

T.C.
BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
ZİHİNSEL ENGELLİLERİN EĞİTİMİ BİLİM DALI



DOĞRUDAN ÖĞRETİM YÖNTEMİNİN ÖĞRENME
GÜÇLÜĞÜ OLAN ÖĞRENCİLERİN OKUDUĞUNU ANLAMA
BECERİLERİNİN GELİŞTİRİLMESİNE ETKİSİ

DOKTORA TEZİ

MESUT ÖNDER

TEZ DANIŞMANI
DOÇ. DR. AHMET YIKMIŞ

BOLU, KASIM- 2023

KABUL VE ONAY SAYFASI

MESUT ÖNDER tarafından hazırlanan “**DOĞRUDAN ÖĞRETİM YÖNTEMİNİN ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ OLAN ÖĞRENCİLERİN OKUDUĞUNU ANLAMA BECERİLERİNİN GELİŞTİRİLMESİNE ETKİSİ**” adlı tez çalışması jürimiz tarafından Özel Eğitim Anabilim Dalı Zihinsel Engellilerin Eğitimi Bilim Dalı’nda Doktora Tezi olarak oy birliği ile kabul edilmiştir. 3/11/2023

Jüri Üyeleri

İmza

Danışman

Doç. Dr. Ahmet YIKMIŞ

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi

.....

Üye

Prof. Dr. Emine ERATAY

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi

.....

Üye

Prof. Dr. Atilla CAVKAYTAR

Maltepe Üniversitesi

.....

Üye

Doç. Dr. Sevilay YILDIZ

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi

.....

Üye

Doç. Dr. Özcan KARAASLAN

Marmara Üniversitesi

.....

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Onayı

Prof. Dr. İbrahim KÜRTÜL

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürü

ETİK BEYAN

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Tez Yazım Kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada;

- Tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- Tez çalışmada yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde herhangi bir değişiklik yapmadığımı,
- Bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu bildirir,

aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim.

Teze ilişkin 25/09/2023 tarihinde Turnitin adlı intihal tespit programı ile benzerlik oranı araştırılmış, enstitü müdürlüğünün belirlediği filtrelemeler sonucunda elde edilen benzerlik oranı %10 olarak tespit edilmiştir.

Bu çalışma Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik kurulunda 05.05.2022 tarihli ve 2022/05 toplantısında değerlendirilmiş ve etik olarak uygun bulunup gerekli izinler alınmıştır.

.....
MESUT ÖNDER

ÖZET

DOĞRUDAN ÖĞRETİM YÖNTEMİNİN ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ OLAN ÖĞRENCİLERİN OKUDUĞUNU ANLAMA BECERİLERİNİN GELİŞTİRİLMESİNE ETKİSİ

DOKTORA TEZİ

MESUT ÖNDER

BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI

ZİHİN ENGELLİLERİN EĞİTİMİ BİLİM DALI

(TEZ DANIŞMANI: DOÇ. DR. AHMET YIKMIŞ)

BOLU, KASIM - 2023

XII + 173 SAYFA

Bu araştırmada, Doğrudan Öğretim Yöntemi ile sunulan okuduğunu anlama öğretiminin öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin, öykü şemasına göre düzenlenmiş tek olaylı öyküleri anlamalarına ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmelerine ayrıca bu öğrencilerin okuma doğruluğu performanslarını artırmalarında etkisi araştırılmıştır. Bunula birlikte öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini ve doğru okuma performanslarını artırmaları durumunda 15, 30 ve 45 gün sonra da bu anlamalarını ve okuma doğruluğu yüzdelerini sürdürmeleri ile ilgili izleme verilerine yer verilmiştir. Araştırmaya öğrenme güçlüğü tanısı konan ve ortaokulun beşinci ve altıncı sınıflarına devam eden dört öğrenci katılmıştır. Araştırmanın sosyal geçerliliğine ait veriler araştırma kapsamına alınan öğrenci velilerinden ve öğrencilerin dersine giren öğretmenlerden öznel değerlendirme tekniği kullanılarak yarı yapılandırılmış görüşmelerle toplanmıştır. Araştırmada tek denekli araştırma yöntemlerinden biri olan çoklu başlama düzeyi modelinin bir şekli olan “denekler arası çoklu yoklama modeli” kullanılmıştır. Araştırma bulguları, doğrudan öğretim yöntemiyle sunulan okuduğunu anlama öğretiminin, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin öykü şemasına göre düzenlenmiş tek olaylı öyküleri anlamalarında, okuduğunu anlama becerilerini geliştirmelerinde ayrıca bu öğrencilerin okuma doğruluğu yüzdelerini artırmalarında etkili olduğunu, ayrıca 15, 30 ve 45 gün sonra düzenlenen izleme oturumlarında da okuduğunu anlama becerilerini ve doğru okuma yüzdelerini koruduklarını göstermektedir. Araştırma sonunda elde edilen sosyal geçerlilik verilerinde ise öğrenci velilerinin ve öğretmenlerinin çalışma hakkında olumlu görüş belirttikleri, yapılan araştırmanın okuma ve okuduğunu anlama becerilerinde çok faydalı buldukları bulgularına ulaşılmıştır.

ANAHTAR KELİMELER: Doğrudan Öğretim Yöntemi, Öğrenme Güçlüğü, Okuduğunu Anlama, Doğru Okuma

ABSTRACT

**DOCTORAL DISSERTATION ON THE EFFECTS OF DIRECT
INSTRUCTION METHOD ON THE DEVELOPMENT OF READING
COMPREHENSION SKILLS OF STUDENTS WITH LEARNING
DISABILITIES**

PHD THESIS

MESUT ÖNDER

BOLU ABANT İZZET BAYSAL UNIVERSITY

INSTITUTE OF GRADUATE STUDIES

DEPARTMENT OF SPECIAL EDUCATION

(SUPERVISOR: DOÇ. DR. AHMET YIKMIŞ

BOLU, NOVEMBER - 2023

XII + 173 PAGES

In this study, the effect of reading comprehension instruction provided with the Direct Instruction Model on students who has learning disability, comprehension of single-event stories organized according to the story schema and on improving their reading comprehension skills besides increasing their reading accuracy percentages was researched. In addition, in the event of students with learning disabilities increased their reading comprehension skills and reading accuracy percentages, follow-up data on the maintenance of these comprehension and reading accuracy percentages after 15, 30 and 45 days were included. Four students diagnosed with learning disabilities and attending the fifth and sixth grades of secondary school participated in the study. The data for the social validity of the research were collected from the parents of the students and the teachers who teach the students' lessons using semi-structured interviews using the subjective evaluation technique. In the study, the "multiple probe between subjects model", which is a form of the multiple baseline model, one of the single-subject research methods, was used. The findings of the study show that the reading comprehension instruction provided with the direct instruction model was effective in helping students with learning disabilities comprehend single-event stories organized according to the story schema, improve their reading comprehension skills and increase their reading accuracy percentages, besides they maintained their reading comprehension skills and reading accuracy percentages in the follow-up sessions held 15, 30 and 45 days later. In the social validity data obtained at the end of the study, it was found that the parents and teachers of the students expressed positive opinions about the study and found the research very useful in reading and reading comprehension skills.

KEYWORDS: Direct Instruction Model, Learning Disability, Reading Comprehension, Correct Reading

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY SAYFASI	ii
ÖZET	iv
ABSTRACT	v
ŞEKİL LİSTESİ	ix
TABLO LİSTESİ	x
KISALTMA VE SEMBOLLER LİSTESİ	xi
1. GİRİŞ	1
1.2 Amaç	9
1.3 Araştırmanın Önemi	10
1.4 Sınırlılıklar	13
1.5 Tanımlar	13
2. ARAŞTIRMANIN KURAMSAL TEMELLERİ VE İLGİLİ	
ARAŞTIRMALAR	15
2.1 Kuramsal Çerçeve	15
2.1.1 Öğrenme Güçlüğü	15
2.1.2 Öğrenme Güçlüğü Olan Çocukların Özellikleri	20
2.1.3 Akademik Özellikleri	21
2.1.4 Okuma Becerileri	22
2.1.5 Akıcı Okuma Becerileri	23
2.1.6 Okuduğunu Anlama Becerileri	24
2.2.1 Okuma Güçlükleri (Disleksi)	25
2.2.2 Aritmetik Güçlüğü (Diskalkuli)	30
2.2.3 Yazma Bozuklukları (Disgrafi)	31
2.3 Doğrudan Öğretim Yöntemi	33
2.3.1 Doğrudan Öğretim Yönteminin Ortaya Çıkışı	33
2.3.2 Doğrudan Öğretim Yöntemi ve Özellikleri	33
2.3.3 Doğrudan Öğretim Yöntemini Etkili Kılan Özellikler:	35
2.3.4 Doğrudan Öğretim Yönteminin Aşamaları	35
2.3.5 Doğrudan Öğretim Yönteminde Etkili Dönütler İçin Göz Önüne	
Alınması Gereken İlkeler	37
2.3.6 Neden Doğrudan Öğretim?	38
2.4 İlgili Araştırmalar	41
2.4.1 Ulusal Alanyazında Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Okuma	
ve Okuduğunu Anlama Becerilerine Yönelik Yapılan Çalışmalar	
.....	41
2.4.2 Uluslararası Alanyazında Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin	
Okuma ve Okuduğunu Anlama Becerilerine Yönelik Yapılan	
Çalışmalar	52
2.4.3 Doğrudan Öğretim Yöntemi ile Yapılan Çalışmalar	58
3. YÖNTEM	64
3.1 Araştırma Modeli	64
3.2 Bağımlı ve Bağımsız Değişken	69
3.3 Çalışma Gurubu	69
3.3.1 Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerde Bulunması Gereken Ön	
Koşul Becerileri	69
3.3.2 Ön Koşulların Nasıl Değerlendirildiği ile İlgili Açıklamalar:	70

3.3.3 Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Özellikleri	72
3.4 Araştırmacı	73
3.5 Gözlemci	73
3.6 Araç-Gereçler	73
3.6.1 Öyküler	74
3.6.2 Araştırmada Kullanılacak Öykülerin Sınıf Düzeyleri ve Okunabilirlik Değerlerinin Belirlenmesi	74
3.6.3 Okuduğunu Anlama Kayıt Formu	75
3.6.4 Analitik Rubrik	76
3.6.5 Okuma Doğruluğu Kayıt Formu	77
3.6.6 Formel Olmayan Okuma Envanteri	77
3.6.7 Sosyal Geçerlik Görüşme Formu	77
3.7 Çalışma Ortamı	77
3.8 Araştırma Süreci	78
3.8.1 Pilot Uygulama	78
3.9 Uygulama Süreci	78
3.9.1 Başlama Düzeyi Oturumları	80
3.9.2 Model Olma Basamağı Öğretim Oturumları	81
3.9.3 Rehberli Uygulamalar Basamağı	83
3.9.4 Bağımsız Uygulamalar	84
3.9.5. Toplu Yoklama Oturumları	85
3.9.6 İzleme Oturumları	85
3.10 Verilerin Toplanması ve Analizi	86
3.10.1 Etkililik verilerinin Analizi	86
3.10.2 Sosyal Geçerlik Verilerinin Toplanması ve Analiz Edilmesi	87
3.10.3 Güvenirlilik Verilerinin Toplanması ve Analiz Edilmesi	87
4. BULGULAR	89
4.1. Doğrudan Öğretim Yöntemiyle Sunulan Okuduğunu Anlama Öğretiminin, Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Öykü Şemasına Göre Hazırlanmış Tek Olaylı Öyküleri Anlamalarına İlişkin Bulgular	89
4.1.1 Birinci Katılımcı	91
4.1.2 İkinci Katılımcı	91
4.1.3 Üçüncü Katılımcı	92
4.1.4 Dördüncü Katılımcı	93
4.2 Doğrudan Öğretim Yöntemiyle Sunulan Okuduğunu Anlama Öğretiminin Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Okudukları Öykülerin Her Bir Elemanını Anlamalarına Etkisine Ait Bulgular	95
4.2.1 Birinci Katılımcı	96
4.2.2 İkinci Katılımcı	97
4.2.3 Üçüncü Katılımcı	98
4.2.4 Dördüncü Katılımcı	99
4.3 Doğrudan Öğretim Yöntemiyle Sunulan Okuduğunu Anlama Öğretiminin Doğru Okuma performansına Etkisi	101
4.4 Doğrudan Öğretim Yöntemiyle Sunulan Okuduğunu Anlama Öğretiminin, Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin öykü Yapısına Göre Düzenlenmiş Tek Olaylı Öyküleri 15-30 ve 45 Gün Sonra da Anlamalarını Sürdürmelerine Ait Bulgular	108
4.4.1 Birinci Katılımcı	108
4.4.2 İkinci Katılımcı	108
4.4.3 Üçüncü Katılımcı	109

4.4.4 Dördüncü Katılımcı.....	109
4.5 Doğrudan Öğretim Yöntemiyle Sunulan Okuduğunu Anlama Öğretiminin, Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Okuma Doğruluğu Performanslarına 15-30 ve 45 Gün Sonra da Olumlu Olarak Etki Etmesine Dair Bulgular ..	110
4.5.1 Birinci Katılımcı.....	110
4.5.2 İkinci Katılımcı	111
4.5.3 Üçüncü Katılımcı	111
4.5.4 Dördüncü Katılımcı.....	111
4.6 Araştırmanın Sosyal Geçerliliğine İlişkin Bulgular	112
4.6.1 Katılımcı Velilerinin Araştırmayla İlgili Görüşleri.....	113
4.6.2 Katılımcıların Öğretmenlerinin Araştırmayla İlgili Görüşleri ...	116
5. TARTIŞMA	121
6. SONUÇ VE ÖNERİLER	133
7. KAYNAKLAR	136
8. EKLER.....	157



ŞEKİL LİSTESİ

Sayfa

- Şekil 4.1** Murat, Gökhan, Emre ve Yusuf'un öykü şemasına göre düzenlenmiş öyküleyici metinleri anlama düzeyleri (analitik rubrikten alınan puanlar) 90
- Şekil 4.2** Murat, Gökhan, Emre ve Yusuf'un başlama düzeyi ile bağımsız uygulamalardan elde edilen her bir soruya verdikleri doğru cevap yüzdeleri 97
- Şekil 4.3.** Murat, Gökhan, Emre ve Yusuf'un doğru okuma performansları üzerinde Doğrudan öğretim yöntemiyle sunulan öğretimin etkisi 102



TABLO LİSTESİ

Sayfa

Tablo 3.1. Araştırma kapsamında yer alan öğrencilere ait temel bilgiler	72
Tablo 3.2. Araştırma kapsamında yer alan öğrencilerin FOOE puanları ve doğru okuma performansları	72
Tablo 3.3. Araştırma da kullanılan öyküler ve bu öykülerin TİOD, okunabilirlik indeksi ve AOD değerleri.....	75
Tablo 3.4. Uygulama oturumlarında kullanılan öyküler ve özellikleri	79
Tablo3.5. Gözlemciler arası güvenirlik verileri	88
Tablo 3.6. Uygulama güvenirlik verileri	88
Tablo 4.1. Murat'ın oturumlara göre doğru okuma performansları	103
Tablo 4.2. Gökhan'ın oturumlara göre doğru okuma performansları	104
Tablo 4.3. Emre'nin oturumlara göre doğru okuma performansları	105
Tablo 4.4. Yusuf'un oturumlara göre doğru okuma performansları	106
Tablo 4.5. velilerin, uygulamaya başlanılmadan önce çocuklarının akıcı okuma becerileri hakkında vermiş oldukları bilgiler	113
Tablo 4.6. velilerin, uygulamaya başlanılmadan önce çocuklarının okuduğunu anlama becerileri hakkında vermiş oldukları bilgiler.....	114
Tablo 4.7. velilerin, program uygulanırken çocuklarının uygulanan programa ve okuma becerilerine yönelik ilgisi hakkında vermiş oldukları bilgiler.....	114
Tablo 4.8. velilerin, Okuduğunu anlama programının çocuklarına etkileri ve katkıları hakkında vermiş oldukları bilgiler.....	115
Tablo 4.9. velilerin, çocuklarına başka hangi programlar ve ne gibi konularda eğitim verilmesi hakkında vermiş oldukları bilgiler	116
Tablo 4.10. öğretmenlerin, uygulamaya başlanılmadan önce öğrencilerinin akıcı okuma becerileri hakkında vermiş oldukları bilgiler	117
Tablo 4.11. öğretmenlerin, uygulamaya başlanılmadan önce öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri hakkında vermiş oldukları bilgiler.....	118
Tablo 4.12. öğretmenlerin, program uygulanırken öğrencilerinin uygulanan programa ve okuma becerilerine yönelik ilgisi hakkında vermiş oldukları bilgiler.....	118
Tablo 4.13. öğretmenlerin, uygulama sonrası öğrencilerinin akıcı okuma becerileri hakkında vermiş oldukları bilgiler	119
Tablo 4.14. öğretmenlerin, uygulama sonrası öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri hakkında vermiş oldukları bilgiler	120

KISALTMA VE SEMBOLLER LİSTESİ

ABD	: Amerika Birleşik Devletleri
APA	: Amerikan Psikiyatri Derneği
DİSTAR	: Aritmetik ve Okumada Doğrudan Öğretim Sistemleri
DÖY	: Doğrudan Öğretim Yöntemi
DSM	: Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve İstatiksel El Kitabı
FOOE	: Formel Olmayan Okuma Envanteri
IDEA	: Yetersizliği Olan Bireylerin Eğitimi Yasası
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
NRP	: Ulusal Okuma Paneli
ÖÖG	: Öğrenme Güçlüğü
RAM	: Rehberlik ve Araştırma Merkezi
TİOD	: Türkçe İçin Okunabilirlik Değeri
WWC	: What Works Clearinghouse

TEŞEKKÜR

Doktora eğitimimin başından sonuna kadar her zaman yanımda olan, paha biçilmez rehberliği, desteği ve bana kattıkları için değerli tez danışmanım Doç. Dr. Ahmet YIKMIŞ'a sonsuz teşekkür etmek istiyorum. Bu süreçte bana ilham veren, destekleyen ve cesaretlendiren hayatımdaki herkese, tez izleme komitem de yer alan ve en kritik anlarda desteklerini esirgemeyen Prof. Dr. Emine ERATAY'a, Doç. Dr. Sevilay YILDIZ'a ve özel eğitim bölümü hocalarıma teşekkür ederim.

Doktora süreci boyunca her zaman yanımda olup beni destekleyen eşim, çocuklarım ve kardeşlerime teşekkür etmek istiyorum.

Ve son olarak, sonsuz sevgileri ve destekleri ile bugüne gelmem de sonsuz emekleri olan ve her zaman kalbimin en güzel yerinde olacak olan rahmetli annem ve babama da ayrıca şükranlarım ve sonsuz minnettarlığım ile beraber teşekkürlerimi sunarım.

1. GİRİŞ

Tezin ilk bölümünde problem durumu, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, sınırlılıklar ve tanımlara yer verilmiştir.

1.1 Problem Durumu

Her çocuğun öğrenme hızı ve öğrenme süreci birbirinden farklıdır. Bu farklılığı ortaya çıkaran birçok sebep olmasına rağmen bazı çocukların eğitim ve öğretimden yeterince fayda sağlayamamaları onların yetersizliklerine bağlanabilir. Bazı durumlarda ise çocuklarda her hangi bir yetersizliğe rastlanamamasına hatta zekâ durumları normal veya normalin üstünde olmasına rağmen eğitim ve öğretimden yeterince fayda sağlayamadıkları ve çoğu durumda zorlandıkları görülebilmekte ve söz konusu bu durumda karşımıza öğrenme güçlüğü olarak çıkmaktadır. Özel eğitim alanında adından sıkça bahsettiren bir yetersizlik türü olan özel öğrenme güçlüğü, Melekoğlu ve Yıldız (2021) tıbbi değerlendirmeler neticesinde tanısı konulan ve eğitsel değerlendirme ve tanılama yoluyla da özel eğitim ihtiyaçları belirlenen bir özel gereksinim alanı olarak ifade etmişlerdir.

1975 yılında ABD’de çıkarılan Tüm Engelliler İçin Eğitim Yasasına (IDEA) öğrenme güçlüğü gösteren öğrencilerin dâhil edilmesiyle birlikte son yıllarda özel eğitim alanında en çok merak edilen ve tartışılan konuların başında öğrenme güçlüğü gelmektedir. Çünkü eğitim alan çocuklar temel alındığında bu çocuklar içindeki oranları %200 artmış (Kavale ve Spaulding, 2008) buna bağlı olarak ta özel eğitim alan çocuklar içindeki en büyük grubu öğrenme güçlüğü olan çocuklar oluşturmuştur (Bender, 2004; Kavale ve Forness, 2006). Aynı şekilde Amerikan Psikiyatri Birliği (APA)’nın Mental Bozuklukların Tanısal ve Sayımsal El Kitabı (DSM-5) öğrenme güçlüğü gösteren öğrencilerin okula giden tüm öğrenciler içindeki oranlarının %5-15 arasında olduğunu belirtmiştir (DSM-5, 2013).

Özel eğitim alanında en kalabalık gurubu oluşturan ve yaygınlık oranları gün geçtikçe artan öğrenme güçlüğü, Amerikan Psikiyatri Birliği (APA)’nın Mental Bozuklukların Tanısal ve Sayımsal El Kitabında (DSM-IV-TR) “normal ya da normalin üstü zeka alanına sahip bireylerin resmi testlerden aldıkları eğitim, yaş ve zeka gibi unsurlar temel alındığında akademik beceriler yani okuma, yazma ve matematiksel işlemlerde beklenen düzeyin altında performans

göstermeleri sebebiyle tanı aldıkları bir güçlüktür” şeklinde tanımlanırken, tarihsel süreç içinde, ebeveynler, eğitimciler ve diğer araştırmacılarda öğrenme güçlüğü gösteren bireylerin birçok özelliğini dile getirmiştir (Gargiulo, 2004; Pierangelo, Giuliani, 2008). Lerner (2000) öğrenme güçlüğü olan bireylerin dokuz öğrenme ve davranışsal özelliğini: Dikkat eksiklikleri, okuma güçlükleri, zayıf motor yetenekler, yazılı dil zorlukları, sözlü dil zorlukları, sosyal beceri eksiklikleri, psikolojik süreç eksiklikleri, nicel bozukluklar ve bilgi işleme sorunları olarak sıralamıştır.

Bununla birlikte, çeşitli alanlarda akranlarına benzer güçlü yanlara sahip gibi görünmelerine rağmen öğrenme hızları beklenilenden daha yavaş olduğu (Smith, Wakeman, Patel ve Gabriel, 2004), genellikle kelime tanımada da zorluk yaşadıkları (Salvia ve Ysseldyke 1998), matematik becerilerinde problemler yaşadıkları (Hunt ve Marshall, 2005), öğrenme güçlüğü olan birçok öğrencinin yazılı dilde eksiği olduğu (Hallahan ve diğerleri, 1999), yazılı anlatım alanındaki öğrenme güçlüklerinin de ciddi bir sorun olarak karşılarına çıktığı (Smith ve diğerleri, 2004), genellikle dilin mekanik ve sosyal kullanımlarıyla ilgili zorluklar yaşadıkları (Hallahan ve Kauffman, 2003), genel başarıda akranlarının altında puan almanın yanı sıra, ölçülen potansiyellerine göre beklentilerin altında performans gösterdikleri, bilişsel olarak zorluklar yaşadıkları, genellikle evde ve sosyal ortamlarda yaşamlarını planlama ve organize etmede düzensiz düşünme problemleri yüzünden birçok sorunla karşılaştıkları (Hallahan ve Kauffman, 2003), öğrenme güçlüğüünün çeşitli özellikleri ve dil ile ilgili problemleri nedeniyle bazı çocukların sosyal ve duygusal alanlarda zorluklar yaşadıkları (Smith ve diğerleri, 2004), Bununla birlikte öğrenme güçlüğü olan birçok öğrencinin algısal problem yaşadıkları (Lerner, 2003) belirtilmiştir.

Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler son derece heterojen bir grup olsa da, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin temel özellikleri, zekâ seviyelerinin normal veya normalin üstünde olmasına rağmen önemli derecede başarı eksiklikleri olduğudur. Öğrenme güçlüğü olan bireylerin bu özelliklerinden yola çıkarak, bu bireylerin en çok akademik becerilerde zorlandıkları görülmektedir.

Amerikan Psikiyatri Birliği (APA)’nın Mental Bozuklukların Tanısal ve Sayımsal El Kitabında’da (DSM-IV-TR) bu öğrencilerin akademik becerilerinde görülen güçlüklerle vurgu yapılmış ve öğrenme güçlüğüünü dört şekilde gruplamıştır. Bunlar: a) okuma güçlükleri - disleksi, b) yazılı anlatım güçlüğü -

disgrafi, c) Aritmetik (matematik) güçlüğü - diskalkuli ve d) başka türlü isimlendirilemeyen öğrenme güçlükleri şeklindedir. Dört şekilde gruplanan öğrenme güçlüğünde ise en çok dikkat çeken okuma güçlükleridir. İnsan hayatının her döneminde yer alan ve önemi yadsınamayacak kadar büyük olan okuma becerileri, insanların hayatları boyunca bilgiye ulaşabilmeleri, sosyal ve akademik yaşamları boyunca kendilerinden beklenen rolleri yerine getirebilmeleri için öğretilmesi gereken en önemli akademik becerilerin başında gelmektedir (Güzel, 1998).

Karatay (2010) okumayı, metni oluşturan yazı karakterlerinin çözümünün ötesinde metne hayat veren duyguları, düşünceleri ve verilmek istenen mesajları anlama biçiminde tanımlamıştır. Harris ve Sipay (1990) okuma becerileri için, çeşitli konularda bilgi sahibi olmanın en etkili ve en kalıcı yollarından biri olduğunu belirtmiştir. Zipke (2007) ise okuma becerisini, diğer akademik beceriler için bir önkoşul becerisi olarak ifade edip yeterli derecede okuma becerisine sahip olmayan öğrencilerin diğer akademik alanlardaki öğrenmelerini gerçekleştiremeyeceklerini vurgulamıştır.

Gerçekten de akademik başarı için gerekli olan en temel beceri okuma alanıyken, öğrenme güçlüğü gösteren öğrenciler için okuma güçlüğü, en yaygın akademik zorluk türüdür. Baydık, (2015) öğrenme güçlüğü gösteren bireylerin önemli bir bölümünün (%80) okuma becerilerinde güçlükler yaşadığını belirtirken, Bender, (2002) öğrenme güçlüğü gösteren öğrencilerin %90 kadarının okuma güçlüğü yaşadığı ve hatta en düşük ihtimallerin bile yaklaşık %60 olduğunun tahmin edildiğini belirtmiştir. Gersten, Fuchs, Williams ve Baker, (2001) öğrenme güçlüğü gösteren öğrencilerin çoğunun yazılı ve sözlü dili istendik düzeyde kullanamadıkları en önemlisi ise bu öğrencilerin yaklaşık olarak %80'nin okumada ve okuma ile ilgili çeşitli becerilerde zorluklar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Ergül (2012) ise öğrenme güçlüğü gösteren öğrencilerin akademik beceriler içinde en çok okuma becerilerinde zorlandıklarını ifade etmiştir.

Genelde ilkokul döneminde kazandırılan ve bireyin yaşam boyu her alanda kullandığı okuma becerisinin en önemli amacı ise okunulan materyalden anlam çıkarmaktır. Okuduğunu anlama, yazılı bir metin veya materyalden anlam çıkarmayı ve bu materyallerdeki ayrıntıları kavramayı gerektiren, okula başlamayla beraber öğrencilere kazandırılması gereken temel dil becerilerinden biridir (Rose, Parks, Androes ve McMahon, 2000). Bloom (1995) okuduğunu

anlayan öğrencilerin diğer derslerde de başarılı olduklarını, yani okuduğunu anlama diğer dersleri anlama için bir ön koşul becerisi olup aralarında kuvvetli bir ilişki olduğunu dile getirmiştir. Öğrenme güçlüğü gösteren öğrencilerin özelliklerine ve kendi içlerindeki dağılımlarına baktığımızda okuduğunu anlama, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin en çok zorlandıkları akademik beceri alanı olarak göze çarpmaktadır. Hunt ve Marshall, (2005)'da öğrenme güçlüğü olan çocukların genellikle metni anlamak için gerekli becerilerden yoksun olduklarını ve kelimeleri analiz etme becerilerinin de zayıf olduğunu dile getirmiştir. Bu konuyla ilgili, Torgesen (2005) öğrenme güçlüğü tanısı alan çocukların çoğunun devam ettiği sınıf seviyesine göre seçilmiş okuma materyallerini okumada, okuduğunu anlamada zorluklar yaşadıkları bu nedenle de öğrenme sorunlarıyla karşı karşıya kaldıklarını belirtmiştir. Watson, Gable, Gear ve Hughes (2012) ise bu konuda, öğrencilerin okulda başarılı olmaları için ihtiyaç duydukları en önemli becerinin okuduğunu anlama becerisi olduğunu ve okuduğunu anlamadaki eksiklikler, sözlü ve yazılı ifade becerilerindeki eksiklikler, öğrencinin sınıf performansını olumsuz etkileyebileceğini vurgulamıştır. Bender (2012) okuduğunu anlama düzeyi düşük öğrencilerin pek çoğunun akademik olarak düşük performans sergilediklerini ve bu durum onların okula devam etme isteklerini sekteye uğrattığını ve bu konu göz önünde tutulduğunda öğrenme güçlüğü gösteren öğrencilerin mutlaka okuma ve okuduğunu anlama becerilerinde desteklenmeleri gerektiğini vurgulamıştır. Bu konuyla ilgili Karande, Venkataraman (2012) öğrenme güçlüğü gösteren öğrencilerin akademik ve sosyal yaşam şartlarının daha kaliteli olabilmesi için bu çocukların mutlaka ihtiyaç duydukları alanlarda desteklenmesi gerektiğini dile getirmiştir.

Okuduğu metni kurallara uygun şekilde okuyan ve tam olarak anlayabilen öğrenciler, hem okuma ve okuduğunu anlama becerilerinde hem de diğer akademik becerilerde de zorluk yaşamadan derslerinde başarılı olurlar. Öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenciler ise özelliklerinden dolayı istedik düzeyde akademik performans göstermemeleri bu çocukların okul yaşantısını ve sosyal yaşamlarını zorlaştırmakta, kendilerine olan güven duygusunu yok etmekte ve çoğu zaman mutsuz olmalarına neden olmaktadır. Hatta Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin akademik ve sosyal olarak yetkin hale gelmede karşılaştıkları zorluklar nedeniyle, sıklıkla (yaklaşık %38'i) okulu bırakmaktadırlar (Calhoon, 2005).

Öğrenme güçlüğüne artan yaygınlığı ayrıca öğrenme güçlüğü tanısı almış çocukların %80'inin okuma ve okuduğunu anlama becerilerinde zorluklar yaşamaları, hem genel hem de özel eğitim ortamlarında okuma ve okumaya bağlı becerilerin öğretimini mecburi kılmaktadır. Okuduğunu anlamada sınıf seviyesinin altında performans gösteren öğrencilerin endişe verici sayıda olması nedeniyle, araştırmacılar ve eğitimciler, özellikle öğrenme güçlüğü olan öğrenciler başta olmak üzere, bu konuda zorluk çeken öğrenciler için okuduğunu anlama becerilerini öğretmek için etkili yöntem, teknik ve uygulamalar aramaktadırlar.

Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri ile ilgili Türkiye'de yapılan çalışmalar incelendiğinde 2000 yılı ve öncesinde oldukça sınırlı olan bu çalışmaların son 20-22 yılda arttığı görülmektedir. Ülkemizde öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuduklarını anlamalarıyla ilgili yapılan çalışmalar (Yılmaz, 2021; Gökdemir, 2020; Akın, 2020; Görgün ve Melekoğlu, 2019; Altındağ-Kumaş, Delimehmet-Dada ve Yıkılmış, 2019; Fırat ve Koçak, 2019; Özbek, 2019; Görgün, 2018; Arabacı, 2017; Delimehmet-Dada, 2017; Fırat, 2017; Gündoğdu, 2017; Sanır, 2017; Uçar-Rasmussen ve Cora-İnce, 2017; Beşgül, 2015; Güldenoğlu ve Kargin 2012; Yıldırım-Doğru, Alabay ve Kayılı, 2010) mevcuttur.

Yapılan bu çalışmalar göz önüne alındığında ise çoğunlukla öğrenme güçlüğü gösteren ve öğrenme güçlüğü göstermeyen öğrencilerin okuma ve okuduklarını anlama becerileri karşılaştıran, bilişsel strateji kullanımını odak noktası alan ve belli bir paket programın etkililiğini ölçmeye çalışan araştırmalar oluşturmaktadır. Yapılan birçok çalışmada öğrenme güçlüğü gösteren çoğu öğrencinin okuma sorunları genellikle okuma akıcılığı ve hece, cümle çözümlemesiyle ilişkilendirilmiş ve bu yönde uygulamalara başvurulmuştur. Ama yapılan birçok çalışmada öğrenme güçlüğü gösteren çoğu öğrencinin çözümleme problemi yaşamadığı hatta yeterli okuma akıcılığına sahip olmalarına rağmen okuduklarını anlamada sorunlar yaşadıkları görülmüştür (Cain ve Oakhill, 2006; Hulme ve Snowling, 2011). Bununla birlikte, okuma güçlüğü olan bireylerin okuma parçalarındaki kelimeleri çözme konusunda değil daha çok okuduğunu anlamada sorunlar yaşadıkları ifade edilmiştir (Pintrich, Anderman ve Klobucar, 1994; Baydık, 2011). Bu konuyla ilgili olarak Friend, (2005) Okuduğunu anlama güçlüğü olan bazı öğrenciler, bir metni o kadar akıcı bir

şekilde okuyabilirler ki, onların son derece iyi okuyucular oldukları varsayılabilir. Ancak okuduklarıyla ilgili sorular sorulduğunda, metni ya çok az anladıkları ya da hiç anlamadıkları ortaya çıkar (Friend, 2005). Buna neden olarak ta öğrenme güçlüğü olan birçok öğrencinin, karmaşık metinleri anlamak için gereken bilgi işleme becerilerinden yoksun olduğunun düşünülmesidir (Fisher, Schumaker ve Deshler, 2002).

Bu düşünceden yola çıkarak, Palincsar ve Brown, (1984) okuduğunu anlama becerilerinin, sözcükleri çözme, akıcı okuma ve basılı metnin anlamını anlamak için aktif stratejilerin kullanılması gerektiğini vurgularken, Boardman ve diğerleri, (2008) başarılı okuyucuların, okudukları esnada anlamalarını kontrol ettiklerini, önceki öğrenmeleriyle bağlantı kurduklarını ve anlamaları bozulduğunda düzeltme stratejilerini kullandıklarını dile getirmişlerdir. Ancak öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin, okuma konusunda yetkin akranlarının sahip olduğu üstbilişsel becerilerden yoksun, etkin olmayan okuyucular olduklarına inanılmaktadır (Gersten ve diğerleri, 1998; Mastropieri ve diğerleri, 2003). Sonuç olarak, okuduklarını anlamlandırmaya yardımcı olacak bir stratejiyi nasıl ve ne zaman uygulayacaklarını, problem durumlarını nasıl fark edeceklerini veya anlamalarını aktif olarak izlemeleri gerektiğinin farkında olmayabilirler.

Destek Özel eğitim programının bir parçası olan bu öğrenciler, bireyselleştirilmiş ve uyarlanmış bir eğitime ihtiyaç duyan öğrenci gurubunu temsil ederler. Bu gurubun ihtiyaçlarını karşılamak için benzersiz öğretim yöntem ve teknikleri kullanılması oldukça önemlidir. Ayrıca, bu bireyler için hazırlanan 2004 tarihli Engelliler Yasası, bu öğrencilere yönelik hazırlanan eğitim ve öğretim programlarının bilimsel olarak araştırılmış ve etkili olduğu kanıtlanmış uygulamalar arasından seçilmesi gerektiğini vurgulamaktadır.

Son yıllarda, öğrenme güçlüğü olan öğrencilere okuduğunu anlama öğretiminde kanıta dayalı uygulamaları belirlemek için yapılan literatür incelemeleri, araştırma sentezleri ve meta-analizler dahil olmak üzere önemli sayıda çalışma yayınlanmıştır (Berkeley, Scruggs, Mastropieri, 2010; Gajria, Jitendra, Sood ve Sacks, 2007; Gersten ve diğerleri, 1998; Gersten ve diğerleri, 2001; Mastropieri ve Scruggs, 1997; Sencibaugh, 2007; Swanson, 1999a; Swanson, 1999b; Swanson ve Hoskyn, 1998; Talbott, Lloyd ve Tankersley, 1994; Vaughn, Gersten ve Chard, 2000). Bu çalışmalar, öğrenme güçlüğü olan

öğrencilere okuduklarını anlama öğretimi için en etkili öğretim bileşenlerini göstermeleri açısından önemlidir.

Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinde ilerleme sağlayabilmeleri için alan yazında birçok strateji, öğretim yöntem ve tekniğinin, ayrıca eğitim ve öğretim programlarının uygulandığı görülmektedir.

Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmelerinde okumadan önce uygulanan stratejiler; okuma için amaç oluşturma, metinle ilgili önceki bilgileri geri getirme: a. beyin fırtınası, b. metni görselleştirme ve c. okuma metnini gözden geçirme şeklinde üç bölümde ele alınmaktadır. Okuma sırasında okuduğunu anlama becerileri için uygulanan Stratejiler; okunan bölümün ana fikrini bulma, okumadan önce yapılan tahminlerin doğrulaması veya farklılaştırılması, okuma öncesinde oluşturulan soru yanıtlarının metin içinde aranması, okunan bölüm ile ilgili sorular oluşturma, okunacak paragraf için tahminde bulunma. Okuma sonrası okuduğunu anlama ile ilgili uygulanan stratejiler; özetleme, okunan metin üzerine tartışma, metin ile ilgili soru oluşturma, okunan metni anlatma, okumadan önce yapılmış olan tahminleri artırma, doğrulama, yapılan yanlışları belirleme, bunlarla birlikte metin ile ilgili bilgi birim ilişkilerinin görselleştirilerek şematik düzenleyici hazırlanması okumadan sonra uygulanabilir stratejilerdir (Güzel ve Doğanay, 2010) akt. Uslu ve Çoruhlu (2012).

Yukarıda sayılan okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası stratejilerin bir araya getirilmesiyle çoklu okuma stratejileri oluşturulmuştur (NRP, 2000). Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmelerinde kullanılan bu stratejiler; POSSE, Çoklu Geçiş Stratejisi (MULTIPASS), SQ4R, K-W-L Stratejisi (Ne Biliyorum? Ne öğrenmek istiyorum? Ne öğrendim?) stratejileridir. Ayrıca; TİÖD, kavram haritaları, Hikâye Haritası, Karşılıklı Öğretim, ASOAT ve İşbirlikli Öğrenme gibi öğretim yaklaşımları öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmelerinde kullanılan yöntem, teknik ve stratejilerdir. Etkili bir okuma beceri öğretiminde kullanılacak öğretim yöntem ve stratejilerin, öğrencilerin performansına göre seçilmesi ve kullanılacak materyal ve araç-gereçlerin öğrenci gereksinimlerine uygun olarak belirlenmesi gerekir (Cavkaytar,2009).

Bu stratejilerin yanında öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine olumlu yönde etki eden ve her stratejinin öğretimi için

başvurulması gereken ve kanıta dayalı yöntemlerden biri de Doğrudan Öğretim Yöntemidir. Van Keer, (2004) Okuduğunu anlamada sorun yaşamayan öğrenciler okuduğunu anlama stratejilerini uygularken büyük sorunlarla karşılaşmadıklarını belirtirken, bu öğrencilerin strateji uygularken herhangi bir öğretime ihtiyaç duymayabileceklerini, ama öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin bu stratejileri uygulayabilmeleri için doğrudan öğretime gereksinim duyduklarını belirtmiştir.

Doğrudan Öğretim Yöntemi özel gereksinimli öğrencilere birçok akademik ve sosyal becerinin öğretilmesinde bilimsel dayanağı olan etkili bir öğretim yöntemi olarak Kabul edilmektedir. Özellikle öğrenme güçlüğü olan ilköğretim öğrencilerine bir müdahale olarak kullanıldığında, etkili sonuçlara sahip olduğu yapılan çalışmalarla kanıtlanmaktadır (Shippen ve diğerleri, 2005). Doğrudan Öğretim Yöntemiyle yapılan birçok çalışmada belirli öğrenme güçlüğü gösteren öğrencilere okuduğunu anlama becerilerinin etkili bir şekilde kazandırıldığı görülmüştür (Fagella-Luby ve Deshler, 2008). Antoniou ve Souvignier (2007)'de doğrudan öğretim ve strateji kullanımının öğrenme güçlüğü gösteren öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini desteklediğini, ifade etmişlerdir.

Ülkemizde Özel gereksinimli öğrencilerle yapılan okuduğunu anlama çalışmaları incelendiğinde de genelde Doğrudan Öğretim Yöntemiyle sunulan okuduğunu anlama öğretiminin başarıyla sonuçlandığı (Güzel, 1998; Kahveci, 2004; Güldenoğlu, 2008; Işıkdogan, 2009; Işıkdogan ve Kargin, 2010; Güldenoğlu ve Kargin, 2012; Doğanay, 2014; Kuşdemir ve Güneş (2014); İlter (2018) görülmektedir. Doğrudan Öğretim Yöntemiyle yurt dışında yapılan çalışmaların sonucu da ülkemizde yapılan çalışmaların sonuçlarıyla tutarlılık gösterdiği (Antoniou ve Souvignier, 2007; Berkeley ve diğerleri, 2010b; Faggella-Luby ve Deshler, 2008, Gersten ve diğerleri, 2001; Nelson ve Manset-Williamson, 2006) ; Swanson, 1999a) ve yapılan çalışmalarda öğrenme güçlüğü olan öğrencilere okuduklarını anlama becerilerinin kazandırıldığı görülürken, Doğrudan Öğretim Yöntemiyle sunulan okuduğunu anlama öğretimin, hem başarı seviyesi düşük öğrencilerin hem de normal gelişim gösteren öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini kazandırmada ve geliştirilmesinde önemli bir etkiye sahip olduğu bulunmuştur (Baumann, 1983; Hansen ve Person, 1983; Spigel ve Fitzgerald, 1983; Camine ve Kinder, 1985; Nolte ve Singer, 1985; Baumann, 1986; Darch ve Gersten, 1986; Idol, 1987; Stevens ve diğerleri, 1991;

Malone ve Mastropieri, 1992; Güzel, 1998). Doğrudan Öğretim Yönteminin öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkisini göstermek isteyen Malmgren ve Leone (2000), çalışmalarında, Doğrudan Öğretim Yöntemiyle sunulan doğru okuma becerilerini diğer öğretim yöntemleriyle karşılaştırmaya çalışmışlardır. Tek gruplu ön test son test yaklaşımıyla yapılan çalışma kapsamına 20'si özel öğrenme güçlüğü tanısı almış toplam 45 öğrenci alınmıştır. 6 hafta süren çalışmada öğrencilere haftada 5 gün ve günde 45 dakika doğrudan öğretim yöntemiyle doğru okuma becerileri sunulmuştur. Araştırmadan elde edilen veriler, öğrencilerin ön testten aldıkları doğru okuma performanslarına göre okuma doğruluğu ve metin okumada önemli farklar elde ettikleri, okuduğunu anlama performanslarında ise diğer modellere göre daha yüksek düzeyde başarı performansına ulaştıkları ifade edilmiştir.

Aynı şekilde, Somerville ve Leach (1988), Okuma güçlüğü olan 40 çocukla okuma becerilerinin geliştirilmesi amacıyla üç müdahale programı (psikomotor, benlik saygısı geliştirme ve doğrudan öğretim) yürütmüştür. Çalışmanın sonucunda en büyük kazanımlar, doğrudan öğretim programı uygulanan öğrencilerin performansında olmuştur. Denekler, ebeveynler ve öğretmenler tarafından doldurulan müdahale sonrası anketlerde, algılanan başarının ölçülen başarıdan önemli ölçüde olumlu yönde farklı olduğu belirtilmiştir.

Alanyazın incelendiğinde öğrenme güçlüğü gösteren öğrencilere Doğrudan Öğretim Yöntemiyle okuduklarını anlama becerilerinin öğretimi oldukça sınırlıdır. Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuduklarını anlamalarıyla ilgili yapılan birçok çalışmanın durum belirlemeye yönelik çalışmalar olması, bazı çalışmaların strateji ve belirli bir müdahale programı içermesi, bazı çalışmaların sınıf ve ev ortamında pratik şekilde uygulamaya imkân vermemesi ve bazı çalışmalarında detaylı şekilde materyaller gerektirmesi nedeniyle yapılacak olan bu çalışmanın alanyazına katkı sunacağı gibi öğretmenler, uygulamacılar ve ebeveynler tarafından kolayca uygulanabilmesi, öğrenciler üzerinde önemli derecede olumlu gelişmeler sağlayacak olması nedeniyle de yararlı olacağı düşünülmektedir.

1.2 Amaç

Bu araştırmanın amacı, Doğrudan Öğretim Yöntemiyle sunulan okuduğunu anlama öğretiminin öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin, öykü

şemasına göre düzenlenmiş tek olaylı öyküleri anlamalarına, 15, 30 ve 45 gün sonra da anlamalarının devam etmesine ayrıca bu öğrencilerin okuma doğruluğu yüzdelerinin artmasına etki edip etmediğini araştırmaktır.

Bu amaca ulaşabilmek için aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Doğrudan Öğretim Yöntemiyle sunulan okuduğunu anlama öğretiminin öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin öykü şemasına göre düzenlenmiş tek olaylı öyküleri anlamalarına etki etmekte midir?
 - a. öykülerdeki olayın nerede geçtiğini,
 - b. öykülerin ne zaman geçtiğini,
 - c. öykülerdeki olayın kahramanını,
 - d. öykülerdeki kahraman dışındaki kişileri,
 - e. öykülerdeki problemin ne olduğunu,
 - f. öykülerdeki problemi çözme girişimlerini,
 - g. öykülerdeki sonucu,
 - h. öykülerdeki ana karakter ve/veya yardımcı karakterlerin olayla ilgili tepkilerini anlamalarına etki etmekte midir?
- 2- Doğrudan Öğretim Yöntemiyle sunulan okuduğunu anlama öğretiminin, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma doğruluğu performanslarını artırmalarına etki etmekte midir?
- 3- Doğrudan Öğretim Yöntemiyle Sunulan Okuduğunu Anlama Öğretiminin, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin öykü yapısına göre düzenlenmiş tek olaylı öyküleri 15-30 ve 45 gün sonra da anlamalarına etki etmekte midir?
- 4- Doğrudan Öğretim yöntemiyle Sunulan Okuduğunu Anlama Öğretiminin, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin 15-30 ve 45 gün sonra da okuma doğruluğu performanslarına olumlu olarak etki etmekte midir?
5. Çalışmaya katılan öğrenci velilerinin ve öğrenci öğretmenlerinin çalışma hakkındaki görüşleri nelerdir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Öğrenme güçlüğü olan bireylerin yaşadıkları en önemli akademik problemler okuma ve okuma becerileri ile ilgilidir. Okuduğunu anlama ise, okulda ve yaşam boyunca başarı için gerekli olan önemli bir önkoşul becerisidir. Öğrenciler okuldaki her sınıf seviyesinde ilerledikçe, okuma güçlüğü çeken

öğrenciler için bu durum giderek daha karmaşık ve zor hale gelir; çünkü onlardan da daha fazla içerik okumaları ve anlamaları beklenir (Otaiba, Petscher, Wanzek ve Rivas (2018). Bu bireylerde görünürde herhangi bir fiziksel yetersizlik olmamasına rağmen (Melekoğlu ve Çakıroğlu, 2018), çoğu yazılı ve sözlü dili istendik düzeyde kullanamamakta en önemlisi ise bu öğrencilerin yaklaşık olarak %80' i okuma ve okuma ile ilgili çeşitli becerilerde zorluklar yaşamaktadırlar Gersten, Fuchs, Williams ve Baker, (2001).

Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin büyük çoğunluğu okuma becerilerinde yaşamış oldukları zorluklar sebebiyle öğrenme güçlüğü tanısı almışlardır. Bu da öğrenme güçlüğü gösteren öğrencilerin yaklaşık olarak %80'ine tekabül etmektedir (Lenz ve Deshler, 2005). Amerika Birleşik Devletleri'nde (ABD), yayınlanmış olan Engelli Bireyler Eğitim Yasası resmi Raporu'na göre (U.S Department of Education, 2020) 6 ile 21 yaş arasını oluşturan nüfusun %3,6'sında özel öğrenme güçlüğü tanısı bulunmaktadır. Ayrıca rapora göre öğrenme güçlüğü tanısı konan öğrenci sayısının tüm engel guruplarına oranı ise %43.8'dir (U.S Department of Education, 2020). Ulusal Eğitim Süreçlerini Değerlendirme kurulunun (NAEP, 2019) okuma değerlendirme raporuna göre de, 4. sınıf öğrencilerinin %35'i ve 8. sınıf öğrencilerinin sadece %34'ü okumada yeterliliğe sahip olduğu belirtilmiştir. Ulusal Eğitim İstatistikleri Merkezi, 2020'ye (National Center for Education Statistics) göre bu yüzdeler 2017'de elde edilen sonuçlardan daha düşüktür Ayrıca, hem 4. hem de 8. sınıflarda 10. yüzdelik dilimde, düşük performans gösteren öğrencilerin puanları 1992 yılına göre yükselmemiş ve 2017'den itibaren düşmüştür. Söz konusu NAEP okuma değerlendirmesi, dört, sekiz ve on ikinci sınıfa devam eden öğrencilere iki yılda bir yapılır. Değerlendirme, öğrencilerin sınıf seviyelerine uygun olan metinlerin öğrenciler tarafından okumaları ile başlar, daha sonra okuma materyallerinden yola çıkarak soruların yanıtlanmasını isteyerek okuduğunu anlamayı ölçer. Sonuçlar, öğrencilerin okuma bilgilerine, becerilerine ve zaman içindeki performanslarına ilişkin kapsamlı bir görünüm sunar. En son değerlendirme 2019'da dördüncü sınıfta yaklaşık 150.600 öğrenciyle ve sekizinci sınıfta 143.100 öğrenciyle yapılmıştır.

Ülkemizdeki durum için Çakıroğlu (2018) da öğrenme güçlüğü gösteren öğrenciler içinde en büyük gurubu okuma güçlüğü gösteren öğrencilerin

oluşturduğunu ve yaklaşık olarak bu oranın %90 olduğunu tahmin edildiğini belirtmiştir.

Ulusal ve uluslararası kaynakların baz aldığı, özel eğitim istatistikleri göz önüne alındığında öğrenme güçlüğü gösteren bireylerin sayısının azımsanmayacak kadar arttığı görülmektedir. Durum bu olunca da öğrenme güçlüğü gösteren öğrenciler genel olarak okuma ve buna bağlı olarak ta okuduğunu anlama da güçlükler yaşamaları kaçınılmaz olmaktadır.

Dünya’da ve ülkemiz’ de öğrenme güçlüğü gösteren öğrenci sayılarının azımsanamayacak kadar artması bu öğrenciler için alınacak eğitim tedbirlerini ve yapılacak olan araştırmaları önemli kılmaktadır. Çünkü okuduğunu anlama talepleri arttıkça, okumada yetkin ve okumada yetersiz olan öğrenciler arasındaki başarı farkı açılmaya devam eder. Önemli derecede bağımsız okuma gerektiren Türkçe, Sosyal bilgiler ve fen bilimleri gibi içerik alanları okuma gerektirir ve sonuç olarak okuduğunu anlamada zorluk çeken öğrenciler bu içerik alanlarında da zorluklar yaşarlar.

Öğrenme güçlüğü gösteren öğrencilerin okuduklarını anlamalarıyla ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde genelde var olan durumu ortaya koyan çalışmalara, öğrenme güçlüğü gösteren ve normal gelişim gösteren öğrencilerin karşılaştırılmasını araştıran çalışmalara, birkaç yöntemin etkililiğini ölçen çalışmalara, okuduğunu anlamayla ilişkili etkenleri ölçmeye çalışan araştırmalara ve stratejilerin karşılaştırıldığı çalışmalara yer verildiği görülmektedir.

Ülkemizde yapılan çalışmanın sonuçlarına baktığımızda ise öğrenme güçlüğü gösteren birçok öğrencinin eğitim görmüş oldukları ortamlarda özellikle okuduğunu anlama becerilerinin öğretiminde genelde geleneksel yöntemlerin kullanıldığı görülmektedir (Duman, 2006; Güldenoğlu ve Kargın, 2012). Geleneksel yöntemle yapılan okuduğunu anlama öğretiminde, öğretmen aktif rol oynamaktadır. Bu modelde metin okutulur, metinle ilgili sorular cevaplandırılır ve okunan metnin anlatılmasıyla süreç tamamlanır. Bu yöntemde öğrencilerin öğretime daha aktif katılımlarını sağlayacak düzenlemeler yapılmaz sadece öğrenciler sorulan anlama sorularına cevap veremediklerinde, öğretmen model olarak doğru cevabı vermektedir (Şengül ve Yalçın, 2004). Geleneksel yöntemle yapılan bu çalışmalarda öğrenme güçlüğü gösteren öğrenciler özelliklerinden dolayı yeterince fayda sağlayamamakta bunun bir sonucu olarak ta derslerinde yeterince başarılı olamadıkları göze çarpmaktadır.

Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuduğunu anlama performanslarının geliştirilebilmesi için onların özelliklerine uygun öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanılması, uygun bir stratejinin belirlenip uygulanması oldukça önemlidir. Okuma becerilerinde güçlük çeken öğrencilerde en iyi sonucu verdiği kanıtlanmış bir öğretim yaklaşımı “Doğrudan Öğretim Yöntemidir”. Yakın zamanda yapılan araştırmalar, okuma kavramları, becerileri ve stratejilerinde zorlanan öğrencilerde doğrudan öğretim yönteminin etkili olduğu görülmüştür (Flores ve Ganz, 2009). Doğrudan Öğretim yöntemi zayıf okuyucular ve öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerde kullanılacak temel bir yöntem olarak kabul edilir. Jones-Carey (2013) doğrudan öğretimi, öğrencilere yeni içeriği öğrenebilmeleri için ihtiyaç duydukları kavram ve aşamaların açık bir şekilde öğretilmesi olarak tanımlamaktadır.

Türkiye’de yapılan çalışmalara baktığımızda öğrenme güçlüğü gösteren öğrencilere Doğrudan Öğretim Yöntemiyle okuduklarını anlama becerilerinin geliştirilmesini odak alan sınırlı sayıda araştırmaya rastlanmıştır. Yapılacak bu çalışma alanyazına pratik olması, öğretmenler, uygulamacılar ve ebeveynler tarafından kolayca uygulanabilmesi, geri dönütlerin hemen yapılabilmesi, çok fazla materyal gerektirmemesi, öğrenci ve öğretmenlerin kafasını karıştıracak birçok stratejiyi barındırmaması, normal sınıflarda, kaynaştırma sınıflarında ve destek eğitim odalarında kolayca uygulanabilmesi ve doğrudan okuduğunu anlamayı hedeflemesi açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

1.4 Sınırlılıklar

Bu araştırma, 2022-2023 eğitim öğretim yılında Diyarbakır ili Yenişehir ilçesinde araştırmaya katılan ve özel öğrenme güçlüğü olan 4 öğrenciden elde edilen verilerle, ayrıca araştırmada kullanılan okuma metinleri tek olaylı öykülerle sınırlıdır. Araştırmanın sosyal geçerlilik verileri ise çalışmaya katılan öğrenci velileri ve öğrencilerin dersine giren öğretmen görüşleriyle sınırlıdır.

1.5 Tanımlar

Özel Öğrenme Güçlüğü: Zekâ düzeyleri normal veya normalin üstünde, herhangi bir zihinsel, ruhsal veya duyuşsal problemi olmayan dilsel becerilerde, okuma, yazma, mantık yürütme, dinleme ve aritmetik işlemlerin öğrenilmesi ve bunların istendik şekilde kullanılmasında önemli derecede güçlük olarak ifade edilen bir terimdir (Siegel (2007).

Okuma Güçlüğü: Bireyin normal zekâya sahip olmasına ve eğitim görmesine rağmen kelime okuma doğruluğunda, okuma hızında ve okuma akıcılığında ayrıca okuduğunu anlama becerilerinde yaşamış olduğu zorlukları tanımlama amacıyla kullanılan bir terimdir (Amerikan Psikiyatri Birliği, 2013)

Yazma Güçlüğü: Bireyin, zekâ, yaş ve aldığı eğitim göz önüne alındığında yazma performanslarının beklenilenden daha düşük düzeyde olması durumudur (Hopcan, 2017).

Matematik Güçlüğü: ‘Aritmetik ilişkileri anlama, bunları yazabilme ve hesaplama, rakamsal sembolleri adlandırma, uygun biçimde kullanma ve ifade etmede zorluk veya eksiklik gösterme” şeklindeki zorlukları tanımlamak amacıyla kullanılmaktadır (Beachman ve Trott, 2005).

Okuma: Verilen bir yazının, kelime ve cümlelerini, imla kurallarına uygun olarak fark etme, tanıma ve anlama sürecidir (Kavcar, 1998)

Okuma Doğruluğu: Bireyin doğru okuduğu kelime sayısının metinde geçen toplam kelime sayısına oranını ifade eden bir terim olarak kullanılmaktadır (Jennings, Caldwell ve Lerner, 2014).

Doğrudan Öğretim Yöntemi: Konuları küçük basamaklar halinde öğretme ve sürekli değerlendirmelerle öğrencilerin bu öğretimden ne kadar yarar sağladıklarını ortaya koymaya çalışan bir yöntemdir (Özgür, 2011).

2. ARAŞTIRMANIN KURAMSAL TEMELLERİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1 Kuramsal Çerçeve

Tezin bu bölümünde öğrenme güçlüğü, öğrenme güçlüğü olan bireylerin özellikleri, öğrenme güçlüğü'nün türleri ve olası tanısal belirtileri, Doğrudan Öğretim Yönteminin ortaya çıkışı, Doğrudan Öğretim Yöntemi ve özellikleri, Doğrudan Öğretim Yönteminin aşamaları, neden doğrudan öğretim gibi konular açıklanacak, daha sonra öğrenme güçlüğü olup okuma ve okuduğunu anlamada sorunlar yaşayan öğrencilerle ilgili ulusal ve uluslararası alanda yapılmış olan araştırmalara yer verilecektir.

2.1.1 Öğrenme Güçlüğü

Özel gereksinimli çocukların haklarını uzun süreli korumak ve bu çocuklar için yeterli kamu hizmeti ve eğitimi teminat altına almak için ABD' de adı "Individuals with Disabilities Education Act" (IDEA) olan, Engelli Bireyler Yasası kongreden geçerek Kabul edildi (Jones, 1995). Tanımlama ve değerlendirme kriterlerine baktığımız IDEA' da: Eyaletler ve okul bölgeleri, engelin ciddiyetine bakılmaksızın, özel eğitim ve ilgili hizmetlere uygunluklarını ve ihtiyaçlarını belirlemek için tüm engelli çocukları belirlemeli, bulmalı ve değerlendirmelidir. Bu gereklilik "çocuk bulma" olarak adlandırılır ve ilke "sıfır reddetme" olarak bilinir, hiçbir çocuğun eğitimden mahrum bırakılamayacağı anlamına gelen bu ifade de özel gereksinimli çocuklar 16 ayrı kategoriye ayrılmıştır.

Bu yasayla birlikte zihinsel yetersizliği olanlar, görme kaybı yaşayanlar, duygu ve davranış bozukluğu olanlar, çoklu yetersizliğe sahip olanlar, işitme-görme kaybı yaşayanlar, travmatik beyin hasarı geçirenler, ortopedik engeli olanlar, gelişim geriliği olanlar, süregelen hastalıklar, otizm spektrum bozukluğu olanlar, dil ve konuşma problemi yaşayanlar, dikkat eksikliği ve hiperaktivite tanısı almış çocuklar ile öğrenme güçlüğü gösteren çocuklar bu gruplamaya dâhil edilmiştir (Akçamete, 2010).

Tüm Engelliler İçin Eğitim Yasasına öğrenme güçlüğü gösteren öğrencilerin dâhil edilmesiyle birlikte son yıllarda özel eğitim alanında en çok merak edilen ve tartışılan konuların başında öğrenme güçlüğü gelmektedir. Çünkü

eğitim alan çocuklar temel alındığında bu çocuklar içindeki oranları %200 artmış Kavale ve Spaulding, (2008) ayrıca özel eğitim alan çocuklar içindeki en büyük grubu öğrenme güçlüğü olan çocuklar oluşturmuştur (Bender, 2004; Kavale ve Forness, 2006).

21.yüzyılın başlangıcından şu ana kadar öğrenme güçlüğü'nün teşhisi ve tanımı üzerine yapılan araştırmalar zaman içinde farklı şekillerde ele alınmıştır. Başlangıçta bireyin öğrenme güçlüğü bilişsel süreçlerindeki bozulmaya, daha sonra bireyin sosyal, kültürel sorunlarına veya görme bozukluğuna bağlanmıştır.

Öğrenme güçlüğü ile ilgili bilinen ilk somut veriler 1896 yılında W. Pringle Morgan tarafından yapılmış çalışmalara dayanmaktaydı. Morgan, incelediği bir vakada herhangi bir zihinsel, sosyal veya duygusal sorunu olmamasına rağmen yazma güçlüğü çeken bir çocuğu incelemiş ve çocuğun matematik veya okuma ile ilgili herhangi bir akademik sorunu olmadığını görmüştü. Öğrenme güçlüğü'nü tanımanın ilk adımı olan bu vakayı, Dr. Morgan “doğuştan kelime körlüğü” olarak adlandırdı (Erdem, 2017; Tunca, 2020).

1940'lı yıllarda "Öğrenme güçlüğü" terimi yerine "minimal beyin hasarı" terimi kullanılmaya başlanmıştır. Bu yıllarda Werner ve Strauss (1940) öğrenme güçlüklerini bireyin beyin gelişimindeki yetersizliğe bağlamış ve alışa gelmiş tanımların aksine, öğrenme güçlüğü'nü, bireyin zihinsel işleyişi, sosyal yoksunluğu, kültürel ve duygusal bozuklukları ile birlikte ele alıp değerlendirmişti (Günayer-Şenel, 1995).

Öğrenme güçlüğü ile ilgili en önemli araştırmaların yapıldığı yıllar 1960'lı yıllara denk gelmektedir (Melekoğlu, 2017a). “Öğrenme Güçlüğü” terimi ilk olarak Dr. Samuel A. Kirk tarafından “Olağanüstü Çocukları Eğitmek” (*Educating Exceptional Children*, 1962) adlı kitabında ifade edilmişti (Asfuroğlu ve Fidan, 2016). Kirk (1963) yapmış olduğu tanımda ise, öğrenme güçlüğü'nü, zihinsel engel, duygusal veya fiziksel yetersizlik ya da kültürel faktörlerden bağımsız olduğu, öğrenme güçlüğü'nün dil becerileri, okuma, yazma, matematiksel işlemler ve ya diğer akademik becerileri kazanma süreçlerinde görülen gecikme, yavaşlık veya bozukluğu bireyin beyindeki işlev bozukluğu ile duygusal veya davranışsal bozukluklara bağlamıştır (Bender, 2012).

Bundan sonraki yıllar ise özel öğrenme güçlüğü ile ilgili birçok konunun gündeme gelmesi ve tartışılmasına sahne oldu. Bu dönemde özel öğrenme güçlüğü'nün ortak bir tanımı, tanınması hangi grupta yer alması, yasal

kaynaklarda yer bulması gibi konular gündemi oluştururken öğrenme güçlüğü fazla bir farklılık olmadan değişik şekillerde tanımlanmıştır.

Özel eğitim alanında en kalabalık gurubu oluşturan ve yaygınlık oranları gün geçtikçe artan öğrenme güçlüğü terim olarak ilk defa 1962 de Samuel Kirk'in kullandığını belirtmiştik. Kirk bu terimi kullanırken zihinsel veya duygusal bir engelli olmamasına rağmen matematiksel işlemlerde, okumada ve yazmada, okuduğunu anlamada sıkıntılar yaşayan çocukların ailelerini de göz önünde tutarak bu terimi kullanmıştır (Heward ve Orlansky, 1989).

Kirk'in terim olarak kullandığı öğrenme yetersizliğinin tanımında ise; zekâ geriliği, duygusal ya da kültürden kaynaklanan bazı problemlerden değil, duygusal ya da davranış bozuklukları nedeniyle ortaya çıkan okuma ve yazma, dili istendik şekilde kullanma, matematiksel beceriler ve bununla birlikte akademik becerilerin ya birinde ya da birkaçında ortaya çıkan gecikmeler, gerilikler veya bozukluklar olarak belirtmiştir (Hammill, 1990).

Siegel (2007), Kirk'in tanımından yola çıkarak bu tanımı biraz daha kapsamlı hale getirmiş ve öğrenme güçlüğü, zekâ düzeyleri normal veya normalin üstünde, herhangi bir zihinsel, ruhsal veya duygusal problemi olmayan dilsel becerilerde, okuma, yazma, mantık yürütme, dinleme ve aritmetik işlemlerin öğrenilmesi ve bunların istendik şekilde kullanılmasında önemli derecede güçlük olarak ifade etmiştir.

IDEA'öğrenme güçlüğü psikolojik süreçlerdeki bozukluklar nedeniyle dilsel becerileri (sözel veya yazılı dili) anlamada veya kullanmada yaşanan zorluklarla ifade ederken, öğrenme güçlüğü gösteren çocukları ise bu bozukluklar nedeniyle okuma, yazma, aritmetik işlemler, konuşma, dinleme ve mantıksal işlemlerde yetersizliğe sahip çocuklar olarak nitelemiştir. (Yell, Shriner, ve Katsiyannis 2006).

Kirk'in yapmış olduğu tanımı baz alan, Engelli Çocuklar Ulusal Danışma Kurulu (National Advisory Committee on Handicapped Children) ise öğrenme güçlüğü, çocuğun zihinsel yetersizliği, motor bozuklukları, görme ve işitme engelleri, duygusal rahatsızlıklar bununla beraber çevresel etkenlere bağlı olmayan çocuğun psikolojik süreçlerinde meydana gelen bozuklukların ortaya çıkardığı dinlemede, konuşmada, matematiksel işlemlerde, okuma ve yazmada meydana gelen gecikmeler ve aksamalar olarak tanımlamıştır.

Amerikan Psikiyatri Birliği (APA)'nın Mental Bozuklukların Tanısal ve Sayımsal El Kitabı (DSM-5)'e göre ise öğrenme güçlüğü; nörogelişimsel bir bozukluktur ve bu bozukluk davranış belirtileri ile alakalı olan ve biliş düzeyinde anormallikleri ortaya çıkaran biyolojik kökenli bir durumdur. Bu durumun ise kelimelerin istendik şekilde okunmasını, okuduğunu anlama becerilerini, dilin yazılı anlatımı ve aktarılmasını, matematiksel işlemlerin yapılmasını ve akıl yürütme gerektiren becerilerin tam olarak yerine getirilememesine yol açtığını belirtilmiştir.

Amerikan Psikiyatri Birliği'nin (APA 2001) yapmış olduğu tanımda ise öğrenme güçlüğünde çocuğun zekâsında herhangi bir sorun olmadığı hatta, bu çocukların yaşı, zeka düzeyi ve aldıkları eğitim baz alındığında yapılan standart testlerde zeka düzeylerinin normal ya da normalin üstünde olduğu buna rağmen okumada, matematiksel işlemlerde ve yazılı anlatım düzeylerinde beklenenden daha aşağı bir seviyede tanılanan bir bozukluk olduğu göze çarpmaktadır.

Özel eğitim alanında adından sıkça bahsettiren bir yetersizlik türü olan özel öğrenme güçlüğü, Melekoğlu ve Yıldız (2021) ise, tıbbi değerlendirmeler neticesinde tanısı konulan ve eğitsel değerlendirme ve tanılama yoluyla da özel eğitim ihtiyaçları belirlenen bir özel gereksinim alanı olduğunu ifade etmişlerdir.

Amerika Öğrenme Engelliler Derneği'ne (Learning Disabilities Association of America, 2018) göre öğrenme güçlükleri, okuma, yazma ve/veya matematik gibi temel becerilerin yanı sıra organizasyon, zaman planlama, soyut akıl yürütme, uzun veya kısa süreli hafıza ve dikkat gibi daha üst düzey becerilerin öğrenilmesine müdahale edebilen nörolojik temelli işleme problemleridir. Federal yasada, Engelli Bireyler Eğitim Yasası (IDEA) kapsamında, terim "özel öğrenme güçlüğü" dür ve aşağıdaki ana kavramları içerir:

- Bireyin temel psikolojik süreçlerinden (hafıza, işitsel algı, görsel algı, sözlü dil ve düşünme gibi zihinsel yeteneklerden) birinde veya birkaçında bozukluk vardır.
- Birey, özellikle konuşma, dinleme, yazma, okuma (kelime tanıma becerileri ve anlama) ve matematik (hesaplama ve akıl yürütme) öğrenmede zorluk yaşar.
- Sorun birincil olarak görme veya işitme bozuklukları gibi başka nedenlere bağlı olmadığı gibi; motor engeller; zeka geriliği; duygusal

rahatsızlık; veya ekonomik, çevresel veya kültürel dezavantajlar gibi nedenlere de bağlı değildir (Lerner, Johns, ve Lerner, 2015).

Öğrenme güçlüğü ile ilgili yapılmış olan tanımları göz önüne aldığımızda bu gurubun hem tanılanmasının zor bir yetersizlik grubu olduğu hem de birbirinden farklı olan heterojen bir grubu temsil ettikleri görülür (Gargiulo, 2003). Öğrenme güçlüğü hayatın ilk yıllarında gözlenebilmesine karşın tanılanması genellikle çocuğun okula başladığı döneme rast gelmektedir.

Öğrenme güçlüğü çok fazla şekilde kendini göstermesine rağmen göze çarpan ve buna belirti de diyebileceğimiz en önemli iki olgusu vardır. Bunlardan birincisi; öğrenciler zeka ve yetenek konusunda herhangi bir yetersizlik göstermezken öğrenme sürecinin bazı alanlarında güçlükler yaşarlar. Yani beklenen başarı ile öğrencinin performansı arasında önemli derecede bir farkın olduğu ve öğrencinin kendi potansiyelini tam olarak yansıtamadığı görülür. İkincisi ise; öğrencinin performanslarındaki iniş-çıkışlar ve birbirinden farklı alanlarda sergilemiş oldukları başarılarıdaki istikrarsızlıktır (Gargiulo, 2003).

Öğrenme güçlüğü yaşam boyu süren bir zorluktur, iyileştirilemez veya düzeltilemez. Ancak uygun destek ve müdahale ile öğrenme güçlüğü olan kişiler okulda, işte, ilişkilerde ve toplumda başarıya ulaşabilirler. Bunun için de bu bireylerin mutlaka tanılanması gerekmektedir.

Kirk ve Gallagher (1979) öğrenme yetersizliğinin tanılanabilmesi için üç temel ölçütün olması gerektiğini vurgulamışlardır. Söz konusu bu ölçütler ise;

1. Çocuğun hazırdaki gerçek başarısı ile potansiyeli arasında belirgin bir farkın olması,
2. Çocuğun yaşadığı öğrenme problemleri, çocuğun zihinsel yetersizliğine, duyuşal yetersizliğine veya duyuşal bozukluklarına bağlı olmaması,
3. Çocuğun özel eğitim destek hizmetlerine ihtiyaç duyması (Heward ve Orlansky, 1989; Akt, Şenel, 1995).

Kirk ve Gallagher 'in öğrenme yetersizliği ölçütlerini incelediğimizde bu ölçütlerin genelde akademik becerilerle ilgili olduğu söylenebilir.

Gerçekten de öğrenme güçlüğü genel olarak kendini bireyde akademik başarısızlık olarak gösterir. Bu bireylerin akademik başarıları ile bilişsel potansiyelleri arasında çok önemli farkların olduğu, herhangi bir yetersizlikleri olmamasına ve uygun eğitim öğretim deneyimleri oluşturulmasına rağmen bu farkların devam ettiği (Lerner, 2000) ifade edilmiştir.

Tarihsel süreç içinde öğrenme güçlüğü alanında çalışan uzman ve kuruluşların yapmış oldukları tanımlara ve ifadelerine baktığımızda öğrenme güçlüğüünün tanımlanmasında bazı değişkenlerin ön plana çıktığı ve de birçok orta paydada birleştiği görülmektedir. Öğrenme güçlüğü ile ilgili yapılan tanımlamalarda bu bireylerin zeka ile ilgili herhangi bir problemlerinin olmadığı, bazılarında okuma ile ilgili, bazılarında yazma ile ilgili, bazılarında matematiksel vb. işlemlerde sorun yaşadıkları yani heterojen bir grup olduğu, performansları ile akademik başarıları arasında ciddi farkların olduğu, diğer engellerden (zihinsel engel, görme engelleri, işitme engelleri, duyuşal ve duygusal bozukluklardan) farklı tutulmaları gerektiği ve bu durumun nörobiyolojik süreçlere bağı bir bozukluk olduğu ifade edilmiştir.

Öğrenme güçlüğü ile ilgili yapılan bu tanımlar aslında öğrenme güçlüğü olan çocukların tanımlanması açısından oldukça önemlidir. Çünkü yapılacak olan tanımlama öğrencinin performans durumunu, eğitşel gereksinimlerinin belirlenmesi ve varsa nasıl karşılanması gerektiğine yönelik önemli bilgiler veren ölçütleri belirlemektedir.

2.1.2 Öğrenme Güçlüğü Olan Çocukların Özellikleri

Dışardan bakıldığında öğrenme güçlüğü olan bireylerin, akranlarından hiçbir farkları yoktur. Yani bireyin öğrenme güçlüğü gösterdiğine dair hiç bir ipucu yoktur. Ancak, “beklenmeyen başarısızlık” öğrenme güçlüğüünü tanımlayan en önemli özelliğidir (Gargiulo, 2004; Hallahan ve Kauffman, 2006; Pierangelo, Giuliani, 2008).

Tarihsel süreç içinde, ebeveynler, eğitimciler ve diğer araştırmacılar, öğrenme güçlüğü olan bireylerin birçok özelliğini dile getirmiştir (Gargiulo, 2004; Pierangelo, Giuliani, 2008). Öğrenme güçlüğü olan bireylere ilişkin özellikleri tarihsel süreç içinde Clements (1966) ele almış ve on maddede özetlemiştir. Bunlar:

- Hiperaktivite
- Dürtüsellik
- Algısal-motor bozukluklar
- Hafıza ve düşünme bozuklukları
- Duygusal kararsızlık
- Akademik zorluklar
- Koordinasyon sorunları

- Dil eksiklikleri
- Dikkat bozuklukları
- Şüpheli nörolojik belirtiler

Yaklaşık 35 yıl sonra, Lerner (2000) de, öğrenme güçlüğü çeken bireylerin dokuz öğrenme ve davranışsal özelliğini şöyle belirlemiştir:

- Dikkat bozuklukları
- Okuma güçlükleri
- Zayıf motor yetenekler
- Yazılı dil zorlukları
- Sözlü dil zorlukları
- Sosyal beceri eksiklikleri
- Psikolojik süreç eksiklikleri
- Nicel bozukluklar
- Bilgi işleme sorunları

Gargiulo'ya (2004) göre, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin tümü bu özellikleri göstermeyeceği gibi aynı özellikleri sergileyen birçok öğrencide başarısız olacak diye bir kuralın olmadığını ve bu öğrencilerin de sınıfta oldukça başarılı olabileceklerini dile getirmiştir.

Öğrenme güçlüğü olan çocukların özelliklerini bilmek, tercih öncesi müdahaleleri geliştirmede, uygun yönlendirmelerde bulunmada ve etkili uyarlamalar ve müdahale stratejileri belirlemede oldukça önemlidir (Smith, Pollaway, Patton ve Dowdy, 2004; Pierangelo ve Giuliani, 2008).

2.1.3 Akademik Özellikleri

Öğrenme güçlüğü olan çocuklar genellikle akademik alanlarda zorluklar yaşarlar. İlkokul yıllarında, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerde yetenek ve başarı arasında bir tutarsızlık ortaya çıkmaya başlar. Genellikle öğretmenler için kafa karıştırıcı olan bu öğrenciler, çeşitli alanlarda akranlarına benzer güçlü yanlara sahip gibi görünmelerine rağmen öğrenme hızları daha yavaştır (Smith, Wakeman, Patel, Gabriel, 2004). Bu sorunlar genellikle ilköğretim sınıflarından lise de dâhil olmak üzere örgün eğitimin sonuna kadar devam eder (Bradshaw, 2001). Öğrenme güçlüğü olan çocuklar genelde, okuma, matematik ve yazılı ifadeler gibi akademik becerilerde eksiklikler gösterirler. Bazı çocuklar sadece bir akademik alanda problem yaşarken, diğerleri üçünde de zorluk yaşayabilirler.

2.1.4 Okuma Becerileri

Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin özelliklerine ve kendi içlerindeki dağılımlarına baktığımızda okuma becerileri, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin en çok zorlandıkları akademik beceri alanıdır. Okuma, bireylerin bilgi alışverişinde bulunmaları için temel bir yol, aynı zamanda okulda sunulan çoğu bilginin öğrenildiği bir araçtır. Bunula birlikte, okuma akademik başarısızlıkla en çok ilişkilendirilen akademik bir alandır. Okuma güçlüğü, öğrenme güçlüğü olan öğrenciler için en yaygın akademik zorluk türüdür.

Melekoğlu ve Çakıroğlu (2018) Özel öğrenme güçlüğü gösteren bireylerin yaşamış oldukları en bilindik bilimsel problemlerinin başında okuma becerilerinin geldiğini, herhangi bir fiziksel yetersizlikleri olmamasına rağmen, görme ve işitme ile ilgili süreçlerde yavaşlık, yazılı ve sözlü dil seslerinin farkına varma veya ayırmada eksiklik, okuma maksadını bilmeme, okunan metin ile yeterince ilgilenmeme ve harfler ile ilgili yaşamış oldukları sorunların bu bireylerin okumayı öğrenmelerine set çektiğini belirtirken, Lenz ve Deshler (2005) bu konuya, öğrenme güçlüğü tanısı almış çocukların %80'i okuma alanında yaşamış oldukları zorluklar nedeniyle bu tanıyı almışlardır, ifadesiyle katkıda bulunmuştur. Bender, 2002 ise, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin %90 kadarının okuma güçlüğü yaşadığı ve hatta en düşük ihtimalle bile bu oranın yaklaşık %60 olduğunun tahmin edildiğini belirtmektedir. Hallahan ve Kauffman'a (2003) ise, okuma güçlüğünün merkezinde yetersiz dil becerileri, özellikle de fonolojik problemlerin yer aldığını, Kelimeleri bileşen seslerine bölmede sorun yaşayan bir kişinin, okumayı öğrenmede de zorlanacağını belirtmiştir. Kirk, Gallagher ve Anastasiow' da (2003) öğrenme güçlüğü olan bir çocuğun okumayı öğrenmesini engelleyebilecek sorunları aşağıdaki şekilde sıralamışlardır:

- İşitme bozukluğu olmaksızın hatalı işitsel algı
- Yavaş işitsel veya görsel işleme
- Konuşulan kelimelerin seslerini ayırt edememe veya ayıramama
- Okumanın amacı hakkında bilgi eksikliği
- Kelimenin, cümlelerin veya paragrafın kritik yönlerine dikkat etmeme
- Harflerin konuşma birimlerini temsil ettiğini anlamada başarısızlık

Okuma süreciyle ilgili sorunlar, öğrenme güçlüğü olan öğrenciler arasında çok yaygındır. Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler okuma sürecinde karşılaştıkları belirli sorunlar, okuma sürecinin birçok bileşeni kadar çeşitlilik göstermektedir

(Hardman, Drew ve Egan, 2005). Bu zorluklar sözlü okuma, okuduğunu anlama, kelime tanıma becerileri ve okuma alışkanlıklarını içermesine rağmen sadece bunlarla sınırlı değildir.

2.1.5 Akıcı Okuma Becerileri

Akıcı okuma bir metni doğru, hızlı ve kurallara uygun olarak okuma becerisidir (Bursuck ve Damer, 2007). En sık olarak doğru okuma oranı (dakikada doğru okunan kelime sayısı) olarak tanımlanan akıcı okuma, çocuklar için okuma becerisinin önemli bir göstergesidir (Hunt ve Marshall, 2005).

Akıcı okumanın temelinde kelimeleri hızlı ve kolay bir biçimde tanıma yatmaktadır. Kelimeleri kurallara uygun olarak doğru ve hızlı bir şekilde kolayca anlamlandıran kişiler akıcı bir şekilde okurlar (Lerner, 2000; National Reading Panel, 2013). Öğrenme güçlüğü olan birçok öğrenci ise akıcı okuma konusunda zorluk yaşarlar (Mercer, Campbell, Miller, Mercer ve Lane, 2000).

Akıcılık sorunu olan öğrenciler, uygun çekim kuralları veya ritim olmadan, konuşulan dilin kalıplarını basılı kelimeyle ilişkilendiremedikleri için, kelime kelime yüksek sesle okuyabilirler. Bu alanda zayıflığı olan öğrenciler genellikle sınıfta okuma sırasının kendilerine gelmesini istemez ve kendilerinden bir şeyleri okumaları istenmesinden korkarlar (Friend, 2005). Salvia ve Ysseldyke'de (1998) öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin zorluk yaşadığı yaygın sözlü okuma sorunlarını aşağıdaki şekilde sıralamıştır:

- Atlama: Öğrenci tek tek kelimeleri veya kelime gruplarını atlar.
- Ekleme: Öğrenci, sözlü olarak okunan cümleye bir veya daha fazla kelime ekler.
- Yerine koyma: Öğrenci, pasajdaki bir veya daha fazla kelimeyi bir veya daha fazla anlamlı kelimeyle değiştirir.
- Bir kelimenin büyük ölçüde yanlış telaffuz edilmesi: Öğrencinin telaffuz ettiği bir sözcük, doğru telaffuza çok az benzerlik gösterir.
- Tereddüt: Öğrenci bir kelimeyi söylemeden önce iki veya daha fazla saniye tereddüt eder.
- Ters çevirme: Öğrenci bir cümlede geçen kelimelerin sırasını değiştirir.
- Noktalama işaretlerine uyamama: Öğrenci noktalama işaretlerine istendik şekilde uyamaz. Örneğin, virgül için duraklama, nokta için durma, ses çekimi, soru işareti veya ünlem işaretini göremez.

2.1.6 Okuduğunu Anlama Becerileri

Genellikle ilkokul döneminde öğretilen ve yaşam boyu süren okuma becerilerinin temel amacı yazılı metinden anlam çıkarma sürecidir. McCardle, Scarborough ve Catts, (2001) okuduğunu anlama becerisini, kaliteli bir okuma ile okunulan metinden doğru ve etkili bir şekilde anlam çıkarma becerisi olarak ifade etmektedir.

Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler genellikle okuduğunu anlamada güçlük çekerler (Gersten, Williams, Fuchs ve Baker, 1998). Tekin (1980) eğitim hayatı boyunca öğrencilerin akademik olarak ilerleyememelerinin en önemli nedenlerinden birinin şüphesiz okuduklarını anlayamama ile ilgili olduğunu dile getirmiştir. Bu çocuklar genellikle metni anlamak için gerekli becerilerden yoksundur ve kelimeleri analiz etme becerileri zayıftır (Hunt ve Marshall, 2005).

Okuduğunu anlama, bir öğrencinin okuduğu metinden ne anladığını ifade etme yeteneğidir. Okuduğunu anlama güçlüğü olan bazı öğrenciler, bir metni o kadar akıcı bir şekilde okuyabilirler ki, onların son derece iyi okuyucular oldukları varsayılabilir. Ancak okuduklarıyla ilgili sorular sorulduğunda, metni ya çok az anladıkları ya da hiç anlamadıkları ortaya çıkar (Friend, 2005).

Salvia ve Ysseldyke'a (1998) göre altı farklı okuduğunu anlama becerisi vardır:

1. Gerçek Anlama: Öğrenci paragrafı veya hikâyeyi okur, daha sonra öğrenciye metne dayalı sorular sorulur.
2. Çıkarımsal Anlama: Öğrenci bir paragraf veya hikâye okur, sonrasında öğrenciden okuduğu metni yorumlaması istenir.
3. Dinlediğini Anlama: Öğrenciye bir paragraf veya hikâye okunur ardından okunulan metin ile ilgili sorular sorulur.
4. Eleştirel Anlama: Öğrenci bir paragraf veya hikâye okur, daha sonra okuduklarını çözümlemesi ve değerlendirmesi istenir.
5. Duygusal Anlama: Öğrenci bir paragraf veya hikâye okur, ardından öğrencinin metne vermiş olduğu duygusal tepkiler değerlendirilir.
6. Sözcüksel Anlama: Öğrenci bir paragraf veya hikâye okur, sonrasında öğrencinin metinde geçen kelime bilgisi değerlendirilir.

Öğrenme güçlüğü olan çocukların yaygın olarak sergilemiş oldukları okuduğunu anlama sorunları ise şunlardır:

- Temel olayları hatırlamada güçlükler (hikâyedeki köyün adı neydi? gibi bir paragrafla ilgili belirli soruları yanıtlanamamak)
- Sıralamayı hatırlamada güçlükler (okunan hikâyenin sırasını söyleyememe)
- Ana konuyu hatırlamada güçlükler (hikâyenin ana konusunu hatırlayamama)

2.2 Öğrenme Güçlüğü Türleri ve Olası Tanısal Belirtileri

Öğrenme güçlüğü'nün çeşitli türleri vardır. Aşağıda, en yaygın öğrenme güçlüğü türleri ele alınıp, bunları tanımlama, özelliklerini tartışma ve her biri hakkında bazı sonuçlar çıkarmaya çalışılmıştır.

2.2.1 Okuma Güçlükleri (Disleksi)

Disleksi, birkaç farklı öğrenme güçlüğü'nden biridir. Genellikle yetersiz fonolojik işleme yeteneklerini yansıtan, tek kelime kod çözmedeki zorluklarla karakterize, dil temelli bir bozukluktur. Disleksi, okuma ile ilişkili bir öğrenme güçlüğü'dür (Pierangelo ve Giuliani, 2006). Ulusal Öğrenme Bozuklukları Merkezi'ne (National Center for Learning Disabilities, 2008) göre ise disleksi, sözlü ve yazılı dil becerilerinin gelişimini engelleyen yaşam boyu süren bir dil işleme güçlüğü'dür. En basit tanımıyla disleksi okuma güçlüğü olması rağmen her okuma güçlüğü yaşayan birey “dislektik” değildir (Seidenberg, 2018).

Disleksi, genellikle okuma problemlerine ek olarak, yazma ve hecelemede yeterlilik kazanma ile ilgili göze çarpan bir problem de dâhil olmak üzere, farklı dil biçimlerinde değişken zorluklarla kendini gösterir. Disleksili çocuklar ve yetişkinler son derece zeki olabilirler, ancak beynin bilgiyi farklı şekilde işlemesine ve yorumlamasına neden olan nörolojik bir bozukluğa sahiptirler. Bu nedenle eğitim sistemlerine, konuşulan dile bakmaksızın genç veya yaşlı, her türlü sosyal çevreden, ülkeden ve kültürden bağımsız olarak insan yaşamını ve akademik hayatı etkiler (Parrilla ve Protopapas, 2017; Seidenberg, 2018).

Uluslararası Disleksi Derneği'ne (2003) göre disleksinin tanısal belirtileri çocuğun yaşına ve sınıf düzeyine göre değişmektedir. Aşağıda, okul öncesi çocuklardan yetişkinlere kadar disleksinin olası tanısal belirtileri listelenmiştir (Hallahan ve Kauffman, 2006; Uluslararası Disleksi Derneği (2003); Lerner, 2002; Pierangelo ve Giuliani, 2006; Spafford ve Grosser, 2005):

- Alfabeyi öğrenmede, sözcükleri kafiyeli şekilde okuma veya harfleri seslerine bağlamada sorun yaşama,

- Sesli okurken birçok hata yapma, sık sık tekrarlama ve duraklama,
- Okuduğunu anlamama,
- Hecelemede olağanüstü güçlük çekme,
- Dili geç öğrenme ve sınırlı bir kelime dağarcığına sahip olma,
- Harflerin çıkardığı sesleri hatırlamakta veya kelimeler arasındaki küçük farkları duymakta güçlük çekme,
- Şakaları, çizgi romanları ve karikatürleri anlamakta güçlük çekme,
- Yönergeleri takip etmekte zorlanma,
- Kelimeleri yanlış telaffuz etme veya kulağa benzer gelen yanlış bir kelime kullanma,
- Söylemek istediklerini organize etmekte zorlanma, yazma veya konuşma için gereken kelimeyi düşünememe,
- Sıra alma gibi sosyal konuşma kurallarına uymama ve dinleyiciye çok yakın durabilme,
- Matematik sembollerini karıştırma ve sayıları yanlış okuma,
- Bir hikâyeyi sırayla anlatamama (birinci, ikinci, üçüncü olay şeklinde),
- Bir göreve nereden başlayacağını veya oradan nasıl devam edeceğini bilememe.

American Academy of Special Education Professionals' The Educator's Diagnostic Manual of Disabilities and Disorders (2007) tarafından çeşitli okuma bozuklukları gündeme getirilmiş ve disleksili çocuklarda en sık görülen okuma bozukluklarını aşağıdaki şekilde listelemiştir:

- Doğrudan Disleksi (Direct Dyslexia): Doğrudan disleksi, bireyin kelimeleri yüksek sesle doğru okuması, ancak az önce okuduğunu anlayamama durumunu ifade eder.
- Görsel Disleksi (Dyseidesia Dyslexia): Bu şekilde etkilenen bireylerin görme-kelime dağarcığı zayıftır. Birçok kelimenin şifresini çözmek için zaman alıcı kelime yakalama becerilerini (fonetik bir yaklaşım) kullanmaya çalışırlar. Sonuç olarak, bu durumdaki öğrenciler zahmetli bir şekilde okumaya çalışırlar. Bu bireylerde karakteristik yazım hataları sıklıkla görülür örneğin “Pilav için plav ”gibi düzensiz kelimelerin fonetik eşdeğerlerini içerir.
- Diseidetik Disleksi: Diseidetik tip disleksi olan çocuklar, tek tek harfleri fonetik olarak seslendirebilir, ancak gruptaki harf kalıplarını

tanımlamakta zorlanırlar. Yazılışları yanlış olsa bile fonetik olma eğilimindedir, yani yanlış yazmalarına rağmen doğru okurlar. Bu gruptaki çocukların görme ve harflerin ve kelime şekillerinin hafızasında eksiklikler vardır, bu da görme kelime dağarcığını geliştirmelerini zorlaştırır. Ancak, yeterli fonetik becerileri edinme yeteneğine sahiptirler.

- **Derin Disleksi (Disgrafili Disleksi):** Bu durumda, kişi harfleri ve kelimeleri yazmada, kelime anlamlarını kavramada, harflerin seslerini bütünleştirmede ve tanıdık olmayan ve bazen de tanıdık kelimeleri telaffuz etmede sorun yaşar. Bu kategorideki bireyler çok büyük zorluklarla karşı karşıyadır ve bu durum onların eğitim ve kariyer planlamaları için başkalarının yakın ilgisine ihtiyaç duymalarına neden olmaktadır.
- **Saf Disleksi (Disgrafisiz Disleksi):** Bu durum, kişinin okumada sorun yaşadığında ancak yazmada sorun yaşamadığında ortaya çıkar. Saf disleksili bazı öğrenciler, metni ve sayıları okumak zorunda oldukları için okumada pek sorun yaşamazlar ama yazılı aritmetik yapmakta zorlanırlar, ancak sözlü aritmetik yapmakta veya metin okumada herhangi bir sorun yaşamayabilirler.
- **Disnemkinezi Disleksi:** Disnemkinezi, harf oluşumunda yer alan motor korteks alanının minimal işlev bozukluğunu içerir. Bu bozukluğu olan bireyler, b için d gibi ve balık için dalık'da olduğu gibi, sık harf ters çevirmeleriyle tipik olarak ayırt edilebilirler.
- **Disnomi:** Özellikle adlandırma ve adlandırma hızındaki zorluklarla ilişkili bir tür disleksi türüdür.
- **Disfonetik Disleksi:** Disfonik okuyucular, harfleri seslerle ilişkilendirmekte zorlanırlar, bu nedenle yazıları tamamen karma karışıktır. Ezberledikleri kelimeleri ayırt edebilirler, ancak ne olduklarını anlamak için yeni cümle kuramazlar. Sınıf düzeyine yakın bir şekilde okuyabilirler ancak heceleme konusunda yetersizdirler. Disfonetik disleksi, sembolleri seslerle ilişkilendirmede bir yetersizlik olarak görülür. Bu bozukluğun tipik yazım hataları fonetik olarak hatalıdır.

- **Mektup Körlüğü (Literal Disleksi):** Bu durumda kişi harfleri tanımada, büyük harfleri küçük harflerle eşleştirmede, harfleri adlandırmada veya sesleri karşılık gelen harflerle eşleştirmede zorluk yaşar. Burada, birey kelimenin tek tek harflerini okuyabilmesine rağmen kelimenin kendisini okuyamaz veya bir kelimeyi okuyabilir, ancak kelimenin ne anlama geldiğini anlamayabilir. Literal disleksisi olan bazı kişiler kelimeleri kısmen okuyabilir. Örneğin, birey “koş” kelimesini “kaş” veya “kas” kelimesi olarak okuyabilir. Kişi bu kelimelerin yanlış olduğunu fark edebilir ancak kelimeleri doğru okuyamaz. Kelimenin tam anlamıyla Literal disleksisi olan bazı insanlar, parmaklarını bir kelimenin ana hatları boyunca hareket ettirerek veya havadaki harfleri takip ederek daha iyi öğrenebilirler.
- **Karma Okuma Yetersizliği Disleksisi (Mixed Reading Disability Dyslexia):** Karışık okuma güçlüğü olan çocuklar, hem disekidetik hem de disfonik okuma bozukluğu türlerine sahiptir. Bu alt tip, ilk iki grubun açığını birleştirir. Bu kişi hem görme hem de fonetik becerilerde yetersizliğe sahip olabilir. Bu disleksi formuna sahip kişiler genellikle okuyamaz veya heceleyemezler.
- **Disleksi İhmali (Neglect Dyslexia):** Bu durum, bireyin kelimelerin sol veya sağ tarafını ihmal ettiği durumlarda ortaya çıkar, özellikle uzun kelimeleri okurken vurgulanan bir problemdir. Örneğin, bireyden "mantar" kelimesinin okunması istenir, birey "tar" olarak okuyabilir. Alfabetik bir kelime verildiğinde, bu özel disleksi formuna sahip kişiler ilk birkaç harften bazılarını kaçırabileceklerdir. Bu bireylerin çoğu birleşik kelimelerde de sorun yaşayabilirler. Örneğin, “Çanakkale” gibi bir bileşik kelime, kısmen “çanak” ve “kale” olarak okunabilir.
- **Fonolojik Disleksi.** Bu bozukluk, birey harfleri seslerine dönüştürmekte zorluk çektiğinde ortaya çıkar. Kendilerine zaten tanıdık gelen sözcükleri okuyabilirler, ancak yabancı ya da yeni sözcükleri okumakta güçlük çekerler. Ayrıca “kone” gibi anlamı olmayan bir kelimeyi okumakta zorlanırlar. Bu anlamsız sözcüğü, benzer görünen gerçek bir sözcük olarak yanlış okuyabilirler. Bazen gerçek kelimeleri de benzer görünen diğer kelimeler gibi yanlış okurlar.

- **Birincil Disleksi (Primary Dyslexia):** Bu durum, beynin sol tarafındaki (serebral korteks) hasarından ziyade bir işlev bozukluğudur ve birey olgunlaştıkça da değişmez. Bu tip bireyler nadiren dördüncü sınıf seviyesinin üzerinde okuyabilirler ve yetişkin olduklarında okuma, heceleme ve yazmada zorluklar yaşayabilirler. Birincil disleksi kalıtsaldır ve erkeklerde kızlardan daha sık görülür.
- **Semantik Disleksi (Semantic Dyslexia):** Bu durum, birey bir kelimenin anlamını çarpıttığında veya verilen kelimenin anlamındaki karışıklık nedeniyle bir kelimeyi yanlış okuduğunda ortaya çıkar. Semantik disleksisi olan kişiler, uygun kelime yerine bir kelimenin zıt anlamlısını, eşanlamlısını veya astını söyleyebilirler. Örneğin, köpeği, kedi veya tilki olarak yanlış okuyabildikleri gibi kelimelerin çekimini yanlış yapıp çarpık olarak okuyabilirler.
- **Heceleme Disleksi (Spelling Dyslexia):** Bu, bireyin her tür kelimeyi okumada sorun yaşaması ve bazen tek tek harfleri tanımlamada sorun yaşaması durumunda ortaya çıkar. Özellikle uzun kelimeleri okumaları son derece yavaş ve tereddütlüdür. Normal bir okuyucunun her ek harfi okuması için yaklaşık 30 milisaniye sürerken, Heceleme disleksisine sahip bireyin aynısını yapması yaklaşık bir saniye sürebilir. Bazı disleksikler, kelimeler kısa ve tanıdık olmasına rağmen, kelimeleri birer birer okuma eğilimindedirler.
- **Yüzeysel Disleksi (Surface Dyslexia):** Bu durum, bireyin kelimeleri fonetik olarak okuyabildiği ancak tüm kelimeyi tanımada sorunları olduğunda ortaya çıkar.
- **Travma Disleksisi (Trauma Dyslexia):** Bu durum genellikle beyin travması veya beynin okuma ve yazmayı kontrol eden bölgesinin yaralanmasından sonra ortaya çıkar. Bu tip disleksi, günümüzün okul çağındaki popülasyonunda nadiren teşhis edilir, çünkü genellikle öğrenme güçlüğü yerine Travmatik Beyin Hasarı tanısı ile özel eğitiminde bir sınıflandırmaya dahil edilirler.
- **Görsel Disleksi (Visual Dyslexia):** Bu duruma sahip kişiler genellikle kelimeleri bir bütün olarak öğrenemezler. Görsel ayırt etme, hafıza sentezi ve kelimelerin sıralanması ile ilgili sorunlar vardır. Okurken,

yazarken ve hecelerken sözcüklerin veya harflerin ters çevrilmesi yaygındır.

2.2.2 Aritmetik Güçlüğü (Diskalkuli)

Diskalkuli, matematik ile ilgili konularda yaşam boyu öğrenme güçlüklerine atıfta bulunan bir terimdir (Ulusal Öğrenme Engelliler Merkezi, 2006). Beachman ve Trott (2005) matematik güçlüğü; “aritmetik ilişkileri anlama, bunları yazabilme ve hesaplama, rakamsal sembolleri adlandırma, uygun biçimde kullanma ve ifade etmede zorluk veya eksiklik gösterme” şeklinde ifade etmişlerdir. Aritmetik, sayıları ve sembolleri tanımayı, ezberlemeyi, sıralamayı ve basamak değeri ve kesirler gibi soyut kavramları anlamayı içerir.

Matematiksel düşünmede veya hesaplama becerilerinde seçici bozulmayı ifade eden diskalkuli olarak da adlandırılan gelişimsel aritmetik güçlüğü olan çocuklar matematiksel becerilerin herhangi birinde zorluklar yaşayabilirler (Fletcher ve Forman, 1994). Diskalkuli güçlüğü olan öğrencilerde sayı veya temel kavramlarla ilgili problemlerin erken ortaya çıkması muhtemeldir. Daha sonraki sınıflarda ortaya çıkan zorluklar ise, daha çok işlem yapma sorunlarıyla ilgilidir. Butterworth (2005) yapmış olduğu araştırma sonucunda, ilkokul ve ortaokula devam eden öğrencilerinin yaklaşık %5-7’sinin diskalkuli belirtileri gösterdiklerini ortaya koymuştur.

Diskalkulinin tanısal belirtileri aşağıdaki şekildedir (Learning Disabilities Association, 2005; Newman, 1998):

- Sayfadaki problemleri organize etme, sayıları sıralı tutma, uzun bölme işlemlerinde zorluk
- Matematik işlemleri için matematiksel dili kullanamama
- Sözlü problemleri anlama ve yapmada zorluk
- Masa tenisi gibi oyunlarda skoru akılda tutmak veya skoru nasıl akılda tutacağını hatırlayamama
- Soyut olan zaman ve yön kavramlarında zorluk
- Matematik kavramlarını, kuralları, formülleri ve dizileri (işlemlerin sırası) ve temel toplama, çıkarma, çarpma ve bölme işlemlerini kavrama ve hatırlamada zorluk
- Geçmiş veya gelecekteki olayların programlarını ve sıralarını hatırlayamama
- Satranç gibi oyunlar için stratejik planlama yapamama

2.2.3 Yazma Bozuklukları (Disgrafi)

Disgrafi, yazma güçlüğü ile karakterize nörolojik bir bozukluktur (Pierangelo ve Giuliani, 2006). Disgrafi, motor hareketi yapamama, diğer bir deyişle aşırı derecede zayıf el yazısına sahip olmakla birlikte nörolojik fonksiyon bozukluğu ile ilişkilidir (Birsch, 1999; Akt. Kirk ve ark., 2003).

Yeterli düzeyde el yazısı becerilerine sahip olmayan çocuklar disgrafili olarak tanımlanmaktadır (Marr ve Cermak, 2001). Bireyin yaşı, IQ'su ve eğitimi göz önüne alındığında beklenenlerin önemli ölçüde altında yazma becerileri ile ifade edilir. Spesifik olarak, bozukluk bir kişinin yazısının çarpıtılmasına veya yanlış olmasına neden olur. Çocuklarda bozukluk genellikle yazıyla tanıştırıldığında ortaya çıkar. Kapsamlı yönlendirmelere rağmen uygun olmayan büyüklükte ve aralıklı harfler oluştururlar veya yanlış kelimeler yazarlar (Ulusal Nörolojik Bozukluklar ve İnme Enstitüsü, 2006). Bu durumda akademik başarı veya günlük yaşam aktivitelerinde önemli ölçüde zorlanmalarına neden olur.

Rubin ve Henderson, (1982) yapmış oldukları çalışmanın sonucunda, öğretmenlerin ifade ettikleri yazma güçlüğü gösteren kız öğrencilerinin oranının %10-11, bu oranın erkek öğrencilerde %21-32 düzeyinde olduğunu belirtmiştir.

Disgrafinin tanısal belirtileri aşağıdaki şekildedir (Uluslararası Disleksi Birliği, 2003):

- Genellikle okunaksız yazılar (yeterince zaman verilmesine ve verilen dönütlere rağmen)
- Tutarsızlıklar: Bitişik şekilde yazma, büyük ve küçük harflerin karışımı veya düzensiz boyutlar, şekiller veya eğimli harfler
- Bitmemiş kelimeler veya eksik harfler; atlanmış kelimeler
- Satır ve kenar boşluklarına göre yazıyı konumlandıramama
- Kelimeler ve harfler arasında tutarsız boşluklar
- Sıkı veya olağandışı kalem tutuş şekli, özellikle:
 - Yazı aracını kağıda çok yakın tutmak
 - Baş parmağını iki parmağın üzerinde tutmak ve bilekten yazmak
 - Garip bilek, vücut veya kağıt konumu
- Yazarken kendi kendine konuşma veya yazan eli dikkatle izlemek
- Sonuç düzgün ve okunaklı olsa bile yavaş veya zahmetli kopyalama veya yazma

- Öğrencinin diğer dil becerilerini yansıtmayan içerik
- İnce motor güçlüğü, harfleri yeniden gözden geçirememesi ve yazma ile ilgili motor kalıplarını hatırlayamaması
- Zamanlama hataları
- Para üstü, alışveriş vb. için ödenecek tutarları zihinden hesaplayamaması
- Yön duygusunu sürdürmekte zorluk
- Müzik eğitiminde yer alan kavramları anlamada zorluk
- Para ve nakit işlemleri anlamada zorluk
- Sportif koordinasyon (örneğin, aerobik, dans ve egzersiz derslerinde olduğu gibi hızla değişen fiziksel yönlerle ayak uydurmada zorluk)
- Tarihleri veya adresleri hatırlayamaması
- Bir saatin kadranındaki sayıların veya ülkelerin, okyanusların, sokakların vb. coğrafi konumlarının görselleştirilmesi veya resmedilmesinde zorluk
- Kavramların uzun süreli belleğe almada zorluk (akılda tutma ve geri getirme) (örneğin, bir gün matematik işlemlerini yapabilme, ancak ertesi gün boş çizim yapabilme)
- Nesnelerin “düzenine” ilişkin düzeni akılda tutmada zorluk (örneğin, kolayca kaybolmak veya yönünü şaşırma)

Özelliklerine uygun Eğitim ve Öğretim

Öğrenme güçlüğü olan bireylerin özellikleri ve öğrenme güçlüğüne çeşitli göz önüne alındığında bu bireyler için kullanılacak eğitim ve öğretim yönteminin iyi seçilmesi ve bu bireylerin eğitim ihtiyaçlarına cevap vermesi gerekir. Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin akademik becerilerde ilerleme sağlayabilmeleri için alan yazında birçok strateji, öğretim yöntem ve tekniğinin, ayrıca eğitim ve öğretim programlarının uygulandığı görülmektedir. Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmelerinde TİÖD, kavram haritaları, Hikâye Haritası, Karşılıklı Öğretim, ASOAT ve İşbirlikli Öğrenme gibi öğretim yaklaşımları öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin akademik becerilerini geliştirmelerinde kullanılan yöntem, teknik ve stratejilerdir. Bu stratejilerin yanında öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin akademik becerilerine olumlu yönde etki ettiği kanıtlanan ve her stratejinin öğretimi için başvurulması gereken ve kanıta dayalı yöntemlerden biri de Doğrudan Öğretim Yöntemidir.

2.3 Doğrudan Öğretim Yöntemi

2.3.1 Doğrudan Öğretim Yönteminin Ortaya Çıkışı

Doğrudan Öğretim Siegfried Engelmann, Douglas Carnine ve Wesley C. Becker tarafından geliştirilen ve ilk kez 1960'larda uygulanan bir öğretim yaklaşımını ifade eder. Doğrudan Öğretim Yönteminin dayandığı temel teoriler Engelmann ve Carnine tarafından 1981 de yazılmış ve 1991 yılında tekrar yayınlanmıştır (Tuncer ve Altunay, 2006).

Engelmann, Carnine ve Becker, dezavantajlı durumda bulunan ilkokul öğrencilerinin ilerlemesini hızlandıracak bir öğretim yöntemini belirlemeye çalışırken özel bir Doğrudan Öğretim Yöntemi olan DİSTAR (Direct Instruction Systems In Arithmetic And Reading - *Aritmetik ve Okumada Doğrudan Öğretim Sistemleri*) modelini geliştirmişlerdi, modelin ismi 1977 yılından sonra “Doğrudan Öğretim Yöntemi” olarak kullanıldı.

Doğrudan öğretim ilk olarak Illinois Üniversitesi'nde (1960' ların ortalarında) yoksul geçmişe sahip çocuklar için bir okul öncesi programında resmen uygulandı. DÖ 'yü uygulayan ekip, Siegfried Engelmann, Carl Bereiter ve Jean Osborn'dan oluşmaktaydı. Program, genellikle günde 20 ila 30 dakikalık kısa öğretim oturumlarını içeriyordu. Öğretim oturumlarında dil, okuma ve matematik konuları üzerinde duruldu. Çocuklarda o kadar büyük bir gelişme yaşandı ki DÖ programı daha da geliştirildi ve DÖ 'yü, dil, okuma ve matematiği içeren resmi bir öğretim programı haline getirmek için aynı ilkelerden faydalandılar. (Kim ve Axelrod, 2005).

Aritmetik ve Okuma Öğretimi için Doğrudan Öğretim (DISTAR) olarak adlandırılan resmi programı, 1960'ların sonlarında Project Follow Through, DÖ'yü yoksul topluluklarda 20'den fazla farklı eğitim müdahalesinin sonuçlarını karşılaştıran programlardan biri olarak projeye dâhil etti. Çalışma, uzun yıllar boyunca uygulanan, devlet tarafından finanse edilen büyük bir çalışmaydı. DÖ, demografik ve coğrafi özelliklere göre değişen 19 farklı bölgede uygulandı. Sonuçlar, DÖ nün ölçülen tüm sonuçlar üzerinde önemli ölçüde olumlu etkileri olan tek müdahale olduğunu gösterdi (Stockard, Wood, Coughlin, ve Rasplica, 2018).

2.3.2 Doğrudan Öğretim Yöntemi ve Özellikleri

Okuma, başarılı olmak için hâkim olunması gereken çok sayıda bileşen içeren karmaşık bir üstbilişsel süreçtir. Bu bileşenlerden nihai amaç, bireylerin

metinden anlam çıkarabilmesidir, bu durum okuduğunu anlama olarak ta bilinir. ERIC Clearinghouse on Disabilities and Gifted Education'a (1996) göre, okuma okulda öğretilen en kritik beceridir çünkü öğrencilerin diğer tüm öğrenmelere erişmelerini sağlar. Okumayı öğrenmek, akademik başarı ve toplumda işlev görme yeteneği için kritik olsa da, okumayı öğrenmek doğal bir süreç değildir ve ister kod çözme ister anlama olsun, okumada zorluk çeken bireyler için, sistematik ve açık bir öğretim gerektirir. (Ulusal Okuma Paneli, 2000). Çocuklara okumayı öğretmeye yönelik yaklaşımlar, okul çağındaki çocuklar için belki de en çok çalışılan müdahaledir (Cynthia, Shippen, Flores, 2018).

Doğrudan öğretim diğer adıyla, açık öğretim bir kavram, bir nesne veya bir beceri setinin öğrencilere dersler ve/veya materyal kullanılarak açık bir şekilde öğretilmesidir. Konuları küçük basamaklar halinde öğreten ve sürekli değerlendirmelerle öğrencilerin bu öğretimden ne kadar yarar sağladıklarını ortaya koymaya çalışan bir yöntemdir (Özgür, 2011). Lombardi'ye (2019) göre de doğrudan öğretim, öğretmenler tarafından yapılandırılan, sıralanan ve yönetilen öğretim yaklaşımları ve/veya akademik içeriğin öğretmenler tarafından bir ders veya gösteri şeklinde öğrencilere sunulmasıdır. Böylece öğretmenler öğretim sürecini yönetir veya öğretim öğrencilere yönlendirilir. Doğrudan öğretim, öğrencilerin yeni bir içeriği öğrenmede başarılı olmaları için ihtiyaç duydukları prosedürlerin ve kavramların açık bir şekilde öğretilmesi olarak ta tanımlanmaktadır (Kirschner, Sweller ve Clark, 2006). Bu açık öğretim, beynin bilgiyi işleme biçimiyle (kaynak) uyumlu olmasını sağlayacak şekilde yapılmalıdır. Becker ve Camine (1981),

öğrencilerin sorular sorarak ve hipotezler oluşturarak daha fazlasını öğrenebileceklerini savunanların aksine, beynin bilgiyi düzenli ve mantıklı bir şekilde alması gerektiğini öne sürer. Öğrenciler, doğrudan öğretimi kullanarak, öğrenilen prosedürleri ve kavramları farklı müfredat alanlarına uygulayabilir ve bunu önkoşul becerisi olarak kullanabilirler (Becker ve Camine, 1981; Bereiter ve Englemann, 1967). Bu nedenle, doğrudan öğretim okuma becerileri, aritmetik, hayat bilgisi ve fen bilgisi gibi derslerin öğretimi için kullanılan etkili bir yöntemdir. Öğrenciler için karmaşık olan konuları daha kolay alt basamaklara bölerek önce bu alt basamakları öğretmeyi daha sonra öğretilen alt basamakları birleştirerek öğretmeyi hedeflemektedir (Güzel, 1998). Bu yöntemde sorumluluk ilk başlarda öğretmendeysen, aşamalı bir şekilde öğrenciye geçer. Bu yöntem,

öğretmen tarafından yönlendirilen öğrencilerin en üst düzeyde katılım göstererek öğrenmede ustalaşmasını amaçlar.

Doğrudan öğretimde planlama üç basamaktan oluşur. Hedeflerin belirlenmesi, hedeflenen bilgi veya becerinin açıklanması veya tanıtılması ve materyallerin seçilmesi ve uygulamayla son bulur (Eggen ve Kauchak, 2001).

Ulusal Doğrudan Öğretim Enstitüsü ([NIFDI], 2015), doğrudan öğretimi, yanlış yorumları ortadan kaldıran net bir öğretim sağlayan, öğrenmeyi büyük ölçüde iyileştiren ve hızlandıran bir teoriye dayandırmış ve söz konusu enstitü doğrudan öğretimin beş temel felsefi ilkesini de şöyle ifade etmiştir:

1. Tüm çocuklara öğretilir.
2. Bütün çocuklar akademik ve öz yeterlilikleri açısından gelişebilir.
3. Yeterli eğitim ve materyal sağlanırsa tüm öğretmenler başarılı olabilir.
4. Düşük performans gösterenlere ve dezavantajlı öğrencilere, daha yüksek performans gösteren akranlarına yetişmek için normalden daha hızlı öğretilmelidir.
5. Öğretimin tüm ayrıntıları, öğrencilerin öğretilen bilgileri yanlış yorumlama olasılığını en aza indirmek ve öğretimin pekiştirici etkisini en üst düzeye çıkarmak için kontrol edilmelidir.

2.3.3 Doğrudan Öğretim Yöntemini Etkili Kılan Özellikler:

- Eğitim programında kullanılan materyallerin yalnızca %10'u yeni, kalan %90'lık kısım ise daha önce öğretilen içeriğin gözden geçirilmesi ile ilgilidir.
- Öğrenciler, Doğrudan Öğretim programına başlamadan önce yapılan değerlendirmelerle belirlenen beceri seviyelerine göre gruplandırılır.
- Yavaşlatarak, yeniden öğretmek veya kolayca anlaşılan materyali hızlandırarak öğrencinin hızına uygun öğretim yapılır.
- Doğrudan Öğretimin dış geçerliliği test edilmiştir ve program araştırmaya ve kanıta dayalıdır (Ulusal Doğrudan Öğretim Enstitüsü ([NIFDI], 2015).

2.3.4 Doğrudan Öğretim Yönteminin Aşamaları

Giriş: bir önceki çalışma gözden geçirilmesi, özetlenmesi ve gerekiyorsa dersin tekrar edilmesi. Bu basamak öğrencilerin konuyla ilgili neyi ne kadar bildikleri, konuyu ne kadar ifade edebildikleri bakımından önemlidir. Yeni beceri

ve kavram için öğrenciye dersin amaçları, bu amaçlara ulaşma nedenleri, içeriğin tanıtılması yer alır.

Model olma: Bu basamakta öğretilecek yeni konu veya becerinin sunumu yer alır. Bu basamakta öğretmen öğretilecek konuyu, konu ile ilgili amaçları açıklar, ders içinde kullanacağı materyalleri öğrencilere tanıtır. Öğrencilerin konuyu, amaçları ve materyalleri tam olarak anladıklarından emin olur. Öğretmen, öğrenci veya küçük gruba model olarak öğretilecek beceri veya kavramı kendi yaparak gösterir. Öğretim boyunca öğretmen, öğrencilerin konuyu anlayabilmesi için değişik örnekler verir, açık anlaşılabilir gösterimler yapar. Öğretmen sunacağı konu ile ilgili etkili bir öğretim yapmak için, konunun kısa dönemli hedeflerini açıklar ve konuyu küçük parçalar halinde sunar. Bu aşamada konudan konuya geçilmez, öğretilecek içerik materyaller ve örneklerle zenginleştirilir. Amaçlanan konu ile ilgili sunumu önce öğretmen yapar ve bol örneklerle tüm sınıfın anlayabileceği bir biçimde anlatır.

Rehberli uygulama: Bu basamakta öğretilen içeriğin öğrenciler tarafından daha iyi kavranabilmesi için öğretmen rehberliğinde öğrenciler tarafından uygulamasına geçilir. Burada öğretmenin sunduğu örneklere benzer alıştırmaları öğrenciler yapar. Öğrencilerin yapamadığı veya takıldığı konularda devreye öğretmen girer. Bu aşamada öğrenci, öğrenmiş olduğu yeni öğrenmeleri sergiler. Öğretmen ipucu vermeyi azaltır. Öğretmenin vermiş olduğu ipuçları da daha çok öğrencileri yönlendirmeye veya düşünmeye sevk etmek içindir. Rehberli uygulamalarda öğretmen ve öğrencilerin rolleri değişmeye başlar, öğretmen artık öğretici değildir, sorumluluk aşamalı olarak öğrenciye geçmiştir. Bu aşamada öğrenci istedik şekilde beceriyi sergileyemezse öğretmen model olma aşamasına geri döner ve beceriyi model olma basamağındaki gibi sunar.

Bağımsız uygulamalar: Doğrudan öğretim yönteminin son basamağı olan bağımsız uygulamalarda sorumluluk başta öğretmendenken tamamen öğrenciye geçer. Doğrudan öğretim yönteminde amaç öğrenciyi öğrendiği beceri veya içerik konusunda bağımsız hale getirmektir. Bu amaçla öğretmen öğrenciye yapmış olduğu yardımı aşamalı olarak geri çekmiştir. Burada öğrenmenin tam olarak gerçekleşmesi beklenmektedir. Söz konusu içerik veya konu ile ilgili öğrenci yardım almaksızın alıştırmaları bağımsız olarak yapabilmesi beklenir. Öğrenciler öğrenmiş oldukları beceri veya kavramları kendi başlarına uygularlar. Öğretmen bu aşamada öğrenme süreçlerini izler ve gerekli durumlarda müdahalelerde

bulunabilir. Öğrenciler istendik düzeyde performans göstermedikleri durumlarda rehberli uygulamalara geri dönülür. Bu basamakta öğrencilerin konuyu anlayıp anlamadıkları öğretmen tarafından kontrol edilir. Konuyu anlayamayan veya istendik düzeyde performans göstermeyen öğrencilerle ek çalışmalar yapılır. (Eggen ve Kauchak, 2001; Özgür, 2011; Uslu ve Çoruhlu, 2012).

Sürekli Değerlendirmeler: Sürekli değerlendirmedeki amaç, öğrencilerin performanslarını, öğrenmenin ne kadar gerçekleştiğini belirlemek, yanlış veya eksik oldukları konularda öğretimin tekrar yapılmasını sağlamak içindir. Öğretim sonu değerlendirmede öğrencilerin öğretim hedeflerini gerçekleştirip gerçekleştirmediklerine bakılırken, haftalık ve aylık değerlendirmelerde ise öğretilen konu ile ilgili Öğretilen bilgiler, beceriler ve kavramlar belirlenen haftalık ve aylık kontrollerle değerlendirilir (Sucuoğlu ve Kargın, 2006).

Doğrudan Öğretim Yönteminde dönütler önemli bir yer tutmaktadır. Öğretmen öğretim uygulamalarında, öğrencilere öğrenmiş oldukları kavram veya beceri hakkında geri dönütlerde, düzeltmelerde ve gerekiyorsa yeniden öğretim etkinliğinde bulunur. Öğretmenin doğrudan öğretim yönteminde öğrencilerin vermiş olduğu yanıtlar veya tepkiler karşısında nasıl davranacağı oldukça önem arz etmektedir. Öğrencilerin vermiş olduğu doğru cevaplar pekiştirilerek onaylanır, tereddüt edilerek verilen doğru cevaplar ise öğretmen tarafından pekiştirilip yanıtın doğru olduğu ve neden doğru olduğu konusunda açıklama yapılır. Böylelikle öğrencinin konuyu hatırlaması sağlanır. Öğrencilerin vermiş oldukları yanlış cevaplarda öğretmen doğru cevabı verir. Öğretmenin soruyu cevaplarken örneklerden yararlanması, konu basamaklarını hatırlatması veya bir önceki oturuma dönüp konuyu tekrar etmesi beklenir. Bu durum öğrencinin doğru yanıtı veya doğru tepkiyi vermesine kadar devam eder (Özgür,2011; Uslu ve Çoruhlu, 2012).

2.3.5 Doğrudan Öğretim Yönteminde Etkili Dönütler İçin Göz Önüne Alınması Gereken İlkeler

- Öğretmen dönütleri uygulamadan hemen sonra vermelidir.
- Dönütü öğrencinin anlayacağı bir dille örnekleyerek vermelidir.
- Öğrencinin uygun davranışları ve doğru performansları içinde dönütler verilmelidir.
- Dönüt öğrencinin kazanmış olduğu beceri veya kavram üzerine vermelidir.

- Öğrencinin henüz kazanmadığı veya ustalaşmadığı beceri veya kavram üzerine dönüt verilmemeli.
- Eleştirilen davranışın doğrusu gösterilerek veya açıkça anlatılarak dönüt verilmeli.
- Öğrencilere kendilerini nasıl değerlendirecekleri ve kendi performanslarını nasıl ölçecekleri öğretilmelidir (Arends, 1997).

2.3.6 Neden Doğrudan Öğretim?

Doğrudan öğretim, kapsamlı okul reformunun iki etkili modelinden biri olarak kabul edilir ve çoğu durumda, sorunları olan veya yetersizliğe sahip öğrencilere hitap eden kademeli bir sisteme sahiptir (Stewart, Martella, Marchand-Martella ve Benner, 2005). Amerika Birleşik Devletleri'ndeki çeşitli topluluklarda yürütülen Project Follow Through'dan elde edilen bulgular, doğrudan öğretimin çocuklara akademik becerilerin öğretilmesi ve duygusal sonuçlar (örneğin, benlik saygısı) için en etkili model olduğunu göstermektedir. Baltimore Müfredat Projesi gibi yakın tarihli büyük ölçekli araştırmaların (1997–2003) sonuçlarına bakıldığında, akademik başarıya göre en düşük yüzde yirmilik dilimde yer alan okulların, ortalamanın oldukça üzerinde performans gösterene kadar istikrarlı bir şekilde ilerlemesine yardımcı olmanın mümkün olduğunu göstermektedir. Bazı durumlarda, okul başarısı yüzde 16'dan yüzde 90'ın üzerine bile çıkmıştır (Rebar, 2007).

Ulusal Okuma Paneli (NRP, 2000), 1966'dan beri okuma üzerine 100.000'den fazla çalışmanın yayınlandığını bildirmektedir. 2000 yılında, NRP çocuklara okumayı öğretmek için en iyi yöntemleri belirlemek için mevcut araştırmaları değerlendirmek için bir çalışma yaptı. Panel, fonemik farkındalıkta açık ve sistematik öğretim stratejilerinin bir kombinasyonunu, rehberli sözlü okuma, kelime öğretimi ve okuduğunu anlamanın okuma öğretiminin en etkili bileşenleri arasında olduğunu ortaya çıkardı.

DÖ, sorgulamaya dayalı öğrenme gibi keşfedici modellerin aksine, açık anlatımla öğretir. Doğrudan Öğretim Yönteminde, öğretmenler, katılımcılar, laboratuvar sınıfları, tartışma, anlatım, seminerler, çalıştaylar, gözlem, aktif öğrenme, staj veya stajlar vardır. Bu model, "Ben yaparım" (öğretmen), "Biz yaparız" (öğretmen ve öğrenciler), "Siz yaparsınız" (öğrenci, öğretmen gözetiminde kendi başlarına çalışır) basamaklarını içerir.

DÖ, iyi derecede eğitim almış öğretmenler tarafından verilen sistematik ve yazılı bir müfredata dayanır. Belirli tekniklerle etkili eğitim verilirse tüm öğrencilerin öğrenebileceği ve tüm öğretmenlerin başarılı bir şekilde öğretebileceği öncülüne dayanır. Bu modelde öğretmenler ölçülebilir öğrenci başarılarına göre değerlendirilebilir (Kurt ve Serhat, 2022).

Jones-Carey (2013) yapmış olduğu çalışmada, Doğrudan Öğretim Yönteminin ABD Eğitim Bakanlığı tarafından 1967'den 1995'e kadar olan ve 120 toplulukta 75.000'den fazla çocuğu kapsayan 12 diğer öğretim modeliyle karşılaştırıldığında, doğrudan öğretimin daha başarılı olduğu sonucuna varmıştır. Ayrıca doğrudan öğretimin öğrenci performansı üzerindeki etkisi ölçüldüğünde, öğretmenin uygulamaya ve öğrencilerin performansına bağlılığına dayalı güçlü bir pozitif korelasyon olduğunu belirtmiştir (Englemann, 2003). ABD tarihinde yürütülen en büyük eğitim deneyi olan Project Follow Through, Siegfried Englemann tarafından geliştirilen Doğrudan Öğretim Yöntemlerinin, diğer yöntemlerle karşılaştırıldığında okuma başarısında en yüksek kazanımları sağladığını ortaya koyduğunu belirtmiştir (Grossen, 2004).

O'Connor, Fulmer, Harty ve Bell'e (2005) göre, öğrencilere genel eğitimde iyi tasarlanmış Doğrudan Öğretim Yönteminin uygulanması, daha sonra küçük gruplara ayırarak müdahale ve gerektiğinde destek eğitim ile en fazla risk altındaki çocukların bile okuma performansını artırılabilmesi, risk altında olmayan öğrencilerin bile okuma başarılarını önemli derecede yükseltilebileceğini ifade etmiştir. Kamil, Borman, Dole, Salinger ve Torgesen (2008), Doğrudan ve açık strateji öğretimini, okuma becerilerinde zorlanan okuyucular için okuduğunu anlama performanslarını geliştirmeye yönelik en etkili sınıf içi müdahale uygulamalarından biri olarak ifade etmişlerdir.

Doğrudan veya açık öğretim, öğretmen modellemesi, strateji açıklamaları, geri bildirim ile rehberli uygulama fırsatları ve bağımsız uygulama için ek fırsatlar anlamına gelir. Anlama stratejileri, grafik düzenleyiciler, özetleme, soru sorma, ana fikri belirleme ve başka kelimelerle ifade etme gibi okuyucuların metinleri anlamlandırmak için kullandıkları rutinleri ve prosedürleri içerir. Araştırmalar, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma davranışlarının verimsiz ve esnek olmadığını ve bu öğrenci popülasyonunu stratejik öğretim için mükemmel adaylar haline getirdiğini göstermektedir (Sencibaugh, 2007). Jones-Carey'in (2013) yapmış olduğu bir çalışmada, altıncı sınıflarda resmi olarak kullanılan Doğrudan

Öğretim Yönteminin sonlandırılması nedeniyle bu sınıftaki öğrencilerin okuma ve okuduğunu anlama yeterliliğinin azaldığını ortaya koymuştur. Bu çalışmanın yapılma nedeni ise New York bölgesi, altıncı sınıf öğrencilerinin akademik olarak daha başarılı olma becerilerine sahip olmaları gerektiği ve bu nedenle doğrudan öğretimi durdurma kararı almaları ile başlamıştı. Sonuç olarak kararın verilmesinden iki yıl sonra, 2011 ve 2012 NYS ELA sonuçları, üç ila sekizinci sınıflardaki öğrencilerin %50'sinden fazlasının okuma ve okuduğunu anlamada yetersiz olduklarını ortaya çıkarttı. Bu nedenle okuryazarlık oranlarını artırmak için tekrar doğrudan öğretim stratejilerinin gerekli olduğuna karar verildi.

Yapılan Onlarca yıllık araştırma sonucunda Doğrudan Öğretim Yönteminin düşük sosyoekonomik geçmişe sahip öğrenciler üzerinde (Torgesen, Alexander, Wagner, Rashotte, Voeller ve Conway, 2001) akademik başarısızlık riski altındaki öğrencilerde (Carlson ve Francis, 2002; Foorman, Francis, Fletcher ve Schatschneider, 1998; Frederick, Keel ve Neel, 2002; Grossen, 2004; Shippen, Houchins, Steventon ve Sartor, 2005), öğrenme güçlüğü gösteren öğrencilerde (Swanson, 1999; Torgesen ve diğerleri), sınırlı dil yeterliliğine sahip olan öğrenciler üzerinde (Carlson ve Francis, 2002) ve bilişsel eksiklikleri olan öğrencilerde (Bradford, Shippen, Alberto, Houchins, ve Flores, 2006; Flores, Shippen, Albert Crowe, 2004; Gersten ve Maggs, 1982) oldukça etkili olduğu belirtilmiştir (Cynthia ve diğerleri, 2018).

Doğrudan Öğretim Yöntemi, nüfusun her kesiminden gelen öğrencilere uygulanabilir. DÖ modeli, fakir öğrenciler, fakir olmayan öğrenciler, şehirli öğrenciler, kırsal kesimdeki öğrenciler, Afrikalı, Amerikalı, Asyalı, Avrupalı öğrenciler, dezavantajlı grupta yer alan öğrenciler için başarıda birinci sırada yer aldı. Bugün Amerika'nın en yüksek performans gösteren okullarının çoğu, Doğrudan Öğretim Yöntemini kullanmaktadır. Baltimore Müfredat Projesi, %90'dan fazlası Afrikalı Amerikalı olan öğrenci nüfusuna hizmet vermekte ve bu okullar, doğrudan öğretimi kullanarak güçlü başarı kazanımlar elde etmişlerdir (Rebar, M. 2007).

Bazı özel eğitim programlarında, küçük öğrenci gruplarında, kaynak odada veya bireysel olarak eğitim programına alınan öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilere uygulanan Doğrudan Öğretim Yönteminin yararı olduğu yapılan araştırmalarla ortaya konmuştur (Nancy, Glomb ve Daniel Morgan, 1991).

Okullarında özel eğitim programı uygulayan öğretmenler, ödev tamamlama ve akademik becerilerin geliştirilmesi konusunda, sınıflarında veya kaynak odalarında doğrudan öğretim yöntemini kullanarak etkili sonuçlar elde ettiklerini bildirmişlerdir (Englert ve Carol, 1984). 1960'ların sonlarında Engelmann ve Becker tarafından geliştirilen Okuma Öğretimi Programı, Aritmetik ve Okuma Öğretimi için Doğrudan Öğretim Sistemi (DISTAR), etkili bir şekilde okuma becerilerini öğretmek için stratejiler içeren ve etkinlik için kapsamlı araştırma kanıtları olan bir okuma programıdır (Carnine, 2000).

2.4 İlgili Araştırmalar

Araştırmanın bu bölümünde ulusal ve uluslararası alanyazında öğrenme güçlüğü olan öğrencilerle yapılmış olan okuma ve okuduğunu anlama çalışmalarına yer verilmiştir.

2.4.1 Ulusal Alanyazında Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Okuma ve Okuduğunu Anlama Becerilerine Yönelik Yapılan Çalışmalar

Ülkemizde öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma ve okuduğunu anlama becerilerine yönelik yapılmış birçok çalışma olmasına rağmen alan yazında, Doğrudan Öğretim Yönteminin öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmeye yönelik sınırlı sayıda çalışmaya rastlanmıştır. Bu nedenle alan yazında öğrenme güçlüğü olan öğrencilerle ve bu öğrencilerin okuma ve okuduğunu anlama becerilerine yönelik yapılmış olan araştırmalara yer verilmiştir. Alanyazında zihinsel engelli ve normal gelişim gösteren bireylerin okuma ve okuduğunu anlama becerileri ile ilgili yapılmış pek çok çalışmaya rastlanmıştır ama bu çalışmalar ilgili literatüre dâhil edilmemiştir.

Yağcıoğlu ve Kanlı (2022), Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Okuma Becerilerine İlişkin Türkiye'de Yapılmış Tezlerin İncelenmesi adlı çalışmalarında 2002 ve 2022 yılları arasında öğrenme güçlüğü konusunda yapılmış olan bitirme tezlerini incelemeyi amaçlamışlardır. Bu amaca ulaşmak için nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi yöntemini kullanmış ve araştırmaya 53 bitirme tezi dahil edilmiştir. Bu tezlerden 12 tanesi doktora 41 tanesi yüksek lisans tezidir. Analiz edilen araştırmaların 31 tanesinde betimsel inceleme, 13 tanesinde ise bir uygulamanın veya geliştirilen bir yöntem/stratejinin etkilerini inceleme hedeflenmiştir. İncelenen araştırmaların 9 tanesi var olan

müdahale yöntemlerini kullanarak bu müdahalelerin etkisini belirlemeye çalışmıştır. İncelenen çalışmaların 41 tanesi nicel araştırma yöntemiyle, 9 çalışma nitel araştırma yöntemiyle geri kalan 3 çalışma da durum çalışması deseni şeklinde yürütülmüştür. Çalışmaların çoğunda okuma güçlüğü olan bireylerle normal gelişim gösteren bireyler arasındaki farkları ortaya koyma amaçlanmıştır. Çalışmalara dâhil edilen öğrenci gruplarının çoğunlukla üçüncü ve dördüncü sınıfa devam eden öğrencilerden oluştuğu görülmüştür.

Yıldız ve Melekoğlu (2020) Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Bireylerin Okuduğunu Anlama Becerileri Konusunda Gerçekleştirilmiş Araştırmaların İncelenmesi isimli çalışmalarında öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerine 2000-2017 yılları arasında yapılmış müdahale çalışmalarının analiz edilmesine çalışmışlardır. Bu amaçla üniversitelerin e-kütüphanelerinden Google Akademik, ERIC, SAGE ve Elsevier Science Direct, ProQuest, EBSCO Host, gibi veri tabanlarına ulaşıp gerekli taramalar gerçekleştirilmiştir. Sonuç olarak çalışmanın ölçütlerini karşılayan 21 makale çalışmaya dâhil edilmiştir. Bu makaleler araştırmanın yapıldığı yıl, araştırmanın yöntemi, yazarları, araştırmanın amacı, katılımcıların sınıf düzeyi, yaşı, cinsiyeti gibi özellikler ve bulgulara ait özelliklere göre değerlendirilmiştir. Sonuç olarak katılımcılarının çoğunun ortaokul çağında oldukları, çalışmalarda erkek katılımcıların daha fazla yer aldığı ayrıca analiz edilen çalışmaların çoğunda, kendini yönetme stratejisinin ve hikâye haritasının etkilerini ortaya çıkarmaya çalışan çalışmalar olduğu belirtilmiştir.

Pürsün ve Sarı (2019), Özel Öğrenme Güçlüğü olan Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerilerine İlişkin Çalışmaların İncelenmesi adlı araştırmalarında doküman analizi yöntemini kullanarak, ilköğretim okullarına devam eden ve öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuduklarını anlama becerilerine yönelik yapılmış olan çalışmaların incelenmesini amaçlamışlardır. İncelenen araştırmalar, araştırmanın hangi yılda yapıldığı, çalışmanın amacı, katılımcıların yaş, sınıf, cinsiyet gibi özellikleri, araştırmada kullanılan öğretim modeli ve bulgulara ait özelliklere göre analiz edilmiştir. Araştırmalardan elde edilen sonuçlara göre çoğu çalışma öğrenme güçlüğü olan ve normal gelişim gösteren öğrencilerin okuma becerilerini karşılaştıran çalışmalardan oluştuğu, çalışmaların en çok 3.4.6. ve 8. Sınıflarda öğrenim gören öğrencilerle yürütüldüğü ve çalışmaya dahil edilen erkek öğrenci sayısının çok daha fazla olduğu, analiz

edilen çalışmaların çoğunda tek denekli araştırma modelleri veya korelasyonel modeli ile desenlendiğı belirtilmiştir. Araştırmaların amaçları göz önüne alındığında, öğrenci gurupları arasında; okuduklarını anlama becerilerinde, öğrencilerin okuma motivasyonlarında, önbilgide, okuma hızında, öğretim stratejilerini kullanmada ve fonolojik becerilerde anlamlı derecede fark olduğı ifade edilmiştir.

Öğrenme güçlüğü ile ilgili Türkiye’de deneysel olarak yapılmış tezlerin incelenmesi adlı çalışmalarında, Arı, Yıkmış ve Özokou (2019), Türkiye’de öğrenme güçlüğü ile ilgili yapılmış olan 8 tezi incelemişlerdir. Deneysel yöntem kullanılarak hazırlanmış olan bu tezler, bağımlı ve bağımsız değışkenler, katılımcı özellikleri, araştırma modelleri ve ortam özellikleri konusunda betimsel tarama modeli ile incelemişlerdir. Bu çalışmaların sonucunda çalışmaya katılanların 5 ile 16 yaş arasında oldukları, yedi çalışmanın öğrenme güçlüğü olan öğrencilerle yapıldığı, çalışmaların çoğunun özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde yürütüldüğü, çalışmalarda tek denekli ve kontrol gruplu deneysel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı ifade edilmiştir.

Görgün ve Melekoğlu (2019b), yapmış oldukları, Türkiye’de özel öğrenme güçlüğü alanında yapılan çalışmaların incelenmesi adlı çalışmalarında; 1972-2017 yılları arasında Türkiye’de yayımlanan 189 çalışma betimsel içerik analiz yöntemi ile incelenmiştir. Yapılan bu araştırmaya göre 2000 yılından sonra öğrenme güçlüğü ile ilgili çalışmaların arttığı, en çok çalışmanın 2016 ve 2017 yılları arasında yapıldığı belirtilmiştir. Çalışmaların en çok okuma güçlüğü (disleksi), matematik güçlüğü (diskalkuli), yazma güçlüğü (disgrafi) alanlarında yapıldığı, konu olarak öğrenme güçlüğü ve öğrenme güçlüğünün özellikleri hakkında bilgi verme, bu öğrenciler için kullanılan müdahale, strateji ve yöntemlerin etkililiğini belirleme ve öğrenme güçlüğü olan çocukların okuma becerilerinin odak alındığı belirtilmiştir. Analiz edilen çalışmaların çoğunu tek yazarlı ve iki yazarlı araştırmalar oluşturmaktadır. Araştırmalar da tarama modeli, betimsel ve nitel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı, araştırma katılımcılarının ilkokul ve ortaokul öğrencileri ve öğretmenlerden oluştuğı ayrıca katılımcıların bir ile 10, 31 ile 101 ve 101 ile 300 kişilik guruplar arasında değıştiğı ifade edilmiştir.

Ülkemiz ‘de özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma ve okuduklarını anlama becerileri ile ilgili yapılmış olan çalışmalar vardır. Bu alışmalar okuma ve okuduğunu anlamayla ilgili uygulamaların yöntemi,

stratejileri, planları, etki ve sonuçları hakkında bilgi vermektedir. Bu çalışmalara baktığımızda; Yılmaz (2008) tek denekli deneysel modelle yapmış olduğu çalışmada, okuma güçlüğü olan ve ilköğretim 7. sınıfa devam eden bir öğrencinin, okuduğunu anlama performansını geliştirmek için hikâye haritası yönteminin etkisini incelemek istemiştir. Çalışmada veriler hata analizi envanteri kullanılarak toplanmıştır. 2.5 ay süren çalışmanın ardından uygulanan öğretim programının öğrencinin okuduğunu anlama performansını geliştirdiği belirtilmiştir.

Arslan ve Dirik (2008), duyuşsal yaklaşım destekli okuma etkililiğinin birinci sınıfta yaşanan okuma zorluklarını saptamak ve incelemek amacıyla, 2002-2003 eğitim öğretim yılında farklı sosyoekonomik duruma sahip 170 öğrenciyi tesadüfi olarak seçilen gruplara atamıştır (85 deney grubu, 85 kontrol grubu). Çıkan sonuçta, okuma güçlüklerini azaltılmasında duyuşsal yaklaşımın anlamlı bir etkisinin olduğu; ama okuma hızında artış sağlamadığı belirtilmiştir.

Dağ (2010), 2009-2010 eğitim öğretim yılında uygulamasını yaptığı çalışmasında beşinci sınıfa devam eden ve okuma güçlüğü olan öğrencinin kelime tanıma becerileri ile birlikte okuma hataları ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmek üzere uygulanan 3P (Pause, Prompt, Praise – Duraksama, Yönelme, Övme) yöntemini ve boşluk doldurma (cloze) tekniklerini kullanmıştır. Uygulamalarda hikâye edici metinler; okuduğunu anlama, okuma seviyelerini ölçmede ve bunları geliştirmede kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğrencinin yapmış olduğu okuma hatalarında azalma, okuduğunu anlama becerilerinde ise 3P metodu ile boşluk doldurma tekniğinin etkili olduğu belirtilmiştir.

Özkara (2010), 2007-2008 eğitim öğretim yılında, üçüncü sınıfa devam eden ve okuma güçlüğü olan ilköğretim öğrencilerinin okuma performanslarının geliştirilmesi amacıyla birlikte ve tekrarlayıcı okuma yöntemlerinin etkilerini araştırmak için; okuma güçlüğü olan bir öğrenci ile uygulama yapmıştır. Tekrarlayıcı ve birlikte okuma tekniklerinin birlikte kullanıldığı bu çalışmada öğrencinin okuma performansı endişe düzeyinden öğretim düzeyine yükselmiştir.

Baydık (2011), okuma güçlüğü yaşayan bireylerin okuduğunu anlama sorunlarını, okumada kullanılan stratejilerini ve öğretmenlerinin okuduğunu anlama becerileri için yapmış oldukları öğretim uygulamalarını belirlemek amacıyla yapmış olduğu araştırmaya; 96 okuma güçlüğü olan ve 96 normal gelişim gösteren ve okuduğunu anlamada sorunu olmayan üçüncü sınıf öğrencileri

ile 39 öğretmeni katılımcı olarak belirlemiştir. Araştırmada öğrenciler tarafından doldurulması gereken ve ilköğretim öğrencileri tarafından kullanılan okuduğunu anlama stratejileri ile ilgili bir anket ve okuduğunu anlama soruları ile okuduğunu anlama öğretim yöntemlerini içeren ve öğretmenler tarafından doldurulması gereken bir ankete yer vermiştir. Araştırmadan elde edilen verilere göre, okuma güçlüğü olan öğrencilerin çoğunun okuduğunu anlama becerilerinde özellikle; ana fikir bulma, metnin detaylarını ve metinde geçen genel bilgileri hatırlama, metinlerdeki neden sonuç ilişkisini kavramada problem yaşadıkları belirlenmiştir. Okuma güçlüğü olan öğrencilerin en az kullanmış oldukları stratejiler ise metnin zihninde canlandırılması, önem arz eden bilgilerin altını çizme, okumadan önce kendine soru sorma, ön bilgilerini kullanma, açık hale getirme ve okuma bittikten sonra kendine soru sorma şeklinde sıralanmıştır. Öğretmenlerin ise en az kullandıkları stratejiler; ön bilgiyi etkin hale getirme ve akran aracılı öğretim olarak ifade edilmiştir.

Duran ve Sezgin (2012), yapmış oldukları çalışmada rehberli okuma yönteminin kullanılarak okuma zorluğunun aşılp aşılmayacağını göstermek amacıyla, ilköğretim dördüncü sınıfındaki bir öğrenci ile üç ay süren bir uygulama gerçekleştirmişlerdir. Araştırmada durum çalışması yöntemi kullanılmış, uygulama sonunda elde edilen verilere göre öğrencinin yapmış olduğu sesli okuma hataları %33 nispetinde azalırken, kelimeleri tanıma yüzdesi %90'dan %97'ye çıkmış ayrıca anlama performansı da %23'ten %77'ye yükselmiştir. Sonuç olarak rehberli okuma yönteminin; öğrencinin sesli okuma performansında, kelime tanıma yüzdesinde ve okuduğunu anlama becerilerinde gelişmeler yarattığı belirtilmiştir.

Dündar ve Akyol (2014), okuma ve okuduğunu anlamada zorluklar yaşayan ve ikinci sınıfa devam eden bir öğrencinin bu problemlerini gidermek amacıyla bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. 11 haftalık öğretim programına geçilmeden önce öğrencinin okuma hataları ve nedenleri araştırılmıştır. Hataların çoğunun motivasyon eksikliğinden kaynaklandığı ortaya çıkarılmıştır. Öğrencinin okumaya motive süreci tamamlandıktan sonra, Tekrarlı Okuma Yöntemi ile çalışmaya başlanmıştır. Sonuç olarak öğrencinin ön test ve son test sonuçları karşılaştırılmış, ön test sonuçları endişe düzeyinde olan öğrencinin uygulama sonrasındaki son test sonuçları öğretim düzeyi seviyesine geldiğini göstermiştir.

Çeliktürk-Sezgin ve Akyol (2015), 2013 yılında, okuma ve okuduğunu anlamada problem yaşayan ve ilkokul dördüncü sınıfa devam eden bir öğrencinin akıcı okuma ve okuduğunu anlama performansını geliştirmek için akıcı okuma tekniklerini kullanmışlardır. Yapmış oldukları akıcı okuma planında: tekrarlı okuma, birlikte okuma ve okuyucu tiyatroları yöntemleri göze çarpmaktaydı. Öğrenciyle 3 ay boyunca birebir 48 ders saati çalışılmıştır. Çalışmadan elde edilen verilere göre öğrencinin okuma hızında istenen seviyeye gelinememesine rağmen daha kısa zamanda okuma, okumada hata sayılarının azalması, kelime tanıma ve okuduğunu anlama performansında anlamlı artışlar olduğu ifade edilmiştir.

Kardaş-İşler ve Şahin (2016), ilkokul dördüncü sınıfa giden ve okuma güçlüğü olan bir öğrencinin okumadaki problemlerinin belirlenmesi ve bu problemlerin çözümü için metnin önceden dinlenmesi ve eşli okuma teknikleri kullanılmıştır. Çalışma öncesinde öğrencinin okuma hatalarının olduğu belirlenmiştir. Öğrencinin performans düzeyine uygun seçilen okuma parçalarıyla uygulama yapılmıştır. Okuma ve okuduğunu anlama problemlerini çözmek için kullanılan yöntemlerle öğrencinin okuma sorunlarında azalma görüldüğü ifade edilmiştir.

Ulu ve Akyol (2016), yapmış oldukları eylem araştırmasında okuma güçlüğü minimum düzeye indirip okuduğunu anlama becerilerini geliştirmek için kullanılan okuma yöntem ve tekniklerinin etkisini incelemek amacıyla, okuma güçlüğü olan ve ilkokula devam eden bir öğrencisiyle çalışmışlardır. Bu çalışmada araştırmacılar; öğrencinin okuma ve anlama sorunlarının nedenini bulmaya çalışmış, tekrarlı okuma yöntemi kullanarak öğrencinin endişe düzeyinden öğretim düzeyine yükseldiği belirtilmiştir. Çalışmada kullanılan yöntem ve tekniklerle birlikte okuma çalışmalarının etkili olduğu ve okuma hatalarının minimum düzeye inmesiyle birlikte öğrencinin okuduğunu anlama sorunlarının da çözüldüğü ifade edilmiştir.

Fırat (2017), 3D strateji öğretiminin, öğrenme güçlüğü olan ve altıncı sınıfa devam eden üç öğrencinin, bilgi verici metinleri anlama becerileri üzerindeki etkisini incelemek için tek denekli araştırma yöntemlerinden denekler arası çoklu yoklama modeli ile araştırmasını yapmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen verilere göre 3D stratejisinin tanımsal tür bilgi verici metinleri kavramada etkili olduğu belirtilmiş, öğrencilerin kazanmış oldukları becerileri izleme oturumlarında da devam ettirdikleri ve kazanılan bu becerileri değişik türdeki ve

yapıdaki metinlere geneledikleri ifade edilmiştir. Bunun yanında 3D stratejisinin öğrencilerin bilişsel ve üstbilişsel beceriler kazanmalarında ve bu becerileri uygulamalarında etkili olduğu da dile getirilmiştir.

Arabacı (2017), özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerle tipik gelişim gösteren öğrencilerin akıcı okuma ve okuduklarını anlama becerilerini ilişkisel tarama yöntemi kullanarak karşılaştırmak istemiştir. Bu amaçla çalışmaya; dördüncü sınıfa devam eden 27 özel öğrenme güçlüğü olan ve 28 tipik gelişim gösteren öğrenci dâhil edilmiştir. Araştırma sonucunda, öğrenme güçlüğü olan öğrenciler doğru okuma, okuma hızı, metnin uygun şekilde okunması, vurgular, duraklama ve ses yükseklikleri (prozodi) konusunda tipik gelişim gösteren akranlarından daha başarısız performans gösterdikleri belirtilmiştir. Akıcı okuma ile okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkiye bakıldığında öğrenme güçlüğü olan öğrencilerde okuma hızı ve okuduğunu anlama arasında, tipik gelişim gösteren öğrencilerin ise parazodi ile okuduklarını anlama becerileri arasında orta düzeyde anlamlı bir korelasyonun olduğu belirtilmiştir.

Delimehmet-Dada (2017), nedensel karşılaştırmalı modeli kullanarak, özel öğrenme güçlüğü olan ve normal gelişim gösteren öğrencilerin kelime dağarcıkları ve okuduklarını anlama becerileri ve bu beceriler arasındaki korelasyon düzeyini incelemek amacıyla gerçekleştirdiği çalışmaya, öğrenme güçlüğü olan 30 ve gelişim düzeyleri normal olan 30 öğrenci dahil etmiştir. Veri toplama aracı olarak Formel Olmayan Okuma Envanteri, Türkçe İfade Edici ve Alıcı Dil Test setleri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğrenme güçlüğü olan öğrenciler, sözcük dağarcığı ve okuduğunu anlama becerilerinde akranlarına göre daha düşük performans sergilemişlerdir.

Sanır (2017), özel öğrenme güçlüğü olan ve gelişim düzeyi normal seyreden öğrencilerin içsel motivasyonun, ön bilginin, okuma hızının ve öğretimde strateji kullanımının okuduğunu anlamada etkili olup olmadığını belirlemek için, ilişkisel tarama modeliyle gerçekleştirdiği çalışmaya, sekizinci sınıfa giden ve kaynaştırma programlarına kayıtlı 113 özel öğrenme güçlüğü ve 113 gelişimi normal olan öğrenci alınmıştır. Çalışmadan elde edilen verilere göre, içsel motivasyonunun, okuma hızının, strateji kullanımı ve ön bilgi kullanımının okuduğunu anlamayı dolaylı olarak yordadığı ifade edilmiş ayrıca kullanılan strateji, ön bilgiler ve okuma hızı gibi değişken araçlar okuduğunu anlama becerilerini artırdığı belirtilmiştir. Çalışmada son olarak özel öğrenme güçlüğü

olan öğrencilerin, gelişim süreçleri normal olan öğrencilere göre düşük performans sergilemeleri nedeniyle daha düşük puan aldıkları belirtilmiştir.

Gündoğdu (2017), çalışmasında öğrenme güçlüğü olan öğrencilerle tipik gelişim gösteren öğrencilerin okuduklarını anlama becerilerini karşılaştırarak analiz etmeyi amaçlamıştır. Çalışma grubuna üçüncü ve dördüncü sınıfa devam eden 120 öğrenme güçlüğü olan öğrenci ve normal gelişim gösteren 120 öğrenciyi dâhil etmiştir. Araştırmasında iki farklı okuma metni ve bu metinlere ait beşer soruya ve sesli okuma testine yer vermiştir. Çalışmanın sonucunda, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin normal gelişim gösteren öğrencilere göre okuduklarını anlama performansları daha düşük bulunmuştur.

Özdemir ve Kıröglü (2017b), 2015-2016 eğitim öğretim yılında 68 öğrenciyle bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Bu çalışmada deney grubuna 32, kontrol grubuna 36 öğrenci atanmıştır. Deney grubunda 3D stratejisi, kontrol grubuna ise Türkçe öğretim programı ile uygulama yapılmıştır. 12 oturumla gerçekleştirilen bu araştırmada, 3D stratejisi uygulanan öğrenci grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama puanlarında anlamlı bir fark oluşmamıştır. Ama bu grupta yer alan öğrencilerin ana fikri bulma puanlarında anlamlı bir artış olduğu belirtilmiştir.

Uçar-Rasmussen ve Cora-İnce (2017), özel öğrenme güçlüğü olan üç kaynaştırma öğrencisinin okuduklarını anlama problemlerini tespit etmek ve üstbilişsel okuduğunu anlama stratejilerini kullanıp kullanmadıklarını belirlemek, üstbilişsel okuduğunu anlama stratejilerinde sesli düşünme yönteminin etkililiği ve genellenebilirliğini incelemek amacıyla bir çalışma yürütmüşlerdir. Tek denekli araştırma modellerinden denekler arası çoklu başlama modeli kullanılan çalışmanın sonucunda; özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuduğunu anlama ve üstbilişsel stratejileri kullanmada zorluk yaşadıkları belirlenmiştir. Sesli düşünme yönteminin kullanıldığı oturumlarda, öğrencilerin okuduğunu anlama performanslarında artış görülmüş ve yöntemin üstbilişsel okuduğunu anlama stratejilerini kullanmada etkili olduğu ifade edilmiştir.

Görgün (2018), öğrenme güçlüğü olan ve 2.3. ve 4. Sınıfa devam eden öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerini desteklemek için tasarlanan Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Destek Eğitim Programının (OKA2DEP) bu öğrenciler üzerindeki etkisini incelemeye çalışmıştır. Araştırmada tek denekli araştırma yöntemlerinden biri olan değişen ölçütler

modeli kullanılmıştır. Çalışmadan elde edilen verilere göre, öğrencilerin bir dakikada okudukları doğru kelime sayısında, doğru okuma yüzdelerinde ve okuduklarını anlama puanlarında artış görüldüğü belirtilmiştir. Öğrencilerin çalışma bittikten bir, iki ve üç ay sonra da bu becerileri korudukları ifade edilmiştir. Sosyal geçerlilik konusunda aileler, yapılan çalışmanın çocuklarının okuma ve okuduklarını anlama becerilerini olumlu yönde etkilediklerini, öğretmenler ise öğrencilerin akıcı okuma becerilerinde önemli bir artış olduğu ayrıca sınıf içinde sesli okuma becerilerine yönelik istek ve ilgilerinin arttığı belirtilmiştir.

İlter (2018), zayıf okuyucuların okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde ana fikir belirleme becerisinin öğretimi konulu araştırmasında; Doğrudan Öğretim Yöntemi ile sunulan ana fikir belirleme becerilerinin, okuduğun anlamada zorluk çeken ve dördüncü sınıfa devam eden üç öğrenci üzerindeki etkisini analiz etmeye çalışmıştır. Çalışmada denekler arası çoklu yoklama modeli kullanılmış, 15 oturum süren uygulamalar 20-30 dakika arasında değişen sürelerde gerçekleşmiştir. Çalışmanın sonucunda Doğrudan Öğretim Yöntemiyle sunulan ana fikir belirleme beceri öğretiminin metnin ana fikrini bulma ve metindeki ayrıntıları saptama konusunda etkili olduğu ayrıca öğrencilerin başlama düzeyi verileri ile karşılaştırıldığında öğrencilerin okuduğunu anlama performanslarında da etkili olduğu belirtilmiştir.

Görgün ve Melekoğlu (2019a), özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin akıcı okuma ve okuduklarını anlama becerilerine geliştirmek amacıyla bir okuma destek eğitim programı geliştirmeye çalışmışlardır. Bu çalışma için, özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerle çalışan altı öğretmenle yarı yapılandırılmış bir görüşme gerçekleştirilmiş ve 11 öğrenme güçlüğü olan öğrenci 30 ders saati ve 12 teneffüs saati boyunca gözlemlenmiş ve gerekli notlar alınmıştır. Çalışma sonucunda öğretmenler en çok öğrencilerin sosyal becerilerde zorlandığını belirtirken, okumaya olumlu yönde etki eden en önemli etkenin tekrarlı okuma olduğunu, öğrencilerin okuma ve okuduklarını anlama becerilerini geliştirmek amacıyla sesli ve sesiz okuma yaptırılması, tekrarlı okumalara yer verilmesi, değişik metinlerle çalışılması, öğrenciye çoğunlukla söz hakkı vermenin ön planda tutulmasını, bu öğrencilerin okuma becerileri için okuma programlarında ve materyallerinde tekrarlı okumaya çok sık yer verilmesi gerektiği, sesli okumalara yer verilmesi, metinlerin kolaydan zora giden bir süreci takip etmesi gerektiği, şiir ve tekerleme

gibi tekrarlı sözlere yer verilmesi gerektiği, ayrıca okuduğunu anlama sorularına yer verilip öğrenciye model olunacak bir programın gerekliliğinden bahsetmişlerdir.

Kanık-Uysal ve Akyol (2019), yapmış oldukları bir eylem araştırmasında; okuma zorluğu ve bu zorluğun giderilmesini amaçlamışlardır. Çalışmayı okuma güçlüğü olan ve yedinci sınıfa devam eden bir öğrencisiyle üç aylık bir zaman periyodunda yürütmüşlerdir. Akıcı okuma sorunlarını ortadan kaldırmak için; model olma, tekrarlı okuma, yardımcı okuma, yankılı ve koro okuma yöntemlerine yer vermişlerdir. Çalışma sonuçlarına göre; endişe düzeyinde performans sergileyen öğrencinin, uygulama sonunda öğretim düzeyine ulaştığı belirtilmiştir.

Altındağ-Kumaş, Delimehmet-Dada ve Yıkılmış (2019), çalışmalarında öğrenme güçlüğü olan ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri ile sözel problemleri çözme becerileri arasındaki ilişkiyi belirlemeye çalışmışlardır. Öğrenci performanslarının t testi ile karşılaştırıldığı bu çalışmanın katılımcıları, Ankara’da dördüncü sınıfa giden 60’ı normal gelişim gösteren 60’ıda okuma güçlüğü olan 120 öğrenci tarafından oluşturulmuş ve Basit Doğrusal Regresyon Analiz ile Okuduğunu anlama becerilerinin, sözel problemler üzerindeki yordayıcılığının belirlenmesine çalışılmıştır. Çalışmanın sonucunda sözel problemleri çözmenin en önemli yordayıcılarından birinin okuduğunu anlama becerileri olduğu ve bu becerinin sözel problem çözmede toplam varyansın %31’ini oluşturduğu ifade edilirken, özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin, normal gelişim gösteren öğrencilere göre düşük performans sergilemeleri nedeniyle daha düşük puan aldıkları, işlemleri daha uzun bir zaman diliminde gerçekleştirdikleri ve doğru olarak çözdükleri işlemlerin daha az olduğu belirtilmiştir.

Fırat ve Koçak (2019), odak grup görüşmesi tekniğiyle gerçekleştirdikleri çalışmalarında, öğrenme güçlüğü olan ve okumada başarılı olan öğrencilerin bir metni kavramak için uyguladıkları bilişsel ve üstbilişsel stratejileri incelemişlerdir. Çalışma kapsamına ortaokula giden toplam 16 öğrenci dâhil edilirken bu öğrencilerin sekizi normal gelişim gösteren, sekizde öğrenme güçlüğü olan öğrencilerdir. Çalışmada, öğrencilerin okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası kullandığı stratejiler belirlenmiştir. Araştırmada ortaya çıkan sonuca göre, başarılı okuyucuların bilişsel ve üstbilişsel stratejileri (okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası) kullandıkları ayrıca zor ve uzun okuma parçaları

seçtikleri, özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin ise bilişsel ve üstbilişsel stratejileri (okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası) çok sınırlı kullandıkları ayrıca kısa ve kolay okuma parçaları seçtikleri görülmüştür.

Yılmaz (2021), ilkokul ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıfa giden ve öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini desteklemek için geliştirilen Tekrarlı Okuma ve Görsel Anlama Programının (TOGAP) bu öğrenciler üzerindeki etkililiğini ve sosyal geçerlilik anlamında bu öğrencilerin ailele ve öğretmenlerinden çalışma hakkındaki düşüncelerini belirleyip değerlendirmeyi amaçlamıştır. Tek denekli araştırma yöntemlerinden biri olan değişen ölçütler modelinin kullanıldığı bu çalışmada özel öğrenme güçlüğü tanısı almış dört öğrenci çalışma grubuna alınmıştır. Araştırma sonucunda, çalışma grubuna alınan dört öğrenciden üçünün okuduğunu anlama performanslarında gelişme olduğu ayrıca akıcı okuma için herhangi bir sistematik müdahale olmamasına rağmen çalışma grubuna alınan öğrencilerin bir dakikada okudukları doğru kelime sayılarında ve doğru okuma yüzdelerinde artışlar görüldüğü belirtilmiştir. Öznel değerlendirmeyle toplanan sosyal geçerlilik verilerinde, öğrenci ebeveyn ve öğretmenleri araştırma hakkında olumlu geri bildirimlerde bulunmuş, özellikle akıcı okuma ve okuduğunu anlama konusunda oldukça faydalı bulduklarını programda yer alan metin ve görselleri beğendiklerini ifade etmişlerdir.

Kırıcı ve Melekoğlu (2022), yapmış oldukları araştırmada özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma becerilerini (akıcı okuma ve okuduğunu anlama) “Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Destek Eğitim Programı (OKA2DEP)” ile değerlendirmeyi amaçlamışlardır. Araştırmada, nicel araştırma yöntemlerinden bir olan kesitsel tarama modeli kullanılmıştır. İkinci ve üçüncü sınıfa devam eden 11 öğrencinin katılımcı olduğu bu çalışmada, öğrencilerin tüm okuma becerileri (okuduğunu anlama puanı, 1 dk. Okuduğu doğru kelime sayısı, bütün bir metni okuma süresi, okumada yapılan hata sayıları, doğru okuma yüzdeleri) değerlendirilmiştir. Verilerin tamamı 33 oturumda, OKA2DEP ile toplanmıştır. Araştırmanın sonunda elde edilen verilere göre okuduğunu anlama puanlarında, metni okuma sürelerinde, 1 dakikada okudukları doğru kelime sayılarında, doğru okuma yüzdelerinde ve okumada yapılan hata sayılarında değişkenlik gösterdiği belirtilmiş ayrıca akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerileri ile ilgili farklı

değişkenlerin belirlenmesiyle öğrencilerin ihtiyaç duyduğu beceriler göz önüne alınıp müdahalede bulunmanın önemine dikkat çekilmiştir.

Baran (2023), yüksek lisans tezinde öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin, akıcı okuma becerilerini geliştirmek amacıyla uygulanan müdahale paketinin etkili olup olmadığını araştırmak istemiştir. Çalışmasında tek denekli araştırma yöntemlerinden biri olan denekler arası çoklu yoklama desenin kullanmış bu amaçla ilkokul üçüncü sınıfa giden ve öğrenme güçlüğü olan üç öğrenciyi çalışma kapsamına almıştır. Çalışmadan elde edilen sonuçlara göre model okuma, hedef koyma, hata düzeltme, tekrarlı okuma, grafiksel dönüt ve ödül müdahale programının öğrenme güçlüğü olan üç öğrencinin de akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin artırılmasında etkili olduğu ifade edilmiştir. Öğrencilerin müdahaleden sonra da kazanmış oldukları becerileri korudukları, bu becerileri izleme oturumlarında ve genelleme oturumlarında farklı okuma parça türleriyle de sergiledikleri belirtilmiştir.

2.4.2 Uluslararası Alanyazında Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Okuma ve Okuduğunu Anlama Becerilerine Yönelik Yapılan Çalışmalar

Özel öğrenme güçlüğü olan bireylerle ilgili yapılmış sistematik ve meta analiz çalışmalarının yanında okuma ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmeyi amaçlayan öğretim yöntem ve stratejilerin etkililiğini belirlemeye yönelik pek çok çalışma bulunmaktadır. Bu çalışmalar tarihsel sıralamaya göre sunulmuştur. Aynı tarihte yayınlanan yayınlar alfabetik sıraya göre verilmiştir.

La Rose Flint (2021), yapmış olduğu çalışmada, tek denekli araştırma modellerinden katılımcılar arası çoklu başlama deseniyle öğrenme güçlüğü olan ve ilkokula devam eden dört öğrencinin doğru okuma, akıcı okuma ve okuduğunu anlama performanslarının geliştirilmesi amacıyla tekrarlı okuma yöntemi ile sunulan sistematik hata düzeltme programının etkililiğini incelemiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre; öğrenme güçlüğü olan dört öğrencinin doğru okuma, akıcı okuma ve okuduğunu anlama performanslarının geliştirilmesinde tekrarlı okuma yöntemi ile sunulan sistematik hata düzeltme programının etkili bulunduğu belirtilmiştir.

Padeliadu, Giazitzidou ve Stamovlasis (2021), okuma güçlüğü yaşayan ve ikinci sınıfa devam eden üç öğrencinin akıcı okuma performanslarını geliştirmek amacıyla kontrol grupsuz ön test son test deneysel deseni kullanarak, çok bileşenli

bir müdahale programını (tekrarlı okuma, yardımcı okuma, kendini izleme ve pekiştirme teknikleri) bir arada kullanmıştır. 16 uygulama oturumu yapılan çalışma yaklaşık 60 gün sürmüştür. Araştırmanın sonuçları; her öğrencinin uygulamadan farklı etkilendiği için uygulamanın farklı etki gücüne sahip olduğu, öğrencilerin akıcı okuma performanslarında herhangi bir değişimde bulunmadığı fakat öğrencilerin okuduğunu anlama performanslarında ciddi derecede artış yaşandığı belirtilmiştir.

Josephs ve Jolivette (2016), tek denekli deneysel bir desenle gerçekleştirdikleri bu çalışmada, okuma güçlüğü olan ve dokuzuncu sınıfa devam eden dört öğrencinin akıcı okuma ve okuduğunu anlama performanslarının geliştirilmesi için tekrarlı okuma ve devamlı okuma tekniklerinin akranlar tarafından sunulmasının etkili olup olmadığını incelemiş ve karşılaştırma yapmışlardır. On hafta süren uygulama sürecinden sonra, akranlar tarafından sunulan iki tekniğin de öğrencilerin akıcı okuma performanslarında etkili olduğu ancak tekrarlı okuma tekniğinin akıcı okuma becerilerinde daha etkili olduğu ifade edilmiştir.

Berkeley, Scruggs, ve Mastropieri (2010), öğrenme güçlüğü olan öğrenciler için okuduğunu anlama müdahaleleri üzerine 1996 ve 2006 yılları arasında yayınlanan 40 çalışmanın etki büyüklüklerini hesapladılar. Çalışmalara dâhil edilen öğrenciler K-12 sınıflarındaydı ve ÖG'ye sahip oldukları tespit edilmişti. Müdahaleler dört kategoriye ayrıldı: sorgulama/strateji eğitimi, metin geliştirmeleri, temel okuma becerileri eğitimi ve diğerleri. Bu okuduğunu anlama müdahaleleri çalışmaları için genel ortalama etki büyüklüğü 0.65, soru sorma/strateji öğretimi için etki büyüklüğü 0.75 idi ve okurken doğrudan sorgulama, kendi kendine sorgulama dâhil soru sorma stratejileri öğretimi gibi müdahaleleri içeriyordu. Metin geliştirmeleri için etki boyutu 0,62 idi ve grafik düzenleyiciler ve teknolojiyle ilgili araçlar gibi müdahaleleri içeriyordu. Son olarak, temel okuma becerileri için etki büyüklüğü 1.04'tür. Bu kategorideki çalışmaların tümünde, Hatasız Okuma Programı ve Gömülü Phonics gibi paket müdahale programları kullandı. Genel olarak, bu bulgular önceki sentezlerin sonuçlarını doğrular nitelikte ve öğrenme güçlüğü olan öğrenciler için çok çeşitli okuduğunu anlama müdahalelerinin etkinliğini göstermekteydi.

Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler için içerik alan öğretimi müdahalelerinin bir meta-analizinde, Scruggs, Mastropieri, Berkeley ve Graetz (2010), ortaöğretim

düzeyinde en etkili kanıta dayalı uygulamaları belirlemeye çalışmışlardı. Bu meta-analize toplam 70 orijinal içerik alanı (Fen Bilimleri, Sosyal Bilimler ve İngilizce) müdahale çalışmaya dâhil edildi bu 2.400'den fazla (ortaokul, ortaokul ve lise) öğrenme güçlüğü olan öğrenciye karşılık gelmekteydi. Bu meta-analize dâhil edilen çalışmalar 1984 – 2006 yılları arasında yayınlanmıştır. Çalışmalarda kullanılan müdahaleler, doğrudan öğretim (%4,3), çalışma yardımcıları (%5,7), sınıfta öğrenme stratejileri (%17,1), anımsatıcı stratejiler (%30,0), uzamsal düzenleyiciler (%20,0) olarak sınıflandırılmıştı. Uygulama veya etkinlik odaklı öğrenme (%5,7), akran destekli (%7,1) ve bilgisayar destekli eğitim (%10,0). Her çalışma için etki büyüklükleri belirlendi ve uygulama, sürdürme ve genelleme etkileri olarak alt gruplara ayrıldı. Sonuçlar, uygulama etki büyüklüklerinin ayrı bir sınıfta ve özel eğitimciler (araştırmacıların ardından) tarafından sağlandığında en yüksek olduğunu gösterdi. Liselerde de daha yüksek etkiler bulundu. Genel olarak, farklı içerik alanları ve eğitim ortamlarındaki müdahaleler için orta ila yüksek etki boyutları bulundu. Genelleme orta düzeydeydi. Her bir müdahale kategorisinin etki büyüklüğü, Doğrudan öğretim için ($M = 1.68$), anımsatıcı stratejiler için ($M = 1.47$) ve sınıfta öğrenme stratejileri ($M = 1.11$) için en yüksekti.

Edmonds, Vaughn, Wexler, Reutebuch, Tackett, ve Schnakenberg (2009), okuma güçlüğü olan öğrenciler için okuma müdahalelerini içeren 29 çalışmanın bir sentezini yayınladılar. Bu çalışmalar yirmi yılı aşkın bir süreyi kapsamış ve 6-12. sınıflarda okuma becerilerinde zorlanan öğrencileri kapsamaktaydı. Her çalışma için tasarım, katılımcı sayısı, derece, süre, müdahaleyi uygulayan kişi, müdahale türü, ölçüm ve bulgular sunulmuştu. Ek olarak, çalışmaların 13'ünde bir meta-analiz yürütüldü ve müdahale ve karşılaştırma öğrencileri arasındaki anlama sonuçlarındaki farkın ağırlıklı ortalaması için 0,89'luk bir etki büyüklüğü ortaya çıktı. Bu bulgular, öğrencileri metin hakkında düşünmeye, metinden öğrenmeye ve bildiklerini tartışmaya teşvik eden okuduğunu anlama eğitiminin, okuma güçlüğü ve yetersizliği olan öğrenciler için daha iyi anlama sonuçları sağladığını göstermektedir.

Faggella-Luby ve Deshler (2008), öğrenme güçlüğü olan ergen ve ergen olmayan öğrenciler için okuduğunu anlama üzerine altı literatür incelemesini ve araştırma sentezlerini inceledi. Bu çalışma bütününde tutarlı bir şekilde desteklenen aşağıdaki altı ana temayı buldular: 1) hedeflenen öğretim, hem risk

altındaki öğrenciler hem de öğrenme güçlüğü olan öğrenciler için okuduğunu anlamayı geliştirebilir; 2) öğrenme güçlüğü olan öğrenciler en çok bilişsel stratejileri, metin yapılarını, işbirlikli öğrenme fırsatlarını ve bu unsurların harmanlanmış bileşenlerini içeren okuduğunu anlama öğretiminden yararlanır; 3) öğrenciler en çok kendi kendini izlemeye, özetlemeye ve kendi kendini sorgulamaya odaklanan bilişsel stratejilerden yararlanır; 4) hem ilköğretim hem de ortaöğretim öğrencileri okuduğunu anlama müdahalelerinden yararlanır; 5) Doğrudan öğretim, risk altındaki öğrenciler, öğrenme güçlüğü olan öğrenciler ve tipik olarak başarılı öğrenciler için okuduğunu anlamayı artırır; ve 6) açık strateji öğretimi, olumlu öğrenci sonuçlarının en büyük göstergesidir. Ek olarak, okuduğunu anlamada etkili olan eğitiminin aşağıdaki bileşenlerine atıfta bulunulmuştur: a) metin yapıları bilgisi (anlatı ve açıklayıcı), b) kelime bilgisi, c) ön bilgi, d) bilişsel stratejiler ve e) artan motivasyon. Gajria, Jitendra, Sood, ve Sacks (2007), 29 okuduğunu anlama müdahalelerini özetlemiş olduğu bu çalışmaları içerik geliştirmeleri ve bilişsel strateji öğretimi olarak sınıflandırmıştır. İçerik geliştirmeleri, içerik alanı bilgilerinin anlaşılmasını ve akılda tutulmasını kolaylaştıran öğretim araçlarıdır. Bilişsel strateji öğretimi, metnin nasıl öğrenileceğini ve metne nasıl yaklaşılabileceğini açıklar. Bu sentezin sonuçları, öğrenci özelliği, öğretim özelliği, metodolojik özellik ve strateji sürdürme ve genelleme dâhil olmak üzere çeşitli şekillerde rapor edildi. Genel olarak, içerik geliştirmeleri ortalama 1.06 (SD = .63) etki boyutu üretirken, bilişsel strateji öğretimi tekli bilişsel stratejiler için 1.83 (SD = 1.05) etki boyutuyla 2.07 (SD = 1.28) ortalama etki boyutu üretti ve Çoklu bilişsel anlama stratejileri için 2.11 (SD = 1.74). Bu bulgular, her iki müdahale türü için de büyük etkilere işaret ediyor ve doğrudan öğretim yönteminin, açık ve sistematik metin anlama tekniklerinin geleneksel yöntemlerden daha etkili olduğunu öne sürmektedir.

Sencibaugh (2007), öğrenme güçlüğü olan öğrenciler için okuduğunu anlama müdahalelerine ilişkin kendi meta-analizini yayınladı. 23 ayrı okuduğunu anlama müdahalesi dâhil olmak üzere on beş çalışma gözden geçirildi. Bu müdahaleler, görsel bağımlı veya işitsel/dile bağlı stratejiler olarak tanımlandı. Görsel olarak bağımlı stratejiler, okuduğunu anlamayı geliştirmek için resimleri veya görsel yeteneği kullanırken, işitsel/dile bağlı stratejiler, anlamayı desteklemek için okuma öncesi veya okuma sonrası etkinliklerle birlikte

kullanılacağı belirtildi. Meta-analiz sonuçları, görsel bağımlı stratejiler için etki büyüklüğünü .94 (n=3) ve işitsel/dile bağı stratejiler için 1.18 (n=13) olarak buldu. Bu sonuçlar her iki müdahale türü için de olumlu sonuçlar ortaya koysa da, işitsel/dile bağı stratejiler (yani kendi kendine sorgulama, yeniden anlatma vb.) katılımcıların okuduğunu anlama becerileri üzerinde daha büyük bir etkiye sahip olduğu ifade edildi.

Scammacca, Roberts, Vaughn, Edmonds, Wexler, Reutebuch, ve Torgeson, (2007), okuma güçlüğü olan veya öğrenme güçlüğü saptanan ergenler için okuma müdahalelerinin yanı sıra uygulama için çıkarımların bir meta-analizini yayınladı. Meta-analiz, tümü akıcılık, kelime dağarcığı, okuduğunu anlama stratejileri, kelime çalışması veya okuma öğretiminin çoklu unsurları ile ilgili müdahaleleri kullanan 31 çalışmayı içermekteydi. Katılımcılar ortaokul ve lise öğrencileri ile sınırlı tutulmuş ve tüm müdahaleler ya öğretmen ya da araştırmacı tarafından sağlanmıştır. Daha büyük öğrenciler için okuduğunu anlamanın önemi nedeniyle, bir veya daha fazla okuduğunu anlama ölçümü içeren 23 çalışma ayrı ayrı analiz edildi. Bu çalışmalar için genel etki büyüklüğü 0.97 idi. Ek olarak, müdahaleyi alan katılımcıların, müdahaleyi almayan öğrencilerin becerilerine göre neredeyse bir standart sapma daha fazla okuduğunu anlama becerilerine yol açtığı bulunmuştur. ÖG durumuna göre yapılan müdahaleler ayrıca ayrı ayrı analiz edildi ve tüm okuduğunu anlama ölçütleri için ÖG olarak tanımlanan tüm öğrenciler için 1.33'lük bir etki büyüklüğü bulundu. Çıkarımlar, öğrenme güçlüğü olan ve okuma güçlüğü çeken öğrencilerin iyi tasarlanmış, etkili bir şekilde sunulan, uygun okuma müdahalelerinden yararlanabileceğini göstermektedir.

Nelson ve Manset-Williamson (2006), iki okuma müdahalesinin okuma öz yeterliliği ve strateji kullanımının okuma güçlüğü olan ilköğretim ve ortaokul öğrencilerinin okuma etkisi üzerindeki etkisini inceledi. Bu çalışma, dördüncü ila sekizinci sınıfa giden okuma güçlüğü olan 20 öğrenciyi içermekteydi. Akıcı okuma ve anlamada öğrencilerin sınıf eşdeğeri puanları, sınıf düzeyinin en az iki yıl altındaydı. Katılımcılar iki müdahaleye rastgele atandı. Öz yeterlilik, strateji kullanımı ve duygulanım için ön ve son testler uygulandı. Her iki müdahale de okuduğunu anlama stratejisi içeriyordu, ancak stratejilerin ne kadar açık bir şekilde öğretildiğine göre farklılık gösteriyordu. Öğretmenler, tahmin, özetleme ve soru oluşturma dâhil olmak üzere belirli anlama stratejilerinin modellemesini

kullandılar ve ardından rehberli uygulamalarda bulundular. Rehberli Okuma Grubu daha az açık strateji eğitimi aldı. Eğitimciler, anlamadaki amaç ve değer de dâhil olmak üzere her bir stratejiyi öğretmek için doğrudan öğretimi kullandılar; hedef belirleme ve kendini izleme de açıkça öğretildi. Müdahaleler, haftada dört gün, günde bir saat, beş hafta boyunca bire bir yapılmıştır. Sonuçlar, Rehberli Okuma Grubu katılımcılarının Açık Anlama Grubundakilere göre daha yüksek düzeyde öz-yeterlik bildirdiklerini, Açık Anlama Grubu katılımcılarının ise Rehberli Okuma Grubuna göre yanlış strateji kullanımına atıflarında daha fazla kazanım elde ettiğini göstermektedir. Okuma etkisi ile ilgili olarak, her iki grup da gelişme gösterdi, ancak bir grup diğerinden daha iyi performans göstermedi. Açık Anlama Grubundaki öğrenciler, Rehberli Okuma Grubundaki öğrencilere göre okuduğunu anlama becerilerinde önemli ölçüde daha büyük kazanımlar elde ettiler.

Swanson (1999) 1963 ile 1997 yılları arasında yayınlanan öğrenme güçlüğü olan öğrenciler için kelime tanıma ve okuma müdahale çalışmalarının kapsamlı bir meta-analizini incelemiştir. Çalışmaya özellikle okuduğunu anlama eğitimiyle ilgili 58 çalışma dâhil etti. Bu çalışmalar, sıralama, strateji modelleme ve ileri düzenleyiciler dâhil olmak üzere öğrenci sonuçlarını etkileyen önceden tanımlanmış 20 öğretim bileşeni üzerinden kodlandı ve her müdahale için etki büyüklükleri hesaplandı. Genel olarak, bu okuduğunu anlama müdahalelerinin etki büyüklüğü .72'dir. Spesifik olarak, strateji öğretimi ile doğrudan öğretimin kombinasyonu en büyük etkileri sağladı ($M=1.15$). Analiz, okuduğunu anlama çalışmalarında yüksek etki büyüklüklerini tahmin etmede en önemli olan altı öğretimsel bileşenin tanımlanmasıyla sonuçlandı. Bu yordayıcılar şunları içeriyordu: yönlendirilmiş cevap/sorgulama, işleme görevi zorluğunun kontrolü, detaylandırma, öğretmen modellemesi, küçük grup öğretimi ve strateji ipuçları. Ayrıca, bu meta-analiz, hem stratejide hem de doğrudan öğretimde yaygın olarak bulunan altı temel bileşenin tanımlanmasıyla sonuçlanmıştır: a) materyalin günlük olarak gözden geçirilmesi, b) dersin hedefinin açıklanması, c) yeni materyalin öğretmen liderliğinde sunumu, d) öğretmen liderliğindeki öğrenci uygulaması, e) bağımsız öğrenci uygulaması ve f) biçimlendirici öğrenci değerlendirmesi.

Talbott, Lloyd ve Tankersley (1994), Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler için okuduğunu anlama literatürünü 48 müdahale çalışması ile analiz etmişlerdir. Her çalışmanın öğrenci özellikleri, deneysel yöntemleri, müdahale türü ve

müdahalenin özellikleri dâhil olmak üzere çeşitli boyutları kategorize edilmiş ve kodlanmıştır. Daha sonra bu boyutların etki büyüklüklerini belirlemek için meta-analiz kullanılmıştır. Öğrenci özelliklerine bağlı olarak, 48 çalışmada öğrencilerin ortalama yaşı 13'tür. Sonuçlar, lise öğrencileri için etki büyüklüğünün ($M = 2.26$) ilkokuldaki öğrencilerden ($M = .756$) önemli ölçüde daha yüksek olduğunu bulmuşlardır. Ek olarak, araştırmacı tarafından sağlanan müdahaleler için ($M = 3.75$) araştırma görevlileri tarafından sağlanan müdahalelerden ($M = 1.16$) daha güçlü etki boyutları bulundu. Ancak sonuçlar, sunulan en yaygın üç okuma müdahalesi - olgusal sorular, hatırlama değerlendirmeleri ve strateji değerlendirmeleri - arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermemiştir. Belki de bu çalışmadan elde edilen en cesaret verici bulgu ise, okuduğunu anlama müdahalesi alan öğrencilerin kontrol gruplarındaki öğrencilerin %87'sinden daha iyi performans göstermeleri olmuştur.

2.4.3 Doğrudan Öğretim Yöntemi ile Yapılan Çalışmalar

Baccay, (2021) yapmış olduğu çalışmada ön test son test yarı deneysel modeli kullanmıştır. Çalışmanın Katılımcıları seçilirken homojen örnekleme kullanılmıştır. Araştırmaya dört erkek ve bir kız olmak üzere beş, 5. sınıf öğrencisi katılmıştır. Baccay, çalışmasında iki kanıta dayalı stratejiyi, doğrudan öğretim ve kendi kendine sorgulamayı birleştirmenin, risk altındaki ve öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkilerini incelemiştir. Anlama becerilerini ölçmek için ön testler (doğrudan öğretim) ve son testler (kendi kendine sorgulama ile birlikte doğrudan öğretim) uygulandı. Sonuçlar, her iki stratejinin kombinasyonunun, risk altındaki ve öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Çalışma aynı zamanda öğrencilerin kendi kendine soru sorduklarında çıkarımsal ve değerlendirici sorular yerine gerçek soruları kullanmaya daha yatkın olduklarını ortaya çıkardı.

Kendini düzenleme stratejilerinin doğrudan öğretim ile okuduğunu anlama üzerindeki etkilerini inceleyen bir çalışmada, Antoniou ve Souvignier (2007), beşinci sınıftan sekizinci sınıfa kadar öğrenme güçlüğü olan 73 öğrenciyle çalıştı. On dört sınıf rastgele müdahale grubuna, 13 sınıf ise kontrol grubuna atanmıştır. Her iki grup da IQ, kelime bilgisi ve şifre çözme hızı açısından benzerdi. Öğretmenler, öz-düzenleme stratejilerinin yanı sıra bilişsel ve üstbilişsel okuma stratejilerinde doğrudan öğretimi içeren müdahaleyi uygulamak için eğitildi.

Okuma stratejileri; Başlık Üzerine Düşünme, Metin Zorluklarını Açıklama, Özetleme ve Anlatı Metinlerini içermekteydi. Öz düzenleme stratejisi, bir kontrol listesiyle birlikte bir okuma planı içeriyordu. Kontrol grubu geleneksel okuma eğitimi aldı. Tüm öğrencilere müdahaleden üç ay sonra okuduğunu anlama, okuma stratejisi bilgisi ve okuma öz yeterliliği üzerine bir ön test, son test ve izleme testi uygulanmıştır. Kısa vadeli sonuçlar anlamlı değildi; uzun vadeli sonuçlar, müdahale grubu için okuduğunu anlama ($d=.80$), okuma stratejisi bilgisi ($d=.62$) ve öz-yeterlik ($d=.78$) üzerinde önemli ölçüde daha yüksek kazanımlar gösterdi. Bulgular, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma ve öz-düzenleme stratejilerini kullanarak okuduğunu anlama yeterliliklerini geliştirmelerinin muhtemel olduğunu göstermektedir. Anlamlı olmayan kısa vadeli sonuçların öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin stratejileri uygulamaları için gereken ek uygulama süresiyle açıklanabileceğine dikkat edilmesi gerektiği belirtilmiştir.

Fritschmann, Deshler ve Schumaker (2007), sekiz dokuzuncu sınıf öğrencisi üzerinde yapmış oldukları çalışmada, çok bileşenli okuduğunu anlama stratejisinde doğrudan öğretimin etkilerini araştıran bir çalışma yapmışlardır. Bu çalışmada denekler arası çoklu yoklama desenini kullanmışlardır. Öğrencilerin yedisinde öğrenme güçlüğü, birinde MR vardı. Öğrenciler 60-75 dakikalık oturumlarda çıkarım stratejisi eğitimi aldılar. Öğretim başlamadan önce öğrencilere üç ila dört okuma yoklaması uygulandı. Anlama sorularında, başlangıç sırasında ortalama %31,74, öğretim sırasında %77,39 ve son testte %82 doğru olmuştur. Strateji kullanım testinde, başlangıçtaki ortalama doğru %0, eğitim sırasında %66.39 ve son testte %81.94. Strateji bilgisi testinde, ortalama doğru ön testte %0 ve son testte %91,75 idi. Standartlaştırılmış okuma testinde ön testten son teste kadar olan kazanımlar, okuduğunu anlamada ortalama 2.82 derecelik bir artış olduğunu göstermektedir. Ön test ve son testten öğrenci memnuniyeti de anlamlıydı, bu da öğrencilerin stratejileri öğrendikten ve uyguladıktan sonra okuduğunu anlama süreci hakkında daha olumlu hissettiklerini gösteriyordu. Ek olarak, bu çalışmanın sonuçları, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin çıkarımsal anlama sorularını yanıtlamak için çıkarım stratejilerini öğrenip uygulayabileceklerini göstermektedir.

Ulusal Doğrudan Öğretim Enstitüsü (NIFDI), 1998 ve 2003 yılları arasında Baltimore’de City Spring İlkokulu’nda, doğrudan öğretim yöntemini uygulamıştır. Bu beş yıl içinde okulda yapılan sınavlarda kayda değer akademik

başarılar dikkat çekmiştir. Bundan önce Baltimore’ deki okullarda yapılan sınavlarda sondan ikinci iken, uygulamadan sonra okuma becerilerinde 1. ve 5. Sınıflar ’da 114 okul içinden en yüksek puanları elde etmişlerdir. City Spring’teki tüm sınıflar okumada ilk onda yer almıştır (http://www.nifdi.org/pdfs/CS_5th.pdf).

Cooke, Gibbs, Campbell ve Shalvis (2004), Eşitlenmemiş kontrol gruplu yarı deneysel modelle bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Bu çalışmada 3. ve 4. sınıf seviyesinde öğrenme güçlüğü olan, özel gereksinimli ve davranış bozukluğu olan 30 öğrenci deney gurubuna alınmıştır. Deney grubunda doğrudan öğretim yöntemiyle hızlı okuma programı uygulanmış ve sonuç olarak doğrudan öğretim uygulanan öğrencilerin okuma becerilerinde daha iyi performans gösterdikleri belirtilmiştir.

Mastropieri, Scruggs ve Graetz (2003), özel gereksinimli ortaöğretim öğrencileri için okuduğunu anlama öğretimi üzerine bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Araştırmada belirtilen öğretim uygulamaları: Doğrudan öğretim, akran eğitimi, çevresel düzenleyiciler ve bilgisayar destekli öğretimi içeriyordu. Elde edilen sonuçlara göre; 1) belirli müdahaleler ortaokuldaki öğrenciler için okuduğunu anlamayı geliştirir (bu müdahalelerin belirli özellikleri arasında bilişsel strateji, doğrudan öğretim, rehberli uygulama ve bağımsız uygulama yer alır); 2) öğrenme güçlüğü olan daha genç öğrenciler için etkili olduğu bulunan stratejiler, öğrenme güçlüğü olan daha büyük öğrenciler için benzer etkilere sahiptir ve 3) öğretimin yoğunluğu önemli bir faktördür - öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin başarılı olmaları için yoğun ve doğrudan öğretime ihtiyaçları vardır.

Schug, Tarver ve Western’in aktardığına göre, (2001) Amerika Wisconsin Araştırma Enstitüsü (2001), 1997-1998 eğitim-öğretim yılında Amerika’nın Wisconsin eyaletinde 6 okulda Doğrudan Öğretim Yönteminin okuma becerilerine etkileri üzerine bir çalışma yapmıştır. Bu çalışmada öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarına ve hangi DÖY programının kullanılacağına öğretmenler karar vermiştir. Çalışmanın sonunda 6 okuldaki öğretmen ve yönetici görüşlerine’ de yer verilmiş sonuç olarak hem normal hem de özel eğitim öğrencilerinde DÖY’ ün okumayı sökmeye, okuduğunu anlamada ve okuma ilgilerinde pozitif yönlü güçlü bir etkiden bahsedilmiştir.

Gersten, Fuchs, Williams, ve Baker (2001), öğrenme güçlüğü olan öğrenciler için açıklayıcı ve öyküleyici metinler üzerinde 20 yıllık anlama öğretimi araştırmasını gözden geçirdiler. Yazarlar, bilgilendirici metnin öğrenciler için öyküleyici metinden üç nedenden daha zorlayıcı olduğunu belirtmişlerdir. Bunlar: açıklayıcı metin daha uzundur, daha soyut argümanlar içerir ve daha karmaşık ve çeşitli bir yapı içerir. Gersten ve arkadaşları (2001), açıklayıcı metin için hem doğrudan öğretimi hem de strateji öğretimini içeren bir yaklaşımın en olumlu etkileri sağladığını ve genelleştirilmiş okumaya geçme olasılığı en yüksek stratejinin bu olduğu sonucuna varmışlardır. Öyküleyici metinler için, öykü dilinin doğrudan öğretim ile sunulması, metnin anlaşılmasını geliştirmek için etkili bulunmuştur.

Malmgren ve Leone (2000), yaptıkları çalışmada, Doğrudan Öğretim Yöntemiyle doğru okuma çalışmalarını diğer öğretim modelleriyle karşılaştırmış ve aradaki farkları ortaya çıkarmaya çalışmışlardır. Çalışmaya 20 tanesi özel öğrenme güçlüğü olmak üzere 45 öğrenci dâhil edilmiştir. Tek grupla öntest son test deneme modeli kullanılan bu çalışmada, 6 hafta boyunca haftada 5 gün ve günlük 45 dakika olacak şekilde doğrudan öğretim yöntemiyle öğrencilere doğru okuma becerileri öğretilmiştir. Sonuç olarak ön testteki doğru okuma başarılarına göre okuma doğruluğunda ve metin okumada çok anlamlı farklar bulunmuş ve okuduğunu anlama da ise önceki modellere göre daha yüksek başarı değerlerine ulaşılmıştır.

Gardill ve Jitendra (1999), öğrenme güçlüğü olan ve ortaokula devam eden altı öğrencisinin okuduğunu anlama becerileri üzerinde hikâye haritasının etkisini belirlemeye çalışmıştır. Doğrudan Öğretim Yöntemi ile yapılan uygulamanın sonucunda Doğrudan Öğretim Yöntemiyle sunulan hikâye haritasının öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin dilbilgisi ve okuduğunu anlama becerilerinde artış gösterdiği ifade edilmiştir.

Adams ve Engelmann (1996) Doğrudan Öğretim Yöntemini diğer öğretim modelleri ile karşılaştıran 34 çalışma yapmışlardır. Bu çalışmaların %64'ü DÖY'ün sonuçlarını anlamlı bulurken, %35'i ise iki modeli de desteklememiş, %1'i ise diğer modeli anlamlı bulmuştur. Yapılan bu 34 çalışmanın sonuçlarına göre, DÖY'ün hem normal gelişim gösteren hem de özel gereksinimli ilkokul ve ortaokul öğrencilerine önemli derecede akademik katkı sağladığı ortaya konmuştur. Yapılan 34 çalışmanın 6'sı öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma

ve okuduğunu anlama becerilerinde önemli derecede bir artış olduğu ve özellikle DÖY'ün özel eğitimde kullanmanın pozitif etki yarattığı belirtilmiştir.

O'Connor ve Jenkins (1995), yapmış oldukları deneysel çalışmada Doğrudan Öğretim Yöntemini ses temelli yöntemle birlikte öğrencilere öğretilen hecelerin, yeni kelimelere, yeni cümlelere aktarma etkisini araştırmışlardır. Deney gurubuna 10 gelişim güçlüğü olan öğrenci alınmıştır. Bir ay süren bir çalışmada deney ve kontrol grubundaki öğrencilerle her gün 20 dakika çalışılmıştır. Sonuç olarak DÖY ile öğretim gören deney gurubu öğrencileri geleneksel öğretim gören kontrol grubu öğrencilerinden hem kelime okumada hem de kelime tanımada daha iyi performans göstermişlerdir.

Stephens (1993), Güney Carolina'da kırsal bir okul bölgesinde beş ila sekizinci sınıflarda öğrenim gören 56 öğrenme güçlüğü olan öğrencinin okuma başarısını artırmak için bir program üzerinde çalıştı. Söz konusu öğrencilerin sadece %12'si okumada devlet standardını karşılıyordu. Temel test verileri, okuma başarısının sınıf yüzdelerinin çok altında olduğunu gösteriyordu. Tespit edilen sorunlar, başarıyı ölçmek için kullanılan testlerle uyumlu yazılı temel beceri müfredatının olmaması; temel beceri alanlarında tutarlı, etkili öğretim eksikliği ve özel ihtiyaçları olan öğrencilerin eğitime daha fazla ebeveyn desteği ve katılımı ihtiyacıydı. ÖG'li öğrencilerinin okuma başarısını artırmaya yönelik çözüm stratejileri, işlevsel temel beceri müfredat kılavuzlarının geliştirilmesini, doğrudan öğretim yönteminin kullanımı konusunda öğretmenlere eğitim verilmesini, müfredat kılavuzunun sahada test edilmesini, temel beceri hedeflerinin öğrencilerin bireyselleştirilmiş eğitim programlarına dâhil edilmesini, okuma öğretiminde Doğrudan Öğretim Yönteminin uygulanması, düzeltici Okuma Programlarının kullanılması ve ebeveynlerin katılımını içermekteydi. Müdahale stratejilerinin uygulanmasının ardından sonuç olarak, hedeflenen öğrencilerin %25'i temel beceri testlerinde eyalet standardını karşıladığı, hedeflenen öğrencilerin %55'inden fazlası okumada iki veya daha fazla sınıf seviyesine ulaştığı, öğrencilerin tahmin edilen yeteneği ile okuma başarısı arasındaki tutarsızlık %41 azaldığı ve ebeveyn katılımının %10'dan %75'e yükseldiği belirtilmiştir.

Kuder (1990), DISTAR eğitimi alan ve öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin (N=24) okuma becerilerini, temel okuma materyalleri kullanan benzer öğrencilerinkile karşılaştırdı. Genel okuma puanlarında gruplar arasında

istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadı, ancak DISTAR grubu Kelime Saldırısı alt testinde temel okuma grubundan daha iyi performans gösterdiği ifade edildi.

Somerville ve Leach (1988), Okuma güçlüğü çeken 40 çocukla okuma becerilerinin geliştirilmesi amacıyla üç müdahale programı (psikomotor, benlik saygısı geliştirme ve doğrudan öğretim) yürütmüştür. Çalışmanın sonucunda en büyük kazanımlar, doğrudan öğretim programı uygulanan öğrencilerin performansında olmuştur. Denekler, ebeveynler ve öğretmenler tarafından doldurulan müdahale sonrası anketlerde, algılanan başarının ölçülen başarıdan önemli ölçüde olumlu yönde farklı olduğu belirtilmiştir.

Darch ve Kameenui (1987), 4 ve 6. Sınıfa devam eden 25 öğrenme güçlüğü olan öğrenciyle 3 kritik okuma becerisini öğretmek amacıyla 2 yaklaşımın etkililiğini karşılaştırdı. Denekler, doğrudan öğretim veya bir çalışma kitabıyla tartışma gurubuna rastgele atandı. Her iki grup da art arda 12 okul günü boyunca 40 dakikalık uygulamalar yapıldı. Öğrencilerin üç kritik okuma becerisine ilişkin bilgilerini değerlendirmek için tasarlanmış üç ölçüt bağımlı ölçü aracı uygulanmıştır. Doğrudan öğretim grubundaki deneklerin, okuma becerileri, çalışma kitabı grubundaki öğrencilerin okuma becerilerinden her ölçümde daha iyi performans gösterdiği belirtilmiştir.

Stein ve Goldman (1980), çalışmalarında, iki okuma programının, DISTAR ve Palo Alto Okuma Programının, minimal beyin fonksiyon bozukluğu teşhisi konan erken ilköğretim çağındaki çocuklar üzerindeki farklı etkisini inceledi. Sonuçlar, Peabody Individual tarafından ölçüldü. Başarı Testi (PIAT) DISTAR programının okuma başarısında daha büyük ortalama kazanımlar elde etmede etkili olduğunu göstermişti.

3. YÖNTEM

Bu araştırmada Doğrudan Öğretim Yöntemiyle sunulan okuduğunu anlama öğretiminin öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin, öykü şemasına göre düzenlenmiş tek olaylı öyküleri anlamalarına, 15, 30 ve 45 gün sonra da anlamalarının devam etmesine ayrıca bu öğrencilerin okuma doğruluğu performanslarının artmasında etkisi belirlenmiştir. Bu bölümde araştırmanın bağımlı ve bağımsız değişkenlerine, araştırma desenine, çalışma gurubuna, araştırmacıya, gözlemciye, araştırmada kullanılan araç ve gereçlere, çalışma ortamına, veri toplama materyallerine, verilerin analizi ve puanlanmasına, araştırma sürecine ayrıca araştırmadan elde edilen güvenilirlik ve geçerlilik veri hesaplamalarına yer verilmiştir.

3.1 Araştırma Modeli

Doğrudan Öğretim Yöntemiyle sunulan okuduğunu anlama öğretiminin öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin, öykü şemasına göre düzenlenmiş tek olaylı öyküleri anlamalarına etkisini inceleyen bu araştırmada tek denekli araştırma yöntemlerinden biri olan denekler arası yoklama evreli çoklu yoklama deseni kullanılmıştır.

Tek denekli araştırmalarda bir uygulama veya çalışmanın etkililiğı, bir denkten veya denek gurubundan standart şartlar altında yinelenen ölçümler toplanarak incelenir. Bu amaçla her bir denek veya denek gurubu kendi içinde değerlendirilir (Ledford ve Gast, 2018; Sarı, 2015; Alberto ve Troutman, 2013). Tek denekli araştırmalarda bağımsız değişkenin, bağımlı değişken üzerindeki işlevsel etkisi incelenmektedir (Onghena, 2005). Bağımlı değişken değiştirilmesi düşünülen gözlenebilen ve ölçülebilen hedef davranışlardır. Bu araştırmalarda bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisi incelenirken, bağımlı değişkene ait veriler sistematik ve tekrarlı bir şekilde ölçümlenir (Alberto ve Troutman, 2013). Bağımsız değişken ise araştırmacının bağımlı değişken üstünde etkisini incelemek istediğı değişkendir. Bağımsız değişkenin uygulanmasıyla birlikte bağımlı değişkende ortaya çıkan değişimler, bağımlı ve bağımsız değişken arasında bir ilişkinin olduğu şeklinde yorumlanır (Kırcaali İftar ve Tekin, 1997).

Tek denekli araştırmalarda bir uygulamanın veya bir öğretimin etkisini birden fazla bağımlı değişken üstünde denemeyi amaçlayan desenlerden biri çoklu

yoklama desenidir (Fidan, 2019). Çoklu yoklama desenleri artırılması veya azaltılması hedeflenen her davranışta uygulanabilir (Tekin-İftar, 2012). Çoklu yoklama desenleri ister bir beceri öğretimi, ister bir davranış öğretimi veya bir davranış değiştirme programı olsun farklı durumların ölçümünde kullanılabilir. Bu desende başlama düzeyi evresi için sürekli veri toplamaya gerek yoktur, buda uygulamacıya, uygulamasını daha çabuk yapabilmesi için hem zaman hem de kolaylık açısından avantaj sağlar. Ayrıca iç geçerliliği etkileyebilecek bazı faktörlerinde önüne geçilebilmesi adına önemlidir (Gast, Llyod and Ledford, 2014).

Çoklu yoklama desenlerinde deneysel kontrol yapılan uygulamayla beraber, ilgili veri düzeylerinde veya eğilimlerinde bir değişikliğin olması; uygulamaya geçilmeyen durumların veri düzeylerinde veya eğilimlerinde herhangi bir değişikliğin olmaması; benzer şekilde diğer durumlarda da uygulama yapıldıkça verilerin eğilim veya düzeylerinde birbirine yakın değişikliklerin art zamanlı ve bütün durumlarda meydana gelmesi ile sağlanır. Çoklu başlama desenlerinin iki ön koşul özelliği taşıması gerekir. Birinci koşul, durumların birbirinden bağımsız olması gerekir. Söz konusu bu durumlar; davranışlar, denekler veya ortamlardır. Birinci durumda başlatılan uygulamanın, öteki durumların başlama düzeylerini etkilememesi veya herhangi bir değişikliğe yol açmaması gerekir. Yani birinci durumda yapılan uygulamanın, henüz uygulaması yapılmamış ikinci ve üçüncü durumlarda öğrenme ve ya davranış değişikliğine yol açmaması ya da kolaylaştırmaması gerekir. İkinci olarak ta, belirlenen durumların fonksiyonel olarak birbirine benzer özellik taşıması gerekir. Bu benzerlik, değiştirilmesi düşünülen durumların tümü için belirlenmiş olan uygulamadan eşit şekilde etkilenmesi, yani, aynı uygulama ile değişikliğin olması şeklinde ifade edilir (Tekin-İftar, 2012). Başlama düzeyi ve uygulama evresi olmak üzere iki evreden oluşan bu desende başlama düzeyi evresi için en az üç ardışık oturum düzenlenir. Bu oturumlardan elde edilen kararlı verilerin sonucunda uygulama evresine geçilir ve daha önce belirlenmiş olan ölçüt karşılanana kadar uygulama evresi devam ettirilir (Gast, Lloyd ve Ledford, 2014). Çoklu yoklama desenleri; davranışlar arası çoklu yoklama deseni, denekler arası çoklu yoklama deseni ve ortamlar arası çoklu yoklama deseni olarak üç grupta toplanmaktadır.

Denekler arası çoklu yoklama deseninde, belirlenen deneysel işlem, ortam ve koşullar değiştirilmeden farklı deneklere uygulanarak bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisine bakılır. Bu model becerinin kalıcılığını değerlendirmeye olanak verir. Bununla birlikte, araştırmada birden çok deneğin olması, bağımsız değişken ile bağımlı değişken arasındaki neden sonuç ilişkisinin birkaç kez gözlemlenmesi fırsatı sağlar. (Kırcaali- İftar ve Tekin, 1997). Bu modelde deneklerin aynı özellikte olması ve bir deneğe uygulanan deneysel müdahaleden diğer deneklerin etkilenmemeleri gerekir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2013).

Denekler arası çoklu yoklama deseninde deneysel kontrol, uygulama sonunda katılımcıların beceri performansındaki değişimin sadece yapılan çalışmada yer alan bağımsız değişkenden kaynaklandığı, bağımsız değişken uygulanmadığı şartlarda herhangi bir değişikliğin olmaması ve bu etkinin diğer becerilerde de tekrar etmesi ile sağlanmaktadır (Tekin-İftar, 2018).

Denekler arası çoklu yoklama deseninde öğretime başlamadan önce her denekte eş zamanlı olarak kararlı veri elde edilinceye kadar başlama düzeyi verisi toplanır. Bu başlama düzeyi verileri, öğretim süreci başlamadan önce hedef davranışın denekteki durumuna ilişkin önemli bilgilerin elde edilmesini sağlar (Alberto ve Troutman, 2013; Wiersma, 1995). Elde edilen başlama düzeyi verileri, deneğin mevcut performansı hakkında bilgi verirken, deneğin uygulama sürecinde gösterebileceği performansla ilgili de ön bilgi verir (Alberto ve Troutman, 2013).

Araştırmada yöntem olarak belirlenen yoklama evreli çoklu yoklama deseninde davranış, ortam ve denekler için eş zamanlı olacak şekilde başlama düzeyi verisi toplanır. Birinci denek için kararlı veri elde edildikten sonra bu denek için uygulama aşamasına geçilir. Birinci denekte uygulama evresi devam ederken öteki iki denek için veri toplanmasına gerek yoktur. Birinci denekte belirlenen ölçüt elde edilince tüm deneklerde eş zamanlı yoklama verileri toplanmalıdır. İkinci denek için kararlı verilere ulaşıldıktan sonra bu denekle öğretime geçilir. Söz konusu bu süreç, tüm deneklerde belirlenen ölçüte ulaşıldığında sona erer (Tekin-İftar, 2012).

Araştırmada yöntem olarak belirlenen yoklama evreli çoklu yoklama desininin uygulanma biçimi aşağıda yazılan şekliyle gerçekleştirilmiştir. Tüm katılımcılar için aynı uyaranlar kullanılmış ve aynı materyallere yer verilmiştir.

Araştırma kapsamına alınan her katılımcı için eş zamanlı olarak yoklama oturumlarına yer verilmiştir. Tüm denekler için düzenlenen başlama düzeyi oturumlarında kararlı veri elde edildikten sonra, birinci katılımcı için uygulama aşamasına geçilmiştir. Bu aşama sürdürülürken ikinci, üçüncü ve dördüncü katılımcılardan veri toplanmamıştır. Birinci katılımcı bu oturumlarda ölçütü karşılar şekilde performans gösterdiğinde, dört katılımcı için eş zamanlı olarak ilk yoklama oturumu düzenlenmiştir. İkinci katılımcıdan kararlı veri elde edildikten sonra bu katılımcı için uygulama oturumları başlatılmış ve öteki katılımcılardan veri toplanmamıştır. İkinci katılımcı bu oturumlarda ölçütü karşılar şekilde performans gösterdiğinde, dört katılımcı için eş zamanlı olarak ikinci yoklama oturumu düzenlenmiştir. Üçüncü katılımcıdan kararlı veri elde edildikten sonra bu katılımcı için uygulama oturumları başlatılmış ve öteki katılımcılardan veri toplanmamıştır. Üçüncü katılımcı bu oturumlarda ölçütü karşılar şekilde performans gösterdiğinde, dört katılımcı için eş zamanlı olarak üçüncü yoklama oturumu düzenlenmiştir. Son olarak dördüncü katılımcıdan kararlı veri elde edildikten sonra bu katılımcı için uygulama oturumları başlatılmış ve öteki katılımcılardan veri toplanmamıştır. Dördüncü katılımcı bu oturumlarda ölçütü karşılar şekilde performans gösterdiğinde, dört katılımcı için eş zamanlı olarak dördüncü yoklama oturumu düzenlenmiştir. Öğretim oturumlarının bitirilmesinden sonra 15. 30 ve 45 gün sonra izleme oturumları düzenlenmiş ve tüm katılımcılarda aynı süreç takip edilmiştir.

Tek denekli araştırmalar göz önüne alındığında denekler arası çoklu yoklama deseninde de iç geçerliliğe etki eden bazı hususlar bahis konusudur. Bu nedenle araştırmacı, çalışma sonucunda elde edeceği değişikliğin sadece bağımsız değişkenden kaynaklanacak biçimde araştırmasını planlamalıdır. Tek denekli araştırmalarda araştırmanın iç geçerliliğine etki edeceği düşünülen bazı faktörler (dış etmenler, olgunlaşma, sınanma, ölçme, denek seçimi yanlılığı, denek yitimi, verilerin değişkenlik göstermesi) vardır (Tekin-İftar, 2012). Araştırmacı, araştırmanın iç geçerliliğine etki edeceği düşünülen tüm bu faktörleri göz önünde tutarak bu faktörleri kontrol altına almaya çalışmıştır.

1. Dış Etmenler: Uygulama süresince araştırma sonucunu etkilemesi muhtemel değişkenlerdir (Tekin-İftar, 2012). Bu çalışmaya başlanılmadan önce, uygulamacı katılımcıların aileleri, öğretmenleri ve devam ettikleri rehabilitasyon merkezleri ile görüşmüş, çalışma

hakkında bilgi vermiş ve okuduğunu anlama ve doğru okuma çalışmalarıyla ilgili herhangi bir çalışma yapmamaları istenmiştir.

2. Olgunlaşma: Araştırma süresinin uzamasıyla birlikte denekte görülmesi muhtemel bazı değişikliklerin (biyolojik gelişme, duygusal ve zihinsel olgunlaşma) bağımlı değişkeni etkileme durumudur (Tekin-İftar, 2012). Uygulamacı bu durumu göz önüne almış ve araştırmayı en kısa sürede tamamlamayı hedeflemiştir.
3. Sınanma: Bu tehdit genellikle grup çalışmalarının yapıldığı ve ön değerlendirmelerin alındığı durumlar için geçerli olmaktadır. Tek denekli modellerde ön değerlendirmeye yer verilmediği için bu durum yapılan çalışma için bir tehdit unsuru değildir (Tekin-İftar, 2012). Yaptığımız çalışmada denekler arası yoklama evreli çoklu yoklama modeli kullanıldığından dolayı bu tehdit söz konusu değildir.
4. Ölçme: İki şekilde karşımıza çıkabilecek olan bu tehditte: (a) Bağımlı değişken için planlanan veri toplama yönteminin zamanla değişikliğe uğraması. (b) uygulamacı veya gözlemcinin belli bir süre sonra bazı nedenlerden dolayı bağımlı değişken kavramından uzaklaşmaları (Tekin-İftar, 2012). Araştırmada, bu tehdide karşı uygulamaların tamamı video kaydına alınmış ve uygulamanın tüm oturumlarını oluşturan verilerin %30'unda gözlemciler arası güvenilirlik verileri ve uygulama güvenilirliği verisinin toplanması planlanmıştır.
5. Denek seçimi yanlılığı: Bağımlı değişkende meydana gelebilecek değişikliğin deneğin özelliğinden veya farklılığından kaynaklanmasıdır. Tek-denekli çalışmalarda her denek tekrarlanan ölçümler ve standart şartlar altında toplanan verilerle kendi içinde değerlendirildiği için bu durum çalışmamız için bir tehdit değildir (Tekin-İftar, 2012).
6. Denek yitimi: Araştırma süresince ortaya çıkması muhtemel her türlü hastalık, afet, başka bir yere taşınma gibi nedenlere bağlı denek kaybı olarak ifade edilmektedir (Tekin-İftar, 2012). Bu tehdide karşın uygulamacı çalışmaya katılım sağlayabilecek yedek denekler belirlemiştir.
7. Verilerin değişkenlik göstermesi: Bağımlı değişkenden toplan verilerinin kararlılık göstermemesi durumudur (Tekin-İftar, 2012). Bu

durumda araştırmacı uygulama oturum sayısını artırarak kararlı veri elde etmeyi planlamaktadır.

3.2 Bağımlı ve Bağımsız Değişken

Araştırmanın bağımlı değişkenleri; öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin, okuduğunu anlama ve doğru okuma beceri düzeyleridir. Bağımsız değişkeni ise doğrudan öğretim yönteminin etkililiğidir.

3.3 Çalışma Gurubu

Bu çalışma öğrenme güçlüğü tanısı konan ve 2022-2023 eğitim öğretim yılında çalışmaya gönüllü olarak katılan dört öğrenci ile yürütülmüştür. Alanyazında, yapılan çalışmalarda etik ilkelerin göz önüne alınması ve bu yönde uygulamaların yapılması vurgulanmaktadır (Yıkılmış, 2022; Yıkılmış ve Akbıyık, 2022).

Çalışmaya başlamadan önce Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulu tez önerisini incelemiş ve etik açıdan uygun olduğuna karar vermiştir (Ek 1). Daha sonra Millî Eğitim Bakanlığı'nın ayse.meb.gov.tr adresinden araştırma uygulama izni için ön başvuru yapılmış olup çalışmanın Diyarbakır'da yürütülmesi için gerekli izinler alınmıştır (Ek 2). Diyarbakır İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden alınan yazılı izinle ÖÖG tanılı öğrencilerin hangi okullarda kayıtlı olduklarını öğrenmek için Diyarbakır'ın merkez ilçelerinden birinde yer alan rehberlik araştırma merkezi (RAM) ile görüşme gerçekleştirilmiştir. Yapılan görüşmeler neticesinde ÖÖG tanılı öğrencilerin devam ettikleri okulların listesi alınmış ve bu okullara ziyaretler gerçekleştirilmiştir. Yapılan ziyaretlerde okul yöneticileri, sınıf öğretmenleri ve rehber öğretmenlerden gerekli bilgiler alındıktan sonra Diyarbakır'ın Yenişehir ilçesinde bulunana bir ortaokulda ölçütü karşılayan dört gönüllü öğrenci ile araştırmanın yürütülmesine karar verilmiştir. Belirlenen öğrencilerin aileleri ile görüşülüp çalışma hakkında bilgi verilmiş çalışmaya gönüllü katılım sağlayacak velilerden yazılı izin formu alınmıştır.

3.3.1 Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerde Bulunması Gereken Ön Koşul Becerileri

Araştırma kapsamına alınmak istenen öğrenciler için bazı ön koşul beceriler belirlenmiştir. Bu ön koşul beceriler şunlardır:

1. Eğitsel değerlendirme ve tanılama raporunun bulunması ve raporunda “Özel Öğrenme Güçlüğü” tanısı olması.

2. Araştırmada kullanılmak üzere hazırlanan öyküleri %80-90 oranında doğru ve hecelemeden okuması
3. Yapılan ön değerlendirmeler sonucunda yaşına uygun olarak verilen okuma parçalarından aldığı okuduğunu anlama puanlarının, sınıf seviyesinden ve akranlarından anlamlı şekilde geri olması.
4. Öğrencinin devam ettiği okul veya rehabilitasyon merkezinde okuduğunu anlama ile ilgili herhangi bir programının öğrenciye uygulanmıyor olması.

3.3.2 Ön Koşulların Nasıl Değerlendirildiği ile İlgili Açıklamalar:

1) *ÖÖG tanılı olma*: Araştırma kapsamına alınmış olan öğrencinin RAM Eğitsel Değerlendirme Raporunda ÖÖG tanısını almış olması ve bu rapor süresinin devam ediyor olmasına dikkat edilmiştir.

2) *Araştırmada kullanılmak üzere hazırlanan öyküleri %80-90 oranında doğru ve hecelemeden okuması*: Öğrenciler, bu çalışmada kullanılacak öykülerde yer alan toplam sözcük sayısının %80-%90'ını doğru ve hecelemeden okumaları beklenmektedir. Araştırma kapsamına alınan her bir öğrencinin okuma performansı öğretmenlerinin görüşleri de alınarak yapılan bireysel değerlendirmelerle belirlenmiştir. Yapılan değerlendirmede araştırma için belirlenen öykülerden biri yansız olarak seçilerek kullanılmıştır. Uygulama başlamadan önce bu metnin bir kopyası öğrencide, bir kopyası da araştırmacıda olmak üzere değerlendirmeye geçilmiştir. Araştırmacı okuma doğruluğunu kaydetmek ve gerekli hesaplamaları yapmak için hazırlanmış olan okuma doğruluğu kayıt formunu kullanmıştır. Değerlendirme süresince araştırmacı, öğrencinin yanlış okuduğu kelimeleri kendi önündeki öykü üzerine işaretlemiştir.

Yanlış olarak değerlendirilen kelimeler: (a) öğrencinin atlamış olduğu kelimeler, (b) bir kelimenin yerine farklı kelime kullanma, (c) ters okunan kelimeler, ekleme hataları, eksik okunan kelimeler, öğrencinin 3 saniye boyunca okumadığı ve araştırmacı tarafından öğrencinin yerine okunan kelimeler, öğrencinin yanlış okuyup 3 saniye içinde düzeltmediği kelimeler yanlış okundu olarak kabul edilmiştir. Doğru olarak değerlendirilen kelimeler: (a) öğrenci tarafından doğru okunan kelimeler, (b) öğrencinin doğru tekrar ettiği kelimeler ve (c) öğrencinin öncesinde yanlış okuduğu ve 3 saniye içinde düzelttiği kelimeler doğru okunmuş olarak kabul etmiştir (Jennings, Caldwell ve Lerner, 2014; Schools, Smith ve Schools, 2001; Yurick vd. 2006; Cüre, 2018). Okuma

doğruluğu yüzdesini hesaplama: Verilen metinde geçen toplam kelime sayısı, doğru okunan kelime sayısı ve yanlış okunan kelime sayısı belirlendikten sonra okuma doğruluğu yüzdesi şu formülle hesaplanmıştır:

$$\frac{\text{Okunan doğru kelime sayısı}}{\text{Metinde geçen toplam kelime sayısı}} \times 100 \quad (\text{Jennings, Caldwell ve Lerner; Cüre, 2018}).$$

Bu sonuçlar göz önüne alınarak okuma doğruluğu yüzdesi %80-90 olan öğrenciler araştırma kapsamına alınmıştır.

3) *Yapılan ön değerlendirmeler sonucunda yaşına uygun olarak verilen okuma parçalarından aldığı okuduğunu anlama puanlarının, sınıf seviyesinden ve akranlarından anlamlı şekilde geri olması:* Ön koşul olarak belirlenen bu becerisinin değerlendirilmesi için, Karasu'nun (2011) geliştirdiği Formel Olmayan Okuma Envanteri (FOOE) kullanılmıştır. Bu çalışmada hedef öğrenme güçlüğü gösteren öğrencilerin öyküleyici metinlerle ilgili okuduğunu anlama becerilerini geliştirmektir. Bu beceriler de öykülerle ilgili sorulan açık uçlu sorulara verilen cevaplarla değerlendirildiği için öğrenme güçlüğü gösteren öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin değerlendirilmesinde FOOE'deki öyküleyici metinler ve bu metinlere ilgili açık uçlu sorulara yer verilmiştir. Öğrencilerin FOOE'de yer alan ve sınıf seviyelerini belirlemede kullanılan öyküleyici metinlere ilgili sorulan sorulara 100 puan üzerinden 51-89 arasında puan almaları beklenmektedir. Sorulan tüm sorular cevaplandıktan sonra metnin öğrenciler için hangi seviyede (bağımsız mı, öğretimsel mi, zorlanma mı?) olduğu tespit edilir. Eğer öğrenci bir sınıf seviyesi için öğretimsel düzeyde ise (100 puan üzerinden 51-89 arası puan almış ise) bir üst seviyede yer alan metne geçilir burada öğrencinin zorlama seviyesi belirlenir. Öğrencinin zorlama seviyesi belirlendikten sonra değerlendirme aşaması bitirilir (Karasu, Girgin ve Uzuner, 2012). Neticede, FOOE' den benzer sonuçlar alan ve üçüncü sınıf öğretimsel düzey performansına sahip dört öğrenci araştırma kapsamına alınmıştır.

4. *Öğrencinin devam ettiği okulda veya rehabilitasyon merkezinde okuduğunu anlama ile ilgili herhangi bir programının öğrenciye uygulanmıyor olması:* yapılacak çalışmanın etkiliği söz konusu olduğundan sadece bağımsız değişkenin öğrencilerde etkili olup olmadığını incelemek için, öğrencinin okulunda ve/veya devam ettiği destek eğitim programlarında okuduğunu anlama ile ilgili herhangi bir eğitim programının öğrencilere uygulanmıyor olması gerekmektedir. Söz konusu durum için öğrencilerin öğretmenleri ve devam

ettikleri rehabilitasyon merkezler ile görüşölüp çalışma hakkında gerekli bilgiler verilmiştir.

3.3.3 Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Özellikleri

Araştırma kapsamına alınan ve öğrenme güçlüğü olan dört öğrenciye ilişkin, kod ad, yaş, cinsiyet, tanı, şu an devam ettiği sınıf gibi özellikler aşağıdaki Tablo 3.1’de gösterilmiştir. Ayrıca Tablo 3.2’de öğrencilerin FOOE’den aldıkları okuduğunu anlama puanları ve doğru okuma yüzdeleri de gösterilmiştir.

Tablo 3.1. Araştırma kapsamında yer alan öğrencilere ait temel bilgiler

Öğrencinin Adı	Yaşı	Cinsiyeti	Devam Ettiği Sınıf	Yetersizlik Türü
Murat	12 y 2a	Erkek	6.sınıf	Özel Öğrenme Güçlüğü
Gökhan	12 y 4a	Erkek	6.sınıf	Özel Öğrenme Güçlüğü
Emre	11 y 8 a	Erkek	5.sınıf	Özel Öğrenme Güçlüğü
Yusuf	11 y 5a	Erkek	5.sınıf	Özel Öğrenme Güçlüğü

Tablo 3.2. Araştırma kapsamında yer alan öğrencilerin FOOE puanları ve doğru okuma performansları

Öğrencinin Adı	FOOE Puanları		Doğru Okuma Performansları	FOOE’ye Göre Anlama Seviyeleri	
	3.sınıf	4.sınıf		3.sınıf	4.sınıf
Murat	65	40	%87	Öğretimsel	Zorlama
Gökhan	70	45	%85	Öğretimsel	Zorlama
Emre	80	45	%90	Öğretimsel	Zorlama
Yusuf	85	50	%85	Öğretimsel	Zorlama

Murat 12 yaşında MEB’e bağlı bir ortaokulun 6.sınıfına kaynaştırma öğrencisi olarak devam eden, öğrenme güçlüğü tanısı almış bir öğrencidir. Murat verilen bir metni %87 oranında doğru okuyabilmektedir. Murat FOOE’den aldığı puanlara göre 3.sınıf öğretimsel 4.sınıf zorlama düzeyinde okuduğunu anlama performansına sahiptir. Murat’ın aldığı FOOE puanları 65 ve 40 olarak kayıt edilmiştir.

Gökhan 12 yaşında MEB’e bağlı bir ortaokulun 6.sınıfına kaynaştırma öğrencisi olarak devam eden, öğrenme güçlüğü tanısı almış bir öğrencidir. Gökhan verilen bir metni %85 oranında doğru okuyabilmektedir. Gökhan FOOE’den aldığı puanlara göre 3.sınıf öğretimsel 4.sınıf zorlama düzeyinde okuduğunu anlamama performansına sahip olduğu görülmüştür. Gökhan’ın aldığı FOOE puanları 70 ve 45 olarak belirlenmiştir.

Emre 11 yaşında MEB' e bağlı bir ortaokulun 5.sınıfına kaynaştırma öğrencisi olarak devam eden, öğrenme güçlüğü tanısı almış bir öğrencidir. Emre verilen bir metni %90 oranında doğru okuyabilmektedir. Emre FOOE'den aldığı puanlara göre 3.sınıf öğretimsel 4.sınıf zorlama düzeyinde okuduğunu anlama performansına sahiptir. Emre'nın aldığı FOOE puanları 80 ve 45 olarak kayıt edilmiştir.

Yusuf 11 yaşında MEB'e bağlı bir ortaokulun 5.sınıfına kaynaştırma öğrencisi olarak devam eden, öğrenme güçlüğü tanısı almış bir öğrencidir. Yusuf verilen bir metni %85 oranında doğru okuyabilmektedir. Yusuf FOOE'den aldığı puanlara göre 3.sınıf öğretimsel 4.sınıf zorlama düzeyinde okuduğunu anlamama performansına sahip olduğu görülmüştür. Yusuf'un aldığı FOOE puanları 85 ve 50 olarak kayıt edilmiştir.

3.4 Araştırmacı

Araştırmacı Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Zihinsel engelliler öğretmenliği lisans ve yüksek lisans mezunudur. Araştırmacı halen Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü özel eğitim anabilim dalı zihin engellilerin eğitimi bölümünde doktora öğrencisi olup Millî Eğitim Bakanlığına bağlı özel eğitim ve normal eğitim veren okullarda özel eğitim öğretmeni olarak on dokuz yıldır çalışmaktadır.

3.5 Gözlemci

Araştırmanın uygulama güvenilirliği ve gözlemciler arası güvenilirlik verilerini toplayan uzman, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü özel eğitim anabilim dalı zihin engellilerin eğitimi bölümünde doktorasını tamamlamış ve Bartın Üniversitesi Özel Eğitim Bölümünde Dr. Öğretim üyesidir.

3.6 Araç-Gereçler

Yapılan araştırmada, öğrencilerin okuma doğruluğu ve okuduğunu anlama performanslarını sergileyebilmeleri için öyküler, okuduğunu anlama performanslarını değerlendirmek amacıyla okuduğunu anlama kayıt formu, öğrencilerin doğru okuma yüzdelerini puanlamak için okuma doğruluğu kayıt formu, okuduğunu anlama kayıt formunu puanlama amacıyla analitik rubrik, öğrencilerin okuduğunu anlama sınıf seviyesini belirlemek amacıyla FOOE ve yapılan çalışmaları kayıt altına almak üzere video kayıt cihazı kullanılmıştır.

3.6.1 Öyküler

Araştırmada kullanılmış olan öyküler Stein ve Glenn'in (1975) öykü şemasına göre hazırlanmış öykülerdir. Araştırmada kullanılan bu öyküler için öyküleri yazan araştırmacılarla iletişime geçilmiş ve gerekli izin alınmıştır (Ek 5). Araştırmanın tüm uygulama, yoklama ve izleme oturumlarında Cora-İnce (2007) ve Güzel-Özmen (2000) tarafından hazırlananmış olan öykülere yer verilmiştir. Hazırlanan öykülerin konu bütünlüğü, öyküyle ilgili sorular, öykülerin içeriği, grameri, ana ve yardımcı fikirleri, özetleme ve biçim gibi konuları, Türkçe Eğitimi ve Türk Dili ve Edebiyatı alanında görev yapmakta olan öğretim üyeleri tarafından incelenmiştir. Yapılan inceleme sonucuna göre gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra öyküler son halini almıştır. Kullanılan öykülerin ortalama kelime sayısı 80-157 arasında değişmektedir.

3.6.2 Araştırmada Kullanılacak Öykülerin Sınıf Düzeyleri ve Okunabilirlik Değerlerinin Belirlenmesi

Okunabilirlik, bir dile ait olan okuma parçalarının zorlanmadan takip edilebilir olup olmadığı konusunda bilgi veren bir niteliktir. Okuma parçalarının takip edilebilirliği ise, bir dile ait olan hece, kelime ve cümle sayılarının arasındaki ilişkiye bakılarak bazı değiştirilemez özelliklerin analiz edilmesiyle elde edilir (Bezirci ve Yılmaz, 2010).

Araştırmada kullanılan öykülerin okunabilirliği, Bezirci ve Yılmaz (2010) tarafından geliştirilen Türkçe İçin Okunabilirlik Değeri (TİOD) programı kullanılarak hesaplanmıştır. Bu program bilgisayar aracılığıyla yüklenen metinleri inceleyip okunabilirlik düzeyini hesaplamaktadır. Araştırmada kullanılan öyküler bu programa yüklenmiş ve Türkçe için okunabilirlik değerleri bulunmuştur. Bezirci ve Yılmaz (2010) tarafından formüle edilen TİOD ile Ateşman (1997) tarafından uyarlanan Ateşman Okunabilirlik Değeri (AOD) göz önünde tutularak gerekli hesaplamalar yapılmış aynı zamanda metinlerin okunabilirlikleri <http://okunabilirlikindeksi.com/> web sayfası üzerinden de hesaplanmıştır. TİOD, okuma parçalarının hangi sınıf seviyesine göre okutulabileceğini, AOD ise okuma parçalarının okuma zorluğunu göstermektedir.

Tablo 3.3. Araştırma da kullanılan öyküler ve bu öykülerin TİOD, okunabilirlik indeksi ve AOD değerleri

Metnin adı	TİOD	Okunabilirlik İndeksi	AOD	Sözcük Sayısı
İzinsiz gidişin sonu	5,76	71.5	Orta zorlukta	147
Kartopu	5,88	75.8	Orta zorlukta	135
Turizm	5,75	81	Orta zorlukta	129
Yorucu piknik	5,75	76.3	Orta zorlukta	119
Yazmayan kalem	6,59	72.2	Orta zorlukta	157
Dağınık oda	4,55	84.7	Kolay	142
Ağaç sevgisi	5,96	71.8	Orta zorlukta	118
Kırılan ağaç dalları	5,83	72.8	Kolay	138
Solan çiçekler	4,95	78.4	Kolay	128
Pahalı ayakkabı	5,97	76.6	Kolay	129
Caddeye kaçan top	5,46	72,8	Orta zorlukta	144
Hayvan sevgisi	5,00	81.7	Kolay	116
İsmail'in hastalığı	5,10	80.3	Kolay	133
Kardeş sevgisi	4,76	85.2	Kolay	132
Kirli eller	4,37	83,2	Kolay	137
Yoksul boyacı çocuk	3,93	89.4	Kolay	106
Yıldızlı kalem başlığı	5,20	80.06	Orta zorlukta	109
Paylaşılan beslenme	6,87	65.4	Orta zorlukta	91
Yol kenarına dökülen çöpler	4,57	92.3	Kolay	111
Aç ve susuz kuzular	5,00	79.8	Kolay	107
Kitabın önemi	6,32	73,1	Orta zorlukta	97
Çiçekli park	4,88	77,3	Kolay	84
Zeynep'in Rüyası	5.80	72.1	Orta zorlukta	127
İzinsiz gidiş	5,18	78.4	Kolay	121
Mızımız Işık	5.18	73.1	Orta zorlukta	80
Penceredeki Kuş	4.44	87.3	Kolay	140
Bitmeyen Konuşma	4,97	87.5	Kolay	119
Oyun Kartları	6.03	79	Kolay	145
Sigara İzmariti	6.07	77	Orta zorlukta	186
Görünmez kaza	6,06	75.8	Kolay	113

3.6.3 Okuduğunu Anlama Kayıt Formu

Öğrencilerin okudukları öykülerle ilgili sorulan sorulara verdikleri cevapları kayıt etmek amacıyla geliştirilen okuduğunu anlama formu öykü yapısı şemasına göre düzenlenmiştir (Ek 9). Öğrencilerin başlama düzeyi, uygulama oturumları, yoklama oturumları ve izleme oturumlarında okuduklarını anlama performansları bu forma işlenmiştir. Kayıt formu üç bölümden oluşmaktadır: ilk bölümde öykü yapı şemasına göre hazırlanmış olan sorulara yer verilmiş ve bu sorulara verilebilecek doğru yanıtlar yer almıştır ikinci bölümde, doğru-yanlış cevap şıklarının olduğu kısım yer almakta, üçüncü bölüm ise açıklama adı altında, öğrencilerin sorulara verdikleri cevaplarla ilgili araştırmacının not almak üzere oluşturduğu alan yer almaktadır.

Kayıt formunda yer alan ilk dört soru “bu öykü nerede geçmektedir, bu öykü ne zaman yaşanmıştır, bu öykünün ana karakteri kimdir ve bu öykünün yardımcı karakterleri kimlerdir” gibi cevabı öyküde yer alan sorulara, diğer sorular ise “bu öyküde problem nedir, bu öyküdeki problem çözme girişi nedir, bu öyküde sonuç nedir ve olay sonucunda verilen tepki nedir” gibi çıkarımsal sorulara yer verilmiştir. Cevabı öyküde geçen öğelerle ilgili tek bir soru varken, örneğin “okuduğun bu öykünün kahramanı kimdir?” gibi, öğrencinin çıkarım yapması beklenen öğelerle ilgili sorular, kendi içinde alt basamaklara ayrılmıştır.

Soruları uygulama; öğrenciler öykü ile ilgili sorulan sorularına doğru cevap verdikleri takdirde ilgili sütuna d (doğru) yanlış cevap verdiklerinde Y (yanlış) şıkkı işaretlenir. Öğrencinin cevap veremediği veya yanlış cevap verdiği sorularda ise sorunun bir alt basamağında yer alan ve cevaba ilişkin ipucu sunan soruyla devam edilir. Örneğin, öğrencinin problem ögesi ile ilgili “okuduğun bu öyküdeki problem nedir?” Sorusunu cevaplayamadığında, alt basamaktaki yani çıkarımsal soruya (cevabı direkt olarak öyküde geçen metin soru şekline getirilip sorulması) geçilir “Çocuklar yoldan geçen arabalara ne yapıyordu?” Şeklinde sorular uygulanır. Öğrencilerin bir soruda alacağı en yüksek puan sorulan çıkarımsal soruya bir alt basamaktaki sorunun sorulmasına gerek kalmadan vereceği doğru cevaptan alacağı puandır. Öğrencilerin kayıt formunda yer alan cevapları analitik rubrikte yer alan skora göre puanlanır.

3.6.4 Analitik Rubrik

Bu çalışmada öykü şemasına göre düzenlenmiş ve her uygulamadan sonra öğrencilerin okuduğunu anlama formuna verdikleri cevapları puanlamak amacıyla Cüre, 2018’ tarafından geliştirilmiş olan analitik rubrik (Ek 10) kullanılmıştır. Rubrikte, cevabı direkt öyküde geçen yer, zaman, ana ve yardımcı karakter gibi öykü unsurlardan alınacak en fazla puan 2, en az puan 0'dır. Öğrenciler, öykü unsurlarının tamamına doğru cevap veriyse 2 puan, bazılarına doğru cevap veriyse 1 puan, doğru cevap veremediyse 0 puan almaktadır. Öyküdeki problem, sonuç ve tepki gibi çıkarım yapılması gereken öykü unsurlarından öğrencilerin alabileceği en fazla 2, en az 0 puandır. Sadece problem çözme girişiminden alınabilecek en fazla puan 3, en az puan 0'dır. Bu rubrikten öğrencilerin alacağı en fazla toplam puan 17, en az puan ise 0'dır.

3.6.5 Okuma Doğruluğu Kayıt Formu

Araştırmada, öğrencilerin okudukları metinle ilgili okuma doğruluğu performanslarını belirlemek ve öğrencilerin bir metinde doğru ve yanlış olarak okudukları kelime sayısını hesaplamak amacıyla Okuma Doğruluğu Kayıt Formu (Ek 4) kullanılmıştır. Bu formda öğrenciye ait bilgiler, uygulama oturumlarına ait bilgiler, metinde geçen kelime sayısı, doğru okunan kelime sayısı, yanlış okunan kelime sayısı ve not yer almaktadır

3.6.6 Formel Olmayan Okuma Envanteri

Araştırmada öğrencilerin okuduğunu anlama performanslarını belirlemek için Karasu (2011) tarafından hazırlanan Formel Olmayan Okuma Envanteri (FOOE) kullanılmıştır. FOOE' de, toplam 34 metin bulunmaktadır bunlardan 18 tanesi öykü, sekiz tanesi sosyal bilgiler, sekizi tanesi ise fen ve teknoloji ile ilgilidir. FOOE'de okul öncesi dönemden sekizinci sınıf düzeyine kadar hazırlanmış öyküleyici metinlere yer verilirken, bilgi verici metinler ise birinci sınıf seviyesinden başlayıp sekizinci sınıf seviyesine kadar envantere yer almıştır. Öyküleyici metinler A öğrenci formu ve B öğretmen formu olarak ikiye ayrılmaktadır ve her sınıf düzeyi için ikişer metin bulunmaktadır. Envanterde her sınıf düzeyi için birer tane de bilgi verici metin yer almakta ve bu metinler S formu (sosyal bilgiler) ve F formu (fen ve teknoloji) olarak yer almaktadır. FOOE de okuduğunu anlama performansları değerlendirilirken üç farklı yöntem kullanılmaktadır. Bunlar: verilen metinde boş bırakılan alanı doldurma, okuduğu metni anlatma ve metinle ilgili soruları cevaplama. Değerlendirme yapılırken bu yöntemlerden biri veya tümü kullanılabilir.

3.6.7 Sosyal Geçerlik Görüşme Formu

Bu araştırmada öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin Doğrudan Öğretim Yöntemiyle okuduklarını anlama becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmaktadır, bu nedenle uygulanan yöntemin etkisini belirlemek amacıyla öğrencilerin öğretmenlerinden (Ek 11) ve velilerinden (Ek 12) sosyal geçerlilik görüşme formlarını doldurmaları istenmiştir.

3.7 Çalışma Ortamı

Araştırma süreci, 2023 yılının Mart, Nisan, Mayıs ve Haziran aylarında Diyarbakır il merkezinde, MEB'e bağlı bir ortaokulda gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın bir bölümü okuma odası olarak kullanılan ve 5x5 metre kare olan bir sınıfta, bir bölümü de özel eğitim sınıfında özel eğitim öğrencilerini derste

olmadıkları zaman yürütülmüştür. Okuma odası olarak kullanılan sınıfta iki kitaplık, bir masa, sekiz sandalye, bir pano ve beyaz bir yazı tahtası bulunmaktadır. Bu sınıfta öğrencilerin dikkatini dağıtabilecek görsel veya işitsel herhangi bir uyaran yoktu. Özel eğitim sınıfında ise u biçimine dizilmiş olan dört masa, on sandalye, bir kitaplık, on öğrenci dolabı, bir materyal dolabı, öğretmen masası ve sandalyesi, iki pano ve bir akıllı tahta yer almaktaydı. Kullanılan materyaller öğrencilerin dikkatini dağıtmayacak şekilde kapalı dolapta yer almaktaydı. Uygulama boyunca akıllı tahta kapalı tutulmuş, öğrencilerin dikkatini dağıtabilecek her türlü unsur düşünülüp uyarlamalar yapılmıştır. Öğrencilerin sınıf seviyesini belirlemek amacıyla uygulanan FOOE ile başlama düzeyleri, yoklama ve izleme oturumları için hazırlanan okuma materyallerinin uygulanması esnasında öğrencilerle karşılıklı oturulmuştur, model olma, rehberli uygulama ve bağımsız uygulamalarda öğrencinin sağına oturulmuştur.

3.8 Araştırma Süreci

Araştırma sürecinde, pilot uygulama, başlama düzeyi, model olma, rehberli uygulama, bağımsız uygulama, yoklama oturumları ve izleme oturumları yer almaktadır.

3.8.1 Pilot Uygulama

Araştırmanın uygulama aşamasına geçmeden önce kullanılacak öykülerin ve araştırma envanterinin öğrenciler tarafından anlaşılabilirliği, eksik veya fazla bir bölümün olup olmadığı, düzenlenmesi gereken bölümlerin belirlenmesi gibi uygulama esnasında karşılaşılabilecek problemleri önceden belirlemek amacıyla bir pilot çalışması gerçekleştirilmiştir. Bu pilot çalışma, öğrenme güçlüğü tanısı almış on bir yaşında, beşinci sınıfa devam eden ve ön koşul becerilerini karşılayan bir öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Pilot çalışmada, öğrenciye FOOE uygulanmış sınıf seviyesi tespit edilmiş, ardından başlama düzeyi verileri toplanmıştır, bu aşamadan sonra doğrudan öğretim yöntemi basamakları uygulanmış, son aşamada ise izleme verileri toplanmıştır. Bu çalışma esnasında video kayıt cihazı kullanılmış ayrıca uygulama güvenirlik formu özel eğitim alanında on yıllık tecrübeye sahip bir özel eğitim öğretmeni tarafından yapmış olduğu gözlemler sonucunda doldurulmuştur.

3.9 Uygulama Süreci

Araştırma kapsamına alınan öğrencilerle tanışıldıktan sonra, uygulama öncesi öğrencilerin aileleri ile görüşülmüş, çalışmanın ne hakkında olduğu,

çalışma boyunca neler yapılacağı, çalışmadan sonra öğrencinin akademik kazanımlarının ne olacağı ve çalışma esnasında uymaları gereken kurallar hakkında bilgi verilmiş ardından gönüllü katılım sağlayan ailelere Anne - baba izin formu (Ek 3) imzalatılmıştır. Aynı görüşme öğrencilerle de yapılmış çalışmanın genel süreci hakkında bilgi verilmiştir. Çalışma kapsamına alınan öğrenciler, öğrencilerin aileleri ve öğretmenleri ile görüşüldükten sonra bir ödül tablosu hazırlanmış ve bu ödüller öğrencilerin seçimine bırakılmıştır. Buna göre çalışma sonrası kurallara uyan ve çalışma boyunca iyi performans gösteren öğrencilere basketbol topu, futbol topu, tutuğu takımın forması ve masa tenisi raketleri gibi ödüller listeye alınmıştır. Öğrencilerin listeye alınan bu ödüllere ulaşabilmeleri için yapılan uygulama oturumlarından en az 14 adet ataç toplamaları gerektiği belirtilmiştir. Öğrenme güçlüğü olan öğrencilere doğrudan öğretim yöntemiyle okuduklarını anlama becerilerinin geliştirilmesi çalışmamız izleme oturumları hariç 12 hafta sürmüş ve her öğrenciyle hafta içi her gün çalışılmıştır. Bu araştırmada uygulama süreci; başlama düzeyi performans alımı, öğretim oturumları, günlük ve toplu yoklama oturumları ve izleme oturumlarından oluşmaktadır. Uygulama oturumlarında kullanılacak öyküler ve özellikleri aşağıdaki Tablo 3.4'te gösterilmiştir.

Tablo 3.4. Uygulama oturumlarında kullanılan öyküler ve özellikleri

Metnin adı	Oturum adı	AOD	Sözcük Sayısı
Solan Çiçekler	Başlama Düzeyi	Kolay	128
Dağınık Oda	Başlama Düzeyi	Kolay	142
İzinsiz Gidişin Sonu	Başlama Düzeyi	Orta zorlukta	147
İzinsiz Gidiş	Model Olma	Kolay	121
Kırılan Ağaç Dallar	Model Olma	Kolay	138
Yorucu Piknik	Model Olma	Orta zorlukta	119
Pahalı Ayakkabı	Model Olma	Kolay	129
Yazmayan Kalem	Model Olma	Orta zorlukta	157
Kardeş Sevgisi	Model Olma	Kolay	132
Hayvan Sevgisi	Rehberli Uygulama	Kolay	116
Caddeye Kaçan Top	Rehberli Uygulama	Orta zorlukta	144
Ağaç Sevgisi	Rehberli Uygulama	Orta zorlukta	118
İsmail'in Hastalığı	Bağımsız Uygulama	Kolay	133
Turizm	Bağımsız Uygulama	Orta zorlukta	129
Kartopu	Bağımsız Uygulama	Orta zorlukta	132
Yoksul Boyacı Çocuk	İzleme	Kolay	106
Yıldızlı Kalem Başlığı	İzleme	Orta Zorlukta	109
Paylaşılan Beslenme	İzleme	Orta zorlukta	91
Bitmeyen Konuşma	Yoklama	Kolay	119
Penceredeki Kuş	Yoklama	Kolay	140
Kitabın Önemi	Yoklama	Orta zorlukta	97
Çiçekli Park	Yoklama	Kolay	84

Tablo 3.4 (devamı). Uygulama oturumlarında kullanılan öyküler ve özellikleri

Metnin adı	Oturum adı	AOD	Sözcük Sayısı
Zeynep'in Rüyası	Yoklama	Orta zorlukta	127
Kirli Eller	Yoklama	Kolay	137
Oyun Kartları	Yoklama	Kolay	145
Sigara İzmariti	Yoklama	Orta zorlukta	186
Yol KenarınaDökülen Çöpler	Yoklama	Kolay	111
Mızımız Işık	Yoklama	Orta zorlukta	80
Aç ve Susuz Kuzular	Yoklama	Kolay	107
Görünmez Kaza	Yoklama	Kolay	113

Araştırmada kullanılan 30 öyküden 17 tanesi kolay on üç tanesi ise orta zorluktadır. Orta zorlukta olan bu öyküler oturumların özelliklerine göre eşit şekilde dağıtılmıştır. Öğrencilerin okuduğunu anlama öğretiminde ve öğrencilerin okuduğunu anlama performanslarını değerlendirmek amacıyla kullanılan bu öyküler aynı zamanda öğrencilerin okuma doğruluğu öğretiminde ve değerlendirilmesin de kullanılmıştır. Çalışmada üç öykü başlama düzeyi performanslarını alma, altı öykü model olma oturumlarında, üç öykü rehberli uygulamalarda, üç öykü bağımsız uygulamalarda, üç öykü izleme oturumlarında, on iki öykü yoklama oturumlarında kullanılmıştır.

3.9.1 Başlama Düzeyi Oturumları

Araştırmanın uygulama oturumlarına başlamadan önce öğrencilerin okuduğunu anlama ve okuma doğruluğu performanslarını belirlemek amacıyla başlama düzeyi oturumları yapılmıştır. Başlama düzeyi ve yoklama oturumlarından önce öğrenciye çalışmanın amacı, çalışmada yapılacak işlemler ve uyulacak kurallar anlatılmış, kullanılacak araçlar tanıtılmıştır. Her bir başlama düzeyi oturumu için değişik bir öykü kullanılmıştır. Öğrencilerin performansları alınırken uygulamacı ve öğrenci masa başında karşı karşıya oturmuşlardır. Uygulamacı öykünün bir kopyasını öğrencinin önüne bir kopyasını da kendi önüne koyarak, öğrenciye “seninle güzel bir çalışma yapacağız, bu çalışmada sen en güzel okumanla önündeki öyküyü okuyacaksın. Öyküyü bitirdikten sonra ben sana öykü ile ilgili sorular soracağım. Sen de benim sorduğum bu sorulara cevap vereceksin, hazırsan başlayalım mı?” sorusu sorulduktan ve öğrencinin “hazırım” cevabından sonra uygulamacı yönergeyi vermiş ve “önündeki öyküyü sesli ve en güzel okumanla oku.” demiştir. Öğrenci okumasını yaparken uygulamacı onu dikkatle önündeki metinden takip etmiştir. Yanlış olarak değerlendirilen,

öğrencinin atlamış olduğu kelimeler, bir kelimenin yerine farklı kelime kullanma, ters okunan kelimeler, ekleme hataları, eksik okunan kelimeler, öğrencinin 3 saniye boyunca okumadığı kelimeler, öğrencinin yanlış okuyup 3 saniye içinde düzeltmediği kelimeler yanlış okundu olarak ilgili forma işaretlenmiştir. Öğrenci okumasını bitirdikten sonra öykü öğrencinin önünden alınmış ve “şimdi sana, okumuş olduğun bu öykü ile ilgili bazı sorular soracağım.” dedikten sonra öykü ile ilgili sorular sorulmuştur. Öğrenci sorulan sorulara 5 saniye içinde cevap veremediği takdirde soru tekrar edilmiş, tekrar cevap veremediğinde veya yanlış cevap verdiğinde o soru ile ilgili okuduğunu anlama formunda yer alan bir alt basamaktaki soru ile devam edilmiş, formda o sorunun alt basamağı yoksa başka soruya geçmiştir.

Sorulan soruların tamamı ile ilgili doğru ve yanlış cevaplar, okuduğunu anlama formuna kaydedilmiş, varsa gerekli açıklamalar ilgili sütuna yazılmıştır. Öğrencinin verdiği tüm cevaplar karşısında uygulayıcı tepkisiz kalmış sadece öğrencinin çalışmaya katılımı pekiştirilmiştir. Çalışma bittikten sonra öğrenciye teşekkür edilmiş, öğrencinin performansı analitik rubriğe göre değerlendirilip puanlanmıştır. Başlama düzeyinden kararlı veri elde edilinceye kadar bu süreç devam etmiş, diğer katılımcılar için de başlama düzeyi oturumları bu şekilde yürütülmüştür.

3.9.2 Model Olma Basamağı Öğretim Oturumları

Model olma, öğrencilere kazandırılması düşünülen beceri hakkında açıklamalar yapma ve bu becerileri nasıl kazanabileceklerinin gösterilmesi şeklinde tanımlanmıştır. (Helman, Blair ve Rupley 1994; Özmen, 1999). Model olarak okuduğunu anlama becerilerini kazandırma, sesli düşünme, sesli konuşma ve doğru olan örnekleri gösterme biçiminde yapılır (Osborn, 1986; Bauman ve Schmitt, 1986; Gersten ve Carnine, 1986; Heilman ve diğerleri, 1994; Özmen, 1999). Sesli düşünme ve sesli konuşma modellemeleri en çok bir metinden sonuç çıkartma becerileri için kullanılırken bazı durumlarda okuduğunu anlama becerileri için açıklama yapılamayabilir böyle bir durumda öğretmen doğru örneğin gösterimi ile öğrencilere model olabilir (Gersten ve Carnine, 1986; Heilman ve diğerleri, 1994; Özmen, 1999). Bu araştırmada uygulayıcı öğrenciye model olma aşamasında doğru cevabı söyleyerek model olmuştur. Uygulayıcı ilk olarak öğretimi yapılacak bölümü okur, okuduğu bölümle ilgili öykünün öğelerini öğrenciye söyler, ardından o bölümle ilgili soruyu sorup kendisi cevaplar. Öğrenci

de uygulayıcının yaptığı gibi belirlenen bölümü okur, rast geldiği öykü ögesini söyler ardından okuduğu bölümle ilgili sorulan soruya cevap verir. Bu şekilde öğrencinin bu öğretimden ne kadar yararlandığı kontrol edilir.

Model olma basamağında bir beceri için öğrencilere çokça model olunması gerektiği önerilmektedir. Okuduğunu anlama performanslarının geliştirilmesi için de model olma sayısının çoğu öğrenci için 5-15 oturum şeklinde düzenlenmesi gerektiği belirtilmiştir (Wise, 1985; Özmen, 1999). Yapılan bu çalışmada da öneriler dikkate alınmış ve model olma basamağı için 6 oturum düzenlenmiştir.

Model olma basamağında uygulayıcı öğrencinin sağına oturmuş ve yapılacak çalışma hakkında bilgi vermiştir. “Bu gün seninle güzel bir öykü okuyup bu öyküyü nasıl anlayacağımızı öğreneceğiz.” Ardından okuduğunu anlama becerisinin neden önemli olduğu anlatılıp “sen de okuduğunu anlamayı öğrenirsen, tek başına hikâye, öykü veya ders kitaplarındaki bilgileri okuyup anlayabilirsin.” diyerek öğrencinin dikkati yapılacak çalışmaya çekilmiştir. Daha sonra öğrencinin önüne öyküyü koyarak “şimdi bu öyküyü sesli olarak oku.” Yönergesini verir, öğrenci öyküyü okurken uygulayıcı önündeki öykü kopyasından öğrenciyi takip ederek öğrencinin yanlış olarak kabul edilen kelimeleri kayıt ederek, öğrencinin bu kelimeleri doğru olarak okumasına model olur. Öğrenci okumasını bitirdikten sonra, uygulayıcı öykünün dekor bölümünü okumadan önce öğrenciye “şimdi ben öykünün dekor bölümünü okuyacağım sen de önündeki öyküden beni takip edeceksin.” diyerek dekor bölümünü okumaya başlar. Dekor bölümünde öykünün ne zaman, nerede geçtiği, hikâyenin ana karakteri ve yardımcı karakterleri gibi rast geline öykü unsurları hakkında öğretmen açıklama yapar ve “demek ki öykümüz ne zaman geçiyor” der ve cevabı kendisi verir. Aynı şekilde bunu öykünün geçtiği yer ve öykünün ana karakteri ve yardımcı karakterleri içinde aynı şekilde soruları sorar ve kendisi cevaplar. Uygulayıcı dekor bölümünü okuduktan sonra, öğrencinin önündeki öyküde dekor bölümünün sonunu işaretler ve öğrenciden bu bölümü okumasını ister. Öğrenci okuduktan sonra uygulayıcı dekor bölümü ile ilgili “öykü nerede geçmiş, öykü ne zaman yaşanmış, öykünün ana karakteri kim, öykünün yardımcı karakterleri kimlerdir?” gibi dekor bölümüyle ilgili soruları öğrenciye sorar. Öğrenci sorulara doğru cevap verdiği takdirde uygulayıcı öğrenciyi pekiştirmiş, öğrenci sorulan soruyu yanıtlayamadığında veya yanlış yanıtladığında uygulayıcı hiçbir tepki

vermeden sunumunu tekrarlamıştır. Giriş bölümünde de aynı süreç takip edildikten sonra giriş ve dekor bölümleri uygulayıcı tarafından özetlenmiştir.

Öykünün gelişme ve sonuç kısımları da aynı şekilde sunulmuş son olarak öykünün tamamının bir özeti yapılarak öğretim sonlandırılmış ve değerlendirme aşamasına geçilmiştir.

Bu aşamada öykü öğrenciye bir kez daha okutulmuş ve okuduğunu anlama formundaki sorular öğrenciye sorulmuş ve öğrencinin vermiş olduğu yanıtlar forma işlenmiştir. Öğrencinin vermiş olduğu doğru yanıtlar pekiştirilirken yanlış cevaplara tepki verilmemiş, bir sonraki soruya geçilmiştir. Çalışmanın sonuna öğrencinin yanlış cevapladığı veya cevap veremediği içeriklere geri dönmüş ve sunum tekrarlanmıştır. Öğrencinin okuma doğruluğu becerilerinin geliştirilmesi için uygulayıcı uygulama esnasında öğrencinin yanlış okuduğu kelimenin doğrusunu söyleyerek model olmuş ve bu kelimeleri kayıt etmiştir. Çalışmanın ardından öğrencinin dikkati doğru okumaya çekilmiş, öykü bölüm bölüm öğrenciyle beraber bir kez daha okunmuş, yanlış okunan kelimeler öğrenciyle beraber incelenmiş, uygulamacı bu kelimelerin doğru okunuşuna tekrar model olmuş ve öğrenciden de bu kelimeleri tekrar etmesi istenmiştir. Çalışmanın sonunda öğrenci sözel olarak pekiştirildikten sonra sembol pekiştirilece ödüllendirilmiştir.

3.9.3 Rehberli Uygulamalar Basamağı

Okuduğunu anlama beceri öğretimi birbirleriyle ilişkili öğelerin belli bir düzen içinde sunumunu gerektiren bir süreçtir. Uygulamacı yeterli miktarda model olma oturumları gerçekleştirdikten sonra, öğrenme işini aşama aşama öğrenciye bırakır. Bu amaçla uygulayıcı ipuçlarını yavaş yavaş geri çekerek öğrenciyi öğrenme konusunda bağımsızlaştırmaya çalışır. Doğrudan öğretim yönteminde ipuçlarının aşamalı bir şekilde geri çekilmesine rehberli uygulamalar denir. Rehberli uygulamalarda öyküler öğrenciye sunulurken iki bölüm halinde sunulur, uygulayıcı dekor ve giriş bölümünün sonuna kadar öykü üzerinde işaretleme yaparak öğrenciden okumasını ister. Öğrenci okumasını bitirdikten sonra bu iki bölüm ile ilgili okuduğunu anlama sorularını sorar. Daha sonra öykünün gelişme ve sonuç kısımları içinde aynı süreci tekrarlar. Öğrencinin doğru tepkileri pekiştirilirken yanlış tepkiler görmezden gelinir. Öğrencinin yapamadığı basamaklar için model olma aşamasına geri dönülerek öğretim sunumu tekrar edilir.

Rehberli uygulamalar basamağında uygulayıcı öğrencinin sağına oturmuş ve “bugünkü çalışmamız biraz farklı olacak, önce öykünün tamamını bir kez sen okuyacaksın bende seni önündeki öykü kopyasından takip edeceğim.” der. Daha sonra öğrenciye “hazırsan başlayalım mı?” dedikten ve öğrencinin hazır olduğunu ifade etmesinden sonra “önündeki öyküyü, en güzel okumanla anlayarak oku.” der. Öğrenci okurken uygulayıcı önündeki metinden öğrenciyi takip etmiş yanlış olarak değerlendirilen kelimeleri forma kaydetmiştir. Öğrenci okumasını bitirdikten sonra uygulayıcı öğrencinin okumasını pekiştirmiş, ardından “şimdi okuduğun bu öykünün dekor ve giriş bölümünü okumanı istiyorum.” diyerek dekor ve giriş bölümlerini işaretleyip öğrenciden okumasını istemiştir. Öğrenci okumasını bitirdikten sonra, bu bölümleri içeren okuduğunu anlama soruları öğrenciye sorulmuş, öğrencinin doğru olarak cevapladığı sorular için öğrenci pekiştirilmiş yanlış cevaplar için hiçbir tepkide bulunulmadan, öğrencinin cevaplayamadığı soruları içeren bölüm için model olma aşamasına geri dönmüş ve öğretim tekrarlanmıştır. Öykünün gelişme ve sonuç kısımları da aynı şekilde sunulmuştur. Çalışmanın ardından öğrencinin dikkati doğru okumaya çekilmiş, öykü iki bölüm halinde öğrenciyle beraber bir kez daha okunmuş, yanlış okunan kelimeler öğrenciyle beraber incelenmiş, uygulamacı bu kelimelerin doğru okunuşuna tekrar model olmuş ve öğrenciden de bu kelimeleri tekrar etmesi istenmiştir. Çalışmanın sonunda öğrenci sözel olarak pekiştirilmiş, sembol pekiştireçle ödüllendirilmiştir.

3.9.4 Bağımsız Uygulamalar

Rehberli uygulama basamaklar bittikten sonra, öğrencinin okuduğunu anlama beceri öğretimini kendi başına uygulaması beklenir yani önüne konan öyküyü okuyup anlaması bunu da öykü ile ilgili sorulan soruları cevaplayarak göstermesi beklenir. Doğrudan Öğretim Yönteminde bu basamağa rehbersiz uygulamalar veya bağımsız uygulamalar denmektedir. Bu basamakta öğrenme sorumluluğu öğretmenden tamamen öğrenciye geçmiştir.

Bağımsız uygulamalar basamağında öğretmen öğrencinin sağına oturmuş ve “bugünkü çalışmamızda sana yine güzel bir öykü hazırladım, şimdi sen bu öyküyü en güzel okumanla, anlayarak okuyacaksın.” der. Daha sonra öğrenciye “hazırsan başlayalım mı?” dedikten ve öğrencinin hazır olduğunu ifade etmesinden sonra “önündeki öyküyü, en güzel okumanla, anlayarak oku.” demiştir. Öğrenci okumasını yaparken uygulayıcı öğrencinin yanlış olarak

değerlendirilen kelimelerini işaretlemiş, öğrenci okumasını bitirdikten sonra uygulayıcı öğrencinin okumasını pekiştirmiş ve önündeki öyküyü almıştır. Ardından “şimdi okuduğun bu öyküyle ilgili sana sorular soracağım” demiş ve öyküyle ilgili okuduğunu anlama sorularını öğrenciye sormuş ardından verilen yanıtları okuduğunu anlama formuna kayıt etmiştir. Bu aşamada öğrencinin cevaplayamadığı veya yanlış cevapladığı soruların kayıt edilmesi ve o bölümle ilgili rehberli uygulamalar aşamasına geri dönülmesi planlanmıştır. Yapılmış olan bu çalışmada öğrencilerin tamamı güzel performans göstermiş ve ölçütü karşılamışlardır bu nedenle önceki basamağa dönüş yaşanmamıştır. Öğrencinin okuma doğruluğu becerilerinin geliştirilmesi için çalışmanın ardından öykü öğrenciye bir bir kez daha okutulmuş, yanlış okunan kelimelerin düzeltilmesi için öğrenciye ipuçları verilmiştir. ipuçlarına rağmen öğrencinin yanlış okuduğu kelimeler öğrenciyle beraber incelenmiş, uygulamacı bu kelimelerin doğru okunuşuna tekrar model olmuş ve öğrenciden de bu kelimeleri tekrar etmesi istenmiştir. Çalışmanın sonunda öğrenci sözel olarak pekiştirildikten sonra sembol pekiştireçle ödüllendirilmiştir.

3.9.5. Toplu Yoklama Oturumları

Her bir öğrencinin öğretim oturumları bitirildiğinde toplu yoklama oturumlarına yer verilmiştir. Toplu yoklama oturumlarında başlama düzeyi basamağındaki süreç takip edilmiş ve öğretim oturumlarında kullanılan öykülere benzer özellikte olan farklı öykülere yer verilmiştir.

3.9.6 İzleme Oturumları

Doğrudan Öğretim Yönteminin tüm öğretim oturumlarının uygulanmasından sonra izleme oturumlarına geçilmiştir. İzleme oturumlarında da başlama düzeyi basamağındaki süreç izlenmiştir. Her bir öğrenci için öğretim oturumlarında kullanılan öykülere benzer özellikte olan öykülerle 15, 30 ve 45 gün sonra üç izleme oturumu gerçekleştirilmiştir. İzleme oturumlarında uygulayıcı öğrenci ile karşılıklı masa başında oturmuş, öğretim oturumlarında ki gibi gerekli açıklamaları yapmış ve öyküyü okuması için öğrencinin önüne koymuştur. Öğrencinin okuması esnasında uygulayıcı öğrencinin okuma doğruluğunu önündeki öykü kopyasından takip etmiş ve gerekli işaretlemeleri okuma doğruluğu formuna işaretlemiştir. Öğrencinin okuması bittikten sonra okuduğunu anlama sorularına geçilmiş, sırasıyla tüm sorular sorulmuş, öğrencinin verdiği cevaplar okuduğunu anlama formuna işaretlemiştir. Çalışmanın sonunda

öğrenciye teşekkür edilmiş ve dönüştürülebilir sembol pekiştireç verilmiştir. Öğrencinin sahip olduğu dönüştürülebilir sembol pekiştireçler sayılmış ve her öğrenci istediği ödüle sahip olmuştur.

3.10 Verilerin Toplanması ve Analizi

Bu bölümde etkililik verileri, sosyal geçerlik verileri, gözlemciler arası güvenirlik verileri ve uygulama güvenirliği verileri olmak üzere toplam dört tür veri ve analizi yer almaktadır.

3.10.1 Etkililik verilerinin Analizi

Araştırmada Doğrudan Öğretim Yöntemiyle sunulan okuduğunu anlama öğretiminin öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin, öykü şemasına göre düzenlenmiş tek olaylı öyküleri anlamalarında etkili olup olmadığını tespit etmek amacıyla etkililik verileri toplanmıştır. Bu veriler araştırma kapsamına alınan öğrencilerin yoklama ve izleme oturumlarından elde ettikleri puanların veri kayıt formuna kayıt edilmesiyle toplanmıştır. Araştırmadan elde edilen veriler grafiğe yansıtılmış ve görsel analiz şeklinde incelenmiştir. Tek denekli çalışmalarda yaygın bir biçimde kullanılan görsel analizin deneysel çalışmalarda sıklıkla kullanılmasının bazı nedenleri vardır. Bu nedenler; görsel analiz hem küçük grupların değerlendirilmesinde hem de bireysel değerlendirmelere elverişli olması, araştırmacıya uygulama esnasında toplamış olduğu verileri hem grafiğe dökme hem de değerlendirmesini yapma şansı vermesi, uygulama yaptığı sırada veriye göre karar alma imkânı sunması. Elde edilen verilerin bağımsız olarak incelenmesi ve yorumlanmasına izin vermesi, ayrıca araştırma kapsamına alınan her bir katılımcı için hazırlanan grafiklerin analiziyle uygulamanın etkileri hakkında nesnel yorumların yapılmasına imkân vermesi nedeniyle birincil analiz olarak kullanılmaktadır (Gast, 2010).

Görsel analiz, tek-denekli deneysel çalışmalarda uygulamanın etkisini ortaya koyma amacıyla birincil olarak kullanılabilen bir yaklaşım olmasına rağmen etki büyüklüğü istatistiğinin görsel analizi desteklemesi ve tamamlaması gerektiği de vurgulanmıştır (Rakap, Yücesoy-Özkan, Kalkan, 2020). Bu amaçla yapılan araştırmadan elde edilen bulgular görsel analiz yoluyla incelendikten sonra etki büyüklüğü, Örtüşmeyen Veri Yüzdesi (ÖRVEY) kullanılarak hesaplanmıştır. ÖRVEY' in hesaplanması; a) başlama düzeyi basamağındaki en yüksek veri noktası belirlenir, b) belirlenen bu noktadan uygulama aşamasının son veri noktasına doğru yani x eksenine paralel olacak şekilde düz bir çizgi çizilir, c)

uygulama basamağında çizilen çizginin üst bölümünde kalan yer alan noktalar sayılır, d) ortaya çıkan sayı, uygulama basamağındaki tüm veri nokta sayısına bölünür ve e) ortaya çıkan sonuç 100 ile çarpılır (Scruggs ve Mastropieri, 1998; Rakap, Yücesoy-Özkan, Kalkan, 2020) ÖRVEY değerleri için önerilen ölçütler; eğer ÖRVEY değeri %50'den düşük ise bu etkisiz bir müdahaleye, %50 ile %69 arası bir değere sahip ise sorgulanabilir seviyedeki etkili bir müdahaleye, %70 ile %89 arası bir değere sahip ise etkili bir müdahaleye, %90 ve üzerinde bir değere sahip ise çok etkili bir müdahaleyi işaret etmektedir (Scruggs ve Mastropieri, 1998; Rakap, Yücesoy-Özkan, Kalkan, 2020).

Yaptığımız araştırmada örtüşmeyen veri yüzdesini bulmak için doğrudan öğretim yöntemiyle sunulan okuduğunu anlama öğretiminin uygulama basamaklarından elde edilen veriler ışığında grafikler çizilmiş ve bu grafikler üzerinden hesaplamalar yapılmıştır. Bu grafiklerde başlama düzeyi aşamasında en yüksek değeri olan veri noktası belirlenmiş, Belirlenen bu noktadan uygulama aşamasındaki son veri noktasına yani x eksenine paralel düz bir çizgi çizilmiştir. Uygulama aşamasında yer alan ve bu çizginin üstünde kalan veri noktaları sayıldıktan sonra ulaşılan sayı uygulama aşamasında yer alan toplam veri nokta sayısına bölünmüş elde edilen sonuç 100 ile çarpılmıştır (Scruggs ve Mastropieri, 1998).

3.10.2 Sosyal Geçerlik Verilerinin Toplanması ve Analiz Edilmesi

Araştırmanın sosyal geçerlilik verileri, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan yarı yapılandırılmış görüşme tekniğiyle toplanmıştır. Bu amaçla öğrenci velileri ve öğrencilerin dersine giren öğretmenlerle yarı yapılandırılmış görüşmeler düzenlenmiştir. Görüşmeler kayıt altına alındıktan sonra analizine geçilmiştir. Sosyal geçerlilik verilerinin toplanması için hazırlanan görüşme soruları (Ek 11 ve Ek 12) nitel araştırma yöntemlerinde deneyimli olan ve özel eğitim bölümünde profesör unvanına sahip bir akademisyene gönderilmiş, uzman görüşleri dikkate alınarak sorular tekrar düzenlenip son şeklini almıştır. Sorular öğrenci velilerine ve öğretmenlerine yüz yüze sorulmuş, verilen cevaplar ilgili cevap kâğıdına yazılmıştır.

3.10.3 Güvenirlik Verilerinin Toplanması ve Analiz Edilmesi

Araştırmanın gözlemciler arası güvenilirliği ile uygulama güvenilirliği verilerinin toplanması amacıyla, araştırmada gerçekleştirilen tüm oturumların %30'unu içeren video kayıtlar rastgele seçilmiş ve değerlendirme aşaması için

gözlemciye, araştırmada kullanılan öyküler ve formlarla beraber iletilmiştir. Araştırmada kullanılan doğrudan öğretim yöntemi için, her oturumdan rastgele bir video seçilmiştir. Gözlemciler arası güvenilirlik verileri; başlama düzeyi, model olma, rehberli uygulama, bağımsız uygulama, yoklama ve izleme oturumları için toplanmış, elde edilen sonuçlar ilgili forma işlenmiştir. Toplanan bu veriler, Görüş birliği / Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı X 100 formülü ile hesaplanmıştır. (Erbaş, 2012). Hesaplanan gözlemciler arası güvenilirlik ortalamaları Tablo 3.5'te gösterilmektedir.

Tablo 3.5. Gözlemciler arası güvenilirlik verileri

Öğrenci	Başlama Düzeyi	Model Olma	Rehberli Uygulama	Bağımsız Uygulama	Toplu yoklam	İzleme
Murat	%92	%100	%100	%100	%92	%100
Gökhan	%100	%90	%100	%100	%100	%100
Emre	%100	%100	%92	%100	%100	%100
Yusuf	%100	%90	%100	%100	%100	%100

Bu araştırmanın uygulama güvenilirliği verileri toplanırken dört form kullanılmıştır. Bu formlar başlama, yoklama ve izleme güvenilirliği formu (Ek 13) model olma uygulama güvenilirliği formu (Ek 14) rehberli uygulama güvenilirliği formu (Ek 15) ve bağımsız uygulama güvenilirliği formlarından (Ek 16) oluşmaktadır. Her öğrenci için hesaplanan uygulama güvenilirliği verileri, Tablo 3.6'da gösterilmektedir.

Tablo 3.6 Uygulama güvenilirlik verileri

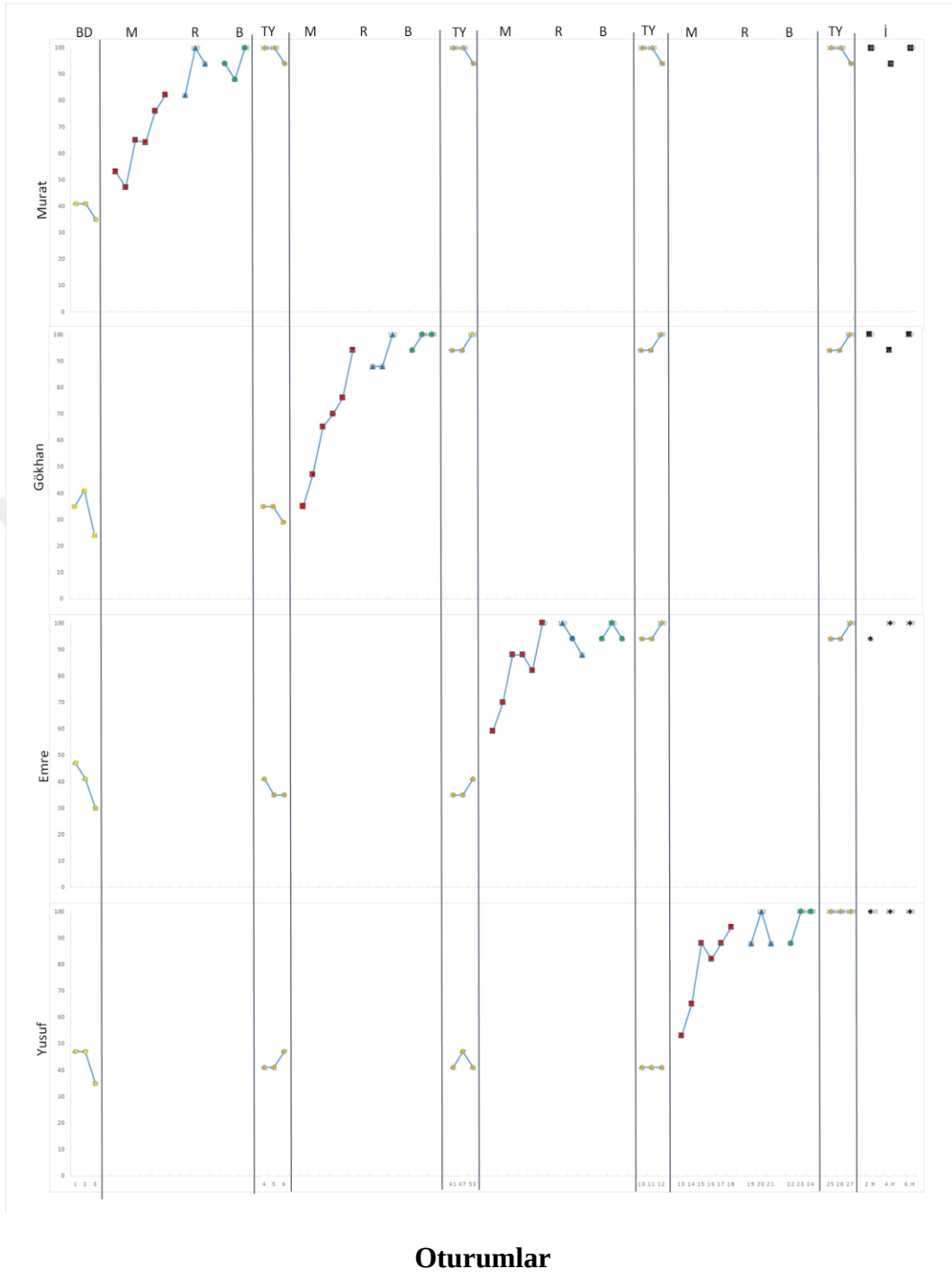
Öğrenci	Başlama Düzeyi	Model Olma	Rehberli Uygulama	Bağımsız Uygulama	Toplu yoklama	İzleme
Murat	%100	%92	%100	%100	%100	%100
Gökhan	%100	%100	%90	%100	%100	%100
Emre	%100	%100	%100	%100	%100	%100
Yusuf	%100	%94	%100	%100	%100	%100

4. BULGULAR

Araştırmanın bu kısmında Doğrudan Öğretim Yönteminin öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin, öykü yapısına göre düzenlenmiş tek olaylı öyküleri anlamalarına, okuduklarını anlama performanslarını geliştirmelerine ve okuma doğruluğuna etkisine ait bulgulara yer verilmiştir. Çalışmada her bir öğrenci için uygulama öncesi ve uygulama sonrası başarı performansları ile bu performansların 15, 30 ve 45 gün sonrada sürdürülüp sürdürülmediği ile ilgili bulgulara yer verilmiş ve elde edilen veriler her bir denek için şekil 4.1’ de gösterilmiştir. Şekilde yer alan yatay eksen (x) oturum sayısını gösterirken dikey eksen (y) de ise bağımlı değişkenin yoklama oturumlarından almış olduğu puanları göstermektedir. Ayrıca katılımcı velilerinden ve öğretmenlerinden yarı yapılandırılmış görüşme tekniğiyle elde edilen sosyal geçerlilik verilerinin analizine, bulgu ve yorumlarına da yer verilmiştir.

4.1. Doğrudan Öğretim Yöntemiyle Sunulan Okuduğunu Anlama Öğretiminin, Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Öykü Şemasına Göre Hazırlanmış Tek Olaylı Öyküleri Anlamalarına İlişkin Bulgular

Öğrenme güçlüğü olan öğrencilere Doğrudan Öğretim Yöntemiyle sunulan ve öykü şemasına göre düzenlenen öyküleyici metinleri anlama performanslarına ilişkin bulgular Murat, Gökhan, Emre ve Yusuf için şekil 4.1’de sırasıyla gösterilmiştir. Çizgi grafikte gösterilen başlama düzeyi oturumları, öğrenci ile uygulamaya geçilmeden önce, öğrencinin verilen öykülerdeki okuduğunu anlama beceri düzeyini göstermektedir. Model olma, rehberli uygulama ve bağımsız uygulama oturumlarından elde edilen veriler günlük yoklama verilerinden elde edilmiş ve grafiğe yansıtılmıştır. Her bir katılımcının öğretim oturumları sona erdiğinde toplu yoklama oturumlarına yer verilmiş ve bu verilerde grafikte gösterilmiştir. İzleme verileri ise öğretim oturumlarının bitirilmesinden 15, 30 ve 45 gün sonra yapılan üç oturumdan elde edilen verileri göstermektedir. Araştırmada katılımcıların okuduğunu anlama performansları analitik rubrikle ölçülmüştür, analitik rubrikten alınabilecek en fazla puan 17 iken en az puan 0 puan olmuştur.



Şekil 4.1. Murat, Gökhan, Emre ve Yusuf'un öykü şemasına göre düzenlenmiş öyküleyici metinleri anlama düzeyleri (analitik rubrikten alınan puanlar)

4.1.1 Birinci Katılımcı

Murat'ın öykü şemasına göre hazırlanmış tek olaylı öyküleri anlamasına ilişkin veriler şekil 4.1'de gösterilmiştir. Murat'ın başlama düzeyinde analitik rubrikten aldığı puanlar sırasıyla 7, 7, 6 olduğu görülmektedir (ort.6,6). Murat'ın başlama düzeyi verilerine baktığımızda okuduğunu anlama performansının %38,8 olduğu göze çarpmaktadır.

Murat'ın Doğrudan Öğretim Yöntemiyle sürdürülen uygulama oturumlarına baktığımız da ise model olma aşamasında, analitik rubrikten 9, 8, 11, 11, 13 ve 14 puan aldığı (ort.11,16) ve okuduğunu anlama performansını %65,6 ya çıkarttığı gözlenmiştir. Murat'ın rehberli uygulamalarda ise 14, 17 ve 16 puan aldığı (ort.15,6) ve analitik rubrikten aldığı bu puanlarla okuduğunu anlama performansını %91,7 ye taşıdığı görülmüştür. Murat'ın bağımsız uygulama oturumlarında analitik rubrikten almış olduğu puanlar ise 16, 15 ve 17 (ort.16) olduğu ve okuduğunu anlama performansını %91,1'e çıkarttığı görülmüştür. Bu puanlar göz önüne alındığında Murat'ın okuduğunu anlama performansının başlama düzeyi oturumlarına göre ciddi şekilde arttığı görülmektedir. Murat için düzenlenen öğretim oturumları bittiğinde birinci toplu yoklama oturumuna geçilmiş ve sırasıyla 17,17 ve 16 (ort.16.6) puan, Gökhan'ın öğretim oturumları sonlandığında düzenlenen ikinci toplu yoklama oturumlarından sırasıyla 17,17 ve 16 (ort.16.6) puan, Emre'nin öğretim oturumları sonlandığında düzenlenen üçüncü toplu yoklama oturumlarından sırasıyla 17,17 ve 16 (ort.16.6) puan, ve Yusuf'un öğretim oturumları sonlandığında düzenlenen dördüncü toplu yoklama oturumlarından sırasıyla 17,17 ve 16 (ort.16.6) puan aldığı görülmüş ve okuduğunu anlama performansı %97,6 olmuştur.

Murat'ın 15, 30 ve 45 gün sonra düzenlenen izleme oturumlarına baktığımız da ise, analitik rubrikten 17, 16 ve 17 puan (ort.16,6) almış ve okuduğunu anlama performansı %97,6 olmuştur. Elde edilen bu veriler, Doğrudan Öğretim Yönteminin Murat'ın okuduğunu anlama performansı üzerinde etkili olduğunu göstermektedir.

4.1.2 İkinci Katılımcı

Gökhan'ın öykü şemasına göre hazırlanmış tek olaylı öyküleri anlamasına ilişkin veriler şekil 4.1'de gösterilmiştir. Gökhan'ın başlama düzeyinde analitik rubrikten aldığı puanlar sırasıyla 6, 7, 4 olduğu görülmektedir (ort.5,6). Gökhan'ın başlama düzeyi verilerine baktığımızda okuduğunu anlama performansının %32,9

olduğu göze çarpmaktadır. Gökhan'ın Doğrudan Öğretim Yöntemiyle sürdürülen uygulama oturumlarına baktığımız da ise model olma aşamasında, analitik rubrikten 6, 8, 11, 12, 13 ve 16 puan alarak (ort.11) okuduğunu anlama performansını %64,7 ye çıkartmıştır. Gökhan'ın rehberli uygulamalarda ise 15, 15 ve 17 puan aldığı (ort.15,6) görülmüş ve analitik rubrikten aldığı bu puanlarla okuduğunu anlama performansı %91,7 olarak hesaplanmıştır. Gökhan'ın bağımsız uygulama oturumlarında analitik rubrikten almış olduğu puanlar ise 16, 17 ve 17 (ort.16,6) olarak hesaplanmış ve okuduğunu anlama performansı %97,6' ya ulaşmıştır. Gökhan, Murat'ın öğretim oturumları sonlandığında düzenlenen birinci toplu yoklama oturumlarından sırasıyla 6, 6 ve 5 (ort.5.6) puan almış ve okuduğunu anlama performansı %32,9 olmuştur. Kendi öğretim oturumları sonlandığında düzenlenen ikinci toplu yoklama oturumlarından sırasıyla 16, 16 ve 17 (ort.16.3) puan, Emre'nin öğretim oturumları sonlandığında düzenlenen üçüncü toplu yoklama oturumlarından sırasıyla 16, 16 ve 17 (ort.16.3) puan, Yusuf'un öğretim oturumları sonlandığında düzenlenen dördüncü toplu yoklama oturumlarından sırasıyla 16, 16 ve 17 (ort.16.3) puan almış ve okuduğunu anlama performansı %95,8 olmuştur.

Uygulamaların bitiminden 15, 30 ve 45 gün sonra düzenlenen izleme oturumlarına baktığımız da ise, analitik rubrikten 17, 16 ve 16 puan (ort.16,3) almış ve okuduğunu anlama performansı %95,8 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen bu veriler, Doğrudan Öğretim Yönteminin Gökhan'ın okuduğunu anlama performansı üzerinde de etkili olduğunu göstermektedir.

4.1.3 Üçüncü Katılımcı

Emre'nin öykü şemasına göre hazırlanmış tek olaylı öyküleri anlamasına ilişkin veriler şekil 4.1'de gösterilmiştir. Emre'nin başlama düzeyinde analitik rubrikten aldığı puanlar sırasıyla 8, 7, 5 olduğu görülmektedir (ort.6,6). Emre'nin başlama düzeyi verilerine baktığımızda okuduğunu anlama performansı %38,8 olarak göze çarpmaktadır.

Emre'nin Doğrudan Öğretim Yöntemiyle sürdürülen uygulama oturumlarına baktığımız da ise model olma aşamasında, analitik rubrikten 10, 12, 15, 15, 14 ve 17 puan aldığı (ort.13,8) ve model olma aşamasında, okuduğunu anlama performansını %81.1'e taşımıştır. Emre'nin rehberli uygulamalarda ise 17, 16 ve 15 puan aldığı (ort.16) görülmekte ve analitik rubrikten aldığı bu puanlarla okuduğunu anlama performansı %94,1 olmuştur. Emre'nin bağımsız uygulama

oturumlarında analitik rubrikten almış olduğu puanlar ise 16, 17 ve 16 (ort.16,3) olarak kayda geçmiş ve okuduğunu anlama performansı %95,8 olarak hesaplanmıştır. Emre, Murat'ın öğretim oturumları sonlandığında düzenlenen birinci toplu yoklama oturumlarından sırasıyla 7,7 ve 6 (ort.6.6) puan, Gökhan'ın öğretim oturumları sonlandığında düzenlenen ikinci toplu yoklama oturumlarından sırasıyla 7, 7 ve 6 (ort.6.6) puan almış ve okuduğunu anlama performansı %38,8 olarak belirlenmiştir. Kendi öğretim oturumları sonlandığında düzenlenen üçüncü toplu yoklama oturumlarından sırasıyla 16, 16 ve 17 (ort.16.3) puan, Yusuf'un öğretim oturumları sonlandığında düzenlenen dördüncü toplu yoklama oturumlarından sırasıyla 16, 16 ve 17 (ort.16.3) puan aldığı, ve okuduğunu anlama performansını %95,8'e getirdiği görülmüştür. Uygulamaların bitiminden 15, 30 ve 45 gün sonra düzenlenen izleme oturumlarına baktığımız da ise, analitik rubrikten 16, 17 ve 17 puan (ort.16,6) alarak, okuduğunu anlama performansını %97,6 ya taşımıştır. Elde edilen bu veriler, Doğrudan Öğretim Yönteminin Emre'nin okuduğunu anlama performansı üzerinde de etkili olduğunu göstermektedir.

4.1.4 Dördüncü Katılımcı

Yusuf'un öykü şemasına göre hazırlanmış tek olaylı öyküleri anlamasına ilişkin veriler şekil 4.1'de gösterilmiştir. Yusuf'un başlama düzeyinde analitik rubrikten aldığı puanlar sırasıyla 8, 8, 6 olduğu görülmektedir (ort.7,3). Yusuf'un başlama düzeyi verilerine baktığımızda okuduğunu anlama performansının %42,9 olduğu gözlenmiştir.

Yusuf'un Doğrudan Öğretim Yöntemiyle sürdürülen uygulama oturumlarına baktığımız da ise model olma aşamasında, analitik rubrikten 9, 11, 15, 14, 15 ve 16 puan almış (ort.13,3) ve okuduğunu anlama performansı %78,2 olmuştur. Yusuf'un rehberli uygulamalarda ise 15, 17 ve 15 puan aldığı (ort.15,6) görülmekte ve analitik rubrikten aldığı bu puanlarla okuduğunu anlama performansını %91,7'ye taşıdığı anlaşılmaktadır. Yusuf'un bağımsız uygulama oturumlarında analitik rubrikten almış olduğu puanlar ise 15, 17 ve 17 (ort.16,3) olmuş ve okuduğunu anlama performansı %95,8 olarak kayda geçmiştir. Yusuf, Murat'ın öğretim oturumları sonlandırıldığında düzenlenen birinci toplu yoklama oturumlarından sırasıyla 8, 8 ve 7 (ort.7.6) puan almış ve okuduğunu anlama performansı %44,7 olmuş, Gökhan'ın öğretim oturumları sonlandırıldığında düzenlenen ikinci toplu yoklama oturumlarından sırasıyla 7, 8 ve 7 (ort.7.3) puan

almış ve okuduğunu anlama performansı %42,9 olarak hesaplanmış, Emre'nin öğretim oturumları sonlandırıldığında düzenlenen üçüncü toplu yoklama oturumlarından sırasıyla 7, 7 ve 7 (ort.7) puan almış ve okuduğunu anlama performansı %41,1 olmuş, kendi öğretim oturumları sonlandırıldığında düzenlenen dördüncü toplu yoklama oturumlarından sırasıyla 17, 17 ve 17 (ort.17) puan aldığı ve okuduğunu anlama performansını %100'e çıkardığı görülmüştür.

Uygulamaların bitiminden 15, 30 ve 45 gün sonra düzenlenen izleme oturumlarına baktığımız da ise, analitik rubrikten 17, 17 ve 17 puan (ort.17) almış ve okuduğunu anlama performansı %100 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen bu veriler, Doğrudan Öğretim Yönteminin Yusuf'un okuduğunu anlama performansı üzerinde de etkili olduğunu göstermektedir.

Her dört katılımcının başlama düzeyi oturumlarından almış oldukları analitik rubrik puanları göz önüne alındığında birbirlerine yakın puan aldıkları ve okuduğunu anlama düzeylerinin düşük olduğu görülmektedir. Öğretim oturumlarının başlamasıyla beraber model olma basamağının ikinci oturumundan sonra katılımcıların okuduğunu anlama performanslarında ciddi yükselmeler olduğu göze çarpmakta buna neden olarak ta öğrencilerin model olma basamağının ilk iki oturumunda çalışmanın amacını, öyküyü nasıl okuyacaklarını, öykü elemanlarını ve öykünün olay örgüsünü nasıl analiz edeceklerini öğrenmeleri, ödüllendirici okuma ve okuduğunu anlamma çalışmalarının bu öğrencilerde motivasyonu artırdığı, geri dönütlerle öğrencilerin yapmış oldukları hataları fark etmeleri, öğrencilerin kendi potansiyellerinin farkına varıp “bende arkadaşlarım gibi okuyup sorulara cevap verebiliyorum” diyerek özgüvenle çalışmalara katılması sayılabilir. Bunun yanında model olma basamağının ikinci oturumundan sonra daha önce okumada ve öykü ile ilgili sorulan sorularda çekingen davranan katılımcılar, bu oturumlardan sonra kendi istekleriyle “*bir kez daha okuyabilir miyim, öğretmenim cevabı söyleyebilir miyim?*” diye istekte bulunmuş, öykü hakkında kendileri de soru sormaya başlamış, öğretim bittikten sonra “*öğretmenim bir tane daha öykü çalışalım mı?*” diye istekte bulunmuşlardır. Araştırmanın amacı olmamasına rağmen model olma aşamasının son iki oturumundan sonra öyküleri özetlemeye başlamış ve öykü hakkında kendi görüşlerini de dile getirmişlerdir. Öğretim oturumlarında katılımcılar sıklıkla “*ders böyle daha güzelmiş, keşke hep böyle ders işlesek*” diyerek istekte bulunmuşlardır. Diğer bi konu ise öğretim oturum verileri ile başlama düzeyi

verilerinin karşılaştırılması katılımcılara gösterilmiş, aradaki fark hem grafik hem de sözel yolla öğrencilere aktarılmıştı, bu konu hakkında öğrencilerin tepkileri oldukça olumluydu. Bir katılımcı *“ama biz daha önce böyle ders işlememiştik ki”* darken başka bir katılımcı *“öğretmenim siz daha kolay anlatıyorsunuz, o yüzden biz daha iyi yapıyoruz”* ifadelerinde bulunmuşlardır. Yukarıda aktarılmış olan katılımcı görüşleri katılımcı velilerinin ve öğretmenlerinin görüşüyle de tutarlılık göstermiş ilerleyen bölümlerde bu konu tartışılmıştır.

Okuduğunu anlama öğretimi için düzenlenen uygulamaların görsel analizine dayalı bulgularına, yukarıdaki bölümlerde yer verilmiştir. Bu bölümlerde Doğrudan Öğretim Yöntemi ile öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuduklarını anlama düzeyleri arasındaki işlevsel ilişki belirlenmiştir. Belirlenen bu ilişkiyi desteklemek amacıyla araştırmada etki büyüklüğü hesaplamalarına yer verilmiştir. Okuduğunu anlama öğretimi uygulama basamaklarından elde edilen veriler örtüşmeyen veri yüzdesi ile elde edilen etki büyüklüğü hesaplanmış, Doğrudan Öğretim Yöntemiyle sunulan okuduğunu anlama öğretiminin etki büyüklüğü, araştırma kapsama alınan her katılımcı için %100 olarak bulunmuştur. Elde edilen bu sonuca göre öğrenme güçlüğü olan öğrencilere Doğrudan Öğretim Yöntemiyle sunulan okuduğunu anlama öğretiminin etki boyutunun çok büyük olduğu söylenebilir.

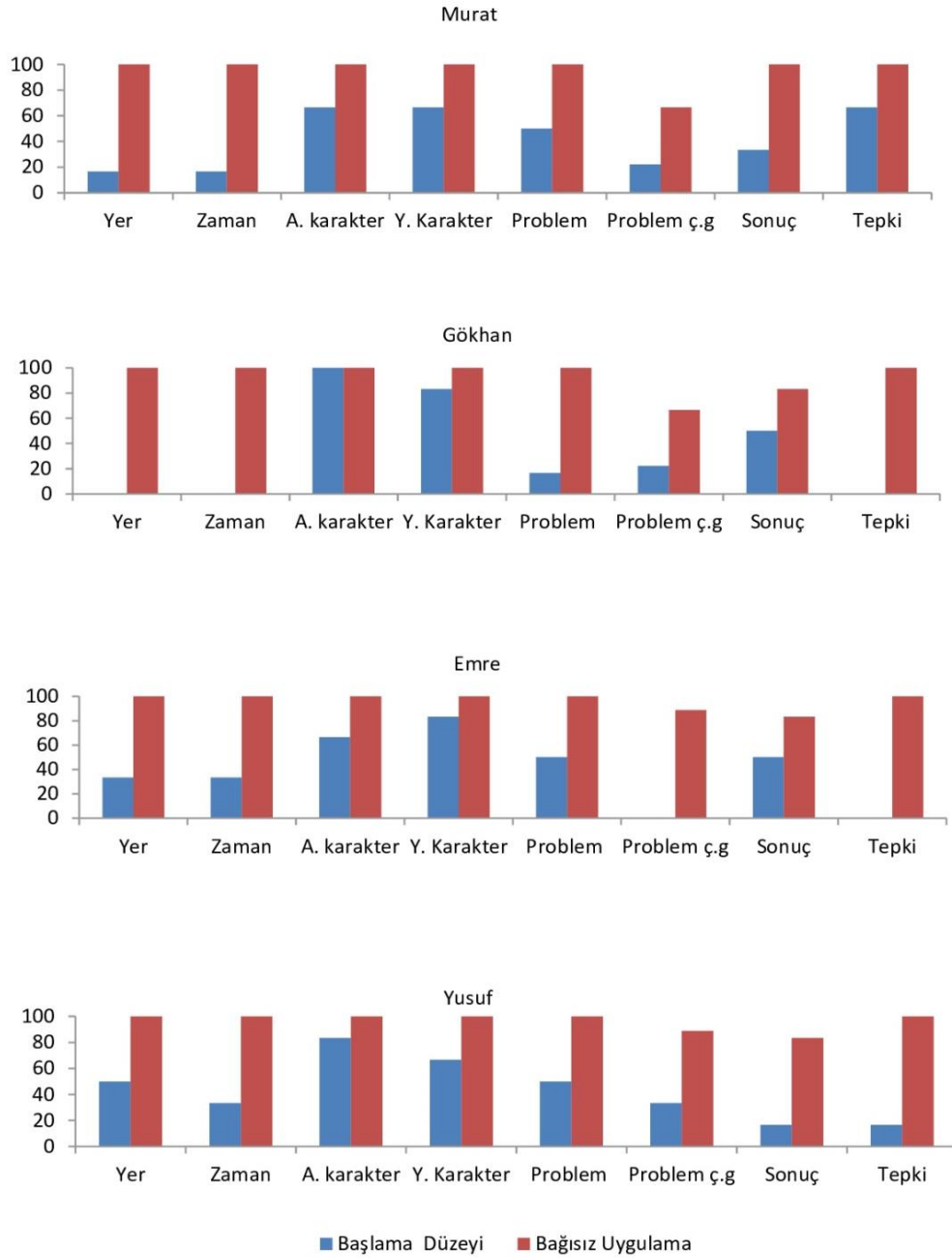
4.2 Doğrudan Öğretim Yöntemiyle Sunulan Okuduğunu Anlama Öğretiminin Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Okudukları Öykülerin Her Bir Elemanını Anlamalarına Etkisine Ait Bulgular

Araştırmanın bu kısmında öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin Doğrudan Öğretim Yöntemiyle sunulan okuduğunu anlama öğretiminin, katılımcıların okudukları öyküde geçen öykü elemanlarını anlamalarına etki edip etmediği incelenmiştir. Bu amaçla katılımcıların başlama düzeyi verileri ile bağımsız uygulamalardan elde ettikleri veriler karşılaştırılmıştır. Katılımcıların; Öykülerde geçen, yer (öykünün nerde geçtiği), zaman (öykünün ne zaman yaşandığı), ana karakter (öykünün kahramanı), yardımcı karakter/ler (öyküde isimleri geçen diğer kahramanlar), problem (öyküde ki problemin ne olduğu), problem çözme girişi (sorunun çözümü için yapılan girişim), sonuç (öykünün nasıl sonlandığı) ve karakterlerin vermiş olduğu tepkilere yönelik sorulan sorulara (öykünün sonunda

ana karakter ve/veya yardımcı karakterlerin vermiş oldukları tepkiler) vermiş oldukları doğru cevap yüzdeleri alınmış ve şekil 4.2’de gösterilmiştir.

4.2.1 Birinci Katılımcı

Şekil 4.2’de de görüldüğü gibi Murat’ın bağımsız uygulama verilerine baktığımızda öykü elemanları ile ilgili sorulan soruları cevaplamada başlama düzeyine göre oldukça iyi bir performans göstermiştir. Murat’ın başlama düzeyi verilerinde “yer ve zaman” sorularına vermiş olduğu doğru cevap yüzdeleri %16,6 iken bağımsız uygulamalarda %100 olarak karşımıza çıkmaktadır. Murat öykü elemanlarından “ana karakter ve yardımcı karakterle” ilgili sorulan sorulara verdiği cevap yüzdeleri başlama düzeyi için %66,6 iken, bağımsız uygulamalarda bu oran %100 olarak hesaplanmıştır. Öyküdeki problemin ne olduğuna dair sorulan soruda başlama düzeyinde %50 oranında doğru cevap veren Murat bağımsız uygulamalarda bu oranı %100’e çıkarmıştır. Deneklerin en çok zorlandığı çıkarımsal soru olan öyküdeki problem çözme girişimi sorusu için, başlama düzeyinde %22,2’lik bir performans gösteren Murat, bağımsız uygulamalar sonunda bu performansı %66,6’ya yükseltmiştir. Öykünün sonucu hakkında sorulan soruda ise başlama düzeyinde %33,3 lük bir performans gösteren Murat bağımsız uygulamalarda bu oranı %100’e getirmiştir. Öykü elemanlarının sonuncusu olan “tepki “sorusu için başlama düzeyindeki başarı oranı %66,6 iken, bağımsız uygulamalarda başarı oranı %100 olarak kaydedilmiştir. Murat’ın başlama düzeyi verileri göz önüne alındığında genel olarak %39 luk bir performans göstermişken, bağımsız uygulamaların sonunda elde edilen verilerle bu oran %94’e çıkmıştır. Sonuç olarak Doğrudan Öğretim Yönteminin, Murat’ın okuduğu öykülerin her bir elemanını anlamasında etkili olduğu görülmüştür.



Şekil 4.2. Murat, Gökhan, Emre ve Yusuf’un başlama düzeyi ile bağımsız uygulamalardan elde edilen her bir soruya verdikleri doğru cevap yüzdeleri.

4.2.2 İkinci Katılımcı

Şekil 4.2 üzerinden Gökhan’ın bağımsız uygulama verilerine baktığımızda öykü elemanları ile ilgili sorulan soruları cevaplamada başlama düzeyine göre oldukça iyi bir performans göstermiştir. Gökhan’ın başlama düzeyi verilerinde “yer ve zaman” sorularına vermiş olduğu doğru cevap yüzdeleri %0 iken bağımsız uygulamalarda %100 olarak karşımıza çıkmaktadır. Gökhan öykü elemanlarından “ana karakter” ile ilgili sorulan soruya verdiği cevap yüzdesi başlama düzeyi

için%100 iken, bağımsız uygulamalarda da bu oran %100 olarak hesaplanmıştır. Gökhan yardımcı karakter ile ilgili sorulan soruya başlama düzeyinde %83,3 lük bir doğruluk oranı ile cevap vermiş, bağımsız uygulamalarda ise bu oran %100 olarak hesaplanmıştır. Öyküdeki problemin ne olduğuna dair sorulan soruda başlama düzeyinde %16,6 oranında doğru cevap veren Gökhan bağımsız uygulamalarda bu oranı %100'e çıkarmıştır. Öyküdeki problem çözme girişimi sorusu için, başlama düzeyinde %22,2'lik bir performans gösteren Gökhan, bağımsız uygulamalar sonunda bu performansı %100' e çıkararak iyi bir performans göstermiştir. Öykünün sonucu hakkında sorulan soruda ise başlama düzeyinde %50'lik bir performans gösteren Gökhan bağımsız uygulamalarda bu oranı %83,3 'e getirmiştir. Öykü elemanlarının sonuncusu olan “tepki “sorusu için başlama düzeyindeki başarı oranı %0 iken, bağımsız uygulamalarda başarı oranı %100 olarak kaydedilmiştir. Gökhan'ın başlama düzeyi verileri göz önüne alındığında genel olarak %33,3 lük bir performans göstermişken, bağımsız uygulamaların sonunda elde edilen verilerle bu oranı %98'e çıkarmıştır. Sonuç olarak Doğrudan Öğretim Yönteminin, Gökhan'ın okuduğu öykülerin her bir elemanını anlamasında etkili olduğu görülmüştür.

4.2.3 Üçüncü Katılımcı

Şekil 4.2'de de görüldüğü gibi Emre'nin bağımsız uygulama verilerine baktığımızda da öykü elemanları ile ilgili sorulan soruları cevaplama başlama düzeyine göre oldukça iyi bir performans sergilediği görülmektedir. Emre'nin başlama düzeyi verilerinde “yer ve zaman” sorularına vermiş olduğu doğru cevap yüzdeleri %33,3 iken bağımsız uygulamalarda bu oran %100 olarak karşımıza çıkmaktadır. Emre öykü elemanlarından “ana karakter” ile ilgili sorulan soruya verdiği cevap yüzdesi başlama düzeyi için%66,6 iken, bağımsız uygulamalarda bu oran %100 olarak hesaplanmıştır. Emre yardımcı karakter ile ilgili sorulan soruya başlama düzeyinde %83,3 lük bir doğruluk oranı ile cevap vermiş, bağımsız uygulamalarda ise bu oran %100 olarak hesaplanmıştır. Öyküdeki problemin ne olduğuna dair sorulan soruda başlama düzeyinde %50 oranında doğru cevap veren Emre bağımsız uygulamalarda bu oranı %100'e çıkarmıştır. Öyküdeki problem çözme girişimi sorusu için, başlama düzeyinde %0 lık bir performans gösteren Emre, bağımsız uygulamalar sonunda bu performansı %88,8' e çıkararak iyi bir performans göstermiştir. Öykünün sonucu hakkında sorulan soruda ise başlama düzeyinde %50'lik bir performans gösteren Emre bağımsız uygulamalarda bu

oranı %83,3'e getirmiştir. Son öykü elemanı olan “tepki” sorusu için başlama düzeyindeki doğru cevap başarı oranı %0 iken, bağımsız uygulamalarda başarı oranı %100 olarak kaydedilmiştir. Emre'nin başlama düzeyi verileri göz önüne alındığında genel olarak %39,2'lik bir performans göstermişken, bağımsız uygulamaların sonunda elde edilen verilerle bu oranı %96'ya çıkarmıştır. Sonuç olarak Doğrudan Öğretim Yönteminin, Emre'nin okuduğu öykülerin her bir elemanını anlamasında etkili olduğu görülmüştür.

4.2.4 Dördüncü Katılımcı

Yusuf'un bağımsız uygulama verilerine baktığımızda da ise öykü elemanları ile ilgili sorulan soruları cevaplamada başlama düzeyine göre oldukça iyi bir performans sergilediği görülmektedir. Şekil 4,2'ye baktığımızda Yusuf'un başlama düzeyi verilerinde “yer” sorusuna vermiş olduğu doğru cevap yüzdesi %50 iken bağımsız uygulamalarda bu oran %100 olarak karşımıza çıkmaktadır. ‘zaman’ sorusuna vermiş olduğu doğru yanıt oranları başlama düzeyi için %33,3 iken bu oran bağımsız uygulama oturumları sonunda elde edilen verilerde %100 olarak kendini göstermektedir. Yusuf öykü elemanlarından “ana karakter” ile ilgili sorulan soruya verdiği doğru cevap yüzdesi başlama düzeyi için %83,3 iken, bağımsız uygulamalarda bu oran %100 olarak hesaplanmıştır. Yusuf yardımcı karakter ile ilgili sorulan soruya başlama düzeyinde %66,6'lık bir doğruluk oranı ile cevap vermiş, bağımsız uygulamalarda ise bu oran %100 olarak hesaplanmıştır. Öyküdeki problemin ne olduğuna dair sorulan soruda başlama düzeyinde %50 oranında doğru cevap veren Yusuf bağımsız uygulamalarda bu oranı %100'e çıkarmıştır. Deneklerin en çok zorlandığı çıkarımsal soru olan öyküdeki problem çözüme girişimi sorusu için, başlama düzeyinde %33,3 lük bir performans gösteren Yusuf, bağımsız uygulamalar sonunda bu performansı %88,8' e çıkararak iyi bir performans göstermiştir. Öykünün sonucu hakkında sorulan soruda ise başlama düzeyinde %16,6'lık bir performans gösteren Yusuf bağımsız uygulamalarda bu oranı %83,3'e getirmiştir. Son öykü elemanı olan “tepki” sorusu için başlama düzeyindeki doğru cevap başarı oranı %16,6 iken, bağımsız uygulamalarda başarı oranı %100 olarak kaydedilmiştir. Yusuf'un başlama düzeyi verileri göz önüne alındığında genel olarak %42,9'luk bir performans göstermişken, bağımsız uygulamaların sonunda elde edilen verilerle bu oranı %96'ya çıkarmıştır. Sonuç olarak Doğrudan Öğretim Yönteminin,

Yusuf’unda okuduğu öykülerin her bir elemanını anlamasında etkili olduğu görülmüştür.

Araştırma kapsamına alınan katılımcıların Doğrudan Öğretim Yöntemiyle sunulan okuduğunu anlama öğretiminin, okudukları öyküde geçen öykü elemanlarını anlamalarına olan etkisini belirlemek için katılımcıların başlama düzeyi verileri ile bağımsız uygulamalardan elde ettikleri veriler karşılaştırılmıştı. Bu aşamada başlama düzeyi verileri göz önüne alındığında öğrencilerin sıklıkla karşılaştıkları veya başka bir tabirle aşına oldukları öykünün ana karakteri ve yardımcı karakterleriyle ilgili pek sorun yaşamadıkları ama biraz daha bilgi ve dikkat isteyen, öykünün nerde ve ne zaman geçtiği, problemin ne olduğu, problem çözme girişimi, karakterlerin vermiş oldukları tepkiler ve öykünün sonucu ile ilgili sorularda zorlandıkları görülmektedir.

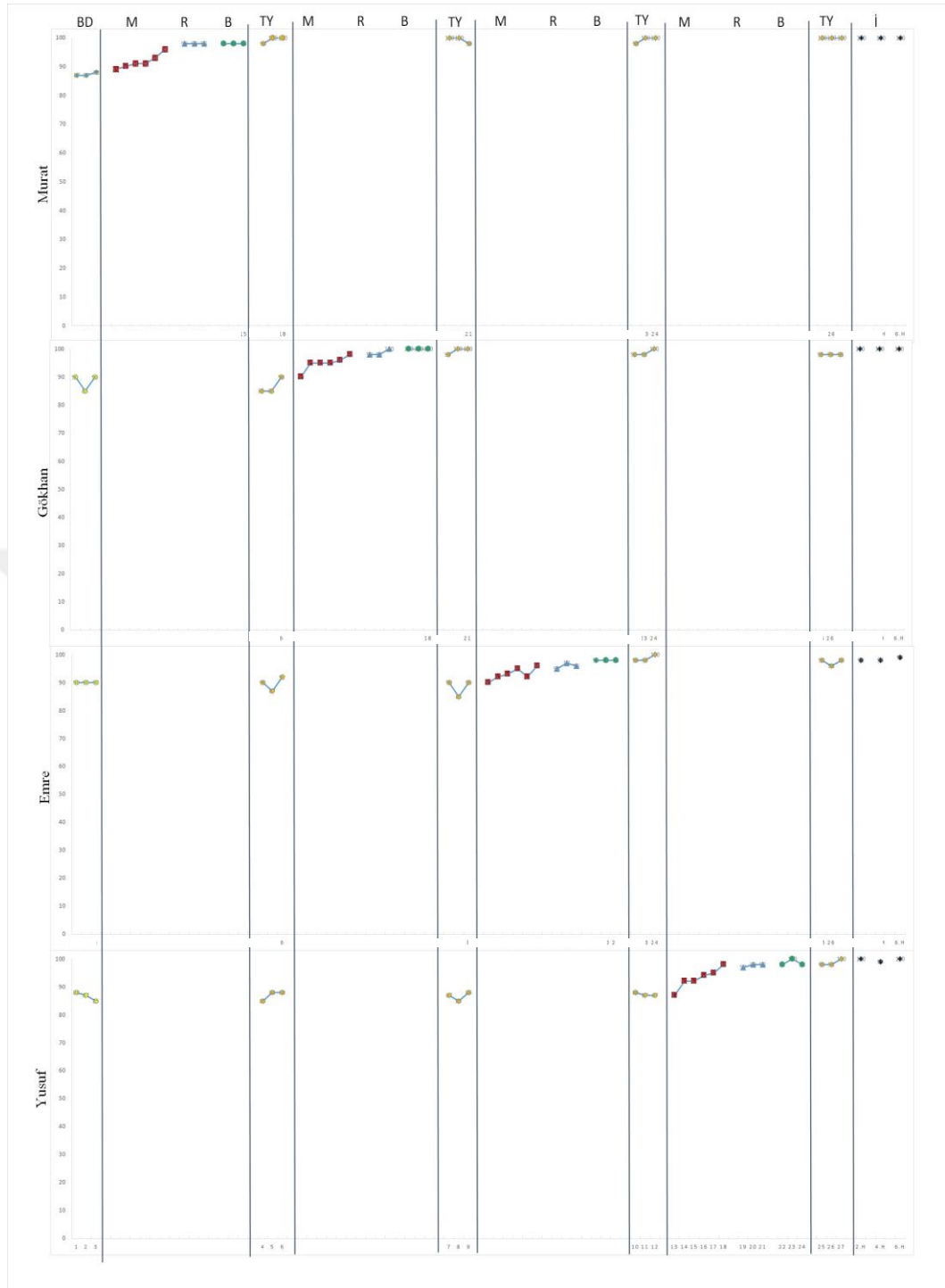
Öğretim oturumlarının başlamasının ardından, model olma basamağının ikinci oturumundan sonra öykünün her bir bölümünde geçen öykü elemanlarının her birine ayrı ayrı dikkat ettikleri, bu elemanlarla ilgili soru sordukları ve sorulan sorulara önceden tereddüt ederek verdikleri cevapları öz güvenle verdikleri görülmüştür. Katılımcılardaki bu performansın doğrudan öğretim yönteminin aşamalarına bağlamak yerinde olacaktır. Model olma basamağında öykünün her bir bölümü ayrı ayrı analiz edilmiş, öykünün elemanları bu basamaklarda katılımcılara tanıtılmış ve anlayacakları şekilde sunulmuştur. Bu aşamada katılımcılara öğrendiklerini sunma fırsatları sağlanmış ve ödüllendirici bir öğretim ortamı sunulmuştur. Katılımcılar bu basamaklarda okumanın amacının ne olduğu, öykü okurken dikkat edecekleri konuları ve sorulan sorulara okudukları öyküye göre nasıl cevap vermeleri gerektiğini öğrendikleri ve bu nedenle öyküde geçen her bir elemanı anlama performanslarını artırdıkları düşünülmektedir.

Öğretim oturumlarının bitirilmesine yakın olan bölümde katılımcıların çoğunun sadece öykünün problem çözme girişiminde zorlandıkları görülmektedir, bu bölümle ilgili analitik rubrikte yer alan birinci soruyu cevaplayamadıkları ama daha açık sorulan bir alt basamaktaki soruyu cevapladıkları görülmektedir, neden olarak ta sorulan sorunun biçimiyle ilgili olduğu düşünülmektedir, çünkü aynı soru farklı bir biçimde sorulduğunda katılımcılar soruyu doğru cevaplamaktaydı. Öğretim oturumlarının bitirilmesinin ardından katılımcıların çoğunda bu durum da düzelmiş ve problem çözme girişimi nedir? diye sorulduğunda genellikle doğru cevaplar verdikleri gözlenmiştir.

4.3 Doğrudan Öğretim Yöntemiyle Sunulan Okuduğunu Anlama Öğretiminin Doğru Okuma performansına Etkisi

Bu araştırmanın bir diğer sorusu olan Doğrudan Öğretim Yöntemiyle Sunulan Okuduğunu Anlama Öğretiminin, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma doğruluğu performanslarını artırmalarına etki etmekte midir? sorusuna cevap bulmak için yapılan çalışmadan elde edilen veriler izleyen bölümlerde her bir katılımcı için açıklanmıştır. Çalışmada katılımcıların okuma yüzdeleri, verilen metinde geçen toplam kelime sayısı, doğru okunan kelime sayısı ve yanlış okunan kelime sayısı belirlendikten sonra okuma doğruluğu yüzdesi şu formülle hesaplanmıştır:
$$\frac{\text{Okunan doğru kelime sayısı}}{\text{Metinde geçen toplam kelime sayısı}} \times 100$$
 (Jennings, Caldwell ve Lerner, 2014, s. 105; Cüre, 2018).

Murat, Gökhan, Emre ve Yusuf'a ait doğru okuma performansı üzerinde Doğrudan öğretim yöntemiyle sunulan öğretimin etkisi şekil 4.3'te gösterilmiştir



Oturumlar

- ◆ Başlama düzeyi
- Model olma
- ▲ Rehberli uygulama
- ★ Bağımsız uygulama
- Toplu Yoklama
- İzleme

Şekil 4.3. Murat, Gökhan, Emre ve Yusuf'un doğru okuma performansı üzerinde Doğrudan öğretim yöntemiyle sunulan öğretimin etkisi

Tablo 4.1. Murat'ın oturumlara göre doğru okuma performansı

Oturumlar	Katılımcı Performansı
Başlama Düzeyi	87-87-88
Model Olma	89-90-91-91-93-95
Rehberli Uygulama	96-98-98
Bağımsız Uygulama	98-98-98
Toplu yoklama	98-100-100-100-100-98-98-100-100-100-100-100
İzleme	100-100-100

Murat'ın farklı zamanlarda düzenlenmiş olan başlama düzeyi verilerine baktığımızda birinci ve ikinci oturumlarda %87, üçüncü oturumda ise %88'lik bir doğru okuma performansı göstermiştir. Murat, başlama düzeyi oturumlarında ortalama %87 doğrulukta okuma becerisi göstermiştir. Murat'ın farklı günlerde yapılan uygulama oturumlarından sonra yer verilen yoklama oturumlarında ise, model olma aşamasının ilk yoklamasında %89 ikinci yoklamada %90 üçüncü ve dördüncü yoklamalarda %91 beşinci yoklamada %93 altıncı yoklama da ise %95 oranında doğru okuma performansı göstermiştir. Murat model olma basamağında ortalama %91'lik doğrulukta okuma becerisi göstermiştir. Rehberli uygulama basamağından sonra yapılan yoklama oturumlarının ilkinde %96 ikincisinde ve üçüncüsünde ise %98 oranında doğru okuma performansı göstermiştir. Murat bu basamakta ortalama %97'lik doğru okuma becerisi sergilemiştir. Bağımsız uygulamalar oturumlarına baktığımız da ise Murat her üç oturumda da %98 oranında doğru okuma performansı göstermiş, doğru okuma ortalaması da %98 olmuştur. Murat için düzenlenen öğretim oturumları bittiğinde birinci toplu yoklama oturumuna geçilmiş ve sırasıyla %98, %100 ve %100, Gökhan'ın öğretim oturumları sonlandığında düzenlenen ikinci toplu yoklama oturumlarından sırasıyla %100, %100 ve %98, Emre'nin öğretim oturumları sonlandığında düzenlenen üçüncü toplu yoklama oturumlarından sırasıyla %98, %100 ve %100 ve Yusuf'un öğretim oturumları sonlandığında düzenlenen dördüncü toplu yoklama oturumlarından sırasıyla %100, %100 ve %100 doğru okuma performansı gösterdiği, 15, 30 ve 45 gün sonra düzenlenen izleme oturumlarına da ise, doğru okuma performansını koruduğu görülmüş ve bu üç oturumda %100 doğru okuma performansı göstermiştir.

Bu araştırmanın ikinci sorusu olan Doğrudan Öğretim Yöntemiyle Sunulan Okuduğunu Anlama Öğretiminin, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma doğruluğu performanslarını artırmalarına etki etmekte midir? Sorusuna cevap

bulmak için yapılan çalışmadan elde edilen verilerde Murat'ın doğru okuma performansını %87 den %98'e taşıdığı görülmüştür.

Tablo 4.2. Gökhan'ın oturumlara göre doğru okuma performansı

Oturumlar	Katılımcı Performansı
Başlama Düzeyi	90-85-90
Model Olma	90-95-95-95-96-98
Rehberli Uygulama	98-98-100
Bağımsız Uygulama	100-100-100
Toplu yoklama	85-85-90-98-100-100-98-98-100-100-100
İzleme	100-100-100

Gökhan'ın farklı zamanlarda düzenlenmiş olan başlama düzeyi verilerine baktığımızda ise birinci oturumdan %90, ikinci oturumdan %87, üçüncü oturumda ise %90'lık bir doğru okuma performansı göstermiştir. Gökhan, başlama düzeyi oturumlarında ortalama %88 doğrulukta okuma becerisi göstermiştir. Gökhan'ın farklı günlerde yapılan uygulama oturumlarından sonra yer verilen yoklama oturumlarında ise, model olma aşamasının ilk yoklamasında %90, ikinci, üçüncü ve dördüncü yoklamalarda %95, beşinci yoklamada %96, altıncı yoklama da ise %98 oranında doğru okuma performansı göstermiştir. Gökhan model olma basamağında ortalama %94 doğruluğunda okuma becerisi göstermiştir. Rehberli uygulama basamağından sonra yapılan yoklama oturumlarının ilkinde ve ikincisinde %98, üçüncüsünde ise %100 oranında doğru okuma performansı göstermiştir. Gökhan bu basamakta ortalama %98 oranında doğru okuma becerisi sergilemiştir. Bağımsız uygulamalar oturumlarına baktığımız da ise Gökhan her üç oturumda da %100 oranında doğru okuma performansı göstermiş, doğru okuma ortalaması da %100 olmuştur. Gökhan, Murat'ın öğretim oturumları sonlandığında düzenlenen birinci toplu yoklama oturumlarından sırasıyla %85, %85 ve %90, kendi öğretim oturumları sonlandığında düzenlenen ikinci toplu yoklama oturumlarından sırasıyla %98, %100 ve %100, Emre'nin öğretim oturumları sonlandığında düzenlenen üçüncü toplu yoklama oturumlarından sırasıyla %98, %98 ve %100 ve Yusuf'un öğretim oturumları sonlandığında düzenlenen dördüncü toplu yoklama oturumlarından sırasıyla %98, %98 ve %98 doğru okuma performansı gösterdiği, 15, 30 ve 45 gün sonra düzenlenen izleme oturumlarında da doğru okuma performansını koruduğu ve bu üç oturumda %100 doğru okuma performansı gösterdiği görülmüştür.

Bu araştırmanın ikinci sorusu olan Doğrudan Öğretim Yöntemiyle Sunulan Okuduğunu Anlama Öğretiminin, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma doğruluğu performanslarını artırmalarına etki etmekte midir? sorusuna cevap bulmak için yapılan çalışmadan elde edilen verilerde Gökhan'ın doğru okuma performansını %88 den %100'e taşıdığı görülmüştür.

Tablo 4.3. Emre'nin oturumlara göre doğru okuma performansı

Oturumlar	Katılımcı Performansı
Başlama Düzeyi	90-90-90
Model Olma	90-92-93-95-92-96
Rehberli Uygulama	95-97-96
Bağımsız Uygulama	98-98-98
Toplu yoklama	90-87-92-90-85-90-98-98-100-98-96-98
İzleme	98-98-99

Emre'nin farklı zamanlarda düzenlenmiş olan başlama düzeyi verileri incelendiğinde birinci, ikinci ve üçüncü oturumlarında %90 doğru okuma performansı gösterdiği görülmektedir. Emre, başlama düzeyi oturumlarında ortalama %90 doğrulukta okuma becerisi göstermiştir. Emre'nin farklı günlerde yapılan uygulama oturumlarından sonra yer verilen yoklama oturumlarında ise, model olma aşamasının ilk yoklamasında %90, ikinci yoklamadan %92, üçüncü yoklamadan %93, dördüncü yoklamadan %95, beşinci yoklamada %92, altıncı yoklama da ise %96 oranında doğru okuma performansı göstermiştir. Emre model olma basamağında ortalama %93 doğrulukta okuma becerisi göstermiştir. Rehberli uygulama basamağından sonra yapılan yoklama oturumlarının ilkinde %95, ikincisinde %97, üçüncüsünde ise %98 oranında doğru okuma performansı göstermiştir. Emre bu basamakta ortalama %96 oranında doğru okuma becerisi sergilemiştir. Bağımsız uygulamalar oturumlarına baktığımız da ise Emre her üç oturumda da %98 oranında doğru okuma performansı göstermiş, doğru okuma ortalaması da %98 olarak kaydedilmiştir. Emre, Murat'ın öğretim oturumları sonlandığında düzenlenen birinci toplu yoklama oturumlarından sırasıyla %90, %87 ve %92, Gökhan'ın öğretim oturumları sonlandığında düzenlenen ikinci toplu yoklama oturumlarından sırasıyla %90,%85 ve %90, kendi öğretim oturumları sonlandığında düzenlenen üçüncü toplu yoklama oturumlarından sırasıyla %98, %98 ve %100, Yusuf'un öğretim oturumları sonlandığında düzenlenen dördüncü toplu yoklama oturumlarından sırasıyla %98,%96 ve %98 doğru okuma performansı gösterdiği, 15, 30 ve 45 gün sonra düzenlenen izleme

oturumlarında, Emre'nin doğru okuma performansını koruduğu görülmüş ve bu üç oturumda %98 oranında doğru okuma performansı göstermiştir.

Bu araştırmanın ikinci sorusu olan Doğrudan Öğretim Yöntemiyle Sunulan Okuduğunu Anlama Öğretiminin, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma doğruluğu performansını artırmalarına etki etmekte midir? Sorusuna cevap bulmak için yapılan çalışmadan elde edilen verilerde Emre'nin doğru okuma performansı %90 den %98'e çıktığı görülmüştür.

Tablo 4.4. Yusuf'un oturumlara göre doğru okuma performansı

Oturumlar	Katılımcı Performansı
Başlama Düzeyi	88-87-85
Model Olma	87-92-92-94-95-98
Rehberli Uygulama	97-98-98
Bağımsız Uygulama	99-100-98
Toplu yoklama	85-88-88-87-85-88-88-87-87-98-98-100
İzleme	100-99-100

Yusuf'un farklı zamanlarda düzenlenmiş olan başlama düzeyi verilerine baktığımızda ise birinci oturumda %88, ikinci oturumda %87, üçüncü oturumda ise %85'lik bir doğru okuma performansı göstermiştir. Yusuf, başlama düzeyi oturumlarında ortalama %86 doğrulukta okuma becerisi göstermiştir. Yusuf'un farklı günlerde yapılan uygulama oturumlarından sonra yer verilen yoklama oturumlarında ise, model olma aşamasının ilk yoklamasında %87, ikinci ve üçüncü yoklamada %92, dördüncü yoklamada %94, beşinci yoklamada %95, altıncı yoklama da ise %98 oranında doğru okuma performansı göstermiştir. Yusuf model olma basamağında ortalama %93 doğrulukta okuma becerisi göstermiştir. Rehberli uygulama basamağından sonra yapılan yoklama oturumlarının ilkinde %97, ikincisinde ve üçüncüsünde ise %98 oranında doğru okuma performansı göstermiştir. Yusuf bu basamakta ortalama %97 doğru okuma becerisi sergilemiştir. Bağımsız uygulamalar oturumlarına baktığımız da ise Yusuf birinci oturumdan %99, ikinci oturumda %100, üçüncü oturumda ise %98 oranında doğru okuma performansı göstermiş, doğru okuma ortalaması da %99 olarak kaydedilmiştir. Yusuf, Murat'ın öğretim oturumları sonlandırıldığında düzenlenen birinci toplu yoklama oturumlarından sırasıyla %85, %88 ve %88, Gökhan'ın öğretim oturumları sonlandırıldığında düzenlenen ikinci toplu yoklama oturumlarından sırasıyla %87, %85 ve %88, Emre'nin öğretim oturumları sonlandırıldığında düzenlenen üçüncü toplu yoklama oturumlarından sırasıyla

%88, %87 ve %87, kendi öğretim oturumları sonlandığında düzenlenen dördüncü toplu yoklama oturumlarından sırasıyla %98, %98 ve %100 doğru okuma performansı gösterdiği, 15, 30 ve 45 gün sonra düzenlenen izleme oturumlarında, Yusuf'un da doğru okuma performansını koruduğu görülmüş ve birinci oturumdan %100, ikinci oturumda %99 son olarak Üçüncü oturumda %100 oranında doğru okuma performansı sergilemiştir. Yusuf bu oturumlardan ortalama %99 oranında doğru okuma performansı göstermiştir.

Bu araştırmanın ikinci sorusu olan Doğrudan Öğretim Yöntemiyle Sunulan Okuduğunu Anlama Öğretiminin, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma doğruluğu performanslarını artırmalarına etki etmekte midir? Sorusuna cevap bulmak için yapılan çalışmadan elde edilen verilerde Yusuf'un doğru okuma performansını %86 den %99'a çıkardığı görülmektedir.

Sonuç olarak Doğrudan Öğretim Yöntemiyle Sunulan Okuduğunu Anlama Öğretiminin, öğrenme güçlüğü olan dört katılımcının da okuma doğruluğu performanslarını artırmalarında etkili olduğunu söylemek mümkündür.

Öğrenme güçlüğü olan katılımcıların okuma doğruluğu performanslarını artırmaları, özellikle model olma basamağının ikinci oturumundan sonra hız kazanmıştır. Başlama düzeyi oturumlarında daha çekingen, okumada isteksiz ve gelişi güzel yapılan katılımcı okumaları, model olma basamağının uygulanmasıyla beraber daha düzenli, istekli ve düzen içinde yapılmaya başlandı. Buna sebep olarakta doğrudan öğretim yönteminin uygulanması ile beraber, uygulama esnasında yapılan okuma hatalarının hemen düzeltilmesi, yapılan hatanın doğru okunuşuna model olunması ve katılımcıya tekrar okutulması, öykünün belirli bölümlere ayrılarak okutulması ve öğretmenin bu okumalara model olması, ödüllendirici okuma çalışmaları, öğrencinin okudukça motivasyonunun artması, yapmış olduğu okuma hatalarını fark etmesi, her bir basamağın öğrenciler tarafından anlaşılıp uygulanması gösterilebilir. Katılımcılar model olma basamağının ikinci oturumundan sonra okumaya daha çok istek duymaya başladılar, her çalışmanın ardından yeni bir öykü okuma isteğinde bulunmuşlardır. Bir katılımcı okumasını yaptıktan sonra, hatasız ve istendik şekilde okuduğu için sözel olarak pekiştirilmişti, ardından katılımcı *“öğretmenim bu öyküyü eve götürüp anneme de okumak istiyorum, okumamın düzeldiğini görünce çok sevinecek”* ifadesinde bulunmuştu. Başka bir katılımcı da okumasının ardından *“öğretmenim böyle okumak daha kolaymış, bir okuma daha yapalım”* diyerek

okuma isteğini dile getirmişti. Genel olarak her bir uygulama oturumunun ardından katılımcıların okuma performansları daha iyiye gitmiş öyleki çoğu katılımcı izleme oturumlarında dahi bu performanslarını kaybetmemiş hatta biraz daha iyi performans göstermişlerdi.

4.4 Doğrudan Öğretim Yöntemiyle Sunulan Okuduğunu Anlama Öğretiminin, Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin öykü Yapısına Göre Düzenlenmiş Tek Olaylı Öyküleri 15-30 ve 45 Gün Sonra da Anlamalarını Sürdürmelerine Ait Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde öğrenme güçlüğü olan bireylerin Doğrudan Öğretim Yöntemiyle sunulan tek olaylı öyküleri 15-30 ve 45 gün sonra da anlamalarını sürdürüp sürdüremediklerini belirlemek amacıyla üç izleme oturumu yapılmıştır. Katılımcıların okuduklarını anlamayla ilgili almış oldukları puanlar Şekil 4.1’de gösterilmiştir.

4.4.1 Birinci Katılımcı

İlk Katılımcımız olan Murat, Doğrudan Öğretim Yöntemiyle sunulan okuduğunu anlama öğretiminin ardından yapılan üç oturumda sorulan sorulardan sırasıyla 16, 15 ve 17 puan almıştır. Murat’ın bu oturumlardan aldığı ortalama puan 16 olup okuduğunu anlam performansı %94,1 olarak hesaplanmıştır. 15 gün sonra yapılan ilk izleme oturumundan 17 puan, 30 gün sonra düzenlenen izleme oturumundan 16 puan ve 45 gün sonra düzenlenen izleme oturumundan ise 17 puan almış ve okuduğunu anlama performansını %98’ e getirmiştir. Bu verilere baktığımızda Murat’ın öğretim sonu performansı ile izleme oturumlarında sergilediği performans düzeyinde bir değişiklik olmadığı, hatta izleme oturumlarında biraz daha iyi performans gösterdiği görülmektedir.

4.4.2 İkinci Katılımcı

İkinci katılımcımız olan Gökhan, Doğrudan Öğretim Yöntemiyle sunulan okuduğunu anlama öğretiminin ardından yapılan üç oturumda sorulan sorulardan sırasıyla 16, 16 ve 17 puan almış bu da ortalamasına 16,3 olarak yansımış ve okuduğunu anlama performansı %95,8 olarak hesaplanmıştır. 15 gün sonra düzenlenen izleme oturumundan 17 puan, 30 gün sonra düzenlenen izleme oturumundan 16 puan ve 45 gün sonra yapılan izleme oturumundan ise 16 puan almış ve okuduğunu anlama performansı %95,8 olarak kayda geçmiştir. Bu veriler ışığında Gökhan’ın öğretim sonu ve izleme oturumları düzeylerinde bir değişmeye rastlanmamıştır.

4.4.3 Üçüncü Katılımcı

Üçüncü katılımcımız olan Emre Doğrudan Öğretim Yöntemiyle sunulan okuduğunu anlama öğretiminin ardından yapılan üç oturumda sorulan sorulardan sırasıyla 16, 17 ve 16 puan aldığı görülmüş, bu da okuduğunu anlama puan ortalamasına 16,3 olarak yansımış ve okuduğunu anlama performansı %95,8 olmuştur. Emre 15 gün sonra yapılan izleme oturumundan 16 puan, 30 gün sonra yapılan izleme oturumundan 17 puan ve 45 gün sonra düzenlenen izleme oturumundan ise 17 puan almış ve okuduğunu anlama performansı %98 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen bu verilerden Emre'nin öğretim sonu ve izleme oturumları düzeylerinde herhangi bir değişiklik görülmediği, izleme oturumlarında biraz daha iyi performans sergilediği söylenebilir.

4.4.4 Dördüncü Katılımcı

Son katılımcımız olan Yusuf Doğrudan Öğretim Yöntemiyle sunulan okuduğunu anlama öğretiminin ardından yapılan üç oturumda, sorulan sorulardan sırasıyla 15, 17 ve 17 puan almıştır. Yusuf'un bu oturumlardan aldığı puan ortalaması 16,3 olarak hesaplanmış, okuduğunu anlama performansı da %95,8 olmuştur. Yusuf 15 gün sonra düzenlenen ilk izleme oturumundan 17 puan, 30 gün sonra düzenlenen izleme oturumundan 17 puan ve 45 gün sonra yapılan izleme oturumundan 17 puan almış ve okuduğunu anlama performansı %100 olarak kayda geçmiştir. Bu verilere baktığımızda Yusuf'un, öğretim sonu performansını koruduğu ve izleme oturumlarında daha iyi performans gösterdiği görülmüştür.

Doğrudan Öğretim Yöntemiyle sunulan okuduğunu anlama öğretimi sonrası düzenlenen üç izleme oturumunda deneklerin okuduğunu anlama performans düzeylerini korudukları öğretim sonu yapılan oturumlarla bir fark bulunmadığı hatta izleme oturumlarında puanlarını biraz daha artırdıkları görülmüştür. Sonuç olarak Doğrudan Öğretim Yöntemiyle sunulan okuduğunu anlama öğretiminin, öğrenme güçlüğü olan katılımcıların okuduklarını anlama becerilerini 15, 30 ve 45 gün sonra da devam ettirmede etkili olduğu söylenebilir.

Özetleyecek olursak, Doğrudan Öğretim Yönteminin etkili şekilde öğretilmesi bu katılımcıların okuduğunu anlama performanslarını korumalarında etkili olduğu, katılımcıların öğretmenin uyguladığı her bir basamağı atlamadan uyguladıkları, okurken öyküyü okuma amacını bilerek okudukları ve ona göre öykü öğelerine dikkat ettikleri gözlenmiştir.

4.5 Doğrudan Öğretim Yöntemiyle Sunulan Okuduğunu Anlama Öğretiminin, Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Okuma Doğruluğu Performanslarına 15-30 ve 45 Gün Sonra da Olumlu Olarak Etki Etmesine Dair Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde öğrenme güçlüğü olan bireylerin Doğrudan Öğretim Yöntemiyle sunulan okuduğunu anlama öğretiminin öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin 15-30 ve 45 gün sonra da okuma doğruluklarını sürdürüp sürdüremediklerini belirlemek amacıyla üç izleme oturumu yapılmıştır.

Her bir katılımcı için doğru okuma performans yüzdeleri hesaplanmış, tablo ve grafik halinde gösterilmiştir.

4.5.1 Birinci Katılımcı

İlk katılımcımız olan Murat'ın doğru okuma performansı Tablo 4.1 ve Şekil 4.3'te gösterilmiştir. Murat'ın Doğrudan Öğretim Yöntemiyle sunulan okuduğunu anlama öğretiminin ardından yapılan üç yoklama oturumundaki okuma doğruluğu performansı %98, %98 ve %98 olarak hesaplanmıştır. Murat'ın bu oturumlardaki ortalama doğru okuma performansı %98'dir. 15 gün sonra yapılan ilk izleme oturumundaki doğru okuma performansı %100, 30 gün sonra düzenlenen izleme oturumundaki doğru okuma performansı %100 ve 45 gün sonra düzenlenen izleme oturumundaki doğru okuma performansı' da %100 olarak bulunmuştur. Bu verilere baktığımızda Murat'ın öğretim sonu doğru okuma performansı ile izleme oturumlarında sergilediği doğru okuma performansı düzeyinde bir değişiklik olmadığı, hatta izleme oturumlarında biraz daha iyi performans gösterdiği görülmektedir.

4.5.2 İkinci Katılımcı

İkinci katılımcımız olan Gökhan'ın doğru okuma performansı Tablo 4.2 ve Şekil 4.3'te gösterilmiştir. Gökhan'ın Doğrudan Öğretim Yöntemiyle sunulan okuduğunu anlama öğretiminin ardından yapılan üç yoklama oturumundaki okuma doğruluğu performansı %100, %100 ve %100 olarak kayda geçmiştir, Gökhan'ın bu oturumlardaki ortalama doğru okuma performansı %100' dür. 15 gün sonra düzenlenen ilk izleme oturumundaki doğru okuma performansı %100, 30 gün sonra düzenlenen izleme oturumundaki doğru okuma performansı %100 ve 45 gün sonra düzenlenen izleme oturumundaki doğru okuma performansı' da %100 olarak bulunmuştur. Bu verilere baktığımızda Gökhan'ın öğretim sonu

doğru okuma performansı ile izleme oturumlarında sergilediği doğru okuma performansı düzeyinde herhangi bir değişikliğe rastlanmamıştır.

4.5.3 Üçüncü Katılımcı

Üçüncü Katılımcımız olan Emre'nin doğru okuma performansı Tablo 4.3 ve Şekil 4.3'te gösterilmiştir. Emre'nin Doğrudan Öğretim Yöntemiyle sunulan okuduğunu anlama öğretim oturumlarının sonunda yapılan üç yoklama oturumundaki okuma doğruluğu performansı %98, %98 ve %98 olarak hesaplanmıştır, Emre'nin bu oturumlardaki ortalama doğru okuma performansı %98'dir. 15 gün sonra düzenlenen ilk izleme oturumundaki doğru okuma performansı %98, 30 gün sonra düzenlenen izleme oturumundaki doğru okuma performansı %98 ve 45 gün sonra düzenlenen izleme oturumundaki doğru okuma performansı' da %99 olarak hesaplanmıştır. Bu verilere baktığımızda Emre'nin öğretim sonu doğru okuma performansı ile izleme oturumlarında sergilediği doğru okuma performansı düzeyinde herhangi bir değişiklik olmamıştır.

4.5.4 Dördüncü Katılımcı

Son katılımcımız olan Yusuf'un doğru okuma performansı Tablo 4.4 ve Şekil 4.3'te gösterilmiştir. Yusuf'un Doğrudan Öğretim Yöntemiyle sunulan okuduğunu anlama öğretim oturumlarının sonunda yapılan üç yoklama oturumundaki okuma doğruluğu performansı %99, %100 ve %98 olarak bulunmuştur. Yusuf'un bu oturumlardaki ortalama doğru okuma performansı %99'dur. 15 gün sonra yapılan ilk izleme oturumundaki doğru okuma performansı %100, 30 gün sonra düzenlenen izleme oturumundaki doğru okuma performansı %99 ve 45 gün sonra düzenlenen izleme oturumundaki doğru okuma performansı' da %100 olarak hesaplanmıştır. Bu verilere baktığımızda Yusuf'un öğretim sonu doğru okuma performansı ile izleme oturumlarında sergilediği doğru okuma performansı düzeyinde bir değişiklik olmadığı görülmektedir.

Doğrudan Öğretim Yöntemiyle sunulan okuduğunu anlama öğretimi sonrası düzenlenen üç izleme oturumunda katılımcıların okuma doğruluğu performans düzeylerini korudukları öğretim sonu yapılan oturumlarla bir fark bulunmadığı görülmüştür. Sonuç olarak Doğrudan Öğretim Yöntemiyle sunulan okuduğunu anlama öğretiminin, öğrenme güçlüğü olan katılımcıların okuma doğruluğu performanslarını 15, 30 ve 45 gün sonra da devam ettirmelerinde etkili olduğu söylenebilir. Katılımcıların izleme oturumlarında sergilemiş oldukları doğru okuma performanslarının biraz daha iyi olmasının sebebi olarakta,

Doğrudan Öğretim Yöntemiyle ile sunulan öğretimin katılımcılar üzerinde kalıcı bir etkisinin olduğu, öğrenmeyi kolaylaştırdığı, uygulama kolaylığı sağladığı, ayrıca kafa karıştırıcı bir çok stratejiyi içermediği, katılımcıların uygulamaların bitirilmesinin ardından okumaya motive olup okuma çalışmalarını bırakmadıkları, Doğrudan Öğretim Yöntemiyle sunulan basamakları takip ettikleri ve her başarılı okumadan sonra aile veya öğretmenleri tarafından sözel olarak pekiştirilmeleri gösterilebilir. Katılımcı velileri ve öğretmenleri ile yapılan sosyal geçerlilik görüşmelerinden elde edilen bulgular bu görüşlerimizi doğrular niteliktedir. Çalışmanın ilerleyen bölümlerinde bu görüşlere yer verilmiştir.

4.6 Araştırmanın Sosyal Geçerliliğine İlişkin Bulgular

Özel eğitim alanında yapılan çalışmalar göz önüne alındığında, yapılan çalışmaların özel gereksinimli bireye olan etkileri, yapılmış olan çalışmanın amaca uygunluğu, çalışmada kullanılan yöntem ve tekniklerin seçilen hedeflere uygunluğu ve öğretim sonunda çalışmadan elde edilen sonuçların etkilerini belirlemek amacıyla sosyal geçerlilik verilerine ulaşmak oldukça önemlidir (Vuran ve Sönmez, 2008).

Doğrudan Öğretim Yöntemiyle Sunulan Okuduğunu Anlama Öğretiminin, öğrenme gücü olan öğrencilerin öykü yapısına göre düzenlenmiş tek olaylı öyküleri anlamalarına ve doğru okuma performanslarını arttırmalarında etkili olup olmadığını araştırdığımız bu çalışmanın sosyal geçerlilik verileri, katılımcılarla çalışmanın bitirilmesinden sonra öznel değerlendirme tekniği kullanılarak toplanmıştır.

Öznel değerlendirme, çalışma kapsamına alınan kişilerin kendisine, yakın çevresinde bulunan kişilere araştırmanın amacı, yöntemi ve sonuçları ile ilgili hazırlanan soruların sorulmasıyla gerçekleştirilir (Kurt, 2012). Bu amaçla, yapılan araştırmanın sosyal geçerlilik verileri, araştırma kapsamına alınan denek velilerinden ve deneklerin dersine giren öğretmenlerden yarı yapılandırılmış görüşme tekniğiyle toplanmıştır. Toplanan bu verilerin analizi aşağıda ayrıntılı bir şekilde yapılmıştır. Katılımcıların velilerine Ek 13 formundaki sorular sorulmuş ve velilerin cevapları kaydedilmiştir. Aynı şekilde katılımcıların dersine giren öğretmenlere ek12 formundaki sorular sorulmuş verilen cevaplar kayıt edilmiştir. Daha sonra bu formların analizine geçilmiştir. Veli ve öğretmenlere ait sosyal geçerlilik formları ayrı ayrı değerlendirilmiştir.

4.6.1 Katılımcı Velilerinin Araştırmayla İlgili Görüşleri

Araştırmanın bu bölümünde çalışmaya katılan katılımcı velilerinin görüşlerine yer verilmiştir. Araştırma kapsamında katılımcı velilerine aşağıdaki sorular yöneltilmiştir.

1. Çocuğunuzun Doğrudan Öğretim Yöntemiyle sunulan okuduğunu anlama programına katılmadan önceki akıcı okuma becerisi nasıldı?
2. Çocuğunuzun Doğrudan Öğretim Yöntemiyle sunulan okuduğunu anlama programına katılmadan önceki okuduğunu anlama becerisi nasıldı?
3. Size göre program uygulanırken çocuğunuzun uygulanan programa ve okuma becerilerine yönelik ilgisi nasıldı?
4. Okuduğunu anlama programının çocuğunuza etkileri ve katkıları nelerdir?
5. Çocuğunuza başka hangi programlar ve ne gibi konularda eğitim verilmesini isterdiniz?
6. Eklemek istediğiniz başka bir şey var mı?

Katılımcı velileri ile yapılan görüşmede sorulan Çocuğunuzun Doğrudan Öğretim Yöntemiyle sunulan okuduğunu anlama programına katılmadan önceki akıcı okuma becerisi nasıldı? Sorusu için velilerin verdikleri cevaplar birbirine oldukça yakındı. Bu konuya ilişkin veliler tarafından verilen bilgilere ilişkin frekans dağılımı aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 4.5. Velilerin, uygulamaya başlanılmadan önce çocuklarının akıcı okuma becerileri hakkında vermiş oldukları bilgiler

Madde	F
Heceleyerek ve takılarak okuyordu	3
Okuması pekiyi değildi	3
Okumaya istek duymuyordu	3
Okumaktan kaçınıyordu	2

Velilerin, çocuklarının uygulamaya başlamadan önceki akıcı okuma becerileri için vermiş olduğu bilgiler incelendiğinde, üç veli çocuklarının heceleyerek ve takılarak okuduğunu, üç veli çocuklarının okuma becerilerinin pekiyi olmadığını, üç veli çocuklarının okumaya karşı isteksiz olduğunu, iki veli ise çocuklarının okuma becerilerinden kaçındıklarını ifade etmişlerdir. Bu konu hakkında bir öğrenci velisi “*çocuğum heceleyerek ve takılarak okuyordu, uzun*

hikâyeleri hiç okumak istemiyordu bile, okuma isteği hiç yoktu, zaten sınıftaki arkadaşları yüzünden hiç okumak istemiyordu” ifadesiyle çocuğunun okuma becerileri ile ilgili görüşlerini dile getirmiştir.

Katılımcı velilerine sorulan, çocuğunuzun Doğrudan Öğretim Yöntemiyle sunulan okuduğunu anlama programına katılmadan önceki okuduğunu anlama becerisi nasıldı? Sorusu için velilerin vermiş olduğu cevaplar birbirine benzerdi. Bu konu ile ilgili veliler tarafından verilen bilgilere ilişkin frekans dağılımı aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 4.6. Velilerin, uygulamaya başlanılmadan önce çocuklarının okuduğunu anlama becerileri hakkında vermiş oldukları bilgiler

Madde	F
Sorulan soruya cevap vermiyordu	4
Okuduğunu anlama becerisi çok azdı	3
Sorulara farklı cevaplar veriyordu	2

Velilerin, çocuklarının uygulamaya başlamadan önceki okuduğunu anlama becerileri için vermiş olduğu bilgilere baktığımızda, velilerin en çok şikâyet ettiği konuların başında çocuklarının verilen metin ile ilgili sorulan sorulara cevap veremedikleri ile ilgilidir. Bu konu hakkında dört veli görüş belirtirken, bir veli *“okuduğunu anlaması iyi değildi, okuduğu ile ilgili iki dakika sonra soru sorsan cevap veremiyordu.”* ifadesinde bulunmuştur. Konuyla ilgili olarak üç veli çocuklarının okuduğunu anlama becerilerinin zayıf olduğunu ifade etmiş, iki veli ise konuyla ilgili sorulan sorulara çocuklarının farklı cevap vererek okuduklarını anlayamadıklarını belirtmişlerdir.

Görüşme kapsamında velilere sorulan, Size göre program uygulanırken çocuğunuzun uygulanan programa ve okuma becerilerine yönelik ilgisi nasıldı? Sorusu için velilerin vermiş olduğu cevaplar birbirine yakın seyrediyordu. Bu konu ile ilgili veliler tarafından verilen bilgilere ilişkin frekans dağılımı aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 4.7. Velilerin, program uygulanırken çocuklarının uygulanan programa ve okuma becerilerine yönelik ilgisi hakkında vermiş oldukları bilgiler

Madde	F
Okuması daha iyi oldu	4
Okumaya ilgisi arttı	4
Okula gitme isteği arttı	3
Ödevlerini kendisi yapıyor	3

Görüşme kapsamında velilere sorulan, programın uygulanması esnasında çocuklarının uygulanan programa ve okuma becerilerine yönelik ilgileri ile ilgili görüşleri hakkında dört veli, çocuklarının okuma becerilerinde gelişme gözlemlediklerini ve çocuklarının okuma becerilerinin uygulama öncesine göre daha iyi olduğunu belirtmişlerdir. Bu konu hakkında dört veli ise çocuklarının okumaya ilgilerinin arttığını ifade etmişlerdir. Bu konu üzerine bir veli *“çok güzel değişiklikler oldu, çocuğumun okumaya ilgisi arttı, okuması da düzeldi. Okula hevesle gitmeye başladı.”* ifadesinde bulunmuştur. Bu konuyla ilgili üç veli çocuklarının okula gitme isteğinin arttığını belirtirken, üç veli de çocuklarının verilen ödevleri kendi başlarına yaptıklarını belirtmişlerdir.

Görüşme kapsamında velilere sorulan, Okuduğunu anlama programının çocuğunuza etkileri ve katkıları nelerdir? Sorusu için velilerin vermiş olduğu cevaplar oldukça olumlu olmuştur. Bu konu ile ilgili veliler tarafından verilen bilgilere ilişkin frekans dağılımı aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 4.8. Velilerin, Okuduğunu anlama programının çocuklarına etkileri ve katkıları hakkında vermiş oldukları bilgiler

Madde	F
Okuması düzeldi	4
Okulu sevmeye başladı	4
Anlama sorularına cevap veriyor	3
Öğretmenleri çok memnun	2

Görüşme kapsamında velilere sorulan, Okuduğunu anlama programının çocuğunuza etkileri ve katkıları nelerdir? Sorusu için tüm veliler olumlu cevaplar vermiştir. Bu konu ile ilgili 4 veli çocuklarının okumasının düzeldiğini belirtirken, dört veli çocuklarının okulu sevmeye başladığını ve artık istekle okula gittiklerini belirtmiştir. Bu konu ile ilgili bir veli *“çocuğumun durumu dördüncü sınıfa kadar çok kötüydü. Anlama yoktu, çok eksikleri vardı. Şimdi çocuğum eskiye göre daha iyi, en azından okuması düzeldi, okuduğu şeylerle ilgili sorulara cevap veriyor, okula severek gitmeye başladı.”* ifadesinde bulunmuştur. Konunun devamında üç veli çocuklarının okuduğunu anlama sorularına artık cevap verebildiklerini, iki veli de çocuklarının durumu karşısında öğretmenlerinin memnun olduğunu dile getirmişlerdir.

Görüşmede velilere sorulan beşinci soru, Çocuğunuza başka hangi programlar ve ne gibi konularda eğitim verilmesini isterdiniz? Sorusu için

velilerin vermiş olduğu cevaplar genelde okuduğunu anlama programının devam ettirilmesi ve diğer derslerde de aynı programın yürütülmesi hakkındaydı. Bu konu ile ilgili veliler tarafından verilen bilgilere ilişkin frekans dağılımı aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 4.9. Velilerin, çocuklarına başka hangi programlar ve ne gibi konularda eğitim verilmesi hakkında vermiş oldukları bilgiler

Madde	F
Okuduğunu anlama programının devamı	4
Diğer derslerde	4
Yazma konusunda	2

Görüşme kapsamında velilere sorulan, Çocuğunuza başka hangi programlar ve ne gibi konularda eğitim verilmesini isterdiniz? Sorusu için dört veli okuduğunu anlama programının devam etmesini istediklerini belirtmişlerdir bu konu hakkında bir veli *“bu program çok iyiydi, bu program devam ederse çok faydalı olur, ayrıca yazma konusunda da bir program olsa gerçekten çok iyi olurdu.”* İfadesini kullanmıştır. Aynı konuda dört veli diğer derslerde de bu programın uygulanmasını isterken iki veli de yazma konusunda bu programa ihtiyaç duyduklarını dile getirmişlerdir.

Görüşmede velilere sorulan, “eklemek istediğiniz başka bir şey var mı?” sorusu için dört veli’ de okuduğunu anlama programının devam etmesini istediklerini ifade etmişlerdir. Bu konuda velilerden biri *“bu program gelecek dönemde devam etse çok daha faydalı olacak, çocuk tam da alıştı, seneye de devam etse çok iyi olur.”* derken, başka bir veli de *“çocuğumda çok güzel ilerlemeler oldu, keşke program devam etse.”* İfadelerini kullanmıştır.

4.6.2 Katılımcıların Öğretmenlerinin Araştırmayla İlgili Görüşleri

Araştırmanın bu bölümünde çalışmaya katılan katılımcıların derslerine giren öğretmenlerin görüşlerine yer verilmiştir. Araştırma kapsamında katılımcıların öğretmenlerine aşağıdaki sorular yönlendirilmiştir.

1. Öğrenme güclüğü gösteren öğrencinize program uygulanmadan önceki akıcı okuma becerileri hakkında neler söyleyebilirsiniz?
2. Öğrenme güclüğü gösteren öğrencinize program uygulanmadan önceki okuduğunu anlama becerileri hakkında neler söyleyebilirsiniz?
3. Programın uygulanmaya başlanması ile birlikte öğrencinizin okuma becerilerine yönelik ilgisinde bir değişiklik gözlemlediniz mi?

4. Öğrencinizin uygulama sonrası akıcı okuma becerileri hakkında neler söyleyebilirsiniz?
5. Öğrencinizin uygulama sonrası okuduğunu anlama becerileri hakkında neler söyleyebilirsiniz?
6. Eklemek istediğiniz başka bir şey var mı?

Katılımcıların dersine giren öğretmenlerle yapılan görüşmede sorulan öğrencinizin Doğrudan Öğretim Yöntemiyle sunulan okuduğunu anlama programına katılmadan önceki akıcı okuma becerisi nasıldı? Sorusu için öğretmenlerin verdikleri cevaplar öğrenci velilerinin verdiği cevaplarla örtüşüyordu. Bu konuya ilişkin öğretmenler tarafından verilen bilgilere ilişkin frekans dağılımı aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 4.10. Öğretmenlerin, uygulamaya başlanılmadan önce öğrencilerinin akıcı okuma becerileri hakkında vermiş oldukları bilgiler

Madde	F
Okumada isteksizdi	4
Heceleyerek okuyordu	3
Okuma esnasında çok takılıyordu	2
Okumaktan kaçınıyordu	2

Öğretmenlerin, öğrencilerinin uygulamaya başlamadan önceki akıcı okuma becerileri için vermiş olduğu bilgiler incelendiğinde, dört öğretmen öğrencilerinin okumada isteksiz olduğunu belirtmiştir. Bu konuda bir öğretmen, *“okuma ’da takılıyordu, genelde eksik okuyor ve okumaya pek heves duymuyordu, yani sınıfta okuma yapmak istemiyordu.”* İfadesinde bulunmuştur. Aynı soru üzerine üç öğretmen, öğrencilerinin heceleyerek okuduğunu, iki öğretmen okuma esnasında öğrencilerinin takıldığını, iki öğretmen ise öğrencilerinin okumaktan kaçındığını belirtmişlerdir.

Katılımcıların öğretmenlerine sorulan, öğrencinizin Doğrudan Öğretim Yöntemiyle sunulan okuduğunu anlama programına katılmadan önceki okuduğunu anlama becerisi nasıldı? Sorusu için öğretmenlerin vermiş olduğu cevaplar birbirine yakındı. Bu konu ile ilgili öğretmenler tarafından verilen bilgilere ilişkin frekans dağılımı aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 4.11. Öğretmenlerin, uygulamaya başlanılmadan önce öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri hakkında vermiş oldukları bilgiler

Madde	F
Okuduğunu anlama çok sınırlıydı	4
Sorulara alakasız cevaplar veriyordu	3
Sadece okumaya çalışıyordu	2

Öğretmenlerin, öğrencilerinin uygulamaya başlamadan önceki okuduğunu anlama becerileri için vermiş oldukları bilgilere baktığımızda, öğretmenlerin en çok dile getirdikleri konunun başında öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin yok denecek kadar az olduğu ile ilgiliydi. Bu konu hakkında dört öğretmen öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin çok sınırlı olduğunu belirtmişlerdir. Bununla ilgili bir öğretmen *“öğrencimde okuduğunu anlama becerileri yok denecek kadar azdı. Sadece metni okumaya çalışıyordu, yabancı dil gibi okuyordu. Sorulara da tesadüfi, aklına nasıl gelirse öyle cevap veriyordu.”* Şeklinde görüş bildirmiştir. Konuyla ilgili olarak üç öğretmen öğrencilerinin sorulan sorulara alakasız cevaplar verdiklerini, iki öğretmen ise öğrencilerinin sadece okumaya çalıştıklarını belirtmişlerdir.

Görüşme kapsamında öğretmenlere sorulan, Size göre program uygulanırken öğrencinizin uygulanan programa ve okuma becerilerine yönelik ilgisi nasıldı? Sorusu için öğretmenlerin vermiş olduğu cevaplar birbirine yakın seyreliyordu. Bu konu ile ilgili öğretmenler tarafından verilen bilgilere ilişkin frekans dağılımı aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 4.12. Öğretmenlerin, program uygulanırken öğrencilerinin uygulanan programa ve okuma becerilerine yönelik ilgisi hakkında vermiş oldukları bilgiler

Madde	F
Okumaya ilgisi ve isteği arttı	4
Daha düzgün okumaya başladı	3
Kendisi okumak istiyor	3

Görüşme kapsamında öğretmenlere sorulan, programın uygulanması esnasında öğrencilerinin uygulanan programa ve okuma becerilerine yönelik ilgileri ile ilgili görüşleri hakkında dört öğretmen, öğrencilerinin okumaya ilgi ve isteklerinin arttığını dile getirmişlerdir. Görüşlerini aldığımız bir öğretmen *“okumaya ilgisi ve isteği arttı. Artık kendisi derse katılmak istiyor, daha önce iki satır okutamazdım, şimdi metinleri tek başına istekle okumak istiyor.”* derken, aynı konu ile ilgili üç öğretmen öğrencilerinin daha düzgün okumaya

başladıklarını, 3 öğretmen ise öğrencilerinin okumaya heveslerinin arttığını ve öğrencilerin okuma isteğinde bulunduklarına dair görüş bildirmişlerdir.

Görüşme kapsamında öğretmenlere sorulan, uygulama sonrası öğrencinizin akıcı okuma becerileri hakkında neler söyleyebilirsiniz? Sorusu için öğretmenlerin vermiş olduğu cevaplar oldukça olumlu olmuştur. Bu konu ile ilgili öğretmenler tarafından verilen bilgilere ilişkin frekans dağılımı aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 4.13. Öğretmenlerin, uygulama sonrası öğrencilerinin akıcı okuma becerileri hakkında vermiş oldukları bilgiler

Madde	F
Daha düzgün ve akıcı okuyor	4
Eskiye göre çok daha iyi	3
Özgüvenle okumaya başladı	2

Görüşme kapsamında öğretmenlere sorulan, uygulama sonrası öğrencinizin akıcı okuma becerileri hakkında neler söyleyebilirsiniz? Sorusu için tüm öğretmenler, öğrencilerinin daha düzgün ve akıcı okuduklarını ifade etmişlerdir. Bu konuda görüş belirten bir öğretmen *“okuduğunu eskisi gibi takılarak veya kelimeyi tekrar ederek değil, daha düzgün ve akıcı olarak okuyor. Biraz takılsa bile eskiye göre çok ama çok daha iyi.”* demiştir. Bu konuyla ilgili olarak üç öğretmen öğrencilerinin eskisine göre çok daha iyi okuduklarını söylemiş, iki öğretmen de öğrencilerinin artık okumadan korkmadığını özgüvenle okumaya başladıklarını dile getirmişlerdir.

Görüşme kapsamında öğretmenlere sorulan, Öğrencinizin uygulama sonrası okuduğunu anlama becerileri hakkında neler söyleyebilirsiniz? Sorusu için öğretmenlerin vermiş olduğu cevaplara bakıldığında tüm öğretmenler, öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin istendik duruma geldiği konusunda görüş bildirdikleri görülmektedir. Bu konu ile ilgili öğretmenler tarafından verilen bilgilere ilişkin frekans dağılımı aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 4.14. Öğretmenlerin, uygulama sonrası öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri hakkında vermiş oldukları bilgiler

Madde	F
Okuduğunu anlamada iyi yol aldı	4
Anlama sorularına cevap veriyor	3
Ders içinde daha aktif	3

Görüşme kapsamında öğretmenlere sorulan, Öğrencinizin uygulama sonrası okuduğunu anlama becerileri hakkında neler söyleyebilirsiniz? Sorusu için tüm öğretmenler, öğrencilerinin okuduğunu anlama konusunda çok iyi yol aldıklarını belirtmişlerdir. Bu konuda görüşünü aldığımız bir öğretmen *“okuduğunu anlamayla ilgili, eskisine göre çok iyi bir düzeye geldi. Sorulara kendisi cevap veriyor. Okuduğunu anlamayla ilgili sınıfta sorulan sorulara hemen katılım sağlıyor. Dersi anlayarak dinlemeye başladı, artık kendisi de metin ile ilgili sorular sormaya başladı”* şeklinde görüş belirtmiştir. Bu konuyla ilgili olarak üç öğretmen öğrencilerinin anlama sorularına daha güzel cevaplar verdiklerini, üç öğretmen de öğrencilerinin ders içinde daha aktif olduklarını ifade etmişlerdir.

Görüşmede öğretmenlere sorulan, “eklemek istediğiniz başka bir şey var mı?” sorusu için dört öğretmen de okuduğunu anlama programının devam etmesini istediklerini ifade etmişlerdir. Bu konuda bir öğretmen *“bu programın devam etmesi çok faydalı olacaktır. Keşke bu programa yazmayı da dâhil etmiş olsaydınız, okuma ve okuduğunu anlama düzeldi ama yazı aynı kaldı. Bence bu programa yazı da dâhil edilip devam ettirilmeli.”* Şeklinde görüş belirtmiştir.

5. TARTIŞMA

Bu araştırma, Doğrudan Öğretim Yöntemiyle sunulan okuduğunu anlama öğretiminin öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin, öykü şemasına göre düzenlenmiş tek olaylı öyküleri anlamalarına, 15, 30 ve 45 gün sonra da anlamalarını sürdürmelerine ayrıca bu öğrencilerin okuma doğruluğu yüzdelerini artırmada etkili olup olmadığı belirlemek için yapılmıştır. Araştırmanın sosyal geçerlilik verileri araştırma kapsamına alınan öğrenci velilerinden ve öğrencilerin dersine giren öğretmenlerden öznel değerlendirme tekniği kullanılarak yapılandırılmış görüşmelerle toplanmıştır. Yapılan bu değerlendirmelerle araştırmanın amaç sorularına cevap aranmıştır.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara baktığımızda öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuduklarını anlama becerilerinin geliştirilmesinde Doğrudan Öğretim Yönteminin etkili olduğu görülmektedir. Bu etkinin katılımcıların okuduklarını anlama puanlarına yansımaları ise şu şekilde olmuştur; birinci katılımcının başlama düzeyi oturumlarından aldığı puanların ortalaması 6,6 (%38,8) iken, uygulama sonunda yapılan oturumlardan aldığı puanların ortalaması 16 (%94,1) olmuştur. İkinci katılımcının başlama düzeyi oturumlarından aldığı puanların ortalaması 5,6 (%32,9) iken uygulama sonunda yapılan oturumlardan aldığı puanların ortalaması 16,6 (%97,6) olarak kayda geçmiştir. Üçüncü katılımcının başlama düzeyi oturumlarından aldığı puanların ortalaması 6,6 (%38,8) iken, uygulama sonunda yapılan oturumlardan aldığı puanların ortalaması 16,3 (%95,8) olmuştur. Dördüncü katılımcının başlama düzeyi oturumlarından aldığı puanların ortalaması 7,3 (%42,9) iken uygulama sonunda yapılan oturumlardan aldığı puanların ortalaması ise 16,3 (%95,8) olarak hesaplanmıştır. Alanyazında yapılan çalışmaları incelediğimizde Doğrudan Öğretim Yöntemiyle yapılan birçok çalışmada öğrenme güçlüğü olan öğrencilere okuduğunu anlama becerilerinin etkili bir şekilde kazandırıldığı görülmüştür (Antoniou ve Souvignier, 2007; Berkeley ve diğerleri, 2010b; Faggella-Luby ve Deshler, 2008, Gersten ve diğerleri, 2001; Nelson ve Manset-Williamson, 2006); Swanson, 1999a).

Ülkemizde Özel gereksinimli öğrencilerle yapılan okuduğunu anlama çalışmaları incelendiğinde de genelde Doğrudan Öğretim Yöntemiyle sunulan

okuduğunu anlama öğretiminin başarıyla sonuçlandığı (Güzel, 1998; Kahveci, 2004; Güldenoğlu, 2008; Işıkdoğan, 2009; Işıkdoğan ve Kargın, 2010; Güldenoğlu ve Kargın, 2012; Kuşdemir ve Güneş (2014); İlter (2018) görülmektedir. Yaptığımız araştırmanın sonucuna baktığımızda, araştırma kapsamına alınan ve öğrenme güçlüğü olan dört öğrencinin 'de okuduğunu anlama becerilerini geliştirdikleri görülmektedir.

Watts (2009), yapmış olduğu çalışmada Doğrudan Öğretim Yöntemiyle sunduğu okuduğunu anlama öğretiminin üçüncü sınıfa giden öğrencilerin okuma ve okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkisini incelemiştir. Çalışma sonunda öğrencilerin, okuduğunu anlama ve okuma beceri performanslarında önemli gelişmelerin gözlemlendiği ifade edilmiştir. Güzel (1998), yapmış olduğu çalışmada, özel gereksinimli bireylere doğrudan öğretim yöntemiyle sunulan ve öykü şemasına göre düzenlenen tek olaylı öyküleri anlamalarına etki edip etmediğini araştırmıştır. Araştırmadan elde edilen veriler, özel gereksinimli bireylerin doğrudan öğretimle sunulan okuduğunu anlama öğretiminin okuduğunu anlama becerileri üzerinde etkili olduğunu göstermiştir. Alanyazında yapılan çalışmaların sonuçları incelendiğinde bu sonuçların yaptığımız araştırmanın bu sonucuyla örtüşmektedir. Ek olarak Ulusal Okuma Paneli (2000) ve Torgesen ve ark. (2007), okuma becerilerinde doğrudan öğretim yönteminin kullanılması, ilkokulun sonlarında veya ortaokulun başlarındaki öğrenciler için fayda sağladığını ileri sürmüşlerdir. Yaptığımız araştırmanın katılımcıları göz önüne alındığında bu görüşlere uygun sonuçların alındığını söylemek mümkündür.

Araştırmadan elde edilen ikinci sonuç ise Doğrudan Öğretim Yönteminin öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okudukları öykülerin her bir elemanını anlamalarına etki ettiği yönündedir. Araştırma kapsamına alınan dört katılımcının da başlama düzeyi oturumlarında, öyküde geçen her bir öge için almış oldukları puanlar ve uygulama sonunda yapılan oturumlardan aldıkları puanlar göz önüne alındığında karşımıza şöyle bir tablo çıkmaktadır; birinci katılımcı başlama düzeyi verilerinde genel olarak %39 luk bir performans göstermişken, uygulamaların sonunda elde edilen verilere göre bu oran %94' olmuştur. İkinci katılımcının başlama düzeyi verileri göz önüne alındığında genel olarak %33,3 lük bir performans göstermişken, uygulamaların sonunda elde edilen verilere göre bu oranı %98'e çıkarmıştır. Üçüncü katılımcının başlama düzeyi verileri göz önüne alındığında genel olarak %39,2'lik bir performans göstermişken, uygulamaların

sonunda elde edilen verilere göre bu oranı %96'ya çıkmıştır. Dördüncü katılımcının başlama düzeyi verilerine baktığımızda ise genel olarak %42,9 luk bir performans göstermişken, uygulamaların sonunda elde edilen verilerle bu oran %96 olarak hesaplanmıştır.

Sonuç olarak Doğrudan Öğretim Yönteminin, her dört katılımcının da okudukları öykülerin her bir elemanını anlamalarında etkili olduğu görülmüştür. Araştırmam bu bulgusu alanyazında Doğrudan Öğretim Yöntemiyle sunulan öykü anlama öğretimi ile ilgili yapılan çalışmalarla (Spigel ve Fitzgerald, 1983; Nolte ve Singer, 1985; Carnine ve Kinder, 1985; Idol, 1987; Güzel, 1998; Işıkdöğ, 2009; Işıkdöğ ve Kargın, 2010;) tutarlılık göstermektedir.

Araştırmadan elde edilen üçüncü sonuç, Doğrudan Öğretim Yöntemiyle sunulan okuduğunu anlama öğretiminin, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma doğruluğu yüzdelerini artırmalarında etkili olduğu ile ilgilidir. Araştırma kapsamına alınan dört katılımcının başlama düzeyi oturumlarından almış oldukları doğru okuma yüzdeleri ile uygulama sonunda yapılan oturumlardan elde ettikleri doğru okuma yüzdelerine bakacak olursak; birinci katılımcı başlama düzeyi oturumlarında ortalama %87 doğrulukta okuma becerisi göstermişken uygulama sonunda düzenlenen oturumlarda bu oran %98 olmuştur. İkinci katılımcı başlama düzeyi oturumlarda ortalama %88 doğrulukta okuma becerisi göstermiş uygulama sonunda düzenlenen oturumlarda ise doğru okuma ortalaması %100 olmuştur. Üçüncü katılımcı başlama düzeyi oturumlarında ortalama %90 doğrulukta okuma becerisi göstermişken uygulama sonunda düzenlenen oturumlarda bu oran %98 olarak kaydedilmiştir. Dördüncü katılımcının başlama düzeyi oturumlarındaki doğru okuma ortalaması %86'iken bu oran uygulama sonunda düzenlenen oturumlarda %99 olarak hesaplanmıştır.

Sonuç olarak, Doğrudan Öğretim Yöntemiyle sunulan okuduğunu anlama öğretiminin, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma doğruluğu performanslarını artırmalarında etkili olduğu söylenebilir. Doğrudan Öğretim Yöntemiyle okuma becerileri, akıcı ve doğru okuma, okuma stratejilerinin öğretilmesi, okumaya karşı tutum, metin türlerini tanıma ve kelime bilgisi konularında başarılı sonuçların elde edildiği çalışmalar (Collum, 2012; Pechous, 2012; Rupley ve ark., 2009; Stockard, 2010; Watts, 2009) mevcuttur.

O'Connor, Fulmer, Harty ve Bell'in (2005) yapmış oldukları çalışmanın sonucunda, öğrencilere önce genel eğitimde iyi tasarlanmış doğrudan öğretim

yönteminin uygulanması, sonra küçük gruplara alarak müdahale programlarının uygulanmasıyla, en çok risk altındaki çocukların bile okuma performansını artırmada hedefe ulaştıklarını, risk altında olmayan öğrencilerin de okuma başarısında önemli ölçüde yol aldıklarını belirtmişlerdir.

Akyol ve Kodan (2016) Okuma güçlüğü gösteren öğrencilere, bilgilendirici ve öyküleyici okuma parçalarıyla yapılan bazı akıcı okuma çalışmalarının, bu öğrencilerde akıcı okuma ve okuduğunu anlama performanslarını geliştirdiğine dair birçok çalışmanın olduğunu ifade etmişlerdir. McDonagh (2003), okuma güçlüğü riski altında olan ve ilkokul 2 ve 3. Sınıfa devam eden öğrencilerle yapmış olduğu çalışmada öyküleyici ve bilgilendirici metinleri kullanmıştır. Çalışmanın sonucunda bu öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama performanslarında ilerleme olduğu sonucuna varmıştır. Ayrıca, Belet (2005), Karasu (2009), Yüksel (2010), Kaman (2012), Dağ (2010), Gellert (2014) tarafından yapılan benzer çalışmalarda da aynı sonuçlara ulaşılmıştır.

Yapılan bu çalışmaların sonucuna baktığımızda Doğrudan Öğretim Yöntemiyle sunulan öyküleyici metinlerin okuma güçlüğü gösteren veya risk altındaki öğrencilerin doğru okuma, akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerleri üzerinde önemli etkilerinin olduğu sonucuna varılmaktadır. Yapmış olduğumuz araştırmanın sonucuna göre araştırma kapsamına alınan her dört katılımcının da doğru okuma performanslarının arttığı göz önüne alındığında yapılan bu çalışmalar yapmış olduğumuz araştırmanın bu sonucuyla paralellik göstermektedir.

Araştırmadan elde edilen dördüncü sonuca baktığımızda, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin Doğrudan Öğretim Yöntemiyle sunulan tek olaylı öyküleri 15-30 ve 45 gün sonra da anlamalarında etkili olduğu görülmektedir. Araştırma kapsamına alınan dört katılımcının öğretim sonunda düzenlenen yoklama oturumlarından almış oldukları okuduklarını anlama puanları ile çalışmaların bitirilmesinden 15, 30 ve 45 gün sonraki izleme oturumlarından almış oldukları okuduğunu anlama puanlarını özetleyecek olursak; birinci katılımcının öğretim sonu yapılan üç yoklama oturumundan aldığı ortalama puan 16 olup okuduğunu anlama performansı %94,1 olarak hesaplanmıştır. 15 gün sonra yapılan ilk izleme oturumundan 17 puan, 30 gün sonra düzenlenen izleme oturumundan 16 puan ve 45 gün sonra düzenlenen izleme oturumundan ise 17 puan (ort.16.6) almış ve okuduğunu anlama performansını %97,6' ya taşımıştır. İkinci katılımcının

öğretim sonu yapılan üç yoklama oturumunda aldığı ortalama puan 16,3 olup, okuduğunu anlama performansı %95,8 olarak kayda geçmiştir. 15 gün sonra yapılan ilk izleme oturumundan 17 puan, 30 gün sonra düzenlenen izleme oturumundan 16 puan ve 45 gün sonra düzenlenen izleme oturumundan ise 16 puan (ort.16.3) almış ve okuduğunu anlama performansı %95,8 olmuştur. Üçüncü katılımcının öğretim sonu yapılan üç yoklama oturumunda aldığı ortalama puan ise 16,3 olup okuduğunu anlama performansı %95,8 olarak belirlenmiştir. 15 gün sonra yapılan ilk izleme oturumundan 16 puan, 30 gün sonra düzenlenen izleme oturumundan 17 puan ve 45 gün sonra düzenlenen izleme oturumundan ise 17 puan (ort.16.6) almış ve okuduğunu anlama performansını %97,6' ya çıkartmıştır. Dördüncü katılımcının öğretim sonu yapılan üç yoklama oturumunda aldığı ortalama puan 16,3 olup, okuduğunu anlama performansı %95,8 olarak hesaplanmıştır. 15 gün sonra yapılan ilk izleme oturumundan 17 puan, 30 gün sonra düzenlenen izleme oturumundan 17 puan ve 45 gün sonra düzenlenen izleme oturumundan ise 17 puan (ort.17) almış ve okuduğunu anlama performansını %100'e getirmiştir.

Sonuç olarak Doğrudan Öğretim Yöntemiyle sunulan okuduğunu anlama öğretiminin öğrenme güclüğü olan öğrencilerin tek olaylı öyküleri 15-30 ve 45 gün sonra da anlamalarında etkili olduğu bulunmuştur. Bu sonuç, Doğrudan Öğretim Yöntemiyle sunulan okuduğunu anlama öğretiminin izleme oturumlarında da etkili olduğunu ifade eden araştırmalarla desteklenmektedir.

Güzel (1998), Türkiye'de ilk defa, öykü şemasına göre düzenlenmiş olan tek olaylı öykülerin Doğrudan Öğretim Yöntemiyle sunulmasının özel gereksinimli öğrencilerin okuduklarını anlamalarına etki edip etmediğini ve yapılan öğretimden 15 ve 30 gün sonra da okuduğunu anlama performanslarının devam edip etmediğini araştırdığı bu çalışmasının sonunda, Doğrudan Öğretim Yöntemiyle sunulan okuduğunu anlama öğretiminin özel gereksinimli öğrencilerin okudukları öyküleri anlamalarında etkili bulunduğu ayrıca 15 ve 30 gün sonra düzenlenen izleme oturumlarında öğrencilerin kazanmış oldukları anlama performanslarını devam ettirdikleri belirtilmiştir.

Ayrıca öykü şemasına göre düzenlenen ve cevabı metinde geçen ana karakter, yardımcı karakter, zaman, yer gibi öğelerin ayrıca çıkarımsal olarak cevaplanması gereken problem, problem çözme, öykünün sonucu ve karakterlerin tepkilerine göre hazırlanmış okuduğunu anlama öğretimini ile ilgili yapılan çalışmaların (Alturki, 2017; Alves, vd., 2015; Babyak, Koorland ve Mathes, 2000;

Dimino vd., 1990; Gardill ve Jitendra, 1999; Gr nke, Wilbert ve Stegemann, 2013; Idol, 1987; Idol ve Croll, 1987; Onachukwu, vd., 2007; Taylor, Alber ve Walker, 2002) bulguları araştırmamızın bu bulgusuyla tutarlılık göstermektedir.

Araştırmadan elde edilen beşinci sonuca baktığımızda, Doğrudan Öğretim Yöntemiyle sunulan okuduğunu anlama öğretiminin sonunda düzenlenen 15-30 ve 45 gün sonraki izleme oturumlarında, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma doğruluğu performanslarını korudukları görülmektedir.

Araştırma kapsamına alınan dört katılımcının öğretim sonunda düzenlenen yoklana oturumlarındaki doğru okuma puan ortalamaları ile çalışmaların bitirilmesinden 15, 30 ve 45 gün sonraki izleme oturumlarındaki doğru okuma puan ortalamalarına bakacak olursak, ilk katılımcının öğretim sonunda düzenlenen yoklana oturumlarındaki doğru okuma performans ortalaması %98'dir. 15 gün sonra yapılan ilk izleme oturumundaki doğru okuma performansı %100, 30 gün sonra düzenlenen izleme oturumundaki doğru okuma performansı %100 ve 45 gün sonra düzenlenen izleme oturumundaki doğru okuma performansı' da %100 olarak (ort.%100) bulunmuştur.

İkinci katılımcının öğretim sonunda düzenlenen yoklana oturumlarındaki doğru okuma performans ortalaması %100'd r. 15 gün sonra düzenlenen ilk izleme oturumundaki doğru okuma performansı %100, 30 gün sonra düzenlenen izleme oturumundaki doğru okuma performansı %100 ve 45 gün sonra düzenlenen izleme oturumundaki doğru okuma performansı' da %100 olarak (ort %100) bulunmuştur.

 ç nc  katılımcının öğretim sonunda düzenlenen yoklama oturumlarındaki doğru okuma performans ortalaması %98'dir. 15 gün sonra düzenlenen ilk izleme oturumundaki doğru okuma performansı %98, 30 gün sonra düzenlenen izleme oturumundaki doğru okuma performansı %98 ve 45 gün sonra düzenlenen izleme oturumundaki doğru okuma performansı' da %99 olarak (ort %98.3) hesaplanmıştır.

Dördüncü katılımcının öğretim sonunda düzenlenen yoklana oturumlarındaki doğru okuma performans ortalaması ise %99'dur. 15 gün sonra yapılan ilk izleme oturumundaki doğru okuma performansı %100, 30 gün sonra düzenlenen izleme oturumundaki doğru okuma performansı %99 ve 45 gün sonra düzenlenen izleme oturumundaki doğru okuma performansı' da %100 olarak (ort %99.6) hesaplanmıştır.

Bu verilere baktığımızda dört katılımcının da öğretim sonu doğru okuma performansları ile izleme oturmalarında sergiledikleri doğru okuma performans düzeylerinde bir değişiklik olmadığı ve Doğrudan Öğretim Yöntemiyle sunulan okuduğunu anlama öğretiminin, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin 15-30 ve 45 gün sonra da okuma doğruluğu yüzdelere olumlu olarak etki ettiği görülmektedir.

Wanzek ve Vaughn (2008), son 30 yılda yapılan, okuma müdahale araştırmalarının, okuma güçlüğü riski taşıyan öğrencilerin erken belirlendiğinde ve uygun müdahaleler sağlandığında, çoğu öğrencinin başarılı okuyucular olmak için gerekli becerileri edindiklerini belirtmişlerdir. Bu ifadeler, yaptığımız araştırmanın bu sonucunu desteklemektedir. Doğrudan Öğretim Yöntemi kanıta dayalı bir müdahale olup okuma becerilerinde, okuduğunu anlama öğretiminde ve daha birçok akademik becerilerin öğretiminde etkili olduğu yapılan çalışmalarla kanıtlanmıştır.

Araştırmadan elde edilen altıncı sorunun sonucuna göre çalışmaya katılan katılımcı velileri çalışma hakkında olumlu görüş bildirmişlerdir. Veliler, uygulamaya geçilmeden önce çocuklarının akıcı okuma becerileri için olumsuz görüş belirtmişlerdi bu görüşlerden bazıları; çocuklarının heceleyerek ve takılarak okuması, Okumalarının pekiyi olmadığı, Okumaya istek duymadıkları ve çocuklarının Okuma etkinliklerinden kaçındıkları ile ilgiliydi. Veliler uygulamaya başlanılmadan önce, çocuklarının okuduğunu anlamayla ilgili sorulara cevap veremedikleri, çocuklarının okuduğunu anlama becerilerinin sınırlı olduğu ve sorulan sorulara anlamsız ve farklı cevap verdiklerini belirtmiş ve çocuklarının okuduğunu anlama becerileri hakkında olumsuz görüş belirtmişlerdi.

Programın uygulanmasıyla beraber velilerin çocuklarında gözlemledikleri değişiklikleri ise şöyle özetleyebiliriz; programın uygulanmasıyla çocuklarının okumalarında ilerleme gözlemlediklerini, çocuklarının okumaya karşı ilgilerinin arttığı, okula gitme isteğinde artış yaşadıkları ve çocuklarının ödevlerini artık tek başına yapmaya çalıştıkları söylenebilir.

Velilerin, okuduğunu anlama programının çocuklarına etkileri ve katkıları hakkında ise; çocuklarının okumalarının düzeldiği, okulu sevmeye başladıkları, sorulan okuduğunu anlama sorularına cevap verdikleri ve bu durumdan öğretmenlerinin de çok memnun oldukları konusunda görüş belirtmişlerdir.

Velilerin, Çocuklarına başka hangi programlar ve ne gibi konularda eğitim verilmesini istedikleri konu hakkında ise; okuduğunu anlama programının devam ettirilmesi, diğer derslerin de bu programa göre öğretilmesi ve yazma konusunda da bu programın oluşturulmasını istediklerini ifade etmişlerdir.

Velilerin son olarak eklemek istedikleri konu ise okuduğunu anlama programının devam etmesini istedikleri ile ilgiliydi.

Aynı şekilde araştırmaya katılan katılımcıların öğretmenlerinden aldığımız cevaplarda velilerin görüşleriyle örtüşmekteydi. Öğretmenler uygulamaya başlanılmadan önce öğrencilerinin akıcı okuma becerileri için olumsuz görüş belirtmişlerdi, Öğretmenler öğrencilerinin okuma becerileri ile ilgili özellikle okumada isteksiz oldukları, okumanın heceleyerek ve takılarak yapıldığını ve öğrencilerin okumadan kaçındıklarını belirtmişlerdi.

Öğretmenler uygulamaya geçilmeden önce öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri için ise okuduğunu anlama becerilerinin sınırlı olduğu, metin ile ilgili sorulan sorulara alakasız cevapların verildiği ve öğrencilerinin sadece okumaya çalıştıklarını ifade etmişlerdi.

Öğretmenlerin, program uygulanırken öğrencilerinin okuma becerileri hakkındaki görüşleri değişmişti, öyle ki öğretmenler öğrencilerinin okumaya ilgi ve isteklerinin arttığını, daha düzgün okumaya başladıklarını ve öğrencilerin okumaya istekli oldukları konusunda görüş belirtmişlerdi.

Öğretmenlerin uygulama sonrası öğrencilerinin akıcı okuma becerileri hakkındaki görüşleri ise oldukça olumluydu. Bu konu hakkında öğretmenler, öğrencilerinin daha düzgün ve akıcı okuduklarını, okuma becerilerinin eskiye göre çok daha iyi bir seviyeye geldiğini ve öğrencilerin artık korkmadan, çekinmeden özgüvenle sınıf içinde okuma yapabildiklerini söylemişlerdir. Öğretmenlerin uygulama sonrası öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri hakkındaki görüşleri ise, öğrencilerinin iyi bir yol aldıkları, okuduğunu anlama sorularına artık cevap verdikleri ve ders içinde daha aktif olup sorulan sorular için cevap hakkı istedikleri şeklinde özetlenebilir. Öğretmenlerin son olarak eklemek istedikleri konu ise velilerle aynıydı. Her iki grupta bu programın devam ettirilmesi konusunda görüş birliği içindeydi.

Tartışmanın bu bölümüne çalışma kapsamına alınan öğrenci velilerinin ve öğrencilerin dersine giren öğretmenlerin görüşleri birbirine yakın olması nedeniyle beraber tartışılacaktır.

Hem öğrenci velilerinin hem de öğretmenlerin uygulama öncesi öğrencilerin okuma becerileri ile ilgili görüşleri olumsuzdu. Genel görüş öğrencilerin istedik düzeyde okuma becerileri sergileyememeleri, okuma hataları yapmaları, okumada isteksiz davranmaları ve okumadan kaçınmalarıydı.

Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin sürekli hata yaptıkları, istedik düzeyde okuma becerilerine sahip olmadıkları (Baydık, 2011; Baydık, Ergül ve Bahap-Kudret, 2012; Ceylan ve Baydık 2018; Chard, Vaughn ve Tyler, 2002) ayrıca okuma seslerini istedik düzeyde birleştiremedikleri (Baydık, Ergül, Bahap-Kudret, 2012; Ehri, Satlow ve Gaskins, 2009; Seçkin, 2012) ile ilgili yapılan birçok çalışmaya rastlanmaktadır.

Goldstein' (1999) araştırmasında, bir okuyucunun ödüllendirici olmayan okuma deneyimleri yaşamasının, okumayla ilgili etkinliklerde bir azalmaya yol açacağını ileri sürmüş ve akıcı olmayan okumanın daha az okumaya yol açtığı sonucuna varmıştır. Öğrenme güçlüğü olan birçok öğrencinin akıcı okuma konusunda zorluk yaşadığı bilinmektedir (Mercer, Campbell, Miller, Mercer ve Lane, 2000). Sözlü okuma genellikle öğrenme güçlüğü gösteren öğrencilerin en çok zorlandığı konuların başında gelmektedir. Sözlü okuma sorunları olan çocuklar okudukları metni, zayıf ifadeler ve gergin bir sesle okuyabilir, noktalama işaretlerini görmezden gelebilir ve okurken sözcükleri el yordamıyla arayabilir. Bu durum öğrencilerin akademik hayatlarını olumsuz yönde etkileyebilir. Ayrıca, akıcılık sorunu olan bu öğrenciler, uygun çekim kuralları veya ritim olmadan, konuşulan dilin kalıplarını basılı kelimeyle ilişkilendiremedikleri için, kelime kelime yüksek sesle okuyabilirler. Bu alanda zayıflığı olan öğrenciler genellikle sınıfta okuma sırasının kendilerine gelmesini istemez ve kendilerinden bir şeylerin okumalarının istenmesinden korkarlar (Friend, 2005).

Salvia ve Ysseldyke'de (1998) öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin zorluk yaşadığı yaygın sözlü okuma sorunlarını; atlama (öğrenci tek tek kelimeleri veya kelime gruplarını atlar), ekleme (öğrenci, sözlü olarak okunan cümleye bir veya daha fazla kelime ekler), yerine koyma (öğrenci, pasajdaki bir veya daha fazla kelimeyi bir veya daha fazla anlamlı kelimeyle değiştirir), kelimenin yanlış telaffuz edilmesi (öğrencinin telaffuz ettiği bir sözcük, doğru telaffuza çok az benzerlik gösterir), tereddüt (öğrenci bir kelimeyi söylemeden önce iki veya daha fazla saniye tereddüt eder) ters çevirme (öğrenci bir cümlede geçen kelimelerin sırasını değiştirir) ve noktalama işaretlerine uyamama (öğrenci noktalama

işaretlerine istendik şekilde uyamaz) şeklinde sıralamıştır. Alan yazında yapılmış olan bu çalışmalar öğrenci velileri ve öğrencilerin dersine giren öğretmenlerin görüşleri ile tutarlılık göstermektedir.

Öğrenci velilerinin ve öğretmenlerin uygulama öncesi öğrencilerin, okuduğunu anlama becerileri ile ilgili görüşleri de olumsuzdu. Her iki grupta öğrencilerin okuduklarını anlayamadıkları, anlama ile ilgili sorulan sorulara farklı cevaplar verildiği ve genel olarak sadece okumaya çalışıldığı ile ilgili görüş belirtmişlerdi. Alan yazında yapılan araştırmalar, çalışmamızın bu bulgusunu da doğrular niteliktedir.

Bu konuyla ilgili Gersten, Williams, Fuchs ve Baker (1998), öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin genellikle okuduğunu anlamada güçlük çektiklerini belirtmişlerdir. Hunt ve Marshall, (2005) öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin genellikle metni anlamak için gerekli becerilerden yoksun oldukları ve kelimeleri analiz etme becerilerinin de zayıf olduğunu dile getirmişlerdir. Ayrıca, okuma güçlüğü olan bireylerin okuma parçalarındaki kelimeleri çözme konusunda çok okuduğunu anlamada sorunlar yaşadıkları ifade edilmiştir (Pintrich, Anderman ve Klobucar, 1994; Baydık, 2011).

Programın uygulanmaya başlanması ile birlikte öğrenci velilerinin ve öğretmenlerin, öğrencilerin akademik becerileri ile ilgili daha önce olumsuz olan görüşleri değişmişti. Her iki grubun ortak görüşü ise, öğrencilerin okuma becerilerinin geliştiği ve okumaya karşı isteklerinin artması ile ilgiliydi.

Yapılan birçok çalışmanın sonucunda doğrudan öğretim ile yapılan okuma beceri öğretiminin öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin performanslarını artırdığı yönündedir.

Cooke, Gibbs, Campbell ve Shalvis (2004), Eşitlenmemiş kontrol grublu yarı deneysel modelle bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Bu çalışmada 3. ve 4. sınıf seviyesinde öğrenme güçlüğü olan, özel gereksinimli ve davranış bozukluğu olan 30 öğrenci deney grubuna alınmıştır. Deney grubunda Doğrudan Öğretim Yöntemiyle hızlı okuma programı uygulanmış ve sonuç olarak doğrudan öğretim uygulanan öğrencilerin okuma becerilerinde daha iyi performans gösterdikleri belirtilmiştir.

Salters (2008) Doğrudan Öğretim Yönteminin okuma becerilerinin geliştirilmesinde önemli bir etkiye sahip olabileceğini ayrıca bu yöntemin öğretim oturumlarında öğrencilerin herhangi bir yöntem ve tekniği rahatça

öğrenebileceklerini belirtmiştir. Burada rahat okunabilen okuma parçalarıyla öğretmenin model olması ve rehberlik yapmasının amacı öğrencinin okuduğunu anlama becerilerinde bağımsız olmalarına yardımcı olmayı ifade etmektedir.

O'Connor, Fulmer, Harty ve Bell'in (2005) yapmış oldukları çalışmanın sonucunda, öğrencilere önce genel eğitimde iyi tasarlanmış Doğrudan Öğretim Yönteminin öğretilmesi, sonra küçük gruplara alarak müdahale programlarının uygulanmasıyla, En çok risk altındaki çocukların bile okuma performansını artırmada hedefe ulaştıklarını, risk altında olmayan öğrencilerin de okuma başarısında önemli ölçüde yol aldıklarını belirtmişlerdir.

Kamil, Borman, Dole, Salinger ve Torgesen (2008), Doğrudan ve açık öğretim stratejisi, okuma becerilerinde zorlanan okuyucular için okuduğunu anlama performanslarını geliştirmeye yönelik en etkili sınıf içi müdahale uygulamalarından biri olarak ifade etmişlerdir.

Somerville ve Leach (1988), Okuma güçlüğü çeken 40 çocukla okuma becerilerinin geliştirilmesi amacıyla üç müdahale programı (psikomotor, benlik saygısı geliştirme ve doğrudan öğretim) yürütmüştür. Çalışmanın sonucunda en büyük kazanımlar, doğrudan öğretim programı uygulanan öğrencilerin performansında olmuştur. Denekler, ebeveynler ve öğretmenler tarafından doldurulan müdahale sonrası anketlerde, algılanan başarının ölçülen başarıdan önemli ölçüde olumlu yönde farklı olduğu belirtilmiştir. Önceki çalışmalardan elde edilen sonuçlar, araştırma kapsamına alınan öğrenci veli ve öğretmenlerinin ifadelerini desteklemektedir. Ayrıca uygulama sonrası öğretmenler ve veliler araştırma kapsamına alınan öğrencilerinin okuduğunu anlama performans düzeylerinde önemli derecede ilerleme olduğunu belirtmişlerdir. Bu konu ile ilgili yapılmış çalışmalar öğretmenlerin bu görüşünü destekler niteliktedir.

Antoniou ve Souvignier (2007) doğrudan öğretim ve strateji kullanımının öğrenme güçlüğü gösteren öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine olumlu katkı yaptığını, ifade etmişlerdir. Gersten ve ark. (2001), okuduğunu anlama becerileri için hem doğrudan öğretimi hem de strateji öğretimini içeren bir yaklaşımın en olumlu etkileri sağladığını ve genelleştirilmiş okumaya geçme olasılığı en yüksek stratejinin bu olduğu sonucuna varmışlardır. Ayrıca öyküleyici metinler için, öykü dilinin doğrudan öğretim ile sunulması, metnin anlaşılmasını geliştirmek için etkili bulunmuştur.

İlter (2018), zayıf okuyucuların okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde Doğrudan Öğretim Yönteminin etkisini araştırmıştır. Çalışmanın sonucunda Doğrudan Öğretim Yöntemiyle sunulan öğretimin önemli bir etkiye sahip olduğu ayrıca öğrencilerin başlama düzeyi verileri ile karşılaştırıldığında öğrencilerin okuduğunu anlama performanslarını artırmada da etkili olduğunu belirtmiştir.

Araştırma kapsamına alınan öğrenci velilerinin çocuklarına başka hangi programlar ve ne gibi konularda eğitim verilmesini istedikleri konusunda ise; okuduğunu anlama programının devam ettirilmesi, diğer derslerin de bu programa göre öğretilmesi ve yazma konusunda da bu programın oluşturulmasını istediklerini ifade etmişlerdir.

Öğrenci velilerinin bu ifadeleri yapılmış olan bu çalışmanın başarıyla sonuçlandığını elde edilen sonuçlara göre çocuklarının okuma ve okuduğunu anlama becerilerinde iyi bir yol aldıkları ve başarılı olan bu öğretim modelinin diğer derslere ve öğrencilerin yazma becerilerinde de etkili olacağına dair inançlarından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Araştırma kapsamına alınan öğrenci velilerinin ve öğretmenlerinin uygulanan program için son olarak, Doğrudan Öğretim Yöntemiyle sunulan okuduğunu anlama öğretiminin devam ettirilmesini istedikleri ifade edilmiştir.

Araştırmanın bitirilmesinden sonra öğrenci veli ve öğretmenlerinin bu görüşleri alan yazında yapılmış olan çalışmalarla desteklenmektedir. Öyle ki, Jones-Carey'in (2013) yapmış olduğu çalışmada, bir bölgenin altıncı sınıflarında resmi olarak uygulanan doğrudan öğretim programının sonlandırılması sonucu, öğrencilerin okuma beceri düzeylerinin azaldığını göstermiştir. Söz konusu çalışma Amerika'nın New York bölgesi, altıncı sınıf öğrencilerinin akademik olarak başarılı oldukları, bu nedenle doğrudan öğretimi durdurma kararı almalarıyla başlamıştı. Kararın verilmesinden iki yıl sonra, 2011 ve 2012 NYS ELA sonuçları, üç ila sekizinci sınıftaki öğrencilerin %50'sinden fazlasının okuma becerilerinde yetersiz olduğunu ortaya çıkarmasından sonra bu öğrencilerin okuma beceri oranlarını artırmak için Doğrudan Öğretim Yönteminin gerekli olduğuna karar verildiğini belirtilmişti.

6. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada, Doğrudan Öğretim Yöntemi ile sunulan okuduğunu anlama öğretiminin öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin, öykü şemasına göre düzenlenmiş tek olaylı öyküleri anlamalarına ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmelerine ayrıca bu öğrencilerin okuma doğruluğu performanslarını artırmalarındaki etkisi araştırılmıştır. Bununla birlikte öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini ve doğru okuma performanslarını artırmaları durumunda 15, 30 ve 45 gün sonra da bu anlamalarını ve okuma doğruluğu performanslarını sürdürmeleri ile ilgili izleme verilerine yer verilmiştir.

Araştırmaya öğrenme güçlüğü tanısı konan ve ortaokulun beşinci ve altıncı sınıflarına devam eden dört öğrenci katılmıştır. Araştırmanın sosyal geçerliliğine ait veriler araştırma kapsamına alınan öğrenci velilerinden ve öğrencilerin dersine giren öğretmenlerden öznel değerlendirme tekniği kullanılarak yarı yapılandırılmış görüşmelerle toplanmıştır.

Araştırmada tek denekli araştırma yöntemlerinden “denekler arası çoklu yoklama modeli” kullanılmıştır. Araştırma bulguları, Doğrudan Öğretim Yöntemiyle sunulan okuduğunu anlama öğretiminin, öğrenme güçlüğü olan her dört öğrencinin de, öykü şemasına göre düzenlenmiş tek olaylı öyküleri anlamalarında, okuduğunu anlama becerilerini geliştirmelerinde ayrıca bu öğrencilerin okuma doğruluğu performanslarını artırmalarında etkili olduğunu, ayrıca 15, 30 ve 45 gün sonra düzenlenen izleme oturumlarında da okuduğunu anlama becerilerini ve doğru okuma performanslarını koruduklarını göstermektedir.

Araştırma sonunda elde edilen sosyal geçerlilik verilerinde ise öğrenci velilerinin ve öğretmenlerinin çalışma hakkında olumlu görüş belirttikleri, yapılan araştırmanın okuma ve okuduğunu anlama becerilerinde çok faydalı buldukları bulgularına ulaşılmıştır.

Uygulamaya Yönelik Öneriler

1. Bu araştırmada Doğrudan Öğretim Yönteminin öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin, öykü şemasına göre düzenlenmiş tek olaylı öyküleri anlamalarında, okuduğunu anlama performanslarını geliştirmelerinde ve okuma doğruluğunu artırmada etkili olduğu belirlenmiştir. Bu

nedenle ÖÖG olan öğrencilerle çalışan öğretmen, uygulamacı ve idarecilere hizmet içi kurslarla Doğrudan Öğretim Yöntemi uygulamalı olarak sunulabilir.

4. Yapılan bu çalışmanın sonucunda, gerek yurt içinde gerekse yurt dışında yapılmış olan çok sayıda araştırmada Doğrudan Öğretim Yöntemi ile yapılan öğretimin etkisinin geleneksel öğretim yöntemleriyle yapılan öğretimden daha etkili olduğu görülmüştür. Dolayısıyla, Sınıf öğretmenlerinin ve branş öğretmenlerine 'de hizmet içi kurslarla Doğrudan Öğretim Yönteminin öğretimi gerçekleştirilebilir.
3. Yapılan birçok çalışmada okuduğunu anlama stratejilerinin Doğrudan Öğretim Yöntemiyle sunulmasının etkili olduğu belirlenmiştir, bu amaçla hizmet içi kurslarla okuduğunu anlama stratejilerinin Doğrudan Öğretim Yöntemiyle nasıl öğretileceği konusunda öğretmenlere, uygulamacılara ve idarecilere hizmet içi kurslar düzenlenebilir.
4. Araştırmamızın amacı olmamasına rağmen yapılan çalışmanın ardından öğrenci velilerinin talep etmeleri sonucunda, Doğrudan Öğretim Yönteminin basamakları velilere öğretilmiş ve velilerin bu basamakları uygulayabildikleri görülmüştü. Doğrudan Öğretim Yöntemi etkili bir yöntem olması ve basamaklarının ebeveynler tarafından da kolayca uygulanabilir olması nedeniyle bu modelin MEB aracılığıyla ailelere çevrim içi olarak öğretimi sağlanabilir.
5. Araştırmamızın her aşamasında kullanılan materyaller basit ve her öğrencinin tanıdığı materyallerden oluşmaktaydı. Bu nedenle öğrenci ve uygulayıcının dikkati dağılmadı, sadece çalışmalara odaklanıldı. Doğrudan Öğretim Yöntemi kafa karıştırıcı birçok öge ve materyal gerektirmemesi, Ayrıca basit, sistematik ve uygulama kolaylığı sağladığı için her derecede sınıf ve okul türünde uygulanması kurum müdürleri tarafından teşvik edilebilir.
6. Doğrudan Öğretim Yöntemi etkili ve temel bir teknik olması nedeniyle üniversitelerin eğitim fakültelerinde ayrı bir ders olarak verilebilir.

İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler

1. Bu araştırmada Doğrudan Öğretim Yönteminin öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin, öykü yapısına göre düzenlenmiş tek olaylı öyküleri anlamalarında ki etkisi araştırılmış ve çalışma sonucunda etkili olduğu belirlenmiştir. Yapılacak

olan sonraki çalışmalarda Doğrudan Öğretim Yönteminin öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin bilgi verici metinleri anlamalarında ki etkisi incelenebilir.

2. Bu alışmada, Doğrudan Öğretim Yönteminin, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma becerileri ve okuduğunu anlama performansları üzerinde etkili olduğu belirlenmiştir. İlerde yapılması düşünülen çalışmalarda Doğrudan Öğretim Yönteminin öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin diğerk dersleri anlamalarındaki etkisi incelenebilir.

3. Araştırmanın sosyal geçerlilik verileri toplanırken öğrenci ebeveynlerinin ve öğretmenlerinin yazma konusunda da yoğun istekleri olduğu belirlenmiştir. Bu amaçla Doğrudan Öğretim Yönteminin öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin yazma becerileri üzerindeki etkisi araştırılabilir.

4. Bu araştırmada 5. ve 6. Sınıfa devam eden ve öğrenme güçlüğü olan öğrenciler çalışmaya dâhil edilmiştir. Yapılacak olan sonraki çalışmalarda farklı sınıflara devam eden ve öğrenme güçlüğü olan öğrencilerle çalışılabilir.

5. Bu alışmada Doğrudan Öğretim Yöntemiyle sunulan okuduğunu anlama ve doğru okuma öğretiminin öğrenme güçlüğü olan öğrenciler üzerindeki etkisi incelenmiş ve olumlu sonuçlar alınmıştır. Aynı alışma farklı engel gurupları ile yapılabilir ve etkisi belirlenebilir.

6. Bu çalışmada öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuduklarını anlama ve doğru okuma becerileri değerlendirilmiştir. Ön koşul olarak ta hazırlanan öyküleri %80-90 oranında doğru okumaları beklenmekteydi. Çalışmanın ardından tüm katılımcıların okuma performanslarını artırdıkları görölmüştür. Yapılacak olan sonraki çalışmalarda doğru okuma performans yüzdeleri biraz daha düşürölüp Doğrudan Öğretim Yönteminin Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma doğruluğuna olan etkisi araştırılabilir.

7. KAYNAKLAR

(Bu tez çalışmasında APA 7th Edition atıf sistemi kullanılmıştır.)

Alberto, P.A. ve Troutman, A.C. (2013). *Applied behavior analysis for teacher*. Upper Sadle River, NJ: Pearson Education.

Alturki, N. (2017). The effectiveness of using group story-mapping strategy to improve reading comprehension of students with learning disabilities. *Educational Research and Reviews*, 12(18), 915-926. <https://eric.ed.gov/?id=ED574395>

Alves, K. D., Kennedy, M. J., Brown, T. S., ve Solis, M. (2015). Story grammar instruction with third and fifth grade students with learning disabilities and other struggling readers. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 13(1), 73-93. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1080452>

Adams, G. L., ve Engelmann, S. (1999). *Research on Direct Instruction: 25 Years Beyond DISTAR*, Educational Achievement Systems, Seattle, WA, 1996.

Akçamete, G. (2010). *Genel eğitim okullarında özel gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim*. Kök Yayıncılık.

Altındağ Kumaş, Ö., Dada, Ş. D. ve Yıkılmış, A. (2019). Öğrenme Güçlüğü Olan ve Olmayan Öğrencilerin Sözel Problem Çözme ve Okuduğunu Anlama Becerileri Arasındaki İlişkiler. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15 (2), 542-554. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.474803>

Akın, U. (2020). Öğrenme güçlüğü riski olan öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlamabecerilerinde zenginleştirilmiş okuma becerileri müdahale paketinin etkililiği: Müdahaleye Tepki Modeli Düzey-II yaklaşımı uygulaması [Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>

Akyol, H. ve Kodan, H. (2016). Okuma güçlüğü olan bir öğrencinin okuma güçlüğüünün giderilmesine yönelik bir uygulama: Akıcı okuma stratejilerinin kullanımı. *Ondokuz Mayıs University Journal of Education Faculty*, 35(2), 7-21. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/omuefd/issue/26853/282414>

American Psychiatric Association, A., ve American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-5*(Vol. 10.). American Psychiatric Association.

American Psychiatric Association (1994). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders. 4th ed.* Washington, DC: American Psychiatric Publishing;

American Psychological Association. (2001). *Publication manual of the American Psychological Association (5th ed.)*. Washington: APA.

Amerikan Psikiyatri Derneği (1998). *Mental Bozuklukların Tanısal ve Sayımsal El Kitabı, IV*. Washington: DSMIV, Amerikan Psikiyatri Birliği, (Çev. E. Köroğlu). Hekimler Yayın Birliği.

Antoniou, F., ve Souvignier, E. (2007). Strategy Instruction in Reading Comprehension: An Intervention Study for Students with Learning Disabilities. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 5(1), 41-57. <https://eric.ed.gov/?id=EJ797669>

American Psychiatric Association, A. P., ve American Psychiatric Association. (1994). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-IV*(Vol. 4). Washington, DC: American psychiatric association.

- Arabacı, G. (2017). *Öğrenme güçlüğü olan ve olmayan çocuklarda akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Arends, R. I. (1997). *Classroom Instructional Management*, McGraw-Hill Companies Inc., NY. <http://dx.doi.org/10.5539/mas.v9n12p143>
- Adnan, A., Yıkılmış, A., ve Özokçu, O. (2019). Öğrenme güçlüğü ile ilgili Türkiye’de deneysel olarak yapılmış tezlerin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(6), 2559-2568. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.3445>
- Arslan, D., ve Dirik, M. Z. (2008). İlköğretim ikinci sınıf öğrencilerinin okuma güçlüklerini gidermede okumayı geliştirici duyuşsal yaklaşımın etkisi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 1-18. <https://dergipark.org.tr/en/pub/uefad/issue/16687/173402>
- Asfuroğlu, B., ve Fidan, S. (2016). Özgül öğrenme güçlüğü/spesific learning disorders. *Osmangazi Tıp Dergisi*, 38(1). <https://doi.org/10.20515/otd.17402>
- Ashbaker, M. H., ve Swanson, H. L. (1996). Short-term memory and working memory operations and their contributions to reading in adolescents with and without learning disabilities. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 18, 29-45. <https://psycnet.apa.org/record/1996-06867-001>
- Ateşman, E. (1997). Türkçede okunabilirliğin ölçülmesi. *A.Ü. Tömer Dil Dergisi*, (58), 71-74. <http://www.atesman.info/wp-content/uploads/2015/10/Atesman-okunabilirlik.pdf>
- Babyak, A. E., Koorland, M., and Mathes, P. G. (2000). The effects of story mapping instruction on the reading comprehension of students with behavioral disorders. *Behavioral Disorders*, 25(3), 239-258. <https://doi.org/10.1177/0198742900025003>
- Baran, B. (2023) *Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin, Okuma Akıcılığının Geliştirilmesinde Kullanılan Müdahale Paketinin Etkisi*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Baccay, A. M. F. (2021). *The Effectiveness of Self-Questioning with Direct Instruction on the Reading Comprehension of Students At-Risk and with Learning Disabilities* (Doctoral dissertation, Minot State University). <https://www.proquest.com/openview/61aafa942735c986b241b6590d66969f/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y>
- Basic Philosophy of Direct Instruction (DI). www.nifdi.org.
- Baş, G. ve Şahin, C. (2012). İlköğretim 6. 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin okuma tutumları ve yazma eğilimleri ile Türkçe dersindeki akademik başarıları arasındaki ilişki. *Electronic Turkish Studies*, 7(3), 555-572. <https://acikerisim.erbakan.edu.tr/xmlui/handle/20.500.12452/2159>
- Baştuğ, M., Hiçde, A., Çam, E., Örs, E. ve Efe, P. (2019). *Okuduğunu anlama becerilerini geliştirme. Stratejiler, teknikler, uygulamalar*. Pegem Akademi.
- Baumann, J. F. (1983). Effect of a Direct Instruction Paradigm for Teaching Sixth Grade Students to Comprehend Main Ideas. <https://eric.ed.gov/?id=ED237931>
- Baumann, J.F. ve M.C. Schmitt 1986 “The What, Why, How, and When of Comprehension Instruction”, *The Reading Teacher*, 39, 7, March: 640-646. <https://www.jstor.org/stable/20199185>
- Baydık, B. (2011). Okuma güçlüğü olan öğrencilerin üstbilişsel okuma stratejilerini kullanımı ve öğretmenlerin okuduğunu anlama öğretim uygulamalarının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 36(162). <http://213.14.10.181/index.php/EB/article/view/1354>
- Baydık, B. (2015). Okuma güçlükleri. S. S. Yıldırım Doğru (Ed.), *Öğrenme güçlükleri içinde* (s. 131-166). Eğiten Kitap.

- Baydık, B., Ergül, C. ve Bahap Kudret, Z. (2012). Okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma akıcılığı sorunları ve öğretmenlerinin bu sorunlara yönelik öğretim uygulamaları. *İlköğretim Online*, 11(3), 778-789. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ilkonline/issue/8588/106727>
- Beacham, N., ve Trott, C. (2005). Screening for dyscalculia within HE. *MSOR Connections*, 5(1), 1-4. <https://DOI:10.11120/msor.2005.05010004>
- Becker, W. C., ve Carnine, D. W. (1981). Direct Instruction: A behavior theory model for comprehensive educational intervention with the disadvantaged. In S. W. Bijou ve R. Ruiz (Eds.), *Behavior modification: Contributions to education*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. <https://scholar.google.com/scholar>
- Belet, D. (2005). *Öğrenme stratejilerinin okuduğunu anlama ve yazma becerileri ile Türkçe dersine ilişkin tutumları* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Bender, W. (2001). *Learning disabilities: Characteristics, identification, and teaching strategies* (3rd ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Bender, W. N. (2012). *Öğrenme güçlüğü olan bireyler ve eğitimleri*. (Editör: Hakan Sarı) Nobel Akademik Yayıncılık.
- Bender, W. N. (2002). *Differentiating instruction for students with learning disabilities*. Thousand Oaks, Ca: Corwin Press.
- Bender, W. N. (2004). *Learning disabilities: Characteristics, identification and teaching strategies* (Editör: Hakan Sarı) Nobel Akademik Yayıncılık.
- Berkeley, S., Scruggs, T. E., ve Mastropieri, M. A. (2010). Reading comprehension instruction for students with learning disabilities, 1995—2006: A meta-analysis. *Remedial and Special Education*, 31(6), 423-436. <https://doi.org/10.1177/074193250935598>
- Bereiter, C., ve Engelmann, S. Teaching disadvantaged children in the preschool. *ABOUT THE AUTHORS*. Prentice-Hall. <https://doi:10.1037/h0097135>
- Beşgül, M. (2015). Okuma güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin incelenmesi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi) Yakın Doğu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Lefkoşa. <http://docs.neu.edu.tr/library/6348828347>
- Bezirci, B. ve Yılmaz, A. E. (2010). Metinlerin okunabilirliğinin ölçülmesi üzerine bir yazılım kütüphanesi ve Türkçe için yeni bir okunabilirlik ölçütü. *Dokuz Eylül Üniversitesi Mühendislik Fakültesi Fen Bilimleri Dergisi*, 12(3), 49-62. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/deumffmd/issue/40831/492667>
- Birsch, J.R. (1999). Teaching reading: *Accurate decoding and fluency. Multisensory Teaching of Basic Language Skills*. In S. Carreker (Eds.) Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Co., Inc
- Bloom, B. S. (1995)., *İnsan Nitelikleri ve Okulda Öğrenme*. (Çev. D. Ali Özçelik), Milli Eğitim Basımevi.
- Botsas, G., ve Padeliadu, S. (2003). Goal orientation and reading comprehension strategy use among students with and without reading difficulties. *International Journal of Educational Research*, 39(4-5), 477-495. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2004.06.010>
- Bowe, F. (2005). *Making inclusion work*. Upper Saddle River, NJ: Merrill Education/Prentice Hall. <https://books.google.com.tr>
- Bradford, S., Shippen, M. E., Alberto, P., Houchins, D. E., ve Flores, M. (2006). Using systematic instruction to teach decoding skills to middle school students with moderate intellectual disabilities. *Education and training in developmental disabilities*, 333-343. <https://www.jstor.org/stable/23879660>

- Bradshaw, J.L. (2001). *Developmental disorders of the frontostriatal system* Philadelphia: Taylor and Francis. <https://doi.org/10.4324/9781315782966>
- Brassell, D., ve Rasinski, T. (2008). *Comprehension that works: Taking students beyond ordinary understanding to deep comprehension*. Teacher Created Materials. <https://books.google.com.tr/books>
- Bryan, T., Bay, M., Lopez-Reyna, N., ve Donahue, M. (1991). Characteristics of students with learning disabilities: A summary of the extant data base and its implications for educational programs. *The regular education initiative: Alternative perspectives on concepts, issues, and models*, 113-131.
- Bursuck, W. D., ve Damer, M. (2007). *Reading instruction for students who are at risk or have disabilities*. Boston: Pearson/Allyn and Bacon. <https://ptgmedia.pearsoncmg.com/imprint>
- Butterworth, B., (2005). *Developmental dyscalculia*. In: J. I. D. Campbell (Ed.), *Handbook of Mathematical Cognition* (455–467). Hove: Psychology Press.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (14. Baskı). 90-150. Pegem Akademi Yayınları.
- Calhoon, M. B. (2005). Effects of peer-mediated phonological skill and reading comprehension program on reading skill acquisition for middle school students with reading disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 38(5), 42-433. <https://doi.org/10.1177/00222194050380050501>
- Cain, K., ve Oakhill, J. (2006). Profiles of children with specific reading comprehension difficulties. *British journal of educational psychology*, 76(4), 683-696. <https://doi.org/10.1348/000709905X67610>
- Cain, K., ve Oakhill, J. (2011). Matthew effects in young readers: Reading comprehension and reading experience aid vocabulary development. *Journal of learning disabilities*, 44(5), 431-443. <https://doi.org/10.1177/00222194114100>
- Carlson, C. D., ve Francis, D. J. (2002). Increasing the reading achievement of at-risk children through direct instruction: Evaluation of the Rodeo Institute for Teacher Excellence (RITE). *Journal of Education for students placed at risk*, 7(2), 141-166. https://doi.org/10.1207/S15327671ESPR0702_3
- Carnine, D. (2000). Why education experts resist effective practices (and what it would take to make education more like medicine). <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED442804.pdf>
- Camine, D. ve D. Kinder (1985) “Teaching Low - Performing Students to Apply Generative and Schema Strategies to Narrative and Expository Material”, *Remedial and Special Education*, 6,1: 20-30. <https://doi.org/10.1177/074193258500600104>
- Carroll, J. M., Snowling, M. J., Hulme, C., and Stevenson, J. 2003. The development of phonological awareness in preschool children. *Developmental Psychology*, 39, 913-923. <https://psycnet.apa.org/record/2003-99806-011>
- Cavkaytar, S. (2009). *Dengeli okuma yazma yaklaşımının Türkçe öğretiminde uygulanması: ilköğretim 5. sınıfta bir eylem araştırması*. [Yayımlanmamış Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Ceylan, M., ve Baydık, B. (2018). Reading skills of students who are poor readers in different text genres. *Cypriot Journal of Educational Science*, 13(2), 178-191. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1183246.pdf>
- Chard, D. J., Vaughn, S., and Tyler, B. J. (2002). A synthesis of research on effective interventions for building reading fluency with elementary students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 35(5), 386-406. <https://doi.org/10.1177/002221940203500501>

- Clements, S. D. (1966). *Minimal brain dysfunction in children: Terminology and identification: Phase one of a three phase project* (Vol. 55). US Department of Health, Education and Welfare. <https://books.google.com.tr/books>
- Collum, S. P. (2012). *The impact of teacher attitudes and perceptions of direct instruction on student achievement in reading*. Liberty University. <http://search.proquest.com/pqdtft>
- Conte, R. (1991). Attention disorders. In *Learning about learning disabilities* (pp. 59-101). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-762530-0.50009-6>
- Cooke, N. L., Gibbs, S. L., Campbell, M. L., ve Shalvis, S. L. (2004). A Comparison of " Reading Mastery Fast Cycle" and " Horizons Fast Track AB" on the Reading Achievement of Students with Mild Disabilities. *Journal of Direct Instruction*, 4(2), 139-151. <https://eric.ed.gov/?id=EJ755177>
- Coyne, M. D., Zipoli Jr, R. P., Chard, D. J., Faggella-Luby, M., Ruby, M., Santoro, L. E., ve Baker, S. (2009). Direct instruction of comprehension: Instructional examples from intervention research on listening and reading comprehension. *Reading & Writing Quarterly*, 25(2-3), 221-245. <https://doi.org/10.1080/10573560802683697>
- Cüre, G. (2018). *Zihin yetersizliği olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde tekrarlı okuma ve öykü haritası stratejilerinin karşılaştırılması* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Anadolu Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Cynthia, N., Shippen, ve Flores, M. M. (2018). Effects of direct instruction on reading comprehension for individuals with autism or developmental disabilities. *Education and training in autism and developmental disabilities*, 53(2), 176-191. <https://www.jstor.org/stable/26495268>
- Çakıroğlu, O. (2018). Özel öğrenme güçlüğüne giriş. M. Melekoğlu, ve O. Çakıroğlu içinde, *Özel öğrenme güçlüğü olan çocuklar* (s. 39). Vize Akademi.
- Çeliktürk, S.Z., ve Akyol, H. (2015). Okuma güçlüğü olan dördüncü sınıf öğrencisinin okuma becerilerinin geliştirilmesi. *Turkish Journal of Education*, 4(2), 4-16. <https://doi.org/10.19128/turje.181115>
- Dağ, N. (2010). *Okuma güçlüğüünün giderilmesinde 3p metodu ile boşluk tamamlama (cloze) tekniğinin kullanımı üzerine bir çalışma*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 11(1), 63-74. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_00000000146
- Darch, C., ve Gersten, R. (1986). Direction-setting activities in reading comprehension: A comparison of two approaches. *Learning Disability Quarterly*, 9(3), 235-243. <https://doi.org/10.2307/1510469>
- Darch, C., ve Kameenui, E. J. (1987). Teaching LD students critical reading skills: A systematic replication. *Learning Disability Quarterly*, 10(2), 82-91. <https://doi.org/10.2307/1510215>
- Delimehmet-Dada, Ş. (2017). *Öğrenme güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin sözcük bilgisi ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Demirel, O. (1999). *Türkçe Öğretimi*. Birinci Basım, Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Dimino, J. A., Gersten, R., Carnine, D., and Blake, G. (1990). Story grammar: An approach for promoting at risk secondary students' comprehension of literature. *Elementary School Journal*, 91(1), 19-32. <https://doi.org/10.1086/461635>
- Doğanay, Ç. (2014). *Görme engelli çocuklarda öykü anlama becerilerini kazanmada doğrudan öğretim yöntemiyle sunulan hikâye haritasının etkililiği* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi], Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Ankara. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>

- Duman, N. (2006). *Hikaye haritası yönteminin eğitilebilir zihinsel engelli öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerinde etkisi*. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Duran, E., ve Sezgin, B. (2012). Rehberli okuma yönteminin akıcı okumaya etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(3). <https://dergipark.org.tr/en/pub/gefad/issue/6734/90521>
- Dündar, H., ve Akyol, H. (2014). Okuma ve anlama problemlerinin tespiti ve giderilmesine ilişkin örnek olay çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 39(171). <http://eb.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/1991>
- Edmonds, M. S., Vaughn, S., Wexler, J., Reutebuch, C., Cable, A., Tackett, K. K., ve Schnakenberg, J. W. (2009). A synthesis of reading interventions and effects on reading comprehension outcomes for older struggling readers. *Review of educational research*, 79(1), 262-300. <https://doi.org/10.3102/00346543083259>
- Eggen, P., ve Kauchak, D., (2001), *Strategies for Teachers: Teaching Contents and Thinking Skills*. Pearson Edu, Massachusetts.
- Ehri, L. C., Satlow, E., ve Gaskins, I. (2009). Grapho-phonemic enrichment strengthens keyword analogy instruction for struggling young readers. *Reading & Writing Quarterly*, 25(2-3), 162-191. <https://doi.org/10.1080/10573560802683549>
- Englemann, S.E. (1968). Relating operant techniques to programming and teaching. *Journal of School Psychology*, 6, 89-96. [https://doi.org/10.1016/0022-4405\(68\)90002-2](https://doi.org/10.1016/0022-4405(68)90002-2)
- Engelmann, S. (1999). The benefits of direct instruction: Affirmative action for at-risk students. *Educational Leadership*, 57(1), 77-79. <https://eric.ed.gov/?id=EJ592926>
- Erdem, İ. (2017). *5-7 yaş arası çocukların bilişsel gelişim düzeylerinin dikkat eksikliği ve özel öğrenme güçlüğü açısından değerlendirilmesi (İstanbul ilinde bir özel okul örnekleme)* [Doctoral dissertation, Yüksek Lisans Tezi, Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Ergül, C. (2012). Okumada güçlük yaşayan öğrencilerin okuma performanslarının öğrenme güçlüğü riski açısından değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(3), 2033-2057. <https://silo.tips/download/okumada-gl-k-yaayan-rencilerin-okuma-performanslar-n-renme-gl-riski-asndan-deerle>
- ERIC Clearinghouse on Disabilities and Gifted Education. (1996). Reading: *The first chapter in education*. <http://www.hoagiesgifted.org/eric/frstchap>.
- Faggella-Luby, M. N., ve Deshler, D. D. (2008). Reading comprehension in adolescents with LD: What we know; what we need to learn. *Learning Disabilities Research & Practice*, 23(2), 70-78. <https://doi.org/10.1111/j.1540-5826.2008.00265.x>
- Fırat, T. (2017). *Okuma öncesinde, sırasında ve sonrasında düşün (3D) stratejisi öğretiminin öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuduklarını anlama becerilerine etkisi*. [Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Fırat, T., ve Koçak, D. (2019). Başarılı okuyucular ile öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin metni anlamak için kullandıkları bilişsel ve üstbilişsel stratejiler. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(2), 669-681. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.2672>
- Fisher, J. B., Schumaker, J. B., ve Deshler, D. D. (2002). Improving the reading comprehension of at-risk adolescents. *Comprehension instruction: Research-based best practices*, 351-364. <https://doi.org/10.2307/2547463>

- Fletcher, J. M., ve Foorman, B. R. (1994). Issues in definition and measurement of learning disabilities: The need for early intervention. In G. R. Lyon (Ed.), *Frames of reference for the assessment of learning disabilities: New views on measurement issues* (pp. 185–200). Paul H Brookes Publishing Co. <https://psycnet.apa.org/record/1994-97166-009>
- Flores, M. M., Shippen, M. E., Alberto, P., ve Crowe, L. (2004). Teaching Letter-Sound Correspondence to Students with Moderate Intellectual Disabilities. *Journal of Direct Instruction*, 4(2), 173-188. <https://eric.ed.gov/?id=EJ755179>
- Flores, M. M., ve Ganz, J. B. (2009). Effects of direct instruction on the reading comprehension of students with autism and developmental disabilities. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 39-53. <https://www.jstor.org/stable/24233462>
- Foorman, B., Francis, D., Fletcher, J., ve Schatschneider, C. (1998). The role of instruction in learning to read: Preventing reading failure in children at-risk. *Journal of Educational Psychology*, 90, 37–55 <https://doi.org/10.1037/0022-0663.90.1.37>
- Forness SR, Kavale KA. Impact of ADHD on school systems. In: Jensen PS, Cooper JR, eds. *attention deficit hyperactivity disorder: State of the Science—Best Practices*. Kingston, NJ: Civic Research Institute; 2002: 24–1—24–20. <https://psycnet.apa.org/record/2003-00785-024>
- Fredrick, L. D., Keel, M. C., ve Neel, J. H. (2002). Making the Most of Instructional Time: Teaching Reading at an Accelerated Rate to Students at Risk. *Journal of Direct Instruction*, 2(1), 57-63. <https://eric.ed.gov/?id=EJ650271>
- Friend, M. (2005). *Special education: Contemporary perspectives for school professionals*. Boston: Allyn & Bacon.
- Friend, Marilyn. (2005). *Special Education: Contemporary perspectives for school professionals*. <http://www.ablongman.com/samplechapter/0205440215.pdf>
- Fritschmann, N. S., Deshler, D. D., ve Schumaker, J. B. (2007). The effects of instruction in an inference strategy on the reading comprehension skills of adolescents with disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 30(4), 245-262. <https://doi.org/10.2307/25474637>
- Fuchs, D., Fuchs, L. S., Mathes, P. G., ve Lipsey, M. W. (2000). Reading differences between lowachieving students with and Without Learning Disabilities: : A meta-analysis *Contemporary special education research: Syntheses of the knowledge base on critical instructional issues*, 81. <https://books.google.com.tr/books>
- Fulk, B. M., Brigham, F. J., ve Lohman, D. A. (1998). Motivation and self-regulation: A comparison of students with learning and behavior problems. *Remedial and Special Education*, 19(5), 300–309. <https://doi.org/10.1177/074193259801900506>
- Gajria, M., Jitendra, A. K., Sood, S., ve Sacks, G. (2007). Improving comprehension of expository text in students with LD: a research synthesis. *Journal of Learning Disabilities*, 40(3), 210-225. <https://doi.org/10.1177/00222194070400030301>
- Gardill, M. C., ve 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>
- Gargiulo, R. M. (2003). *Education on contemporary society: An introduction to exceptionality*. Thomson Learning: United Station.
- Gargiulo, R. M. (2004). *Special education in contemporary society: An introduction to exceptionality*. Belmont, CA: ThompsonWadsworth.
- Gast, D. L., ve Ledford, J. R. (2010). *Single subject research methodology in behavioral sciences*. New York, NY: Routledge. <https://books.google.com.tr/books>

- Gast, D. L. Lloyd, BP, ve Ledford, JR (2014). Multiple baseline and multiple probe designs. *Single Subject Research Methodology in Behavioral Sciences*.
- Gellert, A. S. (2014). Does repeated reading predict reading development over time? A study of children from Grade 3 to 4. *Scandinavian journal of psychology*, 55(4), 303-310. <https://doi.org/10.1111/sjop.12132>
- Gersten, R., ve Carnine, D. (1986). Direct instruction in reading comprehension. *Educational Leadership*, 43(7), 70-78.
- Gersten, R. M., ve Maggs, A. (1982). Teaching the general case to moderately retarded children: Evaluation of a five-year project. *Analysis and Intervention in Developmental Disabilities*, 2(4), 329-343. [https://doi.org/10.1016/0270-4684\(82\)90028-3](https://doi.org/10.1016/0270-4684(82)90028-3)
- Gersten, R., Fuchs, L., Williams, J. P., ve Baker, S. (2001). Teaching reading comprehension strategies to students with learning disabilities. *Review of Educational Research*, 71(2), 279-320. <https://doi.org/10.3102/00346543071002279>
- Gersten, R., Williams, J., Fuchs, L., Baker, S. (1998). Improving reading comprehension for children with disabilities: A review of research (Final Report: Section 1, U. S. Department of Education Contract HS 921700). <https://eric.ed.gov/?id=ED451650>
- Goldstein, A. (1999). Improving Students' Reading Fluency. <https://eric.ed.gov/?id=ED433498>
- Goodman, Y. M., ve Burke, C. L. (1972). *Reading miscue inventory manual: Procedure for diagnosis and evaluation*. Macmillan. Google Scholar
- Gökdemir, M. (2020). *Özgül Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Doğru Okuma, Okuduğunu Anlama ve Okuma Hızlarının İncelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi, Biruni Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Görgün, B. (2018). *Akıcı okuma ve okuduğunu anlama destek eğitim programının özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma becerilerine etkisi*. [Yayınlanmamış doktora tezi. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Görgün, B. ve Melekoğlu, M. A. (2019a). Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmeye yönelik bir okuma destek programının geliştirilmesi. *İlköğretim Online*, 18(2), 698-713. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2019.562034>
- Gresham, F. M. (2002). Responsiveness to intervention: An alternative approach to the identification of learning disabilities. *Identification of learning disabilities: Research to practice*, 467519.
- Grossen, B. (2004). Success of a direct instruction model at a secondary level school with high-risk students. *Reading & Writing Quarterly*, 20(2), 161-178. <https://doi.org/10.1080/10573560490262091>
- Grünke, M., Wilbert, J., and Stegemann, K. C. (2013). Analyzing the effects of story mapping on the reading comprehension of children with low intellectual abilities. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 11(2), 51-64. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1039818>
- Güldenoğlu, B. (2008). Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerde okuduğunu anlama becerilerinin desteklenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 9(02), 51-63. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000126
- Güldenoğlu, B., ve KARGIN, T. (2012). Karşılıklı öğretim tekniğinin hafif derecede zihinsel engelli öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkililiğinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 13(01), 17-34. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000164

- Şenel, H. G. (1995). "ÖZEL ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ" Terimi Yerine Alternatif Arayışlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 2(01). https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000022E
- Gündoğdu, E. S. (2017). *Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin normal gelişim gösteren akranlarıyla karşılaştırmalı olarak incelenmesi*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Güneş, F. (1993). Okuma yeteneğinin geliştirilmesi. *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*, 30,26-30. <https://hdl.handle.net/11413/5881>
- Güzel, R. (1999). Doğrudan öğretim yönteminin öykü anlama becerisinin öğretiminde uygulanması. *Eğitim ve Bilim*, 23(111). <http://eb.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/5342>
- Güzel, R. (1998). *Alt özel sınıflardaki öğrencilerin sesli okudukları öyküyü anlama becerisini kazanmalarında doğrudan öğretim yöntemiyle sunulan bireyselleştirilmiş okuduğunu anlama materyalinin etkililiği*. [Doktora Tezi. Gazi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Hallahan, D. P., ve Mercer, C. D. (2001). Learning Disabilities: Historical Perspectives. Executive Summary. <http://www.air.org/ldsummit/>
- Hallahan, D.P., Kauffman, J.M., ve Lloyd, J.W. (1999). *Introduction to learning disabilities (2nd ed.)*. Allyn & Bacon. <https://doi.org/10.2307/151117>
- Hallahan, D. P., ve Kauffman, J. M. (2003). Learners with physical disabilities. *Exceptional Learners: Introduction to Special Education*. 9th Edition. Allyn & Bacon. <https://www.worldcat.org/title/exceptional-learners-introduction-to-special-education/oclc/49385989>
- Hallahan, D. P., ve Kauffman, J. M. (2006). *Exceptional learners: Introduction to special education (10th ed.)*. Allyn & Bacon. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.926>
- Hansen, J., ve Pearson, P. D. (1983). An instructional study: Improving the inferential comprehension of good and poor fourth-grade readers. *Journal of Educational Psychology*, 75(6), 821. <https://psycnet.apa.org/record/1984-10625-001>
- Hammill, D. D. (1990). On defining learning disabilities: An emerging consensus. *Journal of learning disabilities*, 23(2), 74-84. <https://doi.org/10.1177/002221949002300>
- Hardman, F., Smith, F., ve Wall, K. (2005). Teacher–pupil dialogue with pupils with special educational needs in the National Literacy Strategy. *Educational Review*, 57(3), 299-316. <https://doi.org/10.1080/00131910500149051>
- Harris, A. J., ve Sipay, E. R. (1990). How to increase reading ability: *A guide to developmental & remedial methods (9th Edition)*. London: Longman Publishing.
- Helman, A. W., T.R. Blair ve W.H. Rupley 1994 Principles and Practices of Teaching Reading. New York: MacMillan College Publishing Company. https://archive.org/details/principlespracti0000heil_s8o3
- Henry, L. A. (2001). How does the severity of a learning disability affect working memory performance? *Memory*, 9(4–6), 233–247. <https://doi.org/10.1080/09658210042000085>
- Heward, W, Orlansky, M D (1989) *Exceptional Children*, 2'nd ed. Charles E Menli Pub Comp.
- Heward, W.L. (2003). *Exceptional children: An introduction to special education (7th ed.)*. Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.
- Hopcan, S. (2017). Exploring the effectiveness of a mobile writing application for supporting handwriting acquisition of students with dysgraphia. <https://hdl.handle.net/11511/26500>

- Hulme, C., ve Snowling, M. J. (2011). Children's reading comprehension difficulties: Nature, causes, and treatments. *Current Directions in Psychological Science*, 20(3), 139-142. <https://doi.org/10.1177/0963721411408>
- Hunt, N., ve Marshall, K. (2005). *Exceptional Children and Youth*. Boston, MA: Houghton Mifflin. <https://books.google.com.tr/books?hl=tr&lrtr=&id=CcUKAAAAQBAJ&oi=fnd&pg>
- Idol, L. (1987). Group story mapping: A comprehension strategy for both skilled and unskilled readers. *Journal of Learning Disabilities*, 20(4), 196-205. <https://doi.org/10.1177/0022219487020004>
- Idol, L., and Croll, V. (1987). Story-mapping training as a means of improving reading comprehension. *Learning Disability Quarterly*, 10(3), 214-229. <https://doi.org/10.2307/1510494>
- İşıkdoğan, N. ve Kargın, T. (2010). Hikaye haritası tekniğinin zihin engelli öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini kazanmalarındaki etkililiği. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 10(3), 1509-1527.
- İlter, İ. (2018). Zayıf okuyucuların okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde ana fikir belirleme becerisinin öğretimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 19(2), 303-334. <https://doi.org/10.21565/oelegitimdergisi.315887>
- Jennings, J., Caldwell, J., ve Lerner, J. (2014). Reading problems assessment and teaching strategies. Boston, MA: Pearson Education, Inc.
- Jitendra, A. K., ve Gajria, M. (2011). Reading comprehension instruction for students with learning disabilities. *Focus on Exceptional children*, 43(8), 1-16.
- Jones N. (1995) *The Individuals with Disabilities Education Act: Congressional Intent*. CRS Report for Congress (95-669). Congressional Research Service; Library of Congress.
- Jones-Carey, M. H. (2013). *Direct reading instruction and the NYS ELA* (Doctoral dissertation, D'Youville College). <https://www.proquest.com/openview/74b2fcc6ebdefec87339f69469461a56/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750>
- Josephs, N. L., ve Jolivet, K. (2016). Effects of peer mediated instruction on the oral reading fluency skills of high school aged struggling readers. *Insights into Learning Disabilities*, 13(1), 39-59. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1103672.pdf>
- Jozwik, S. L. (2015). *Effects of explicit reading comprehension strategy instruction for English learners with specific learning disabilities*. Illinois State University. <https://www.proquest.com/openview/e44a8acb37f9e11bf870bc578096af5d/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750>
- Kahveci, G. (2004). *Az Görenlerde zihin haritası yöntemi ile özet çıkarmanın okuduğunu anlamaya etkisi*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Kaman, Ş. (2012). Akıcı okuma stratejilerini kullanmanın ilköğretim üçüncü sınıf öğrencilerinde okuma becerisini geliştirmeye etkisi. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Kamil, M. L., Borman, G. D., Dole, J., Kral, C. C., Salinger, T., ve Torgesen, J. (2008). Improving Adolescent Literacy: Effective Classroom and Intervention Practices. IES Practice Guide. NCEE 2008-4027. *National Center for Education Evaluation and Regional Assistance*.
- Kamps, D., Abbott, M., Greenwood, C., Wills, H., Veerkamp, M., ve Kaufman, J. (2008). Effects of small-group reading instruction and curriculum differences for students most at risk in kindergarten: Two-year results for secondary-and tertiary-level interventions. *Journal of Learning Disabilities*, 41(2), 101-114. <https://doi.org/10.1177/0022219407313412>

- Karande, S., ve Venkataraman, R. (2012). Self-perceived health-related quality of life of Indian children with specific learning disability. *Journal of postgraduate medicine*, 58(4), 246. <https://www.jpgmonline.com/article.asp?issn=0022-3859;year=2012;volume>
- Karasu, H. P. (2011). *İşitme engelli öğrenciler ve işiten öğrencilerin okuma becerilerinin formel olmayan okuma envanteri ile değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Karasu, H.P., Girgin, Ü. ve Uzuner, Y. (2012). İşitme engelli öğrenciler ve işiten öğrencilerin okuma becerilerinin formel olmayan okuma envanteri ile değerlendirilmesi. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 2 (1), 65-88. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/517853>
- Karatay, H. (2010). İLKÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN OKUDUĞUNU KAVRAMA İLE İLGİLİ BİLİŞSEL FARKINDALIKLARI. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (27), 457-475. <https://dergipark.org.tr/en/pub/tubar/issue/16968/177244>
- Kardaş-İşler, N. ve Şahin, A. E. (2016). Bir ilkokul 4. sınıf öğrencisinin okuma bozukluğu ve anlama güçlüğü: Bir durum çalışması. *Ana Dil Eğitimi Dergisi*, 4(2), 174-186. www.anadiliegitimi.com/en/download/article-file/226763
- Kavale, K. A., ve Forness, S. R. (2006). Learning disability as a discipline. In H. L. <https://psycnet.apa.org/record/2003-02238-004>
- Kavale, K. A., ve Spaulding, L. S. (2008). Is response to intervention good policy for specific learning disability? *Learning Disabilities Research & Practice*, 23(4), 169-179. <https://doi.org/10.1111/j.1540-5826.2008.00274.x>
- Kavcar, C (1998). Türkçe Eğitimi ve Sorunları. *Dil Dergisi*. (65). https://doi.org/10.1501/Egifak_0000000058
- Kennedy, M. J., ve Deshler, D. D. (2010). Literacy instruction, technology, and students with learning disabilities: Research we have, research we need. *Learning Disability Quarterly*, 33(4), 289-298. <https://doi.org/10.1177/07319487100330040>
- Kırcaali-İftar, G., ve Tekin, E. (1997). Tek denekli araştırma yöntemleri. Türk Psikologları Derneği Yayınları.
- Kırıcı, E., ve Melekoğlu, M. (2022). Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Okuma Becerilerinin OKA2DEP ile Değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 51(236), 2830-2850. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.983749>
- Kim, T. ve Axelrod, S. (2005). Direct Instruction: An Educators' Guide and a Plea for Action. *The Behavior Analyst Today*, 6.(2), Page 111-123. <https://doi.org/10.1037/h0100061>
- Kirk, S., A. ve Gallagher, J. (1979). *Educating exceptional children*, USA: Houghton Mifflin Company.
- Kirk, J., ve Reid, G. (2001). An examination of the relationship between dyslexia and offending in young people and the implications for the training system. *Dyslexia*, 7(2), 77-84. <https://doi.org/10.1002/dys.184>
- Kirk, S. A., Gallagher, J. J, Coleman, M. R. ve Anastasiow, N. J. (2003). *Educating exceptional children*, 12th ed. Boston: Houghton-Mifflin.
- Kirk, S. A., Gallagher, J., ve Anastasiow, N. J., 2003, *Educating Exceptional Children* (9th). New York: Houghton Mifflin.

- Kirschner, P. A., Sweller, J., ve Clark, R. E. (2006). Why minimal guidance during instruction does not work: An analysis of the failure of constructivist, discovery, problem-based, experiential, and inquiry-based teaching. *Educational psychologist*, 41(2), 75-86. https://doi.org/10.1207/s15326985ep4102_1
- Kodan, H., ve Akyol, H. (2018). Koro, tekrarlı ve yardımcı okuma yöntemlerinin zayıf okuyucuların okuma ve anlama becerileri üzerine etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 43(193). <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2018.7385>
- Korkmazlar, Ü. (2003). Özel Öğrenme Bozukluğu. *Farklı Gelişen Çocuklar* içinde. Adnan Kulaksızoğlu (Ed.). Remzi Kitabevi.
- Kotkin, R. A., Forness, S. R., ve Kavale, K. A. (2001). Comorbid ADHD and learning disabilities: Diagnosis, special education, and intervention. *Research and global perspectives in learning disabilities*, 43-63. <https://books.google.com.tr/books>
- Kozol, J. (2005). *The shame of the nation: The restoration of apartheid schooling in America*. Crown. https://facultystaff.richmond.edu/~bmayer/pdf/ShameNation_Kozol.pdf
- Kruger, R. J., Kruger, J. J., Hugo, R., ve Campbell, N. G. (2001). Relationship patterns between central auditory processing disorders and language disorders, learning disabilities and sensory integration dysfunction. *Communication Disorders Quarterly*, 22(2), 87-99. <https://doi.org/10.1177/152574010102200205>
- Kuder, S. J. (1990). Effectiveness of the DISTAR reading program for children with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 23(1), 69-71. <https://doi.org/10.1177/00222194900230011>
- Kurt, O. (2012). Sosyal geçerlik. E. Tekin-İftar (Ed.), *Eğitim ve davranış bilimlerinde tek-denekli araştırmalar* (1. Basım). Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Kurt, S. (2022). "Direct Instruction: What is It? What are Its Key Principles?". *Education Library*. <https://educationlibrary.org>
- Kuşdemir, Y. ve Güneş, F. (2014). Doğrudan öğretim modelinin okuduğunu anlama becerilerine etkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(32), 86-113. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/181504>
- LaRose Flint, P. (2021). Effects of repeated reading plus systematic error correction on oral reading fluency and comprehension for students with disabilities (Doktora Tezi, Denton University). [https://twu-ir.tdl.org/bitstream/handle/11274/13040/FLINT DISSERTATION 2021](https://twu-ir.tdl.org/bitstream/handle/11274/13040/FLINT%20DISSERTATION%2021).
- Learning Disabilities Association (2005). Types of learning disabilities. 23 Mart 2023 tarihinde erişildi, www.lidaamerica.us/aboutld/parents/ld_basics/types.asp
- Learning Disabilities Association of America. (2018). Types of learning disabilities. <https://lidaamerica.org/types-of-learning-disabilities/>
- Ledford, J. R., ve Gast, D. L. (2018). *Single Case Research Methodology: Applications in Special Education and Behavioral Science* (3rd ed.) Routhledge.
- Lenz, B. K., ve Deshler, D. D. (2004). Adolescents with learning disabilities: Revisiting the educator's enigma. In *Learning about learning disabilities* (pp. 535-564). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012762533-1/50019-6>
- Lerner, J. W. (2000). *Learning Disabilities: Theories, diagnosis and teaching strategies* (8th ed.). Boston: Houghton Mifflin Company.
- Lerner, J. W. (2002). *Learning disabilities: Theories, diagnosis, and teaching strategies* (9th ed.). Boston: Houghton Mifflin.

- Lerner, J. (2003). *Learning disabilities: Theories, diagnosis, and teaching practices*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Lerner, J. W., Johns, B. H., ve Lerner, J. W. (2015). *Learning disabilities and related disabilities: Strategies for success*. Cengage learning. <https://books.google.com.tr/books>
- Lombardi, P. (2019). Instructional methods, strategies, and technologies to meet the needs of all learners. <https://granite.pressbooks.pub/teachingdiverselearners/>
- Lyon, G.R., ve Moats, L.C. (1997). Critical conceptual and methodological considerations in reading intervention research. *Journal of Learning Disabilities* ,30, 578-588. <https://doi.org/10.1177/002221949703000601>
- Malmgren, K. W., ve Leone, P. E. (2000). Effects of a short-term auxiliary reading program on the reading skills of incarcerated youth. *Education and Treatment of Children*, 239-247. <https://www.jstor.org/stable/42899617>
- Malone, L.D.ve M.A. Mastropieri (1992) “Reading Comprehension Instruction: Summarization and Self-Monitoring Training for Students with Learning Disabilities” , *Exceptional Children*, December/January:270-279. <https://doi.org/10.1177/00144029910580030>
- Marr, D., ve Cermak, S. (2001). Consistency of handwriting development in the early elementary years: A literature review. *Israel Journal of Occupational Therapy*, 10(4), 109-129. <https://doi.org/10.5014/ajot.57.2.161>
- Mastropieri, M. A., Scruggs, T. E., ve Graetz, J. E. (2003). Reading comprehension instruction for secondary students: Challenges for struggling students and teachers. *Learning disability quarterly*, 26(2), 103-116. <https://doi.org/10.2307/1593593>
- Mastropieri, M. A., ve Scruggs, T. E. (2004). *The inclusive classroom: Strategies for effective instruction*. <https://lccn.loc.gov/2003042024>
- McCardle, P., Scarborough, H. S., ve Catts, H. W. (2001). Predicting, explaining, and preventing children's reading difficulties. *Learning disabilities research & practice*, 16(4), 230-239. <https://doi.org/10.1111/0938-8982.00023>
- Mc Grady, H. J., Lerner, J. W., ve Boscardin, M. L. (2001). The educational lives of students with learning disabilities. In P. Rodis, A. Garrod, ve M. L. Boscardin (Eds.), *Learning disabilities and life stories* (pp. 177–193). Boston: Allyn & Bacon.
- McDonagh, C. (2003) Towards A Theory of Professional Teacher Voice: How can I improve my teaching of pupils with specific learning difficulties in the area of language? *MA Dissertation, Dublin, University of the West of England, Bristol*.
- MEB. (2006). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. 31.05.2006 tarih ve 26184 sayılı Resmî Gazete.
- MEB. (2020). *Milli eğitim istatistikleri*. http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_09/04144812_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2019_2020.
- Melekoğlu, M. A., Yıldız, M. (2021). Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Bireyler “Aileler İçin Rehber Kitapçık. *Özel Eğitim Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü*. <http://orgm.meb.gov.tr>
- Melekoğlu, M. A. (2017). Özel öğrenme güçlüğüne giriş [Introduction to specific learning disabilities]. M. A. Melekoğlu ve O. Çakıroğlu (Editörler), *Özel öğrenme güçlüğü olan çocuklar*, 3. baskı [*Children with specific learning disabilities*] (s. 15-47). Vize Yayıncılık.
- Mercer, C. D., Campbell, K. U., Miller, M. D., Mercer, K. D., ve 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://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/SLDRP1504_2

- Mercer, C. D. 1997. *Students with learning disabilities*, 5th ed., Columbus, OH: Merrill/Prentice-Hall. <https://lcn.loc.gov/82042909>
- Miller, S. P. (2002). Validated practices for teaching students with diverse needs and abilities. Allyn and Bacon.
- Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. (2000). Resmi Gazete 2000/23937 mük.; *Tebliğler Dergisi*, Şubat 2000/2509.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2014). *Öğrenme Güçlüğü Modülü: Çocuk Gelişimi ve Eğitimi*.
- Murphy, J. (2004). *leadership for literacy: Research-based practice, preK-3*. Thousand Oaks, CA: Corwin. <https://books.google.com.tr/books>
- NACH (1968) Fust Annual Report Washington, DC, *Special Education for Handicapped Children*: Depai tment ol Health. Education and Walfare.
- Nancy K. G., ve Morgan, D. P. (1991). Resource room teachers' use of strategies that promote the success of handicapped students in regular classrooms. *The Journal of Special Education*, 25(2), 221-235. <https://doi.org/10.1177/002246699102500206>
- National Center for Education Statistics. (2020). Reading performance. https://nces.ed.gov/programs/coe/pdf/coe_cnb.pdf
- National Joint Committee on Learning Disabilities (2006). *Learning disabilities and young children: Identification and intervention*. <http://www.nclld.org/ld-basics/njclld-position-papers/index-and-summaries-ofnjclld-reports>
- National Assessment of Educational Progress. (2019). *Reading assessment*. <https://nces.ed.gov/nationsreportcard/reading/>
- National Institute for Direct Instruction. (2015). *Basic philosophy for Direct Instruction (DI)*. <https://www.nifdi.org/What-is-di/basic-philosophy>
- National Center for Learning Disabilities. (2008). Parent center: *Dyslexia*. www.nclld.org/content/view/454/456173/
- National Institute of Neurological Disorders and Strokes. (2006). *Dysgraphia information page*. www.ninds.nih.gov/disorders/dysgraphia/dysgraphia.htm
- National Reading Panel (US), National Institute of Child Health, & Human Development (US). (2000). *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction: Reports of the subgroups*. National Institute of Child Health and Human Development, National Institutes of Health. <https://books.google.com/books>
- National Reading Panel. (2013). *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. National Institute of Child Health and Human Development. <https://books.google.com/books>
- Nelson, J. M., ve Manset-Williamson, G. (2006). The impact of explicit, self-regulatory reading comprehension strategy instruction on the reading-specific self-efficacy, attributions, and affect of students with reading disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 29(3), 213-230. <https://doi.org/10.2307/30035507>
- Newman, R. M. (1998). Gifted & math learning disabled: *The dyscalculia syndrome*. www.dyscalculia.org.
- Nolte, R. Y., ve Singer, H. (1985). Active comprehension: Teaching a process of reading comprehension and its effects on reading achievement. *The Reading Teacher*, 39(1), 24-31. <https://www.jstor.org/stable/20198994>

- O'Connor, R. E., ve Jenkins, J. R. (1995). Improving the generalization of sound/symbol knowledge: Teaching spelling to kindergarten children with disabilities. *The Journal of Special Education*, 29(3), 255-275. <https://doi.org/10.1177/002246699502900301>
- O'Connor, R.E., ve Vadasy, P.F. (2011). Handbook of reading interventions. New York, <https://books.google.com.tr/books>
- O'Connor, R. E., Fulmer, D., Harty, K. R., ve Bell, K. M. (2005). Layers of reading intervention in kindergarten through third grade: Changes in teaching and student outcomes. *Journal of Learning Disabilities*, 38(5), 440-455. <https://doi.org/10.1177/00222194050380050701>
- Onachukwu, I., Boon, R. T., Fore, C., ve Bender, W. (2007). Use of a story-mapping procedure in middle school language arts instruction to improve the comprehension skills of students with learning disabilities. *Insights on Learning Disabilities*, 4(2), 27-47.
- Onghena, P. (2005). Single case designs. In B. Everitt ve D. Howell (Eds.), *Wiley encyclopedia of statistics in behavioral science* (pp. 1850–1854). Wiley. <https://ppw.kuleuven>
- Osborn, 1986 “Reading Strategies and Reading Generalizations”, Reading Education Report, September: 1-14. (ED 278 972) <https://eric.ed.gov/?id=ED278972>
- Otaiba, S., Petscher, Y., Wanzek, J., Lan, P., ve Rivas, B. (2018). I'm Not Throwing Away My Shot: What Alexander Hamilton Can Tell Us About Standard Reading Interventions. *Learning Disabilities Research & Practice*, 33(3), 156-167. <https://doi.org/10.1111/ldrp.12179>
- Özbek, A. B. (2019). Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerde strateji öğretimi yazılımının okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesine etkisi. [Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü] <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Özdemir, Y. ve Kiroğlu, K. (2017B). “Okumadan Önce, Okuma Esnasında, Okumadan Sonra Düşün” Stratejisinin Okuduğunu Anlama Becerisine Etkisi. *Turkish Studies*, 12(17), 313-336. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.11882>
- Özgür, İ. (2011) İlköğretimde Kaynaştırma (1. Baskı) Karahan Kitabevi.
- Özkara, Y. (2010). Okuma Güçlüğü Olan Öğrencilerin Okuma Düzeylerinin Geliştirilmesine Yönelik Bir Uygulama. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5, 109-119. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/411096>
- Padeliadu, S., Giazitidou, S., ve Stamovlasis, D. (2021). Developing Reading Fluency of Students With Reading Difficulties Through a Repeated Reading Intervention Program in a Transparent Orthography. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 19(1), 49-67. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1295344.pdf>
- Palincsar, A. S., ve Brown, A. L. (1984). Reciprocal Teaching of Comprehension-Fostering and Comprehension-Monitoring Activities. *Cognition and Instruction*, 1, 117-175. https://doi.org/10.1207/s1532690xci0102_1
- Parrila, R., ve Protopapas, A. (2017). Dyslexia and word reading problems. *Theories of reading development*, 333-358. <https://www.torrossa.com/en/resources/an/5015457#page=342>
- Pechous, D. J. (2012). *Minimizing reading regression through a direct instruction summer reading program*. The University of Nebraska-Lincoln. <https://digitalcommons.unl.edu>
- Pierangelo, R., ve Giuliani, G. A. (2006). *Learning disabilities: A practical approach to foundations, assessment, diagnosis, and teaching*. Allyn & Bacon.
- Pierangelo, R., ve Giuliani, G. (2008). *Teaching students with learning disabilities: A step-by-step guide for educators*. Corwin Press. <https://books.google.com.tr/books>

- Pintrich, P. R., Anderman, E. M., ve Klobucar, C. (1994). Intraindividual differences in motivation and cognition in students with and without learning disabilities. *Journal of learning disabilities*, 27(6), 360-370. <https://doi.org/10.1177/002221949402700603>
- Polloway, E.A. , Patton, J.R. ve Serna, L. (2001). Strategies for teaching learners with special needs (7th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson/ Merrill Prentice Hall. Google Scholar
- Pürsün, T., ve Hakan, S. A. R. I. (2020). Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine ilişkin çalışmaların incelenmesi. *Turkish Special Education Journal: International*, 2(1), 37-60. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tseji/issue/53862/655258>
- Rakap, S. (2015). Effect sizes as result interpretation aids in single-subject experimental research: description and application of four nonoverlap methods. *British Journal of Special Education*, 42(1), 11-33. <https://doi.org/10.1111/1467-8578.12091>
- Rakap, S., Yücesoy-Özkan, Ş. ve Kalkan. S. (2020). Tek-denekli deneysel araştırmalarda etki büyüklüğü hesaplama: Örtüşmeyen veriye dayalı yöntemlerin incelenmesi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 35(85),40-60. <https://doi.org/10.1111/1467-8578.12091>
- Rebar, M. (2007). *Academic acceleration in first grade using the Direct Instruction model* (No. 2007-1, pp. 2007-1). Report. <http://scholar.google.com/scholar>
- Rivera, D. P. (1997). Mathematics education and students with learning disabilities: Introduction to the special series. *Journal of Learning Disabilities*, 30(1), 2-19. <https://doi.org/10.1177/002221949703000101>
- Rubin, N., ve Henderson, S. E. (1982). Two sides of the same coin: variations in teaching methods and failure to learn to write. *Special Education: Forward Trends*, 9(4), 17-24. <https://eric.ed.gov/?id=EJ278093>
- Rose, D. S., Parks, M., Androes, K., ve McMahon, S. D. (2000). Imagery-based learning: Improving elementary students' reading comprehension with drama techniques. *The Journal of Educational Research*, 94(1), 55-63. <https://doi.org/10.1080/00220670009598742>
- Rupley, W. H., Blair, T.R., Nichols, W. D.(2009) Effective Reading Instruction for Struggling Readers:The Role of Direct/Explicit Teaching. *Reading & Writing Quarterly*, 25(2), 125-138. <https://doi.org/10.1080/10573560802683523>
- Russell, R. (2003). How to achieve excellence? Direct Instruction News: Effective School Practices. <https://eric.ed.gov/?id=ED481700>
- Saffran, J. R., Senghas, A., ve Trueswel, J. C. (2001). The acquisition of language by children. *Proceeding the National Academy of Science of tthe United States of America*, 98(23). <http://www.pnas.org/content/98/23/12874.full>
- Salters, D. D. (2008). *The effects of independent reading on the reading comprehension skills of sixth-grade students* (Doctoral dissertation, University of Phoenix). <https://www.proquest.com/openview>
- Salvia, J., ve Ysseldyke, J. E. (1988). Assessment in special and remedial education. Boston: Houghton Mifflin. <https://scholar.google.com/scholar>
- Sanır, H. (2017). Öğrenme güçlüğü olan ve olmayan ortaokul öğrencilerinde okuduğunu anlamayı etkileyen faktörlerin karşılaştırılması: *Araç model testi*. [Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Sarı, H. (2015). *Uygulamalı Davranış Analizi*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Scammacca, N., Roberts, G., Vaughn, S., Edmonds, M., Wexler, J., Reutebuch, C. K., ve Torgeson, J. K. (2007). Interventions for adolescent struggling readers: A meta-analysis with implications for practice. Portsmouth, NH: RMC Research Corporation, *Center on Instruction*. <https://eric.ed.gov/?id=ED521837>

- Schug, M. C., Tarver, S. G., ve Western, R. D. (2001). Direct Instruction and the Teaching of Early Reading: Wisconsin's Teacher-Led Insurgency. Wisconsin Policy Research Institute Report, Volume 14, Number 2. <https://eric.ed.gov/?id=ED451493>
- Scruggs, T. E., ve Mastropieri, M. A. (1998). Synthesizing single subject research: Issues and applications. *Behavior Modification*, 22(3), 221-242. <https://doi.org/10.1177/01454455980223001>
- Scruggs, T.E., Mastropieri, M.A., Berkeley, S., ve Graetz, J.E. (2010). Do special education interventions improve learning of secondary content? *Remedial and Special Education*, 31, 437-449. <https://doi.org/10.1177/0741932508327465>
- Seçkin, Ş. (2012). *Okuma güçlüğü olan ve olmayan ilköğretim öğrencilerinin okuma akıcılıkları* (Master's thesis, Eğitim Bilimleri Enstitüsü). <http://kutuphane.ankara.edu.tr>.
- Seidenberg, M. (2018). Language at the speed of sight: How we read, why so many can't and what can be done about it. New York: Basic Books.
- Seligman, M. E. P. (1992). *Helplessness: On depression, development and death*. New York: W. H. Freeman.
- Sencibaugh, J. (2007). Meta-Analysis of Reading Comprehension Interventions for Students with Learning Disabilities: Strategies and Implications. *Reading Improvement*, 44(1), 6-22. <https://eric.ed.gov/?id=ED493483>
- Sever, S. (1995). *Türkçe Öğretiminde Tam Öğrenme*. Anı Yayıncılık.
- Sexton, M., Harris, K. R., Graham, S. (1998). Self-regulated strategy development and the writing process: Effects on essay writing and attributions. *Exceptional Children*, 64, 295-311. <https://doi.org/10.1177/001440299806400301>
- Shahtout, L., McLaughlin, T. F., ve Derby, K. M. (2012). The effectiveness of direct instruction flashcards and reading racetrack on sight words with two elementary students with behavior disorders: a brief report *Academic research international* (Vol. 2, pp. 303-309). [http://www.savap.org.pk/journals/ARInt./Vol.2\(2\)/2012\(2.2-32\).pdf](http://www.savap.org.pk/journals/ARInt./Vol.2(2)/2012(2.2-32).pdf)
- Shippen, M. E., Houchins, D. E., Steventon, C., ve Sartor, D. L. (2005). A comparison of two direct instruction reading programs for urban middle school students. *Remedial and Special Education*, 26, 175-182 <https://doi.org/10.1177/07419325050260030501>
- Siegel, M.L. (2007). Nolo's IEP Guide Learning Disabilities. 3 (ed) Nolo.
- Silver, L. B. (2001). *What are learning disabilities?* <https://www.lakeshorecsd.org>
- Simonsen, B., Fairbanks, S., Briesch, A., Myers, D., ve Sugai, G. (2008). Evidence-based practices in classroom management: Considerations for research to practice. *Education and Treatment of Children*, 31(3), 351-380. <https://www.jstor.org/stable/42899983>
- Smith, D. M., Wakeman, D., Patel, J., ve Gabriel, M. (2004). Fornix lesions impair context-related cingulohalamic neuronal patterns and concurrent discrimination learning in rabbits (*Oryctolagus cuniculus*). *Behavioral neuroscience*, 118(6), 1225. <https://doi.org/10.1037/0735-7044.118.6.1225>
- Smith, T. E., Polloway, E. A., Patton, J. R., Dowdy, C. A., ve Heath, N. L. (2004). Teaching students with learning disabilities. *Teaching students with special needs in inclusive settings* (5th ed., pp. 134-177). Boston: Allyn and Bacon.
- Smith, C. R. (2004). *Learning disabilities: The interaction of students and their environments*. Allyn & Bacon.
- Smith-Spark, J. H., ve Fisk, J. E. (2007). Working memory functioning in developmental dyslexia. *Memory*, 15(1), 34-56. <https://doi.org/10.1080/09658210601043384>

- Somerville, D. E., ve Leach, D. J. (1988). Direct or indirect instruction? An evaluation of three types of intervention programme for assisting students with specific reading disabilities. *Educational Research*, 30(1), 46-53. <https://doi.org/10.1080/0013188880300106>
- Spafford, C. A., ve Grosser, G. S. (2005). Dyslexia and reading disabilities: Research and resource guide for working with all struggling readers. Boston: Allyn & Bacon. <https://lccn.loc.gov/20040573>
- Spigel, D. L. ve J. Fitzgerald (1983) "Enhancing Children's Reading Comprehension Through Instruction in Narrative Structure", *Journal of Reading Behavior*, 15(2): 1-17. <https://doi.org/10.1080/108629683095474>
- Sridhar, D., ve Vaughn, S. (2001). Bibliotherapy for all: Enhancing reading comprehension, self-concept, and behavior. *Teaching Exceptional Children*, 33(2), 74-82. <https://doi.org/10.1177/004005990003300210>
- Stanovich, K. E. (1994). Annotation: Does dyslexia exist? *Journal of child psychology and psychiatry*, 35(4), 579-595. <https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=e061c70c5946d26d882a8512ac9cebbd8d9b7d8a>
- Stein, C. L. E., ve Goldman, J. (1980). Beginning reading instruction for children with minimal brain dysfunction. *Journal of Learning Disabilities*, 13(4), 52-55. <https://doi.org/10.1177/002221948001300409>
- Stephens, M. A. (1993). Developing and Implementing a Curriculum and Instructional Program To Improve Reading Achievement of Middle-Grade Students with Learning Disabilities in a Rural School District. <https://eric.ed.gov/?id=ED359492>
- Stevens, R. J., Slavin, R. E., ve 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. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.83.1.8>
- Stewart, R. M., Martella, R. C., Marchand-Martella, N. E., ve Benner, G. J. (2005). Three-tier models of reading and behavior. *Journal of Early and Intensive Behavior Intervention*, 2(3), 115. <https://doi.org/10.1037/h0100308>
- Stockard, J. (2010). Promoting reading achievement and countering the "fourth-grade slump": The impact of direct instruction on reading achievement in fifth grade. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 15(3), 218-240. <https://doi.org/10.1080/10824669.2010.495687>
- Stockard, J., Wood, T. W., Coughlin, C., ve Rasplika Khoury, C. (2018). The effectiveness of direct instruction curricula: A meta-analysis of a half century of research. *Review of educational research*, 88(4), 479-507. <https://doi.org/10.3102/0034654317751919>
- Sucuoğlu, B., Kargın, T. (2006). *İlköğretimde Kaynaştırma Uygulamaları. Yaklaşımlar, Yöntemler Ve Teknikler*. Morpa Yayınları.
- Swanson, H. L. (1999b). Instructional components that predict treatment outcomes for students with learning disabilities: Support for a combined strategy and direct instruction model. *Learning Disabilities Research & Practice*, 14(3), 129-140. https://doi.org/10.1207/sldrp1403_1
- Swanson, H. L. (1999a). Reading research for students with LD: A meta-analysis of intervention outcomes. *Journal of learning disabilities*, 32(6), 504-532. <https://doi.org/10.1177/00222194990320060>
- Swanson, H. L. (1994). The role of working memory and dynamic assessment in the classification of children with learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*. <https://psycnet.apa.org/record/1995-25682-001>

- Swanson, H.L., Howard, C. B., ve Saez, L. (2006). Do different components of working memory underlie different subgroups of reading disabilities? *Journal of learning disabilities*, 39(3), 252-269. <https://doi.org/10.1177/0022219406039003050>
- Swanson, H. L., Harris, K. R., ve Graham, S. (Eds.). (2013). *Handbook of learning disabilities*. Guilford press. <https://books.google.com.tr/books>
- Swanson, H. L., ve Hoskyn, M. (1998). *Experimental intervention research on students with learning disabilities: A meta-analysis of treatment outcomes. Review of educational research*, 68(3), 277-321. <https://doi.org/10.3102/00346543068003277>
- Şenel, H. G. (1995). " ÖZEL ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ" Terimi Yerine Alternatif Arayışlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 2(01). 40-46. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/159267>
- Şengül, M. ve Yalçın, S, K. (2004). "Okuma Ve Anlama Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Olarak Hazırlanan Bir Model Önerisi", *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı:164. http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim
- Talbott, E., Lloyd, J. W., ve Tankersley, M. (1994). Effects of reading comprehension interventions for students with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 17(3), 223-232. <https://doi.org/10.2307/1511075>
- Taylor, L. K., Alber, S. R., ve Walker, D. W. (2002). The comparative effects of a modified self-questioning strategy and story mapping on the reading comprehension of elementary students with learning disabilities. *Journal of behavioral education*, 11, 69-87. <https://link.springer.com/article/10.1023/A:1015409508939>
- Tekin-İftar, E. (2018). Grafik ve Grafiksiz Analiz. (2. Baskı). E. Tekin-İftar (Ed.) *Eğitim ve Davranış Bilimlerinde Tek –Denekli Araştırmalar* içinde (ss.15-34). Anı Yayıncılık.
- Tekin-İftar, E., ve Kırcaali-İftar, G. (2012), *Özel eğitimde yanlışsız öğretim yöntemleri* (1. baskı). Vize Yayıncılık.
- Tekin, H. (1980). Okuduğunu Anlama Gücü ile Yazılı Anlatım Becerisini Geliştirme Yönünden Okullarımızdaki Türkçe Öğretimi. Mars Matbaası.
- Tompkins, G.E. (2006). *Literacy for the 21st century: A balanced approach*. Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Torgesen, J. K. (2005). "Recent discoveries on remedial interventions for children with dyslexia," in *The Science of Reading: A Handbook*, eds M. J. Snowling and C. Hulme, (Malden, MA: Blackwell), 521–537. <https://doi.org/10.1002/9780470757642.ch27>
- Torgesen, J. K., Alexander, A. W., Wagner, R. K., Rashotte, C. A., Voeller, K. K., ve Conway, T. (2001). Intensive remedial instruction for children with severe reading disabilities: Immediate and long-term outcomes from two instructional approaches. *Journal of learning disabilities*, 34(1), 33-58. <https://doi.org/10.1177/0022219401034001>
- Torgeson, J. K., ve Wagner, R. K. (1998). Alternative diagnostic approaches for specific developmental reading disabilities. *Learning Disabilities Research and Practice*, 13, 220–232. <https://psycnet.apa.org/record/1998-03124-003>
- Torgesen J. K., Houston D. D., Rissman L. M., Decker S. M., Roberts G., Vaughn S., Lesaux N. (2007). **Academic literacy instruction for adolescents: A guidance document from the Center on Instruction**. Portsmouth, NH: RMC Research Corporation, Center on Instruction. <https://eric.ed.gov/?id=ED578488>

- Tunca, R. (2020) 7-15 YAŞ ARASI ÖZEL ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ OLAN ÇOCUKLARDA ANNE-BABA TUTUMLARININ ÇOCUKLARIN KAYGI DÜZEYİNE ETKİSİ (İstanbul Avrupa Yakası Örneği). [Yüksek Lisans Tezi. Üsküdar Üniversitesi SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Tuncer, T., ve Altunay, B. (2006). Doğrudan öğretim modelinde kavram öğretimi. Kök Yayıncılık.
- U.S Department of Education. (2020). 42nd annual report to congress on the implementation of the individuals with disabilities education acts, <https://www2.ed.gov/about/reports/annual/osep/2020/parts-b-c/42nd-arc-for-idea.pdf>
- U.S. Department of Education. (2002) application for new grants: *Preschool curriculum evaluation research grant program*. Washington, DC: Author CFDA No. 84.305J
- Uçar-Rasmussen, M. ve Cora-İnce, N. (2017). Özel öğrenme güçlüğü olan bireylere üstbilişsel okuduğunu anlama stratejilerinin öğretiminde sesli düşünme yönteminin etkililiği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(4), 2180-2201. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2017.17.32772364006>
- Ulu, H., ve Akyol, H. (2016). The effects of repetitive reading and PQRS strategy in the development of reading skill. *Eurasian Journal of Educational Research*, 63, 225-242. <https://doi.org/10.14689/ejer.2016.63.13>
- Uluslararası Disleksi Derneği (2003). What is dyslexia? <http://www.interdys.org>
- United States Department of Education. (2016). *38th annual report to congress on the implementation of the Individuals with Disabilities Education Act*. Washington, DC: Author.
- Uslu, Y., Çoruhlu, E, (2012) Kaynaştırma Eğitiminde Öğretimsel Düzenlemeler. Epamat Matbaacılık
- Uysal, P. K., ve Akyol, H. (2019). Okuma güçlüğü ve giderilmesi: Bir eylem araştırması. *Eğitim ve Bilim*, 44(198). <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2019.8032>
- Vacca R. T., ve Vacca, J. L. (2005). Content area reading (8th ed.). Boston: Pearson/Allyn & Bacon.
- Van Keer, H. (2004). Fostering reading comprehension in fifth grade by explicit instruction in reading strategies and peer tutoring. *British Journal of Educational Psychology*, 74(1), 37-70. <https://doi.org/10.1348/000709904322848815>
- Vannest, K. J., ve Ninci, J. (2015). Evaluating intervention effects in single-case research designs. *Journal of Counseling and Development*, 93(4), 403-411. <https://doi.org/10.1002/jcad.12038>
- Vaughn, S., Gersten, R., ve Chard, D. J. (2000). The underlying message in LD intervention research: Findings from research syntheses. *Exceptional Children*, 67(1), 99-114. <https://doi.org/10.1177/001440290006700107>
- Vuran, S., ve Sönmez, M. (2008). Sosyal geçerlik kavramı ve Türkiye’de özel eğitim alanında yürütülen lisansüstü tezlerde sosyal geçerliğin değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 9(01), 55-67. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000114
- Wanzek, J., ve Vaughn, S. (2008). Response to varying amounts of time in reading intervention for students with low response to intervention. *Journal of Learning Disabilities*, 41(2), 126-42. <https://doi.org/10.1177/0022219407313426>
- Watts, L. K. (2009). *The impact of explicit instruction on reading achievement* (Doctoral dissertation, Walden University). <https://www.proquest.com>

- Watson, S. M., Gable, R. A., Gear, S. B., ve Hughes, K. C. (2012). Evidence-based strategies for improving the reading comprehension of secondary students: Implications for students with learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, 27(2), 79-89. <https://doi.org/10.1111/j.1540-5826.2012.00353.x>
- Wiersma, W. (1995). Research methods in education: An introduction (6th ed.). Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.
- Wise, B. S. (1985). Modeling: A Direct Instruction Model for Programming Reading Comprehension. <https://eric.ed.gov/?id=ED258161>
- Yağcıoğlu, Ö. ve Kanlı, E. (2022). Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Okuma Becerilerine İlişkin Türkiye'de Yapılmış Tezlerin İncelenmesi. *EJERCongress Tam Metin Bildiri Kitabı* (1020-1022) ANI YAYINCILIK.
- Yell, M. L., Shriver, J. G., ve Katsiyannis, A. (2006). Individuals with disabilities education improvement act of 2004 and IDEA regulations of 2006: Implications for educators, administrators, and teacher trainers. *Focus on exceptional children*, 39(1), 1-24.
- Yıkımsı, G. (2022). Opinions and suggestions of preservice special education teachers on ethical principles. *Kıbrıslı Eğitim Bilimleri Dergisi*, 17(4), 1385-1398.
- Yıkımsı, G. ve Akbıyık, M. (2022). An investigation of studies on professional ethics on conducted with the participation of pre-service in Turkey. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 17(9), 3303-3313.
- Yıldırım Doğru, S.S. (2015). Öğrenme güçlükleri. Eğiten Kitap.
- Yıldırım-Doğru, S. S., Alabay, E. ve Kayılı, G. (2010). Normal gelişim gösteren ve öğrenme güçlüğü olan çocukların sözcük dağarcığı ile dili anlama düzeylerinin belirlenmesi. *İlköğretim Online*, 9(3), 828-840. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/90717>
- Yıldız, M., ve Melekoğlu, M. A. (2020). Özel öğrenme güçlüğü olan bireylerin okuduğunu anlama becerileri konusunda gerçekleştirilmiş araştırmaların incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(3), 1274-1303. <https://doi.org/10.17679/inuefd.770066>
- Yılmaz, E. (2021). *Özel Öğrenme Güçlüğü olan Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Geliştirilmesinde Tekrarlı Okuma ve Görsel Anlama Programının (TOGAP) Etkililiği*. [Yayınlanmamış doktora tezi. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Yılmaz, M. (2008). Hikâye Haritası Yönteminin Okuduğunu Anlamaya Etkisi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 212-225. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/67437>
- Yüksel, A. (2010). Okuma güçlüğü çeken bir öğrencinin okuma becerisinin geliştirilmesine yönelik bir çalışma. *Kuramsal Eğitimbilim*, 3 (1), 124-134. <https://www.acarindex.com/pdfler/acarindex-9100-4668.pdf>
- Zipke, M. (2007). *Metalinguistic instruction improves third graders' reading comprehension*. City University of New York. <https://www.proquest.com>
- Zorfass, J., Weinbloom, L., ve PowerUp What Works. (2014). *Self-questioning to support reading comprehension*. <http://www.ldonline.org/article/61887/?theme=print>

8. EKLER

EK 1 ETİK KURUL KABUL FORMU



Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulu

Mesut ÖNDER
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü
Özel Eğitim

Sayın Mesut ÖNDER,

"Öğrenme Güçlüğü Gösteren Öğrencilere Doğrudan Öğretim Yöntemiyle Okuduklarını Anlama Becerilerinin Geliştirilmesi" adlı İnsan Araştırmaları Etik Kuruluna yapmış olduğunuz başvurunuz (Protokol NO. 2022/130) kurulumuzun 05.05.2022 tarihli ve 2022/05 toplantısında değerlendirilerek etik olarak uygun bulunmuştur. Bilgilerinize sunarız.

Prof. Dr. Mehmet COŞKUN (Başkan)

Prof. Dr. Mehmet KAYIGIT(Üye)

Prof. Dr. H. Birol YALÇIN (Üye)

Prof. Dr. H. Birol YALÇIN (Üye)

Doç. Dr. Seval ALKOY(Üye)

Doç. Dr. Abdullah DURAKOĞLU (Üye)

Av. Zuhal Demirci(Üye)

EK 2 MEB İZİN YAZISI



T.C.
DİYARBAKIR VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-30769799-44-58794328
Konu : Araştırma İzni (Mesut ÖNDER)

23.09.2022

MÜDÜRLÜK MAKAMINA

İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21/01/2020 tarih ve 1563890 sayılı 2020/2 Nolu Genelgesi
b) Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Rektörlüğünün 23/08/2022 tarih ve 22000115197 sayılı yazısı.

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Özel Eğitim Ana Bilim Dalı Zihin Engelliler Eğitimi Doktora Programı öğrencisi Mesut ÖNDER'in "Öğrenme Güçlüğü Gösteren Öğrencilere Doğrudan Öğretim Yöntemiyle Okuduklarını Anlama Becerilerinin Geliştirilmesi" konulu araştırma çalışmasını İlimiz Yenişehir ilçesinde bulunan Şehit Mehmet Hüseyin Balta Ortaokulu'nda uygulama talebi ilgi (b) yazıda belirtilmektedir.

Söz konusu araştırma çalışmasının Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, Milli Eğitim Temel Kanunu ile Türk Milli Eğitiminin Genel amaçlarına uygun olarak ilgili yasal düzenlemelerde belirtilen ilke, esas ve amaçlara aykırılık teşkil etmeyecek şekilde hijyen, sosyal mesafe ve maske kuralına uymak kaydıyla gönüllülük esasına bağlı olarak yapılması uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Ali AKBAŞ
Müdür Yardımcısı

OLUR
Murat KÜÇÜKALİ
İl Milli Eğitim Müdürü

EK:

- 1- Anket Belgeleri
- 2- Değerlendirme Formu

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : şehitlik mahallesi mehmet akif ersoy bulvarı no: 10000000000000000000

Ab-ebys

İMZA YERİ



Bu belge

EK 3 ANNE-BABA İZİN FORMU

Anne-Baba İzin Formu

Sayın Veli

Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Bölümünde doktora tezi kapsamında Doç.Dr. Ahmet YIKMIŞ danışmanlığında “Öğrenme Güçlüğü Gösteren öğrencilere Doğrudan öğretim yöntemiyle Okuduğunu Anlama becerilerinin geliştirilmesi” adlı bir araştırma projesi yürütmekteyiz. Araştırmamızın amacı doğrudan Öğretim yönteminin öğrenme güçlüğü gösteren öğrencilerin okudukları metni anlama becerilerini geliştirmedeki etkililiği değerlendirmektir. Bu amaçla izniniz olursa çocuğunuz da bu çalışmaya dâhil etmek istemekteyiz. Çocuğunuzun bu çalışmaya katılmasını istiyorsanız lütfen aşağıda yazılı olan maddeleri okuyunuz ve izin formunu imzalayınız. İzin formunu okumak ve değerlendirmek üzere ayırdığınız zaman için teşekkür ederiz.

Proje Yürütücüsü: Doç Dr. Ahmet YIKMIŞ
Adres: Bolu Abbant İzzet Baysal Üniversitesi
Özel Eğitim Bölümü-Bolu
Tel:

Araştırmacı: Mesut ÖNDER
Adres: Şehit Mehmet Hüseyin Balta
Ortaokulu -Yenişehir\Diyaabakır
Tel:

- Bu çalışmada Doç. Dr. Ahmet YIKIŞ ve Mesut Önder'in çocuğumla düzenli olarak çalışacaklarını biliyorum.
- Çalışmanın gizlilik esasına dayalı olduğunu ve çocuğumun isminin hiçbir kaynaktan geçmeyeceğini ve takma bir isimle çalışmanın yürütüleceğini biliyorum.
- Yapılacak çalışmada, çocuğumu fiziksel veya psikolojik olarak etkileyecek herhangi bir riskin olmadığını biliyorum.
- Bu çalışmadan alınacak ses ve görüntülerin, sadece bu çalışmayı yürüten araştırmacılar tarafından kontrol edileceğini biliyorum.
- Bu çalışma için kullanılacak olan görüntülerin ve ses kayıtlarının korumalı disklerde saklanacağını, çalışma sonuçlandırıldığında veya çocuğumu çalışmadan çekmem durumunda tarafıma teslim edileceğini veya istediğimde ortadan kaldırılacağını biliyorum.
- Çalışmanın sonuçlarının yazılı olarak yayınlanacağını ve çalışma sonucunun tarafıma hem yazılı olarak verileceğini hem de sözlü olarak açıklanacağını biliyorum.

Lütfen, bu araştırmaya katılım konusunda size en uygun olan maddeyi işaretleyip adınızı ve soyadınızı yazdıktan sonra ilgili alana imzanızı atınız

A) Bu Projeye gönüllü olarak katılıyor ve çocuğum.....'nın da katılmasına İzin veriyorum ☐ İzin vermiyorum ☐

B) İsteddiğimde, herhangi bir neden ileri sürmeden çocuğumu çalışmadan alabileceğimi biliyorum ve vermiş olduğum bilgilerin bilimsel amaçla kullanılmasını,
Kabul ediyorum ☐ Kabul etmiyorum ☐

Veli Adı-Soyadı.....

İmza

EK 4 OKUMA DOĞRULUĞU KAYIT FORMU

OKUMA DOĞRULUĞU KAYIT FORMU

Öğrencinin Adı Soyadı:

Doğum tarihi:

Oturumun Adı:

Oturum No:

Tarih:

Öyküde Geçen Kelime Sayısı:

Doğru Okunan kelime Sayısı:

Yanlış Okunan kelime Sayısı:

$$\text{Okuma Doğruluğu} = \frac{\text{Doğru okunan kelime sayısı}}{\text{Öyküde geçen kelime sayısı}} \times 100 = \% \dots$$

Not:

EK 5 ARAŞTIRMADA KULLANILAN ÖYKÜLER İÇİN E-POSTA İLE ALINAN İZİN BELGESİ

Ynt: doktora tezim için rica

Nurhan Cora

17.02.2022 Per 20:33

Kime: Siz

↩ ↶ → ...

Merhaba Mesut. Doktora tezinde hazırladığım hikâyelerimi kullanabilirsin. Sana çalışmada kolaylık ve başarılar dilerim.
Nurhan CORA İNCE

Gönderen: mesut önder önder

n>

K

Konu: doktora tezim için rica

Sayın hocam iyi günler, ben Mesut ÖNDER Abant İzzet Baysal Üniversitesi Özel eğitim Bölümünde doktora öğrencisiyim. Öğrenme Güçlüğü Gösteren Öğrencilere Doğrudan Öğretim Yöntemiyle Okuduklarını Anlama Becerilerinin Geliştirilmesi adlı bir tez çalışması planlamaktayım, doktora tezinizde hazırlayıp kullanmış olduğunuz öyküleri planladığım çalışmam da kullanabilir miyim diye rica da bulunacaktım. Saygılarımla iyi günler dilerim

EK 6 ARAŞTIRMADA UYGULAMACININ KULLANDIĞI ÖYKÜ ÖRNEĞİ

KARTOPU

Karlı bir kış günüydü. İbrahim arkadaşlarıyla okuldan çıkmış, eve gitmek için kaldırımında yürüyor bir taraftan da kartopu yapıp birbirlerine atıyorlardı. Daha sonra arkadaşları yoldan geçen arabalara kartopu atmaya başladılar. İbrahim onlara:

- Öyle yapmayın, taşıtlara ve içindeki insanlara zarar verebilirsiniz, dedi.

Ama arkadaşları onu dinlemediler. Kartopunun kimseye zarar vermeyeceğini söylediler. Ancak çocuklardan biri kartopunu o kadar sıkıştırıp attı ki yoldan geçen bir arabanın arka camını kırdı. Eğer arabanın içinde bir insan olsaydı, ona zarar verebilirdi. Arabanın şoförü arabadan inerek İbrahim ve arkadaşlarına:

- Bunu neden yaptınız? bakın arabama zarar verdiniz, arka koltukta bir insan olsa ona da zarar verebilirdiniz, dedi.

Çocuklar hatalarını anladılar ve çok üzüldüler. Şoförden özür dilediler. Çocukların babaları şoförün camını tamir ettirmek için para verdiler. Çocukların bu oyunu onlara pahalıya mal olmuştu. Çocuklar o günden sonra böyle bir şey yapmadılar.

Kaynak: Cora-İnce, 2007'den alınmıştır.

EK 7 ARAŞTIRMADA KATILIMCILARIN UYGULAMADA KULLANDIĞI ÖYKÜ ÖRNEĞİ



KARTOPU

Karlı bir kış günüydü. İbrahim arkadaşlarıyla okuldan çıkmış, eve gitmek için kaldırımda yürüyor bir taraftan da kar topu yapıp birbirlerine atıyorlardı. Daha sonra arkadaşları yoldan geçen arabalara kartopu atmaya başladılar. İbrahim onlara:

- Öyle yapmayın, taşıtlara ve içindeki insanlara zarar verebilirsiniz, dedi.

Ama arkadaşları onu dinlemediler. Kartopunun kimseye zarar vermeyeceğini söylediler. Ancak çocuklardan biri kartopunu o kadar sıkıştırıp attı ki yoldan geçen bir arabanın arka camını kırdı. Eğer arabanın içinde bir insan olsaydı, ona zarar verebilirdi. Arabanın şoförü arabadan inerek İbrahim ve arkadaşlarına:

- Bunu neden yaptınız? bakın arabama zarar verdiniz, arka koltukta bir insan olsa ona da zarar verebilirdiniz, dedi.

Çocuklar hatalarını anladılar ve çok üzüldüler. Şoförden özür dilediler. Çocukların babaları şoförün camını tamir ettirmek için para verdiler. Çocukların bu oyunu onlara pahalıya mal olmuştu. Çocuklar o günden sonra böyle bir şey yapmadılar.

Kaynak: Cora-İnce, 2007'den alınmıştır.

EK 8 ARAŞTIRMANIN İZLEME AŞAMASINDA KULLANILAN ÖYKÜ ÖRNEĞİ

PAYLAŞILAN BESLENME

Beslenme saatiydi. Sınıftaki öğrenciler annelerinin hazırladıkları yiyecekleri çıkarmışlar, iştahla yiyorlardı. Ferda da çantasındaki elmasını, peynirini ve ekmeğini çıkarmıştı

Ferda tam ekmeğini ısırırken önünde oturan arkadaşı Ali'nin yiyeceğinin olmadığını gördü. Ferda ona neden yiyecek getirmediğini sordu. Ali, annesi çok hasta olduğu için ona beslenme hazırlayamadığını söyledi.

Ferda hemen ekmeğinin, peynirinin ve elmasının yarısını Ali'ye verdi. İkisi de iştahla beslenmelerini yaptılar.

Öğretmeni Ferda'nın yiyeceklerini Ali ile paylaştığını gördü. Ferda'nın başını okşayarak:

– Aferin, kızım. Yiyeceklerini arkadaşınla paylaştığın için sana teşekkür ederim, dedi. Ferda da yiyeceklerini Ali ile paylaştığı için çok mutlu olmuştu.

Kaynak: Güzel-Özmen, 2000'den alınmıştır.

EK 9 OKUDUĞUNU ANLAMA KAYIT FORMU

OKUDUĞUNU ANLAMA KAYIT ÇİZELGESİ

Adı Soyadı:
Uygulayıcı:
Öykünün Adı: Kartopu

Tarih:
Oturumun adı:
Oturum no:

Sorular	Doğru	Yanlış	Açıklama
1.) Okuduğun bu öykü nerede geçmektedir? Kaldırımında geçmektedir.			
2.) Okuduğun bu öykü ne zaman yaşanmıştır? Karlı bir kış gününde.			
3.) Okuduğun bu öyküdeki ana karakter kimdir? İbrahim.			
4.) Okuduğun bu öyküdeki yardımcı karakterler kimlerdir? İbrahim'in arkadaşları ve araba şoförü.			
5. Okuduğun bu öyküdeki problem nedir? Çocukların yoldan geçen arabalara kartopu atması, çocuklardan birinin kartopunu çok sıkıştırıp bir arabaya atması sonucu arabanın camının kırılması. 5.1 Çocuklar yoldan geçen arabalara ne yapıyordu? Yoldan geçen arabalara kartopu atıyorlardı.			
6.) Bu öyküdeki problem çözme girişimi nedir? İbrahim'in öyle yapmayın, taşıtlara ve içindeki insanlara zarar verebilirsiniz, diyerek, arkadaşlarına engel olmak istememesi. 6.1. İbrahim problemi çözmek için ne yaptı? İbrahim, arkadaşlarına öyle yapmayın, taşıtlara ve içindeki insanlara zarar verebilirsiniz, diyerek, arkadaşlarına engel olmaya çalıştı. 6.1 İbrahim arkadaşlarını arabalara kartopu atmamaları için ne söyledi? İbrahim, arkadaşlarına öyle yapmayın, taşıtlara ve içindeki insanlara zarar verebilirsiniz, dedi.			
7.) Bu öyküdeki olayda sonuç nedir? Çocuklar hatalarını anlayıp üzüldüler ve arabanın tamir masraflarını çocukların babaları ödedi. 7.1. Çocuklar neden üzüldüler ve arabanın tamir masraflarını kim ödedi? Çocuklar yaptıkları hatadan dolayı üzüldüler, arabanın tamir masraflarını çocukların babaları ödedi.			
8.) Bu öykünün sonunda çocuklar nasıl tepki verdi? Hatalarından dolayı şoförden özür dilediler. O günden sonra böyle bir şey yapmadılar. 8.1.) Bu öykünün sonunda, çocuklar ne yaptı? Hatalarından dolayı şoförden özür dilediler. O günden sonra böyle bir şey yapmadılar.			

EK 10 ANALİTİK RUBRİK

ANALİTİK RUBRİK

Boyutlar	Düzy	Performans tanımları
Yer	2	"Bu öykü nerede geçmektedir?" diye sorulduğunda öyküde geçen tüm yerleri söyler.
	1	"Bu öykü nerede geçmektedir?" diye sorulduğunda öyküde geçen bazı yerleri söyler.
	0	"Bu öykü nerede geçmektedir?" diye sorulduğunda öyküde geçen yerleri söyleyemez veya yanlış söyler.
Zaman	2	"Bu öykü ne zaman geçmektedir" diye sorulduğunda öykünün geçtiği tüm zamanları söyler.
	1	"Bu öykü ne zaman geçmektedir" diye sorulduğunda öykünün geçtiği bazı zamanları söyler.
	0	"Bu öykü ne zaman geçmektedir" diye sorulduğunda öykünün geçtiği zamanı söyleyemez veya yanlış söyler.
Ana Karakter(ler)	2	"Bu öyküdeki ana karakter(ler) kim(ler)dir?" diye sorulduğunda öyküde geçen tüm ana karakterleri söyler.
	1	"Bu öyküdeki ana karakter(ler) kim(ler)dir?" diye sorulduğunda öyküde geçen bazı ana karakterleri söyler.
	0	"Bu öyküdeki ana karakter(ler) kim(ler)dir?" diye sorulduğunda ana karakter(ler)in kim(ler) olduğunu söyleyemez veya yanlış söyler.
Yardımcı Karkterler	2	"Bu öyküdeki yardımcı karakter(ler) kim(ler)dir?" diye sorulduğunda öyküde geçen tüm yardımcı karakterleri söyler.
	1	"Bu öyküdeki yardımcı karakter(ler) kim(ler)dir?" diye sorulduğunda öyküde geçen bazı yardımcı karakterleri söyler.
	0	"Bu öyküdeki yardımcı karakter(ler) kim(ler)dir?" diye sorulduğunda öyküde geçen yardımcı karakter(ler)i söyleyemez veya yanlış söyler.
Problem	2	"Bu öyküdeki problem nedir?" diye sorulduğunda öyküdeki problem in ne olduğunu söyler?
	1	Öyküdeki problem cümlesi soru haline getirildiğinde "... ne yaptı?, ... ne söyledi vb." problemin ne olduğunu söyler.
	0	Öyküdeki problemin ne olduğunu söyleyemez veya yanlış söyler.
Problem Çözme Girişimi	3	"Bu öyküdeki problemi çözme girişimi nedir?" diye sorulduğunda öyküdeki problemi çözme girişimini söyler.
	2	"... bu öyküdeki problemi çözmek için ne yaptı?" diye sorulduğunda öyküdeki problemi çözme girişimini söyler.
	1	Problemi çözme girişimi soru cümlesi haline getirildiğinde "... ne yaptı? ... ne söyledi?" öyküdeki problemi çözme girişimini söyler.
	0	Öyküdeki problemi çözme girişiminin ne olduğunu söyleyemez veya yanlış söyler.
Sonuç	2	"Bu öyküdeki olayda sonuç nedir?" diye sorulduğunda öyküdeki sonucu söyler.
	1	Öykünün sonucu soru cümlesi haline getirildiğinde "... ne yaptı? ... ne söyledi?" öyküdeki sonucu söyler.
	0	Öyküdeki sonucu söyleyemez veya yanlış söyler.
Tepki	2	"Bu öykünün sonunda ... nasıl tepki verdi?" diye sorulduğunda öykünün sonunda verilen tepkiyi söyler.
	1	Öyküdeki tepki soru cümlesi haline getirildiğinde "... nasıl hissetti?.... neye karar verdi?" öykünün sonunda verilen tepkiyi söyler.
	0	Öykünün sonunda verilen tepkiyi söyleyemez veya yanlış söyler.
Alınan Toplam Puan		

Kaynak: Cüre, G.,2018'den alınmıştır.

EK 11 ÖĞRETMENLER İÇİN SOSYAL GEÇERLİK GÖRÜŞME FORMU

Öğretmenler İçin Sosyal Geçerlik Görüşme Formu

1.Öğrenme güçlüğü gösteren öğrencinize program uygulanmadan önceki akıcı okuma becerileri hakkında neler söyleyebilirsiniz?

2.Öğrenme güçlüğü gösteren öğrencinize program uygulanmadan önceki okuduğunu anlama becerileri hakkında neler söyleyebilirsiniz?

3. Programın uygulanmaya başlanması ile birlikte öğrencinizin okuma becerilerine yönelik ilgisinde bir değişiklik gözlemlediniz mi?

4. Öğrencinizin uygulama sonrası akıcı okuma becerileri hakkında neler söyleyebilirsiniz?

5. Öğrencinizin uygulama sonrası okuduğunu anlama becerileri hakkında neler söyleyebilirsiniz?

6. Eklemek istediğiniz başka bir şey var mı?

EK 12 ANNE BABA İÇİN SOSYAL GEÇERLİK GÖRÜŞME FORMU

Anne Baba İçin Sosyal Geçerlik Görüşme Formu

1. Çocuğunuzun Doğrudan Öğretim Yöntemiyle sunulan okuduğunu anlama programına katılmadan önceki akıcı okuma becerisi nasıldı?

2. Çocuğunuzun Doğrudan Öğretim Yöntemiyle sunulan okuduğunu anlama programına katılmadan önceki okuduğunu anlama becerisi nasıldı?

3. Size göre program uygulanırken çocuğunuzun uygulanan programa ve okuma becerilerine yönelik ilgisi nasıldı?

4. Okuduğunu anlama programının çocuğunuza etkileri ve katkıları nelerdir?

5. Çocuğunuza başka hangi programlar ve ne gibi konularda eğitim verilmesini isterdiniz?

6. Eklemek istediğiniz başka bir şey var mı?

**EK 13 BAŞLAMA, YOKLAMA VE İZLEME OTURUMLARI
GÖZLEMCİLER ARASI GÜVENİRLİK VERİLERİ
TOPLAMA FORMU**

Başlama, Yoklama, İzleme Oturumları Uygulama Güvenirliği Formu

Tarih:

Öğrencinin Adı:

Gözlemci:

Oturumun Adı:

Oturum No:

Uygulamacı Davranışları	Evet	Hayır
1. Ses kayıt cihazı ve kameranın çalışır hale getirilmesi		
2. Uygulamacının öğrencinin karşısına oturması		
3. Öğrenciye yapılacak çalışma hakkında bilgi vermesi		
4. Uygulamacının uygulama için gerekli olan araç gereçleri ortama koyması		
5. Uygulamacının başla komutu vermesi ile öğrencinin okumaya başlaması		
6. Uygulamacının öğrencinin okumasını takip etmesi ve önündeki forma öğrencinin yanlış okuduğu kelime ya da heceyi veya hatayı not etmesi		
7. Metnin okunmasından sonra uygulamacının okuduğunu anlama sorularını sırayla sorması ve verilen cevaba göre formlardaki alanların doldurulması		
8. Öğrenciye teşekkür edip, oturumu sonlandırması		
Uygulama güvenirliliği için doğru tepki yüzdesi		
Uygulama güvenirliliği için yanlış tepki yüzdesi		

EK-14 MODEL OLMA BASAMAĞI UYGULAMA GÜVENİRLİĞİ VERİ TOPLAMA FORMU

Uygulama Güvenirliği Model Olma Aşaması Veri Toplama Formu

Öğrencinin Adı:

Gözlemci:

Oturumun Adı:

Tarih:

Oturum No:

Uygulamacı Davranışı	Evet	Hayır
1. Uygulamacının uygulama için gerekli olan araç gereçleri ortama koyması		
2. Uygulamacının çalışma boyunca neler yapılacağı ve kullanılacak stratejiler hakkında katılımcıyı bilgilendirmesi.		
3. Katılımcıya öykünün ne amaçla okunacağına ilişkin açıklama yapması		
4. Katılımcıya metni sesli okuması için yönergenin verilmesi.		
5. Katılımcının okuyamadığı ve ya atladığı sözcük olması halinde 3 saniye içinde ilgili sözcüğün gösterilmesi ve doğru okunuşuna model olunması.		
6. Katılımcının yanlış okuduğu sözcükleri öykü üzerine kaydetmesi.		
7. Katılımcının okuduğu metinden sonra yanlış okuduğu sözcüklerin doğru söylenişine model olunması ve katılımcının o sözcüğü söylemesini istenmesi		
8. Uygulayıcının dekor bölümünü okuması ve katılımcıdan önündeki metinden onu takip etmesini istemesi.		
9. Uygulayıcının dekor bölümündeki olayın ne zaman geçtiğini sorması ve cevabını vermesi.		
10. Olayın nerde geçtiğini sorması ve cevabını vermesi.		
11. Öyküde yer alan kişi veya kişileri sorması ve cevabını vermesi.		
12. Uygulayıcının katılımcının önündeki öyküde, dekor bölümünün bitimine işaret koyarak katılımcıdan bu bölümü okumasını istemesi.		
13. Katılımcı okumayı bitirdikten sonra dekor bölümünde yer alan; zaman, yer, kişi veya kişilerle ilgili soruları sırasına göre sorması.		
14. Uygulayıcının öyküdeki giriş bölümünü sesli olarak okuması.		
15. Katılımcıdan kendisini önündeki metinden takip etmesini istemesi.		
16. Giriş bölümüne yeni bir kişi eklenmişse öyküde yer alan kişi veya kişilerin kimler olduğunu sorması, arından yeni kişi ile beraber dekor bölümündeki diğer kişilerin hepsini sayması.		
17. Öyküdeki problemin ne olduğu ile ilgili soruyu sorması ardından yanıtlaması.		
18. Katılımcının önündeki öyküde, giriş bölümünün başlangıcından sonuna kadar olan kısmı işaretlemesi ve bu bölümü okumasını istemesi.		
19. Öyküdeki problemin ne olduğunu sorması.		
20. Uygulayıcının dekor ve giriş bölümünde yer alan öğeleri özetlemesi.		
21. Uygulayıcının öykünün gelişme bölümünü sesli olarak okuması.		
22. Katılımcıdan kendisini önündeki metinden takip etmesini istemesi.		

23. Öykünün gelişme bölümüne yeni bir kişi eklenmişse öyküde yer alan kişi veya kişilerin kimler olduğunu sorması, arından yeni kişi ile beraber dekor ve varsa giriş bölümündeki diğer kişilerin hepsini sayması.		
24. Öyküdeki kişi veya kişilerin problem çözme girişimleri ile ilgili yaptıklarını sorması ve cevabını vermesi.		
25. Katılımcının önünde yer alan öykünün gelişme kısmının başından sonuna kadar olan kısmı işaretlemesi ve bu bölümü okumasını istemesi.		
26. Katılımcı okumasını bitirince, öyküye eklenen yeni bir kişi varsa bu kişiyi sorması.		
27. Öyküde yer alan kişi veya kişilerin problem çözme girişimleri ile ilgili soruyu sorması.		
28. Uygulayıcının öykünün sonuç bölümünü sesli olarak okuması.		
29. Katılımcıdan kendisini önündeki metinden takip etmesini istemesi.		
30. Sonuç bölümüne yeni bir kişi eklenmişse öyküde yer alan kişi veya kişilerin kimler olduğunu sorması, arından yeni kişi ile beraber dekor varsa giriş, gelişme bölümündeki diğer kişilerin hepsini sayması.		
31. Olayın sonucunun ne olduğunu sorması ve cevabını vermesi.		
32. Kişi veya kişilerin öyküdeki olaya karşı verdikleri tepki ile ilgili soruyu sorup cevabını vermesi.		
33. Katılımcının önünde yer alan öykünün sonuç kısmının başını işaretlemesi ve bu bölümü sonuna kadar okumasını istemesi.		
34. Katılımcı okumasını bitirince, öyküye eklenen yeni bir kişi varsa bu kişiyi sorması.		
35. Katılımcıya öyküdeki olayın sonucunun ne olduğunu sorması.		
36. Katılımcıya kişi veya kişilerin öyküdeki olaya karşı verdikleri tepkiler ile ilgili soruyu sorması.		
37. Uygulayıcının öykünün tamamını özetleyip öğretimi bitirmesi.		
Uygulama güvenilirliği için doğru tepki yüzdesi		
Uygulama güvenilirliği için yanlış tepki yüzdesi		

EK-15 REHBERLİ UYGULAMA BASAMAĞI UYGULAMA GÜVENİRLİĞİ VERİ TOPLAMA FORMU

Uygulama Güvenirliği Rehberli Uygulama Aşaması Veri Toplama Formu

Öğrencinin Adı:

Gözlemci:

Oturumun Adı:

Tarih:

Oturum No:

Uygulamacı Davranışı	Evet	Hayır
1. Uygulayıcının uygulama için gerekli olan araç gereçleri ortama koyması		
2. Uygulayıcının çalışma boyunca neler yapılacağı ve kullanılacak stratejiler hakkında öğrenciyi bilgilendirmesi.		
3. Katılımcıya öykünün ne amaçla okunacağına ilişkin ipucu verilmesi		
4. Katılımcıya metni sesli okuması için yönergenin verilmesi.		
5. Katılımcının okuyamadığı ve ya atladığı sözcük olması halinde 3 saniye içinde ilgili sözcüğün gösterilmesi ve doğru okunuşuna model olunması.		
6. Katılımcının yanlış okuduğu sözcükleri öykü üzerine kaydetmesi.		
7. Katılımcının okuduğu metinden sonra yanlış okuduğu sözcüklerin doğru söylenişine model olunması ve katılımcının o sözcüğü söylemesini istenmesi		
9. Uygulayıcının katılımcının önündeki öyküde, dekor ve giriş bölümünün başlangıcından sonuna kadar olan kısmı işaretlemesi ve bu bölümü okumasını istemesi.		
10. Katılımcı okumayı bitirdikten sonra dekor ve giriş bölümünde yer alan; zaman, yer, kişi veya kişilerle ilgili soruları, öyküye eklenen yeni bir kişi varsa bu kişiyi ve problemin ne olduğunu sırası ile sorması.		
11. Katılımcının önünde yer alan öykünün gelişme ve sonuç kısmının başından sonuna kadar olan kısmı işaretlemesi ve bu bölümü okumasını istemesi.		
12. Katılımcı okumasını bitirince, öyküye eklenen yeni bir kişi varsa bu kişiyi sorması, öyküde yer alan kişi veya kişilerin problem çözme girişimleri, öyküdeki olayın sonucunun ne olduğu ve kişi veya kişilerin öyküdeki olaya karşı verdikleri tepkiler ile ilgili soruyu sorması.		
13. Katılımcıya öyküdeki olayın sonucunun ne olduğunu sorması.		
14. Katılımcıya kişi veya kişilerin öyküdeki olaya karşı verdikleri tepkiler ile ilgili soruyu sorması.		
15. Öykünün tamamının katılımcıya okutulması.		
16. Öyküyle ilgili soruların katılımcıya sırasıyla sorulup, forma kaydedilmesi.		
Uygulama güvenirliliği için doğru tepki yüzdesi		
Uygulama güvenirliliği için yanlış tepki yüzdesi		

**EK 16 BAĞIMSIZ UYGULAMA AŞAMASI UYGULAMA GÜVENİRLİĞİ
VERİ TOPLAMA FORMU**

Bağımsız Uygulama Aşaması Uygulama Güvenirliği Veri Toplama Formu

Öğrencinin Adı:

Gözlemci:

Oturumun Adı:

Tarih:

Oturum No:

Uygulamacı Davranışı	Evet	Hayır
1. Uygulamacının uygulama için gerekli olan araç gereçleri ortama koyması		
2. Uygulamacının çalışma boyunca neler yapılacağı ve kullanılacak stratejiler hakkında katılımcıyı bilgilendirmesi.		
3. Katılımcıya öykünün ne amaçla okunacağına ilişkin açıklama yapması		
4. Katılımcıya metni sesli okuması için yönergenin verilmesi.		
5. Katılımcı öyküyü okurken, Katılımcının yanlış okuduğu sözcükleri öykü üzerine kaydetmesi.		
6. Katılımcının okuduğu metinden sonra yanlış okuduğu sözcüklerin doğru söylenişine model olunması ve katılımcının o sözcüğü söylemesini istenmesi		
7. Metin ile ilgili soruların sorulması		
8. Katılımcının yanlış cevapladığı sorular için bir önceki öğretim aşamasına dönülüp, öğretimin tekrar edilmesi		
9. Çalışmanın bitirilmesi.		
Uygulama güvenirliliği için doğru tepki yüzdesi		
Uygulama güvenirliliği için yanlış tepki yüzdesi		