

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



ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ OLAN ÖĞRENCİLERİN, OKUMA
AKICILIĞININ GELİŞTİRİLMESİNDE KULLANILAN
MÜDAHALE PAKETİNİN ETKİSİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

BÜŞRA BARAN

TEZ DANIŞMANI
Doç. Dr. Alpaslan KARABULUT

BOLU, OCAK- 2023

KABUL VE ONAY SAYFASI

BÜŞRA BARAN tarafından hazırlanan “**ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ OLAN ÖĞRENCİLERİN, OKUMA AKICILIĞININ GELİŞTİRİLMESİNDE KULLANILAN MÜDAHALE PAKETİNİN ETKİSİ**” adlı tez çalışması jürimiz tarafından Özel Eğitim Anabilim Dalı Zihinsel Engellilerin Eğitimi Bilim Dalı’nda Yüksek Lisans Tezi olarak oy birliği ile kabul edilmiştir.

Jüri Üyeleri

İmza

Danışman

Doç. Dr. Alpaslan KARABULUT

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi

.....

Üye

Dr. Öğr. Üyesi Ufuk ÖZKUBAT

Gazi Üniversitesi

.....

Üye

Dr. Öğr. Üyesi Deniz AKDAL

Kırşehir Ahi Evran 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 24/01/2023 tarihinde Turnitin adlı intihal tespit programından enstitü müdürlüğüne belirlenen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan benzerlik raporuna göre, tezin benzerlik oranı %19 olarak tespit edilmiştir.

Bu çalışma için Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulundan 2022/298 sayısı ile etik izin alınmıştır.

.....

BÜŞRA BARAN

ÖZET

ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ OLAN ÖĞRENCİLERİN, OKUMA AKICILIĞININ GELİŞTİRİLMESİNDE KULLANILAN MÜDAHALE PAKETİNİN ETKİSİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

BÜŞRA BARAN

BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI

ZİHİN ENGELLİLER EĞİTİMİ BİLİM DALI

(TEZ DANIŞMANI: DOÇ. DR. ALPASLAN KARABULUT)

BOLU, OCAK – 2023

XII + 109 SAYFA

Bu araştırmada, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin, okuma akıcılığının geliştirilmesinde kullanılan müdahale paketinin etkisi araştırılmıştır. Araştırmaya öğrenme güçlüğü tanısı almış ilkokul ikinci sınıfa devam eden üç öğrenci katılmıştır. Ayrıca öğrenciler okuma akıcılığı ve doğruluğu kazanırlarsa bu becerilerin 3, 5 ve 7 hafta sonra sürdürülmesine ilişkin izleme verileri, farklı metin türlerine beceriyi sergilemelerine yönelik genelleme verileri elde edilmiştir. Araştırmanın sosyal geçerlik verileri, öznel değerlendirme yöntemi ile belirlenmiştir. Araştırmada tek denekli araştırma yöntemlerinden “Denekler Arası Çoklu Yoklama Modeli” kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma akıcılığının ve doğruluğunun artırılmasında model okuma, tekrarlı okuma, hata düzeltme, grafiksel dönüt, hedef koyma ve ödül müdahale paketinin üç öğrencide de etkili olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin üçünde de okuma hızında ve doğruluğunda artış olmuş ve müdahale paketinin sonunda ulaşılan seviye izleme oturumlarında da korunmuş, ayrıca farklı metin türlerine genelleyebilmişlerdir. Sosyal geçerlilik bulguları incelendiğinde soruların geneline olumlu yönde görüş verildiği tespit edilmiştir.

ANAHTAR KELİMELER: Model okuma, Tekrarlı okuma, Hata düzeltme, Grafiksel Dönüt, Hedef Koyma, Ödül, Öğrenme Güçlüğü, Okuma Akıcılığı, Okuma Doğruluğu

ABSTRACT

THE EFFECT OF THE INTERVENTION PACKAGE USED IN DEVELOPING THE READING FLUENCE OF STUDENTS WITH LEARNING DISABILITIES

MASTER'S THESIS

BÜŞRA BARAN

BOLU ABANT İZZET BAYSAL UNIVERSITY

INSTITUTE OF GRADUATE STUDIES

DEPARTMENT OF SPECIAL EDUCATION

(SUPERVISOR: DOÇ. DR. ALPASLAN KARABULUT)

BOLU, JANUARY – 2023

XII + 109 PAGES

In this study, the effect of the intervention package used in the development of reading fluency of students with learning disabilities was investigated. Three primary school second grade students who were diagnosed with learning disabilities participated in the study. In addition, if students gain reading fluency and accuracy, follow-up data on the maintenance of these skills after 3, 5 and 7 weeks, and generalization data on displaying skills to different text types were obtained. The social validity data of the research were determined by the subjective evaluation method. In the study, "A multiple probe design across participants", one of the single-subject research methods, was used. The findings of the study show that model reading, repeated reading, error correction, graphical feedback, goal setting and reward strategy package are effective in increasing the reading fluency and accuracy of students with learning disabilities. All three students had an increase in reading speed and accuracy, and the level reached at the end of the strategy package was maintained in the monitoring sessions, and they were also able to generalize to different text types. When the social validity findings were examined, it was determined that positive opinions were given to the questions in general.

KEYWORDS: Model Reading, Repeated Reading, Error Correction, Graphical Feedback, Goal Setting, Reward, Learning Disability, Reading Fluency, Reading Accuracy

İÇİNDEKİLER

Sayfa

KABUL VE ONAY SAYFASI	iii
ÖZET.....	v
ABSTRACT	vi
İÇİNDEKİLER	vii
ŞEKİL LİSTESİ.....	x
TABLO LİSTESİ	xi
KISALTMA VE SEMBOLLER LİSTESİ	xii
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	3
1.3. Araştırmanın Önemi	4
1.5. Tanımlar	6
2. ARAŞTIRMANIN KURAMSAL TEMELİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	8
2.1 Kuramsal Çerçeve	8
2.1.1 Öğrenme Güçlüğü (ÖG)	8
2.1.2 Öğrenme Güçlüğü, Yaygınlık ve Tanılama	12
2.1.3 Okuma.....	14
2.1.4 Akıcı Okuma.....	15
2.1.5 Okuma Akıcılığı Müdahale Teknikleri.....	16
2.2 İlgili Araştırmalar	18
2.2.1 Ulusal Alanyazında Yapılan Araştırmalar	18
2.2.2 Uluslararası Alanyazında Yapılan Araştırmalar	25
3. YÖNTEM.....	29
3.1 Araştırma Modeli	29
3.2 Bağımlı Değişken	29
3.3 Bağımsız Değişken.....	29
3.4 Araştırmanın Katılımcıları.....	30
3.4.1 Katılımcıların Özellikleri.....	30
3.4.2 Katılımcıların Seçimi	31
3.4.3 Önkoşul Becerilerin Ölçülmesi.....	31
3.5 Uygulamacı	31
3.6 Gözlemciler	32
3.7 Araştırmada Kullanılan Araç Gereçler	32
3.7.1 Metinler ve Özellikleri.....	32
3.7.2 Okuma Hızı Veri Toplama Aracı.....	33
3.7.3 Okuma Doğruluğu Veri Toplama Aracı	33
3.7.4 Okuduğunu Anlama Veri Toplama Aracı.....	34
3.7.5 İzleme Verileri Toplama Araçları.....	34
3.7.6 İzleme Okuma Hızı Veri Toplama Aracı.....	34
3.7.7 Okuma Doğruluğu Veri Toplama Aracı	34

3.7.8 Okuduğunu Anlama Veri Toplama Aracı.....	34
3.7.9 Genelleme Veri Toplama Araçları.....	35
3.7.10 Sosyal Geçerlik Veri Toplama Araçları.....	35
3.7.11 Katılımcıların Sosyal Geçerlik Formu	35
3.7.12 Katılımcıların Ailelerinin Sosyal Geçerlilik Formu	35
3.8 Ortam.....	35
3.9 Uygulama Süreci	36
3.9.1 Hazırlık Aşaması.....	36
3.10 Deneysel Süreç	37
3.10.1 Başlama Düzeyi Oturumları	40
3.10.2 Öğretim Oturumları	40
3.10.3 Öğretim Sonu Değerlendirme Oturumları	43
3.10.6 İzleme Oturumları.....	43
3.10.7 Genelleme Oturumları	43
3.11 Verilerin Toplanması.....	43
3.11.1 Etkililik Verilerinin Toplanması.....	44
3.11.1.1 Başlama Düzeyi Verilerinin Toplanması.....	44
3.11.1.2 İzleme Verilerinin Toplanması	44
3.11.1.3 Genelleme Verilerinin Toplanması.....	44
3.11.1.4 Güvenirlilik Verilerinin Toplanması.....	44
3.11.1.4.1 Gözlemciler Arası Güvenirlilik Verilerinin Toplanması.....	44
3.11.1.4.2 Uygulama Güvenirliği Verilerinin Toplanması	45
3.11.1.5 Sosyal Geçerlik Verilerinin Toplanması.....	45
3.11.1.5.1 Öznel Değerlendirme Verilerinin Toplanması.....	45
3.12 Verilerin Analizi	46
3.12.1 Etkililik Verilerinin Analizi	46
3.12.1.1 Okuma Hızı Verilerinin Analizi.....	46
3.12.1.2 Okuma Doğruluğu Verilerinin Analizi	46
3.12.1.3 İzleme Verilerinin Analizi	47
3.12.1.4 Genelleme Verilerinin Analizi.....	47
3.12.1.5 Sosyal Geçerlilik Verilerinin Analizi.....	47
3.12.1.5.1 Öznel Değerlendirme Verilerinin Analizi.....	47
3.12.1.6 Güvenirlilik Verilerinin Analizi.....	47
3.12.1.6.1 Gözlemciler Arası Güvenirlilik Verilerinin Analizi.....	47
3.12.1.6.2 Uygulama Güvenirliği Verilerinin Analizi	48
4. BULGULAR.....	49
4.1 Öğrenme Güçlüğü Olan Çocuklarda Model Okuma, Tekrarlı Okuma, Hata Düzeltme, Grafiksel Dönüt, Hedef Koyma ve Ödül Müdahale Paketinin Okuma Hızına Olan Etkililiğine İlişkin Bulgular	49
4.1.1 Birinci Katılımcı	51
4.1.2 İkinci Katılımcı	51
4.1.3 Üçüncü Katılımcı.....	52
4.2 Öğrenme Güçlüğü Olan Çocuklarda Model Okuma, Tekrarlı Okuma, Hata Düzeltme, Grafiksel Dönüt, Hedef Koyma ve Ödül Müdahale Paketinin Okuma Doğruluğuna Olan Etkililiğine İlişkin Bulgular	53
4.2.1 Birinci Katılımcı	55
4.2.2 İkinci Katılımcı	55
4.2.3 Üçüncü Katılımcı.....	56

4.3 Öğrenme Güçlüğü Olan Çocuklarda Model Okuma, Tekrarlı Okuma, Hata Düzeltme, Grafiksel Dönüt, Hedef Koyma ve Ödül Müdahale Paketinin Okuduğunu Anlamaya Olan Etkililiğine İlişkin Bulgular.....	57
4.4 Öğrenme Güçlüğü Olan Çocuklarda Model Okuma, Tekrarlı Okuma, Hata Düzeltme, Grafiksel Dönüt, Hedef Koyma ve Ödül Müdahale Paketinin Okuma Hızına Olan Genellenmesine İlişkin Bulgular.....	59
4.4.1 Birinci Katılımcı	59
4.4.2 İkinci Katılımcı	60
4.4.3 Üçüncü Katılımcı	61
4.5 Öğrenme Güçlüğü Olan Çocuklarda Model Okuma, Tekrarlı Okuma, Hata Düzeltme, Grafiksel Dönüt, Hedef Koyma ve Ödül Müdahale Paketinin Okuma Doğruluğuna Olan Genellenmesine İlişkin Bulgular	62
4.5.1 Birinci Katılımcı	62
4.5.2 İkinci Katılımcı	63
4.5.3 Üçüncü Katılımcı	64
4.6 Sosyal Geçerliğe İlişkin Bulgular.....	65
4.6.1 Öznel Değerlendirme Sosyal Geçerlik Bulguları	65
4.6.1.1 Katılımcıların Ailelerinin Araştırmaya İlişkin Görüşleri.....	66
4.6.1.2 Katılımcıların Kendilerinin Araştırmaya İlişkin Görüşleri.....	69
5. TARTIŞMA	73
6. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	79
7. KAYNAKLAR	82
8. EKLER.....	92

ŞEKİL LİSTESİ

Sayfa

Şekil 4.1. Model okuma, tekrarlı okuma, hata düzeltme, grafiksel dönüt, hedef koyma ve ödül müdahale paketinin öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma hızına olan etkisi.....	50
Şekil 4.2. Model okuma, tekrarlı okuma, hata düzeltme, grafiksel dönüt, hedef koyma ve ödül müdahale paketinin okuma doğruluğuna olan etkisi. .	54
Şekil 4.3. Model okuma, tekrarlı okuma, hata düzeltme, grafiksel dönüt, hedef koyma ve ödül müdahale paketinin birinci katılımcının okuduğunu anlamaya olan etkisi.	57
Şekil 4.4. Model okuma, tekrarlı okuma, hata düzeltme, grafiksel dönüt, hedef koyma ve ödül müdahale paketinin ikinci katılımcının okuduğunu anlamaya olan etkisi.	58
Şekil 4.5. Model okuma, tekrarlı okuma, hata düzeltme, grafiksel dönüt, hedef koyma ve ödül müdahale paketinin üçüncü katılımcının okuduğunu anlamaya olan etkisi	59
Şekil 4.6. Model okuma, tekrarlı okuma, hata düzeltme, grafiksel dönüt, hedef koyma ve ödül müdahale paketinin birinci katılımcının okuma hızına olan genellemesine etkisi... ..	60
Şekil 4.7. Model okuma, tekrarlı okuma, hata düzeltme, grafiksel dönüt, hedef koyma ve ödül müdahale paketinin ikinci katılımcının okuma hızına olan genellemesine etkisi.	61
Şekil 4.8. Model okuma, tekrarlı okuma, hata düzeltme, grafiksel dönüt, hedef koyma ve ödül müdahale paketinin üçüncü katılımcının okuma hızına olan genellemesine etkisi.	62
Şekil 4.9. Model okuma, tekrarlı okuma, hata düzeltme, grafiksel dönüt, hedef koyma ve ödül müdahale paketinin birinci katılımcının okuma doğruluğuna olan genellemesine etkisi.	63
Şekil 4.10. Model okuma, tekrarlı okuma, hata düzeltme, grafiksel dönüt, hedef koyma ve ödül müdahale paketinin ikinci katılımcının okuma doğruluğuna olan genellemesine etkisi	64
Şekil 4.11. Model okuma, tekrarlı okuma, hata düzeltme, grafiksel dönüt, hedef koyma ve ödül müdahale paketinin üçüncü katılımcının okuma doğruluğuna olan genellemesine etkisi.	65
Şekil 4.12. Ailelerin çalışma sonrası genel olarak çocuklarının okuma performansına ilişkin görüşleri.....	67

TABLO LİSTESİ

Sayfa

Tablo 3.1. Katılımcıların demografik özellikleri.....	30
Tablo 3.2. Metinlerin okunabilirlik indeksi.....	33
Tablo 3.3. Değerlendirme aşamalarında yapılan işlemler.	38
Tablo 3.4. Katılımcıların çalışma planı.	39



KISALTMA VE SEMBOLLER LİSTESİ

APA	: Amerikan Psikiyatri Derneği
ÇÖZGER	: Çocuklar için Özel Gereksinim Raporu
DSM-V	: Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve İstatiksel El Kitabı
ICF-CY	: Çocuklar için İşlevsellik Yeti-yitimi ve Sağ-lığın Uluslararası Sınıflandırılması
IDA	: Ulusal Disleksi Derneği
IDEA	: Yetersizliği Olan Bireylerin Eğitimi Yasası
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
MEM	: Milli Eğitim Müdürlüğü
NIH	: Amerikan Sağlık Enstitüsü
NJCLD	: Öğrenme Güçlüğü Ulusal Ortak Komitesi
NRP	: Ulusal Okuma Paneli
ÖG	: Öğrenme Güçlüğü
RAM	: Rehberlik Araştırma Merkezi
TTKB	: Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı

TEŞEKKÜR

Yüksek lisans eğitimimin başından sonuna, bilgi ve deneyimi ile bana her daim ışık olup engin tecrübesi ile bu süreçte yolumu aydınlatan değerli danışmanım Doç. Dr. Alpaslan KARABULUT'a, sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Tüm bu süreçte desteğini her zaman yanımda hissettiğim, en pes ettiğim zamanlarda dahi yeniden ayağa kalkmamı sağlayan, değerli eşim, yol arkadaşım MUHAMMET YUSUF BARAN'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Üzerimdeki emeklerini kelimeler ile ifade etmenin anlamsız kalacağı, tüm hayatım boyunca destek ve sevgilerini yanımda hissettiğim canım annem; Ayşe BAYRAKTAR'a, canım babam; Rıdvan BAYRAKTAR'a ve biricik kardeşim Berkay BAYRAKTAR'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Hem bu süreç boyunca verdikleri tüm destekler için hem de bana katmış oldukları değerlerden dolayı çalışma arkadaşım Öznur DEMİRBAŞ'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

1. GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Okuma, bireyin hayatı boyunca geliştirmesi gereken önemli becerilerden biridir. Birey hayatı boyunca hemen her gün otobüste, mağazada, markette, yolda yürürken, telefon ya da televizyon izlerken, günlük hayatının her alanında yazılı dile maruz kalmakta ve bunları bilinçli ya da bilinçsiz okumaktadır. Çoğu yetişkin insan, günlük hayatının her anında karşılaştığı bu yazıları doğru ve hızlı bir şekilde çözümleyebilmektedir. Ancak bazı insanlara yazılar her ne kadar tanıdık gelse de sembollerden oluşan bu şifreyi doğru ve hızlı bir şekilde çözümleme becerisinde güçlükler yaşadığı görülmektedir. Erken yaşlardan itibaren çocuklar yetişkin insanlar gibi bu yoğun yazılı dile maruz kalmaktadır. Çocuklardan beklenen yaşları ilerledikçe sembollerden oluşan yazılı dili hızlıca işleyip çözümlemeleridir (Güldenoğlu, Kargin ve Miller, 2015). Çocuklar okula başladıkları zaman, onlardan okumaları, okuduğu bilgiyi işlemeleri, bilgiyi anlamlandırmaları, bilgileri şemalaştırmaları ve yeni bilgiler geliştirmeleri beklenmektedir (Özdemir, 1993). Bu beklenti çerçevesinde çocuktan yazılı dildeki sembolleri hızlı ve doğru bir biçimde çözümlemesi beklenmektedir. Tıpkı yetişkinler gibi bazı çocuklar da sembolleri hızlı ve doğru bir şekilde çözümlemede güçlük yaşayabilmektedir.

Öğrencilerin ortaokula geldiklerinde, metinleri hızlı ve doğru bir şekilde çözmeleri ve işlemeleri beklenmektedir (Morisoli, 2010). Bu nedenle ilkökul üçüncü sınıfa kadar yeterli düzeyde okuma performansı sergilemekte güçlük yaşayan her altı çocuktan biri lise öğrenimini tamamlayamamaktadır (Hernandez, 2011). Metni akıcı ve doğru bir şekilde çözümlemede güçlük yaşayan öğrenciler, akranlarından akademik olarak daha düşük performansa sahip olduğu görülmektedir (Morisoli, 2010). Metni hızlı ve doğru bir şekilde okumakta güçlük yaşayan öğrenciler ödevlerini tamamlama ve hızlı okumada güçlük yaşadıkları için daha az sayıda bilgiye ulaşmaktadırlar (Morisoli, 2010). Bu nedenle okuma, çocukların bilgi edinmelerinde en etkili becerilerden biridir (Güzel, 1998). Bu nedenle bireylerin gelişim özelliklerine göre çeşitli strateji ve tekniklerle, okuduğunu anlama, akıcı okuma ve doğru okumaya ilişkin öğretim süreçlerine ihtiyaçları olduğu söylenebilir. Okuma, yüksek bilişsel süreçler gerektiren bir

beceri olduğu için bütün çocuklar istendik düzeyde okuma performansı sergileyememektedir (Sert, 2019). Okuma performansı düşük olan öğrencilerin bir kısmında okuma güçlüğü bulunabilmektedir. Okuma güçlüğü olan öğrencilerin %85'ini öğrenme güçlüğü olan öğrenciler oluşturmaktadır (Fletcher, Lyon, Fuchs ve Barnes, 2006; Doğanay Bilgi, 2017). Öğrenme güçlüğü yaşayan bireylerin yaklaşık %60 %90'ı okuma güçlüğünden dolayı öğrenme güçlüğü tanısı almaktadır (MEB, 2006).

Öğrenme güçlüğü, yazılı ve sözlü dili anlamak, kullanmak için ihtiyaç duyulan süreçlerin birinde ya da birkaçında meydana gelen, dinleme, konuşma, okuma, yazma, dikkatini verme ve matematiksel işlemler yapmadaki güçlükler olarak tanımlanmaktadır (MEB,2006). Öğrenme güçlüğü üç akademik alanda görülmektedir: Okuma(disleksi), yazma(disgrafi) ve matematik(diskalkuli) (IDEA, 2004). En yaygın görünen öğrenme güçlüğü disleksidir (MEB, 1975; Ergül, 2012). Disleksi okuma güçlüğü'nün bir alt türüdür (Gough ve Tunmer, 1986; Snow, Burns ve Griffin, 1998; Baydık, 2002; Tunmer ve Greaney, 2010). Disleksi, ciddi boyutta okuma güçlüğü yaşayan bireylere verilen addır (MEB,2006). Okuma güçlüğü, bireyin metinlerdeki kelimeleri tanıma, yorumlama ve anlam çıkarma güçlüğü olarak tanımlanmaktadır (Lerner, 2000). Disleksi, okumaya istekli olma, akıcı okuma, okuduğunu anlama gibi pek çok alanda akranlarından beklenen performansın oldukça altında olma durumudur (Harris ve Sipay, 1990; Baydık, 2002; Doğanay Bilgi ve Güzel Özmen, 2010). Disleksi, nörolojik kökenli bir bozukluk olup, bireyin zekâ seviyesine göre kelimeleri tanıma, anlamlandırma, akıcı okuma gibi alanlarda görülen dil temelli olan okuma yetersizliği olarak tanımlanmaktadır (Reid Lyon, Shaywitz, ve Shaywitz, 2003; Tanaka vd., 2011). Uluslararası Disleksi Derneği (IDA) 2002'ye göre disleksi nörolojik kökeni olan bir öğrenme güçlüğüdür. Bu öğrenme güçlüğü'nün karakteristik özellikleri ise kelimeleri doğru ve akıcı bir şekilde tanımda zorluk, heceleme ve çözümleme becerilerinde zorluktur (IDA, 2002). IDA'ya göre bu zorluklar dilin fonolojisinde görülen yetersizliklerdir. Ayrıca IDA'ya göre sınıf içerisinde doğru eğitim verilse bile beklenmedik bir şekilde ortaya çıkmaktadır ve diğer bilişsel ve akademik becerileri de etkilemektedir. Son olarak okuduğunu anlama, kelime hazinesinin gelişmesi ve öğrenilmiş bilgilerin gelişmesini engelleyen düşük performanslı okuma becerisini kapsar (IDA,2002).

Öğrenme güçlüğü olan bireylerin okuma becerilerinde akıcı okuma sorunları (Düşük hız, hatalı okuma, prozodik okumada zorluk), heceleme becerisinde zorluk, okunuşu ve yazılışı benzer sesleri, kelimeleri karıştırma (r-y-l, t-d, v-f vb. b-d-p, c-ç, o-ö, ı-i, m-n, s-ş, g-ğ, vb.) (ev-ve, koç-çok, sözlük-sözcük) yazılı dili çözümlemede zorluk, okuduğunu anlamada zorluk, sıralama hataları (kitap yerine kipat şeklinde okuma) ve okumaya karşı isteksizlik olmak üzere zorluklar yaşamaktadırlar. Okuma akıcılığı ve okuduğunu anlama öğrenme güçlüğü yaşayan bireyde en çok rastlanan okuma sorunlarından bazılarıdır (Baydık, Ergül ve Bahap Kudret, 2012). Bu nedenle öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenciler ile çeşitli stratejiler ve teknikler kullanılarak akıcı okuma ve doğru okuma çalışmaları yapmak oldukça önemlidir.

Araştırmalara bakıldığında akıcılık ile ilgili yapılan araştırmaların büyük bir çoğunluğu ya ortaokul öğrencisi ya da ilkokul üçüncü veya dördüncü sınıfa devam eden öğrencilerden oluşmaktadır. Okuma, tüm akademik hayatın temelini oluşturan (Moats, 1999; Russell, 2012) bir beceri olduğu için okumaya yapılacak müdahalenin erken dönemde yapılmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle bu araştırma ilkokul ikinci sınıf düzeyi öğrenciler ile yapılmıştır. Araştırmanın bu yönüyle alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Aynı zamanda araştırmayı diğer araştırmalardan ayıran bir diğer özelliği ise hedef koyma stratejisinin araştırmada var olmasıdır. Alanyazına bakıldığında hedef koyma stratejisi kullanan herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma akıcılığı becerilerinin arttırılmasında model okuma, tekrarlı okuma, hata düzeltme, grafiksel dönüt, hedef koyma ve ödül müdahale paketinin birlikte kullanımının etkisinin belirlenmesidir. Bu genel amaç kapsamında aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır:

1. Model okuma, tekrarlı okuma, hata düzeltme, grafiksel dönüt, hedef koyma ve ödül müdahale paketinin birlikte kullanıldığı sağaltım paketi öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin sesli okuma hızının arttırılmasında etkili midir?
2. Model okuma, tekrarlı okuma, hata düzeltme, grafiksel dönüt, hedef koyma ve ödül müdahale paketinin birlikte kullanıldığı sağaltım paketi

öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin sesli okuma hızının arttırılmasında 3, 5 ve 7 hafta sonra etkililiğini sürdürmekte midir?

3. Model okuma, tekrarlı okuma, hata düzeltme, grafiksel dönüt, hedef koyma ve ödül müdahale paketinin birlikte kullanıldığı sağaltım paketi öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin sesli okuma hızının arttırılmasında farklı metin türlerinde genellenebilir midir?
4. Model okuma, tekrarlı okuma, hata düzeltme, grafiksel dönüt, hedef koyma ve ödül müdahale paketinin birlikte kullanıldığı sağaltım paketi öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma doğruluğunun arttırılmasında etkili midir?
5. Model okuma, tekrarlı okuma, hata düzeltme, grafiksel dönüt, hedef koyma ve ödül müdahale paketinin birlikte kullanıldığı sağaltım paketi öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma doğruluğunun arttırılmasında 3, 5 ve 7 hafta sonra etkililiğini sürdürmekte midir?
6. Model okuma, tekrarlı okuma, hata düzeltme, grafiksel dönüt, hedef koyma ve ödül müdahale paketinin birlikte kullanıldığı sağaltım paketi öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma doğruluğunun arttırılmasında farklı metin türlerinde genellenebilir midir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Okuma bireyin hayatı boyunca pek çok alanda kullanması gereken en önemli becerilerden biridir. Ayrıca bireyin okul hayatına başladığında akademik başarının en önemli unsurlarından biridir. Akademik başarının yanı sıra günlük hayatta da kullanılan bir beceri olan okuma, akıcı ve doğru olmalıdır ve okuduğunu anlama becerisi edinilmiş olmalıdır. Okuma güçlüğü yaşayan öğrenme güçlüğü olan bireylerde doğru ve akıcı okumayı öğretmek oldukça önemlidir. Doğru ve akıcı okuyamayan bireyler akademik başarısızlık yaşamaktadırlar.

Öğrenme güçlüğü yaşayan bireyler doğru okuma eğitimi almadıklarında her geçen yıl akademik performansları yaşıtlarına oranla düşmektedir (Cortiella ve Horowitz, 2014). Bu nedenle bu öğrencilerin okuma performanslarına doğru müdahale edecek yöntem ve tekniklere ihtiyaç duyulmaktadır.

Ulusal (Akyol ve Yıldız, 2010; Ekiz, Erdoğan ve Uzuner, 2011; Kaman, 2012; Uzunkol, 2013; Dünder ve Akyol, 2014; Aktepe ve Akyol, 2015; Ulu ve Aksoy, 2016; Çayır ve Balcı, 2017; Peksoy, 2018; Ege, 2019; Akın, 2020; Başar, Güncü ve Baran, 2021; Ulu, 2022) ve uluslararası (O'Connor, White ve Geraghty,

2010; Morris ve Gaffney, 2011; Russell, 2012; Swain, Leader Janssen ve Conley, 2013; Michaels, 2016; Powell ve Gadke, 2018; LaRose Flint, 2021) araştırmalar incelendiğinde akıcı okuma ile ilgili pek çok araştırmanın olduğu gör÷lmektedir. Araştırmalar akıcı okuma ile ilgili kullanılan stratejilerin bir arada kullanıldığında daha etkili olduğunu göstermektedir. Bu nedenle bu araştırmada stratejilerin bir arada kullanılmasına karar verilmiştir. Araştırmada kullanılacak model okuma (Strong Hilsmer, Wehby ve Falk, 2016; Powell ve Gadke, 2018; Doğuyurt ve Doğuyurt, 2016; Sert, 2019), tekrarlı okuma (Kaman, 2012; Okur ve Öztürk, 2018; Peksoy, 2018; Akyol ve Yıldız 2010; Özkara, 2010; Morris ve Gaffney, 2011; Russell, 2012; Therrien Kirk ve Graves, 2012; Swain, Leader ve Conley, 2013; Uzunkol, 2013; Dünder ve Akyol, 2014; Çeliktürk Sezgin ve Akyol, 2015; Yaman, 2015; Kodan, 2015; Aktepe ve Akyol, 2015; Akyol ve Kodan 2016; Josephs ve Jolivet, 2016; Michaels, 2016; Strong, Wehby ve Falk, 2016; Ulu ve Aksoy, 2016; Çayır ve Balcı, 2017; Dinç, 2017; Akyol ve Ketenoğlu Kayabaşı, 2018; Powell ve Gadke, 2018; Aksoy ve Boyacı Altınoy, 2019; Akyol ve Sever, 2019; Ege, 2019; Sağlam, 2019; Sert, 2019; Kuruoğlu ve şen, 2019; Akın, 2020; Balıkçı, 2020; Başar, Güncü ve Baran, 2021; LaRose, 2021; Padelıadu, Gıazıtzıdou ve Stamovlasi, 2021; Ulu, 2022), hata düzeltme (Neddenriep, Fritz ve Carrier, 2011; O'Connor, White ve Geraghty, 2010; Russell, 2012; Sert, 2019; LaRose Flint, 2021), grafiksels dönüt (Sert, 2019; Padelıadu, Gıazıtzıdou ve Stamovlasi, 2021), hedef koyma (Russell, 2012) ve öd÷l (Padelıadu, Gıazıtzıdou ve Stamovlasi, 2021; Akyol ve Çoban Sural, 2021) müdahale paketinin pek çok araştırmada etkisi kanıtlanmıştır. Ancak alanyazına bakıldığında model okuma, tekrarlı okuma, hata düzeltme, grafiksels dönüt, hedef koyma ve öd÷l müdahale paketinin bir arada kullanıldığını bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle yapılan araştırma alanyazına katkı sağlayacağı düşün÷lmektedir. Akıcı okuma ile ilgili yapılan araştırmalara bakıldığında çoğunlukla ortaokul öğrencilerine ya da ilkokul üçüncü ve dördüncü sınıf düzeyindeki öğrenciler ile yapıldığını gör÷lmektedir (Akyol ve Yıldız, 2010; Akyol ve Kodan, 2016; Sert, 2019; Ege, 2019). İlkokul ikinci sınıfa devam eden öğrenciler üzerine yapılan araştırma sayesinde okuma problemlerine erken dönemde müdahale edip alanyazına katkı sağlamaktadır. Bu araştırmada kullanılacak stratejilerin ilkokul ikinci sınıf düzeyindeki öğrencilerle çalışılması da alanyazına diğer bir katkısıdır. Alanyazına bakıldığında okuma akıcılığı ile ilgili yapılan araştırmalarda hedef koyma

stratejisi ile yapılmış bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu yönüyle de araştırmanın alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Aynı zamanda okuma akıcılığı ile yapılan araştırmalarda genelleme verisi toplanan bir araştırmaya da rastlanılamamıştır. Bu nedenle araştırmanın ayırt edici özelliklerinden biri de genelleme verilerinin alınmasıdır.

1.4. Sınırlılıklar

Bu araştırma, ikinci sınıfa giden öğrenme güçlüğü tanısı almış üç öğrenciden alınan veriler ile okuma akıcılığını arttırmak için kullanılan model okuma, tekrarlı okuma, hata düzeltme, grafiksel dönüt, hedef koyma ve ödül müdahale paketi kullanımı ile sınırlıdır.

1.5. Tanımlar

Okuma; Okuma, yazılı bilgiyi algılama, dil bilgisi kurallarına uygun şekilde biçimlendirme, duyuları kullanarak bu bilgiyi anlamlandırma, yorumlama, düşünme ve düşünceye dayalı yargılarda bulunma sürecidir (Güldenöglü, Kargin ve Miller, 2015).

Okuma Güçlüğü; Bireyin okuma, yazılı anlatım alanlarında yaşadığı güçlüklerin nörogelişimsel bir bozukluğudur (APA, 2013).

Öğrenme Güçlüğü; nörolojik bir bozukluk olup bireyin zekâ seviyesine göre kelimeleri tanıma, anlamlandırma, akıcı okuma gibi alanlarda görülen temeli dil olan okuma yetersizliği olarak tanımlanmaktadır (Reid Lyon, E. Shaywitz ve Shaywitz, 2003; Tanaka vd., 2011).

Akıcı Okuma; bir metni doğru, hızlı ve uygun bir ses tonu ile okuma becerisidir (Kuhn ve Stahl, 2003; Tankersly, 2003; Blanks ve Bursuck, 2010; Lai, Benjamin, Shewanenflugel ve Kuhn, 2014).

Okuma Hızı; Dakikada okunan doğru kelime sayısıdır (Akyol, Yıldırım, Ateş, Çetinkaya ve Rasinski, 2014).

Okuma Doğruluğu; Bireylerin metindeki doğru okuduğu sözcük oranıdır (Rasinski, 2004).

Model Okuma; Öğretmenin metni okuma kurallarına uyarak okuduğu ve öğrencinin metni dinleyip takip etmesini içeren bir okuma müdahale tekniğidir (Rose, 1984).

Tekrarlı Okuma; Öğrencinin aynı metni önceden belirlenmiş ölçüte ulaşana dek birkaç kez art arda okumasına dayanan bir okuma müdahale tekniğidir (Samuels, 1979).

Hata Düzeltme; Öğrencinin hatalı okuduğu kelimeler ya da okumadan geçtiği kelimeler üzerine çeşitli düzeltmelerin yapıldığı bir okuma müdahale tekniğidir (Barbetta, Heward, Bradley ve Miller, 1994; Nelson, Alber ve Gordy, 2004).

Grafiksel Dönüt; Öğrenciye dakikada okuduğu kelime sayısı grafik üzerinde işaretlenerek gösterilen bir okuma müdahale tekniğidir (Rose, 1984).

Hedef Koyma; Dakika okunan kelime sayısı ile ilgili hedef belirlenen ve öğrenciden hedeflenen dakikada okunacak kelime sayısına ulaşması istenen bir okuma müdahale tekniğidir (Rose, 1984).

Ödül; Öğrenci hedefe ulaştığında verilen dışsal uyarandır (Jones, Wickstrom, Noltemeyer, Brown, Schuka ve Therrien, 2009).



2. ARAŞTIRMANIN KURAMSAL TEMELİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1 Kuramsal Çerçeve

Araştırmanın bu bölümünde öğrenme güçlüğü, yaygınlığı ve tanınması, okuma, akıcı okuma ve akıcı okuma stratejileri açıklanmıştır. Bununla birlikte okuma akıcılığına ilişkin alanyazında yer alan kaynaklar ile açıklamalarına yer verilmiştir.

2.1.1 Öğrenme Güçlüğü (ÖG)

ÖG terimini, ilk defa Samuel Kirk (1963) Chicado’da yapılan bir konferansta kullanmıştır. Türkiye’de ise 16 Şubat 1975 tarih ve 15151 sayılı resmî gazetede yer alan Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Hakkında Yönetmelik’te ÖG tanımına yer verilmiştir (MEB, 1975). Birden fazla ÖG tanımı vardır. İlk tanımı yapan Samuel Kirk (1962)’e göre ÖG, zihinsel yetersizlikler olmaksızın, beyinin aktivitelerinden kaynaklanan işlevsel bozukluk ve duygusal ya da davranışsal bozuklukların neticesi olarak konuşma, dil, okuma, yazma, matematiksel işlemler ve diğer akademik becerilerin bir veya birden fazlasının gelişimindeki yetersizlik hali olarak tanımlanmıştır.

Öğrenme Güçlüğü Ulusal Ortak Komitesi (NJCLD) 1981 yılında yaptığı tanımda, ÖG, dinleme, konuşma, okuma, yazma, akıl yürütme veya matematiksel işlevlerin kazanılması ve kullanılmasında önemli zorluklarla kendini gösteren heterojen bir grup yetersizliği ifade eden genel bir terim olarak tanımlamıştır. Ayrıca aynı komite 1991 yılında yaptığı yeni tanımlamada, öz düzenleme becerilerinde, sosyal algıda ve sosyal etkileşimde yaşanan problemlerin ÖG ile birlikte olabileceğini ancak kendi başlarına bir öğrenme güçlüğü oluşturmadıklarını dile getirmiştir. Yeni tanımda ayrıca, yetersizliğin bireye özgü olduğu, merkezi sinir sistemi işlev yetersizliklerine bağlı olduğu ve yaşam boyu ortaya çıkabileceğini de vurgulamıştır.

ÖG, bir veya birden fazla bilişsel alanda işleme güçlüğü ile ortaya çıkan, sözlü ve yazılı dili anlama, kullanmada bir veya daha fazla bilişsel işlemten etkilenecek meydana gelen dinleme, düşünme, konuşma, okuma, yazma ve matematiksel işlemlerde rastlanan güçlükler olarak ifade edilmektedir (Stanford ve Oakland, 2000). ÖG olan öğrencilerin özelliklerinden ön plana

çıkanlardan biri, yazılı ve sözlü dili anlama becerilerinde güçlükler yaşamalarıdır (Gersten, Fuchs, Williams ve Baker, 2001). Gargiulo (2003)'e göre ÖG, tanımlanması ve tanınması zor bir gruptur. Gargiulo, ÖG'nü öğrencinin normal zekâyâ ya da normalüstü zekâyâ sahip olmasına rağmen akademik becerilerde yaşadığı sorunlar olarak yani beklenmedik başarısızlık olarak tanımlamıştır.

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'ne göre ÖG, yazılı ve sözlü dili anlamak ve kullanabilmek için gerekli olan süreçlerin birinde veya birkaçında ortaya çıkan ve dinleme, konuşma, okuma, yazma, heceleme, dikkat ya da matematiksel işlemleri yapmada yetersizlik gösteren, özel eğitim ve destek eğitime gereksinim duyan birey olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2006).

Amerikan Psikiyatri Birliği'nin (APA) çıkarmış olduğu Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve İstatistiksel El Kitabı'na (DSM-V) göre, ÖG yapılan standart testlerde, bireyin yaşı, zekâ seviyesi ve almış olduğu eğitim göz önünde bulundurulduğunda; okuma matematik ve yazılı anlatım performansının beklenen seviyenin oldukça altında olma durumu olarak tanımlamıştır (DSM-V, 2013). DSM-V'e göre bireyin ÖG tanısı alabilmesi için en az altı aydır süren;

- Okumanın yanlış ya da yavaş ve çok çaba gerektiriyor olması,
- Okuduğunu anlamada güçlük yaşanması,
- Harfleri söyleme ya da yazmada güçlük,
- Yazılı anlatım ve dil bilgisi kurallarında yaşanan güçlük,
- Sayı hissi, algısı ya da hesaplamalarda yaşanan güçlük,
- Sayısal akıl yürütmede güçlükler yaşanması gerekmektedir.

Yaşanan tüm bu zorluklar klinik değerlendirme ile doğrulandığında kişinin yaşına göre beklenenden önemli ölçüde altında olma durumudur (DSM-V, 2013). Öğrenme güçlüğü okul öncesi dönemde çok büyük farklılıklar kendini göstermediği sürece okul yıllarında başlar (DSM-V, 2013). Aynı zamanda DSM-V'e göre bireyin öğrenme güçlüğü tanısı alabilmesi için herhangi farklı bir yetersizlikten (görme, işitme, zihinsel yetersizlikler, ruhsal/sinirsel bozukluklar, okulda kullanılan dili tam bilmeme gibi) etkilenmemiş olması gerekmektedir. DSM-V kriterlerinde göre okuma güçlüğü ile başvuru yapan bir bireyin; sözcük okuma doğruluğu, okuma hızı ve akıcılığı, okuduğunu anlama becerilerine bakılmaktadır. Bu becerilerde sorun yaşayan bireylere disleksi denilmektedir. DSM-V'e göre disleksi, sözcüğü doğru ve akıcı bir şekilde tanımada zorluk

yaşayan, yazılı dili çözümlemede zorluk yaşayan, harfi seslendirme ve yazmada sorun yaşayan bireyler olarak tanımlanmaktadır. Sadece disleksi değil diğer öğrenme güçlüğü belirtilerini de içeren DSM-V'e göre bireyin öğrenme güçlüğünden eklinme dereceleri vardır. Bu derecelerden biri ağır olmayan, eğitsel bir ya da iki alanda güçlükler yaşayan ancak okul çağında yeterli destek verilirse önlenabilir ya da işlevselliğini koruyabilen öğrenme güçlüğüdür. Diğer derce ise orta derecede olan, eğitsel bir ya da iki alanda belirgin güçlükler yaşayan, okul çağında yoğun destek eğitim ya da özel eğitim alması gereken, etkinlikleri doğru bir şekilde tamamlama bilmesi için evde, okulda ve iş yerinde düzenlemeler yapılması gereken öğrenme güçlüğüdür. Son olarak ağır derecedeki öğrenme güçlüğü, eğitsel bir ya da iki alanda ağır derecede güçlükler yaşayan, okul çağında sürekli olarak özel eğitime ihtiyaç duyan, evde, okulda ve iş yerinde düzenlemeler yapılsa bile etkinlikleri tamamlayamayan öğrenme güçlüğüdür.

Dünya Sağlık Örgütü'nün (WHO) 2018 yılında yayınladığı Uluslararası Hastalıkların Sınıflandırılması (ICD-11) kitabında öğrenme güçlüğü, nörolojik kökenli yetersizlikler başlığı altında yer alan, okuma, yazma veya aritmetik işlemleri içeren akademik becerileri öğrenmede önemli ve kalıcı zorluklarla karakterize edilen, bireyin etkilenen akademik beceri(ler)deki performansı, kronolojik yaşı için beklenenin belirgin şekilde altında olma durumudur. Aynı zamanda ICD-11'e göre öğrenme güçlüğü, ilk olarak okul yıllarında akademik beceriler öğretildiğinde ortaya çıkar. Bunu yanı sıra öğrenme güçlüğü, zihinsel yetersizlik, duyuşal yetersizlikler (görme veya işitme), nörolojik veya motor bozukluklar, verilen eğitimin yetersizliği, eğitim dilinde yeterlilik eksikliği veya psikososyal sıkıntıdan kaynaklanmaz. ICD-11'e göre öğrenme güçlüğü dört alanda görülebilir. Bunlardan ilki okumada güçlük, kelimeleri doğru ve akıcı okuma, okuduğunu anlama gibi alanlarda görülen güçlüktür. Bir diğer güçlük ise yazılı dilde yaşanan güçlüktür. Yazılı dilde yaşanan güçlük, heceleme becerisinde, dilbilgisi kurallarında ve noktalamaların kullanımında, fikirlerin yazılı dile dönüştürülmesinde ve yazı yazma becerisinde görülen güçlüktür. Dier bir güçlük matematikte yaşanan güçlüktür. ICD-11'e göre matematikte yaşanan güçlük, sayı hissi, ritmik sayma, aritmetik işlemler, aritmetik işlemleri akıcı olarak yapma gibi becerilerde görülen güçlükler olarak tanımlanmaktadır. ICD-11'e göre dört alanda görülen öğrenme güçlüğü'nün sonuncusu diğer öğrenme güçlüğü olarak adlandırılmaktadır. Diğer öğrenme güçlüğü, diğer mevcut yetersizliklerden

yeterince karakterize edilemeyen belirli akademik becerilerin öğrenilmesi ve performansındaki düşüşler olarak tanımlanmaktadır. ICD-11'e göre öğrenme güçlüğü özellikleri;

- Bireyin fonoloji, imla, bellek (işleyen bellek), yönetici işlevler, öğrenme, bilgiyi işleme hızı gibi alanlardaki yetersizliklerin akademik performansına yansımalarıdır.
- Öğrenme güçlüğü, genellikle dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu, gelişimsel motor koordinasyon bozukluğu, gelişimsel dil bozukluğu ve otizm spektrum bozukluğu gibi diğer nörogelişimsel bozukluklarla birlikte görülebilir.
- Öğrenme güçlüğü, bireyin kendini düzenleme becerilerindeki belirgin zorluklarla kendini gösterir.
- Öğrenme güçlüğü olan bireyler, çeşitli stratejiler kullanılarak, yoğun destek eğitim alarak yeterli derecede akademik becerilerde başarı sağlayabilir.
- Akademik becerilerde yaşlılarından düşük performans gösterme ya da akademik beceriyi geç edinme öğrenme güçlüğü'nün varlığını tespit etmek için yeterli değildir. Öğrenme güçlüğü, yeterli düzeyde eğitim almasına rağmen belirli bir akademik beceriyi öğrenmede sürekli güçlük çekmesiyle ayırt edici olmaktadır.
- Bireyde var olan okuma, yazma ve matematik alanındaki güçlükler tipik olarak okul çağından yetişkinliğe kadar devam eder. Bu güçlüklerle müdahale edilmezse bireyin akademik başarısı olumsuz etkilenir. Bu nedenle bireyin okulu bırakma olasılığı artabilir, işsiz kalma ihtimali artabilir, ruh sağlığında bozulmalar meydana gelebilir. Bu nedenle öğrenme güçlüğü yaşam boyu artan intihar düşüncesi ve intihar girişimi riskini arttırabilir.
- Dili öğrenmede zorluk, saymada zorluk, kafiye anlama zorluk, ince motor becerilerde yaşlılarından geri olma durumu öğrenme güçlüğü'nün erken çocukluk döneminde var olan özellikleridir.
- Öğrenme güçlüğü'nün tüm yetersizliklerinden (okuma, yazma ve matematik) etkilenen bireylerin okul çağındaki yaygınlığı %5-15 olduğu tahmin edilmektedir. Yetişkinler arasındaki yaygınlığı

bilinmemekle birlikte yaklaşık %4 olarak tahmin edilmektedir. Okumada zorlanan öğrenme güçlüğüne sahip bireylerin okul çağındaki çocuklar arasındaki yaygınlığı %5-17, matematikte zorlanan öğrenme güçlüğüne sahip bireylerin okul çağındaki çocuklar arasındaki yaygınlığı %6-7 ve yazma becerilerinde zorlanan öğrenme güçlüğüne sahip bireylerin okul çağındaki çocuklar arasındaki yaygınlığı %5-17 olarak tahmin edilmektedir.

- Öğrenme güçlüğü erkeklerde kızlara göre daha sık görülmektedir.

Yetersizliği Olan Bireylerin Eğitimi Yasası'na (IDEA) göre ÖG, düşük zekâ seviyesi, görsel, işitsel, motor ve duygusal yetersizliklerden, çevresel, kültürel ve ekonomik zorluklardan etkilenmemesine rağmen bireyin yazılı ve sözlü dili anlama ve kullanmaya bağlı olarak, dinleme, düşünme, konuşma, okuma yazma ve matematiksel işlemlerde yaşadığı yetersizlikler olarak ifade edilmektedir (IDEA, 2004). Tüm bu tanımlara bakıldığında öğrenme güçlüğünün zekâ seviyesi normal olsa da bireyin okuma, yazma ve matematik alanlarında yaşatlarının altında performans göstermesi durumu ortaya çıkmaktadır. ICD-11'in yaygınlık verilerine bakıldığında en yaygın öğrenme güçlüğü okuma ve yazma alanında yaşanan güçlük olduğu görülmektedir. Aynı zamanda yapılan tanım ve özelliklerin bir diğer ortak özelliği ise okul çağında ortaya çıkan bu güçlüğün yoğun eğitim ile strateji ve tekniklerin öğretim ortamlarına eklenerek güçlüğe müdahale edilmesi gerekliliğidir.

2.1.2 Öğrenme Güçlüğü, Yaygınlık ve Tanılama

Öğrenme güçlüğü, sınıflarda karşılaşılan en yaygın yetersizlik türüdür (Fletcher vd., 2006; Cortiella ve Horowitz, 2014). Amerika Birleşik Devletleri'nde özel gereksinimli bireylerin yaklaşık yarısı öğrenme güçlüğü yaşayan bireyler oluşturmaktadır (Mastropieri ve Scruggs, 2004; Hallahan ve Kauffman, 2006; Cortiella ve Horowitz, 2014). Türkiye'de resmi olarak öğrenme güçlüğü ile ilgili istatistikler yayınlanmasa da öğrenme güçlüğü tanılı çocukların hepsi kaynaştırma eğitimi ile genel eğitim okullarında eğitimlerini sürdürmektedirler (MEB, 2019). Ayrıca öğrenme güçlüğü tanısı almış çocukların kaynaştırma ortamında diğer özel eğitime gereksinim duyan bireyler içindeki oranı yaklaşık %6 olarak belirtilmektedir (MEB, 2019). Öğrenme güçlüğü tıbbi bir tanıdır. Tıbbi tanıdan sonra eğitsel değerlendirme ile eğitsel tanı koyulur. Ülkemizde birey tıbbi tanı için hastanelere yönlendirilmektedir. Hastanelerde tıbbi

tanı, Çocuk ve Ergen Ruh Sağlığı hastalıkları alanında uzman doktorlar tarafından gerçekleştirilen değerlendirmelerin sonucunda sağlık kurulunca verilmektedir. Değerlendirme sırasında Çocuklar İçin İşlevsellik Yetiyitimi ve Sağlığın Uluslararası Sınıflandırılması (ICF-CY) kullanılmaktadır. Sağlık kurulu en az dört uzman hekim görüşünün yer aldığı bir rapor olan 2019 yılında resmi gazetede yayınlanan Çocuklar İçin Özel Gereksinim Raporu (ÇÖZGER)'nu vermektedir. ÇÖZGER alan çocuk Rehberlik Araştırma Merkezi RAM'a başvurarak eğitsel tanı ve değerlendirme sürecine başlamaktadır. RAM'lar tarafından yapılan eğitsel tanılama ve değerlendirme sonucunda özel eğitim ihtiyacı olduğu tespit edilen bireylere Özel Eğitim Değerlendirme Kurulu Raporu düzenlenmektedir. Ayrıca değerlendirme sonucunda Özel Eğitim ve Değerlendirme Kurulu Eğitim Planı hazırlanmaktadır. Bu planda bireyin eğitim performansı, eğitsel amaçları yer almaktadır (MEB, 2006). Ülkemizde öğrenme güçlüğü tanısı alan bireyler kaynaştırma öğrencisi olarak eğitimlerine akranları ile aynı sınıfta devam etmektedirler. Ayrıca öğrenme güçlüğü tanısı alan öğrenciler okullarının destek eğitim sınıflarında ve rehabilitasyon merkezlerinde destek eğitim hizmetlerinden yararlanmaktadırlar (MEB, 2006).

Amerikan Ulusal Sağlık Enstitüsü (NIH) 59 bireyden 1'inin öğrenme güçlüğü yaşadığını belirtmektedir. Erkeklerde görülme sıklığı kızlara oranla daha fazladır (APA, 2013; Melekoğlu, 2017). Bir bireyde sadece okuma güçlüğü görülürken diğer bir grupta hem okuma hem de yazma güçlüğü görülebilir. Öğrenme güçlüğüünün yanında dikkat eksikliği, gelişimsel alanlarda gecikme, akademik performansta yaşlılarından geri olma durumu, merkezi sinir sistem bozuklukları, bellek, düşünme ve bilişsel işlev bozuklukları, konuşma ve konuşma seslerini öğrenmede yetersizlik, dürtüsellik ve duygu durum bozuklukları gibi ek yetersizlikler de görülebilmektedir (Werts, Culatta, ve Tompkins, 2007). Öğrenme güçlüğü yaşayan bireylerin motivasyon ve ilgi düzeyleri oldukça düşüktür (Bryan ve Wheeler, 1972; McKinney ve Feagans, 1983). Bu nedenle öğrenme güçlüğü yaşayan bireyler kendilerini başarısızlığa şartlar ve o işi yapmaktan ya vazgeçer ya da herhangi bir deneme girişiminde bulunmaktan kaçınırlar (Çakıroğlu, 2017). Akademik anlamda başarısız olan öğrenme güçlüğü yaşayan bireylerde, genellemede yetersizlik, derslere karşı direnç gösterme, problem çözme becerisinde yetersizlik, pasif öğrenme süreci, bilgiyi işlemede güçlük,

beklenmedik düzeyde başarısızlık ve tutarsız öğrenme olmak üzere bazı akademik özellikler sergilemektedirler (Smith, 2004; MEB, 2006).

2.1.3 Okuma

Okuma, yazılı bilgiyi algılama, dil bilgisi kurallarına uygun şekilde biçimlendirme, duyuları kullanarak bu bilgiyi anlamlandırma, yorumlama, düşünme ve düşünceye dayalı yargılarda bulunma sürecidir (Güldenöglü, Kargın, ve Miller, 2015). Aynı zamanda okuma, zihinde yapılandırma, algılama, seslendirme, anlama gibi birçok görevi içeren karmaşık bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Keskinkılıç ve Keskinkılıç, 2005; Ehri, 2005; Wong, Graham, Hoskyn ve Berman, 2008). Bu bilişsel sürecin bileşenlerinin motivasyon, dil, dikkat ve önceki bilgileri güncel bilgilerle ilişkilendirme yeteneği gibi birçok değişkeni de içermesi, çok boyutlu analiz ve anlama ihtiyacını göstermektedir (Wagner, Schatschneider ve PhythianSinn, 2009). Okuma süreci, duyularımızla algılanan dış uyaranlardan gelen bilgileri kodlamayla başlar ve beyin, sembolleri anlamlı kelimelere ve cümlelere dönüştürmek ve birleştirmek gibi daha gelişmiş üst bilişsel işlevler gerçekleştirerek cümlelerin soyut ve somut anlamlarından fikirler üretir (Steinman, LeJeune ve Kimbrough, 2006). Bu nedenle okuma; bilgileri, fikirleri paylaşmak ve iletmek için etkili ve önemli bir kültürel araçtır (National Reading Panel, 2000; Thompson ve Bushnell, 2009). Aynı zamanda okuma, insanların akademik yaşamın temelidir (Harwell, 2001; O'Connor ve Swanson, 2007; Afflerbach, Pearson ve Paris, 2008). Okuma becerisi akademik başarının yanı sıra kişisel gelişimin de önemli bir parçasıdır (Akyol ve Çoban Sural 2020).

Mercer ve Pullen 2005'e göre okuma kelimeyi çözümleme ve anlama olmak üzere iki ana aşamadan oluşmaktadır. Kelimeyi çözümleme aşaması kelimeyi hızlı bir şekilde telaffuz etme yani okuma akıcılığını temsil etmektedir. Anlama ise metinden anlamlar çıkarma yani okuduğunu anlama olarak ifade edilmektedir. Schmitt ve Sha 2009'a göre etkili okuma, kendini izleme, uygun stratejileri kullanma, gerektiğinde stratejiler arasında değişiklikler yapma, mesajın yorumlanması, çıkarımda bulunması, sürecin verimliliğinin gözden geçirilmesi ve okuduğunu anlama sürecinin devamlı izlenmesi ile gerçekleşmektedir. İyi okuyucular, çözümleme sırasında metnin ne anlatmak istediğini düşünebilir, hızlı bir şekilde sözcükleri tanıyabilir ve telaffuz edebilir, okumaya dair stratejileri kullanabilir ve tüm bunları yaparken eş zamanlı ve otomatik bir şekilde süreci

tamamlamaktadırlar (Weaver, 1998; Tankersly, 2003; Thompson ve Bushnell 2009). Bu nedenle okuma becerilerinin geliştirilmesi sürecinde okuma akıcılığı ve okuduğunu anlama en önemli bileşenlerdir.

2.1.4 Akıcı Okuma

Akıcılık metni doğru, hızlı ve uygun bir ses tonu ile okuma becerisidir (Tankersly, 2003; Kuhn ve Stahl, 2003; Mercer ve Mercer, 2005; Bursuck ve Damer, 2007; Lai, Benjamin, Shewanenflugel ve Kuhn, 2014). Akıcılık sözcükler hızlı bir şekilde tanımayı gerektiren bir beceridir (Lerner, 2000; National Reading Panel, 2000; Wong, Graham, Hoskyn ve Berman, 2008). Hızlı bir şekilde okunabilen sözcük sayısı, tüm bağlamdan sözcüğü tanıma, yeni sözcükleri çözümleme hızı, sözcükleri anlamlandırma hızı gibi faktörler okuma akıcılığını etkilemektedir (Torgesen, Rashotte ve Alexander, 2001). Aynı zamanda sözel çalışma belleği ve hızlı isimlendirme becerilerinin okuma akıcılığı üzerinde etkisi olduğu yapılan çalışmalarda görülmektedir (Gangl, Moll, Banfi, Huber, Schulte-Körne ve Landerl, 2018). Okuma akıcılığının üç temel bileşeni, doğruluk, hız ve prozodiden oluşmaktadır (Hudson, Lane ve Pullen, 2005; Mercer ve Pullen, 2005; Rasinski, 2006; Bursuck ve Damer, 2007; Yıldırım, Yıldız ve Ateş, 2011; Baştuğ ve Akyol, 2012).

Doğruluk, metindeki kelimelerin doğru bir şekilde okunmasıdır (Başaran, 2013). Bireyler sözcükleri görür, belleğinde var olan kodları gördüğü yazıyla ilişkilendirir ve sözcüğü doğru okur (Adams, 1990). Bireyin sözcükleri belleğinde doğru kodlaması ve sonraki okumalarında zorluk çekmeden otomatik bir şekilde sözcüğü okuması gerekmektedir (Stanovich, 1986; Baydık, 2006; Baydık, 2012). Okuma güçlüğü olan bireyler, sesbilgisel farkındalık yetersizliklerinden dolayı sözcüğü hatırlama ya da geri getirme becerilerindeki yetersizlik, hızlı isimlendirme işlevlerinin yavaş olması nedeniyle otomatik okumada zorluk yaşamaktadırlar (Baydık, 2006; Baydık, 2012). Okuma güçlüğü yaşayan bireyler sözcük çözümleme için fazla vakit harcarlar ve bu nedenle akıcı okumakta zorluk yaşarlar (Brown, Palincsar ve Purcell, 1986; Torgesen, Alexander, Wagner, Rashotte, Voeller ve Conway, 2001; Coşkun, 2002; Kuhn ve Stahl, 2003; Hudson, Lane ve Pullen, 2005). Okuma hızı, çaba sarf etmeden sözcüklerin hızlı bir şekilde tanınmasıdır (Nathan ve Stanovich, 1991; Rasinski, 2012). Prozodik okuma, metnin uygun bir ses tonu ile melodik bir şekilde tıpkı konuşuyormuş gibi okunmasıdır (Dowhower, 1991; Yıldırım, Yıldız ve Ateş, 2011; Baştuğ ve

Keskin, 2012). Prozodik okuma, ancak metin doğru ve hızlı bir şekilde okunabildiğinde mümkün olmaktadır (Schwanenflugel, Hamilton, Kuhn, Wisenbaker ve Stahl, 2004). Prozodik okuyamayan bireyler, sözcükleri yanlış bir şekilde gruplar ve bu yanlış gruplamadan kaynaklı okuduğunu anlamada sorunlar yaşarlar (Hudson, Lane ve Pullen 2005). Okuma güçlüğüne sahip ÖG tanımlı bireylerin büyük bir kısmı metni doğru, hızlı ve prozodik okumakta sınırlılıklar yaşamaktadır.

Araştırmalara göre akıcı okumanın okuduğunu anlama becerisi üzerine etkisi oldukça büyüktür (Nathan ve Stanovich, 1991; Pikulski ve Chard, 2005; Wise vd., 2010). Birey akıcı okuduğunda sözcükleri doğru okumak için harcadığı tüm enerjiyi, metni anlamaya ayırmakta ve böylece okuduğunu rahatlıkla anlamaktadır (Swanson ve O'Connor, 2009; Ribeiro, Cadime, Freitas ve Viana, 2016). Bu nedenle okuma güçlüğü yaşayan bireyler ile okuma akıcılığını geliştirmeye yönelik çalışmalar yapılmalıdır. Okuma akıcılığını geliştirmek amacıyla bazı stratejiler kullanılmaktadır. Bu stratejiler beceri ve performans temelli olarak ikiye ayrılmaktadır. Beceri temelli stratejiler, model okuma, tekrarlı okuma ve hata düzeltme iken performans temelli stratejiler ise dönüt verme, ödül gibi tekniklerdir (Eckert, Ardoin, Daly ve Martens, 2002; Çevik, 2006; Orçan, 2010). Beceri temelli stratejiler doğru okuma becerisini edindirmeyi amaçlarken performans temelli stratejiler bireyin motivasyonunu yükseltme, okumaya istekli hale getirmeyi amaçlamaktadır (Daly, Martens, Witt ve Dool, 1997). Öğrenme güçlüğü yaşayan bireylerin, okuma performansları göz önüne alındığında hem beceri temelli hem de performans temelli stratejilerin bir araya getirilerek uygulanması gerekmektedir. Bu araştırmada hem beceri temelli hem de performans temelli stratejiler bir araya getirilerek bir müdahale paketi oluşturulmuştur. Bu müdahale paketi ile bireylerin okuma akıcılığı arttırılmaya çalışılmıştır.

2.1.5 Okuma Akıcılığı Müdahale Teknikleri

Okuma akıcılığını artırmak için kullanılan müdahale teknikleri, beceriye dayalı müdahaleler ve performansa dayalı müdahaleler olarak ikiye ayrılmaktadır (Chafouleas vd., 2004). Beceri temelli müdahaleler, akıcılık sorunlarının giderilmesinde bir başka değişle okuma akıcılığını arttırmada okuma öncesi kullanılan müdahale tekniklerindendir (Daly, Dool, Martens ve Witt, 1997). Beceri temelli müdahaleler metni dinleme (model okuma), tekrarlı okuma ve hata

düzeltilme aşamalarından oluşmaktadır. Metni dinleme aşamasında öğretmen metni okuma kurallarına uyarak okur ve öğrenciden metni dinleyip takip etmesini ister. Tekrarlı okumada ise öğrenci aynı metni önceden belirlenmiş ölçüte ulaşana dek birkaç kez art arda okur. Tekrarlı okumayı içeren alan yazında pek çok araştırma mevcuttur (Kaman, 2012; Okur ve Öztürk, 2018; Peksoy, 2018; Akyol ve Yıldız 2010; Özkara, 2010; Morris ve Gaffney, 2011; Russell, 2012; Therrien Kirk ve Graves, 2012; Swain, Leader ve Conley, 2013; Uzunkol, 2013; Dünder ve Akyol, 2014; Çeliktürk Sezgin ve Akyol, 2015; Yaman, 2015; Kodan, 2015; Aktepe ve Akyol, 2015; Akyol ve Kodan 2016; Josephs ve Jolivet, 2016; Michaels, 2016; Strong, Wehby ve Falk, 2016; Ulu ve Aksoy, 2016; Çayır ve Balcı, 2017; Dinç, 2017; Akyol ve Ketenoglu Kayabaşı, 2018; Powell ve Gadke, 2018; Aksoy ve Boyacı Altınoy, 2019; Akyol ve Sever, 2019; Ege, 2019; Sağlam, 2019; Sert, 2019; Kuruoğlu ve Şen, 2019; Akın, 2020; Balıkcı, 2020; Başar, Güncü ve Baran, 2021; LaRose, 2021; Padelıadu, Gıazıtzıdou ve Stamovlasis, 2021; Ulu, 2022). Hata düzeltilme aşamasında, öğrencinin hatalı okuduğu kelimeler ya da okumadan geçtiği kelimeler üzerine çeşitli düzeltmeler yapılır.

Okumadaki zorluk beceri kaynaklı olmaktan çok performans kaynaklıdır (Eckert vd., 2002). Okumada zorlanan öğrenciler çoğunlukla dikkat ve motivasyon sorunları yaşamaktadırlar, bunun yanında bu öğrenciler okuma becerisine sahiplerdir ancak beklenen düzeyde akıcı okuyamamaktadırlar (Çakır, Özdemir 2015). Bu nedenle bu öğrencilerde performans temelli müdahale tekniklerinin kullanımı okuma akıcılığını arttırmada önemli bir yere sahiptir (Eckert vd., 2002). Performans temelli teknikler okuma sonrası kullanılan tekniklerdir (Chafouleas vd., 2004). Performans temelli müdahale teknikleri, dönüt verme, hedef koyma ve ödülüdür. Dönüt verme tekniğinde, öğrenciye bir dakikada okuduğu kelime sayısı grafik üzerinde işaretleme yapılarak gösterilmektedir. Hedef koyma tekniğinde ise bir dakikada okunan kelime sayısı için hedef belirlenir ve öğrenciden bu hedefine ulaşması istenir. Öğrenci bu hedefine ulaştığında belirlenen ödül verilir (Jones, Wickstrom, Noltemeyer, Brown, Schuka ve Therrien, 2009). Okuma akıcılığına sahip olmayan öğrencilerin okuma akıcılığının artırılmasında beceri temelli ve performans temelli müdahale teknikleri ayrı ayrı kullanılabileceği gibi birlikte de kullanılabilir (Ulusal Okuma Paneli, 2000). Yapılan araştırmalarda, etkili olan tekniklerin öğrencilere göre değişiklik gösterdiği ve birlikte kullanılan müdahale tekniklerinin tek başına

kullanılan müdahale tekniklerine göre okuma akıcılığı üzerinde daha fazla etkiye sahip olduğu görülmektedir (Eckert vd., 2002; Güzel-Özmen vd., 2009).

2.2 İlgili Araştırmalar

Bu bölümde ilgili araştırmalar ulusal alanyazında ve uluslararası alanyazında olmak üzere iki kategori altında ele alınmıştır. Öğrenme ve okuma güçlüğü olan öğrencilerin akıcı okuma becerilerinin geliştirilmesinde kullanılan stratejileri, teknikleri içeren 2010- 2022 yılları arasındaki araştırmalar incelenmiştir.

2.2.1 Ulusal Alanyazında Yapılan Araştırmalar

Tekrarlı okuma, yankılayıcı okuma ve eşli okuma stratejilerinin bir arada kullanıldığı Akyol ve Yıldız'ın (2010), yaptığı araştırmada okuma güçlüğü bulunan beşinci sınıf öğrencisinin okuma güçlüğüne giderilmesi amaçlanmıştır. Bu amaç kapsamında Tekrarlı okuma, yankılayıcı okuma ve eşli okuma stratejilerini içeren bireyselleştirilmiş bir okuma programı oluşturulmuştur. 12 haftalık program iki bölümden oluşmuştur. Birinci bölümde ses, hece ve kelime öğretimi yapılmış, ikinci bölümde ise okuma akıcılığı üzerinde durulmuş ve tekrarlı okuma, yankılayıcı okuma ve eşli okuma stratejileri kullanılmıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması modeli kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğrencin ile yapılan ve paket programın başarılı bulunduğu ortaya çıkmıştır.

Özkara 2010'da okuma güçlüğü olan ilkokul üçüncü sınıfa giden bir öğrenci ile okuma ve tekrarlı okuma stratejilerini kullanarak bu stratejilerin okuma üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırma uygulamalı nitel bir araştırma şeklinde tasarlanmıştır. 30 saatlik bir program hazırlanmış ve uygulanmıştır. Araştırma sonucuna bakıldığında birlikte okuma ve tekrarlı okuma stratejilerinin okuma performansı arttırmada başarılı olduğunu, öğrencinin okuma düzeyinin endişe vericiden öğretim düzeyine yükseldiğini göstermiştir.

Yüksel (2010), okuma güçlüğü yaşayan bir öğrencinin okuma güçlüğüne giderilmesinde Kelime Kutusu Stratejisi (Word Box Strategy) ile Paragrafın Önceden Dinlenmesi Stratejisini (Listening Passage Preview Strategy) bir arada kullanıp etkililiklerini incelemiştir. Eylem araştırması deseni kullanılan araştırma, 5. sınıfa devam eden bir öğrenci ile toplam 33 saatlik uygulama sürecini içeren bir araştırmadır. Araştırmanın sonunda öğrencinin okuma ve anlama düzeyi endişe düzeyinden öğretim düzeyine yükselmiş olduğu görülmüştür.

Ekiz, Erdoğan ve Uzuner'in (2011), birlikte yürüttükleri araştırmalarında okuma güçlüğü olan bir öğrencinin kelime tekrar stratejisi ve paragrafın önceden dinlenmesi stratejisi bir arada kullanılarak öğrencinin okuma performansına etkisine bakmışlardır. Nitel araştırma yaklaşımlarından aksiyon araştırma yöntemini kullanan araştırmacılar 30 günlük bir çalışma planı hazırlamışlardır. Araştırmanın sonucunda her iki stratejinin de okuma performansı üzerinde oldukça etkili olduğu sonucuna varmışlardır.

Kaman (2012), okuma güçlüğü bulunan ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerin tekrarlı okuma stratejisinin okuma akıcılıklarına etkisini incelemiştir. Kaman, deney grubuna 18 kontrol grubuna 16 öğrenci dâhil etmiştir. Araştırmanın sonucuna göre tekrarlı okuma stratejisinin uygulandığı deney grubunun akıcı okumalarının ve okuduğunu anlama düzeylerinin, stratejinin uygulanmadığı kontrol grubuna göre önemli ölçüde farklılık gösterdiği, bunun yanında deney grubunda yer alan öğrencilerin okuma hatalarının azaldığı ve okuma doğruluğunun da arttığı vurgulanmıştır.

Uzunkol (2013), yaptığı araştırmada okuma güçlüğü olan bir ilkokul üçüncü sınıf öğrencisinin okuma performansını arttırmak için kelime tekrar, eko okuma, tekrarlı okuma, paylaşarak okuma, eşli okuma stratejileri kullanılmıştır. Araştırma, durum çalışması desenlerinden bütüncül tek durum deseni şeklinde tasarlanmıştır. Araştırmanın bulgularına bakıldığında öğrencinin okuma performansının öğretim düzeyine yükseldiği sonucuna varılmıştır.

Dündar ve Akyol'un 2014'te yaptıkları araştırmasında okuma güçlüğü olan bir ikinci sınıf öğrencisi ile motivasyon çalışmaları ve tekrarlı okuma stratejisi ile öğrencinin okuma performansındaki değişimi incelemişlerdir. Nitel araştırma yöntemlerinden örnek olay kullanılan araştırmada 11 hafta süren öğretim programı sonunda deneğin okumaya karşı motivasyonunu sağlamak amacı ile deneğin kişisel ve günlük hayatına uygun olarak okuma parçaları yazılmış ve bu parçalardaki kahramanların isimleri, deneğin ismi ile değiştirilerek yazılmıştır. Deneğin, okuma motivasyonu arttırıldıktan sonra hatalarının azalması için Tekrarlı Okuma Yöntemi kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğrencinin okuma performansı endişe düzeyinden öğretim düzeyine ulaşmıştır.

2015 yılında yaptıkları araştırmada Aktepe ve Akyol, tekrarlı okuma ve eko okuma stratejilerini bir arada kullanmış ve okuma güçlüğü yaşayan ilkokul ikinci sınıfa giden öğrencinin okuma becerilerini geliştirmeyi amaç edinmiştir.

Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden tek örneklemlili durum çalışması şeklinde tasarlanmıştır. Araştırmanın bulgularına bakıldığında öğrencinin okuma ve okuduğunu anlamada yaşadığı zorlukların düzeldiğini belirtmişlerdir.

Çeliktürk Sezgin ve Akyol'un (2015), araştırmalarında ilkököl dördüncü sınıfa giden öğrencinin okuma güçlüğünün giderilmesinde akıcı okuma stratehilerinin (tekrarlı okuma, eşli okuma ve okuyucu tiyatroları) etkisine bakmışlardır. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması şeklinde planlanmıştır. On iki hafta boyunca kırk sekiz oturum şeklinde uygulanan eğitim sonrası öğrencinin kelime tanıma ve anlama düzeylerinin endişe düzeyinden öğretim düzeyine ulaştığı sonucuna ulaşılmıştır.

Kodan'ın (2015), yaptığı araştırmada okuma güçlüğü bulunan dördüncü sınıfa giden 6 öğrencinin koro, tekrarlı ve yardımcı okuma yöntemlerinin birlikte kullanmanın bilgi verici ve öyküleyici metinlerde okuma ve okuduğunu anlama üzerindeki etkisine bakılmıştır. Kodan bu araştırmasını tek denekli araştırma yöntemlerinden denekler arası çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularına bakıldığında kullanılan okuma tekniklerinin zayıf okuyucuların akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerini iyi yönde etkilediği bulunmuştur.

Yamaç (2015), araştırmasında okuma güçlüğü bulunan dördüncü sınıf öğrencisinin okuma akıcılığını geliştirmek amacıyla tekrarlı okuma, eşli okuma ve kelime inşası stratejisi bir arada kullanmıştır. 30 saat süren çalışmada tek denekli araştırma deseni kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda tekrarlı okuma, eşli okuma ve kelime inşası stratejisi okuma akıcılığının geliştirilmesinde etkili olduğunu sonucuna varılmıştır.

Benzer şekilde Akyol ve Kodan 2016'da yaptıkları bir diğer araştırmada tekrarlı okuma, yankılayıcı okuma ve eşli okuma stratejilerini bir arada kullanmış ve öğrencinin kelime tanıma ve okuma becerisini geliştirmeyi hedeflemiştir. Bu hedef doğrultusunda okuma güçlüğü yaşayan ilkököl dördüncü sınıfa devam eden bir öğrenci seçilmiştir. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması şeklinde düzenlenmiştir. Öğrenciye uygulama için tekrarlı okuma, yankılayıcı okuma ve eşli okuma stratejilerini içeren 45 saatlik bir okuma planı oluşturulmuştur. Araştırmanın bulgularına bakıldığında öğrencinin kelime tanıma ve okuma beceri düzeyinde gelişme olduğu sonucuna varılmıştır.

Doğuyurt ve Doğuyurt (2016), yaptıkları araştırmalarında üçüncü sınıfa giden okuma güçlüğü yaşayan iki öğrenci ile model okuma ve 3P (Pause, Prompt,

Praise-Duraklat, Yönlendir, Öv) stratejilerini birleştirerek öğrencilerin okuma akıcılıklarına etkisini incelemiştir. Araştırmanın bulgularının bakıldığında öğrencinin akıcı okuma performansının arttığı görülmektedir.

2016 yılındaki bir diğer araştırma Kardaş, İşler ve Şahin'in birlikte yürüttükleri araştırmadır. Araştırmada okuma güçlüğü olan ilkokul dördüncü sınıfa devam eden öğrencinin okumadaki sorunlarının giderilmesine yönelik paragrafın önceden dinlenmesi stratejisi ve eşli okuma stratejisi bir arada kullanılmıştır. Nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışmasının kullanıldığı araştırma 13 saatlik uygulamalardan oluşmaktadır. Araştırmadaki metinler Türkçe ders kitaplarındaki metinlerden oluşturulmuştur. Araştırmanın sonucunda okuma performansı bakımından stratejilerin etkili bulunduğu sonucuna varılmıştır.

Ulu ve Aksoy 2016'daki araştırmalarında tekrarlı okuma ve PQRS (preview-question-read-summarize) stratejilerinin 3. sınıf öğrencilerinin okuma ve okuduğunu anlama problemlerinin giderilmesine etkisini incelemiştir. Araştırma eylem çalışması ve durum çalışması olarak tasarlanmıştır. Araştırmanın bulgularına bakıldığında her iki stratejinin de etkili olduğu bulunmuştur.

Çayır ve Balcı, 2017'de yaptıkları araştırmada okuma yetersizliği olan ilkokul üçüncü sınıf öğrencisi ile yankılayıcı okuma ve tekrarlı okumayı kapsayan bir bireyselleştirilmiş eğitim programı uygulamışlar ve bu programla öğrencinin okuma yetersizliklerini ortadan kaldırmayı hedeflemişlerdir. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden eylem araştırması kullanılmıştır. Toplamda 35 saat süren çalışma sonucunda öğrencinin okuma güçlüğüne büyük oranda azaldığı, ancak okuma akıcılığında istenilen seviyeye ulaşamadığı görülmüştür.

Dinç'in (2017), yaptığı araştırmada okuma güçlüğü yaşayan bir ilkokul ikinci sınıf öğrencisinin okuma yetersizliğini geliştirmek amacıyla bir okuma programı uygulanmıştır. Okuma programı iki aşamadan oluşmaktadır. Bu aşamalar ilk on iki hafta ses-şekil ilişkisi ile heceleme bilgisini içeren etkinlikler, ikinci on iki haftada ise okuma akıcılığını etkileyen eko okuma, tekrarlı okuma, eşli ve paylaşarak okuma stratejileri kullanılmıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden eylem araştırması kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğrencinin endişe düzeyindeki okuma düzeyi serbest düzeye çıktığı ve yazma becerisinin büyük oranda geliştiği görülmüştür.

Akyol ve Ketenoğlu Kayabaşı 2018'de gerçekleştirdikleri çalışmada okuma güçlüğü olan ilkokul üçüncü sınıfa giden bir öğrenci ile eşli okuma ve

tekrarlı okuma stratejilerini kullanmış, öğrencinin okuma ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmeyi hedeflemiştir. 30 saatlik bir program oluşturulmuş ve iki bölüme ayrılmıştır. İlk 15 derste ses, hece ve kelime üzerinde durulmuş, son 15 derste de okuma akıcılığını geliştirmek adına eşli okuma ve tekrarlı okuma stratejilerini kullanmışlardır. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden eylem araştırması ile tasarlanmıştır. Araştırmanın bulgularına bakıldığında öğrencinin okuma performansı ve okuduğunu anlama düzeyinde artış olduğunu belirtmişlerdir.

Okur ve Öztürk (2018) yaptıkları araştırmalarında öğrenme güçlüğü olan bir üçüncü sınıf öğrencisinin okuma performansının tekrarlı okuma stratejisinin kullanılarak artırılması hedeflenmiştir. Grafikselleştirilmiş sembollerle desteklenen metinler tekrarlı okuma stratejisi ile sunulmuştur. Araştırmanın sonucunda öğrencinin okuma düzeyi endişe vericiden öğretim düzeyine çıkmıştır.

Peksoy (2018) yaptığı araştırmada tekrarlı okumanın okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma becerisindeki etkisini incelemiştir. Araştırmaya dört öğrenci katılmıştır ve uygulama 14 hafta boyunca toplam 64 saat sürmüştür. Araştırma sonucunda, bir öğrencinin endişe düzeyindeki okuması serbest düzeye ulaşmış, iki öğrencinin okuma düzeyi serbest düzeye ulaşmış ve bir öğrencinin okumasının öğretim düzeyinde kaldığı görülmüştür. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmıştır.

Akyol ve Boyacı Altınoy'un (2019), birlikte yaptıkları araştırmada öğrenme güçlüğü tanısı bulunan bir dördüncü sınıf öğrencisine uyguladıkları paragrafı önceden dinleme, tekrarlı okuma ve kelime tekrarı stratejilerini bir arada kullanarak öğrencinin okuma akıcılığı üzerindeki etkisini incelemiştir. Nitel araştırma yaklaşımlarından eylem araştırmasını kullandıkları bu araştırmadan çıkan bulgular, öğrencinin okuma isteğinin arttığı, yüksek sesle okumaya başladığı, daha önce tanımadığı ya da karıştırdığı sesleri tanımaya başladığı ve okuma becerisinde gelişmeler gözlenmiştir.

Akyol ve Sever (2019), araştırmalarında okuma ve yazma güçlüğü yaşayan ikinci sınıf öğrencisi üzerinde Fernald yöntemi, yankılı ve tekrarlı okuma stratejileri ile okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesini amaçlamışlardır. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden eylem araştırması şeklinde desenlenmiştir. Fernald yöntemi dört adımdan oluşmaktadır. Bu adımlar, sözcük belirleme, sözcüğü yeterli büyüklükte yazma, sözcüğü söyleme ve sözcüğü

akıldan yazma aşamalarıdır. Akyol ve Sever bu yöntem ile tekrarlı okuma stratejisini birleştirmiş ve çıkan sonuç, öğrencinin okuma isteğinde artış olmuş, sesli okumaya geçmiş, doğru okuduğu ve okuyamadığı sözcükleri fark etmeye başlamış, yazısının da okunabilirliği artmıştır.

Benzer bir şekilde Ege, 2019'da yaptığı araştırmada okuma güçlüğü olan öğrenciler ile yankılayıcı ve tekrarlı okuma stratejilerinin okuma akıcılığı üzerindeki etkisini araştırmıştır. Araştırmada şiir türü metinler kullanılmıştır. Araştırma tek denekli araştırma yöntemlerinden çoklu yoklama modeli ile tasarlanmıştır. Araştırmaya okuma güçlüğü olan ikinci sınıfa giden üç, üçüncü sınıfa giden iki toplam beş öğrenci katılmıştır. Uygulama 60 saat sürmüştür ve uygulamanın 30. saatinden sonra ara değerlendirme alınmıştır. 60 saatlik uygulamadan sonra alınan son değerlendirme verilerine göre öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerini iyi yönde etkilendiği görülmüştür.

Kuruoğlu ve Şen 2019'da tekrarlı okuma stratejisi ile hızlandırılmış okuma eğitimini bir arada kullanarak okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin okuma performansları üzerindeki etkilerini incelemiştir. Kuruoğlu ve Şen araştırmaları için okuma güçlüğü yaşayan 14 öğrenci belirlemiş ve bu öğrencilerin yedisi ile toplam 30 saatlik özel hızlandırılmış okuma eğitimi ve tekrarlı okuma eğitimi vermişlerdir. Diğer yedi öğrenciye ise hiçbir eğitim vermemişlerdir. Eğitim almış ve almamış öğrencilerin okuma hızları karşılaştırıldığında eğitim almış öğrencilerin okuma düzeylerinin bir üst basamağa yükseldiği gözlemlenmiştir.

Sağlam 2019'daki araştırmasındaki okuma güçlüğü olan üçüncü sınıfa giden 2 öğrenci ile yankılayıcı okuma ve tekrarlı okumanın okuma performansına etkisini incelemiştir. Deneklerden birine sadece yankılayıcı diğerine ise sadece tekrarlı okuma uygulanmıştır. Eylem araştırması olarak tasarlanan araştırma toplamda 16 saatlik uygulama içermektedir. Araştırmanın bulguları incelendiğinde öğrencilerin sesli okumalarında hataların azaldığı, okuduğunu anlama düzeylerinde artış olduğu görülmüş ancak okuma düzeyleri endişe düzeyinde kalmıştır.

Sert (2019) yaptığı araştırmada model okuma, tekrarlı okuma, hata düzeltme ve kendini izleme stratejilerini bir arada kullanarak öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma akıcılığı üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırmaya öğrenme güçlüğü tanısı olan dördüncü sınıfa giden üç öğrenci katılmıştır. Araştırma tek denekli araştırma yöntemlerinden denekler arası çoklu yoklama

modeli kullanılarak tasarlanmıştır. Araştırma bulgularına bakıldığında model okuma, tekrarlı okuma, hata düzeltme ve kendini izleme stratejilerini bir arada kullanıldığı sağıltım paketi öğrencilerin tümünde okuma hızında, okuma doğruluğunda, prozodik okumalarında artışa neden olmuştur.

Akın 2020’de yaptığı araştırmada Müdahaleye Tepki Modeli (MTM) Düzey-II yaklaşımında uygulanan bilimsel temelli Zenginleştirilmiş Okuma Becerileri Müdahale Paketinin (ZOBEP), Öğrenme Güçlüğü risk grubunda yer alan 12’si deney grubunda olan 24 öğrencinin okuma akıcılığı (okuma hızı, okuma hatası ve prozodik okuma) ve okuduğunu anlama düzeylerine olan etkisinin incelemiştir. Araştırmada öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanmıştır. Dört oturumdan oluşan ZOBEP’in birinci oturumunda okuma öncesi etkinliklerinden; tahmin etme, beyin fırtınası, kavram haritası, gözden geçirme gibi etkinlikler, ikinci oturumunda dikkat, algı ve bellek etkinlikleri, üçüncü oturumunda tekrarlı okuma, rehberli okuma, eko okuma, koro okuma, paylaşımlı okuma ve eşli okuma etkinlikleri ve son oturumunda okuma sonrası etkinliklerinden; tahmin etme, soru sorma, açıklama, özetleme, yorumlama, anahtar sözcüklerden öykü oluşturma etkinlikleri uygulanmıştır. Araştırmanın bulgularından çıkan sonuç, kullanılan ZOBEP’in ÖG risk grubunda yer alan öğrencilerin okuma hızını arttırdığı, okuma hatasını azalttığı, prozodik okuma ve okuduğunu anlama becerisini geliştirdiğini göstermiştir.

Balıkçı (2020), araştırmasında Okumayı Geliştirme Programı (OGEP)’nin öğrenme güçlüğü olan 3. ve 4. Sınıfa giden öğrencilerin okuma becerileri üzerindeki etkilerini değerlendirmiştir. OGEP kelime geliştirme stratejileri ve tekrarlı okuma stratejisini içeren bir programdır. Tek denekli araştırma desenlerinden katılımcılar arası çoklu başlama deseninin kullanıldığı araştırmaya 3. ve 4. sınıfa giden üç özel öğrenme güçlüğü olan öğrenci katılmış ve sonucunda öğrencilerde OGEP’in akıcı okuma performanslarını geliştirmede etkili olduğunu bulmuştur.

Akyol ve Çoban Sural 2021’de öğrenme güçlüğü tanıılı ilkokul ikinci sınıfa giden bir öğrenci ile yaptıkları bir araştırmada tekrarlı okuma, eko okuma ve hece kelime çalışmalarını bir arada kullanarak okuma, okuduğunu anlama ve okuma motivasyonunu arttırmayı hedeflemiştir. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden eylem araştırması kullanılmıştır. 30 saatlik bir eylem planı oluşturularak hazırlanan araştırma okuma öncesi, sırası ve sonrası stratejileri de

kullanarak tekrarlı okuma, eko okuma ve hece kelime çalışmalarını içermektedir. Aynı zamanda araştırmada ödül ve övgülerden de yararlanılmıştır. Araştırmanın bulgularında öğrencinin okuma ve okuduğunu anlama düzeylerinin endişe düzeyinden öğretim düzeyine yükseldiğini sonucuna varmışlardır.

Başar, Güncü ve Baran'ın (2021), yaptıkları araştırmada öğrenme güçlüğü yaşayan bir öğrencinin velilerinin sürece etkin katılımı sağlanarak “Ses Esaslı Cümle Yöntemi” ve “Açık Hece” sistemiyle ilk okuma yazma faaliyetleri yürütülmüş ardından sesler renklendirme çalışmalarıyla öğrencilere sunulmuş, eko, tekrarlı ve eşli okuma yöntemleri de kullanılarak bir çalışma planlamışlardır. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden eylem araştırması şeklinde desenlenmiştir. Araştırmanın bulgularına bakıldığında kullanılan yöntemlerin öğrencinin okuma performansında etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ulu (2022), yapmış olduğu araştırmada öğrenme güçlüğü tanıılı ilkokul ikinci sınıfa giden bir öğrenci ile tekrarlı okuma, yankılayıcı okuma, eşli okuma ve kelime tekrar stratejisi ile hazırlanan bireyselleştirilmiş okuma programı uygulamış ve öğrencinin okuma performansının hız, doğruluk ve prozodi bakımından anlamlı bir şekilde arttığı görülmüştür.

2.2.2 Uluslararası Alanyazında Yapılan Araştırmalar

O'Connor, White ve Geraghty 2010'da yaptıkları araştırmada öğrenme güçlüğüne sahip olan öğrencilerin okuma düzeylerinin kolay ve zor seviyedeki metinler üzerinden artırılmasını amaçlamışlardır. Öğrencilerin okumaları için 600 kelime kullanılarak kelimeler zorluk düzeyine göre sınıflandırılmıştır. Deneysel modelin kullanıldığı araştırmada 3. ve 4. sınıf düzeyindeki öğrenciler üç gruba ayrılmış; birinci gruptaki öğrencilerin kolay ve giderek zorlaşan metinleri okumaları sağlanmış ve anında hata düzeltme yapılmıştır. İkinci gruptaki öğrencilerin de aynı kelimelerin olduğu fakat metinlerin zorluk düzeyinin aynı kaldığı metinleri okumaları sağlanmış ve anında hata düzeltme yapılmıştır. Üçüncü gruba bir müdahalede bulunulmamıştır. Araştırma sonucuna göre, birinci grupta yer alan metinlerin giderek zorlaştığı ve aynı zamanda anında hata düzeltilmesinin yapıldığı öğrencilerin okuma akıcılığının, ikinci ve üçüncü gruptaki öğrencilere göre daha yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. İkinci gruptaki öğrencilerin de okuma akıcılığının üçüncü grup öğrencilerine göre daha yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Wexler, Vaughn, Roberts ve Denton 2010'da yaptıkları deneysel araştırmada, ileri düzeyde okuma güçlüğüne sahip olan lise düzeyindeki öğrencilerin sözcük okuma, okuma akıcılığı ve okuma doğruluğu becerilerinin geliştirilmesinde, tekrarlı okuma ve geniş okuma uygulamalarının etkisini incelemişlerdir. İleri düzeyde öğrenme güçlüğü olan öğrenciler için doğrudan öğretim yönteminin etkili geri bildirim ile sunulmasını önermişlerdir.

Morris ve Gaffney 2011'de yaptıkları araştırmada, öğrenme güçlüğüne sahip olan bir 8. sınıf öğrencisinin okuma akıcılığının geliştirilmesinde, rehberli okuma, tekrarlı okuma ve evde ses kaydının dinlenmesinden oluşan uygulamanın etkisini incelemişlerdir. Bir yıl süren vaka çalışmasının sonuçları, öğrencinin okuma akıcılığını geliştirdiğini, okuma düzeyinin ise dördüncü sınıf düzeyinden dokuzuncu sınıf seviyesine ulaştığını göstermektedir.

Neddenriep, Fritz ve Carrier 2011'de yaptıkları araştırmada, okuma akıcılığı ve okuduğunu anlama becerilerinde yıllık hedeflerine ulaşamama riskinde olan ilkokul 4. sınıf öğrencisi olan beş öğrencinin performans geri bildirimi ve hata düzeltme stratejilerinin birlikte kullanıldığı bir uygulamanın okuma akıcılıkları ve okuduğunu anlama becerilerine olan etkisini incelemişlerdir. Tek denekli deneysel desenin kullanıldığı araştırmanın bulguları, beş öğrenciden dördünde okuma akıcılığı ve okuduğunu anlama becerilerinin, ayrıca doğru okunan kelime oranının da arttığını göstermektedir.

Russell 2012'de, 6., 7., 8. ve 9. sınıf düzeylerinde, öğrenme güçlüğü olan ve akıcı okumada güçlük yaşayan 24 öğrenci ile ön test ve son test yarı deneysel modelde bir araştırma yürütmüştür. Araştırmacının doktora tezi çalışması olan araştırmada, katılımcı grubunun ikiye ayrıldığı araştırmada, bir gruba tekrarlı okuma ile birlikte hedef belirleme ve öğretmen tarafından verilen anında hata düzeltme uygulanırken diğer gruba akıcı okuma müdahalesinde bulunulmamıştır. Uygulama sonrasında katılımcı gruplarının doğru okuma oranı, okuma akıcılığı ve okuduğunu anlama becerilerinin karşılaştırılmasının hedeflendiği araştırmanın bulguları, tekrarlı okumayı içeren uygulamanın, öğrencilerin doğru okuma oranını önemli derecede artırdığını ancak okuma akıcılığı ve okuduğunu anlama becerilerini önemli derecede etkilemediğini göstermektedir.

Therrien, Kirk, Woods Groves 2012'de yaptıkları deneysel araştırmada Yeniden Oku-Uyarla ve Cevapla-Anla (RAAC) isimli tekrarlı okuma ve soru oluşturma uygulamasının etkisini, tekrarlı okuma bileşeni olmadan değiştirilmiş

bir RAAC müdahalesiyle karşılaştırmışlardır. Araştırmaya 3, 4 ve 5. sınıflara devam eden okuma güçlüğü olan 30 öğrenci katılmıştır. Araştırmanın sonuçları, tekrarlı okuma bileşeni olmadan uygulanan RAAC uygulamasının, tekrarlı okuma bileşenini içeren RAAC uygulaması ile karşılaştırıldığında okuma akıcılığını arttırmada daha etkili olduğunu göstermektedir.

Swain, Leader Janssen ve Conley 2013'te yaptıkları araştırmada, okuma güçlüğüne sahip olan ve beşinci sınıfa giden bir 5. sınıf öğrencisinin okuma akıcılığının geliştirilmesinde tekrarlı okuma, model okuma ve sesli dinleme ön izlemesinden oluşan okuma stratejilerinin etkililiğini incelemişlerdir. Yedi hafta süren uygulamanın ardından öğrencinin okuma akıcılığında, başlama düzeyine oranla artış olduğu belirlenmiştir. Öğrencinin okuma akıcılığının en fazla artış gösterdiği strateji ise öğretmenin model olduğu sesli ön izleme olmuştur.

Josephs ve Jolivette 2016'da yaptıkları araştırmada, okuma güçlüğü olan 9. sınıf düzeyindeki dört öğrencinin okuma akıcılıkları ve okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde akran tarafından sunulan tekrarlı okuma ve sürekli okuma stratejilerinin etkililiklerini incelemiş ve karşılaştırmışlardır. Araştırma, tek denekli deneysel bir model ile gerçekleştirilmiş ve uygulama süreci on hafta devam etmiştir. Kullanılan iki stratejinin de öğrencilerin okuma akıcılığını geliştirmede etkili olduğu ancak akran tarafından sunulan tekrarlı okuma stratejisinin okuma akıcılığı becerilerini geliştirmede daha etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Michaels 2016'da yürüttüğü araştırmada öğrenme güçlüğü olan, 8. ve 9. sınıfa devam eden beş öğrencinin okuma akıcılığı ve okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde, tekrarlı okuma ve sessiz okuma stratejilerinin etkililiğini incelemiştir. Araştırmada nitel araştırma desenlerinden gömülü teori modeli kullanılmıştır. Araştırmacının yüksek lisans tezi olarak yayınlanan araştırmasında, uygulama sekiz hafta boyunca devam etmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre tüm katılımcıların okuma akıcılığı ve okuduğunu anlama becerilerinin sekiz hafta süren uygulama sonucunda geliştirildiği sonucuna ulaşılmıştır.

Strong Hilsmer, Wehby ve Falk 2016'da yürüttükleri araştırmada, akademik ve davranışsal yetersizliği olan ortaokul düzeyindeki dört öğrencinin okuma akıcılığı ve okuma motivasyonunu geliştirmeyi amaçlamışlardır. Araştırma tek denekli deneysel modellerden çoklu başlama düzeyi modeli ile

gerçekleştirilmiştir. Tekrarlı okuma ve model okumanın yanı sıra hedefe bağlı ödül ve performans geri bildiriminden oluşan paketin, öğrencilerin okuma hızı ve okuma doğruluğunu artırdığı, öğrencilerin akıcı okuma becerilerinin önemli derecede artış gösterdiği belirtilmiştir.

Powell ve Gadke 2018’de yaptıkları araştırmada, okuma güçlüğü olan ortaokul düzeyindeki öğrencilerin okuma akıcılığının geliştirilmesinde tekrarlı okuma ve model okuma stratejilerinin etkililiklerini bağımsız olarak incelemeyi ve bu stratejilerin etkilerini karşılaştırmayı amaçlamışlardır. Tek denekli deneysel desenlerden dönüşümlü uygulamalar modeliyle yürütülen bu çalışmada öğrencilerin okuma akıcılığının geliştirilmesinde, tekrarlı okuma ve model okuma stratejilerinin ikisinin de etkili olduğu, tekrarlı okuma stratejisinin model okumaya göre daha etkili olduğu ortaya konmuştur.

LaRose Flint 2021’de doktora tezi olarak yayınladığı araştırmasında öğrenme güçlüğü olan dört ilkokul öğrencisinin okuma doğruluğu, okuma akıcılığı ve okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde tekrarlı okuma ile birlikte sunulan sistematik hata düzeltme uygulamalarının etkililiğini incelemiştir. Araştırma, tek denekli deneysel desenlerden katılımcılar arası çoklu başlama modeli kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular; öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma doğruluğu, okuma akıcılığı ve okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde tekrarlı okuma ile birlikte sunulan sistematik hata düzeltme uygulamasının etkili olduğunu ortaya koymuştur.

Padeliadu, Giazitzidou ve Stamovlasis 2021’de yaptıkları araştırmada, okuma güçlüğü olan üç ilkokul 2. sınıf öğrencisinin okuma akıcılıklarının geliştirilmesinde kontrol grubu olmayan ön test son test deneysel modeli kullanarak tekrarlı okuma, yardımcı tekrarlı okuma, kendini izleme ve pekiştirme stratejilerinin bir arada kullanıldığı çok bileşenli bir müdahale programı uygulamışlardır. Uygulama 16 bireysel öğretim oturumundan oluşmuş ve iki ay boyunca sürdürülmüştür. Araştırmadan elde edilen bulgular; uygulamanın, her öğrenci için farklı etkiye sahip olduğunu, öğrencilerin okuma akıcılıklarına herhangi bir etkide bulunmadığını ancak öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinde önemli derecede artış gerçekleştiğini göstermiştir.

3. YÖNTEM

Bu araştırmada, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma akıcılığının geliştirilmesinde model okuma, tekrarlı okuma, hata düzeltme, grafiksel dönüt, hedef koyma ve ödöl müdahale paketinin etkisi belirlenmiştir. Bu bölümde, araştırmanın deseni, çalışma grubu, uygulama ortamı, araştırmacı, müdahale paket programının oluşturulması, araştırmada kullanılan veri toplama araçları ve araçların geliştirilme süreci, veri toplama süreci, verilerin analizi ve puanlanması, uygulama ortamı, müdahale paketi deney süreci ve araştırmanın güvenilirlik ve geçerlik hesaplamalarına yer verilmiştir.

3.1 Araştırma Modeli

Bu araştırmada, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma akıcılığının artırılmasında model okuma, tekrarlı okuma, hata düzeltme, grafiksel dönüt, hedef koyma ve ödöl müdahale paketinin etkisinin belirlenmesi amacıyla tek denekli araştırma desenlerinden denekler arası çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Denekler arası çoklu yoklama modeli bağımsız bir değişkenin etkisinin üç farklı denek üzerinde test edildiğı bir araştırma desendir (Ledford & Gast,2009). Denekler arası çoklu yoklama deseni yoklama ve yinelenen uygulama olmak üzere iki aşamadan oluşur (Ledford & Gast,2009). Bu desende aynı davranışın aynı ortamda üç farklı deneğe kazandırılması hedeflenir (Ledford & Gast,2009).

3.2 Bağımlı Değişken

Bu araştırmanın bağımlı değişkeni; bir dakikada okunan doğru kelime sayısıdır. Okuma hızının ölçülmesi için iki yol önerilmektedir. Güneş'e göre okuma hızı harflerin sayımı ile yapılmalıdır. Ancak dakikada okunan kelime sayısına göre yapılan ölçmeler kullanım açısından daha kolaydır (Güneş, 2011).

3.3 Bağımsız Değişken

Bu araştırmanın bağımsız değişkeni ise öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma akıcılığının artırılmasında kullanılan müdahale paketidir. Bu müdahale paketi, model okuma, tekrarlı okuma, hata düzeltme, grafiksel dönüt, hedef koyma ve ödöl stratejilerini barındıran bir pakettir.

3.4 Araştırmanın Katılımcıları

Bu araştırmaya 2022-2023 öğretim yılında Bolu ilinde resmi okullara devam eden ikinci sınıfta öğrenme güçlüğü olan üç öğrenci katılmıştır. Katılımcılar seçilirken bazı ön koşul beceriler belirlenmiştir.

Bu önkoşullar;

- Öğrenme güçlüğü tanısı almış olması,
- Öğrenme güçlüğüne ek başka bir yetersizliğinin olmaması,
- Okuma hızının 1 dakikada 60 kelimeden az olması,
- 100-120 kelimelik bir metni en az %80 doğrulukta okuyor olması,
- Wisc-r Zekâ Testi'nin genel puanından en az 90 puan alması ve sözel puan ile performans puanı arasında en az 15 puan standart sapma olması belirlenmiştir.

Okuma hızının 1 dakikada 60 kelime olarak belirlenmesinin nedeni Erden, Kurdoğlu ve Uslu'nun 2002'de yaptıkları çalışmada ilkökul ikinci sınıf düzeyindeki çocukların dakikada ortalama 73.13 kelime okuduğunu belirtmeleridir.

Okumanın doğruluğunda en %80 doğruluk belirlenmesinin nedeni Akyol'un 2010 yılındaki çalışmasında üç tür okuma düzeyi tespit etmesinden kaynaklanmaktadır. Bu düzeyler, Serbes Düzey, Öğretim Düzeyi ve Endişe Düzeyi olmak üzere üçe ayrılır. %80 doğruluk öğretim düzeyini temsil etmektedir. Araştırmada öğretim düzeyindeki okuyucuları belirlemek amacıyla bu önkoşul beceri eklenmiştir.

3.4.1 Katılımcıların Özellikleri

Araştırmaya katılan katılımcıların özellikleri Tablo3.1'de verilmiştir.

Tablo 3.1. Katılımcıların demografik özellikleri.

Sıra	Yaş	Cinsiyet	Yetersizlik Türü	Wisc-r Genel Puanları	Wisc-r Sözel Puanları	Wic-r Performans Puanları
1	8	Kız	ÖG	110	98	122
2	8	Erkek	ÖG	112	100	124
3	8	Erkek	ÖG	102	95	110

Katılımcıların üçü de 8 yaşında, ikinci sınıfa devam etmekte ve ÖG tanılı öğrencilerdir. Katılımcıların her biri farklı okuldadır.

3.4.2 Katılımcıların Seçimi

Araştırmanın katılımcılarını belirleyebilmek amacıyla araştırmacının çalışmakta olduğu Bolu merkezde bulunan Milli Eğitim Müdürlüğü'ne (MEM) bağlı bir rehabilitasyon merkezindeki ÖG tanılı sekiz öğrenci belirlenmiştir. Belirlenen sekiz öğrencinin ailesiyle görüşülerek önkoşul becerilerin ölçülmesi için izin alınmıştır. İzin alınırken ailelere, eğer öğrenci önkoşul becerileri sağlarsa deney sürecine alınacağı açıklanmıştır. Ayrıca aileye yazılı olarak verilen veli onay formu imzalatılmıştır (Ek 1). Ardından önkoşul beceriler ölçülerek amaçlı örnekleme yoluyla üç katılımcı seçilmiştir. Denekler seçilirken öğrencilerin ve velilerin gönüllü olması, öğrencinin kuruma düzenli geliyor olması göz önünde bulundurulmuştur.

3.4.3 Önkoşul Becerilerin Ölçülmesi

Belirlenen öğrencilerin ön koşul becerileri sağlayıp sağlayamadığına belirlemek amacıyla okuma hızları ve okuma doğrulukları ve değerlendirilmiştir. Okuma hızı ve okuma doğruluğu performansının belirlenmesi amacıyla, 2000 yılında YA-PA yayınları tarafından yayımlanan “Okuduğunu Anlama Seti” (1.Baskı) içerisindeki metinler ve metinlerin 5N1K soruları kullanılmıştır (Özmen, 2000). Bir dakikada okunan kelime sayısının kaydedilmesi için “Okuma Hızı Veri Kayıt Formu” (Ek 2) kullanılmıştır. Öğrenci metnin ilk kelimesini okuduğunda kronometre çalıştırılmıştır. Kronometre bir dakikaya geldiğinde okunan son kelime işaretlenmiş ve doğru okunan kelimeler sayılıp kaydedilmiştir. Tüm metinde okunan doğru kelime sayısının kaydedilmesi için “Okuma Doğruluğu Veri Kayıt Formu” (Ek 3) kullanılmıştır. Öğrenci tüm metni okuduktan sonra metin ile ilgili okuduğunu anlama soruları sorulmuş ve kaydedilmesi için “Okuduğunu Anlama Veri Kayıt Formu” (Ek 4) kullanılmıştır. Değerlendirmeler sırasında ortamın uygunluğuna dikkat edilmiştir. Önceden havalandırılmış, iyi aydınlatılmış ve gürültülerden arındırılmış bir sınıf seçilmiştir. Öğrenci ortama gelmeden önce kronometre, okutulacak metin ve kayıt çizelgeleri hazır hale getirilmiştir. Öğrenciyle değerlendirmeye başlamadan önce neler yapılacağı anlatılmış ve materyaller tanıtılmıştır.

3.5 Uygulamacı

Araştırmacı Anadolu Üniversitesi Özel Eğitim Öğretmenliği Bölümü mezunudur. Yüksek lisans dersleri kapsamında Bilişsel Strateji Öğretimi ve Kendi Düzenleme Stratejilerinin Geliştirilmesi derslerini almıştır. Araştırmacının

öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilerde not alma becerisini geliştirmeye yönelik strateji öğretim paketi içeren yayımlanmış araştırması bulunmaktadır (Karabulut, Baran 2021).

3.6 Gözlemciler

Araştırmanın uygulama verileri güvenilirliği biri zihinsel engellilerin eğitimi anabilim dalında yüksek lisans eğitimini diğeri doktora eğitimini tamamlamış iki uzman tarafından değerlendirilmiştir. Gözlemciler arası güvenilirlik verileri ise zihinsel engellilerin eğitimi anabilim dalında yüksek lisans eğitimini tamamlamış bir uzman, zihinsel engellilerin eğitimi anabilim dalında doktora eğitimini tamamlamış bir uzman olmak üzere iki uzman tarafından değerlendirilmiştir. Güvenirlik formlarına kaydedilen değerlendirmeler alınarak güvenilirlik hesaplanmıştır.

3.7 Araştırmada Kullanılan Araç Gereçler

3.7.1 Metinler ve Özellikleri

Bu araştırmada kullanılan metinler YA-PA yayınları aracılığıyla yayımlanan Okuduğunu Anlama Seti (1.Baskı) içerisindeki metinlerden ve metinlerin 5N1K sorularından seçilmiştir (Güzel, 2000). Kullanılan metinler (Ek-5) 2. Sınıf düzeyinde ve öyküleyici anlatıma sahip metinlerden oluşmaktadır. Metinler, 1,15 satır aralığına sahip, siyah renkli, iki yana yaslı, 18 punto büyüklüğünde ve Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (TTKB) dik temek harfler yazı tipindedir. Araştırmada kullanılan metinlerin kelime uzunluğu 80-120 arasındadır.

Kullanılan metinlere, Ateşman (1997)'ın okunabilirlik indeksi hesaplama formülü ile okunabilirlik hesaplaması yapılmıştır. Okunabilirlik, Okunabilirlik Puanı = $198,825 - 40,175x$ (toplam hece/toplam kelime) - $2,610x$ (toplam kelime/toplam cümle) formülü ile hesaplanmaktadır. Aynı zamanda metinlerin okunabilirlikleri <http://okunabilirlikindeksi.com/> sitesi üzerinden de hesaplanabilmektedir. Metinlerin okunabilirlik düzeyleri; Tablo 3.2'de gösterilmiştir.

Tablo 3.2. Metinlerin okunabilirlik indeksi.

Metnin Adı	Okunabilirlik İndeksi	Okunabilirlik Düzeyi	Kelime Sayısı
Dükkân Komşusu	80.9	Kolay	117
Misafir	80.5	Kolay	89
Ayşe Hemşire'nin Nöbeti	78.2	Kolay	108
Kayıp Cüzdan	85.7	Kolay	121
Göreve Bağlılık	72.2	Kolay	103
Yol Kenarına Dökülen Çöpler	89.4	Çok Kolay	111
Yaşlı Teyzenin Torbaları	86.9	Kolay	115
Burcu'nun Rüyası	73.3	Kolay	110
Canım Okulum	71.4	Kolay	106
Barış'a Verilen Ders	79	Kolay	110
Koridordaki Kaza	55.7	Orta Güçlükte	92
Yıldızlı Kalem Başlığı	79.8	Kolay	106
Okula Hazırlanma	73.3	Kolay	107
Servisteki Kaza	84.3	Kolay	114
İki Kardeş	66.5	Orta Güçlükte	95
Geçimsiz Ayla	82.4	Kolay	109
Kutlanamayan Doğum Günü	71.2	Kolay	93
Dağınk Oda	85.6	Kolay	110
Parktaki Sıra	80.2	Kolay	110
Canım Kardeşim	80.3	Kolay	103
Pahalı Giysiler	85.7	Kolay	102
Bahar Yağmuru	87.7	Kolay	96
Zor Yarış	84.1	Kolay	115
Bir Akşam Yemeği	78.4	Kolay	107
Fıstıklı Kurabiyeler	74.6	Kolay	97
Metin'in Ağzındaki Mikroplar	68.6	Orta Güçlükte	114
Horoz Şekerleri	74.7	Kolay	94
Bozuk Çamaşır Makinesi	72.3	Kolay	116

Okuma metinleri seçiminde, okunabilirlik indeksleri göz önüne alınarak, okunabilirlik düzeyi kolay olan metinler seçilmiştir. Okunabilirlik düzeyi orta ve çok kolay olan metinler araştırmaya dâhil edilmemiştir.

3.7.2 Okuma Hızı Veri Toplama Aracı

Öğrencilerin okuma hızı belirlenmesi amacıyla Okuma Hızı Kayıt Çizelgesi (Ek-2) kullanılmıştır. Bu çizelge, öğrenci ve oturum bilgileri, öğrencinin yanlış seslettiği sözcük sayısı, araştırmacının öğrencinin yerine okuduğu sözcük sayısı, öğrencinin sesletmeden atladığı sözcük sayısı, öğrencinin eklediği sözcük sayısı ve öğrencinin bir dakikada okuduğu doğru sözcük sayısını kaydedilmesi amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanmış bir araçtır.

3.7.3 Okuma Doğruluğu Veri Toplama Aracı

Öğrencilerin okuma doğruluğu belirlenmesi amacıyla Okuma Doğruluğu Kayıt Çizelgesi (Ek-3) kullanılmıştır. Bu çizelge, öğrenci ve oturum bilgileri, tüm

metinde öğrencinin yanlış seslettiği sözcük sayısı, tüm metinde araştırmacının öğrencinin yerine okuduğu sözcük sayısı, tüm metinde öğrencinin sesletmeden atladığı sözcük sayısı, tüm metinde öğrencinin eklediği sözcük sayısı, öğrencinin tüm metni okuma süresi ve doğru okuma yüzdesinin kaydedilmesi amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanmış bir araçtır.

3.7.4 Okuduğunu Anlama Veri Toplama Aracı

Okuduğunu anlama veri toplama aracı kullanılan metinlerin (Özmen,2000) 5N1K sorularından oluşmaktadır. (Ek-6) Kullanılan sorular açık uçludur ve öğrencilere sorular araştırmacı tarafından okunmuş ve öğrenciden soruyu sözel olarak cevaplaması istenmiştir.

Öğrencilerin okuduğunu anlama sorularına verdiği yanıtları kaydetmek için Okuduğunu Anlama Kayıt Çizelgesi kullanılmıştır. Bu çizelge, öğrenci ve oturum bilgileri, okuduğunu anlama sorularından oluşmakta ve öğrencilerin verdiği cevapların kaydedilmesi amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Öğrenci sorulara doğru cevap verdiğinde ilgili bölüme + , yanlış cevap verdiğinde ise ilgili bölüme – işaretleri konulmuştur.

3.7.5 İzleme Verileri Toplama Araçları

Bu araştırmada öğrencilerin okuma düzeylerini (okuma akıcılığı, okuduğunu anlama, okuma doğruluğu) belirlemek amacıyla öğretimden sonraki 3., 5. ve 7. haftalarda izleme verileri toplanmıştır. Öğrencilerin izleme verileri toplanmasında Okuma Hızı Kayıt Çizelgesi, Okuma Doğruluğu Kayıt Çizelgesi ve Okuduğunu Anlama Kayıt Çizelgesi kullanılmıştır.

3.7.6 İzleme Okuma Hızı Veri Toplama Aracı

Öğrencilerin okuma hızı belirlenmesi amacıyla Okuma Hızı Kayıt Çizelgesi (Ek-2) kullanılmıştır. Bu çizelgede başlama düzeyi ve değerlendirme oturumlarında kullanılan çizelgedeki bölümler yer almaktadır.

3.7.7 Okuma Doğruluğu Veri Toplama Aracı

Öğrencilerin okuma doğruluğu belirlenmesi amacıyla Okuma Doğruluğu Kayıt Çizelgesi (Ek-3) kullanılmıştır. Bu çizelgede başlama düzeyi ve değerlendirme oturumlarında kullanılan çizelgedeki bölümler yer almaktadır.

3.7.8 Okuduğunu Anlama Veri Toplama Aracı

Okuduğunu anlama veri toplama aracı kullanılan metinlerin (Güzel,2000) 5N1K sorularından oluşmaktadır. (Ek-6) Kullanılan sorular açık uçludur ve

öğrencilere sorular araştırmacı tarafından okunmuş ve öğrenciden soruyu sözel olarak cevaplaması istenmiştir.

Öğrencilerin okuduğunu anlama sorularına verdiği yanıtları kaydetmek için Okuduğunu Anlama Kayıt Çizelgesi kullanılmıştır. Bu çizelgede başlama düzeyi ve değerlendirme oturumlarında kullanılan çizelgedeki bölümler yer almaktadır.

3.7.9 Genelme Veri Toplama Araçları

Genelleme verilerini toplamak için 2.Sınıf Türkçe ders kitabında yer alan metinler kullanılmıştır. Metinler rastlantısal olarak seçilmiştir. Metinlerin seçilme amacı, öğrencilerin okul ortamında karşılaşılabilecekleri metinler olması nedeniyle seçilmiştir. Öğrencilerin genelleme verileri toplanmasında Okuma Hızı Kayıt Çizelgesi, Okuma Doğruluğu Kayıt Çizelgesi ve Okuduğunu Anlama Kayıt Çizelgesi kullanılmıştır.

3.7.10 Sosyal Geçerlik Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada öğrencilerin okuma performanslarının artırılması amacıyla oluşturulan müdahale paketinin etkisine ilişkin görüşleri için öğrenci formu (Ek-7) ve aile formu (Ek-8) uygulanmıştır.

3.7.11 Katılımcıların Sosyal Geçerlik Formu

Araştırmada yer alan katılımcılar ile okuma becerileri üzerindeki gelişimi ile ilgili görüşlerini bildirmeleri amacıyla açık uçlu sorular hazırlanmıştır. Uzman görüşü alınan forma uzmandan gelen görüşler doğrultusunda son hali verilmiştir.

3.7.12 Katılımcıların Ailelerinin Sosyal Geçerlilik Formu

Araştırmada yer alan katılımcıların aileleri ile okuma becerileri üzerindeki gelişimi ile ilgili görüşlerini bildirmeleri amacıyla açık uçlu sorular hazırlanmıştır. Uzman görüşü alınan forma uzmandan gelen görüşler doğrultusunda son hali verilmiştir.

3.8 Ortam

Deney süreci, Bolu il merkezinde bulunan MEB İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı bir rehabilitasyon merkezinde gerçekleştirilmiştir. Merkezde yaklaşık 4x5 metre kare olan bir sınıf bulunmaktadır. Bu sınıfta bir kitaplık, materyallerin koyulduğu kapaklı ve kapaksız bir dolap, oyuncak bir mutfak, sınıf panosu, çeşitli oyuncaklar, bir masa ve iki adet sandalye bulunmaktadır. Deney öncesinde bu sınıfta bulunan oyuncaklar öğrencinin dikkatini dağıtmayacak şekilde dolaplara yerleştirilmiştir.

Müdahale paketinin uygulamasını gerçekleştirmek amacıyla, öğrenci sınıfa gelmeden önce kullanılacak materyaller sınıfa getirilmiştir. Uygulamaya başlamadan önce uygulama için bir zaman çizelgesi oluşturulmuş ve bu çizelge ilgili kişiler ile paylaşarak eğitim öğretim sürecinin aksamamasına dikkat edilmiştir.

3.9 Uygulama Süreci

Araştırmanın uygulama süreci, hazırlık, pilot uygulama, deneysel süreçten oluşmaktadır.

3.9.1 Hazırlık Aşaması

Araştırmanın hazırlık aşamasında model okuma, tekrarlı okuma, hata düzeltme, grafiksel dönüt, hedef koyma ve ödül müdahale paketi oluşturulmuş ve pilot uygulama yapılmıştır.

3.9.1.1 Model Okuma, Tekrarlı Okuma, Hata düzeltme, Grafiksel Dönüt, Hedef Koyma ve Ödül Müdahale Paketinin Oluşturulması

Araştırmada etkililiği incelenen müdahale paketi, öğrencilerin okuma becerilerinin (okuma akıcılığı ve okuma doğruluğu) geliştirilmesi amacıyla düzenlenen bir okuma becerileri müdahale paketidir.

Müdahale paketinin oluşturulması sürecinde kapsamlı bir alan yazın taraması yapılmıştır. Bu taramada, ÖG olan öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmek için gereksinim duydukları okuma stratejileri ve teknikleri gözden geçirilmiştir. Ayrıca Ulusal Okuma Paneli (NRP) 2000'nin önerilmiş olduğu akıcı okuma öğretim teknikleri detaylı olarak incelenmiştir. Son olarak, ÖG olan öğrencilerle yapılan araştırmalarda kullanılan öğretim yöntemleri gözden geçirilmiştir. Yapılan araştırmalar doğrultusunda müdahale paketinin içeriğine karar verilmiştir.

Müdahale paketi için okuma metinleri, ölçme araçları ve hatırlatıcılar geliştirilmiştir. Kullanılan metinler öyküleyici anlatıma sahiptir. Her bir metnin sonunda metin ile ilgili okuduğunu anlama soruları (5N1K) mevcuttur. Başlama düzeyi verileri için 7 metin kullanılmıştır. Öğretim oturumları sırasında kullanılmak üzere 14 metin kullanılmıştır. İzleme oturumları için ayrıca 3 metin daha kullanılmıştır. Belirlenen metinlerden daha fazla metne ihtiyaç duyulabileceği göz önüne alınarak her oturum için (başlama düzeyi oturumu, öğretim oturumu, izleme oturumu) yedek metinler hazırlanmıştır. Araştırmada

kullanılan metinler 2000 yılında YA-PA yayınları aracılığıyla yayımlanan Okuduğunu Anlama Seti (1.Baskı) içerisindeki metinlerden ve metinlerin 5N1K sorularından seçilmiştir (Özmen, 2000).

3.9.1.2 Pilot Uygulama

Araştırmanın deney sürecine başlanmadan önce önkoşul becerileri sağlayan ilköğretim ikinci sınıfa devam etmekte olan bir öğrenci ile pilot uygulama yapılmıştır. Pilot uygulamanın amacı hem değerlendirme hem de öğretimde karşılaşılabilecek olası problemleri belirlemek ve olası çözüm yollarını saptayabilmektir. Pilot uygulamanın bir diğer amacı ise uygulayıcının öğretim ile ilgili tecrübe edinmesidir.

Pilot uygulama gerçek öğretimin yapıldığı ortamda uygulanmıştır. Bir gözlemci tarafından pilot uygulama izlenmiştir. Gözlemci özel eğitim alanından doktora yapmış olan bir özel eğitim uzmanıdır. Pilot uygulama sırasında gözlemciye uygulama güvenirliği formu (Ek-10) verilmiştir. Uygulama güvenirliği formu uygulayıcının yapması gereken adımları içermektedir. Gözlemci ve uygulayıcı her oturum sonunda uygulama ile ilgili fikir alışverişinde bulunmuştur. Gözlemci, pilot uygulamalar sırasında uygulama planının ne düzeyde uygulandığını kaydetmiştir. Bu kapsamda, üst üste 3 oturum %90 güvenirlik sağlandığında pilot uygulamalara son verilmiştir. Pilot uygulama sonrasında hata düzeltme aşamasında sadece kelimenin değil hatalı kelimenin bulunduğu tüm cümlelerin okunmasına karar verilmiştir.

3.10 Deneysel Süreç

Bu araştırmada deney süreci başlama düzeyi, öğretim oturumları, öğretim sonu değerlendirme, genelleme ve izleme olmak üzere beş aşamadan oluşmaktadır. Değerlendirme aşamalarında yapılan işlemler Tablo 3.3'te gösterilmiştir. Katılımcıların çalışma planları ise Tablo 3.4'te gösterilmiştir.

Tablo 3.3. Değerlendirme aşamalarında yapılan işlemler.

Başlama Düzeyi	Öğretim Sonu	Genelleme	İzleme
Dükkân Komşusu Metni Okuduğunu Anlama Soruları Öntest	Dükkân Komşusu Metni Okuduğunu Anlama Soruları Sontest	Akıcı okumayı Türkçe ders kitaplarındaki farklı metinlere (Sihirli Sözcükler) genelleme Öntest- Sontest	Bir Akşam Yemeği metni 1 dakikada okunan kelime sayısı
Misafir metni 1 dakikada okunan kelime sayısı	Yıldızlı kalem başlığı metni 1 dakikada okunan kelime sayısı		Fıstıklı Kurabiyeler metni 1 dakikada okunan kelime sayısı
Ayşe Hemşire'nin Nöbeti metni 1 dakikada okunan kelime sayısı	Servisteki Kaza metni 1 dakikada okunan kelime sayısı		Horoz Şekerleri metni 1 dakikada okunan kelime sayısı
Kayıp Cüzdan metni 1 dakikada okunan kelime sayısı	Geçimsiz Ayla metni 1 dakikada okunan kelime sayısı		
Göreve Bağlılık metni 1 dakikada okunan kelime sayısı	Dağınık Oda metni 1 dakikada okunan kelime sayısı		
Yaşlı Teyzenin Torbaları metni 1 dakikada okunan kelime sayısı	Parktaki Sıra metni 1 dakikada okunan kelime sayısı		
Burcu'nun Rüyası metni 1 dakikada okunan kelime sayısı	Canım Kardeşim metni 1 dakikada okunan kelime sayısı		
	Pahalı Giysiler Metni metni 1 dakikada okunan kelime sayısı		
	Bahar Yağmuru metni 1 dakikada okunan kelime sayısı		
	Zor Yarış metni 1 dakikada okunan kelime sayısı		

Tablo 3.4. Katılımcıların çalışma planı.

Birinci Katılımcı	
Başlama Düzeyi	Başlama Düzeyi Verileri her hafta cumartesi günü saat 12.00'da öğretimin yapılacağı ortamda alınmıştır. Her başlama düzeyi verisi kararlı veri elde edilene kadar üst üste haftada 1 kez olacak şekilde alınmıştır. 1.katılımcı için başlama düzeyi sırasında Dükkân Komşusu, Misafir, Ayşe Hemşire'nin Nöbeti ve Kayıp Cüzdan metinleri kullanılmıştır. Ayrıca Dükkân Komşusu metninde okuduğunu anlama sorularının Öntesti alınmıştır.
Öğretim Oturumları	Öğretim oturumları her hafta cumartesi günü saat 12.00'da öğretimin yapılacağı ortamda yapılmıştır. 1.katılımcı için öğretim sırasında Göreve Bağlılık, Yaşlı Teyzenin Torbaları, Burcu'nun Rüyası, Canım Okulum, Barış'a Verilen Ders, Okula Hazırlanma, Kutlanamayan Doğum Günü ve Bozuk Çamaşır Makinası metinleri kullanılmıştır.
Öğretim Sonu Değerlendirme	Öğretim sonu değerlendirmeleri her hafta cumartesi günü saat 12.00'da öğretimin yapılacağı ortamda yapılmıştır. 1.katılımcı için öğretim sonu değerlendirmeleri sırasında Yıldızlı Kalem Başlığı, Servisteki Kaza, Geçimsiz Ayla, Dağınık Oda, Parktaki Sıra, Canım Kardeşim, Pahalı Giysiler, Bahar Yağmuru ve Zor Yarış metinleri kullanılmıştır. Ayrıca Dükkân Komşusu metninde okuduğunu anlama sorularının Sontesti alınmıştır.
Genelleme Oturumu	Genelleme oturumu öğretim bittikten sonraki bir cumartesi günü saat 12.00'da öğretimin yapıldığı ortamda Türkçe ders kitabındaki Sihirli Sözcükler metni kullanılarak alınmıştır.
İzleme Oturumu	Genelleme oturumu öğretim bittikten sonraki bir, üç ve beş hafta sonraki cumartesi günleri saat 12.00'da öğretimin yapıldığı ortamda Bir Akşam Yemeği, Fıstıklı Kurabiyeler ve Horoz Şekerleri metinleri kullanılarak alınmıştır.
İkinci Katılımcı	
Başlama Düzeyi	Başlama Düzeyi Verileri her hafta perşembe günü saat 17.40'da öğretimin yapılacağı ortamda alınmıştır. Her başlama düzeyi verisi kararlı veri elde edilene kadar üst üste haftada 1 kez olacak şekilde alınmıştır. 2.katılımcı için başlama düzeyi sırasında Dükkân Komşusu, Misafir, Ayşe Hemşire'nin Nöbeti, Kayıp Cüzdan, Göreve Bağlılık ve Yaşlı Teyzenin Torbaları metinleri kullanılmıştır. Ayrıca Dükkân Komşusu metninde okuduğunu anlama sorularının Öntesti alınmıştır.
Öğretim Oturumları	Öğretim oturumları her hafta perşembe günü saat 17.40'da öğretimin yapılacağı ortamda yapılmıştır. 2.katılımcı için öğretim sırasında Burcu'nun Rüyası, Canım Okulum, Barış'a Verilen Ders, Okula Hazırlanma, Kutlanamayan Doğum Günü Bozuk Çamaşır Makinası, Yıldızlı Kalem Başlığı ve Servisteki Kaza, metinleri kullanılmıştır.
Öğretim Sonu Değerlendirme	Öğretim sonu değerlendirmeleri her hafta perşembe günü saat 17.40'da öğretimin yapılacağı ortamda yapılmıştır. 2.katılımcı için öğretim sonu değerlendirmeleri sırasında Geçimsiz Ayla, Dağınık Oda, Parktaki Sıra, Canım Kardeşim, Pahalı Giysiler, Bahar Yağmuru ve Zor Yarış metinleri kullanılmıştır. Ayrıca Dükkân Komşusu metninde okuduğunu anlama sorularının Sontesti alınmıştır.
Genelleme Oturumu	Genelleme oturumu öğretim bittikten sonraki bir perşembe günü saat 17.40'da öğretimin yapıldığı ortamda Türkçe ders kitabındaki Sihirli Sözcükler metni kullanılarak alınmıştır.
İzleme Oturumu	Genelleme oturumu öğretim bittikten sonraki bir, üç ve beş hafta sonraki cumartesi günleri saat 12.00'da öğretimin yapıldığı ortamda Bir Akşam Yemeği, Fıstıklı Kurabiyeler ve Horoz Şekerleri metinleri kullanılarak alınmıştır.
Üçüncü Katılımcı	
Başlama Düzeyi	Başlama Düzeyi Verileri her hafta salı günü saat 17.40'da öğretimin yapılacağı ortamda alınmıştır. Her başlama düzeyi verisi kararlı veri elde edilene kadar üst üste haftada 1 kez olacak şekilde alınmıştır. 3.katılımcı için başlama düzeyi sırasında Dükkân Komşusu, Misafir, Ayşe Hemşire'nin Nöbeti, Kayıp Cüzdan, Göreve Bağlılık, Yaşlı Teyzenin Torbaları, Burcu'nun Rüyası ve Canım Okulum metinleri kullanılmıştır. Ayrıca Dükkân Komşusu metninde okuduğunu anlama sorularının Öntesti alınmıştır.
Öğretim Oturumları	Öğretim oturumları her hafta salı günü saat 17.40'da öğretimin yapılacağı ortamda yapılmıştır. Üçüncü katılımcı için öğretim sırasında Barış'a Verilen Ders, Okula Hazırlanma, Kutlanamayan Doğum Günü, Bozuk Çamaşır Makinası, Yıldızlı Kalem Başlığı, Servisteki Kaza, Geçimsiz Ayla ve Dağınık Oda metinleri kullanılmıştır.
Öğretim Sonu Değerlendirme	Öğretim sonu değerlendirmeleri her hafta perşembe günü saat 17.40'da öğretimin yapılacağı ortamda yapılmıştır. 3.katılımcı için öğretim sonu değerlendirmeleri sırasında Parktaki Sıra, Canım Kardeşim, Pahalı Giysiler, Bahar Yağmuru ve Zor Yarış metinleri kullanılmıştır. Ayrıca Dükkân Komşusu metninde okuduğunu anlama sorularının Sontesti alınmıştır.
Genelleme Oturumu	Genelleme oturumu öğretim bittikten sonraki bir salı günü saat 17.40'da öğretimin yapıldığı ortamda Türkçe ders kitabındaki Sihirli Sözcükler metni kullanılarak alınmıştır.

İzleme Oturumu	Genelleme oturumu öğretim bittikten sonraki bir, üç ve beş hafta sonraki cumartesi günleri saat 12.00'da öğretimin yapıldığı ortamda Bir Akşam Yemeği, Fıstıklı Kurabiyeler ve Horoz Şekerleri metinleri kullanılarak alınmıştır.
-------------------	---

3.10.1 Başlama Düzeyi Oturumları

Başlama düzeyi ve yoklama oturumları sırasında araştırmacı, çalışma sırasında neler yapılacağını katılımcıya anlatmış ve kullanılacak materyalleri tanıtmıştır. Okuma metninin bir kopyası araştırmacının, diğeri öğrencinin önüne kapalı şekilde konularak “Bugün seninle okuma yapacağız. Sen okurken ben seni dinleyeceğim aynı zamanda önündeki kâğıda bazı işaretlemeler yapacağım. Bu kronometre ile senin metni kaç dakikada okuduğunu ölçeceğim. Kronometre buradan başlatılıyor, buradan da durduruluyor.” şeklinde açıklama yapıp materyaller öğrenciye tanıtılmıştır. “Hazır olduğunda bana söyle. İstedğin zaman başlayabiliriz.” denilmiştir. Öğrenciden “Hazırım” cevabını aldıktan sonra video kaydı başlatılarak “Şimdi bu metni en güzel okumanla oku.” yönergesi verilmiştir. İlk sözcüğün okunmaya başlamasıyla birlikte okuma hızını belirlemek amacıyla kronometre başlatılmıştır. Araştırmacı, kendi önündeki metinden öğrencinin okumasını takip ederek yanlış okunan sözcükler (sesletilmeyen, eksik sesletilen, hece eklenen veya çıkarılan sözcükler) işaretlemiş, satır atlanmışsa atlanan satır gösterilerek “Buradan devam et” denilerek öğrencinin devam etmesi sağlanmıştır. Bir dakikanın sonunda öğrencinin okuduğu son sözcük işaretlenmiş ancak öğrenciye müdahale etmeden tüm metni okumasına izin verilmiştir. Öğrenci okumayı bitirdikten sonra oturuma son verilmiştir. Okuma hızı ve doğruluğu kayıt çizelgelerine kaydedilmiş ve grafiğe işlenmiştir. Başlama düzeyinin son oturumunda sadece bir kez öğrenciden metin ile ilgili soruları (5N1K) cevaplama istenmiştir. Sorular öğrenciye araştırmacı tarafından okunmuş öğrenciden sözel olarak cevaplama istenmiştir. Öğrenci soruları cevaplama bitirdikten sonra oturum sonlandırılmıştır. Okuduğunu anlama sorularının doğruluğu kayıt çizelgelerine kaydedilmiş ve grafiğe işlenmiştir.

3.10.2 Öğretim Oturumları

Öğretimin ilk oturumunda öğrenci ile ödül belirlemek amacıyla pekiştireç belirleme formu (Ek-9) doldurulmuş ve öğrencinin ödülü belirlenmiştir. Ödül belirlendikten sonra araştırmacı “Bugün seninle okuma yapacağız. Önce ben sana okuyacağım sonra sen bana okuyacaksın. Bak bu metnimiz. Bunlar da (hatırlatıcılar gösterilerek) bizim roketlerimiz. Bunlar da (Grafik gösterilerek)

bizim dağlarımız olacak. Dağlar tıpkı doğada olduğu gibi bazı yerleri çok yüksek bazı yerleri eğimli ve alçak olabilir. Ama bizim amacımız dağımızı en yükseğe çıkarmak. Bu kronometre bununla senin metni kaç dakikada okuduğunu ölçeceğim. Kronometre buradan başlatılıyor, buradan da durduruluyor.” şeklinde açıklama yapıp materyaller öğrenciye tanıtılmıştır. “Hazır olduğunda bana söyle. İstediğin zaman başlayabiliriz.” denilmiştir. “Eğer hazırsan ben okumaya başlayacağım. Sen de beni takip et. Benim vurgu, tonlama yaptığım yerlere ve noktalama işaretlerinin bulunduğu yerleri nasıl okuduğuma dikkat et. Senin de aynı şekilde okumanı istiyorum. Hazırsan başlıyorum.” denilmiş ve model olma aşamasına başlanmıştır. Araştırmacı okuma yaparken tonlamalara, noktalama işaretlerine dikkat ederek metni okumuş, okurken öğrencinin metni takip ettiğinden emin olmuştur. Öğrenci metni takip etmiyorsa “Bak burayı okuyorum lütfen dikkatli bir şekilde takip et.” yönergesi verilmiştir. Öğrenci takip etmekte hala zorlanıyorsa araştırmacı öğrencinin metninden kendi parmağı ile okuduğu yeri takip etmiştir. Model okuma tamamlandıktan sonra öğrencinin önünde duran metin gösterilerek “Şimdi bu metni sen en güzel okumanla oku.” yönergesi verilmiş ve tekrarlı okumaya geçilmiştir. Öğrenci ilk sözcüğü okuduğu an okuma hızını belirlemek amacıyla kronometre başlatılmış ve araştırmacı, kendi önündeki metinden öğrencinin okumasını takip etmiştir. Yanlış okunan (Sesletilmeyen, yanlış sesletilen, hece eklenen veya çıkarılan sözcükler) sözcükler işaretlenmiş, satır atlanmışsa atlanan satır gösterilerek “Buradan devam et” denilmiş, öğrencinin okuyamadığı sözcükler için üç saniye beklenmiş, hala okuyamamışsa sözcük, araştırmacı tarafından okunmuştur. Bir dakikanın sonunda öğrencinin okuduğu son sözcük işaretlenmiş ancak öğrenciye müdahale etmeden tüm metni okumasına izin verilmiştir. Öğrenci okumayı bitirdiğinde, yanlış okuduğu kelimelerin üstü fosforlu kalemle çizilmiş, araştırmacı kelimeyi önce heceleyerek sonra normal bir hızda daha sonra da hatalı kelimenin olduğu cümlelerin tamamını okumuştur. Araştırmacıdan sonra öğrenci yanlış okuduğu kelimeleri bir kez normal bir hızda okumuş ve hatalı kelimenin olduğu cümlelerin tamamını okumuştur. Böylelikle hata düzeltme aşaması tamamlanmıştır. Hata düzeltme basamağından sonra öğrenciye 1 dakikada kaç kelime okuduğu ve tüm metin içindeki hata sayısı söylenerek ve grafiğe işaretlemesi istenmiştir. Bu aşamanın hızlı olması için araştırmacının önündeki metnin oturum başlamadan önce kaç kelime olduğuna hesaplanmış ve her satıra kelime sayısı yazılmıştır. Grafiğe

işaretlemede eğer öğrenci hata yaparsa araştırmacı müdahale ederek grafiğin doğru işaretlenmesini sağlamıştır. Grafik işaretlendikten sonra öğrenciden hatırlatıcıları alması istenmiş ve öğrenciye tekrar tüm metni kaç dakikada okuduğu, 1 dakikada kaç kelime okuduğu ve tüm metin içerisindeki hata sayısı söylenerek hatırlatıcılarda işaretlenmiştir. “Sen ilk okumanda 1 dakikada ... kelime okudun. İkinci okumanın birincisinden daha iyi olmasını istiyorum. İkinci okumanda sence 1 dakikada kaç kelime daha fazla okuyabilirsin?” diye sorularak öğrenciden hedef koyması beklenmiştir. Hedefin gerçekçi olması için araştırmacı gerektiği zaman müdahale etmiştir. Belirlenen hedeflere yıldız yapıştırılmıştır. “Sen ilk okumanda Tüm metni dakikada okudun. İkinci okumanın birincisinden daha iyi olmasını istiyorum. İkinci okumanda sence kaç dakikada okuyabilirsin?” diye sorularak öğrenciden hedef koyması beklenmiştir. Hedefin gerçekçi olması için araştırmacı gerektiği zaman müdahale etmiştir. Belirlenen hedeflere yıldız yapıştırılmıştır. “Sen ilk okumanda toplamda ... yanlış kelime okudun. İkinci okumanın birincisinden daha iyi olmasını istiyorum. İkinci okumanda sence kaç kelime daha az yanlış yapabilirsin?” diye sorularak öğrenciden hedef koyması beklenmiştir. Hedefin gerçekçi olması için araştırmacı gerektiği zaman müdahale etmiştir. Belirlenen hedeflere yıldız yapıştırılmış ve ikinci okumaya geçilmiştir. İkinci okumada da birinci okumadaki basamakların tümü gerçekleştirilmiştir. Öğrenci ikinci okumada hedefe ulaştıysa gülen yüz kazanmış ve yeni hedef belirlenmiştir. İkinci okuma bittikten sonra öğrenci hedefe ulaşamadıysa ya hedef tekrar belirlenmiş ya da üçüncü okuma için aynı hedef tekrar konulmuştur. Bu aşamalardan sonra üçüncü ve son okumaya başlanmıştır. Üçüncü okumada öğrenci ilk sözcüğü okuduğu an okuma hızını belirlemek amacıyla kronometre başlatılmış ve araştırmacı, kendi önündeki metinden öğrencinin okumasını takip etmiştir. Yanlış okunan sözcükler işaretlenmiş, satır atlanmışsa atlanan satır gösterilerek “Buradan devam et” denilmiş, öğrencinin okuyamadığı sözcükler için üç saniye beklenmiş, hala okuyamamışsa sözcük, araştırmacı tarafından okunmuştur. Bir dakikanın sonunda öğrencinin okuduğu son sözcük işaretlenmiş ancak öğrenciye müdahale etmeden tüm metni okumasına izin verilmiştir. Öğrenci okumayı bitirdiğinde, yanlış okuduğu kelimelerin üstü fosforlu kalemle çizilmiş, araştırmacı kelimeyi önce heceleyerek sonra normal bir hızda daha sonra da hatalı kelimenin olduğu cümlelerin tamamını okumuştur. Araştırmacıdan sonra öğrenci yanlış okuduğu kelimeleri bir kez normal bir hızda

okumuş ve hatalı kelimenin olduğu cümlelerin tamamını okumuştur. Böylelikle hata düzeltme aşaması tamamlanmıştır. Hata düzeltme basamağından sonra öğrenciye 1 dakikada kaç kelime okuduğu ve tüm metin içindeki hata sayısı söylenerek ve grafiğe işaretlemesi istenmiştir. Grafiğe işaretlemede eğer öğrenci hata yaparsa araştırmacı müdahale ederek grafiğin doğru işaretlenmesini sağlamıştır. Daha sonra Hatırlatıcılara bakılarak hedefe ulaşp ulaşmadığı kontrol edilmiştir. Öğrenci üçüncü okumada hedefe ulaştıysa gülen yüz kazanmıştır. Öğrenciden gülen yüzleri sayması istenmiştir. Gülen yüzler üçten fazlaysa öğrenci hedeflere ulaşmış sayılarak daha önceden belirlenen ödülle ödüllendirilmiştir. Öğrenci hedefe ulaşamadıysa “Bir sonraki okumada eminim ki hedefine ulaşacaksın. Ancak bugün bazı aksilikler oldu ve hedefine ulaşamadın.” denilmiş ve ödül verilmemiştir. Ödül aşamasından sonra oturum sonlandırılmıştır. Öğrencinin performansı veri kayıt formlarına kaydedilmiş ve daha sonra grafiğe işlenmiştir.

3.10.3 Öğretim Sonu Değerlendirme Oturumları

Öğretim sonu değerlendirme oturumları tıpkı başlama düzeyi oturumları gibi alınmıştır. Öğretim sonu değerlendirme oturumlarının sonuncusunda sadece bir kez öğrenciden metin ile ilgili soruları (5N1K) cevaplaması istenmiştir. Sorular öğrenciye araştırmacı tarafından okunmuş öğrenciden sözel olarak cevaplaması istenmiştir. Öğrenci soruları cevaplamayı bitirdikten sonra oturum sonlandırılmıştır. Okuduğunu anlama sorularının doğruluğu kayıt çizelgelerine kaydedilmiş ve grafiğe işlenmiştir.

3.10.6 İzleme Oturumları

İzleme oturumları öğretim oturumları tamamlandıktan 3, 5 ve 7 hafta sonra tıpkı başlama düzeyi verisi alır gibi alınmıştır.

3.10.7 Genelleme Oturumları

Genelleme oturumları öğretim oturumları tamamlandıktan sonra tıpkı başlama düzeyi verisi alınır gibi alınmıştır.

3.11 Verilerin Toplanması

Araştırmanın deneysel sürecinde etkililik, genelleme, güvenilirlik ve sosyal geçerlik olmak üzere dört tür veri toplanmıştır.

3.11.1 Etkililik Verilerinin Toplanması

Araştırmanın etkililik verileri okuma hızı veri kayıt formu (Ek 2), okuma doğruluğu veri kayıt formu (Ek 3) ve okuduğunu anlama veri kayıt formu (Ek 4) kullanılarak toplanmıştır.

3.11.1.1 Başlama Düzeyi Verilerinin Toplanması

Başlama düzeyi verileri toplanırken; birinci katılımcıda en az üç oturum üst üste kararlı veri elde edilene kadar toplanmıştır. Birinci katılımcıdan ilk başlama düzeyi verisi alındığında ikinci ve üçüncü katılımcıdan bir oturum yoklama verisi alınmıştır. Birinci katılımcı, üç oturum üst üste kararlı veriye ulaşıldığında öğretim oturumuna geçilmiştir. Birinci katılımcı öğretim sonu değerlendirmede kararlı veriye ulaştığında üçüncü katılımcıdan bir yoklama verisi, ikinci katılımcıdan başlama düzeyi verisi alınmaya başlanmıştır. İkinci katılımcı, üç oturum üst üste kararlı veri gösterdiğinde öğretim oturumuna geçilmiştir. İkinci katılımcı öğretim sonu değerlendirmede kararlı veriye ulaştığında üçüncü katılımcıdan başlama düzeyi verisi alınmaya başlanmıştır. Alınan tüm veriler veri kayıt formlarına kaydedilmiş sonra da grafiğe işlenmiştir.

3.11.1.2 İzleme Verilerinin Toplanması

İzleme verileri tüm katılımcılar için öğretim oturumları bittikten 3, 5 ve 7 hafta sonra birer izleme verisi alınarak veri kayıt formlarına kaydedilmiş ve grafiğe işlenmiştir.

3.11.1.3 Genelleme Verilerinin Toplanması

Genelleme verileri tüm katılımcılar için öğretim oturumları bittikten sonra 2. Sınıf Türkçe ders kitabındaki metinler kullanılarak alınmış ve veri kayıt formlarına kaydedilmiş ve grafiğe işlenmiştir.

3.11.1.4 Güvenirlik Verilerinin Toplanması

Araştırmada gözlemciler arası güvenilirlik ve uygulama güvenilirliği olmak üzere iki çeşit güvenilirlik verisi toplanmıştır. Bu araştırmada gerçekleştirilmiş oturum sayısının %30'undan güvenilirlik verileri elde edilmiştir.

3.11.1.4.1 Gözlemciler Arası Güvenirlik Verilerinin Toplanması

Araştırmanın tümünün (Başlama Düzeyi, Uygulama Oturumları ve İzleme Oturumları) yaklaşık %30'u iki farklı gözlemci tarafından değerlendirilmiştir. Değerlendirme başlamadan önce gözlemcilere önceden uygulama hakkında bilgi verilmiştir. Değerlendirme için araştırma sırasında kullanılan video kayıtlar, kullanılan metinler, Okuma Hızı Veri Kayıt Formu (Ek 2), Okuma Doğruluğu

Veri Kayıt Formu (Ek 3) gözlemcilerle verilmiştir. Gözlemciler video kayıtlarını izleyerek metinler üzerinden kayıt çizelgelerini doldurmuşlardır.

3.11.1.4.2 Uygulama Güvenirliği Verilerinin Toplanması

Uygulama güvenirliliği hem değerlendirme hem de uygulama oturumları için alınmıştır. Değerlendirme başlamadan önce gözlemciye önceden uygulama hakkında bilgi verilmiştir. Uygulama güvenirliliğinin hesaplanabilmesi için Uygulama Güvenirliliği Veri Kayıt Formu (Ek 10) hazırlanmıştır. Bu amaçla uygulama güvenirliliği formu (Ek- 10) hazırlanmıştır. Uygulama güvenirliliği formu araştırma boyunca uygulanan değerlendirme ve uygulama oturumlarının adımlarını içerecek şekilde hazırlanmış ve gözlemciye verilmiştir. Gözlemci, öğretim oturumu sırasında çekilen videoları izlemiştir. Uygulama sonrasında uygulama güvenirliliği hesaplanmış en az üst üste üç oturum %90 ve üstü uygulama güvenirliliği sağlandığında uygulama ortamında gözlem sonlandırılmıştır. Aynı aşamalar uygulama değerlendirme oturumları için de yapılmıştır. Ayrıca araştırma bitiminde gözlemciden, değerlendirme oturumları ve uygulama oturumlarının her birinden ve her öğrenciden seçilerek tüm uygulamaların en az %30'unu karşılayacak sayıda videolar izletilerek, uygulama güvenirliliği formu doldurması istenmiştir.

3.11.1.5 Sosyal Geçerlik Verilerinin Toplanması

Bu araştırmada sosyal geçerlik verileri öznel değerlendirme yolu ile alınmıştır.

3.11.1.5.1 Öznel Değerlendirme Verilerinin Toplanması

Tek denekli araştırmanın sosyal anlamda etkilerini değerlendirmek amacıyla öznel değerlendirme verileri hem katılımcılardan hem de katılımcıların ailelerinden toplanmıştır. Bu amaçla katılımcılar ve aileleri ile birebir görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler için Öğrenciler İçin Model Okuma, Tekrarlı Okuma, Hata Düzeltme, Grafiksel Dönüt, Hedef Koyma ve Ödül Müdahale Paket Programı Uygulama Görüş Formu (Ek 7), Aileler İçin Model Okuma, Tekrarlı Okuma, Hata Düzeltme, Grafiksel Dönüt, Hedef Koyma ve Ödül Müdahale Paket Programı Uygulama Görüş Formu (Ek 8) hazırlanmıştır. Formlarda hem ailelere hem de katılımcılara uygulanan okuma paket programı kullanıp kullanamayacaklarına ve paket programa dair görüşlerine ilişkin açık uçlu sorular yöneltilmiştir. Görüşmeler yoluyla elde edilen sosyal geçerlik verileri betimsel olarak analiz edilmiş, bulgularda sonuçlar açıklanmıştır.

3.12 Verilerin Analizi

Araştırmada öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma akıcılıkları ve doğruluklarının geliştirilmesinde model okuma, tekrarlı okuma, hata düzeltme, grafiksel dönüt, hedef koyma ve ödül müdahale paketinin etkililiğine, genellenebilirliğine, sosyal geçerliğine ve güvenilirliğine ilişkin toplanan verilerin analizi gerçekleştirilmiştir.

3.12.1 Etkililik Verilerinin Analizi

Araştırmada öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma akıcılıkları ve doğruluklarının geliştirilmesinde model okuma, tekrarlı okuma, hata düzeltme, grafiksel dönüt, hedef koyma ve ödül müdahale paketinin etkililik durumunu belirlemek amacıyla etkililik verileri analiz edilmiştir.

3.12.1.1 Okuma Hızı Verilerinin Analizi

Okuma hızı verileri analiz edilirken, bir dakikada doğru okunan kelime sayısını bulmak için toplam okunan kelime sayısından okunan hatalı kelimelerin çıkartılması şeklinde hesaplanmıştır. Öğrenci okumaya başladığı andan itibaren 1 dakikalık süreç hesaplanmıştır. Okuma hızı verileri çizgi grafiği ile gösterilmiş ve veriler görsel olarak analiz edilmiştir. Grafikte yatay eksen oturum sayısı, dikey eksen 1 dakikada okunan doğru kelime sayısı gösterilmiştir.

Veriler analiz edilirken başlama düzeyinde elde edilen veriler ile öğretim uygulamaları sonunda elde edilen veriler karşılaştırılmıştır. Başlama düzeyine göre müdahalenin uygulanması sonunda verilerin düzeyindeki artış uygulanan müdahale paketinin etkililiğini ortaya koymuştur. İzleme verileri ise öğretim sonu verileriyle karşılaştırılmıştır.

3.12.1.2 Okuma Doğruluğu Verilerinin Analizi

Okuma doğruluğu yüzdesi hesaplanması amacıyla metnin tümü baz alınarak, “Doğru okunan kelime sayısının toplam okunan kelime sayısına bölünüp 100 ile çarpılması ile hesaplanmıştır (Sarah Lynn Dowhower, 1987; Hudson vd., 2005). Okuma doğruluğu verileri çizgi grafiği ile gösterilmiş ve veriler görsel olarak analiz edilmiştir. Grafikte yatay eksen oturum sayısı, dikey eksen doğru okuma yüzdesi gösterilmiştir.

Veriler analiz edilirken başlama düzeyinde elde edilen veriler ile öğretim uygulamaları sonunda elde edilen veriler karşılaştırılmıştır. Başlama düzeyine göre müdahale paketinin uygulanması sonunda verilerin düzeyindeki artış

uygulanan müdahale paketinin etkililiğini ortaya koymuştur. İzleme verileri ise öğretim sonu verileriyle karşılaştırılmıştır.

Okuduğunu anlama verileri sütun grafiği ile gösterilmiş ve veriler görsel olarak analiz edilmiştir.

Veriler analiz edilirken başlama düzeyinde elde edilen veriler ile öğretim uygulamaları sonunda elde edilen veriler karşılaştırılmıştır. Başlama düzeyine göre müdahale paketinin uygulanması sonunda verilerin düzeyindeki artış uygulanan müdahale paketinin etkililiğini ortaya koymuştur. İzleme verileri ise öğretim sonu verileriyle karşılaştırılmıştır.

3.12.1.3 İzleme Verilerinin Analizi

İzleme verileri tüm katılımcılar için öğretim oturumları bittikten 3, 5 ve 7 hafta sonra birer izleme verisi alınarak veri kayıt formlarına kaydedilmiş ve grafiğe işlenmiştir.

3.12.1.4 Genelleme Verilerinin Analizi

Genelleme verileri sütun grafiği ile gösterilmiş ve veriler görsel olarak analiz edilmiştir. Veriler analiz edilirken başlama düzeyinde elde edilen veriler ile öğretim uygulamaları sonunda elde edilen veriler karşılaştırılmıştır. Başlama düzeyine göre müdahale paketinin uygulanması sonunda verilerin düzeyindeki artış uygulanan müdahale paketinin etkililiğini ortaya koymuştur. İzleme verileri ise öğretim sonu verileriyle karşılaştırılmıştır.

3.12.1.5 Sosyal Geçerlilik Verilerinin Analizi

Araştırmada öğrenme gücü olan öğrenciler ve velilerinin verdikleri cevaplar betimsel olarak analiz edilmiş ve bulgulara sonuçları açıklanmıştır.

3.12.1.5.1 Özel Değerlendirme Verilerinin Analizi

Araştırmada katılımcılar ve aileleriyle yapılan görüşmelerde katılımcılar ve ailelerin verdikleri cevaplar betimsel olarak analiz edilmiş, bulgulara sonuçlar açıklanmıştır.

3.12.1.6 Güvenirlik Verilerinin Analizi

Araştırmanın uygulama oturumlarının en az %30'unda yansız atama yolu ile belirlenen oturumlar, gözlemciler arası güvenilirlik ve uygulama güvenilirliği verilerinin toplanması amacıyla gözlemciler tarafından incelenmiştir.

3.12.1.6.1 Gözlemciler Arası Güvenirlik Verilerinin Analizi

Araştırmanın tümünün (Başlama Düzeyi, Uygulama Oturumları ve İzleme Oturumları) yaklaşık %30'u iki farklı gözlemci tarafından değerlendirilmiştir.

Değerlendirme başlamadan önce gözlemcilerle önceden uygulama hakkında bilgi verilmiştir. Değerlendirme için araştırma sırasında kullanılan video kayıtlar, kullanılan metinler, Okuma Hızı Veri Kayıt Formu (Ek 2), Okuma Doğruluğu Veri Kayıt Formu (Ek 3) gözlemcilerle verilmiştir. Gözlemciler video kayıtlarını izleyerek metinler üzerinden kayıt çizelgelerini doldurmuşlardır. Gözlemcilerden alınan veriler “*görüş birliği / (görüş birliği + görüş ayrılığı) x 100*” formülü kullanılarak gözlemciler arası güvenirlik hesaplanmıştır (House, House, & Campbell, 1981). Bu formüle göre hesaplanan gözlemciler arası güvenirlik sonuçları birinci katılımcı için birinci gözlemciyle %97, ikinci katılımcı için %98, üçüncü katılımcı için %96, ortalama %97 tutarlılık sağlanmıştır. Hesaplanan gözlemciler arası güvenirlik sonuçları birinci katılımcı için ikinci gözlemciyle %95, ikinci katılımcı için %96, üçüncü katılımcı için %95, ortalama %95 tutarlılık sağlanmıştır.

3.12.1.6.2 Uygulama Güvenirliği Verilerinin Analizi

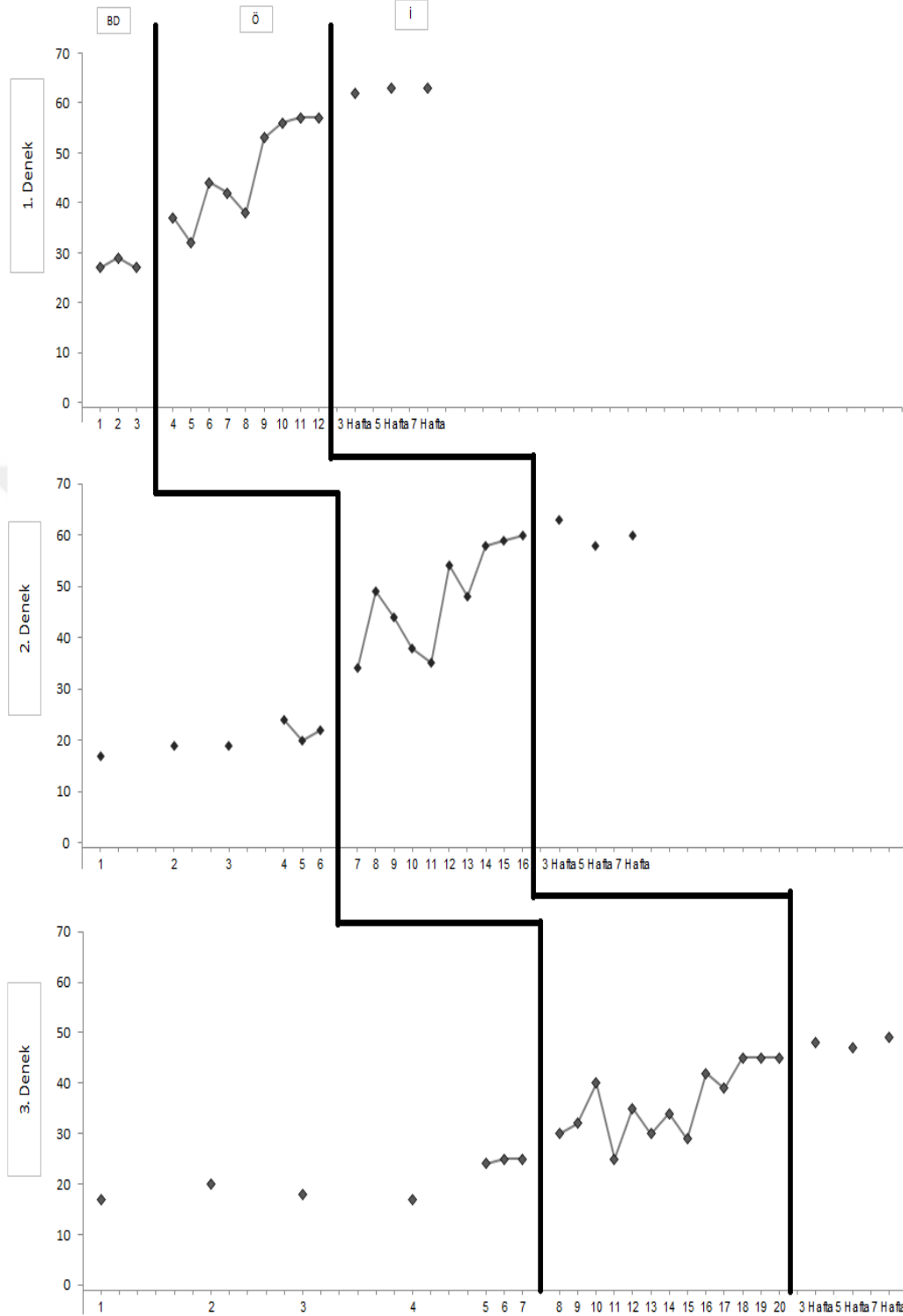
Uygulama güvenirliği hem değerlendirme hem de uygulama oturumları için alınmıştır. Değerlendirme başlamadan önce gözlemciye önceden uygulama hakkında bilgi verilmiştir. Uygulama güvenirliğinin hesaplanabilmesi için Uygulama Güvenirliği Veri Kayıt Formu (Ek 10) hazırlanmıştır. Bu amaçla uygulama güvenirliği formu (Ek- 10) hazırlanmıştır. Uygulama güvenirliği formu araştırma boyunca uygulanan değerlendirme ve uygulama oturumlarının adımlarını içerecek şekilde hazırlanmış ve gözlemciye verilmiştir. Gözlemci, öğretim oturumu sırasında çekilen videoları izlemiştir. Uygulama sonrasında uygulama güvenirliği hesaplanmış en az üst üste üç oturum %90 ve üstü uygulama güvenirliği sağlandığında uygulama ortamında gözlem sonlandırılmıştır. Aynı aşamalar uygulama değerlendirme oturumları için de yapılmıştır. Ayrıca araştırma bitiminde gözlemciden, değerlendirme oturumları ve uygulama oturumlarının her birinden ve her öğrenciden seçilerek tüm uygulamaların en az %30’unu karşılayacak sayıda videolar izletilerek, uygulama güvenirliği formu doldurması istenmiştir. Uygulama güvenirliği, “*gözlenen uygulamacı davranışı / planlanan uygulamacı davranışı x 100*” şeklinde hesaplanmıştır (Billingsley, White ve Munson, 1980). Araştırmanın uygulama güvenirliği için her deneğin uygulamalarının %30’u değerlendirilmiştir. Birinci katılımcı için %97, ikinci katılımcı için %98, üçüncü katılımcı için %99 olarak hesaplanmıştır.

4. BULGULAR

Bu araştırmada, öğrenme güçlüğü olan 2. sınıf öğrencilerin okuma akıcılığı becerilerinin artırılmasında model okuma, tekrarlı okuma, hata düzeltme, grafiksel dönüt, hedef koyma ve ödöl müdahale paketinin etkisi araştırılmıştır. Bu bölümde araştırma sonunda ulaşılan (a) etkililik bulgular (b) genelleme bulguları (c) sosyal geçerlik bulguları olmak üzere üç başlık altında ele alınmıştır.

4.1 Öğrenme Güçlüğü Olan Çocuklarda Model Okuma, Tekrarlı Okuma, Hata Düzeltme, Grafiksel Dönüt, Hedef Koyma ve Ödöl Müdahale Paketinin Okuma Hızına Olan Etkililiğine İlişkin Bulgular

Model okuma, tekrarlı okuma, hata düzeltme, grafiksel dönüt, hedef koyma ve ödöl müdahale paketinin öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma hızına olan etkisi Şekil 4.1’de gösterilmiştir.



Şekil 4.1. Model okuma, tekrarlı okuma, hata düzeltme, grafiksel dönüt, hedef koyma ve ödül müdahale paketinin öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma hızına olan etkisi.

Şekil 4.1’de yer alan grafikteki yatay eksen oturum sayısını, dikey eksen ise katılımcıların okuma hızını göstermektedir. Araştırmanın strateji öğretimi bölümünde birinci katılımcı için 18 oturum, ikinci katılımcı için 20 oturum, üçüncü katılımcı için 26 oturum öğretim oturumu yapılmıştır. Her iki oturum sonrasında bir yoklama oturumu verisi alınmıştır. Böylece birinci katılımcı için dokuz, ikinci katılımcı için on üçüncü katılımcı için 13 oturum yoklama verisi kaydedilmiştir. Öğretim oturumları bittikten müdahale paketinin kalıcılığını belirlemek amacıyla 3, 5 ve 7 hafta sonra izleme verisi alınmaya başlanmıştır. 3 oturum izleme verisi alınmıştır.

4.1.1 Birinci Katılımcı

Şekil 4.1’de görüldüğü gibi ilk katılımcıdan üç başlama düzeyi verisi alınmıştır. Bu verilere göre okuma hızı 27, 29, 27 kelime olup ortalama okuma hızı 1 dakikada 27,6 kelimedir. Başlama düzeyi verileri kararlılık gösterdiği için birinci katılımcı ile müdahale paketinin öğretimine geçilmiştir.

Birinci Katılımcının yoklama oturumu verilerine bakıldığında 1 dakikada okuduğu en düşük kelime sayısı 32, en yüksek ise 57 kelimedir. Yoklama oturumu verilerine bakıldığında inişler ve çıkışlar görülmektedir ancak katılımcının 1 dakikada okuduğu kelime sayısında genel olarak bir artış görülmektedir. İlk yoklama oturumu verisine bakıldığında 1 dakikada okunan kelime sayısının 37 kelimeye çıktığı görülmektedir. Bu, müdahale paketinin uygulama başındayken bile etkisini göstermektedir. Yoklama oturumlarının son üç verisine bakıldığında 1 dakikada okunan kelime 56, 57, 57 kelime olup ortalama okuma hızı 1 dakikada 56,6 kelime olduğu görülmektedir. Başlama düzeyinde ortalama 27,6 olan okuma performansı öğretimin sonunda ortalama 56,6 kelimeye yükselmiştir. Yüzde olarak hesaplandığında katılımcının okuma performansı başlama düzeyine göre % 105 artmıştır.

İzleme verilerine bakıldığında okuma hızı 62, 63, 63 kelime olup ortalama okuma hızı 1 dakikada 62,6 kelimedir. Yoklama verilerinin ortalaması 56,6 kelime ve izleme verilerinin ortalaması 62,6 kelime olduğu görülmektedir. Bu da gösteriyor ki müdahale paketinin etkisi öğretim bittikten sonra da artarak devam etmektedir.

4.1.2 İkinci Katılımcı

Şekil 4.1’de görüldüğü gibi ikinci katılımcıdan altı başlama düzeyi verisi alınmıştır. Bu verilere göre okuma hızı 17, 19, 19, 24, 20, 22 kelime olup ortalama

okuma hızı 1 dakikada 20,1 kelimedir. Başlama düzeyi verileri kararlılık gösterdiği için ikinci katılımcı ile müdahale paketinin öğretimine geçilmiştir.

İkinci katılımcının yoklama oturumu verilerine bakıldığında 1 dakikada okuduğu en düşük kelime sayısı 34 en yüksek ise 60 kelimedir. Yoklama oturumu verilerine bakıldığında inişler ve çıkışlar görülmektedir ancak katılımcının 1 dakikada okuduğu kelime sayısında genel olarak bir artış görülmektedir. İlk yoklama oturumu verisine bakıldığında 1 dakikada okunan kelime sayısının 34 kelimeye çıktığı görülmektedir. Bu, müdahale paketinin uygulama başındayken bile etkisini göstermektedir. Yoklama oturumlarının son üç verisine bakıldığında 1 dakikada okunan kelime sayısı 58, 59, 60 kelime olup ortalama okuma hızı 1 dakikada 59 kelime olduğu görülmektedir. Başlama düzeyinde ortalama 20,1 olan okuma performansı öğretimin sonunda ortalama 59 kelimeye yükselmiştir. Yüzde olarak hesaplandığında katılımcının okuma performansı başlama düzeyine göre %193 artmıştır.

İzleme verilerine bakıldığında okuma hızı 63, 58, 60 kelime olup ortalama okuma hızı 1 dakikada 60 kelimedir. Yoklama verilerinin ortalaması 59 kelime ve izleme verilerinin ortalaması 60 kelime olduğu görülmektedir. Bu da gösteriyor ki müdahale paketinin etkisi öğretim bittikten sonra da artarak devam etmektedir.

4.1.3 Üçüncü Katılımcı

Şekil 4.1’de görüldüğü gibi üçüncü katılımcıdan yedi başlama düzeyi verisi alınmıştır. Bu verilere göre okuma hızı 17, 20, 18, 17, 20, 25, 25 kelime olup ortalama okuma hızı 1 dakikada 20,2 kelimedir. Başlama düzeyi verileri kararlılık gösterdiği için üçüncü katılımcı ile müdahale paketinin öğretimine geçilmiştir.

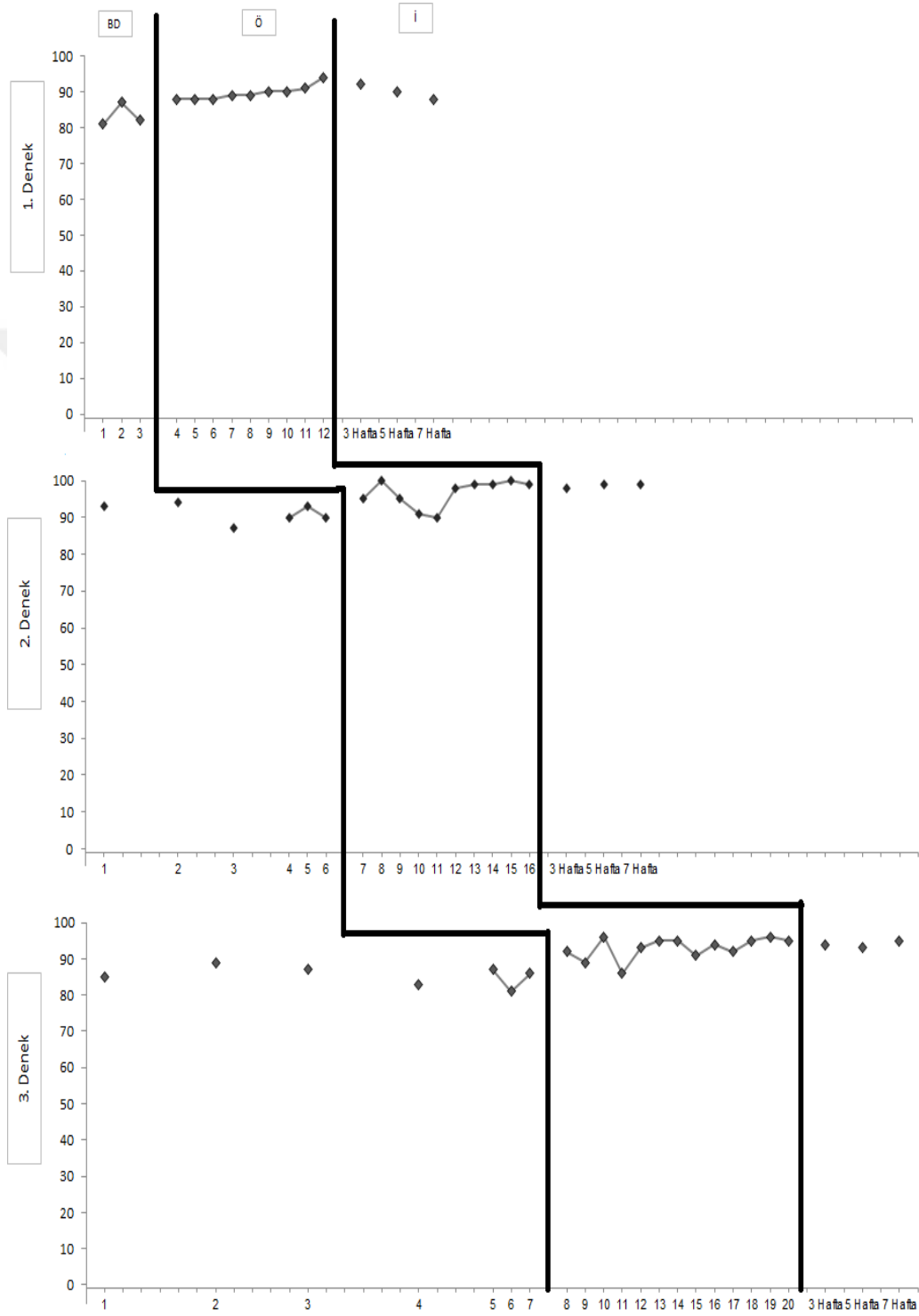
Üçüncü katılımcının yoklama oturumu verilerine bakıldığında 1 dakikada okuduğu en düşük kelime sayısı 25 en yüksek ise 46 kelimedir. Yoklama oturumu verilerine bakıldığında inişler ve çıkışlar görülmektedir ancak katılımcının 1 dakikada okuduğu kelime sayısında genel olarak bir artış görülmektedir. İlk yoklama oturumu verisine bakıldığında 1 dakikada okunan kelime sayısının 25 kelimeye çıktığı görülmektedir. Bu, müdahale paketinin uygulama başındayken bile etkisini göstermektedir. Yoklama oturumlarının son üç verisine bakıldığında 1 dakikada okunan kelime sayısı 46, 46, 46 kelime olup ortalama okuma hızı 1 dakikada 46 kelime olduğu görülmektedir. Başlama düzeyinde ortalama 20,2 olan okuma performansı öğretimin sonunda ortalama 46 kelimeye yükselmiştir. Yüzde

olarak hesaplandığında katılımcının okuma performansı başlama düzeyine göre % 127 artmıştır.

İzleme verilerine bakıldığında okuma hızı 48, 47, 49 kelime olup ortalama okuma hızı 1 dakikada 48 kelimedir. Yoklama verilerinin ortalaması 46 kelime ve izleme verilerinin ortalaması 48 kelime olduğu görülmektedir. Bu da gösteriyor ki müdahale paketinin etkisi öğretim bittikten sonra da artarak devam etmektedir.

4.2 Öğrenme Güçlüğü Olan Çocuklarda Model Okuma, Tekrarlı Okuma, Hata Düzeltme, Grafiksel Dönüt, Hedef Koyma ve Ödül Müdahale Paketinin Okuma Doğruluğuna Olan Etkililiğine İlişkin Bulgular

Model okuma, tekrarlı okuma, hata düzeltme, grafiksel dönüt, hedef koyma ve ödül müdahale paketinin okuma doğruluğuna olan etkisi Şekil 4.2’de gösterilmiştir.



Şekil 4.2. Model okuma, tekrarlı okuma, hata düzeltme, grafiksel dönüt, hedef koyma ve ödül müdahale paketinin okuma doğruluğuna olan etkisi.

Şekil 4.2’de yer alan grafikteki yatay eksen oturum sayısını, dikey eksen ise katılımcıların doğru okuma yüzdelerini göstermektedir. Araştırmanın strateji öğretimi bölümünde birinci katılımcı için 18 oturum, ikinci katılımcı için 20 oturum, üçüncü katılımcı için 26 oturum öğretim oturumu yapılmıştır. Her iki oturum sonrasında bir yoklama oturumu verisi alınmıştır. Böylece birinci katılımcı için dokuz, ikinci katılımcı için on, üçüncü katılımcı için on üç oturum yoklama verisi kaydedilmiştir. Öğretim oturumları bittikten müdahale paketinin kalıcılığını belirlemek amacıyla 3, 5 ve 7 hafta sonra izleme verisi alınmaya başlanmıştır. 3 oturum izleme verisi alınmıştır.

4.2.1 Birinci Katılımcı

Şekil 4.2’e görüldüğü gibi ilk katılımcıdan üç başlama düzeyi verisi alınmıştır. Bu verilere göre okuma doğruluğu %81, %87, %82 olup ortalama okuma doğruluğu %83,3’tür. Başlama düzeyi verileri kararlılık gösterdiği için birinci katılımcı ile müdahale paketinin öğretimine geçilmiştir.

Birinci katılımcının yoklama oturumu verilerine bakıldığında okuma doğruluğu en düşük %88, en yüksek ise %94’tür. Yoklama oturumu verilerine bakıldığında inişler ve çıkışlar görülmektedir ancak katılımcının doğru okuma yüzdesinde genel olarak bir artış görülmektedir. İlk yoklama oturumu verisine bakıldığında okuma doğruluğu %88’e çıktığı görülmektedir. Bu, müdahale paketinin uygulama başındayken bile etkisini göstermektedir. Yoklama oturumlarının son dört verisine bakıldığında okuma doğruluğu %90, %90, %91, %94 olup ortalama okuma doğruluğu %91,25 olduğu görülmektedir. Başlama düzeyinde ortalama %83,3 olan okuma doğruluğu performansı öğretimin sonunda ortalama %91,25’e yükselmiştir.

İzleme verilerine bakıldığında okuma doğruluğu %92, %90, %88 olup ortalama okuma doğruluğu %90’dır. Yoklama verilerinin ortalaması %91,25 ve izleme verilerinin ortalaması %90 olduğu görülmektedir. Bu da gösteriyor ki müdahale paketinin etkisi öğretim bittikten sonra da devam etmektedir.

4.2.2 İkinci Katılımcı

Şekil 4.2’e görüldüğü gibi ikinci katılımcıdan altı başlama düzeyi verisi alınmıştır. Bu verilere göre okuma doğruluğu %93, %94, %87, %90, %93, %90 olup ortalama okuma doğruluğu %91,1’dir. Başlama düzeyi verileri kararlılık gösterdiği için ikinci katılımcı ile müdahale paketinin öğretimine geçilmiştir.

İkinci katılımcının yoklama oturumu verilerine bakıldığında okuma doğruluğu en düşük %90, en yüksek ise %100'dür. Yoklama oturumu verilerine bakıldığında inişler ve çıkışlar görülmektedir ancak katılımcının doğru okuma yüzdesinde genel olarak bir artış görülmektedir. İlk yoklama oturumu verisine bakıldığında okuma doğruluğu %95'e çıktığı görülmektedir. Bu, müdahale paketinin uygulama başındayken bile etkisini göstermektedir. Yoklama oturumlarının son beş verisine bakıldığında okuma doğruluğu %98, %99, %99, %100, %99 olup ortalama okuma doğruluğu %99 olduğu görülmektedir. Başlama düzeyinde ortalama %91,1 olan okuma doğruluğu performansı öğretimin sonunda ortalama %99'a yükselmiştir.

İzleme verilerine bakıldığında okuma doğruluğu %98 %99, %99 olup ortalama okuma doğruluğu %98,6'dır. Yoklama verilerinin ortalaması %99 ve izleme verilerinin ortalaması %98,6 olduğu görülmektedir. Bu da gösteriyor ki müdahale paketinin etkisi öğretim bittikten sonra da devam etmektedir.

4.2.3 Üçüncü Katılımcı

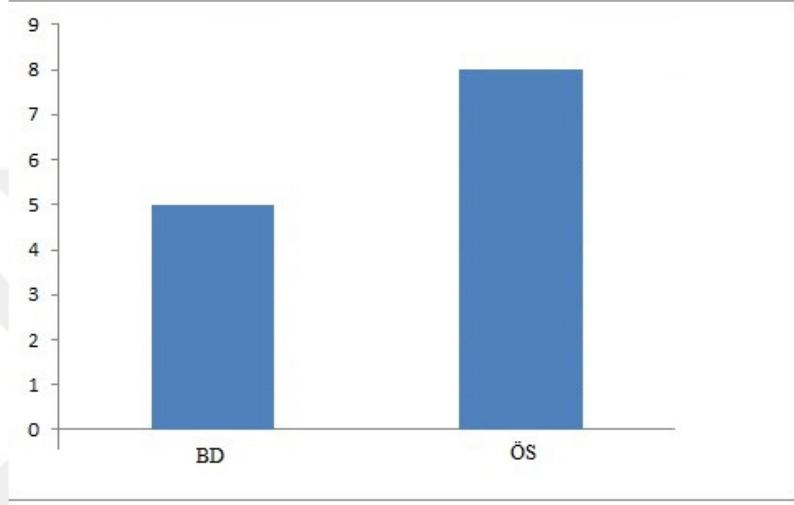
Şekil 4.2'de görüldüğü gibi üçüncü katılımcıdan yedi başlama düzeyi verisi alınmıştır. Bu verilere göre okuma doğruluğu %85, %89, %87, %83, %87, %81, %86 olup ortalama okuma doğruluğu %85,4'tür. Başlama düzeyi verileri kararlılık gösterdiği için üçüncü katılımcı ile müdahale paketinin öğretime geçilmiştir.

Üçüncü katılımcının yoklama oturumu verilerine bakıldığında okuma doğruluğu en düşük %86, en yüksek ise %96'dır. Yoklama oturumu verilerine bakıldığında inişler ve çıkışlar görülmektedir ancak katılımcının doğru okuma yüzdesinde genel olarak bir artış görülmektedir. İlk yoklama oturumu verisine bakıldığında okuma doğruluğu %92'ye çıktığı görülmektedir. Bu, müdahale paketinin uygulama başındayken bile etkisini göstermektedir. Yoklama oturumlarının son beş verisine bakıldığında okuma doğruluğu %94, %92, %95, %96, %95 olup ortalama okuma doğruluğu %94,4 olduğu görülmektedir. Başlama düzeyinde ortalama %85,4 olan okuma doğruluğu performansı öğretimin sonunda ortalama %94,4'e yükselmiştir.

İzleme verilerine bakıldığında okuma doğruluğu %94, %93, %95 olup ortalama okuma doğruluğu %94'tür. Yoklama verilerinin ortalaması %94,4 ve izleme verilerinin ortalaması %94 olduğu görülmektedir. Bu da gösteriyor ki müdahale paketinin etkisi öğretim bittikten sonra da devam etmektedir.

4.3 Öğrenme Güçlüğü Olan Çocuklarda Model Okuma, Tekrarlı Okuma, Hata Düzeltme, Grafiksel Dönüt, Hedef Koyma ve Ödül Müdahale Paketinin Okuduğunu Anlamaya Olan Etkililiğine İlişkin Bulgular

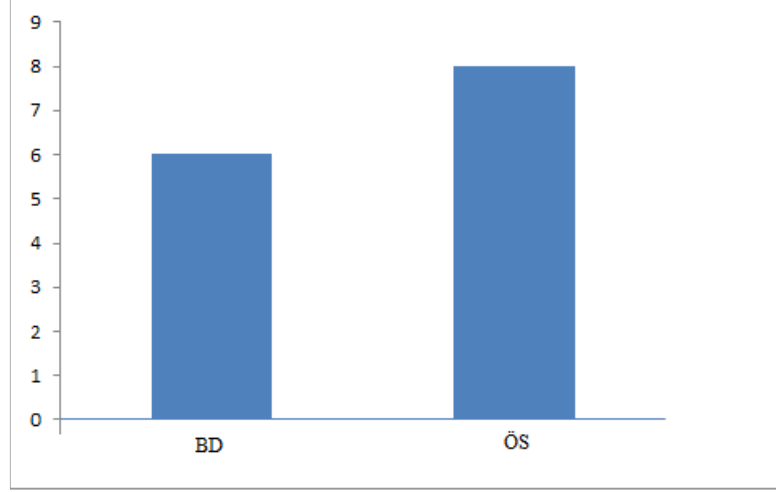
Model okuma, tekrarlı okuma, hata düzeltme, grafiksel dönüt, hedef koyma ve ödül müdahale paketinin birinci katılımcının okuduğunu anlamaya olan etkisi Şekil 4.3'te gösterilmiştir.



Şekil 4.3. Model okuma, tekrarlı okuma, hata düzeltme, grafiksel dönüt, hedef koyma ve ödül müdahale paketinin birinci katılımcının okuduğunu anlamaya olan etkisi.

Birinci katılımcı başlama düzeyi sırasında sözel olarak sorulan 8 adet 5N1K sorularından 5 tanesini doğru cevaplamış, öğretim sonu değerlendirmede ise 8 adet 5N1K sorularından 8'ine doğru cevap vermiştir. Müdahale paketinin amacı her ne kadar okuduğunu anlamayı içermese de strateji öğretiminden sonra katılımcıların okuduğunu anlama performanslarında artış görülmüştür.

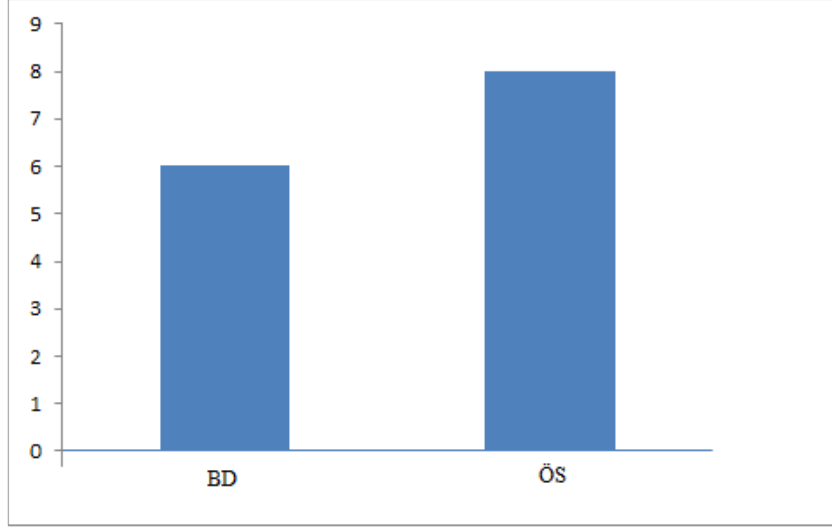
Model okuma, tekrarlı okuma, hata düzeltme, grafiksel dönüt, hedef koyma ve ödül müdahale paketinin ikinci katılımcının okuduğunu anlamaya olan etkisi Şekil 4.4'te gösterilmiştir.



Şekil 4.4. Model okuma, tekrarlı okuma, hata düzeltme, grafiksel dönüt, hedef koyma ve ödül müdahale paketinin ikinci katılımcının okuduğunu anlamaya olan etkisi.

İkinci katılımcı başlama düzeyi sırasında sözel olarak sorulan 8 adet 5N1K sorularından 6 tanesini doğru cevaplamış, öğretim sonu değerlendirmede ise 8 adet 5N1K sorularından 8'ine doğru cevap vermiştir. müdahale paketinin amacı her ne kadar okuduğunu anlamayı içermese de strateji öğretiminden sonra katılımcıların okuduğunu anlama performanslarında artış görülmüştür.

Model okuma, tekrarlı okuma, hata düzeltme, grafiksel dönüt, hedef koyma ve ödül müdahale paketinin üçüncü katılımcının okuduğunu anlamaya olan etkisi Şekil 4.5'te gösterilmiştir.



Şekil 4.5. Model okuma, tekrarlı okuma, hata düzeltme, grafiksel dönüt, hedef koyma ve ödül müdahale paketinin üçüncü katılımcının okuduğunu anlamaya olan etkisi

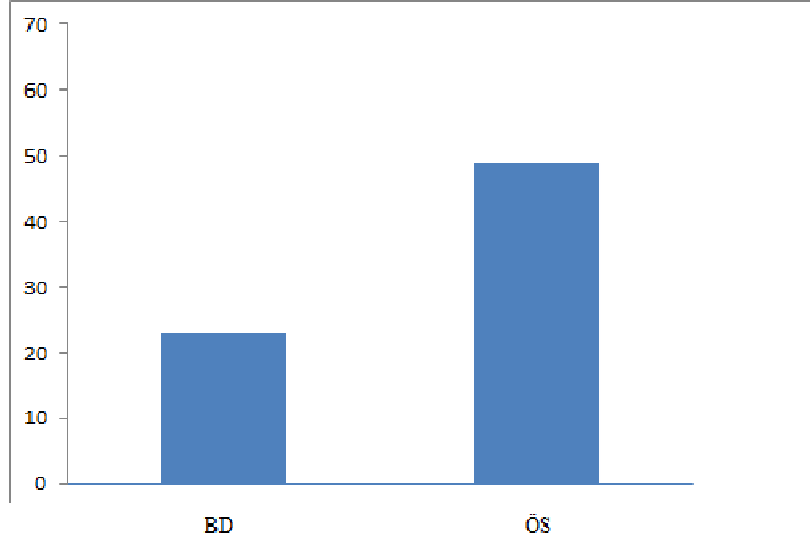
Üçüncü katılımcı başlama düzeyi sırasında sözel olarak sorulan 8 adet 5N1K sorularından 6 tanesini doğru cevaplamış, öğretim sonu değerlendirmede ise 8 adet 5N1K sorularından 8'ine doğru cevap vermiştir. müdahale paketinin amacı her ne kadar okuduğunu anlamayı içermese de strateji öğretiminden sonra katılımcıların okuduğunu anlama performanslarında artış görülmüştür.

4.4 Öğrenme Güçlüğü Olan Çocuklarda Model Okuma, Tekrarlı Okuma, Hata Düzeltme, Grafiksel Dönüt, Hedef Koyma ve Ödül Müdahale Paketinin Okuma Hızına Olan Genellenmesine İlişkin Bulgular

Katılımcıların model okuma, tekrarlı okuma, hata düzeltme, grafiksel dönüt, hedef koyma ve ödül müdahale paketinin Türkçe ders kitabındaki bilgi veren metinlerde okuma hızına olan öğretim öncesi ve sonrası genelleme bulguları Şekil 6, 7 ve 8'de gösterilmiştir.

4.4.1 Birinci Katılımcı

Model okuma, tekrarlı okuma, hata düzeltme, grafiksel dönüt, hedef koyma ve ödül müdahale paketinin birinci katılımcının okuma hızına olan genellenmesine etkisi Şekil 4.6'da gösterilmiştir.

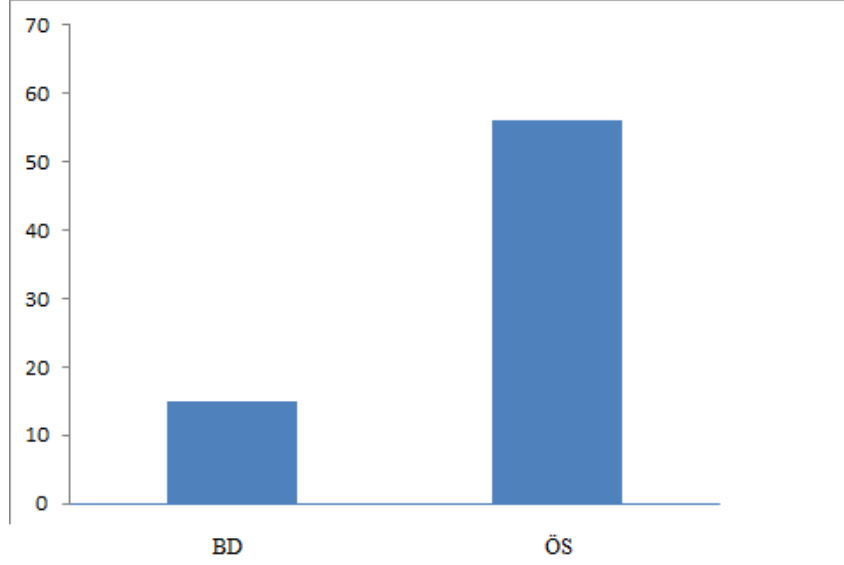


Şekil 4.6. Model okuma, tekrarlı okuma, hata düzeltme, grafiksel dönüt, hedef koyma ve ödül müdahale paketinin birinci katılımcının okuma hızına olan genellemesine etkisi.

Birinci katılımcıya başlama düzeyi sırasında Türkçe ders kitabındaki bilgi veren metin okutulmuş 1 dakikada okuduğu kelime sayısı 23 kelime olarak bulunmuştur. Öğretim sonu değerlendirmede ise aynı metin okutulduğunda katılımcı 1 dakikada 49 kelime okumuştur. Yüzde olarak hesaplandığında başlama düzeyi verisi ile öğretim sonrası değerlendirme verilerinde %53 artış görülmüştür. Bu da müdahale paketinin genellenebilir olduğunu göstermektedir.

4.4.2 İkinci Katılımcı

Model okuma, tekrarlı okuma, hata düzeltme, grafiksel dönüt, hedef koyma ve ödül müdahale paketinin ikinci katılımcının okuma hızına olan genellemesine etkisi Şekil 4.7’de gösterilmiştir.

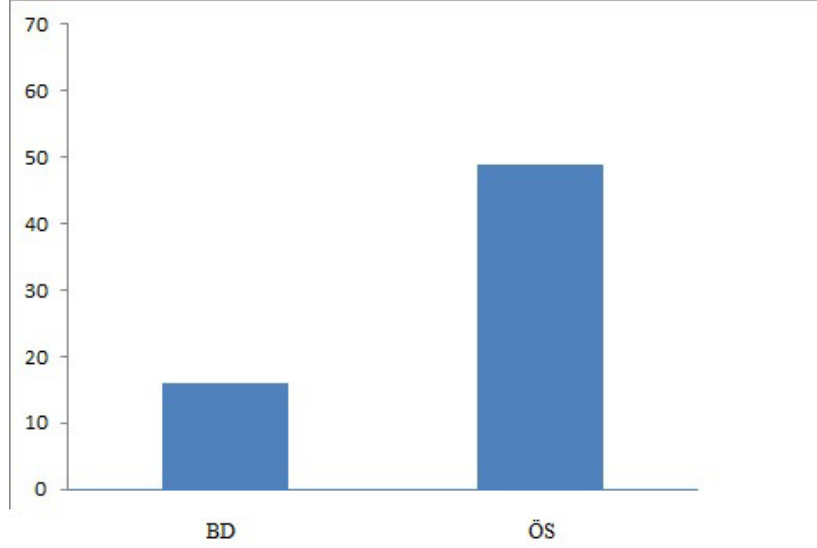


Şekil 4.7. Model okuma, tekrarlı okuma, hata düzeltme, grafiksel dönüt, hedef koyma ve ödül müdahale paketinin ikinci katılımcının okuma hızına olan genellemesine etkisi.

İkinci katılımcıya başlama düzeyi sırasında Türkçe ders kitabındaki bilgi veren metin okutulmuş 1 dakikada okuduğu kelime sayısı 15 kelime olarak bulunmuştur. Öğretim sonu değerlendirmede ise aynı metin okutulduğunda katılımcı 1 dakikada 56 kelime okumuştur. Yüzde olarak hesaplandığında başlama düzeyi verisi ile öğretim sonrası değerlendirme verilerinde %73 artış görülmüştür. Bu da müdahale paketinin genellenebilir olduğunu göstermektedir.

4.4.3 Üçüncü Katılımcı

Model okuma, tekrarlı okuma, hata düzeltme, grafiksel dönüt, hedef koyma ve ödül müdahale paketinin üçüncü katılımcının okuma hızına olan genellemesine etkisi Şekil 4.8’da gösterilmiştir.



Şekil 4.8. Model okuma, tekrarlı okuma, hata düzeltme, grafiksel dönüt, hedef koyma ve ödül müdahale paketinin üçüncü katılımcının okuma hızına olan genellemesine etkisi.

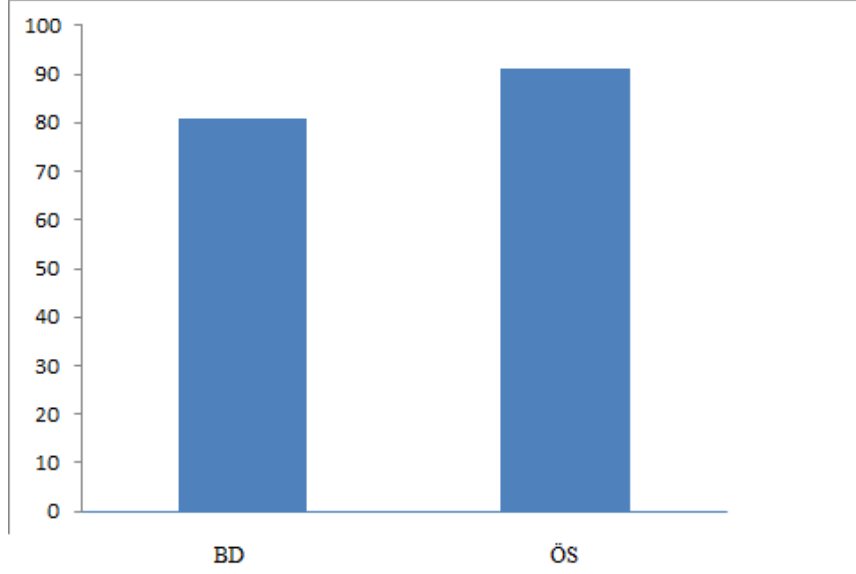
Üçüncü katılımcıya başlama düzeyi sırasında Türkçe ders kitabındaki bilgi veren metin okutulmuş 1 dakikada okuduğu kelime sayısı 16 kelime olarak bulunmuştur. Öğretim sonu değerlendirmede ise aynı metin okutulduğunda katılımcı 1 dakikada 49 kelime okumuştur. Yüzde olarak hesaplandığında başlama düzeyi verisi ile öğretim sonrası değerlendirme verilerinde %67 artış görülmüştür. Bu da müdahale paketinin genellenebilir olduğunu göstermektedir.

4.5 Öğrenme Güçlüğü Olan Çocuklarda Model Okuma, Tekrarlı Okuma, Hata Düzeltme, Grafiksel Dönüt, Hedef Koyma ve Ödül Müdahale Paketinin Okuma Doğruluğuna Olan Genellenmesine İlişkin Bulgular

Katılımcıların model okuma, tekrarlı okuma, hata düzeltme, grafiksel dönüt, hedef koyma ve ödül müdahale paketinin Türkçe ders kitabındaki bilgi veren metinlerde okuma doğruluğuna olan öğretim öncesi ve sonrası genelleme bulguları Şekil 9, 10 ve 11’de gösterilmiştir.

4.5.1 Birinci Katılımcı

Model okuma, tekrarlı okuma, hata düzeltme, grafiksel dönüt, hedef koyma ve ödül müdahale paketinin birinci katılımcının okuma doğruluğuna olan genellemesine etkisi Şekil 4.9’da gösterilmiştir.

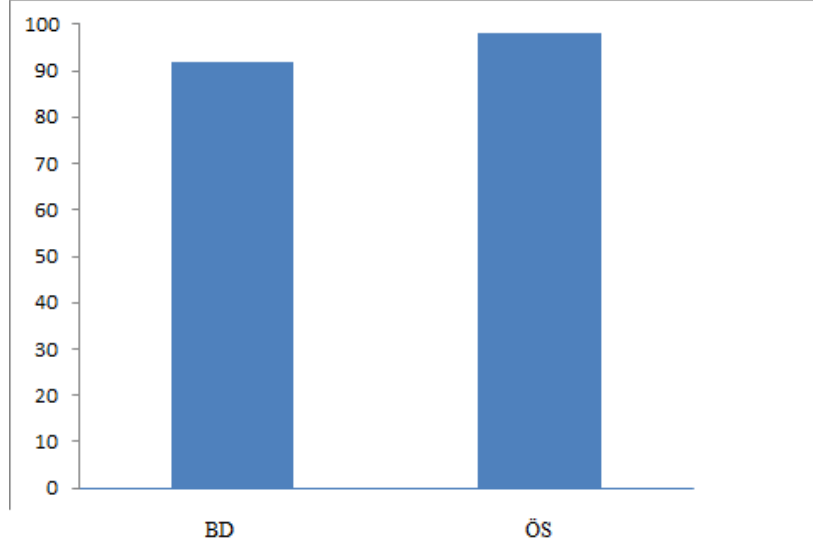


Şekil 4.9. Model okuma, tekrarlı okuma, hata düzeltme, grafiksel dönüt, hedef koyma ve ödül müdahale paketinin birinci katılımcının okuma doğruluğuna olan genellemesine etkisi.

Birinci katılımcıya başlama düzeyi sırasında Türkçe ders kitabındaki bilgi veren metin okutulmuş doğru okuma yüzdesi %81 olarak bulunmuştur. Öğretim sonu değerlendirmede ise aynı metin okutulduğunda katılımcının doğru okuma yüzdesi %91 olarak bulunmuştur. Yüzde olarak hesaplandığında başlama düzeyi verisi ile öğretim sonrası değerlendirme verilerinde %10 artış görülmüştür. Bu da müdahale paketinin genellenebilir olduğunu göstermektedir.

4.5.2 İkinci Katılımcı

Model okuma, tekrarlı okuma, hata düzeltme, grafiksel dönüt, hedef koyma ve ödül müdahale paketinin ikinci katılımcının okuma doğruluğuna olan genellemesine etkisi Şekil 4.10'da gösterilmiştir.

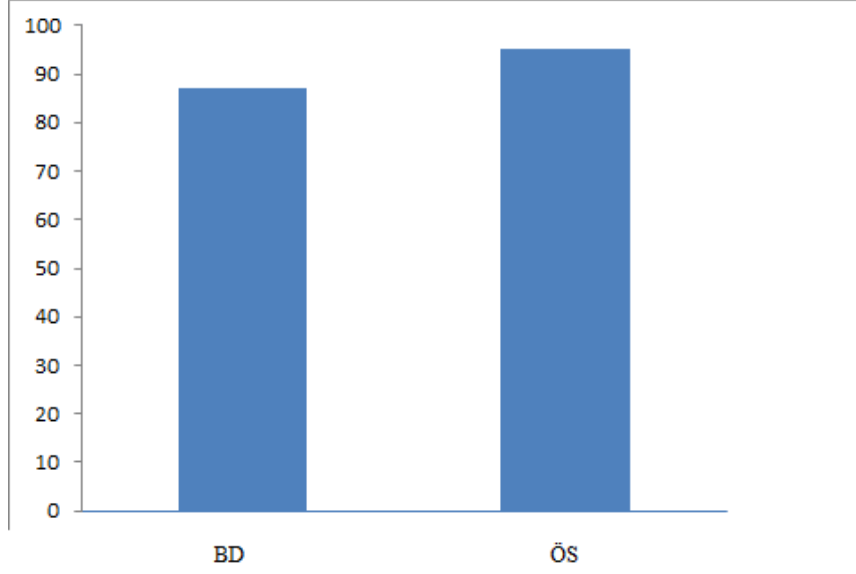


Şekil 4.10. Model okuma, tekrarlı okuma, hata düzeltme, grafiksel dönüt, hedef koyma ve ödül müdahale paketinin ikinci katılımcının okuma doğruluğuna olan genellemesine etkisi

İkinci katılımcıya başlama düzeyi sırasında Türkçe ders kitabındaki bilgi veren metin okutulmuş doğru okuma yüzdesi %92 olarak bulunmuştur. Öğretim sonu değerlendirmede ise aynı metin okutulduğunda katılımcının okuma doğruluğu %98 olarak bulunmuştur. Yüzde olarak hesaplandığında başlama düzeyi verisi ile öğretim sonrası değerlendirme verilerinde %6 artış görülmüştür. Bu da müdahale paketinin genellenebilir olduğunu göstermektedir.

4.5.3 Üçüncü Katılımcı

Model okuma, tekrarlı okuma, hata düzeltme, grafiksel dönüt, hedef koyma ve ödül müdahale paketinin üçüncü katılımcının okuma doğruluğuna olan genellemesine etkisi Şekil 4.11’de gösterilmiştir.



Şekil 4.11. Model okuma, tekrarlı okuma, hata düzeltme, grafiksel dönüt, hedef koyma ve ödül müdahale paketinin üçüncü katılımcının okuma doğruluğuna olan genellemesine etkisi

Üçüncü katılımcıya başlama düzeyi sırasında Türkçe ders kitabındaki bilgi veren metin okutulmuş doğru okuma yüzdesi %87 olarak bulunmuştur. Öğretim sonu değerlendirmede ise aynı metin okutulduğunda katılımcının okuma doğruluğu %95 olarak bulunmuştur. Yüzde olarak hesaplandığında başlama düzeyi verisi ile öğretim sonrası değerlendirme verilerinde %8,4 artış görülmüştür. Bu da müdahale paketinin genellenebilir olduğunu göstermektedir.

4.6 Sosyal Geçerliğe İlişkin Bulgular

Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma akıcılığını geliştirmek için kullanılan model okuma, tekrarlı okuma, hata düzeltme, grafiksel dönüt, hedef koyma ve ödül müdahale paketinin sosyal geçerlilik açısından değerlendirilmesi için sosyal geçerlilik verileri toplanmıştır. Sosyal geçerlilik verileri strateji öğretimi bittikten sonra katılımcıların kendisinden ve ailelerinden görüşlerini belirlemek amacıyla sosyal geçerlilik formları oluşturulmuştur. Sosyal geçerlilik formları yarı yapılandırılmış görüşme şeklinde toplanmıştır. Toplanan bulgular izleyen başlıklarda ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

4.6.1 Özel Değerlendirme Sosyal Geçerlik Bulguları

Araştırmanın sosyal geçerliğini araştırmak amacıyla katılımcıların kendisinin ve ailelerinin görüşleri alınmıştır. Bu görüşmelerin verileri yarı yapılandırılmış görüşme formlarıyla toplanmıştır. Katılımcılara ve ailelerine

sorulan sorular farklı olduğu için öznel değerlendirme bulgularına ayrı başlıklarda yer verilmiştir.

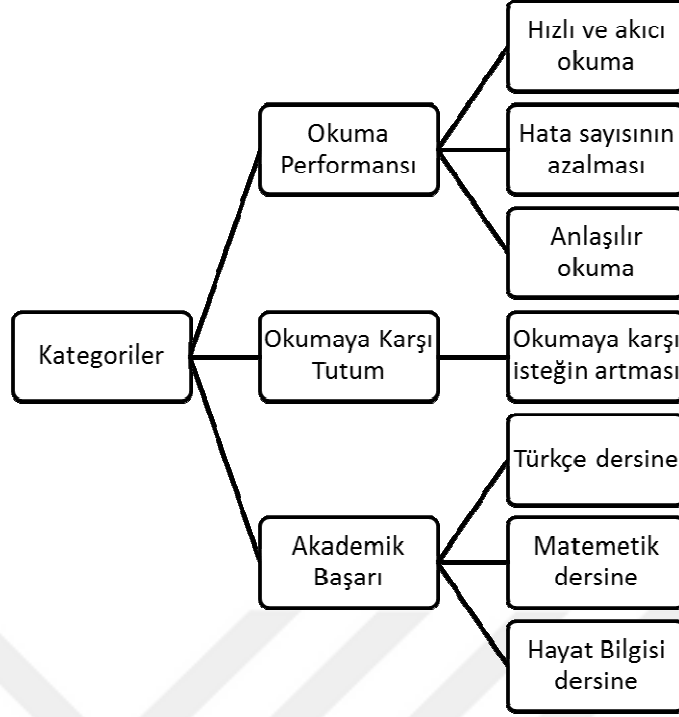
4.6.1.1 Katılımcıların Ailelerinin Araştırmaya İlişkin Görüşleri

Araştırmada katılımcıların ailelerinden görüşler alınmıştır.

Katılımcıların ailelerine şu sorular yöneltilmiştir:

1. Çocuğunuzla yaptığımız okuma ile ilgili çalışma sonrasında çocuğunuzda fark ettiğiniz değişikliklerle ilgili neler söylemek istersiniz?
2. Yapılan çalışma sonrasında çocuğunuzdan okumasını istediğinizde okumaya karşı istekliliğinde bir değişim olup olmadığını nasıl yorumlarsınız? Gözlemlediğiniz bu değişim hakkında neler söylemek istersiniz?
3. Yapılan çalışmanın çocuğunuzun diğer dersleri üzerindeki etkisi hakkında ne düşünüyorsunuz, herhangi bir farklılık olup olmadığı ile ilgili düşünceleriniz neler?
4. Yapılan çalışma çocuğunuzun okumayla ilgili gördüğünüz eksikliklere fayda sağlayıp sağlamadığıyla alakalı ne düşünüyorsunuz?
5. Çocuğunuz ile yaptığımız çalışma sonrasında kitap okuma alışkanlıklarıyla ilgili gözlemleriniz neler? Çalışma sonrasında çocuğunuz evde kitap okuyor mu?
6. Çalışma öncesinde kitap okuma süresi ile çalışma sonrası kitap okuma süresi arasındaki fark hakkında ne düşünüyorsunuz?
7. Yapılan çalışmanın hem okul hayatı hem de günlük hayatı için çocuğunuza sağladığı faydalar hakkındaki görüşleriniz nelerdir?
8. Çalışmalar sırasında ya da sonrasında çocuğunuzla konuştuğunuzda çalışma hakkında size neler söyledi?
9. Yapılan çalışmadan sonra çocuğunuzun okul hayatında, arkadaş ilişkileri, öğretmenleriyle olan ilişkisinde oluşan farklılıklar neler oldu?
10. Bu ve bunun gibi çalışmaları okuma güçlüğüne sahip çocukları olan diğer ailelere de önerir misiniz?

Ailelerin çalışma sonrası genel olarak çocuklarının okuma performansına ilişkin görüşleri Şekil 4.12’de gösterilmiştir.



Şekil 4.12. Ailelerin çalışma sonrası genel olarak çocuklarının okuma performansına ilişkin görüşleri.

Ailelerin birinci soruya verdikleri yanıtlar doğrultusunda ailelerin çocuklarıyla çalışılan okuma müdahale paket programının çocuklarının okuma becerilerinin arttığını düşündükleri görülmüştür. Ailelerin her ikisi de çocukların çalışmadan sonra okuma performanslarında artış olduğunu düşünmektedirler. Bir anne konu ile ilgili düşüncesini “Çocuğum bu çalışmadan sonra hızlı ve anlaşılır okumaya başladı.” bir baba ise “Çocuğuma önceden 1 sayfayı bile yarım saatte okuturdum. Şimdi 1 sayfayı 2-3 dakikada okutuyorum.” cümleleri ile ifade etmişlerdir.

Ailelerin ikinci soruya verdikleri yanıtlar yanıtlar doğrultusunda ailelerin çocuklarına uygulanan okuma müdahale paket programının çocuklarının okuma tutumlarının olumlu yönde değiştiğini düşündükleri görülmektedir. Ailelerin hepsi çocuklarının okumaya karşı isteklerinin arttığını söylemişlerdir. Bir anne “Önceden kitap okutmayı bırakın küçücük bir yazı okutmaya çalışsam bile saatlerce dil dökerdim. Şimdi kendisi bana anne hadi okuma yapalım diyor.” bir baba “Eskiden okurken bazen ağlardı. Ben de o da çok üzülürdük. Şimdi ise okumayı çok seviyor.” bir diğer anne “Çocuğum okuma konusunda eskisine göre çok hevesli. Artık her akşam kitap okuyor.” cümleleriyle belirtmişlerdir.

Ailelerin üçüncü soruya verdikleri yanıtlar yanıtlar doğrultusunda ailelerin çocuklarına uygulanan okuma müdahale paket programının çocuklarının akademik başarısını arttırdığını düşündükleri görülmektedir. Bir anne *“Matematik problemlerini eskiden ben okurdum. Artık kendisi okuyup yapabiliyor. Aynı şey diğer derslerde de oldu. Hayat bilgisi ve Türkçe ödevlerini ben okurdum o cevaplardı, şimdi hepsini kendisi okuyup yapabiliyor.”* bir diğer anne *“Öğretmeni geçen gün okuma yarışması yapmış ve birinci olmuş. Geçen gün de matematik dersinde öğretmen bir soru sormuş hemen okuyup ilk o cevaplamış.”* bir baba ise *“En büyük faydası Türkçe dersinde oldu.”* şeklinde düşüncelerini belirtmişlerdir.

Ailelerin dördüncü soruya verdikleri yanıtlar yanıtlar doğrultusunda ailelerin çocuklarına uygulanan okuma müdahale paket programının çocuklarının okuma becerisindeki hatalarının azaldığını düşündükleri görülmektedir. Bir baba *“Eskiden o kadar çok kelimelerin sonunu okumazdı ki... Şimdi de bazen okumuyor ama tek tük. Hatta kendisi durup düzeltmeye başladı.”* bir anne ise *“Okumadan geçtiği kelimeler, heceler olurdu. Bazen de hecelerin yerlerini değiştirirdi. Şimdi daha doğru okuyabiliyor.”* bir diğer anne ise *“Satır atlaya atlaya okurdu. Bazı harfleri karıştırırdı. Çalışmanızdan sonra bunlar yok denecek kadar azaldı.”* şeklinde düşüncelerini belirtmişlerdir.

Ailelerin beşinci soruya verdikleri yanıtlar yanıtlar doğrultusunda ailelerin çocuklarına uygulanan okuma müdahale paket programının çocuklarının kitap okuma alışkanlıklarının arttığı görüşünde oldukları görülmektedir. Bir baba *“Artık her akşam kitap okuyor.”* bir anne ise *“Her gün ödevleri bittikten sonra kardeşine kitap okuyor.”* bir diğer anne ise *“Ödevi çok olduğu günler hariç hemen hemen her gün kitap okumaya başladı.”* şeklinde düşüncelerini belirtmişlerdir.

Ailelerin altıncı soruya verdikleri yanıtlar yanıtlar doğrultusunda ailelerin çocuklarına uygulanan okuma müdahale paket programının çocuklarının okumaya harcadıkları sürenin kısaldığını düşündükleri görülmektedir. Bir anne *“Önceden kitap bitirmek haftalarımızı alıyordu. Kavga dövüş, bir sayfa o bir sayfa ben okurdum da öylelikle biterdi kitap.”* bir diğer anne *“Biz hiç kitap bitirememiştik. Daha doğrusu kendi başına hiç bitiremedi. Ya ben ya babası bir cümle okurdu. Sonra o bir cümle okurdu. Kitabı ailecek bitirirdik. Şimdi yardım bile istemeden kendi başına okuyor.”* bir baba ise *“Bir sayfanın yarım saat sürdüğü bile oluyordu. Şimdi dediğim gibi 2-3 dakikada okuyabiliyor.”* şeklinde düşüncelerini belirtmişlerdir.

Ailelerin yedinci soruya verdikleri yanıtlar yanıtlar doğrultusunda ailelerin çocuklarına uygulanan okuma müdahale paket programının çocuklarının günlük hayatını olumlu yönde etkilediğini düşündükleri görülmektedir. Bir anne *“Özgüveninin arttığını düşünüyorum”* bir diğer anne *“Okumasının düzeldiğini gördükçe mutlu olduğumu görüyorum.”* bir baba ise *“Yolda giderken her şeyi okumaya başladığını farkettim.”* şeklinde düşüncelerini belirtmişlerdir.

Ailelerin sekizinci soruya verdikleri yanıtlar yanıtlar doğrultusunda ailelerin çocuklarına uygulanan okuma müdahale paket programının çocuklarının programa ilişkin düşüncelerinin olumlu olduğu görüşünde oldukları görülmektedir. Bir baba *“Siz grafik çizdiğiniz dönemde baba bugün zirveye ulaştım, çok güzel ödüller kazandım diyordu. Sonrasında da baba ben artık normal okuyorum değil mi? diye sormuştu.”* bir anne ise *“Çalıştığınız sırada her gün rekor kırdım diye sevinçle geliyordu. En sevdiği şey de dağ çizmekmiş.”* bir diğer anne ise *“Çalışma sırasında size nasıldı bilmiyorum ama bana sonrasında eğlendiğini söylüyordu.”* şeklinde düşüncelerini belirtmişlerdir.

Ailelerin dokuzuncu soruya verdikleri yanıtlar yanıtlar doğrultusunda ailelerin çocuklarına uygulanan okuma müdahale paket programının çocuklarının okul hayatındaki etkisinin olumlu olduğu görüşünde oldukları görülmektedir. Bir baba *“Ben okulda arkadaşlarıyla nasıl bilmem ama öğretmeni düzelmeyi gördükçe daha düzgün davranmaya başladı.”* bir anne ise *“Derslere daha çok katıldığı için öğretmeni ile olan ilişkisi daha iyi eskiden arkadaşları okuyamadığı için dalga geçerdi. Artık hiç onlardan bahsetmiyor. Sanırım artık dalga geçmiyorlar.”* bir diğer anne ise *“Arkadaşları o okudukça çok gülerdi. Hep üzülüp geliyordu. Artık olmuyormuş. Öğretmeni de sağ olsun hep iyi davranıyor.”* şeklinde düşüncelerini belirtmişlerdir.

Ailelerin onuncu soruya verdikleri yanıtlar yanıtlar doğrultusunda ailelerin çocuklarına uygulanan okuma müdahale paket programının başka öğrencilere de uygulanması gerektiği görüşünde oldukları görülmektedir. Bir baba *“Öneririm tabi.”* bir anne ise *“Evet kesinlikle öneririm.”* bir diğer anne ise *“Öneriyorum şimdiden.”* şeklinde düşüncelerini belirtmişlerdir.

4.6.1.2 Katılımcıların Kendilerinin Araştırmaya İlişkin Görüşleri

Araştırmada katılımcıların kendilerinden görüşler alınmıştır.

Katılımcılara şu sorular yönlendirilmiştir:

1. Seninle yaptığımız okuma çalışmalarında çizdiğimiz grafikler hakkında ne düşünüyorsun?
2. Okuma çalışmalarımızda aynı metni 3 kez okumak sana neler hissettirdi?
3. Yaptığımız okuma çalışmalarındaki aşamaları bir düşün, bu aşamalardan evde ya da okulda kullandığın kısımlar neler?
4. Sen okurken kronometre ile süre tutmam sana ne hissettirdi?
5. Eskiden çalışma yapmadan önce nasıl okuduğunu bir düşün, bir de şimdi nasıl okuduğunu bir düşün. Sence ikisi arasındaki farklar neler?
6. Peki, artık okuma yaparken nelere dikkat ediyorsun da eskiye göre daha güzel okuyorsun?
7. Her çalışmanın sıkıcı ya da sevmediğimiz bölümleri olabilir. Yaptığımız okuma çalışmalarının hepsini bir düşün sevmediğin ya da sıkıldığın bölümler nereler?
8. Çalışmamızdaki sevdiğin ve sevmediğin kısımları söylemen beni çok mutlu etti. Peki sen benim yerimde olsaydın yaptığımız okuma çalışmalarının daha eğlenceli olması için neyi değiştirirdin ya da ne eklerdin?
9. Senin gibi okumakta zorlanan başka arkadaşların da var. O arkadaşlarıyla da seninle yaptığımız gibi okuma çalışması yapılmalı mı?

Katılımcılar ile yapılan görüşmelerden birinci soruya verilen yanıtların tümü (N=3) olumlu olmuştur. Katılımcı 1 sorulan soruya “*Grafik çizmek çok eğlenceliydi. Orda şelale bile oldu.*” Katılımcı 2 ise “*Dağlar mı? onları yapmak çok zevkliydi.*” ve son olarak katılımcı 3 ise “*En sevdiğim yer dağ çizmekti. Hep nasıl olacağını merak ettim.*” şeklinde cevap vermişlerdir.

Katılımcılar ile yapılan görüşmede ikinci soruya verilen yanıtların tümü (N=3) olumsuz olmuştur. Katılımcı 1 sorulan soruya “*Çok sıkıldım. Bir kere okuyunca da aynı niye çok okuduk ki.*” Katılımcı 2 ise “*Sıkıcı. Hedefe ulaşmazsam diye hep korktum.*” ve son olarak katılımcı 3 ise “*Sıkıldım.*” şeklinde cevap vermişlerdir.

Katılımcılar ile yapılan görüşmelerden üçüncü soruya verilen yanıtların tümü (N=3) olumlu olmuştur. Katılımcı 1 sorulan soruya “*Kitap okurken bitmesini istediğim yere yıldız yapıyorum. Bir de anlamazsam bir kere daha*

okuyorum.” Katılımcı 2 ise *“Noktalara dikkat ediyorum. Nokta olunca nefes alıyorum. Konuşuyormuş gibi okuyorum.”* ve son olarak katılımcı 3 ise *“Ödevlerimi bitirince bir de kitabımı bitirince ödül olarak bilgisayar oynuyorum.”* şeklinde cevap vermişlerdir.

Katılımcılar ile yapılan görüşmelerden dördüncü soruya verilen yanıtların ikisi olumlu biri olumsuz olmuştur. Katılımcı 1 sorulan soruya *“Bilmem. Hızlı okumam lazım gibi geldi. Ben de hızlı okudum.”* Katılımcı 2 ise *“Çabuk okumam gerekiyormuş gibi geldi.”* ve son olarak katılımcı 3 ise *“Çok heyecanlandım. Hedeflere ulaşamazsam diye çok korktum.”* şeklinde cevap vermişlerdir.

Katılımcılar ile yapılan görüşmelerden beşinci soruya verilen yanıtların tümü (N=3) olumlu olmuştur. Katılımcı 1 sorulan soruya *“Evet. Eskiden yanlış, yavaş okuyordum. Artık çok güzel okuyorum”* Katılımcı 2 ise *“Önceden çok kötü okuyordum. Okuyamadığım bir şey olunca sinir oluyordum. Şimdi güzel okuyorum. Ama bazen yine okuyamıyorum. İngilizce kelimeler var ya onları.”* ve son olarak katılımcı 3 ise *“Önceden yazıları tek tek okuyorum. Şimdi annem gibi okuyabiliyorum.”* şeklinde cevap vermişlerdir.

Katılımcılar ile yapılan görüşmelerden altıncı soruya verilen yanıtların tümü (N=3) olumlu olmuştur. Katılımcı 1 sorulan soruya *“Noktalara dikkat ediyorum. Sen diyordun ya konuşuyormuş gibi oku diye öyle okuyorum.”* Katılımcı 2 ise *“Noktalama işaretlerine dikkat ediyorum.”* ve son olarak katılımcı 3 ise *“Konuşuyormuş gibi yapıyorum.”* şeklinde cevap vermişlerdir.

Katılımcılar ile yapılan görüşmelerden yedinci soruya verilen yanıtların tümü benzer olmuştur. Katılımcı 1 sorulan soruya *“3 kere okumak sıkıcıydı. Bir de yanlışları yine okumak sıkıcıydı.”* Katılımcı 2 ise *“3 kere okumak başka yok.”* ve son olarak katılımcı 3 ise *“3 kere okumak yanlışları okumak sen okurken takip etmek.”* şeklinde cevap vermişlerdir.

Katılımcılar ile yapılan görüşmelerden sekizinci soruya verilen yanıtların tümü benzer olmuştur. Katılımcı 1 sorulan soruya *“3 kere okutmazdım. 1 kere okuturdum.”* Katılımcı 2 ise *“3 kere değil 1 kere okuturdum. Başka bilmiyorum.”* ve son olarak katılımcı 3 ise *“3 kere okumak değil 1 kere okumak isterdim. Bir de süre tutmazdım.”* şeklinde cevap vermişlerdir.

Katılımcılar ile yapılan görüşmelerden dokuzuncu soruya verilen yanıtların tümü (N=3) olumlu olmuştur. Katılımcı 1 sorulan soruya *“Evet.”*

Katılımcı 2 ise “*Yapılsın.*” ve son olarak katılımcı 3 ise “*Evet.*” şeklinde cevap vermişlerdir.



5. TARTIŞMA

Bu araştırmada, özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma akıcılığı, okuma doğruluğu ve okuduğunu anlama becerilerinin artırılmasında model okuma, tekrarlı okuma, hata düzeltme, grafiksel dönüt, hedef koyma ve ödül müdahale paketinin birlikte kullanımının etkililiği, okuma ile ilgili hedeflenen becerilerin 3, 5 ve 7 hafta sonra sürdürülebilirliği, farklı araç arasında genellenebilirliği ve araştırmanın sosyal açıdan geçerliliği incelenmiştir.

Araştırmadan elde edilen bulgular, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma doğruluğu, okuma akıcılığı ve okuduğunu anlama becerilerinin artırılmasında model okuma, tekrarlı okuma, hata düzeltme, grafiksel dönüt, hedef koyma ve ödül stratejilerinden oluşan müdahale paketinin etkili olması, okumaya ilişkin hedeflenen becerilerin uygulama sona erdikten 3, 5 ve 7 hafta sonra da sürdürmeleri, bu becerileri farklı araca genellemeleri ve katılımcı ve velilerin uygulama ile ilgili olumlu görüşlere sahip olmalarıdır.

Araştırmanın ilk bulgusu, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma doğruluklarının, okuma akıcılıklarının ve okuduğunu anlama becerilerinin, uygulanan müdahale paketi ile arttığı yönündedir. Araştırmanın bağımsız değişkeni olan model okuma, tekrarlı okuma, hata düzeltme, grafiksel dönüt, hedef koyma ve ödülünden oluşan müdahale paketi, okuma akıcılığının artırılmasına ilişkin ulusal alanyazında stratejilerin bir arada kullanıldığı araştırmaların (Akyol ve Yıldız, 2010; Özkara, 2010; Uzunkol, 2013; Dinç, 2017; Akyol ve Ketenoğlu Kayabaşı, 2018; Akyol ve Boyacı Altınoy, 2019; Sert, 2019; Akın, 2020; Akyol ve Çoban Sural, 2021; Ulu, 2022) bulguları ile örtüşmektedir.

Bunun yanı sıra uluslararası alanyazında yapılmış stratejilerin paket halinde sunulduğu diğer araştırmalar (Neddenriep, Fritz ve Carrier, 2011; Morris ve Gaffney, 2011; Strong Hilsmer, Wehby ve Falk, 2016) ile araştırmanın bulguları örtüşmektedir. Örneğin Strong Hilsmer, Wehby ve Falk'ın (2016) yaptıkları araştırmada tekrarlı okuma, model okuma, hedefe bağlı ödül ve performans geri bildiriminden oluşan strateji paketinin öğrencilerin okuma hızını önemli derecede arttırdığı bulgusu bu araştırmanın etkililik bulgusu ile paralellik göstermektedir. Neddenriep, Fritz ve Carrier'in (2011) araştırmalarında performans geri bildirimi ve hata düzeltme stratejilerini bir arada kullanmış ve

okuma akıcılığında bu araştırmada olduğu gibi artış sağlandığı gözlemlenmiştir. Morris ve Gaffney'nin (2011) yaptıkları araştırmada rehberli okuma, tekrarlı okuma ve evde ses kaydının dinlenmesinden oluşan stratejileri bir arada sunarak okuma akıcılığının geliştiği bulgusu bu araştırmanın etkililik bulgusu ile örtüşmektedir. Her ne kadar bu araştırmada örtüşen strateji sadece tekrarlı okuma olsa da stratejilerin bir arada kullanımının etkiyi arttırdığı söylenebilir. Powell ve Gadke'nin (2018), yaptıkları araştırma ile bu araştırmanın örtüşen stratejileri tekrarlı okuma ve model okuma olup bulgulara bakıldığında her iki stratejinin de okuma akıcılığı üzerindeki etkisi oldukça yüksek bulunmuştur. Buna ek olarak Powell ve Gadke (2018), araştırmalarında tekrarlı okumanın, model okumadan daha etkili olduğunu belirtmişlerdir. Yapmış olduğumuz araştırmada iki stratejinin birlikte kullanılması, okuma akıcılığının etkisinin artmasına neden olduğu düşünülmektedir. Swain, Leader, Janssen ve Conley'in (2013), yapmış olduğu araştırmada model okuma, tekrarlı okuma ve öğretmenin model olduğu sesli dinleme stratejilerini bir arada kullanarak okuma akıcılığında başlama düzeyine oranla uygulama evresinde artış olması bu araştırma bulgularıyla paralellik göstermektedir. Ancak Swain, Leader, Janssen ve Conley (2013), en etkili stratejinin öğretmenin model olduğu sesli dinleme stratejisi olduğunu ileri sürmektedir. Padeliadu, Giazitzidou ve Stamovlasis'in (2021), yapmış olduğu araştırmada kullandıkları strateji paketinde tekrarlı okuma, yardımcı tekrarlı okuma, kendini izleme ve pekiştirme bir arada kullanılmış; ancak etkililik bulguları açısından bakıldığında bu araştırmanın okuma akıcılığı bulguları ile örtüşmediği görülmektedir. Padeliadu, Giazitzidou ve Stamovlasis'e göre bunun nedeni araştırmasının kısa sürmesidir. Okuma akıcılığı çalışmaları LaBerge ve Samuels'e (1974) göre uzun süre çalışılması gereken bir beceridir. Bu araştırmanın etkililik bulguları ile örtüşmeyen bir diğer araştırma da Russell'ın (2012) yürüttüğü ve tekrarlı okuma, hedef belirleme, anında hata düzeltme stratejilerini bir arada kullandığı araştırmasıdır.

Araştırma bulgularına ve daha önce yapılmış olan araştırmalara bakıldığında en çok kullanılan stratejinin tekrarlı okuma stratejisi olduğu görülmektedir. Tekrarlı okuma stratejisi ilk olarak LaBerge ve Samuels'in (1974) okumanın akıcı (otomatikleşmesi) hale gelmesi için okunacak metnin sürekli tekrarlanması gerektiğini vurguladıkları makalelerinden beri yaygın olarak kullanılan bir stratejidir. Aynı araştırmada okuma güçlüğü yaşayan öğrenciler

okumayı öğrense bile tekrar etmedikleri sürece akıcılığa ulaşamayacaklarını vurgulamaktadır (LaBerge ve Samuels, 1974). Bu nedenle ilgili araştırmalara bakıldığında büyük bir çoğunluğunda tekrarlı okuma stratejisi ya tek başına (Kaman, 2012; Okur ve Öztürk, 2018; Peksoy, 2018) ya da yanına başka stratejiler eklenerek paket halinde (Akyol ve Yıldız 2010; Özkara, 2010; Morris ve Gaffney, 2011; Russell, 2012; Therrien Kirk ve Graves, 2012; Swain, Leader ve Conley, 203; Uzunkol, 2013; Dünder ve Akyol, 2014; Çeliktürk Sezgin ve Akyol, 2015; Yaman, 2015; Kodan, 2015; Aktepe ve Akyol, 2015; Akyol ve Kodan 2016; Josephs ve Jolivet, 2016; Michaels, 2016; Strong, Wehby ve Falk, 2016; Ulu ve Aksoy, 2016; Çayır ve Balcı, 2017; Dinç, 2017; Akyol ve Ketenoğlu Kayabaşı, 2018; Powell ve Gadke, 2018; Aksoy ve Boyacı Altınoy, 2019; Akyol ve Sever, 2019; Ege, 2019; Sağlam, 2019; Sert, 2019; Kuruoğlu ve Şen, 2019; Akın, 2020; Balıkçı, 2020; Başar, Güncü ve Baran, 2021; LaRose, 2021; Padelıadu, Gıazıtzıdou ve Stamovlasis, 2021; Ulu, 2022) çalışılmıştır. Araştırmalara bakıldığında akıcılık ile ilgili yapılan araştırmaların büyük bir çoğunluğu ya ortaokul öğrencisi ya da ilkokul üçüncü veya dördüncü sınıfa devam eden öğrencilerden oluşmaktadır. Okuma, tüm akademik hayatın temelini oluşturan (Moats, 1999; Russell, 2012) bir beceri olduğu için okumaya yapılacak müdahalenin erken yapılmasının önemli olduğu ifade edilmektedir. Bu nedenle bu araştırma ilkokul ikinci sınıf düzeyi öğrenciler ile yapılmıştır. Bu anlamda araştırmanın alanyazına katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

Alanyazın incelendiğinde bu araştırmada kullanılan stratejilerin her birinin farklı kombinasyonlar ile çalışıldığı görülmektedir. Örneğin model okuma stratejisini 3P (Pause, Prompt, Praise-Duraklat, Yönlendir, Öv) stratejisi ile (Doğuyurt ve Doğuyurt, 2016) aynı şekilde model okuma stratejisini tekrarlı okuma, hata düzeltme ve kendini izleme stratejileriyle (Sert, 2019) bir arada kullanan araştırmalar mevcuttur. Bu araştırmaların bulgularına bakıldığında yapılan araştırmanın bulgularıyla örtüşmekte yani okuma akıcılığının arttığı görülmektedir (Doğuyurt ve Doğuyurt, 2016; Sert, 2019). Bir diğer strateji olan tekrarlı okuma stratejisi ise çok farklı kombinasyonlar ile çalışılmıştır. Tekrarlı okuma stratejisinin model okuma (Powell ve Gadke, 2018), soru oluşturma (Therrien, Kirk ve Woods Graves, 2012) ve sürekli okuma (Strong Hilsmer, Wehby ve Falk, 2016) stratejilerinden daha etkili bulan araştırmalar olduğu gibi tekrarlı okuma stratejisini, model okuma ve metnin önceden dinlenmesi

stratejilerinden daha az etkili olduğunu bulan araştırmalar (Swain, Leader ve Conley, 2013) da mevcuttur. Tekrarlı okuma stratejisinin okumayı anlamaya etkisi varken okuma akıcılığına etkisi olmadığını savunan araştırmalar (Wexler, Vaughn, Roberts ve Denton, 2010) da mevcuttur. Bu bulgular gösteriyor ki stratejilerin bir arada kullanılması etkililiği arttırabilmektedir. Diğer strateji olan hata düzeltme ile yapılan araştırma sayısı oldukça azdır. Araştırmalarında yalnızca hata düzeltme stratejisini kullanan O'Connor, White ve Geraghty (2010) bu araştırmada da etkili olduğu bulunan stratejinin okuma akıcılığı üzerinde etkili olduğu bulgusuna ulaşmışlardır. Diğer stratejilerde olduğu gibi hata düzeltme stratejisi de birçok stratejiyle bir arada kullanılmıştır. Neddenriep, Fritz ve Carrier'in (2011), hata düzeltme stratejisini, performans geri bildirimi stratejisi ile birlikte kullanan bir diğer araştırmadır. Araştırmanın bulgularına bakıldığında araştırmada kullanılan paketin okuma akıcılığında etkili olduğu bulgusu bu araştırmanın bulguları ile örtüşmektedir. Russell (2012), yaptığı araştırmada hata düzeltme, tekrarlı okuma ve hedef koyma stratejilerinin bir arada kullanılması okuma akıcılığına etki etmediğini bulgulamıştır. Sert (2019)'da yaptığı araştırmada model okuma, tekrarlı okuma, hata düzeltme ve kendini izleme stratejilerinin okuma akıcılığına etkisinin oldukça yüksek olduğunu bulgulamıştır. Benzer şekilde LaRose Flint (2021), tarafından yapılan tekrarlı okuma ve hata düzeltme stratejilerini içeren araştırma bu araştırmada olduğu gibi stratejilerin okuma akıcılığı üzerinde etkili olduğunu bulmuştur. Bu sebeple farklı kombinasyonlar üzerinde araştırma yapmak oldukça önemlidir. Bir diğer strateji olan grafiksel dönüt stratejisi ile yapılmış araştırmaya rastlanmamıştır. Ancak araştırmada kullanılan grafiksel dönüt, öğrencinin kendi grafiğini çizmesi ve grafik üzerinden kendini izleme ve hedef koyması üzerine planlandığı için grafiksel dönütün de aslında kendini izleme stratejisi olduğu düşünülebilir ve Sert'in (2019) yapmış olduğu araştırmadaki kendini izleme stratejisi ile Padeliadu, Giazitidou ve Stamovlasis'in (2021), yapmış olduğu araştırmalar buna örnek gösterilebilir. Grafiksel dönüt şeklinde olmasa da anında geri bildirim ya da dönüt stratejileri kullanan araştırmalar da mevcuttur (Neddenriep, Fritz ve Carrier, 2011; Strong Hilsmier, Wehby ve Falk, 2016). Araştırma sırasında katılımcıların en sevdiği bölümün grafiksel dönüt olduğu düşünülmektedir ve katılımcılar sosyal geçerlik sorularında en sevdikleri bölümün grafiksel dönüt olduğunu dile getirmişlerdir. Bu nedenle kullanılan müdahale paketinin okuma akıcılığında etkili

çıkmasının en büyük parçalarından biri motivasyonu da sağladığı için grafiksel dönüt stratejisi olmuş olabileceği düşünülmektedir. Araştırmada kullanılan grafiksel dönüt stratejisinin araştırma boyunca motive edici olduğu düşünülmektedir. Yalnızca tek bir araştırmada (Russell, 2012) rastlanan hedef koyma stratejisi ise bu araştırmanın farklılığını ortaya koymaktadır. Araştırmada birinci ve ikinci okumadan sonra olmak üzere iki kere hedef koyulmuştur. Hedef koyma stratejisi araştırma sırasında öğrencilerin en zorlandığı bölümlerden biri olmuştur. Bunun nedeni tam olarak bilinmese de araştırmaya katılan öğrencilerin daha önce hiç kendini izleme, hedef koyma, pekiştirme gibi stratejiler ile eğitim almadıklarından dolayı zorlandıkları düşünülmektedir. Az sayıda araştırmada rastlanan bir diğer strateji ise ödül stratejisidir. Ödülü strateji olarak araştırmasına konu eden yalnızca iki araştırmaya rastlanmıştır. Bu araştırmalardan biri Padelidi, Giazitidou ve Stamovlasis'in (2021), yaptıkları tekrarlı okuma, kendini izleme ve ödül stratejilerini bir arada kullandıkları araştırmadır. Diğer araştırma ise Akyol ve Çoban Sural'ın (2021), yaptıkları tekrarlı okuma, eko okuma, hece kelime stratejisi ve ödülü kullandıkları araştırmadır. Her iki araştırma da tıpkı bu araştırmada olduğu gibi kullanılan stratejilerin okuma akıcılığı üzerinde etkili olduğu sonucuna varmışlardır.

Araştırmanın bulgularına bakıldığında öğretim sırasında ve bazı öğretim sonu değerlendirme verilerinde öğrencilerin okuma performanslarında iniş çıkışlar olduğu görülmektedir. Diğer araştırmalara (Sert, 2019; Strong Hillsmier, Wehby ve Falk, 2016) bakıldığında da bu durumu destekler niteliktedir. Bunun nedeni tam olarak bilinmese de öğrencilerin o günkü duygu durumları, yorgunluk seviyeleri, metnin konusunun ilgi çekici olmaması gibi durumlardan kaynaklanmış olabileceği düşünülmektedir. Bu nedenle okuma performansı pek çok faktörden etkilenmektedir. Okuma stratejilerinin çeşitlendirilerek paket halinde sunulması öğrencilerin motivasyonunu arttırabileceği düşünülmektedir. Bu nedenle bu araştırmada birden fazla strateji kullanılmıştır. Stratejilerin birden fazla kullanılmasının nedeni öğrencilerin bireysel farklılıkları olduğunu göz önünde bulundurarak stratejilerden herhangi birini sevmeleri, motivasyonlarının artmasına katkı sağlayacağı düşünülmüştür.

Araştırmanın ikinci bulgusu öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma doğruluklarının, okuma akıcılıklarının ve okuduğunu anlama becerilerinin, uygulanan müdahale paketi ile uygulama sona erdikten sonra da sürdürülebilir

olmasıdır. Alanyazında okuma akıcılığını geliştirme amacı ile stratejilerin bir arada kullanıldığı araştırmalara bakıldığında birçok araştırmanın (Akyol ve Çoban Sural 2021; Padeliadu vd., 2021;) tek denekli deneysel desende tasarlanmadığı, tek denekli deneysel desende tasarlanan araştırmalarda izleme verisi alınmış araştırmaların (Sert, 2019; Balıkçı, 2020; Strong Hilsmier, Wehby ve Falk 2016; LaRose Flint 2021) az sayıda olduğu görülmektedir. İzleme verisi alınmış, okuma akıcılığı stratejilerinin kullanıldığı araştırmaların tümünün, izleme verisi bulguları ile bu araştırmanın izleme verisi bulguları örtüşmektedir.

Araştırmanın üçüncü bulgusu, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma doğruluklarının, okuma akıcılıklarının ve okuduğunu anlama becerilerinin, uygulanan müdahale paketi ile farklı okuma metinlerine genelleyebilmekte olduklarıdır. Öğretim sırasında öyküleyici metinler kullanılan araştırmada genelleme oturumlarında bilgi veren metin türü kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularına bakıldığında katılımcıların tümü okuma doğruluklarının, okuma akıcılıklarının ve okuduğunu anlama becerilerinin, uygulanan müdahale paketi ile farklı metin türüne genelleye bildiği bulgusuna ulaşılmıştır. Alanyazında genelleme bulgusunun yer aldığı araştırmaya rastlanmamıştır. Bu araştırmada genelleme bulgusunun alınmış olması, bu araştırmayı diğer araştırmalardan farklı kılan özelliklerinden biridir. Aynı zamanda bu araştırmada alınan genelleme bulgularının alanyazına katkıda bulunduğu söylenebilir.

Bu araştırmanın sosyal açıdan geçerli olması, katılımcılardan ve velilerinden alınan uygulamaya ilişkin görüşlerin olumlu olması, araştırmanın son bulgusu olarak göze çarpmaktadır. Alileler ile yapılan görüşme sonrası çocuklarında okuma isteğinin arttığına, okuma hızının arttığına, okuma hatalarının azaldığına ve diğer derslerdeki başarının arttığına ilişkin görüşler beyan etmişlerdir. Katılımcılar ile yapılan görüşmeler sırasında ise okuma hızlarının arttığını, müdahale paketini sevdiklerini, okumaya olan ilgilerinin arttığını ve bu araştırmanın diğer çocuklar ile de yapılması gerektiğini düşündüklerini dile getirmişlerdir. Bu veri de alanyazında sosyal geçerlik verisi alınmış diğer araştırmalar (Sert, 2019; Balıkçı 2021; Strong Hilsmier, Wehby ve Falk, 2016) ile paralellik göstermektedir.

6. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmanın amacı, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma akıcılığının, okuma doğruluğunun ve okuduğunu anlama becerilerinin artırılmasında model okuma, tekrarlı okuma, hata düzeltme, grafiksel dönüt, hedef koyma ve ödül müdahale paketinin birlikte kullanımının etkililiğinin belirlenmesidir. Bu amaçla okuma akıcılığının öğretim sona erdikten 3, 5 ve 7 hafta sonra sürdürülebilirliği, farklı araç gerece genellenebilirliği ve uygulama hakkında katılımcı ve velilerden alınan görüşler incelenmiştir. Araştırmanın bağımlı değişkeni öğrencilerin bir dakikada okuduğu doğru kelime sayısıdır; bağımsız değişkeni ise öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma akıcılığının artırılmasında kullanılan müdahale paketidir. Bu müdahale paketi, model okuma, tekrarlı okuma, hata düzeltme, grafiksel dönüt, hedef koyma ve ödül stratejilerini barındıran bir müdahale paketidir. Araştırmada tek denekli araştırma yöntemlerinden katılımcılar arası çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Katılımcıların seçiminde öğrenme güçlüğü tanısı almış olması, öğrenme güçlüğüne ek başka bir yetersizliğinin olmaması, okuma hızının 1 dakikada 60 kelimeden az olması, 100-120 kelimelik bir metni en az %70 doğrulukta okuyor olması, Wisc-r Zekâ Testi'nin genel puanından 90 puan alması ölçüt olarak belirlenmiş; araştırma bu ölçütleri karşılayan üç katılımcı ile yürütülmüştür. Her katılımcı için tek denekli araştırma yönteminin basamaklarına uygun birebir öğretim oturumları düzenlenmiştir. Bu oturumlarda veri toplamak amacıyla veri toplama formu kullanılmıştır. Veriler grafiksel olarak analiz edilmiştir. Ayrıca katılımcılar ve velilerinden öznel değerlendirme yolu ile sosyal geçerlik verisi alınmıştır.

Araştırmanın sonucunda öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma akıcılığının artırılmasında model okuma, tekrarlı okuma, hata düzeltme, grafiksel dönüt, hedef koyma ve ödül müdahale paketinin etkili, kalıcı ve genellenebilir olduğu görülmüştür. Ayrıca üç katılımcıdan ikisinde okuma doğruluğunun artırılmasında model okuma, tekrarlı okuma, hata düzeltme, grafiksel dönüt, hedef koyma ve ödül müdahale paketinin etkili, kalıcı ve genellenebilir olduğu görülmüştür. Katılımcıların tümünde okuduğunu anlama performanslarının artırılmasında model okuma, tekrarlı okuma, hata düzeltme, grafiksel dönüt,

hedef koyma ve ödöl müdahale paketinin etkili olduğu görölmüştür. Araştırmada ayrıca katılımcıların ve velilerinin uygulamaya yönelik görüşlerinin olumlu sonuçları olduğu belirlenmiştir.

Araştırma sürecinde elde edilen bulgulara ve araştırmacının gözlemlerine dayalı olarak uygulamaya ve ileri araştırmalara yönelik önerilere yer verilmiştir.

Uygulamaya Yönelik Öneriler

1. Model okuma, tekrarlı okuma, hata düzeltme, grafiksel dönüt, hedef koyma ve ödöl müdahale paketleri gibi başka müdahale paketlerinin de genel eğitim sınıflarında ve destek eğitim sınıflarında okuma güçlüğü ve öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenciler üzerinde kullanımının yaygın hale getirilmesi önerilmektedir.
2. Akıcı okuma stratejilerinin kullanımı, öğrencinin okumada güçlük yaşanmasını beklemeden, temel okuma yazma öğretiminden hemen sonra genel eğitim müfredatına eklenerek uygulanması öğrencilerin ileriki okuma yaşantısına katkı sağlayabilir.
3. Genel eğitim sınıflarında görev yapan öğretmenlerin okuma ile ilgili stratejiler hakkında hizmetiçi eğitim yoluyla bilgilendirilmesi öğrencilerin akademik performanslarına katkı sağlayabilir.
4. Okuma stratejilerinin her biri araştırmalar tarafından etkili bulunmuştur. Ancak uygulayıcıların stratejileri seçerken bireysel farklılıkları göz önüne alarak, bireye en uygun stratejiyi kullanması okuma performansının daha etkili biçimde arttırmasını sağlayabilir.
5. Model okuma, tekrarlı okuma, hata düzeltme, grafiksel dönüt, hedef koyma ve ödöl müdahale paketleri gibi başka müdahale paketlerinin destek eğitim sınıflarında eğitim veren öğretmenlere hizmetiçi eğitim yoluyla bilgilendirilmesi öğrencilerin akademik performanslarını arttırabilir.

İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler

1. Kullanılan müdahale paketinin tek denekli deneysel model ile yürütüldüğü araştırmalarda metinlerin zorluk seviyelerinde uyarlamalar yapılarak genelleme verisi elde edilebilir.
2. Kendini değerlendirme ve ödüllendirme stratejilerinin akıcı okuma stratejileri ile birleştirilerek öğrenci motivasyonunun da incelendiği araştırmalar tasarlanabilir.

3. Model okuma, tekrarlı okuma, hata düzeltme, grafiksel dönüt, hedef koyma ve ödöl müdahale paketinin okuma akıcılığı üzerindeki etkisinin diğer yetersizlik grupları üzerinde çalışılarak etkili olup olmadığına bakılabilir.
4. Okuma sırasında okumayı etkileyen pek çok faktör bulunmaktadır. Bu faktörler bazen okuma performansının düşmesine neden olmaktadır. Bu nedenle ileriki araştırmalarda okuma stratejilerinin yanında okuma ile ilgili diğer değişkenlerin de etkisine bakılabilir.



7. KAYNAKLAR

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

- Adams, M. J. (1990). *Beginning to read: Thinking and learning about print*. MIT Press.
- Afflerbach, P., Pearson, P. D., ve Paris, S. G. (2008). Clarifying differences between reading skills and reading strategies. *The Reading Teacher*, 61(5), 364-373. <https://doi.org/10.1598/RT.61.5.1>
- Akın, U. (2020). *Öğrenme güçlüğü riski olan öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinde zenginleştirilmiş okuma becerileri müdahale paketinin etkililiği: Müdahaleye Tepki Modeli Düzey-II yaklaşımı uygulaması* [Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Akyol, H. (2010). *Türkçe öğretim yöntemleri*. PegemA Yayıncılık.
- Akyol, H. ve Kodan, H. (2016). Okuma güçlüğü olan bir öğrencinin okuma güçlüğüne 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>
- Akyol, H., ve Aktepe, V. (2010). Okuma güçlüğü ve giderilmesi: tek örneklemli bir durum çalışması. *International Journal Of Eurasia Social Sciences*, 6(19), 111-126. <https://atif.sobiad.com/index.jsp?modul=makale-goruntule&id=QNcBVXEBu-adCBSEczgD>
- Akyol, H., ve Boyacı Altınay, Y. (2019). Reading difficulty and its remediation: A case study. *European Journal of Educational Research*, 8(4), 1269-1286. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.8.4.1269>
- Akyol, H., ve Çoban Sural, Ü. (2020). Okuma, okuduğunu anlama ve okuma motivasyonunun geliştirmesi: Bir eylem araştırması. *Eğitim ve Bilim*, 46(205), 69-92. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2020.8977>
- Akyol, H., ve Ketenoglu Kayabaşı, Z. E. (2018). Okuma güçlüğü yaşayan bir öğrencinin okuma becerilerinin geliştirilmesi: Bir eylem araştırması. *Eğitim ve Bilim*, 43(193), 143-158. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2018.7240>
- Akyol, H., ve Sever, E. (2019). Okuma yazma güçlüğü ve bir eylem araştırması: İkinci sınıf örneği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(3), 685-707. <https://doi.org/10.16986/HUJE.2018040667>
- Akyol, H., ve Yıldız, M. (2010). Okuma bozukluğu olan bir öğrencinin okuma ve yazma becerisinin geliştirilmesine yönelik bir durum çalışması. *Journal of New World Sciences Academy*, 5(4), 1690-1700. file:///C:/Users/tr/Downloads/okuma_bozukluu.pdf
- Akyol, H., Yıldırım, K., Ateş, S., Çetinkaya, Ç., ve Rasinski, T. (2014). *Okumayı değerlendirme öğretmenler için kolay ve pratik bir yol*. Pegem Akademi.
- American Psychiatric Association, A., ve American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-5(Vol. 10.)*. American Psychiatric Association.
- Amerikan Psikiyatri Birliği (APA). (2013). DSM-5 tanı ölçütleri başvuru kitabı (Çev. E. Köroğlu). HYB Yayıncılık. (Orijinal çalışma 2013 yılında yayımlandı.)
- 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>

- Balıkçı, Ö. S. (2020). *Okumayı geliştirme programının (OGEP) özel öğrenme güçlüğü olan ilkokul öğrencilerinin okuma becerileri ve motivasyonları üzerindeki etkililiği* [Doktora Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Barbetta, P. M., Heward, W. L., Bradley, D. M., ve Miller, A. D. (1994). Effects of immediate and delayed error correction on the acquisition and maintenance of sight words by students with developmental disabilities. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 27(1), 177–178. <https://doi.org/10.1901/jaba.1994.27-177>
- Başar, M., Göncü, A., ve Baran, M. S. (2021). Öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin eğitiminde bir eylem araştırması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 51, 327-348. <http://doi.org/10.9779/pauefd.687030>
- Başaran, M. (2013). Okuduğunu anlamamanın bir göstergesi olarak akıcı okuma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(4), 2277-2290. 10.12738/estp.2013.4.1922
- Baştuğ, M., ve Akyol, H. (2012). Akıcı okuma becerilerinin okuduğunu anlamayı yordama düzeyi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 5(4), 394-411. <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/304199>
- Baydık, B. (2002). *Okuma güçlüğü olan ve olmayan çocukların sözcük okuma becerilerinin karşılaştırılması* [Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Baydık, B. (2006). Okuma güçlüğü olan çocukların sözcük okuma becerileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 7(1), 29-36. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000097
- Baydık, B. (2012). Okuma güçlükleri. Y. S. S. Doğru (Ed.), *Öğrenme güçlükleri* (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>
- Billingsley, F., White, O. R., ve Munson, R. (1980). Procedural reliability: A rationale and an example. *Behavioral Assessment*, 2(2), 229–241.
- Blanks, B., ve Bursuck, B. (2010). Evidence-based early reading practices within a response to intervention system. *Psychology in the Schools*, 47(5), 421-431. <https://doi.org/10.1002/pits.20480>
- Brown, A. L., ve Purcell, L. (1986). Poor readers: Teach, don't label. U. Neisser (Ed.). *The school achievement of minority children* (s.105-143). New perspectives.
- Bryan, T. S., ve Wheeler, R. (1972). Perception of learning disabled children: The eye of the observer. *Journal of Learning Disabilities*, 5(8), 484–488. <https://doi.org/10.1177/002221947200500804>
- Bursuck, W., ve Damer, M. (2007). *Reading instruction for students who are at risk or have disabilities*. Pearson Education Inc.
- Chafouleas, S. M., Martens, B. K., Dobson, R. L., Weinstein, K. S., ve Gardner, K. B. (2004). Fluent reading as the improvement of stimulus interventions to repeated reading on students reading and error rates. *Journal of Behavioral Education*, 13, 67–81. <http://dx.doi.org/10.1023/B:JOBE.0000023656.45233.6f>
- Cortiella, C., ve Horowitz, S. H. (2014). The state of learning disabilities: Facts, trends and emerging issues. *National Center for Learning Disabilities*, 25(3), 2-45.

- Coşkun, E. (2002). Okumanın hayatımızdaki yeri ve okuma sürecinin oluşumu. *Türk Bilimi Araştırmaları*, 11, 231-244. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tubar/issue/16952/176982>
- Çakır, S., ve Özdemir, S. (2015). Az gören öğrencilerin okuma akıcılığının artırılmasında beceri temelli, performans temelli ve birleştirilmiş müdahale programlarının etkililiklerinin karşılaştırılması. *Ankara Üniversitesi Özel Eğitim Dergisi*, 16(1), 75. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000220
- Çakıroğlu, O. (2017). Özel öğrenme güçlüğü olan çocukların özellikleri. M. A. Melekoğlu ve O. Çakıroğlu (Eds.), *Özel öğrenme güçlüğü olan çocuklar* (s. 48–70). Vize.
- Çayır, A., ve Balcı, E. (2017). Bireyselleştirilmiş okuma programının disleksi riski olan bir ilkokul öğrencisinin okuma becerileri üzerindeki etkisi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 6(1), 455-470. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/teke/issue/28090/298512>
- Çevik, G. (2006). *Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin sesli okuma hızlarının artırılmasında okuma öncesi ve sonrası sağaltım tekniklerinin farklılaşan etkililiği* [Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Daly, E. J. III, Witt, J. C., Martens, B. K., ve Dool, E. J. (1997). A model for conducting a functional analysis of academic performance problems. *School Psychology Review*, 26(4), 554–574. <https://doi.org/10.1080/02796015.1997.12085886>
- Dinç, R. (2017). Okuma güçlüğü yaşayan öğrencide okuma becerisini geliştirmeye yönelik bir eylem araştırması. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 10(2), 320-334. <https://doi.org/10.5578/keg.27774>
- Doğanay Bilgi, A. (2017). Okuma yazmada öğretimsel stratejiler. E. R. Özmen (Ed.), *Öğrenme güçlüğü sınıf içi destek seti*. Eğiten Kitap.
- Doğanay Bilgi, A., ve Güzel Özmen, R. (2010). Okuma öğretimi. H. İ. Diken (Ed.), *İlköğretimde kaynaştırma* (s. 362-397). Pegem Akademi.
- Doğuyurt, M. F., ve Doğuyurt, S. B. (2016). Okuma güçlüğü çeken öğrencilerin okuma becerisinin geliştirilmesine yönelik bir çalışma: Bir eylem araştırması. 21. *Yüzyılda Eğitim Ve Toplum Eğitim Bilimleri Ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(14), 275-286. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/egitimvetoplum/issue/32111/355986>
- Dowhower, S. L. (1987). Effects of repeated reading on second-grade transitional readers' fluency and comprehension. *Reading Research Quarterly*, 22(4), 389-406. <https://doi.org/10.2307/747699>
- Dowhower, S. L. (1991). Speaking of prosody: Fluency's unattended bedfellow. *Theory into Practice*, 30(3), 165-175. <https://doi.org/10.1080/00405849109543497>
- Dündar, H., ve Akyol, H. (2014). Okuma ve anlama problemlerinin tespiti ve giderilmesine ilişkin örnek olay çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 39(171), 361-377. <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/1991>
- Eckert, T. L., Ardoin, S. P., Daisey, D. M., ve Scarola, M. D. (2000). Empirically evaluating the effectiveness of reading interventions: The use of brief experimental analysis and single case designs. *Psychology in the Schools*, 37(5), 463–473. [https://doi.org/10.1002/1520-6807\(200009\)37:5<463::AID-PITS6>3.0.CO;2-X](https://doi.org/10.1002/1520-6807(200009)37:5<463::AID-PITS6>3.0.CO;2-X)
- Eckert, T. L., Ardoin, S. P., Daly III, E. J., ve Martens, B. K. (2002). Improving oral reading fluency: A brief experimental analysis of combining an antecedent intervention with consequences. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 35(3), 271–281. <https://doi.org/10.1901/jaba.2002.35-271>
- Ege, B. (2019). *Okuma güçlüğünün giderilmesinde akıcı okuma stratejilerinin etkisi* [Yüksek Lisans Tezi, Bayburt Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>

- Ehri, L. C. (2005). Learning to read words: Theory, findings, and issues. *Scientific Studies of Reading*, 9(2), 167–188. https://doi.org/10.1207/s1532799xssr0902_4
- Ekiz, D., Erdoğan, T., ve Uzuner, F. G. (2011). Okuma güçlüğü olan bir öğrencinin okuma becerisinin geliştirilmesine yönelik bir aksiyon araştırması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 111-131. <https://app.trdizin.gov.tr/publication/paper/detail/TVRNek56STVPUT09>
- Erden, G., Kurdoğlu, F., ve Uslu, R. (2002). İlköğretim okullarına devam edern türk çocuklarının sınıf düzeylerine göre okuma hızı ve yazım hataları normlarının geliştirilmesi. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 13(1), 5-13. <https://pdf.trdizin.gov.tr/pdf/N0gzSzUxMGJKTtg3R3JXZlpUVUpuT3cvM0M5QU5MZGtmVnpSZTY0cnlreVZZd0tpOG5BbUNFL1lvOE5raFZKRHFQZnh0WUxndHRITG01d0tyMnVLQIYxTEQ5S2taY1BISi93VDdreHISakFBVWhTV2xhVDEySzM4S1JDUWwzZytscXhVdFRMOHB1QW o1L29JR1BiR2krT29XRk1VUTBnaGVYN0tpY1VWYmhCUzUwUWVIQWdXRmpFY nFxcHFqS0tNNmlpZU9TaENIMHZPMW1WNnNWUGM0dzNWSzAyak5RYS9YcE1p cmhiZ1RNRE5NdTVZNG0vZjd2THNmTGd4L0t5eHZzemptaVZsc3czc3p3PT0>
- Ergül, C. (2012). Okumada güçlük yaşayan öğrencilerin okuma performanslarının öğrenme güçlüğü riski açısından değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(3), 2033-2057. <https://search.trdizin.gov.tr/yayin/detay/134631/>
- Fletcher, J. M., Lyon, G. R., Fuchs, L. S., ve Barnes, M. A. (2006). *Learning disabilities: From identification to intervention* (1st ed.). The Guilford Publications.
- Gangl, M., Moll, K., Banfi, C., Huber, S., Schulte-Körne, G., ve Landerl, K. (2018). Reading strategies of good and poor readers of German with different spelling abilities. *Journal of Experimental Child Psychology*, 174, 150–169. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2018.05.012>
- Gargiulo, R. M. (2003). *Education on contemporary society: An introduction to exceptionality*. Thomson Learning: United Station. http://students.aiu.edu/submissions/profiles/resources/onlineBook/i9w6i9_Special%20Education%20in%20Contemporary%20Society.pdf
- Gersten, R., Fuchs, L. S., Williams, J. P., ve Baker, S. (2001). Teaching reading comprehension strategies to students with learning disabilities: A review of research. *Review of Educational Research*, 71(2), 279–320. <https://doi.org/10.3102/00346543071002279>
- Gough, P. B., ve Tunmer, W. E. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and Special Education*, 7(1), 6–10. <https://doi.org/10.1177/074193258600700104>
- Güldenoğlu, B., Kargin, T., ve Miller, P. (2015). Okuma güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin cümle anlama becerilerinin incelenmesi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 30(76), 82–96. <https://www.psikolog.org.tr/tr/yayinlar/dergiler/1031828/tpd1300443320150000m000038.pdf>
- Güneş, F. (Ed.). (2011) *İlköğretimde Sesli Okumanın Önemi ve Yararları*. Millî Eğitim.
- Güzel Özmen, R. (Ed.). (2000). *Okuduğunu anlama seti* (1.baskı.). YA-PA Yayıncılık.
- Güzel Özmen, R. E. (1998). *Alt özel sınıflardaki öğrencilerin sesli okudukları öyküyü anlama becerisini kazanmalarında doğrudan öğretim yöntemi ile sunulan bireyselleştirilmiş okuduğunu anlama materyalinin etkililiği* (Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Güzel Özmen, R., Karakoç, T., Çakmak, S., ve Özdemir, S. (2009). Uluslararası 5. Balkan eğitim ve bilim kongresi. In H. Asutay ve E. Bayır (Eds.), *Vol.2. Kısa deneysel analizle az gören öğrencilerde okuma hızında etkili olan sağıltım yönteminin seçimi*.
- Hallahan, D. P., ve Kauffman, J. M. (2006). *Exceptional learners: Introduction to special education* (12th ed.). Allyn & Bacon.

- Harris, A. J., ve Sipay, E. R. (1990). *How to increase reading ability: A guide to developmental and remedial methods* (9th ed.). Longmans.
- Harwell, J. M. (Ed.). (2001). *Learning disabilities handbook: Ready-to-use strategies and activities for teaching students with learning disabilities*. Jossey-Bass.
- Hernandez, D. J. (2011). How third-grade reading skills and poverty influence high school graduation. Aec Foundation. <https://ies.ed.gov/ncee/wwc/Study/90416>
- House, A. E., House, B. J., ve Campbell, M. B. (1981). Measures of interobserver agreement: Calculation formulas and distribution effects. *Journal of Behavioral Assessment*, 3(1), 37-57. <https://doi.org/10.1007/BF01321350>
- Hudson, R. F., Lane, H. B., ve Pullen, P. C. (2005). Reading fluency assessment and instruction: What, why, and how? *The Reading Teacher*, 58(8), 702-714. <https://doi.org/10.1598/RT.58.8.1>
- Individuals with disabilities education improvement act- [IDEA], Pub. L. No. 2706 (2004). <https://sites.ed.gov/idea/>
- International Dyslexia Association [IDA], (2002). *Definition of Dyslexia*. <https://dyslexiaida.org/definition-of-dyslexia/>
- Janice, M. R. (2012). *The impact of fluency intervention on the oral reading fluency and comprehension of middle school students with learning disabilities* [Doktora Tezi, Atlantic University].
- Jones, K. M., Wickstrom, K. F., Noltemeyer, A. L., Brown, S. M., Schuka, J. R., ve Therrien, W. J. (2009). An experimental analysis of reading fluency. *Journal of Behavioral Education*, 18(1), 35-55. <https://doi.org/10.1007/s10864-009-9082-9>
- 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>
- Kaman, Ş. (2012). *Akıcı okuma stratejilerini kullanmanın ilköğretim üçüncü sınıf öğrencilerinde okuma becerisini geliştirmeye etkisi* [Yüksek Lisans Tezi, Ahi Evran Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Karabulut, A., ve Baran, B. (2021). Teaching note-taking skills to students with learning disabilities: CUES+CC strategy. *Education Quarterly Reviews*, 4(1), 542-555. 10.31014/aior.1993.04.02.265
- Kardaş İşler, N., ve Şahin, A. E. (2016). Bir ilkokul 4. sınıf öğrencisinin okuma bozukluğu ve anlama güçlüğü: Bir durum çalışması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4(2), 174-186. <https://doi.org/10.16916/aded.23121>
- Keskinkılıç, K., ve Keskinkılıç, S. B. (2005). *Türkçe'nin temel becerileri ve ses temelli cümle yöntemi ile ilk okuma yazma öğretimi*. Asil Yayınevi.
- Kirk, S. A. (1963). Behavioral diagnosis and remediation of learning disabilities. *The first Conference on Exploration into the Problems of the Perceptually Handicapped Child*. <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/001440296202900204>
- Kodan, H. (2015). *Koro, tekrarlı ve yardımcı okuma yöntemlerinin zayıf okuyucuların okuma ve anlama becerileri üzerine etkisi* (Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Kuhn, M. R., ve Stahl, S. A. (2003). Fluency: A review of developmental and remedial practices. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 3-21. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.1.3>

- Kuruoğlu, G., ve Şen, N. (2018). Okuma güçlüğü yaşayan ortaokul öğrencilerin yaptıkları okuma hatalarının incelenmesi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 101-110. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ekuaad/issue/38280/448924>
- LaBerge, D., ve Samuels, S. J. (1974). Toward a theory of automatic information processing in reading. *Cognitive Psychology*, 6, 293-323. doi:10.1016/0010-0285(74)90015-2
- Lai, S. A., Benjamin, R. G., Schwanenflugel, P. J., ve Kuhn, M. R. (2014). The longitudinal relationship between reading fluency and reading comprehension skills in second-grade children. *Reading & Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, 30(2), 116-138. <https://doi.org/10.1080/10573569.2013.789785>
- 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.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ledford, J. R., ve Gast, D. L. (Eds.). (2009). *Single subject research methodology in behavioral sciences: applications in special education and behavioral sciences*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203877937>
- Lerner, J. W. (Ed.). (2000). *Learning disabilities: Theories, diagnosis, and correction*. Houghton Mifflin.
- Lyon, G.R., Shaywitz, S.E., ve Shaywitz, B.A. (2003). A definition of dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 53, 1-14 <https://doi.org/10.1007/s11881-003-0001-9>
- Mastropieri, M. A., ve Scruggs, T. E. (2004). *The inclusive classroom: Strategies for effective instruction* (4th ed.). Merrill Prentice Hall.
- McKinney, J. D., ve Feagans, L. (1983). Adaptive classroom behavior of learning disabled students. *Journal of Learning Disabilities*, 16(6), 360-367. <https://doi.org/10.1177/002221948301600612>
- Melekoğlu, M. A. (2017). Özel öğrenme güçlüğüne giriş. M. A. Melekoğlu ve O. Çakıroğlu (Eds.), *Özel öğrenme güçlüğü olan çocuklar* (s. 15-44). Vize.
- Mercer, C. D., ve Mercer, A. R. (2005). *Teaching students with learning problems. Upper saddle river*. Pearson-Merrill-Prentice Hall.
- Mercer, C. D., ve Pullen, P. C. (2005). *Students with learning disabilities*. Merrill-Prentice Hall.
- Michaels, L. (2016). *Close reading as a reading intervention for students with learning disabilities* [Yüksek Lisans Tezi, William Paterson University]. <https://www.proquest.com/>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (1975). *Özel eğitime muhtaç çocuklar hakkında yönetmelik*. <http://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/15151.pdf>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2006). *Milli eğitim bakanlığı özel eğitim hizmetleri yönetmeliği*. <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2006/05/20060531-2.htm>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2008). *Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi özel öğrenme güçlüğü destek eğitim programı*. https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2013_09/04010347_zelrenmegldestekeitimprogram.pdf
- Moats, L. C. (1999). *Teaching reading is rocket science: What expert teachers of Reading should know and be able to do*. American Federation of Teachers <http://eric.ed.gov/PDFS/ED445323.pdf>
- Morisoli, K. L. (2010). *Effects of repeated reading on reading fluency of diverse secondary-level learners* [Doktora Tezi, Arizona University].

- Nathan, R. G. ve Stanovich, K. E. (1991). The causes and consequences of differences in reading fluency. *Theory Into Practice*, 30(3), 176-184. <https://doi.org/10.1080/00405849109543498>
- National Joint Committee on Learning Disabilities. (1991). Learning disabilities: Issues on definition. <https://www.asha.org/policy/RP1991-00209/>
- National Reading Panel [NICHHD], (2000) Eunice Kennedy Shriver National Institute of Child Health and Human Development, NIH, DHHS. (2000). *Report of the National Reading Panel: Teaching Children to Read: Reports of the Subgroups* (00-4754). Washington, DC: U.S. Government Printing Office. <https://www.nichd.nih.gov/sites/default/files/publications/pubs/nrp/Documents/report.pdf>
- Neddenriep, C. E., Fritz, A. M., ve Carrier, M. E. (2011). Assessing for generalized improvements in reading comprehension by intervening to improve reading fluency. *Psychology in the Schools*, 48(1), 14-27. <https://doi.org/10.1002/pits.20542>
- Nelson, J. S., Alber, S. R., ve Gordy, A. (2004). Effects of systematic error correction and repeated readings on the reading accuracy and proficiency of second graders with disabilities. *Education and Treatment of Children*, 27(3), 186-198. <https://www.proquest.com/scholarly-journals/effects-systematic-error-correction-repeated/docview/202666770/se-2>
- O'Connor, R. E., Swanson, H. L., ve Geraghty, C. (2010). Improvement in reading rate under independent and difficult text levels: Influences on word and comprehension skills. *Journal of Educational Psychology*, 102, 1-19. <https://doi.org/10.1037/a0017488>
- O'Connor, R. E., White, A., ve Swanson, H. L. (2007). Repeated reading versus continuous reading: Influences on reading fluency and comprehension. *Exceptional Children*, 74, 31-46. <https://doi.org/10.1177/001440290707400102>
- Okur, A., ve Öztürk, D. (2018). Okuma becerisinin geliştirilmesinde grafiksel sembollerin kullanımına yönelik örnek olay çalışması. *Akra Kültür Sanat ve Edebiyat Dergisi*, 6(14), 235-251. <https://doi.org/10.31126/akrajournal.356872>
- Orçan, M. (2010). *Kısa deneysel analiz ve genişletilmiş analiz ile zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrencilerin okuma hızının artırılmasında ayrı olarak sunulan beceri temelli sağaltım tekniği ile birleştirilmiş olarak sunulan beceri ve performans temelli sağaltım 128 paketlerinden etkili olanın belirlenmesi* [Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Özdemir, E. (Ed.). (1993). *Okuma sanatı*. İnkılap 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/tr/pub/pausbed/issue/34716/383810>
- Padeliadu, S., Giazitzidou, 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>
- Peksoy, M. (2018). *Okuma güçlüğü çeken öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmede tekrarlı okuma tekniğinin kullanımı üzerine bir durum çalışması* [Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Pikulski, J. J., ve Chard, D. J. (2005). Fluency: Bridge between decoding and reading comprehension. *The Reading Teacher*, 58(6), 510-519. <https://doi.org/10.1598/RT.58.6.2>
- Powell, M. B., ve Gadke, D. L. (2018). Improving oral reading fluency in middle-school students: A comparison of repeated reading and listening passage preview. *Psychology in the Schools*, 55(10), 1274-1286. <https://doi.org/10.1002/pits.22184>

- Rasinski, T. (2004). Creating fluent readers. *Educational Leadership*, 61(6), 46–51. https://lrl.appstate.edu/reading_resources/RASINSKI_04.pdf
- Rasinski, T. (2006). Reading fluency instruction: Moving beyond accuracy, automaticity and prosody. *The Reading Teacher*, 59(7), 704–706. <https://doi.org/10.1598/RT.59.7.10>
- Rasinski, T. V. (2012). Why reading fluency should be hot! *The Reading Teacher*, 65(8), 516–522. <https://doi.org/10.1002/TRTR.01077>
- Reid Lyon, G., Shaywitz, S.E., ve Shaywitz, B. (2003). A definition of dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 53, 1–14. <https://doi.org/10.1007/s11881-003-0001-9>
- Ribeiro, I., Cadime, I., Freitas, T., ve Viana, L. F. (2016). Beyond word recognition, fluency, and vocabulary: The influence of reasoning on reading comprehension. *Australian Journal of Psychology*, 68, 107–115. <https://doi.org/10.1111/ajpy.12095>
- Rose, T. L. (1984). The effects of previewing on retarded learners' oral reading. *Education and Training of the Mentally Retarded*, 19(1), 49–53. <http://www.jstor.org/stable/23877214>
- Russel, J. M. (2012). *The impact of fluency intervention on the oral reading fluency and comprehension of middle school students with learning disabilities* [Doktora Tezi, Atlantic University]. <https://www.proquest.com/>
- Sağlam, Ö. (2019). *Tekrarlı ve yankılayıcı okuma yöntemlerinin 3. sınıf öğrencilerinin okuma becerilerine etkisi* (Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Samuels, S. J. (1979). The method of repeated readings. *The Reading Teacher*, 32(4), 403–408. <http://www.jstor.org/stable/20194790>
- Schmitt, M.C., ve Sha, S. (2009). The developmental nature of meta-cognition and the relationship between knowledge and control over time. *Journal of Research in Reading*, 32(2), 254–271. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2008.01388.x>
- Schwanenflugel, P.J., Hamilton, A.M., Kuhn, M.R., Wisenbaker, J.M. ve Stahl, S.A. (2004). Becoming a fluent reader: Reading skill and prosodic features in the oral reading of young readers. *Journal of Educational Psychology*, 96(1), 119–129. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.96.1.119>
- Sert, C. (2019). *Okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma akıcılığının artırılmasında model okuma, tekrarlı okuma, hata düzeltme ve kendini izleme stratejisi sağaltım paketinin etkisi* (Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Smith, D. D. (2004). *Introduction to special education: Teaching in an age of opportunity* (5th ed.). Pearson Allyn & Bacon.
- Snow, C. E., Burns, M. S., ve Griffin, P. (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. National Academies. DOI: 10.17226/6023
- Stanford, G., ve Oakland, T. (2000). Cognitive deficits underlying learning disabilities: Research perspectives from the united states. *School Psychology International*, 21(3), 306–321. <https://doi.org/10.1177/0143034300213007>
- Stanovich, K. E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21(4), 360–407. 10.1598/RRQ.21.4.1
- Steinman, B. A., LeJeune, B. J., ve Kimbrough, B. T. (2006). Developmental stages of reading processes in children who are blind and sighted. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 100(1), 36–46. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ726264.pdf>

- Strong Hillsmier, A., Wehby, J. H., ve Falk, K. B. (2016). Reading fluency interventions for middle school students with academic and behavioral disabilities. *Reading Improvement*, 53(2), 53–64. <https://www.ingentaconnect.com/content/prin/rimp/2016/00000053/00000002/art00001>
- Swain, K. D., Leader-Janssen, E. M., ve Conley, P. (2013). Effects of repeated reading and listening passage preview on oral reading fluency. *Reading Improvement*, 50(1), 12-18. <https://eds.s.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=0&sid=6eb44a31-38e7-40c3-b61f-ef91bd28ef5a%40redis>
- Swanson, H. L., ve O'Connor, R. (2009). The role of working memory and fluency practice on the reading comprehension of students. *Journal of Learning Disabilities*, 42(6), 548-575. <https://doi.org/10.1177/0022219409338742>
- Tanaka, H., Black, J. M., Hulme, C., Stanley, L. M., Kesler, S. R., Whitfield-Gabrieli, S., Reiss, A. L., Gabrieli, J. D. E., ve Hoeft, F. (2011). The brain basis of the phonological deficit in dyslexia is independent of IQ. *Psychological Science*, 22(11), 42–51. <https://doi.org/10.1177/0956797611419521>
- Tankersly, K. (2003). *Threads of reading: Strategies for literacy development*. Association for Supervision ve Curriculum Development (ASCD).
- Therrien, W. J., Kirk, J. F., ve Woods-Groves, S. (2012). Comparison of a reading fluency intervention with and without passage repetition on reading achievement. *Remedial and Special Education*, 33, 309–319. <https://doi.org/10.1177/0741932511410360>
- Thompson, D. R., ve Bushnell L. E. (Eds.). (2009). *Reading, learning, writing and disorders*. Nova Science Pub Inc.
- Torgesen, J. K., Alexander, A. W., Wagner, R. K., Rashotte, C. A., Voeller, K. K. S., 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/10.1177/002221940103400104>
- Tunmer, W., ve Greaney, K. (2010). Defining dyslexia. *Journal of Learning Disabilities*, 43(3), 229–243. <https://doi.org/10.1177/00222194093450>
- Ulu, G. (2022). *Özel öğrenme güçlüğü bulunan ilköğretim 2. sınıf öğrencisine yönelik hazırlanan bireyselleştirilmiş okuma programının akıcı okuma becerilerine etkisi* [Yüksek Lisans Tezi, Biruni Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- 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>
- Uzunkol, E. (2013). Akıcı okuma sürecinde karşılaşılan sorunların tespiti ve giderilmesine yönelik bir durum çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 70-83. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/mersinefd/issue/17382/181537>
- Wagner, R. K., Schatschneider, C., ve Phythian-Sence, C. (2009). Promising interfaces. R. K. Wagner, C. Schatschneider, ve C. Phythian-Sence, (Eds.), *Beyond decoding: The behavioral and biological foundations of reading comprehension* (pp. 287- 291). The Guilford.
- Weaver, C. (1998). Toward a balanced approach to reading. C. Weaver (Ed.), *Reconsidering a balanced approach to reading* (s.11-74). National Council of Teachers of English.
- Werts, M. G., Culatta, R., ve Tompkins, J. R. (2007). *Fundamentals of special education: What every teacher needs to know* (3rd ed.). Prentice Hall.
- Wexler, J., Vaughn, S., Roberts, G., ve Denton, C. A. (2010). The efficacy of repeated reading and wide reading practice for high school students with severe reading disabilities. *Learning*

Disabilities Research & Practice, 25, 2–10. <https://doi.org/10.1111/j.1540-5826.2009.00296.x>

- Wise, J. C., Sevcik, R. A., Morris, R. D., Lovett, M. W., Wolf, M., Kuhn, M., Meisinger, B., ve Schwanenflugel, P. (2010). The relationship between different measures of oral reading fluency and reading comprehension in second-grade students who evidence different oral reading fluency difficulties. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 41(3), 340-348. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2009/08-0093\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2009/08-0093))
- Wong, Y. L. B., Graham, L., Hoskyn, M., ve Berman, J. (2008). *The ABCs of learning disabilities*, Elsevier Inc.
- Yamaç, A. (2015). İlkokul dördüncü sınıf düzeyinde bir öğrencinin sesli okuma akıcılığını artırmaya yönelik bir uygulama. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(2), 631-644. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefdergi/issue/22599/241427>
- Yıldırım, K., Yıldız, M., ve Ateş, S. (2011). Kelime bilgisi okuduğunu anlamanın anlamlı bir yordayıcısı mıdır ve yordama gücü metin türlerine göre farklılaşmakta mıdır? *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(3), 1531-1547. <https://search.trdizin.gov.tr/yayin/detay/118873/>
- Yüksel, A. (2010). Okuma güçlüğü çeken bir öğrencinin okuma becerisinin geliştirilmesine yönelik bir çalışma. *Kuramsal Eğitimbilim*, 3(1), 124-134. <https://keg.aku.edu.tr/arsiv/c3s1/c3s1m8.pdf>

8. EKLER

EK 1 VELİ ONAY FORMU

VELİ ONAY FORMU

Bu çalışma, Doç. Dr. Alpaslan KARABULUT danışmanlığında, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Zihin Engelliler Eğitimi Tezli Yüksek Lisans öğrencisi Büşra BARAN tarafından yürütülen bir çalışmadır. Bu çalışmanın amacı İlk Okul düzeyinde olan öğrenme güçlüğüne sahip bireylere Tekrarlı Okuma, Model Okuma, Hata Düzeltme, Grafiksel Dönüt, Hedef Koyma ve Ödül stratejileri kullanarak sunulan müdahale tekniklerinin okuma doğruluğu, okuma akıcılığı ve okuduğunu anlama üzerindeki etkililiğini belirlemektir. Bu amaçla velisi olduğunuz kişinin bazı soruları cevaplandırmasına ve anketleri doldurmasına ihtiyaç duymaktayız. Uygulama tahminen 12/09/2022 – 23/01/2023 tarihleri arasında sürecektir.

Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çocuğunuz çalışmaya katılıp katılmamakta özgürdür. Araştırma çocuğunuz için herhangi bir istenmeyen etki ya da risk taşımamaktadır. Çocuğunuzun katılımı tamamen sizin isteğinize bağlıdır, reddedebilir ya da herhangi bir aşamasında ayrılabilirsiniz. Araştırmaya katılmamama veya araştırmadan ayrılma durumunda öğrencilerin akademik başarıları, okul ve öğretmenleriyle olan ilişkileri etkilemeyecektir. Çalışmada öğrencilerden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Kayıtlar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir.

Uygulamalar, genel olarak kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden çocuğunuz kendisini rahatsız hissederse cevaplama işini yarıda bırakıp çıkmakta özgürdür. Bu durumda rahatsızlığın giderilmesi için gereken yardım sağlanacaktır. Çocuğunuz çalışmaya katıldıktan sonra istediği an vazgeçebilir. Böyle bir durumda veri toplama aracını uygulayan kişiye, çalışmayı

tamamlamayacağını söylemesi yeterli olacaktır. Çalışmaya katılmamak ya da katıldıktan sonra vazgeçmek çocuğunuza hiçbir sorumluluk getirmeyecektir.

Çalışma hakkında daha fazla bilgi almak ve sorularınız için Büşra BARAN ile e-mail (.....@..... .com) veya telefon (054.) yoluyla iletişim kurabilirsiniz.

Desteyiniz için teşekkür ederiz.

Yukarıda açıklamasını okuduğum çalışmaya hiçbir baskı ve zorlama olmaksızın velisi / vasisi olduğum kişinin katılmasını kabul ediyorum.

.../.../.....

İmza:

Veli Adı-Soyadı:

EK 2 OKUMA HIZI VERİ KAYIT FORMU**Okuma Hızı Veri Kayıt Formu**

Adı-Soyadı: Okul: Sınıf: Doğum Tarihi: Yaş:	Önkoşul Ölçümü	Başlama Düzeyi	Öğretim Oturumu																İzleme					
Tarih:																								
Oturumlar:			1	2	3	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	1	2	3
Öğrencinin yanlış seslettiği sözcük sayısı:																								
Araştırmacının öğrencinin yerine okuduğu sözcük sayısı:																								
Öğrencinin sesletmeden atladığı sözcük sayısı:																								
Öğrencinin eklediği sözcük sayısı:																								
Öğrencinin bir dakikada okuduğu doğru sözcük sayısı:																								



EK 3 OKUMA DOĞRULUĞU VERİ KAYIT FORMU

Okuma Doğruluğu Veri Kayıt Formu

Adı-Soyadı: Okul: Sınıf: Doğum Tarihi: Yaş:	Önkoşul Ölçümü	Başlama Düzeyi	Öğretim Oturumu																İzleme					
Tarih:																								
Oturumlar:		1	2	3	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	1	2	3	
Tüm metinde öğrencinin yanlış seslettiği sözcük sayısı:																								
Tüm metinde araştırmacının öğrencinin yerine okuduğu sözcük sayısı:																								
Tüm metinde öğrencinin sesletmeden atladığı sözcük sayısı:																								
Tüm metinde öğrencinin eklediği sözcük sayısı:																								
Tüm metinde öğrencinin hecelediği sözcük sayısı:																								
Tüm metni okuma süresi:																								
Doğru okuma yüzdesi:																								



EK 4 OKUDUĞUNU ANLAMA VERİ KAYIT FORMU

Okuduğunu Anlama Veri Kayıt Formu

Adı-Soyadı: Okul: Sınıf: Doğum Tarihi: Yaş: Okunan Metnin Adı:	Önkoşul Ölçümü	Başlama Düzeyi	Öğretim Oturumu																İzleme					
Tarih:																								
Oturumlar:		1	2	3	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	1	2	3	
1.Soru																								
2.Soru																								
3.Soru																								
4.Soru																								
5.Soru																								
6.Soru																								
7.Soru																								
8.Soru																								



EK 5 OKUMA METNİ ÖRNEĞİ

YAŞLI TEYZENİN TORBALARI

Bir yaz günüydü. Hava çok sıcaktı. Tarık ve ablası mahallelerinde kurulan pazar yerine gitmişlerdi. Evleri için gerekli meyve ve sebzeleri alacaklardı.

Tarık pazarda alışveriş yaparken yaşlı bir teyze gördü. Teyzenin elinde torbalar vardı. Zavallı kadıncağz torbaları zorlukla taşıyordu. Hava çok sıcak olduğu için yüzünden terler akıyordu. Tarık bu yaşlı teyzeye yardım etmek istedi.

Tarık hemen teyzenin yanına giderek ona:

-Teyzeciğim, torbaları taşımanıza yardım edebilir miyim? diye sordu.

Yaşlı teyze sevinerek:

-Evet, oğlum. Bunlar çok ağır, dedi.

Tarık torbaları teyzenin elinden aldı. Yaşlı teyzenin evine kadar torbaları taşıdı.

Yaşlı teyze, Tarık'ın kendisine yardım etmesine çok memnun olmuştu. Tarık'a torbasından bir elma verdi. Tarık da yaşlı bir insana yardım ettiği için çok mutlu oldu.

EK 6 OKUDUĞUNU ANLAMA SORULARI ÖRNEĞİ

- 1 . Bu öyküdeki olay ne zaman geçmektedir? Söyle.
2. Bu öyküdeki olay nerede geçmektedir? Söyle.
3. Bu öyküde kimler bulunuyor? Söyle.
4. Tarık'ın pazarda gördüğü yaşlı teyze ne yapıyordu?
Söyle.
5. Tarık yaşlı teyzeye ne yapmak istedi? Söyle.
6. Tarık yaşlı teyzeye yardım etmek için ne yaptı?
Söyle.
7. Yaşlı teyze eve gelince ne yaptı? Söyle.
8. Bu öykünün sonunda Tarık neden mutlu oldu? Söyle.



EK 7 KATILIMCI SOSYAL GEÇERLİLİK FORMU

Adı Soyadı:	Tarih:
1. Seninle yaptığımız okuma çalışmalarında çizdiğimiz grafikler hakkında ne düşünüyorsun?	
2. Okuma çalışmalarımızda aynı metni 3 kez okumak sana neler hissettirdi?	
3. Yaptığımız okuma çalışmalarındaki aşamaları bir düşün, bu aşamalardan evde ya da okulda kullandığın kısımlar neler?	
4. Sen okurken kronometre ile süre tutmam sana ne hissettirdi?	
5. Eskiden çalışma yapmadan önce nasıl okuduğunu bir düşün, bir de şimdi nasıl okuduğunu bir düşün. Sence ikisi arasındaki farklar neler?	
6. Peki, artık okuma yaparken nelere dikkat ediyorsun da eskiye göre daha güzel okuyorsun?	

7. Her çalışmanın sıkıcı ya da sevmediğimiz bölümleri olabilir. Yaptığımız okuma çalışmalarının hepsini bir düşün sevmediğin ya da sıkıldığın bölümler nereler?

8. Çalışmamızdaki sevdiğin ve sevmediğin kısımları söylemen beni çok mutlu etti. Peki sen benim yerimde olsaydın yaptığımız okuma çalışmalarının daha eğlenceli olması için neyi değiştirdin ya da ne ekledin?

9. Senin gibi okumakta zorlanan başka arkadaşların da var. O arkadaşlarıyla da seninle yaptığımız gibi okuma çalışması yapılmalı mı?

EK 8 AİLE SOSYAL GEÇERLİLİK FORMU

Adı Soyadı:	Tarih:
1. Çocuğunuzla yaptığımız okuma ile ilgili çalışma sonrasında çocuğunuzda fark ettiğiniz değişikliklerle ilgili neler söylemek istersiniz?	
2. Yapılan çalışma sonrasında çocuğunuzdan okumasını istediğinizde okumaya karşı istekliliğinde bir değişim olup olmadığını nasıl yorumlarsınız? Gözlemlediğiniz bu değişim hakkında neler söylemek istersiniz?	
3. Yapılan çalışmanın çocuğunuzun diğer dersleri üzerindeki etkisi hakkında ne düşünüyorsunuz, herhangi bir farklılık olup olmadığı ile ilgili düşünceleriniz neler?	
4. Yapılan çalışma çocuğunuzun okumayla ilgili gördüğünüz eksikliklere fayda sağlayıp sağlamadıyla alakalı ne düşünüyorsunuz?	
5. Çocuğunuz ile yaptığımız çalışma sonrasında kitap okuma alışkanlıklarıyla ilgili gözlemleriniz neler? Çalışma sonrasında çocuğunuz evde kitap okuyor mu?	
6. Çalışma öncesinde kitap okuma süresi ile çalışma sonrası kitap okuma süresi arasındaki fark hakkında ne düşünüyorsunuz?	

7. Yapılan çalışmanın hem okul hayatı hem de günlük hayatı için çocuğunuza sağladığı faydalar hakkındaki görüşleriniz nelerdir?
8. Çalışmalar sırasında ya da sonrasında çocuğunuzla konuştuğunuzda çalışma hakkında size neler söyledi?
9. Yapılan çalışmadan sonra çocuğunuzun okul hayatında, arkadaş ilişkileri, öğretmeniyle olan ilişkisinde oluşan farklılıklar neler oldu?
10. Bu ve bunun gibi çalışmaları okuma güçlüğüne sahip çocukları olan diğer ailelere de önerir misiniz?

EK 9 PEKİŞTİREÇ BELİRLEME FORMU

Adı – Soyadı:

Pekistireçler	Evet	Hayır
Şeker (.....)		
Çikolata(.....)		
Pasta (.....)		
Sakız (.....)		
Meyve (.....)		
Dondurma (.....)		
Kraker		
Cips		
Kek		
Jelibon		
Bonibon		
Çerez		
Çay		
Meyve suyu		
Süt		
Kola		
Top		
Oyuncak bebek		
Kalem		
Silgi		
Kalemtıraş		
Sticker		
Boyama Kitabı		
Oyun Kartları		
Balon		

Oyuncak araba		
Ünlülerin Posterleri		
Müzik Dinleme		
Bilgisayar Oynama		
Dans Etme		
Çizgi Film Seyretme		
Top Oynama		
Oyun Hamuru İle Oynama		
Evcilik Oynama		
Resim Yapma ve Boyama		
Oyun Parkına Gitme		
Tercih Edilen Pekiştireçler		
1.		
2.		
3.		
4.		

EK 10 UYGULAMA GÜVENİRLİĞİ VERİ KAYIT FORMU

Uygulama Güvenirliği Veri Kayıt Formu

Amaç: Bu formun amacı, uygulamacının uygulamış olduğu Müdahale Paketini uygulama sürecinden önce ve uygulama sürecinde, öğretim planlarındaki değerlendirmelere ne ölçüde uygunluk gösterdiğini belirlemektir.

Yönerge: Bu formda uygulayıcının gerçekleştirmesi beklenen davranışlar yer almaktadır. Formu uygulamadan önce okuyunuz. Uygulama süreçlerini gözlemleyerek, uygulamacının bu basamakları yerine getirip getirmediğini belirleyiniz. Uygulamacı öğretim sürecinde yer alan davranışları yerine getiriyorsa “Evet” sütununa; yerine getirmiyorsa “Hayır” sütununa işaretleme yapınız.

Gözlemci: **Tarih:**

Gözlenen Öğrenci:

Uygulama Süreci		Evet	Hayır
1	Öğrenciye hatırlatıcılar ve grafikler tanıtılır.		
2	Öğrenciye hazır olup olmadığı sorulur.		
3	Uygulayıcı okurken öğrencinin nelere dikkat etmesi gerektiği açıklar.		
4	Uygulayıcı okuma yaparken tonlamalara, noktalama işaretlerine dikkat ederek metni okur.		
5	Uygulayıcı okurken öğrencinin metni takip ettiğinden emin olur.		
6	Model okuma tamamlandıktan sonra öğrencinin önünde duran metin gösterilerek tekrarlı okumaya geçilir.		
7	Öğrenci ilk sözcüğü okuduğu an kronometre başlatılır.		
8	Uygulayıcı kendi önündeki metinden öğrencinin okumasını takip eder.		
9	Yanlış okunan sözcükler işaretlenir.		
10	Satır atlanmışsa atlanan satır gösterilir.		

11	Öğrencinin okuyamadığı sözcükler için üç saniye beklenir, hala okuyamamışsa sözcük, uygulayıcı tarafından okunur.		
12	Bir dakikanın sonunda öğrencinin okuduğu son sözcük işaretlenir.		
13	Öğrenciye müdahale etmeden tüm metni okumasına izin verilir.		
14	Öğrenci okumayı bitirdiğinde, yanlış okuduğu kelimelerin üstü fosforlu kalemle çizilir.		
15	Uygulayıcı kelimeyi önce heceleyerek sonra normal bir hızda daha sonra da hatalı kelimenin olduğu cümlelerin tamamını okur.		
16	Uygulayıcıdan sonra öğrenci yanlış okuduğu kelimeleri bir kez normal bir hızda okur ve hatalı kelimenin olduğu cümlelerin tamamını okur.		
17	Öğrenciye 1 dakikada kaç kelime okuduğu ve tüm metin içindeki hata sayısı söylenerek ve grafiğe işaretlemesi istenir.		
18	Grafiğe işaretlemede eğer öğrenci hata yaparsa uygulayıcı müdahale ederek grafiğin doğru işaretlenmesini sağlar.		
19	Grafik işaretlendikten sonra öğrenciden hatırlatıcıları alması istenir.		
20	Öğrenciye tekrar tüm metni kaç dakikada okuduğu, 1 dakikada kaç kelime okuduğu ve tüm metin içindeki hata sayısı söylenerek hatırlatıcılarda işaretlenir.		
21	Öğrenciden hedef koyması istenir.		
22	Hedefin gerçekçi olması için uygulayıcı gerektiği zaman müdahale eder.		
23	Belirlenen hedeflere yıldız yapıştırılır.		
24	İkinci okumaya geçilir.		
25	İkinci okumada da birinci okumadaki basamakların tümü gerçekleştirilir.		
26	Öğrenci ikinci okumada hedefe ulaşırsa gülen yüz kazanır ve yeni hedef belirlenir.		

27	İkinci okuma bittikten sonra öğrenci hedefe ulaşamadıysa ya hedef tekrar belirlenir ya da üçüncü okuma için aynı hedef tekrar konulur.		
28	Üçüncü okumaya başlanır.		
29	Öğrenci ilk sözcüğü okuduğu an kronometre başlatılır.		
30	Uygulayıcı kendi önündeki metinden öğrencinin okumasını takip eder.		
31	Yanlış okunan sözcükler işaretlenir.		
32	Satır atlanmıyorsa atlanan satır gösterilerek “Buradan devam et” denilir.		
33	Öğrencinin okuyamadığı sözcükler için üç saniye beklenir, hala okuyamamışsa sözcük, uygulayıcı tarafından okunur.		
34	Bir dakikanın sonunda öğrencinin okuduğu son sözcük işaretlenir.		
35	Öğrenciye müdahale etmeden tüm metni okumasına izin verilir.		
36	Öğrenci okumayı bitirdiğinde, yanlış okuduğu kelimelerin üstü fosforlu kalemle çizilir.		
37	Uygulayıcı kelimeyi önce heceleyerek sonra normal bir hızda daha sonra da hatalı kelimenin olduğu cümlenin tamamını okur.		
38	Uygulayıcıdan sonra öğrenci yanlış okuduğu kelimeleri bir kez normal bir hızda okur ve hatalı kelimenin olduğu cümlenin tamamını okur.		
39	Öğrenciye 1 dakikada kaç kelime okuduğu ve tüm metin içindeki hata sayısı söylenerek ve grafiğe işaretlemesi istenir.		
40	Grafiğe işaretlemede eğer öğrenci hata yaparsa uygulayıcı müdahale ederek grafiğin doğru işaretlenmesini sağlar.		
41	Daha sonra Hatırlatıcılara bakılarak hedefe ulaşp ulaşmadığı kontrol edilir.		
42	Öğrenci üçüncü okumada hedefe ulaştıysa gülen yüz kazanır.		
43	Öğrenciden gülen yüzleri sayması istenir.		

44	Gülen yüzler üçten fazlaysa öğrenci hedeflere ulaşmış sayılarak daha önceden belirlenen ödülle ödüllendirilir.		
45	Öğrenci hedefe ulaşamadıysa “Bir sonraki okumanda eminim ki hedefine ulaşacaksın. Ancak bugün bazı aksilikler oldu ve hedefine ulaşamadın.” denilir ve ödül verilmez.		
46	Öğretim oturumu sonlandırılır.		
47	Öğrencinin performansı veri kayıt formlarına kaydedilir.		

Değerlendirme ve İzleme Süreci		Evet	Hayır
1	Uygulayıcı, çalışma sırasında neler yapılacağını katılımcıya anlatır, kullanılacak materyalleri tanıtır.		
2	Okuma metninin bir kopyası araştırmacının, diğeri öğrencinin önüne kapalı şekilde konulur		
3	Video kaydı başlatılarak “Şimdi bu metni en güzel okumanla oku.” yönergesi verilir.		
4	İlk sözcüğün okunmaya başlamasıyla birlikte kronometre başlatılır.		
5	Uygulayıcı, kendi önündeki metinden öğrencinin okumasını takip ederek yanlış okunan sözcükler işaretler, satır atlanmışsa atlanan satır gösterilerek “Buradan devam et” denilerek öğrencinin devam etmesi sağlanır.		
6	Bir dakikanın sonunda öğrencinin okuduğu son sözcük işaretlenir ancak öğrenciye müdahale etmeden tüm metni okumasına izin verilir.		
7	Okuma tamamlandıktan sonra öğrenciden metin ile ilgili soruları (5N1K) cevaplaması istenir.		
8	Sorular öğrenciye araştırmacı tarafından okunur.		
9	Öğrenci soruları cevaplamayı bitirdikten sonra oturum sonlandırılır.		
10	Okuma hızı, doğruluğu ve okuduğunu anlama sorularının doğruluğu kayıt çizelgelerine kaydedilir.		