DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2026), 17 (2), 1824-1846.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2026), 17 (2), 1824-1846.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Türkçe Öğretmenleri Okuma Güçlüğü Hakkında Ne Düşünüyor?[1]

What Do Turkish Language Teachers Think About Reading Difficulties?

Mehmet GÜRBÜZ , Dr. Öğr. Üyesi, Uşak Üniversitesi, mehmet.gurbuz@usak.edu.tr

Gamze EFE , Öğr. Gör., Uşak Üniversitesi, gamzeefe6410@gmail.com

Geliş tarihi - *Received:* 1 Aralık 2025
Kabul tarihi - *Accepted*: 17 Ağustos 2026
Yayın tarihi - *Published*: 28 Ağustos 2026

[1] Bu çalışma 20-22 Eylül 2024 tarihleri arasında Uluslararası Edebiyat, Dil ve Eğitim Araştırmaları Sempozyumunda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

Gürbüz, M. ve Efe, G. (2026). Türkçe öğretmenleri okuma güçlüğü hakkında ne düşünüyor?. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 17*(2), 1824-1846.
DOI. 10.51460/baebd.1833368

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2026), 17 (2), 1824-1846.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2026), 17 (2), 1824-1846.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Öz. Okuma güçlüğü, ortaokul düzeyinde de varlığını sürdüren ve öğrencilerin akademik gelişimini olumsuz etkileyen önemli bir sorundur. Bu düzeyde okuma becerisini geliştirme sorumluluğunu taşıyan Türkçe öğretmenlerinin okuma güçlüğüne ilişkin bilgi, deneyim ve görüşleri, bu öğrencilere sunulacak eğitimin niteliği açısından belirleyicidir. Bu çalışma, Türkçe öğretmenlerinin okuma güçlüğüne ilişkin görüşlerini incelemeyi amaçlamaktadır. Öğretmenlerin görüşlerini kapsamlı bir biçimde analiz edebilmek amacıyla durum çalışması deseninin kullanıldığı bu araştırmanın çalışma grubunu 30 Türkçe öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu yoluyla toplanan veriler içerik analizi yöntemi kullanılarak çözümlenmiştir. Araştırma bulguları; öğretmenlerin okuma güçlüğüne yönelik eğitim alma durumları, öğrencilerinin okuma becerilerini ve okuma güçlüklerini değerlendirmede kullandıkları yöntemler, okuma güçlüğü olan öğrencilerin özellikleri ve okuma güçlüğüne yönelik müdahale önerileri olmak üzere dört alt problem çerçevesinde ele alınmıştır. Öğretmenlerin büyük çoğunluğunun okuma güçlüğüne yönelik herhangi bir eğitim almadığı belirlenmiştir. Değerlendirmede öğretmenlerin çoğunlukla çoktan seçmeli test ve açık uçlu soru gibi geleneksel araçları tercih ettikleri; okuma güçlüğü olan öğrencilerin en çok yavaş ve hatalı okuma ile okuduğunu anlama sorunları yaşadıklarının, ayrıca düşük özgüven ve motivasyona sahip olduklarının dile getirildiği görülmüştür. Müdahale önerilerinde ise öğretmenlerin en fazla bireysel çalışmalar yapmak, öğretmen eğitimleri düzenlenmesi ve uzmanlardan yardım isteme önerilerini dile getirdikleri; buna karşılık bilimsel etkililiği kanıtlanmış uygulamalara sınırlı ölçüde değindikleri belirlenmiştir. Sonuçlar, Türkçe öğretmenlerinin okuma güçlüğüne yönelik bilgi ve becerilerinin güçlendirilmesine gereksinim olduğunu ortaya koymaktadır.
Anahtar Kelimeler: Okuma, Okuma güçlüğü, Türkçe öğretmenleri

Abstract. Reading difficulty is an important problem that persists at the middle school level and negatively affects students' academic development. The knowledge, experience and views of Turkish language teachers, who are responsible for developing reading skills at this level, are decisive for the quality of the education provided to these students. This study aims to examine Turkish language teachers' views on reading difficulties. To comprehensively analyze teachers' opinions, a case study design was used, and the study group consisted of 30 Turkish language teachers. Data collected through a semi-structured interview form developed by the researchers were analyzed using content analysis. The findings were addressed within the framework of four sub-problems: teachers' training status regarding reading difficulties, the methods they use to assess students' reading skills and reading difficulties, the characteristics of students with reading difficulties, and intervention suggestions for reading difficulties. It was found that the vast majority of teachers had not received any training on reading difficulties. In assessment, teachers mostly preferred traditional tools such as multiple-choice tests and open-ended questions. Teachers stated that students with reading difficulties most often read slowly and inaccurately and have reading comprehension problems, and also have low self-confidence and motivation. Regarding intervention suggestions, teachers most frequently mentioned conducting individual work, organizing teacher training, and seeking expert help, while referring only to a limited extent to practices with proven scientific effectiveness. The results reveal the need to strengthen Turkish language teachers' knowledge and skills regarding reading difficulties.
Keywords: Reading, Reading difficulties, Turkish language teachers.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2026), 17 (2), 1824-1846.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2026), 17 (2), 1824-1846.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Extended Abstract

Introduction. Reading is one of the most fundamental skills that students are expected to acquire during the formal education process, and it is critical not only for academic achievement but also for daily life. Despite its importance, some students experience various difficulties in acquiring and developing reading skills, and students with reading difficulties are among those who experience these challenges most intensely. Reading difficulty is a type of specific learning disability characterized by impairments in accurate and fluent reading and reading comprehension, despite a normal or above-normal intelligence score and adequate education (American Psychiatric Association, 2013). Its identification requires assessing the student's decoding, fluency and comprehension performance with standardized tools, monitoring whether the difficulty persists despite appropriate educational support, and applying an exclusion criterion; therefore, not every reading error alone indicates a reading difficulty. Although the number of national studies directly examining Turkish language teachers' views on reading difficulties is quite limited, it is considered crucial for Turkish language teachers, who are responsible for improving reading skills at the middle school level, to possess knowledge and skills regarding reading difficulties and intervention methods in order to provide quality education to students who experience reading difficulties or are at risk.

The aim of this study is to determine Turkish teachers' views on reading disabilities. The following research questions were determined for this purpose:

- What kind of training have Turkish teachers received on reading difficulties, and how do they evaluate this training?
- With which assessment tools and methods do Turkish teachers evaluate their students' reading skills and reading difficulties?
- According to Turkish teachers, what are the characteristics of students with reading difficulties?
- According to Turkish teachers, what are the interventions that can be done for reading difficulties?

Method. This study, which aims to determine Turkish language teachers' views on reading difficulties, was designed as a case study, one of the qualitative research methods, since it allows an in-depth and holistic examination of a bounded system. The study group consists of 30 Turkish language teachers working in various provinces of Türkiye in the 2024-2025 academic year, determined through purposive sampling. Participants were selected on the basis of actively teaching Turkish at the middle school level, having experience with students who have or are at risk of reading difficulties, and volunteering to participate. As no new codes or themes emerged in the later stages of the interviews and the data began to repeat, 30 teachers were deemed sufficient. Data were collected through individual online video interviews and analyzed using content analysis.

Results and Discussion. According to the results of the first sub-problem, 29 of the 30 teachers had not received any training on reading difficulties, and the only teacher who reported receiving training had gained this knowledge by attending a graduate course as a guest student rather than through a planned training process. This finding is consistent with the literature reporting that teachers consider themselves inadequate in identifying and intervening in reading difficulties (Balcı, 2019; Çarkıt & Sur, 2023; Dadandı & Urfalı Dadandı, 2015; Doğan, 2013; İskender et al., 2015; Kana et al., 2023; Maltepe, 2011; Moreau, 2011).

Gürbüz, M. ve Efe, G. (2026). Türkçe öğretmenleri okuma güçlüğü hakkında ne düşünüyor?. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 17*(2), 1824-1846.
DOI. 10.51460/baebd.1833368

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2026), 17 (2), 1824-1846.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2026), 17 (2), 1824-1846.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Regarding the assessment of reading skills, the codes were grouped under two themes: traditional and alternative methods. The most frequently used methods were multiple-choice tests (f=17) and open-ended questions (f=15), indicating that teachers predominantly rely on traditional tools that measure reading comprehension. This result is consistent with previous research (Deniz & Keray Dinçel, 2019; Karadüz, 2009; Karatay & Dilekçi, 2019; Moreau, 2011). Teachers were found not to use informal tools assessing dimensions such as decoding and fluency, nor to be aware of standardized reading assessment tools developed by researchers.

The characteristics of students with reading difficulties were grouped under three themes: reading-performance-related, cognitive and affective characteristics. Teachers most frequently mentioned reading comprehension problems (f=24), slow reading (f=22), inaccurate reading (f=20) and prosodic problems (f=14), all of which fall under reading-performance-related characteristics, while referring less often to the underlying cognitive and language processes. This pattern is consistent with studies conducted with Turkish teachers (Çarkıt & Sur, 2023; Kana et al., 2023) and with the literature emphasizing difficulties in the fluency (Lovett, 1987; Meisinger et al., 2010; Morris et al., 1998) and comprehension (Biancarosa & Snow, 2006; Gersten et al., 2001; Jitendra & Gajria, 2011) dimensions of reading.

The intervention suggestions were grouped under five themes: individualized practices; practices aimed at improving reading and fluency; collaboration and referral; early identification and awareness; and training needs. The most frequently mentioned suggestions were conducting individual work (f=19), organizing teacher training (f=18) and seeking expert help (f=17). Among evidence-based fluency methods, teachers referred only to echo reading and paired reading, without mentioning approaches such as repeated reading, readers' theatre and choral reading. The fact that teachers referred to only a small portion of scientifically proven practices, together with the lack of training identified in the first sub-problem, indicates that teachers' knowledge and skills regarding reading difficulties are insufficient and need to be strengthened.

As a result, various studies have shown that reading interventions for middle school students are effective in eliminating reading difficulties (Allinder et al., 2001; Baht et al., 2003; Bryant et al., 2000; Chan, 1996; Gardill & Jitendra, 1999; Kuruoğlu & Şen, 2019; Mercer et al., 2000; Morris et al., 1999; Scott & Shearer-Lingo, 2002; Vallecorsa & deBettencourt, 1997; Valleley & Shriver, 2003; Vaughn et al., 2010), which once again emphasizes the importance of increasing Turkish language teachers' special education knowledge and skills. Following the 2018 amendment to the Special Education Services Regulation, strengthening teachers' competencies has become increasingly important so that students with special needs in general education classrooms can benefit from appropriate educational interventions. Since studies have shown that in-service training focusing on reading difficulties increases teachers' knowledge and skills (Lovett et al., 2008; Podhajski et al., 2009), it is recommended that practical training be provided for Turkish language teachers on reading difficulties, intervention methods and the assessment of reading skills.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2026), 17 (2), 1824-1846.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2026), 17 (2), 1824-1846.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Giriş

Okuma, formel eğitim sürecinde öğrencilere kazandırılması gereken en temel becerilerden biridir. Akademik bilgi ve becerilerin edinilmesine temel oluşturması nedeniyle okuma, yalnızca akademik başarı için değil günlük yaşamın sürdürülebilmesi için de kritik bir beceri olarak kabul edilmektedir (Akın ve Çeçen, 2014; Epçaçan, 2018; Güldenoğlu vd., 2016; Karagül, 2017; Peng vd., 2024; Stevens vd., 1991; Valleley ve Shriver, 2003; Vaughn ve Barnes, 2023). Bu denli belirleyici bir beceri olmasına karşın, okuma becerisini edinme ve geliştirme sürecinde bazı öğrenciler çeşitli güçlüklerle karşılaşmakta; okuma güçlüğü yaşayan öğrenciler bu güçlükleri en yoğun deneyimleyen gruplar arasında yer almaktadır. Özellikle ilkokul kademesinde okuma becerisini yeterince edinemeyen öğrenciler, ortaokul kademesine geçtiklerinde okuma yoluyla yeni bilgi ve beceriler kazanmada belirgin güçlükler yaşamaktadır. Bu nedenle okuma güçlüğü hem ulusal hem de uluslararası düzeyde üzerinde önemle durulan bir araştırma konusu hâline gelmiştir.

Okuma eylemi; bireylerin sözcükleri yazım, ses ve yapı bilgisini kullanarak çözümledikleri ve bu sözcükleri sözcük dağarcıklarıyla harmanlayarak anlama ulaştıkları çok boyutlu bir süreçtir (Güldenoğlu vd., 2015). Okumanın bu tanımı incelendiğinde içerisinde birçok bilgi ve becerinin eş zamanlı ve koordineli bir şekilde yürütüldüğü karmaşık bir işlem olduğu görülmektedir (Fuchs vd., 2001; LaBerge ve Samuels, 1974). İlkokul kademesinde "okumayı öğrenme" odaklı ilerleyen bu süreç ortaokul kademesinde "öğrenmek için okuma" aşamasına geçilmektedir (Fang, 2006). Ancak bazı öğrenciler okuma becerisini edinmede ve geliştirmede çeşitli güçlüklerle karşı karşıya kalmaktadır. Özellikle okuma güçlüğü olan ve okuma güçlüğü riski altında olan öğrenciler okuma becerisini kazanmada ve ortaokul kademesine geçtiklerinde okuma becerisini kullanarak yeni bilgi ve beceriler edinmede zorluk yaşamaktadır.

Okuma güçlüğü, normal ya da normal üzerinde zekâ puanına sahip olmasına ve yeterli eğitim verilmesine rağmen doğru ve akıcı okumada ve okuduğunu anlama becerilerinde bozulmalarla kendini gösteren özel öğrenme güçlüğü türlerinden biridir (American Psychiatric Association, 2013). Bu tanım, okuma güçlüğünün duyusal bir kayıp, zihinsel yetersizlik ya da eğitim olanaklarından yoksunluk gibi nedenlere bağlanamayan; beklenen okuma düzeyi ile öğrencinin gösterdiği okuma performansı arasındaki belirgin fark temelinde ortaya çıkan bir durum olduğuna işaret etmektedir. Bu bağlamda, öğrencinin gösterdiği her okuma hatası ya da okuma hızındaki her gecikme tek başına okuma güçlüğü tanısı için yeterli değildir. Okuma güçlüğünün belirlenmesinde; öğrencinin çözümleme, akıcılık ve okuduğunu anlama boyutlarındaki performansının standart değerlendirme araçlarıyla ölçülmesi, güçlüğün uygun eğitsel desteğe rağmen sürüp sürmediğinin izlenmesi ve başka bir yetersizlikle açıklanamayacağının (dışlama ölçütü) gösterilmesi gerekmektedir (American Psychiatric Association, 2013; Kargın vd., 2023). Dolayısıyla okuma güçlüğü, geçici bir okuma yavaşlığından farklı olarak, sistemli değerlendirme ve izleme gerektiren kalıcı bir güçlük olarak ele alınmalıdır.

Alan yazın incelendiğinde okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin sayısına ilişkin dikkat çekici sonuçlar göze çarpmaktadır. Bazı çalışmalarda okuma güçlüğü yaşayan bireylerin yaygınlık oranları %5 ile %17,5 olarak belirtilmektedir (Lagae, 2008; Shaywitz vd., 2007). Amerika Birleşik Devletleri'nde yapılan araştırmada (National Center of Education Statistic, 2022) 8. sınıf öğrencilerinin %32'sinin temel seviyenin altında okuma performansı gösterdiği belirlenmiştir. Di Folco ve diğerlerinin yaptığı

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2026), 17 (2), 1824-1846.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2026), 17 (2), 1824-1846.
Araştırma Makalesi / Research Paper

araştırmada (2021) ise Fransa'da 6. sınıf öğrencilerinin %6,6'sının okuma güçlüğüne sahip olduğu ortaya konulmuştur. Türkiye'de okuma güçlüğünün yaygınlığına ilişkin kapsamlı ulusal veriler bulunmamakta ancak yürütülen çalışmalar önemli sayıda öğrencinin okuma becerilerinin çözümleme, akıcılık ve anlama boyutlarında akranlarının gerisinde kaldığını ortaya koymaktadır (Kargın vd., 2023). Bu sonuçlar okuma güçlüğünün, üzerinde önemle durulması ve ayrıntılı incelenmesi gereken bir konu olduğunu net bir şekilde göstermektedir.

Okuma temel olarak çözümleme ve anlama olmak üzere iki boyuttan oluşmaktadır (Ecalle vd., 2021; Güldenoğlu vd., 2015). Çözümleme yazılı harf birimlerini seslere dönüştürmeyi (Henry, 1993; Ecalle vd., 2021; Shankweiler vd., 1999) anlama ise dil becerilerini okuma sürecinde kullanabilmeyi ve metinden anlam çıkarabilme becerisini ifade etmektedir (Ecalle vd., 2021; Shankweiler vd., 1999). Ancak başarılı bir okuma eyleminden bahsedebilmek için çözümleme işleminin akıcı bir şekilde gerçekleştirilmesi ve anlama ulaşılması gerekmektedir. Bu nedenle akıcılık çözümleme ve anlama arasında köprü görevi gören üçüncü bir boyut olarak ortaya çıkmaktadır (Akyol vd., 2024; Pikulski ve Chard, 2005). Akıcılık uygun bir hızda, doğru ve prozodiye dikkat ederek okuma becerisi olarak tanımlanmaktadır (Calet vd., 2017; Hudson vd., 2008; NICHD, 2000; Speece ve Ritchey, 2005). Akıcı okuyan bireyler karmaşık olan okuma görevi sırasında kelime tanıma ve çözümleme gibi bir dizi beceride otomatikleşmekte ve bilişsel güçlerini daha çok anlamaya ayırabilmektedir (Kim, 2015; Kim vd., 2021; Klauda ve Guthrie, 2008; LaBerge ve Samuels, 1974; Nicholson, 1999; Rasinski, 2004a; Schwanenflugel vd., 2006). Okuma güçlüğü olan öğrencilerin ise okumanın çözümleme, akıcılık ve anlama boyutlarında sorun yaşadıkları çeşitli araştırmalarla ortaya konmuştur (Güldenoğlu vd., 2012; Hudson vd., 2005; Kargın vd., 2023; Mattison, 2008; Sarıpınar ve Erden, 2010).

Okuma güçlüğüne yönelik erken dönemde yapılan müdahalelerin önemi çeşitli çalışmalarla ortaya konsa da ortaokul düzeyinde okuma güçlüğü yaşayan öğrenciler sınıflarda var olmaya devam edecektir (Biancarosa ve Snow, 2006; Bryant vd., 2000; Greene, 1998; NCES, 2022). Bu bağlamda Türkiye'de ortaokul düzeyinde okuma becerisini geliştirme görev ve sorumluluğuna sahip olan Türkçe öğretmenlerinin okuma güçlüğü ve müdahale yöntemleri hakkında bilgi ve becerilere sahip olmaları, okuma güçlüğü yaşayan ya da risk grubunda bulunan öğrencilere nitelikli eğitim verebilmeleri açısından oldukça önemlidir. Bu nedenle Türkçe öğretmenlerinin okuma güçlüğü hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi, onlar için geliştirilecek eğitim programları ve materyallerin içeriğine yön verecek bilgileri sağlayabilecektir. Alan yazın incelendiğinde, öğretmenlerin okuma güçlüğüne yönelik görüşlerinin genellikle ilkokul öğretmenleri üzerinden incelendiği (Ateş vd., 2010; Veerabudren vd., 2021) görülmektedir. Ortaokul düzeyinde ise uluslararası alanda Passadelli ve diğerleri (2020) tarafından yapılan çalışmaya; ulusal alanda ise doğrudan Türkçe öğretmenlerinin okuma güçlüğü hakkındaki görüşlerine odaklanan yalnızca üç araştırmaya (Çarkıt ve Sur, 2023; Doğan, 2013; Kana vd., 2023) ulaşılmıştır. Bu sınırlılık, konunun önemsiz olmasından değil; ortaokul düzeyinde okuma güçlüğünün ve Türkçe öğretmenlerinin bu konudaki rolünün araştırmalarda yeterince ele alınmamasından kaynaklanmaktadır. Oysa okuma güçlüğü ilkokul düzeyinde giderilemediğinde ortaokulda da sürmekte ve öğrencinin tüm akademik yaşamını etkilemektedir; bu nedenle okuma becerisini geliştirme sorumluluğunu taşıyan Türkçe öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi, ihmal edilmiş bu alana katkı sağlaması bakımından gereklidir. Bu bağlamda yapılan çalışmadan elde edilecek bulguların hem ortaokul düzeyine hem de Türkçe öğretmenliği branşına ilişkin sınırlı sayıdaki araştırma bulgularını

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2026), 17 (2), 1824-1846.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2026), 17 (2), 1824-1846.
Araştırma Makalesi / Research Paper

genişletmeye yardımcı olacağı ve konuyla ilgili ulusal ve uluslararası alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın amacı

- Bu araştırmanın amacı Türkçe öğretmenlerinin okuma güçlüğü hakkındaki görüşlerinin belirlenmesidir. Bu amaca yönelik aşağıdaki araştırma soruları belirlenmiştir:
- Türkçe öğretmenleri okuma güçlüğüne yönelik nasıl bir eğitim almıştır ve aldıkları eğitimi nasıl değerlendirmektedir?
- Türkçe öğretmenleri öğrencilerinin okuma becerilerini ve okuma güçlüklerini hangi ölçme araç ve yöntemleriyle değerlendirmektedir?
- Türkçe öğretmenlerine göre okuma güçlüğü olan öğrencilerin özellikleri nelerdir?
- Türkçe öğretmenlerine göre okuma güçlüğüne yönelik yapılabilecek müdahaleler nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın modeli

Türkçe öğretmenlerinin okuma güçlüğü hakkındaki görüşlerinin belirlenmesinin amaçlandığı bu araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni benimsenmiştir. Durum çalışması, sınırlandırılmış bir sistemin (bir grup, bir olgu ya da bir süreç) derinlemesine ve bütüncül biçimde incelenmesine olanak tanıyan bir desendir (Merriam, 2015; Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu desenin tercih edilmesinin nedeni, araştırmanın amacının bir olguyu ölçmek ya da bir müdahalenin etkisini sınamak değil; Türkçe öğretmenlerinin okuma güçlüğüne ilişkin görüş, deneyim ve uygulamalarını kendi bağlamı içinde ayrıntılı olarak betimlemek olmasıdır. Ortaokul düzeyinde okuma becerisini geliştirme sorumluluğunu paylaşan Türkçe öğretmenleri, sınırları belirli bir grup oluşturduğundan bu grubun okuma güçlüğüne yönelik görüşleri bütüncül tek durum olarak ele alınmıştır. Bu yönüyle durum çalışması, olguların derinlemesine analizine ve müdahale edilemeyen doğal süreçlerin incelenmesine olanak sağladığı için diğer nitel desenlere kıyasla araştırmanın amacına daha uygun görülmüştür.

Çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2024-2025 eğitim-öğretim yılında Türkiye'nin farklı illerinde (Afyonkarahisar, Ankara, Antalya, Çanakkale, Denizli, Gaziantep ve Uşak) görev yapan 30 Türkçe öğretmeni oluşturmaktadır. Bu iller, okuma güçlüğü olan öğrencilerle çalışma deneyimine sahip öğretmenlere erişilebilmesi ve farklı sosyo-ekonomik özellikler gösteren bölgelerden azami çeşitlilik elde edilebilmesi amaçlanarak belirlenmiştir. Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır; bu yöntem, araştırmacıya belirli özelliklere sahip durumlar bağlamında olayları, olguları ve bunlar arasındaki ilişkileri derinlemesine inceleme olanağı tanımaktadır (Büyüköztürk vd., 2012; Yıldırım ve Şimşek, 2018). Katılımcıların belirlenmesinde (i) ortaokul düzeyinde aktif olarak Türkçe öğretmenliği yapıyor olmak, (ii) sınıfında okuma güçlüğü yaşayan ya da okuma güçlüğü riski taşıyan öğrencilerle çalışma deneyimine sahip olmak ve (iii) araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2026), 17 (2), 1824-1846.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2026), 17 (2), 1824-1846.
Araştırma Makalesi / Research Paper

etmek ölçütleri esas alınmıştır. Nitel araştırmalarda örneklem büyüklüğünün, veri doygunluğuna (saturation) ulaşılması ve olgunun derinlemesine anlaşılabilmesi ölçütlerine göre belirlendiği dikkate alındığında (Merriam, 2015), görüşmelerin ilerleyen aşamalarında yeni kod ve temaların ortaya çıkmadığı ve verilerin tekrar etmeye başladığı gözlenmiş; elde edilen zengin veri seti göz önünde bulundurularak 30 öğretmenle görüşme yapılmasının yeterli olduğuna karar verilmiştir. Çalışma grubuna ait demografik bilgilere Tablo 1'de yer verilmiştir:

Tablo 1.
Çalışma grubuna ilişkin demografik bilgiler

Cinsiyet	Kadın	16
	Erkek	14
Hizmet Yılı	1-5 yıl	13
	6-10 yıl	8
	11-15 yıl	5
	16 ve üstü yıl	4

Veri toplama aracı

Çalışma verileri araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu yoluyla toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formunun hazırlanmasına, ilgili alan yazının taranmasıyla başlanmıştır (Balcı, 2019; Çarkıt ve Sur, 2023; Doğan, 2013). Daha sonra 5 soru belirlenerek taslak bir form hazırlanarak 2 Türkçe Eğitimi ve 2 Özel Eğitim alan uzmanının görüşüne sunulmuştur. Alan uzmanlarından hazırlanan soruların anlaşılır olma durumunu ve araştırma amacını kapsama durumunu değerlendirmeleri istenmiştir. Gelen görüşler doğrultusunda 1 sorunun görüşme formundan çıkarılması önerilmiş, kalan 4 soru ise uygun bulunmuştur. Bu nedenle alan uzmanlarının uygun olarak değerlendirdiği 4 madde yarı yapılandırılmış görüşme formuna alınmış ve çıkarılması yönünde görüş birliğine vardıkları 1 madde ise çıkarılarak formun son hâline ulaşılmıştır.

Verilerin toplanması ve analizi

Araştırma verileri, öğretmenlerle bireysel olarak yapılan çevrim içi görüntülü görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Katılımcıların Türkiye'nin farklı illerinde görev yapıyor olması nedeniyle yüz yüze görüşme olanağının bulunmaması ve öğretmenlere yoğun ders programları içinde uygun zaman diliminde erişilebilmesinin gerekmesi, görüşmelerin Zoom programı üzerinden yürütülmesini gerektirmiştir. Görüşmelerin bireysel (bire bir) biçimde yürütülmesi ise, her öğretmenin okuma güçlüğüne ilişkin görüş ve deneyimlerinin başkalarının etkisinde kalmaksızın derinlemesine ele alınabilmesi amacıyla tercih edilmiştir. Katılımcılardan görüşme öncesi kayıt için gerekli izinler alınmıştır. Görüşmeler öğretmenlerin uygun olduklarını belirttikleri saatlerde gerçekleştirilmiş ve öğretmen görüşleri görüşme formu kullanılarak kayıt altına alınmıştır. Görüşmelerden en kısa olanı 19 dakika 32 saniye, en uzun olanı ise 30 dakika 11 saniye sürmüştür. Ortalama görüşme süresi ise 23 dakika 8 saniye olarak belirlenmiştir.

Araştırmada toplanan veriler içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. İçerik analizinin gerçekleştirilmesinde dört aşama bulunmaktadır. İlk aşamada veriler kodlanır, ikinci aşamada temalar

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2026), 17 (2), 1824-1846.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2026), 17 (2), 1824-1846.
Araştırma Makalesi / Research Paper

oluşturulur, üçüncü aşamada tema ve kodlar düzenlenerek kategorize edilir ve son aşamada bulgular yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Araştırmada içerik analizi yapılırken bu sıra izlenmiştir. İlk olarak görüşme kayıtları yazılı metne dönüştürülmüştür. Daha sonra belirtilen sıra izlenerek veriler analiz edilmiş, kod ve temalara ulaşılmıştır.

Araştırmanın geçerlik ve güvenirliğinin sağlanması amacıyla aktarılabilirlik, inandırıcılık ve tutarlılık ölçütleri (Yıldırım ve Şimşek, 2018) dikkate alınmıştır. Lincoln ve Guba (1985), aktarılabilirliğin sağlanması için araştırmacının mümkün olan en zengin bilgi setini sunması gerektiğini vurgulamış ve bunu yapabilmek için amaçlı örneklem tekniğinden yararlanılabileceğini belirtmiştir. Bu nedenle çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örneklem yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırmalarda inandırıcılık elde edilen bulguların gerçeklikle ne derece uyumlu olduğuyla ilgilidir (Merriam, 1998). İnandırıcılığın sağlanması amacıyla çeşitleme yöntemi kullanılmıştır (Merriam, 2015). Çeşitleme yöntemi çalışmayı yürüten iki araştırmacının da veri toplama ve analiz etme sürecine katılması ile sağlanmıştır. Ayrıca araştırmaya katılan öğretmenlerin ifadeleri doğrudan alıntılar kullanılarak sunulmuştur. Öğretmenlere Ö1, Ö2,.. şeklinde kodlar verilmiştir. Bununla birlikte araştırmanın güvenirliğinin ortaya konulabilmesi için Miles ve Huberman'ın (1994) kodlayıcılar arası görüş birliği hesaplanmış ve %95 olarak bulunmuştur.

Etik

Araştırma Uşak Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulunun 09.10.2024 tarih ve E-89784354-050.99.237668 sayılı kararıyla uygun bulunmuştur.

Bulgular

Türkçe öğretmenlerinin okuma güçlüğüne yönelik eğitim alma durumlarına ve bu eğitimin niteliğine ilişkin bulgular

Türkçe öğretmenlerine yöneltilen ilk soru olan "Okuma güçlüğüne yönelik nasıl bir eğitim aldınız? Aldığınız eğitimi nasıl değerlendirirsiniz" sorusuna verdikleri yanıtlardan elde edilen kodlara ve temaya Tablo 2'de yer verilmiştir.

Tablo 2.
Türkçe öğretmenlerinin okuma güçlüğüne yönelik eğitim alma durumları

Tema	***Kod***	***f***
Okuma güçlüğüne yönelik eğitim alma durumu	Eğitim aldım	1
	Eğitim almadım	29

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde 29 öğretmenin okuma güçlüğüne yönelik herhangi bir eğitim almadığı 1 öğretmenin ise eğitim aldığı belirlenmiştir. Temaya ilişkin bazı öğretmen görüşleri aşağıda sunulmuştur:

Ö4: *"Lisans döneminde Özel Eğitim dersi almıştım sadece. Onda da yetersizlik grupları hakkında genel bilgiler verildi. Okuma güçlüğü hakkında bir ders almadım."*

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2026), 17 (2), 1824-1846.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2026), 17 (2), 1824-1846.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Ö8: *"Hayır, okuma güçlüğüne özel bir eğitim almadım."*

Ö11: *"Okuma güçlüğü ile ilgili bir lisansüstü derse misafir öğrenci olarak katılma şansı buldum. Orada aldığım bilgiler sayesinde bu konuda bilgili olduğumu düşünüyorum."*

Tabloya ve öğretmen görüşlerine ilişkin bulgular birlikte değerlendirildiğinde, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun (f=29) okuma güçlüğüne yönelik herhangi bir eğitim almadığı görülmektedir. Eğitim aldığını belirten tek öğretmenin (Ö11) ise bu bilgiyi lisansüstü bir derse misafir öğrenci olarak katılma yoluyla, planlı bir eğitim sürecinin dışında edindiği anlaşılmaktadır. Ö4 ve Ö8'in ifadeleri, lisans düzeyinde alınan özel eğitim dersinin yetersizlik gruplarına ilişkin genel bir çerçeve sunduğunu, ancak okuma güçlüğünün tanılanması ve müdahalesine özgü bir içerik taşımadığını göstermektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin okuma güçlüğüne ilişkin bilgilerinin, sistemli bir eğitimden çok bireysel girişimlere ve alan deneyimine dayandığı söylenebilir.

Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerinin okuma becerilerini ve okuma güçlüklerini değerlendirmede kullandıkları yöntemlere ilişkin bulgular

Türkçe öğretmenlerine yöneltilen "Öğrencilerinizin okuma becerilerini ve okuma güçlüklerini değerlendirmede kullandığınız yöntemler nelerdir?" sorusuna verdikleri yanıtların analiz edilmesiyle ulaşılan kod ve temalar Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3.
Türkçe öğretmenlerinin okuma becerilerini ve okuma güçlüklerini değerlendirmede kullandıkları yöntemler

Tema	***Kod***	***f***
Geleneksel yöntemler	Çoktan seçmeli testler	17
	Açık uçlu soru	15
	Boşluk doldurma	5
	Doğru-yanlış	3
Alternatif yöntemler	Sesli okuma	6
	Özet çıkarma	5
	Soru-cevap	3
	Öz değerlendirme	3

Tablo 3'te yer alan kodlar incelendiğinde, öğretmenlerin okuma becerisini değerlendirmede kullandıkları yöntemlerin iki temada toplandığı görülmektedir. Birinci tema; çoktan seçmeli test (f=17), açık uçlu soru (f=15), boşluk doldurma (f=5), soru-cevap (f=3) ve doğru-yanlış (f=3) gibi ağırlıklı olarak okuduğunu anlamayı ölçen geleneksel yöntemlerden oluşmaktadır. İkinci tema ise sesli okuma (f=6), özet çıkarma (f=5) ve öz değerlendirme (f=3) gibi alternatif (süreç odaklı) ve görece daha az başvurulan yöntemleri kapsamaktadır. Bu bulgular, öğretmenlerin değerlendirmede öncelikli olarak anlama boyutuna odaklandıklarını; buna karşılık çözümleme ve akıcılık gibi okuma güçlüğünün erken

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2026), 17 (2), 1824-1846.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2026), 17 (2), 1824-1846.
Araştırma Makalesi / Research Paper

belirlenmesinde kritik olan boyutları değerlendirmeye yönelik araçlara sınırlı ölçüde başvurduklarını göstermektedir. Ortaya çıkan temalar kapsamındaki öğretmen görüşleri aşağıda sunulmuştur:

Ö6: *"Öğrencilerin okuma akıcılığını sesli okumayla değerlendiriyorum. 1 dakikada kaç kelime okuyor, hatalı okuyor mu bunu görüyorum. Özetleme, açık uçlu sorular ve çoktan seçmeli testlerle de okuduğunu anlamayı ölçüyorum."*

Ö19: *"Klasik olacak belki ama tabii ki testleri kullanıyorum. Metin sonundaki okuduğunu anlama sorularını kullanıyorum. Sınavlarımda da boşluk doldurma, doğru yanlış gibi farklı türde sorular sormaya çalışıyorum."*

Ö11: *"Burada biraz farklı araçlar da kullanıyorum. Testtir özet çıkarmadır bunları zaten yaptırıyorum ama öz değerlendirmeye önem vererek kendi kendilerini değerlendirmelerini de sağlıyorum."*

Ö6'nın dakikada okunan kelime sayısı ve hatalı okumaya değinen ifadesi, akıcılığı değerlendirmeye dönük az sayıdaki örnekten birini oluştururken; Ö19'un ifadesi değerlendirmenin ağırlıklı olarak sınav ve test temelli yürütüldüğünü yansıtmaktadır. Ö11'in ifadesi ise geleneksel ölçme araçlarının yanı sıra öz değerlendirme gibi alternatif yöntemlere yer vererek öğrencilerin üstbilişsel farkındalıklarını desteklemeye çalışan sınırlı sayıdaki öğretmen yaklaşımını örneklemektedir.

Okuma güçlüğü olan öğrencilerin özelliklerine ilişkin bulgular

Türkçe öğretmenlerine yöneltilen bir diğer soru olan "Okuma güçlüğü olan öğrencilerin özellikleri nelerdir?" sorusuna ilişkin verdikleri yanıtlardan elde edilen kod ve temalar Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4.
Okuma güçlüğü olan öğrencilerin özellikleri

Tema	***Kod***	***f***
Okuma performansına ilişkin özellikler	Okuduğunu anlama sorunları	24
	Yavaş okuma	22
	Hatalı okuma	20
	Prozodi sorunları	14
Bilişsel özellikler	Dil becerilerinde sorunlar	5
	Algı problemleri	5
	Bellek problemleri	4
	Dikkat dağınıklığı	2
Duyuşsal özellikler	Motivasyon düşüklüğü	10
	Özgüven düşüklüğü	9

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2026), 17 (2), 1824-1846.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2026), 17 (2), 1824-1846.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Tablo 4'teki kodlar bir arada değerlendirildiğinde, öğretmenlerin dile getirdiği özelliklerin üç temada toplandığı görülmektedir. İlk tema, doğrudan okuma performansına ilişkin özellikleri (okuduğunu anlama sorunları f=24, yavaş okuma f=22, hatalı okuma f=20, prozodi sorunları f=14) kapsamaktadır ve en sık dile getirilen özellikler bu grupta yer almaktadır. İkinci tema, okumaya eşlik eden bilişsel özellikleri (bellek problemleri f=4, dikkat dağınıklığı f=2, algı problemleri f=5, dil becerilerinde sorunlar f=5) içermektedir. Üçüncü tema ise duyuşsal özelliklerden (motivasyon düşüklüğü f=10, özgüven düşüklüğü f=9) oluşmaktadır. Ortaya çıkan bu temalara ilişkin öğretmen görüşleri aşağıda sunulmuştur:

Ö9: *"Kesinlikle ilk söylemem gereken özellik yavaş ve hatalı okumaları. Haliyle bunlar olunca okuduğunu anlamada da sorun yaşıyorlar."*

Ö21: *"Yaşadıkları sorunların temelinde dil becerilerinde yaşadıkları sorunların olduğunu düşünüyorum. Bunun üzerine bellek sorunları da eklenince okumada başarısız oluyorlar."*

Ö1: *"Çalıştığım öğrencilerde en fazla gözlemlediğim özellikler hatalı ve yavaş okudukları, okuduklarını anlayamadıkları ve asla okuma gerektiren etkinlikleri yapmak istememeleridir."*

Öğretmenlerin ifadeleri ve kodlarda ortaya çıkan örüntü, öğretmenlerin okuma güçlüğünü öncelikle gözlemlenebilir okuma davranışları üzerinden tanımladıklarını; güçlüğün temelinde yer alabilecek bilişsel ve dilsel süreçlere ise görece daha az değindiklerini düşündürmektedir. Nitekim Ö9'un yavaş ve hatalı okumayla anlamayı ilişkilendiren ifadesi okuma performansına ilişkin özellikleri; Ö21'in dil ve bellek becerilerine vurgu yapan ifadesi bilişsel özellikleri; Ö1'in okuma etkinliklerinden kaçınmaya değinen ifadesi ise duyuşsal özellikleri örneklemektedir.

Okuma güçlüğüne yönelik müdahale önerilerine ilişkin bulgular

Türkçe öğretmenlerine yöneltilen son soru olan "Okuma güçlüğüne yönelik müdahale önerileriniz nelerdir?" sorusuna verdikleri yanıtların analiz edilmesi sonucu ortaya çıkan kod ve temalar Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5.
Türkçe öğretmenlerinin okuma güçlüğüne yönelik müdahale önerileri

Tema	***Kod***	***f***
Bireye özgü uygulamalar	Bireysel çalışmalar yapmak	19
	Seviyeye uygun materyaller hazırlamak	16
	Gelişim düzeylerini takip etmek	5
	Anında düzeltme yapmak	3
Okumayı ve akıcılığı geliştirmeye dönük uygulamalar	Farklı okuma yazma öğretim yöntemleri kullanmak	10
	Ses öğretimi yapmak	9
	Eşli okuma	9
	Eko okuma	7
	Prozodiyi geliştirme çalışmaları yapmak	6

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2026), 17 (2), 1824-1846.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2026), 17 (2), 1824-1846.
Araştırma Makalesi / Research Paper

	Kitap okumak	4
	Noktalama işaretleri konusunda bilgilendirme yapmak	4
	Kelime listesi oluşturmak	3
İş birliği ve yönlendirme	Uzmanlardan yardım isteme	17
	Teknoloji kullanmak	9
	Aile-okul iş birliğini sağlamak	8
Erken tespit ve farkındalık	Motive etmek	16
	Erken teşhis	14
	Akran zorbalığını önlemek	12
	Sosyal becerileri geliştirmek	9
	Okuma alışkanlığı kazandırmak	9
Eğitim gereksinimi	Öğretmen eğitimlerinin yapılması	18
	Ailelerin eğitilmesi	11

Tablo 5'te yer alan öneriler, taşıdıkları ortak nitelikler dikkate alınarak gruplanıp beş alt tema altında toplanmıştır. Birinci alt tema olan bireye özgü uygulamalar; bireysel çalışmalar yapmak (f=19), seviyeye uygun materyaller hazırlamak (f=16), gelişim düzeylerini takip etmek (f=5) ve anında düzeltme yapma (f=3) kodlarını kapsamaktadır. İkinci alt tema olan okumayı ve akıcılığı geliştirmeye dönük uygulamalar; farklı okuma yazma öğretim yöntemleri kullanmak (f=10), ses öğretimi yapmak (f=9), eşli okuma (f=9), eko okuma (f=7), prozodiyi geliştirme (f=6), kitap okumak (f=4), kelime listesi oluşturmak (f=3), noktalama işaretleri konusunda bilgilendirme (f=4) ve strateji öğretimi (f=3) kodlarını içermektedir. Üçüncü alt tema olan iş birliği ve yönlendirme; uzmanlardan yardım isteme (f=17), aile-okul iş birliğini sağlamak (f=8) ve teknoloji kullanmak (f=9) kodlarından oluşmaktadır. Dördüncü alt tema olan erken tespit ve farkındalık; erken teşhis (f=14), motive etmek (f=16), okuma alışkanlığı kazandırmak (f=9), sosyal becerileri geliştirmek (f=9) ve akran zorbalığını önlemek (f=12) kodlarını kapsamaktadır. Beşinci alt tema olan eğitim gereksinimi ise öğretmen eğitimleri yapılması (f=18) ve ailelerin eğitilmesi (f=11) kodlarından oluşmaktadır. Bu gruplama, öğretmenlerin en sık önerilerinin bireysel ilgi, uzman desteği ve eğitim gereksinimi etrafında yoğunlaştığını; buna karşılık bilimsel etkililiği kanıtlanmış belirli uygulamaların (örneğin tekrarlı okuma, koro okuma, okuyucu tiyatrosu) sınırlı ölçüde dile getirildiğini ortaya koymaktadır. Ortaya çıkan temalara ilişkin örnek öğretmen görüşleri aşağıda sunulmuştur:

Ö6: "*Okuma güçlüğü her ne ile ilgili olursa olsun öğrenciyle bireysel olarak ilgilenilmelidir. Akıcı okumayı destekleyen eko okuma, eşli okuma gibi çalışmalar yapılmalı, vurgu, tonlama ve durak konularında bilgilendirme yapılmalı ve bol çalışma yaptırılmalıdır.*"

Ö2: *"Öncelikle öğrencinin bilmediği ses var mı bunun tespit edilmesi ve öğretimin yapılması gerekir. Kelime listeleri oluşturulabilir, farklı okuma yazma öğretim yöntemleri kullanılarak öncelikle okuma öğretiminin yapılması gerekir."*

Ö17: *"Türkçe öğretmenleri öğrencileriyle ortaokul 5. Sınıfta tanışıyor. Bu sınıf düzeyine gelene kadar ki süreçte sınıf öğretmenleri ve okul öncesi öğretmenlerinin bu durumu saptamış olması önem*

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2026), 17 (2), 1824-1846.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2026), 17 (2), 1824-1846.
Araştırma Makalesi / Research Paper

arz etmektedir. Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilere göre bireysel programlar oluşturulmalıdır. Gelişim düzeyleri not alınarak rehber öğretmen ve aile bilgilendirilmelidir."

Ö12: *"Okuma güçlüğü olan öğrenci sınıfta etkinlik yaparken 'O yapamaz, okuyamaz, o okumasın.' tarzındaki ifadelerle akranları tarafından zorbalığa uğrayabilir. Bunu önlemek gerekiyor."*

Ö30: "*Öğrenme güçlüğü olsun zihin yetersizliği olsun bu öğrencilere öğretim yapmakta zorlanıyorum. Neler yapabileceğime dair bir şeyler öğrenmek iyi olurdu diye düşünüyorum. Bence isteyen öğretmenlere eğitim verilebilir."*

Öğretmenlerin ifadeleri okuma güçlüğüne yönelik yapılacak müdahalelerde atılacak ilk adımın çözümleme becerilerinin geliştirilmesi (ses öğretimi ve kelime çalışmaları) olduğu ve akıcı okuma yöntemlerinin bu temeller üzerine inşa edilerek bireyselleştirilmiş öğretim süreçleriyle desteklenmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Ö6 ve Ö2). Bununla birlikte, okuma güçlüğünün tespiti ve tanılanmasında erken tanılamanın ve iş birliğinin kritik rol oynadığı ifade edilmiştir (Ö17). Sürecin sosyal-duyuşsal boyutunda ise okuma güçlüğü olan öğrencilerin akran zorbalığı ve etiketlemeye maruz kalma riskine dikkat çekerek kapsayıcı ve olumlu sınıf iklimi oluşturmanın önemi ortaya konmuştur (Ö12). Son olarak öğretmenlerin okuma güçlüğü olan öğrencilere göre öğretim sürecini uyarlama konusunda kendilerini yetersiz hissettikleri ve bu yetersizlikleri gidermek amacıyla hizmet içi eğitimlere ihtiyaç duydukları (Ö30) görülmektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada Türkçe öğretmenlerinin okuma güçlüğüne ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın ilk alt problemi kapsamında ortaya çıkan sonuçlara göre 29 öğretmenin okuma güçlüğüne yönelik eğitim almadığı, yalnızca 1 öğretmenin bu yönde bir eğitim aldığı belirlenmiştir. Öğretmenlerin ifadeleri değerlendirildiğinde, lisans eğitimi sürecinde alınan Özel Eğitim dersinde okuma güçlüğüne özel olarak yer verilmediği; eğitim aldığını belirten tek öğretmenin ise bu bilgiyi planlı bir eğitim sürecinden çok, bir lisansüstü derse misafir öğrenci olarak katılarak edindiği görülmüştür. Bu durum, öğretmenlerin okuma güçlüğüne ilişkin bilgilerinin büyük ölçüde bireysel girişimlere ve alan deneyimine dayandığını göstermektedir. Alan yazın incelendiğinde de konuyla ilgili tutarlı sonuçlar bulunmaktadır (Balcı, 2019; Çarkıt ve Sur, 2023; Dadandı ve Urfalı Dadandı, 2015; Doğan, 2013; İskender vd., 2015; Kana vd., 2023; Maltepe, 2011; Moreau, 2011). Örneğin Doğan (2013) araştırmasında sınıf ve Türkçe öğretmenlerinin okuma güçlüğünün belirlenmesinde ve müdahalesinde yetersiz oldukları sonucuna ulaşmıştır. Kana ve diğerleri (2023) tarafından yapılan araştırmada da öğretmenlerin disleksili öğrencilerin eğitimleri konusunda kendilerini yeterli görmedikleri belirlenmiştir. Maltepe (2011) tarafından Türkçe öğretmeni adaylarıyla gerçekleştirilen araştırmada ise adayların kendilerini en yetersiz gördükleri alanın özel gereksinimli öğrencilerle çalışabilme olduğu ortaya çıkmıştır. Bu sonuçlar, Türkçe öğretmenlerinin okuma güçlüğüne yönelik lisans ve hizmet içi düzeyde sistemli bir eğitime gereksinim duyduğuna işaret etmektedir.

İkinci alt problem kapsamında öğretmenlerin öğrencilerinin okuma becerilerini ve okuma güçlüklerini değerlendirmede kullandıkları yöntemler Geleneksel yöntemler ve Alternatif yöntemler olmak üzere iki tema altında toplanmıştır. Geleneksel yöntemler teması altında öğretmenlerin en fazla

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2026), 17 (2), 1824-1846.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2026), 17 (2), 1824-1846.
Araştırma Makalesi / Research Paper

çoktan seçmeli testler (f=17) ve açık uçlu soruları (f=15); Alternatif yöntemler teması altında ise sesli okuma (f=6), özet çıkarma (f=5), soru-cevap (f=3) ve öz değerlendirme (f=3) gibi yöntemleri kullandıkları belirlenmiştir. Bu bulgular, öğretmenlerin değerlendirmede ağırlıklı olarak okuduğunu anlamayı ölçen geleneksel araçlara başvurduklarını; çözümleme ve akıcılık gibi okuma güçlüğünün erken belirlenmesinde kritik olan boyutları ölçen yöntemlere ise daha sınırlı ölçüde yer verdiklerini göstermektedir. Araştırmada elde edilen bu sonucun yapılan araştırmalarla (Deniz ve Keray Dinçel, 2019; Karadüz, 2009; Karatay ve Dilekçi, 2019; Moreau, 2011) tutarlı olduğu görülmektedir. Karatay ve Dilekçi (2019) tarafından yürütülen araştırmada Türkçe öğretmenlerinin ölçme araçlarında en fazla kullandıkları soru türlerinin çoktan seçmeli test ve açık uçlu sorular olduğu ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde, hata analizi, dakikada okunan doğru sözcük sayısı, okuduğunu anlattırma ve özetleme gibi okumanın farklı boyutlarını değerlendiren informel araçları kullanmadıkları; ayrıca Kelime Okuma Değerlendirme Aracı (Baydık, 2002), Anlamlı-Anlamsız Kelime Okuma Değerlendirme Aracı (Güldenoğlu, 2016) ve Çok Boyutlu Akıcılığı Puanlama Anahtarı (Rasinski, 2004b) gibi araştırmacılar tarafından geliştirilen standart araçlardan da haberdar olmadıkları belirlenmiştir.

Üçüncü alt problem kapsamında öğretmenlerin okuma güçlüğü olan öğrencilerde gözlemledikleri özellikler Okuma performansına ilişkin özellikler, Bilişsel özellikler ve Duyuşsal özellikler olmak üzere üç tema altında toplanmıştır. En sık dile getirilen özellikler Okuma performansına ilişkin özellikler teması altında yer almış; öğretmenler okuma güçlüğü olan öğrencilerin en çok okuduğunu anlama sorunları (f=24), yavaş okuma (f=22), hatalı okuma (f=20) ve prozodi sorunları (f=14) yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bilişsel özellikler teması altında dil becerilerinde sorunlar (f=5), algı problemleri (f=5), bellek problemleri (f=4) ve dikkat dağınıklığı (f=2); Duyuşsal özellikler teması altında ise motivasyon düşüklüğü (f=10) ve özgüven düşüklüğü (f=9) yer almıştır. Bu örüntü, öğretmenlerin okuma güçlüğünü öncelikle gözlemlenebilir okuma davranışları üzerinden tanımladıklarını; güçlüğün temelinde yer alabilecek bilişsel ve dilsel süreçlere ise görece daha az değindiklerini göstermektedir. Alan yazın incelendiğinde Türkçe öğretmenleri ile yapılan araştırmalarda (Çarkıt ve Sur, 2023; Kana vd., 2023) öğretmenlerin sık gözlemlenen okuma güçlükleri arasında okuduğunu anlama sorunları ile yavaş ve hatalı okumayı dile getirdikleri görülmektedir. Alan yazında da okuma güçlüğü olan öğrencilerin okumanın akıcılık (Lovett, 1987; Meisinger vd., 2010; Morris vd., 1998) ve anlama boyutlarında (Biancarosa ve Snow, 2006; Gersten vd., 2001; Jitendra ve Gajria, 2011) sorun yaşadıkları vurgulanmaktadır. Öğretmenlerin duyuşsal özelliklere ilişkin gözlemleri ise, okuma güçlüğü olan öğrencilerin düşük okuma performansı ve ilkokuldan itibaren yoğun okuma öğretimi çalışmalarıyla karşılaşmaları nedeniyle düşük okuma motivasyonuna sahip olduklarını ortaya koyan çalışmalarla (Denton ve Vaughn, 2008; Lee ve Zentall, 2012; Melekoğlu, 2011; Melekoğlu ve Wilkerson, 2013; Wei vd., 2020) örtüşmektedir.

Dördüncü alt problem kapsamında öğretmenlerin okuma güçlüğüne yönelik müdahale önerileri Bireye özgü uygulamalar, Okumayı ve akıcılığı geliştirmeye dönük uygulamalar, İş birliği ve yönlendirme, Erken tespit ve farkındalık ve Eğitim gereksinimi olmak üzere beş tema altında toplanmıştır. Öğretmenlerin en fazla dile getirdikleri önerilerin bireysel çalışmalar yapmak (f=19), öğretmen eğitimlerinin yapılması (f=18) ve uzmanlardan yardım isteme (f=17) olduğu belirlenmiştir. Önerilerin ağırlıklı olarak bireysel ilgi, uzman desteği ve eğitim gereksinimi etrafında yoğunlaşması; buna karşılık Okumayı ve akıcılığı geliştirmeye dönük uygulamalar teması altında öğretmenlerin okuma

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2026), 17 (2), 1824-1846.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2026), 17 (2), 1824-1846.
Araştırma Makalesi / Research Paper

akıcılığını geliştiren kanıta dayalı yöntemlerden yalnızca eko okuma (f=7) ve eşli okuma (f=9) gibi sınırlı sayıda yönteme değinmeleri dikkat çekicidir. Yapılan çalışmalar ise okuma akıcılığını geliştirmede eko (Hapstak ve Tracey, 2007) ve eşli okumanın (Villiger vd., 2019) yanında tekrarlı okuma (Akyol ve Kodan, 2016; Cahill ve Gregory, 2011; Collins vd., 2023; Turpie ve Paratore, 1994), paylaşımlı okuma (Dessemontet vd., 2024), okuyucu tiyatrosu (Babacan ve Yıldız, 2022), koro okuma (Paige, 2011) ve nörolojik etki yöntemi (Young vd., 2017) gibi farklı yöntemlerin de kullanıldığını vurgulamaktadır. Öğretmenlerin bilimsel etkililiği kanıtlanmış bu yöntemlerin ancak küçük bir bölümüne değinmeleri ve önerilerinin büyük ölçüde genel nitelikli uygulamalarla sınırlı kalması, birinci alt problemde ortaya çıkan eğitim eksikliğiyle birlikte değerlendirildiğinde, öğretmenlerin okuma güçlüğüne yönelik bilgi ve becerilerinin yetersiz olduğunu ve bu konuda bilgilendirilmeye gereksinim duyduklarını göstermektedir.

Alan yazın incelendiğinde, ortaokul öğrencilerine yönelik yürütülen okuma müdahalelerinin öğrencilerin okuma güçlüklerini gidermede etkili olduğu çeşitli araştırmalarla ortaya konmuştur. Bu araştırmalarda; tekrarlı okuma, eşli okuma ve akıcılık odaklı uygulamalarla okuma hızının ve doğruluğunun artırıldığı (Allinder vd., 2001; Bryant vd., 2000; Kuruoğlu ve Şen, 2019; Mercer vd., 2000; Morris vd., 1999; Valleley ve Shriver, 2003; Vaughn vd., 2010), strateji ve hikâye haritası öğretimiyle okuduğunu anlamanın geliştirildiği (Chan, 1996; Gardill ve Jitendra, 1999; Vallecorsa ve deBettencourt, 1997), harf-ses ilişkisi (Scott ve Shearer-Lingo, 2002) ve sesbilgisel farkındalık temelli çalışmalarla çözümleme becerilerinin desteklendiği (Baht vd., 2003) belirlenmiştir. Bu bulgular bütününde, ortaokul düzeyinde okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerle çalışan Türkçe öğretmenlerinin özel eğitim bilgi ve becerilerinin artırılmasının önemi bir kez daha öne çıkmaktadır. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2018 yılında Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde yapılan değişiklikle kaynaştırma uygulamaları kavramı "kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları" biçiminde yeniden düzenlenmiştir. Bu düzenleme, özel gereksinimli öğrencilerin yalnızca genel eğitim ortamına yerleştirilmesini değil; bu ortamda akranlarıyla birlikte herhangi bir engelle karşılaşmadan etkili biçimde eğitim almasını ve gereksinim duydukları destek hizmetlerine erişmesini esas alan bir anlayışa geçişi yansıtmaktadır. Bu anlayış doğrultusunda genel eğitim sınıflarında okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerle doğrudan çalışacak olan Türkçe öğretmenlerinin, okuma güçlüğüne ilişkin bilgi ve becerilerinin güçlendirilmesi önem kazanmaktadır. Nitekim Yeni Maarif Modeli kapsamında geliştirilen Türkçe dersi öğretim programında da (MEB, 2024) akıcı okumada güçlük yaşayan öğrencilere yönelik uygulamalara yer verilmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Burada söz edilen öğrenciler yalnızca okuma güçlüğü tanısı almış öğrencilerle sınırlı olmayıp, herhangi bir nedenle akıcı okuma becerisinde akranlarının gerisinde kalan ve okuma güçlüğü riski taşıyan öğrencileri de kapsamaktadır. Alan yazında okuma güçlüğü üzerine odaklanan hizmet içi eğitimlerin öğretmenlerin bu konudaki bilgi ve becerilerini artırdığına yönelik çalışmalar (Lovett vd., 2008; Podhajski vd., 2009) da bu gereksinimi desteklemektedir.

Öneriler

Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda bazı öneriler geliştirilmiştir. İlk olarak, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun okuma güçlüğüne yönelik herhangi bir eğitim almadığı belirlendiğinden, Türkçe öğretmeni yetiştiren lisans programlarına okuma güçlüğünün tanılanması ve müdahalesine özgü özel eğitim içerikli derslerin eklenmesi ve görevdeki öğretmenler için uygulamalı hizmet içi eğitimlerin düzenlenmesi önerilebilir. İkinci olarak, öğretmenlerin okuma becerisini

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2026), 17 (2), 1824-1846.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2026), 17 (2), 1824-1846.
Araştırma Makalesi / Research Paper

değerlendirmede ağırlıklı olarak geleneksel araçlara başvurdukları ve okumanın çözümleme ile akıcılık boyutlarını ölçen informel ve standart araçlardan haberdar olmadıkları görüldüğünden, öğretmenlere okuma becerisinin farklı boyutlarını değerlendirmeye yönelik ölçme araçlarının tanıtılması ve bunların kullanımına ilişkin uygulamalı eğitimler verilmesi yararlı olacaktır. Üçüncü olarak, öğretmenlerin okuma güçlüğü olan öğrencilerin özelliklerini genel olarak doğru betimledikleri, ancak müdahale önerilerinin ağırlıklı olarak uzmandan yardım isteme ve bireysel çalışma gibi genel önerilerle sınırlı kaldığı ve bilimsel etkililiği kanıtlanmış uygulamalara sınırlı ölçüde yer verildiği belirlendiğinden, öğretmenlere tekrarlı okuma, paylaşımlı okuma, koro okuma, okuyucu tiyatrosu ve strateji öğretimi gibi kanıta dayalı uygulamaların tanıtıldığı eğitim programlarının geliştirilmesi önerilmektedir. Son olarak, gelecek araştırmalarda öğretmenlere yönelik geliştirilecek eğitim programlarının etkililiğinin deneysel olarak sınanması önerilmektedir.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2026), 17 (2), 1824-1846.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2026), 17 (2), 1824-1846.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Kaynakça

Akın, E. ve Çeçen, M. A. (2014). Ortaokul öğrencilerinin okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık düzeylerinin değerlendirilmesi (Muş-Bulanık örneği). *Turkish Studies, 9*(8), 91-110.

Akyol, H., Gedik, O. ve Turna, C. (2024). Akıcı okumayı geliştirme: Bir eylem araştırması. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 26*(1), 138-150. https://doi.org/10.17556/erziefd.1385810

Akyol, H. ve Kodan, H. (2016). Okuma güçlüğünün giderilmesine yönelik bir uygulama: Akıcı okuma stratejilerinin kullanımı. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 35*(2), 7-21. https://doi.org/10.7822/omuefd.35.2.1

Allinder, R. M., Dunse, L., Brunken, C. D., & Obermiller-Krolikowski, H. J. (2001). Improving fluency in at-risk readers and students with learning disabilities. *Remedial and Special Education, 22*(1), 48-54. https://doi.org/10.1177/074193250102200106

American Psychiatric Association (APA) (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-V)*. 5th Edition, American Psychiatric Publishing. https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596

Ateş, S., Yıldırım, K., & Yıldız, M. (2010). Opinions of classroom teachers and prospective classroom teachers about the learning difficulties encountered in the teaching process of reading and writing. *Elementary Education Online, 9*(1), 44-51.

Babacan, K., & Yıldız, M. (2022). The effect of the reader's theatre on reading fluency and reading comprehension skills of 4th grade primary school students. *Journal of Education and Future, 22*, 57-68. http://doi.org/10.30786/jef.930648

Baht, P., Griffin, C. C., & Sindelar, P. T. (2003). Phonological awareness instruction for middle school students with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly, 26*(2), 73-87. https://doi.org/10.2307/1593591

Balcı, E. (2019). Disleksi hakkında öğretmen görüşleri ve karşılaştıkları sorunlar. *Ege Eğitim Dergisi, 20*(1), 162-179. https://doi.org/10.12984/egeefd.453922

Baydık, B. (2002). *Okuma güçlüğü olan ve olmayan çocukların sözcük okuma becerilerinin karşılaştırılması* (Yayınlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.

Bryant, D. P., Vaughn, S., Linan-Thompson, S., Ugel, N., Hamff, A., & Hougen, M. (2000). Reading outcomes for students with and without reading disabilities in general education middle-school content area classes. *Learning Disability Quarterly, 23*(4), 238-252. https://doi.org/10.2307/1511347

Biancarosa, C., & Snow, C. E. (2006). *Reading next—A vision for action and research in middle and high school literacy: A report to Carnegie Corporation of New York* (2nd ed.). Washington, DC: Alliance for Excellent Education.

Büyüköztürk, Ş. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (11. Baskı). Pegem Akademi.

Cahill, M. A., & Gregory, A. E. (2011). Putting the fun back into fluency instruction. *The Reading Teacher, 65*(2), 127-131. http://doi.org/10.1002/TRTR.01018

Calet, N., Gutierrez-Palma, N., & Defior, S. (2017). Effects of fluency training on reading competence in primary school children: The role of prosody. *Learning and Instruction, 55*, 59-68. http://dx.doi.org/10.1016/j.learnnistruc.2017.04.006

Chan, L. K. S. (1996). Combined strategy and attributional training for seventh grade average and poor readers. *Journal of Research in Reading, 19*(2), 111-127. https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.1996.tb00092.x

Collins, L. W., Cook, S. E. C., Ninci, J., & Weingrad, I. (2023). The effects of repeated reading on fluency for students with and at risk for EBD: An evidence-based review. *Behavioral Disorders, 49*(1), 46-60. https://doi.org/10.1177/01987429231199668

Çarkıt, C. ve Sur, E. (2023). Türkçe öğretmenlerinin okuma bozukluklarına yönelik görüş ve uygulamaları. *Cumhuriyet International Journal of Education, 12*(2), 430-442. https://doi.org/10.30703/cije.1206402

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2026), 17 (2), 1824-1846.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2026), 17 (2), 1824-1846.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Di Folco, C., Guez, A., Peyre, H., & Ramus, F. (2021). Epidemiology of reading disability: A comparison of DSM-5 and ICD-11 criteria. *Scientific Studies of Reading, 26*(4), 337–355. https://doi.org/10.1080/10888438.2021.1998067

Dadandı, İ. ve Urfalı Dadandı, P. (2015). Özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin bulunduğu sınıflarda derse giren Türkçe öğretmenlerinin yaşadıkları sorunlara ilişkin görüşleri. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi, 5*(5), 509-532. https://doi.org/10.14527/pegegog.2015.028

Deniz, K. ve Keray Dinçel, B. (2019). Türkçe öğretmenlerinin anlama becerilerinde ölçme ve değerlendirmeye yönelik görüşleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 7*(1), 28-64. https://doi.org/10.16916/aded.448811

Denton, C. A., & Vaughn, S. (2008). Reading and writing intervention for older students with disabilities: Possibilities and challenges. *Learning Disabilities Research and Practice, 23*, 61-62.

Dessemontet, R. S., Geyer, M., Linder, A-L., Atzemian, M., Martinet, C., Meuli, N., Audrin, C., & de Chambrier, A-F. (2024). Effects of shared text reading for students with intellectual disability: A meta-analytical review of instructional strategies. *Educational Research Review, 44*(100615). https://doi.org/10.1016/j.edurev.2024.100615

Doğan, B. (2013). Türkçe ve sınıf öğretmenlerinin okuma güçlüğüne ilişkin bilgileri ve okuma güçlüğü olan öğrencileri belirleyebilme düzeyleri. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları, 1*(1), 20-33.

Ecalle, J., Dujardin, E., Gomes, C., Cros, C., & Magnan, A. (2021). Decoding, fluency and reading comprehension: Examining the nature of their relationships in a large-scale study with first graders. *Reading & Writing Quarterly, 37*(5), 444-461. https://doi.org/10.1080/10573569.2020.1846007

Epçaçan, C. (2018). Okuma ve anlama becerilerinin öğretim sürecine etkisi üzerine bir değerlendirme. *Turkish Studies, 13*(19), 615-630

Fang, Z. (2006). The language demands of science reading in middle school. *International Journal of Science Education, 28*(5), 491-520. https://doi.org/10.1080/09500690500339092

Fuchs, L. S., Fuchs, D., Hosp, M. K., & Jenkins, J. R. (2001). Oral reading fluency as an indicator of reading competence: A theoretical, empirical, and historical analysis. *Scientific Studies of Reading, 5*(3), 239-256. https://doi.org/10.1207/S1532799XSSR0503_3

Gardill, M. C., & Jitendra, A. K. (1999). Advanced story map instruction: Effects on the reading comprehension of students with learning disabilities. *The Journal of Special Education, 33*(1), 2-17. https://doi.org/10.1177/002246699903300101

Gersten, R., Fuchs, L. S., Williams, J. P., & Baker, S. (2001). Teaching reading comprehension strategies to students with learning disabilities: A review of research. *Review of Educational Research, 71*(2), 279-320. https://doi.org/10.3102/00346543071002

Greene, J. F. (1998). Another chance. *American Educator, 22*(1,2), 74-79.

Güldenoğlu, B. (2016). The effects of syllable-awareness skills on the word-reading performances of students reading in a transparent orthography. *International Electronic Journal of Elementary Education, 8*(3), 425-442.

Güldenoğlu, B., Kargın, T. ve Ergül, C. (2016). Sesbilgisel farkındalık becerilerinin okuma ve okuduğunu anlama üzerindeki etkisi: Boylamsal bir çalışma. *İlköğretim Online, 15*(1), 251-272.

Güldenoğlu, İ. B., Kargın, T. ve Miller, P. (2012). İyi ve zayıf okuyucuların kelime işlemleme ve okuduğunu anlama becerilerinin karşılaştırılmalı olarak incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 12*(4), 2807-2828.

Güldenoğlu, B., Kargin, T. ve Miller, P. (2015). Okuma güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin cümle anlama becerilerinin incelenmesi. *Türk Psikoloji Dergisi, 30*(76), 82-96.

Hapstak, J., & Tracey, D. H. (2007). Effects of assisted-repeated reading on students of varying reading ability: A single-subjects experimental research study. *Reading Horizons, 47*(4), 315-334.

Henry, M. (1993). The role of decoding in reading research and instruction. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal, 5*, 105-112. https://doi.org/10.1007/BF01027479

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2026), 17 (2), 1824-1846.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2026), 17 (2), 1824-1846.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Hudson, R. F., Lane, H. B., & Pullen, P. C. (2005). Reading fluency assessment and instruction: What, why and how? *The Reading Teacher, 58*(8), 702-714. https://doi.org/10.1598/RT.58.8.1

Hudson, R. F., Pullen, P. C., Lane, H. B., & Torgesen, J. K. (2008). The complex nature of reading fluency: A multidimensional view. *Reading & Writing Quarterly, 25*(1), 4-32. http://doi.org/10.1080/10573560802491208

İskender, H., Yiğit, F. ve Bektaş, R. (2015). Türkçe öğretmenlerinin özel alan yeterliliklerine yönelik görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 4*(1), 305-327.

Jitendra, A., & Gajria, M. (2011). Reading comprehension instruction for students with learning disabilities. *Focus on Exceptional Children, 43*(8), 1–16. https://doi.org/10.17161/foec.v43i8.6690

Kana, F., Geçgel, H., & Bayraktar, P. (2023). Turkish teachers' awareness about dyslexia and the problems experienced by students with dyslexia in Turkish education. *Hacettepe University Journal of Education, 38*(3), 302-316. https://doi.org/10.16986/HUJE.2023.495

Karadüz, A. (2009). Türkçe öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme uygulamalarının "yapılandırmacı öğrenme" kavramı bağlamında eleştirisi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 22*(1), 189-210.

Karagül, S. (2017). *Türkçe eğitiminde proje tabanlı öğrenme yöntemiyle desteklenen basamaklı öğretim programının öğrencilerin okuma ve yazma becerilerine etkisi* (Doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.

Karatay, H. ve Dilekçi, A. (2019). Türkçe öğretmenlerinin dil becerilerini ölçme ve değerlendirme yeterlikleri. *Milli Eğitim, 48*(1), 685-716.

Kargın, T., Güldenoğlu, B. ve Alatlı, R. (2023). Okuma güçlüğü olan ve olmayan okuyucuların okuma performanslarının okumanın bileşenleri açısından gelişimsel olarak incelenmesi. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 24*(1), 68-105. https://doi.org/10.29299/kefad.1177181

Kim, Y. S. G. (2015). Developmental, component-based model of reading fluency: An investigation of predictors of word-reading fluency, text reading fluency, and reading comprehension. *Reading Research Quarterly, 50*(4), 459-481. https://doi.org/10.1002/rrq.107

Kim, Y. S. G., Quinn, J. M., & Petscher, Y. (2021). What is text reading fluency and is it a predictor or an outcome of reading comprehension? A longitudinal investigation. *Developmental Psychology, 57*(5), 718-732. https://doi.org/10.1037/dev001167

Klauda, L. S., & Guthrie, J. T. (2008). Relationships of three components of reading fluency to reading comprehension. *Journal of Educational Psychology, 100*(2), 310-321. https://doi.org/10.1037/0022-0663.100.2.310

Kuruoğlu, G. ve Şen, N. (2019). Okuma güçlüğü yaşayan ortaokul öğrencilerine uygulanan hızlandırılmış okuma eğitiminin etkisi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, 47*, 36-45.

LaBerge, D., & Samuels, J. (1974). Toward a theory of automatic information processing in reading. *Cognitive Psychology, 6*(2), 293-323.

Lagae, L. (2008). Learning disabilities: Definitions, epidemiology, diagnosis, and intervention strategies. *Pediatric Clinics of North America, 55*, 1259-1268. https://doi.org/10.1016/j.pcl.2008.08.001

Lee, J., & Zentall, S. S. (2012). Reading motivational differences among groups: Reading disability (RD), attention deficit hyperactivity disorder (ADHD), RD + ADHD, and typical comparison. *Learning and Individual Differences, 22*(6), 778-785. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2012.05.010

Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Newbury Park, CA: Sage Publications.

Lovett, M. W. (1987). A developmental approach to reading disability: Accuracy and speed criteria of normal and deficient reading skill. *Child Development, 58*, 234-260.

Lovett, M. W., Lacerenza, L., De Palma, M., Benson, N. J., Steinbach, K. A., & Frijters, J. C. (2008). Preparing teachers to remediate reading disabilities in high school: What is needed for effective professional development? *Teaching and Teacher Education, 24*(4), 1083-1097. https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.10.005

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2026), 17 (2), 1824-1846.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2026), 17 (2), 1824-1846.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Maltepe, S. (2011). Türkçe öğretmeni adaylarının özel alan yeterliliklerine sahip olma durumlarına ilişkin görüşleri. *E-Journal of New World Sciences Academy, 6*(2), 1868-1877.

Mattison, R. E. (2008). Characteristic of reading disability types in middle school students classified ED. *Behavioral Disorders, 34*(1), 27-41. https://www.jstor.org/stable/43153799

Meisinger, E. B., Bloom, J. S., & Hynd, G. W. (2010). Reading fluency: Implications for the assessment of children with reading disabilities. *Annals of Dyslexia, 60*, 1-17. https://doi.org/10.1007/s11881-009-0031-z

Melekoğlu, M. A. (2011). Impact of motivation to read on reading gains for struggling readers with and without learning disabilities. *Learning Disability Quarterly, 34*(4), 248-261. https://doi.org/10.1177/0731948711421761

Melekoğlu, M. A., & Wilkerson, K. L. (2013). Motivation to read: How does it change for struggling readers with and without disabilities? *International Journal of Instruction, 6*(1), 77-88.

Mercer, C. D., Campbell, K. U., Miller, M. D., Mercer, K. D., & Lane, H. B. (2000). Effects of a reading fluency intervention for middle schoolers with specific learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice, 15*(4), 179-189. https://doi.org/10.1207/SLDRP1504_2

Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. Josey-Bass.

Merriam, S. B. (2015). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (Çev. S. Turan). Nobel Yayınevi.

Miles, M. B., & Huberman, M. A. (1994). *An expanded source book qualitative data analysis*. London: Sage.

Milli Eğitim Bakanlığı (2024). *Ortaokul Türkçe dersi öğretim programı Türkiye yüzyılı maarif modeli*. Ankara.

Moreau, L. (2011). *Who's really struggling? Middle school teachers' perceptions of struggling readers* (Unpublished master thesis). University of Victoria, Victoria.

Morris, D., Ervin, C., & Conrad, K. (1999). A case study of middle school reading disability. *The Reading Teacher, 49*(5), 368-377.

Morris, R. D., Stuebing, K. K., Fletcher, J. M., Shaywitz, S. E., Lyon, G. R., Shankweiler, D. P., Katz, L., Francis, D. J., & Shaywitz, B. A. (1998). Subtypes of reading disability: Variability around a phonological core. *Journal of Educational Psychology, 90*(3), 347-373. https://doi.org/10.1037/0022-0663.90.3.347

National Center for Education Statistics (2022). *National Assessment of Educational Progress (NAEP), Reading Assessments, various years*. Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education.

National Institute of Child Health and Human Development (2000). *Report of the national reading panel. Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. U.S. Government Printing Office.

Nicholson, T. (1999). *Reading comprehension process*. In Thompshon, G. B.; Nicholson, T., Ed. Learning to read: Beyond phonics and whole language. Teachers College Press.

Paige, D. D. (2011). "That Sounded Good!": Using whole-class choral reading to improve fluency. *The Reading Teacher, 64*, 435-438. https://doi.org/10.1598/RT.64.6.5

Passadelli, A. S., Klonari, A., Michalakis, V. I., & Vaitis, M. (2020). Geography teachers' knowledge of and perceptions on dyslexia. *Education Sciences, 10*(278), 1-15. https://doi.org/10.3390/edusci10100278

Peng, P., Wang, W., Filderman, M. J., Zhang, W., & Lin, L. (2024). The active ingredient in reading comprehension strategy intervention for struggling readers: A Bayesian network meta-analysis. *Review of Educational Research, 94*(2), 228-267. https://doi.org/10.3102/00346543231171345

Pikulski, J. J., & Chard, D. J. (2005). Fluency: Bridge between decoding and reading comprehension. *The Reading Teacher, 58*(6), 510-519. https://doi.org/10.1598/RT.58.6.2

Podhajski, B., Mather, N., Nathan, J., & Sammons, J. (2009). Professional development in scientifically based reading instruction: Teacher knowledge and reading outcomes. *Journal of Learning Disabilities, 42*(5), 403-417. https://doi.org/10.1177/0022219409338737

Rasinski, T. V. (2004a). *Assessing reading fluency*. Pacific Resources for Education and Learning.

Rasinski, T. V. (2004b). Creating fluent readers. *Educational Leadership, 61*(6), 46-51.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2026), 17 (2), 1824-1846.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2026), 17 (2), 1824-1846.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Sarıpınar, E. G. ve Erden, G. (2010). Okuma güçlüğünde akademik beceri ve duyusal-motor işlevleri değerlendirme testlerinin kullanılabilirliği. *Türk Psikoloji Dergisi, 25*(65), 56-66.

Schwanenflugel, P. J., Meisinger, E. B., Wisenbaker, J. M., Kuhn, M. R., Strauss, G. P., & Morris, R. D. (2006). Becoming a fluent and automatic reader in the early elementary school years. *Reading Research Quarterly, 41*(4), 496-522. https://doi.org/10.1598/RRQ.41.4.4

Scott, T. M., & Shearer-Lingo, A. (2002). The effect of reading fluency instruction of the academic and behavioral success of middle school students in a shelf-contained EBD classroom. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth, 46*(4), 167-173. https://doi.org/10.1080/10459880209604417

Shankweiler, D., Lundquist, E., Katz, L., Stuebing, K. K., Fletcher, J. M., Brady, S., Fowler, A., Dreyer, L. G., Marchione, K. E., Shaywitz, S. E., & Shaywitz, B. A. (1999). Comprehension and decoding: Patterns of association in children with reading difficulties. *Scientific Studies of Reading, 3*(1), 69-94. https://doi.org/10.1207/s1532799xssr0301_4

Shaywitz, S. E., Gruen, J. R., & Shaywitz, B. A. (2007). Management of dyslexia, its rationale, and underlying neurobiology. *Pediatric Clinics of North America, 54*, 609-623. https://doi.org/10.1016/j.pcl.2007.02.013

Speece, D. L., & Ritchey, K. D. (2005). A longitudinal study of the development of oral reading fluency in young children at risk for reading failure. *Journal of Learning Disabilities, 38*(5), 387-399. https://doi.org/10.1177/00222194050380050201

Stevens, R. J., Slavin, R. E., & Farnish, A. M. (1991). The effects of cooperative learning and direct instruction in reading comprehension strategies on main idea identification. *Journal of Educational Psychology, 83*(1), 8-16. https://doi.org/10.1037/0022-0663.83.1.8

Turpie, J. J., & Paratore, J. R. (1994, 30 Kasım-3 Aralık). *Using repeated reading to promote reading success in a heterogeneously grouped first grade* [Conference presentation]. National Reading Conference, San Diego, CA, Amerika Birleşik Devletleri. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED381774.pdf

Vallecorsa, A. L., & deBettencourt, L. U. (1997). Using a mapping procedure to teach reading and writing skills to middle grade students with learning disabilities. *Education and Treatment of Children, 20*(2), 173-188.

Valleley, R. J., & Shriver, M. D. (2003). An examination of the effects of repeated readings with secondary students. *Journal of Behavioral Education, 12*(1), 55-76. https://doi.org/1053-0819/03/0300-0055/0

Vaughn, S., & Barnes, M. A. (2023). Reading comprehension for students with reading disabilities: Progress and challenges. *Learning and Individual Differences, 102*, 1-3. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2023.102258

Vaughn, S., Cirino, P. T., Wanzek, J., Wexler, J., Fletcher, J. M., Denton, C. D., Barth, A., Romain, M., & Francis, D. J. (2010). Response to intervention for middle school students with reading difficulties: Effects of a primary and secondary intervention. *School Psychology Review, 39*, 3-21.

Vaughn, S., Wanzek, J., Wexler, J., Barth, A., Cirino, P. T., Fletcher, J., Romain, M., Denton, C. A., Roberts, G., & Francis, D. (2010). The relative effects of group size on reading progress of older students with reading difficulties. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal, 23*(8), 931-956. https://doi.org/10.1007/s11145-009-9183-9

Veerabudren, S., Kritzinger, A., & Ramasawmy, S. T. (2021). Teachers' perspectives on learners with reading and writing difficulties in mainstream government primary schools in Mauritius. *South African Journal of Childhood Education, 11*(1), a1023. https://doi.org/10.4102/sajce.v11i1.1023.

Villiger, C., Hauri, S., Tettenborn, A., Hartmann, E., Näpflin, C., Hugener, I., & Niggli, A. (2019). Effectiveness of an extracurricular program for struggling readers: A comparative study with parent tutors and volunteer tutors. *Learning and Instruction, 60*, 54–65. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2018.11.004

Wei, Y., Spear-Swerling, L., & Mercurio, M. (2020). Motivating students with learning disabilities to read. *Intervention in School and Clinic, 56*(3), 155-162. https://doi.org/10.1177/1053451220928956

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2026), 17 (2), 1824-1846.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2026), 17 (2), 1824-1846.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Young, C., Pearce, D., Gomez, J., Christensen, R., Pletcher, B., & Fleming, K. (2017). Read two impress and the neurological impress method: Effects on elementary students' reading fluency, comprehension, and attitude. *The Journal of Educational Research, 111*(6), 657-665. http://doi.org/10.1080/00220671.2017.1393650

Gürbüz, M. ve Efe, G. (2026). Türkçe öğretmenleri okuma güçlüğü hakkında ne düşünüyor?. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 17*(2), 1824-1846.
DOI. 10.51460/baebd.1833368