



The Recovery Effect of Reading Support Program on Primary Level Students' Reading Difficulties *

Özgür SİREM ^{a*} (ORCID ID - 0000-0001-8404-5617)

Özlem BAŞ ^b (ORCID ID - 0000-0002-0716-103X)

^a MEB, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Ankara/Türkiye

^b Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Ankara/Türkiye



Article Info

DOI: 10.14812/cufej.803264

Research Article

Article history:

Received 01.10.20

Revised 07.02.21

Accepted 08.02.21

Keywords:

Reading difficulties,
Fluent reading,
Word recognition,
Reading speed,
Reading comprehension,
Reading motivation,
Attitude to reading.

Abstract

In the study, the effect of the "Reading Support Program" (RSP) of primary school students' levels of fluent reading, reading comprehension, reading motivation and reading attitude on the treatment of reading difficulties was investigated. The main purpose of the research is to develop RSP as a program for students with reading difficulties and to test the effectiveness of the developed RSP. Experimental design was used in the study, and one group pre-test post-test model among pre-trial models was used. The study group of the study consists of six primary school third grade students who have reading difficulties. Students in the research; "False Analysis Inventory" was used to measure fluent reading and reading comprehension skills, "Reading Motivation Scale" to measure reading motivation, and "Attitude Towards Reading Scale" to measure reading attitude. In the study, descriptive statistics and Wilcoxon signed rank test were used to analyze students' fluent reading, reading comprehension skills, reading motivation and attitude towards reading. It was found that RSP positively changed participants' fluent reading skill, reading comprehension skill and attitude level towards reading in a statistically significant way in favor of posttest. As a result of this research, it was revealed that RSP has a positive effect on fluent reading, reading comprehension, reading motivation and attitudes towards reading of students who have reading difficulties.

Okuma Destek Programının İlkokul Öğrencilerinin Okuma Güçlüğü Sağaltımına Etkisi

Makale Bilgisi

DOI: 10.14812/cufej.803264

Araştırma Makalesi

Makale Geçmişi:

Geliş 01.10.20

Düzeltilme 07.02.21

Kabul 08.02.21

Anahtar Kelimeler:

Okuma güçlüğü,
Akıcı okuma,
Kelime tanıma,
Okuma hızı,
Okuduğunu anlama,
Okuma motivasyonu,
Okumaya yönelik tutum.

Öz

Yapılan çalışmada "Okuma Destek Programı"nın (ODEP) ilkökullü öğrencilerinin akıcı okuma, okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okumaya yönelik tutum düzeylerinin okuma güçlüğü sağaltımına etkisi araştırılmıştır. Araştırmanın temel amacı, okuma güçlüğü olan öğrencilere yönelik bir program olarak ODEP geliştirmek ve geliştirilen ODEP'in etkililiğini sınamaktır. Araştırmada, deneysel desen kullanılmış olup deneme öncesi modellerden tek grup öntest sontest modeline yer verilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu okuma güçlüğü yaşayan altı ilkökullü üçüncü sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada öğrencilerin; akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin ölçülmesinde "Yanlış Analiz Envanteri", okuma motivasyonunun ölçülmesinde "Okuma Motivasyonu Ölçeği", okumaya yönelik tutumunun ölçülmesinde ise "Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmada öğrencilerin akıcı okuma, okuduğunu anlama becerileri, okuma motivasyonu ve okumaya yönelik tutum düzeylerinin analizinde betimsel istatistiklerden ve Wilcoxon işaretli Sıralar Testinden yararlanılmıştır. Araştırma bulgularına göre, ODEP'in, katılımcıların akıcı okuma, okuduğunu anlama becerisini ve okumaya yönelik tutum düzeyini istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde sontest lehine olumlu yönde değiştirdiği bulgusuna ulaşılmıştır. Bu araştırmanın sonucunda ODEP'in okuma güçlüğü yaşayan

* This article culled from the first author's PhD dissertation, which was supervised by Associate Prof. Dr. Özlem Baş.

* Author: dr.ozgursirem@gmail.com

Introduction

Reading is a multi-dimensional process that includes skills such as cognitive, affective, comprehension, speaking, and fluent reading. Reading covers cognitive features as well as individual characteristics. Some individuals may find it difficult to read for a number of reasons. Individuals with reading difficulties, low reading performance, dyslexia or other learning disorders, physical (vision, hearing) and neurological (attention deficit, brain damage and hyperactivity disorder) problems cannot perform fluent reading exactly and/or reading comprehension skills, or It is defined as an incomplete performance (Altun, Ekiz and Odabaşı, 2011; Kanık Uysal and Akyol, 2019; Kuruyer, 2014; Özbay and Melanlıoğlu, 2008; Rasinski, 2003; Sidekli and Yangın, 2005; Sirem, 2020). In this context, it can be said that studies should be conducted for these students in order to overcome the reading difficulties experienced by individuals.

Many factors cause reading difficulties in students. These; the indifference of the teacher, family, and the individual towards reading (Booth, 2019; Harrold, 2019), the family members not being a model for the student (Friend, 2009), the student's study conditions (Lassiter, 2019), the student's dislike of his/her school and teacher (Rashid, 2001), freedom or pressure on the student (Kanık Uysal and Akyol, 2019), physical disabilities of the student (Demirtaş, 2016), and neurological or nervous disorders are among the causes of reading difficulties (Russel, 1958). However, it would be wrong to attribute reading difficulties to any of these reasons. Because the act of reading is a process that an individual performs in his mind (Akyol, 2018). The characteristics of students with reading difficulties may differ from each other. In order to overcome this reading difficulty, the characteristics of each student should be known and a program should be prepared accordingly (Artnzen, 2006; Cutrer, 2016; Lesnick, 2006; Nyssen, 2019; Pruitt, 2006; Raser, 2004; Smith, 2000).

Reading is one of the important language skills. Conducting researches on reading and determining reading problems reveal mistakes made in the field of reading. This situation negatively affects academic success, school success, and future life (choice of profession, social life, etc.) of the individual. In a cross-sectional study conducted with a student with reading difficulties, it was observed that with the advancement of age due to reading difficulties, the student experienced situations such as fear of humiliation and embarrassment next to his / her friends and they became increasingly withdrawn individuals (Kanık Uysal and Akyol, 2019). Group or individual reading instruction should be offered to such students with appropriate techniques and methods. In recent national and international exams, students' reading and reading comprehension skills are prioritized. Elimination of reading difficulties observed in students, nationally and internationally; High School Transition Exam [LGS], Higher Education Institutions Exam [YKS], PISA [PISA], The Progress in International Reading Literacy Study [PIRLS], and so on. It can be predicted that it can increase success in exams. Individuals who have developed reading and reading comprehension skills have high motivation for reading and a high level of attitude towards reading are more likely to be successful in exams and interviews. Eliminating the reading difficulties of primary school students, using Turkish better will affect the student's success in school as well as national and international exam success.

An analysis of research conducted to find solutions to the problems of their difficulties in Turkey are; by using fluent reading strategies and enriched reading programs (Sözen, 2017), improving word reading skills (Kuruyer, 2014), comparing their self-esteem levels (Günayer Şenel, 1998), and examining their reading skills (Baydık, 2002). According to the literature in Turkey, the researcher did not find a survey of the reading support program to be used in the elimination of the reading difficulties.

One of the most important outputs of this study will be the implementation of the ODEP [Reading Support Program], which is prepared for students with reading difficulties, to students in schools, and to eliminate reading difficulties in students. For this reason, it can be said that the ODEP prepared is

important in terms of undertaking functions such as gaining reading skills (comprehension, fluent reading) and affective (reading motivation and reading attitude) characteristics.

In detecting students who have reading difficulties in the literature review; tests such as incorrect analysis inventory, reading comprehension tests, teacher observations, gap-filling and reading inventories are used (Akyol; 2003; Baydık, 2002; Günayer Şenel, 1998; Kuruyer, 2014; Sözen, 2017). It is seen that researchers have diagnosed reading difficulties. It is thought that ODEP will contribute to the field and guide the practitioners in overcoming the difficulties of students who have reading difficulties.

ODEP prepared by the researchers was prepared for students who have reading difficulties. The content of ODEP includes reading texts prepared for students with reading difficulties and activities related to the reading text. With ODEP, it is aimed to eliminate the reading difficulties of students who have reading difficulties and to provide reading support to these students. Also, with this study, it is aimed to eliminate the mistakes in reading, to develop the ODEP that will guide the elimination of reading difficulties, to create discussions, results, and suggestions in the light of the findings of the research for students who have reading difficulties. In this context, the main purpose of the research is to develop ODEP for students with reading difficulties and to test the effectiveness of the developed ODEP. For this purpose, an answer was sought for the following research problem and sub-problems.

Research Problem

In the study, an answer was sought for the research question “Does the Reading Support Program” have an effect on elementary school students' reading difficulties treatment? ”And the following sub-research questions.

Subproblems

1. Does ODEP affect primary school students' fluent reading skill levels?
2. Does ODEP have an effect on primary school students' reading comprehension skill levels?
3. Does ODEP have an effect on primary school students' reading motivation levels?
4. Does ODEP have an effect on primary school students' attitudes towards reading?

Method

Research Model

Prepared for students with reading difficulties; an experimental research model was used in this study, which will determine the effect of ODEP, which includes activities on fluent reading, reading comprehension, reading motivation, and attitude towards reading. Fraenkell, Wallen, and Hyun (2011) stated that experimental research is one of the most powerful research models that researchers can use and that experimental research is the best way to establish a cause-effect relationship between variables. On the other hand, Karasar (2018) stated that experimental studies were carried out in order to test the cause-effect relationship and that the data predicted by the testing criteria in the scientific method were produced and evaluated under the control of the researcher. The researcher included 6 students in the experimental process. Gay, Mills, and Airasan (2011) stated in the experimental study that the researcher could control the effect on other related variables and more dependent variables by manipulating at least one of the independent variables. In this context, the effect of the "Reading Support Program" developed by the researcher on the treatment of reading difficulties of primary school students in the 2019-2020 academic year was determined. The ODEP prepared by the researcher was applied to students with reading difficulties, and the ODEP independent variable represents the dependent variable, and the reading errors of students with reading difficulties.

In the research, the pre-trial model, which is one of the experimental designs, and the single group pre-test post-test model from this model were employed. Choosing this model in the study has been to test the effectiveness of the ODEP developed by the researcher rather than the success of the students with reading difficulties. A control group was not formed in the study, and ODEP developed for students

with reading difficulties was applied. Fraenkell, Wallen and Hyun (2011) stated that a group was subjected to a test not only at the end of the study but also at the beginning of the study in the single group pretest-posttest model. In the study, in order to reveal the effect of the ODEP independent variable, the students with reading difficulties were tested before and after the experiment. According to Gay, Mills, and Airasian (2011), the researcher aims to reveal the effect of the independent variable in the single group pretest-posttest model.

Study Group

The research was conducted with the permission of the Hacettepe University Ethics Committee Board dated 17/02/2020 and numbered 35853172-300. The research was carried out on 6 third grade students, three boys and three girls, studying in 4 different branches of the same grade level of a state school in Pursaklar district, the central district of Ankara, in the second period of the 2019-2020 academic year. Yıldırım and Şimşek (2011) consider the basic understanding of criterion sampling as studying situations that meet a set of previously determined criteria. In this context, the criterion sampling method, which is one of the purposeful sampling methods, has been used to determine the students in a way that will serve the purpose of the research. The criterion in the study is that students have reading difficulties. As the selection criteria of the students participating in the study, it was the students who had reading skills at the level of teaching and anxiety as a result of the Reading Difficulty Determination Teacher Identification Form and the Error Analysis Inventory. In the study, activities prepared in line with ODEP gains were applied to 6 students with reading difficulties. In the study, "Teacher Observation Form for Determining Reading Difficulties" and "False Analysis Inventory" were applied to 20 students in order to identify students with reading difficulties.

Data Collection Tools

In the study, the Reading Difficulty Determination Teacher Identification Form and the Error Analysis Inventory, developed by the researcher, were used to identify students with reading difficulties. According to the Reading Difficulty Determination Teacher Determination Form; by the researcher to identify students with reading difficulties; Under the observed dimensions, a 21-item form consisting of 4 sub-dimensions as neurological, behavioral, affective, and reading behaviors was created. Among the observed dimensions in the form, there are a total of 21 items: 3 items in the neurological sub-dimension, 4 items in the behavioral sub-dimension, 3 items in the affective sub-dimension, and 11 items in the reading behavior sub-dimension. While creating the 'Teacher Determination Form for Reading Difficulties', previous studies in the field of reading difficulties were examined, the mistakes frequently made by students with reading difficulties were identified, and the opinions of a total of 4 experts, 2 associate professors in the field of 'Research Methods' and 2 Associate Professors in the field of 'Classroom Education', were consulted. The form was finalized with the opinions of the experts.

The main purpose of this form developed by the researcher is to identify students with reading difficulties by the teachers and direct them to the researcher. There are 10 branches, 10 teachers and 289 third grade students in the school where the application was made. The form developed by the researcher was given to all 10 teachers in the school where the application was made, and it was asked to fill in for each student who thought he had reading difficulties in their classes. In this context, it was thought that 20 students had reading difficulties in the form filled out by the teachers and the filled forms were given to the researcher. As a result of the teacher determination form for determining reading difficulties, the "Mistake Analysis Inventory" was implemented by the researcher to 20 students who were directed to the researcher to identify the students with reading difficulties. According to Akyol (2003), the information about the scale, its purpose, and usage in the False Analysis Inventory are as follows. The "False Analysis Inventory" adapted into Turkish by Akyol (2003), developed by Ekwall and Shanker (1988, p.412), is used to identify students with reading difficulties. The inventory is also used to determine students' reading levels, reading errors, and reading comprehension skills.

The scale adapted to Turkish by Akyol (2003) has 3 scales, namely, environment, vocalization and question scale. The student's level of comprehension can be determined with the mistakes made by the

student while reading the text aloud, with the ambient and phonetic questions, and the simple and in-depth comprehension questions for the text. It was stated that the inventory gave information about word recognition and comprehension. If the total score from three scales is below 180, it is expressed as anxiety level, if it is 180-240 as education level, and above 240 as free level. The reading texts used in the inventory should be chosen in accordance with the level of the students. In this context, it was stated that the recommended number of words for third graders should be 100-200 and a text suitable for the level and situation of the student was selected in the study. Considering the difficulty level of the material in the research, a reading passage of 121 words was determined. According to the Error Analysis Inventory, it was determined that 6 students participating in the study had reading difficulties. The scores of the students are as follows. S1 student: Environment scale score (56) + speaking scale score (89) + reading comprehension score (66) = 211, S2 student: Environment scale score (70) + speaking scale score (78) + reading comprehension score (80) = 228, S3 student: Environment scale score (55) + speaking scale score (77) + reading comprehension score (80) = 212, S4 student: Environment scale score (60) + vocalization scale score (79) + reading comprehension Level score (13) = 152, S5 student: Environment scale score (57) + speaking scale score (75) + reading comprehension score (86) = 218, and S6 student: Environment scale score (49) + vocalization scale score (79) + reading comprehension score was calculated as (26) = 154.

The "False Analysis Inventory" was used to obtain the data of the first and second sub-problem questions of the study. In the study, "Reading Motivation Scale" and "Attitude Towards Reading Scale" were used to obtain the data of the third and fourth sub problem questions, respectively. The reading motivation scale (Baker and Wigfield, 1999; Wigfield and Guthrie, 1997) initially consisted of 11 dimensions and 54 items. Later, the scale was analyzed by Guthrie and Wang (2004), and a new two-dimensional structure, internal and external, was created. The scale was adapted to Turkish by Yıldız (2010) in its final form. Yıldız (2010) did not need to perform a validity and reliability study within the scope of this study, since she included third-grade students in the scale adaptation study. In the scale developed by Yıldız (2010); Wigfield and Guthrie (1995) developed the scale to determine students' reading motivation. The scale, adapted to Turkish by Kocaarslan (2016), is introduced as follows; The scale was developed by McKenna and Kear (1990) to determine the attitudes of primary and secondary school students (grades 1-6) towards reading. The original of the scale is in English. The scale was first applied to 499 primary school students in America. The scale consists of two sub-dimensions and 20 items in total. In the first dimension of the scale, 10 items are about enjoying reading and the remaining 10 items are academic reading dimensions. The scale requires selecting only one of the 4 different moods of the cat character "Garfield" created by Jim Davis. The scale is calculated as very sad: 1, slightly sad: 2, slightly happy: 3 and very happy: 4 points. 50 points from the scale are used to represent attitudes towards reading and the midpoint.

The data collection process of the research was carried out in the spring semester of the 2019-2020 academic year. Before performing the experimental application in the research, the students; You can use the "Child Volunteer Participation Form" by parents; The "Parent Volunteer Participation Form" and the "Parent Permission Certificate" and the school administration; It was ensured that they fill in the "Permit Certificate". Third grade students at the designated school after the necessary official permissions; "Mistake Analysis Inventory" was used to determine reading comprehension and fluent reading skills, "Reading Motivation Scale" to determine reading motivations, and "Attitude towards Reading Scale" to determine attitudes towards reading. The scores the students got from this application were accepted as "pre-test". The inventory and scales used in the pre-test were applied again after the experimental application with the experimental group. This application was expressed as "posttest". In the research, ODEP and related activities were developed by the researcher. The ODEP and activities developed were carried out by the researcher with the students.

During the application process of the research, ODEP, which was prepared using 3 storytellers, 3 poems, and 3 informative texts, was applied to the students through activities. The texts in the ODEP were taken from poetry books, storybooks, magazines and determined in line with expert opinions, appropriate to the students' level. In the pre-implementation period of the research; ODEP

competencies were written after firstly the literature review and needs analysis. For the expressions in the qualifications, 9 texts, and activities related to these 9 texts were created. ODEP developed by the researcher was controlled by 4 curriculum development experts and 4 classroom training experts. ODEP, from which expert opinion was obtained, was piloted on two students who had reading difficulties in a school located in Pursaklar district of Ankara. As a result of the pilot application, the problems and corrections seen by the researcher were made and the ODEP was finalized. The students who had reading difficulties were determined by the researcher with "Teacher Observation Form for Determining Reading Difficulties" and "Mistake Analysis Inventory". ODEP was administered to students with reading difficulties first in the one-to-one classroom for 3 weeks and then for 2 weeks by video distance education. In this context, information about ODEP competencies developed in the research are given in Table 1 and the properties of the texts used in the implementation process are given in Table 2.

Table 1.
Odep Information Regarding Competencies

Learning Area: Reading						
Number of Sub-Learning Area Qualifications	Preparation for Reading	Phonological Awareness	Alphabetical Relations	Fluent Reading	Vocabulary	Comprehension
Number of Qualifications	9	8	7	8	7	12

In Table 1, ODEP under the field of reading learning has 6 sub-learning: preparation for reading (9), phonological awareness (8), alphabetic relationships (7), fluent reading (8), vocabulary (7) and 43 comprehension (12). and 51 competences in total.

Table 2.
The Characteristics of the Texts Used in the Implementation Process

Text Type	Text Name	Number of Words in the Text	Number of Events Found in the Text	Fluent Reading Method Applied	Source and Author of the Text
Storyteller	Republic Teacher	75	7	Repetitive Reading	Little Stories from Great Atatürk Süleyman Bulut
Poem	I'm cold I'm cold	47	7	Choral Reading	101 Tongue Twisters Süleyman Bulut
Informative	Computers	104	7	Paired Reading	Gilen Murfy
Storyteller	Turn the Mill Turn	199	7	Resounding Reading	Researcher Children's Journal August-September 2018
Poem	Adventure of Letters Escaping from the Alphabet	78	7	Choral Reading	Letters Escaped from the Alphabet Çiğdem Sezer
Informative	Ants	124	7	Reading With Friend	Discover Ants Alejandro Algarra (Çeviri: Emine Geçgil)
Storyteller	Fisherman	231	7	Repetitive	Fisherman

	Osman			Reading	Osman Anne Hoffman (Translation: Şeyda Öztürk)
Poem	Fairy Tale Choir	203	7	Choral Reading	Chocolate in a Cage
Informative	About Sleep	391	7	Repetitive Reading	Mehmet Atilla Tübitak Science Children's Journal (December 2019) Nihan Yapıcı

In Table 2, lessons were conducted by applying a total of 9 texts of narrative, poetry, and informative text, 7 activities for each text, and fluent reading strategies. While creating the texts, the word numbers were taken into consideration and the word numbers in each text type increased hierarchically. For example; The text "Republic Teacher", which is the first text in the narrative text type, consists of 75 words, the second text "Turn WindMill Turn" is 199 words, and the third text "Fisher Osman" consists of 231 words.

In the research, visuals were placed in the activities in accordance with the purpose of ODEP in order to attract the attention of students who have reading difficulties and increase their participation and motivation. In the study, 7 activities were prepared for each text for narrative, poetry, and informative texts. At the beginning of each activity, preparatory questions that lead students to research, question, and think were included. For the activities prepared by the researcher, the necessary corrections were made by obtaining expert opinion. During the application process of the research, daily lesson plans for each activity were prepared. No lesson materials other than ODEP and activities were used to determine the effect of ODEP on experimental group students and to obtain reliable information.

In the application-post-procedure period in the research; As a posttest, the "Mistake Analysis Inventory", "Reading Motivation Scale" and "Attitude towards Reading Scale" which were made before the application were applied to the students again. The data obtained in the study are described in detail.

Data Analysis

In order to analyze students' reading comprehension and fluent reading skill levels, attitude towards reading, and reading motivation, the dependent sample t-test was used to measure parametric tests were employed for pre-test and post-test in the research. However, due to the small number of students, the non-parametric Wilcoxon signed-rank test, which is the equivalent of the dependent sample t-test, was used in the comparison of fluent reading and reading comprehension skill levels, reading motivation, and attitude level towards reading pre-test and post-test scores. Büyükoztürk, Çokluk and Köklü (2018) 30, Fraenkell, Wallen, and Hyun (2011) and Gay, Mills, and Airasan (2011) stated that nonparametric tests are more appropriate to use in the analysis of data with small groups. The effectiveness of the ODEP, which was prepared to improve the reading skills and affective characteristics of students with reading difficulties, was calculated with the scores obtained in the measurements made before and after the experiment.

Findings

In the study, the findings related to the differences in ODEP pre-test and post-test reading fluent reading, reading comprehension skills and reading motivation and attitude towards reading levels of students who have reading difficulties are presented here.

ODEP Pretest Reading Levels of Students with Reading Difficulties

In the study, the statistical findings regarding the scores of the students who have reading difficulties from the ODEP pre-test reading levels (environment, vocalization, and comprehension) are shown in Table 3.

Table 3.*Students' ODEP Pre-test Reading Levels*

Students	Ambient Scale Score (%)	Voice Score (%)	Scale	Reading Comprehension Score (%)	Total Score (Ambient Scale + Voice Scale + Reading Comprehension)	Student's Level in Reading
Ö1	56	89		66	211	Teaching
Ö2	70	78		80	228	Teaching
Ö3	55	77		80	212	Teaching
Ö4	60	79		13	152	Concern
Ö5	57	75		86	218	Teaching
Ö6	49	79		26	154	Concern

In Table 3, regarding the students' ODEP pre-test reading levels; S1, S2, S3, and S5 students had 211, 228, 212, and 218 scores, respectively, from the medium + vocalization + reading comprehension scale score, and their reading level was at the teaching level. S4 and S5 students had a total score of 152 and 154, respectively, from the medium + vocalization + reading comprehension scale score, and their reading level was at the level of anxiety.

ODEP Posttest Reading Levels of Students with Reading Difficulties

In the study, the statistical findings regarding the scores of the students who have reading difficulties from the ODEP posttest reading levels (environment, vocalization and comprehension) are shown in Table 4.

Table 4.*Students' ODEP Post-test Reading Levels*

Students	Ambient Scale Score (%)	Voice Score (%)	Scale	Reading Comprehension Score (%)	Total Score (Ambient Scale + Voice Scale + Reading Comprehension)	Student's Level in Reading
Ö1	100	100		73	273	Independent
Ö2	80	82		93	255	Independent
Ö3	73	76		93	242	Independent
Ö4	80	80		86	246	Independent
Ö5	80	76		93	249	Independent
Ö6	62	83		73	218	Teaching

In Table 4, regarding the ODEP posttest reading levels of the students; The total scores of S1, S2, S3, S4 and S5 students from the environment + vocalization + reading comprehension scale score were 273, 255, 242, 246 and 249, respectively, and their reading level was at the free level. S6 student, on the other hand, had 218 points from the environment + voice acting + reading comprehension scale level and his reading level was at the teaching level.

ODEP Pre-test and Post-test Reading Levels of Students with Reading Difficulties Differentiation Status

The results of the Wilcoxon signed ranks test regarding whether there is a significant difference in the reading level of the students before and after the experiment in the study are shown in Table 5.

Table 5.
Comparison of Students' ODEP Pre-test and Post-test Reading Levels

Pre-test – Post-test	n	MR	RS	z	p
Negative Ranks	0 ^a	0.00	0.00	-2.20 ^b	.03
Positive Ranks	6 ^b	3.50	21.00		
Equal	0 ^c	-	-		
Total	6				

$p < .05$, a. Pre-test < Post-test, b. Post-test > Pre-test, c. Post-test = Pre-test

According to Table 5, analysis results show that there is a significant difference between the pre-and post-experiment scores of the students participating in the study (n: 6) from the reading level test; When the mean rank (M: 3.50) and totals (PT: 21) of the difference scores $z = -2.20$, $p < .05$ are taken into consideration, it shows that the observed difference is in favor of the positive ranks, ie the posttest score. According to these data, it has been seen that ODEP has an important effect on increasing the reading level.

ODEP Pre-test and Post-test Word Recognition Levels of Students with Reading Difficulties

In the study, the statistical findings related to the scores of students who have reading difficulties in ODEP pre-test and post-test word recognition levels are shown in Table 6.

Table 6.
Pre-test and Post-test Word Recognition Levels of Students

Students	Word Recognition Level (%)		Word Recognition Level (%)	
	Pre-test		Post-test	
Ö1	90	Concern	100	Independent
Ö2	95	Teaching	96	Teaching
Ö3	81	Concern	94	Teaching
Ö4	89	Concern	97	Teaching
Ö5	92	Teaching	97	Teaching
Ö6	77	Concern	93	Teaching

In Table 6, ODEP pretest word recognition levels of students with reading difficulties; The scores of S1, S3, S4 and S6 students were 90, 81, 89 and 77 points, respectively, and their word recognition level was at anxiety level. S2 and S5 students scored 95 and 92 points, respectively, and their word recognition level was at the teaching level.

In Table 6, ODEP posttest word recognition levels of students with reading difficulties; The scores of S2, S3, T4, S5, and S6 students were 96, 94, 97, 97, and 93, respectively, and their word recognition level was at the teaching level. The score of the S1 student was 100 points, respectively, and his word recognition level was at the free level.

ODEP Pre-test and Post-test Word Recognition Levels of Students with Reading Difficulties Differentiation Status

The results of the Wilcoxon signed ranks test regarding whether there is a significant difference in the word recognition levels of students before and after the experiment are shown in Table 7.

Table 7.
Comparison of Students' ODEP Pre-test and Post-test Word Recognition Levels

Pretest - Posttest	n	MR	RS	z	p
Negative Ranks	0 ^a	0.00	0.00	-2.20 ^b	.03
Positive Ranks	6 ^b	3.50	21.00		
Equal	0 ^c	-	-		
Total	6				

$p < .05$, a. Pre-test < Post-test, b. Post-test > Pre-test, c. Post-test = Pre-test

According to Table 7, the analysis results indicate that there is a significant difference between the pre and post-experiment scores of the students participating in the study (n: 6) from the word recognition level test; $z = -2.20$, $p < .05$. Considering the mean rank (M: 3.50) and totals (PT: 21) of the difference scores, it was seen that this difference was in favor of the positive ranks, that is, the posttest score. According to these data, it is understood that ODEP has an important effect on increasing the word recognition level.

ODEP Pre-test and Post-test Reading Speeds of Students with Reading Difficulties

In the study, the statistical findings related to the scores of students who have reading difficulties obtained from ODEP pre-test and post-test reading speeds are shown in Table 8.

Table 8.

Pre-test and Post-test Reading Speeds of Students

Students	Reading Speed (1 mn.) Pre-test			Reading Speed (1 mn.) Post-test		
	Correct Count	Word Total Word Count		Correct Count	Word Total Word Count	
Ö1	54	60		90	90	
Ö2	61	64		79	82	
Ö3	60	74		91	96	
Ö4	75	84		68	70	
Ö5	52	56		112	115	
Ö6	37	48		55	59	

When we look at the ODEP pre-test and post-test reading speed levels of the students who have reading difficulties in Table 8; in 1 minute, while the number of correct words read by the S5 student was 52, the total number of words read was 56, the number of correct words in the posttest was 112, and the total number of words read was 115. The number of correct words read by the S3 student was 60, the total number of words read was 74, while the number of correct words read in the posttest was 91, and the total number of words read was 96. The number of correct words read by the S1 student in the pre-test was 54, the total number of words read was 60, while the number of correct words in the posttest was 90, and the total number of words read was 90. While the number of correct words read by the S2 student was 61, the total number of words read was 64, the number of correct words read in the posttest was 79, and the total number of words read was 82. The number of correct words read by the S4 student was 75, the total number of words read was 84, while the number of correct words read in the posttest was 68, and the total number of words read was 70. On the other hand, the number of correct words read was 37, the total number of words read was 48, while the number of correct words read in the posttest was 55, and the total number of words read was 59.

ODEP Pre-test and Post-test Reading Speeds of Students with Reading Difficulties Differentiation Status

The results of the Wilcoxon signed ranks test regarding whether there is a significant difference in the reading speeds of the students before and after the experiment are shown in Table 9.

Table 9.

Comparison of Students' ODEP Pre-test and Post-test Reading Speeds

Pretest - Posttest	n	MR	RS	z	p
Negative Ranks	0 ^a	0.00	0.00	-2.20 ^b	.03
Positive Ranks	6 ^b	3.50	21.00		
Equal	0 ^c	-	-		
Total	6				

$p < .05$, a. Pre-test < Post-test, b. Post-test > Pre-test, c. Post-test = Pre-test

According to Table 9, analysis results showed that there is a significant difference between the scores of the students participating in the study (n: 6) before and after the experiment they got from the reading speed test; $z = -2.20$, $p < .05$. Considering the mean rank (M: 3.50) and totals (PT: 21) of the

difference scores, it is understood that the observed difference is in favor of the positive ranks, that is, the posttest score. According to these data, it is seen that ODEP has an important effect in increasing the reading speed.

ODEP Pretest and Posttest Reading Comprehension Levels of Students with Reading Difficulties Differentiation Status

In the study, the statistical findings regarding the scores of the students who have reading difficulties from the ODEP pre-test and post-reading comprehension skill levels they are shown in Table 10.

Table 10.
Students' Pre-test and Post-test Reading Comprehension Skill Levels

Students	Reading Comprehension Skill Level (%) Pre-test	Reading Comprehension Skill Level (%) Post-test
Ö1	66	73
Ö2	80	93
Ö3	80	93
Ö4	13	83
Ö5	86	93
Ö6	26	73

In Table 10, while the score that S1 student got from the pre-test reading comprehension skill level was 66, the post-test score increased to 73. While the score S2 and S3 students got from the pre-test reading comprehension skill level was 80, the post-test score increased to 93. While the S4 student's score from the pre-test reading comprehension skill level was 13, the post-test score increased to 83. While the S5 student's score from the pre-test reading comprehension skill level was 86, the post-test score increased to 93. On the other hand, S6 student's score from the pre-test reading comprehension skill level was 26, while the post-test score increased to 73.

Students' reading comprehension level of ODEP pre-test and post-test Wilcoxon signed-ranks test differentiation status.

The results of the Wilcoxon signed ranks test regarding whether there is a significant difference in the students' reading comprehension levels before and after the experiment are shown in Table 11.

Table 11.
Comparison of Students' Reading Comprehension Levels of ODEP Pre-test and Post-test

Pre-test – Post-test	n	MR	RS	z	p
Negative Ranks	0 ^a	0.00	0.00	-2.21 ^b	.03
Positive Ranks	6 ^b	3.50	21.00		
Equal	0 ^c	-	-		
Total	6				

$p < .05$, a. Pre-test < Post-test, b. Post-test > Pre-test, c. Post-test = Pre-test

According to Table 11, analysis results showed that there is a significant difference between the pre and post-experiment scores of the students participating in the study (n: 6) from the reading comprehension test; $z = -2.21$, $p < .05$. Considering the mean rank (M: 3.50) and totals (PT: 21) of the difference scores, it is understood that the observed difference is in favor of the positive ranks, that is, the posttest score. According to these data, it is seen that ODEP has an important effect on increasing the level of reading comprehension.

ODEP Pre-test and Post-test Reading Motivation Levels Differentiation Status of Students with Reading Difficulties

The results of the Wilcoxon signed ranks test regarding whether there is a significant difference in the reading motivation level of the students before and after the experiment are shown in Table 12.

Table 12.*Students' ODEP Pre-test and Post-test Reading Motivation Levels Wilcoxon Signed Ranks Test*

Pre-test – Post-test	n	MR	RS	z	p
Negative Ranks	2 ^a	2.50	5.00	-0.67 ^b	.50
Positive Ranks	3 ^b	3.33	10.00		
Equal	1 ^c	-	-		
Total	6				

$p < .05$, a. Pre-test < Post-test, b. Post-test > Pre-test, c. Post-test = Pre-test

According to Table 12, analysis results show that there is no significant difference between the scores of the students participating in the study (n: 6) before and after the experiment they got from the reading motivation level test; $z = -0.67$, $p < .05$. Considering the mean rank (M: 2.50) and total (PT: 10) of the difference scores, it was seen that this difference was in favor of the negative ranks, that is, the pretest score. According to these data, it is seen that ODEP does not have a significant effect on increasing the reading motivation level.

ODEP Pretest and Posttest Attitude Levels Towards Reading Differentiation Status

Wilcoxon signed ranks test data regarding whether there is a significant difference in the attitude level of students before and after the experiment is shown in Table 13.

Table 13.*Students' Attitude Levels to Reading ODEP Pre-test and Post-test Wilcoxon Signed Ranks Test*

Pre-test – Post-test	n	MR	RS	z	p
Negative Ranks	0 ^a	0.00	0.00	-2.03 ^b	.04
Positive Ranks	5 ^b	3.00	15.00		
Equal	1 ^c	-	-		
Total	6				

$p < .05$, a. Pre-test < Post-test, b. Post-test > Pre-test, c. Post-test = Pre-test

According to Table 13, analysis data shows that there is a significant difference between the scores of the students participating in the study (n: 6) before and after the experiment they got from the reading level test; $z = -2.03$, $p < .05$. Considering the mean rank (M: 3.00) and totals (PT: 21) of the difference scores, it was seen that the observed difference was in favor of the positive ranks, that is, the posttest score. According to these results, it is seen that ODEP has an important effect in increasing the level of attitude towards reading.

Discussion & Conclusion

With this research, ODEP application; The effect of students on reading skills and affective properties towards reading was examined. As a result of the study, it was determined that the reading support program prepared for students with reading difficulties increased the characteristics of students' reading comprehension, fluent reading skills (reading skills) and attitude towards reading (affective characteristics towards reading). According to the literature review, it has been observed in international studies that reading support programs increase students' reading skills and affective characteristics towards reading (Collins, 2015; Nyssen, 2019; Sirem, 2020; Stump, 2018).

At the end of the ODEP application, it is seen that the students' fluent reading skills levels have increased. Accordingly, in the study, the level of the texts in the ODEP (such as word number / word / long word whose meaning is unknown) has been increased in each application, and it is aimed to increase the vocabulary and reading speed of the students. The increase in the students' vocabulary and reading speed contributed positively to their fluent reading skill levels and it was observed that the fluent reading skill levels of the students increased at the end of the ODEP application. Improving fluent reading skills in students with reading difficulties contributes to the elimination of reading difficulties. Related to this, Seçkin (2012), in his experimental study in which primary school students with and without reading difficulties determined the reading fluency, concluded that students with reading difficulties failed in all dimensions of fluent reading than students without reading difficulties. In

addition, different fluent reading strategies were used in reading the texts in the ODEP application. In this way, the mistakes made by students during reading were tried to be minimized. When the studies were examined, it was seen that guided reading, enriched reading, model reading, repetitive reading, special accelerated reading, common reading, error correction, self-monitoring, and enriched reading methods suitable for learning style were effective in eliminating the reading difficulties of students and their reading comprehension levels (Kuruver, 2014; Sözen, 2017; Wexler, 2007).

In the study, significant increases in reading comprehension skill levels of students with reading difficulties at the end of ODEP were detected. It can be said that this situation is achieved with the least mistakes and fluent reading of the student while reading the text. Before reading each text, the student guessed the content of the text based on the title and visuals and determined the purpose of reading. At the same time, it is thought that reading comprehension questions in text-based activities increase students' reading comprehension skills. When the researches are examined, the fact that the text-based comprehension questions consist of simple and in-depth comprehension questions makes the text easier to understand by the student (Akyol, 2018; Guthrie, Wigfield and Kathleen, 2004). Students' reading the text with the least mistakes and fluency has an important factor in reading comprehension (Akyol, 2018; Güneş, 2009). Students' making inferences about the text beforehand contributes to their mental processes to work, to analyze-synthesize, and to the development of reading comprehension (Rasinski, 2003; Sidekli, 2010).

The fact that the reading motivation is not developed in the study can be attributed to the individual differences of the students, their family situation and the differences of teachers. As a matter of fact, in the ODEP application, we can say that the children liked the reading job (attitude), but the desire to read that they can manage and shape themselves is not fully settled. Yıldız (2010) stated in his study that there are two types of motivation in students, intrinsic and extrinsic. In the same study, it was stated that the level of motivation of students may vary according to family, individual and environmental conditions. Accordingly, it can be said that the ODEP implementation may have been affected by these conditions.

In the study, it was observed that students with reading difficulties have an increased attitude towards reading. In addition to this view, Artzen (2006) found in his study with students who had reading difficulties that students 'carrying out the reading program purposefully helped the students to overcome their reading difficulties, and contributed to the students' reading motivation and attitude towards reading by increasing the sense of confidence in the students. It can be said that the increase in reading skills of students with reading difficulties also affects and increases the affective characteristics of students towards reading. Recommendations for the research conducted are given below.

It can be suggested that the support education rooms used for inclusive education and special education students should also be used for students who have reading difficulties with the ODEP application. Also; It may be suggested that "Reading Coaches" be employed in our country's schools. This research was applied to 3rd grade students who had reading difficulties. In another research, it can be done with ODEP application by considering other grade levels. Again, this study included 6 students with reading difficulties. Other studies can be carried out in schools with different socioeconomic levels by increasing the number of students. This research is limited to 6 students (3 boys, 3 girls) who have reading difficulties in a primary school in Pursaklar district of Ankara in the 2019-2020 academic year. This study is limited to 5 weeks and 15 hours of practice for each student who has reading difficulty in the third grade of primary school.

"All the rules in the" Scientific Research and Publication Ethics Directive "of Higher Education Institutions have been complied with and none of the" Actions Against Scientific Research and Publication Ethics "in the second part of the directive have not been applied."

Ethics Committee Permission Information: *This research was conducted with the permission of Hacettepe University Ethics Committee Board dated 17/02/2020 and numbered 35853172-300.*

Türkçe Sürümü

Giriş

Okuma, çok boyutlu ve bilişsel, duyuşsal, anlama, konuşma, akıcı okuma gibi becerileri kapsayan çok boyutlu bir süreçtir. Okuma bilişsel özellikleri kapsadığı gibi bireysel özelliklerle de ilgilidir. Bazı bireyler birtakım sebeplerden okuma konusunda zorlanabilmektedir. Okuma güçlüğü, düşük okuma performansı gösteren, disleksik ya da diğer öğrenme bozuklukları olan, fiziksel (görme, işitme) ve nörolojik (dikkat eksikliği, beyin hasarı ve hiperaktivite bozukluğu) problemi olan bireylerin akıcı okuma ve/veya okuduğunu anlama becerilerini tam olarak sergileyememesi ya da eksik sergilemesi olarak tanımlanmaktadır (Altun, Ekiz ve Odabaşı, 2011; Kanık Uysal ve Akyol, 2019; Kuruyer, 2014; Özbay ve Melanlıoğlu, 2008; Rasinski, 2003; Sidekli ve Yangın, 2005; Sirem, 2020). Bu bağlamda bireylerin yaşadığı okuma güçlüklerini gidermek için bu öğrencilere yönelik çalışmaların yapılması gerektiği söylenebilir.

Öğrencilerde yaşanan okuma güçlüklerine birçok unsur neden olmaktadır. Bunlar; öğretmenin, ailenin ve bireyin okumaya yönelik ilgisizliği (Booth, 2019; Harrold, 2019), aile bireylerinin öğrenciye model olmayışı (Friend, 2009), öğrencinin ders çalışma koşulları (Lassiter, 2019), öğrencinin okulu ve öğretmeni sevmeyişi (Rashid, 2001), öğrenci üzerindeki serbestlik ya da baskı (Kanık Uysal ve Akyol, 2019), öğrencinin fiziksel yetersizlikleri (Demirtaş, 2016) ve nörolojik veya sinirsel bozukluklar okuma güçlüğü'nün nedenleri arasındadır (Russel, 1958). Ancak okuma güçlüğü'nü bu nedenlerden herhangi birine bağlamak yanlış olur. Çünkü okuma eylemi bireyin zihinde gerçekleştirdiği bir işlemdir (Akyol, 2018). Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin özellikleri birbirinden farklılık gösterebilir. Yaşanan bu okuma güçlüğü'nü gidermek için her bir öğrencinin özellikleri bilinmeli ve ona göre bir program hazırlanmalıdır (Arntzen, 2006; Cutrer, 2016; Lesnick, 2006; Nyssen, 2019; Pruitt, 2006; Raser, 2004; Smith, 2000).

Okuma önemli dil becerilerinden birisidir. Okumaya yönelik araştırmaların yapılması ve okuma problemlerinin belirlenmesi okuma alanında yapılan hataları da ortaya çıkarmaktadır. Bu durum bireyin akademik başarısını, okul başarısını ve gelecek yaşamını (meslek seçimi, sosyal yaşam vs.) olumsuz yönde etkilemektedir. Okuma güçlüğü yaşayan bir öğrenciyle yapılan kesitsel bir çalışmada, okuma güçlüğü'nden kaynaklı olarak yaşın ilerlemesiyle birlikte öğrencide, arkadaşlarının yanında küçük düşme korkusu ve utanma gibi durumlar oluştuğu ve onların giderek içine kapanan bireyler haline geldiği görülmüştür (Kanık Uysal ve Akyol, 2019). Bu tür öğrencilere uygun teknik ve yöntemlerle grupla ya da bireysel okuma öğretimi sunulmalıdır. Son yıllarda yapılan ulusal ve uluslararası sınavlarda, öğrencilerin okuma ve okuduğunu anlama becerileri ön planda tutulmaktadır. Öğrencilerde gözlenen okuma güçlüklerinin giderilmesi, ulusal ve uluslararası düzeyde; Liseye Geçiş Sınavı [LGS], Yüksek Öğretim Kurumları Sınavı [YKS], Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Projesi [PISA], Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi [PIRLS] vb. sınavlarda başarıyı yükseltebileceği öngörülebilmektedir. Okuma ve okuduğunu anlama becerisi gelişmiş, okumaya yönelik motivasyonu yüksek, okumaya yönelik tutum düzeyi üst düzey olan bireyin yapılacak olan sınavlarda ve mülakatlarda başarılı olma ihtimali artmaktadır. İlkokul çağındaki öğrencilerin okuma güçlüklerinin giderilmesi, öğrencinin Türkçeyi daha iyi kullanması, öğrencinin okul başarısının yanı sıra ulusal ve uluslararası yapılan sınav başarılarını da etkileyecektir.

Türkiye'de okuma güçlüğüyle ilgili yapılmış araştırmalar incelendiğinde; akıcı okuma startejileri ve zenginleştirilmiş okuma programları kullanılarak (Sözen, 2017), sözcük okuma becerileri geliştirilerek (Kuruyer, 2014), benlik saygı düzeyleri karşılaştırılarak (Günayer Şenel, 1998) ve okuma becerileri incelenerek (Baydık, 2002) öğrencilerin okuma güçlüğü giderilmeye ya da okuma güçlüklerinin sorunlarına çözüm bulmaya çalışılmıştır. Türkiye'de gerçekleştirilen alan yazın taramasına göre, öğrencilerin okuma güçlüğü'nün giderilmesinde kullanılmak üzere okuma destek programı ile ilgili bir araştırmaya rastlanmamıştır.

Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilere yönelik hazırlanan ODEP'in [Okuma Destek Programı] okullar da öğrencilere uygulanması, öğrencilerde yaşanan okuma güçlüklerinin giderilmesi bu çalışmanın en önemli çıktılarından birisi olacaktır. Bu nedenle hazırlanmış olan ODEP'in alanda eksikliği görülen okuma becerileri (anlama, akıcı okuma) ve okumaya yönelik duyuşsal (okuma motivasyonu ve okumaya yönelik tutum) özellikleri kazandırma gibi işlevleri üstlenmesi bakımından önemli olduğu söylenebilir.

Alanyazın taramasında okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin tespit edilmesinde; yanlış analiz envanteri, okuduğunu anlama testleri, öğretmen gözlemleri, boşluk doldurmalar ve okuma envanterleri gibi testler kullanılmaktadır (Akyol; 2003; Baydık, 2002; Günayer Şenel, 1998; Kuruyer, 2014; Sözen, 2017). Okuma güçlüğünün tanılmasına yönelik olarak araştırmalar yapıldığı görülmektedir. Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin güçlüklerinin giderilmesinde, ODEP'in alana katkı sağlayacağı ve uygulayıcılara yol göstereceği düşünülmektedir.

Araştırmacılar tarafından hazırlanan ODEP, okuma güçlüğü yaşayan öğrencilere yönelik hazırlanmıştır. ODEP'in içeriğinde okuma güçlüğü yaşayan öğrencilere yönelik hazırlanmış olan okuma parçaları ve okuma parçasına bağlı etkinlikler bulunmaktadır. ODEP ile okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin okuma güçlüklerini gidermek ve bu öğrencilere okuma desteği sağlamak amaçlanmıştır. Ayrıca bu çalışmayla okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin; okumadaki hatalarını gidermek, okuma güçlüğünün giderilmesine rehberlik edecek ODEP'i geliştirebilmek, değerlendirme yolu ile araştırmadan çıkan bulgular ışığında tartışma, sonuç ve öneriler oluşturmak hedeflenmiştir. Bu kapsamda araştırmanın temel amacı, okuma güçlüğü yaşayan öğrencilere yönelik ODEP geliştirmek ve geliştirilen ODEP'in etkililiğini sınamaktır. Bu temel amaçla aşağıdaki verilen araştırma problemine ve alt problemlere yanıt aranmıştır.

Araştırma Problemi

Araştırmada, "Okuma Destek Programı"nın ilkokul öğrencilerinin okuma güçlüğü sağaltımına etkisi var mıdır?" araştırma sorusuna ve aşağıdaki alt araştırma sorularına yanıt aranmıştır.

Alt Problemler

1. ODEP'in, ilkokul öğrencilerinin akıcı okuma beceri düzeylerine etkisi var mıdır?
2. ODEP'in, ilkokul öğrencilerinin okuduğunu anlama beceri düzeylerine etkisi var mıdır?
3. ODEP'in, ilkokul öğrencilerinin okuma motivasyonu düzeylerine etkisi var mıdır?
ODEP'in, ilkokul öğrencilerinin okumaya yönelik tutum düzeylerine etkisi var mıdır?

Yöntem

Araştırma Modeli

Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilere yönelik hazırlanan; öğrencilerin akıcı okuma, okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okumaya yönelik tutumuna yönelik etkinliklerin yer aldığı ODEP'in etkisini belirleyecek olan bu araştırmada deneysel araştırma modeli kullanılmıştır. Fraenkell, Wallen ve Hyun (2011) deneysel araştırmaların, araştırmacıların kullanabileceği en güçlü araştırma modellerinden biri olduğu ve deneysel araştırmanın, değişkenler arasında neden sonuç ilişkisi kurmanın en iyi yolu olduğunu belirtmişlerdir. Karasar (2018) ise deneysel araştırmaların neden sonuç ilişkisini sınamak amacıyla yapıldığını, bilimsel yöntemde sınavıcı olan ölçütlerin öngörmüş olduğu verilerin araştırmacının kendi kontrolünde üretilerek değerlendirildiğini ifade etmiştir. Araştırmacı, deney sürecine 6 öğrenciyi dâhil etmiştir. Gay, Mills ve Airasan (2011) ise, deneysel çalışmada araştırmacının bağımsız değişkenlerden en az bir tanesini manipüle ederek diğer ilgili değişkenleri ve daha çok bağımlı değişken üzerindeki etkiyi de kontrol edebildiğini ifade etmişlerdir. Bu bağlamda araştırmada, araştırmacı tarafından geliştirilen "Okuma Destek Programı"nın 2019-2020 eğitim-öğretim yılında ilkokul öğrencilerinin okuma güçlüğü sağaltımına etkisi belirlenmiştir. Araştırmacı tarafından hazırlanmış olan ODEP, okuma güçlüğü yaşayan öğrencilere uygulanmış olup ODEP bağımsız değişkeni, okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin okuma hataları ise bağımlı değişkeni temsil etmektedir.

Araştırmada, deneysel desenlerden olan deneme öncesi model ve bu modelden tek grup öntest sontest modeline yer verilmiştir. Yapılan araştırmada bu modelin seçilmesi okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin başarısından ziyade araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan ODEP'in etkililiğini sınamak olmuştur. Araştırmada kontrol grubu oluşturulmamış olup okuma güçlüğü yaşayan öğrencilere yönelik geliştirilen ODEP uygulanmıştır. Fraenkell, Wallen ve Hyun (2011) tek grup öntest sontest modelinde bir grubun sadece araştırmacının sonunda değil araştırmacının başında da bir teste tabi tutulduğunu ifade etmiştir. Araştırmada ODEP bağımsız değişkeninin etkisini ortaya çıkarmak için okuma güçlüğü yaşayan öğrencilere deney öncesi ve deney sonrası test yapılmıştır. Gay, Mills ve Airasian'a (2011) göre araştırmacı, tek grup öntest sontest modelinde bağımsız değişkenin etkisini ortaya çıkarma amacı güder.

Çalışma Grubu

Araştırma, öncelikle Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonu Kurulunun 17/02/2020 tarihli 35853172-300 sayılı kararı ile alınan izinle yürütülmüştür. Yapılan araştırma, 2019-2020 eğitim-öğretim yılının ikinci döneminde Ankara'nın merkez ilçesi olan Pursaklar ilçesinde yer alan bir devlet okulunun aynı sınıf düzeyi 4 farklı şubesinde öğrenim gören üçü erkek üçü kız olmak üzere 6 üçüncü sınıf öğrencisi üzerinde gerçekleştirilmiştir. Yıldırım ve Şimşek (2011) ölçüt örnekleme temel anlayışının daha önceden tespit edilmiş bir dizi ölçütü karşılayan durumların çalışılması olarak görmektedir. Bu bağlamda araştırmada amaca hizmet edecek bir şekilde öğrencilerin belirlenmesinde, amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan ölçüt örnekleme yöntemine yer verilmiştir. Yapılan araştırmada ölçüt öğrencilerin okuma güçlüğü yaşamasıdır. Araştırmaya katılan öğrencilerin seçim ölçütleri olarak, öğrencilere uygulanan Okuma Güçlüğü Belirleme Öğretmen Tespit Formu ve Yanlış Analiz Envanteri sonucu öğretim ve endişe düzeyinde okuma becerisine sahip olan öğrenciler olmuştur. Araştırmada, ODEP kazanımları doğrultusunda hazırlanan etkinlikler 6 okuma güçlüğü yaşayan öğrenciye uygulanmıştır. Araştırmada, okuma güçlüğü yaşayan öğrencileri tespit etmek için 20 öğrenciye 'Okuma Güçlüğü Belirleme Öğretmen Gözlem Formu' ve 'Yanlış Analiz Envanteri' uygulanmıştır.

Kullanılan Veri Toplama Araçları

Araştırmada okuma güçlüğü yaşayan öğrencileri tespit etmek için araştırmacı tarafından geliştirilen Okuma Güçlüğü Belirleme Öğretmen Tespit Formu ve Yanlış analiz Envanteri kullanılmıştır. Okuma Güçlüğü Belirleme Öğretmen Tespit Formu'na göre; okuma güçlüğü yaşayan öğrencileri tespit etmek için araştırmacı tarafından; gözlemlenen boyutlar altında nörolojik, davranışsal, duyuşsal ve okuma davranışları olmak üzere 4 alt boyuttan oluşan 21 maddelik bir form oluşturulmuştur. Formda yer alan gözlemlenen boyutlardan nörolojik alt boyutta 3, davranışsal alt boyutta 4, duyuşsal alt boyutta 3 ve okuma davranışları alt boyutunda ise 11 madde olmak üzere toplam 21 madde bulunmaktadır. 'Okuma Güçlüğü Belirleme Öğretmen Tespit Formu' oluşturulurken daha önce okuma güçlüğü alanında yapılan çalışmalar incelenmiş, okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin sıklıkla yaptığı hatalar tespit edilmiş, 'Araştırma Yöntemleri' alanında 2 Doçent ve 'Sınıf Eğitimi' alanında 2 Doçent olmak üzere toplam 4 uzmanın görüşüne başvurulmuştur. Uzmanların vermiş olduğu görüşlerle forma nihai şekli verilmiştir.

Araştırmacı tarafından geliştirilen bu formun asıl amacı okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin öğretmenler tarafından tespit edilip araştırmacıya yönlendirmesidir. Uygulama yapılan okulda 10 şube, 10 öğretmen ve 289 üçüncü sınıf öğrenci bulunmaktadır. Araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan form, uygulama yapılan okulda bulunan 10 öğretmenin tamamına verilmiş olup sınıflarında okuma güçlüğü yaşadığını düşündüğü her bir öğrenci için doldurması istenmiştir. Bu kapsamda öğretmenler tarafından doldurulan formda 20 öğrencinin okuma güçlüğü yaşadığı düşünülmüş ve doldurulan formlar araştırmacıya verilmiştir. Okuma güçlüğü belirleme öğretmen tespit formu değerlendirmesi sonucunda araştırmacıya yönlendirilen 20 öğrenciye ayrıca okuma güçlüğü yaşayan öğrencileri tespit etmek için araştırmacı tarafından 'Yanlış Analiz Envanteri' uygulanmıştır. Yanlış Analiz Envanteri'nde ise Akyol'a (2003) göre ölçeğe ait bilgiler, kullanım amacı ve kullanılışı şu şekildedir. Ekwall ve Shanker (1988, s.412) tarafından geliştirilen Akyol'un (2003) Türkçe'ye uyarladığı 'Yanlış Analiz Envanteri', okuma güçlüğü yaşayan öğrencileri belirlemede kullanılmaktadır. Envanter aynı zamanda öğrencilerin okuma seviyelerini, okuma hatalarını ve okuduğunu anlama becerilerini tespit etmede de kullanılmaktadır.

Akyol (2003) tarafından Türkçe’ ye uyarlanan ölçekte ortam, seslendirme ve soru ölçeği olmak üzere 3 ölçek bulunmaktadır. Öğrencinin metni sesli bir şekilde okuma esnasında yaptığı hatalarla ortam ve ses bilgisi, metne yönelik basit ve derinlemesine anlama sorularıyla da anlama seviyesi belirlenebilmektedir. Envanterin kelime tanıma ve anlama konusunda bilgi verdiği ifade edilmiştir. Üç ölçekten alınan toplam puan 180’den aşağıda ise endişe düzeyi, 180-240 arası ise öğretim düzeyi ve 240’tan üzeri ise serbest düzeyi olarak ifade edilmektedir. Envanterde kullanılan okuma parçaları öğrencilerin seviyesine uygun bir şekilde seçilmelidir. Bu kapsamda üçüncü sınıflar için önerilen kelime sayısı 100-200 olması gerektiği belirtilmiş ve araştırmada öğrencinin seviyesine ve durumuna uygun bir metin seçilmiştir. Araştırmada materyalin güçlük seviyesi de dikkate alınarak 121 kelimelik bir okuma parçası belirlenmiştir. Yanlış Analiz Envanterine göre araştırmaya katılan 6 öğrencinin okuma güçlüğü yaşadığı tespit edilmiştir. Öğrencilere ait puanlar şu şekildedir. Ö1 öğrencisi: Ortam ölçeği puanı (56) + seslendirme ölçeği puanı (89) + okuduğunu anlama düzeyi puanı (66) = 211, Ö2 öğrencisi: Ortam ölçeği puanı (70) + seslendirme ölçeği puanı (78) + okuduğunu anlama düzeyi puanı (80) = 228, Ö3 öğrencisi: Ortam ölçeği puanı (55) + seslendirme ölçeği puanı (77) + okuduğunu anlama düzeyi puanı (80) = 212, Ö4 öğrencisi: Ortam ölçeği puanı (60) + seslendirme ölçeği puanı (79) + okuduğunu anlama düzeyi puanı (13) = 152, Ö5 öğrencisi: Ortam ölçeği puanı (57) + seslendirme ölçeği puanı (75) + okuduğunu anlama düzeyi puanı (86) = 218 ve Ö6 öğrencisi: Ortam ölçeği puanı (49) + seslendirme ölçeği puanı (79) + okuduğunu anlama düzeyi puanı (26) = 154 olarak hesaplanmıştır.

Araştırmanın birinci ve ikinci alt problem sorularının verilerini elde etmede ‘Yanlış Analiz Envanteri’ kullanılmıştır. Araştırmada üçüncü ve dördüncü alt problem sorularının verilerini elde etmede sırasıyla ‘Okuma Motivasyonu Ölçeği’ ve ‘Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği’ kullanılmıştır. Okuma motivasyonu ölçeği (Baker ve Wigfield, 1999; Wigfield ve Guthrie, 1997) başlangıçta 11 boyut ve 54 maddeden oluşturulmuştur. Daha sonra ölçek, Guthrie ve Wang (2004) tarafından analize tabi tutulmuş, içsel ve dışsal olmak üzere iki boyutlu yeni bir yapı oluşturulmuştur. Ölçek, Yıldız (2010) tarafından son haliyle Türkçe’ye uyarlanmıştır. Yıldız (2010) ölçeği uyarlama çalışmasında, üçüncü sınıf öğrencilerini de çalışmaya dâhil etmesi sebebiyle bu araştırma kapsamında tekrar bir geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılmasına gerek duyulmamıştır. Yıldız (2010) tarafından geliştirilen ölçekte; Wigfield ve Guthrie (1995) öğrencilerin okuma motivasyonunu tespit etmek amacıyla ölçeği geliştirmişlerdir. Kocaarslan (2016) tarafından Türkçe’ye uyarlanan ölçeğin tanıtımı şu şekilde yapılmaktadır; ölçek, McKenna ve Kear (1990) tarafından ilköğretim ve ortaokul öğrencilerinin (1-6. sınıflar) okumaya dair tutumlarını saptamak için geliştirilmiştir. Ölçeğin orijinali İngilizcedir. Ölçek Amerika’da ilk olarak 499 ilköğretim öğrencisine uygulanmıştır. Ölçek iki alt boyut ve toplamda 20 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin ilk boyutunda yer alan 10 maddesi okumadan zevk alma, geri kalan 10 maddesi ise akademik okuma boyutlarından oluşmaktadır. Ölçek Jim Davis tarafından oluşturulan “Garfield” kedi karakterinin 4 farklı duygu hallerinden yalnız bir tanesini seçmeyi gerektirmektedir. Ölçekte çok üzgün:1, biraz üzgün:2, biraz mutlu:3 ve çok mutlu:4 puan olarak hesaplanmaktadır. Ölçekten alınan 50 puan okumaya yönelik tutumları ve orta noktayı temsil etmekte kullanılmaktadır.

Araştırmanın veri toplama süreci, 2019-2020 eğitim-öğretim yılının bahar yarıyılında gerçekleştirilmiştir. Araştırmada deneysel uygulama gerçekleştirilmeden önce öğrencilerin; “Çocuk Gönüllü Katılım Formu”nu, velilerin; “Ebeveyn Gönüllü Katılım Formu”nu ve “Veli İzin Belgesi”ni ve okul idaresinin; “İzin Belgesi”ni doldurmaları sağlanmıştır. Gerekli resmî izinlerden sonra belirlenen okuldaki üçüncü sınıf öğrencilerinin; okuduğunu anlama ve akıcı okuma becerilerini belirlemede “Yanlış Analiz Envanteri”, okuma motivasyonlarını belirlemede “Okuma Motivasyonu Ölçeği” ve okumaya yönelik tutumlarını belirlemede “Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği” uygulanmıştır. Öğrencilerin bu uygulamadan aldıkları puanlar “öntest” olarak kabul edilmiştir. Öntestte kullanılan envanter ve ölçekler, deney grubuyla gerçekleştirilen deneysel uygulamadan sonra tekrar uygulanmıştır. Bu uygulama ise “sontest” olarak ifade edilmiştir. Araştırmada ODEP ve buna yönelik etkinlikler araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Geliştirilen ODEP ve etkinlikler araştırmacı tarafından öğrencilerle yürütülmüştür.

Araştırmanın uygulama sürecinde 3 hikâye edici, 3 şiir ve 3 bilgilendirici metin kullanılarak hazırlanan ODEP, etkinlikler yoluyla öğrencilere uygulanmıştır. ODEP’te yer alan metinler, öğrencilerin seviyesine uygun, şiir kitaplarından, öykü kitaplarından, dergilerden alınmış ve uzman görüşleri doğrultusunda

belirlenmiştir. Araştırmanın uygulama-işlem öncesi döneminde; öncelikle literatür taraması ve ihtiyaç analizi sonrası ODEP yeterlikleri yazılmıştır. Yeterliklerde yer alan ifadelerle yönelik olarak 9 metin ve bu 9 metne bağlı etkinlikler oluşturulmuştur. Araştırmacı tarafından geliştirilen ODEP, 4 program geliştirme uzmanı ve 4 sınıf eğitimi alan uzmanı tarafından kontrol edilmiştir. Uzman görüşü alınan ODEP, Ankara'nın Pursaklar ilçesinde bulunan bir okulda okuma güçlüğü yaşayan iki öğrenciye pilot olarak uygulanmıştır. Pilot uygulama sonucu araştırmacı tarafından görülen aksaklıklar ve düzeltmeler yapılarak ODEP'e son şekli verilmiştir. Araştırmacı tarafından 'Okuma Güçlüğü Belirleme Öğretmen Gözlem Formu' ve 'Yanlış Analiz Envanteri' ile okuma güçlüğü yaşayan öğrenciler tespit edilmiştir. ODEP okuma güçlüğü yaşayan öğrencilere önce birebir sınıfta 3 hafta süresince ve daha sonra 2 hafta görüntülü uzaktan eğitim yoluyla araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Bu bağlamda araştırmada geliştirilen ODEP yeterliklerine yönelik bilgilere Tablo 1'de ve uygulama sürecinde yararlanılan metinlerin özelliklerine ise Tablo 2'de yer verilmiştir.

Tablo 1.*ODEP Yeterliklerine Yönelik Bilgiler***Öğrenme Alanı: Okuma**

Alt Öğrenme Alanı	Okumaya Hazırlık	Fonolojik Farkındalık	Alfabetik İlişkiler	Akıcı Okuma	Kelime Hazinesi	Anlama
Yeterlik Sayısı	9	8	7	8	7	12

Tablo 1'de ODEP, okuma öğrenme alanı altında okumaya hazırlık (9), fonolojik farkındalık (8), alfabetik ilişkiler (7), akıcı okuma (8), kelime hazinesi (7) ve 43 anlama (12) olmak üzere 6 alt öğrenme alanından ve toplam 51 yeterlikten oluşmaktadır.

Tablo 2.*Uygulama Sürecinde Yararlanılan Metinlerin Özellikleri*

Metin Türü	Metin Adı	Metinde Bulunan Kelime Sayısı	Metinde Bulunan Etkinlik Sayısı	Uygulanan Akıcı Okuma Yöntemi	Yararlanılan Kaynak ve Metnin Yazarı
Hikâye Edici	Cumhuriyet Öğretmeni	75	7	Tekrar okuma	Büyük Atatürk'ten Küçük Öyküler Süleyman Bulut
Şiir	Üşüdüm	47	7	Koro okuma	101 Tekerleme Süleyman Bulut
Bilgilendirici	Bilgisayarlar	104	7	Eşli okuma	Gilen Murfy
Hikâye Edici	Dön Değirmen Dön	199	7	Yankılayıcı okuma	Araştırmacı Çocuk Dergisi Ağustos-Eylül 2018
Şiir	Alfabeden kaçan Harflerin Macerası	78	7	Koro okuma	Alfabeden Kaçan Harfler Çiğdem Sezer
Bilgilendirici	Karıncalar	124	7	Arkadaşla okuma	Keşfedin Karıncalar Alejandro Algarra (Çeviri: Emine Geçgil)
Hikâye Edici	Balıkçı Osman	231	7	Tekrarlı okuma	Balıkçı Osman Anne Hoffman (Çeviri: Şeyda Öztürk)
Şiir	Masal	203	7	Koro	Kafesteki

	Korusu			okuma	Çikolata Mehmet Atilla
Bilgilendirici	Uykuya Dair	391	7	Tekrarlı okuma	Tübitak Bilim Çocuk Dergisi (Aralık 2019) Nihan Yapıcı

Tablo 2’de hikâye edici, şiir ve bilgilendirici metin türünden toplamda 9 metin, her metne ait 7 etkinlik ve akıcı okuma stratejileri uygulanarak dersler yapılmıştır. Metinler oluşturulurken kelime sayıları dikkate alınmış ve her metin türünde kelime sayıları hiyerarşik olarak artmıştır. Örneğin; hikâye edici metin türünde seçilen ilk metin olan ‘Cumhuriyet Öğretmeni’ metni 75 kelime, ikinci metin olan ‘Dön Değirmen Dön’ metni 199 kelime ve üçüncü metin olan ‘Balıkçı Osman’ metni 231 kelimedenden oluşmaktadır.

Araştırmada etkinliklerin içerisine okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin dikkatini çekmek, derse katılımlarını ve motivasyonlarını arttırmak amacıyla ODEP amacına uygun olarak görseller yerleştirilmiştir. Çalışmada hikâye edici, şiir ve bilgi verici metinlere yönelik her metin için 7 etkinlik hazırlanmıştır. Her etkinliğin başında öğrencileri araştırmaya, sorgulamaya, düşünmeye yönelten hazırlık sorularına yer verilmiştir. Araştırmacı tarafından hazırlanan etkinlikler için uzman görüşü alınarak gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Araştırmanın uygulama sürecinde her bir etkinliğe yönelik günlük ders planları hazırlanmıştır. ODEP’in deney grubu öğrencileri üzerindeki etkisini saptamak ve güvenilir bilgiye ulaşmak için ODEP ve etkinlikler dışında herhangi bir ders materyali kullanılmamıştır.

Araştırmada uygulama-işlem sonrası dönemde; sontest olarak öğrencilere uygulama öncesi yapılmış olan “Yanlı Analiz Envanteri”, “Okuma Motivasyonu Ölçeği” ve “Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği” tekrar uygulanmıştır. Çalışmada elde edilen veriler betimlenmiştir.

Veri Analizi

Araştırmada öntest ve sontest olarak kullanılan; öğrencilerin okuduğunu anlama ve akıcı okuma beceri düzeyleri, okumaya yönelik tutum ve okuma motivasyonu düzeyini çözümlmek için parametrik testleri ölçmekte kullanılan bağımlı örneklem t-testinden yararlanmak istenilmiştir. Ancak öğrenci sayısının az olması nedeniyle akıcı okuma ve okuduğunu anlama beceri düzeyleri, okuma motivasyonu ve okumaya yönelik tutum düzeyi öntest ve sontest puan karşılaştırmalarında bağımlı örneklem t-testinin karşılığı olan, parametrik olmayan Wilcoxon işaretli sıralar testinden yararlanılmıştır. Büyüköztürk, Çokluk ve Köklü (2018) 30’un, Fraenkell, Wallen ve Hyun (2011) ve Gay, Mills ve Airasan (2011) küçük grupların bulunduğu verilerin çözümlenmesinde parametrik olmayan testlerin kullanılmasının daha uygun olduğunu belirtmişlerdir. Okuma güçlüğü olan öğrencilerinin okuma becerilerinin ve duyuşsal özelliklerinin geliştirilmesi için hazırlanan ODEP’in etkililiği, deney öncesi ve sonrası yapılan ölçümlerde elde edilen puanlarla hesaplanmıştır.

Bulgular

Araştırmada, okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin ODEP öntest ve sontest okuma akıcı okuma, okuduğunu anlama becerileri ve okuma motivasyonu ve okumaya yönelik tutum düzeyleri farklılaşma durumlarına ilişkin bulgular burada sunulmuştur.

Okuma Güçlüğü Yaşayan Öğrencilerin ODEP Öntest Okuma Düzeyleri

Araştırmada, okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin ODEP öntest okuma düzeylerinden (ortam, seslendirme ve anlama) almış oldukları puanlara ilişkin istatistikî bulgular Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3.
Öğrencilerin ODEP Öntest Okuma Düzeyleri

Öğrenciler	Ortam Ölçeği Puanı (%)	Seslendirme Ölçeği (%)	Puanı	Okuduğunu Anlama Düzeyi Puanı (%)	Toplam Puan (ortam ölçeği + seslendirme ölçeği + okuduğunu anlama)	Öğrencinin Okumada Bulunduğu Düzey
Ö1	56	89		66	211	Öğretim
Ö2	70	78		80	228	Öğretim
Ö3	55	77		80	212	Öğretim
Ö4	60	79		13	152	Endişe
Ö5	57	75		86	218	Öğretim
Ö6	49	79		26	154	Endişe

Tablo 3'te, öğrencilerin ODEP öntest okuma düzeylerine ilişkin olarak; Ö1, Ö2, Ö3 ve Ö5 öğrencileri, ortam + seslendirme + okuduğunu anlama düzeyi ölçeği puanından almış olduğu toplam puanlar sırasıyla 211, 228, 212 ve 218 olup okumada bulunduğu düzey öğretim düzeyinde olmuştur. Ö4 ve Ö5 öğrencisinin ise ortam + seslendirme + okuduğunu anlama ölçeği düzeyi puanından almış olduğu toplam puanlar sırasıyla 152 ve 154 olup okumada bulunduğu düzey endişe düzeyinde olmuştur.

Okuma Güçlüğü Yaşayan Öğrencilerin ODEP Sontest Okuma Düzeyleri

Araştırmada, okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin ODEP sontest okuma düzeylerinden (ortam, seslendirme ve anlama) almış oldukları puanlara ilişkin istatistikî bulgular Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4.
Öğrencilerin ODEP Sontest Okuma Düzeyleri

Öğrenciler	Ortam Ölçeği Puanı (%)	Seslendirme Ölçeği (%)	Puanı	Okuduğunu Anlama Düzeyi Puanı (%)	Toplam Puan (ortam ölçeği + seslendirme ölçeği + okuduğunu anlama)	Öğrencinin Okumada Bulunduğu Düzey
Ö1	100	100		73	273	Serbest
Ö2	80	82		93	255	Serbest
Ö3	73	76		93	242	Serbest
Ö4	80	80		86	246	Serbest
Ö5	80	76		93	249	Serbest
Ö6	62	83		73	218	Öğretim

Tablo 4'te, öğrencilerin ODEP sontest okuma düzeylerine ilişkin olarak; Ö1, Ö2, Ö3, Ö4 ve Ö5 öğrencileri ortam + seslendirme + okuduğunu anlama düzeyi ölçeği puanından almış olduğu toplam puanlar sırasıyla 273, 255, 242, 246 ve 249 olup okumada bulunduğu düzey serbest düzeyde olmuştur. Ö6 öğrencisi ise ortam + seslendirme + okuduğunu anlama ölçeği düzeyi ölçeğinden almış olduğu puan 218 olup okumada bulunduğu düzey öğretim düzeyinde olmuştur.

Okuma Güçlüğü Yaşayan Öğrencilerin ODEP Öntest ve Sontest Okuma Düzeyleri Farklılaşma Durumu

Araştırmada deney öncesi ve sonrası öğrencilerin okuma düzeyinin anlamlı bir farklılık olup olmadığına ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5.
Öğrencilerin ODEP Öntest ve Sontest Okuma Düzeylerinin Karşılaştırılması

Öntest- Sontest	n	SO	ST	z	p
Negatif Sıralar	0 ^a	0.00	0.00	-2.20 ^b	.0
Pozitif Sıralar	6 ^b	3.50	21.00		3
Eşit	0 ^c	-	-		
Toplam	6				

$p < .05$, a. Sontest < Öntest, b. Sontest > Öntest, c. Sontest = Öntest

Tablo 5'e göre analiz sonuçları, araştırmaya katılan öğrencilerin (n: 6) okuma düzeyi testinden aldıkları deney öncesi ve sonrası puanları arasında anlamlı bir fark olduğu anlaşılmaktadır; $z = -2.20$, $p < .05$ fark puanlarının sıra ortalaması (SO: 3.50) ve toplamı (ST: 21) dikkate alındığında gözlenen bu farkın pozitif sıralar yani sontest puanı lehine olduğunu göstermektedir. Bu verilere göre ODEP'in okuma düzeyini artırmada önemli bir etkisinin olduğu görülmüştür.

Okuma Güçlüğü Yaşayan Öğrencilerin ODEP Öntest ve Sontest Kelime Tanıma Düzeyleri

Araştırmada, okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin ODEP öntest ve sontest kelime tanıma düzeylerinden almış oldukları puanlara ilişkin istatistikî bulgular Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6.
Öğrencilerin Öntest ve Sontest Kelime Tanıma Düzeyleri

Öğrenciler	Kelime Tanıma Düzeyi (%)		Kelime Tanıma Düzeyi (%)	
	Öntest		Sontest	
Ö1	90	Endişe	100	Serbest
Ö2	95	Öğretim	96	Öğretim
Ö3	81	Endişe	94	Öğretim
Ö4	89	Endişe	97	Öğretim
Ö5	92	Öğretim	97	Öğretim
Ö6	77	Endişe	93	Öğretim

Tablo 6'da, okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin ODEP öntest kelime tanıma düzeyleri; Ö1, Ö3, Ö4 ve Ö6 öğrencilerinin almış olduğu puan sırasıyla 90, 81, 89 ve 77 puan olup kelime tanıma düzeyleri endişe düzeyinde olmuştur. Ö2 ve Ö5 öğrencilerinin ise almış olduğu puan sırasıyla 95 ve 92 puan olup kelime tanıma düzeyleri öğretim düzeyinde olmuştur.

Tablo 6'da, okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin ODEP sontest kelime tanıma düzeyleri; Ö2, Ö3, Ö4, Ö5 ve Ö6 öğrencilerinin almış olduğu puan sırasıyla 96, 94, 97, 97 ve 93 puan olup kelime tanıma düzeyleri öğretim düzeyinde olmuştur. Ö1 öğrencisinin ise almış olduğu puan sırasıyla 100 puan olup kelime tanıma düzeyi serbest düzeyde olmuştur.

Okuma Güçlüğü Yaşayan Öğrencilerin ODEP Öntest ve Sontest Kelime Tanıma Düzeyleri Farklılaşma Durumu

Deney öncesi ve sonrası öğrencilerin kelime tanıma düzeylerinde anlamlı bir farklılık olup olmadığına ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7.
Öğrencilerin ODEP Öntest ve Sontest Kelime Tanıma Düzeylerinin Karşılaştırılması

Öntest- Sontest	n	SO	ST	z	p
Negatif Sıralar	0 ^a	0.00	0.00	-2.20 ^b	.03
Pozitif Sıralar	6 ^b	3.50	21.00		
Eşit	0 ^c	-	-		
Toplam	6				

$p < .05$, a. Sontest < Öntest, b. Sontest > Öntest, c. Sontest = Öntest

Tablo 7'ye göre analiz sonuçları, araştırmaya katılan öğrencilerin (n: 6) kelime tanıma düzeyi testinden aldıkları deney öncesi ve sonrası puanları arasında anlamlı bir fark oluştuğunu bildirmektedir; $z = -2.20, p < .05$. Fark puanlarının sıra ortalaması (SO: 3.50) ve toplamları (ST: 21) dikkate alındığında gözlenen bu farkın pozitif sıralar yani sontest puanı lehine olduğu görülmüştür. Bu verilere göre ODEP'in kelime tanıma düzeyini artırmada önemli bir etkisinin olduğu anlaşılmaktadır.

Okuma Güçlüğü Yaşayan Öğrencilerin ODEP Öntest ve Sontest Okuma Hızları

Araştırmada, okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin ODEP öntest ve sontest okuma hızlarından almış oldukları puanlara ilişkin istatistikî bulgular Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8.
Öğrencilerin Öntest ve Sontest Okuma Hızları

Öğrenciler	Okuma Hızı (1 dk.) Öntest		Okuma Hızı (1 dk.) Sontest	
	Doğru Kelime Sayısı	Toplam Kelime Sayısı	Doğru Kelime Sayısı	Toplam Kelime Sayısı
Ö1	54	60	90	90
Ö2	61	64	79	82
Ö3	60	74	91	96
Ö4	75	84	68	70
Ö5	52	56	112	115
Ö6	37	48	55	59

Tablo 8'de okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin ODEP öntest ve sontest 1 dakika sürede okuma hızı düzeylerine baktığımızda çoktan aza doğru sırasıyla; Ö5 öğrencisinin okuduğu doğru kelime sayısı 52, okuduğu toplam kelime sayısı 56 iken sontest okuduğu doğru kelime sayısı 112, okuduğu toplam kelime sayısı 115 olmuştur. Ö3 öğrencisinin okuduğu doğru kelime sayısı 60, okuduğu toplam kelime sayısı 74 iken sontest okuduğu doğru kelime sayısı 91, okuduğu toplam kelime sayısı 96 olmuştur. Ö1 öğrencisinin öntest okuduğu doğru kelime sayısı 54, okuduğu toplam kelime sayısı 60 iken sontest okuduğu doğru kelime sayısı 90, okuduğu toplam kelime sayısı 90 olmuştur. Ö2 öğrencisinin okuduğu doğru kelime sayısı 61, okuduğu toplam kelime sayısı 64 iken sontest okuduğu doğru kelime sayısı 79, okuduğu toplam kelime sayısı ise 82 olmuştur. Ö4 öğrencisinin okuduğu doğru kelime sayısı 75, okuduğu toplam kelime sayısı 84 iken sontest okuduğu doğru kelime sayısı 68, okuduğu toplam kelime sayısı 70 olmuştur. Ö6 öğrencisinin ise okuduğu doğru kelime sayısı 37, okuduğu toplam kelime sayısı 48 iken sontest okuduğu doğru kelime sayısı 55, okuduğu toplam kelime sayısı 59 olmuştur.

Okuma Güçlüğü Yaşayan Öğrencilerin ODEP Öntest ve Sontest Okuma Hızları Farklılaşma Durumu

Deney öncesi ve sonrası öğrencilerin okuma hızlarının anlamlı bir farklılık olup olmadığına ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9.
Öğrencilerin ODEP Öntest ve Sontest Okuma Hızlarının Karşılaştırılması

Öntest- Sontest	n	SO	ST	z	p
Negatif Sıralar	0 ^a	0.00	0.00	-2.20 ^b	.03
Pozitif Sıralar	6 ^b	3.50	21.00		
Eşit	0 ^c	-	-		
Toplam	6				

$p < .05$, a. Sontest < Öntest, b. Sontest > Öntest, c. Sontest = Öntest

Tablo 9'a göre analiz sonuçları, araştırmaya katılan öğrencilerin (n: 6) okuma hızı testinden aldıkları deney öncesi ve sonrası puanları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür; $z = -2.20, p < .05$. Fark puanlarının sıra ortalaması (SO: 3.50) ve toplamları (ST: 21) dikkate alındığında gözlenen bu farkın pozitif sıralar yani sontest puanı lehine olduğu anlaşılmaktadır. Bu verilere göre ODEP'in okuma hızını artırmada önemli bir etkisinin olduğu görülmektedir.

Okuma Güçlüğü Yaşayan Öğrencilerin ODEP Öntest ve Sontest Okuduğunu Anlama Düzeyleri Farklılaşma Durumu

Araştırmada, okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin ODEP öntest ve sontest okuduğunu anlama beceri düzeylerinden almış oldukları puanlara ilişkin istatistikî bulgular Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10.

Öğrencilerin Öntest ve Sontest Okuduğunu Anlama Beceri Düzeyleri

Öğrenciler	Okuduğunu Anlama Beceri Düzeyi (%) Öntest	Okuduğunu Anlama Beceri Düzeyi (%) Sontest
Ö1	66	73
Ö2	80	93
Ö3	80	93
Ö4	13	83
Ö5	86	93
Ö6	26	73

Tablo 10'da Ö1 öğrencisinin öntest okuduğunu anlama beceri düzeyinden almış olduğu puan 66 iken sontest puanı 73'e yükselmiştir. Ö2 ve Ö3 öğrencisinin öntest okuduğunu anlama beceri düzeyinden almış olduğu puan 80 iken sontest puanı 93'e yükselmiştir. Ö4 öğrencisinin öntest okuduğunu anlama beceri düzeyinden almış olduğu puan 13 iken sontest puanı 83'e yükselmiştir. Ö5 öğrencisinin öntest okuduğunu anlama beceri düzeyinden almış olduğu puan 86 iken sontest puanı 93'e yükselmiştir. Ö6 öğrencisinin ise öntest okuduğunu anlama beceri düzeyinden almış olduğu puan 26 iken sontest puanı 73'e yükselmiştir.

Öğrencilerin ODEP öntest ve sontest okuduğunu anlama düzeyi Wilcoxon işaretli sıralar testi farklılaşma durumu.

Deney öncesi ve sonrası öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin anlamlı bir farklılık olup olmadığına ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları Tablo 11'de sunulmuştur.

Tablo 11.

Öğrencilerin ODEP Öntest ve Sontest Okuduğunu Anlama Düzeylerinin Karşılaştırılması

Öntest- Sontest	n	SO	ST	z	p
Negatif Sıralar	0 ^a	0.00	0.00	-2.21 ^b	.03
Pozitif Sıralar	6 ^b	3.50	21.00		
Eşit	0 ^c	-	-		
Toplam	6				

$p < .05$, a. Sontest < Öntest, b. Sontest > Öntest, c. Sontest = Öntest

Tablo 11'e göre analiz sonuçları, araştırmaya katılan öğrencilerin (n: 6) okuduğunu anlama düzeyi testinden aldıkları deney öncesi ve sonrası puanları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür; $z = -2.21$, $p < .05$. Fark puanlarının sıra ortalaması (SO: 3.50) ve toplamları (ST: 21) dikkate alındığında gözlenen bu farkın pozitif sıralar yani sontest puanı lehinde olduğu anlaşılmaktadır. Bu verilere göre ODEP'in okuduğunu anlama düzeyini artırmada önemli bir etkisinin olduğu görülmektedir.

Okuma Güçlüğü Yaşayan Öğrencilerin ODEP Öntest ve Sontest Okuma Motivasyonu Düzeyleri Farklılaşma Durumu

Deney öncesi ve sonrası öğrencilerin okuma motivasyonu düzeyinin anlamlı bir farklılık olup olmadığına ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları Tablo 12'de sunulmuştur.

Tablo 12.*Öğrencilerin ODEP Öntest ve Sontest Okuma Motivasyonu Düzeyleri Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi*

Öntest- Sontest	n	SO	ST	z	p
Negatif Sıralar	2 ^a	2.50	5.00	-0.67 ^b	.50
Pozitif Sıralar	3 ^b	3.33	10.00		
Eşit	1 ^c	-	-		
Toplam	6				

 $p < .05$, a. Sontest < Öntest, b. Sontest > Öntest, c. Sontest = Öntest

Tablo 12'ye göre analiz sonuçları, araştırmaya katılan öğrencilerin (n:6) okuma motivasyonu düzeyi testinden aldıkları deney öncesi ve sonrası puanları arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir; $z = -0.67$, $p < .05$. Fark puanlarının sıra ortalaması (SO: 2.50) ve toplamları (ST: 10) dikkate alındığında gözlenen bu farkın negatif sıralar yani öntest puanı lehinde olduğu görülmüştür. Bu verilere göre ODEP'in okuma motivasyonu düzeyini artırmada önemli bir etkisinin olmadığı görülmektedir.

Okuma Güçlüğü Yaşayan Öğrencilerin ODEP Öntest ve Sontest Okumaya Yönelik Tutum Düzeyleri Farklılaşma Durumu

Deney öncesi ve sonrası öğrencilerin okumaya yönelik tutum düzeyinin anlamlı bir farklılık olup olmadığına ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi verileri Tablo 13'de sunulmuştur.

Tablo 13.*Öğrencilerin ODEP Öntest ve Sontest Okumaya Yönelik Tutum Düzeyleri Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi*

Öntest- Sontest	n	SO	ST	z	p
Negatif Sıralar	0 ^a	0.00	0.00	-2.03 ^b	.04
Pozitif Sıralar	5 ^b	3.00	15.00		
Eşit	1 ^c	-	-		
Toplam	6				

 $p < .05$, a. Sontest < Öntest, b. Sontest > Öntest, c. Sontest = Öntest

Tablo 13'e göre analiz verileri, araştırmaya katılan öğrencilerin (n: 6) okuma düzeyi testinden aldıkları deney öncesi ve sonrası puanları arasında anlamlı bir fark olduğu anlaşılmaktadır; $z = -2.03$, $p < .05$. Fark puanlarının sıra ortalaması (SO: 3.00) ve toplamları (ST: 21) dikkate alındığında gözlenen bu farkın pozitif sıralar yani sontest puanı lehinde olduğu görülmüştür. Bu sonuçlara göre ODEP'in okumaya yönelik tutum düzeyini artırmada önemli bir etkisinin olduğu görülmektedir.

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırma ile ODEP uygulamasının; öğrencilerin okuma becerilerine ve okumaya yönelik duyuşsal özelliklerine etkisi incelenmiştir. Araştırma sonucunda, okuma güçlüğü yaşayan öğrencilere yönelik hazırlanan okuma destek programının, öğrencilerin okuduğunu anlama, akıcı okuma becerilerini (okuma becerileri) ve okumaya yönelik tutum düzeyi (okumaya yönelik duyuşsal özellikler) özelliklerini yükselttiği saptanmıştır. Yapılan alan yazın taramasına göre uluslararası araştırmalarda da okuma destek programlarının öğrencilerin okuma becerilerini ve okumaya yönelik duyuşsal özelliklerini yükselttiği görülmüştür (Collins, 2015; Nyssen, 2019; Sirem, 2020; Stump, 2018).

ODEP uygulaması sonunda, öğrencilerin akıcı okuma becerileri düzeylerinin yükseldiği görülmektedir. Buna bağlı olarak araştırmada, ODEP'te yer alan metinlerin seviyesi (kelime sayısı/anlamını bilmediği kelime/uzun kelime gibi) her uygulamada yükseltilmiş olup, bununla öğrencilerin kelime hazinesini ve okuma hızlarını artırmak amaçlanmıştır. Öğrencilerin kelime hazinesinin ve okuma hızlarının artması akıcı okuma beceri düzeylerine olumlu katkı sağlamış ve ODEP uygulaması sonunda öğrencilerin, akıcı okuma beceri düzeylerinin yükseldiği görülmüştür. Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerde akıcı okuma becerilerinin yükselmesi, okuma güçlüklerinin giderilmesine katkı sağlamaktadır. Bununla ilgili olarak Seçkin (2012), okuma güçlüğü olmayan ve olan ilkökul öğrencilerinin okuma akıcılıklarını belirlediği deneysel çalışmasında, okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin akıcı okumanın bütün boyutlarında, okuma güçlüğü olmayan öğrencilere oranla daha başarısız oldukları sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca, ODEP

uygulamasında yer alan metinlerin okunmasında farklı akıcı okuma stratejileri kullanılmıştır. Bu sayede öğrencilerin okuma sırasında yapmış olduğu hatalar en aza indirilmeye çalışılmıştır. Yapılan araştırmalar incelendiğinde, rehberli okuma, zenginleştirilmiş okuma, model okuma, tekrarlı okuma, özel hızlandırılmış okuma, yaygın okuma, hata düzeltme, kendini izleme, öğrenme stiline uygun zenginleştirilmiş okuma yöntemlerinin öğrencilerin okuma güçlüklerinin giderilmesinde ve okuduğunu anlama düzeylerinde etkili olduğu görülmüştür (Kuruyer, 2014; Sözen, 2017; Wexler, 2007).

Araştırmada, okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin ODEP sonunda okuduğunu anlama beceri düzeylerinde anlamlı derecede yükselmeler tespit edilmiştir. Bu durumun öğrencinin metni okurken en az hata ve akıcı okuması ile sağlandığı söylenebilir. Öğrenci her metni okumadan önce, başlıktan ve görsellerden hareketle metinle ilgili içeriği tahmin etmiş ve okuma amacını belirlemiştir. Aynı zamanda metne bağlı etkinliklerde yer alan okuma anlama sorularının da öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini yükselttiği düşünülmektedir. Yapılan araştırmalar incelendiğinde, metne bağlı anlama sorularının basit ve derinlemesine anlama sorularından oluşması, metnin öğrenci tarafından anlaşılmasını kolaylaştırmaktadır (Akyol, 2018; Guthrie, Wigfield and Kathleen, 2004). Öğrencinin metni en az hata ve akıcı okuması okuduğunu anlamada önemli bir etkene sahiptir (Akyol, 2018; Güneş, 2009). Öğrencinin metinle ilgili önceden çıkarımlarda bulunması, zihinsel süreçlerini işe koşmasına, analiz-sentez yapabilmesine ve okuduğunu anlama becerisinin gelişimine katkı sağlamaktadır (Rasinski, 2003; Sidekli, 2010).

Yapılan araştırmada okuma motivasyonunun gelişmiş olmaması, öğrencilerin bireysel farklılıklarına, ailevi durumlarına ve öğretmen farklılıklarına bağlanabilir. Nitekim ODEP uygulamasında çocuklar okuma işinden hoşlanmışlar (tutum) ancak kendilerini yönetip şekillendirebilecekleri okuma isteği tam oturmamıştır diyebiliriz. Yıldız (2010) yapmış olduğu araştırmada öğrencilerdeki motivasyonun içsel ve dışsal olmak üzere iki çeşit olduğunu ifade etmiştir. Aynı araştırmada öğrencilerdeki motivasyon düzeyinin ailevi, bireysel ve çevre şartlarına göre değişebileceği ifade edilmiştir. Bu doğrultuda ODEP uygulamasının bu sözü edilen şartlardan etkilenmiş olabileceği söylenebilir.

Araştırmada okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin okumaya yönelik tutum düzeylerinin yükseldiği görülmüştür. Zira Artzen (2006) okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerle yaptığı araştırmada, öğrencilerin okuma programını amaçlı bir şekilde gerçekleştirmelerinin öğrencilerin okuma güçlüklerinin giderilmesine yardımcı olduğu, öğrencilerdeki güven duygusunun artmasıyla öğrencilerdeki okuma motivasyonu ve okumaya yönelik tutum geliştirmesine katkı sağladığı sonucuna ulaşmıştır. Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin okuma becerilerinin yükselmesi aynı zamanda öğrencilerin okumaya yönelik duyuşsal özelliklerini de etkilediği ve yükselttiği söylenebilir. Aşağıda yapılan araştırmaya yönelik önerilere yer verilmiştir.

Kaynaştırma eğitimi ve özel eğitim öğrencileri için kullanılan destek eğitim odalarının, ODEP uygulaması ile okuma güçlüğü yaşayan öğrenciler için de kullanılması önerilebilir. Ayrıca; "Okuma Koçları"nın ülkemiz okullarında da görevlendirilmesi önerilebilir. Yapılan bu araştırma, okuma güçlüğü yaşayan 3. sınıf öğrencilerine uygulanmıştır. Başka bir araştırmada diğer sınıf düzeyleri ele alınarak ODEP uygulaması ile yapılabilir. Yine yapılan bu çalışmada, 6 okuma güçlüğü yaşayan öğrenci yer almıştır. Başka araştırmalar öğrenci sayısı artırılarak, sosyoekonomik olarak düzeyi daha farklı okullarda yapılabilir. Bu araştırma 2019-2020 eğitim-öğretim yılında Ankara'nın Pursaklar ilçesinde bir ilkokul kurumundaki okuma güçlüğü yaşayan 6 öğrenci (3 erkek, 3 kız) ile sınırlıdır. Yapılan bu araştırma, ilkokul üçüncü sınıfta okuma güçlüğü yaşayan her bir öğrenci için 5 hafta ve 15 saat uygulama ile sınırlıdır.

"Yükseköğretim Kurumları 'Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesinde' yer alan tüm kurallara uyulmuş olup ve yönergenin ikinci bölümünde yer alan 'Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler'den hiçbirine başvurulmamıştır."

Etik Kurul İzin Bilgisi: Bu araştırma, Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonu Kurulunun 17/02/2020 tarihli 35853172-300 sayılı kararı ile alınan izinle yürütülmüştür.

References

- Akyol, H. (2018). *Turkish teaching methods*. Ankara: Root Publishing.
- Akyol, H. (2003). *Turkish first reading and writing teaching*. Ankara: Pegem A Publishing.
- Altun, T., Ekiz, D. and Odabaşı, M. (2011). A qualitative study on reading difficulties faced by primary teachers in their classrooms. *Dicle University Journal of Ziya Gökalp Education Faculty*, 17(2011), 80-101.
- Arntzen, A. T. (2006). *The impact of a reading intervention program on the attitudes of struggling readers* (Doctoral dissertation). Retrieved from www.nmu.edu
- Baydık, B. (2002). *Comparison of the word reading skills of children with and without reading disability*. Doctoral dissertation, Ankara University, Ankara.
- Bond, G.L and Tinker, M.A. (1957). *Reading difficulties their diagnosis and correction*. NewYork: Appleton-Century-Crofts, Inc.
- Booth, J. M. (2019). *Evaluation of the focused reading intervention program for middle school struggling readers* (Doctoral dissertation). Retrieved from <https://scholarworks.waldenu.edu/dissertations/7698/>
- Collins, A. N. (2015). *Summer reading program: Comparing outcomes for struggling readers* (Doctoral dissertation). Retrieved from [core.ac.uk download pdf](http://core.ac.uk/download/pdf)
- Cutrer, E. A. (2016). *The benefit of literacy coaching for initial resistance to implementation of a literacy program for struggling readers* (Doctoral dissertation). Retrieved from [cdr.lib.unc.edu downloads](http://cdr.lib.unc.edu/downloads)
- Demirtaş, G. (2016). *A case study on forth grade students who have reading difficulty*. Master dissertation, Niğde University, Niğde.
- Fraenkel, J.R., Wallen, N.E. and Hyun, H.H. (2011). *How to design and evaluate research in education*. McGraw Hill, New York.
- Friend, A. (2009). *Environmental moderation of genetic influences on group membership for reading disability and high reading ability* (Doctoral dissertation). Retrieved from <https://search.proquest.com/openview/c8c9df67a7cc9385a0890472122a5515/1?pqorigsite=gscholar&cbl=18750&diss=y>
- Gay, L.R., Mills, G.E. and Airasion, P.W. (2011). *Educational research competencies analysis and applications*. By Pearson Education, Inc.
- Guthrie, J.T., Wigfield, A. and Kathleen, C.P. (2004). *Motivating reading comprehension*. London: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Günayer Şenel, H. (1998). *A Comparison of reading levels and dyslectic characteristics of primary school students with and without reading difficulty*. Doctoral dissertation, Ankara University, Ankara.
- Güneş, F. (2009). The new developments in teaching of turkish and constructivist approach. *Mustafa Kemal University Journal of Social Sciences*, 6(11), 1-21.
- Harrold, B. L. (2019). *Primary teachers' knowledge and beliefs as predictors of intention to provide evidence-based reading instruction* (Doctoral dissertation). Retrieved from <https://scholarworks.waldenu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=8290&context=dissertations>
- Karasar, N. (2018). *Scientific research method*. Ankara: Nobel Publishing Distribution.
- Kanık Uysal, P. and Akyol, H. (2019). Reading Disabilities and Intervention: An Action Research. *Education and Science*, 44(198), 17-35.
- Kuruyer, H. G. (2014). *The effect of enrichment reading program on cognitive process and neural structure of students having reading difficulty*. Doctoral dissertation, Gazi University, Ankara.

- Lassiter, S. M. (2019). *The perceptions and beliefs of high performing teachers who teach struggling readers in low performing schools* (Doctoral dissertation). North Carolina State University, North Carolina.
- Lesnick, J. K. (2006). *A mixed-method multi-level randomized evaluation of the implementation and impact of an audio-assisted* (Doctoral dissertation). Retrieved from <https://repository.upenn.edu/dissertations/AAI3211103/>
- Nyssen, S. (2019). *Effects of fountas and pinnell's leveled literacy interventions on student achievement* (Doctoral dissertation). Retrieved from <https://search.proquest.com/openview/a58a57fce379dcccdd78c9e65881e72e/1?pqorigsite=gscholar&cbl=18750&diss=y>
- Özbay, M. and Melanlıoğlu, D. (2008). Importance of vocabulary in Turkish education. *Yüzüncü Yıl University Journal of Education Faculty*, 5(1), 30-45.
- Pruitt, R. M. (2006). *The effects of a literacy-based service-learning program on struggling fourth grade readers* (Doctoral dissertation). Retrieved from <https://search.proquest.com/openview/1544e43a4c710891925e97e086648391/1?pqorigsite=gscholar&cbl=18750&diss=y>
- Rasinski, T. V. (2003). *The fluent reader: Oral reading strategies for building word recognition, fluency, and comprehension*. Scholastic Inc.
- Raser, K. A. (2004). *A review of computer-based/assisted instruction in reading among school-aged children with mild learning disabilities and/or reading disabilities* (Doctoral dissertation). Retrieved from <https://search.proquest.com/openview/fa433ba740b08e77a19335c5ee713f26/1?pqorigsite=gscholar&cbl=18750&diss=y>
- Rashid, F. L. (2001). *The influence of home literacy environment on reading achievement in children with reading disabilities* (Doctoral dissertation). Retrieved from <https://journals.sagepub.com>
- Russel, M. (1958). *Effect of group counseling with mothers on their attitudes toward children and on their sons' reading disability* (Doctoral dissertation). New York University, New York.
- Seçkin, Ş. (2012). *Reading fluency of elementary students? with and without reading disability*. Master dissertation, Ankara University, Ankara.
- Sidekli, S. (2010). An action research: correcting the fourth grade students' reading and comprehension problems. *TÜBAR*, 27, 563-580.
- Sidekli, S. and Yangın, S. (2005). An application to improve reading skills of students with reading difficulties. *Kazım Karabekir Journal of Education Faculty*, 11(1), 393-414.
- Sirem, Ö. (2020). *The recovery effect of reading support program on primary level students reading difficulties*. Doctoral dissertation, Hacettepe University, Ankara.
- Smith, S. L. B. (2000). *A cross-case study of teacher perceptions of program design and teaching efficacy: Ahesea view reading support program* (Doctoral dissertation). The University of San Diego, San Diego.
- Sözen, N. (2017). *The effect of guided reading method on the development of comprehension skills of students having reading deficits*. Doctoral dissertation, Gazi University, Ankara.
- Stump, T. (2018). *The effectiveness of scripted reading programs for struggling readers* (Doctoral dissertation). Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=ED584717>
- Yıldırım, A. and Şimşek, H. (2011). *Qualitative research methods in the social sciences*. Ankara: Seçkin Publications.
- Yıldız, M. (2010). *The relationship between 5th graders' reading comprehension, reading motivation and reading habits*. Doctoral dissertation, Gazi University, Ankara.

- Walker, R. B. (1954). *A study of probable causes of reading disability among twenty children in a remedial reading room* (Doctoral dissertation). The University of Southern California, California.
- Wexler, J. A. P. (2007). *The relative effects of repeated reading, wide reading, and a typical instruction comparison group on the comprehension, fluency, and word reading of adolescents with reading disabilities* (Doctoral dissertation). Retrieved from <https://repositories.lib.utexas.edu/handle/2152/3717>