğünü gidermeye dönük en az bir çalışmanın yapıldığı, en fazla çalışmanın ise 2020 yılında gerçekleştirildiği tespit edilmiştir. Yazma çalışmalarında ise ilk çalışmanın 2012 yılında yapıldığı ve 2023 yılına kadar bu amaca dönük toplam 16 çalışmanın gerçekleştirildiği, en fazla çalışmanın ise 2018 yılında yapıldığı görülmüştür. Okuma ve yazma güçlüğüne dönük araştırmalar çalışma sayısı bakımından karşılaştırıldığında okuma çalışmalarının daha fazla olduğu göze çarpmaktadır. Okuryazarlığa ilişkin literatür yakından incelendiğinde okuma çalışmalarının geçmişten günümüze yazma çalışmalarına nazaran daha fazla ilgi gördüğü görülmektedir (Miller ve McCardle, 2011). En çok makale türünde yapılan okuma ve yazma çalışmalarının özellikle son on yıllık dönemde daha çok artış gösterdiği saptanmıştır. Bu dikkat çekici bulgu, önceki derleme çalışmalarının sonuçlarıyla da benzerlik göstermektedir (Çelik, 2023; Gürkaner ve Güven, 2020; Maden, 2020; Yıldız ve Aydoğmuş, 2021). Bu bulgunun elde edilmesinde özel öğrenme güçlüğü tanıli öğrenci sayısındaki artışın, tanıli öğrencilerin çoğunun okuma ve yazmada güçlük yaşamasının ve toplumda konuya ilişkin farkındalıktaki yükselişin (Görgün ve Melekoğlu, 2019; Pürsün ve Sarı, 2019) etkili olduğu söylenebilir. Dikkat çekici bir diğer husus da yazma güçlüğüne ilişkin 2018, okuma güçlüğüne ilişkin ise 2020 yılından sonraki çalışma sayılarında azalış yaşanmasıdır. Bu durumun temel sebepleri arasında COVID-19 salgının olduğu düşünülebilir.

Araştırmaya dahil edilen çalışmalar yöntemleri açısından incelendiğinde en çok nitel paradigma kapsamındaki eylem araştırması deseniyle yürütüldükleri görülmektedir. Bu çalışmaların okuma ve yazma güçlüğünü gidermeyi hedefleyen müdahale temelli oldukları düşünüldüğünde araştırmacıların metodolojik açıdan daha çok eylem araştırmasını tercih etmeleri beklenen bir durumdur (Çelik, 2023; Yıldız ve Aydoğmuş, 2021). Eylem araştırması yönteminin çoğunlukla tercih edilmesinin bir nedeni süreç içerisinde ortaya çıkabilecek yeni durumlara karşı esnek bir anlayış ile güncellemelerin yapılabilmesi olabilir. Çünkü eylem araştırmalarında sürecin başlangıç aşamasında belirlenen plan, süreç içerisinde gelişen ve değişen durumlara göre revize edilebilmekte ve araştırmacıya bu konuda büyük bir rahatlık kazandırmaktadır. Araştırmacı bu süreçte sorunun çözümüne yönelik ortaya çıkabilecek yeni durumlara karşı gerekli değişiklikleri yapabilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Ayrıca eylem araştırması ile tanılama, değişim ve araştırma şeklinde devam eden süreç, sorunun çözülmesi için yeni fikirlerin ortaya çıkmasına olanak sağlar (Cummings ve Worley, 2008).

Araştırma kapsamındaki çalışmalar uygulama süreleri bakımından 10’ar saatlik kategoriler halinde incelenmiştir. Yapılan analiz sonucunda okuma güçlüğüne dönük çalışmaların çoğunlukla 31-40 saat, yazma güçlüğüne dönük çalışmaların ise çoğunlukla 21-

30 saat arasında bir zaman dilimini kapsadıkları saptanmıştır. Buna ek olarak 31 saat ve üstü bir zaman dilimini kapsayan çalışmalarının daha az süre kapsayanlara nazaran akıcı okumanın geliştirilmesi noktasında daha yüksek bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir. Akıcı okumanın geliştirilmesinde en basit ve etkili yolun okuma miktarının artırılması olduğu (Allington, 1977) düşünüldüğünde bu sonuca ulaşılması beklendiği bir durumdur. Okuma ve yazma güçlüğünü gidermeye dönük çalışmaların daha geniş bir zaman dilimini kapsamaması öğrencilerin dile daha fazla maruz kalmalarını sağlayarak okuma yazma becerilerinin gelişimine katkı sağladığı söylenebilir.

Araştırma dahilindeki çalışmalar motivasyon boyutunu içermeleri bakımından incelendiğinde akıcı okumayı geliştirmeye dönük çalışmaların çoğunda okumanın motivasyon boyutuna değinilmediği tespit edilmiştir. Oysaki okuma, bilişsel ve dilbilimsel süreçlerin yanı sıra duyuşsal süreçleri de içeren karmaşık bir eylemdir (Conradi, Jang ve McKenna, 2014). Nitekim alanyazındaki birçok çalışma okumanın öğrenilmesi, geliştirilmesi ve başarılı bir şekilde sürdürülebilmesi açısından okuma motivasyonunun önemli bir faktör olduğunu belirtmiştir (Guthrie ve Wigfield, 2000). Öğrencileri okumaya cesaretlendirebilmek için ölçülü ve zamanında verilecek motivasyon araçları büyük faydalar sağlayabilir. Çünkü çocuklar için okuma eylemi bir motivasyon gerektirir. Bu yüzden motivasyon, okumayı öğrenme ve geliştirme açısından oldukça önemli bir unsurdur (Akyol, 2020). Ayrıca araştırma kapsamında incelenen yazma çalışmalarında motivasyon boyutunun okuma çalışmalarına nispeten daha fazla önemsendiği belirlenmiştir. Yazı yazmayı sevmeyen ve özensiz yazı yazan öğrenciler için çok sıkıcı bir eylem olan yazma sürecinin motivasyon araçları ile desteklenmesi yazma sürecini daha keyifli bir şekle dönüştürebilir. Çünkü yazma motivasyonu, öğrencilerin yazma becerilerinin gelişimini ve hayat boyu haz duyarak yazma alışkanlığı edinmelerini destekler (Deniz ve Demir, 2020; Mcnaughton, Hughes ve Clark, 1994). Bu sebeple yazma güçlüğü yaşayan öğrencileri motive edecek araçların daha sıklıkla kullanılması yazma becerilerinin gelişimine önemli katkılar sağlayabilir.

Araştırma dahilindeki çalışmalar evdeki okuma yazma süreçlerinin düzenlenmesi bakımından incelendiğinde çoğu çalışmada ihmal edildiği saptanmıştır. Oysaki evdeki okuma yazma süreçlerine dönük yürütülen çalışmalar öğrencilerin dile ve yazılı materyallere daha çok maruz kalmalarını sağlayarak pratik yapmalarına olanak sağlamaktadır. Ayrıca okulun en önemli paydaşlarından olan aile ile öğretmenin iş birliği içinde çalışması öğrencinin başarısına önemli katkı sağlamaktadır (Xu, 2004). Sonuç olarak hem motivasyon hem de evdeki okuma yazma süreçleri açısından yürütülen çalışmalar incelendiğinde okuma ve yazmanın çok boyutlu yapısının göz ardı edildiği söylenebilir.

Araştırma dahilindeki okuma çalışmaları uygulanan stratejiler açısından incelendiğinde birçok farklı akıcı okuma stratejisinin (koro okuma, eşli okuma, rehberli okuma vb.) kullanıldığı görülmüştür. Okuma güçlüğünün giderilmesi noktasında en çok başvurulan akıcı okuma stratejisinin ise tekrarlı okuma olduğu belirlenmiştir. Elde edilen bu bulgular önceki derleme çalışmalarıyla benzerlik taşımaktadır (Akkuş, 2022; Yıldız ve Aydoğmuş, 2021). Okumada güçlük çeken öğrenciler okuma sırasında karşılaştıkları kelimelerin kodunu çözmekte zorluk yaşamaktadır. Bu durum onların okuma süreçlerinin yavaş ve zahmetli bir şekilde sürdürmelerine neden olur (NRP, 2000). Tekrarlı okuma stratejisinin metnin birçok kez okunmasına fırsat vererek öğrencilerin kelime tanıma becerisinde otomatikleşmesini sağlaması araştırmacılar tarafından sıklıkla tercih edilmesinin nedeni olabilir. Ayrıca okuma bilimindeki birçok meta analiz çalışmasının tekrarlı okuma stratejisinin okumada güçlük

yaşayan öğrencilerin doğru okuma, okuma hızı ve prozodisini olumlu yönde etkilediğini ortaya koyması (Chard, Vaughn ve Tyler, 2002; Lee ve Yoon, 2017) da tercih edilmesinin bir başka gerekçesi olabilir. Yazma çalışmalarında ise bireysel çalışma planlarının en çok tercih edilen strateji olduğu görülmüştür. Bu durum öğrencilerin yazma sürecindeki hatalarının ve eksikliklerinin çeşitliliğinden kaynaklanmış olabilir. Ayrıca bireysel çalışma planlarının öğrencinin yazma becerisine ilişkin geribildirim alma imkânı tanıyarak yazma güçlüğünün üstesinden gelmede katkı sağlaması (Çelik, 2023; Kodan, 2016) bir başka tercih nedeni olabilir.

Araştırma dahilindeki çalışmalar katılımcı sayısı bakımından incelendiğinde okuma güçlüğüne dönük çalışmaların çoğunun, yazma güçlüğüne dönük çalışmaların ise yarısının tek katılımcı ile yürütüldüğü tespit edilmiştir. Elde edilen bu bulgu önceki derleme çalışmalarıyla benzerlik göstermektedir (Çelik, 2023; Yıldız ve Aydoğmuş, 2021). Esasen araştırma dahilindeki okuma ve yazma çalışmalarının öğrencilerin güçlüklerini gidermeye dönük müdahale çalışmalarından oluştuğu göz önüne alındığında bu sonuç beklenen bir durumdur. Tek katılımcının olduğu çalışmaların öğrenci ile daha fazla ilgilenmeye, etkili geribildirimde bulunmaya, öğrencilerin eksikliklerini belirleyip giderme noktasında yapılan planın uygulanmasında kolaylık sağlaması çoğu araştırmacı için tercih sebebi olabilir.

Araştırma dahilindeki çalışmalar katılımcıların sınıf düzeyleri bakımından incelendiğinde okuma güçlüğünü gidermeye dönük çalışmaların ilkokulun tüm sınıf düzeylerinde yürütüldüğü ve en çok çalışmanın ise 4. sınıf öğrencileri ile gerçekleştirildiği görülmüştür. Elde edilen bu sonuç önceki derleme çalışmalarıyla benzerlik göstermektedir (Akkuş, 2022; Maden, 2020; Yıldız ve Aydoğmuş, 2021). 4. sınıfın “okumayı öğrenme” evresinden “öğrenmek için okuma” evresine geçişte kritik bir dönem olduğu düşünüldüğünde (Chall, 1983) bu sonuç beklendik bir durumdur. Chall (1983) çalışmasında okuma öğretimini aşamalandırarak 1. ve 2. sınıftaki öğrencilerin okumayı öğrenme sürecinde daha çok dilin alfabetik yapısını, harf-ses ilişkisini ve kelimelerin kodunu kavramaya çalıştıklarını, 3. sınıfta ise akıcı okuma becerilerini geliştirmeye odaklandıklarını ifade eder. Ona göre 4. sınıftaki öğrencilerden akıcı okuma becerilerinden çok okuduğunu anlama becerilerine odaklanmaları beklenmektedir. Dolayısıyla akıcı okumanın tamamlanarak okuduğunu anlama becerisine geçiş açısından kritik bir eşik olan 4. sınıfta öğrencilerin akıcı okumada yaşadıkları güçlüklerin tespiti daha kolay ve belirgin hale gelmektedir. Bu durum okuma güçlüğünü gidermeye dönük çalışmaların daha çok 4. sınıf öğrencileriyle gerçekleştirilmesinin bir nedeni olarak söylenebilir. Yazma güçlüğüne yönelik yapılan çalışmalarda ise en çok 2. sınıf öğrencileri ile çalışmaların gerçekleştirildiği belirlenmiştir. Okul öncesi dönemde temelleri atılan yazma becerisinin öğretimi birinci sınıfta başlamaktadır (Altunbaş Yavuz, 2016). Dolayısıyla öğrencilerin yazma becerilerinde yaşadıkları problemler daha çok birinci sınıfın sonu, ikinci sınıfın başlangıç dönemlerinde belirgin hale gelmektedir. Bu durum yazma güçlüğünü gidermeye dönük çalışmalarda katılımcıların daha çok ikinci sınıf öğrencilerinden seçilmesinde bir etken olabilir.

Araştırma dahilindeki çalışmalar katılımcıların tanı durumları bakımından incelendiğinde çoğu çalışmada katılımcıların özel öğrenme güçlüğü (ÖÖG) tanılı öğrencilerden ziyade herhangi bir resmi tanı almadığı halde araştırmacı tarafından uygulanan bir takım test ya da ölçüm sonucu okuma ve yazmada güçlük yaşadığı belirlenmiş öğrencilerden oluştuğu belirlenmiştir. Bu durum önceki derleme çalışmalarının sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir (Yıldız ve Aydoğmuş, 2021). Bu bulgunun ortaya çıkmasında özel eğitim, sınıf öğretmenliği ve Türkçe öğretimi gibi eğitim bilimlerindeki çeşitli alanların ortak

çalışma konusu olarak okuma ve yazma güçlüğü giderme noktasında farklı bakış açılarına sahip olmalarının etkili olduğu düşünülebilir (Yıldız ve Aydoğmuş, 2021).

Araştırma dahilindeki okuma çalışmaları veri toplama araçları bakımından incelendiğinde birçok farklı veri toplama aracına (gözlem ve görüşme formları, prozodik okuma ölçeği vb.) başvurulduğu görülmüştür. En çok kullanılan veri toplama aracının ise Yanlış Analizi Envanteri olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen bu bulgular önceki derleme çalışmalarıyla benzerlik göstermektedir (Akkuş, 2022; Gürkaner ve Güven, 2020; Yıldız ve Aydoğmuş, 2021). Okuma çalışmalarında farklı veri toplama araçlarından yararlanılmış olsa da bu araçların büyük bir kısmında okuma hızı, kelime tanıma yüzdesi, dakika başına okunan kelime sayısı gibi performans temelli ölçme uygulamalarının yer alması dikkat çekici bir bulgudur. Bu sonucun elde edilmesinde akıcı okuma becerisine dönük performans temelli ölçme uygulamalarının objektif ve kullanım kolaylığına sahip olmasının etkili olduğu düşünülebilir (Rasinski, 2006). Yazma çalışmalarında ise okuma çalışmalarında olduğu gibi farklı veri toplama araçlarından yararlanıldığı ve en çok kullanılan veri toplama aracının ise Çok Boyutlu Okunaklık Ölçeği olduğu saptanmıştır. Bu durum, Çok Boyutlu Okunaklık Ölçeğinin sağladığı kolay kullanım ve erişebilir olma durumundan kaynaklanmış olabilir.

Araştırma dahilindeki okuma çalışmaları uygulanan müdahalelerin sonuçları bakımından incelendiğinde kullanılan müdahale uygulamalarının okumada güçlük çeken öğrencilerin akıcı okuma becerilerini geliştirme noktasında olumlu yönde katkı sağladığı görülmüştür. Bu bulgu önceki derleme çalışmalarının sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir (Akkuş, 2022; Gülboy ve Rakap, 2023; Gürkaner ve Güven, 2020; Yıldız ve Aydoğmuş, 2021). Müdahale uygulamaları aracılığıyla öğrencilerin akıcı okuma becerilerinin geliştirilmesine en çok etki eden üç çalışmanın; Akyol ve Yıldız (2010), Çayır ve Balcı (2017) ve Dinç (2017) olduğu tespit edilmiştir. Bu üç çalışmanın ortak özelliklerine bakıldığında okumanın motivasyon boyutunun göz önünde bulundurularak birden fazla akıcı okuma stratejisinin birlikte kullanıldığı göze çarpmaktadır. Ancak araştırma dahilindeki okuma çalışmalarının geneline bakıldığında okumanın çok boyutlu yapısının göz ardı edilerek sadece bir ya da daha fazla stratejiden meydana gelen programların akıcı okuma becerisi üzerindeki etkisinin ortaya koyulmaya çalışıldığı tespit edilmiştir. Oysaki okuma literatüründeki pek çok çalışma, okumanın çok boyutlu yapısını temel alan ve kanıt temelli stratejileri içeren çok bileşenli okuma programlarının tek bileşenli programlara nazaran okuma becerisinin geliştirilmesinde daha etkili olduğunu belirtmiştir (Morris ve diğerleri, 2012; Sayeski, Earle, Davis ve Calamari, 2019). Bu bağlamda araştırma dahilindeki çalışmalar analiz edildiğinde yerel literatürde az sayıda da olsa akıcı okuma becerisini geliştirmeye dönük çok boyutlu müdahale programlarının geliştirildiği (Akın, 2020; Balıkcı, 2020; Görgün, 2018; Öncü, 2023) göze çarpmaktadır. Ancak bu programların sadece birinde (Öncü, 2023) Türkçe'nin dilbilimsel süreçler açısından sahip olduğu özellikler yansıtılmaya çalışılmıştır. Buradan hareketle Türkçe'nin ortografik yapısına uygun çok boyutlu müdahale programlarına dönük daha fazla sayıda çalışma yapılmasına ihtiyaç olduğu söylenebilir. Yazma çalışmalarında ise okuma çalışmalarında olduğu gibi kullanılan müdahale uygulamalarının yazmada güçlük çeken öğrencilerin yazma becerilerini geliştirme noktasında olumlu yönde katkı sağladığı görülmüştür. Müdahale uygulamaları aracılığıyla öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilmesine en çok etki eden çalışmanın ise Kuşdemir, Kurban ve Bulut tarafından 2018 yılında yayınlanan çalışma olduğu görülmüştür. Araştırma dahilindeki yazma çalışmaları incelendiğinde bu beceriye dönük araştırmaların sayıca az olduğu buna ek olarak yazma

güçlüğünü gidermeye dönük sistematik, bütüncül ve çok bileşenli bir müdahale programına ihtiyaç olduğu saptanmıştır.

Araştırma dahilindeki okuma çalışmaları akıcı okumanın prozodi boyutunu içermesi bakımından incelendiğinde okuma güçlüğünü gidermeye dönük çalışmaların çoğunda prozodinin göz ardı edildiği görülmüştür. Oysaki prozodi akıcı okuma becerisinin alt boyutlarından biri olmakla birlikte literatürdeki pek çok çalışma tarafından akıcı okuma ve anlama becerileri açısından oldukça önemli bir bileşen olduğu ifade edilmiştir (Keskin, Baştuğ ve Akyol, 2013; Rasinski, 2012).

Mevcut araştırmada okuma ve/veya yazma güçlüğü yaşayan öğrencilerin okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesine yönelik gerçekleştirilen çalışmalar incelenmiştir. Yapılan çalışmalarda kullanılan yöntemler, stratejiler, veri toplama araçları ve diğer destekleyici unsurlar bu konuda çalışma yapmak isteyen bireylere önemli yönlendirmeler sağlamaktadır. Okuma veya yazma güçlüğü yaşayan bir öğrenciye yönelik gerçekleştirilen çalışmalardan çıkan sonuçlar benzer bir çalışmayı yapmak isteyen bireyler için tercih sebebi olabilir. Çalışmalarda kullanılan yöntemlerin, stratejilerin, veri toplama araçlarının, uygulama sürelerinin, çalışmaların sonuçlarının birbiri ile karşılaştırılmasına olanak sağlayan tablolar araştırmacılara önemli fayda sağlayacaktır. İncelenen çalışmaların detaylı analizi ile özellikle sınıf öğretmenlerinin okuma ve yazma güçlüğü yaşayan öğrencilerine yönelik planlamalarında ve uygulamalarında nelere dikkat etmesi hususunda önemli ipuçları sunulmaktadır. Tüm sıralanan gerekçeler ve sonuçlar okuma ve/veya yazma güçlüğü yaşayan öğrenciler yönelik bundan sonra yapılacak çalışmalar için önemli katkılara sunacaktır.

KAYNAKÇA

- Akın, U. (2020). *Öğrenme güçlüğü riski olan öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinde zenginleştirilmiş okuma becerileri müdahale paketinin etkililiği: Müdahaleye tepki modeli düzey-II yaklaşımı uygulaması*. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Akkuş, Z. (2022). *Akıcı okuma becerisi üzerine yapılan çalışmalardaki genel eğilimler: Bir tematik içerik analizi çalışması*. Yüksek Lisans Tezi. Ordu Üniversitesi, Ordu.
- Akyol, H. (2011). *Türkçe öğretim yöntemleri* (5. bs.). Ankara: Pegem Akademi.
- Akyol, H. (2020). *Türkçe İlk Okuma Yazma Öğretimi* (18. bs.). Ankara: Pegem Akademi. doi:10.14527/9786050370171
- Allington, R. L. (1977). If they don't read much, how they ever gonna get good? *Journal of Reading*, 21(1), 57–61. doi:10.1598/rt.59.1.10
- Altunbaş Yavuz, S. (2016). *Okuma yazma güçlüklerini gidermede Orton-Gillingham yaklaşımının etkisi*. Ankara: Gazi Üniversitesi.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-5* (5. bs.). Washington, DC: American Psychiatric Pub Incorporated.
- Balcı, A. (2013). *Sosyal bilimlerde araştırma: Yöntem, teknik ve ilkeler*. Ankara: Pegem Akademi.
- Balıkçı, Ö. S. (2020). *Okumayı geliştirme programının (OGEP) özel öğrenme güçlüğü olan ilkokul öğrencilerinin okuma becerileri ve motivasyonları üzerindeki etkinliği*. Doktora Tezi. Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Baştuğ, M. (2021). *Akıcı okumayı geliştirme: Kavramlar, uygulamalar, değerlendirmeler*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık. doi:10.14527/9786257676137
- Bishop, D. V. ve Snowling, M. J. (2004). Developmental dyslexia and specific language impairment: Same or different? *Psychological Bulletin*, 130(6), 858–886. doi:10.1037/0033-2909.130.6.858

- Calhoun, M. B., Otaiba, S. A. ve Greenberg, D. (2010). Spelling knowledge: Implications for instruction and intervention. *Learning Disability Quarterly*, 33(3), 145–147. doi:10.1177/073194871003300303
- Çelik, D. (2023). Yazma gücüğü yaşayan öğrencilere yönelik yapılan çalışmaların incelenmesi. *Alanyazın*, 4(1), 43–61. doi:10.59320/alanyazin.1216112
- Chall, J. S. (1983). *Stages of reading development*. New York: McGraw-Hill.
- Chard, D. J., Vaughn, S. ve Tyler, B. J. (2002). A synthesis of research on effective interventions for building reading fluency with elementary students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 35(5), 386–406. doi:10.1177/00222194020350050101
- Conradi, K., Jang, B. G. ve McKenna, M. C. (2014). Motivation terminology in reading research: A conceptual review. *Educational Psychology Review*, 26, 127–164. doi:10.1007/s10648-013-9245-z
- Cummings, T. G. ve Worley, C. G. (2008). *Organization development and change* (9. bs.). Cincinnati: OH South western college.
- Cunningham, A. ve Stanovich, K. (1997). Early reading acquisition and its relation to reading experience and ability 10 years later. *Developmental Psychology*, 33(6), 934–945. doi:10.1037/0012-1649.33.6.934
- Deniz, H. ve Demir, S. (2020). Yazma motivasyonu ölçeği'nin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 9(2), 593–616.
- Ferrer, E., Shaywitz, B. A., Holahan, J. M., Marchione, K. E., Michaels, R. ve Shaywitz, S. E. (2015). Achievement gap in reading is present as early as first grade and persists through adolescence. *The Journal of Pediatrics*, 167(7), 1121–1125. doi:10.1016/j.jpeds.2015.07.045
- Fisher, E. L., Barton-Hulsey, A., Walters, C., Sevcik, R. A. ve Morris, R. (2019). Executive functioning and narrative language in children with dyslexia. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 28(3), 1127–1138. doi:10.1044/2019_AJSLP-18-0106
- Fitzgerald, J. ve Shanahan, T. (2000). Reading and writing relations and their development. *Educational Psychologist*, 35(1), 39–50. doi:10.1207/S15326985EP3501_5
- Godde, E., Bosse, M. L. ve Bailly, G. (2019). A review of reading prosody acquisition and development. *Reading and Writing*, 33(2), 399–426. doi:10.1007/s11145-019-09968-1
- Good, R. H., Kaminski, R. A., Simmons, D. ve Kame'enui, E. J. (2001). Using Dynamic Indicators of Basic Early Literacy Skills (DIBELS) in an outcomes-driven model: Steps to reading outcomes. *OSSC Bulletin*, 44(1), n1.
- Görgün, B. (2018). *Akıcı okuma ve okuduğunu anlama destek eğitim programının (Oka2dep) özel öğrenme gücüğü olan öğrencilerin okuma becerilerine etkisi*. Doktora Tezi. Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Görgün, B. ve Melekoğlu, M. A. (2019). Türkiye'de özel öğrenme gücüğü alanında yapılan çalışmaların incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 9(1), 83–106. doi:10.19126/suje.456198
- Gülboy, E. ve Rakap, S. (2023). Özel gereksinimleri olan öğrencilere okuma becerilerinin öğretimi konulu lisansüstü tezlerin sistematik derlemesi. *Yaşadıkça Eğitim*, 37(1), 88–117. doi:10.33308/26674874.2023371475
- Gürkaner, M. ve Güven, S. (2020). Türkiye'de ilkokul düzeyinde akıcı okuma ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Neşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 10(1), 347–363. doi:10.30783/nevsosbilen.624713
- Guthrie, J. ve Wigfield, A. (2000). Engagement and motivation in reading. M. K. L., P. B. Mosenthal, P. D. Pearson ve R. Barr (Ed.), *Handbook of reading research* içinde (3. bs., ss. 403–422). New York: Longman.

- Hudson, R. F., Lane, H. B. ve Pullen, P. C. (2005). Reading fluency assessment and instruction: What, why, and how? *The Reading Teacher*, 58(8), 702–714. doi:10.1598/RT.58.8.1
- Humphrey, N. ve Mullins, P. M. (2002). Self-concept and self-esteem in developmental dyslexia. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 2(2), 1–11.
- İlker, Ö. ve Melekoğlu, M. A. (2017). İlköğretim döneminde özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin yazma becerilerine ilişkin çalışmaların incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 18(3), 443–469. doi:10.21565/ozelegitimdergisi.318602
- Jones, D. ve Christensen, C. A. (1999). Relationship between automaticity in handwriting and students' ability to generate written text. *Journal of Educational Psychology*, 91(1), 44.
- Keskin, H., Baştuğ, M. ve Akyol, H. (2013). Sesli okuma ve konuşma prozodisi: ilişkisel bir çalışma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 168–180.
- Klauda, S. L. ve Guthrie, J. T. (2008). Relationships of three components of reading fluency to reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 100(2), 310–321. doi:10.1037/0022-0663.100.2.310
- Kodan, H. (2016). Yazma güçlüğü olan üçüncü sınıf öğrencisinin el yazısı okunaklılığının geliştirilmesi: Eylem araştırması. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 20(2), 523–539.
- Kuhn, M. (2005). A comparative study of small group fluency instruction. *Reading Psychology*, 26(2), 127–146. doi:10.1080/02702710590930492
- Kuhn, M., Schwanenflugel, P. J., Meisinger, E. B., Levy, B. A. ve Rasinski, T. V. (2010). Aligning theory and assessment of reading fluency: Automaticity, prosody, and definitions of fluency. *Reading Research Quarterly*, 45(2), 230–251. doi:10.1598/RRQ.45.2.4
- Kulich, L. S. (2009). Making the batter better: Using the fluency development lesson as a recipe for success. *Illinois Reading Council Journal*, 37(4), 26–36.
- Lee, J. ve Yoon, S. Y. (2017). The effects of repeated reading on reading fluency for students with reading disabilities: A meta-analysis. *Journal of Learning Disabilities*. *Journal of Learning Disabilities*, 50(2), 213–224. doi:10.1177/0022219415605194
- Lyon, G. R., Shaywitz, S. ve Shaywitz, B. (2007). Dyslexia and specific reading disabilities. R. Kliegman, R. Behrman, H. Jenson ve B. Stanton (Ed.), *Nelson textbook of pediatrics* içinde (18. bs., ss. 125–127). New York: Saunders.
- Maden, A. (2020). Akıcı okuma ile ilgili lisansüstü tezlerin araştırma eğilimleri: Bir betimsel analiz çalışması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(2), 543–558. doi:10.16916/aded.696790
- McCurdy, M., Daly, E., Gortmaker, V., Bonfiglio, C. ve Persampieri, M. (2007). Use of brief instructional trials to identify small group reading strategies: A two experiment study. *Journal of Behavioral Education*, 16, 7–26. doi:10.1007/s10864-006-9021-y
- Mcnaughton, D., Hughes, C. A. ve Clark, K. (1994). Spelling instruction for students with learning disabilities: Implications for research and practice. *Learning Disability Quarterly*, 17(3), 169–185. doi:10.2307/1511072
- Miller, B. ve McCardle, P. (2011). Reflections on the need for continued research on writing. *Reading and Writing*, 24, 121–132. doi:10.1007/s11145-010-9267-6
- Morra, J. ve Tracey, D. (2006). The impact of multiple fluency interventions on a single subject. *Reading Horizons: A Journal of Literacy and Language Arts*, 47(2), 175–199.
- Morris, R. D., Lovett, M. W., Wolf, M., Sevcik, R. A., Steinbach, K. A., Frijters, J. C. ve Shapiro, M. B. (2012). Multiple-component remediation for developmental reading disabilities: IQ, socioeconomic status, and race as factors in remedial outcome. *Journal of Learning Disabilities*, 45(2), 99–127. doi:10.1177/0022219409355472
- Nelson, R., Benner, G. J., Lane, K. ve Smith, B. W. (2004). Academic achievement of K-12

- students with emotional and behavioral disorders. *Exceptional Children*, 71(1), 59–73. doi:10.1177/001440290407100104
- NRP. (2000). *Report of the National Reading Panel: Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction: Reports of the subgroups. Panel, National Reading.*
- Öncü, B. (2023). *Okuma güçlüğüünün giderilmesinde akıcı okumayı geliştirme müdahale programının (AGEP) etkililiği.* Doktora Tezi. İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, İstanbul.
- Özçivit Asfuroğlu, B. ve Fidan, S. T. (2016). Özgül Öğrenme Güçlüğü / Specific Learning Disorders. *Osmangazi Tıp Dergisi*, 38(0), 49–54. doi:10.20515/otd.17402
- Pürsün, T. ve Sarı, H. (2019). Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine ilişkin çalışmaların incelenmesi. *Turkish Special Education Journal: International TSPED*, 3(2), 1–23.
- Ramus, F. (2014). Neuroimaging sheds new light on the phonological deficit in dyslexia. *Trends in Cognitive Sciences*, 18(6), 274–275. doi:10.1016/j.tics.2014.01.009
- Rasinski, T. (2006). Reading fluency instruction: Moving beyond accuracy, automaticity, and prosody. *The Reading Teacher*, 59(7), 704–706. doi:10.1598/RT.59.7.10
- Rasinski, T. (2012). Why reading fluency should be hot! *The Reading Teacher*, 65(8), 516–522. doi:10.1002/TRTR.01077
- Rasinski, T. (2017). Readers who struggle: Why many struggle and a modest proposal for improving their reading. *The Reading Teacher*, 70(5), 519–524. doi:10.1002/trtr.1533
- Reid, G. (2016). *Dyslexia: A practitioner's handbook.* John Wiley & Sons, Inc.
- Şahin, M. (2015). Öğretim materyallerinin öğrenme-öğretme sürecindeki işlevine ilişkin öğretmen görüşlerinin analizi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(3), 995–1012.
- Sayeski, K. L., Earle, G. A., Davis, R. ve Calamari, J. (2019). Orton Gillingham: Who, what, and how. *Teaching Exceptional Children*, 51(3), 240–249. doi:10.1177/0040059918816996
- Stanovich, K. (2000). *Progress in understanding reading.* New York: Guilford Press.
- Stanovich, K. (2009). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Journal of Education*, 189(1–2), 23–55. doi:10.1177/0022057409189001-204
- Strickland, W. D., Boon, R. T. ve Spencer, V. G. (2013). The effects of repeated reading on the fluency and comprehension skills of elementary-age students with learning disabilities (LD), 2001-2011: A review of research and practice. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 11(1), 1–33.
- Takala, M. (2013). Teaching reading through writing. *Support for Learning*, 28(1), 17–23. doi:10.1111/1467-9604.12011
- Vellutino, F. R., Fletcher, J. M., Snowling, M. J. ve Scanlon, D. M. (2004). Specific reading disability (dyslexia): What have we learned in the past four decades? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(1), 2–40. doi:10.1046/j.0021-9630.2003.00305.x
- Xu, J. (2004). Family help and homework management in urban and rural secondary schools. *Teachers College Record*, 106(9), 1786–1803. doi:10.1111/j.1467-9620.2004.00405.x
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemler.* Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, M. ve Aydoğmuş, M. (2021). Türkiye’de okuma güçlüğüünü gidermeye odaklanan ilkökul düzeyindeki araştırmaların incelenmesi: 2000-2020 dönemi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(4), 1188–1225.
- Yıldız, Müslüm ve Melekoğlu, M. A. (2020). Özel öğrenme güçlüğü olan bireylerin okuduğunu anlama becerileri konusunda gerçekleştirilmiş araştırmaların incelenmesi. *İnönü*

Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 21(3), 1274–1303. doi:10.17679/inuefd.770066