



**WEB TABANLI KOÇLUĞA DAYALI
AKICI OKUMA
BECERİLERİ ÖĞRETİM
PAKETİNİN ÖĞRETMENLERİN
VE ÖĞRENCİLERİN
HEDEF BECERİLERİNE ETKİSİ**

**Doktora Tezi
Göksel CÜRE
Eskişehir 2024**

**WEB TABANLI KOÇLUĞA DAYALI AKICI OKUMA BECERİLERİ
ÖĞRETİM PAKETİNİN ÖĞRETMENLERİN VE ÖĞRENCİLERİN HEDEF
BECERİLERİNE ETKİSİ**

Göksel CÜRE

DOKTORA TEZİ

Zihin Engelliler Eğitimi Programı / Özel Eğitim Ana Bilim Dalı

Danışman: Prof. Dr. Emine Sema BATU

Eskişehir

Anadolu Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Mayıs 2024

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI



ÖZET

WEB TABANLI KOÇLUĞA DAYALI AKICI OKUMA BECERİLERİ ÖĞRETİM PAKETİNİN ÖĞRETMENLERİN VE ÖĞRENCİLERİN HEDEF BECERİLERİNE ETKİSİ

Göksel CÜRE

Özel Eğitim Ana Bilim Dalı, Zihin Engelliler Eğitimi Programı

Anadolu Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Mayıs 2024

Danışman: Prof. Dr. Emine Sema BATU

Bu araştırmada web tabanlı koçluğa dayalı akıcı okuma becerilerinin desteklemesi öğretim paketinin (AKOBDÖP) bütünleştirme ortamında eğitim veren sınıf öğretmenlerinin okuma becerisine ilişkin bilgi düzeylerini, akıcı okuma öğretimi planlama becerilerini ve kanıt temelli akıcı okuma stratejilerini kullanma becerilerini geliştirme üzerindeki etkisi ile zihin yetersizliği (ZY) ve/veya otizm spektrum bozukluğu (OSB) olan öğrencilerin akıcı okuma başarısını geliştirme üzerindeki etkisini incelemek amaçlanmıştır. Bu amaçla araştırmada gerçek deneysel desenlerden ön-test son-test kontrol gruplu desen eşleştirilmiş çiftler yaklaşımına dayalı olarak kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcılarını; (a) gereksinim analizi için görüşme yapılan sınıf öğretmenleri, (b) web tabanlı koçluk uygulaması sürecinde yer alan sınıf öğretmenleri ile bu öğretmenlerin (c) ZY ve/veya OSB olan öğrencileri oluşturmaktadır. Gereksinim analizi aşamasında dokuz sınıf öğretmeni yer almıştır. Bu aşamada sınıf öğretmenlerinin görüşlerine ve alanyazına dayalı olarak AKOBDÖP geliştirilmiştir. Ardından AKOBDÖP'ün uygulandığı web tabanlı koçluk uygulaması sürecine geçilmiştir. Web tabanlı koçluk uygulaması sürecine 11'i deney, 11'i kontrol grubunda olmak üzere 22 öğretmen-öğrenci çifti katılım göstermiştir. Araştırmanın sonuçları web tabanlı koçluğa dayalı AKOBDÖP'ün; (a) sınıf öğretmenlerinin okuma becerisine ilişkin bilgi düzeylerini, akıcı okuma öğretimi planlama becerilerini ve kanıt temelli akıcı okuma stratejilerini kullanma becerilerini geliştirmede önemli ölçüde etkili olduğunu ve (b) ZY ve/veya OSB olan öğrencilerin akıcı okuma başarısını geliştirmede etkili olduğunu ancak bu etkinin değerlendirme biçimine, metin türüne ve akıcı okumanın alt boyutlarına göre farklılaştığını göstermektedir.

Anahtar Sözcükler: Zihin yetersizliği, Otizm spektrum bozukluğu, Web tabanlı koçluk, Bütünleştirme, Akıcı okuma öğretimi.

ABSTRACT

THE EFFECT OF AN INSTRUCTIONAL PACKAGE FOR SUPPORTING READING FLUENCY DELIVERED THROUGH WEB-BASED COACHING ON THE TARGET SKILLS OF TEACHERS AND STUDENTS

Göksel CÜRE

Department of Special Education, Program in Education of the Mentally Disabled

Anadolu University, Graduate School, May 2024

Advisor: Prof. Dr. Emine Sema BATU

This study aimed to examine the effect of an instructional package for supporting reading fluency delivered through web-based coaching on the development of primary school teachers' knowledge levels about reading skills, their ability to plan reading fluency instruction, and their ability to use evidence-based reading fluency strategies, as well as its impact on improving the reading fluency success of students with intellectual disabilities and/or autism spectrum disorders. A pretest-posttest control group design was used based on the matched pairs approach. The participants of the research consisted of: (a) classroom teachers who were interviewed for needs analysis, (b) classroom teachers participating in the experimental and control groups during the web-based coaching implementation process, and (c) students with ID and/or ASD. Nine classroom teachers participated in the needs analysis stage. The instructional package for supporting reading fluency was developed based on the teachers' opinions. Then, the process of web-based coaching began. A total of 22 teacher-student pairs participated in the web-based coaching phase. The research results indicate that the instructional package for supporting reading fluency delivered through web-based coaching significantly enhances classroom teachers' knowledge levels about reading skills, their ability to plan fluent reading instruction, and their ability to use evidence-based reading fluency strategies. Moreover, the instructional package's effectiveness in improving the reading fluency of students with ID and/or ASD varies according to the assessment format, text type, and components of fluent reading. Further, the social validity findings reveal the positive opinions of teachers and students regarding the instructional package and web-based coaching.

Anahtar Sözcükler: Intellectual disability, Autism spectrum disorder, Web-based coaching, Inclusion, Teaching reading fluency.

TEŞEKKÜR

“Web Tabanlı Koçluğa Dayalı Akıcı Okuma Becerileri Öğretim Paketinin Öğretmenlerin ve Öğrencilerin Hedef Becerilerine Etkisi” adlı doktora çalışmamın gerçekleşmesinde emeği geçen ve teşekkür edilmesi gereken pek çok kıymetli insan vardır. Öncelikle, bu araştırmada öğretmenleriyle sabırla ve azimle çalışan varlığı çok değerli tüm öğrencilere teşekkür ederim. Ardından kıymetli vakitlerinden ayırarak araştırmaya katılım gösteren ve araştırma süresince bir kez bile aksatmadan öğrencileriyle öğretim yapan tüm saygı değer ve kıymetli sınıf öğretmenlerine teşekkür ederim.

Araştırmanın farklı aşamalarında uzman görüşü sunan saygı değer bilim insanlarına teşekkür ederim. Özellikle araştırmada kullanılan metinlerin ilk tasarlanma sürecinde uzman görüşü sunan kıymetli dostlarım Arş. Grv. Âdem MASATTAŞ ve Doç. Dr. Bekir BELENKUYU’ya en kalbi duygularıyla teşekkür ederim. Yine araştırmada geliştirilen akıcı okuma öğretim paketinin tüm içeriğini titizlikle okuyan bana kıymetli dönütler veren değerli dostum özel eğitim öğretmeni Emrehan UYAR’a teşekkür ederim. Konu anlatım videolarını izleyerek ve değerlendirme sorularını inceleyerek araştırmaya katkı sağlayan bir başka kıymetli dostum özel eğitim öğretmeni Ömer Erdem ALTIN’a teşekkür ederim.

Tez izleme komitemde yer alarak dört yıl boyunca sabırla ve samimiyetle akademik bilgilerini benimle paylaşan, bana yol gösteren ve nihayetinde doktora tezimi tamamlamama vesile olan kıymetli hocalarım Prof. Dr. Yasemin ERGENEKON ve Prof. Dr. Macid Ayhan MELEKOĞLU’na teşekkür ederim. Tüm bu süreçte doktora tez danışmanlığımı yürüten, her kapısını çaldığımda muhakkak yardımcı olan, tezim dışında akademik çalışmalar yürütmeye teşvik eden, bana bu konuda güvenen, güler yüzlü, alçak gönüllü, samimi, dürüst, bilgili akademide nadiren rastlayabileceğiniz bir akademisyen olan kıymetli hocam, değerli danışmanım, muteber bilim insanı Prof. Dr. Emine Sema BATU’ya tüm kalbi duygularıyla teşekkür ederim.

Araştırmanın uygulama videolarında çocuğunun rol almasına izin veren, videoları çekmemde yardımcı olan dolayısıyla bu araştırmanın yürütülmesine en önemli katkılardan birini sağlayan değerli abim gönlü güzel insan Dr. Volkan ŞAHİN’e ve onun kıymetli eşi değerli ablam Özge ŞAHİN’E tüm samimiyetimle teşekkür ederim. Bana videolarımı çekerken hem öğrenci olarak hem de sohbet edebileceğim bir arkadaş olarak yardımcı olan benimle sabırla saatlerce çalışan kıymetli yeğenim Kerem Cem ŞAHİN’e çok teşekkür ederim.

Araştırmamda okullarda ğrenci tarama sürecinde en bunaldığım zamanlarda bana tüm samimiyetiyle yardımcı olan, tez jürimde sabırla saatlerce bulunarak beni destekleyen aynı zamanda arkadaşlığıyla hayatımda iz bırakan, pek çok güzel hasleti bulunan kıymetli dostum, değerli insan Dr. Mustafa ÇAKMAK’a en kalbi duygularıyla teşekkür ederim.

Araştırmanın her aşamasında sayısız kez bana yardımcı olan, araştırmanın güvenirlik verilerini toplayan, lisansüstü sürecinin bana kattığı en kıymetli arkadaşlarımdan biri olan kıymetli dostum, değerli kardeşim Dr. Öğr. y. Emrah GÜLBOY’a en kalbi duygularıyla teşekkür ederim.

Son olarak, beni maddi manevi her yönden destekleyen canım validem Zelfi CÜRE’ye ve canım babam Muhiddin CÜRE’ye tüm muhabbetim, saygım ve sevgimle sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Göksel CÜRE

Mayıs, 2024

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Bu tezin bana ait, özgün bir çalışma olduğunu; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarında bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı; bu çalışma kapsamında elde edilen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi; bu çalışmanın Anadolu Üniversitesi tarafından kullanılan “bilimsel intihal tespit programı”yla tarandığını ve hiçbir şekilde “intihal içermediğini” beyan ederim. Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçları kabul ettiğimi bildiririm.

Göksel CÜRE

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
BAŞLIK SAYFASI	i
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI.....	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT.....	iv
TEŞEKKÜR	v
ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ.....	vii
İÇİNDEKİLER	viii
TABLolar DİZİNİ.....	xiii
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xvi
GÖRSELLER DİZİNİ	xvii
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ.....	xviii
1. GİRİŞ	1
1.1. Ses Birimsel Farkındalık	2
1.2. Ses Bilgisi.....	3
1.3. Sözcük Dağarcığı.....	3
1.4. Akıcı Okuma.....	4
1.5. Okuduğunu Anlama.....	5
1.6. Akıcı Okuma Stratejileri	8
1.6.1. Okuyucu tiyatrosu	8
1.6.2. Eşli okuma.....	9
1.6.3. Koro halinde okuma.....	9
1.6.4. Ön gösterim.....	10
1.6.5. Tekrarlı okuma.....	10
1.7. Bütünleştirme Ortamında Akıcı Okuma Öğretimi.....	11
1.8. Mesleki Gelişim	13
1.8.1. Koçluk.....	14
1.9. İlgili Araştırmalar	17
1.9.1. Okuma becerisine ilişkin koçluk araştırmaları	18
1.9.2. Okuma becerisine ilişkin koçluk araştırmalarının analizi	37
1.10. Problem	38
1.11. Amaç.....	41

	<u>Sayfa</u>
1.12. Önem	42
2. YÖNTEM	45
2.1. Araştırma Deseni.....	45
2.1.1. Araştırmanın iç geçerliği	46
2.1.2. Araştırmanın dış geçerliği	48
2.2. Katılımcılar.....	49
2.2.1. Gereksinim analizi aşamasında yer alan katılımcılar.....	49
2.2.2. Web tabanlı koçluk uygulaması aşamasında yer alan katılımcılar	52
2.2.2.1. Öğretmen katılımcılar	55
2.2.2.2. Öğrenci katılımcılar.....	55
2.2.3. Araştırmacı	56
2.3. Ortam	60
2.3.1. Ön-test son-test ortamları.....	60
2.3.2. Sanal ortamlar	61
2.3.3. Planlama-uygulama ortamları	62
2.3.4. Kontrol grubu ortamları.....	62
2.4. Materyaller	62
2.4.1. Veri toplama materyalleri	63
2.4.1.1. Okuma becerisi bilgi düzeyini değerlendirme soruları	63
2.4.1.2. Akıcı okuma öğretimi planlama güvenilirliği formu	63
2.4.1.3. MÖG+TO stratejisi uygulama güvenilirliği formu.....	64
2.4.1.4. Kelime okuma bilgisi testi	64
2.4.1.5. Sesli okuma becerisi ve okuduğunu anlama testi II.....	65
2.4.1.6. Akıcı okuma kayıt çizelgesi.....	66
2.4.1.7. Prozodik okuma ölçeği	67
2.4.1.8. Görüşme soruları	67
2.4.2. AKOBDÖP materyalleri.....	69
2.4.2.1. Kitapçıklar.....	69
2.4.2.2. Konu anlatım videoları.....	70
2.4.2.3. Örnek uygulama videoları	71
2.4.2.4. MÖG+TO planlama ve uygulama videosu	71
2.4.2.5. Performans geri bildirim tablosu	72

	<u>Sayfa</u>
2.4.2.6. Metinler.....	73
2.4.2.7. Ses kayıtları	74
2.4.3. Web tabanlı koçluk materyalleri	75
2.4.3.1. Video kaydı.....	75
2.4.3.2. Google drive.....	75
2.4.3.3. Telegram web	76
2.4.3.4. Zoom	76
2.5. Bağımlı Değişken	76
2.5.1. Öğretmenler için bağımlı değişkenler	77
2.5.2. Öğrenciler için bağımlı değişkenler	77
2.6. Gereksinim Analizi.....	78
2.6.1. Gereksinim verilerinin toplanması	78
2.6.2. Gereksinim verilerinin analizi.....	80
2.6.2.1. ZY olan öğrencilerin okuma becerileri.....	80
2.6.2.1.1. ZY olan öğrencilerin okuma becerisindeki güçlü yönleri	81
2.6.2.1.2. ZY olan öğrencilerin okuma becerisindeki zayıf yönleri	81
2.6.2.2. ZY olan öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmek için yapılan çalışmalar.....	82
2.6.2.2.1. ZY olan öğrencilerle yapılan okuma çalışmaları.....	82
2.6.2.2.2. ZY olan öğrencilerle yapılan akıcı okuma çalışmaları.....	83
2.6.2.3. Sorunlar	84
2.6.2.3.1. Akıcı okuma öğretiminde öğretmenlerden kaynaklı sorunlar ..	84
2.6.2.3.2. ZY olan öğrencilerin akıcı okuma sorunları	85
2.6.2.3.3. Öğretmenlerin akıcı okuma öğretiminde yaşadığı güçlükler ...	86
2.6.2.4. Gereksinimler.....	88
2.6.2.4.1. Öğretmenlerin akıcı okuma öğretimine ilişkin gereksinimleri.	88
2.6.2.4.2. Öğretmenlerin mesleki gelişim programına ilişkin gereksinimleri.....	89
2.6.2.5. Akıcı okumanın önemi.....	91
2.7. Bağımsız Değişken.....	92
2.7.1. Birinci aşama: öğretmen eğitim oturumları	93

2.7.2. İkinci aşama: öğretmen eğitimi oturumları ve web tabanlı koçluk oturumları	95
2.7.2.1. İkinci aşama birinci kısım: öğretmen eğitimi oturumları.....	95
2.7.2.2. İkinci aşama ikinci kısım: web tabanlı koçluk oturumları	96
2.8. Araştırmanın Uygulama Aşamaları	97
2.8.1. Pilot uygulama	97
2.8.2. Deneysel işlem aşaması.....	99
2.8.2.1. Ön-test oturumları.....	99
2.8.2.1.1. Öğrenci ön-test oturumları	99
2.8.2.1.2. Öğretmen ön-test oturumları.....	102
2.8.2.2. WEB tabanlı koçluğa dayalı AKOBDÖP oturumları	104
2.8.2.2.1. Birinci aşama: Öğretmen eğitim oturumları.....	105
2.8.2.2.2. İkinci aşama birinci kısım: Öğretmen eğitim oturumları.....	105
2.8.2.2.3. İkinci aşama ikinci kısım: Web tabanlı koçluk oturumları....	107
2.8.2.2.4. Akıcı okuma öğretimi planlama oturumu	109
2.8.2.2.5. MÖG+TO uygulama oturumları.....	110
2.8.2.3. Kontrol grubu oturumları.....	112
2.8.2.4. Son-test oturumları.....	113
2.8.2.4.1. Öğrenci son-test oturumları.....	113
2.8.2.4.2. Öğretmen son-test oturumları	114
2.9. Verilerin Toplanması ve Verilerin Analizi	115
2.9.1. Etkililik verilerinin toplanması ve analizi	115
2.9.2. Güvenirlilik verilerinin toplanması ve analizi	119
2.9.3. Sosyal geçerlilik verilerinin toplanması ve analizi	121
2.10. Etik Bildirim	123
3. BULGULAR.....	124
3.1. Betimsel Bulgular	124
3.1.1. Öğretmenlerin betimsel bulguları.....	124
3.1.2. Öğrencilerin betimsel bulguları	126
3.2. Öğretmen Bulguları	129
3.2.1. Öğretmenlerin okuma becerisi bilgi düzeylerine ilişkin bulgular	129

3.2.2. Öğretmenlerin akıcı okuma öğretimi planlama ve MÖG+TO stratejisini uygulama becerilerine ilişkin bulgular	130
3.3. Öğrenci Bulguları.....	132
3.3.1. Öğrencilerin akıcı sözcük okuma becerisine ilişkin bulgular.....	133
3.3.2. Öğrencilerin akıcı metin okuma becerisine ilişkin bulgular	134
3.3.2.1. SOBAT bulguları	135
3.3.2.2. Öyküleyici metin bulguları	138
3.3.2.3. Bilgilendirici metin bulguları.....	140
3.3.3. Öğrencilerin akıcı metin okuma becerisini genellemesine ilişkin bulgular	143
3.4. Sosyal Geçerlilik Bulguları.....	147
3.4.1. Öğretmen sosyal geçerlilik bulguları	147
3.4.2. Öğrenci sosyal geçerlilik bulguları.....	154
4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	154
4.1. Sonuç	154
4.2. Web Tabanlı Koçluğa Dayalı AKOBDÖP'ün Öğretmenlerin Mesleki Gelişimine Etkisi.....	156
4.3. Web Tabanlı Koçluğa Dayalı AKOBDÖP'ün Öğrencilerin Akıcı Okuma Başarısına Etkisi	159
4.4. Web Tabanlı Koçluğa Dayalı AKOBDÖP'ün Sosyal Geçerliliği	162
4.5. Sınırlılıklar	163
4.6. Öneriler	164
4.6.1. Uygulamaya yönelik öneriler.....	164
4.6.2. İleri araştırmalara yönelik öneriler	165
KAYNAKÇA.....	167
EKLER LİSTESİ	
ÖZGEÇMİŞ	

TABLÖLAR DİZİNİ

	<u>Sayfa</u>
Tablo 2.1. Ön test son test kontrol gruplu desen-eşleştirilmiş çiftler uygulama süreci.....	47
Tablo 2.2. Gereksinim analizi aşamasında yer alan öğretmenlerin demografik bilgileri.....	51
Tablo 2.3. Web tabanlı koçluk uygulama sürecindeki öğretmen katılımcıların demografik bilgileri.....	57
Tablo 2.4. Web tabanlı koçluk uygulama sürecindeki öğrenci katılımcıların demografik bilgileri.....	58
Tablo 2.5. Web tabanlı koçluk uygulama sürecindeki öğrenci katılımcıların akıcı okuma performansları.....	59
Tablo 2.6. SOBAT II yaş ölçüt kabul edilerek hesaplanan geçerlilik katsayıları.....	66
Tablo 2.7. SOBAT II cronbach alfa katsayıları.....	67
Tablo 2.8. SOBAT II paralel form güvenirliği.....	68
Tablo 2.9. Öyküleyici-bilgilendirici metinler başlık, sınıf düzeyi, tutarlılık ve bağdaşıklık bilgileri.....	74
Tablo 2.10. Gereksinim analizi aşaması görüşme takvimi bilgileri.....	79
Tablo 2.11. Akıcı okuma becerilerinin desteklenmesi öğretim paketi içeriği.....	94
Tablo 2.12. WEB tabanlı koçluğa dayalı AKOBDÖP uygulama süreci akış şeması....	106
Tablo 2.13. Katılımcı öğretmenlerin ilgili bağımlı değişkenlerde normallik testi istatistiksel sonuçları.....	117
Tablo 2.14. Katılımcı öğrencilerin ilgili bağımlı değişkenlerde normallik testi istatistiksel sonuçları.....	118
Tablo 2.15. Öğretmen ve öğrenci katılımcılar gözlemciler arası güvenirlik verileri....	122
Tablo 2.16. Araştırmacı uygulama güvenirliği verileri.....	123
Tablo 3.1. Deney ve kontrol grubu öğretmenlerinin bulgularına ilişkin betimsel istatistikler.....	125
Tablo 3.2. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin bulgularına ilişkin betimsel istatistikler.....	127

Tablo 3.3. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin genelleme bulgularına ilişkin betimsel istatistikleri.....	128
Tablo 3.4. Deney ve kontrol grubu öğretmenlerinin okuma becerisi bilgi düzeylerine ilişkin ön-test son-test analiz sonuçları.....	130
Tablo 3.5. Deney-kontrol grubu öğretmenlerinin akıcı okuma öğretimi planlama ve MÖG-TO stratejisini uygulama ön-test son-test analiz sonuçları.....	131
Tablo 3.6. Deney-kontrol grubu öğrencilerinin akıcı sözcük okuma becerilerine ilişkin Mann Whitney U analizi test sonuçları.....	134
Tablo 3.7. Deney grubu öğrencilerinin akıcı sözcük okuma becerilerine ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi analizi sonuçları.....	134
Tablo 3.8. Kontrol grubu öğrencilerinin akıcı sözcük okuma becerilerine ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi analizi sonuçları.....	134
Tablo 3.9. Deney-kontrol grubu öğrencilerinin akıcı metin okuma becerilerine ilişkin SOBAT Mann Whitney U analizi test sonuçları.....	136
Tablo 3.10. Deney grubu öğrencilerinin akıcı metin okuma becerilerine ilişkin SOBAT Wilcoxon işaretli sıralar testi analizi sonuçları.....	136
Tablo 3.11. Kontrol grubu öğrencilerinin akıcı metin okuma becerilerine ilişkin SOBAT Wilcoxon işaretli sıralar testi analizi sonuçları.....	136
Tablo 3.12. Deney-kontrol grubu öğrencilerinin SOBAT ham puanları, sınıf ve yaş denklikleri.....	137
Tablo 3.13. Deney-kontrol grubu öğrencilerinin öyküleyici metinleri okuma doğruluğuna, okuma hızına ve prozodik okumasına Mann Whitney U analizi test sonuçları.....	139
Tablo 3.14. Deney-kontrol grubu öğrencilerinin bilgilendirici metinleri okuma doğruluğuna ve okuma hızına ilişkin Mann Whitney U analizi test sonuçları.....	141
Tablo 3.15. Deney grubu öğrencilerinin bilgilendirici metinler okuma hızına ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi analizi sonuçları.....	142
Tablo 3.16. Kontrol grubu öğrencilerinin bilgilendirici metinleri okuma hızına ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi analizi sonuçları.....	142
Tablo 3.17. Deney-kontrol grubu öğrencilerinin öyküleyici-bilgilendirici metinleri okuma doğruluğunu, okuma hızını ve prozodik okumasını genellemesine ilişkin Mann Whitney U analizi test sonuçları.....	144

Tablo 3.18. Deney grubu öğrencilerinin öyküleyici-bilgilendirici metinleri okuma doğruluğunu ve okuma hızını genellemesine ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi analizi sonuçları.....	145
Tablo 3.19. Kontrol grubu öğrencilerinin öyküleyici-bilgilendirici metinleri okuma doğruluğunu ve okuma hızını genellemesine ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi analizi sonuçları.....	146
Tablo 3.20. Deney grubu öğrencilerinin sosyal geçerlilik bulguları.....	155



ŞEKİLLER DİZİNİ

Sayfa

Şekil 1.1. Mesleki gelişim uygulamaları sınıflandırması.....	14
Şekil 1.2. Koçluğun türleri.....	15
Şekil 2.1. Gereksinim analizi aşaması katılımcı seçim süreci akış şeması.....	50
Şekil 2.2. Web tabanlı koçluk uygulaması aşaması katılımcı seçim süreci akış şeması.....	54
Şekil 2.3. Araştırmanın gerçekleştirildiği ortamlar.....	61
Şekil 2.4. Web tabanlı koçluğa dayalı AKOBDÖP'ün etkisinin incelendiği bağımlı değişkenler.....	77
Şekil 2.5. Sınıf öğretmenlerinin ZY olan öğrencilere akıcı okuma öğretiminde yaşadığı sorunlar ve çözüm önerilerine ilişkin ana ve alt temalar.....	81
Şekil 2.6. Web tabanlı koçluğa dayalı akıcı okuma becerilerinin desteklenmesi öğretim paketi uygulama süreci akış şeması.....	94
Şekil 3.1. Web tabanlı koçluk oturumları süreci deney grubu öğretmenleri akıcı okuma öğretimi planlama ve MÖG+TO stratejisi becerilerini doğru sergileme yüzdeleri.....	132

GÖRSELLER DİZİNİ

Sayfa

Görsel 2.1. Akıcı okuma öğretimi planlama ve uygulama öğretmen ön-test son-test değerlendirmesi.....	103
--	------------



SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

AKOBDÖP	: Akıcı Okuma Becerilerinin Desteklenmesi Öğretim Paketi
BKZ	: Bakınız
KOBİT	: Kelime Okuma Bilgisi Testi
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
MÖG+TO	: Metnin Ön Gösterimi ve Tekrarlı Okuma
NRP	: National Reading Panel
OSB	: Otizim Spektrum Bozukluğu
SOBAT II	: Sesli Okuma Becerisi ve Okuduğunu Anlama Testi II
ZY	: Zihin Yetersizliği

1. GİRİŞ

Günümüz toplumunda bağımsız ve kaliteli bir yaşam sürdürebilmek için sahip olunması gereken temel akademik becerilerden biri okumadır. Okumanın bilgiye ulaşmayı ve kendi kendine öğrenmeyi kolaylaştırma, bilgi birikimini, sosyal katılımı ve istihdam fırsatlarını artırma, ayrıca okuldan atılma ve suç işleme oranını azaltma gibi pek çok kritik yararı söz konusu duruma gerekçe olarak gösterilebilir (Connors, 2003; DePaoli vd., 2018). Okuma becerisinin yararları göz önünde bulundurulduğunda okumanın insan hayatının okul, iş ve sosyal yaşantı gibi birçok yönüne doğrudan etkisi olduğu söylenebilir. Dolayısıyla bir toplumda yaşayan tüm bireyler için yeterli düzeyde okuma becerisine sahip olmak büyük önem taşımaktadır (Treiman, 2018). Bu durumda yeterli düzeyde okuma becerisine sahip olmanın ne anlama geldiği öne çıkan ve yanıtlanması gereken sorudur.

Alanyazında yaygın olarak kabul edilen tanıma göre okuma, yazılı metni çözümlmek ve metinden anlam elde etmektir (Cline vd., 2006; The National Reading Panel [NRP], 2000). Okumanın çözümlleme boyutunda amaç okumayı öğrenmek iken anlama boyutunda amaç öğrenmek için okuma yapmaktır (Houston ve Torgesen, 2004). Dolayısıyla okuma becerisi bir dile özgü yazı sistemindeki sembollerin konuşmada karşılık geldiği sese dönüştürülmesinin öğrenilmesiyle başlayan ve bu sembollerin taşıdığı anlamların elde edilmesinin öğrenilmesiyle devam eden bir süreçtir. Bu durumda okumanın nihai amacının okunandan anlam elde etmek, başka bir deyişle okuduğunu anlamak olduğu söylenebilir (Cline vd., 2006; Houston ve Torgesen, 2004; Pardo, 2004; Saunders ve DeFulio, 2007; Treiman, 2018).

Her ne kadar okumanın nihai amacı okuduğunu anlama olsa da bu amaca ulaşmak için sahip olunması gereken farklı okuma becerileri bulunmaktadır. Alanyazında bu beceriler; ses birimsel farkındalık, ses bilgisi, sözcük dağarcığı ve akıcı okuma olarak sıralanmaktadır. Sonuç olarak okuma; ses birimsel farkındalık, ses bilgisi, sözcük dağarcığı, akıcı okuma ve okuduğunu anlama olmak üzere beş bileşenden oluşmaktadır (NRP, 2000). Bir kişinin yetkin bir okuyucu olabilmesi için adı geçen beş okuma becerisinde de yeterliliğe ulaşması gerekmektedir (Ahlgrim-Delzell vd., 2016; Alnahdi, 2015). Bu nedenle hangi okuma becerisinin ne anlama geldiğini bilmek o beceride yeterliliğe nasıl ulaşılacağını öğrenmek açısından önemlidir. İzleyen başlıklarda okumanın bileşenleri açıklanmaktadır.

1.1. Ses Birimsel Farkındalık

Ses birimsel farkındalık, bir dilde konuşmada kullanılan sözcüklerdeki ses birimlerini anlama ve kullanma (manipüle etme) becerisidir (NRP, 2000). Ses birimleri anlama bir sözcüğü oluşturan her bir sesi tanıma, kullanma (manipüle etme) ise seslerin yerini değiştirme, ses çıkarma ve ekleme yoluyla yeni bir sözcük oluşturma becerisini ifade etmektedir. Ses birimsel farkındalık bir dilin yazı boyutundan ziyade sözel boyutuyla ilgili bir beceridir. Diğer bir ifadeyle bir dili konuşma becerisinin geliştirilmesi sürecinin bir parçasıdır (Griffith ve Olson, 1992). Ancak okuma eylemi yazının konuşmaya dönüşmesiyle ortaya çıktığı için konuşma dilindeki sesleri anlama ve kullanma, okuma becerisinin öğretimi sürecinde de yer almaktadır (Griffith ve Olson, 1992; NRP, 2000). Çoğu ilişkisel araştırmada da ses birimsel farkındalık becerisinin ilk okumanın öğrenilmesinde en önemli yordayıcı becerilerden biri olduğu ortaya konmuştur (Bentin ve Leshem, 1993; Snider, 1997; Spector, 1992; Vellutino ve Scanlon, 1987; Wagner vd., 1994). Bu nedenle ses birimsel farkındalığın ilk gelişim dönemi olan okul öncesi dönemden başlayarak öğrencilere ses birimsel farkındalık becerilerini geliştirmeye yönelik eğitim sunulmaktadır. Ses birimsel farkındalık becerilerinin eğitiminde farklı alıştırma türleri kullanılabilir. Bu alışımları eşleme, izolasyon, harmanlama, dilimleme ve kullanma (manipülasyon) olarak beş başlık altında ele almak mümkündür (NRP, 2000; Pfannenstiel vd., 2002; Sukhram ve Hsu, 2012).

Ses eşleme (phoneme matching) farklı sözcüklerdeki aynı sesleri bulmak, ses izolasyonu bir sözcükteki her bir sesi tanımak, ses harmanlama ayrı ayrı verilen sesleri dinleyerek sözcük oluşturmak, ses dilimleme sözcüğü seslerine ayırmak, sesi kullanma sözcüğe ses ekleme, çıkarma ya da seslerin yerini değiştirme yoluyla yeni sözcükler oluşturmak amacıyla gerçekleştirilen alışımlardır (Al Otaiba vd., 2012; Cleave vd., 2011; Connors vd., 2006; Houston ve Torgesen, 2004; NRP, 2000). “Al, ver, gel” sözcükleri arasından benzer ses içerenleri bulma ses eşlemeye, “güzel” sözcüğündeki ilk, orta veya son sesi bulma ses izolasyonuna, “k-a-n” seslerini kullanarak sözcük oluşturma ses harmanlamaya, “gül” sözcüğünü seslerine ayırma ses dilimlemeye, “okul” sözcüğünden “l” sesini çıkarıp sözcüğün geri kalanını okuma, başına “n” sesi ekleyip ya da “l” ile “k” sesinin yerini değiştirip yeni sözcük oluşturma sesi kullanmaya örnek olarak verilebilir.

1.2. Ses Bilgisi

Ses bilgisi, konuşma dilindeki sesler ile bu sesleri yazıda temsil eden harfler arasındailişki kurarak sözcükleri okuma becerisidir. Bu nedenle ses bilgisi öğretiminde temel amaç, konuşmada kullanılan her bir sesin yazıda harf olarak bir karşılığı olduğunu ve yazılı sözcükleri okumak için bu harflerin birlikte nasıl seslendirileceğini öğretmektir (Finnegan, 2012; Joseph ve Seery, 2004). Söz konusu amaca ulaşmak için ses bilgisi öğretiminde temel olarak harf-ses ilişkilerini öğretme, çözümleme (decoding) ve kodlama (encoding) olmak üzere üç tür beceri öğretilir (Reichow vd., 2019). Harf-ses ilişkilerini öğretme, alfabetik dillerde alfabe kurallarının öğretilmesi yoluyla gerçekleştirilir (Perfetti ve Marron, 1998). Çözümleme, yazılı sözcüklerin konuşma diline çevrilmesinin öğretilmesiyle sağlanır. Kodlama becerisi ise ses bilgisinin yazma boyutuyla ilgidir ve çözümlemenin tersine konuşma seslerinin yazı diline çevrilmesinin öğretilmesidir (Whitbread vd., 2021). Sonuç olarak ses bilgisi öğretimi, bir dilin temel okuma-yazma becerilerinin öğretildiği basamak olarak nitelendirilebilir.

Ses bilgisi öğretiminde bireşim (synthetic phonics), çözümleme (analytic phonics), gömme (embedded phonics), benzeşim (analogy phonics) ve heceleme (phonics through spelling) gibi farklı yöntemler kullanılabilmektedir (NRP, 2000). Ülkemizde birinci sınıf öğrencilerine ses temelli ilk okuma yazma yöntemiyle ses bilgisi öğretimi sunulmaktadır. Bu yöneme göre ses bilgisi öğretiminde öğrencilere; (a) sesi hissetme, tanıma ve ayırt etme, (b) harf okuma ve yazma, (c) harflerden hece, hecelerden sözcük, sözcüklerden cümle oluşturma, (ç) metin okuma ve (d) bağımsız okuma ve yazma becerilerinin öğretimi yapılmaktadır (Mill Eğitim Bakanlığı, 2019).

1.3. Sözcük Dağarcığı

Sözcük dağarcığı ya da söz varlığı bir dilde etkili şekilde iletişim kurmak için sözcükleri kullanma ve anlama becerisidir. Dolayısıyla bir kişinin söz varlığını, kullandığı ve anladığı sözcükler oluşturmaktadır (Pikulski ve Templeton, 2004). Sözcük kullanma becerisi, konuşma ve yazma eylemiyle gerçekleştirilirken sözcükleri anlama becerisi dinleme ve okuma eylemiyle gerçekleştirilmektedir. Bu durumda sözcük dağarcığının dinleme, konuşma, okuma ve yazma olarak dört boyutu bulunmaktadır (Burt vd., 2020). Dinlemede sözcük dağarcığı (listening vocabulary) dinlediğini anlamak için ihtiyaç duyulan sözcükleri, konuşmada sözcük dağarcığı (speaking vocabulary) konuşurken kullanılan sözcükleri, okumada sözcük dağarcığı (reading vocabulary)

okuduğumuz ve anladığımız sözcükleri, yazmada sözcük dağarcığı (writing vocabulary) yazmada kullandığımız sözcükleri ifade etmektedir (Elish-Piper ve L’Allier, 2010). Sözcük dağarcığıyla ilgili başka bir sınıflamada ise alıcı ve ifade edici sözcük dağarcığı (receptive and expressive vocabulary) olmak üzere iki tür sözcük dağarcığından söz edilmektedir. Alıcı sözcük dağarcığı dinlemede ya da okumada anlaşılan sözcükleri tanımlarken ifade edici sözcük dağarcığı konuşma ya da yazmada kullanılan sözcükleri tanımlamaktadır (NRP, 2000; Pikulski ve Templeton, 2004).

Yukarıdaki sınıflamadan da anlaşılacağı üzere sözcük dağarcığının okumayla ilgili boyutunu okumada sözcük dağarcığı becerisi oluşturmaktadır. Okumada sözcük dağarcığı başarılı okumanın temel unsurlarından biridir. Çünkü bir metinde yer alan sözcüklerin çoğu bilinmediğinde doğal olarak metni anlamak güçleşmektedir (Klingner, vd., 2015). Bu nedenle okuduğunu anlama için sözcük dağarcığı becerisinin geliştirilmesi oldukça önemlidir. Okumada sözcük dağarcığı becerisini geliştirmek için sözcük bilgisini artırmak gerekmektedir. Çünkü bir kişinin bildiği sözcük sayısı arttıkça okuduklarından daha fazla anlam çıkarabilmekte, başka bir deyişle kişi okuduğunu daha iyi anlayabilmektedir (Wasik ve Hindman, 2011).

1.4. Akıcı Okuma

Akıcı okuma bir metni doğru, uygun hızda ve prozodik olarak okuma becerisidir (Houston ve Torgesen, 2004; NRP, 2000; Pikulski ve Chard, 2005; Rasinski, 2006; Richards, 2000). Tanıma bakıldığında akıcı okumanın doğruluk, hız ve prozodi olmak üzere üç boyutu olduğu görülmektedir. Akıcı okumanın doğruluk boyutu yazılı sözcükleri doğru okumayla, başka bir deyişle sözcükleri doğru biçimde seslendirmeye hız boyutu ise dakikada okunan sözcük sayısı ile ilgilidir. Okuma hızı, hem izole olarak verilen sözcükleri okuma hızını hem de bir metindeki sözcükleri okuma hızını kapsamaktadır (Houston ve Torgesen, 2004; Pikulski ve Chard, 2005; Rasinski, 2006). Okuma hızı otomatik sözcük tanıma (automatic word recognition) becerisi olarak da ifade edilmektedir (Kuhn vd., 2010; Kuhn ve Rasinski, 2007; O’Connor vd., 2007). Sözcük tanıma otomatiklikten kastedilen sözcüklerin hızlı okunmasının yanı sıra kolaylıkla (effortlessness), kendiliğinden (autonomy) ve bilinçsiz bir şekilde (lack of conscious awareness) okunması gerektiğidir. Sözcüklerin kolaylıkla okunması sözcükleri zorlanmadan okuyabilmeyi, kendiliğinden okuma herhangi bir sözcüğü istemsizce okuyabilmeyi, bilinçsiz bir şekilde okuma ise bir sözcüğü okumak için ihtiyaç duyulan

adımların farkında olmaksızın diğer bir ifadeyle bilinçli bir çaba göstermeksizin okuyabilmeyi ifade etmektedir (Kuhn vd., 2010). Dolayısıyla okuma hızı bir sözcüğü hızlı okumaktan daha fazlasını ifade etmektedir. Bir metindeki sözcüklerin doğru ve hızlı okunması akıcı okumanın gelişiminde merkezi bir rol üstlenmektedir. Bu nedenle akıcı okumaya ilişkin yapılan ilk tanımlar yalnızca okuma doğruluğu ve hızı üzerine yapılmıştır (Samuels, 1979). Ancak sonraki çalışmalarda metni doğru ve hızlı okuyan kişilerin okuduğunu anlamadaki yetersizliklerinin devam ettiğini gösteren araştırma bulguları prozodinin de akıcı okumanın bir ögesi olarak ele alınmasına neden olmuştur. (Miller ve Schwanenflugel, 2006; Rasinski, 2012; Rasinski vd., 2009; Wolters vd., 2022).

Akıcı okumanın son ögesi olan prozodik okuma okumanın ezgisi olarak da ifade edilmektedir. Metindeki anlam ve duyguyu taşımak için gerekli bir beceridir. Bu beceri; (a) vurgu, (b) tonlama, (c) sözcükleri seslendirme süresi, (ç) duraklama ve (d) sözcükleri söz dizimine göre uygun ve anlamlı birimlere ayırma olmak üzere beş boyuttan oluşmaktadır (Dowhower, 1987; Kuhn vd., 2010; Richards, 2000). Prozodik okuma bir metnin sesli okunması sırasında kullanılan bir beceridir. Bununla birlikte okuduğunu anlama becerisinin gelişiminde önemli bir rol oynamaktadır. Yapılan pek çok çalışmada prozodinin okuduğunu anlamayı yordayıcı değişkenlerden biri olduğu ortaya konmuştur (ör., Baştuğ ve Akyol, 2012; Daane vd., 2005; Pinnell vd., 1995; Rasinski vd., 2009). Bu nedenle prozodik okuma becerisinin geliştirilmesi büyük önem taşımaktadır. Prozodik okumanın gelişiminde ise doğru ve hızlı okuma becerisinin bir ön koşul olduğu ifade edilmektedir. Dolayısıyla doğru ve hızlı okuma becerisi yeterli düzeyde gelişmeden prozodik okuma becerisine odaklanılmamalıdır (Penner-Wilger, 2008).

1.5. Okuduğunu Anlama

Okuduğunu anlama yazılı dille etkileşim ve katılım yoluyla eş zamanlı olarak anlam çıkarma ve oluşturma süreci şeklinde tanımlanmaktadır (Shanahan vd., 2010; Snow, 2002). Anlam çıkarma (extracting meaning) yazarın metinde ifade ettiği doğrudan ve dolaylı bilgileri anlama becerisini, anlam oluşturma (constructing meaning) ise okuyucunun okuduklarına ilişkin tüm kapasitesini, bilgi, beceri ve deneyimlerini kullanarak yazarın söylediklerini yorumlama becerisini ifade etmektedir (Shanahan vd., 2010). Dolayısıyla okuduğunu anlama metinden bilgi ve anlam (yorum) elde etmeyle ilgili bir beceridir (Houston ve Torgesen, 2004). Okuduğunu anlamının

gerçekleşmesinde okuyucu, metin ve etkinlik olmak üzere üç unsurun önemli olduğu düşünülmektedir (Pardo, 2004).

Tanımdan da anlaşılacağı üzere okuduğunu anlama sürecinde okuyucunun sahip olduğu özellikler önem taşımaktadır. Okuyucunun okuduğunu anlama sürecine etki eden özellikler; (a) bilgi, (b) deneyim, (c) bilişsel kapasite ve (d) motivasyon olmak üzere dört başlıkta ele alınabilmektedir (Snow, 2002). Okuyucunun bilgisi; metinde anlatılan konuya ilişkin geçmiş bilgisini, sözcük dağarcığı bilgisini, anlama stratejilerine ilişkin bilgisini, dil ve söylem bilgisini içermektedir. Okuyucunun deneyimi metinde anlatılan konuya ilişkin daha önce yaşamış olduğu, tecrübe ettiği kişisel deneyimlerini kapsamaktadır. Okuyucunun bilişsel kapasitesi dikkat, bellek, eleştirel çözümleme, yorumlama, zihninde canlandırma gibi bilişsel becerilerine karşılık gelmektedir. Okuyucunun motivasyonu okuma amacına sahip olmayı, anlatılan konuya ilgiyi, öz-yeterlilik algısını kapsamaktadır. Söz konusu bu beceriler her bir okuyucuda farklı düzeyde olabileceği için okunan metni anlama düzeyi de kişiden kişiye değişmektedir (Pardo, 2004; Snow, 2002).

Okumanın ana unsuru olan metin sahip olduğu özelliklere göre okuduğunu anlama üzerinde doğrudan bir etkiye sahiptir. Metnin türü, yazıldığı dil, içerdiği sözcükler, yazı boyutu, karakterleri, ne kadar iyi yazıldığı, yazılış üslubu gibi özellikler okuyucunun metin ile olan etkileşimine etki etmektedir (Pardo, 2004). Örneğin, öyküleyici metin türleri bilgilendirici metin türlerine göre, metin yapısı izlenerek yazılmış metinler belirli bir metin yapısı izlenerek yazılmamış metinlere göre, basit sözcükler içeren metinler karmaşık ve alışılmamış sözcükler içeren metinlere göre, sade üslupla yazılmış metinler süslü üslupla yazılmış metinlere göre okuyucu tarafından daha kolay anlaşılabilir (Houston ve Torgesen, 2004). Dolayısıyla metnin özellikleri, başka bir deyişle metnin kalitesi okuduğunu anlama sürecinde oldukça önemlidir.

Okuma etkinliği amacı olan, metni işlemeyi gerektiren ve sonuçları olan bir eylemdir. Dolayısıyla okuyucu ve metin dışında okuma etkinliğinin kendisi de okuduğunu anlama sürecini etkilemektedir. Okuma etkinliğinin amaç ögesi okumanın hangi amaçla gerçekleştirildiğini ifade etmektedir. Okumanın bir veya birden fazla amacı olabilir ve bu amaçlar metinde yer alan bilgiler okundukça değişebilir. Okuyucu okuma amacına bağlı olarak metinle etkileşime girer. Dolayısıyla okuma amacı okuyucunun bir metinde var olan bilgilerden hangilerini anlaması gerektiği üzerinde belirleyici bir role sahiptir. Metni işleme ya da inceleme; metni çözümleme, üst düzey dilsel ve anlamsal

işleme, anlamayı izleme süreçlerini içerir. Söz konusu süreçlerin her birinin önemi okumanın yapılaş biçimine göre değişebilir (Pardo, 2004; Snow, 2002). Örneğin bir metnin yalnızca ana fikrini elde etmek amaçlandığında anlamayı izleme becerisi daha geri plandayken aynı beceri okunan bilginin uzun süre korunması amaçlandığında daha fazla öneme sahip olabilmektedir. Her okuma etkinliğinin muhakkak bir ya da birden fazla sonucu vardır. Okuma etkinliğinin sonuç ögesi okuma sonrası elde edilen bu sonuçlarla ilgilidir. Yapılan bir okuma sonrasında bilgide artış sağlamak, gerçek hayatta var olan sorunlara ilişkin çözümlere ulaşmak veya metinle etkileşim kurmak olmak üzere üç sonuç meydana gelebilir (Snow, 2002).

Okuma becerileri açıklandıktan sonra okumanın tanımına geri dönüp okuma becerileri ve tanım arasında ilişki kurulacak olursa ses birimsel farkındalık ve ses bilgisi becerilerinin okuma tanımının “*yazılı metni çözümleme*”, sözcük bilgisi ve okuduğunu anlamının ise “*metinden anlam elde etme*” boyutunu oluşturduğu söylenebilir (Penner-Wilger, 2008). Bu durumda sorulması gereken soru akıcı okumanın hangi boyutu oluşturduğudur. Akıcı okuma becerisinin sözcükleri doğru ve hızlı okuma boyutu, yazılı sözcüklerin doğru ve uygun hızda okunmasını gerektiren bir beceri olduğu için doğrudan yazılı metni çözümleme becerisiyle ilişkilidir. Prozodik okuma ise bir metni sesli olarak okurken vurgu, tonlama, duraklama yaparak metnin taşıdığı anlamı aktarmayı gerektiren bir beceri olduğu için metinden anlam elde etme becerisiyle ilişkilidir (Pikulski ve Chard, 2005; Rasinski, 2012). Dolayısıyla akıcı okuma hem çözümleme hem de okuduğunu anlama ile bağlantısı olan ve çözümleme ile okuduğunu anlama becerisi arasındaki bağlantıyı sağlayan, mecazi bir deyişle köprü görevi gören bir beceridir. Bu durumda akıcı okuma becerisi, okumanın tanımında doğrudan yer almıyor gibi gözüksede okumanın her iki boyutuyla da ilişkili olduğu için tanımın tümünde gizli olarak yer aldığı söylenebilir. Bunun yanı sıra çözümlemenin okumayı öğrenme, anlamının ise öğrenmek için okuma amacına hizmet ettiği göz önünde bulundurulduğunda akıcı okumanın, her iki amacın kazanılması için de gerekli olan ve kritik öneme sahip okuma becerisi olduğunu söylemek mümkündür (Pikulski ve Chard, 2005; Rasinski, 2012).

Akıcı okuma becerisinin söz konusu kritik önemine rağmen, yapılan pek çok araştırma yetersizliği olan öğrencilerin akıcı okuma becerilerinin zayıf olduğunu ortaya koymuştur (Connor vd., 2014; Hasbrouck ve Tindal, 2017; Puranik vd., 2008; Wanzek vd., 2014). Örneğin Amerika Birleşik Devletleri’nde (ABD) öğrencilerin okuma başarılarının değerlendirilme sonuçlarının yıllık olarak yayınlandığı Ulusal Eğitim

İlerlemesi Değerlendirmesi (The National Assessment of Educational Progress [NAEP]) raporunda yetersizliği olan 4. sınıf öğrencilerinin tipik gelişim gösteren akranlarıyla kıyaslandığında akıcı okuma becerisinin hiçbir boyutunda (ör., doğruluk, hız, prozodi) akranları düzeyinde performans sergileyemediği ve genel olarak düşük düzeyde performans sergilediği bulgulanmıştır (White vd., 2021). Bu nedenle yetersizliği olan öğrencilerin akıcı okuma becerilerinin geliştirilmesi için özel çalışmalar yapılması gerekmektedir. Aksi takdirde yetersizliği olan öğrencilerin yeterli düzeyde okuma becerisine sahip olması söz konusu değildir. Yetersizliği olan öğrencilerin akıcı okuma becerilerinin geliştirilmesinde çeşitli bilişsel stratejilerden yararlanılmaktadır. Bu stratejilerden etkililiği araştırma bulgularıyla kanıtlanmış olanlardan bazıları izleyen başlıklarda verilmiştir.

1.6. Akıcı Okuma Stratejileri

Akıcı okuma stratejileri akıcı okuma becerilerini geliştirmek için tasarlanmış bilişsel stratejilerdir. Okuyucu tiyatrosu, eşli okuma, koro halinde okuma, ön gösterim ve tekrarlı okuma yetersizliği olan öğrencilerin akıcı okuma becerilerini geliştirmede etkililiğine ilişkin araştırma bulguları olan akıcı okuma stratejilerindedir (Rasinski vd., 2020). Söz konusu stratejilere ilişkin bilgi izleyen başlıklarda sunulmuştur.

1.6.1. Okuyucu tiyatrosu

Okuyucu tiyatrosu (readers theater), bir metnin öğrenci grubu tarafından her bir öğrenciye roller verilerek metnin yorumlayıcı bir şekilde sesli olarak okunmasını gerektiren bir akıcı okuma stratejisidir (Welsch, 2006). Okuyucu tiyatrosunda amaç, yazarın metinde vermiş olduğu anlamı yorumlayarak akıcı okumayı geliştirmektir. Yazarın metinde vermiş olduğu anlamı yorumlamak, metindeki duyguyu tonlama, vurgulama ve canlandırma yoluyla konuşmaya yansıtma anlamına gelmektedir (Mraz vd., 2013). Bu stratejide metne yorum katmak önemli olduğundan öğrencinin yorum katabileceği şiir, tekerleme, öykü, senaryo gibi kısa anlamlı metinler kullanılır. Genellikle öğrencilerin okunan metni canlandırması da beklendiğinden senaryolar daha sık tercih edilmektedir. Hangi metin türü kullanılırsa kullanılsın önemli olan metnin kısa ve öğrencilerin okuyabileceği düzeyde olmasıdır (Garrett ve O'Connor, 2010). Okuyucu tiyatrosunun uygulanması sürecinde her bir öğrenciye okuyacağı kısım verilir. Öğrenci okumaya geçmeden önce öğretmen metnin prozodisine de dikkat ederek metnin nasıl

okunacağına model olur. Ardından her bir öğrenciden daha önce belirlemiş olduğu okuma sırasına göre kendine ait kısmı okumasını ister. Bu süreç öğrenciler okunan metinde hedeflenen akıcılığa ulaşana kadar devam eder. Okuyucu tiyatrosunda amaç öğrencilerin gerçekten tiyatro yapması olmadığından kostüm bulma, sahne dekoru yapma, senaryo ezberleme gibi hazırlıklara ihtiyaç yoktur. Önemli olan öğrencilerin metni okurken kendi yorumunu katarak okumaya çalışmasıdır (Garrett ve O'Connor, 2010).

1.6.2. Eşli okuma

Eşli okuma (paired reading) ya da partnerle okuma, akıcı okuyan ve okuyamayan iki akranın eşleştirilerek akıcı okuyan akranın metnin okunuşuna model olmasını gerektiren bir stratejidir. Bu strateji kullanılırken öncelikle metni akıcı okuyan ve okuyamayan akran eşleştirilir. Akıcı okuyan akran metni okurken diğer akran metni takip eder. Akıcı okuyan akran metnin okunuşuna model olduktan sonra diğer akran metni okur. Diğer akran metni okurken yaptığı okuma hataları akıcı okuyan akran tarafından düzeltilir. İlgili metinde istenilen düzeyde akıcılığa ulaşılana kadar aynı süreç devam eder. Diğer akran metni akıcı okumaya başladıktan sonra yalnız bırakılarak bağımsız olarak okuma yapması sağlanır. Bu uygulamada akıcı okuyan akran düzenli olarak bir başka akıcı okuyan akranla değiştirilebilir (Kuhn ve Stahl, 2003).

1.6.3. Koro halinde okuma

Koro halinde okuma (choral reading) stratejisi, bir metni akıcı okuyan bir model eşliğinde grup şeklinde sesli olarak okumayı gerektiren akıcı okuma stratejisidir. Koro halinde okuma, yardımcı bir çevrede okuma yapmayı sağladığı için okuma özgüveni yetersiz olduğu için ya da okumada yaşadığı sorunlar nedeniyle az okuyan öğrencilerin daha fazla okuma alıştırmaları yapmasına fırsat verir. Koro halinde okuma stratejisi uygulanırken öğrencilerin öğretimsel düzeyine uygun metinler öğrencilere verilir. Ardından öğretmen öğrencilerden metni parmaklarıyla takip etmesini ister ve okumaya başlar. Her okuduğu cümleden sonra öğrencilerin koro halinde okuduğu cümleyi tekrar etmesini ister. Koro halinde okumanın farklı bir uygulama şekli de sınıfın küçük gruplara bölünerek her bir grubun kendine verilen kısmı okumasıdır. Sınıfın üçe bölünüp her bir grubun metindeki cümleleri kendi sırası geldikçe koro halinde okuması bu duruma örnek olarak gösterilebilir (Coombs ve Edwards, 2013).

1.6.4. Ön gösterim

Ön gösterim (previewing) stratejisi, metin okunmadan önce okuyucunun metinde yer alan bazı sözcüklere ya da metnin tümüne sessiz okuma, sesli okuma, bir başkasından canlı olarak dinleme ya da ses kaydından dinlemeyle maruz bırakılmasını gerektiren bir stratejidir (Mastropieri vd., 1999; Welsch, 2006). Ön gösterim stratejisinde sessiz ya da sesli okuma, öğrencinin metni bağımsız okumaya geçmeden önce metnin tümünü ya da metinde seslendirilmesi zor olduğu düşünülen sözcükleri bir kez sessiz ya da sesli okumasıdır. Bu şekilde metnin ön gösterimi gerçekleştirildikten sonra esas okumaya geçilir. Metnin tümünü ya da seçilen sözcükleri bir başkasından dinleme ya da ses kaydından dinleme ise öğrenci metni okumaya geçmeden önce metnin tümünün ya da metinde seslendirilmesi zor olan sözcüklerin ses kaydından ya da canlı bir modelden dinlenerek ön gösteriminin gerçekleştirilmesidir (Lee ve Yoon, 2017; Mastropieri vd., 1999). Ön gösterim stratejilerinde yaygın olarak metni okumaya geçmeden önce canlı bir modelden ya da ses kaydından metni dinleme stratejisi (listening passage preview) kullanılmaktadır (Lee ve Yoon, 2017).

Canlı modelden dinleyerek ön gösterim stratejisinde öncelikle öğretmen öğrencinin düzeyine uygun bir metin seçer. Ardından öğrenciye stratejiyi ve stratejinin nasıl kullanılacağını açıklar. Okurken kendisini takip etmesi için öğrenciye komut verir ve uygun hızda prozodiye dikkat ederek metni okur. Daha sonra öğrencinin sesli olarak bir dakika boyunca okumasını ister. Öğrencinin yaptığı hataları kaydederek öğrencinin okuma hızını hesaplar. Bir sonraki ders metnin kalan kısmından okuma yapmaya devam edilir (Eckert vd., 2002; Mastropieri vd., 1999; Silber ve Martens, 2010; Wexler vd., 2008). Ses kaydından dinlemeyle yapılan ön gösterimde de canlı model yerine modelin metni uygun hız ve prozodide okuduğu bir ses kaydının dinlenmesi dışında benzer süreç izlenir (Mastropieri vd., 1999). Metni ses kaydından ya da canlı modelden dinleyerek ön gösterim yapmanın kıyaslandığı araştırmalarda her iki uygulama biçiminin de etkili olduğu ve aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı ortaya konmuştur (Daly ve Martens, 1994; Rose ve Beattie, 1986; Wexler vd., 2008).

1.6.5. Tekrarlı okuma

Tekrarlı okuma (repeated reading), anlamlı ve kısa bir metnin belirli bir sayıya, süreye ya da ölçüte ulaşana kadar okunmasını gerektiren akıcı okuma stratejisidir (Mastropieri ve Scruggs, 2004; Samuels, 1979; Therrien, 2004). Akıcı okuma becerilerini

en etkili şekilde geliştirmek amacıyla tekrarlı okumayı kullanırken (a) öğrencilerin ilgisini çeken, 50-200 sözcük arası ve %85-95 doğrulukla okunabilen metinler seçilmesi, (b) okumadan önce öğrenciye metni akıcı okuması için ipucu verilmesi (ör. “Bu metni okuyabildiğin en güzel şekilde oku.” vb.), (c) metnin sesli olarak bir yetişkine okunması, (d) metnin üç kez okunması, (e) düzeltici geri bildirimler sağlanması (ör., okuma sırasında yanlış okunan ya da okunmayan sözcüklere model olunması, öğrenciden model olunan sözcüğü tekrar etmesinin istenmesi vb.) ve (f) performans ölçütünden (ör., dakikada belirli bir sayıda sözcük okuma hızına ulaşana kadar okuma, belirli bir süre boyunca metni okuma, belirli bir sayı kadar metni okuma vb.) yararlanılması önerilmektedir (Dowhower, 1989; Therrien, 2004).

Söz konusu akıcı okuma stratejileri yalnız başına ya da birlikte kullanılabilir. Örneğin okuyucu tiyatrosunda eşli okumalara ya da koro halinde okumalara yer verilebilmektedir (Mraz vd., 2013). Benzer şekilde koro halinde okumalarda ya da eşli okumalarda tekrarlı okumalara yer verilerek her iki strateji birleştirebilmektedir. Stratejilerin birleştirilerek kullanılmasında yaygın olarak kullanılan strateji tekrarlı okumadır. Yapılan meta-analiz çalışmaları tekrarlı okumanın özellikle metnin ön gösterimini dinleme stratejisiyle birleştirildiğinde okuma yetersizliği olan öğrencilerin akıcı okuma becerilerinin geliştirilmesinde büyük bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir (Lee ve Yoon, 2017; Padeliadu ve Giazitzidou, 2018). Etkili akıcı okuma stratejilerinin kullanımı özellikle yetersizliği olan öğrencilerin akademik başarılarını artırarak bütünleştirme ortamında eğitimlerine devam etmelerinde önemli bir rol oynamaktadır (Adjei vd., 2024). Bu durum, bütünleştirme ortamında öğretmenlerin akıcı okuma öğretiminde etkili stratejileri ne derece kullandıkları sorusunu açığa çıkarmaktadır. Söz konusu soru izleyen bölümde yanıtlanmaya çalışılmıştır.

1.7. Bütünleştirme Ortamında Akıcı Okuma Öğretimi

Özel olarak tasarlanmış akıcı okuma stratejilerinin yetersizliği olan öğrencilerin akıcı okuma becerilerini geliştirmede etkili olduğu bilimsel araştırmalarla ortaya konmuş olsa da araştırmalardan elde edilen sonuçların gerçek sınıf ortamında uygulamaya yansıdığından söz etmek ne yazık ki mümkün görünmemektedir. Öğretmenlerin sınıflarında etkililiği kanıtlanmış uygulamalara ne derece yer verdiğini belirlemeye ilişkin yapılan araştırmaların bulguları, sınıf ve özel eğitim öğretmenlerinin sınıflarında etkililiği kanıtlanmış stratejileri az kullandıklarını ya da hiç kullanmadıklarını, çoğunlukla daha

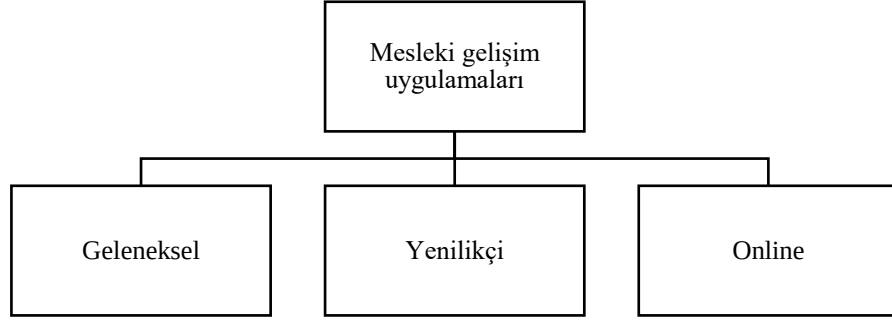
önceden aşına oldukları stratejileri etkili olup olmadığını bilmeksizin kullandıklarını ortaya koymuştur (Begeny ve Martens, 2006; Burns ve Ysseldyke, 2009; Jones, 2009). Etkili okuma stratejilerinin kullanılma düzeyine ilişkin yapılan araştırmaların bulgularına bakıldığında da benzer sonuçlara ulaşıldığını söylemek mümkündür. Örneğin Çakıroğlu ve Ataş (2015) tarafından 301 öğretmenin katılımıyla yapılan araştırmada sınıf ve özel eğitim öğretmenlerinin genellikle akıcı okumayı geliştirmek için model olmayı kullandıkları; tekrarlı okuma, akranlarla birlikte eşli okuma, hata düzeltmesi yapma gibi stratejileri ise öğretmenlerden yarısından fazlasının kullanmadığı ortaya konmuştur. Aynı çalışmada öğretmenlerin bir strateji hakkında bilgileri arttıkça stratejiyi kullanma düzeylerinin de arttığı bulunmuştur. Bu çalışmanın sonuçlarına paralel olarak farklı çalışmalarda da sınıf öğretmenlerinin sınıflarında özel okuma stratejilerine yer vermedikleri ortaya konmuştur (Ateş ve Yıldırım, 2014; Yurdakal ve Susar-Kırmızı, 2019). Ortaokul döneminde yapılan araştırmalarda da benzer bulgular söz konusu olup öğretmenlerin büyük çoğunluğu kanıt temelli okuma stratejilerini kullanmamaktadır (Shelton vd., 2023). Sonuç olarak bir strateji ne kadar etkili olursa olsun gerçek uygulama ortamında kullanılmadığında herhangi bir anlam ifade etmemektedir. Fixsen ve diğerleri (2013) bu durumu “Etkili Müdahaleler X Etkili Uygulama=İyileşmiş Öğrenci Sonuçları” formülüyle açıklamaktadır. Fixsen ve diğerlerine (2013) göre bir müdahale etkili olmadığında öğrenci performansında iyi sonuçlar elde edilemeyeceği gibi etkili bir müdahale yüksek uygulama güvenilirliğiyle etkili bir şekilde kullanılmadığında da iyi sonuçlar elde edilemeyecektir. Dolayısıyla yetersizliği olan öğrencilerin akıcı okuma becerilerinin geliştirilmesi için etkili akıcı okuma stratejileri yüksek uygulama güvenilirliğiyle kullanılarak öğretim yapılması gerekmektedir. Aksi takdirde akıcı okuma becerileri gelişmeyen ya da az gelişen yetersizliği olan öğrenciler yetkin okuyucular olamamakta, bu durum onların okul, iş, sosyal yaşam gibi toplumsal fırsatlardan yeterince yararlanamamalarına neden olmaktadır (Schwab vd., 2015; White vd., 2021).

Yetersizliği olan öğrencilerin en sık bulunduğu okul ortamlarının genel eğitim sınıfları olduğu göz önünde bulundurulduğunda (Ünay vd., 2021) akıcı okuma stratejilerinin bütünleştirme ortamında eğitim veren sınıf öğretmenleri tarafından kullanılmasının gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Ancak daha önce de söz edildiği gibi sınıf öğretmenleri etkili akıcı okuma stratejilerden sıklıkla yararlanmamaktadırlar (Ateş ve Yıldırım, 2014; Yurdakal ve Susar-Kırmızı, 2019). Dahası bazı araştırmalarda sınıf öğretmenlerinin akıcı okuma becerisine ilişkin bilgi yetersizliklerinin olduğu,

öğretmenlerin okumayı genellikle çözümleme ve anlama olmak üzere iki boyutta ele aldığı bulgusu ortaya konmuştur (Gök ve Yıldırım, 2023; Sönmez, 2021; Yıldırım vd., 2013). Bu nedenle yetersizliği olan öğrencilerle çalışan sınıf öğretmenlerinin okuma becerisine ilişkin bilgi düzeylerinin artırılması ve okuma stratejilerini etkili şekilde nasıl kullanacaklarının öğretilmesi gerekmektedir. Öğretmenlerin bir konuya ilişkin bilgilerinin artırılmasının desteklenmesi ve etkili stratejilerin kullanımının öğretilmesi süreci “mesleki gelişim” kavramı altında ele alınmaktadır. İzleyen başlıkta mesleki gelişim kavramı açıklanmaktadır.

1.8. Mesleki Gelişim

Alanyazında mesleki gelişimin “bu konu hakkında çalışan yazarlar kadar çok” tanımı bulunduğu ifade edilmektedir (Gordon, 2004). Bununla birlikte mevcut tanımlara bakıldığında genel olarak mesleki gelişim, öğretmenlerin bilgilerini, becerilerini ve uzmanlıklarını geliştirmeyi amaçlayan resmi (ör., kurslar, çalıştaylar vb.) ve resmi olmayan (ör., diğer öğretmenlerle iş birliği, okullara gözlem ziyaretleri vb.) etkinlikler şeklinde tanımlanabilir (Cooc, 2019). Mesleki gelişim uygulamaları geleneksel, yenilikçi ve çevrim içi olmak üzere (Bkz. Şekil 1.1.) üç farklı başlık altında ele alınabilir (Yoon vd., 2007). Geleneksel mesleki gelişim (traditional professional development) uygulamaları, öğretilmesi hedeflenen konunun bir günde veya kısa bir zaman diliminde anlatıldığı uzman merkezli uygulamalardır. Bu tür uygulamalar otur ve al (sit and get approach) yaklaşımı olarak da adlandırılmaktadır (McLeskey ve Waldron, 2002). Geleneksel mesleki gelişim uygulamalarına örnek olarak çalıştaylar, yaz enstitüleri (summer institutes) ve konferanslar (conferences) verilebilir (Yoon vd., 2007). Yenilikçi mesleki gelişim (reform types of professional development) uygulamaları, öğretmenlere öğrencilerin ihtiyaç duydukları ve müfredatla uyumlu içeriğin öğretildiği, öğretilen içeriğin uygulanmasını sağlamak amacıyla aktif öğrenme fırsatlarının sunulduğu, zamana yayılarak verilen uygulamalardır (Desimone, 2009). Koçluk (coaching), mentörlük (mentoring), çalışma grupları (study groups), öğretmen ağları (teacher network), bireysel araştırma projesi (individual research project) gibi etkinlikler yenilikçi mesleki gelişim uygulamalarına örnek olarak verilebilir (Desimone, 2009, Yoon vd., 2007). Çevrim içi mesleki gelişim (online professional development) uygulamaları ise internet üzerinden sunulan uygulamalardır (Elliott, 2017). Bu tür uygulamalara örnek olarak çevrim içi dersler, web-tabanlı öğretim modülleri, sanal öğrenme-öğretme toplulukları, web tabanlı



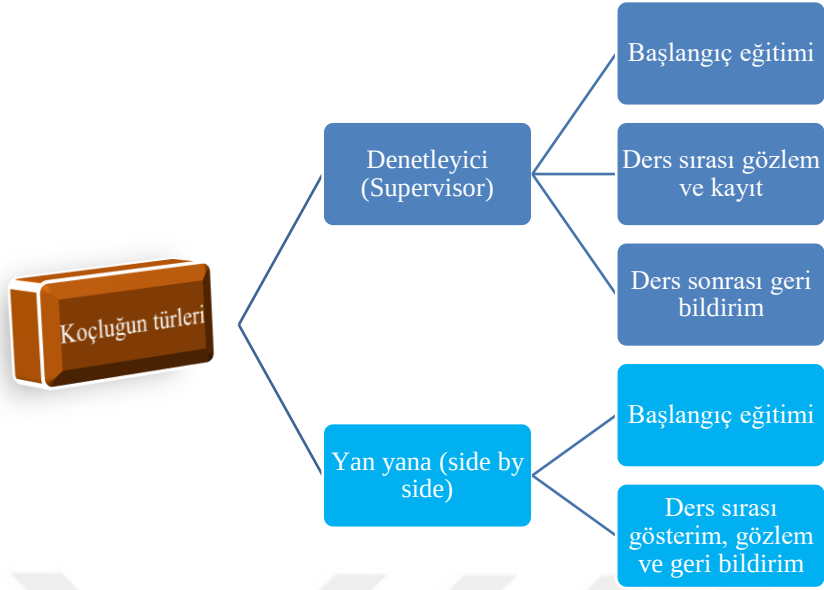
Şekil 1.1. *Mesleki gelişim uygulamaları sınıflandırması (Cooc, 2019; Yoon vd., 2007)*

koçluk veya e-koçluk örnek olarak verilebilir (Didion vd., 2020; Ruble vd., 2013; Yoon vd., 2007). İzleyen başlıkta bu araştırmada da kullanılan mesleki gelişim uygulamalarından biri olan koçluk uygulaması açıklanmaktadır.

1.8.1. Koçluk

Koçluk, öğretmenlere sınıf ortamında kullanabilecekleri uygulamalara ilişkin bir eğitim sunulduktan sonra öğretilen uygulama konusunda deneyimli öğretim üyesi, mentör, akran öğretmen vb. uzman ya da uzmanlar tarafından sağlanan bireyselleştirilmiş ve sürekli destektir (Kretlow ve Bartholomew, 2010). Koçluğun temel amaçları, öğretmenlerin öğrendikleri yeni uygulamaları sürekli ve doğru bir şekilde uygulamasına yardım etmek, öğretmenlerin sınıflarında yeni bir uygulamayı kullanmaya başladıktan sonra yaşadıkları yalnız kalma durumunu önlemek ve öğretmen niteliğini artırarak öğrencilerin okulda daha başarılı olmasına katkı sağlamaktır. Koçluğun denetleyici (supervisor) ve yan yana (side by side) olmak üzere iki temel türü (Bkz. Şekil 1.2) vardır (Kretlow ve Bartholomew, 2010).

Denetleyici koçluk, öğretmenin verilen eğitimde öğrenmiş olduğu bir uygulamayı gerçekleştirirken bir koç tarafından gözlendiği koçluk türüdür. Koç gözlemler sırasında öğretmenin uygulamayı doğru bir şekilde gerçekleştirme düzeyini kayıt altına alır. Uygulama gerçekleştirildikten sonra öğretmene başarılı olduğu ve kendini geliştirmesi gereken noktalara ilişkin betimsel ve yargılayıcı olmayan (non-evaluative) geri bildirimler sunulur (Scheeler vd., 2012).



Şekil 1.2. *Koçluğun türleri (Kretlow ve Bartholomew, 2010)*

Yan yana koçluk ise öğretmenlerin yeni öğrenmiş oldukları uygulamaları gerçekleştirme doğruluğuna ilişkin anlık geri bildirim almalarını sağlayan koçluk türüdür. Ayrıca bu koçluk türünde öğretmenlere sınıflarında işledikleri gerçek bir ders bağlamında koç tarafından öğrencileri üzerinde gösterilen uygulamaları gözleme fırsatı verilir. Örneğin koç ders sırasında uygulamanın gerçekleştirilmesine yönelik herhangi bir hata belirlediğinde dersi durdurur, davranışın nasıl gerçekleştirileceğine ilişkin model olur ve neden böyle yapılması gerektiğini açıklar, ardından öğretmene model olduğu şekilde öğretim yapması için fırsatlar verir ve bu fırsatlar sırasında tekrar anlık geri bildirimler sunar (Kretlow ve Bartholomew, 2010; Wood vd., 2016). Yapılan meta analiz çalışmaları, her iki koçluk uygulamasının da öğretmenlerin araştırma temelli, kanıt temelli uygulamaları sınıflarında yüksek uygulama güvenirliğiyle uygulamalarında etkili olduğunu göstermektedir (Cavanaugh, 2013; Kretlow ve Bartholomew, 2010). Bununla birlikte söz konusu uygulamalar koçların ortamda bulunmasını gerektirdiği için özellikle yeterli sayıda koçun bulunmadığı kırsal bölgelerdeki ve yüksek nüfuslu bölgelerdeki öğretmenlerin bu koçluk uygulamalarına erişimini oldukça sınırlandırmaktadır. Bir başka deyişle etkili olan koçluk uygulamalarından her öğretmen eşit düzeyde yararlanamamaktadır (Israel vd., 2013).

Bu durumun önüne geçmek için internet aracılığıyla sunulan çevrim içi koçluk uygulamaları geliştirilmiştir. Bu tür koçluk uygulamaları alanyazında web tabanlı koçluk

(web-based coaching), sanal koçluk (virtual coaching), işitsel teknoloji koçluğu (bug-in-ear coaching), çevrim içi koçluk (e-coaching, online coaching), uzaktan koçluk (distance/remote coaching) gibi farklı isimlerle adlandırılmaktadır (Coogole vd., 2017; Israel vd., 2013; Orum-Çattık ve Ergenekon, 2020). İnternet aracılığıyla sunulan koçluk uygulamalarının isimleri farklı olsa da hepsinin aynı amaçları taşıdığı söylenebilir. Bu amaçlar temelde tüm öğretmenlerin geleneksel yüz yüze koçluk modellerinden yararlanmasını sağlamak ve tüm öğretmenlere zaman ve bölge sınırlaması olmaksızın koçluk hizmeti vermektir (Israel vd., 2013).

Alanyazında koçluk türleri pek çok farklı isimle sınıflandırılrsa da etkili bir koçluğun hangi aşamalardan oluştuğu konusunda bir uzlaşma olduğu söylenebilir. Etkili koçluk uygulamaları; eğitim, gözlem ve geri bildirim aşamalarından oluşmaktadır (Randolph vd., 2020). Eğitim aşamasında öğretimi hedeflenen becerilere ilişkin sözlü ve yazılı bilgi sunulur. Bunun yanı sıra rol oynama, model olma vb. yöntemlerle öğretmenlere anlatılan becerilere ilişkin alıştırma yapmaları için fırsatlar verilir. Bu etkinlikler sırasında yapılan hatalar geri bildirim sunularak düzeltilir. Belirlenen süre veya ölçüte ulaşılan kadar eğitim sunulmaya devam edilir. Ardından gözlem aşamasına geçilir. Gözlem aşamasında gerçek yaşam koşullarında öğretilen becerileri öğretmenlerin uygulaması için fırsatlar sunulur. Bu aşamada öğretmen, öğretilen becerileri uygularken bir koç tarafından gözlemlenir. Koç, öğretmenin uygulamasını canlı olarak ya da video üzerinden gözlemler ve öğretmenin uygulamayı ne ölçüde gerçekleştirebildiğini belirler. Ardından geri bildirim aşamasına geçilir. Geri bildirim aşamasında öğretmene uygulamanın doğru gerçekleştirdiği kısımları açıkça ifade edilerek olumlu geri bildirimler sunulur. Bunun yanı sıra hatalı gerçekleştirdiği kısımlara ilişkin ise düzeltici geri bildirimler sunulur. Geri bildirim sunma gözlem anında gerçekleştirilebileceği gibi gözlem bittikten sonra da gerçekleştirebilir. Geri bildirimler yazılı ve/veya sözlü olarak sunulabilir. Gözlem-geri bildirim döngüsü öğretmen hedeflenen becerileri istenilen düzeyde sergileyene kadar devam eder (Elek ve Page, 2019).

Etkili bir koçluğun aşamalarının neler olması gerektiğinin belirlenmesi kadar koçluk sürecinde hangi uygulamaların öğretildiği de büyük önem taşımaktadır. Koçluk uygulamalarının ana amacı, öğretmenlerin uygulama becerilerini geliştirerek öğrencilerin başarılarını artırmaya yardımcı olmaktır. Dolayısıyla hedeflenen nihai sonuç öğrenci başarısını artırmak olduğu için öğrenciler üzerinde etkili olmayan veya etkisine ilişkin yeterli araştırma bulgusu olmayan uygulamaların öğretilmesi düşünülemez. Bu nedenle

koçluk uygulamalarında öğretmenlere genellikle kanıt temelli uygulamaların nasıl kullanılacağına öğretimi yapılmaktadır. Kanıt temelli uygulamalar, nedensellik çıkarımı yapılabilen deneysel, yarı deneysel araştırma desenleriyle gerçekleştirilmiş ve belirli kriterleri karşılayan birçok yüksek nitelikli araştırma tarafından tüketici çıktılarında (ör., öğrenci, aile) etkili olduğu ortaya konmuş uygulamalardır (Cook ve Cook, 2013). Koçluk araştırmalarında kanıt temelli uygulamalar çoğunlukla geliştirilmesi hedeflenen öğretmen ve öğrenci becerilerine uygun olan birkaçından öğretim paketi oluşturularak kullanılmaktadır. Özellikle okuma becerisinin gelişiminin hedeflendiği koçluk araştırmalarında bu duruma sıklıkla rastlanılmaktadır (Kraft vd., 2018). Örneğin, Goodnight ve diğerleri (2020), 6-7 yaş öğrencilerinin okuma becerilerinden ses birimsel farkındalık ve ses bilgisi becerilerinin gelişimini desteklemek için öğretmenlere doğrudan öğretim, birlikte tepki verme (choral responding), tepki kartları (response cards) ve sistematik hata düzeltilmesi kanıt temelli uygulamalarından oluşan bir öğretim paketini koçluk uygulaması ile sunmuşlardır. Vernon-Feagans ve diğerleri (2013) ise öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmek amacıyla öğretmenlere tekrarlı okuma, yapılandırılmış sözcük çalışmaları ve rehberli okuma uygulamalarını içeren bir öğretim paketini koçluk aracılığıyla öğretmişlerdir. Araştırma örneklerinden de anlaşılacağı üzere okuma becerisine ilişkin koçluk araştırmalarında kanıt temelli stratejilerden öğretim paketi oluşturulmasının temel gerekçesi okuma becerisinin beş farklı boyuttan oluşması ve her bir boyutun desteklenmesi için pek çok farklı okuma stratejisine ihtiyaç duyulmasıdır. İlerleyen başlıkta öğrencilere kazandırılması hedeflenen okuma boyutuna göre öğretmenlere farklı kanıt temelli stratejileri bir arada kullanmayı öğretmeyi içeren koçluk araştırmalarına yer verilmektedir.

1.9. İlgili Araştırmalar

Bu başlıkta koçluk uygulaması ile öğretmenlerin, okuma becerilerinin öğretimine ilişkin bilgi ve becerilerinin geliştirilmesine odaklanan deneysel araştırmalara yer verilmiştir. Bu araştırma kapsamında ele alınan ilgili araştırmalar dâhil etme ve hariç tutma kriterlerine göre belirlenmiştir. Dâhil etme kriterleri araştırmaların; (1) hakemli bir dergide yayımlanmış olması, (2) koçluk uygulamasıyla okuma becerisine odaklanması, (3) tasarımının etkililiği inceleyen deneysel bir süreç içermesi, (4) katılımcı öğretmen grubunun okuma güçlüğü olan öğrencilerle ya da yetersizliği olan öğrencilerle çalıştığının

açıkça ifade edilmesi veya (5) araştırmada okuma güçlüğü olan ya da yetersizliği olan öğrencilerin okuma becerilerine yönelik bulguların paylaşılmasıdır. Hariç tutma kriterleri ise araştırmaların; (1) hakemli bir dergide yayımlanmamış tez, proje vb. yayınlar olması, (2) koçluk uygulaması içermeyen farklı mesleki gelişim uygulamalarıyla okuma becerisine odaklanması, (3) tasarımının etkililiği inceleyen deneysel bir süreç içermemesi (ör., betimsel, nitel, meta-analiz olması vb.), (4) katılımcı öğretmen grubunun okuma güçlüğü olan öğrencilerle ya da yetersizliği olan öğrencilerle çalıştığının belirtilmemesi veya (5) yalnızca tipik gelişim gösteren öğrenci bulgusu paylaşmasıdır. Anadolu Üniversitesi Kütüphanesi veri tabanlarında “coach*” “reading” “literacy” sözcüklerinin İngilizce ve Türkçe kombinasyonlarıyla 2022 yılına kadar yapılan tarama sonucunda söz konusu kriterleri karşılayan 16 araştırmaya ulaşılmıştır. İzleyen başlıkta tüm araştırmalar ayrıntılı şekilde özetlenmiştir.

1.9.1. Okuma becerisine ilişkin koçluk araştırmaları

Lovett ve diğerleri (2008) koçluk içeren özel tasarlanmış bir mesleki gelişim programının lise öğretmenlerinin okuma becerisi öğretimine ilişkin uygulama becerileri ve okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma başarısı üzerindeki etkilerini incelemişlerdir. Araştırmada karma araştırma deseni kullanılmıştır. Araştırmaya lisede 9-10. sınıflara eğitim veren 23 öğretmen ile 140 okuma güçlüğü olan öğrenci katılmıştır. Öğrencilerin, 52’si PHAST PACES programını ilk kez kullanan öğretmenlerden eğitim almış, 50’si programı ikinci kez kullanan öğretmenlerden eğitim almış, 38’i ise programla eğitim sunmayan öğretmenlerden eğitim almıştır. Katılımcı öğretmenlere, öğretimsel koçluk, uzun dönemli mentörlük ve iş birlikçi öğrenme yoluyla “The PHAST PACES” adlı program sunulmuştur. Bu programda amaç öğretmenlere çözümleme ve anlama becerileri için etkili stratejilerin öğretimidir. Uygulama sürecinde öğretmenlere ilk üç gün okuma öğretimine ilişkin mevcut alanyazın, okuma güçlüğü olan öğrenciler, etkili çözümleme ve anlama stratejileri hakkında bilgiler sunulmuştur. Takip eden beş gün boyunca mentörler, öğretmenlere sınıflarında soru-cevap, tartışma, açıklama, model olma-rol oynama ve anlık geri bildirimlerle alıştırmaya yapma stratejilerini kullanarak PHAST PHACE programının uygulamasını öğretmişlerdir. PHAST PHACE programını, iki farklı zaman diliminde iki farklı öğrenci grubunda uygulayacak öğretmenler için araştırmanın birinci yılının ikinci döneminde ilave iki günlük oturumlar düzenlenmiştir. Bu oturumlarda program gözden geçirilmiş, yeni öğrenci grubunun gereksinimleri tartışılmış

ve öğretmenlerin programı uygulama deneyimleri üzerine konuşulmuştur. Koçluk oturumlarında mentörler öğretmenlerin sınıflarına giderek öğretimsel planlamaları ve fiziksel düzenlemeleri gerçekleştirdikten sonra model olma, gözlem, geri bildirim stratejileri ile öğretmenlerin programı uygulamasına yardımcı olmuşlardır. Koçluk oturumları ilk ay üç kez devam eden aylar ikişer kez düzenlenmiştir. Araştırma üç yıl sürmüş, araştırmanın ikinci yılında da başlangıçta iki günlük bir hizmet içi eğitim sunulmuş, ardından koçluk uygulamasıyla oturumlar düzenlenmeye devam etmiştir. Öğrencilerin çözümleme ve anlama becerileri “Woodcock Reading Mastery” testi ve araştırmacılar tarafından geliştirilen araçlarla ölçülmüştür. Araştırmanın sonunda programda eğitim gören öğrencilerin sözcük okuma dışındaki tüm çözümleme becerilerinde ve anlama becerilerinin tümünde kontrol grubundaki öğrencilerden istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha fazla gelişim gösterdiği bulunmuştur. Bununla birlikte programı ikinci kez sunan öğretmenlerden eğitim alan öğrencilerin anlama becerilerinin ve zor sözcükleri okuma becerilerinin ilk kez sunan öğretmenlerden eğitim alan gruptaki öğrencilerden anlamlı olarak daha yüksek olduğu ortaya konmuştur.

Neuman ve Cunningham (2009) mesleki gelişim ve koçluğun erken çocukluk döneminde eğitim veren öğretmenlerin erken dil ve okuma-yazma becerilerine ilişkin bilgi düzeyleri ve sundukları eğitimin kalitesi üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Araştırmada ön-test son-test kontrol gruplu seçkisiz desen kullanılmıştır. Araştırmaya ev ve kurum temelli merkezlerde 3-5 yaş arasındaki öğrencilere eğitim sunan 291 öğretmen katılmıştır. Öğretmenler mesleki gelişim ($n=80$), mesleki gelişim ve koçluk ($n=85$) ile kontrol gruplarına ($n=126$) yansız olarak atanmıştır. Mesleki gelişim grubunda olan öğretmenlere deneyimli öğretim üyeleri tarafından haftada üç saat olmak üzere 15 hafta boyunca eğitim verilmiştir. Her öğretmen kendine en yakın üniversitede derslere katılmıştır. Dersi alan öğretmen gruplarındaki kişi sayısı 18-25 arasında değişmiştir. Eğitim sırasında erken dil ve okuma-yazma becerilerine yönelik olarak “sözel dili anlama, ses birimsel farkındalık, harf bilgisi, alfabetik ilke, baskı kuralları, ikinci dil öğrencileriyle çalışmak için stratejiler, okuma-yazmanın değerlendirilmesi, erken dil ve okuryazarlık gelişiminde ailenin rolü, okuma, yazma ve müfredattaki diğer dersler arasındaki bağlantılar” konuları işlenmiştir. Her bir konu iki hafta boyunca sunulmuştur. Sunumlar sırasında ders anlatımının yanı sıra benzetime ve uygulamalı etkinliklere yer verilmiştir. Kaliteli uygulama örneklerini göstermek için ise örnek uygulama videoları izletilmiştir. Aynı zamanda öğretmenlere her hafta anlatılan uygulamayı öğrencilerinde

kullanmasını ve etkililiğine ilişkin yansıtma yapmasını gerektiren ödevler verilmiştir. Yapılan ödevler sınıf tartışmaları sırasında öğretmenlerin çocuk gelişimi, erken okuma-yazma gelişimi ve öğrencileriyle gerçekleştirdikleri uygulamalar arasında bağlantı kurmasını sağlamak amacıyla kullanılmıştır. Mesleki gelişim ve koçluk grubunda olan öğretmenlere ise yukarıda sözedilen eğitimin yanı sıra 32 hafta boyunca koçluk sunulmuştur. Koçluk uygulaması ve mesleki gelişim eğitimi 15 hafta boyunca birlikte uygulanmış, koçluk uygulaması mesleki gelişim eğitimi bittikten sonra 17 hafta daha uygulanmaya devam etmiştir. Koçluk oturumları bire bir ve yüz yüze olarak gerçekleştirilmiş ve her bir koçluk oturumu 1-1,5 saat sürmüştür. Koçluk uygulamasında öğretmenlerle iş birlikçi bir şekilde eylem planları geliştirilmiş, öğretmenler sınıflarında eylem planlarını uygulamış ve bir sonraki toplantıda uygulanan eylem planı üzerinden koçlar tarafından geri bildirimler sunulmuştur. Tüm koçluk oturumlarında aynı döngü takip edilmiştir. Ayrıca tüm koçluk süresince koçlar fakültelerde mesleki gelişim eğitimi veren öğretim üyeleriyle haftalık olarak kısa bilgilendirme toplantıları yapmıştır. Kontrol grubuna ise herhangi bir eğitim sunulmamıştır. Öğretmenlerin erken dil ve okuma yazmaya ilişkin bilgi düzeyleri “Erken Dil ve Okuryazarlık Gelişimine Yönelik Öğretmen Bilgisinin Değerlendirilmesi Formu (Teacher Knowledge Assessment of Early Language and Literacy Development)” ile ölçülmüştür. Erken dil ve okuma-yazma becerilerine ilişkin sundukları eğitimin kalitesi ise “Erken Dil ve Okuryazarlık Gözlem Aracı (Early Language and Literacy Observation)” ve “Çocuk/Ev Erken Dil ve Okur Yazarlık Gözlem Aracı (The Child/Home Early Language and Literacy Observation)” ile ölçülmüştür. Araştırmanın sonunda gruplar arasında öğretmenlerin bilgi düzeylerine yönelik anlamlı bir fark olmadığı, ancak mesleki gelişim ve koçluk grubundaki öğretmenlerin uygulama kalitelerinin diğer gruplara göre önemli derecede arttığı ortaya konmuştur.

Hsieh ve diğerleri (2009) koçluğun okul öncesi öğretmenlerinin erken okuma-yazma becerilerini geliştirmeye yönelik öğretim stratejilerini öğrenme düzeylerine etkisini incelemişlerdir. Araştırmada tek denekli araştırma desenlerinden davranışlar arası çoklu başlama modeli kullanılmıştır. Araştırmaya beş okul öncesi öğretmeni katılmıştır. Koçluk sürecinde öncelikle öğretmenlere sözel dil (sözcük dağarcığı, bilgi, anlama, anlatı yapısı), alfabetik kod (ses birimsel farkındalık ve alfabetik ilke), baskı bilgisi (baskıyla ilişkili kavramlar, baskının işlevleri bilgisi) becerilerini geliştirmeye yönelik öğretim stratejilerinin eğitimi sunulmuştur. Öğretim her bir ana beceri (sözel dil, alfabetik kod, baskı bilgisi) kümelerine ayrılarak verilmiştir. Koçluk oturumlarında; (a) beceriye ilişkin

stratejilerin tanıtımı ve stratejilere ilişkin kullanım örneklerinin sunumu, (b) stratejilerin kullanımıyla öğrenci çıktıları arasında ilişkinin kurulması, (c) stratejileri uygulamak için hazırlanan planların tartışılması, (d) koçun, öğretmeni derste stratejileri kullanırken gözlemesi ve anlık geri bildirimler sunması, (e) gözlem sonrası oturumlar düzenlenerek öğretmenlere ders sırasında olumlu, olumsuz strateji kullanım örneklerinin toplanan veri üzerinden açıklanması, öğrencilerin bu stratejilere ilişkin tepkilerinin ifade edilmesi, öğretmenin gelişim grafiğinin gösterilmesi ve tüm bu verilerin tartışılması, (f) bir sonraki koçluk oturumu için iş birlikçi planlama yapılması şeklinde bir süreç takip edilmiştir. Koçluk oturumları haftada iki ile üç kez gerçekleştirilmiştir. Üç ile altı oturum sonunda öğretimi yapılan kümedeki stratejileri %80 ve üzerinde kullanamayan öğretmenler için ek koçluk oturumları düzenlenmiştir. Bu oturumlarda koç, öğretmenlere öğretimi yapılan kümedeki stratejilere ilişkin tekrar bilgi vermiş, stratejileri kullanamamaya neden olan sorunları tartışmış ve iş birlikçi bir şekilde tekrar öğretim planı hazırlamışlardır. Öğretmenlerin öğretilen stratejileri gerçekleştirme düzeyleri araştırmacılar tarafından geliştirilen kontrol listeleriyle değerlendirilmiştir. Araştırmanın sonunda yapılan koçluk uygulamasının tüm öğretmenlerin hedeflenen stratejileri kullanma becerilerini edinmelerinde ve kalıcı hale getirmelerinde etkili olduğu ortaya konmuştur. Buna ek olarak araştırmada öğrencilerin erken okuma-yazma becerilerindeki gelişimi incelenmiştir. Öğrencilerin erken okuryazarlık becerileri “Bireysel Büyüme Gelişim Göstergeleri (Individual Growth Development Indicators)” ve “Kitap Kullanma Bilgisi (Book Handling Knowledge)” ile ölçülmüştür. Yapılan ön-test son-test değerlendirmesinde öğrencilerin erken okuma-yazma becerilerinin (resim isimlendirme, aliterasyon, uyak ve baskı bilgisi) anlamlı derecede geliştiği belirlenmiştir.

Fisher ve diğerleri (2011) koçluğun ortaokul öğretmenlerinin okuduğunu anlama stratejilerini öğretmede sesli düşünme stratejisini kullanma becerisi ve öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Araştırmada ön-test son-test kontrol gruplu seçkisiz desen kullanılmıştır. Araştırmaya farklı branşlarda eğitim veren 16 öğretmen ile 928 öğrenci katılmıştır. Öğretmenlerin sekizi deney, sekizi kontrol grubuna, öğrencilerin 446’sı deney, 482’si kontrol grubuna yansız olarak atanmıştır. Her iki gruptaki öğretmenlere tercih ettikleri okuduğunu anlama stratejilerine ilişkin mesleki gelişim oturumları düzenlenmiştir. Bu oturumlarda öğretmenlere, paylaşımlı okumalar sırasında okuduğunu anlama stratejilerini kullanırken sesli düşünme stratejisinden nasıl yararlanacaklarına ilişkin bilgi sunulmuş, aynı zamanda örnek uygulama videolarına yer

verilmiştir. Daha sonra koçluk grubunda yer alan öğretmenlerle haftalık olarak gözlem ve tartışma oturumları düzenlenmiştir. Öğrencilerin okuduğunu anlama başarısı, “Gates-MacGinitie Okuma Değerlendirmesi Testi” ile ölçülmüştür. Araştırmanın sonunda öğretmenlerin sesli düşünme stratejisini kullanarak gerçekleştirdikleri paylaşımlı okuma etkinliklerinin deney grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede kontrol grubundaki öğrencilerle kıyaslandığında anlamlı düzeyde etkili olduğu ortaya konmuştur.

Wasik ve Hindman (2011) koçluğun öğretmenlerin dil ve erken okuma-yazma becerilerine ilişkin sundukları eğitimin kalitesi üzerindeki etkisi ile öğrencilerin bu becerilerindeki gelişime katkısı üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Araştırmada ön-test son-test kontrol gruplu seçkisiz desen kullanılmıştır. Araştırmaya Head Start Programında eğitim veren 30 öğretmen ile 541 öğrenci (%10’u yetersizliği olan) katılmıştır. Öğretmenlerin 19’u deney, 11’i kontrol grubuna, öğrencilerin 358’i deney, 183’ü kontrol grubuna yansız olarak atanmıştır. Koçluk grubunda olan öğretmenlere “Dil ve Okuryazarlık İçin Olağanüstü Koçluk (Exceptional Coaching for Language and Literacy)” adlı program sunulmuştur. Program kapsamında öğretmenlere etkileşimli kitap okumayı, müfredat genelinde rehberlik sohbetlerini, ses birimsel farkındalığı, alfabe bilgisini ve yazmayı içeren beş etkileşimli modülde eğitim sunulmuştur. Eğitimler dört koç tarafından gerçekleştirilmiştir. Öğretmenler öncelikle söz konusu modüllere ilişkin bir yaz enstitüsünde dört günlük eğitime katılmışlardır. Ardından öğretmenlere kitaplar, materyaller ve ders planları verilmiştir. Materyaller sağlandıktan sonra dokuz ay boyunca her modüle ilişkin 3-4 hafta arası değişen eğitim döngüleri gerçekleştirilmiştir. Her döngü modüle ilişkin öğretmenlere üç saatlik bir bilgilendirici eğitim verilmesiyle başlamış, bu süreci koçun sınıf içinde model olması ve gözlem yapması takip etmiştir. Bilgilendirme oturumlarında konuya ilişkin sunum, ilgili araştırmaların paylaşımı, etkili stratejilerin açıklanması ve video örnekleriyle gerçekleştirilmiştir. Model olma oturumlarında koçlar sınıflara giderek öğretmenlere çalışılan stratejinin uygulamasını göstermiş, öğretmenler de koçları kontrol listesiyle takip etmiştir. Model olma oturumlarından bir ile iki hafta sonra öğretmenlerin stratejileri uygulama güvenilirliğini değerlendirmek için gözlem oturumları düzenlenmiştir. Gözlem oturumlarında koç, öğretmene kullandığı stratejilere ilişkin geri bildirimler sunmuştur. Ek olarak öğretmenlere eğitim sunulan modüllerdeki bilgileri genel müfredatlarına da eklemelerini sağlamak amacıyla dört kez video kaydı üzerinden geri bildirim sunulmuştur. Bu geri bildirimler öğretmenlere yüz yüze ve onlarla

videodaki uygulama becerileri tartışılarak verilmiştir. Öğretmenlerin erken dil ve okuma-yazma becerilerine ilişkin sundukları eğitimin kalitesi “Erken Dil ve Okuryazarlık Sınıfı Gözlem Aracı (Early Language and Literacy Classroom Observation)”, “Sınıf Değerlendirme Puanlama Sistemi (Classroom Assessment Scoring System)”, uygulama güvenilirliği kontrol listesiyle ölçülmüştür. Öğrencilerin sözcük dağarcığı becerileri “Peabody Resim Sözcük Dağarcığı Testi III”, erken okuma yazma becerileri, ses birimsel farkındalık becerileri ve alfabe bilgisi becerileri “Okul Öncesi Çocuklar İçin Ses Birimsel Farkındalık Okuryazarlık Tarama Testi (Phonological Awareness Literacy Screening for Preschoolers)” ile ölçülmüştür. Araştırmanın sonunda deney grubundaki öğretmenlerin dil ve erken okuma-yazma becerilerine ilişkin sundukları eğitimin kalitesinin yüksek olduğu belirlenmiştir. Deney grubundaki öğrencilerin ise sözcük dağarcığı ve ses birimsel farkındalık becerilerinin kontrol grubundaki öğrencilerle kıyaslandığında anlamlı düzeyde geliştiği, alfabe bilgisinde ise iki grup arasında anlamlı bir farklılık olmadığı ortaya konmuştur.

Vernon-Feagans ve diğerleri (2012) koçluğun okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma becerilerini geliştirme üzerindeki etkililiğini incelemişlerdir. Araştırmada ön-test son-test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmaya 16 anaokulu, 18 ilkokul öğretmeni ve 132 anaokulu, 144 ilkokul öğrencisi katılmıştır. Deney grubunda okuma güçlüğü olan 63 (29 anaokulu, 34 ilkokul) ve okuma güçlüğü olmayan 64 (31 anaokulu, 33 ilkokul) öğrenci yer almıştır. Kontrol grubunda ise okuma güçlüğü olan 62 (36 anaokulu, 36 ilkokul) ve okuma güçlüğü olmayan 77 (36 anaokulu, 41 ilkokul) öğrenci yer almıştır. Deney grubunda yer alan okuma güçlüğü olmayan öğrencilere herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır. Söz konusu öğrenciler yalnızca deney grubundaki okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma becerilerini sınıflarındaki okuma güçlüğü olmayan öğrenciler kadar geliştirip geliştiremeyeceğini belirlemek amacıyla deney grubunda yer almıştır. Araştırmada öncelikle öğretmenlere koçlar tarafından üç günlük bir yaz enstitüsü programı düzenlenmiştir. Bu programda öğretmenlere, okul psikologlarına ve danışmanlara “Hedeflenmiş Okuma Uygulamaları (The Targeted Reading Interventions)” adlı programın öğretilmesi amacıyla eğitim videoları sunulmuş, küçük grup öğretim oturumları düzenlenmiş, uygulamaya model olunmuş ve alıştırma yapılmıştır. Araştırmada koçluk görevini üstlenen okul psikologları ile danışmanlar eğitimden sonra öğretmenlerin uygulamasını bire bir öğretim oturumlarında haftada bir kez gözlemlemiştir. Uygulama ilerledikçe gözlemler iki haftada bir gerçekleştirilmiştir.

Gözlem sırasında öğretmenlere anında geri bildirimler sunulmuştur. Uygulamanın ana koordinatörleri ayda bir kez okulları ziyaret ederek danışmanlarla birlikte derste gözlem yapmıştır. Bunun yanı sıra koçlar okuldaki tüm öğretmenlerle ilerleme kaydedemeyen öğrencilerin problemlerini çözmek ve öğretmenlerin stratejileri etkili bir şekilde kullanmaya devam etmesini desteklemek için iki haftada bir toplanmıştır. Son olarak öğretmenlerin ek ihtiyaçlarını belirlemek ve bunlara çözüm bulmak için iki ayda bir çalıştaylar düzenlenmiştir. Öğretmenlerin uygulama güvenirliğine ilişkin verileri araştırmacılar tarafından geliştirilen gözlem ölçekleriyle toplanmıştır. Öğrencilerin harf ve sözcük okuma becerilerini ölçmek için “Woodcock Johnson III Başarı Testleri”, ses birimsel farkındalık ve hızlı isimlendirme (rapid naming) becerilerini ölçmek için “Kapsamlı Ses Bilgisi İşlem Testi (Comprehensive Test of Phonological Processing)” kullanılmıştır. Araştırmanın sonunda deney grubundaki öğrencilerle kontrol grubundaki öğrenciler arasında; (a) aşına olunmayan sesleri ve sözcükleri okuma becerilerinde (word attack skills) istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı, harf ve sözcük okuma becerilerinde ise deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu, (b) annenin eğitim düzeyi yükseldikçe aşına olunmayan sesleri ve sözcükleri okuma becerilerindeki gelişim arasındaki farkın anlamlı ölçüde arttığı, harf ve sözcük okuma becerilerini ise demografik özelliklerin etkilemediği, (c) uygulama öncesi zayıf hızlı isimlendirme, güçlü ses birimsel farkındalık becerilerine sahip öğrencilerin uygulama sonrası aşına olunmayan sesleri ve sözcükleri okuma becerilerinde daha fazla gelişim olduğu, bu becerilerin harf ve sözcük okuma becerilerinde ise herhangi bir anlamlı farka yol açmadığı bulunmuştur.

Mccollum ve diğerleri (2013) beceri odaklı koçluğun okul öncesi öğretmenlerinin erken okuma-yazma becerilerini kullanma düzeylerine etkisini incelemiştir. Araştırmada ön-test son-test kontrol gruplu seçkisiz desen kullanılmıştır. Araştırmaya erken çocukluk programlarında yetersizliği olan öğrencilere eğitim sunan 12 öğretmen katılmıştır. Öğretmenlerin yedisi deney grubuna, beşi ise kontrol grubuna yansız olarak atanmıştır. Araştırmada öğretmenlere “sözcük dağarcığı, bilgi, anlama, anlatı yapısı, ses birimsel farkındalık, alfabetik ilke ve baskı kavramları ile yazılı dil becerileri” öğretim becerilerini geliştirmeye yönelik koçluk sunulmuştur. Öğretilmesi hedeflenen beceriler kümelerine ayrılarak sırayla sunulmuştur. Uygulamanın ilk aşamasında deney grubundaki öğretmenlere iki günlük 10 saat süren bir eğitim verilmiştir. Eğitim sırasında kritik öneme sahip olan erken okuma-yazma becerilerine, bu becerileri okuma ve akademik yetersizlik

için risk grubunda olan öğrencilere öğretmenin neden gerekli olduğuna ve bu becerileri geliştirmek için hangi stratejilerin kullanılabileceğine ilişkin bilgi sunulmuştur. Bunun yanı sıra öğretmenlere uygulama örneklerinin yer aldığı el broşürleri verilmiştir. Ardından koçluk oturumlarına geçilmiştir. İlk koçluk oturumundan önce koç, öğretmeni sınıfta bir hafta boyunca gözlemlemiş ve burada elde ettiği veriyi koçluk oturumunda tartışma amaçlı kullanmıştır. Koçluk oturumları; (a) öğretmenin önceki oturumlarından elde edilen doğru uygulama yüzdesini gözden geçirmek ve gözlem bağlamı ile odağını yeniden sağlamak için gözlem öncesi tartışma, (b) öğretimi gözleme, (c) gözlemden elde edilen veriyi incelemek, tartışmak ve önceki oturumlardaki verilerle kıyaslamak için gözlem sonrası toplantı, (d) bir sonraki gözlemden öğretmenin neyi farklı yapabileceğini beklemek basamaklarından oluşmuştur. Koçluk oturumları iki haftada bir olmak üzere tüm yıl boyunca her sınıf için 15 kez gerçekleştirilmiştir. Öğretmenler bir kümede yer alan becerileri %80 doğrulukta uygulamaya başladığında diğer kümedeki becerilerin öğretime geçilmiştir. Yıl boyunca bir buçuk saatlik üç toplantı daha yapılmış ve bu toplantılarda öğretmenlere erken okuma-yazma eğitimine aile katılımını kolaylaştırma ve yararlanabilecekleri web siteleri hakkında bilgi sunulmuştur, ayrıca uygulama boyunca elde edilen deneyimlerin paylaşılması sağlanmıştır. Öğretmenlerin becerileri kullanma düzeyleri araştırmacılar tarafından geliştirilen öğretmen gözlem kontrol listeleriyle ölçülmüştür. Bunun yanı sıra “Erken Dil ve Okuryazarlık Sınıf Gözlem Aracı (Early Language and Literacy Classroom Observation)” ile dil ve okuma-yazma öğretim çevresinin kalitesi ölçülmüştür. Araştırmanın sonunda deney grubundaki öğretmenlerin erken okuryazarlık becerilerinde kontrol grubuyla kıyaslandığında deney grubu lehine önemli ölçüde ve anlamlı bir farklılık olduğu ortaya konmuştur. Okuma-yazma öğretim çevresinin kalitesinde de bir alt araç setindeki ölçüm “Genel Sınıf Çevresi (General Classroom Environment)” hariç tüm ölçümlerde deney grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Vernon-Feagans ve diğerleri (2013) webcam üzerinden sunulan koçluk uygulamasının okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmede etkililiğini incelemişlerdir. Araştırmada ön-test son-test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcı öğretmenlerinin 43’ü deney, 32’si kontrol grubunda yer almaktadır. Araştırmanın deney grubunda okuma güçlüğü olan 192 (90 anaokulu, 102 ilkokul), okuma güçlüğü olmayan 203 (94 anaokulu, 109 ilkokul), kontrol grubunda ise okuma güçlüğü olan 107 (57 anaokulu, 50 ilkokul), okuma güçlüğü olmayan

129 (59 anaokulu, 70 ilkokul) öğrenci yer almıştır. Deney grubunda yer alan okuma güçlüğü olmayan öğrencilere herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır. Koçluk oturumlarına geçmeden önce öğretmenlere koçlar tarafından üç günlük bir çalıştay düzenlenmiştir. Çalıştayda “Hedeflenmiş Okuma Uygulamaları (The Targeted Reading Interventions)” adlı programa ilişkin bilgi verilmiş ve uygulama alıştırılmaları yapılmış, ardından koçluk oturumlarına geçilmiştir. Koçluk oturumları webcam üzerinden koçun öğretmenin uygulamasını izlemesi ve uygulamaya ilişkin anlık geri bildirimler sunması şeklinde gerçekleştirilmiştir. Her bir oturum 20 dakika sürmüştür. Koçluk oturumları iki haftada bir düzenlenmiştir. Bunun yanı sıra koçlar aynı okulda bulunan öğretmenlerle iki haftada bir 30’ar dakikalık webcam üzerinden toplantılar gerçekleştirmiştir. Bu toplantılarda öğretmenlere öğrencilerin ilerlemelerine ilişkin sorunları ortadan kaldırmaya ve etkili strateji kullanımını desteklemeye ilişkin geri bildirimler sunulmuştur. Son olarak bazı aylar öğretmenlere tekrar çalıştaylar düzenlenmiştir. Ayrıca öğretmenler “Hedeflenmiş Okuma Uygulamalarına” ilişkin açıklamalara, öğretim videolarına, kullanım kılavuzlarına erişebilecekleri bir web sitesinden yararlanmışlardır. Öğretmenlerin “Hedeflenmiş Okuma Uygulamaları Programını” kullanma düzeyini ölçmek için uygulama güvenilirliği verisi toplanmıştır. Öğrencilerin okuma becerilerini ölçmek için “Woodcock Johson III Başarı Testleri” ve alıcı dil becerilerini ölçmek için “Peabody Resim Sözcük Dağarcığı Testi III (The Peabody Picture Vocabulary Test-III)” kullanılmıştır. Araştırmanın sonunda deney grubundaki okuma güçlüğü olan öğrencilerle kontrol grubundaki okuma güçlüğü olan öğrenciler arasında; (a) heceleme, (b) aşına olunmayan sesleri ve sözcükleri okuma (word attack skills), (c) harf ve sözcük okuma, (d) okuduğunu anlama becerileri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu ortaya konmuştur. Ayrıca anne eğitim düzeyi yükseldikçe söz konusu becerilerden alınan puanlarda artış olduğu belirlenmiştir. Alıcı dil becerilerinde ise herhangi anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Son olarak deney grubundaki okuma güçlüğü olan öğrencilerin deney grubunda yer alan okuma güçlüğü olmayan akranlarıyla karşılaştırıldığında heceleme, aşına olunmayan sesleri ve sözcükleri okuma, harf ve sözcük okuma becerilerini oransal olarak eşit düzeyde geliştirdiği ortaya konmuştur.

Vernon-Feagans ve diğerleri (2015) yüz yüze ve webcam üzerinden koçluğun öğretmenlerin uygulama becerilerini geliştirmede ve okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmede etkililiklerini ve verimliliklerini karşılaştırmışlardır. Araştırmada korelasyonel araştırma deseni kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcılarını 58

anaokulu ve ilköğretim birinci sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Öğretmenlerin 14'ü yüz yüze koçluk, 44'ü ise webcam üzerinden koçluk grubunda yer almıştır. Araştırmanın katılımcıları olan öğrencilerin ise 81'i yüz yüze koçluk, 190'ı uzaktan koçluk uygulamasına dâhil olmuştur. Araştırmada daha önce “Hedeflenmiş Okuma Uygulaması (The Targeted Reading Intervention)” adlı programda yer almış öğretmen ve öğrenci verileri kullanılmıştır. Bu programda yer alan öğretmenlere hangi koçluk grubunda yer aldığı fark etmeksizin (yüz yüze, webcam) üç günlük bir eğitim sunulmuştur. Bu eğitim sırasında öğretmenlere Hedeflenmiş Okuma Uygulaması Programı tanıtılmış, programda yer alan stratejilerin nasıl uygulanacağı rol oynama teknikleriyle gösterilmiştir. Ayrıca öğretmenlere öğretilen uygulamayla ilgili bilgilere erişebileceği bir web sitesi sağlanmıştır. Her iki koçluk grubundaki öğretmenler iki haftada bir öğrencilerinin ilerlemelerine ilişkin sorunları çözmek için kendi okulunda “Hedeflenmiş Okuma Uygulamasında” yer alan tüm diğer öğretmenlerle birlikte okullarına atanmış koçlarla 30 dakikalık toplantı gerçekleştirmiştir. Bu toplantılar sırasında öğretmenlerin belirtmiş oldukları ihtiyaçlara yönelik ise düzenli olarak mesleki gelişim çalıştayları yapılmıştır. Yüz yüze koçluk oturumlarında öğretmenler okuma güçlüğü çeken öğrencilerle bire bir dersler yaparken koçlardan geri bildirim almışlardır. Webcam üzerinden gerçekleştirilen koçluk oturumlarında ise koçlar öğretmen canlı ders yaparken çevrim içi geri bildirim sunmuşlardır. Yüz yüze koçluk oturumları bir ile iki saat arası, webcam üzerinden koçluk oturumları ise 20 ile 30 dakika arası sürmüştür. Öğretmenlerin öğrencilerle gerçekleştirdikleri bire bir öğrenme oturumları haftada üç ile dört gün 15 dakika olacak şekilde gerçekleştirilmiştir ve bir öğrenci istenilen düzeyde okuma becerilerini sergileyince diğer okuma güçlüğü çeken öğrenci ile bire bir öğretim oturumları düzenlenmiştir. Öğretmen kazanımlarını ölçmek için veriler her öğrenci için gerçekleştirilen “Hedeflenmiş Okuma Uygulaması” oturum sayısı ve öğretmenlerin uygulamayı gerçekleştirme düzeyinin belirlenmesiyle toplanmıştır. Öğretmenlerin yaptıkları öğretime ilişkin yeterlilik algılarını ölçmek için “Öğretimde Öğretmen Yeterliliği Anketi (Teacher Efficacy in Teaching Questionnaire)” uygulanmıştır. Öğrencilerin dil ve okuma becerilerini ölçmek için “Woodcock Johnson III Başarı Testleri” ile “Peabody Resim Sözcük Dağarcığı Testi (the Peabody Picture Vocabulary Test)” kullanılmıştır. Araştırmanın sonunda webcam üzerinden sunulan koçluk uygulamasının yüz yüze koçluk uygulamasına göre öğretmenlerin uygulama becerilerini ve yeterlilik algılarını geliştirmede daha etkili ve verimli olduğu bulunmuştur. Ancak

öğrenci sonuçlarında her iki uygulamanın da etkili olduğu, yalnızca heceleme ölçümlerinde webcam üzerinden koçluğun daha etkili ve verimli olduğu ortaya konmuştur.

Brownell ve diğerleri (2017) iki mesleki gelişim modelinin özel eğitim öğretmenlerinin okuma öğretimine ilişkin bilgi ve beceri düzeylerini ve öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma başarısını iyileştirmede etkililiklerini karşılaştırmışlardır. Araştırmada seçkisiz blok deseni (randomized block design) kullanılmıştır. Araştırmaya öğrenme güçlüğü olan öğrencilere eğitim sunan 42 öğretmen katılmıştır. Öğretmenlerin 22'si mesleki gelişim ve koçluk grubuna 20'si mesleki gelişim grubuna atanmıştır. Araştırmanın katılımcı grubunu oluşturan 170 öğrencinin ise 94'ü mesleki gelişim ve koçluk grubuna, 76'sı mesleki gelişim grubuna atanmıştır. Öğrencilerin sınıf düzeyleri 3-5 arasındadır. Her iki gruptaki öğretmenlere öncelikle; (a) İngilizce ses bilgisi ve yazım kuralları, (b) sözcük ve akıcılık becerilerinin öğretimi ve değerlendirilmesi için stratejiler, (c) öğretimi bireyselleştirme ve ilerlemeyi izleme için değerlendirme yöntemleri hakkında bilgi verilmiş ve alıştırmaya yapma fırsatları sağlanmıştır. Okuma becerilerini geliştirmeye yönelik ise (a) hecelere ayırma, (b) hece türleri ve çözümleme kuralları, (c) çok heceli sözcükler için çözümleme kuralları, (d) kök ve ekleri bulma etkinlikleri, (e) sözcükleri çözümleme ve anlama odaklı çok heceli çözümleme stratejisi, (f) akıcılık stratejileri, (g) etkili öğretim ilkeleri konularında eğitim sunulmuştur. Ek olarak öğretmenlere okuma becerilerine ilişkin el kılavuzu ve kitap verilmiştir. Söz konusu eğitimin ardından koçluk grubundaki öğretmenlere üç ile sekiz ay boyunca öğrendikleri bilgileri uygulamalarına yardım etmek için grup toplantıları düzenlenmiştir. Bu toplantılar uygulama boyunca altı kez gerçekleştirilmiş ve her bir toplantı 90 dakika sürmüştür. Öğretmenler dördüncü grup toplantısından sonra sınıflarında gözlenmiştir. Her bir öğretmen araştırma boyunca dört kez gözlenmiştir. Gözlem sırasında öğretmenlere öğretilen becerilerin uygulanma düzeyine ilişkin olumlu ve düzeltici geri bildirimler sunulmuştur. Gözlem oturumlarından sonra ise öğretmenlerle toplantılar düzenlenmiş, bu toplantılarda ders sırasında alınan video kaydı birlikte izlenerek tartışmalar yapılmış ve bir sonraki koçluk oturumu planlanmıştır. Öğretmenlerin okuma öğretimi becerilerini kazanma düzeyleri araştırmacılar tarafından geliştirilen gözlem aracıyla bilgi düzeyleri ise açık uçlu bir anketle değerlendirilmiştir. Öğrencilerin okuma becerileri ise “Woodcock Okuma Testi-Revize Edilmiş (Woodcock Reading Mastery Test-Revised)” ve “Temel Erken Okuryazarlık Becerilerinin Dinamik Göstergeleri

Testleri (Dynamic Indicators of Basic Early Literacy Skills)” ile değerlendirilmiştir. Araştırmanın sonunda her iki gruptaki öğretmenlerin okuma öğretimi becerilerinin geliştiği, mesleki gelişim ve koçluk grubunda yer alan öğretmenlerin mesleki gelişim grubunda yer alan öğretmenlere göre okuma öğretimi becerilerinden sözcük çalışma ve akıcı metin okuma öğretimi becerilerinde anlamlı derecede daha fazla kazanım elde ettiği görülmüştür. Sözcük düzeyi akıcılık becerilerinin öğretimine ilişkin elde ettikleri kazanımlarda ise iki grup arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Her iki grup okuma becerilerine ilişkin elde ettikleri bilgi düzeyleri açısından kıyaslandığında akıcı okuma öğretimine ilişkin bilgi düzeylerinde mesleki gelişim ve koçluk grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Sözcük çalışma bilgisinde ise her iki grupta da önemli derecede artış olmuş ve gruplar arası anlamlı fark bulunamamıştır. Öğrenci sonuçlarına bakıldığında mesleki gelişim ve koçluk grubunda eğitim alan öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin aşına olunmayan sesleri ve sözcükleri okuma (word attack skills), akıcı sözcük okuma becerileri mesleki gelişim grubundakilere göre anlamlı derecede daha fazla geliştiği ortaya konmuştur. Her iki grubun sözcük okuma ve akıcı metin okuma becerileri arasında ise anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Piasta ve diğerleri (2017) mesleki gelişim uygulamasının erken çocukluk döneminde eğitim veren öğretmenlerin dil ve okuma yazma becerilerine ilişkin bilgi düzeylerini, inançlarını ve uygulamalarını geliştirme üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Araştırmada boylamsal desen kullanılmıştır. Araştırmaya 3-5 yaş arası öğrencilere eğitim veren 535 öğretmen katılmıştır. Öğretmenlerin 182’si dil ve okuma yazma mesleki gelişim grubuna, 179’u dil ve okuma yazma mesleki gelişim ve koçluk grubuna, 174’ü genel mesleki gelişim grubuna yansız olarak atanmıştır. Araştırma dört yıl sürmüş ve her sene katılımcı gruptaki öğretmenler değişmiştir. Dil ve okuma yazma mesleki gelişim grubundaki öğretmenler, dil ve okuma yazma becerilerine ilişkin çalıştay şeklinde 30 saatlik eğitim almıştır. Eğitimde yüksek nitelikli dil ve okuma-yazma öğrenme deneyimleri sağlamak için gerekli olan çevre, oyun, sözel dil, erken okuma, erken yazma olmak üzere beş konuya yer verilmiştir. Bu beş konunun her biri üç saatlik iki oturumda sunulmuştur. Bu oturumlarda; (a) inceleme, (b) açıklama ve gösterim, (c) öğretim ve öğrenme bağlantısı basamakları takip edilmiştir. İnceleme basamağında öğretmenlere oturumun içeriği ve amaçlarından söz edilmiş, ardından öğretmenlerin oturumda söz edilen konuya ilişkin bilgi, inanç ve uygulamalarını keşfetmesi sağlanmıştır. Açıklama ve gösterim basamağında dil ve okuma-yazma becerisi için etkili stratejiler açıklanmış,

stratejilerin kullanımı gösterilmiş ve öğretmenlerin stratejilerle alıştırma yapması sağlanmıştır. Öğretim ve öğrenme bağlantısı basamağında ise konu ve amaçlar özetlenmiş, konunun gerçek sınıf ortamına nasıl yansıtılacağı tartışılmıştır. Üçüncü basamağın diğer oturumlarında öğretmenlerin stratejileri uyguladıktan sonraki deneyimleri paylaşılmıştır. Dil ve okuma yazma mesleki gelişim ve koçluk grubunda yer alan öğretmenlere bu çalıştayın yanı sıra koçluk uygulaması sunulmuştur. Tüm öğretmenler ayda 4-6 saat arası değişen koçluk desteği almıştır. Koçluk desteği, hedef belirleme, planlama, gözlem, geri bildirim ve yansıtma bileşenlerini içermiştir. Hedef belirlemede öğretmenler koçlarıyla iyileştirilmesi gereken alanları belirlemek için çalışmışlardır. Planlamada bu hedefleri gerçekleştirmenin yollarını planlamışlardır. Gözlemde öğretmenler yeni uygulamaları uygularken koçlar tarafından takip edilmiş, ardından uygulama üzerine eleştirel bir yansıtma yapılmış ve koç geri bildirimini sunulmuştur. Öğretmenler bu koçluk döngüsünü ve kendi ilerlemelerini belgeleyen portfolyolar doldurmuş, koçlar ise koçluk bileşenlerini belgeleyen kayıtlar tutmuştur. Genel mesleki gelişim grubu öğretmenleri, ilk iki sene dil ve okuma yazma dışındaki konularda 12 saatlik iki oturumdan oluşan eğitim, sonraki iki senesinde dil ve okuma yazmada dâhil 30 saatlik eğitim almıştır. Öğretmenlerin dil ve okuma yazma becerisi bilgisi çoktan seçmeli sorularla, dil ve okuma yazma becerisine ilişkin inançları “Öğretmen Öz-Yeterlilik Ölçeği” ve “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okuma Yazma İnançları Anketiyle (Preschool Teacher Literacy Beliefs Questionnaire)”, uygulama becerileri ise “Sınıf Okuma-Yazma Gözlem Profili (Classroom Literacy Observation Profile)” ve “Sınıf Değerlendirme Puanlama Sistemi (Classroom Assessment Scoring System)” ile ölçülmüştür. Araştırmanın sonunda öğretmenlerin okuma yazma becerisi bilgisi, inançları ve uygulama becerileri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Brock ve diğerleri (2018) video model ve kısa koçluğun özel eğitim öğretmenlerinin sabit bekleme süreli öğretim yöntemini kullanma ve öğrencilerin hedeflenen amaçları kazanma düzeyleri üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Araştırmada tek denekli araştırma desenlerinden katılımcılar arası çoklu yoklama deseni kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcıları ilkokul döneminde eğitim sunan üç özel eğitim öğretmeni ve onların yetersizliği olan öğrencileridir. Öğrencilerin yaşları 7-11 arasında değişmekte olup bir öğrencinin ZY, bir öğrencinin OSB, bir öğrencinin ise çoklu yetersizlik tanısı bulunmaktadır. ZY olan öğrenci için amaç olarak 40 sözcük okuma,

OSB olan öğrenci için peni ve sentlerle bir dolar olacak şekilde sayma yapma, çoklu yetersizliği öğrenci için ise beşe kadar nesnelerle sayma amacı belirlenmiştir. Uygulama sürecinde öncelikle öğretmenlere dosyalar verilmiş ve dosya içine video modellere ulaşacakları web sitesi yazılmıştır. Dosyaların içine sabit bekleme süreli öğretim uygulama kontrol listesi konmuştur. Öğretmenler sitede yer alan içerikleri izledikten sonra uygulamaya başlamışlardır. Video modelin etkililiğine ilişkin yeterli veri elde edildiğinde kısa koçluk uygulamasına geçilmiştir. Koçluk oturumlarında özel eğitim alanında bir öğretim üyesi öğretmenlerin derslerini gözlemlemiştir. Gözlemlerin ardından öğretmene uygulama güvenilirliğini nasıl iyileştirebileceği ve öğrenci davranışlarına göre öğretiminde nasıl uyarlamalar yapabileceği hakkında geri bildirim sunulmuştur. Bu oturumlar beş dakika sürmüştür. Öğretmen verileri uygulama güvenilirliği gözlem formu, öğrenci verileri ise davranışı doğru gerçekleştirme yüzdesiyle değerlendirilmiştir. Araştırmanın sonunda video model uygulamasının öğretmenlerin hedeflenen becerilerde uygulama güvenilirliğini %80 ve üzerine çıkardığı koçluk uygulaması eklendiğinde ise güvenirliliğin büyük ölçüde %100 olduğu belirlenmiştir. Son olarak öğrencilerden ikisinin kendileri için belirlenen sözcük okuma ve para sayma amaçlarını koçluk uygulamasından sonra kazandıkları, diğer öğrencinin ise nesne sayma becerisini kazanamadığı ortaya konmuştur.

Davis ve diğerleri (2018) koçluğun lisede eğitim sunan İngilizce öğretmenlerinin okuma öğretimi uygulama becerileri ve okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Araştırmada seçkisiz küme deseni (cluster randomized design) kullanılmıştır. Araştırmaya lisede 9. sınıflara eğitim veren 130 İngilizce öğretmeni ile 3,160 tane 9. sınıf öğrencisi katılmıştır. Öğretmenlerin 38'i mesleki gelişim grubu, 43'ü materyallerle desteklenen mesleki gelişim grubu, 49'u materyallerle desteklenen mesleki gelişim ve koçluk grubuna yansız olarak atanmıştır. Öğrencilerin 823'ü birinci gruptaki, 1623'ü ikinci gruptaki, 908'i üçüncü gruptaki öğretmenlerden eğitim almıştır. Araştırma üç yıl sürmüş ve her sene katılımcı gruptaki öğretmenler değişmiştir. Mesleki gelişim grubundaki öğretmenler, yetişkinlere ilişkin okuma-yazma öğretimine yönelik okuma uzmanlarından eğitim almıştır. Eğitim iki günde 90 dakikalık oturumlarda sunulmuştur. Birinci gün oturumlarında öğretmenlere öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlamasını geliştirmek için dört yaklaşımın öğretimi yapılmıştır. Birinci yaklaşım okuma sergisidir. Okuma sergisi, öğretmenlerin öğrencilere sesli okuma yapması ve okuma stratejilerine model olmasıdır. İkinci yaklaşım

odaklı derslerdir. Odaklı dersler, öğretmenlerin model olma ve rehberli uygulamaları kullanarak öğrencilerin ihtiyaç duyduğu okuma becerilerini öğretmesidir. Üçüncü yaklaşım öğrenci okuma gruplarıdır. Öğrenci okuma grupları, öğrencilerin öğretmen gözetiminde küçük gruplar halinde öğrendikleri okuma stratejilerini kullanarak öyküler okuması ve öykülere ilişkin ödevleri tamamlamasıdır. Dördüncü yaklaşım öğrencilerin kendi seçtikleri konularda okuma ve öğrenme yapmasıdır. Bu yaklaşımda öğrenciler ya bağımsız olarak okuyacakları bir metin seçerler ya da kendi seçtikleri bir konuyu öğrenmek için okuma yaparlar. Öğretmenlere bu yaklaşımlar açıklanırken rol oynama etkinlikleri ile de uygulama becerileri desteklenmiştir. Eğitimin ikinci gününde öğretmenlerle bu yaklaşımları mevcut müfredatlarında nasıl kullanacakları tartışılmıştır. Materyallerle desteklenen mesleki gelişim grubu birinci grupla aynı eğitimi almakla birlikte eğitimin ikinci gününde yazılı ders planları, sınıf düzeyi metinler, öğrenci tartışmaları için kılavuzlar, öğretmen kaynak rehberi, dergiler ve sınıf kitaplığı almışlardır. Ders planları ve tartışma kılavuzları okuma becerisi zayıf öğrenciler için özellikle ilgi çekici roman, kısa hikâye, şiir derlemeleri, oyun metinleri, kurgusal olmayan metinleri içermiştir. Koçluk grubunda yer alan öğretmenler ise tüm bunların yanı sıra haftada bir ya da iki kez 90 dakikalık koçluk desteği almışlardır. Araştırma boyunca koçtan 10 görevi yerine getirmesi beklenmiştir: (1) Gözlem yapma, (2) danışmanlık, yansıtma, tartışma, planlama yapma, (3) model olma ya da ihtiyaç halinde ortaklaşa öğretim yapma, (4) sınıf düzeni, malzeme temini, öğrenme merkezi etkinlikleri ve iş birlikçi öğrenme konularında yardım sunma, (5) bir koçluk günlüğü tutma, günlüğü öğretmenler ve araştırmacılarla tartışmada kullanma ve iki haftada bir yürütücülere gönderme, (6) ilçe İngilizce dersi uzmanıyla iş birliği yaparak ilçe ve okul politikaları, prosedürleri ve uygulamalarıyla uyum sağlama, (7) çalışmanın araştırma tasarımına uygun olarak ilerlemesi için araştırma ekibi ile iş birliği yapma, (8) ön-test ve son-test uygulamasına yardımcı olma, (9) program kayıtlarını ayrıntılı biçimde tutma ve (10) okulda araştırma ekibiyle aylık olarak toplanıp gözden geçirme ve planlama yapma. Öğretmenlerin okuma öğretimine ilişkin uygulama becerileri gözlem rubrikleri, öğretmen öz-değerlendirme anketleri ve öğrencilerin öğretmenlerini değerlendirdiği anketlerle ölçülmüştür. Öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri ise “Gates-Mac Ginitie Anlama Alt Testi” ile ölçülmüştür. Araştırmanın sonunda öğretmenlerin okuma öğretimine ilişkin uygulama becerilerini ve öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini artırmada en çok materyallerle desteklenen mesleki gelişim ve koçluk uygulamasının etkili olduğu ortaya

konmuştur. Materyallerle desteklenen mesleki gelişimin öğretmenlerin okuma öğretimine ilişkin uygulama becerilerinde iyileşme sağlasa da öğrencilerin okuduğunu anlama başarısını geliştirmeye istatistiksel olarak anlamlı bir katkı sağlamamıştır.

Weiser ve diğerleri (2019) koçluğun özel eğitim öğretmenlerinin araştırma temelli okuma stratejilerini uygulama ve bu stratejilere ilişkin bilgi düzeyleriyle önemli derecede okumada öğrenme yetersizliği olan öğrencilerin okuma, yazma ve heceleme becerileri üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Araştırmada yarı deneysel grup deseni kullanılmıştır. Araştırmaya bütünleştirme uygulamalarının gerçekleştirildiği okullarda eğitim sunan 44 öğretmen ve bu öğretmenlerin okumada öğrenme güçlüğü olan sınıf düzeyleri anaokulu ile 8. sınıf arasında değişen 452 öğrencisi katılmıştır. Öğretmenler yüz yüze koçluk ($n=15$), teknoloji temelli koçluk ($n=13$) ve talebe bağlı koçluk ($n=16$) olmak üzere üç gruba ayrılmıştır. Öğrencilerin ise 160'ı teknoloji temelli koçluk, 156'sı yüz yüze koçluk 136'sı ise talebe bağlı koçluk grubunda yer almıştır. Tüm koçluk gruplarına uygulamanın gerçekleştirildiği Eylül-Nisan ayları arasında ayda bir kez koçluk oturumu düzenlenmiştir. Araştırmanın başında tüm gruplardaki öğretmenlere bir günlük mesleki gelişim eğitimi sunulmuştur. Eğitim sırasında öğretmenlere araştırma temelli okuma stratejilerini derste nasıl kullanacaklarına ilişkin bilgi sunulmuştur. Aynı zamanda eğitimler sırasında öğretmenlere hipotetik olarak uygulama fırsatları verilmiştir. Teknoloji temelli koçluk grubunda yer alan öğretmenlere ek olarak onlar için hazırlanan teknoloji platformunu nasıl kullanacağına yönelik eğitim sunulmuştur. Yüz yüze koçluk uygulamasında yer alan öğretmenlere ayda bir sınıf içi gözlem yapılmıştır. Gözlemlerin ardından öğretmenlerin uygulama doğruluğuna, öğrencilerin ilerleme verilerine ve bu verilerin ilerleyen öğretim oturumlarında nasıl kullanılacağına ilişkin tartışmalar yapılmıştır. Öğretmenlere istemeleri halinde ek kaynaklar, destek sunulmuş ve ziyaretler gerçekleştirilmiştir. Teknoloji temelli koçluk grubunda yer alan öğretmenler ise kendi videolarını çekmiş ve araştırma için hazırlanan teknoloji platformuna yüklemişlerdir. Bu videolar üzerinden koçlarından geri bildirim almışlardır. Bunun yanı sıra platform üzerinden koçlar ile öğretmenler canlı görüşmeler yapmıştır. Bu görüşmelerde videolar birlikte incelenmiş, öğrenci ilerlemesi gözden geçirilmiş, bu verilerin ilerleyen öğretim oturumlarında nasıl kullanılacağı tartışılmıştır. Platformda öğretmenlerin sürekli ulaşabilecekleri webinarlara, ders planlarına, öğretim videolarına ve daha fazlasına yer verilmiştir. Son olarak talebe bağlı koçluk grubunda yer alan öğretmenlere ayda bir gözlem oturumları düzenlenmiş, koçlardan yardım talep etmeleri halinde koçlar yüz yüze

koçluk uygulamasındakine benzer şekilde yardım sunmuşlardır. Öğretmen verileri “Öğretmenlerin Okuma Öğretimine İlişkin Gereksinimleri ve İnançlarına Yönelik Anket”, “Okuma Öğretimine İlişkin Bilgi Testi”, “Okuma Yapısı Kodlama Protokolü”, “Etkinliklere Göre Gözlem Kodlama Protokolü”, “Öğretmen Kalite Göstergeleri Kodlama Formu”, “İş birlikçi Veri Odaklı Öğretimsel Planlama”, “İletişim Belgeleme Formu” ile toplanmıştır. Öğrencilerin okuma başarılarına ilişkin veriler ise “Kapsamlı Ses Bilgisi İşlem Testi (the Comprehensive Test of Phonological Processes)”, “Sözcük Okuma Verimliliği Testi (Test of Word Reading Efficiency)”, “DIBELS-Next Sözel Okuma Akıcılığı (DIBELS-Next Oral Reading Fluency)”, “Yazılı Heceleme Testi (Test of Written Spelling)”, “Woodcock-Johnson III Başarı Testleri (Woodcock-Johnson III Tests of Achievement)” ile ölçülmüştür. Araştırmanın sonunda öğretmenlerin kanıt temelli okuma öğretimine ilişkin bilgisini ve uygulama becerilerini geliştirmede, öğrencilerin ise ses birimsel farkındalık, çözümleme, anlama, akıcılık, yazma, heceleme becerilerini geliştirmede teknoloji temelli koçluğun diğer koçluk gruplarından anlamlı derecede daha etkili olduğu bulunmuştur. Ayrıca öğrencilerin elde ettiği kazanımları öğretmenlerin; (a) bilgi düzeyleri, (b) veri toplama sıklıkları, (c) doğrudan öğretime ayırdığı zaman miktarı, (d) model olması, (e) öğretim hızını ayarlaması, (f) etkili geri bildirim kullanması, (g) ders dışı davranışları azaltması gibi etmenlerin olumlu yönde etkilediği ortaya konmuştur.

Goodnight ve diğerleri (2020) hizmet içi eğitim ve koçluğun anaokulu öğretmenlerinin ilk okuma öğretiminde araştırma temelli stratejileri kullanma düzeyleri üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Araştırma katılımcılar arası çoklu başlama modeliyle yürütülmüştür. Araştırmaya dokuz anaokulu öğretmeni katılmıştır. Öğretmenler öncelikle üç saat süren bir hizmet içi eğitim almıştır. Hizmet içi eğitimde öğretmenlere doğrudan öğretim, birlikte tepki verme, tepki kartları ve sistematik hata düzeltme stratejileri öğretilmiştir. Aynı zamanda stratejilerin kullanımına ilişkin video örnekleri gösterilmiş ve canlı gösterim yapılmıştır. Hizmet içi eğitimde stratejilerin kullanımında %80 ölçütünü karşılayamayan öğretmenler için koçluk oturumları düzenlenmiştir. Koçluk oturumları gözlem öncesi bire bir görüşme, gözlem ve geri bildirim aşamaları takip edilerek gerçekleştirilmiştir. Gözlem öncesi görüşmelerde hizmet içi eğitimler sırasında araştırma temelli stratejileri tüm sınıfa uygulamanın güçlü yönleri ve geliştirilmesi için fırsatlara ilişkin yapılan tartışmaların ses kayıtları üzerinden öğretmenlere geri bildirimler sunulmuştur. Bunun yanı sıra gözlem oturumları birlikte planlanmıştır. Gözlem öncesi

görüşmeler 20 ile 30 dakika arası sürmüştür. Gözlem oturumlarında koç öncelikle stratejilerin nasıl kullanılacağına model olmuş, ardından öğretmene uygulama için fırsatlar vermiş ve öğretmene düzeltici, onaylayıcı geri bildirimler sunmuştur. Bu şekilde gerçekleştirilen üç oturumun ardından öğretmen ve koç bir geri bildirim toplantısı yapmıştır. Bu toplantılarda ise derste gerçekleştirilen uygulama örnekleri üzerinden uygulamanın iyi giden ve gitmeyen yönleri hakkında tartışmalar yapılmıştır. Araştırma verileri araştırmacılar tarafından stratejilerin doğru uygulanma düzeylerini belirlemek için geliştirilen gözlem formlarıyla toplanmıştır. Araştırmanın hizmet içi eğitim kısmında altı öğretmen istenen ölçüte ulaştığı için üç öğretmenle koçluk uygulaması gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonunda hizmet içi eğitim ve koçluğun öğretmenlerin ilk okuma becerilerinin (ses birimsel farkındalık ve ses bilgisi) öğretiminde, araştırma temelli stratejileri kullanma becerilerinin geliştirilmesinde ve kalıcılığının sağlanmasında etkili olduğu ortaya konmuştur.

Wexler ve diğerleri (2022) koçluk içeren özel tasarlanmış bir mesleki gelişim programının ortaokulda bütünleştirme ortamında birlikte öğretim modeliyle eğitim sunan genel ve özel eğitim öğretmenlerinin okuma becerisi öğretimi bilgileri, uygulama becerileri, etkili öğretim sunmaya ilişkin algıları ve tipik gelişim gösteren ve yetersizliği olan öğrencilerin okuma başarısı üzerindeki etkilerini incelemişlerdir. Araştırmada ön-test son-test kontrol gruplu seçkisiz blok deseni kullanılmıştır. Araştırmaya birlikte öğretim modeliyle eğitim sunan 22 öğretmen ile 212 öğrenci katılmıştır. Öğretmenlerin 11'i İngilizce dil dersi öğretmeni, 11'i ise özel eğitim öğretmeni. Öğrencilerin sınıf düzeyi 6-8 arasında değişmekte, öğrencilerin 151'i tipik gelişim gösteren, 47'si ise yetersizliği olan öğrencidir. Araştırmanın deney grubunda 14 öğretmen, 134 öğrenci (31'i yetersizliği olan), kontrol grubunda 8 öğretmen, 78 öğrenci (16'sı yetersizliği olan) öğrenci yer almıştır. Deney grubunda yer alan İngilizce öğretmeni-özel eğitim öğretmeni çiftlerine İçerik Alanı Okuma Yazma Öğretimi Öğretim Çerçevesi (Content Area Literacy Instruction Instructional Framework [CALI IF]) adlı program sunulmuştur. CALI IF, okuma yazma öğretiminde kanıt temelli okuma stratejileri ve kanıt temelli öğretim uygulamalarıyla öğretim yapılması, böylelikle öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesi amacıyla tasarlanmış bir programdır. Bu programda öğretmenlere dünya bilgisi (world knowledge), sözcük bilgisi (word knowledge), ana fikri bulma (get the gist), birlikte ana fikir üretme (associate gist) ve öğrenci desteği (students support) olmak üzere beş kanıt temelli uygulama öğretilmiştir. Dünya ve sözcük

bilgisi, öğretmenlerin öğrencilerin metni okumaya geçmeden önce geçmiş bilgisini harekete geçirmek ve sözcük dağarcığını geliştirmek amacıyla öğretim yapmasını içermektedir. Ana fikri bulma ve birlikte ana fikir üretme, öğretmenlerin önce öğrencilere bireysel olarak metnin ana fikrini bulmayı öğretmesini, ardından gruplar halinde birlikte ana fikir üretmeyi öğretmesini içermektedir. Öğrenci desteği ise yukarı adı geçen okuduğunu anlamayla ilgili dört öğretimde öğrencilerin gösterdikleri performanslara göre gruplara bölünerek istasyon tekniğine dayalı olarak yoğun ve bireyselleştirilmiş öğretim almasını içermektedir. CALI IF uygulama süreci bir yıl sürmüştür. Bu süreçte öğretmenlere dört kez mesleki gelişim oturumu düzenlenmiştir. Her bir mesleki gelişim oturumu arasında üç hafta bırakılmıştır. Öğretmenler her bir oturumda program içeriğinde öğretilmesi hedeflenen kanıt temelli uygulamaların birine ilişkin koçlardan yüz yüze eğitim almıştır. Tüm oturumlarda konu anlatım videoları, slaytlar, CALI IF ders taslakları, senaryolaştırılmış dersler, öğretilen kanıt temelli uygulamalar için hatırlatıcılar ve alıştırma etkinlikleri kullanılmıştır. Alıştırma etkinliklerinde öğretmenlerin içeriği anlama düzeyini değerlendirme etkinlikleri ve CALI IF planlama-uygulama becerilerini video dersleriyle değerlendirme etkinlikleri düzenlenmiştir. Her bir mesleki gelişim oturumundan sonra koçlar üç hafta boyunca yüz yüze koçluk oturumları düzenlemiştir. Koçluk oturumları düzenlenirken model olma-rehberli uygulama-bağımsız uygulama basamakları takip edilmiştir. Birinci koçluk haftasında koç CALI IF programında anlatılan beceriye sınıf ortamında model olmuş, ikinci haftasında İngilizce ve özel eğitim öğretmeninin uygulamasına yardımcı olmuş, üçüncü hafta ise öğretmenlerin uygulamasını yalnızca gözlemiş ve geri bildirim sunmuştur. Öğretmenlerin uygulama öncesi ve sonrasında ana fikri belirleme becerileri, etkili öğretim yapabilme kapasitelerine ilişkin algıları ve CALI IF planlama-uygulama becerileri araştırmacılar tarafından geliştirilen ölçme araçlarıyla ölçülmüştür. Öğrencilere ilişkin veriler ise araştırmacılar tarafından geliştirilen “Ana Fikri Belirleme Ölçme Aracı (Main Idea Measure)”, “Sessiz Okuma Verimliliği ve Anlama Testi (Test of Silent Reading Efficiency and Comprehension)”, “Acadience Okuma Çoktan Seçmeli Cümle Tamamlama (Acadience Reading Maze)” standart testleriyle ölçülmüştür. Araştırmanın sonunda koçluk içeren CALI IF’in deney grubundaki öğretmenlerin CALI IF planlama-uygulama becerilerini ve ana fikri belirleme becerilerini geliştirmede etkili olduğu bulunmuştur. Aynı zamanda öğretmenlerin hem kendilerinin hem de partnerlerinin etkili öğretim yapabilme kapasitelerine ilişkin algılarında istatistiksel olarak anlamlı bir artış

olduğu belirlenmiştir. Öğrencilere ilişkin araştırma bulguları deney-kontrol grupları arasında yalnızca “metindeki en önemli bilgiyi belirleme” becerisinde anlamlı bir farklılık olduğunu, diğer taraftan ana fikri belirleme, standart testlerle ölçülen okuduğunu anlama becerilerinde anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir. Özel olarak yetersizliği olan öğrencilere ilişkin verilere bakıldığında herhangi bir ölçümde deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir.

1.9.2. Okuma becerisine ilişkin koçluk araştırmalarının analizi

Okuma becerilerinin öğretimine ilişkin öğretmenlerin bilgi ve becerilerinin geliştirilmesi amacıyla koçluk uygulamasına yer verilen ilgili araştırmalara genel olarak bakıldığında erken çocukluk ya da okul öncesi dönemde eğitim sunan öğretmenlerin “okuma yazma becerilerine ve bu becerilerin geliştirilmesine yönelik stratejilere” ilişkin bilgi ve becerilerini artırmak amacıyla koçluk sunulduğu ve sunulan koçluk uygulamasının bir araştırma dışında (Piasta vd., 2017) tüm çalışmalarda etkili olduğu görülmektedir (Goodnight vd., 2020; Hsieh vd., 2009; Mccollum vd., 2013; Neuman ve Cunningham vd., 2009, Vernon-Feagans vd., 2012; Vernon-Feagans vd., 2013; Wasik ve Hindman, 2011). Bununla birlikte, ilkököl (Brock vd., 2018; Brownell vd., 2017; Weiser vd., 2019), ortaokul (Fisher vd., 2011; Wexler vd., 2022) ve lise dönemine odaklanan (Davis vd., 2018; Lovett vd., 2008) araştırmalarda da öğretmenlerin okuma becerisine ilişkin uygulama becerilerini geliştirmede okuma koçluğunun etkili olduğu ortaya konmuştur. Hedeflenen okul dönemi farketmeksizin genel olarak okuma becerisine ilişkin koçluk araştırmalarında ortalama iki üç günlük eğitimin ardından haftada üç kez öğretmenler gözlendikten sonra 20-30 dakikalık geri bildirim oturumlarının düzenlenmesi öğretmenlere hedeflenen davranışları kazandırmada koçluk uygulamasının etkili olması için yeterli olmuştur (Brock vd., 2018; Brownell vd., 2017; Goodnight vd., 2020; Hsieh vd., 2009; Vernon-Feagans vd., 2012; Vernon-Feagans vd., 2013; Wasik ve Hindman, 2011).

Öğrenci kazanımlarını raporlayan tüm araştırmalarda koçluk uygulaması aracılığıyla öğretmenlere öğretilen stratejiler, öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmede etkili olmuştur (Brock, 2018; Brownell vd., 2017; Davis vd., 2018; Fisher vd., 2011; Hsieh vd., 2009; Lovett vd., 2008; Vernon-Feagans vd., 2012; Vernon-Feagans vd., 2013; Wasik ve Hindman, 2011; Weiser vd., 2019; Wexler vd., 2022). Araştırmaların yalnızca üçünde katılımcıların tamamını özel gereksinimli öğrenciler oluşturmuştur. Söz

konusu üç araştırmada da özel gereksinimli öğrencilerin okuma becerilerini geliştiren grup olarak özel eğitim öğretmenleri hedeflenmiştir (Brock vd., 2018; Brownell vd., 2017; Weiser vd., 2019).

Son olarak bu tez kapsamında incelenen araştırmalarda sıklıkla yüz yüze koçluk uygulamasının kullanıldığı web tabanlı koçluğun ise yalnızca iki araştırmada (Vernon-Feagans vd., 2013; Weiser vd., 2019) kullanıldığı görülmektedir. Buna rağmen web tabanlı koçluk ile yüz yüze koçluğun sonuçlarının karşılaştırıldığı ilişkisel bir araştırmada öğretmenlerin uygulama becerilerini geliştirmede web tabanlı koçluğun daha etkili olduğu belirlenmiştir (Vernon-Feagans vd., 2015). Bu araştırma bulgularına paralel olarak web tabanlı ve yüz yüze koçluğun karşılaştırıldığı tek deneysel araştırmada da web tabanlı koçluğun yüz yüze koçluğa göre hem öğretmen hem de öğrenci çıktılarını geliştirmekte daha etkili olduğu ortaya konmuştur (Weiser vd., 2019).

Sonuç olarak, okuma koçluğu araştırmalarına bakıldığında ilkökul döneminde bütünleştirme ortamında sınıf öğretmenlerini ve özel gereksinimli öğrencileri hedef alan araştırmalarla ilgili alanyazında bir boşluk olduğu söylenebilir. Benzer durum web tabanlı koçluk uygulamalarının okuma alanında kullanımıyla ilgili de ifade edilebilir. Söz konusu boşlukların neden doldurulması gerektiği ve dolayısıyla bir araştırma problemi olarak ele alınma gerekçesi izleyen başlıkta açıklanmaktadır.

1.10. Problem

Okumanın asıl amacı hiç şüphesiz okunanlardan anlam elde etme, bir diğer deyişle okuduğunu anlamadır. Okuduğunu anlama sürecinde ise akıcı okuma kritik bir rol üstlenmektedir. Bir metin doğru, hızlı ve prozodik olarak okunduğunda bilişsel kaynaklar metni anlamaya ayrılmaktadır. Bu durum da metinden anlam elde etmeyi kolaylaştırmaktadır. Yapılan pek çok araştırma da akıcı okumanın okuduğunu anlama başarısını artırıcı bu etkisini ortaya koymuştur (Hudson vd., 2020; Klauda vd., 2008; Silverman vd., 2013; Therrien, 2004; Veenendaal vd., 2014; Washburn, 2022).

Akıcı okuma becerisi, tipik gelişim gösteren öğrencilerde sıradan eğitimle yeterli düzeyde gelişse de ZY ve/veya OSB olan öğrencilerde yeterli düzeyde gelişmemektedir. ABD’de öğrencilerin okuma başarılarının değerlendirilme sonuçlarının yıllık olarak yayınlandığı NAEP raporunda ZY ve OSB olan öğrencilerin de dahil edildiği yetersizliği olan 4. sınıf öğrencileri grubunun tipik gelişim gösteren akran grubuyla kıyaslandığında akıcı okuma becerisinin hiçbir boyutunda (doğruluk, hız, prozodi) akranları düzeyinde

performans sergileyemediği ve genel olarak düşük düzeyde performans sergilediği ortaya konmuştur (White vd., 2021).

Farklı araştırmalarda da ZY ve/veya OSB olan öğrencilerin akıcı okuma becerilerinin zayıf olduğu bulgusu yinelenmiştir. Örneğin, bir araştırmada üçüncü sınıfa devam eden ZY olan öğrencilerin anaokulu düzeyindeki metinleri okuyabilecek kadar akıcı okuma becerisine sahipken 11. sınıfa geldiğinde birinci sınıf düzeyindeki metinleri akıcı okuyabildiği belirlenmiştir (Lemons vd., 2013). Farklı bir araştırmanın bulguları, hafif düzey ZY olan öğrencilerin akıcı okuma becerilerinin kendi sınıf düzeylerinin ortalama üç sınıf altında olduğunu göstermiştir (Di Blasi vd., 2018). ZY ve/veya OSB olan öğrencilerle yapılan diğer bir araştırmada ise bu öğrencilerin akıcı okuma becerilerinin yaş düzeylerinin iki standart sapma altında olduğu ortaya konmuştur (Nally vd., 2018). Dolayısıyla ZY ve/veya OSB olan öğrencilerin akıcı okuma becerilerinin geliştirilmesi için çalışmalar yapılması gerekmektedir. Aksi takdirde ZY ve/veya OSB olan öğrencilerin yeterli düzeyde okuma becerisine sahip olması söz konusu değildir. ZY ve/veya OSB olan öğrencilerin akıcı okuma becerilerinin yeterli düzeyde geliştirilmesi için etkililiği pek çok araştırmayla kanıtlanmış olan kanıt temelli akıcı okuma stratejileri kullanılmaktadır.

Akıcı okuma becerisinin kritik gelişim döneminin ilkökul çağı olduğu ve ZY ve/veya OSB olan öğrencilerin bütünleştirme ortamında genel eğitim sınıflarında da eğitim aldıkları göz önünde bulundurulduğunda kanıt temelli akıcı okuma stratejilerini kullanması gereken öğretmen gruplarından biri sınıf öğretmenleridir. Ancak yapılan araştırmaların bulguları, sınıf öğretmenlerinin kanıt temelli akıcı okuma stratejilerinden ziyade etkili akıcı okuma stratejilerinde dahi bilgi sahibi olmadıklarını ve sınıflarında kullanmadıklarını göstermektedir (Ateş ve Yıldırım, 2014; Yurdakal ve Susar-Kırmızı, 2019). Dahası sınıf öğretmenlerinin akıcı okuma becerisine ilişkin bilgi düzeylerinin zayıf olduğunu ortaya koymaktadır (Gök ve Yıldırım, 2023; Sönmez, 2021; Yıldırım vd., 2013). Bu durum bütünleştirme ortamında eğitim veren sınıf öğretmenlerinin akıcı okuma becerisine ilişkin bilgi düzeyinin artırılmasına ve kanıt temelli akıcı okuma stratejilerini kullanmayı öğrenmelerine yönelik ihtiyacı ortaya çıkarmaktadır.

Alanyazında öğretmenlerin bir konuya ilişkin bilgi düzeylerinin artırılmasında ve kanıt temelli stratejilerin kullanımının öğretilmesinde mesleki gelişim yaklaşımlarından yararlanılmaktadır. Bu yaklaşımlar arasından en sık önerilen ve etkililiğine ilişkin pek çok araştırma bulgusu olan uygulama koçluktur (Kraft vd., 2018). Okuma alanında

yapılan koçluk araştırmalarına bakıldığında genellikle okul öncesi döneme ve erken okur-yazarlık becerilerine odaklanıldığı (Vernon-Feagans vd., 2012; 2013; Goodnight vd., 2020; Hsieh vd., 2009; Mccollum vd., 2013; Neuman ve Cunningham, 2009) ve sınırlı sayıda araştırmada katılımcıların tamamını özel gereksinimli öğrencilerin oluşturduğu görölmektedir (Brock vd., 2018; Brownell vd., 2017; Weiser vd., 2019). Bunun yanı sıra birçok araştırmada yalnızca öğretmenlerin hedeflenen becerileri öğrenip öğrenemediğine odaklanılmış, öğrencilerin okuma başarıları ölçölmemiştir (Goodnight vd., 2020; Hsieh vd., 2009; Mccollum vd., 2013; Neuman ve Cunningham, 2009). Koçluk uygulamasının temel amacı, öğretmenlerin etkili stratejiler kullanmasını sağlayarak öğrenci çıktılarında iyileşme sağlamaktır. Öğretmenlerin uygulama becerilerindeki iyileşmeler öğrenci becerilerinin gelişmesini sağlamadığında herhangi bir anlam ifade etmemektedir. Ayrıca okuma becerisinin gelişimi okul öncesi dönemle sınırlı değildir. Okumanın çözümleme, sözcük dağarcığı, akıcı okuma ve okuduğunu anlama boyutları okul döneminde ele alınmaktadır. ZY ve/veya OSB olan öğrenciler okul öncesi dönemde olduğundan daha fazla okul döneminde okuma becerilerini geliştirmeye yönelik kanıt temelli stratejilerin kullanılarak öğretimin sunulduğu özel desteğe ihtiyaç duymaktadır. Söz konusu nedenlerden dolayı koçluk uygulamasının sınıf öğretmenlerinin okuma becerisine ilişkin bilgi düzeyini, kanıt temelli akıcı okuma stratejilerini kullanma düzeylerini geliştirmede ve ZY ve/veya OSB olan öğrencilerin akıcı okuma başarısını artırmada etkili olup olmadığını belirlemek için daha fazla araştırmaya gereksinim olduğu söylenebilir.

Özellikle 2020 yılında COVID-19 adlı virüsün yol açtığı pandemi sonrası yüz yüze eğitimin önemli ölçüde aksaması uzaktan eğitimin önemini tekrar ortaya çıkarmıştır. Uzaktan eğitim uygulamalarının erişebilirliği artırma, öğretim içeriklerinin yeniden kullanılabilirliğini sağlama, zaman sınırını ortadan kaldırma ve zaman maliyetini azaltma gibi kritik yararları bulunmaktadır. Uzaktan eğitim uygulamalarının pek çok yararı bulunmasına rağmen yapılan araştırmalar koçluk alanında uzaktan eğitimden yeterince yararlanılmadığını göstermektedir (Stevenson vd., 2023). Okuma alanında yapılan koçluk uygulamalarına ilişkin araştırmalarda da benzer durumdan söz etmek mümkündür. Okuma becerilerinin geliştirilmesine yönelik koçluk alanyazınındaki araştırmalar genellikle yüz yüze koçluk uygulamalarına odaklanmış, sınırlı sayıda araştırmada internet üzerinden koçluğun etkilerine bakılmıştır. Bu sınırlı sayıdaki araştırmaların bazılarında yüz yüze koçluk ve internet üzerinden koçluk uygulamaları karşılaştırılmış ve internet üzerinden koçluğun öğretmenlerin okuma stratejilerini kullanmada ve öğrencilerin

okuma becerilerini geliştirmede daha etkili olduğu ortaya konmuştur (Vernon-Feagans vd., 2015; Weiser vd., 2019). şu ana kadar ki araştırmalarda internet üzerinden koçluğu en az yüz yüze koçluk kadar etkili olduğu görüldüğu ve hedeflenen eğitimin sunulmasında, ulaştırılmasında, maliyetinde önemli yararlar sağladığı görülmektedir. Bununla birlikte sınırlı sayıda araştırmada incelenmiş olması göz önünde bulundurulduğu alanyazındaki bulguların genellenmesi için internet üzerinden koçluğu etkili olup olmadığının, nasıl sunulursa etkili olduğu, sınırlı ve güçlü yönlerinin neler olduğu daha fazla araştırılmasına gereksinim olduğu söylenebilir. Sonuç olarak tüm bu gereksinimlerden yola çıkarak bu araştırmada web tabanlı koçluğu bütünleştirme ortamında eğitim veren sınıf öğretmenlerinin okuma becerisine ilişkin bilgi düzeylerini, akıcı okuma öğretimi planlama becerilerini ve kanıt temelli akıcı okuma stratejilerini kullanma becerilerini geliştirme üzerindeki etkisi ile ZY ve/veya OSB olan öğrencilerinin akıcı okuma başarısını geliştirme üzerindeki etkisini incelemek amaçlanmıştır.

1.11. Amaç

Bu araştırmada “web tabanlı koçluğa dayalı akıcı okuma becerilerinin desteklemesi öğretim paketinin (AKOBDÖP)” bütünleştirme ortamında eğitim veren sınıf öğretmenlerinin okuma becerisine ilişkin bilgi düzeylerini, akıcı okuma öğretimi planlama becerilerini ve kanıt temelli akıcı okuma stratejilerini kullanma becerilerini geliştirme üzerindeki etkisi ile ZY ve/veya OSB olan öğrencilerinin akıcı okuma başarısını geliştirme üzerindeki etkisini incelemek amaçlanmıştır. Bu amaca ulaşmak için aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Web tabanlı koçluğa dayalı AKOBDÖP sınıf öğretmenlerinin;
 - a. Okuma becerisine ilişkin bilgi düzeylerini geliştirmede etkili midir?
 - b. Akıcı okuma öğretimi planlama becerilerini geliştirmede etkili midir?
 - c. Kanıt temelli akıcı okuma stratejilerini uygulama becerilerini geliştirmede etkili midir?
2. Web tabanlı koçluğa dayalı AKOBDÖP ZY ve/veya OSB olan öğrencilerin akıcı okuma başarısını geliştirmede etkili midir?
 - 2.1. Akıcı sözcük okuma becerisini geliştirmede etkili midir?
 - 2.2. Akıcı metin okuma becerisini geliştirmede etkili midir?
 - 2.3. Akıcı metin okuma becerisinin genellenmesinde etkili midir?

3. Sınıf öğretmenleri ile ZY ve/veya OSB olan öğrencilerin web tabanlı koçluğa dayalı akıcı okuma becerilerinin desteklemesi öğretim paketinin sosyal geçerliliğine ilişkin görüşleri nelerdir?

1.12. Önem

ZY ve/veya OSB olan öğrencilerin akıcı okuma becerilerinin geliştirilmesinin önemi okul yaşantısı, bağımsız yaşam ve toplumsal yaşam açısından değerlendirebilir. Okul yaşantısında akademik başarı sağlamak için en gerekli beceri okumadır. Okuma becerisinin yeterli düzeyde gelişmesi için sahip olması gereken becerilerden biri ise akıcı okumadır. Akıcı okuma becerisi yeterli düzeyde gelişmediğinde “öğrenmek için okuma” aşamasına geçilemediğinden öğrenme zayıflamakta, bu durum da genel akademik başarının düşmesine neden olmaktadır (Whitbread, 2021). Genel akademik başarının düşmesi ise derslerden başarısız olma ve okulu bırakma ya da okuldan atılmaya kadar giden bir süreçte yol açabilmektedir (DePaoli vd., 2018). Dahası akıcı okuma becerisi yetersiz bir öğrenci okuma ile ilgili sınıf etkinliklerine katılmakta güçlük yaşayabilmekte bu durum arkadaş ortamından dışlanmaya sebebiyet verebilmektedir (Kiuru vd., 2012; Turunen vd., 2021). Dolayısıyla akıcı okuma becerisi akademik ve sosyal açıdan başarılı bir okul yaşantısı için gerekli bir beceridir. Akıcı okuma becerisi okul yaşamı kadar bağımsız yaşam ve toplumsal yaşam için de önemlidir. Ev ortamında, iş ortamında ve toplumsal ortamlarda akıcı okuma becerisinden sıklıkla yararlanılmaktadır. Akıcı okuma becerisinin evde kullanımına örnek olarak, televizyonda geçen yazıları okumak, kanal isimlerini okumak, kumandadaki yazıları okumak, ev aletlerinin üzerindeki yazıları okumak, yemek tarifini okumak, takvim okumak ve kitap okumak verilebilir. İş ortamında ise iş ilanını, iş tanımını, iş kurallarını okuma, e-posta, mesaj, not, dilekçe okuma, maaş bordrosu okuma akıcı okuma becerisine ihtiyaç duyulan beceri örnekleri arasındadır. Son olarak, hastaneye gittiğinde sıra numarası alma, klinik isimlerini okuma, doktor, hemşire isimlerini okuma eczaneye gittiğinde reçete ve ilaç okuma, toplu taşıma kullanmak için araç isimlerini, yol güzergahlarını, biletleri okuma, sokakta tabelalarını, mağaza isimlerini, cadde, mahalle isimlerini, bankamatik isimlerini okuma akıcı okumanın toplumsal yaşamda kullanım örnekleri arasında sayılabilir. Dolayısıyla akıcı okuma becerisindeki yetersizlik ev içindeki yaşamı güçleştirmekte, istihdam olanaklarını azaltmakta ve nihayetinde toplumdan soyutlanmaya neden olabilecek bir süreçte yol açabilmektedir (DePaoli vd., 2018; Whitbread vd., 2021). Söz konusu nedenlerden dolayı

ZY ve/veya OSB olan öğrencilerin, akıcı okuma becerilerinin geliştirilmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

Ülkemizde öğretmenlik alanında lisans eğitimi tamamlandıktan sonra atanan öğretmenlere mesleki bilgi ve beceri gelişimlerini sürdürmeleri amacıyla hizmet içi eğitimler sunulmaktadır. Bu eğitimler, sunulan konu türleri, gerçekleştirilme sıklığı ve süresi bakımından sınırlıdır (Doğrul vd., 2022; Kaya, 2020; Şahin ve Vanpar-Yelken, 2022). Söz konusu sınırlı eğitimler dışında öğretmenlerin doğrudan sınıf içi öğretim bilgi ve becerilerini sürekli olarak geliştirmek ve bu gelişimi takip etmek için yasal olarak zorunlu herhangi bir eğitim bulunmamaktadır. Öğretmenler lisans eğitimini tamamladıktan sonra genellikle sınıflarında kendi başlarına bırakılmaktadır. Bu durum öğretmenliğin özellikle deneyimsiz olunan ilk yıllarında öğretmenlerde öğrencilerin öğretim ihtiyaçlarını karşılamada çaresizlik, yetersizlik gibi olumsuz duygulara yol açmaktadır (Özer vd., 2016). Öğretmenler, ilk yıllarında desteklendiklerinde ise öz-yeterlilik inançları ve öğretme motivasyonları artmakta bu durumda öğretim kalitesine yansımaktadır (Ewing, 2019). Dolayısıyla öğretmenlerin ilk yıllarından başlayarak sınıf içi öğretim bilgi ve becerilerinin desteklenmesi öğretmen niteliklerinin geliştirilmesi açısından önemlidir. Bütünleştirme uygulamalarında yer alan öğretmenlerin büyük çoğunluğu sınıf öğretmenleridir (MEB, 2023) ve bu öğretmenler ZY ve/veya OSB olan öğrencilerin eğitimine yönelik yeterli eğitim alamamaktadır. Bu durum, sınıf öğretmenlerinde, öğretim bilgi ve becerilerinin yeterli desteklenmemesinin yol açtığı olumsuz duyguları daha belirgin hale getirmektedir (Batu vd., 2018). Bunun sonucunda ilerleyen dönemlerde öğretmenlerde erken yıpranma, öğrenilmiş çaresizlik yaşama, bütünleştirme uygulamalarına karşı olumsuz tutum sergileme, ZY ve/veya OSB olan öğrenciyle ilgilenmeme gibi davranışların ortaya çıktığı görülmektedir (Demir ve Açar, 2011; Engin vd., 2014; İlk, 2014). Öğretmenlerin sundukları öğretimin niteliğini artırmak ve onları sürekli olarak desteklemek bu gibi durumların ortaya çıkmasını engellemektedir. Bu çalışmada da sınıf öğretmenlerinin okuma becerisine ilişkin bilgi düzeylerini ve ZY ve/veya OSB olan öğrencileriyle akıcı okuma öğretimi uygulama becerilerini geliştirmeye yönelik bir koçluk uygulaması sunulacağından böylelikle öğretim bilgi ve becerileri desteklenerek öğretmen nitelikleri artırılacağından araştırmanın öğretmenler açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

Okuma becerisiyle ilgili koçluk alanyazınına bakıldığında ZY ve/veya OSB olan öğrencilerin sınırlı sayıda araştırmada katılımcı grubun bir parçası olarak yer aldığı görülmektedir. Bunun yanı sıra yalnızca bir araştırmada ZY ve/veya OSB olan öğrenciler ve öğretmenler bir arada ele alınarak internet üzerinden koçluk uygulaması sunulmuştur (Weiser vd., 2019). Web tabanlı koçluk uygulamaları, öğretmen ve öğrenci çıktılarında etkilerinin belirlenmesi; koçun sınıf içinde öğretmene müdahale ederek dersin doğal akışını bozma sorununu ortadan kaldırma, eğitim sunan koçların okula giderek gözlem yapmasını gerektiren zamandan tasarruf etmesini sağlama, öğretmenin eğitim kaynaklarına istediği zaman ve yerde ulaşmasını sağlayarak esneklik sağlama gibi katkılar getirebilir (Israel vd., 2013). Böylelikle eğitime ayrılan insan ve finansman kaynaklarının verimli ve etkin kullanımı sağlanabilir. Ancak alanyazında web tabanlı koçluk uygulamalarının bu katkıları sağlayıp sağlayamayacağını görmek için yeterli sayıda araştırma bulunmamaktadır. Bu araştırmanın web tabanlı koçluk uygulamasının akıcı okuma becerilerini geliştirmeye yönelik öğretmen ve ZY ve/veya OSB olan öğrenci çıktılarında etkilerini incelediği göz önünde bulundurulduğunda araştırmanın internet üzerinden sunulan koçluk uygulamalarıyla ilgili var olan bulguların genellenmesine ve böylelikle web tabanlı koçluk uygulamalarının yararlarının ortaya çıkarılmasına katkı sağlayacağı için alanyazına önemli bir katkı sunacağı düşünülmektedir.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma Deseni

Bu araştırmada gerçek deneysel araştırma desenlerinden ön-test son-test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır (Campbell ve Stanley, 1963; Cohen vd., 2018; Creswell, 2017). Ön-test son-test kontrol gruplu desen, deney ve kontrol gruplarının yansız atama yoluyla oluşturulmasını gerektirir. Her grup ilgili bağımlı değişkende ön-test ölçümleriyle değerlendirilir. Ardından deney grubuna deneysel işlem gerçekleştirilirken kontrol grubuna herhangi bir müdahalede bulunulmaz. Deneysel süreç sona erdikten sonra her iki grubun ilgili bağımlı değişkende performansları son-test ölçümleriyle yeniden değerlendirilir ve gruplar arasındaki farkın anlamlılığı istatistikî yöntemlerle analiz edilir (Campbell ve Stanley, 1963; Cohen vd., 2018; Mills ve Gay, 2019).

Ön-test son-test kontrol gruplu desende yansız atama yapılırken basit yansız atama (simple random assignment) ve sınırlı yansız atama (restricted random assignment) yaklaşımları kullanılabilir (Ariel vd., 2021). Basit yansız atama, katılımcıların tamamen rastsal olarak deney ve kontrol gruplarına atandığı yaklaşımdır. Sınırlı yansız atama ise katılımcıların belirli ölçütlere göre alt gruplara bölündükten sonra rastsal olarak deney ve kontrol gruplarına atandığı yaklaşımdır (Ariel vd., 2021). Bloklama, katmanlama, eşleştirme sınırlı yansız atama yaklaşımlarının yaygın örnekleri arasındadır (Ariel vd., 2021; Coleman, 2019).

Bu araştırmada ön-test son-test kontrol gruplu desen yansız atama yaklaşımlarından eşleştirilmiş çiftler kullanılmıştır. Eşleştirilmiş çiftler yaklaşımında değiştirilmesi hedeflenen ve kontrol edilmesi gereken değişkenler açısından denk çiftler oluşturulur. Çiftlerden biri yansız olarak deney grubuna atandıktan sonra diğeri otomatik olarak kontrol grubuna atanır (Cohen vd., 2018; Gall vd., 2003; Mills ve Gay, 2019).

Eşleştirilmiş çiftler yaklaşımına uygun olarak araştırmada ZY ve/veya OSB olan katılımcı öğrenciler; (a) SOBAT II akıcı okuma performanslarına (akıcı okuma ham puanı, standart puanı, sınıf düzeyi), (b) öğretimsel düzeyde okuyabildiği metinlere ve (c) tanılarına göre eşleştirilmiştir. Bu üç ölçüt açısından birbirine en yakın olan öğrencilerden çiftler oluşturulduktan sonra her bir öğrenciye 1-22 arası bir sayı atanmıştır. Sayı atamasında her bir çifte ardışık iki sayı (ör. birinci çift için 1 ve 2) verilmiştir. Sayı verme işleminin ardından bir yansız atama programı (<https://www.graphpad.com/quickcalcs/randMenu/>) kullanılarak çiftlerden biri deney

grubuna diğeri kontrol grubuna atanmıştır. Bu atamalara dayalı olarak öğretmenler de öğrencilerinin yer aldıkları gruba göre deney ve kontrol gruplarına yerleştirilmiştir.

Araştırma kapsamında deney grubundaki öğretmenlere “okuma becerisi bilgi düzeyi, akıcı okuma öğretimi planlama becerileri ve kanıt temelli akıcı okuma stratejilerini kullanma becerileri” *bağımlı değişkenlerinde* gelişim sağlamak amacıyla deney grubundaki öğrencilere ise “akıcı okuma” *bağımlı değişkeninde* gelişim sağlamak amacıyla “web tabanlı koçluğa dayalı AKOBDÖP” *bağımsız değişkeni* ile öğretim gerçekleştirilmiştir. Kontrol grubundaki öğretmen ve öğrencilere ise söz konusu bağımlı değişkenler için herhangi bir özel müdahalede bulunulmamıştır. Deneysel süreç sona erdikten sonra her iki gruptaki öğretmenlere ve öğrencilere ilgili bağımlı değişkenlerde son-test ölçümleri gerçekleştirilmiştir. Araştırma sürecinin araştırma desenine dayalı tasarımı Tablo 2.1’de sunulmuştur.

2.1.1. Araştırmanın iç geçerliği

Deneysel araştırmalarda iç geçerliği etkileyen bazı faktörler bulunmaktadır. Bu faktörler; katılımcı kaybı, regresyon, seçim, seçim etkileşimi, geçmiş olaylar, sınama, veri toplama aracı ve olgunlaşmadır (Cohen vd., 2018; Mills ve Gay, 2019). Bu araştırmada söz konusu tüm faktörler ön-test son-test kontrol gruplu desenin ön-test, yansız atama ve kontrol grubu özellikleriyle kontrol edilmeye çalışılmıştır (Mills ve Gay, 2019).

Katılımcı kaybı etkisi tüm katılımcılara ön-test yapılması ve her iki grupta ön-testte bağımlı değişken ölçümleri ve kontrol edilmesi gereken diğer değişkenler açısından benzer özellik gösteren eşleştirilmiş çiftler oluşturulmasıyla kontrol altına alınmıştır. Uç değerlerde performans gösteren katılımcıların seçiminin zamanla ortalama performansa yakınlaşmasından kaynaklı olarak son-test performansındaki farklılıklara yol açan *regresyon etkisi*, farklı özellikteki katılımcıların seçiminden kaynaklanan *seçim etkisi* ve bu seçimin geçmiş olaylar, sınama, olgunlaşma faktörleriyle etkileşiminden kaynaklanan *seçim etkileşimi etkisi* eşleştirilmiş çiftlerin deney ve kontrol gruplarına yansız ataması, böylelikle regresyon, seçim ve seçim etkileşimi olası etkilerinin her iki gruba eşit dağıtılmasıyla kontrol edilmiştir (Campbell ve Stanley, 1963; Mills ve Gay, 2019). Deney süresi boyunca katılımcıların yaşantılarında bağımlı değişken performanslarında artışa neden olacak durumlardan kaynaklanan *geçmiş olaylar etkisi*, ön-testin uygulanmasından ya da ön-test ve son-testte aynı testin uygulanmasından kaynaklanan *sınama etkisi*, ön-test ve son-testte farklı ölçme araçlarıyla veri toplamaktan ya da veri toplayan gözlemci

Tablo 2.1. *Ön-test son-test kontrol gruplu desen-eşleştirilmiş çiftler uygulama süreci*

Grup	Ön-Test (O ₁)	Yansız Atama (M, R)	Deneyisel İşlem (X)	Son-Test (O ₂)
Deney Öğrenci	-SOBAT -KOBİT -Akıcı Okuma Kayıt Çizelgesi -Prozodik Okuma Ölçeği	SOBAT akıcı okuma performansına Öğretimsel düzeyde okunan metine Yetersizlik tanısına göre çiftler halinde eşleştirme Her bir çifti rastsal olarak iki gruptan birine atama	Web tabanlı koçluğa dayalı AKOBDÖP	-SOBAT -KOBİT -Akıcı Okuma Kayıt Çizelgesi -Prozodik Okuma Ölçeği
Kontrol Öğrenci	-SOBAT -KOBİT -Akıcı Okuma Kayıt Çizelgesi -Prozodik Okuma Ölçeği		Araştırma için hazırlanmış metinlerden her hafta 3-5 tanesini bir kez okuma	-SOBAT -KOBİT -Akıcı Okuma Kayıt Çizelgesi -Prozodik Okuma Ölçeği
Deney Öğretmen	-Okuma Becerisi Bilgi Düzeyi Değerlendirme Soruları -Akıcı Okuma Öğretimi Planlama Güvenirliği Formu -MÖG+TO Uygulama Güvenirliği Formu	Öğrencilerinin bulunduğu gruba göre atama	Web tabanlı koçluğa dayalı AKOBDÖP	-Okuma Becerisi Bilgi Düzeyi Değerlendirme Soruları -Akıcı Okuma Öğretimi Planlama Güvenirliği Formu -MÖG+TO Uygulama Güvenirliği Formu
Kontrol Öğretmen	-Okuma Becerisi Bilgi Düzeyi Değerlendirme Soruları -Akıcı Okuma Öğretimi Planlama Güvenirliği Formu -MÖG+TO Uygulama Güvenirliği Formu		Herhangi bir müdahale yok	-Okuma Becerisi Bilgi Düzeyi Değerlendirme Soruları -Akıcı Okuma Öğretimi Planlama Güvenirliği Formu -MÖG+TO Uygulama Güvenirliği Formu

davranışlarının zaman içinde değişmesinden kaynaklanan *veri toplama aracı etkisi*, araştırmada deney grubunun yanı sıra kontrol grubunun dâhil edilmesi, böylece bu üç faktörden kaynaklı etkilerin iki grupta da eşit düzeyde ortaya çıkma olasılığıyla kontrol edilmiştir (Campbell ve Stanley, 1963; Mills ve Gay, 2019). Son olarak katılımcıların zaman içinde deneyimlerinde, yaşında, zihinsel gelişimindeki artışın son-test performanslarını etkilemesinden kaynaklanan *olgunlaşma etkisinin* kontrolü, yansız atamanın olası etkilerin her gruba eşit dağıtımı ve kontrol grubunun olası aynı etkilerin

deneysel işlem görmeyen grupta da eşit düzeyde ortaya çıkma olasılığı özellikleriyle sağlanmıştır (Campbell ve Stanley, 1963; Mills ve Gay, 2019). Dolayısıyla bu araştırmada açıklanan önlemlerle deney grubundaki öğretmenlerin “okuma becerisi bilgi düzeyi, akıcı okuma öğretimi planlama becerileri ve kanıt temelli akıcı okuma stratejilerini kullanma becerileri” bağımlı değişkenlerinde ve ZY ve/veya OSB olan öğrencilerin akıcı okuma bağımlı değişkeninde görülme olasılığı olan olumlu değişimlerin “web tabanlı koçluğa dayalı AKOBDÖP” bağımsız değişkenine atfedilmesi için gerekli deneysel kontrolün sağlandığı söylenebilir.

2.1.2. Araştırmanın dış geçerliği

Araştırma bulgularının genellenebilirliğini zayıflatarak dış geçerliği tehdit eden etmenler; katılımcı, ortam, uygulama, sonuç ile bağımlı ve bağımsız değişken arasında kurulmaya çalışılan nedensel ilişkinin etkileşiminden kaynaklanmaktadır (Shadish vd., 2002). Bu araştırmada söz konusu dört faktörün etkilerini azaltmak için çeşitli önlemler alınmaya çalışılmıştır. Katılımcıların sayısından, bireysel özelliklerinden ve gönüllü katılımından kaynaklı olarak evreni temsil gücünün zayıflamasını ifade eden *katılımcı etkisi*, araştırmanın gerçekleştirildiği ilde erişilebilirlik açısından uygun olan iki ilçedeki bütünleştirme ortamında eğitim veren tüm sınıf öğretmenlerine ve öğrenim gören ZY ve/veya OSB olan öğrencilere ulaşılarak ve araştırmaya dahil edilen tüm katılımcıların araştırmayı bitirmesi sağlanarak azaltılmaya çalışılmıştır (Shadish vd., 2002).

Deneysel işlemin gerçekleştiği ortamlarda elde edilen etkinin, deney dışındaki gerçek yaşam ortamlarına genellenememesinden kaynaklanan *ortam etkisi*, araştırmanın farklı sosyo-ekonomik düzeydeki öğrenci profillerine sahip olan 17 farklı ilkokulda gerçekleştirilmesi ve bütünleştirme ortamında ZY ve/veya OSB olan öğrencilere akıcı okuma becerilerini öğretmede sorunları doğrudan deneyimleyen sınıf öğretmenleri tarafından sınıf ortamı ve destek eğitim odası gibi gerçek koşullarda akıcı okuma öğretiminin koçluk desteğiyle uygulanmasıyla azaltılmaya çalışılmıştır (Mills ve Gay, 2019; Shadish vd., 2002). Deneysel işlemin süresi, kontrol grubuna yayılması, uygulayıcıların özellikleri, çoklu uygulamalar yapılması gibi deneysel süreçte yer alan farklı özelliklerin genellenebilirliği zayıflatmasından kaynaklanan *uygulama etkisi*, ön-testlerin, web tabanlı koçluğa dayalı AKOBDÖP uygulamasının, son-testlerin gerçekleşme zamanlarının ve sürelerinin açıkça ifade edilmesi, deney ve kontrol grubundaki katılımcıların farklı okullardan seçimi, öğretmenlik deneyimi, özel

gereksinimli öğrenciyle çalışma deneyimi farklı öğretmenlerin seçimi, birden fazla uygulama yerine tek bir uygulama (web tabanlı koçluğa dayalı AKOBDÖP) kullanımıyla kontrol edilmeye çalışılmıştır (Mills ve Gay, 2019; Shadish vd., 2002).

Bağımsız-bağımlı değişken arasındaki nedensel ilişkinin etkisinin ölçülen bağımlı değişkenlere bağlı olarak değişiminden kaynaklanan *sonuç etkisi*, web tabanlı koçluğa dayalı AKOBDÖP bağımsız değişkeninin etki edebileceği tüm olası öğretmen davranışlarının (ör., bilgi düzeyi, planlama ve uygulama becerileri) ölçümüyle ve tüm olası öğrenci davranışlarının (ör. akıcı okuma becerisinin tüm boyutları) hem standart hem de informal ölçme araçlarıyla değerlendirilmesiyle kontrol edilmeye çalışılmıştır (Shadish vd., 2002).

2.2. Katılımcılar

Bu araştırmanın katılımcılarını; (a) gereksinim analizi için görüşme yapılan sınıf öğretmenleri, (b) web tabanlı koçluk uygulaması sürecinde deney ve kontrol gruplarında yer alan sınıf öğretmenleri, (c) bu öğretmenlerin sınıflarında bulunan ZY ve/veya OSB olan öğrencileri ve (d) araştırmacı oluşturmaktadır. Gereksinim analizi aşamasında dokuz sınıf öğretmeni yer almıştır. Web tabanlı koçluk uygulaması sürecinde ise 22 öğretmen-öğrenci çifti bulunmaktadır. Katılımcı seçim sürecine geçilmeden önce Anadolu Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulundan 30.11.2021 tarihinde 214136 protokol numaralı etik kurul izni (EK-1) ve Eskişehir Valiliğinden 8.09.2022 tarihinde araştırma izni (EK-2) alınmıştır. Araştırmanın her bir aşamasındaki katılımcıların seçim süreci ve özellikleri izleyen başlıklarda ayrıntılı olarak açıklanmaktadır.

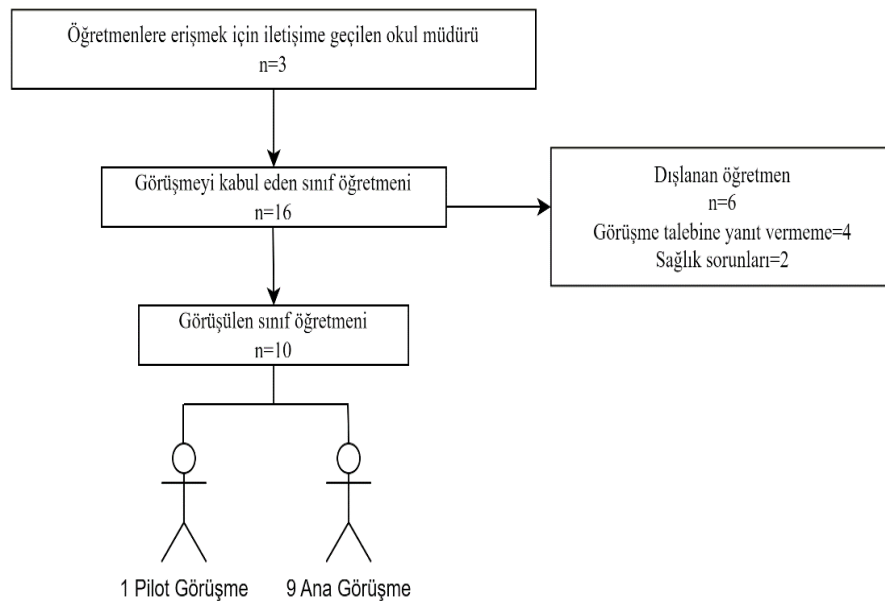
2.2.1. Gereksinim analizi aşamasında yer alan katılımcılar

Ana uygulama sürecine geçmeden önce Web tabanlı koçluk uygulaması içeriğinin öğretmen ihtiyaçlarına uygun olarak hazırlanması amacıyla sınıf öğretmenlerinin ZY olan öğrencilerin akıcı okuma becerilerini geliştirmede yaşadığı sorunları ve bu sorunların çözümüne ilişkin yapılabilecekleri belirlemeye yönelik sınıf öğretmenleriyle görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmelere ZY olan öğrencilerle¹ bütünleştirme ortamında

¹ Gereksinim analizi aşamasının ana odak noktasındaki yetersizlik grubu ZY olan öğrenciler olduğundan katılımcı öğretmenler için ZY'nin eşlik edebildiği OSB tanısı olan bir öğrenciyle okuma çalışmış olma gibi bir ölçüt konulmamıştır. Bu nedenle gereksinim analizi ile ilgili başlıklarda ZY ve/veya OSB ifadesi yerine ZY ifadesi kullanılmıştır.

çalışmış dokuz sınıf öğretmeni katılım göstermiştir. Katılımcıların seçim sürecinde (Bkz. Şekil 2.1) amaçlı örnekleme yöntemlerinden uygun örneklem kullanılmıştır (Creswell, 2017). Gereksinim analizi aşamasına dâhil etmek için katılımcılarda aranan ölçütler; (a) sınıf öğretmeni olmak, (b) ZY olan öğrencilerle en az bir yıl okuma öğretimi yapmış olmak ve (c) gönüllü katılımdır. Söz konusu ölçütleri karşılayan, zaman ve erişilebilirlik açısından ulaşılması en kolay olan katılımcılar araştırmaya dâhil edilmiştir. Araştırmanın katılımcılarına erişmek için üç okul müdürüyle görüşülmüştür. Okul müdürlerine görüşme formu tanıtılmış, araştırmaya katılım ölçütü açıklanmış ve araştırmaya katılmaya uygun öğretmenleri araştırmacıya yönlendirmesi istenmiştir. Bu doğrultuda olumlu dönüş yapan öğretmenler araştırmacı tarafından aranmıştır ve Zoom toplantısı için uygun tarih belirlenerek görüşmeler yapılmıştır. Araştırmacıya olumlu dönüş yapan öğretmen sayısı 16'dır.

Bu öğretmenlerden dördü araştırmacıya ilk görüşmede olumlu dönüş yaptıktan sonra araştırmacının görüşme taleplerine yanıt vermediklerinden araştırma kapsamından çıkarılmıştır. Bir öğretmen ses tellerinden ameliyat olduğu, bir öğretmen ise çocuğunun COVID 19 virüsüne yakalanmasından kaynaklı görüşme yapmaktan vazgeçmiştir. Geriye kalan 10 öğretmenden biriyle pilot görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Pilot görüşmenin ardından kalan dokuz öğretmenle Zoom üzerinden görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Katılımcılara ilişkin demografik bilgiler Tablo 2.2'de verilmiştir.



Şekil 2.1. Gereksinim analizi aşaması katılımcı seçim süreci akış şeması

Tablo 2.2. Gereksinim analizi aşamasında yer alan öğretmenlerin demografik bilgileri

Katılımcılar	Yaş	Cinsiyet	Eğitim Durumu	Öğretmenlik Deneyimi	ZY olan Öğrenciyle Çalışma Deneyimi	Mezun Olduğu Üniversite/Bölüm	Görev Yaptığı İl
K1	44	Kadın	Lisans	22 yıl	3 yıl 5 ay	Pamukkale/Sınıf Öğretmenliği	Eskişehir
K2	29	Kadın	Yüksek lisans	7 yıl	1 yıl	Eskişehir Osmangazi/Sınıf Öğretmenliği	Eskişehir
K3	39	Erkek	Lisans	17 yıl	1 yıl	Erzincan/Sınıf Öğretmenliği	Giresun
K4	42	Erkek	Lisans	20 yıl	5 yıl	Sakarya/Sınıf Öğretmenliği	Sakarya
K5	42	Erkek	Lisans	15 yıl	4 yıl	Süleyman Demirel/Sınıf Öğretmenliği	Eskişehir
K6	49	Kadın	Lisans	28 yıl	3 yıl	Niğde/Sınıf Öğretmenliği	Eskişehir
K7	42	Kadın	Lisans	20 yıl	5 yıl	Eskişehir Osmangazi/Biyoloji Bölümü	Eskişehir
K8	48	Erkek	Lisans	22 yıl	19 yıl	Fırat/Yapı Öğretmenliği	Eskişehir
K9	51	Kadın	Lisans	29 yıl	4 yıl	Gazi/Sınıf Öğretmenliği	Eskişehir

2.2.2. Web tabanlı koçluk uygulaması aşamasında yer alan katılımcılar

Web tabanlı koçluk uygulaması sürecinde bütünleştirme ortamında eğitim veren 22 sınıf öğretmeni ve bu öğretmenlerin ZY ve/veya OSB olan öğrencileri yer almıştır. Söz konusu öğretmen ve öğrenci katılımcılara erişmek amacıyla Eskişehir’de Tepebaşı ve Odunpazarı ilçelerindeki ilkokullarda tarama yapılmıştır. Tarama sürecinde ilk olarak MEB resmî sitesinden (<https://www.meb.gov.tr/baglantilar/okullar>) adı geçen iki ilçedeki 83 ilkokulun isim ve iletişim bilgileri listesi çıkarılmıştır. Bu okullar arasından köy okulları erişim zorluğu nedeniyle araştırma kapsamından hariç tutulmuştur. Bu nedenle 77 okulla iletişime geçilmiştir.

İletişime geçilen okullarda okul müdürleriyle telefonda ya da yüz yüze görüşülmüştür. Görüşme sürecinde okul müdürlerine araştırma tanıtılmış ve okullarındaki ZY ve/veya OSB olan öğrenciler hakkında bilgi alınmıştır. Okulların 19’unda bu tanılarda öğrenci bulunmadığı belirlenmiştir. ZY ve/veya OSB tanılı öğrenci olan okullardan birinde ise okul yöneticileri tarafından araştırmaya katılım reddedilmiştir. Bu nedenle kalan 57 okulla araştırmaya katılım için değerlendirmeler yürütülmüştür. Bu okullarda bulunan ZY ve/veya OSB tanılı bütünleştirme ortamında eğitim gören öğrencisi sayısı 115’tir. Her öğretmenin sınıfında söz konusu tanılarda bir öğrenci bulunmaktadır. Dolayısıyla görüşme gerçekleştirilen öğretmen sayısı da 115’tir.

Görüşülen öğretmenlere araştırmanın amacı ve süreci açıklanmıştır. Öğretmenlerden 20’si gönüllü katılımı reddetmiştir. Dört öğretmen ise kabul etmesine rağmen öğrencilerin ailelerinin araştırmaya katılımı reddetmesi nedeniyle araştırmaya dâhil edilmemiştir. Araştırmaya katılabileceğini belirten 91 öğretmenin öğrencileri dâhil etme kriterleri açısından değerlendirilmiştir. Araştırmanın öğrenciler için beş dâhil etme kriteri bulunmaktadır:

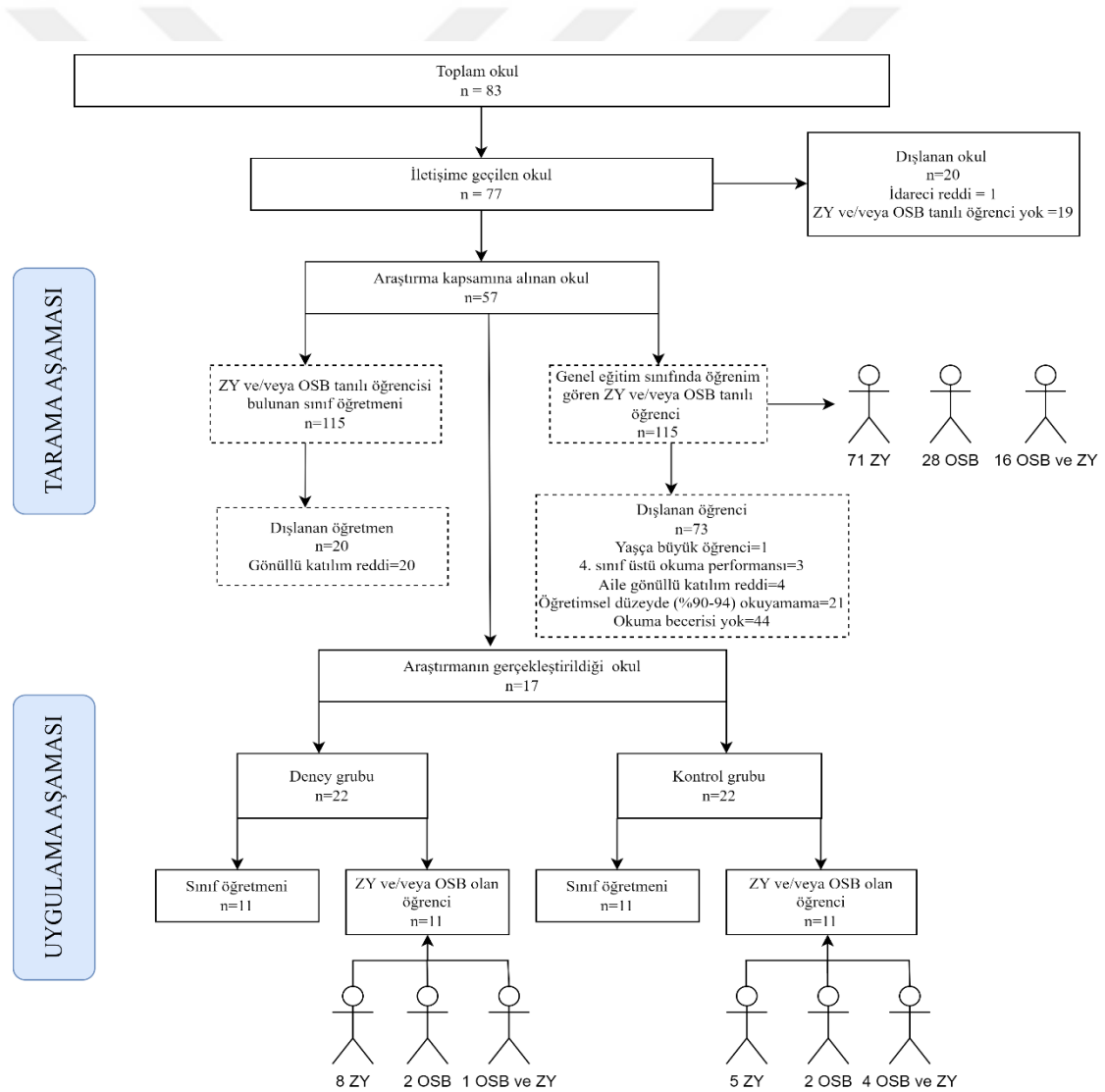
- Hafif düzey ZY ve/veya OSB tanısına sahip olma
- Genel eğitim sınıfında öğrenim görme
- Gönüllü katılım
- SOBAT’tan alınan akıcı okuma puanına göre 1.-4. sınıf arası bir akıcı okuma performansına sahip olma
- Araştırma için hazırlanmış metinleri öğretimsel düzeyde (%90-94) okuyabilme

Öğrencilerin ZY ve/veya OSB tanıları, okul rehberlik servisindeki bireysel dosyalarında yer alan sağlık kurulu raporları ve eğitsel tanılama raporları incelenerek doğrulanmıştır. Genel eğitim sınıfında öğrenim görme durumları okul sistemindeki kayıtlı sınıf bilgileri ile aldıkları hizmet (tam zamanlı kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamaları) bilgileri incelenerek doğrulanmıştır. Öğrencilerin gönüllü katılım durumları, ailelerin “18 Yaş Altı Katılımcılar İçin Veli İzin Formunu” (EK-3) ve “KOBİT ve SOBAT II Testinin Uygulanmasına Yönelik Gönüllü Katılım Formunu” (EK-4) yazılı olarak onaylamasıyla sağlanmıştır. Ayrıca öğretmenlerden de araştırmaya katılımlarına ve öğrencilere uygulanacak testlere ilişkin gönüllü katılım onayı “Araştırmaya Katılacak Öğretmenler İçin Gönüllü Katılım Formu” (EK-5) ve “KOBİT ve SOBAT II Testinin Uygulanmasına Yönelik Gönüllü Katılım Formu” (EK-6) aracılığıyla yazılı olarak alınmıştır.

Gönüllü katılım onayı alınan tüm ZY ve/veya OSB olan öğrencilerin akıcı okuma performansları SOBAT ile araştırmacı tarafından bire bir oturumlarda değerlendirilmiştir. Bu değerlendirmede amaç, öğrencilerin SOBAT’tan almış oldukları akıcı okuma ham puanlarının sınıf düzeyi karşılıklarının 1-4 arasında olup olmadığını belirlemektir. SOBAT A formunda 30 ve altı akıcı okuma ham puanı birinci sınıf, 31-44 ikinci sınıf, 61-67 üçüncü sınıf, 74-81 dördüncü sınıf düzeyine karşılık gelmektedir (Melekoğlu vd., 2021b). SOBAT değerlendirmesi sonrası (a) 44 öğrencinin okuma becerisine sahip olmadığı, (b) üç öğrencinin akıcı okuma performansının 4. sınıf üzeri olduğu, (c) 44 öğrencinin ise 1.-4. sınıf arası akıcı okuma performansına sahip olduğu belirlenmiştir. Araştırma için hazırlanan metinlerin 1.-4. sınıf düzeylerine uygun olması nedeniyle 4. sınıf üzeri akıcı okuma performansı olan öğrenciler araştırma dışında tutulmuştur. İstenen ölçüt düzeyinde akıcı okuma performansına sahip 44 öğrenciden biri ilkökul düzeyine göre yaşça büyük (14) olmasından dolayı araştırmaya dâhil edilmemiştir. Geriye kalan 43 öğrenciyle son ön koşul olan araştırmada kullanılacak metinleri öğretimsel düzeyde okumaya yönelik değerlendirme gerçekleştirilmiştir.

Bu aşamada öğrenciler SOBAT oturumlarında olduğu gibi araştırmacı tarafından bire bir olarak değerlendirilmiştir. Bu değerlendirmede amaç, öğrencilerin araştırmada kullanılacak metinleri öğretimsel düzeyde (%90-94 doğruluk) okuyup okuyamadığını belirlemektir. Öğrenciler SOBAT’ta ulaşmış oldukları akıcı okuma sınıf düzeyine uygun öyküleyici bir metinle değerlendirilmiştir. Bu metni bağımsız okuyabilen (%95 ve üzeri doğruluk) öğrencilerin değerlendirmesi bir üst sınıf düzeyi metinlerle devam etmiş ve

öğretimsel düzeyde okuyabildiği metinler belirlendiğinde değerlendirme sonlandırılmıştır. Araştırmada kullanılacak metinleri öğretimsel düzeyde okuyamamasından kaynaklı hariç tutulan öğrenci sayısı 21’dir. Yapılan değerlendirme sonucu 22 öğrencinin araştırmaya uygun olduğu görülmüştür. Bu öğrenciler deney-kontrol gruplarına; (a) SOBAT akıcı okuma performanslarına (akıcı okuma ham puanı, standart puanı, sınıf düzeyi), (b) öğretimsel düzeyde okuyabildiği metinlere ve (c) tanılarına göre eş çiftler oluşturularak yansız atanmıştır. Öğrenci atamalarına uygun olarak öğretmenlerden de eş çiftler oluşturulmuş ve öğretmenlerin deney-kontrol gruplarına atamaları gerçekleştirilmiştir. Buraya kadar söz edilen katılımcı seçim süreci Şekil 2.2’de özetlenmiştir.



Şekil 2.2. Web tabanlı koçluk uygulaması aşaması katılımcı seçim süreci akış şeması

2.2.2.1. Öğretmen katılımcılar

Araştırmaya 17 ilkokuldan toplam 22 sınıf öğretmeni katılmıştır. Deney ve kontrol gruplarında 11'er öğretmen çifti bulunmaktadır. Deney grubunda yer alan 11 öğretmen yedi farklı ilkokulda görev yapmaktadır. Kontrol grubunda yer alan 11 öğretmen ise 10 farklı ilkokulda görev yapmaktadır. Öğretmenler ZY ve/veya OSB olan öğrencilerinin akıcı okuma performansları, öğretimsel düzeyde okuduğu metinler ve tanılarına göre çift halinde eşleştirilmiş ve öğrencilerinin yansız olarak atandığı gruba yerleştirilmiştir. Öğretmenlerin demografik bilgileri Tablo 2.3'de gösterilmiştir.

Deney grubundaki öğretmenlerin üçü erkek, sekizi kadındır. Yaşları 28-58 arasında değişmekte olup yaş ortalamaları 43.54'tür. Genel eğitim sınıfında öğretmenlik ve bütünleştirme ortamında özel gereksinimli öğrencilerle çalışma deneyimleri sırasıyla 7-32, 1-23 yılları arasında değişmekte olup ortalamaları 19.36 ve 11.81'dir. Kontrol grubundaki öğretmenlerin ikisi erkek, dokuzu kadındır. Yaşları 45-56 arasında değişmekte olup yaş ortalamaları 50.27'dir. Genel eğitim sınıfında öğretmenlik ve bütünleştirme ortamında özel gereksinimli öğrencilerle çalışma deneyimleri sırasıyla 19-29, 5-25 yılları arasında değişmekte olup ortalamaları 24.54 ve 10.81'dir.

2.2.2.2. Öğrenci katılımcılar

Araştırmaya 22 ZY ve/veya OSB tanıli öğrenci katılmıştır. Deney ve kontrol gruplarında 11'er öğrenci çifti bulunmaktadır. Öğrenciler; (a) SOBAT akıcı okuma performanslarına (akıcı okuma ham puanı, standart puanı, sınıf düzeyi), (b) öğretimsel düzeyde okuyabildiği metinlere ve (c) tanılarına göre eşleştirilmiştir. Öğrencilerin demografik bilgileri Tablo 2.4'te, akıcı okuma performansına ilişkin bilgileri ise Tablo 2.5'te gösterilmiştir.

Deney grubundaki öğrencilerin yedisi erkek dördü kadındır. Yaşları 7 yıl 10 ay-11 yıl 3 ay arasında değişmekte olup yaş ortalamaları 9 yaş 6 aydır. Öğrencilerin sekizi ZY, ikisi OSB, biri ise ZY ve OSB tanılarına sahiptir. Öğrencilerin biri birinci sınıfa, ikisi ikinci sınıfa, beşi üçüncü sınıfa, üçü ise dördüncü sınıfa devam etmektedir.

Kontrol grubundaki öğrencilerin sekizi kadın üçü erkektir. Yaşları 8 yıl 5 ay-10 yıl 11 ay arasında değişmekte olup yaş ortalamaları 9 yaş 6 aydır. Öğrencilerin beşi ZY, ikisi OSB, dördü ise ZY ve OSB tanılarına sahiptir. Öğrencilerin üçü ikinci sınıfa, beşi üçüncü sınıfa, üçü ise dördüncü sınıfa devam etmektedir.

Deney grubundaki öğrencilerin SOBAT A testi akıcı okuma ham puanı aralığı 11-85, standart puan aralığı 1-13 arasında değişmekte olup ham puan ortalaması 34.18, standart puan ortalaması 3.81'dir. Öğrencilerin altısı birinci sınıf, dördü ikinci sınıf, biri dördüncü sınıf düzeyinde akıcı okuma performansı göstermektedir. Birinci sınıf akıcı okuma performansına sahip olan öğrencilerin öğretimsel düzeyde okuyabildiği metinler birinci sınıf, ikinci sınıf akıcı okuma performansına sahip olan öğrencilerin üçüncü sınıf, dördüncü sınıf akıcı okuma performansına sahip olan bir öğrencinin ise dördüncü sınıf düzeyi metinlerdir.

Kontrol grubundaki öğrencilerin SOBAT A testi akıcı okuma ham puanı aralığı 11-80, standart puan aralığı 1-13 arasında değişmekte olup ham puan ortalaması 33.90, standart puan ortalaması 3.36'dır. Öğrencilerin altısı birinci sınıf, dördü ikinci sınıf, biri dördüncü sınıf düzeyinde akıcı okuma performansı göstermektedir. Birinci sınıf akıcı okuma performansına sahip olan öğrencilerin öğretimsel düzeyde okuyabildiği metinler birinci sınıf, ikinci sınıf akıcı okuma performansına sahip olan öğrencilerin üçüncü sınıf, dördüncü sınıf akıcı okuma performansına sahip olan bir öğrencinin ise dördüncü sınıf düzeyi metinlerdir (Bkz. Tablo 2.5).

2.2.3. Araştırmacı

Araştırmanın ön-son test değerlendirmeleri ve koçluk uygulaması tez yazarı olan araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Bunun yanı sıra araştırmacı, görüşme sorularını, AKOBDÖP'ü, okuma bilgisi değerlendirme sorularını, uygulama güvenilirliği formlarını, akıcı okuma kayıt çizelgelerini geliştirmiştir. Araştırmacı, zihin engelliler eğitiminde lisans ve yüksek lisans derecesine sahip olup araştırma sırasında aynı ana bilim dalında doktora devam etmektedir. Araştırmacı, lisansüstü eğitimi sırasında bu araştırmayı gerçekleştirmek için gerekli olan nitel paradigma, nitel araştırma yöntemleri, nitel veri analizi, nicel araştırma yöntemleri, istatistik derslerini almıştır. Araştırmacının ZY ve OSB olan öğrencilerle dokuz yıllık sistematik öğretim yapma deneyimi bulunmaktadır. Ayrıca, araştırmacı sekiz yıldır okuma becerisine ilişkin bilimsel araştırmalar gerçekleştirmektedir. Araştırmacının araştırmada kullanılan KOBİT testi için uygulama deneyimi, SOBAT II testi için ise uygulamacı sertifikası (Bkz. EK-7) bulunmaktadır.

Tablo 2.3. *Web tabanlı koçluk uygulama sürecindeki öğretmen katılımcıların demografik bilgileri*

Deney						Kontrol				
Eşleştirilmiş Çiftler	Kod İsim	Cinsiyet	Yaş	Öğretmenlik Deneyimi	Özel Gereksinimli Öğrenci Deneyimi	Kod İsim	Cinsiyet	Yaş	Öğretmenlik Deneyimi	Özel Gereksinimli Öğrenci Deneyimi
1. çift	D1	Erkek	50	24	21	K1	Kadın	46	20	10
2. çift	D2	Kadın	28	7	6	K2	Kadın	51	29	5
3. çift	D3	Kadın	47	22	1	K3	Kadın	52	27	12
4. çift	D4	Kadın	58	32	7	K4	Kadın	48	23	12
5. çift	D5	Kadın	54	27	20	K5	Kadın	45	19	13
6. çift	D6	Erkek	43	21	4	K6	Kadın	52	28	7
7. çift	D7	Kadın	45	23	23	K7	Erkek	46	20	7
8. çift	D8	Kadın	43	15	15	K8	Erkek	50	25	25
9. çift	D9	Kadın	34	11	2	K9	Kadın	56	28	13
10. çift	D10	Erkek	35	14	14	K10	Kadın	54	25	14
11. çift	D11	Kadın	42	17	17	K11	Kadın	53	26	8

Tablo 2.4. Web tabanlı koçluk uygulama sürecindeki öğrenci katılımcıların demografik bilgileri

Deney						Kontrol				
Eşleştirilmiş Çiftler	Kod İsim	Cinsiyet	Yaş (Yıl/Ay)	Tanı	Sınıf	Kod İsim	Cinsiyet	Yaş (Yıl/Ay)	Tanı	Sınıf
1. çift	ÖD1	Erkek	9 yaş 5 ay	ZY	3	ÖK1	Kadın	9 yaş 9 ay	OSB ve ZY	3
2. çift	ÖD2	Kadın	10 yaş 8 ay	ZY	4	ÖK2	Kadın	10 yaş 11 ay	ZY	4
3. çift	ÖD3	Kadın	8 yaş 6 ay	ZY	2	ÖK3	Kadın	8 yaş 5 ay	OSB ve ZY	2
4. çift	ÖD4	Erkek	9 yaş 8 ay	ZY	2	ÖK4	Erkek	9 yaş 4ay	OSB ve ZY	2
5. çift	ÖD5	Kadın	11 yaş 3 ay	ZY	4	ÖK5	Kadın	9 yaş 10 ay	ZY	3
6. çift	ÖD6	Kadın	9 yaş 9 ay	ZY	4	ÖK6	Kadın	9 yaş 10 ay	OSB ve ZY	3
7. çift	ÖD7	Erkek	9 yaş 8 ay	OSB ve ZY	3	ÖK7	Kadın	9 yaş 3 ay	ZY	3
8. çift	ÖD8	Erkek	9 yaş 3 ay	ZY	3	ÖK8	Kadın	9 yaş 10 ay	ZY	4
9. çift	ÖD9	Erkek	7 yaş 10 ay	OSB	1	ÖK9	Erkek	9 yaş 1 ay	OSB	2
10. çift	ÖD10	Erkek	9 yaş 11 ay	ZY	3	ÖK10	Kadın	10 yaş 10 ay	ZY	4
11. çift	ÖD11	Erkek	9 yaş 3 ay	OSB	3	ÖK11	Erkek	9 yaş 3 ay	OSB	3

Not: Öğrenci katılımcıların numaralandırılması öğretmen katılımcılara uygun olarak yapılmıştır.

Tablo 2.5. Web tabanlı koçluk uygulama sürecindeki öğrenci katılımcıların akıcı okuma performansları

Deney							Kontrol					
Eşleştirilmiş Çiftler	Kod İsim	Sobat Akıcı Okuma Performansı					Kod İsim	Sobat Akıcı Okuma Performansı				
		Akıcı Okuma Ham Puanı	Standart Puan	Sınıf Düzeyi	Yaş Denklik	Öğretimsel Düzeyde Okuyabildiği Metinler		Akıcı Okuma Ham Puanı	Standart Puan	Sınıf Düzeyi	Yaş Denklik	Öğretimsel Düzeyde Okuyabildiği Metinler
1. çift	ÖD1	13	1	1	7 küçük	1.sınıf	ÖK1	14	1	1	7 küçük	1.sınıf
2. çift	ÖD2	20	1	1	7 küçük	1.sınıf	ÖK2	14	1	1	7 Küçük	1.sınıf
3. çift	ÖD3	11	1	1	7 küçük	1.sınıf	ÖK3	11	1	1	7 küçük	1.sınıf
4. çift	ÖD4	26	2	1	7 küçük	1.sınıf	ÖK4	19	2	1	7 küçük	1.sınıf
5. çift	ÖD5	22	1	1	7 küçük	1.sınıf	ÖK5	24	1	1	7 küçük	1.sınıf
6. çift	ÖD6	30	2	1	7 küçük	1.sınıf	ÖK6	30	2	1	7 küçük	1.sınıf
7. çift	ÖD7	44	4	2	7	3.sınıf	ÖK7	38	4	2	7	3.sınıf
8. çift	ÖD8	40	4	2	7	3.sınıf	ÖK8	40	3	2	7	3.sınıf
9. çift	ÖD9	32	8	2	7 küçük	3.sınıf	ÖK9	50	6	2,5	7,6	3.sınıf
10. çift	ÖD10	53	5	2,5	7,6	3.sınıf	ÖK10	53	3	2,5	7,6	3.sınıf
11. çift	ÖD11	85	13	4	9	4.sınıf	ÖK11	80	13	4	9	4.sınıf

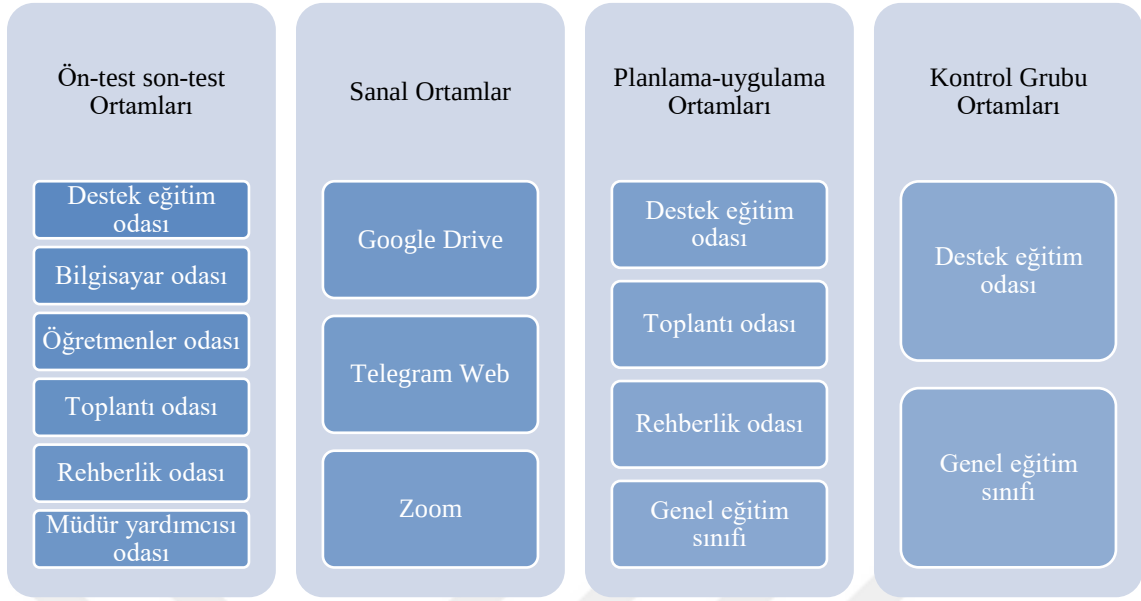
2.3. Ortam

Araştırmanın gerçekleştirildiği ortamlar; ön-test son-test ortamları, sanal ortamlar, planlama-uygulama ortamları ve kontrol grubu ortamları olmak üzere dört başlıkta toplanmaktadır. Ön-test son-test ortamları araştırmacının öğretmen ve öğrenci değerlendirmelerini gerçekleştirdiği ortamdır. Sanal ortamlar gereksinim analizi aşaması için yapılan görüşmelerin ve web tabanlı koçluk uygulamasının gerçekleştirildiği ortamlardır. Planlama-uygulama ortamları öğretmenlerin ZY ve/veya OSB olan öğrencileriyle bire bir akıcı okuma öğretimi planlaması yaptığı ve Metnin Ön Gösterimi+Tekrarlı Okuma (MÖG+TO) stratejisiyle uygulama gerçekleştirdiği ortamlardır. Kontrol grubu ortamları ise kontrol grubundaki öğrencilerin araştırma süresince bulundukları okuldaki rutin eğitimlerine devam ettikleri ortamlardır. Bu ortamlar Şekil 2.3'te gösterilmiştir.

2.3.1. Ön-test son-test ortamları

Ön-test son-test ortamları, araştırmacının öğretmen ve öğrencilerin araştırma öncesi ve sonrası ilgili bağımlı değişkenlerde performanslarını bire bir olarak değerlendirdiği ortamlardır. Bu ortamlar araştırma 17 farklı okulda gerçekleştirildiği için fiziksel olarak birbirinden farklılık göstermekle birlikte tüm ortamlar “*okulda o sırada kullanılmayan boş bir oda*” olması (Bkz. Şekil 2.3) bakımından ortak özellik göstermektedir. Araştırmacı her okulda öğretmen ve öğrencileri aynı ortamda değerlendirmiştir. Araştırmacı öğretmenle karşılıklı, öğrenciyle yan yana oturmuştur.

Öğretmen değerlendirmelerinde ortamda *planlama aşaması* için; (a) öğretmen-öğrenci metinleri, (b) kalem-silgi, (c) kronometre ve *MÖG+TO aşaması* için; (a) öğretmen-öğrenci metinleri, (b) kalem-silgi, (c) kronometre, (d) hoparlör, (e) akıcı okuma kayıt çizelgesi, (f) performans geri bildirim tablosu bulundurulmuştur. Aynı zamanda tüm sürecin kayıt altına alınması için telefon ve kamera ayağı (tripod) masanın bir köşesine yerleştirilmiştir. Öğrenci değerlendirmelerinde ortamda; (a) SOBAT uygulayıcı-öğrenci formları, (b) KOBİT uygulayıcı-öğrenci formları, (c) araştırma için hazırlanmış bilgilendirici ve öyküleyici metinler, (d) kalem-silgi, (e) kronometre bulundurulmuştur. Aynı zamanda tüm sürecin ses kaydına alınması için telefon öğrencinin yakınına yerleştirilmiştir.



Şekil 2.3. Araştırmanın gerçekleştirildiği ortamlar

2.3.2. Sanal ortamlar

Sanal ortamlar, araştırmanın gereksinim analizi ve web tabanlı koçluk uygulaması aşamasının gerçekleştirildiği ortamlardır. Bu çalışmada AKOBDÖP tasarlanmadan önce sınıf öğretmenleriyle ZY olan öğrencilerinin akıcı okuma becerilerini geliştirmede yaşadığı sorunları belirlemek amacıyla görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmeler sanal bir platform olan Zoom programı üzerinden çevrim içi olarak bire bir yapılmıştır.

Web tabanlı koçluk uygulaması asenkron bir şekilde drive, telegram web ve Zoom sanal ortamlarında gerçekleştirilmiştir. Drive, öğretmen eğitim oturumlarının ve web tabanlı koçluk oturumlarının gerçekleştirilmesinde kullanılan sanal ortamdır. Öğretmenler öncelikle öğretmen eğitim oturumlarının gerçekleştirilmesi için gerekli AKOBDÖP materyallerine (ör., kitapçıklar, konu anlatım videoları, değerlendirme soruları, örnek uygulama videoları, MÖG+TO planlama ve uygulama videosu, performans geri bildirim tablosu, akıcı okuma kayıt çizelgesi, metinler, ses kayıtları) drive üzerinden erişirler. Ardından web tabanlı koçluk oturumları aşamasında drive'ı planlama-uygulama videolarını göndermek ve koç video geri bildirimlerini izlemek amacıyla kullanırlar. Koç ise drive ortamını öğretmen videolarını izlemek ve geri bildirim videolarını göndermek amacıyla kullanır. Telegram web, öğretmenlerin planlama-uygulama videolarını göndermek, koçun öğretmen videolarını izlemek amacıyla kullandığı bir diğer ortamdır. Zoom ise koçun öğretmenlere planlama-uygulama performanslarına ilişkin geri bildirim videoları çektiği ortamdır.

2.3.3. Planlama-uygulama ortamları

Planlama-uygulama ortamları, sınıf öğretmenlerinin ZY ve/veya OSB olan öğrencileriyle akıcı okuma öğretimi planlama oturumunu ve MÖG+TO stratejisiyle öğretim oturumlarını gerçekleştirdiği ortamlardır. Deney grubundaki öğretmenler bu oturumları bulundukları okulların destek eğitim odasında ya da o an müsait olan boş bir odasında bire bir olarak gerçekleştirmişlerdir. Tüm oturumlarda öğretmenler öğrencilerle yan yana oturmuşlardır. Planlama oturumlarında; (a) planlama aşaması metnlerinin öğretmen-öğrenci kopyaları, (b) kalem-silgi, (c) kronometre ve MÖG+TO stratejisinin uygulandığı oturumlarda; (a) öğrencinin okuma performansına uygun olan metninin öğretmen-öğrenci kopyaları, (b) kalem-silgi, (c) kronometre, (d) hoparlör-usb bellek, (e) akıcı okuma kayıt çizelgesi, (f) performans geri bildirim tablosu bulundurulmuştur. Aynı zamanda tüm sürecin kayıt altına alınması için telefon ve kamera ayağı (tripod) masanın bir köşesine yerleştirilmiştir.

2.3.4. Kontrol grubu ortamları

Kontrol grubu ortamları, kontrol grubundaki öğrencilerin araştırma süresince düzenli eğitim öğretime devam ettiği ortamlardır. Bu ortamlar öğrencilerin tipik gelişim gösteren akranlarıyla birlikte eğitim gördüğü genel eğitim sınıfları ve bire bir eğitim aldıkları destek eğitim odalarıdır. Kontrol grubundaki öğrenciler araştırma süreci boyunca deney grubundaki öğrencilerin okudukları tüm metinleri bir defa okumuştur. Bu metinlerin okunması sırasında kontrol grubundaki öğretmen destek eğitim odasında ya da sınıfta öğrenciyle bire bir kaldığı uygun bir anda metinleri okutarak ses kaydı almıştır.

2.4. Materyaller

Bu araştırmada kullanılan materyaller; veri toplama materyalleri, AKOBDÖP materyalleri ve web tabanlı koçluk materyalleri olmak üzere üç başlıkta toplanmaktadır. Veri toplama materyalleri, araştırma süresince öğretmen ve öğrenci verilerini toplamak için kullanılan materyallerdir. AKOBDÖP materyalleri, AKOBDÖP'ün içeriğinde yer alan bölümlerin sunumu için kullanılan materyallerdir. Web tabanlı koçluk materyalleri ise web tabanlı koçluk uygulamasının gerçekleşmesi için gerekli olan materyallerdir. Her bir başlık izleyen başlıklarda ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

2.4.1. Veri toplama materyalleri

Veri toplama materyalleri; öğretmenlerin okuma becerisine ilişkin bilgi düzeyini, akıcı okuma öğretimi planlama, MÖG+TO stratejisini uygulama becerilerini ve öğrencilerin akıcı okuma becerisini ölçmek için kullanılan materyallerdir. Öğretmenlerin okuma becerisine ilişkin bilgi düzeylerini ölçmek için “çoktan seçmeli değerlendirme soruları” (EK-8), akıcı okuma öğretimi planlama becerilerini ölçmek için “akıcı okuma öğretimi planlama güvenilirliği formu” (EK-9), MÖG+TO stratejisini uygulama becerilerini ölçmek için “MÖG+TO stratejisi uygulama güvenilirliği formu” (EK-10) kullanılmıştır. Öğrencilerin akıcı sözcük okuma becerisini ölçmek için “KOBİT”, akıcı metin okuma becerisini ölçmek için “SOBAT II”, akıcı metin okuma becerisiboyutlarından okuma doğruluğu ve okuma hızı becerisini ölçmek için “akıcı okuma kayıt çizelgesi” (EK-11), prozodik okuma becerisini ölçmek için “prozodik okuma ölçeği” (EK-12) kullanılmıştır.

2.4.1.1. Okuma becerisi bilgi düzeyini değerlendirme soruları

Öğretmenlerin okuma becerisine ilişkin bilgi düzeylerini ölçmek için araştırmacı tarafından AKOBDÖP’ün birinci ve ikinci bölümünde yer alan konulardan 55 çoktan seçmeli soru (EK-8) hazırlanmıştır. Soruların ilk 20’si birinci bölüm, kalan 35 soru ise ikinci bölümdeki konulara ilişkindir ve her bir soru beş şıktan oluşmaktadır. Sorular Google formlarda test biçiminde düzenlenmiştir. Sorulara bir link aracılığıyla ([Akobdöp değerlendirme soruları](#)) erişilebilmektedir. Sorular yanıtlandıktan sonra doğru yanıt, yanlış yanıt sayıları ile yanlış yanıtlanan sorularda doğru yanıtın şıkkı ve açıklamaları görülebilmektedir.

2.4.1.2. Akıcı okuma öğretimi planlama güvenilirliği formu

Akıcı okuma öğretimi planlama güvenilirliği formu (EK-9), öğretmenlerin akıcı okuma öğretimi planlama sürecinde sergilemesi beklenen 14 davranışın yer aldığı araştırmacı tarafından geliştirilmiş bir değerlendirme aracıdır. Form kullanılırken öğretmenin akıcı okuma öğretimi planlama süreci bir gözlemci tarafından izlenir ve öğretmenlerin doğru gerçekleştirdiği davranışlar (+), hatalı gerçekleştirdiği davranışlar (-), gerçekleştirmesi için gerekli durumun ortaya çıkmadığı davranışlar (x) ile forma işaretlenir. Ardından öğretmenlerin akıcı okuma öğretimi planlama becerilerini doğru

uygulama yüzdeleri “Doğru Gerçekleştirdiği Davranışlar/Toplam Davranış Sayısı X 100” (Gast, 2014; Kazdin, 2011) formülü kullanılarak hesaplanır.

2.4.1.3. MÖG+TO stratejisi uygulama güvenilirliği formu

MÖG+TO stratejisi uygulama güvenilirliği formu (EK-10), öğretmenlerin metnin ön gösterimi ve tekrarlı okuma stratejisini kullanma becerilerini ölçmek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilmiş bir değerlendirme aracıdır. Formda, metnin ön gösterimi ve tekrarlı okuma stratejisinin 29 uygulama basamağı yer almaktadır. Form kullanılırken öğretmenin stratejiyi uygulaması bir gözlemci tarafından izlenir. Gözlemci öğretmenin doğru gerçekleştirdiği davranışları (+), hatalı gerçekleştirdiği davranışları (-), gerçekleştirmesi için gerekli durumun ortaya çıkmadığı davranışları (x) olarak forma kaydeder. Ardından öğretmenin MÖG+TO stratejisini doğru uygulama yüzdesini “Doğru Gerçekleştirdiği Davranışlar/Toplam Davranış Sayısı X 100” (Gast, 2014; Kazdin, 2011) formülünü kullanarak hesaplar.

2.4.1.4. Kelime okuma bilgisi testi

Babür ve arkadaşları (2011) tarafından geliştirilen Kelime Okuma Bilgisi Testi (KOBİT), ilkökul dönemindeki öğrencilerin sözcük okuma becerilerini ölçmek ve okumada yetersizliği olan öğrencileri belirlemek amacıyla geliştirilmiş geçerliği ve güvenilirliği olan standartlaştırılmış tanılayıcı bir testtir. Bu teste anlamlı ve anlamsız kelime okuma olmak üzere iki alt boyut vardır. Anlamlı kelime listesinde 104, anlamsız kelime listesinde ise 63 kelime bulunmaktadır. Testin A ve B olmak üzere iki paralel formu bulunmaktadır. Hangi form kullanıldığı fark etmeksizin KOBİT testi uygulanırken öğrencinin listedeki kelimeleri okuması istenir ve 60 saniye süre tutulur. Sürenin sonunda öğrencinin okuması durdurulur ve sözcük okuma hızı, dakikada doğru okumuş olduğu sözcük sayısı belirlenerek hesaplanır. Test oturumları bireysel olarak gerçekleştirilir. KOBİT testinin içerik geçerliliği madde analizi ile değerlendirildiğinde madde güçlük indeksinin .38-.51 arasında olduğu görülmüştür. Yapı geçerliliği ise alt testlerin birbiriyle ve toplam test puanıyla korelasyonuna bakılarak ölçülmüş ve korelasyon katsayısı .90-.97 arasında bulunmuştur. Testin kapsam güvenilirliği Cronbach Alfa katsayıları .946-.979 arasında, A ve B formları korelasyon katsayıları .913-.976 arasındadır. Test-tekrar test

güvenirliği A ve B formları korelasyon katsayıları ise ortalama .910-.967 arasında değişmektedir (Babür vd., 2011).

2.4.1.5. Sesli okuma becerisi ve okuduğunu anlama testi II

Melekoğlu, Erden ve akıroğlu (2021a; 2021b) tarafından geliştirilen, Sesli Okuma Becerisi ve Okuduğunu Anlama Testi II (SOBAT II), 7-14 yaş arası çocukların, okuma başarısını değerlendirmek ve okumada yetersizliği olan öğrencileri belirlemek amacıyla geliştirilmiş tanılayıcı standartlaştırılmış bir testtir. Testte okuma doğruluğu, okuma hızı, akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerine yönelik standart puanlar hesaplanabilmektedir. Akıcı okuma ve okuduğunu anlama puanlarının toplanıp standardize edilmesiyle birlikte genel okuma başarısı puanı hesaplanmaktadır (Melekoğlu vd., 2021a; 2021b).

Testin kapsamında ön-test ve son-test yapılırken kullanmak amacıyla A ve B formları olmak üzere iki farklı form yer almaktadır. Her bir formda ise toplam 13 metin bulunmaktadır. Testte yer alan metinlerin sözcük sayıları ve zorluk düzeyleri 7-14 yaş arası çocukların sınıf düzeylerine göre hazırlanmıştır. SOBAT II'nin A ve B formuna ilişkin geçerlik bilgileri Tablo 2.6'da, güvenilirlik bilgileri ise Tablo 2.7'de ve 2.8'de verilmiştir (Melekoğlu vd., 2021a; 2021b).

SOBAT II testi uygulanırken öncelikle metinle ilgili hazırlanmış yönerge verilir. Ardından öğrenci metni sesli olarak okur. Öğrenci metni okurken değerlendirici süre tutar ve öğrencinin yapmış olduğu okuma hatalarını kendi formuna kaydeder. Öğrenci satır atlarsa atladığı satır gösterilerek kaldığı yerden devam etmesi istenir. Tüm metin okunduktan sonra süre durdurulur ve öğrenciye metinle ilgili beş çoktan seçmeli soru sorulur. Öğrencinin yanıtları değerlendirici formuna kaydedilir. Öğrenci iki metin art arda 10 ve üzeri hata yapmadığı sürece formda yer alan tüm metinler okunmaya devam edilir. Bir formdaki tüm metinler bittikten sonra ya da iki kere art arda 10 ve üzeri hata yapılan metinde okumaya son verilir. Ardından öğrencinin okuma doğruluğu, okuma hızı, akıcı okuma ve okuduğunu anlama ham puanları hesaplanır (Melekoğlu vd., 2021a; 2021b).

Her metne ilişkin akıcı okuma ham puanının hesaplamasında tüm metnin okunma süresi ve metinde yapılan toplam hata sayısı ham puanlarının toplamı kullanılmaktadır. Tüm metni okuma süresi, okuma hızı ham puanını; metinde yapılan toplam hata sayısı, doğru okuma ham puanını; metinlere ilişkin sorulan sorulardan alınan puan ise okuduğunu anlama ham puanını vermektedir. Toplam okuma doğruluğu, okuma hızı,

Tablo 2.6. SOBAT II yaş ölçüt kabul edilerek hesaplanan geçerlilik katsayıları

Yaş Ölçüt Kabul Edilerek Hesaplanan Geçerlilik Katsayıları							
A Formu				B Formu			
Okuma Hızı	Doğru Okuma	Okuduğunu Anlama	Toplam Puan	Okuma Hızı	Doğru Okuma	Okuduğunu Anlama	Toplam Puan
0,40	0,49	0,40	0,58	0,42	0,49	0,42	0,59

Tablo 2.7. SOBAT II Cronbach Alfa katsayıları

A Formu			B Formu		
Okuma Hızı	Doğru Okuma	Okuduğunu Anlama	Okuma Hızı	Doğru Okuma	Okuduğunu Anlama
0,97	0,93	0,60	0,97	0,93	0,73

Tablo 2.8. SOBAT II paralel form güvenirliği

Paralel Form Güvenirliği			
Okuma Hızı	Doğru Okuma	Okuduğunu Anlama	Toplam Puan
0,92	0,87	0,82	0,91

akıcı okuma, okuduğunu anlama ham puanı hesaplandıktan sonra puanlar standart puan dönüşüm tablosu ile yaş-sınıf denklik dönüşüm tablosu kullanılarak standardize edilir. Aynı zamanda akıcı okuma ve okuduğunu anlama standart puanları toplanarak yüzdelik ve sesli okuma puanı elde edilebilir (Melekoğlu vd., 2021a; 2021b).

2.4.1.6. Akıcı okuma kayıt çizelgesi

Akıcı okuma kayıt çizelgesi (EK-11) araştırma için hazırlanmış bilgilendirici ve öyküleyici metinlerde öğrencilerin okuma doğruluğunu ve hızını değerlendirmek için araştırmacı tarafından geliştirilmiş bir değerlendirme aracıdır. Akıcı okuma kayıt çizelgesi hem araştırmacı tarafından hem de öğretmenler tarafından doldurulur. Araştırmacı akıcı okuma kayıt çizelgesini, ön-test, koçluk ve son-test oturumlarında öğrencilerin akıcı okuma performansını değerlendirirken kullanır. Öğretmenler ise MÖG+TO stratejisinin uygulanması sırasında öğrencilerinin her okuma sonrası okuma doğruluğu ve hızını akıcı okuma kayıt çizelgesine kaydeder.

Akıcı okuma kayıt çizelgesi altı satırdan oluşmaktadır. Birinci satırda öğrencinin 1 dakikada okuduğu toplam sözcük sayısına yer verilir. Toplam sözcük sayısı öğrencinin doğru ve yanlış okuduğu sözcüklerin toplamıdır. İkinci satırda okuma hatası sayısı yer almaktadır. Okuma hatası sayısı, öğrencinin ekleme, telaffuz, yer değiştirme, duraksama, atlama hataları yaptığı sözcüklerin ve satır atlama hatalarının toplam sayısıdır. Üçüncü

satırda doğru okunan sözcük sayısı yer almaktadır. Doğru okunan sözcük sayısı, toplam sözcük sayısından hatalı sözcük sayısı çıkarıldığında elde edilen sözcük sayısıdır. Dördüncü satırda okuma doğruluğu yüzdesi yer almaktadır. Okuma doğruluğu yüzdesi “Doğru Okuduğu Sözcük Sayısı/ 1 Dakikada Okuduğu Sözcük Sayısı X 100” formülü (Gast, 2014; Kazdin, 2011) kullanılarak hesaplanır. Beşinci ve altıncı satırda ise öğrencinin okuma hızındaki artış ve okuma doğruluğu yüzdesine dayalı olarak MÖG+TO uygulaması sırasında bir sonraki metne geçilip geçilmeyeceğinin belirlenmesi için hazırlanmış karar alma soruları yer almaktadır (Bkz. EK-11)

2.4.1.7. *Prozodik okuma ölçeği*

Keskin, Baştuğ ve Akyol (2013) tarafından geliştirilen Prozodik okuma ölçeği (EK-12) okuma prozodisinin değerlendirilmesi için geliştirilmiş, geçerliği ve güvenirliği olan tek faktörlü bir ölçektir (Keskin vd., 2013). Prozodik okuma ölçeği, prozodi becerisini oluşturan; (a) vurgu, (b) tonlama, (c) sözcükleri seslendirme süresi, (d) duraklama, (e) sözcükleri söz dizimine göre uygun ve anlamlı birimlere bölme öğelerinin tümünü değerlendirmektedir. Ölçekte 15 madde yer almaktadır. Ölçekte her madde 0-4 arası puanlanmaktadır ve ölçekten alınabilecek maksimum puan 60’tır. Ölçekte 30 ve üzeri puan almak okuma prozodisinin yeterli olduğunu göstermektedir (Bkz. EK-12). Prozodik okuma ölçeği, öğrencilerin sesli okuma kayıtlarının dinlenip her bir maddede performanslarının puanlanmasıyla doldurulur (Keskin vd., 2013).

Prozodik okuma ölçeğinin kapsam geçerliliği uzman görüşüyle sağlanmıştır. Yapı geçerliliği Barlett ve KMO testleriyle değerlendirilmiştir. Barlett sonucu anlamlı ($p=.00$; $<.01$), KMO değeri mükemmel (.97) bulunmuştur. Testin iç tutarlılığı için ise Cronbach Alfa değerine bakılmış ve Cronbach Alfa katsayısının yüksek olduğu (.981) belirlenmiştir (Keskin vd., 2013).

2.4.1.8. *Görüşme soruları*

Görüşme soruları, öğretmenlerin akıcı okuma öğretimine ilişkin gereksinimlerini belirlemek, web tabanlı koçluk uygulaması sonrası öğretmen ve öğrencilerin uygulamanın sosyal geçerliliğine ilişkin görüşlerini almak amacıyla hazırlanmış sorulardır. Öğretmenlerin akıcı okuma öğretimine ilişkin gereksinimlerini belirlemek için “Öğretmen Gereksinimlerini Belirleme Formu” (EK-13) hazırlanmıştır. Öğretmen ve

öğrencilerin uygulamanın sosyal geçerliliğine ilişkin görüşlerini almak için ise “Öğretmen Sosyal Geçerlilik Formu” (EK-14) ve “Öğrenci Sosyal Geçerlilik Formu” (EK-15) formu hazırlanmıştır.

2.4.1.8.1. Öğretmen gereksinimlerini belirleme formu

Öğretmen Gereksinimlerini Belirleme Formu (EK-13), gereksinim analizi aşamasında sınıf öğretmenlerinin akıcı okuma öğretimine ilişkin gereksinimlerinin belirlenmesi için hazırlanmış yarı-yapılandırılmış bir görüşme formudur. Görüşme formu araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Görüşme formunda yer alan soruların uygunluğuna ilişkin okuma-yazma alanında uzman iki özel eğitim, bir sınıf eğitimi bölümü öğretim üyesinden uzman görüşü alınmış ve forma son hali verilmiştir. Görüşme formu, öğretmenlerin demografik bilgilerinin yazıldığı ve ana görüşme sorularının sorulduğu iki ana başlıktan oluşmaktadır. Demografik bilgiler kısmında öğretmenlerin, yaş, cinsiyet, eğitim durumu, mezun olunan üniversite/bölüm/program, öğretmenlik deneyimi, ZY olan öğrenciyle çalışma deneyimi, akıcı okuma öğretimine ilişkin üniversitede alınan dersler ve alınan hizmet içi eğitime ilişkin bilgilere yer verilmiştir. Ana görüşme soruları ise ZY olan öğrencilerin akıcı okuma becerilerini geliştirmede yaşadıkları sorunları ve bu sorunların çözümüne ilişkin yapılabilecekleri belirlemeye yönelik 10 ana soru ve 42 alt sorudan oluşmaktadır.

2.4.1.8.2. Öğretmen sosyal geçerlilik formu

Öğretmen Sosyal Geçerlilik Formu (EK-14), web tabanlı koçluk uygulaması sonrası deney grubunda yer alan katılımcıların araştırma amacının önemine, uygulamanın kabul edilebilirliğine ve araştırma sonuçlarının anlamlılığına ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanmış yarı-yapılandırılmış bir görüşme formudur. Formda dokuz açık uçlu soru yer almaktadır. Form kullanılırken öğretmenlere sorular sözel olarak sorulmakta ve öğretmenlerden sözel yanıtlar istenmektedir.

2.4.1.8.3. Öğrenci sosyal geçerlilik formu

Öğrenci Sosyal Geçerlilik Formu (EK-15), web tabanlı koçluk uygulaması sonrası deney grubunda yer alan ZY ve/veya OSB olan öğrencilerin araştırma amacının önemine, uygulamanın kabul edilebilirliğine ve araştırma sonuçlarının anlamlılığına ilişkin görüşlerini almak için araştırmacı tarafından hazırlanmış bir veri toplama formudur.

Formda bir kapalı, üç açık uçlu soru yer almaktadır. Form kullanılırken öğrencilere sorular sözel olarak sorulmakta ve öğrencilerden sözel yanıtlar istenmektedir.

2.4.2. AKOBDÖP materyalleri

AKOBDÖP materyalleri, akıcı okuma becerilerinin desteklenmesi öğretim paketinde yer alan bölüm içeriklerinin sunumu için gerekli olan materyallerdir. Bu materyaller; değerlendirme soruları, kitapçıklar, konu anlatım videoları, örnek uygulama videoları, MÖG+TO planlama ve uygulama videoları, performans geri bildirim tablosu, metinler ve ses kayıtlarıdır. Değerlendirme soruları, öğretmenlerin birinci ve ikinci bölümde yer alan okuma becerisine ilişkin bilgi düzeyini ölçmek amacıyla hazırlandığından veri toplama araçları başlığında ele alınmıştır. Bu nedenle bu bölümde değerlendirme sorularına tekrar yer verilmemiştir. Paketin içinde yer alan tüm materyaller araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Bu nedenle hazırlanan materyallerden kitapçıklar, konu anlatım videoları, MÖG+TO planlama ve uygulama videoları ile metinlerin, ses kayıtlarının uygunluğunu değerlendirmek için farklı uzmanlardan görüşler alınmıştır. Uzman görüşleriyle ilgili bilgiler her bir materyalin anlatıldığı başlıkta açıklanmaktadır.

2.4.2.1. Kitapçıklar

Kitapçıklar (EK-16), AKOBDÖP bölümlerinin yazılı olarak öğretmenlere sunumu için tasarlanmış materyallerdir. Kitapçıklar öğretim paketine uygun olarak üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde AKOBDÖP'ün tanıtımı ve okuma becerisi, ikinci bölümde akıcı okuma becerisi, üçüncü bölümde MÖG+TO stratejisiyle akıcı okuma öğretimine ilişkin bilgilere yer verilmektedir. Kitapçıklara ilişkin uzman görüşü almak için okumayla ilgili çalışma yapan özel eğitim alanında üç ve sınıf öğretmenliği alanında üç olmak üzere toplam altı öğretim üyesine e-posta gönderilmiştir. Aynı zamanda eğitim programları alanında çalışan üç öğretim üyesine de e-posta gönderilmiştir. E-posta gönderilen dokuz öğretim üyesinden her bir alandan bir öğretim üyesi araştırmacıya geri dönüş sağlamıştır ve öğretim eğitim paketi içeriğine ilişkin görüş sunmuştur. Öğretim üyesi görüşlerinin yanı sıra bir özel eğitim öğretmeni ve bir sınıf öğretmeninden de görüş alınmıştır. Görüşlere dayalı olarak kitapçıklara son hali verilmiştir.

Birinci bölümde AKOBDÖP'ün tanıtımı yapıldıktan sonra okuma becerisinin tanımına, alt boyutlarına ve gelişim aşamalarına ilişkin bilgiler verilmektedir. Bu bölümün amacı, öğretmenlere okuma becerisiyle ilgili genel bilgi vermektir. İkinci

bölümde akıcı okumanın tanımı, akıcı okumanın önemi, akıcı okumanın alt boyutları, akıcı okuma öğretiminin nasıl yapılacağı, akıcı okumanın nasıl değerlendirileceği ve akıcı okuma öğretiminde kullanılan etkili stratejiler yer almaktadır. Bu bölümün amacı, öğretmenlere akıcı okuma becerisini tüm yönleriyle açıklayarak akıcı okuma hakkında ayrıntılı bilgi sunmaktır. Üçüncü bölümde akıcı okuma stratejilerinden olan MÖG+TO stratejisinin ne olduğu, bu strateji kullanılarak planlamanın, öğretimin ve değerlendirmenin nasıl yapılacağı açıklanmaktadır. Bu bölümün amacı, öğretmenlere özel gereksinimli öğrencilerin akıcı okuma becerilerini geliştirmek amacıyla MÖG+TO stratejisinin nasıl kullanılacağını öğretmektir.

Kitapçıklar “Georgia” yazı stili kullanılarak 14 punto büyüklüğünde ve iki satır aralığıyla yazılmıştır. Program tanıtımı dokuz, birinci bölüm 42, ikinci bölüm 62, üçüncü bölüm 33 sayfadan oluşmaktadır. Kitapçıklarda bölüm içi geçişleri belirginleştirmek amacıyla ana başlıklar ve o başlıklarla ilgili alt başlıklar farklı renklerle tasarlanmıştır. Tüm kitapçıklarda anlatılan konuya uygun görseller, dikkat maddeleri ve sıra sizde soruları (ör., boşluk doldurma, doğru-yanlış, tanımı verilen kavramı bulma soruları ve açık uçlu sorular) yer almaktadır. Aynı zamanda ikinci kitapçıkta etkili akıcı okuma stratejilerinin örnek uygulama videolarına erişim sağlayan, üçüncü kitapçıkta akıcı okuma öğretimi planlama ve MÖG+TO stratejisini kullanma videolarına erişim sağlayan link-karekodlar da yer almaktadır.

2.4.2.2. Konu anlatım videoları

Konu anlatım videoları (EK-17), AKOBDÖP kitapçıklarında yer alan bilgilerin öğretmenlere sözel olarak sunumu için hazırlanmış materyallerdir. Konu anlatım videoları, kitapçıklarda olduğu gibi üç bölümden oluşmaktadır. Birinci konu anlatım videosunda AKOBDÖP’ün tanıtımı ve okuma becerisine, ikinci konu anlatım videosunda akıcı okuma becerisine, üçüncü konu anlatım videosunda MÖG+TO stratejisiyle akıcı okuma öğretimiyle ilgili bilgilere yer verilmektedir. Konu anlatım videolarına ilişkin uzman görüşü, özel eğitim bölümünde okuma alanında deneyimli iki öğretim üyesinden alınmıştır. Bunun yanı sıra iki özel eğitim öğretmeni ve iki sınıf öğretmeni de konu anlatım videoları için uzman görüşü sunmuştur.

Konu anlatım videoları, kitapçık içeriğine ilişkin sununun hazırlanarak sunu içeriğinin anlatım anının video kaydına alınmasıyla oluşturulmuştur. Dolayısıyla konu anlatım videolarında Microsoft PowerPoint sunusu aracılığıyla her bir bölümün konusu

araştırmacı tarafından anlatılmaktadır. Konu anlatım videolarında kitapçıklarda yer alan bilgiler daha ayrıntılı açıklamaların yanı sıra ilgi çekici videolar, ses kayıtları ve görsellerle de desteklenmektedir. Konu anlatım videolarından program tanıtımı videosu 15 dakika, birinci bölüm okuma becerisi videosu 43 dakika, ikinci bölüm akıcı okuma becerisi videosu 49 dakika ve üçüncü bölüm MÖG+TO stratejisiyle akıcı okuma öğretimi videosu 28 dakika sürmektedir.

2.4.2.3. Örnek uygulama videoları

Örnek uygulama videoları (EK-18) kitapçığın ikinci bölümünde anlatılan etkili akıcı okuma stratejilerinin gerçek sınıf ortamında kullanımının gösterilmesi için hazırlanmış videolardır. İkinci bölümde tanıtılan kanıt temelli akıcı okuma stratejilerinden okuyucu tiyatrosu, eşli okuma ve koro halinde okuma için yabancı kaynaklardan örnek uygulama videoları bulunarak bu videolara altyazılar eklenmiştir. Ardından videolar kitapçığın ikinci bölümüne link ve karekod biçiminde gömülmüştür ([okuyucu tiyatrosu](#), [eşli okuma](#), [koro halinde okuma](#)). Örnek uygulama videolarından okuyucu tiyatrosu stratejisi videosu 1 dakika 56 saniye, eşli okuma stratejisi videosu 2 dakika 49 saniye, koro halinde okuma stratejisi videosu 2 dakika 46 saniyedir.

2.4.2.4. MÖG+TO planlama ve uygulama videosu

MÖG+TO planlama ve uygulama videosu (EK-19), web tabanlı koçluk uygulamasının model olma aşamasında öğretmenlere MÖG+TO ile planlama, uygulama ve değerlendirmenin nasıl yapılacağını göstermek amacıyla çekilen videolardır. AKOBDÖP'ün üçüncü bölümünde yer alan ve araştırmanın ana ögesini oluşturan MÖG+TO ile planlama, uygulama ve değerlendirme yapma basamaklarını içeren videolar araştırmacı tarafından çekilmiştir.

Videolarda 3. Sınıfa devam eden tipik gelişim gösteren bir öğrenci rol almıştır. Videolar kitapçığın üçüncü bölümünde Tablo 1'de yer alan “Akıcı okuma öğretimi planlaması için öğrencinin düzeyine uygun metnin belirlenmesi değerlendirme basamakları uygulama güvenilirliği formu” (EK-20) ve Tablo 2'de yer alan “MÖG+TO stratejisiyle akıcı okuma öğretimi basamakları uygulama güvenilirliği formu” (EK-21) adımları takip edilerek çekilmiştir. Aynı zamanda öğretmenlerin öğretimde ortaya çıkabilecek tüm olası hataları görebilmesi için videolarda atlama, ekleme, telaffuz,

duraksama, eksiltme, yer değiştirme okuma hatalarının hepsine ilişkin örnekler konmuştur. Videolar planlama ve uygulama aşaması için birer tane çekilmiştir. Her iki video da okuma alanında uzman özel eğitim bölümünden iki ğretim üyesine gönderilerek uzman görüşü alınmıştır. Bunun yanı sıra iki özel eğitim ğretmeni ve iki sınıf ğretmeni de uygulama videolarına ilişkin uzman görüşü sunmuştur.

Akıcı okuma ğretimi planlama videosu 11 dakika, MG+TO stratejisiyle uygulama videosu 26 dakikadır. Planlama aşaması videosu, 4. Sınıf metinlerden başlayarak n değerlendirme aşamasında %90-94 doğrulukla okunan metnin belirlendiği 2. Sınıf düzeyi metinlere kadar aşama aşama nasıl değerlendirme yapılacağının anlatımını ve gösterimini içermektedir. Uygulama aşaması videosu ise “MG+TO Stratejisini Uygularken Yapılacakların Anlatıldığı Tanıtım-alışmaya Giriş-Metin n Gösterimini Uygulama-Tekrarlı Okumayı Uygulama ve Değerlendirme Yapma” olmak üzere beş parçaya ayrılmaktadır. Tüm video çekimlerinde hem karşıdan hem yakın çekim görüntü alınmıştır. Yakın ekimler karşıdan çekimlerle birleştirilerek uygulama sırasında araştırmacının nasıl süre tuttuğu, okuma hatalarını nasıl kayıt altına aldığı, akıcı okuma kayıt çizelgesini nasıl doldurduğu gösterilmeye çalışılmıştır. Videolara erişim kitapçığın üçüncü bölümünde yer alan link ve karekod aracılığıyla sağlanmaktadır ([akıcı okuma ğretimi planlama](#), [MG+TO uygulama](#)).

2.4.2.5. Performans geri bildirim tablosu

Performans geri bildirim tablosu (EK-22), ğretmenlerin MG+TO stratejisiyle ğretim yaptıkları otumlarda öğrencilere okuma hızına ilişkin grafiksel geri bildirim sunması amacıyla hazırlanmış tablolardır. Performans geri bildirim tablosu, 5-150 arası beşer beşer artan dakikada okunan doğru sözcük sayılarını ifade eden sayılar içermektedir. Aynı zamanda öğrencinin zamanla gelişimini göstermek amacıyla tarihlerin yazılabileceği boşluklar tabloda yer almaktadır. Öğretmenler bu tablolara her MG+TO oturumunda aynı metin ğrenci tarafından üçüncü kez okunduktan sonra öğrencinin üçüncü okumasında ulaşmış olduğu dakikada doğru okuduğu sözcük sayısını kaydeder. Ardından öğrenciye o anki okuma hızıyla geçmiş okumalarındaki hızını karşılaştırarak performans geri bildirimi sunar.

2.4.2.6. Metinler

Uygulama sürecinde kullanılacak bilgilendirici ve öyküleyici metinler 1. 2. 3. ve 4. sınıf düzeyinde Türkçe öğretimindeki müfredatta yer alan temalara uygun olarak araştırmacı tarafından yazılmıştır. Her bir sınıf düzeyinde 15 öyküleyici, altı bilgilendirici olmak üzere toplam 21 metin hazırlanmıştır. Öyküleyici metinlere ağırlık verilmesinin nedeni ilkökul müfredatında öyküleyici metin öğretiminin daha fazla ön plana çıkmasıdır. Metinlerin uzunluğu akıcı okuma öğretimi için özel olarak tasarlanmış, bu nedenle metinler 100-150 sözcükle sınırlandırılmıştır. Metinlerin sınıf düzeylerinin uygunlukları “Türkçe İçin Okunabilirlik Değeri” programıyla ölçülmüştür (Bezirci ve Yılmaz, 2010). Metinlere uygun görseller araştırmacı tarafından ücretsiz/telifsiz resimler ya da resimlerin satın alınmasıyla hazırlanmıştır.

Metin ve metin görselleri hazırlandıktan sonra uzman görüşü almak için Türkçe Öğretmenliği Bölümü’nden 18, Türk Dili Edebiyatı Bölümü’nden altı olmak üzere toplam 24 öğretim üyesine e-posta gönderilmiştir. Uzmanların metinlerin tutarlılık ve bağdaşıklığını değerlendirmesi için “Öyküleyici Anlatım Tutarlılık Değerlendirme Ölçeği” (Coşkun, 2005) ve “Metni Tutarlı Bir Biçimde Yapılandırabilme Dereceli Puanlama Anahtarı Ölçeği” (Ülper ve Uzun, 2009) uzmanlarla paylaşılmıştır. Birinci ölçek öyküleyici metinlerin tutarlılık ve bağdaşıklığını, ikinci ölçek ise bilgilendirici metinlerin tutarlılık ve bağdaşıklığını ölçmeye yöneliktir. Ayrıca metinleri değerlendirmek için araştırmacı tarafından hazırlanan bir kontrol listesi de uzmanlara gönderilmiştir. Kontrol listesi; (a) metnin türünün uygunluğu, (b) metnin görsellerinin uygunluğu, (c) metnin başlığının uygunluğu, (d) paragraf başlarının uygunluğu, (e) kelime seçimlerinin uygunluğu, (f) ek açıklamalar olmak üzere altı başlıktan oluşmaktadır. E-posta gönderilen 24 uzmandan yalnızca altısı araştırmacıya dönüş yapmış ve uzman görüşü sunmuştur. Uzman görüşlerinin alınması Eylül-Kasım 2023 aylarını kapsamıştır. Uzman görüşlerine göre hazırlanan bilgilendirici ve öyküleyici metinlerin tutarlılık ve bağdaşıklık düzeyi yüksektir (Bkz. Tablo 2.9). Bununla birlikte kelime seçimleri, imlâ kuralları ve görsellere ilişkin bazı düzeltmeler önerilmiştir. Bu öneriler doğrultusunda metinler tekrar düzeltilmiştir. Düzeltelen metinlerin okunabilirliği tekrar kontrol edilmiş ve okunabilirlik değeri değişen metinler tekrar düzeltilmiştir. Tüm düzeltmeler sonrası metinlerin öğretmen ve öğrenci kopyaları hazırlanmıştır.

Öğretmen kopyaları tekrarlı okuma stratejisi kullanılırken her bir metin üç kez okutulacağı için her bir metinden üç tane arka arkaya gelecek şekilde hazırlanmıştır.

Tablo 2.9. *Öyküleyici-bilgilendirici metinler başlık, sınıf düzeyi, tutarlılık ve bağdaşıklık bilgileri*

Metin Türleri ve Başlıkları	Sınıf Düzeyleri				Tutarlılık ve Bağdaşıklık Değerleri			
	1. Sınıf	2. Sınıf	3. Sınıf	4. Sınıf	1. Sınıf	2. Sınıf	3. Sınıf	4. Sınıf
Bilgilendirici								
Ay	1,87	2,31	3,17	4,21	23.33	23.66	23	23.33
Diş Sağlığı	1,84	2,13	3,21	4,24	24	24	23.83	24
Hayvanlar Ne Yer?	1,64	2,40	3,01	4,01	23.5	23.16	23.5	23.33
Karıncalar	1,83	2,59	3,14	4,11	23.16	23.66	23.5	23.33
Kış	1,62	2,42	3,09	4,28	23.33	23.33	23.66	23.5
Su	1,57	2,20	3,21	4,21	23.33	23.66	23.83	23.83
Öyküleyici								
Yanık Kokusu	1,74	2,00	3,02	4,06	19.16	19.16	19.16	19.33
Tarlada Yangın	1,83	2,34	3,12	4,07	19.5	19.5	19.66	19.5
Sahildeki Çöpler	1,80	2,52	3,17	4,01	19.83	19.83	19.83	19.83
Özel Bir Hediye	1,86	2,38	3,10	4,10	18.5	19	19.16	19.16
İyi Arkadaş	1,79	2,41	3,08	4,00	19.33	19.33	19.33	19.33
Gurbette Bayram	1,91	2,32	3,10	4,10	18.66	18.83	19	19.5
Sahne Heyecanı	1,92	2,42	3,18	4,00	19.33	19.33	19.33	19.33
Canlılara Saygı	1,91	2,54	3,16	4,00	19.33	19.33	19.33	19.33
Büyük Sözü	1,87	2,34	3,04	4,15	19.33	19.33	19.33	19.33
Birlik Olmak	1,95	2,36	3,06	4,12	19.33	19.33	19.33	19.33
Bilet Kuyruğu	1,90	2,52	3,53	4,15	19.33	19.5	19.33	19.33
Ayşe'nin Listesi	1,73	2,04	3,04	4,01	18.16	18.16	18.16	18.66
Asla Pes Etme	1,89	2,25	3,02	4,06	19.33	19.33	19.33	19.33
Alaycı Çocuk	1,86	2,46	3,38	4,13	19.33	19.33	19.33	19.33
Ağaç Sorunu	1,78	2,59	3,13	4,57	19.33	19.5	19.5	19.5

Ayrıca öğretmen kopyalarının sağ köşesine ilgili satıra kadar kaç sözcük olduğunu gösteren sayılar eklenmiştir (Bkz. EK-23 ve EK-24). Öğretmen kopyaları planlama aşaması için “Akıcı Okuma Öğretimi Planlama Aşaması Ön Değerlendirme Metinleri Öğretmen Kopyası” ismiyle her bir sınıf düzeyinden birer metin olacak şekilde hazırlanmıştır. Uygulama aşaması için ise “1. 2. 3. 4. Sınıf Düzeyi Metinler Öğretmen Kopyası” ismiyle hazırlanmıştır. Metinler uygulamada kullanılacağı sırayla kitapçığa yerleştirilmiştir. Metinlerin öğrenci kopyalarında her bir metin görselleriyle birlikte yer almaktadır (Bkz. EK-25 ve EK-26). Öğrenci kopyalarında her metin bir tanedir ve metinlerin dizilişi öğretmen kopyalarıyla aynı sırayı takip etmektedir.

2.4.2.7. Ses kayıtları

Uygulama aşamasında metnin ön gösterim stratejisi basamağında metinlerin okunuşlarının dinletilmesi amacıyla ses kayıtları hazırlanmıştır. Metinlerin seslendirilmesi tiyatro bölümünden 4. sınıfa devam eden üç erkek öğrenci tarafından

gerçekleştirilmiştir. Böylelikle ZY ve/veya OSB olan deney grubundaki öğrenciler için metinlerin prozodik olarak doğru okunuşuna model olma garanti altına alınmıştır. Her bir sınıf düzeyinde 21 metin bulunduğundan her bir sınıf düzeyi için 21 ses kaydı, toplamda 84 ses kaydı hazırlanmıştır. Ses kayıtları için uzman görüşü tiyatro bölümünden bir öğretim üyesinden alınmıştır.

2.4.3. Web tabanlı koçluk materyalleri

Web tabanlı koçluk materyalleri, web tabanlı koçluk süresince öğretmenlerin web üzerinden koçluk desteği alması için gerekli olan materyallerdir. Bu materyaller, video kaydı, Google Drive, Zoom ve Telegram web'dir.

2.4.3.1. Video kaydı

Video kaydı, öğretmenlerin akıcı okuma öğretimi planlama ve MÖG+TO stratejisini kullanma doğruluğunun koç tarafından takip edilebilmesi için öğrencilerin öğretim anını kaydetmesidir. Öğretmenler video kaydı için telefonlarını ve araştırmacı tarafından verilen telefon ayaklarını (tripodlarını) kullanmışlardır. Akıcı okuma öğretimi planlama ve her hafta MÖG+TO stratejisiyle yaptıkları üçüncü uygulamayı video kaydına almışlardır. Öğretmenler bu video kayıtlarını telegram web ya da kendi adlarına açılmış olan Google Drive dosyasına atarak koça ulaştırmışlardır.

2.4.3.2. Google drive

Google Drive (EK-27), öğretmenlere tüm AKOBDÖP materyallerinin ulaştırılması, öğretmenlerin planlama ve uygulama videolarını göndermesi, koçun video geri bildirimler göndermesi amacıyla kullanılmıştır. Google Drive'da her bir öğretmenin adına açılmış; (a) rol oynama, (b) planlama aşaması, (c) uygulama aşaması adlı üç dosya bulunmaktadır. Rol oynama dosyasında (a) planlama rol oynama ve (b) uygulama rol oynama dosyaları yer almaktadır. Planlama aşaması dosyasında; (a) öğretmen video planlama ve (b) koç geri bildirim videosu dosyaları bulunmaktadır. Uygulama aşaması dosyasında ise 1-7. hafta arası dosyalar ve her dosyanın içinde; (a) ... (haftanın ismi) uygulama videosu ve (b) ... (haftanın ismi) koç geri bildirim dosyaları yer almaktadır. Öğretmenler rol oynamadan başlayarak her bulundukları aşamaya göre ilgili dosyaya çekmiş oldukları videoyu atmışlardır. Koç da her aşamada öğretmenlere Zoom üzerinden geri bildirim videosu çekerek video geri bildirim öğretmen dosyasında “koç geri

bildirim” yazan dosyaya atmıştır. Böylelikle koçluk desteği web üzerinden gerçekleştirilmiştir.

2.4.3.3. Telegram web

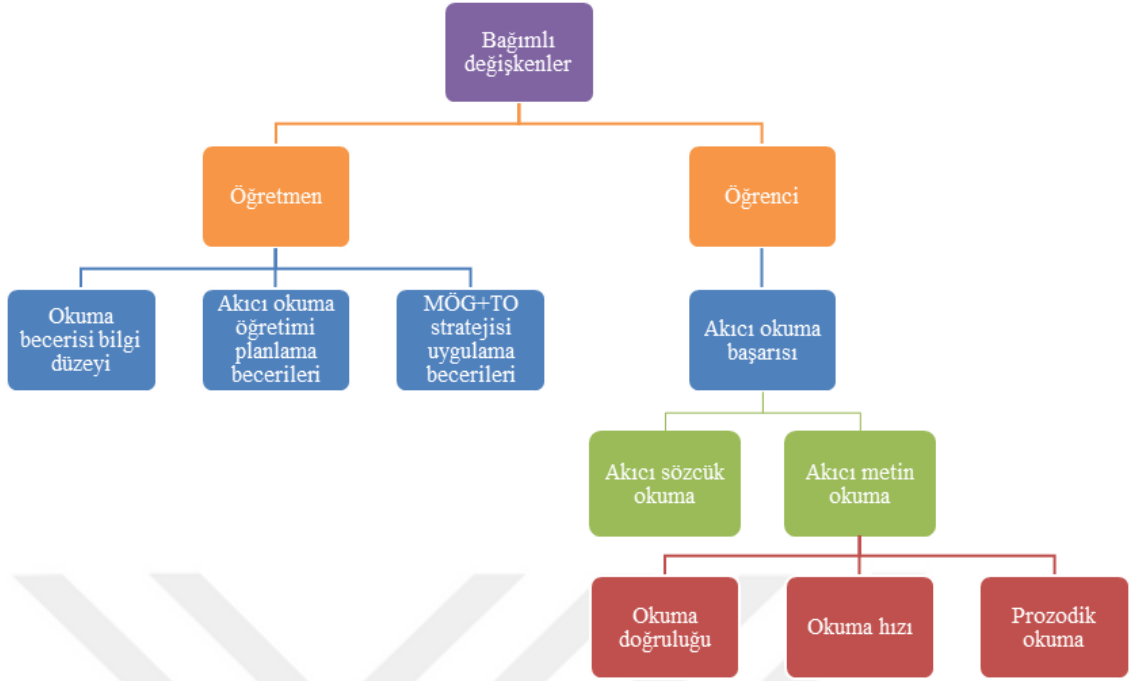
Telegram web, planlama ve uygulama videolarını Google Drive’den göndermeyi tercih etmeyen ya da Google Drive’den göndermekte zorlanan öğretmenlerin videolarını göndermesi amacıyla kullanılmıştır. Koç, öğretmenin haftalık uygulamasını Telegram web’den indirdikten sonra Zoom üzerinden geri bildirim videosu çekmiştir. Koç, video geri bildirimini Google Drive üzerinden öğretmene ulaştırmıştır. Aynı zamanda koç öğretmenin Telegram web’den göndermiş olduğu videoyu da öğretmenin yerine Google Drive’a atar. Böylelikle öğretmenler videoyu göndermek için Telegram web’i kullansa da tüm koçluk sürecini Google Drive’den takip etme şansına sahip olmuştur.

2.4.3.4. Zoom

Zoom, öğretmenlere video geri bildirim çekmek amacıyla koç tarafından kullanılmıştır (Bkz. EK-28). Koç, her hafta öğretmenlerin videolarını izledikten sonra Zoom programında video kaydı açarak öğretmenlere grafiksel geri bildirimler ve sözel geri bildirimler sunmuştur. Grafiksel geri bildirimler öğretmenlerin akıcı okuma öğretimini doğru planlama ve MÖG+TO stratejisini doğru kullanma yüzdesi üzerinden verilmiştir. Sözel geri bildirimler ise öğretmenlerin göndermiş olduğu video üzerinden hataları tek tek gösterilip açıklanarak sunulmuştur. Koç, tüm geri bildirimlerini sunduktan sonra videoyu bilgisayarına kaydetmiştir. Ardından ilgili uygulama haftasına uygun olarak Google Drive’da koç geri bildirimi yazan dosyaya geri bildirimini yüklemiştir.

2.5. Bağımlı Değişken

Bu araştırmanın öğretmenler için üç, öğrenciler için bir bağımlı değişkeni bulunmaktadır. Öğretmenler için bağımlı değişkenler okuma becerisine ilişkin bilgi düzeyleri, akıcı okuma öğretimi planlama becerileri ve MÖG+TO stratejisini uygulama becerileridir. Öğrenciler için bağımlı değişken ise akıcı okuma becerisidir (Bkz. Şekil 2.4).



Şekil 2.4. Web tabanlı koçluğa dayalı AKOBDÖP’ün etkisinin incelendiği bağımlı değişkenler

2.5.1. Öğretmenler için bağımlı değişkenler

Öğretmenlerin; (a) okuma becerisine ilişkin bilgi düzeyini 55 çoktan seçmeli değerlendirme sorusuna verdikleri doğru yanıt sayısı, (b) akıcı okuma öğretimi planlama becerilerini “Akıcı Okuma Öğretimi Planlama Güvenirliği” formunda yer alan 14 davranıştan yüzde kaçını doğru sergiledikleri, (c) MÖG+TO stratejisini uygulama becerilerini “MÖG+TO Uygulama Güvenirliği” formunda yer alan 29 davranıştan yüzde kaçını doğru sergiledikleri göstermektedir.

2.5.2. Öğrenciler için bağımlı değişkenler

Bu araştırmada akıcı okuma bağımlı değişkeni; akıcı sözcük okuma ve akıcı metin okuma olmak üzere iki farklı boyutta ele alınmıştır. *Akıcı sözcük okuma*, bir metinden bağımsız olarak gösterilen anlamlı ya da anlamsız herhangi bir sözcüğün doğru ve uygun hızda okunmasıdır. *Akıcı metin okuma* ise bir metnin doğru, uygun hızda ve prozodik olarak okunmasıdır. Akıcı metin okuma becerisinin *okuma doğruluğu boyutu*, metinde

geçen sözcükleri doğru olarak çözümleme becerisidir. *Okuma hızı*, bir metindeki sözcükleri uygun hızda ve özel bir çaba sarf etmeksizin çözümleyebilme becerisidir. *Prozodik okuma*, metni etkili bir şekilde okumak için vurguya, tonlamaya, sözcükleri seslendirme süresine, duraklamaya dikkat ederek ve sözcükleri söz dizimine göre uygun ve anlamlı birimlere bölerek okuma becerisidir.

ZY ve/veya OSB olan öğrencilerin KOBİT testinden elde ettikleri puanlar akıcı sözcük okuma becerisini göstermektedir. Akıcı metin okuma becerisini, SOBAT II testinin akıcı okuma boyutundan elde ettikleri puan, öyküleyici ve bilgilendirici metinlerde okuma hatası sayıları, okuma doğruluğu yüzdeleri, bir dakikada okudukları doğru/toplam sözcük sayıları, prozodik okuma ölçeğinden aldıkları puanlar göstermektedir. Özel olarak öyküleyici ve bilgilendirici metinlerde okuma hatası sayıları ve okuma doğruluğu yüzdeleri öğrencilerin *okuma doğruluğu becerisini*, bir dakikada okudukları doğru/toplam sözcük sayıları *okuma hızı becerisini*, prozodik okuma ölçeğinden aldıkları puanlar *prozodik okuma becerisini* göstermektedir.

2.6. Gereksinim Analizi

Gereksinim analizi aşaması, sınıf öğretmenlerinin ZY olan öğrencilerinin akıcı okuma becerilerini geliştirirken yaşadığı sorunları ve bu sorunların çözümüne ilişkin neler yapılabileceğini belirlemek, böylelikle öğretmenlerin ihtiyaçlarına uygun bir öğretim paketi geliştirmek amacıyla sınıf öğretmenleriyle yarı-yapılandırılmış görüşmelerin gerçekleştirildiği aşamadır. Bu aşamadan elde edilen veriler ile araştırmanın bağımsız değişkeni geliştirilmiştir. Söz konusu gerekçeyle bağımsız değişken açıklanmadan önce gereksinim analizi verilerine yer verilmiştir. İzleyen bölümde gereksinim verilerinin toplanma ve analiz süreci ayrıntılı olarak açıklanmaktadır.

2.6.1. Gereksinim verilerinin toplanması

Gereksinim verilerinin toplanması sürecine 10 sınıf öğretmeni katılmıştır. Ana görüşmelere geçmeden önce yarı-yapılandırılmış görüşme sorularını değerlendirmek amacıyla bu öğretmenlerden biriyle pilot görüşme gerçekleştirilmiştir. Pilot görüşmeye katılan öğretmen 13 yıllık öğretmenlik deneyimine sahiptir ve hâlihazırda ZY olan bir öğrenciye okuma öğretimi yapmaktadır. Pilot görüşme, Zoom programı üzerinden gerçekleştirilmiş ve 25 dakika sürmüştür. Pilot görüşme sonrası araştırmacı geri bildirim

almak amacıyla ses kaydını nitel araştırmalar konusunda uzman olan danışmanına göndermiştir. Danışmanın da olumlu görüşü doğrultusunda görüşme sorularında herhangi bir değişiklik yapılmamıştır.

Ana görüşmeler dokuz sınıf öğretmeniyle öğretmenlerin belirttiği gün ve zamanda çevrim içi olarak Zoom programı üzerinden Kasım 2021’de gerçekleştirilmiştir. Öğretmen görüşmeleri 22 ile 42 dakika arasında sürmüştür (Bkz. Tablo 2.10). Tüm katılımcılar görüşme öncesinde çalışma hakkında bilgilendirilmiş, görüşme soruları kendilerine verilmiş ve gönüllü katılımlarına ilişkin kendilerinden onay alınmıştır. Görüşmeler sırasında katılımcıların onayı da alınarak ses kaydı alınmıştır. Görüşmelere  ğretmenlerin demografik bilgileri alınarak başlanmıştır. Ardından ZY olan  ğrencilerinin akıcı okuma becerilerini geliştirmede yaşadıkları sorunlara ve bu sorunların çözümüne ilişkin olarak kendilerine sırasıyla 10 soru sorulmuştur. Sorular sorulurken öğretmenlerin tüm alt sorulara (42 alt soru) yanıt verip vermediği takip edilmiş ve gerekli durumlarda alt sorular araştırmacı tarafından sorulmuştur. Görüşme sonrası araştırmacı katılımcılardan çalışmaya gönüllü katıldıklarına ilişkin onam formlarını imzalayarak formların resmini kendisine göndermelerini istemiştir.

Tablo 2.10. Gereksinim analizi aşaması görüşme takvimi bilgileri

Katılımcılar	Tarih	Süre	Görüşme Yeri
K1	08.11.2021	25 dakika 09 saniye	Zoom
K2	09.11.2021	23 dakika 05 saniye	Zoom
K3	10.11.2021	35 dakika 35 saniye	Zoom
K4	16.11.2021	39 dakika 51 saniye	Zoom
K5	17.11.2021	26 dakika 40 saniye	Zoom
K6	24.11.2021	22 dakika 08 saniye	Zoom
K7	18.11.2021	25 dakika 20 saniye	Zoom
K8	15.11.2021	24 dakika 30 saniye	Zoom
K9	25.11.2021	42 dakika 03 saniye	Zoom

2.6.2. Gereksinim verilerinin analizi

Gereksinim verilerinin analiz edilmesi amacıyla öncelikle tüm katılımcılarla görüşmeler sona erdikten sonra araştırmacı, ses kayıtlarını dinleyerek katılımcıların sorulara ilişkin verdikleri yanıtları herhangi bir değişiklik yapmaksızın word belgesine yazıya geçirmiştir. Ses kayıtlarının transkript işlemi bittikten sonra elde edilen veriler, tema ve kodları belirlemek amacıyla analiz edilmiştir.

Veriler analiz edilirken tümevarım analizi (inductive) yöntemi kullanılmıştır (Creswell, 2017). Analiz sürecinde öncelikle tüm katılımcıların her bir soruya ilişkin verdiği yanıtlar word belgesi üzerinde gözden geçirme özelliği kullanılarak kodlanmıştır. İlk kodlar oluşturulduktan sonra tüm kodlar ayrı bir word dosyasına aktarılmıştır. Ardından aynı anlama gelen kodlar ve birbiriyle ilişkili kodlar bir araya toplanmıştır. Aynı anlama gelen kodlar gözden geçirmenin ardından tek bir kod ismine indirgenmiştir. Bu işlemin ardından son kodlardan temalar ve alt-temalar oluşturulmuştur. Tüm kod, alt-tema ve temalar, (a) benzerlik, (b) kod ve tema sayısı, (c) araştırma amacına uygunluk, (d) birbirini kapsayıp kapsamadığı açısından değerlendirilmiştir. Analiz sonucunda beş ana tema dokuz alt-temaya ulaşılmıştır. Bulguların güvenilirliği uzman incelemesiyle (peer debriefing) değerlendirilmiştir (Henry, 2015). Ses kayıtları, dökümler, kod, alt-tema, tema dosyaları ve yazılan bulgular nitel araştırmalar konusunda uzman bir öğretim üyesine gönderilmiştir. Uzman incelemesi sonucunda dökümlerin doğru olduğu, temaların tutarlı ve uygun olduğu, bulguların verilere dayandığı belirlenmiştir (Creswell, 2017). Söz konusu tüm analiz süreci sonrası ulaşılan beş tema; (a) ZY olan öğrencilerin okuma becerileri, (b) ZY olan öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmek için yapılan çalışmalar, (c) sorunlar, (d) gereksinimler ve (e) akıcı okumanın önemidir (Bkz. Şekil 2.5). Her tema, alt temalarıyla birlikte izleyen başlıkta açıklanmaktadır.

2.6.2.1. ZY olan öğrencilerin okuma becerileri

Bu ana tema altında sınıf öğretmenlerinin ZY olan öğrencilerin genel okuma becerilerine ilişkin görüşleri toplanmıştır. Öğretmenlerin ZY olan öğrencilerin okuma becerilerine ilişkin görüşleri; (a) ZY olan öğrencilerin okuma becerisindeki güçlü yönleri ve (b) ZY olan öğrencilerin okuma becerisindeki zayıf yönleri olmak üzere iki alt-tema altında incelenmiştir.

ZY Olan Öğrencilerin Okuma Becerileri

- ZY olan öğrencilerin okuma becerisindeki güçlü yönleri
- ZY olan öğrencilerin okuma becerisindeki zayıf yönleri

ZY Olan Öğrencilerin Okuma Becerilerini Geliştirmek İçin Yapılan Çalışmalar

- ZY olan öğrencilerle yapılan okuma çalışmaları
- ZY olan öğrencilerle yapılan akıcı okuma çalışmaları

Sorunlar

- Akıcı okuma öğretiminde öğretmenlerden kaynaklı sorunlar
- ZY olan öğrencilerin akıcı okuma sorunları
- Öğretmenlerin akıcı okuma öğretiminde yaşadığı güçlükler

Gereksinimler

- Öğretmenlerin akıcı okuma öğretimine ilişkin gereksinimleri
- Öğretmenlerin mesleki gelişim programına ilişkin gereksinimleri

Akıcı Okumanın Önemi

Şekil 2.5. Sınıf öğretmenlerinin ZY olan öğrencilere akıcı okuma öğretiminde yaşadığı sorunlar ve çözüm önerilerine ilişkin tema ve alt-temalar

2.6.2.1.1. ZY olan öğrencilerin okuma becerisindeki güçlü yönleri

Sınıf öğretmenlerine göre ZY olan öğrencilerin okuma becerilerinde güçlü olarak görülebilecek bir yönleri bulunmamaktadır. Bununla birlikte öğretmenler geç de olsa bire bir ilgilenildiğinde ilk okumayı öğrenebilmelerini bir güçlü yön olarak ifade etmişlerdir. Bu konuya ilişkin öğretmen görüşlerinden bazıları K1 “Bire bir çalışmak çok daha etkili öğrenci sayısının az olması çok etkili zaman ayırdığınız zaman evet okuma yazmaya çok çok rahat geçebiliyorlar.”, K4 “Bire bir çalıştığınızda normal bir öğrenci atıyorum yarım dönemde okuma yazmaya geçiyorsa ben bu üç öğrencide de şunu gözlemledim: Bire bir çalışmada geriden gelmelerine rağmen yarım dönemde bu çocuklar da okuma yazmaya geçiyorlar.” olarak sıralanabilir.

2.6.2.1.2. ZY olan öğrencilerin okuma becerisindeki zayıf yönleri

Öğretmenler ZY olan öğrencilerin okuma becerilerindeki zayıf yönlerine ilişkin pek çok sınırlılık bildirmişlerdir. Bu sınırlılıklardan en çok ifade ettikleri ilk okuma becerilerini öğrenmede akranlarından geri kalmaları, öğrenilenleri çabuk unutmaları ve öğrenilenlerin kalıcı olmaması, okuduğunu anlamalarının zayıf olması, harfleri tanımada ve hecelerden sözcük oluşturmada güçlük yaşamalarıdır. Tüm bunlarla birlikte öğretmen

öğrencilerinin okuma becerilerinden bağımsız olarak genel anlamda dikkat sürelerinin kısa olmasından söz etmişlerdir. Bu konuya ilişkin görüşlerini K1 “... bir saat önce verdiğiniz şeyi unutabilir ya da bir gün önce verdiğiniz şeyi unutabiliyor.”, K2 “... ikinci dönemin sonlarına doğru ilk iki grubu okuyordu ama okurken de hiç kesinlikle birinci sınıf çocuğu gibi değildi, yani epeyce bir gerideydi okurken. Hani ne bildiğini de bilmeden okuyordu, ezbere bir şeyler söylüyordu sesi birleştirme olayını mesela hiç anlamamıştı.”, K3 “Bütün harfleri tanısa bile dört beş harfli bir kelime olduğunda onu hani hece olarak bütün halde birleştirmeyi maalesef beceremiyor.”, K5 “Okuduğunu anlıyor mu işte sorulara cevap verebilecek mi? Burada sıkıntı yaşıyabiliyor bu çocuklarda. Bu yılki öğrencinin de öyle yani çok sorulara cevap veremiyor.” sözleriyle ifade etmiştir.

2.6.2.2. ZY olan öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmek için yapılan çalışmalar

Bu ana tema altında öğretmenlerin ZY olan öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmek için yaptıkları çalışma türlerine ilişkin görüşleri toplanmıştır. Öğretmenlerin görüşleri; (a) ZY olan öğrencilerle yapılan okuma çalışmaları ve (b) ZY olan öğrencilerle yapılan akıcı okuma çalışmaları olmak üzere -ki alt tema altında incelenmiştir.

2.6.2.2.1. ZY olan öğrencilerle yapılan okuma çalışmaları

Öğretmenler ZY olan öğrencilerle genellikle ses temelli cümle yöntemine göre okuma öğretimi çalışmaları yaptıklarını bildirmişlerdir. Bunun yanı sıra okuduğunu anlama çalışmaları yapma sık bildirilen görüşler arasındadır. Öğretmenler az da olsa etkinlik temelli öğretim, işlevsel okuma öğretimi gibi okuma çalışmaları da yaptıklarını belirtmişlerdir. Bir öğretmen ise ses temelli cümle yöntemi yerine kelimededen başlayarak okuma öğretimi yaptığını ifade etmiştir. Bu konuya ilişkin olarak K6 görüşlerini “Temel okuma-yazma öğretimindeki sistemi yaptık. Harfleri sesleri sırasıyla yaptık.” sözleriyle belirtmiştir. Aynı konuya ilişkin olarak K2 görüşlerini izleyen şekilde ifade etmiştir:

Ben kelime ve görsel çalışıyordum mesela işte üç harften oluşan kelimeler işte baldır daldır hayatında olan kelimeleri, kullandığı kelimeleri işte toptur. Hani kelime, ona ait görsel bu çalışmayı yaptırıyordum bu şekilde hani ezberliyordu onları ve okuyordu da kelimeleri karışık bir şekilde verdiğimde ve görsel olmadığında da okuyordu ama hayatın içinde olan kelimeleri çalışıyorduk.

Bu konuya ilişkin olarak K4 görüşlerini izleyen şekilde dile getirmiştir:

Okuduğunu anlamaya yönelik çalışmalarımız var. ... Şimdi birinci sınıf hayat bilgisi soruları aldım, çok basit sorular. Şimdi ilk başlarda muhakeme ederek. Doğruya ulaşmakta daha çok zorlanıyordu.

Ama şimdi dikkat ediyorum, artık yorum yapıyor o bundan dolayı böyle olamaz. Bundan dolayı söyle olamaz, evet bu demeye başladı. Artık okuduğunu yorumlamaya başladı.

2.6.2.2.2. ZY olan öğrencilerle yapılan akıcı okuma çalışmaları

Öğretmenler ZY olan öğrencilerle genellikle akıcı okuma becerilerini geliştirmeye ve değerlendirmeye yönelik özel bir çalışma yapmadıklarını belirtmişlerdir. K5 bu konuya ilişkin görüşünü “... hiç düşünmemiştim. Ben özel gereksinimli çocuklara bu konuda bir çalışma yapmam gerektiğini şimdiye kadar düşünmemiştim. Kaç senelik öğretmenim yani bu sizin attığınız mailden öğrendim.” sözleriyle dile getirmiştir. K2 ise akıcı okumaya ilişkin herhangi değerlendirme yapmadığını izleyen şekilde belirtmiştir:

Yok yapmıyordum ya ben değerlendirmek için hani ne gerekiyorsa hani okunması gereken metinler neyse cümleler vesaire ama değerlendirmek için özel bir şey yapmıyordum, sürekli eksik yönleri bulmaya çalışıyordum, nerelerde hata yapıyor gibi ama daha önce değerlendirmek için herhangi bir şey yapmadım.

Bununla birlikte akıcı okuma çalışmasını sınırlı da olsa yaptığını ifade eden öğretmenler bu çalışmalara örnek olarak birbirinden çok farklı uygulamaları dile getirmişlerdir. Öğretmenlerin söz ettiği bu farklı uygulamalara örnek olarak göz egzersizi, hece okuma, sesli harfleri çıkararak okuma yaptıрма, kelime okuma, cümle okuma, cümle tekrarı yaptıрма, sistematik olarak metnin uzunluğunu artırarak okuma yaptıрма, etkinlik temelli öğretim örnek olarak verilebilir.

Öğretmenlerin ortak olarak sıklıkla kullandıkları akıcı okuma öğretimi uygulaması *metin okutma* çalışmalarıdır. Akıcı okuma çalışması yaptığını ifade eden öğretmenler genellikle sesli metin okuma çalışmaları yaptıklarını ve okuma sırasında okuma hatalarını belirlediklerini söylemişlerdir. Okuma hatalarını düzelttiklerine ilişkin ise bir bilgi vermemişlerdir. Üç öğretmen aynı metni tekrarlı bir şekilde okuttuklarını, iki öğretmen karesel metinler kullanarak okuma yaptıklarını, bir öğretmen ise okumaya model olduğunu ifade etmiştir. Öğretmenlerin hiçbiri bu akıcı okuma etkinlikleri sırasında süre tuttuğuna ilişkin bir bilgi vermemiştir. Metin okuma çalışmalarına ilişkin görüşlerini K1 “Hani bol tekrarlar karesel metinlerde bol heceler aynı heceler tekrar eder ya o tarz şeyler.”, K2 “Birkaç defa aynı metni okutturuyordum. Sonra ben duruyordum kendim, diğer yerleri kapatıp cümle cümle okutmaya çalışıyordum. Sadece bir cümleyi odaklanıyordum. O şekilde yapıyorduk.”, K4 “Küçük bir paragraf verdim mesela. Bu paragrafı ilk zamanlar kendisi iki sefer okudu, bir sefer ardından ben okudum.”, K7 “Yani

dediğim gibi sadece annesi ile birlikte sesli okumalar yaptırıyoruz. Onun haricinde işte başka bir şey de açıkçası bilmiyorum.” sözleriyle belirtmiştir.

Dört öğretmen *prozodiye* ilişkin noktada durma çalışmaları yaptığını belirtmiştir. Öğretmenler genel olarak ise prozodi çalışmaları yapmadıklarını ve tipik gelişim gösteren öğrenciler bile bu beceride zorlanırken ZY olan öğrencilerin prozodi çalışması yapacak düzeyde olmadıklarını ifade etmiştir. Bu konuya ilişkin görüşlerini K3 şu sözlerle ifade etmiştir:

Hocam açıkçası biz bunu normal öğrencilerde bile sıkıntı çekiyoruz bazen, yani onlar da çok daha zor olacaktır herhalde. Ben geçen seneki sınıflarımda mesela 3. sınıf okutuyordum geçen sene orada bile böyle hani okuyor çocuk ama hiçbir şey yok. Yani noktalama işareti yok, vurgu, tonlama yok. Her seferinde anlatmak zorundasın ama çocukta zihinsel bir şey yok, her şeyi çok iyi anlıyor, onlarla çok daha zor olurdu hocam. Yani normal bir okumaya geçememişken dediğiniz gibi noktalama, vurgu biraz daha zorlardı, nasıl olurdu bilmiyorum açıkçası.

2.6.2.3. Sorunlar

Bu ana tema altında öğretmenlerin akıcı okuma öğretiminde karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri toplanmıştır. Öğretmenlerin görüşleri; (a) akıcı okuma öğretiminde öğretmenlerden kaynaklı sorunlar, (b) ZY olan öğrencilerin akıcı okuma sorunları ve (c) öğretmenlerin akıcı okuma öğretiminde yaşadığı güçlükler olmak üzere üç alt-tema altında incelenmiştir.

2.6.2.3.1. Akıcı okuma öğretiminde öğretmenlerden kaynaklı sorunlar

Akıcı okuma öğretiminde öğretmenlerden kaynaklı temel sorunlar öğretmenlerin akıcı okuma öğretimine ilişkin aldıkları eğitimin yetersizliği, akıcı okumaya ilişkin çalışma yapmamak ve eksik çalışma yapmak olarak sıralanabilir. Görüşülen öğretmenlerin tümü lisans döneminde bu konuya ilişkin eğitim almadıklarını ve öğretmenliğe başladıktan sonra da hizmet içi eğitim almadıklarını belirtmişlerdir. Eğitim yetersizliğine ilişkin görüşlerini K2 şu sözlerle ifade etmiştir:

Lisans döneminde zihin yetersizliği ya da bunun gibi farklı durumları olan öğrenciler işte nasıl olduğu ile ilgili bize birçok bilgi verilmişti ama öğretim kısmına gelindiği zaman bir staj dönemimiz olmuştu rehabilitasyon merkezinde bir dönemlik. Bu stajda da sadece gözlemlemiştik yani öğretim yöntem, teknik uyguladıklarını görmemiştik. Sadece birlikte oldukları zamanda gözlemlemiştik, o da davranışsal olarak gözlemledik. Hani öğretim sürecinde nasıl yapacağımız ile ilgili herhangi bir eğitim almadık biz lisansta.

K1 ise bu konuya ilişkin olarak görüşlerini izleyen sözlerle dile getirmiştir:

Normal öğrencilerde bile bir teknik aynı öğrencide aynı düzeydeki öğrenciler için aynı derecede etkili olmuyor. Birisi işiterek öğreniyor, birisi duyarak öğreniyor, birisi müzikle öğreniyor, birisi kendi gözüyle kesecek, yapacak yaşayacak öyle öğreniyor. O kadar çok farklı metotla öğrenen bir çocuk varken bile karşımıza ilk defa çıkıp da nasıl diyeyim toplumun bile dışlamaya çalıştığı bir öğrenciyi alıp normal öğrencilerin içerisine koyup velileri ile mücadele edip onlara okuma-yazma öğretmeyi ya da topluma kazandırmayı çalışmak için en azından birazcık daha hazırlıklı olunabilirdi diye düşünüyorum.

Öğretmenler genellikle akıcı okuma öğretimine ve değerlendirmesine ilişkin özel bir çalışma yapmamaktadır. Bu konuya ilişkin görüşlerini K4 “Yani daha hızlı okuyabilmesi için çok böyle özel farklı bir çalışma yapmadım. ... Yazılı olarak bugüne kadar bir ölçme değerlendirme yapamadık.” sözleriyle dile getirmiştir. K1 “Yok.”, K3 “Onun çalışmasını yapamadım.”, K6 “Şu anda yok.” gibi kısa ve net ifadelerle dile getirmişlerdir. Öğretmenlerin genellikle akıcı okuma çalışması olarak özel bir çalışma olmasa da *sesli metin okuma* çalışması yaptırmaktadırlar. Ancak çalışmalarında öğrenci seviyesine uygun metin belirleme, öğrencinin okuma hızını belirleme, okuma ve prozodi hatalarını düzeltme, performans geri bildirimi sunma, okumaya model olma, tekrarlı okuma yaptırma gibi etkili akıcı okuma stratejilerini sistematik olarak kullanmadıkları, yalnızca sesli okuma yaptırarak akıcı okuma becerisinin gelişmesini bekledikleri görülmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin akıcı okuma becerilerine ilişkin eksik ve yetersiz öğretim yaptıkları söylenebilir. Bu konuya ilişkin görüşlerini K5 “Mümkün olduğunca okumaları dinliyorum, farklı metinlerde dinliyorum. Ya da aynı metinleri verip aynı metinlerde tekrar dinliyorum. Acaba ne olmuş? Okumuş işte okumasında bir gelişme var mı? Onları dinlemeye çalışıyorum.”, K6 “Bir sayfa açıyoruz, ya okuma metni ya Türkçe kitabımız olabilir ya da okuduğum bir hikâye kitabının bir sayfasını başında bekleyerek ... başlayalım. Öğrenci başlıyor. Takıldığı yerde uzun hecelerde kelimelerde heceleterek heceleri kapatarak yapıyorum.”, K7 “Velisi ile iletişimimiz çok iyi, günlük olarak hani bir saat sesli okuma yapması konusunda konuşuruz ve her günde yaptırıyor, biliyorum okuma yaptığını da ama yine de bir fayda sağlayamıyoruz.” sözleriyle ifade etmişlerdir.

2.6.2.3.2. ZY olan öğrencilerin akıcı okuma sorunları

ZY olan öğrencilerin akıcı okuma becerilerindeki yetersizliklerine ilişkin olarak öğretmenlerin en sık belirttiği görüş öğrencilerin okuma hızının yavaş olmasıdır. Öğrencilerin okuma hızının yavaş olması genellikle öğrencilerin metinde yer alan cümleleri kelime kelime okumasından ve okurken duraksamasından kaynaklanmaktadır.

Bunun yanı sıra öğretmenler öğrencilerin harf, sözcük, satır atlama, harf ekleme, harf karıştırma, heceleyerek okuma gibi okuma hataları yaptıklarını belirtmişlerdir. Prozodi hatalarına ilişkin olarak ise noktalama işaretlerine, tonlama ve vurguya dikkat etmeksizin okuduklarını bildirmişlerdir. Öğrencilerin okuma hızının düşük olmasına ilişkin görüşlerini K2 “Yavaş okuyordu, bir de anlamlı okumuyordu. Her kelimeyi kendi arasında kendi kendine okuyordu onun bir cümle içerisinde anlam kazandığını bilmeden.”, K4 “Okurken şu hızda okur, şu an benim öğrencilerim işte son dört yıl iyi (yavaş çekim okuma). Bu hızla diyelim ama belki biraz daha yavaş.”, K6 “Yavaş okuyor. Heceleyerek okuyor. Çok sık karşılaştığı kelimeleri, yani baba, ev, güzel, çok, gibi kelimeleri aşına olduğu için daha hızlı geçebiliyor ama uzun kelimelerde ilk defa karşılaştığı ya da çok nadiren karşılaştığı kelimelerde heceleyerek okuyor.” sözleriyle ifade etmiştir.

Harf, sözcük, satır atlamaya ilişkin görüşlerini K1 “Harf atlama yapabiliyorlardı ya da kelimenin sonundaki işte bir sesli harfi söyleyemeyebiliyorlardı. ... sıra atlarken parmakla takibi bıraktığımda şaşırma olabiliyor.”, K4 “Kelime atlama hatası yapıyorlar.” sözleriyle belirtmişlerdir. Öğrencilerin harf hatalarına ilişkin ise K7 “Hani gitti kelimesini gidiyor, okuyabiliyor birazcık daha hızlı okumaya çalışıp birazcık sonunu farklı kendine göre söyleyebiliyor veya ... harf ekleyip harf çıkartabiliyor onları yapıyor.” sözleriyle görüşünü bildirmiştir. Prozodi hataları öğretmenler tarafından sıklıkla görülen hatalardır ve öğretmenlerin bu öğrencilerden bir prozodik okuma beklentisi de bulunmamaktadır. Öğrencilerin prozodi hatalarına ilişkin görüşlerini K1 “Okuma yaparken normal noktalama işaretlerini, tonlamayı, vurgulamayı çok iyi bilmedikleri için noktaları, virgülleri görmeden istediği şekilde ezbere çok hızlı okuma yapanlar da var.” ve K8 “Zihinsel öğrencilerde dediğiniz anlamda prozodik bir okuma ile karşılaşmadım. ... metinde veya şiirde vurgu, tonlama ve noktalama işaretlerine dikkat ederek okumasını gözlemliyorum ama hani bu tür çocuklarda hani böyle bir şey çok gerçekleştiğini söyleyemem.” sözleriyle ifade etmiştir.

2.6.2.3.3. Öğretmenlerin akıcı okuma öğretiminde yaşadığı güçlükler

Öğretmenlerin akıcı okuma öğretimi sırasında yaşadıkları temel güçlükler; uygun plan hazırlamada güçlük, akıcı okuma öğretimi çalışırken kullanılabilecek özel öğretim yöntemlerini bilmemekten kaynaklı bilgi eksikliği, öğrencilerin performans düzeylerinin birbirinden farklı olması, yeterli zamanın olmaması ve kaynak kitapların yetersizliğidir.

Öğretmenler ZY olan öğrencilerin performans düzeyine uygun plan hazırlayıp hazırlayamadıklarından emin olamadıklarını sıklıkla dile getirmişlerdir. Bu konuya ilişkin görüşlerini K5 şu sözlerle aktarmıştır:

Şimdi plan yapıyoruz onlara uygun. Bu konuda acaba ben doğru planı yaptım mı? Doğru zamanı verdim mi? Ben kendime göre kendi tecrübelerime göre yapıyorum. Bununla ilgili bir şeyim yok. Hani sorabileceğim ya da ya doğru yaptın deyip biz bazı şeyleri bizde kaldığı için ben kendi tecrübelerimle yaptım ama doğru mu yaptım, yanlış mı yaptım? Bence doğru yaptım. Ama belki de yanlışım var onu bilmiyorum. Böyle bir sıkıntı. Yani kendimi bu konuda tecrübelerime dayanarak işte belki de biraz daha destek almam lazım o konuda.

Öğretmenler akıcı okuma öğretimi sürecinde ZY olan öğrencilerle hangi yöntemler kullanarak çalışılacağı konusunda bilgi eksiklikleri olduğunu, bu durumun da öğretimi olumsuz şekilde etkilediğini belirtmişlerdir. Bu konuya ilişkin görüşlerini K1 “Ben uzun yıllardır özel eğitimden biraz uzak kaldım, gelişen yöntemleri, teknikleri çok fazla bilmiyorum hani duyduğum şeyler var ama uygulama fırsatım olmadı”, K2 “Çok deneyimlediğim bir alan olmadığı için bu anlamda farklı teknikler bilsek belki daha iyi öğrenebilirdi. Dönemin sonunda okumayı öğrendi ama hani akıcı okuma mesela yoktu yani hani farklı teknikler bilseydim bununla ilgili farklı bir eğitim alsaydım mutlaka faydalı olurum.” sözleriyle belirtmiştir.

Öğretmenler sınıf düzeyinden oldukça farklı olan öğrencilerle birlikte aynı anda tipik gelişim gösteren öğrencilerle çalışmanın oldukça zorlayıcı olduğunu, bu durumun öğretimde bir zaman problemi oluşturduğunu ifade etmişlerdir. Bu konuya ilişkin görüşlerini K2 “Ek süre ayırıyordum. Bu anlamda da çok problem yaşadım, yani sınıfta birinci sınıflar var onlara ayrı zaman ayırıyorum, 2’lere ayrı, aynı zamanda bir de zihin yetersizliği olan öğrenciye ayrıca ders işliyordum. O anlamda ayrı bir problem yaşadım.” sözleriyle dile getirmiştir. Öğretmenler öğretim yaparken kullandıkları MEB tarafından verilen kaynakların ZY olan öğrenciler için yetersiz olduğunu, kitap içeriğinde az örnek yer aldığını, metinlerin kalitesiz olduğunu sıklıkla belirtmişlerdir. K9 MEB kaynaklarının ZY olan öğrenciler için uygun olmadığını “Yani normal çocuklar düşünülmüş. Hiç yok. Yani Türkçe ders kitabımızı düşünüyorum. Üç sayfalık bir metin var. Üç sayfalık metnin iki cümlesini okuyabilir ancak.” sözleriyle ifade ederken K7 MEB kaynaklarının yetersizliğine aşağıda yer alan sözleriyle vurgu yapmıştır:

Ders kitaplarında hani onlara özel bir şey pek yok, yani onun daha doğrusu Milli Eğitim kitaplarını kendi öğrencilerim için bile beğenmediğim için. Bu kitaplar genelde gönderiliyor. O kitabı işleyeceksin diye ama hani mesela Türkçe olarak söyleyeyim. Ben bu yılki dördüncü sınıf Türkçe kitabımı söyleyeyim. Hani çok iyi bir kitap olduğunu düşünmüyorum. Evet, okuma parçaları tamam

iyi ama onun içeriğinin, hani sorulan soruların veya işte kullanılan yöntemlerin pek uygun olduğunu düşünmüyorum. Hani böyle çok içi boş gibi açıkçası.

2.6.2.4. Gereksinimler

Bu ana tema altında öğretmenlerin akıcı okuma öğretimiyle ilgili gereksinimlerine ilişkin görüşlerine yer verilmiştir. Öğretmenlerin görüşleri; (a) öğretmenlerin akıcı okuma öğretimine ilişkin gereksinimleri ve (b) öğretmenlerin mesleki gelişim programına ilişkin gereksinimleri olmak üzere iki alt-tema altında incelenmiştir.

2.6.2.4.1. Öğretmenlerin akıcı okuma öğretimine ilişkin gereksinimleri

Öğretmenlerin akıcı okuma öğretimine ilişkin temel gereksinimleri materyal ihtiyacı, özel öğretim ve değerlendirme yöntemleri konusunda bilgi ihtiyacı ve uzman desteği olarak sıralanabilir. Öğretmenler genel olarak ZY olan öğrencilerin ilgi, gereksinim ve performans düzeylerine uygun, bol etkinlik örneği olan ek kaynak ihtiyacı duyduklarını belirtmişlerdir. Sağlanacak kaynaklarda bol etkinlik örneklerinin yanı sıra görsel açıdan zengin olmasını, renkli olmasını, kısa metinlerden oluşmasını beklediklerini belirtmişlerdir. Materyallerin yanı sıra özellikle özel öğretim ve değerlendirme yöntemleri konusunda bilgi ihtiyacı duydukları öğretmenler tarafından sıklıkla vurgulanmıştır. Söz konusu bilgi ihtiyacı öğretimi planlama, öğretim ve değerlendirme aşamasının tümüne ilişkindir. Öğretmenlerden K2 planlama konusunda duyduğu bilgi ihtiyacını şu sözlerle ifade etmiştir:

Planlama kısmında özellikle bu öğrenci hani ben yani bunu sonuçta tek başıma değerlendirebilecek durumda değilim. ... RAM'dan rapor çıkmıştı. Oradaki kişilerin hani oradaki tutanaklar hep böyle farazi kalıyor ama bizzat okula gelip ya da beni davet edip bu öğrenci ile ilgili işte hangi kazanımlara ulaşacak, hangi amaçlara ulaşacak, yani kazanıma ulaşmak zor da hangi amaçlara ulaşacak bununla ilgili plan yapılsaydı bu öğrenci daha da ilerlerdi.

K7 akıcı okuma öğretimi yapma konusundaki ihtiyacını şu sözlerle belirtmiştir:

Hani önerilere dediğim gibi açığım hani genelde hep zaten özel öğrenci bana denk geldiği için başka arkadaşlarımdan bu konuda destek alamıyorum. Hani bu konuda bilgili. Her çocukta kendine özel, her çocuk da hakikaten hani mesela şu çocuğa şu olur diyemiyorsun? Bütün zihinsel engellilere şu uyabilir veya şu olabilir gibi değil. Çünkü her çocuğun da bir kendine has bir öğrenme şeyi var, yöntemi var aslında. Hani o yöntemi yakalamak, dediğim gibi okuma-yazma öğretim ama bunu akıcı nasıl yapabiliriz? Mesela zaten doktorundan bilgi istedim, acaba dedim. Hani çocuğun yapabileceği bu kadar mı daha fazla üstüne bir şey koyamıyor muyuz? Koyamayabilir miyiz? Hani

kendimi tabi ki eleştiriyorum, acaba hani çocuğun da bu kadar mı daha üstüne bir şey yapamaz mıyız diye?

Bununla birlikte öğretmenlerin en az desteğe ihtiyaç duydukları aşama değerlendirme aşamasıdır. Öğretmenler genellikle değerlendirme yapmadığını belirtse de değerlendirmede herhangi bir desteğe ihtiyaç duymadıklarını söylemişlerdir. Örneğin K5 bu konuya ilişkin görüşlerini “En az orada ihtiyaç herhalde, en az o kısmı olacak. Çünkü ben öğrenciyi tanıdığım için bu direk onunla bizim aramızda. Ben onu görebildiğim için çok çabuk fark edebildiğim için çok ona ihtiyaç duyduğumu düşünmüyorum açıkçası.” sözleriyle dile getirmiştir.

2.6.2.4.2. Öğretmenlerin mesleki gelişim programına ilişkin gereksinimleri

Öğretmenlere akıcı okuma öğretiminde yaşamış olduğu sorunlarla bağlantılı olarak akıcı okuma öğretiminde kullanılan etkili öğretim ve değerlendirme yöntemlerinin anlatılacağı bir programa katılmak isteyip istemedikleri ve programın içeriğinin nasıl olması gerektiğiyle ilgili sorular sorulmuştur. Bir öğretmen böyle bir programa katılmak istemediğini, zaten halihazırda akıcı okuma becerisinin öğretimine yönelik hızlı okuma teknikleriyle ilgili kitapların olduğunu belirtmiştir. K1 bu konuya ilişkin görüşünü “Akıcı okumayla ilgili yok zannetmiyorum ya hızlı okuma teknikleri ile ilgili kitaplar var onlardan da bu halledilebilir.” sözleriyle dile getirmiştir. Diğer tüm katılımcılar böyle bir programa katılmak istediklerini ve bütünleştirme öğrencileriyle çalışan her öğretmenin bu gibi programlara katılması gerektiğini ifade etmişlerdir. K4 bu programlarının gerekliliğini şu sözlerle ifade etmiştir:

Bu bizim mesleğimizin bir parçası. Her sınıf seviyesinde bizim mutlaka böyle öğrencilerimiz var. Bu öğrenciler için bir şeyler yapmak istiyorsak ki işimiz bu yapmalıyız, o zaman neyi, nasıl yapmamız gerektiğini mutlaka bilmeliyiz hocam. Madem biz bu işi yapıyoruz. Biz buradan ekmek yiyoruz. Bizim profesyonel olduğumuz alan bu. O zaman bunu biz mutlaka bilmek zorundayız. Bu geç kalınmış bir husus. ... bey bizim rehber öğretmenimiz, bahsettiğinde ben kesinlikle sizinle bu görüşmeyi yapmak istediğimi söylemişim zaten. Genel olarak bizim ülkemizde eksik görülen eksik bırakılan bir husus tamam son yıllarda BEP’li öğrencilere karşı çalışmalar var. Bilmem ne var ama. Yani biz bu öğrencilere karşı nasıl yaklaşmalıyız? Biz bunu yaparak, yaşayarak, öğrenmektense yaşanmış tecrübelerden faydalansaydık böyle olmazdı hocam.

Programın sunuş biçimine ilişkin öğretmenler ağırlıklı olarak yüz yüze çalışmayı tercih etmişlerdir. Bununla birlikte çevrim içi öğretimin ulaşılabilirliği kolaylaştırma, istediğin zaman dinleme gibi fırsatlarından dolayı çevrim içi olması gerektiğini ifade eden öğretmenler de vardır. Bazı öğretmenler ise bu kararı programı yapacak kişinin vermesi

gerektiğini, her iki sunuş biçiminin de uygun olacağını dile getirmişlerdir. Yüz yüze eğitime ilişkin öğretmenler canlı etkileşimin daha verimli olduğunu, odaklarını daha iyi toplayabileceklerini ve uygulamalı olarak gösterim şansı olduğunu dile getirmişlerdir. Bu durumu K6 “Yüz yüze tabi ki önemli olan yüz yüze. Çünkü uzaktan eğitimi ... bu süreçte yaşadık ama çok zorlukları var ama şu anda daha ne kadar uzaktan da görüşsek eminim ki bu karşılıklı olmuş olsaydık çok daha verimli iletişim kurabilirdik.” sözleriyle dile getirmiştir. K7 yüz yüze eğitimi terik ettiğini aşağıdaki sözlerle açıklamıştır:

Hani uzaktan eğitimde etrafta çok fazla dikkat dağıtıcı şey olabiliyor. Mesela çocukları anlayabiliyorum. Çünkü bir buçuk yıl boyunca uzaktan eğitim yaptık biz çocuklarla. Yani bir şekilde dikkat dağılabiliyor. Aynı şey bizim için de geçerli. Mesela size ne kadar da dikkatimi vermek istesem o an diyelim ki dışarıdan bir çocuğumun sesini duyduğumda o sırada dikkatim oraya dağılabiliyor. Ben yüz yüze ve göz göze temasının olduğu bir şey isterim. Her zaman kendi öğrencilerimde de bunu isterim hocam.

Diğer öğretmenlerin aksine çevrim içi eğitimin yararlarını K3 şu ifadelerle dile getirmiştir:

Biz artık son günlerde uzaktan bir sürü kurs almaya başladık. Hani daha da iyi oluyor. Sen kendini hazır hissettiğinde izliyorsun veya işte hani vakit buldukça yapıyorsun ama diğer türlü belli bir zaman olduğunda oraya odaklanmam gerekiyor, o anda başka bir işin oluyor belki de hani gidemiyorsun gelemiyorsun.

Her iki sunuş biçiminin de uygun olacağını ve bunu program hazırlayan kişinin belirlemesi gerektiğini K2 şu sözlerle belirtmiştir:

İkisi de olabilir eğitim içeriğinde yani bu eğitimin içeriği bunu hazırlayanlar hangisinin uzaktan, hangisinin işte yüz yüze yapılması gerektiğini daha iyi biliyorlardır. Bu anlamda hani zaman açısından önemli, zamanı da etkili kullanarak Yüz yüze eğitimde verebilirler, çevrim içi de olabilir. Bu böyle bir şey inisiyatife bağlı olmamalı, bu eğitimi veren, bu programı hazırlayan eğitici hangisini uygun görüyorsa en kısa zamanda, en verimli bir şekilde hangisi olması gerekiyorsa bununla ilgili ikisi de olabilir.

Sunuş biçiminden bağımsız olarak tüm öğretmenlerin fikir birliğine vardıkları konu mesleki gelişim programının tek bir güne sığdırılmaması, uzun süreli verilmesidir. Programın içeriğine ilişkin olarak ise genellikle öğretilecek konuyla ilgili çeşitli uygulamalar yapılmasını, bol örnek sunulmasını, örnek video öğretim örnekleri sunulmasını, en etkili öğretim ve değerlendirme yöntemlerine, öğretimde karşılaşılabilecek problemlere ve bunlarla nasıl baş edileceğine ilişkin öğretim yapılmasını, öğretmene eğitim verildikten sonra öğretilen uygulama becerilerine ilişkin geri bildirim sunulmasını istediklerini bildirmişlerdir. Bu konuya ilişkin görüşleri K6 şu sözlerle ifade etmiştir:

Bir güne yayılmasını istemem. Biz öğretmen camiası olarak söyleyeyim, insani özellik olarak bir güne yayılmasını istemem. Bir süreç olması lazım ve bu çocuklarla çalışarak, yaparak yaşayarak hani tabi ki videolarla desteklenebilir. Ama yani tabi ki çocuk için psikolojisi belki yanıltır bu söylediğimin ama çocuğu ortama getireceksin özel yetersizliği olan bir çocuğu çocuk için tabi bu kötü bir ortamdır muhakkak, tanımadığı birçok kişinin yanına gelmesi ama hani bire birde onun öğretmenini de alarak onun tavsiyeleri ile yaparak, yaşayarak çocukla beraber bence daha uygun olur diye düşündüm. Çünkü soyut kalıyor. Diğer anlatılanlar soyut, hani somutlaştırmak daha uygun olacak.

K4 konuya ilişkin görüşünü “En etkileyici ve kalıcı olanlar aktif olarak bizim içerisine katıldığımız uygulama yaptığımız dramatize ettiğimiz durumlar.” sözleriyle, K9 ise “Hani onun içinde biz de olalım, ... bizde işte hani o çocukların yerinde olalım, nasıl öğreneceklerini deneyimleyelim yani? Bire bir böyle uygulamalı bir eğitim olsun bence.” ifadeleriyle aktarmıştır.

Son olarak öğretmenler bu tür bir eğitimin bu konuya ilişkin gerçekten uzman kişiler tarafından verilmesi gerektiğini, ancak bu uzmanların muhakkak ZY olan öğrencilerle akıcı okuma öğretimi konusunda çalışmış, bir başka deyişle uygulama deneyimi olan, gerçekten bu işi bilen kişiler olması gerektiğini belirtmişlerdir. Bu konuya ilişkin görüşlerini K5 şu sözlerle dile getirmiştir:

Yetkinlik yetmiyor yani bu işi öğretmenlik yapmış, ne bileyim sınıfta ders anlatmış. Hani sadece bilmek yetmiyor, bildiğini iyi aktarabilen, iyi örnek verebilen insanlar olması lazım. Çünkü bazen hizmet için eğitim alıyoruz. Tamam, arkadaş yetkin ama sadece slaytı okuyor. Ya slayt çok güzel, ritmi harika süper. Yani ders olarak baktığımızda o kadar bizim dikkatimizi çeken, bizi cezbeden şeyler olmayabiliyor bazen.

Aynı konuya ilişkin K6 görüşlerini “Özel eğitim üzerinde uzmanlaşmış kişiler versin. Uzmanlaşmış kişiler versin, onlar deneyimlerini bizimle paylaşırsa daha etkili olur diye düşünüyorum.” sözleriyle K7 “Bu konuda bire bir eğitim yapmış kişiler, hani o çocuklarla eğitim yapmış kişiler versin.” ifadeleriyle ve K9 “İşte bu konuda kim en çok yeterliyse ... özel eğitimciler vermeli.” sözleriyle bildirmişlerdir.

2.6.2.5. Akıcı okumanın önemi

Bu ana tema altında öğretmenlerin ZY olan öğrenciler için akıcı okumanın önemli olup olmadığına ilişkin görüşleri toplanmıştır. Akıcı okumanın önemine ilişkin çeşitli görüşler söz konusudur. Öğretmenler genel olarak akıcı okumanın ZY olan öğrencilerin okuduğunu anlaması için önemli olduğunu belirtmişlerdir. Bununla birlikte bir öğretmen akıcı okumanın önemli olmadığını asıl önemli olanın okuduğunu anlama olduğunu ifade

etmiştir. Akıcı okumanın önemini K3 “Hocam tabii ki önemli ama hani akıcı okuyabiliyorlar mı ben açıkçası en azından ben girmesem bile giren arkadaşlardan gördüğüm kadarıyla akıcı okuyamıyor, okuyamadığı için de hiçbir şekilde okuduğunu anlayamıyor, anlayamayınca da yorumlayamıyor.” sözleriyle K4 “Kesinlikle önemli okuduğunu daha iyi anlayabilmesi için hızlı okuması lazım. Süre uzadıkça cümlelerin ya da metnin sonuna geldiğinde başını unutup, bir kopukluk yaşıyor. Bunun için de mutlaka okuma hızının yükseltilmesi gerekli.” ifadeleriyle K5 “Kesinlikle bütün öğrencilerin bu öğrencilerin akıcı okuması gerektiğini düşünüyorum.” sözleriyle ifade etmiştir. Akıcı okumanın önemli olmadığına ilişkin olarak ise K1 görüşlerini izleyen şekilde belirtmiştir:

Yani çok akıcı çalışmaktansa bence okuduğunu anlamak çok daha yararlı. ... Çünkü bu çocuklar her zaman yanlarında bir ebeveyn olmayacak, elinde sonunda yalnız bir yere gidip de ne bileyim kendisine anlatılan bir şeyi ya da söylenen bir şeyi yapmak zorunda kalacak. En basitinden bir hastaneye gittikleri zaman “Şu formu al, idrar tahliline git.” diyecekler. Demek ki söyleneni ya da formda okuduğunu anlamaya yönelik çalışmalar daha önemli.

Öğretmenlerin ZY olan öğrencileriyle akıcı okuma öğretimine ilişkin belirttikleri sorunlar ve sunmuş oldukları çözüm önerileri doğrultusunda web tabanlı koçluğa dayalı AKOBDÖP araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Web tabanlı koçluğa dayalı AKOBDÖP’ün içeriğinin hazırlanması ve uzman görüşlerinin alınması süreci OCAK 2022-2023 dönemleri arasında gerçekleşmiştir. Web tabanlı koçluğa dayalı AKOBDÖP bağımsız değişkeninin amacı, içeriği ve sunum biçimi izleyen bölümde açıklanmaktadır.

2.7. Bağımsız Değişken

Bu araştırmanın bağımsız değişkeni web tabanlı koçluğa dayalı AKOBDÖP’tür. Web tabanlı koçluğa dayalı AKOBDÖP, bütünleştirme ortamlarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin; (a) okuma becerisine ilişkin bilgi düzeylerini, (b) akıcı okuma öğretimi planlama becerilerini (c) kanıt temelli akıcı okuma stratejilerini kullanma becerilerini geliştirmeyi ve (d) özel gereksinimli öğrencilerin akıcı okuma başarısını geliştirmeyi hedeflemektedir.

Bu hedef doğrultusunda web tabanlı koçluğa dayalı AKOBDÖP, üç bölümden oluşan bir öğretim paketinin *web tabanlı koçluk uygulaması aracılığıyla* öğretmenlere asenkron sunumunu ve öğretmenlerin öğrenmiş oldukları akıcı okuma öğretimi planlama-uygulama becerilerini kullanarak özel gereksinimli öğrencilere akıcı okuma öğretimi

gerçekleştirmesini içermektedir. AKOBDÖP'ün birinci bölümünde (a) okuma becerisine, ikinci bölümünde (b) akıcı okuma becerisine ilişkin kapsamlı bilgi verilmekte, üçüncü bölümünde (c) akıcı okuma öğretimi planlama, MÖG+TO stratejilerini kullanma becerileri öğretilmektedir (Bkz. Tablo 2.11).

AKOBDÖP'ün sunumunda kullanılan web tabanlı koçluk uygulaması iki aşamadan oluşmaktadır (Bkz. Şekil 2.6). Birinci aşamada AKOBDÖP'ün birinci ve ikinci bölüm içeriklerinin öğretmenlere öğretimi gerçekleştirilmektedir. İkinci aşamada ise üçüncü bölüm içeriği öğretmenlere öğretilmekte, ardından bir koç desteğiyle öğretmenler özel gereksinimli öğrencilere akıcı okuma öğretimi planlamakta ve MÖG+TO stratejisini kullanarak akıcı okuma öğretimi yapmaktadır. Web tabanlı koçluk uygulamasının *birinci aşaması* öğretmen eğitim oturumlarından, *ikinci aşaması* ise (a) öğretmen eğitimi ve (b) web tabanlı koçluk oturumlarından oluşmaktadır. Birinci aşamada *öğretmen eğitim oturumları* yalnızca bilgi aktarımına dayalı olarak ikinci aşamada ise bilgi aktarımı, model olma ve rol oynama etkinlikleri kullanılarak gerçekleştirilmektedir. İkinci aşamada *web tabanlı koçluk oturumları* gözlem ve geri bildirim kullanılarak uygulanmaktadır.

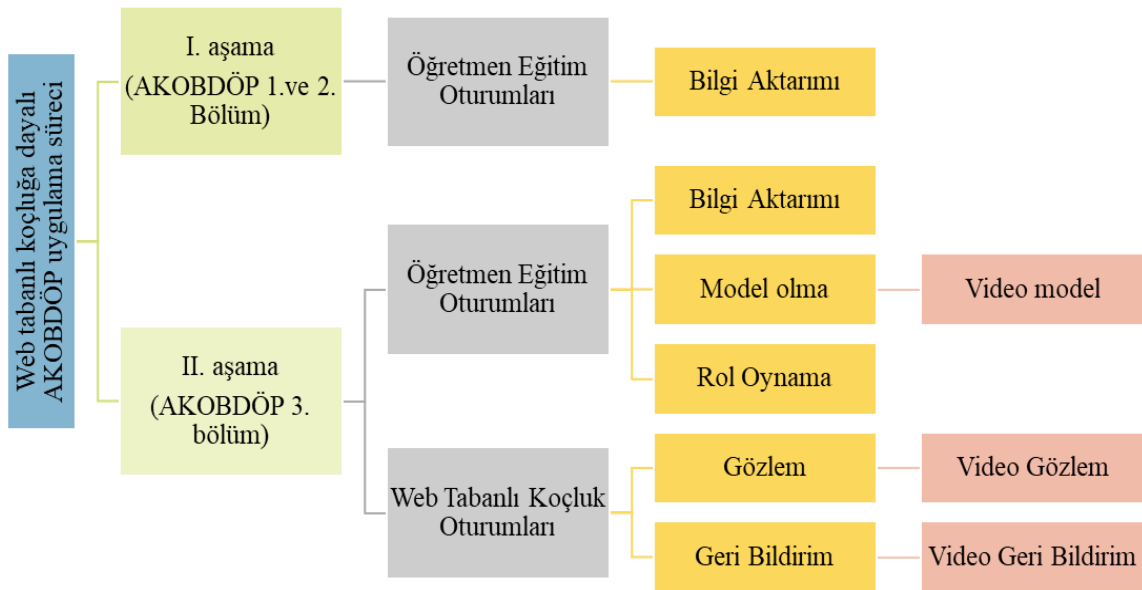
2.7.1. Birinci aşama: öğretmen eğitim oturumları

Web tabanlı koçluğun birinci aşaması, AKOBDÖP'ün birinci ve ikinci bölümündeki bilgilerin öğretmenlere kazandırılmasını hedefleyen bilgi aktarımı basamağından oluşmaktadır. Bilgi aktarımı basamağında birinci bölümde yer alan; (a) okuma becerisinin tanımı, (b) alt boyutları ve (c) gelişim aşamaları hakkındaki bilgiler kitapçık ve konu anlatım videosuyla öğretmenlere aktarılmaktadır. İkinci bölümde yer alan; (a) akıcı okumanın tanımı, (b) akıcı okumanın önemi, (c) akıcı okumanın alt boyutları, (d) akıcı okuma öğretiminin nasıl yapılacağı, (e) akıcı okumanın nasıl değerlendirileceği ve (f) akıcı okuma öğretiminde kullanılabilecek etkili stratejiler hakkındaki bilgiler ise kitapçık ve konu anlatım videosunun yanı sıra etkili akıcı okuma stratejilerinin örnek uygulama videolarıyla öğretmenlere aktarılmaktadır.

Bilgi aktarım basamağındaki kitapçıklar, konu anlatım videoları ve örnek uygulama videoları Google Drive aracılığıyla öğretmenlerle paylaşılmıştır. Öğretmenler kitapçıkları okuyup videoları izledikten sonra bilgi aktarımı sona ermiştir. Ardından öğretmenlerden birinci ve ikinci bölüme ilişkin değerlendirme sorularını yanıtlamaları istenmiştir. Yanıtlama işlemi, değerlendirme sorularının Google formlarda hazırlanmış biçimi üzerinden gerçekleştirilmiştir. Öğretmenler yanıtlama işlemini tamamladıktan sonra

Tablo 2.11. Akıcı okuma becerilerinin desteklenmesi öğretim paketi içeriği

Paket İsmi	Bölümler	Bölüm İsimleri	Bölüm İçerikleri	Bölüm Materyalleri
AKOBDÖP	1. Bölüm	Okuma Becerisi	Okuma becerisinin tanımı Okuma becerisinin alt boyutları Okuma becerisinin gelişim aşamaları	Kitapçık Konu anlatım videosu Değerlendirme soruları
	2. Bölüm	Akıcı Okuma Becerisi	Akıcı okuma becerisinin tanımı Akıcı okuma becerisinin önemi Akıcı okuma becerisinin alt boyutları Akıcı okuma öğretimi nasıl yapılır? Akıcı okuma öğretimi nasıl değerlendirilir? Akıcı okuma öğretiminde kullanılabilecek etkili stratejiler nelerdir?	Kitapçık Konu anlatım videosu Örnek uygulama videoları Değerlendirme soruları
	3. Bölüm	MÖG+TO Stratejisi	MÖG+TO stratejisi nedir? MÖG+TO stratejisiyle planlama nasıl yapılır? MÖG+TO stratejisiyle öğretim nasıl yapılır? MÖG+TO stratejisiyle değerlendirme nasıl yapılır? MÖG+TO stratejisini kullanarak planlama, öğretim ve değerlendirme nasıl yapılır?	Kitapçık Konu anlatım videosu MÖG+TO planlama ve uygulama videosu Performans geri bildirim tablosu Akıcı okuma kayıt çizelgesi Metinler Ses kayıtları



Şekil 2.6. Web tabanlı koçluğa dayalı akıcı okuma becerilerinin desteklenmesi öğretim paketi uygulama süreci akış şeması

doğru, yanlış yanıt sayılarına ve yanlış yanıtlarında doğru yanıtın ne olduğuna ilişkin yazılı geri bildirimler almışlardır. Tüm bu işlemler bittikten sonra uygulama sürecinin ikinci aşaması olan “öğretmen eğitimi ve web tabanlı koçluk oturumlarına” geçilmiştir.

2.7.2. İkinci aşama: öğretmen eğitimi oturumları ve web tabanlı koçluk oturumları

Web tabanlı koçluğun ikinci aşaması, öğretmen eğitimi oturumları ve web tabanlı koçluk oturumlarından oluşmaktadır. Öğretmen eğitimi oturumları, AKOBDÖP’ün üçüncü bölümünde yer alan akıcı okuma öğretimi planlama ve MÖG+TO stratejisini kullanma becerilerinin öğretildiği oturumlardır. Web tabanlı koçluk oturumları ise öğretmenleri gerçek sınıf ortamında özel gereksinimli öğrencilerle akıcı okuma öğretimi planlaması yapma ve MÖG+TO stratejisini kullanarak akıcı okuma öğretimi gerçekleştirme sırasında desteklemek amacıyla web üzerinden asenkron olarak gerçekleştirilen oturumlardır.

2.7.2.1. İkinci aşama birinci kısım: öğretmen eğitimi oturumları

Öğretmen eğitimi oturumları; (a) bilgi aktarım basamağı, (b) model olma ve (c) rol oynama basamaklarından oluşmaktadır. *Bilgi aktarımı basamağı*, öğretmenlere MÖG+TO stratejisinin ne olduğu, bu stratejiyle akıcı okuma öğretimi planlamasının, akıcı okuma öğretiminin ve akıcı okuma becerisinin değerlendirmesinin nasıl yapılacağının kitapçık ve konu anlatım videosuyla anlatıldığı basamaktır. *Model olma basamağı*, öğretmenlere bilgi aktarımı basamağında anlatılan MÖG+TO stratejisiyle planlama, öğretim ve değerlendirme yapma sürecine ilişkin video örneklerinin gösterildiği basamaktır. *Rol oynama basamağı*, öğretmenlerin video örneklerinde gördükleri MÖG+TO stratejisiyle planlama, öğretim ve değerlendirme sürecini bir öğrenci ya da akranıyla uygulama alıştırmaları yaptıkları basamaktır. Bu basamakta öğretmenler, MÖG+TO stratejisini planlama, öğretim ve değerlendirme basamaklarını takip ederek özel gereksinimli bir öğrenciyle ya da akranlarıyla uygular ve uygulamalarını video kaydına alarak koçla paylaşırlar. Koç, öğretmenlerin rol oynama videolarını izleyerek öğretmenlere akıcı okuma öğretimi planlama ve MÖG+TO stratejisini kullanma becerilerine ilişkin video geri bildirimler sunar. Öğretmenler video geri bildirimlerini izledikten sonra web tabanlı koçluk oturumlarına geçer.

2.7.2.2. İkinci aşama ikinci kısım: web tabanlı koçluk oturumları

Web tabanlı koçluk oturumları, öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilerle gerçek sınıf ortamında bire bir olarak akıcı okuma öğretimi planlaması yapmasını, MÖG+TO stratejisini uygulamasını ve planlama-uygulama süreçlerinin bir koç tarafından web üzerinden takip edilerek sürece ilişkin öğretmenlere geri bildirim sunulmasını içermektedir. Web tabanlı koçluk oturumları; (a) gözlem ve (b) geri bildirim basamaklarından oluşmaktadır.

Gözlem basamağı: Öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilerle gerçek sınıf ortamında bire bir olarak akıcı okuma öğretimi planlaması yaptıkları ve MÖG+TO stratejisini uyguladıkları öğretim oturumlarının koç tarafından videolar aracılığıyla gözlemlendiği basamaktır. Bu basamakta öğretmenler öncelikle özel gereksinimli öğrencileriyle akıcı okuma öğretimi planlaması yaparak öğrencilerinin hangi sınıf düzeyindeki metinlerde akıcı okuma performansının öğretimsel düzeyde olduğunu belirlemişlerdir. Öğretmenler planlama aşamasını video kaydına alarak bir web sitesi aracılığıyla koça göndermişlerdir. Koçtan video geri bildirim aldıktan sonra MÖG+TO stratejisini öğrencilerin öğretimsel düzeyde okuyabildiği sınıf düzeyindeki metinlerle uygulamaya geçmişlerdir.

Öğretmenler, MÖG+TO stratejisini haftada üç kez, 15 dakikayı geçmeyen sürelerde uygulamışlardır. Her hafta son uygulama oturumunu video kaydına alıp geri bildirim almak amacıyla haftalık olarak bir web sitesi aracılığıyla koça göndermişlerdir. Planlama-uygulama oturumu videolarının gönderimi, her bir öğretmen için hazırlanmış Google Drive dosyaları ya da Telegram web üzerinden gerçekleştirilmiştir. Koç, öğretmenlerin MÖG+TO stratejisiyle öğretim ve değerlendirme yapma becerilerini video üzerinden gözlemlemiş ve öğretmenlere video geri bildirimleri sunmuştur.

Geri bildirim basamağı: Bu basamakta koç, öğretmenlere akıcı okuma öğretimi planlama ve MÖG+TO stratejisini uygulama becerilerine ilişkin doğru gerçekleştirdikleri basamaklar için destekleyici geri bildirim ve eksik ya da hatalı gerçekleştirdikleri basamaklar için düzeltici geri bildirim sunmuştur. Geri bildirimler video aracılığıyla öğretmenlere sunulmuştur. Öğretmenlerin haftalık olarak gönderdikleri uygulama oturumu videoları izlenerek her bir öğretmen için geri bildirim videosu çekilmiştir. Video geri bildirimlerinde öğretmenlere sırasıyla; (a) geri bildirim kaçınıcı haftaya ilişkin olduğu ifade edilmiş, (b) performansını öven bir ifade kullanılmış, (c) çizgi grafik üzerinden doğru uygulama yüzdeleri gösterilip açıklanmış, (d) göndermiş oldukları

uygulama videolarında hatalarının neler olduğu, nasıl düzeltileceği gösterilmiş ve açıklanmış, (e) öğretim davranışlarını pekiştiren onaylayıcı ifadeler kullanılmıştır. Video geri bildirimi, Google Drive aracılığıyla öğretmenlere gönderilmiştir. Video geri bildirimleri her öğretmen için haftada bir kez sunulmuştur.

2.8. Araştırmanın Uygulama Aşamaları

Web tabanlı koçluğa dayalı AKOBDÖP'ün bütünleştirme ortamlarında eğitim veren sınıf öğretmenlerinin okuma becerisine ilişkin bilgi düzeylerini, akıcı okuma öğretimi planlama becerilerini ve kanıt temelli akıcı okuma stratejilerini kullanma becerilerini geliştirme ile ZY ve/veya OSB olan öğrencilerin akıcı okuma başarısını geliştirme üzerindeki etkisinin incelendiği bu araştırmada; (a) pilot uygulama ve (b) deneysel işlem olmak üzere iki aşama bulunmaktadır. Pilot uygulama aşaması, Web tabanlı koçluğa dayalı AKOBDÖP'ün ana uygulama sürecine geçmeden önce sınanması böylelikle güçlü ve zayıf yönlerinin tespit edilerek zayıf yönlerinin düzeltilmesi amacıyla gerçekleştirilen aşamadır. Deneysel işlem aşaması, AKOBDÖP'ün web tabanlı koçluğa dayalı olarak etkililiğinin incelenmesi için deney-kontrol grubundaki öğretmen ve öğrencilere (a) ön-test son-test oturumlarının, (b) deney grubundaki öğretmenlere WEB tabanlı koçluğa dayalı AKOBDÖP oturumlarının, (c) deney grubundaki öğrencilere akıcı okuma öğretimi planlama ve MÖG+TO stratejisiyle öğretim oturumlarının gerçekleştirildiği, (d) kontrol grubundaki öğrencilere metin okutmalarının yapıldığı, (e) kontrol grubundaki öğretmenlere ise herhangi bir müdahalenin yapılmadığı aşamadır.

2.8.1. Pilot uygulama

Web tabanlı koçluğa dayalı AKOBDÖP'ün uygulama aşamasına geçilmeden önce bir sınıf öğretmeniyle pilot çalışma gerçekleştirilmiştir. Pilot çalışmaya katılan öğretmen 42 yaşında, 20 yıllık öğretmenlik deneyimi olan bir erkektir. Öğretmenin bütünleştirme ortamında özel gereksinimli öğrenciyle çalışma deneyimi altı yıldır. Öğretmenle web tabanlı koçluk sürecinde kullanılacak materyaller paylaşılmadan önce öğretmenin okuma becerisine ilişkin bilgi düzeyini değerlendirmek amacıyla Google formlarda hazırlanmış 55 sorudan oluşan “AKOBDÖP Değerlendirme Soruları” (Bkz. [Akobdöp değerlendirme soruları](#)) paylaşılmıştır. Öğretmen testi çözdükten sonra Google Drive üzerinden aşağıdaki dosyalar paylaşılmıştır:

- 1-4. Sınıf akıcı okuma metinleri
- Metinlerin ses kayıtları
- Akıcı okuma öğretimi planlama örnek uygulama videosu
- MÖG+TO stratejisiyle akıcı okuma öğretimi örnek uygulama videosu
- Program tanıtımı, okuma, akıcı okuma ve MÖG+TO Stratejisiyle Akıcı Okuma Öğretimi bilgi kitapçıkları ile konu anlatım videoları
- Öğretmenlerin haftalık takibinin gerçekleştirileceği koçluk sürecinde kullanılacak “öğretmen planlama ve uygulama dosyaları”

Google Drive dosyaları paylaşıldıktan sonra öğretmenden öncelikle konu anlatım videolarını izlemesi ve bilgi kitapçıklarını okuması istenmiştir. Ardından metinleri ve ses kayıtlarını gözden geçirmesi, son olarak ise planlama ve öğretim aşamasına ilişkin konu anlatım videolarını izleyerek rol oynama videosu çekmesi istenmiştir. Tüm bu süreçten sonra ana uygulama sürecine katılacak öğretmenler için hazırlanmış “planlama ve uygulama dosyaları” adlı klasöre girerek hazırlanan klasörlerin koçluk süreci için uygunluğunu kontrol etmesi istenmiştir. Son olarak öğretmenle “AKOBDÖP Değerlendirme Soruları” tekrar paylaşarak bilgi kitapçıklarından öğrendiklerini sınamak için son değerlendirme yapılmıştır. Katılımcı öğretmenin ön-test ve son-test puanları sırasıyla 23 ve 42’dir.

Son-test yapıldıktan sonra öğretmenle ön-test ve son-test puanları soruların çözümlü yanıtlarıyla paylaşılmıştır. Ardından öğretmenden hazırlanan materyallere (ör., kitapçık, video, metinler, ses kayıtları) ve koçluk sürecinin yürütüleceği Google Drive dosyalarına ilişkin görüş alınmıştır. Öğretmen kitapçıkların, konu anlatım videolarının *akıcı ve sade bir dille yazılmış olduğunu, çok rahat bir biçimde anlatılanları anladığını aynı zamanda örnek uygulama videolarının çok aydınlatıcı olduğunu*, Google Drive dosyası halinde hazırlanmış öğretmen dosyalarının da *koçluk sürecinde kolaylıkla takip edilebileceğini* ifade etmiştir. Metinlerde ve ses kayıtlarında da herhangi bir sorun olmadığını, *nitelikli hazırlanmış materyaller olduğunu* belirtmiştir. Öğretmene bilgi kitapçıklarının okunması ve konu anlatım videolarının izlenmesi için gereken süre sorulduğunda ise *bir haftalık* bir sürecin rahatlıkla yeterli olacağını belirtmiştir.

Pilot çalışmadan çıkan bu bilgiye dayalı olarak akıcı okuma öğretiminin planlanması ve MÖG+TO stratejisiyle öğretim yapma aşamasına geçmeden önce uygulama sürecine katılacak öğretmenlere bilgi kitapçıklarının okunması, konu anlatım

videolarının, örnek planlama-uygulama videolarının izlenmesi için *bir hafta* süre verilmesi kararlaştırılmıştır.

2.8.2. Deneysel işlem aşaması

Deneysel işlem aşaması, web tabanlı koçluğa dayalı AKOBDÖP uygulamasının sınıf öğretmenleriyle ZY ve/veya OSB olan öğrencilerde değiştirilmesi hedeflenen bağımlı değişkenlerde etkililiğinin incelendiği aşamadır. Bu aşamanın uygulama süreci 13 Mart-19 Mayıs 2023 tarihleri arasında 17 ilkokulda gerçekleştirilmiştir. Bu okulların yedisi deney grubunda 10'u kontrol grubunda yer almaktadır. Araştırmanın katılımcıları sınıf öğretmenleri ve bu öğretmenlerin ZY ve/veya OSB olan öğrencileridir. Araştırmaya toplam 22 sınıf öğretmeni ile 22 ZY ve/veya OSB olan öğrenci katılmıştır. Deney ve kontrol gruplarında 11'er öğretmen-öğrenci çifti bulunmaktadır. Ana uygulama süreci; (a) ön-test oturumları, (b) web tabanlı koçluğa dayalı AKOBDÖP oturumları-kontrol grubu oturumları ve (c) son-test oturumları olmak üzere üç farklı aşamadaki oturumlardan oluşmaktadır. Her bir oturum izleyen başlıklarda ayrıntılı olarak açıklanmaktadır.

2.8.2.1. Ön-test oturumları

Ön-test oturumları, web tabanlı koçluğa dayalı AKOBDÖP uygulama sürecine geçmeden önce araştırmanın öğrenci ve öğretmen katılımcılarının ilgili bağımlı değişkenlerde performans düzeyini belirlemek, birbirine benzer performans gösteren öğrencilerden çiftler oluşturarak deney-kontrol grubu öğretmen ve öğrencilerini seçmek amacıyla gerçekleştirilmiş oturumlardır. Bu oturumlarda öncelikle öğrencilerin akıcı okuma başarıları değerlendirilmiştir. Ardından öğretmenlerin okuma becerisine ilişkin bilgi düzeylerinin, akıcı okuma öğretimi planlama becerilerinin ve MÖG+TO stratejisi kullanma becerilerinin değerlendirilmesi yapılmıştır.

2.8.2.1.1. Öğrenci ön-test oturumları

Öğrenci ön-test oturumları, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin deneysel işlem öncesi akıcı okuma başarılarının değerlendirilmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir. Ön-test oturumlarında öğrencilerin akıcı sözcük okuma becerisini ölçmek için “KOBİT”, akıcı metin okuma becerisini ölçmek için “SOBAT II”, akıcı metin okuma becerisi boyutlarından okuma doğruluğu ve okuma hızı becerisini ölçmek için “akıcı okuma kayıt

çizelgesi”, prozodik okuma becerisini ölçmek için “prozodik okuma ölçeği” kullanılmıştır. Tüm oturumlar bire bir olarak gerçekleştirilmiş ve ses kaydına alınmıştır.

Araştırmacı ilk olarak öğrencinin KOBİT ile akıcı sözcük okuma becerisini değerlendirmiştir. Bu değerlendirmede araştırmacı öğrenciye öncelikle anlamlı sözcük listesi için örnek kelimeleri okutmuştur. Ardından anlamlı sözcük listesini öğrencinin önüne koyarak öğrenciye ilk okuyacağı sözcüğü göstermiş ve öğrenciden okumaya başlamasını istemiştir. Öğrenci ilk sözcüğü okuduğu anda araştırmacı 60 saniyeden geriye sayan kronometresini başlatmış ve süre dolduğunda öğrencinin okuduğu son sözcüğe işaret koymuştur. Daha sonra araştırmacı anlamsız sözcük listesi okutma aşamasına geçmiştir. Bu aşamada da öncelikle araştırmacı anlamsız sözcük listesi için örnek kelimeleri öğrenciye okutmuştur. Örnek kelimeler okunduktan sonra anlamsız sözcük listesini öğrencinin önüne koymuş, ilk okuyacağı sözcüğü göstermiş, öğrenci okumaya başladığı anda 60 saniyeden geriye sayan kronometresini başlatmış ve süre dolduğunda öğrencinin okuduğu son sözcüğe işaret koymuştur. KOBİT ile yapılan tüm değerlendirmelerde öğrencinin bir sözcüğü üç saniye içinde okuyamama ve yerini kaybetme hatalarına müdahale edilmiştir. Araştırmacı öğrenci bir sözcüğü üç saniye içinde okumazsa öğrenciden sonraki sözcükten devam etmesini istemiştir. Öğrenci yerini kaybettiğinde ise süreyi durdurup öğrenciye kaldığı yeri gösterip okumaya devam etmesini istemiş ve öğrenci tekrar okumaya başladığında süreyi kaldığı yerden devam ettirmiştir.

Araştırmacı ikinci olarak öğrencinin SOBAT II ile akıcı metin okuma becerisini değerlendirmiştir. Bu değerlendirmede araştırmacı kendi önüne SOBAT A formunun uygulayıcı kitabını, öğrencinin önüne öğrenci metinleri kitabını koymuş ve öğrenciye *“Şimdi senden bazı metinleri sesli olarak okumanı isteyeceğim. Her metni okumadan önce sana o metinle ilgili bilgi vereceğim. Metni okuman bittiğinde de sorular soracağım. Metinleri mümkün olduğunca dikkatli, doğru ve hızlı okumanı istiyorum.”* diyerek genel yönerge sunmuştur. Ardından öğrenciye ilk metin için hazırlanmış yönergeyi vermiştir. Öğrenci ilk sözcüğü sesli olarak okumaya başladığı an araştırmacı kronometresini başlatmıştır. Öğrenci metni okurken yapmış olduğu okuma hatalarını (ör., ekleme, telaffuz, yer değiştirme, duraksama, atlama) önündeki forma kaydetmiştir. Öğrenci satır atlama hatası yaparsa süreyi durdurmuş, öğrenciye atladığı satırı göstererek kaldığı yerden devam etmesini istemiş, öğrenci tekrar okumaya başlayınca süreyi kaldığı yerden devam ettirmiştir. Öğrenci bir sözcüğü üç saniye içinde okuyamadığında ise o sözcüğü

öğrencinin yerine okumuş ve öğrenciden okumaya devam etmesini istemiştir. Öğrencinin okuması bittiğinde kronometresini durdurmuş, öğrencinin okuma süresinin karşılık geldiği puana göre öğrencinin okuma hızı puanını, okuma hata sayısının karşılık geldiği puana göre doğru okuma puanını hesaplamıştır. Ardından öğrencinin önüne soru sayfasını açmış ve beş çoktan seçmeli soru sormuştur. Öğrenciden soruları sözel olarak yanıtlamasını istemiştir. Öğrencinin yanıtlarını değerlendirici formuna kaydetmiştir. SOBAT değerlendirmesi öğrenci iki metin art arda 10 ve üzeri hata yapana kadar aynı basamaklar takip edilerek sürdürülmüştür.

Araştırmacı üçüncü olarak öğrencinin araştırma için hazırlanmış öyküleyici metinlerde akıcı okuma becerisini okuma doğruluğu, okuma hızı ve prozodi boyutlarında değerlendirmiştir. Bu değerlendirmede araştırmacı öncelikle öğrencinin SOBAT akıcı okuma performansına karşılık gelen sınıf düzeyindeki metinleri kullanmıştır. Araştırmacı öğrencinin önüne okuma performansına uygun sınıf düzeyinde bir öyküleyici metin koymuş kendi önüne de aynı metnin öğretmen kopyasından koymuştur. Öğrenciye “Metni sesli olarak oku.” yönergesini vermiştir. Öğrenci metnin ilk sözcüğünü okuduktan sonra araştırmacı kronometresini başlatmıştır. Öğrencinin okurken yaptığı okuma hatalarını (ör., ekleme, telaffuz, yer değiştirme, duraksama, atlama) önündeki metne kaydetmiştir. Öğrenci okurken üç saniye içinde bir sözcüğü okuyamazsa ilgili sözcüğün doğru okunuşunu söylemiş ve öğrenciden okumaya devam etmesini istemiştir. Öğrenci metni okurken satır atlarsa süreyi durdurmuş, satır atlamayı hata olarak kaydetmiş ve öğrenciye atladığı satırı göstererek kaldığı yerden okumaya devam etmesini istemiştir. Öğrenci tekrar okumaya başladığında kronometreyi kaldığı süreden devam ettirmiştir. Öğrencinin aynı sözcüğü tekrar okuma, yanlış okuduğu ya da okurken duraksadığı bir sözcüğü üç saniye içinde düzeltme davranışlarını doğru okuma olarak kabul etmiştir. Araştırmacı bir dakika dolduğunda kronometreyi durdurmuş ve öğrencinin okuduğu son sözcüğü işaretlemiştir. Araştırmacı bir dakika dolduğunda öğrenci metnin tümünü bitirememişse öğrencinin metni bitirmesi için beklemiştir. Araştırmacı okuma sonrası öğrencinin bir dakika içinde toplam okuduğu, doğru okuduğu sözcük sayısını ve okuma hatası sayısını akıcı okuma kayıt çizelgesine kaydederek öğrencinin okuma doğruluğu yüzdesini hesaplamıştır. Öğrencinin okuma doğruluğu yüzdesi %90-94 aralığında çıkarsa değerlendirmeye son vermiştir. Öğrenci %95 ve üzeri doğrulukla okursa bir üst sınıf düzeyi metinden aynı basamakları takip ederek değerlendirmeye devam etmiştir. Bir üst sınıf düzeyi metinde öğrencinin okuma doğruluğu yüzdesinin %90-94 aralığında

olduğunu tespit ederse değerlendirmeyi sonlandırmıştır. Araştırmacı aynı gün içinde ses kayıtlarını dinleyerek öğrencilerin öğretimsel düzeyde okuyabildiği öyküleyici metinlerde “prozodik okuma ölçeği” ile prozodik okuma becerisini de değerlendirmiştir.

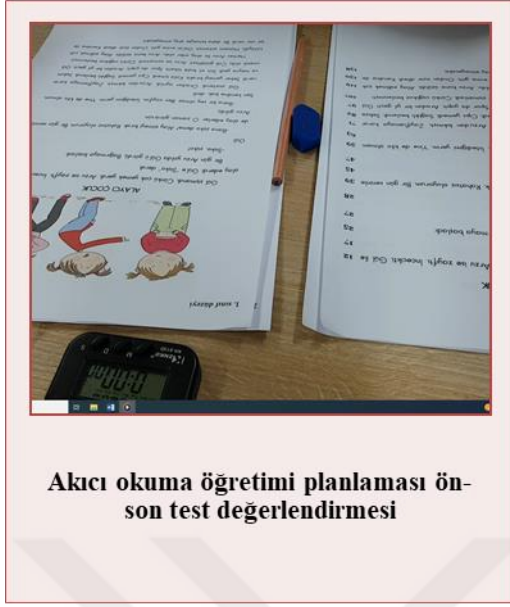
Araştırmacı dördüncü ve son olarak öğrencinin araştırma için hazırlanmış bilgilendirici metinlerde akıcı okuma becerisini okuma doğruluğu ve okuma hızı boyutlarında değerlendirmiştir. Ancak bu değerlendirme yüz yüze yapılmamıştır. Araştırmacı öğrencinin öğretimsel düzeyde okuyabildiği öyküleyici metin performanslarına uygun bir metni öğrencinin öğretmenine vermiştir. Öğretmen öğrenciye herhangi bir müdahalede bulunmadan bu metni okutmasını ve ses kaydını araştırmacıya göndermesini istemiştir. Araştırmacı ses kaydını dinleyerek öğrencilerin bilgilendirici metinlerde bir dakikada okuduğu toplam sözcük, doğru sözcük, okuma hatası sayılarını ve okuma doğruluğu yüzdelerini hesaplamıştır.

2.8.2.1.2. Öğretmen ön-test oturumları

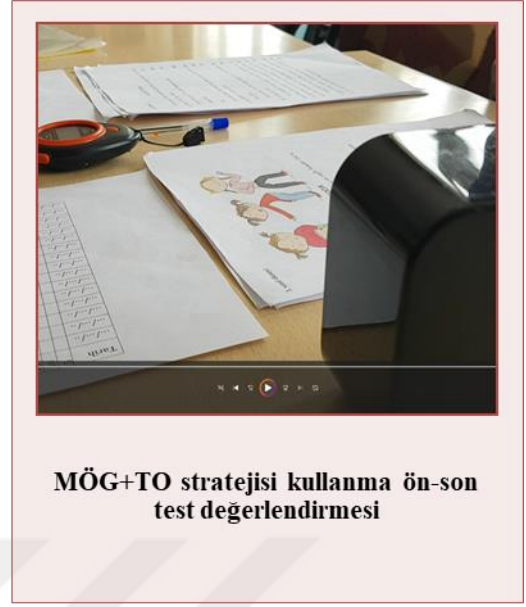
Web tabanlı koçluk uygulama sürecine geçilmeden önce deney ve kontrol grubundaki öğretmenlerin okuma becerisine ilişkin bilgi düzeylerini ve akıcı okuma öğretimi planlama, MÖG+TO stratejisini uygulayabilme becerilerini ölçmek amacıyla ön-test oturumları gerçekleştirilmiştir.

Ön-test oturumları bire bir olarak gerçekleştirilmiş, araştırmacı ve öğretmen karşılıklı oturmuşlardır. Araştırmacı ilk olarak öğretmenlerin akıcı okuma öğretimi planlama becerisini değerlendirmiştir. Planlama aşamasında öğretmenin önüne her bir sınıf düzeyinden metinlerin bir öğretmen bir öğrenci kopyası, kronometre, kalem ve silgi (Bkz. Görsel 2.1) konmuştur. Ardından öğretmenlere “*Önünüzdeki materyalleri kullanarak özel gereksinimli bir öğrenci için akıcı okuma öğretimini nasıl planladınız? Gösterebilir misiniz?*” sorusu sorulmuştur. Öğretmenlerin materyalleri kullanarak verdikleri yanıtlar video kaydına alınmıştır.

Öğretmen yanıtının bittiğini ifade ettikten sonra benzer değerlendirme MÖG+TO stratejisini uygulama düzeylerini belirlemek amacıyla da yapılmıştır. Bu değerlendirmede planlamadan farklı olarak öğretmenin önüne metinlerin öğretmen ve öğrenci kopyalarının yanı sıra hoparlör, veri kayıt formu, performans geri bildirim tablosu (Bkz. Görsel 2.1) da konmuştur. Ardından öğretmenlere “*Önünüzdeki materyalleri kullanarak bana özel gereksinimli bir öğrenci için MÖG+TO stratejisi ile akıcı okuma öğretimini nasıl*



Akıcı okuma öğretimi planlaması ön-son test değerlendirmesi



MÖG+TO stratejisi kullanma ön-son test değerlendirmesi

Görsel 2.1. Akıcı okuma öğretimi planlama ve uygulama öğretmen ön-test son-test değerlendirmesi

yapabileceğinizi gösterebilir misiniz?” sorusu sorulmuştur. Öğretmenlerin verdikleri yanıtlar araştırmacı tarafından video kaydına alınmıştır.

Planlama ve uygulama değerlendirmelerinden sonra araştırmacı deney ve kontrol grubundaki öğretmenlerin okuma becerisine ilişkin bilgi düzeylerini ölçmek amacıyla 55 sorudan hazırlanmış bir test uygulamıştır. Testin uygulanışı Google formlar üzerinden gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlere değerlendirme sorularının yer aldığı Google form linki WhatsApp’tan iletilerek bir gün içinde araştırmacıya soruları çözüp göndermeleri istenmiştir.

Öğretmenlerin akıcı okuma öğretimi planlama ve MÖG+TO stratejisi uygulama becerilerine ilişkin performansları videolar aynı gün içinde izlenerek değerlendirilmiştir. Planlama basamağında öğretmenlerin “Akıcı Okuma Öğretimi Planlama Güvenirliği Formunda” yer alan 14 davranıştan kaçını doğru uyguladığı değerlendirilmiştir. Öğretmenlerin planlama aşamasını doğru gerçekleştirme yüzdesi değerlendirilirken verdikleri yanıtların planlama aşamasında belirtilen basamaklardaki hiyerarşiye uygun olması beklenmiştir. Bir başka deyişle öğretmenlerin ilk yanlış yanıt verdikleri uygulama basamağından itibaren kalan basamaklara (-) konularak doğru uygulama yüzdesi hesaplanmıştır.

Planlama aşamasında olduğu gibi MÖG+TO stratejisi için ön-test videoları izlenerek öğretmenlerin doğru uygulama yüzdesi hesaplanmıştır. Hesaplama yapılırken öğretmenlerin “MÖG+TO Stratejisi Uygulama Güvenirliği Formunda” belirtilen davranışları sırasıyla uygulamasına dikkat edilmiş, öğretmenlerin ilk yanlış yanıt verdikleri uygulama basamağından itibaren kalan basamaklara (-) konmuştur. Bu strateji için öğretmenlerin sergilemesi beklenen 29 davranış vardır. Doğru uygulama yüzdesi, “Öğretmenler Tarafından Doğru Uygulanan Basamak Sayısı/Toplam Sergilenmesi Gereken Öğretmen Davranışı X 100” formülüyle elde edilmiştir.

2.8.2.2. WEB tabanlı koçluğa dayalı AKOBDÖP oturumları

WEB tabanlı koçluğa dayalı AKOBDÖP oturumları deney grubundaki öğretmenlere AKOBDÖP içeriğinin sunulduğu, öğretmenlerin öğrenmiş olduğu akıcı okuma öğretimi planlama ve MÖG+TO stratejilerini uygulama becerilerini kullanarak ZY ve/veya OSB olan öğrencilerine akıcı okuma öğretimi yaptıkları, bu öğretim sürecinin koç tarafından videolar aracılığıyla gözlemlendiği ve geri bildirimler sunulduğu oturumlardır. WEB tabanlı koçluğa dayalı AKOBDÖP iki aşamadan oluşmaktadır. Birinci aşama öğretmen eğitim oturumlarıdır. Bu aşamada AKOBDÖP’ün birinci ve ikinci bölüm içeriklerinin öğretmenlere öğretimi bilgi aktarımıyla gerçekleştirilmiştir. İkinci aşama ise (a) öğretmen eğitimi ve (b) web tabanlı koçluk oturumları olarak iki kısma ayrılmaktadır. Birinci kısımda deney grubundaki öğretmenlere bilgi aktarımı, model olma ve rol oynama etkinlikleri kullanılarak akıcı okuma öğretimi planlama ve MÖG+TO stratejilerini kullanma becerileri öğretilmiştir. İkinci kısım web tabanlı koçluk oturumlarıdır ve gözlem ile geri bildirim basamaklarının yineleyen şekilde sıralı olarak kullanımını gerektirmektedir. Gözlem basamağında öğretmenlerin öğrenmiş oldukları becerileri kullanarak ZY ve/veya OSB olan öğrencileriyle ilk oturumda akıcı okuma öğretimi planlaması yapma, geriye kalan oturumlarda MÖG+TO stratejisiyle akıcı okuma öğretimi yapma süreçleri videolar aracılığıyla koç tarafından gözlenmiştir. Geri bildirim basamağında ise öğretmenlere planlama ve uygulama süreçlerindeki performanslarına ilişkin koç tarafından video geri bildirimleri sunulmaktadır.

Bu araştırmanın web tabanlı koçluk oturumları süreci dokuz hafta sürmüştür. Birinci hafta WEB tabanlı koçluğa dayalı AKOBDÖP’ün birinci aşamasının öğretmen eğitim oturumlarına ayrılmıştır. İkinci haftada ikinci aşamasının birinci kısmındaki öğretmen eğitim oturumları gerçekleştirilmiştir. Üçüncü haftadan dokuzuncu haftaya

kadar ikinci aşamasının ikinci kısmı olan web tabanlı koçluk oturumları gerçekleştirilmiştir (Bkz. Tablo 2.12).

2.8.2.2.1. Birinci aşama: Öğretmen eğitim oturumları

Bu aşamada AKOBDÖP'ün birinci ve ikinci bölümündeki bilgilerin aktarımı için hazırlanmış olan konu anlatım kitapçıkları ve videoları deney grubundaki öğretmenlerle Google Drive üzerinden paylaşılmıştır. Aynı zamanda kitapçıkların bir çıktısı deney grubundaki öğretmenlere elden teslim edilmiştir. Deney grubundaki öğretmenlere kitapçıkları okuması ve konu anlatım videolarını izlemesi için bir hafta süre tanınmıştır. Deney grubundaki öğretmenler kitapçıkları okuduğunu ve konu anlatım videolarını izlediğini araştırmacıya bildirdikten hemen sonra araştırmacı öğretmenlerin okuma becerisi bilgi düzeylerine ilişkin son-test verilerini toplamak için WhatsApp'tan değerlendirme sorularının linkini öğretmenlere göndermiştir. Aynı zamanda kontrol grubundaki öğretmenlerden de son-test verisi toplamak amacıyla deney grubundaki öğretmenlerle eş zamanlı olarak tekrar değerlendirme sorularının linkini göndermiştir. Öğretmenlerden aynı gün içinde soruları yanıtlayarak araştırmacıya göndermesi istenmiştir. Tüm yanıtlar gönderildikten sonra araştırmacı deney grubundaki öğretmenlerle ön-test ve son-test puanları ile hatalı yanıtladıkları soruların çözümlü yanıt anahtarını Google Drive'dan paylaşmıştır. Kontrol grubundaki öğretmenlere ise bu aşamada araştırmanın uygulama süreci devam ettiğinden performanslarına ilişkin bilgilendirme yapılmamıştır. Araştırma sona erdiğinde deney grubundaki öğretmenlerle aynı şekilde kontrol grubundaki öğretmenlerde de ön-test son-test puanları ve hatalı yanıtlarına ilişkin geri bildirim paylaşılmıştır.

2.8.2.2.2. İkinci aşama birinci kısım: Öğretmen eğitim oturumları

Web tabanlı koçluk uygulamasının ikinci aşamasının birinci kısmı, deney grubundaki öğretmenlere akıcı okuma öğretimi planlamasına ve MÖG+TO stratejisiyle akıcı okuma öğretimi yapılmasına ilişkin; (a) bilgi aktarımı, (b) model olma ve (c) rol oynama basamaklarından oluşan öğretmen eğitimi oturumlarını içermektedir. *Bilgi aktarımı basamağında* deney grubundaki öğretmenlerden AKOBDÖP paketinin üçüncü bölümü olan “(MÖG+TO) Stratejisiyle Akıcı Okuma Öğretimi” adlı kitapçığı okuması ve konu anlatım videosunu izlemesi istenmiştir. *Model olma basamağı* video modellerle gerçekleştirilmiştir. Öğretmenler akıcı okuma öğretimi planlamasına ve MÖG+TO

Tablo 2.12. WEB tabanlı koçluğa dayalı AKOBDÖP uygulama süreci akış şeması

Çalışma Evresi	Haftalar	Yapılacak Çalışmalar	Değerlendirme
1. Aşama Öğretmen Eğitimi • Bilgi Aktarımı Basamağı	1. Hafta	AKOBDÖP’ün birinci ve ikinci bölümlerinin konu anlatım videolarının izlenmesi ve kitapçığının okunması	Birinci ve ikinci bölümlere ilişkin öğretmen bilgisinin test sorularıyla değerlendirilmesi
2. Aşama Birinci Kısım Öğretmen Eğitimi • Bilgi Aktarımı • Model Olma • Rol Oynama Basamağı	2. Hafta	AKOBDÖP’ün üçüncü bölümünün konu anlatım videosunun izlenmesi ve kitapçığının okunması- MÖG+TO stratejisi örnek planlama ve öğretim videosunun izlenmesi (model olma)	Rol oynama yapılarak öğretmenlerin MÖG+TO stratejisiyle planlama, öğretim ve değerlendirme becerilerinin değerlendirilmesi
2. Aşama İkinci Kısım Web Tabanlı Koçluk Oturumları	3. Hafta	Öğretmenlerin sınıflarındaki ZY ve/veya OSB olan öğrenciyle ön değerlendirme metinlerini kullanarak akıcı okuma öğretimi planlama aşamasını gerçekleştirmesi (ilk çalışma)	- Planlama aşaması basamağının öğretmen tarafından video kaydına alınarak Google Drive üzerinden koçla paylaşılması - Koçun planlama aşaması videosunu izleyerek öğretmene video geri bildirim sunması
		Planlama aşamasında belirlenen öğrencinin öğretimsel düzeyde okuyabildiği metinlerle MÖG+TO stratejileriyle akıcı okuma öğretimine başlanması (ikinci ve üçüncü çalışma)	- MÖG+TO stratejisiyle akıcı okuma öğretiminin ikinci uygulamasının öğretmen tarafından video kaydına alınarak Google Drive üzerinden koçla paylaşılması - Koçun akıcı okuma öğretimi videosunu izleyerek öğretmene video geri bildirim sunması
	4. Hafta	Öğretmenin MÖG+TO stratejisini kullanarak ZY ve/veya OSB olan öğrenciyle akıcı okuma öğretimi yapması	- MÖG+TO stratejisiyle akıcı okuma öğretiminin her hafta üçüncü uygulamasının öğretmen tarafından video kaydına alınarak Google Drive üzerinden koçla paylaşılması - Koçun akıcı okuma öğretimi videosunu izleyerek öğretmene video geri bildirim sunması
	5. Hafta	***Haftada 3 kez 15 dakikayı geçmeyen sürelerle uygulanacaktır!	
	6. Hafta		
	7. Hafta		
	8. Hafta		
	9. Hafta		

stratejisinin uygulamasına ilişkin videoları izlemiştir. Tüm bu süreçten sonra öğretmenlerden akıcı okuma öğretimi planlaması yaptıkları ve MÖG+TO stratejisini uyguladıkları bir *rol oynama* videosu çekmesi istenmiştir.

Öğretmenler çekmiş oldukları videoları Google Drive’da kendi adlarına açılan dosyalardan rol oynama dosyasında; (a) planlama rol oynama ve (b) uygulama rol oynama dosyalarına atmışlardır. Rol oynama videoları koç (araştırmacı) tarafından izlenerek ilk video geri bildirimleri öğretmenlere sunulmuştur. Koç, video geri bildirimleri planlama ve uygulama rol oynama dosyasına yükleyerek öğretmenlerle paylaşmıştır. Böylece öğretmenler uygulamaya geçmeden önce hem hatalarını görmüş hem de koç geri bildiriminin nasıl sunulacağını kavramıştır. Öğretmenlerin rol oynama basamağında akıcı okuma öğretimi planlamasını doğru gerçekleştirme yüzdesi ortalama %93 iken MÖG+TO stratejisini doğru kullanma yüzdesi %92’dir. Rol oynama basamağından sonra sınıf öğretmenlerinin ZY ve/veya OSB olan öğrencileriyle akıcı okuma öğretimi planlaması yaptıkları ve MÖG+TO stratejisini uyguladıkları sürecin bir koç tarafından web üzerinden takip edildiği web tabanlı koçluk oturumlarına geçilmiştir.

2.8.2.2.3. İkinci aşama ikinci kısım: Web tabanlı koçluk oturumları

Web tabanlı koçluk uygulamasının ikinci kısmı sınıf öğretmenlerinin ZY ve/veya OSB olan öğrencileriyle bire bir olarak akıcı okuma öğretimi planlaması yapmasını, MÖG+TO stratejisini uygulamasını ve bu sürecin bir koç tarafından web üzerinden takip edilerek sürece ilişkin öğretmenlere geri bildirim sunulmasını içermektedir. Web tabanlı koçluk oturumları; (a) gözlem ve (b) geri bildirim basamaklarından oluşmaktadır. Gözlem ve geri bildirim basamakları koçluk oturumları süresince haftada bir kez uygulanmıştır.

Rol oynama basamağından sonra öğretmenlerden öncelikle ZY ve/veya OSB olan öğrencileriyle akıcı okuma öğretimi planlaması yaparak öğrencilerinin öğretimsel düzeyde (%90-94) okuyabildikleri metinleri bulması istenmiştir. Öğretmenler planlamayı gerçekleştirirken video kaydı almıştır. Videolar Google Drive ya da Telegram üzerinden koçla paylaşılmıştır. Koç planlama aşamasına ilişkin öğretmen videolarını izlemiş ve öğretmen performanslarını “Akıcı Okuma Planlama Güvenirliği Formuna” göre değerlendirmiştir. Ardından Zoom programını açarak öğretmenlere akıcı okuma öğretimi planlama aşamasını doğru uygulama yüzdelerini grafiklerle gösteren, hatalı uyguladıkları kısımları atmış oldukları video üzerinden açıklayan bir geri bildirim videosu çekmiştir. Video geri bildirimini bilgisayarına kaydettikten sonra Google Drive’da her bir öğretmen

adına açmış olduğu planlama aşaması dosyasına girmiş ve ”koç geri bildirimi videosu” yazan dosyaya video geri bildirimini yüklemiştir. Öğretmenler planlama videolarını izledikten sonra MÖG+TO stratejisinin uygulanması sürecine geçilmiştir.

Planlama aşaması tamamlanıp öğrencilerin öğretimsel düzeyde okuyabildikleri metinler belirlendikten sonra koç, öğretmenlere öğrencilerin seviyelerine uygun metinlerin öğrenci ve öğretmen kopyalarını elden teslim etmiştir. Aynı zamanda uygulama sürecinde gerekli materyalleri (ör., hoparlör, tripod, kronometre) öğretmenlere vermiştir. Akıcı okuma öğretiminin gerçekleştirilmesi sürecinde deney grubundaki tüm öğretmenlerden MÖG+TO stratejisini kullanarak haftada üç kez 15’er dakikalık akıcı okuma öğretimi yapması ve yaptıkları bu eğitimlerden üçüncüsünü video kaydına alarak koça Google Drive üzerinden ya da Telegram üzerinden göndermesi istenmiştir. Koç öğretmenlerin videolarını izleyerek haftalık olarak çektiği bir video üzerinden geri bildirimler sunmuştur. Geri bildirimlerin sunulma şekli izleyen şekilde gerçekleştirilmiştir:

1. Öğretmen videosu izlenerek öğretmenin MÖG+TO stratejisi uygulama güvenilirliği formuna göre hatalı-doğru davranışları belirlenmiştir.
2. Öğretmenin doğru uygulama yüzdesi hesaplanarak grafiğe işlenmiştir.
3. Zoom üzerinden öğretmene geri bildirim videosu çekilmiştir.
4. Video geri bildiriminin kaçınıcı haftaya ilişkin olduğu ifade edilerek videoya başlanmıştır.
5. Öğretmenin performansını öven bir ifade kullanılmıştır.
6. Öğretmenin doğru uygulama yüzdesi üzerinden grafiksel geri bildirim sunulmuştur.
7. Öğretmenin çekmiş olduğu video üzerinden uygulama güvenilirliği formuna göre hataları tek tek gösterilerek sözel geri bildirim sunulmuştur.
8. Onaylayıcı geri bildirim vererek video sonlandırılmıştır.
9. Geri bildirim videosu, öğretmenin uygulama haftasına göre Google Drive üzerinden ilgili haftanın klasörüne yüklenmiştir.
10. Öğretmene geri bildirim videosunun yüklendiğine ilişkin haber verilmiştir.

Web tabanlı koçluk süreci yukarıda aktarılan basamaklar takip edilerek 4-7 hafta arasında sürmüştür. Koçluk sürecinin öğretmenler arasında farklılaşmasının nedeni, kimi öğretmenlerin öğrencileriyle daha hızlı ilerlemeleridir. Tüm öğretmenlere öğrencileriyle akıcı okuma öğretimi yapmaları için 21 metin sunulmuştur. Kimi öğretmen haftada üç

kez yapmış oldukları 15 dakikalık öğretimde üç metinle öğretim yapabilirken kimi öğretmen öğrencilerinin daha hızlı ilerleme kaydetmesinden kaynaklı beş metinle öğretim yapmıştır. Bu nedenle bazı öğretmenler dört hafta içinde uygulamayı bitirmişlerdir.

2.8.2.2.4. Akıcı okuma öğretimi planlama oturumu

Akıcı okuma öğretimi planlama oturumu, sınıf öğretmenlerinin ZY ve/veya OSB olan öğrencilerinin öğretimsel düzeyde (%90-94 doğrulukla) okuyabildiği metinleri belirlemek amacıyla gerçekleştirdiği oturumlardır. Tüm öğretmenler, planlama oturumunu bire bir öğretim düzenlemesiyle gerçekleştirmiştir. Ayrıca planlama oturumunu koçun gözlemlemesi amacıyla video kaydına almıştır. Öğretmenler video kayıtlarını aynı gün içinde Google Drive’da planlama aşaması dosyasında “öğretmen video planlama” adlı dosyaya atmış ya da Telegram web’den koça göndermişlerdir. Planlama aşamasına ilişkin koçtan geri bildirim aldıktan sonra öğrencinin öğretimsel düzeyde okuyabildiği sınıf düzeyindeki metinlerle MÖG+TO stratejisini uygulamaya geçmişlerdir.

Planlama oturumunu öğretmenlerin “Akıcı Okuma Öğretimi Planlama Güvenirliliği Formunda” yer alan basamakları takip ederek gerçekleştirmesi beklenmiştir. Bu basamaklar; (a) değerlendirme ortamını hazırlanma, (b) değerlendirmeyi gerçekleştirme ve (c) okuma doğruluğunu hesaplanma ve sınıf düzeyinin uygunluğuna karar verme olmak üzere üç başlıkta toplanmaktadır. Değerlendirme ortamının hazırlanması basamağında öğretmen, kalem, silgi, kronometre ile “Akıcı Okuma Öğretimi Planlama Aşaması Ön Değerlendirme Metinleri” başlıklı planlama metinlerinin öğretmen ve öğrenci kopyasını masaya koyar. Ardından değerlendirmenin gerçekleştirilmesi basamağına geçer.

Öğretmen planlama değerlendirmesine öğrencinin mevcut sınıf düzeyindeki metinden başlar. Öğrenciden önüne koyduğu metni sesli olarak okumasını ister. Öğrenci başlığı okuduktan sonra metnin ilk sözcüğünü okumaya başladığı anda kronometresini başlatır. Öğrenci okurken hatalı okuduğu (ör., ekleme, telaffuz, yer değiştirme, duraksama, atlama) sözcükleri önündeki metinden işaretler. Öğrenci bir sözcüğü üç saniye içinde okumazsa onun yerine sözcüğü okur ve öğrenciden okumaya devam etmesini ister. Öğrencinin yerine okuduğu sözcüğü okuma hatası olarak işaretler. Öğrenci öyküyü okurken satır atlarsa süreyi durdurur. Satır atlamayı hata olarak kaydeder. Öğrenciye atladığı satırı göstererek kaldığı yerden okumaya devam etmesini ister.

Öğrenci tekrar okumaya başladığında kronometreyi kaldığı süreden devam ettirir. Bir dakika dolduğunda kronometreyi durdurur ve öğrencinin okuduğu son sözcüğü işaretler. Öğrenci bir dakika içinde metnin tümünü bitirememişse metni bitirmesi için bekler. Öğrenciye onunla çalıştığı ve metni okuduğu için teşekkür eder.

Son olarak öğrencinin okuma doğruluğunu hesaplar. Öğrencinin okuma doğruluğu %90'ın altındaysa bir alt sınıf düzeyi olan metinle aynı değerlendirmeyi yapar. Öğrencinin okuma doğruluğu %94'ün üzerindeyse bir üst sınıf düzeyi olan metinden değerlendirmeye devam eder. Öğrencinin %90-94 doğrulukla okuduğu metni bulduğunda değerlendirmeye son verir.

2.8.2.2.5. MÖG+TO uygulama oturumları

MÖG+TO uygulama oturumları, sınıf öğretmenlerinin ZY ve/veya OSB olan öğrencilerinin akıcı okuma becerilerini geliştirmek amacıyla MÖG+TO stratejisini uyguladıkları oturumlardır. Tüm öğretmenler, MÖG+TO uygulama oturumlarını bire bir öğretim düzenlemesiyle gerçekleştirmiştir. Ayrıca koçun MÖG+TO uygulama oturumlarını gözlemlemesi amacıyla her hafta üçüncü uygulama oturumlarını video kaydına almıştır. Öğretmenler video kayıtlarını aynı gün içinde Google Drive'da uygulama aşaması dosyasında ilgili haftanın dosyasına (ör. 1. Hafta) girerek “öğretmen video planlama” adlı dosyaya atmış ya da Telegram web'den koça videoyu göndermişlerdir. MÖG+TO uygulama oturumları 4-7 hafta arasında uygulanmış ve haftada üç kez, 15 dakikalık oturumlar halinde gerçekleştirilmiştir. Bu üç oturumdan bir tanesinde bilgilendirici, ikisinde öyküleyici metinlerle akıcı okuma öğretimi yapılmıştır. Tüm uygulama sürecinde toplam 21 metin kullanılmıştır. Bu metinlerin altı tanesi bilgilendirici, 15 tanesi ise öyküleyici metindir.

MÖG+TO oturumunu öğretmenlerin “MÖG+TO Stratejisiyle Akıcı Okuma Öğretimi Uygulama Güvenirliği Formunda” yer alan basamakları takip ederek gerçekleştirmesi beklenmiştir. Bu basamaklar; (a) öğretim ortamını hazırlanma, (b) çalışmaya giriş yapma, (c) metnin ön gösterimi stratejisini uygulama, (d) tekrarlı okuma stratejisini uygulama ve (e) değerlendirme olmak üzere beş başlıkta toplanmaktadır.

Öğretim ortamının hazırlanması basamağında öğretmen kalem, silgi, kronometre, ses kaydının dinleneceği hoparlör, usb bellek/telefon ile okutulacak metnin öğretmen ve öğrenci kopyasını, akıcı okuma kayıt çizelgesini, performans geri bildirim tablosunu masaya koymuştur. Ardından çalışmaya giriş yapmıştır. Çalışmaya girişte öğretmen

öğrenciye “Bugün seninle önündeki metni okuyacağız. Metni okumadan önce sana hoparlörden metnin okunuşunu dinleteceğim. Dinlerken parmağınla önündeki metinden takip etmeni istiyorum. Metni dinledikten sonra senden üç kez bu metni okumanı isteyeceğim. Sen okurken bende önündeki metinden senin okumanı takip edeceğim. Yanlış okuduğun sözcükleri okuman bittiğinde düzeltereğim. Bu gördüğün kronometreyle de senin okuma hızını kaydedeceğim. Aynı zamanda her okumandan sonra bu görmüş olduğun (akıcı okuma kayıt çizelgesini göstererek) tabloyu dolduracağım. Tüm okumalarımız bittikten sonra ise bu tabloyu (performans geri bildirim tablosunu göstererek) birlikte boyayacağız. Hazırsan başlayalım.” şeklinde açıklama yapmıştır. Çalışmaya giriş yapıldıktan sonra öğretim aşamasına geçmiştir.

Metnin ön gösterimi basamağında öğretmen öğrenciye çalışılacak metnin doğru, hızlı ve prozodik olarak bir yetişkin tarafından okunduğu ses kaydını hoparlörden dinletmiştir. Hoparlör, öğretmenin tercihine bağlı olarak telefonda bluetooth aracılığıyla bağlanarak metnin ses kaydının açılması ya da usb bellek takılarak okutulacak metnin ses kaydının açılması şeklinde kullanılmıştır. Ses kaydı dinlenirken öğrencinin önündeki metinden parmağıyla takip etmesini istenmiştir. Öğrenci metni parmağıyla takip ederken öğretmen, öğrenciyi gözlemlemiş ve öğrenci doğru takip yapmıyorsa ses kaydını durdurarak öğrencinin parmağını doğru sözcüğe koymuştur. Ardından ses kaydını tekrar açarak dinlemeye devam etmesini söylemiştir. Metin bir kez dinletildikten sonra tekrarlı okuma aşamasına geçilmiştir.

Tekrarlı okuma basamağında öğretmen akıcı okuması amacıyla metni okumaya geçmeden önce öğrenciye “Bu metni en doğru ve en hızlı şekilde okumaya çalış.” ifadesini kullanarak ipucu sunmuştur. Ardından öğrenciye “Sesli oku.” yönergesini vererek öğrenciden metni okumasını istemiştir. Öğrenci metnin başlığını okuduktan sonra metinde geçen ilk sözcüğü okumaya başladığı an öğretmen bir dakikadan geri sayıma ayarlanmış kronometresini başlatmıştır. Öğrenci metni okurken öğretmen kendi önündeki metinden öğrencinin okumasını takip ederek okuma hatalarını kaydetmiştir. Öğrenci metni okurken üç saniye içinde bir sözcüğü okuyamazsa öğretmen öğrencinin yerine ilgili sözcüğü okumuş ve öğrenciye “Devam et.” diyerek okumaya devam etmesini istemiştir. Öğretmen öğrencinin okuyamadığı sözcüğü okuma hatası olarak kaydetmiştir. Öğrenci metni okurken satır atlarsa öğretmen süreyi durdurmuştur. Satır atlamayı bir hata olarak kaydetmiştir. Ardından öğrenciye atladığı satırı gösterip kaldığı yerden okumaya devam etmesini istemiştir. Öğrenci tekrar okumaya başlayınca süreyi kaldığı yerden devam

ettirmiştir. Öğretmen kronometreden bir dakikanın sona erdiğini işaret eden “bip” sesini duyduğunda öğrencinin okumuş olduğu son sözcüğü eğik çizgi (/) ya da ok işareti (←) gibi sembollerle işaretlemiştir. Öğrenci bir dakika sonunda metnin tümünü okuyamamışsa öğretmen öğrencinin okuması bitene kadar beklemiştir. Tüm okuma bittiğinde öğretmen öğrencinin toplam okuduğu, doğru okuduğu sözcük sayısını, okuma hatası sayısını ve okuma doğruluğu yüzdesini hesaplayarak akıcı okuma kayıt çizelgesine yazmıştır.

Öğretmen öğrencinin ilk okumada hatalı okuduğu sözcüklerin her birinin doğru okunuşuna *üç kez model* olmuştur. Her model olma sonrası öğrenciden söylediği sözcüğü tekrar etmesini istemiştir. Öğrenci üç kez model olduğunda sözcüğü yanlış telaffuz etmeye devam ediyorsa öğrenciyi doğru okumaya zorlamamış ve bir sonraki sözcüğe geçmiştir. Öğretmen tüm bu süreci yukarıda aktarıldığı gibi takip ederek öğrenciye aynı metni iki kez daha okutmuştur. Ardından öğrenciye performans geri bildirimi sunmuştur. Performans geri bildirimleri ikinci metinle öğretime geçildiği andan itibaren başlamıştır. Öğretmen öğrenciye performans geri bildirim tablosunda öğrencinin üçüncü okumada okumuş olduğu doğru sözcük sayısına kadar olan kısmı boyatmıştır. Ardından “*Bak diün ... sözcük okumuştun. Bugünse ... sözcük okudun. Harikasın, artık daha doğru ve hızlı okuyorsun. Yarın senden daha doğru ve hızlı okumanı bekliyorum.*” şeklinde öğrenciye performans geri bildirimi sunmuştur. Sonrasında değerlendirme basamağına geçmiştir.

Değerlendirme basamağında öğretmen akıcı okuma kayıt çizelgesine öğrencinin her bir okumasından sonra yazmış olduğu bir dakikada okunan toplam sözcük sayısı, doğru okunan sözcük sayısı, okuma hatası sayısı ve okuma doğruluğu yüzdesi verilerini kontrol etmiştir. Öğrenci üçüncü okumasında birinci okumasına göre *dakikada daha fazla sözcük okumuşsa* ve *%95 ve üzeri doğrulukla okumuşsa* bir sonraki metinden MÖG+TO stratejisinin öğretime devam etmiştir. Bu iki kriter karşılanmamışsa aynı metinden öğretime devam etmiştir. Öğretmen değerlendirmeyi yaptığı sırada 15 dakikalık öğretim süresi dolmamışsa süre dolana kadar öğretime devam etmiştir. Yeni öğretime başladığında 15 dakikalık süre dolarsa yeni metinle MÖG+TO stratejisinin tüm basamakları uygulanana kadar öğretimi sürdürmüştür.

2.8.2.3. Kontrol grubu oturumları

Kontrol grubu oturumları, kontrol grubunda yer alan öğretmen ve öğrencilerle ilgili oturumlardır. Araştırma kapsamında kontrol grubunda yer alan öğretmenlere ve

öğrencilere herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır. Ancak web tabanlı koçluk oturumları sürecinde deney grubundaki öğrencilere MÖG+TO stratejisiyle akıcı okuma öğretimi uygulanırken kontrol grubundaki öğrencilere de araştırma için hazırlanmış metinlerden öğretimsel düzeyde okuyabildikleri 21 metin okutulmuştur. Kontrol grubundaki öğrencilere metinlerin okutulmasının amacı, öğrencilerin akıcı okuma başarısında yalnızca metin okumadan kaynaklı oluşabilecek etkiyi kontrol etmektir. Bunun yanı sıra bir diğer amaç da kontrol grubundaki öğrencilerin akıcı okuma becerilerine ilişkin araştırma süresince düzenli veri toplamaktır.

Kontrol grubundaki öğrenciler her hafta eşlendikleri akranlarının okudukları 21 metinden üç ile beş arası metni okumuştur. Araştırmacı okutulacak metinleri öğretmenlere elden teslim etmiştir. Öğretmenlerden öğrencinin uygun olduğu anlarda metinleri okutup ses kaydı atmasını istemiştir. Öğretmenler öğrenciler metni okurken herhangi bir müdahale bulunmamaları, her metni yalnızca bir kez okutmaları, metinleri art arda okutmamaları, öğrencinin yorgun olduğu zamanlarda okutmamaları konusunda bilgilendirilmiştir. Bu bilgiler doğrultusunda kontrol grubundaki öğretmenler her hafta üç ile beş metni okutarak ses kaydını araştırmacıya göndermiştir.

2.8.2.4. Son-test oturumları

Web tabanlı koçluğa dayalı AKOBDÖP uygulama süreci, deney grubundaki öğretmenlerin MÖG+TO stratejisi ile ZY ve/veya OSB olan öğrencilerine akıcı okuma öğretimi sürecini bitirmesiyle birlikte sona ermiştir. Uygulama süreci sonrası deney ve kontrol grubundaki öğretmenlerin akıcı okuma öğretimi planlama becerilerini, MÖG+TO stratejisi kullanma becerilerini ölçmek ve ZY ve/veya OSB olan öğrencilerinin akıcı okuma başarısını değerlendirmek amacıyla son-test oturumları düzenlenmiştir. Son-test oturumlarında önce öğrenciler, ardından öğretmenler değerlendirilmiştir.

2.8.2.4.1. Öğrenci son-test oturumları

Öğrenci son-test oturumlarında deney ve kontrol grubundaki tüm öğrencilerin, akıcı sözcük okuma becerileri ve akıcı metin okuma becerileri ön-test oturumlarındaki ölçme araçlarıyla tekrar değerlendirilmiştir. Öğrencilerin akıcı sözcük okuma becerisini ölçmek için “KOBİT”, akıcı metin okuma becerisini ölçmek için “SOBAT II”, akıcı metin okuma becerisi boyutlarından okuma doğruluğu ve okuma hızı becerisini ölçmek için “akıcı okuma kayıt çizelgesi”, prozodik okuma becerisini ölçmek için “prozodik okuma ölçeği”

kullanılmıştır. Tüm oturumlar bire bir olarak gerçekleştirilmiş ve ses kaydı alınmıştır. Değerlendirme sürecinde ilk olarak KOBİT, ikinci olarak SOBAT değerlendirmesi yapılmıştır.

Öyküleyici ve bilgilendirici metinlerde değerlendirme öğretmenlerin göndermiş oldukları ses ve video kayıtları üzerinden yapılmıştır. Deney grubundaki öğretmenlerden son uygulama oturumlarına geçmeden önce henüz okutulmamış son bilgilendirici ve öyküleyici metni öğrencilerine okutarak video kaydını araştırmacıya göndermeleri istenmiştir. Kontrol grubundaki öğrencilerin de aynı metinlerdeki ses kayıtları dinlenerek değerlendirme yapılmıştır. Öyküleyici metinlerde okuma doğruluğu, okuma hızı ve prozodi; bilgilendirici metinlerde okuma doğruluğu ve okuma hızı becerileri değerlendirilmiştir.

Son olarak deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubundaki öğrencilerden farklı olarak öyküleyici ve bilgilendirici metinlerde akıcı metin okuma becerisi edinim boyutunda değerlendirilmiştir. Bir başka deyişle bu öğrencilerin MÖG+TO son uygulama oturumunda üçüncü okuma sonrası okuma doğruluğu, okuma hızı ve prozodi becerileri ölçülmüştür. Koç bu ölçümleri son oturumun video kaydını izleyerek yapmıştır. Araştırmacı deney grubundaki öğrencilere tüm değerlendirmeleri yaptıktan sonra öğrencilerle sosyal geçerlilik görüşmeleri gerçekleştirmiştir.

2.8.2.4.2. Öğretmen son-test oturumları

Öğretmen son-test oturumları, ön-test oturumları ile bire bir olarak aynı biçimde gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı gerekli materyalleri ortamda hazır bulundurmuş ve öğretmenlerden öncelikle önündeki materyalleri kullanarak akıcı okuma öğretimi planlamasını nasıl yapacağını göstermesini istemiştir. Öğretmenin yanıtı bittikten sonra MÖG+TO stratejisini nasıl kullanacağını göstermesine ilişkin soruyu yöneltmiştir. Kontrol grubundaki öğretmenlere de son-test değerlendirmesinde aynı sorular sorulmuştur. Ardından tüm öğretmenlerin yanıtları video kayıtları izlenerek planlama güvenilirliği-uygulama güvenilirliği formlarına göre değerlendirilmiştir. Deney grubundaki öğretmenlerin yanıtları alındıktan sonra öğretmenlerle sosyal geçerlilik görüşmeleri aşamasına geçilmiştir. Kontrol grubundaki öğretmenlere ise araştırmanın amacı ve işleyişi açıklanarak AKOBDÖP materyalleri verilmiştir. Aynı zamanda öğretmenlere istemeleri durumunda web tabanlı koçluk uygulamasının onlarla da yürütülebileceği belirtilmiştir.

2.9. Verilerin Toplanması ve Verilerin Analizi

Araştırmada etkililik, güvenilirlik ve sosyal geçerlilik olmak üzere üç tür veri toplanmış ve analiz edilmiştir. Etkililik verileri 13 Mart-19 Mayıs 2023 tarihleri arasında, sosyal geçerlilik verileri 15-19 Mayıs 2023 tarihleri arasında toplanmıştır. Tüm veriler toplandıktan sonra bağımlı değişkenlere ilişkin gözlemciler arası güvenilirlik verisi ve araştırmacının koçluk sürecine ilişkin uygulama güvenilirliği verisi bir başka araştırmacı tarafından toplanmıştır.

2.9.1. Etkililik verilerinin toplanması ve analizi

Etkililik verileri iki amaçla toplanmıştır. Birinci amaç, web tabanlı koçluğa dayalı AKOBDÖP'ün bütünleştirme ortamlarında eğitim veren sınıf öğretmenlerinin; (a) okuma becerisine ilişkin bilgi düzeylerini, (b) akıcı okuma öğretimi planlama becerilerini ve (c) kanıt temelli akıcı okuma stratejilerini kullanma becerilerini geliştirme üzerindeki etkisini incelemektir. İkinci amaç ise web tabanlı koçluğa dayalı AKOBDÖP'ün ZY ve/veya OSB olan öğrencilerin akıcı okuma başarısını geliştirme üzerindeki etkisini incelemektir.

Web tabanlı koçluğa dayalı AKOBDÖP'ün öğretmenlerin okuma becerisine ilişkin bilgi düzeylerinde etkisini değerlendirmek için çoktan seçmeli değerlendirme soruları, akıcı okuma öğretimi planlama becerilerini yüksek uygulama güvenilirliğiyle kullanmalarında etkisini değerlendirmek için “akıcı okuma öğretimi planlama güvenilirliği formu”, MÖG+TO stratejisini yüksek uygulama güvenilirliğiyle kullanmalarında etkisini değerlendirmek için “MÖG+TO stratejisi uygulama güvenilirliği formu” kullanılmıştır.

Web tabanlı koçluğa dayalı AKOBDÖP'ün öğrencilerin akıcı sözcük okuma becerisinde etkisini değerlendirmek için “KOBİT”, akıcı metin okuma becerisinde etkisini değerlendirmek için “SOBAT II”, akıcı metin okuma becerisi boyutlarından okuma doğruluğu ve okuma hızı becerisinde etkisini değerlendirmek için “akıcı okuma kayıt çizelgesi”, prozodik okuma becerisinde etkisini değerlendirmek için “prozodik okuma ölçeği” kullanılmıştır.

Deney grubundaki öğretmenlerin verileri ön-test, web tabanlı koçluk ve son-test oturumlarında; kontrol grubundaki öğretmenlerin verileri ön-test ve son-test oturumlarında toplanmıştır. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin verileri ise ön-test ve son-test oturumlarında toplanmıştır. Kontrol grubundaki öğrencilerden farklı olarak deney grubundaki öğrenciler için son-test oturumlarında hem edinim hem de genelleme verisi toplanmıştır. Deney grubu öğrencileri için edinim verisi, öğrencilerin son

MÖG+TO stratejisi uygulama oturumu sonrası araştırma için hazırlanmış öyküleyici ve bilgilendirici metinlerde 3. okumalarındaki okuma doğruluğu (okuma hatası sayısı, doğru okuma yüzdesi), okuma hızı (dakikada okunan toplam-doğru sözcük sayısı) ve prozodik okuma becerilerinin (yalnızca öyküleyici metinler için) ölçülmesidir. Genelleme verisi ise son MÖG+TO stratejisi uygulama oturumu öncesi ilk kez okudukları öyküleyici ve bilgilendirici metinlerde aynı becerilerin ölçülmesidir. Kontrol grubundaki öğrencilerde bir metnin tekrarlı okunmasını gerektiren böyle bir durum söz konusu olmadığından edinim ve genelleme verileri olarak iki ayrı verisi bulunmamakta, yalnızca son-test verisi bulunmaktadır.

Araştırma süresince toplanan tüm bu veriler, SPSS 28.0 programında, parametrik olmayan analiz yöntemlerinden Mann Whitney U testi ve Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile analiz edilmiştir. Mann Whitney U Testi, bağımsız örneklem t testinin parametrik olmayan karşılığıdır ve iki bağımsız grubun ortalamaları arasındaki farklılığı kıyaslamak için bağımlı değişkene ilişkin verinin normal dağılıma sahip olmadığı durumlarda kullanılır. Bu testte grup ortalamaları yerine grup sıralarının ortalamaları karşılaştırılır. Bu test sürekli değişken puanlarını sıralara dönüştürerek iki grubun sıralamaları arasında anlamlı fark olup olmadığını inceler (Field, 2018; Pallant, 2020). Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ise tekrarlı ölçümler t testinin parametrik olmayan karşılığıdır ve bir grubun iki farklı durum ya da koşuldaki sıralar ortalamaları arasında farkın anlamlılığını incelemek amacıyla kullanılır. Bu testte de Mann Whitney U'da olduğu gibi sürekli değişken puanları sıralara dönüştürülür ve iki farklı durum ya da koşuldaki sıralar kıyaslanır (Field, 2018; Pallant, 2020).

Bu araştırmada hem öğretmenler hem de öğrenciler için deney ve kontrol grubu olmak üzere iki grup bulunmaktadır. Mann Whitney U, deney ile kontrol grubundaki öğretmenler arasında okuma becerisine ilişkin bilgi düzeyleri, akıcı okuma öğretimi planlama becerileri ve MÖG+TO stratejisini uygulama becerileri bağımlı değişkenlerinde araştırma öncesi ön-test oturumlarında anlamlı farklılık olup olmadığını ve araştırmanın uygulama evresinin hemen sonrasında son-test oturumlarında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla kullanılmıştır. Benzer şekilde deney ile kontrol grubundaki öğrenciler için de akıcı sözcük okuma ve akıcı metin okuma (doğruluk, hız, prozodi) becerilerinde araştırma öncesi ön-test oturumlarında ve araştırma sonrası son-test oturumlarında anlamlı farklılık olup olmadığını test etmek amacıyla kullanılmıştır.

Diğer taraftan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi deney ile kontrol gruplarının kendi içinde ön-test son-test sonuçlarındaki farkın anlamlılığını incelemek amacıyla kullanılmıştır.

Bu araştırmada Mann Whitney U ve Wilcoxon İşaretli Sıralar analizinin kullanılmasının iki temel nedeni bulunmaktadır. Birinci neden araştırmada katılımcı sayısının 30'dan az olmasıdır. Örneklem sayısı 30'dan az olduğunda parametrik testler doğru sonuçlar vermemektedir (Blanca vd., 2013; Field, 2018). İkinci neden keşfedici analizlerden Shapiro-Wilk, çarpıklık (skewness) - basıklık (kurtosis), Q-Q plot, kutu grafiği analizlerinin öğretmen ve öğrenciler için yukarıda söz edilen bağımlı değişkenlerde verilerin yoğunluklu olarak normal dağılmadığını göstermesidir. Her iki grup için bağımlı değişken verilerinin çoğunluğunda; (a) Shapiro-Wilk p değerleri .05'in altında, (b) çarpıklık- basıklık değerleri -1 ile +1'in dışında (Bkz. Tablo 2.13 ve 2.14), (c) Q-Q plot dağılımları dağınık ve düzensiz, (d) kutu grafiği dağılımları asimetrik (Field, 2018; Leech vd., 2015; Pallant, 2020).

Son olarak web tabanlı koçluğa dayalı AKOBDÖP'ün sınıf öğretmenlerinin ve ZY ve/veya OSB olan öğrencilerin geliştirilmesi hedeflenen becerileri üzerindeki etkilerinin değerini incelemek için etki büyüklüğü hesaplaması yapılmıştır. Araştırma verilerinin analizi Mann Whitney U ve Wilcoxon İşaretli Sıralar gerçekleştirildiğinden etki büyüklüğünü ölçmek için r değeri hesaplanmıştır. R değerini hesaplamak için $z/\sqrt{N}$ formülü kullanılmıştır (Field, 2018). R değeri hesaplamasında 0.10 düşük, 0.30 orta, 0.50 yüksek etki büyüklüğünü göstermektedir (Cohen, 1992).

Tablo 2.13. Katılımcı öğretmenlerin ilgili bağımlı değişkenlerde normallik testi istatistiksel sonuçları

ÖN-TEST					SON-TEST				
Ölçüm	Grup	SW	Ç	B	Ölçüm	Grup	SW	Ç	B
Okuma Becerisi Bilgi Düzeyi	D	.740	-.247	-.807	Okuma Becerisi Bilgi Düzeyi	D	.259	-.302	-1.285
Değerlendirme Soruları	K	.494	-.813	1.283	Değerlendirme Soruları	K	.194	-.839	.939
Akıcı Okuma Öğretimi Planlama Güvenirliği Formu	D	.	.	.	Akıcı Okuma Öğretimi Planlama Güvenirliği Formu	D	.000	.661	-1.964
MÖG+TO Stratejisi Uygulama Güvenirliği Formu	K	.000	1.923	2.037	MÖG+TO Stratejisi Uygulama Güvenirliği Formu	K	.000	-3.317	11.000
	D	.000	3.317	11.000		D	.000	1.923	2.037

Kısaltmalar: D: Deney, K: Kontrol, SW: Shapiro-Wilk anlamlılık değeri, Ç: Çarpıklık, B: Basıklık

Tablo 2.14. Katılımcı öğrencilerin ilgili bağımlı değişkenlerde normallik testi istatistiksel sonuçları

ÖN-TEST					SON-TEST				
Ölçüm	Grup	SW	Ç	B	Ölçüm	Grup	SW	Ç	B
Sobat	D	.005	1.714	2.86	Sobat	D	.015	.233	-2.073
	K	.000	2.323	5.912		K	.090	.717	-.222
KOBİT	D	.369	.786	.067	KOBİT	D	.149	.071	-1.756
(Anlamlı Sözcük Okuma)	K	.593	.191	-1.311	(Anlamlı Sözcük Okuma)	K	.062	.278	-1.762
KOBİT	D	.414	1.005	1.174	KOBİT	D	.275	.502	-.731
(Anlamsız Sözcük Okuma)	K	.086	.915	-.471	(Anlamsız Sözcük Okuma)	K	.459	.442	-.648
Öyküleyici Okuma Hatası Sayısı	D	.182	.809	1.335	Öyküleyici Okuma Hatası Sayısı	D (E)	.205	.147	-.853
					D (G)	.712	.217	-.504	
	K	.024	1.618	4.377	K	.971	-.286	.678	
Öyküleyici Doğru Okuma Yüzdesi	D	.008	.163	-1.961	Öyküleyici Doğru Okuma Yüzdesi	D (E)	.079	-.431	-.932
	K	.002	.053	-2.225	D (G)	.151	-.895	-.163	
Öyküleyici Dakikada Toplam Okunan Sözcük Sayısı	D	.024	-1.447	1.540	Öyküleyici Dakikada Toplam Okunan Sözcük Sayısı	K	.994	-.151	.486
					D (E)	.005	-	1.540	
	K	.488	.609	1.485	D (G)	.007	-	5.308	
Öyküleyici Dakikada Doğru Okunan Sözcük Sayısı	D	.015	-1.440	1.368	Öyküleyici Dakikada Doğru Okunan Sözcük Sayısı	K	.913	.051	-.578
					D (E)	.003	-	4.947	
	K	.590	.145	.611	D (G)	.004	-	5.814	
Öyküleyici Okuma Prozodisi	D	.220	-.764	-.324	Öyküleyici Okuma Prozodisi	K	.798	-.120	-.700
					D (E)	.138	-	.894	
	K	.072	-.037	-1.903	D (G)	.180	-.919	.234	
Bilgilendirici Okuma Hatası Sayısı	D	.886	-.070	-.493	Bilgilendirici Okuma Hatası Sayısı	K	.443	.692	.114
					D (E)	.306	.676	.637	
	K	.007	1.885	3.696	D (G)	.518	.104	-.641	
Bilgilendirici Doğru Okuma Yüzdesi	D	.000	.661	-1.964	Bilgilendirici Doğru Okuma Yüzdesi	K	.927	-.397	-.289
					D (E)	.050	.171	-.875	
	K	.034	.656	-.984	D (G)	.245	-.720	-.683	
Bilgilendirici Dakikada Toplam Okunan Sözcük Sayısı	D	.966	-.305	-.293	Bilgilendirici Dakikada Toplam Okunan Sözcük Sayısı	K	.919	-.418	-.301
					D (E)	.222	-.920	.336	
	K	.777	.176	-1.056	D (G)	.509	-.924	1.365	
					K	.941	.390	.194	

[**Tablo 2.14.** (Devam) *Katılımcı öğrencilerin ilgili bağımlı değişkenlerde normallik testi istatistiksel sonuçları*]

Ölçüm	Grup	SW	Ç	B	Ölçüm	Grup	SW	Ç	B
Bilgilendirici Dakikada Doğru Okunan	D	.995	-.071	-.342	Bilgilendirici Dakikada Doğru Okunan	D (E)	.262	-.876	.345
Sözcük Sayısı	K	.774	.351	-.823	Sözcük Sayısı	D (G)	.553	-.811	1.076
						K	.892	-.058	-.228

Kısaltmalar: D: Deney, K: Kontrol, D (E): Deney edinim, D (G): Deney genelleme, SW: Shapiro-Wilk anlamlılık değeri, Ç: Çarpıklık, B: Basıklık

2.9.2. Güvenirlik verilerinin toplanması ve analizi

Araştırmanın ön-test, web tabanlı koçluk ve son-test oturumlarının %30'unda bağımlı değişkenlere ilişkin gözlemciler arası güvenilirlik (GAG) verileri ve bağımsız değişkene ilişkin uygulama güvenilirliği (UG) verileri bağımsız bir değerlendirici tarafından toplanmıştır. Güvenirlik verilerini toplayan değerlendirici, özel eğitim alanında doktor unvanına sahip bir öğretim üyesidir. Değerlendirici, ZY ve OSB olan öğrencilerle 10 yıllık bir çalışma deneyimine sahiptir.

GAG verileri, öğretmenlerin; (a) akıcı okuma öğretimi planlama becerileri ve (b) MÖG+TO stratejisini kullanma becerileri bağımlı değişkenlerinde doğru uygulama yüzdelerini değerlendirmek için araştırmacı tarafından yapılan ölçümlerin güvenilirliğine ilişkin toplanmıştır. Öğrencilerin ise akıcı sözcük okuma ve akıcı metin okuma becerilerini değerlendirmek için araştırmacı tarafından yapılan ölçümlerin güvenilirliğine yönelik toplanmıştır. Araştırmacı öğretmenlerin planlama becerilerini “Akıcı Okuma Öğretimi Planlama Güvenirliği Formu” MÖG+TO stratejisini kullanma becerilerini “MÖG+TO Stratejisi Uygulama Güvenirliği Formu” ile değerlendirmiştir. Öğrencilerin akıcı sözcük okuma becerisini ise “KOBİT”, akıcı metin okuma becerisini “SOBAT II”, “Akıcı Okuma Kayıt Çizelgesi” ve “Prozodik Okuma Ölçeği” ile değerlendirmiştir.

Değerlendiriciden yukarıdaki veri toplama araçlarını kullanarak araştırmanın her evresi (ön-son test, web tabanlı koçluk) için GAG verisi toplaması istenmiştir. Değerlendirici GAG verilerini toplarken yansız olarak seçtiği video ya da ses kayıtlarından 22 öğretmen ve öğrenciden yedisinin ilgili bağımlı değişkenlerde ölçümlerini yapmıştır. Değerlendirici son-test oturumlarına ilişkin ölçüm yaparken ön-testten farklı olarak hem edinim hem de genelleme türünde öğrencilerin akıcı metin okuma becerilerini değerlendirmiştir. Son-testte öyküleyici ve bilgilendirici metinler için

edinim, deney grubundaki öğrencilerin MÖG+TO ile son uygulama oturumunda 3. okumalarındaki veriyi genelleme, son uygulama oturumuna geçmeden önce ilk kez okudukları bir metindeki veriyi ifade etmektedir. Kontrol grubu öğrencileri için ise edinim ve genelleme olarak bir ayırım bulunmamakta, yalnızca son-testte bir kez okudukları metinden elde ettikleri sonuçlar ölçüm değerlerini oluşturmaktadır. Değerlendiricinin topladığı veriler ile araştırmacının topladığı veriler (Görüş Birliği/Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) X 100 formülü kullanılarak karşılaştırılmıştır (Gast, 2014; Kazdin, 2011).

Ön-test, web tabanlı koçluk ve son-test oturumlarında öğretmenlerin planlama becerilerinin ölçümleri için GAG verileri ortalamaları sırasıyla %100, %97, %100 iken MÖG+TO uygulama becerilerinin ölçümleri için %100, %98, %100'dür. Öğrencilerin ön-test ve son-test edinim oturumlarında GAG ortalamaları KOBİT için %90, %92; SOBAT için %91'dir. Ön-test oturumlarında öyküleyici metinlerde GAG ortalamaları okuma hatasında %92, doğru okuma yüzdesinde %96, dakikada okunan doğru sözcük sayısında %99, dakikada okunan toplam sözcük sayısında %99, prozodik okumada %94'tür. Bilgilendirici metinlerde okuma hatasında %91, doğru okuma yüzdesinde %98, dakikada okunan doğru sözcük sayısında %98, dakikada okunan toplam sözcük sayısında %100'dür.

Son-test edinim oturumlarında öyküleyici metinlerde GAG ortalamaları okuma hatasında %95, doğru okuma yüzdesinde %97, dakikada okunan doğru sözcük sayısında %98, dakikada okunan toplam sözcük sayısında %99, prozodik okumada %95'tir. Bilgilendirici metinlerde okuma hatasında %92, doğru okuma yüzdesinde %98, dakikada okunan doğru sözcük sayısında %97, dakikada okunan toplam sözcük sayısında %100'dür. Son-test genelleme oturumlarında öyküleyici metinlerde GAG ortalamaları okuma hatasında %96, doğru okuma yüzdesinde %99, dakikada okunan doğru sözcük sayısında %99, dakikada okunan toplam sözcük sayısında %99, prozodik okumada %95'tir. Bilgilendirici metinlerde okuma hatasında %90, doğru okuma yüzdesinde %98, dakikada okunan doğru sözcük sayısında %97, dakikada okunan toplam sözcük sayısında %100'dür. Elde edilen GAG verileri, her evredeki her ölçüm için GAG ortalamasının %80 üzerinde olduğunu, dolayısıyla bağımlı değişkenlere ilişkin ölçüm verilerinin araştırmacı tarafından yüksek güvenirlikle toplandığını göstermektedir (Bkz. Tablo 2.15).

UG verileri araştırmacının ön-test, son-test ve web tabanlı koçluk oturumlarında planlanan uygulamacı davranışlarını doğru olarak yerine getirip getirmediğini belirlemek

amacıyla toplanmıştır. UG verileri (Gözlenen Uygulamacı Davranışı/Planlanan Uygulamacı Davranışı) X 100 formülüyle hesaplanmıştır (Gast, 2014). Araştırmacının ön-test ve son-testte öğretmenleri değerlendirirken yerine getirmesi gereken davranışların gözlemlenmesi için “Ön-Test Son-Test Öğretmenlerin Akıcı Okuma Öğretimi Planlama ve MÖG+TO Stratejisini Kullanma Düzeylerinin Değerlendirilmesi-Araştırmacı Davranışları Uygulama Güvenirliği Formu” (EK-29) hazırlanmıştır. Web tabanlı koçluk oturumlarında koçluk davranışlarının gözlemlenmesi için ise “Koçluk Uygulama Güvenirliği Formu” (EK-30) hazırlanmıştır.

Araştırmacının öğrenci değerlendirmesinde yerine getirmesi gereken davranışlara yönelik dört farklı uygulama güvenirliği formu hazırlanmıştır. Araştırmacı davranışları KOBİT değerlendirmesinde “Ön-Test Son-Test KOBİT Uygulama Güvenirliği Formu” (EK-31), SOBAT değerlendirmesinde “Ön-Test Son-Test SOBAT Uygulama Güvenirliği Formu” (EK-32), öyküleyici metin değerlendirmesinde “Ön-Test Son-Test Öyküleyici Metin Akıcı Okuma Becerisinin Değerlendirilmesi Uygulama Güvenirliği Formu” (EK-33 ve EK-34), bilgilendirici metin değerlendirmesinde “Ön-Test Son-Test Bilgilendirici Metin Akıcı Okuma Becerisinin Değerlendirilmesi Uygulama Güvenirliği Formu” (EK-35) kullanılarak gözlenmiştir.

Hazırlanan tüm veri toplama formları ve gözlemci bilgilendirme metni değerlendiriciye verilmiştir. Değerlendiriciden araştırmacının her evre (ön-test, son-test, web tabanlı koçluk) için planlanan davranışları yerine getirip getirmediğini formlara kaydetmesi istenmiştir. Elde edilen verilerle yukarıdaki formül kullanılarak uygulama güvenirliği hesaplanmıştır. Değerlendirici ön-test, son-testte değerlendirilen 22 öğretmen ve öğrenciden yansız olarak seçtiği yedisinin videolarını izleyerek ya da ses kayıtlarını dinleyerek araştırmacının uygulama güvenirliğini değerlendirmiştir. Web tabanlı koçluk oturumlarında ise araştırmacının koçluk güvenirliği 11 planlama videosunun üçünde, 63 MÖG+TO stratejisi uygulama videosunun 19’unda değerlendirilmiştir. Tablo 2.16’da UG değerlendirmesinden elde edilen sonuçlara bakıldığında araştırmacının tüm araştırma evrelerinde yerine getirmesi gereken davranışları yüksek uygulama güvenirliğiyle gerçekleştirdiği görülmektedir.

2.9.3. Sosyal geçerlilik verilerinin toplanması ve analizi

Sosyal geçerlilik verileri, web tabanlı koçluğa dayalı AKOBDÖP uygulaması sonrası deney grubundaki öğretmenlerin ve öğrencilerin amaçların uygunluğuna,

Tablo 2.15. Öğretmen ve öğrenci katılımcılar gözlemciler arası güvenirlik verileri

Katılımcı Grup	Araştırma Evresi	Toplam Video/Ses Kaydı	Güvenirlik Alınan Video Kaydı (%30)	Gözlemciler Arası Güvenirlik Ortalaması Yüzdesi										
Öğretmen	Ön-test	22	7	Planlama %100 MÖG+TO %100										
	Web tabanlı koçluk	74	22 (3 planlama ve 19 MÖG+TO)	Planlama %97 MÖG+TO %98										
	Son-test	22	7	Planlama %100 MÖG+TO %100										
Öğrenci				KOBİT	SOBAT	Öyküleyici					Bilgilendirici			
						OHS	DOY	DODSS	DOTSS	PO	OHS	DOY	DODSS	DOTSS
	Ön-test	22	7	%90	%91	%92	%96	%99	%99	%94	%91	%98	%98	%100
	Son-test (Edinim)	22	7	%92	%91	%95	%97	%98	%99	%95	%92	%98	%97	%100
	Son-test (Genelleme)	22	7	-	-	%96	%99	%99	%99	%95	%90	%98	%97	%100

Kısaltmalar: OHS: okuma hatası sayısı, DOY: Doğru okuma yüzdesi, DODSS: Dakikada okunan doğru sözcük sayısı, DOTSS: Dakikada okunan toplam sözcük sayısı, PO: Prozodik okuma

Tablo 2.16. Araştırmacı uygulama güvenirliği verileri

Katılımcı Grup	Araştırma Evresi	Toplam Video/Ses Kaydı	Güvenirlik		Uygulama Güvenirliği Ortalaması Yüzdesi			
			Alınan Video Kaydı	(%30)				
Öğretmen	Ön-test	22	7		Planlama %100	MÖG+TO %100		
	Web tabanlı koçluk	74	22 (3 planlama ve 19 MÖG+TO)		Planlama %100	MÖG+TO %100		
	Son-test	22	7		Planlama %100	MÖG+TO %100		
Öğrenci					KOBİT	SOBAT	Öyküleyici	Bilgilendirici
	Ön-test	22	7	%100	%100	%100	%100	%100
	Son-test	22	7	%100	%100	%100	%100	%100

yöntemin gerekliliğine ve sonuçların anlamlılığına ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla toplanmıştır. Sosyal geçerlilik verileri her iki katılımcı grubundan da öznel değerlendirme yoluyla elde edilmiştir. Bu amaçla öğretmenler ve öğrenciler için “sosyal geçerlilik formları” hazırlanmıştır. Öğretmenlerden ve öğrencilerden sorulan sorulara sözlü olarak yanıt vermeleri beklenmiştir. . Görüşmelerden elde edilen veriler betimsel olarak analiz edilmiştir. Analiz için öncelikle öğrenci ve öğretmen yanıtlarının bir word dosyasına dökümü yapılmıştır. Ardından tüm öğretmen ve öğrencilerin her bir soruya verdiği yanıtlar ilgili soru başlığının altında toplanmıştır. Bulgular başlığında öğretmenlerin verdiği yanıtlar özetlenerek sunulmuş, öğrencilerin verdiği yanıtlar ise bire bir olarak aktarılmıştır.

2.10. Etik Bildirim

Bu araştırma, Anadolu Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulunun 30.11.2021 tarihinde vermiş olduğu 214136 protokol numaralı etik kurul onayı (Bkz. EK-1) ile gerçekleştirilmiştir.

3. BULGULAR

Bu araştırmada, web tabanlı koçluğa dayalı AKOBDÖP'ün bütünleştirme ortamlarında eğitim veren sınıf öğretmenlerinin okuma becerisine ilişkin bilgi düzeylerini, akıcı okuma öğretimi planlama becerilerini ve kanıt temelli akıcı okuma stratejilerini kullanma becerilerini geliştirme üzerindeki etkisi ile ZY ve/veya OSB olan öğrencilerin akıcı okuma başarısını geliştirme üzerindeki etkisi incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda elde edilen araştırma bulguları; (a) betimsel, (b) öğretmen, (c) öğrenci, (d) sosyal geçerlilik olmak üzere dört başlıkta toplanmıştır. Betimsel bulgular, web tabanlı koçluk uygulaması öncesi ve sonrası, ölçümü yapılan bağımlı değişkenlerde deney-kontrol grubundaki öğretmen ve öğrencilerin merkezi eğilim ve dağılım ölçülerine ilişkin bulgulardır. Öğretmen bulguları, web tabanlı koçluk uygulaması öncesi ve sonrası deney-kontrol grubundaki öğretmenlerin okuma becerisi bilgi düzeylerine, akıcı okuma öğretimi planlama becerilerine ve kanıt temelli akıcı okuma stratejilerini kullanma becerilerine ilişkin bulgulardır. Öğrenci bulguları, web tabanlı koçluk uygulaması öncesi ve sonrası deney-kontrol grubundaki öğrencilerin akıcı okuma becerisine ilişkin bulgulardır. Sosyal geçerlilik bulguları, deney grubundaki öğretmenlerin ve öğrencilerin görüşlerinden elde edilen web tabanlı koçluğa dayalı AKOBDÖP'ün amaçlarının uygunluğuna, yönteminin geçerliliğine ve sonuçlarının anlamlılığına ilişkin bulgulardır. Tüm bulgular izleyen başlıklarda ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

3.1. Betimsel Bulgular

Betimsel bulgular, web tabanlı koçluk uygulaması öncesi ve sonrası, ölçümü yapılan bağımlı değişkenlerde deney-kontrol grubundaki öğretmen ve öğrencilerin merkezi eğilim ve dağılım ölçülerine ilişkin bulgulardır. Öğretmenlerin betimsel bulguları; okuma becerisi bilgi düzeyi, akıcı okuma öğretimi planlama becerileri ve MÖG+TO stratejisi uygulama becerilerine ilişkindir. Öğrencilerin betimsel bulguları ise akıcı okuma başarısını değerlendirmeye yönelik akıcı sözcük okuma ve akıcı metin okuma becerilerine yöneliktir.

3.1.1. Öğretmenlerin betimsel bulguları

Deney ve kontrol grubundaki öğretmenlerin ön-test ve son-test oturumlarında okuma becerisi bilgi düzeyi, akıcı okuma öğretimi planlama becerileri ve MÖG+TO stratejisini uygulama becerilerine ilişkin betimsel istatistikler Tablo 3.1'de gösterilmiştir.

Tablo 3.1. Deney ve kontrol grubu öğretmenlerinin bulgularına ilişkin betimsel istatistikler

Grup	ÖN-TEST				SON-TEST		
	Bağımlı Değişkenler				Bağımlı Değişkenler		
	Betimsel İstatistikler	Okuma Becerisi Bilgi Düzeyi	Planlama Becerileri	MÖG+TO Uygulama Becerileri	Okuma Becerisi Bilgi Düzeyi	Planlama Becerileri	MÖG+TO Uygulama Becerileri
Deney (n=11)	Ortalama	24.90	.00	2.55	38.27	94.90	99.63
	Medyan	26.00	.00	.00	38.00	92.00	100.00
	Mod	27.00	.00	.00	35.00	92.00	100.00
	SS	5.59	.00	5.66	5.42	4.03	1.20
	ÇR	9.00	.00	.00	8.00	8.00	.00
	Minimum	16.00	.00	.00	29.00	92.00	96.00
	Maksimum	33.00	.00	14	45.00	100.00	100.00
Kontrol (n=11)	Ortalama	25.90	.00	1.27	25.63	.00	2.54
	Medyan	25.00	.00	.00	25.00	.00	.00
	Mod	24.00	.00	.00	31.00	.00	.00
	SS	5.83	.00	4.22	4.86	.00	5.66
	ÇR	8.00	.00	0	8.00	.00	.00
	Minimum	13.00	.00	0	15.00	.00	.00
	Maksimum	34.00	.00	14	31.00	.00	14.00

Kısaltmalar: ÇR: Çeyrekler ranjı (interquartile range), SS: Standart sapma

Okuma becerisi bilgi düzeyi değişkenine ilişkin veriler öğretmenlerin doğru yanıtladıkları değerlendirme sorularının sayısından elde edilmiştir. Değerlendirme sorularında maksimum yanıtlanabilecek doğru yanıt sayısı 55'tir. Akıcı okuma öğretimi planlama becerileri ve MÖG+TO stratejisini uygulama becerileri verileri, bu becerilere ilişkin güvenirlik formlarında yer alan basamaklardan yerine getirilenlerin toplam yerine getirilmesi gereken basamaklara bölünüp çıkan sonucun yüzdeye çevrilmesinden elde edilmiştir. Akıcı okuma öğretimi doğru planlama yüzdesi ve MÖG+TO stratejisini doğru uygulama yüzdesi maksimum %100'dür.

Tabloya bakıldığında ön-test oturumlarında her iki gruptaki öğretmenlerin üç bağımlı değişkende de merkezi eğilim değerlerinin ve yayılımlarının benzer olduğu, okuma becerisi bilgi düzeyini değerlendirmeye yönelik sorularının yaklaşık olarak yarısına doğru yanıt verdikleri, akıcı okuma öğretimi planlama becerilerine ve MÖG+TO stratejisini kullanma becerilerine sahip olmadıkları görülmektedir. Son-test oturumlarında ise kontrol grubundaki öğretmenlerin bağımlı değişkenlere ilişkin verilerinin ön-test verilerine benzer olduğu, deney grubundaki öğretmenlerin doğru yanıtladıkları değerlendirme soru sayısında artış olduğu, akıcı okuma öğretimi planlama becerilerini ve MÖG+TO stratejisini kullanma becerilerini yüksek doğru uygulama yüzdesiyle sergiledikleri görülmektedir.

3.1.2. Öğrencilerin betimsel bulguları

Öğrencilerin betimsel bulguları, web tabanlı koçluk uygulamasında sınıf öğretmenlerinin deney grubundaki öğrencilere MÖG+TO stratejisiyle akıcı okuma öğretimi öncesinde ve sonrasında deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin akıcı okuma başarıları merkezi eğilim ve yayılım ölçülerine ilişkin bulgulardır (Bkz. Tablo 3.2 ve Tablo 3.3). Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin ön-test ve son-test oturumlarında akıcı okuma başarıları, akıcı sözcük okuma ve akıcı metin okuma becerileri ölçülerek değerlendirilmiştir. Akıcı sözcük okuma becerisi, anlamlı ve anlamsız sözcük okuma becerisi olarak ikiye ayrılmaktadır ve bu becerilerin ölçümünde KOBİT kullanılmıştır. Akıcı metin okuma becerisi ise kendi içinde okuma doğruluğu, okuma hızı ve okuma prozodisi olmak üzere üçe ayrılmaktadır. Akıcı metin okuma becerisi bir bütün olarak SOBAT’la ölçülmüştür. Alt boyutlarında ise öyküleyici ve bilgilendirici metin türlerine göre ayrı olarak ölçülmüştür. Her iki metin türünde okuma doğruluğu, doğru okuma yüzdesi ve okuma hatası sayısı ile okuma hızı, dakikada toplam okunan ve doğru okunan sözcük sayısı ile ölçülmüştür. Okuma prozodisi ise yalnızca öyküleyici metin türlerinde “prozodik okuma ölçeği” ile ölçülmüştür.

KOBİT’te alınabilecek maksimum puan anlamlı sözcükler için 104, anlamsız sözcükler için 63’tür. SOBAT’ta maksimum akıcı okuma standart puanı 20’dir. Öyküleyici ve bilgilendirici metinlerde okuma doğruluğu yüzdesi maksimum %100’dür ve minimum okuma hatası 0’dır. Dakika okunabilecek toplam ve doğru sözcük sayısı ise maksimum 150’dir. Prozodik okuma ölçeğinde ise maksimum puan 60’tır.

Tablo 3.2. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin bulgularına ilişkin betimsel istatistikler

Grup	Betimsel İstatistikler	KOBİT		SOBAT	Öyküleyici						Bilgilendirici			
		Anlamlı Sözcük	Anlamsız Sözcük	Akıcı Metin	OHS	DOY	DOTSS	DODSS	OP	OHS	DOY	DOTSS	DODSS	
ÖN TEST	Deney (N=11)	Ortalama	29.72	12.72	3.81	6.18	91.90	67.18	61.00	16.54	6.63	91.09	63.54	56.90
		Medyan	24.00	13.00	2.00	6.00	92.00	74.00	67.00	19.00	7.00	90.00	65.00	58.00
		Mod	24.00	10.00	1.00	4.00	90.00	77.00	73.00	17.00	7.00	90.00	65.00	45.00
		SS	13.71	5.53	3.76	1.72	1.81	17.81	18.79	8.16	2.06	1.51	18.14	18.09
		ÇR	22.00	8.00	4.00	2.00	4.00	14.00	15.00	13.00	3.00	3.00	31.00	26.00
		Minimum	14.00	6.00	1.00	4.00	90.00	28.00	21.00	2.00	3.00	90.00	30.00	25.00
		Maksimum	58.00	25.00	13.00	10.00	94.00	88.00	83.00	28.00	10.00	93.00	92.00	87.00
	Kontrol (N=11)	Ortalama	31.18	12.63	3.36	6.09	91.90	68.72	62.63	17.54	6.27	92.00	68.90	62.63
		Medyan	27.00	11.00	2.00	5.00	92.00	70.00	65.00	15.00	5.00	92.00	70.00	63.00
		Mod	13.00	11.00	1.00	5.00	90.00	70.00	72.00	30.00	4.00	90.00	56.00	34.00
		SS	12.90	6.00	3.55	3.88	1.92	21.68	18.96	10.85	3.46	2.23	16.61	16.77
		ÇR	21.00	12.00	3.00	2.00	4.00	23.00	21.00	21.00	3.00	4.00	25.00	28.00
		Minimum	13.00	6.00	1.00	1.00	90.00	36.00	34.00	3.00	3.00	90.00	44.00	39.00
		Maksimum	51.00	24.00	13.00	16.00	94.00	116.00	100.00	30.00	15.00	96.00	96.00	91.00
SON TEST	Deney (N=11)	Ortalama	37.45	16.18	6.45	2.45	96.90	90.18	87.72	33.09	2.18	96.90	81.27	79.09
		Medyan	32.00	15.00	4.00	2.00	97.00	94.00	92.00	37.00	2.00	97.00	85.00	81.00
		Mod	32.00	11.00	1.00	2.00	98.00	87.00	77.00	36.00	2.00	97.00	63.00	30.00
		SS	14.61	6.76	5.48	1.03	1.04	15.64	15.44	11.34	1.40	1.70	19.96	19.92
		ÇR	31.00	13.00	11.00	1.00	2.00	20.00	18.00	18.00	2.00	3.00	32.00	35.00
		Minimum	18.00	6.00	1.00	1.00	95.00	50.00	47.00	8.00	.00	95.00	39.00	37.00
		Maksimum	56.00	27.00	14.00	4.00	98.00	104.00	101.00	45.00	5.00	100.00	102.00	100.00
	Kontrol (N=11)	Ortalama	35.45	14.45	4.90	6.36	90.18	72.27	65.90	17.45	5.90	90.81	70.27	64.36
		Medyan	32.00	14.00	4.00	6.00	91.00	71.00	65.00	13.00	6.00	91.00	71.00	69.00
		Mod	21.00	12.00	1.00	5.00	91.00	37.00	32.00	13.00	6.00	90.00	40.00	69.00
		SS	11.85	4.54	4.01	2.69	4.33	23.39	22.16	10.96	3.23	5.98	20.53	19.93
		ÇR	25.00	7.00	6.00	3.00	6.00	35.00	32.00	17.00	5.00	9.00	30.00	34.00
		Minimum	21.00	8.00	1.00	1.00	82.00	37.00	32.00	4.00	.00	80.00	40.00	32.00
		Maksimum	51.00	22.00	13.00	11.00	98.00	111.00	100.00	40.00	11.00	100.00	111.00	100.00

Kısaltmalar: ÇR: Çeyrekler ranjı (interquartile range), SS: Standart sapma, OHS: okuma hatası sayısı, DOY: Doğru okuma yüzdesi, DOTSS: Dakikada okunan toplam sözcük sayısı, DODSS: Dakika okunan doğru sözcük sayısı, OP: Okuma prozodisi

Tablo 3.3. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin genelleme bulgularına ilişkin betimsel istatistikleri

Grup	Betimsel İstatistikler	Öyküleyici					Bilgilendirici			
		OHS	DOY	DOTSS	DODSS	OP	OHS	DOY	DOTSS	DODSS
SON-TEST GENELLEME	Ortalama	3.63	95.00	80.72	77.09	29.54	3.36	94.18	72.18	68.09
	Medyan	4.00	95.00	83.00	80.00	34.00	4.00	95.00	75.00	72.00
	Mod	4.00	95.00	87.00	77.00	43.00	2.00	97.00	63.00	69.00
	SS	1.91	2.58	14.97	14.93	11.25	1.50	3.31	17.18	17.58
	ÇR	3.00	4.00	10.00	9.00	17.00	2.00	6.00	22.00	20.00
	Minimum	1.00	90.00	41.00	37.00	6.00	1.00	88.00	34.00	30.00
	Maksimum	7.00	98.00	97.00	95.00	41.00	6.00	98.00	96.00	93.00
	Deney (n=11)									
SON-TEST GENELLEME	Ortalama	6.36	90.18	72.27	65.90	17.45	5.90	90.81	70.27	64.36
	Medyan	6.00	91.00	71.00	65.00	13.00	6.00	91.00	71.00	69.00
	Mod	5.00	91.00	37.00	32.00	13.00	6.00	90.00	40.00	69.00
	SS	2.69	4.33	23.39	22.16	10.96	3.23	5.98	20.53	19.93
	ÇR	3.00	6.00	35.00	32.00	17.00	5.00	9.00	30.00	34.00
	Minimum	1.00	82.00	37.00	32.00	4.00	.00	80.00	40.00	32.00
	Maksimum	11.00	98.00	111.00	100.00	40.00	11.00	100.00	111.00	100.00
	Kontrol (n=11)									

Kısaltmalar: ÇR: Çeyrekler ranjı (interquartile range), SS: Standart sapma, OHS: okuma hatası sayısı, DOY: Doğru okuma yüzdesi, DOTSS: Dakikada okunan toplam sözcük sayısı, DODSS: Dakika okunan doğru sözcük sayısı, OP: Okuma prozodisi

Deney ve kontrol grubundaki ZY ve/veya OSB olan öğrencilerin ön-test oturumlarındaki akıcı sözcük ve akıcı metin okuma becerileri merkezi eğilim ve yayılım ölçüleri oldukça benzerlik göstermektedir. Bununla birlikte akıcı sözcük ve akıcı metin okuma becerisi puanlarının, her bir ölçümden alınabilecek maksimum puanlarla kıyaslandığında okuma doğruluğu yüzdeleri dışında oldukça düşük olduğu görülmektedir. Tüm öğrencilerin okuma doğruluğu yüzdeleri öğretimsel düzeyde olup %90-94 arasında değişmektedir.

Son-test oturumlarında her iki grubun da akıcı sözcük ve akıcı metin okuma becerisi puanlarında artış görülmüştür. Kontrol grubu öğrencilerinin puanlarındaki artış KOBİT, SOBAT ve öyküleyici-bilgilendirici metinlerde okuma hızıyla sınırlı olup maksimum

artış ortalama 4.27 puandır. Deney grubundaki öğrencilerde ise artışlar tüm bağımlı değişkenlerde belirgin ölçüde olup ortalama 2.45-26.72 puan arasında değişmektedir. Ayrıca deney grubundaki öğrencilerin tüm bağımlı değişkenlerde ortalaması kontrol grubuna kıyasla daha yüksektir.

Tablo 3.3'te son-test genelleme ölçümlerine ilişkin betimsel istatistiklere bakıldığında deney ve kontrol grubundaki ZY ve/veya OSB olan öğrencilerin akıcı metin okuma becerileri birbirinden önemli ölçüde farklılık göstermektedir ve tüm bağımlı değişkenlerde deney grubunda daha fazla gelişme görülmektedir. Her iki grubun akıcı metin okuma becerilerini farklı metinlere genelleme düzeyi grup içinde değerlendirildiğinde ön-testten son-teste kontrol grubunda yalnızca öyküleyici ve bilgilendirici metinlerde okuma hızında düşük bir artış olduğu, deney grubundaki öğrencilerin ise tüm bağımlı değişkenlerine ilişkin ölçümlerde artış olduğu görülmektedir.

3.2. Öğretmen Bulguları

Öğretmen bulguları, web tabanlı koçluğa dayalı AKOBDÖP uygulaması öncesi ve sonrası deney ve kontrol grubundaki öğretmenlerin okuma becerisi bilgi düzeylerine, akıcı okuma öğretimi planlama becerilerine ve kanıt temelli akıcı okuma stratejilerini kullanma becerilerine ilişkin bulgulardır. Deney ve kontrol grubundaki öğretmenlerin araştırma öncesi ve sonrası söz konusu üç bağımlı değişken ölçümleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için Mann-Whitney U Testi yapılmıştır. Farkın büyüklüğünü belirlemek için ise etki büyüklüğü analizi yapılmıştır (Cohen, 1992). Tüm analiz sonuçları izleyen başlıklarda açıklanmıştır.

3.2.1. Öğretmenlerin okuma becerisi bilgi düzeylerine ilişkin bulgular

Deney ve kontrol grubundaki öğretmenlerin ön-test son-test oturumlarında okuma becerisi bilgi düzeylerine ilişkin medyan ve ortalama değerleri Tablo 3.4'te sunulmuştur. Ön-test sonuçları deney (*Med.*=26.00) ve kontrol grubu (*Med.*=25.00) arasında okuma becerisine ilişkin bilgi düzeyi açısından anlamlı bir farklılık olmadığını ($p=.699$) göstermektedir. Dolayısıyla araştırma öncesi deney ve kontrol grubundaki öğretmenlerin okuma becerisine ilişkin bilgi düzeylerinin eşit olduğu söylenebilir. Son-test sonuçları, deney grubundaki öğretmenlerin (*Med.*=38.00) AKOBDÖP bilgi kitapçıklarını okuması ve konu anlatım videolarını izlemesi sonrası kontrol grubundaki (*Med.*=25.63)

Tablo 3.4. Deney ve kontrol grubu öğretmenlerinin okuma becerisi bilgi düzeylerine ilişkin ön-test son-test analiz sonuçları

	Grup	N	$\bar{X}$ (SS)	Med.	U	Z	p	r
Ön	Deney	11	24.90 (5.59)	26.00	54.500	-.395	.699	-0.08
-test	Kontrol	11	25.90 (5.83)	25.00				
Son-	Deney	11	38.27 (5.42)	38.00	3.000	-3.788	.000*	-0.80
test	Kontrol	11	25.63 (4.86)	25.00				

*p<0.05

öğretmenlerle okuma becerisine ilişkin bilgi düzeyleri açısından önemli ölçüde anlamlı bir farklılığa sahip olduğunu ($p = .000$) göstermektedir. Etki büyüklüğü analizi sonuçlarına göre web tabanlı koçluğa dayalı AKOBDÖP'ün deney grubundaki öğretmenlerin okuma becerisi bilgi düzeylerinde sağlamış olduğu farklılık büyük bir etkiye ($r=-0.80$) sahiptir. Dolayısıyla web tabanlı koçluğa dayalı AKOPDÖP'ün sınıf öğretmenlerinin okuma becerisine ilişkin bilgi düzeylerini artırmada etkili bir program olduğu söylenebilir.

3.2.2. Öğretmenlerin akıcı okuma öğretimi planlama ve MÖG+TO stratejisini uygulama becerilerine ilişkin bulgular

Deney ve kontrol grubundaki öğretmenlerin ön-test son-test oturumlarında akıcı okuma öğretimi planlama becerilerini ve MÖG+TO stratejisini uygulama becerilerini sergileme yüzdelerinin medyan ve ortalama değerleri Tablo 3.5'te sunulmuştur. Ön-test oturumlarında her iki gruptaki öğretmenler planlama ve MÖG+TO uygulama becerilerini doğru sergileyememiştir. Ön-test analiz sonuçları iki grup arasında planlama ($Med=.00$), $p=.300$ ve MÖG+TO stratejisi becerilerini doğru uygulama yüzdeleri ($Med=.00$), $p=.748$ arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir. Dolayısıyla araştırma öncesi her iki grubun planlama becerileri ve MÖG+TO stratejisi uygulama becerilerinin eşit olduğu söylenebilir.

Web tabanlı koçluğa dayalı AKOBDÖP uygulaması sonrası sınıf öğretmenlerinin akıcı okuma öğretimi planlama ve MÖG+TO stratejisi uygulama becerileri son-test oturumlarında yeniden ölçülmüştür. Son-test analiz sonuçları, deney grubundaki öğretmenlerin akıcı okuma öğretimi planlama becerilerini ($Med=94.90$) ve MÖG+TO stratejisi becerilerini ($Med=99.63$) doğru sergileme yüzdelerinin yüksek olduğunu, kontrol grubundaki öğretmenlerin ön-test oturumlarında olduğu gibi bu becerileri

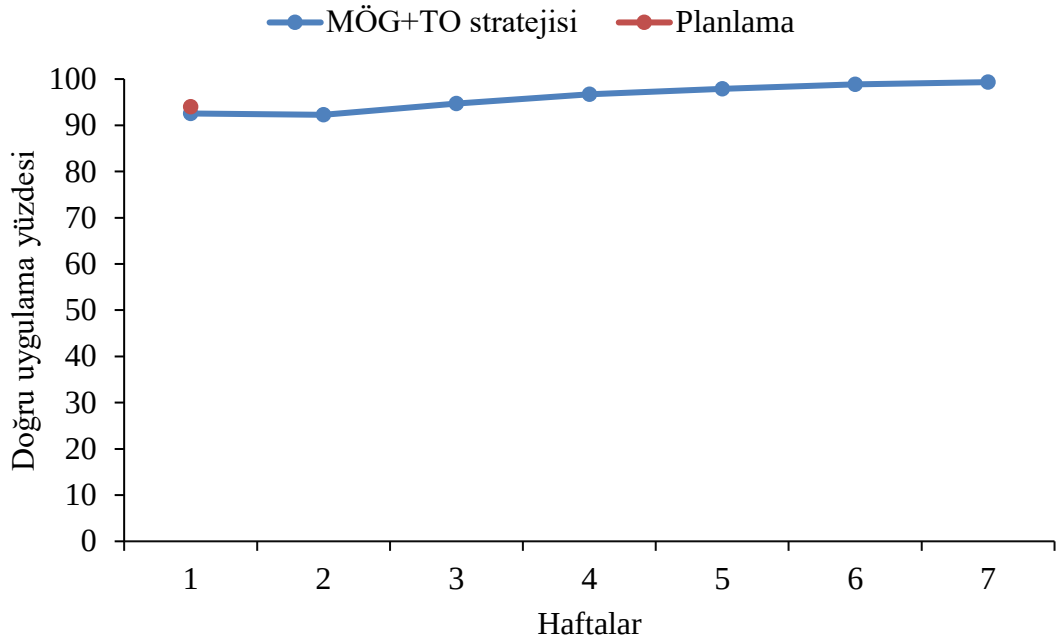
sergileyemediğini ve iki grubun planlama ($p = .000$) ve MÖG+TO stratejisi becerilerini doğru sergileme yüzdeleri ($p = .000$) arasındaki bu farkın önemli ölçüde anlamlı olduğunu göstermektedir. Etki büyüklüğü analizi sonuçlarına göre web tabanlı koçluğa dayalı AKOBDÖP'ün deney grubundaki öğretmenlerin planlama ve MÖG+TO uygulama becerilerinde sağlamış olduğu farklılık büyük bir etkiye ($r=-0.92$) sahiptir.

Sonuç olarak web tabanlı koçluğa dayalı AKOBDÖP'ün sınıf öğretmenlerinin akıcı okuma öğretimi planlaması yapmayı ve MÖG+TO stratejisini doğru kullanmayı öğrenmelerinde etkili olduğu söylenebilir. Araştırmanın web tabanlı koçluk oturumları sürecinde deney grubunda yer alan sınıf öğretmenlerinden planlama ve MÖG+TO stratejisi becerilerine ilişkin elde edilen verilerde bu bulguyu destekler niteliktedir (Bkz. Şekil 3.1). Deney grubundaki sınıf öğretmenlerinin ilk web tabanlı koçluk oturumunda öğrencileriyle gerçekleştirdikleri akıcı okuma öğretimi planlaması oturumunda planlama becerilerini doğru sergileme yüzdeleri %85-%100 arasında değişmektedir ve ortalaması %94'tür. Geriye kalan MÖG+TO stratejisiyle akıcı okuma öğretimi gerçekleştirdikleri oturumlarda MÖG+TO stratejisini doğru kullanma yüzdelerinin haftalık ortalamaları sırasıyla %92, %92, %94, %96, %97, %98 ve %100'dür. Bu verilerden de anlaşılaacağı üzere web tabanlı koçluk uygulaması öğretmenlerin planlama ve MÖG+TO stratejisi becerilerini araştırma süresi boyunca doğru sergilemesinde etkili olmuş, aynı zamanda öğretmenlerin hatalarını düzeltmesine yardımcı olarak MÖG+TO stratejisini doğru uygulama becerisinde kademeli olarak artış sağlamıştır.

Tablo 3.5. Deney ve kontrol grubu öğretmenlerinin akıcı okuma öğretimi planlama ve MÖG-TO stratejisini uygulama ön-test son-test analiz sonuçları

	Değişkenler	Grup	N	$\bar{X}$ (SS)	Med.	U	Z	p	r
Ön test	Planlama	Deney	11	.00 (0)	.00	60.500	.000	1.000	0
		Kontrol	11	.00 (0)	.00				
	Mög+To Uygulama	Deney	11	2.55 (5.66)	.00	55.000	-.607	.748	-0.12
		Kontrol	11	1.27 (4.22)	.00				
Son test	Planlama	Deney	11	94.90 (4.03)	92.00	.000	-4.338	.000*	-0.92
		Kontrol	11	.00 (0)	.00				
	Mög+To Uygulama	Deney	11	99.63 (1.20)	100.00	.000	-4.338	.000*	-0.92
		Kontrol	11	2.54 (5.66)	.00				

* $p<0.05$



Şekil 3.1. Web tabanlı koçluk oturumları sürecinin deney grubu öğretmenlerinin akıcı okuma öğretimi planlama ve MÖG+TO stratejisi becerilerini doğru sergileme yüzdeleri

3.3. Öğrenci Bulguları

Web tabanlı koçluğa dayalı AKOBDÖP uygulaması sürecinde ZY ve/veya OSB olan öğrencilerin akıcı okuma başarısının geliştirilmesi hedeflenmiştir. Bu hedef doğrultusunda deney grubundaki öğretmenler kanıt temelli bir akıcı okuma stratejisi olan MÖG+TO ile deney grubundaki öğrencilere akıcı okuma öğretimi yapmışlardır. Öğrencilerin akıcı okuma başarısı, akıcı sözcük okuma ve akıcı metin okuma becerileriyle değerlendirilmiştir. Öğrencilerin akıcı sözcük okuma becerileri KOBİT testiyle ölçülmüştür. Öğrencilerin akıcı metin okuma becerileri, SOBAT'tan alınan standart puanlar ile formal olarak okutulan öyküleyici/bilgilendirici metinlerde okuma hata sayısı, okuma doğruluğu yüzdesi, dakikada okunan toplam ve doğru sözcük sayısı hesaplanmasıyla da informal olarak değerlendirilmiştir. Aynı zamanda öğrencilerin öyküleyici metinlerde prozodik okuma becerileri, prozodik okuma ölçeği kullanılarak değerlendirilmiştir. Tüm bu değerlendirmeler deney ve kontrol grubundaki öğrencilere araştırma öncesi ve sonrası yapılmıştır. Ön-test son-test oturumlarında elde edilen veriler arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için Mann Whitney U Testi ve

Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi analizleri kullanılmıştır. Bu oturumlarda grup içi ve gruplar arası farkın büyüklüğünü hesaplamak için ise etki büyüklüğü analizi yapılmıştır.

3.3.1. Öğrencilerin akıcı sözcük okuma becerisine ilişkin bulgular

ZY ve/veya OSB olan öğrencilerin sözcük okuma hızları KOBİT testiyle anlamlı ve anlamsız sözcük okuma boyutlarında değerlendirilmiştir. Mann Whitney U Testi ile yapılan analizler araştırma öncesi anlamlı sözcük okumada deney grubundaki öğrencilerle ($Med=24.00$) kontrol grubundaki öğrenciler ($Med=27.00$) arasında anlamlı bir farklılık olmadığını ($p=.652$) göstermektedir. Anlamsız sözcük okumada da deney ($Med=13.00$) ve kontrol grupları ($Med=11.00$) arasında anlamlı bir farklılık ($p=.847$) bulunmamaktadır. Dolayısıyla araştırma öncesi iki gruptaki öğrencilerin akıcı sözcük okuma becerileri birbirine denktir (Bkz. Tablo 3.6). Son-test verileri, ön-test verilerine benzer şekilde deney ($Med=32.00$) ve kontrol ($Med=32.00$) grubundaki ZY ve/veya OSB olan öğrencilerin anlamlı sözcük okuma hızları arasında anlamlı bir fark olmadığını ($p=.699$) göstermektedir. Anlamsız sözcük okuma hızında da deney ($Med=15.00$) ve kontrol grubu ($Med=14.00$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark ($p=.606$) bulunmamaktadır.

Ön-testten son-teste grup içi akıcı sözcük okuma puanındaki artışın anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığı Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile değerlendirildiğinde deney grubundaki öğrencilerin anlamlı sözcük okuma ($p=.026$) ve anlamsız sözcük okuma hızlarındaki ($p=.050$) artışın, kontrol grubundaki öğrencilerin ise yalnızca anlamsız sözcük okuma hızlarındaki ($p=.021$) artışın istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir (Bkz. Tablo 3.7; Tablo 3.8). Sonuç olarak web tabanlı koçluğa dayalı AKOBDÖP'ün içinde yer alan MÖG+TO stratejisiyle sınıf öğretmenleri tarafından yapılan akıcı okuma öğretiminin ZY ve/veya OSB olan öğrencilerin akıcı sözcük okuma becerilerinde bir etkiye sahip olsa da söz konusu etkinin özel bir akıcı okuma stratejisiyle öğretim almayan öğrencilerle kıyaslandığında istatistiksel olarak anlamlı olmadığı, benzer etkilerin özel bir akıcı okuma stratejisiyle öğretim almayan öğrencilerde de görülebileceği söylenebilir.

Tablo 3.6. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin akıcı sözcük okuma becerilerine ilişkin Mann Whitney U Analizi test sonuçları

Test	Değişkenler	Grup	N	$\bar{X}$ (SS)	Med.	U	Z	p	r			
KOBİT	Ön-test	Anlamlı Sözcük Okuma	Deney	11	29.72(13.71)	24.00	53.500	-	.461	.652	-0.09	
			Kontrol	11	31.18(19.90)	27.00						
			Anlamsız Sözcük Okuma	Deney	11	12.72 (5.53)	13.00	57.500	-	.198	.847	-0.04
				Kontrol	11	12.63 (6.00)	11.00					
	Son-test	Anlamlı Sözcük Okuma	Deney	11	37.45(14.61)	32.00	54.500	-	.395	.699	-0.08	
			Kontrol	11	35.45(11.85)	32.00						
			Anlamsız Sözcük Okuma	Deney	11	16.18 (6.76)	15.00	52.000	-	.560	.606	-0.11
				Kontrol	11	14.45 (4.54)	14.00					

Tablo 3.7. Deney grubu öğrencilerinin akıcı sözcük okuma becerilerine ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi analizi sonuçları

Grup	Test	Değişkenler	Oturum	$\bar{X}$ (SS)	Med.	Z	p	r
Deney (N=11)	KOBİT	Anlamlı Sözcük Okuma	Ön-test	29.72(13.71)	24.00	-2.227	.026*	-0.47
			Son-test	37.45(14.61)	32.00			
		Anlamsız Sözcük Okuma	Ön-test	12.72 (5.53)	13.00	-1.962	.050*	-0.41
			Son-test	16.18 (6.76)	15.00			

*p<0.05

Tablo 3.8. Kontrol grubu öğrencilerinin akıcı sözcük okuma becerilerine ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi analizi sonuçları

Grup	Test	Değişkenler	Oturum	$\bar{X}$ (SS)	Med.	Z	p	r
Kontrol (N=11)	KOBİT	Anlamlı Sözcük Okuma	Ön-test	31.18(19.90)	27.00	-2.314	.021*	-0.49
			Son-test	35.45(11.85)	32.00			
		Anlamsız Sözcük Okuma	Ön-test	12.63 (6.00)	11.00	-1.875	.061	-0.39
			Son-test	14.45 (4.54)	14.00			

*p<0.05

3.3.2. Öğrencilerin akıcı metin okuma becerisine ilişkin bulgular

Öğrencilerin akıcı metin okuma becerileri; SOBAT, öyküleyici metinler ve bilgilendirici metinler olmak üzere üç farklı biçimde değerlendirilmiştir. SOBAT'ta öğrencilerin akıcı metin okuma becerileri bir bütün olarak akıcı okuma puanıyla

ölçülmüştür. Öyküleyici metinlerde okuma hatası sayısı, doğru okuma yüzdesi, dakikada okunan toplam/doğru sözcük sayısı ve prozodik okuma boyutlarında ayrı ayrı değerlendirilmiştir. Bilgilendirici metinlerde ise okuma hatası sayısı, doğru okuma yüzdesi, dakikada okunan toplam ve doğru sözcük sayısı boyutlarında değerlendirilmiştir. Her bir değerlendirme biçiminde akıcı metin okuma becerisine ilişkin bulgular izleyen başlıklarda sunulmuştur.

3.3.2.1. SOBAT bulguları

ZY ve/veya OSB olan öğrencilerin akıcı metin okuma becerileri SOBAT testiyle akıcı okuma standart puanları hesaplanarak değerlendirilmiştir. Mann Whitney U Testi ile yapılan analizler araştırma öncesi deney grubundaki öğrencilerle ($Med=2.00$), kontrol grubundaki öğrenciler ($Med=2.00$) arasında akıcı metin okuma becerilerinde anlamlı bir farklılık olmadığını ($p=.797$) göstermektedir. Dolayısıyla araştırma öncesi iki gruptaki öğrencilerin akıcı metin okuma becerileri birbirine denktir (Bkz. Tablo 3.9). Son-test verileri, ön-test verilerine benzer şekilde deney ($Med=4.00$) ve kontrol ($Med=4.00$) grubundaki ZY ve/veya OSB olan öğrencilerin akıcı metin okuma becerileri arasında anlamlı bir fark olmadığını ($p =.562$) göstermektedir. Ön-testten son-teste grup içi SOBAT puanındaki artışın anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığı Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile değerlendirildiğinde deney grubundaki öğrencilerin ($p=.018$) ve kontrol grubundaki öğrencilerin ($p=.027$) SOBAT puanlarındaki artışın istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir (Bkz. Tablo 3.10; Tablo 3.11).

Sonuç olarak web tabanlı koçluğa dayalı AKOBDÖP'ün içinde yer alan MÖG+TO stratejisiyle sınıf öğretmenleri tarafından yapılan akıcı okuma öğretiminin ZY ve/veya OSB olan öğrencilerin *standart testler ile değerlendirilen akıcı metin okuma becerilerinde* bir etkiye sahip olsa da söz konusu etkinin özel bir akıcı okuma stratejisiyle öğretim almayan öğrencilerle kıyaslandığında istatistiksel olarak anlamlı olmadığı, benzer etkilerin özel bir akıcı okuma stratejisiyle öğretim almayan öğrencilerde de görülebileceği söylenebilir. Bununla birlikte SOBAT testinde öğrencilerin ön-test ve son-test oturumlarındaki akıcı okuma ham puanları, sınıf düzeyleri, yaş denklikleri betimsel olarak kıyaslandığında deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubundaki eş çiftlerinden olumlu anlamda farklılaştığı görülmektedir (Bkz. Tablo 3.12).

Tablo 3.9. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin akıcı metin okuma becerilerine ilişkin SOBAT Mann Whitney U Analizi test sonuçları

Test	Değişken	Grup	N	$\bar{X}$ (SS)	Med.	U	Z	p	r
SOBAT A	Ön-test	Akıcı Metin Okuma	Deney 11 Kontrol 11	3.81(3.76) 3.36 (3.55)	2.00 2.00	56.500	-.270	.797	-0.05
SOBAT B	Son - test	Akıcı Metin Okuma	Deney 11 Kontrol 11	6.45(5.48) 4.90(4.01)	4.00 4.00	51.500	-.607	.562	-0.12

Tablo 3.10. Deney grubu öğrencilerinin akıcı metin okuma becerilerine ilişkin SOBAT Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi analizi sonuçları

Grup	Test	Oturum	Değişken	$\bar{X}$ (SS)	Med.	Z	p	r
Deney (N=11)	SOBAT A	Ön-test	Akıcı Metin Okuma	3.81 (3.76)	2.00	-2.375	.018*	-0.50
	SOBAT B	Son-test	Akıcı Metin Okuma	6.45 (3.55)	4.00			

*p<0.05

Tablo 3.11. Kontrol grubu öğrencilerinin akıcı metin okuma becerilerine ilişkin SOBAT Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi analizi sonuçları

Grup	Test	Oturum	Değişken	$\bar{X}$ (SS)	Med.	Z	p	r
Kontrol (N=11)	SOBAT A	Ön-test	Akıcı Metin Okuma	3.36 (3.55)	2.00	-2.209	.027*	-0.47
	SOBAT B	Son-test	Akıcı Metin Okuma	4.90 (4.01)	4.00			

*p<0.05

Ön-test oturumlarında deney grubunda yer alan öğrencilerden dördünün akıcı okuma ham puanları kontrol grubunda yer alan öğrencilerden, kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ise ikisinin puanı deney grubunda yer alan öğrencilerden ufak farklarla büyükken her iki grubun sınıf düzeyi ve yaş denklikleri 9. çift dışında bire bir eşittir. Son-test oturumlarında ise deney grubunda yer alan öğrencilerden sekizinin akıcı okuma ham puanı kontrol grubunda yer alan öğrencilerden önemli farklarla, kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ise üçünün puanı deney grubunda yer alan öğrencilerden ufak farklarla büyüktür. Yaş ve sınıf denkliklerine bakıldığında deney grubundaki öğrencilerden dördünün son-testte ön-testte bulundukları yaş ve sınıf düzeylerinin bir üstünde oldukları, kontrol grubundaki öğrencilerde ise herhangi bir değişiklik olmadığı, 11. öğrencide yaş ve sınıf denkliğinde yarım düşüş olduğu görülmektedir.

Tablo 3.12. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin SOBAT ham puanları, sınıf ve yaş denklikleri

	Eşleştirilmiş Çiftler	Kod İsim	Akıcı Okuma Ham Puanı	Sınıf Düzeyi	Yaş Denklik	Kod İsim	Akıcı Okuma Ham Puanı	Sınıf Düzeyi	Yaş Denklik
ÖN-TEST (SOBAT A FORMU)	1. çift	ÖD1	13	1	7 küçük	ÖK1	14	1	7 küçük
	2. çift	ÖD2	20	1	7 küçük	ÖK2	14	1	7 küçük
	3. çift	ÖD3	11	1	7 küçük	ÖK3	11	1	7 küçük
	4. çift	ÖD4	26	1	7 küçük	ÖK4	19	1	7 küçük
	5. çift	ÖD5	22	1	7 küçük	ÖK5	24	1	7 küçük
	6. çift	ÖD6	30	1	7 küçük	ÖK6	30	1	7 küçük
	7. çift	ÖD7	44	2	7	ÖK7	38	2	7
	8. çift	ÖD8	40	2	7	ÖK8	40	2	7
	9. çift	ÖD9	32	2	7 küçük	ÖK9	50	2,5	7,6
	10. çift	ÖD10	53	2,5	7,6	ÖK10	53	2,5	7,6
	11. çift	ÖD11	85	4	9	ÖK11	80	4	9
	Eşleştirilmiş Çiftler	Kod İsim	Akıcı Okuma Ham Puanı	Sınıf Düzeyi	Yaş Denklik	Kod İsim	Akıcı Okuma Ham Puanı	Sınıf Düzeyi	Yaş Denklik
SON-TEST (SOBAT B FORMU)	1. çift	ÖD1	19	1	7 küçük	ÖK1	7	1	7 küçük
	2. çift	ÖD2	7	1	7 küçük	ÖK2	8	1	7 küçük
	3. çift	ÖD3	7	1	7 küçük	ÖK3	5	1	7 küçük
	4. çift	ÖD4	29	1	7 küçük	ÖK4	10	1	7 küçük
	5. çift	ÖD5	22	1	7 küçük	ÖK5	24	1	7 küçük
	6. çift	ÖD6	24	1	7 küçük	ÖK6	27	1	7 küçük
	7. çift	ÖD7	67	3,5	8,6	ÖK7	37	2	7
	8. çift	ÖD8	65	3	8	ÖK8	45	2	7,6
	9. çift	ÖD9	61	3	8	ÖK9	51	2,5	7,6
	10. çift	ÖD10	64	3	8	ÖK10	54	2,5	7,6
	11. çift	ÖD11	78	4	9	ÖK11	69	3,5	8,6

Kısaltmalar: ÖD: öğrenci deney, ÖK: öğrenci kontrol

Elde edilen bu bulgular, MÖG+TO stratejisiyle öğretim sonrası her ne kadar öğrencilerin standart puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmesi de MÖG+TO stratejisinin deney grubundaki ZY ve/veya OSB olan öğrencilerin akıcı metin okuma becerilerinde bu stratejiyle öğretim almayan öğrencilerin akıcı metin okuma becerilerine kıyasla olumlu anlamda farklı bir etkisi olduğunu göstermektedir.

3.3.2.2. Öyküleyici metin bulguları

Öyküleyici metin bulguları, öğrencilerin araştırma için hazırlanmış öyküleyici metinlerde okuma doğruluğu, okuma hızı ve prozodik okuma becerilerinin ölçümlerinden elde edilen sonuçlardır. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin araştırma öncesi ve sonrası öğretimsel düzeyde okuyabildikleri öyküleyici metinlerde okuma hatası, doğru okuma yüzdesi, dakikada okunan toplam sözcük sayısı, dakikada okunan doğru sözcük sayısı ve prozodik okuma becerileri değerlendirilmiştir. Ön-test oturumlarında deney grubundaki öğrencilerin okuma hatası, doğru okuma yüzdesi, dakikada okunan toplam sözcük sayısı, dakikada okunan doğru sözcük sayısı ve prozodik okuma medyan değerleri sırasıyla 6.00, 92.00, 74.00, 67.00, 19.00; kontrol grubundaki öğrencilerin ise 5.00, 92.00, 70.00, 65.00, 15.00'dir. Mann Whitney U Testi analizi sonuçları deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin okuma hatası ($p=.699$), doğru okuma yüzdesi ($p=.949$), dakikada okunan toplam sözcük sayısı ($p=.949$), dakikada okunan doğru sözcük sayısı ($p=.797$) ve prozodik okuma ($p=.699$) becerileri arasında anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir (Bkz. Tablo 3.13). Dolayısıyla her iki gruptaki öğrencilerin araştırma öncesi öyküleyici metinlerde akıcı okuma ve metin okuma becerileri birbirine denktir. Bunun yanı sıra öğrencilerin prozodik okuma becerileri, prozodik okuma ölçeği eşik değeri olan 30'dan düşüktür ve her iki gruptaki öğrencilerin prozodik okuma becerisi yetersizdir.

Son-test oturumlarında deney grubundaki öğrencilerin okuma hatası, doğru okuma yüzdesi, dakikada okunan toplam sözcük sayısı, dakikada okunan doğru sözcük sayısı ve prozodik okuma medyan değerleri sırasıyla 2.00, 97.00, 94.00, 92.00, 37.00; kontrol grubundaki öğrencilerin ise 6.00, 91.00, 71.00, 65.00, 13.00'dür. Mann Whitney U Testi analizi sonuçları deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin okuma hatası ($p=.001$), doğru okuma yüzdesi ($p=.000$), dakikada okunan doğru sözcük sayısı ($p=.019$) ve prozodik okuma ($p=.004$) becerileri arasında anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir. Her iki grubun son-testte dakikada okudukları toplam sözcük sayıları arasında önemli bir fark

Tablo 3.13. Deney-kontrol grubu öğrencilerinin öyküleyici metinleri okuma doğruluğuna, okuma hızına ve prozodik okumasına ilişkin Mann Whitney U Analizi test sonuçları

	Akıcı Okuma Boyutları	Grup N	$\bar{X}$ (SS)	Med.	U	Z	p	r
Ön-Test	Okuma Hatası	Deney 11 Kontrol 11	6.18 (1.72) 6.09 (3.88)	6.00 5.00	54.000	-.436	.699	-0,09
	Doğru Okuma Yüzdesi	Deney 11 Kontrol 11	91.90(1.81) 91.90(1.92)	92.00 92.00	59.000	-.105	.949	-0,02
	Dakikada Toplam Okunan Sözcük Sayısı	Deney 11 Kontrol 11	67.18(17.81) 68.72(21.68)	74.00 70.00	59.000	-.164	.949	-0,03
	Dakikada Doğru Okunan Sözcük Sayısı	Deney 11 Kontrol 11	61.00(18.79) 62.63(18.96)	67.00 65.00	56.500	-.263	.797	-0,05
	Prozodik Okuma	Deney 11 Kontrol 11	16.54(8.16) 17.54(10.85)	19.00 15.00	54.500	-.395	.699	-0,08
	Akıcı Okuma Boyutları	Grup N	$\bar{X}$ (SS)	Med.	U	Z	p	r
Son-Test	Okuma Hatası	Deney 11 Kontrol 11	2.45(1.03) 6.36 (2.69)	2.00 6.00	11.000	- 3.274	.001*	-0,69
	Doğru Okuma Yüzdesi	Deney 11 Kontrol 11	96.90(1.04) 90.18(4.33)	97.00 91.00	9.000	- 3.410	.000*	-0,72
	Dakikada Toplam Okunan Sözcük Sayısı	Deney 11 Kontrol 11	90.18(15.64) 72.27(23.39)	94.00 71.00	32.000	- 1.872	.065	-0,39
	Dakikada Doğru Okunan Sözcük Sayısı	Deney 11 Kontrol 11	87.72(15.44) 65.90(22.16)	92.00 65.00	25.000	- 2.332	.019*	-0,49
	Prozodik Okuma	Deney 11 Kontrol 11	33.09(11.34) 17.45(10.96)	37.00 13.00	18.000	- 2.796	.004*	-0,59

*p<0.05

olsa da bu farklılık istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık ($p=.065$) değildir. Öğrencilerin prozodik okuma becerileri arasında anlamlı farklılık olmasının yanı sıra deney grubundaki öğrencilerin prozodik okuma ortalama ve medyan değerleri prozodik okuma ölçeğinin eşik değeri olan 30'dan büyükken kontrol grubu öğrencilerinininki düşüktür. Bu durum deney grubu öğrencilerinin araştırma sonrası prozodik okuma becerilerinde yeterli bir seviyeye geldiğini göstermektedir.

Son-test deney grubu lehine oluşan bu farklılıklar etki büyüklüğü açısından değerlendirildiğinde MÖG+TO stratejisiyle öğretimin okuma hatasında büyük ($r=-0,69$), doğru okuma yüzdesinde büyük ($r=-0,72$), dakikada okunan toplam sözcük sayısında orta ($r=-0,39$), dakikada okunan doğru sözcük sayısında orta ($r=-0,49$), prozodik okumada büyük ($r=-0,59$) bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Sonuç olarak MÖG+TO stratejisiyle sınıf öğretmenleri tarafından yapılan akıcı okuma öğretiminin ZY ve/veya OSB olan öğrencilerin öyküleyici metinlerde akıcı metin okuma becerilerinden okuma doğruluğunu, dakikada okunan doğru sözcük sayısı açısından okuma hızını ve prozodik okumayı geliştirmede önemli ölçüde etkili olduğu söylenebilir. Diğer taraftan okuma hızını dakikada okunan toplam sözcük sayısı açısından geliştirmede yeterince etkili olmadığı ifade edilebilir.

3.3.2.3. Bilgilendirici metin bulguları

Bilgilendirici metin bulguları, öğrencilerin araştırma için hazırlanmış bilgilendirici metinlerde okuma doğruluğu ve okuma hızı becerilerinin ölçümlerinden elde edilen sonuçlardır. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin araştırma öncesi ve sonrası öğretimsel düzeyde okuyabildikleri bilgilendirici metinlerde okuma hatası, doğru okuma yüzdesi, dakikada okunan toplam sözcük sayısı ve dakikada okunan doğru sözcük sayısı becerileri değerlendirilmiştir. Ön-test oturumlarında deney grubundaki öğrencilerin okuma hatası, doğru okuma yüzdesi, dakikada okunan toplam sözcük sayısı, dakikada okunan doğru sözcük sayısı medyan değerleri sırasıyla 7.00, 90.00, 65.00, 58.00; kontrol grubundaki öğrencilerin ise 5.00, 92.00, 70.00, 63.00'dür. Mann Whitney U Testi analizi sonuçları deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin okuma hatası ($p=.401$), doğru okuma yüzdesi ($p=.332$), dakikada okunan toplam sözcük sayısı ($p=.606$) ve dakikada okunan doğru sözcük sayısı ($p=.519$) becerileri arasında anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir (Bkz. Tablo 3.14). Dolayısıyla her iki gruptaki öğrencilerin araştırma öncesi bilgilendirici metinlerde akıcı okuma metin okuma becerileri birbirine denktir.

Tablo 3.14. Deney-kontrol grubu öğrencilerinin bilgilendirici metinleri okuma doğruluğuna ve okuma hızına ilişkin Mann Whitney U Analizi test sonuçları

	Akıcı Okuma Boyutları	Grup	N	$\bar{X}$ (SS)	Med.	U	Z	p	r
Ön-Test	Okuma Hatası	Deney	11	6.63 (2.06)	7.00	47.500	-.939	.401	-0,20
		Kontrol	11	6.27(3.46)	5.00				
	Doğru Okuma Yüzdesi	Deney	11	91.09(1.51)	90.00	45.000	-1.028	.332	-0,21
		Kontrol	11	92.00(2.23)	92.00				
	Dakikada Toplam Okunan Sözcük Sayısı	Deney	11	63.54(18.14)	65.00	52.000	-.558	.606	-0,11
		Kontrol	11	68.90(16.61)	70.00				
Son-Test	Dakikada Doğru Okunan Sözcük Sayısı	Deney	11	56.90(18.09)	58.00	50.000	-.690	.519	-0,11
		Kontrol	11	62.63(16.77)	63.00				
	Okuma Hatası	Deney	11	2.18 (1.40)	2.00	19.000	-2.757	.005*	-0,58
		Kontrol	11	5.90 (3.23)	6.00				
	Doğru Okuma Yüzdesi	Deney	11	96.90(1.70)	97.00	17.500	-2.853	.003*	-0,60
		Kontrol	11	90.81 (5.98)	91.00				
Son-Test	Dakikada Toplam Okunan Sözcük Sayısı	Deney	11	81.27(19.96)	85.00	40.500	-1.314	.193	-0,28
		Kontrol	11	70.27(20.53)	71.00				
	Dakikada Doğru Okunan Sözcük Sayısı	Deney	11	79.09(19.92)	81.00	35.000	-1.678	.101	-0,35
		Kontrol	11	64.26(19.93)	69.00				

*p<0.05

Son-test oturumlarında deney grubundaki öğrencilerin okuma hatası, doğru okuma yüzdesi, dakikada okunan toplam sözcük sayısı, dakikada okunan doğru sözcük sayısı medyan değerleri sırasıyla 2.00, 97.00, 85.00, 81.00; kontrol grubundaki öğrencilerin ise 6.00, 91.00, 71.00, 69.00'dur. Mann Whitney U Testi analizi sonuçları deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin okuma hatası ($p=.005$) ve doğru okuma yüzdesi becerilerinde ($p=.003$) aralarında anlamlı bir farklılık olduğunu, dakikada okunan toplam sözcük sayısı ($p=.193$) ve dakikada okunan doğru sözcük sayısı ($p=.101$) becerilerinde ise istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir. Son-testte deney grubu lehine

oluşan bu farklılıklar etki büyüklüğü açısından değerlendirildiğinde MÖG+TO stratejisiyle öğretimin okuma hatasında ($r=-0,58$) ve doğru okuma yüzdesinde büyük ($r=-0,60$) bir etkiye sahip olduğu görülmektedir.

Grupları arası anlamlı farkın ortaya çıkmadığı okuma hızı becerisi ön-testten son-teste grup içi farklılıklar açısından Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile analiz edilmiştir. Elde edilen sonuçlar ön-testten son-teste deney grubundaki öğrencilerin dakikada okunan toplam sözcük sayısı ($p=.006$) ve doğru sözcük sayısındaki ($p=.005$) gelişimin anlamlı olduğunu göstermektedir (Bkz. 3.15). Kontrol grubundaki öğrencilerde ise dakikada okunan toplam sözcük sayısı ($p=.838$) ve doğru sözcük sayısında ($p=.859$) istatistiksel olarak anlamlı bir gelişme olmadığını göstermektedir (Bkz. 3.16).

Tablo 3.15. Deney grubu öğrencilerinin bilgilendirici metinleri okuma hızına ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi analizi sonuçları

Grup	Oturum	Değişken	$\bar{X}$ (SS)	Med.	Z	p	r
Deney (N=11)	Ön-test	Dakikada Toplam Okunan Sözcük Sayısı	63.54(18.14)	65.00	-2.762	.006*	-0.58
	Son-test	Dakikada Toplam Okunan Sözcük Sayısı	81.27(19.96)	85.00			
	Ön-test	Dakikada Doğru Okunan Sözcük Sayısı	56.90(18.09)	58.00	-2.803	.005*	-0.59
	Son-test	Dakikada Doğru Okunan Sözcük Sayısı	79.09(19.92)	81.00			

* $p<0.05$

Tablo 3.16. Kontrol grubu öğrencilerinin bilgilendirici metinleri okuma hızına ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi analizi sonuçları

Grup	Oturum	Değişken	$\bar{X}$ (SS)	Med.	Z	p	r
Kontrol (N=11)	Ön-test	Dakikada Toplam Okunan Sözcük Sayısı	68.90(16.61)	70.00	-.204	.838	-0.04
	Son-test	Dakikada Toplam Okunan Sözcük Sayısı	70.27(20.53)	71.00			
	Ön-test	Dakikada Doğru Okunan Sözcük Sayısı	62.63(16.77)	63.00	-.178	.859	-0.03
	Son-test	Dakikada Doğru Okunan Sözcük Sayısı	64.26(19.93)	69.00			

* $p<0.05$

Sonuç olarak MÖG+TO stratejisiyle sınıf öğretmenleri tarafından yapılan akıcı okuma öğretiminin ZY ve/veya OSB olan öğrencilerin bilgilendirici metinlerde akıcı metin okuma becerilerinden okuma doğruluğunu geliştirmede etkili olduğu söylenebilir. Diğer taraftan okuma hızını geliştirmede bir etkiye sahip olsa da bu etkinin özel bir akıcı okuma stratejisiyle öğretim almayan öğrencilerin okuma hızı becerilerinden anlamlı bir fark oluşturacak kadar büyük bir etkisinin olmadığı ifade edilebilir.

3.3.3. Öğrencilerin akıcı metin okuma becerisini genellemesine ilişkin bulgular

Genelleme bulguları, öğrencilerin akıcı metin okuma becerilerini ilk kez okudukları öyküleyici ve bilgilendirici metinlere genellemesine ilişkin bulgulardır. Öyküleyici metinler için genelleme bulguları okuma doğruluğu, okuma hızı ve prozodik okuma becerilerine ilişkin ölçümlerden elde edilmişken bilgilendirici metinler için okuma doğruluğu ve okuma hızına ilişkin ölçümlerden elde edilmiştir.

Son-test genelleme oturumlarında öyküleyici metinlerde deney grubundaki öğrencilerin okuma hatası sayısı, doğru okuma yüzdesi, dakikada okunan toplam sözcük sayısı, dakikada okunan doğru sözcük sayısı ve prozodik okuma puanı medyan değerleri sırasıyla 4.00, 95.00, 83.00, 80.00, 34.00; kontrol grubundaki öğrencilerin ise 6.00, 91.00, 71.00, 65.00, 13.00'tür. Mann Whitney U Testi analizi sonuçları deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin okuma hatası ($p=.013$), doğru okuma yüzdesi ($p=.001$), prozodik okuma ($p=.019$) becerileri arasında anlamlı bir farklılık olduğunu; dakikada okunan toplam sözcük sayısı ($p=.217$) ve dakikada okunan doğru sözcük sayısı ($p=.133$) becerileri arasında ise anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir (Bkz. Tablo 3.17).

Bilgilendirici metinlerde deney grubundaki öğrencilerin okuma hatası sayısı, doğru okuma yüzdesi, dakikada okunan toplam sözcük sayısı ve dakikada okunan doğru sözcük sayısı medyan değerleri sırasıyla 4.00, 95.00, 75.00, 72.00; kontrol grubundaki öğrencilerin ise 6.00, 91.00, 71.00, 69.00'dur. Mann Whitney U Testi analizi sonuçları deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin okuma hatası sayısında ($p=.034$) aralarında anlamlı bir farklılık olduğunu; doğru okuma yüzdesi ($p=.151$), dakikada okunan toplam sözcük sayısı ($p=.652$) ve dakikada okunan doğru sözcük sayısı ($p=.606$) becerileri arasında ise anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir (Bkz. Tablo 3.17).

Son-test genelleme verilerinde deney grubu lehine her iki metin türünde okuma hatasında, yalnızca öyküleyici metin türünde doğru okuma yüzdesinde oluşan bu farklılıklar etki büyüklüğü açısından değerlendirildiğinde MÖG+TO stratejisiyle

Tablo 3.17. Deney-kontrol grubu öğrencilerinin öyküleyici-bilgilendirici metinleri okuma doğruluğunu, okuma hızını ve prozodik okumasını genellemesine ilişkin Mann Whitney U Analizi test sonuçları

Öyküleyici Metinler								
Akıcı Okuma Boyutları	Grup	N	$\bar{X}$ (SS)	Med.	U	Z	p	r
Okuma Hatası	Deney	11	3.63 (1.91)	4.00	23.000	-2.480	.013*	-0,52
	Kontrol	11	6.36 (2.69)	6.00				
Doğru Okuma Yüzdesi	Deney	11	95.00 (2.58)	95.00	14.000	-3.065	.001*	-0,65
	Kontrol	11	90.18 (4.33)	91.00				
Dakikada Toplam Okunan Sözcük Sayısı	Deney	11	80.72(14.97)	83.00	41.500	-1.249	.217	-0,26
	Kontrol	11	72.27(23.39)	71.00				
Dakikada Doğru Okunan Sözcük Sayısı	Deney	11	77.09(14.93)	80.00	37.000	-1.544	.133	-0,32
	Kontrol	11	65.90(22.16)	65.00				
Prozodik Okuma	Deney	11	29.54(11.25)	34.00	25.500	-2.302	.019*	-0.49
	Kontrol	11	17.45(10.96)	13.00				
Bilgilendirici Metinler								
Akıcı Okuma Boyutları	Grup	N	$\bar{X}$ (SS)	Med.	U	Z	p	r
Okuma Hatası	Deney	11	3.36 (1.50)	4.00	28.500	-2.117	.034*	-0,45
	Kontrol	11	5.90 (3.23)	6.00				
Doğru Okuma Yüzdesi	Deney	11	94.18 (3.31)	95.00	38.500	-1.452	.151	-0,31
	Kontrol	11	90.81 (5.98)	91.00				
Dakikada Toplam Okunan Sözcük Sayısı	Deney	11	72.18(17.18)	75.00	53.000	-.493	.652	-0,10
	Kontrol	11	70.27(20.53)	71.00				
Dakikada Doğru Okunan Sözcük Sayısı	Deney	11	68.09(17.58)	72.00	52.500	-.526	.606	-0,11
	Kontrol	11	64.36(19.93)	69.00				

*p<0.05

öğretimin öyküleyici metinlerde okuma hatasında ($r=-0,52$) ve doğru okuma yüzdesinde büyük ($r=-0,65$) bir etkiye sahip olduğu; bilgilendirici metinlerde okuma hatasında ($r=-0,45$) orta düzeyde bir etkiye sahip olduğu görülmektedir. Tüm bu bulgulardan hareketle, MÖG+TO stratejisiyle yapılan akıcı okuma öğretiminin ZY ve/veya OSB olan

öğrencilerin okuma doğruluğu ve prozodik okuma becerilerini farklı öyküleyici metinlere genellemelerinde etkili olduğu ve okuma doğruluğu becerilerinden okuma hatasını farklı bilgilendirici metinlere genellemesinde etkili olduğu söylenebilir. Diğer taraftan her iki metin türünde de okuma hızı becerisinin farklı metinlere genellenmesinde yeterli etkiye sahip olmadığı ifade edilebilir.

Her ne kadar genelleme sonuçlarında okuma hızı becerisinde gruplar arası anlamlı bir farklılık ortaya çıkmasa da grup içi karşılaştırmada Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi analizi sonuçları deney grubundaki öğrencilerin MÖG+TO stratejisi sonrası okuma hızı becerisini dakikada okunan toplam ($p=.003$) ve doğru sözcük sayısı boyutlarında farklı öyküleyici metinlere ($p=.003$) genellediğini göstermektedir. Benzer şekilde bilgilendirici metinlerde de dakikada okunan toplam ($p=.006$) ve doğru sözcük sayısı ($p=.005$) boyutlarında okuma hızını genellediğini, aynı zamanda doğru okuma yüzdesini ($p=.049$) genellediğini göstermektedir (Bkz. 3.18). Kontrol grubunda ise Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi analizi sonuçları ön-testten son-teste doğru okuma yüzdesi ve okuma hızı becerilerinin her iki metin türünde de genellenmediğini göstermektedir (Bkz. 3.19). Özetle, MÖG+TO stratejisinin ZY ve/veya OSB olan öğrencilerin akıcı metin okuma becerisini her iki metin türünde okuma hızı boyutunda ve bilgilendirici metinlerde okuma doğruluğu boyutunda da genellemede etkili olduğu, ancak bu genellemenin bu stratejiyle öğretim almayan bir gruptan anlamlı ölçüde farklılaşacak kadar büyük bir etkiye sahip olmadığı sonucuna varılabilir.

Tablo 3.18. Deney grubu öğrencilerinin öyküleyici-bilgilendirici metinleri okuma doğruluğunu ve okuma hızını genellemesine ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi analizi sonuçları

Öyküleyici Metinler							
Grup	Oturum	Değişken	$\bar{X}$ (SS)	Med.	Z	p	r
Deney (N=11)	Ön-test	Dakikada Toplam Okunan Sözcük Sayısı	67.18 (17.81)	74.00	-2.937	.003*	-0.62
	Son-test	Dakikada Toplam Okunan Sözcük Sayısı	80.72(14.97)	83.00			
	Ön-test	Dakikada Doğru Okunan Sözcük Sayısı	61.00 (18.79)	67.00	-2.936	.003*	-0.62
	Son-test	Dakikada Doğru Okunan Sözcük Sayısı	77.09(14.93)	80.00			

[**Tablo 3.18.** (Devam) *Deney grubu öğrencilerinin öyküleyici-bilgilendirici metinleri okuma doğruluğunu ve okuma hızını genellemesine ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi analizi sonuçları*]

Bilgilendirici Metinler							
Ön-test	Doğru Okuma Yüzdesi	91.09 (1.51)	90.00	-1.966	.049*	-0.41	
Son-test	Doğru Okuma Yüzdesi	94.18 (3.31)	95.00				
Ön-test	Dakikada Toplam Okunan Sözcük Sayısı	63.54 (18.14)	65.00	-2.762	.006*	-0.58	
Son-test	Dakikada Toplam Okunan Sözcük Sayısı	72.18(17.18)	75.00				
Ön-test	Dakikada Doğru Okunan Sözcük Sayısı	56.90 (18.09)	58.00	-2.803	.005*	-0.59	
Son-test	Dakikada Doğru Okunan Sözcük Sayısı	68.09(17.58)	72.00				

*p<0.05

Tablo 3.19. *Kontrol grubu öğrencilerinin öyküleyici-bilgilendirici metinleri okuma doğruluğunu ve okuma hızını genellemesine ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi analizi sonuçları*

Öyküleyici Metinler								
Grup	Oturum	Değişken	$\bar{X}$ (SS)	Med.	Z	p	r	
Kontrol (N=11)	Ön-test	Dakikada Toplam Okunan Sözcük Sayısı	68.72 (21.68)	70.00	-1.074	.283	-0.22	
	Son-test	Dakikada Toplam Okunan Sözcük Sayısı	72.27 (23.39)	71.00				
	Ön-test	Dakikada Doğru Okunan Sözcük Sayısı	62.63 (18.96)	65.00	-.889	.374	-0.18	
	Son-test	Dakikada Doğru Okunan Sözcük Sayısı	65.90 (22.16)	65.00				
	Bilgilendirici Metinler							
	Ön-test	Doğru Okuma Yüzdesi	92.00 (2.23)	92.00	-.614	.539	-0.13	
	Son-test	Doğru Okuma Yüzdesi	90.81 (5.98)	91.00				
	Ön-test	Dakikada Toplam Okunan Sözcük Sayısı	68.90 (16.61)	70.00	-.204	.838	-0.04	
	Son-test	Dakikada Toplam Okunan Sözcük Sayısı	70.27 (20.53)	71.00				
	Ön-test	Dakikada Doğru Okunan Sözcük Sayısı	62.63 (16.77)	63.00	-.178	.859	-0.03	
Son-test	Dakikada Doğru Okunan Sözcük Sayısı	64.36 (19.93)	69.00					

3.4. Sosyal Geçerlilik Bulguları

Web tabanlı koçluğa dayalı AKOBDÖP uygulamasının önemine, kabul edilebilirliğine ve sonuçlarının anlamlılığına ilişkin sosyal geçerliliğini belirlemek amacıyla deney grubundaki öğretmenler ve öğrencilerle araştırma sonrası görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Öğretmen görüşmelerinde yarı-yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Öğrenci görüşmelerinde ise bir kapalı, üç açık uçlu sorudan oluşan sosyal geçerlilik formu kullanılmıştır. Her iki katılımcı grubunun görüşleri betimsel olarak analiz edilmiştir. Analizden elde edilen sonuçlar izleyen başlıklarda sunulmuştur.

3.4.1. Öğretmen sosyal geçerlilik bulguları

Web tabanlı koçluğa dayalı AKOBDÖP'ün sosyal geçerliliğine ilişkin öğretmenlere dokuz açık uçlu soru sorulmuştur. İlk soru web tabanlı koçluğa dayalı AKOBDÖP'ün gerekliliği hakkındadır. Öğretmenler programın gerekliliğine ilişkin çeşitli nedenler sunmuşlardır. Genel olarak öğretmenler; (a) programın akıcı okuma becerisine yönelik pek çok teorik ve uygulamalı bilgi öğrettiğini, (b) öğretilen bilgiler sayesinde öğrencilere doğru, sistematik, etkili akıcı okuma öğretimi planlaması ve uygulaması yapılabildiğini, (c) bu durumun öğrencilerin akıcı okuma becerilerini geliştirdiğini, (d) web tabanlı koçluk süreci boyutunun ise düzenli geri bildirim olarak öğretmenlerin hatalarını görmeyi kolaylaştırdığını, söz konusu nedenlerden dolayı böyle bir programın özel gereksinimli öğrencilerle çalışan sınıf öğretmenleri için gerekli olduğunu belirtmişlerdir.

Bu konuya ilişkin görüşlerini D4 izleyen şekilde ifade etmiştir:

Öğrencinin gelişimini daha iyi gözlemlemek ve daha düzenli takip etmek için bu iyi bir çalışma. ... Öğretmen açısından da gerekli öğrenci açısından da. ... Öğretmenlerin çoğu buradaki öğretilenleri bilmiyor. Sizin bana gösterdiğiniz sistemle gitmiyorlar. Çok iyi oldu hocam benim için. Yani daha düzenli ve planlı oldu her şey bu çalışmayı yaptığımız için.

D9 programın gerekliliğine ilişkin görüşlerini izleyen şekilde dile getirmiştir:

Gerekli olduğunu kesinlikle düşünüyorum. Çünkü bu programın uygulanmasıyla birlikte çocuğun seviyesini daha rahat tespit edebildik ve biz de bir öğretmen olarak çocuğa nasıl yaklaşmamız gerektiğini ve hatalarımızın neler olduğunu, çocuğu nasıl doğru yönlendireceğimizi öğrenmiş olduk. ... Siz her daim bana geri bildirimi sunuyorsunuz ve ben bunu her daim izleyebiliyorum ve sürekli yapıyorum. Hani A hatayı yapmışımdır bir daha videoyu açıp izleyim. Hani tekrardan hatalarımı görme imkânı sundu. Yani video kaydının olmasının aslında böyle bir yararı var.

D7 programın gerekliliği konusundaki görüşlerini “Gerekli olduğunu düşünüyorum. Çünkü özellikle özel gereksinimli öğrenciler ekstra desteklenmeli ve ben bu web tabanlı koçluğa dayalı akıcı okuma becerisi tekniğini çok sevdim. Öğrencimde de zaten bire bir gelişmeyi fark ettiğim için evet bence gerekli.” sözleriyle belirtirken D10 “Kesinlikle evet. ... Çok faydasını gördüğümü düşünüyorum. ... Sizden aldığımız bilgileri aktararak öğrencimizin çok daha başarılı olduğunu gördük.” sözleriyle ifade etmiştir.

İkinci soru web tabanlı koçluğa dayalı AKOBDÖP’ün gerçek okul ortamında uygulanabilirliğine ilişkindir. Öğretmenler genel olarak web üzerinden gerçekleştirilen bu tarz bir programın öğretim dönemi içerisinde haftalık ders programlarını takip ederken ek olarak uygulanmasında herhangi bir sorun olmadığını, ancak bu uygulanabilirliğin bazı koşullara bağlı olduğunu belirtmişlerdir. Bu koşullar; öğretmenin teknolojik bilgi yeterliliği, öğretim yapılacak zaman ve yerin uygunluğu olarak ifade edilmiştir. Çoğu öğretmen video kaydı almada, Google Drive ya da Telegram üzerinden video göndermede, Google Drive’den geri- bildirimleri izlemeye zorluk yaşamadıklarını belirtse de bazı öğretmenler bunlarda zorlandıklarını ifade ederek teknolojik yeterliliğe vurgu yapmışlardır. Bu konuya ilişkin görüşlerini D1 “Drive, oraya yüklemekte biraz zorlandım. Benim teknoloji ile aram biraz zayıf. Bir de video çekerken bazı zamanlar videoyu durdurup açmakta sıkıntılar yaşadım.” sözleriyle belirtmiştir. D9 bu konudaki görüşlerini izleyen şekilde ifade etmiştir:

Hocam teknolojiyle arası iyi ise ve gerçekten bütün yapılan basamakları doğru şekilde anladıysa kesinlikle pürüzsüz bir şekilde gider. Ama onun dışında biraz açıkçası bu çok zor eski hocalar için. Bilgisayar, ... bağlantı. İlk başta şimdi ben de çok korktum. Bende böyle ilgilenen bir insan değilim. Ama sonrasında okuyunca aydınlandım ve rahat bir şekilde yürüttüm. Geri bildirimlerinizi de okudum. Ben de tek tek yükledim. Bir sorun olmadı. Eğer uygulanamazsa teknolojiyle arası iyi olmayan bir hoca için uygulanamaz.

Özellikle ikili öğretimin olduğu okullarda programın uygulanabilirliğinde zaman ve yer konusuna vurgu yapılmıştır. D6 bu konudaki görüşlerini izleyen şekilde ifade etmiştir:

Evet, uygulanabilirliği bizi biraz uğraştırdı tabii. Biz bu iş için ayrıyeten bir zaman ayıramadık. Biz kendimize zaman oluşturduk. Ben dördüncü sınıf öğretmeni olarak işte İngilizce dersim boş iken din kültürü dersim boş iken bunun gibi durumlarda ben öğrencimi alıp çalıştırabilirdim. Artı bir zamanım yoktu bunun için. Okulun tümüyle de alakalı, işte sabahçı öğrenci olunca. ... Tam gün olan okullarda bu sıkıntı olmayabilirdi. Farklı zamanlarda orada uzun teneffüsler daha var. Ama bizim ikili öğretimden kaynaklı biraz sıkıntı.

D7 zorlandığı noktaları “Vallahi açıkçası hani uygulaması kolay olmadı. ... İkili öğretimlerde özellikle zaman ve okulumuzda yer bulma açısından ben sıkıntı çektim. Öğrencimi farklı derslerden aldığımda o dersleri de kaçırmamasını istemedim. ... Yani sürdürülebilirliği bu açıdan zor oldu.” sözleriyle dile getirmiştir.

Bunun yanı sıra öğretmenler programın uygulanabilirliğini kolaylaştıran bir etmen olarak web tabanlı olmasını ve video geri bildirimleri sunulmasına vurgu yapmışlardır. Öğretmenler web üzerinden videolara erişerek istedikleri zaman sürekli izleyebilme şansına sahip olduklarını, bu durumun da unutmalarını ya da hata yapmalarını engellediğini belirtmişlerdir. Bu konuya ilişkin görüşlerini D1 “Uygulanabilir. Gayet de güzel. Ulaşılabilir. İstedğim zaman ben tekrar bakıyorum. Sizle bir sefer görüştüğümde sonra benim aklımda ne kalırsa o ama videodan veya işte o webten izlediğim zaman ben tekrar açıp bakabiliyorum. Yani eksik takıldığım yerde hatırlamama yardımcı oluyor.” sözleriyle dile getirmiştir. D3 bu konudaki görüşlerini “Evet bence gayet güzeldi. Hiçbir sorunumuz olmadı. ... Özellikle videolarda ne yapmamız gerektiği adım adım anlatıldığı için zorlanmadık yani açıkçası.” sözleriyle D7 “Ben çok keyif aldım. Mesela sizin geri bildirimlerinizde tek tek kendim saniye saniye durdurdum. Kendimi de bu şekilde izleyebildim. Çünkü çok ayrıntılı geri dönüşler yaptınız. Kendi farkındalığım da arttı.” ifadeleriyle D11 “Yani uygulanabilirdi. Web üzerinden olduğu için yani sürekli hani istediğimiz zaman iletişim halinde olabiliyorduk. O yönden güzeldi hani sorun olmadı.” sözleriyle ifade etmiştir.

Üçüncü soru MÖG+TO stratejisinin web tabanlı koçluğa dayalı AKOBDÖP uygulamasıyla doğru kullanımının öğretilebilmesine ilişkindir. Tüm öğretmenler MÖG+TO stratejisinin doğru kullanımını öğrenilebildiğini, bu durumu örnek uygulama videolarının ve geri bildirimlerin sağladığını belirtmişlerdir. Bu konuya ilişkin görüşlerini D2 izleyen cümlelerle dile getirmiştir:

Yani web üzerinden bu şekil bir uygulamayla doğru kullanımını öğrenebilir. Göndermiş olduğunuz planlama ve diğer videoların çok açık ve anlaşılır olduğunu düşündüğümünden dolayı yani anlayamayacak hiçbir şey yoktu orada ve geri dönüşümlerinizi çok iyiydi. ... Yani öğrenememek mümkün değil diye düşünüyorum.

D3 bu konuya ilişkin görüşlerini “Öğrenebilir. Geri bildirim var ya onlar çok faydalı. Yanlışlarımız orada düzelttiğiniz için.” sözleriyle D5 “Doğru kullanmayı öğrenir. Çünkü her seferinde dönüt alıyorsunuz, dönütlerden dolayı yani. Hiç unutturmuyorsunuz. Hatalarımızı unutturmuyorsunuz.” ifadeleriyle D9 “Öğrenebilir. Bir kere örneklerle

gösteriyorsunuz. Ondan dolayı evet. Çok önemli çünkü. Model oluyorsunuz. Yani model olarak öğrenen bir insan bence öğrenebilir.” sözleriyle ifade etmiştir.

Dördüncü soru MÖG+TO stratejisiyle öğretim sonrası öğrencilerin akıcı okuma becerilerindeki değişime ilişkindir. Tüm öğretmenler yapılan uygulama sonrası öğrencilerinin akıcı okuma becerilerinde önemli ölçüde gelişmeler olduğunu belirtmiştir. Bu konuya ilişkin görüşlerini, D6 “Gelişti, faydalı olduğunu düşünüyorum. Çocukta kekeleme kekelemesi vardı mesela. Onu aştı biraz daha. Özellikle dinledikten sonra okuduğu parça ilk okumasında daha etkili oluyor.” sözleriyle D7 “Kesinlikle oldu. Daha akıcı. Mesela eskiden yaptığı hataların üzerinden okuyup geçerken şimdi hata yaptığını fark ettiğinde kendisi kısa sürede toparlayıp daha anlamlı okumalar yapıyor akıcı okumalar yapıyor.” ifadeleriyle D8 “Gelişti. Çok gelişti. Ben son okuttuğum metinde inanmadım acaba yanlış mı hesaplıyorum diye ama yok. Başlamadan öncesıyla akıcı okuması çok farklı. Şu an çok akıcı okuyor. Hatasız okuyor.” sözleriyle dile getirmişlerdir.

D10 bu konudaki görüşlerini izleyen sözlerle ifade etmiştir:

Bir önceki dönemle kıyaslayım. Yani üç ay kadar önce başladık. Ortalama altmış beş, yetmiş kelime bandında okuyan öğrencim şu an yüzde yirmiye yakın bir performans gelişimi ortaya koydu. Çok faydalı olduğunu düşünüyorum. Hatta ben hani siz olsanız da olmasanız da bu çalışmalara devam ederek öğrencime faydalı olmaya çalışacağım.

Bazı öğretmenler akıcı okuma becerisindeki gelişimin yanı sıra öğrencilerin okuma motivasyonunda ve okula devamlılığındaki artışlardan söz etmiştir. Bu durumu D1 aşağıdaki sözlerle ifade etmiştir:

Öğrencimin okumaya karşı böyle bir olumsuz tutumu vardı. Bu süreçten sonra öğrenci daha istekli olmaya başladı. Devamsızlık yapmadı. Dahası gelmediği günler ertesi gün çağırdığımda annesi ve öğrencim daha istekli geldiler. Burada çalışırken çok eğlendik. Ben de keyif aldım. Öğrencinin tabii buradan faydası bizim odak noktamız. O da çok keyif aldı. ... Mesela biz hiç ara veremiyorduk. Öğrencime ara verelim diyordum. Yok öğretmenim, devam edelim diyordu.

D2 bu konudaki görüşlerini “Daha istekli okuyor. Hemen metni önüne alıp okumaya başlıyordu. Dakikasını kendi mesela hadi başlatalım öğretmenim diyordu ya da dinleyelim öğretmenim vesaire diyordu.” sözleriyle dile getirmiştir.

Beşinci soru MÖG+TO stratejisinin uygulanabilirliğine ilişkindir. Tüm öğretmenler bu stratejinin özel gereksinimli öğrencilerle kolaylıkla uygulanabilir olduğunu ifade etmişlerdir. Bunun yanı sıra bazı öğretmenler bu stratejinin akıcı okumada güçlük çeken herhangi bir öğrenci için de kullanılabileceğini belirtmişlerdir. Konuya

ilişkin görüşlerini D2 “Evet, çocuğun okumasını geliştirdiği için uygulanabilir diyorum. Hani sadece özel gereksinimli öğrencilere değil de sınıfta böyle geri kalmış, sönük, pasif öğrenciler de olur ya. Hani onlar için de uygulanabilir olduğunu düşünüyorum.” sözleriyle D4 ise “Özel gereksinimli öğrenciler için uygulanabilir. Çok iyi uygulandı. Bu stratejinin özel gereksinimli öğrencilerin akademik başarısı için çok faydalı olduğunu düşünüyorum.” ifadeleriyle dile getirmişlerdir.

Altıncı soru MÖG+TO stratejisinin kullanımının sınıf öğretmenlerine önerilmesine ilişkindir. Tüm öğretmenler MÖG+TO stratejisini meslektaşlarına akıcı okuma öğretiminde yararlı bir strateji olarak önereceklerini ifade etmişlerdir. Aynı zamanda çoğu öğretmen bu stratejiyi hâlihazırda öğretmen arkadaşlarına önerdiklerini de belirtmişlerdir. Bu konuya ilişkin olarak D2 görüşlerini “Öneririm, hatta öğretmen odasına anlattık da biz birkaç kere. Bu şekilde yapıyoruz vesaire diye. Hani faydalı mı diye sordular. Evet, tabii çok faydalı. Öğrenci de gelişim sağlıyor. Öğrencimin kendi öğretmeni bile söyledi. Öğrencide değişiklikler var diye geri dönüş oldu.” sözleriyle ifade etmiştir.

D7 bu konudaki görüşlerini izleyen cümlelerle dile getirmiştir:

Tabii ki. Önerdim de zaten. Çünkü beni çalışırken notlarımı alırken ya da hazırlıklarımı yaparken gören öğretmenlerimiz tabii merak ettiler doğal olarak ve onların da hoşuna gitti. Evet, yani evet özellikle birinci sınıfta ya da işte hala akıcı okuma becerisini kazanamamış özel durumlar için diğer öğrencilerle de rahat uygulanabilir. Öğretmen arkadaşlarım da ilginç buldu yani.

D9 bu konudaki görüşlerini “Öneririm. ... Hatta oğlumun öğretmeniyle de paylaştım. Dedim ben böyle böyle bir hocamızla da çalışıyoruz dedim, yani bana akıcı okumayla ilgili böyle şeyler söyledi dedim. Hani düşünürseniz ben de size yöntemlerini anlatayım dedim. O da tabii hocam dedi.” sözleriyle ifade etmiştir.

Bunun yanı sıra öğretmenler strateji yararlı olduğu için farklı öğrencilerde de uygulayacaklarını dile getirmişlerdir. D1 bu konudaki görüşlerini “Öneririm. ... Sadece mesela özel durumda öğrenciler için değil, diğer öğrencilerin okuma hızlarını, seviyelerini veya okumaya karşı olumlu tutum geliştirmelerinde de kullanabileceğim bir yöntem.” sözleriyle belirtmiştir. D11 bu konudaki görüşlerini izleyen cümlelerle ifade etmiştir:

Önerirdim. Ya özellikle şey çok öncesinde hani dinlettiriyoruz ya metni. Evet, biz daha çok bunu yapmıyoruz. He yapıyoruz da önce mesela hikâyelerde ben okuyorum, çocuklar takip ediyor. Sonrasında onlar okuyor ama burada önce bir dinleyip sonra üç kere arka arkaya okuduklarında zaten hani birincisinde şaşırsalar, ikincisinde bir şekilde onu toparlıyorlar. Faydası olur. Ya ben mesela bir öğrencim daha var yavaş okuyan. Ona da düşünüyorum mesela bunu uygulamayı.

Yedinci soru web tabanlı koçluğa dayalı AKOBDÖP’ün hoşla gitmeyen ve olumsuz yönlerine ilişkindir. Öğretmenler genel olarak uygulamaya yönelik hoşla gitmeyen bir durumdan söz etmemiştir. Ancak üç öğretmen video göndermeyi zorlayıcı bir durum olarak ifade etmiştir. Bir öğretmen haftalık video göndermenin yoruculuğuna, diğer iki öğretmen ise videoları göndermekte çektikleri güçlüklerle değinmiştir. Bu konuya ilişkin görüşlerini D5 “Böyle videolar isterlerse çok zor iş. ... Çok fazla video var. Biz tecrübemize güveniyoruz yani. ... Beni bunaltıyor yani. Beni bunaltıyor. Ben bir sürü işim varken o bir angarya gibi oluyor.” sözleriyle D10 “Sadece Driver’a video yükleme olayı oldu. Onun dışında bir zorluk yaşamadım.” sözleriyle ifade etmiştir.

D6 bu konuda yaşadığı zorluğu izleyen cümlelerle dile getirmiştir:

Mesela videoyu göndermede internet sorunu. Ben videoyu çektikten sonra okulda gönderemiyordum, Wi-Fi istiyordu. Normal benim telefonum. Yüksek boyutlu olduğu için eve gidiyordum. Evden gönderiyorduk. O da 10 dakikayı falan alıyordu hatta. Bir bu olabilir. ... Başka çok zorlandığımız bir nokta olmadı.

Uygulamanın kendisinden bağımsız olarak öğretmenler bir diğer zorlayıcı etmen olarak yer ve zaman sorununa değinmiştir. Bu konuya ilişkin görüşlerini D7 izleyen şekilde belirtmiştir:

Zaman ve yer sıkıntısı. Hani ortam sıkıntım olmasaydı. ... Çünkü ben elimde malzemeler öğrencime sınıf aradım. Yer aradım. ... Mesela bir resim dersimiz var. Bu tarz derslerden de keyif aldığı için oradan da almak istemedim. Sanki kopartıp alıyormuşum gibi arkadaşlarının yanında. Öğrencim çünkü hani sınıfa çok böyle bağlı bir çocuk. Tek yaşadığım sıkıntı benim buydu.

D8 bu konudaki görüşlerini “Öğrenciyle çalışabileceğim bire bir zamanlar çok sınırlıydı. Çoğunlukla okulda yer aradım. Bunlar sorun oldu.” sözleriyle D11 ise “Ya bir tek sıkıntı şeyde yaşadık. Ayrı bir yer olsa daha iyi olacaktı.” sözleriyle dile getirmiştir.

Sekizinci soru web tabanlı koçluğa dayalı AKOBDÖP’ün hoşla giden ve olumlu yönlerine ilişkindir. Tüm öğretmenler web tabanlı koçluğa dayalı AKOBDÖP uygulamasına ilişkin memnuniyetini ifade etmiştir. Öğretmenler sunulan tüm materyalleri (ör., kitapçıklar, metinler, ses kayıtları, örnek uygulama videoları), düzenli video geri bildirim sunulmasını, sürecin sistematik ve konforlu olmasını web tabanlı koçluğa dayalı AKOBDÖP’ün olumlu yönleri olarak belirtmişlerdir. Konuya ilişkin görüşlerini D1 “Sürecin tamamı çok hoştu. Yani metni oradan dinletmek öğrencinin ilgisini çekiyor. İşte parmağıyla takip ediyor. Orada hani güzel bir sesle onu dinlemesi. Ondan sonra program çok güzel. Böyle akıcı bir şekilde sıralanmış. Yani başından sonuna

kadar öğrenciye ulaşıyor.” sözleriyle dile getirmiştir. D2 bu konudaki görüşleri izleyen cümlelerle dile getirmiştir:

Ben çok kendime de yarar kattığımı düşünüyorum. Hani bundan dolayı da mutluyum. Böyle bir eğitim hakkında bilgi aldığımdan dolayı. ... Genel olarak her şey kolaydı bence. Metinler çok güzeldi hocam. Evet, metinleri gerçekten beğendim. Drive’da çok kolay yükledim. Yüklemem falan çok kolaydı. Önce zorlanırım diye düşünüyordum. İşte nasıl yükleyeceğim edeceğim vesaire diye ama çok pratikti Drive ve çok açıklayıcıydı işte. Uygulama aşamasına giriyoruz. Metinlerin her şeyini görebiliyoruz orada. Geri dönüşümlerinizi görebiliyoruz. Bence güzel ve kullanışlıydı driveda.

D7 bu konudaki görüşlerini aşağıdaki şekilde ifade etmiştir:

Materyaller güzel hazırlanmış. Yani işte öğretmen kopyasının üç tane olması işte benim elimde her şeyin malzemelerin hazır olması bu çok büyük kolaylıktı. İşte her satır sonunda hesaplamaya, çalışmak yerine, orada işte rakamla ifade edilmesi büyük kolaylıktı. O geri bildirim için bunun düşünülmüş olması, öğrencinin gözünde somut olması, işte hoparlörü, kronometreyi de hani bu malzemeler elimin altında bu işin konforlu yanıydı malzeme ya da materyal konusu işi kolaylaştırdı.

D10 bu konudaki görüşlerini “Bana yüklenmiş olan ön bildirimler, gösterimler, videolar bunlar benim çok işime yaradı ve ben keşke birçok öğretmenimize bu şekilde iletebilsek, ulaşabilsek diye de düşündüm.” sözleriyle D11 ise “Ya hoşuma giden yönü hani sizin sürekli böyle geri bildirim yapmanız o güzel. En azından hani hatalarımızı, eksiklerimizi görüyoruz, bir sonrakinde daha dikkatli yapıyoruz. O güzeldi.” sözleriyle dile getirmiştir.

Dokuzuncu soru ileride web tabanlı koçluk türünde yürütülecek araştırmalara katılıma ilişkindir. Tüm öğretmenler web üzerinden yürütülecek bir koçluk uygulamasına katılabileceklerini belirtmişlerdir. Kendi bilgi, becerilerindeki artışı ve öğrencilerin becerilerindeki gelişimi bu duruma gerekçe olarak göstermişlerdir. Konuya ilişkin görüşlerini D1 “İsterim hocam neden istemeyim. Yeni şeyler öğreniyorum. Öğrenciye faydam daha fazla oluyor. Mevcut bildiklerim veya müfredat elimizdeki imkânlar bu kadar öğrenciye teferruatlı bir çalışma sunmamızı sağlamıyor. Bu aradığım bir şeydi. Ben bunu buldum. Bir dahakine de seve seve katılırım.” sözleriyle D2 “Tabii katılırım. Çünkü bana katkı sağlıyor. Öğrenciye katkı sağlıyor ve eğitim uçsuz bucaksızdır bence sınırı yok bunun. Bundan dolayı o sınırı aşmak için her türlü eğitime katılırım.” ifadesiyle D6 “Katılmak isterdim. Verim aldım, kendimi geliştirdim. Öğrencilerimi geliştirdim, iyi oldu yani.” sözleriyle D9 “Evet isterim hocam yani eğer yapabilirsem ve müsait olursam tabii isterim. Ya ben çok zevk aldım hocam ve kendimi geliştirdiğimi hissettim. Öğrenciye faydalı olmak da çok hoşuma gitti.” ifadesiyle D11 “Aslında isteyebilirdim yani isterdim.

Yani çocuklardaki hani öğrencimdeki gelişimi gördüm. Daha da iyi olabilir ama böyle biraz daha gelişebilir belki... Güzel bir deneyim oldu.” sözleriyle dile getirmiştir.

3.4.2. Öğrenci sosyal geçerlilik bulguları

Deney grubundaki ZY ve/veya OSB olan öğrencilere sınıf öğretmenlerinin onlarla MÖG+TO stratejisini kullanarak yapmış oldukları akıcı okuma öğretimine ilişkin sorular sorulmuştur. Öğrencilerin biri dışında tüm öğrenciler öğretmenleriyle söz konusu stratejiyle öğretim yapmaktan hoşlandıklarını ifade etmişlerdir. Bunun yanı sıra her bir öğrenci okumasında gelişme olduğunu belirtirken bazı öğrenciler daha doğru ve hızlı okuduklarına ilişkin ayrıca görüş belirtmişlerdir. Öğrencilerden yedisi çalışması sırasında metin okumaktan hoşlandığını dile getirmiştir. Bir öğrenci ise hiçbir şeyden hoşlanmadığını ancak nedenini bilmediğini söylemiştir. Geriye kalan 10 öğrenci ise hoşlanmadığı bir durumdan söz etmemiştir (Bkz. Tablo 3.20).

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu araştırmada web tabanlı koçluğa dayalı AKOBDÖP’ün bütünleştirme ortamında eğitim veren sınıf öğretmenlerinin okuma becerisine ilişkin bilgi düzeylerini, akıcı okuma öğretimi planlama becerilerini ve kanıt temelli akıcı okuma stratejilerini kullanma becerilerini geliştirme üzerindeki etkisi ile ZY ve/veya OSB olan öğrencilerin akıcı okuma başarısını geliştirme üzerindeki etkisini incelemek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusuna araştırmadan elde edilen sonuçlar izleyen başlıkta açıklanmıştır.

4.1. Sonuç

Araştırma bulguları, web tabanlı koçluğa dayalı AKOBDÖP’ün sınıf öğretmenlerinin okuma becerisine ilişkin bilgi düzeylerini, akıcı okuma öğretimi planlama becerilerini ve kanıt temelli akıcı okuma stratejilerini kullanma becerilerini geliştirmede önemli ölçüde etkili olduğunu göstermektedir. ZY ve/veya OSB olan öğrencilerin akıcı okuma başarısını geliştirmede ise etkililiğinin değerlendirme biçimine, metin türüne ve akıcı okumanın alt boyutlarına göre farklılaştığını ortaya koymaktadır. Son olarak sosyal geçerlilik bulguları öğretmen ve öğrencilerin web tabanlı koçluk uygulamasının sosyal açıdan gerekli olduğuna, amaçlarının önemli olduğuna ve

Tablo 3.20. Deney grubu öğrencilerinin sosyal geçerlilik bulguları

Katılımcılar/Sorular	Öğretmenin seninle bir süredir akıcı okumanı geliştirmek için çalışma yaptı. Yaptığımız bu çalışmada önce bir kez metni sana dinletti. Dinlerken senin önündeki metinden takip etmeni istedi. Ardından sen metni üç kez okudun. Sonra da okuduğun sözcük sayısını bu tabloya işaretledin. Bu şekilde akıcı okuma çalışmaktan hoşlandın mı?			
	Bu çalışmanın sonunda metin okumanda bir farklılık olduğunu düşünüyor musun?			
Öğretmeninle çalışırken en çok nelerden hoşlandın?				Öğretmeninle çalışırken hoşlanmadığım bir şey oldu mu? Nelerden hoşlanmadın?
ÖD1	Evet.	Evet. Okumam çok hızlandı. Doğru okuduğumu düşünüyorum.	Okumaktan hoşlandım.	Hayır olmadı.
ÖD2	Evet.	Evet. Okumamda bazen takılıyordum. Okumam düzeldi.	Okumaktan hoşlandım.	Olmadı.
ÖD3	Evet.	Evet.	Evet. Okumaktan hoşlandım.	Olmadı.
ÖD4	Evet hoşlandım.	Evet.	Boyama yapmaktan.	Olmadı.
ÖD5	Evet.	Güzel bir duygu hissediyorum. Öğrenme duygusu. Biraz daha doğru okuyorum.	Okumaktan hoşlandım.	Olmadı.
ÖD6	Hoşlanmadım. Din ve İngilizce derslerimden geri kaldığımı düşünüyorum. Arkadaşlarım ne yaptığımızı sorduklarında bir şey diyemiyorum, utanıyorum.	Evet. Daha iyi ve hızlı okuyorum. Sebebini bilmiyorum.	Hiçbir şeyden.	Hepsinden. Nedenini bilmiyorum.
ÖD7	Hoşlandım.	Oldu. Okumam gelişti.	Hikâye okumak.	Olmadı.
ÖD8	Evet.	Evet.	Hoşlandım.	Olmadı.
ÖD9	Evet.	Evet.	Hoşlandım.	Olmadı.
ÖD10	Evet.	Evet. Daha doğru ve hızlı okuyorum. Birazcık hatalarım var.	Okumaktan hoşlandım.	Olmadı.
ÖD11	Evet.	Evet. Sebebini bilmiyorum.	Hoşlandım.	Olmadı.

sonuçlarının anlamlı olduğuna ilişkin olumlu görüşlerini açığa çıkarmaktadır. Söz konusu bulgular mevcut alanyazın doğrultusunda izleyen başlıklarda tartışılmıştır.

4.2. Web Tabanlı Koçluğa Dayalı AKOBDÖP’ün Öğretmenlerin Mesleki Gelişimine Etkisi

Mesleki gelişim, öğretmenlerin mesleki bilgilerini, becerilerini ve uzmanlıklarını geliştirmeyi amaçlayan uygulamalardır (Cooc, 2019). Bu araştırmada çevrim içi mesleki gelişim uygulamalarından web tabanlı koçluk, sınıf öğretmenlerinin akıcı okuma öğretimine yönelik mesleki bilgi ve becerilerini geliştirmek amacıyla kullanılmıştır. Bu amaçla öğretmenlere okuma becerisi bilgi düzeyini, akıcı okuma öğretimi planlama becerilerini ve kanıt temelli akıcı okuma stratejilerini kullanma becerilerini geliştirmeyi hedefleyen AKOBDÖP ile öğretim sunulmuştur. Araştırmanın sonunda web tabanlı koçluğa dayalı AKOBDÖP’ün sınıf öğretmenlerinin akıcı okuma öğretimine yönelik mesleki bilgi ve becerilerini geliştirmede önemli ölçüde etkili olduğu ortaya konmuştur. Dolayısıyla bu araştırmanın bulguları, alanyazında koçluğun öğretmenlerin okuma becerisine ilişkin pedagojik bilgisini (Brownell vd., 2017; Weiser vd., 2019) ve öğretim becerilerini geliştirmede etkili bir mesleki gelişim uygulaması olduğunu gösteren geçmiş araştırma bulgularını desteklemektedir (Brock vd., 2018; Davis vd., 2018; Fisher vd., 2011; Goodnight vd., 2020; Hsieh vd., 2009; Lovett vd., 2008, Mccollum vd., 2013; Neuman ve Cunningham, 2009; Vernon-Feagans vd., 2012; 2013; 2015; Wasik ve Hindman, 2011; Wexler vd., 2022). Diğer taraftan bu araştırmanın bulguları, “pedagojik bilgi” “web tabanlı koçluk” “ilkokul döneminde bütünleştirme ortamında eğitim” “yetersizliği olan öğrenci” boyutlarında alanyazına yenilikçi ve farklı katkılar sağlamaktadır.

Okuma becerisine yönelik koçluk araştırmalarına bakıldığında yalnızca dört araştırmada öğretmenlerin pedagojik bilgisinin açıkça ölçüldüğü görülmektedir. Bu araştırmalardan ikisinde koçluğun pedagojik bilgiyi artırmada etkisiz (Neuman ve Cunningham, 2009; Piasta vd., 2017), birinde karışık etkisi (Brownell vd., 2017), birinde ise yüksek etkisi olduğu bulunmuştur (Weiser vd., 2019). Okuma öğretiminde öğretmenlerin pedagojik bilgisinin öğrencinin okuma başarısı üzerinde etkili olduğu bilinmektedir (Jordan vd., 2020; Kehoe ve McGinty, 2024; Lane vd., 2008). Buna rağmen incelenen araştırmaların yalnızca dördünde pedagojik bilgiyi artırıcı çalışmalara yer verilmesi alanyazında önemli bir eksiklik olarak göze çarpmaktadır. Ayrıca bu dört

araştırmanın yalnızca birinde açık bir şekilde koçluğun okuma becerisine yönelik pedagojik bilgiyi artırmada etkisinin ortaya konduğu göz önünde bulundurulduğunda mevcut araştırmadaki web tabanlı koçluğa dayalı AKOBDÖP'ün sınıf öğretmenlerinin okuma becerisine yönelik pedagojik bilgisini artırmada etkili olduğu bulgusunun alanyazına değerli bir katkı sağladığı söylenebilir. Bunun yanı sıra söz konusu bulgu, ülkemizde sınıf öğretmenlerinin akıcı okuma bilgisinin zayıf olduğuna ilişkin yineleyen araştırma sonuçları (Gök ve Yıldırım, 2023; Sönmez, 2021; Yıldırım vd., 2013) açısından değerlendirildiğinde sınıf öğretmenlerinin okuma becerisine ilişkin bilgi eksikliği yaşayabileceği bir konuda etkili bir uygulamayı ortaya koyması açısından da kıymetli olduğu ifade edilebilir. Dahası bu etkinin yalnızca kitapçık ve konu anlatım videolarıyla sağlanması da oldukça dikkate değerdir. Geçmiş araştırmalarda bilgi aktarımı yüz yüze gerçekleştirilmiş ve eğitime ayrılan zaman 24-45 saat arasında değişmiştir (Brownell vd., 2017; Neuman ve Cunningham, 2009; Piasta vd., 2017; Weiser vd., 2019). Bu araştırmada ise öğretmenlere bilgi aktarımı için bir haftalık bir süre ayrılmış, bu süre zarfında öğretmenlerden toplam 135 dakikadan oluşan konu anlatım videolarının izlenmesi ve 137 sayfalık bir kitapçığın okunması istenmiştir. Sonuç olarak zamanın çok sınırlandırıldığı, ortam hazırlığına gerek duyulan, koçun anlatmak öğretmenin ise anlamak için yüksek çaba sarf etmesi gereken yüz yüze bir eğitim olmadan esnek zaman dilimlerinde, kullanışlı kaynakların hazırlanmasıyla da öğretmenlerin pedagojik bilgisi artırılabilir. Her açıdan verimli olarak nitelendirilebilecek bu özellikleriyle araştırmanın alanyazına önemli bir katkı sunduğu ifade edilebilir.

Okuma becerisine ilişkin koçluk alanyazınına bakıldığında yalnızca iki araştırmada koçluğun web tabanlı olarak sunulduğu görülmektedir (Vernon-Feagans vd., 2013; Weiser vd., 2019). Söz konusu iki araştırmada da koçluk oturumları canlı olarak gerçekleştirilmiştir. Asenkron eğitim, öğreticinin öğrenen ile eş zamanlı olarak aynı yerde bulunmadan sunduğu eğitimidir. Web tabanlı koçluk uygulamasında gözlem ve geri bildirimler senkron sunulabileceği gibi asenkron olarak da sunulabilmektedir. Yapılan araştırmalar asenkron eğitimin uygulamalı becerileri kazandırmada karışık etkiye sahip olduğunu göstermektedir (Marano vd., 2020). Erken çocukluk dönemine ilişkin koçluk araştırmalarının derlendiği güncel bir araştırmada (Schachter vd., 2023) yapılan araştırmaların %20'sinde sanal koçluk kullanıldığı ve sanal koçluğun senkron (9.63%) ve asenkron (10.96%) sunumunun araştırmalar arasında hemen hemen eşit etkiye sahip olduğu belirlenmiştir. Bu bilgilerden hareketle asenkron eğitimin web tabanlı koçlukta

sık yararlanılan bir sunum biçimi olduğu, buna rağmen okuma koçluğu araştırmalarında nadiren kullanıldığı ve asenkron koçluğun uygulamalı mesleki becerilerin öğretiminde olumlu etkilerinin henüz yeterince ortaya konmadığı söylenebilir. Bu açıdan bakıldığında mevcut araştırmanın, koçluk sürecinin web tabanlı ve asenkron olarak yürütüldüğünde de öğretmenlere akıcı okuma becerisine ilişkin mesleki becerileri kazandırılabilceğini göstererek alanyazında var olan sınırla sayıda bulgunun genellenmesine önemli bir katkı sağladığı ifade edilebilir. Bu araştırmada web tabanlı koçluğun etkililiğine gerekçe olarak ise koçluğun özellikleri, süresi ve sıklığı gösterilebilir.

Alanyazında etkili bir koçluk uygulamasında bulunması gereken özellikler; (a) konuya ilişkin kitapçıklar, video örnekleri, kılavuzlar, metinler gibi *yardımcı kaynakların sunulması*, (b) sınıf ortamında uygulanacak kanıt temelli öğretim becerileri için model olma, rol oynama ile *alıştırma fırsatları verilmesi*, (c) gözlem ve geri bildirimler ile *gerçek ortamda destek sağlanması* olarak sıralanmıştır. Aynı zamanda dil, okuma yazma, matematik becerileri gibi bütün olarak beceri öğretimini hedeflemeyen ayrı becerilerin öğretimine odaklanıldığında sık ve kısa zamanlı koçluk oturumlarının etkili olduğu belirlenmiştir (Artman-Meeker vd., 2015; Elek ve Page, 2019; Schachter vd., 2023; Mok ve Staub, 2021). Bu araştırmada akıcı okuma öğretimi planlama ve MÖG+TO stratejisi kullanma olmak üzere sınırları ve uygulama basamakları açık olan iki ayrı beceriye yer verilmiştir. Bu becerilerin öğretiminde öğretmenlere *yardımcı kaynak olarak* kitapçıklar, konu anlatım videoları, örnek uygulama videoları, performans geri bildirim tablosu, metinler ve ses kayıtları, akıcı okuma kayıt çizelgesi sunulmuştur. *Alıştırma fırsatı* için MÖG+TO planlama ve uygulama videoları sağlanmış, rol oynamalar gerçekleştirilmiştir. Son olarak dört ile yedi hafta boyunca videolar üzerinden gözlem ve geri bildirim oturumları düzenlenmiştir. Özetle, bu araştırmanın web tabanlı koçluk uygulama sürecinin alanyazında önerilen etkili koçluk uygulaması sürecinin tüm bileşenlerini içermesinin uygulamanın etkililiği üzerinde önemli bir etmen olduğu düşünülmektedir.

Bütünleştirme uygulamaları üzerine yapılan deneysel araştırmalarda yetersizliği olan öğrencilerin akademik başarısını geliştirmeye odağın sosyal bütünleşmesini geliştirmenin gerisinde kaldığı görülmektedir (Watkins vd., 2019). Deneysel araştırma verilerine paralel olarak öğretmen görüşlerinin alındığı araştırmalarda da bütünleştirmenin öğretmenler tarafından yetersizliği olan öğrenci için “sosyalleşme” odağıyla ele alındığı sıklıkla rastlanılan bir bulgudur (Lindner vd., 2023). Benzer şekilde koçluk araştırmalarında da bütünleştirme ortamında akademik başarının gelişiminin

hedeflendiği çalışma sayısı oldukça azdır (Raley vd., 2022). Dahası okuma üzerine yapılan koçluk araştırmalarında da yetersizliği olan öğrencilere yalnızca üç araştırmada odaklanıldığı (Brock vd., 2018; Brownell vd., 2017; Weiser vd., 2019), sınıf öğretmenlerine kanıt temelli akıcı okuma ya da okuma becerilerini öğretmek yetersizliği olan öğrencilerin okuma başarısındaki etkilerinin incelendiği herhangi bir araştırmanın ise bulunmadığı görülmektedir. Bütünleştirme uygulamasının ana ögesi yetersizliği olan öğrencilerdir (Batu vd., 2018) ve bu öğrenciler çoğunlukla bütünleştirme ortamında eğitim almaktadır ki bu durum yetersizliği olan öğrenciler ile sınıf öğretmenlerinin özel eğitim öğretmenlerinden daha sık karşılaştığı (Ünay vd., 2021) anlamına gelmektedir. Bu açıdan bakıldığında mevcut araştırmanın web tabanlı koçluğa dayalı AKOBDÖP ile bütünleştirme ortamında eğitim veren sınıf öğretmenlerine yetersizliği olan öğrenciler için “akıcı okuma öğretimi planlama ve kanıt temelli akıcı okuma stratejilerini kullanma” becerilerinin başarıyla öğretilmesi ve öğretmenlerin bu becerileri yüksek uygulama güvenilirliğiyle uygulaması, hem bütünleştirme hem de okuma koçluğu alanyazınına ihtiyaç olan bir konuda olumlu ve yeni bir bulgu sağlaması açısından değerli olduğu söylenebilir.

4.3. Web Tabanlı Koçluğa Dayalı AKOBDÖP’ün Öğrencilerin Akıcı Okuma Başarısına Etkisi

Mesleki gelişim uygulamalarının temel amacı, öğretmenlerin mesleki bilgi ve becerilerinde gelişim sağlayarak öğrencilerin başarısını artırmaktır. Dolayısıyla bir mesleki gelişim uygulaması öğrenci başarısında artışa katkı sağladığı ölçüde kıymetlidir (Raley vd., 2022). Bu araştırmada web tabanlı koçluğa dayalı AKOBDÖP uygulaması sonrası öğretmenler akıcı okuma öğretimi planlama ve MÖG+TO stratejisini kullanma becerilerini edinmişlerdir. Öğretmenlerin koçluk desteğiyle MÖG+TO stratejisiyle yaptığı akıcı okuma öğretimi sonrasında ise ZY ve/veya OSB olan öğrencilerinin akıcı okuma başarılarında önemli ölçüde artışlar olmuştur. Bu açıdan web tabanlı koçluğa dayalı AKOBDÖP’ün kıymetli bir mesleki gelişim uygulaması olduğu söylenebilir. Ancak ZY ve/veya OSB olan öğrencilerin akıcı okuma başarısındaki artış her koşul için geçerli olmadığından dikkatli yorumlanmalıdır.

Bu araştırmada ZY ve/veya OSB olan öğrencilerin akıcı okuma başarısı; ölçüm türüne, metin türüne ve akıcı okumanın alt boyutlarına göre farklılaşmıştır. Deney ve kontrol grubundaki ZY ve/veya OSB olan öğrencilerin KOBİT ile ölçülen akıcı sözcük

okuma ve SOBAT ile ölçülen akıcı metin okuma becerileri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklar bulunmamıştır. Dolayısıyla araştırma bulguları, web tabanlı koçluğa dayalı AKOBDÖP'ün ZY ve/veya OSB olan öğrencilerin standart test ölçümlerindeki akıcı okuma başarısını artırmada yeterince etkili olmadığını göstermektedir. Söz konusu bulgu, okuma koçluğuna ilişkin geçmiş araştırma bulgularına benzerlik göstermektedir. Pek çok araştırmada okuma güçlüğü olan ya da yetersizliği olan öğrencilerin okuma becerisinin standart ölçümlerinde okumanın çeşitli boyutları için etkisiz sonuçlar bulunmuştur (Brownell vd., 2017; Davis vd., 2018; Lovett vd., 2008; Vernon-Feagans vd., 2012; 2013; Wasik vd., 2011; Wexler vd., 2022). Koçluk araştırmalarından bağımsız olarak özellikle ZY ve/veya OSB olan öğrencilerin akıcı okuma becerilerini geliştirmeye yönelik yapılan araştırmalarda da standart ölçümlerde akıcı sözcük ve metin okumaya ilişkin etkisiz sonuçlara rastlamak mümkündür (Lemons ve Fuchs, 2010; Lemons vd., 2012). Bu durum, akıcı okuma öğretimi süresi ve ZY ve/veya OSB olan öğrencilerin dikkat ve bellek becerileriyle açıklanabilir. ZY ve/veya OSB olan öğrenciler dikkat sürelerinin kısa ve bellek becerilerinin zayıf olmasından kaynaklı olarak öğrenmenin gerçekleşmesi için yoğun, sık ve uzun süreli öğretime gereksinim duymaktadırlar. Öğretimin yoğunluğu, sıklığı ve süresi, öğrenilecek becerinin zorluk düzeyine bağlı olarak artmaktadır (Vicari vd., 2016; Sajewicz-Radtke vd., 2022; Schuchardt vd., 2010; Zagaria vd., 2021). Dolayısıyla ZY ve/veya OSB olan öğrencilerin akademik başarısındaki gelişim yoğun, sık ve uzun süreli öğretim yapmakla doğru orantılıdır. ZY ve/veya OSB olan öğrencilerin sözcük ve metin okuma akıcılığında başarı sağlayan araştırmalarda öğretim günlük 40-50 dakikalık çalışmalarla bir buçuk ile üç yıl arasında gerçekleştirilmiştir. Buna rağmen okumanın her boyutunda istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar da elde edilememiştir (Allor vd., 2010a; 2010b; Allor vd., 2014). Bu araştırmada haftada üç kez 15'er dakikalık öğretim oturumlarıyla yedi haftalık bir zaman diliminde akıcı okuma öğretimi gerçekleştirilmiştir. Bu durum göz önünde bulundurulduğunda ZY ve/veya OSB olan öğrencilerin standart ölçümlerde akıcı okuma başarısında etkili sonuçlar elde edilememesi öğretimin yoğunluk, sıklık ve süresinin düşük olmasından kaynaklanabilir.

Tüm bunlara ek olarak kimi çalışmalarda yetersizliği olan öğrencilerin akıcı okuma performansının sınıf düzeylerinin iki ve daha fazla altında olma durumunun akıcı okuma becerisindeki gelişimi önemli ölçüde engellediği belirlenmiştir (Fuchs ve Fuchs, 2004; Spencer ve Manis, 2010; Vadasy ve Sanders, 2008). Bu araştırmada deney grubundaki

11 öğrenciden üçünün akıcı okuma performansı bulunmuş oldukları sınıf düzeyinin üç altında, birinin ise iki altındadır. İki öğrencinin ise yaşları devam ettikleri sınıf düzeylerinin üzerinde olup bu öğrenciler de yaşlarına uygun sınıf düzeyi açısından değerlendirildiğinde akıcı okuma performanslarının yaşlarına uygun sınıf düzeylerinin iki altında olduğu söylenebilir. Sonuç olarak deney grubundaki öğrencilerin çoğunluğunun standart ölçümlerde akıcı okuma başarısında gelişim sağlamanın güç olduğu ZY ve/veya OSB olan yetersizliği olan öğrencilerden oluşması web tabanlı koçluğa dayalı AKOBDÖP'ün yeterince etkili olmamasının nedenlerinden biri olabilir.

Standart ölçümlerinin dışında akıcı okumanın alt boyutları için öyküleyici ve bilgilendirici metin türlerinde yapılan ölçümlerde deney ve kontrol grubu arasında önemli farklılıklar bulunmuştur. Web tabanlı koçluğa dayalı AKOBDÖP'ün uygulanması sonrasında deney grubundaki öğrencilerin öyküleyici metinlerde okuma doğruluğu, okuma hızı ve prozodik okuma becerilerinde, bilgilendirici metinlerde ise okuma doğruluğu becerisinde büyük bir gelişme gözlenmiştir. Farklı metinlere genellemede ise etki yalnızca okuma doğruluğu becerisinde gözlenmiş, bilgilendirici metinlerde okuma doğruluğunun yalnızca okuma hatası alt boyutu için anlamlı bir etki belirlenmiştir. Öğrenci verilerinin analiz edildiği okuma koçluğu araştırmalarında koçluğun, okuma güçlüğü veya yetersizliği olan öğrencilerin ses birimsel farkındalık, çözümleme, sözcük dağarcığı, akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede etkili olduğu ortaya konmuştur (Brownell vd., 2017; Brock vd., 2018; Davis vd., 2018; Fisher vd., 2011; Hsieh vd., 2009; Lovett vd., 2008, Vernon-Feagans vd., 2012; 2013; Wasik ve Hindman, 2011; Weiser vd., 2019). Bu araştırmaların ikisinde akıcı metin okuma becerilerinin gelişimi hedeflenmiş (Brownell vd., 2017; Weiser vd., 2019) ve yalnızca birinde koçluğun yetersizliği olan öğrencilerin akıcı metin okuma becerisini geliştirmede etkili olduğu ortaya konmuştur. Dolayısıyla koçluk araştırmalarında yetersizliği olan öğrenciler için akıcı metin okuma becerisine yönelik araştırma bulgusu oldukça sınırlıdır. Tüm bu bilgilerden hareketle, araştırmadan elde edilen sonuçların koçluğun okuma güçlüğü veya yetersizliği olan öğrencilerin okuma başarısını artırmada etkili olduğunu gösteren araştırma bulgularının genellenmesine katkı sağladığı, aynı zamanda akıcı metin okuma becerilerinde etkililiğine ilişkin araştırma boşluğunun doldurulmasına yardımcı olduğu söylenebilir.

Son olarak web tabanlı koçluğa dayalı AKOBDÖP'ün uygulanması sonrasında akıcı okumanın tüm boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar elde edilememesi

ve etkinin genellikle okuma doğruluğunda görülmesi, (a) okuma doğruluğu yüzdesi ve (b) metin türlerinin güçlüğüyle açıklanabilir. Yetersizliği olan öğrencilerin araştırma kapsamına dâhil edilmesi için okuma doğruluğu yüzdelerinin öğretimsel düzeyde olması (%90-94) bir ön koşul olarak belirlenmiştir. Alanyazında etkili akıcı okuma müdahaleleri ile öğretimsel düzeyde metinlerle çalışma yapan öğrencilerin okuma doğruluğunun, bağımsız düzeyde metinlerle çalışma yapan öğrencilerin ise okuma hızının daha fazla geliştiği sıklıkla rastlanan bir bulgudur (Amendum vd., 2018). Bu durum öğretimsel düzeyde okuyan öğrencilerin okuma hatalarını düzeltmeye odaklanması, bağımsız düzeyde okuyan öğrencilerin ise çok az okuma hatası yapmalarına bağlı olarak metni hızlı okumaya odaklanmasından kaynaklanmaktadır (Vadasy ve Sanders, 2009). Dolayısıyla bu araştırmada etkililik bulgularının okuma hızından çok okuma doğruluğunda görülmesinin nedeni, öğrencilerin öğretimsel düzeyde okuyabildiği metinlerle çalışılmasından kaynaklı olabilir. Söz konusu durum metin türü açısından değerlendirildiğinde ise bilgilendirici metinlerin öyküleyici metinlere göre günlük hayatta daha az karşılaşılan, söyleniş bakımından daha zor sözcükler içermesi (Amendum vd., 2018), bilgilendirici metinlerde ZY ve/veya OSB olan öğrencilerin akıcı okuma becerisine ilişkin daha az etkili sonuçlar elde edilmesine gerekçe olarak gösterilebilir. Aynı zamanda bu araştırmada öyküleyici metinlere kıyasla bilgilendirici metinlerle daha az öğretim yapılması bilgilendirici metinlerde okuma hızında yeterli gelişimin sağlanamamasına neden olmuş olabilir.

4.4. Web Tabanlı Koçluğa Dayalı AKOBDÖP’ün Sosyal Geçerliliği

Yetersizliği olan öğrencilere öğretimde en etkili ve verimli uygulamaların kullanılması tartışmasız bir gerekliliktir. Ancak bir uygulama ne kadar etkili ve verimli olursa olsun sosyal olarak kabul görmediğinde uygulamanın gerçek bağlamında kullanılması bir hayli güçtür (McNeill, 2019). Bu nedenle bir uygulamanın etkililiği ve verimliliği kadar sosyal geçerliliği de oldukça önemlidir. Bu araştırmanın bulguları web tabanlı koçluğa dayalı AKOBDÖP’ün hem öğretmenler hem de öğrenciler tarafından amaçları uygun, yöntemi gerekli ve sonuçları anlamlı bir uygulama olarak görüldüğünü ortaya koymaktadır. Söz konusu bulgu, koçluk uygulaması ve koçluk uygulamasında yer alan kanıt temelli stratejilerin öğretmenler tarafından sosyal açıdan geçerli olduğunu belirleyen geçmiş okuma koçluğu araştırma bulgularıyla benzerlik göstererek alanyazını genişletmektedir (Brock vd., 2018, Goodnight vd., 2020; Hsieh vd., 2009, Lovett vd.,

2008; Wexler vd., 2022). Aynı zamanda diğer araştırmalardan farklı olarak öğrencilere göre kanıt temelli akıcı okuma stratejisinin sosyal açıdan geçerli olduğunu ortaya koymasıyla da alanyazındaki sosyal geçerlilik bulgularının genellenmesine katkı sağlamaktadır. Bu açıdan bakıldığında web tabanlı koçluğa dayalı AKOBDÖP'ün etkili bir uygulama olmasının yanı sıra gerçek bağlamda kullanıma uygun olan bir mesleki gelişim uygulaması olduğu söylenebilir.

4.5. Sınırlılıklar

Bu araştırmanın dört temel sınırlılığı bulunmaktadır. Birinci sınırlılık, araştırmanın katılımcı grubundaki öğretmen ve öğrenci sayısıdır. Katılımcı sayısını artırmak için okuma becerisiyle ilgili dâhil etme ölçütleri asgari düzeyde tutulmaya çalışılsa da değerlendirilen ZY ve/veya OSB olan öğrencilerin büyük çoğunluğunun okumayı, çözümleme boyutunda dahi edinmemesinden kaynaklı olarak araştırmanın katılımcı sayısı 22 öğrenciyle sınırlı kalmıştır. Araştırmaya dâhil edilen öğrenci sayısı katılacak öğretmen sayısını doğrudan etkilediğinden öğretmen sayısı da 22 ile sınırlanmıştır. Dolayısıyla bu araştırmanın sınırlı sayıda katılımcıyla gerçekleştirilmesi araştırma bulgularının genellenebilirliğini düşürmektedir.

İkinci sınırlılık araştırmada kalıcık verisi toplanamamasıdır. Bu araştırma uygulamaya ayrılabilen zaman sınırından kaynaklı olarak tek bir dönemde ve yedi haftalık bir zaman diliminde gerçekleştirilmiştir. Bu nedenle kalıcılık verisi toplanamamıştır. Kalıcılık verisinin toplanamaması web tabanlı koçluğa dayalı AKOBDÖP'ün öğretmenlerin okuma becerisi bilgilerindeki, akıcı okuma öğretimi planlama-uygulama becerilerindeki ve öğrencilerin akıcı okuma başarısındaki gelişimi uzun dönemde korumasına etkisinin bilinmemesine yol açmaktadır.

Üçüncü sınırlılık öğrencilerin zekâ bölümü puanlarının bilinmemesidir. Her ne kadar MEB ve aile izinleri alınmış olsa da araştırmanın gerçekleştirildiği ildeki Rehberlik Araştırma Merkezleri kişisel verilerin korunmasını öne sürerek öğrencilerin zekâ bölümü puanlarını araştırmacıyla paylaşmamıştır. Bu durum araştırmaya katılan ZY ve/veya OSB olan öğrencilerin zekâ bölümü puanlarının akıcı okuma başarısına bir dış değişken faktörü olarak etki olasılığının açıklanamamasına neden olmaktadır.

Dördüncü ve son sınırlılık maliyet ve teknolojik donanım sınırlılığıdır. Bu araştırma için herhangi bir kuruluştan fon sağlanmamıştır. Bu durum araştırmanın mümkün olduğunca düşük maliyetlerle yapılmasını gerektirmiştir. Ancak araştırma temelde

teknoloji kullanımına dayandığından araştırma süresince öğretmenlerin haftalık video çekimleri, video çekimi sırasında kamera ayağı (tripod) ve hoparlör kullanımı gerekliliği, bu videoları Google Drive'a yüklemeleri, koçun Zoom üzerinden geri bildirim videosu çekimleri ve geri bildirim videolarını Google Drive'a yüklemeleri bir zorunluluktur. Dahası öğretmenlere kaliteli materyaller sağlanması amacıyla hazırlanan bilgi kitapçıklarının çıktıları, öyküleyici-bilgilendirici metinlerin öğretmen ve öğrenci kopyalarının çıktıları, örnek uygulama videolarının render işlemleri, metinlerin ses kayıtlarının kaliteli alınması için ses sanatçılarının kullanılması, onlara sağlanması gereken kulaklık, yüksek yalıtımlı ortam gibi durumların gerekliliği araştırmanın maliyetini oldukça yükseltmektedir. Özellikle bazı öğretmenler video boyutlarının yüksek olmasından ve internet hızlarının düşük olmasından kaynaklı olarak Google Drive'dan video atmakta güçlük çekmişlerdir. Araştırma iyi bir proje desteğiyle fonlanmış olsaydı öğretmenler ve koçun karşılıklı olarak videolarını gönderebileceği, tartışmalar yapabileceği bir web sitesi ya da yazılımın tasarımıyla araştırma gerçekleştirilebilirdi. Aynı zamanda bilgi kitapçıkları ve metinler için yüksek kaliteli baskılar alınabilir, uygulama videoları ile ses kayıtları profesyonel editörlerce düzenlenebilirdi. Dolayısıyla araştırmanın tüm materyallerinin ve web tabanlı uygulama sürecinin araştırmacı tarafından mümkün olduğunca düşük maliyetlerle hazırlanması öğretmen ve öğrenci sonuçlarında olumsuz bir etki oluşturmuş olabilir.

4.6. Öneriler

Web tabanlı koçluğa dayalı AKOBDÖP'ün sınıf öğretmenlerinin okuma becerisine ilişkin bilgi düzeylerini, akıcı okuma öğretimi planlama becerilerini ve kanıt temelli akıcı okuma stratejilerini kullanma becerilerini ve öğrencilerin akıcı okuma başarısını geliştirmede etkili olduğu bulgularına dayalı olarak uygulamaya ve ileri araştırmalara yönelik çeşitli öneriler getirebilir.

4.6.1. Uygulamaya yönelik öneriler

Uygulamaya yönelik öneriler beş maddede sıralanabilir:

1. Bütünleştirme ortamında eğitim veren sınıf öğretmenleri her dönemin başında yetersizliği olan öğrencileri için öğrenmiş olduğu planlama becerilerini kullanarak akıcı okuma öğretimi planlaması yapabilir.

2. Planlama sonucu belirlenen uygun öğretimsel düzeyde metinlerle MÖG+TO stratejisini kullanarak akıcı okuma öğretimi yapılabilir.
3. MEB hizmet içi eğitim programlarında sınıf öğretmenlerinin okuma pedagojik bilgisini ve akıcı okuma uygulama becerilerini geliştirmek amacıyla AKOBDÖP'ün öğretimi gerçekleştirilebilir. Ardından dönem içinde öğretmenlerin AKOBDÖP'ü kullanımı web tabanlı koçluk uygulamasıyla desteklenebilir. Koçluk, bu eğitimi alan öğretmenler tarafından yapılabilir.
4. Web tabanlı koçluğa dayalı AKOBDÖP uygulaması akıcı okuma öğretiminde özel eğitim öğretmenlerinin kullanımı için de yaygınlaştırılabilir.
5. Web tabanlı koçluğun video yükleme, izleme, geri bildirim alma, tartışma ve yazılı iletişim kurma süreçlerinin tek bir platform üzerinden kolaylıkla gerçekleştirilmesi için bir web sitesi ya da yazılım geliştirilebilir.

4.6.2. İleri araştırmalara yönelik öneriler

İleri araştırmalara yönelik olarak öneriler ise 10 maddede sıralanabilir:

1. Web tabanlı koçluğa dayalı AKOBDÖP'ün genellenebilirliği artırmak için aynı çalışma büyük öğretmen ve öğrenci gruplarıyla yinelenabilir.
2. Web tabanlı koçluğa dayalı AKOBDÖP'ün öğretmenlerin pedagojik bilgi ve uygulama becerilerini, öğrencilerin akıcı okuma başarısını koruması üzerindeki etkilerini incelemek için uzun dönemli kalıcılık verisinin toplandığı araştırmalar yapılabilir.
3. Web tabanlı koçluğa dayalı AKOBDÖP'ün bütünleştirme ortamında eğitim veren genç ve deneyimli öğretmenlerin pedagojik bilgi ve uygulama becerilerini artırmadaki etkisinin farklılaşıp farklılaşmadığı incelenebilir.
4. Web tabanlı koçluğa dayalı AKOBDÖP'ün öğretmen koçlar tarafından sunulmasının etkililiği incelenebilir.
5. Web tabanlı koçluğa dayalı AKOBDÖP'ün bütünleştirme ortamında eğitim gören farklı yetersizlik grubundaki öğrencilerin akıcı okuma başarısını artırmadaki etkisi incelenebilir.
6. Web tabanlı koçluğa dayalı AKOBDÖP'ün süresi ve yoğunluğu artırılarak ZY ve/veya OSB olan öğrencilerin kısa dönemde akıcı okuma başarısını artırmadaki etkililiği incelenebilir.

7. Web tabanlı koçluğa dayalı AKOBDÖP uygulamasının uzun süreli kullanımında öğretmenlerin pedagojik bilgi ve uygulama becerilerindeki, öğrencilerin ise akıcı okuma başarısındaki etkilerinin görülmesi için boylamsal araştırmalar yapılabilir.
8. Web tabanlı koçluğa dayalı AKOBDÖP'ün senkron ve asenkron uygulama biçimlerinin karşılaştırması yapılarak hangisinin daha etkili olduğu incelenebilir.
9. Web tabanlı koçluğa dayalı AKOBDÖP'ün koçluk için geliştirilen bir web platformunda sunumunun etkililiği incelenebilir.
10. Okumanın farklı bileşenlerine yönelik yeni programlar tasarlanarak bu programların web tabanlı koçluk uygulamasında etkililiği incelenebilir.



KAYNAKÇA

- Adjei, E. S., Osei, E., Edusei, A. K., Nakua, E. K. (2024). A systematic review of academic performance of children with disabilities (CWDs) in inclusive education schools in low and middle-income countries (LMICs). *Heliyon*. 10 (2024), 1-14. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e25216>
- Ahlgrim-Delzell, L., Browder, D. M., Wood, L., Stanger, C., Preston, A. I., Kemp-Inman, A. (2016). Systematic instruction of phonics skills using an iPad for students with developmental disabilities who are AAC users. *The Journal of Special Education*, 50 (2), 86–97. <https://doi.org/10.1177/0022466915622140>
- Allor, J. H., Mathes, P. G., Roberts, J. K., Cheatham, J. P., Champlin, T. M. (2010a). Comprehensive reading instruction for students with intellectual disabilities: Findings from the first three years of a longitudinal study. *Psychology in the Schools*, 47 (5), 445–466. <https://doi.org/10.1002/pits.20482>
- Allor, J. H., Mathes, P. G., Roberts, J. K., Jones, F. G., Champlin, T. M. (2010b). Teaching students with moderate intellectual disabilities to read: An experimental examination of a comprehensive reading intervention. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 45 (1), 3–22.
- Allor, J. H., Mathes, P. G., Roberts, J. K., Cheatham, J. P., Al Otaiba, S. (2014). Is scientifically based reading instruction effective for students with below-average IQs? *Exceptional Children*, 80 (3), 287–306. <https://doi.org/10.1177/001440291452220>
- Alnahdi, G. H. (2015). Teaching reading for students with intellectual disabilities: A systematic review. *International Education Studies*, 8(9), 79–87. <http://dx.doi.org/10.5539/ies.v8n9p79>
- Al Otaiba, S., Kosanovich, M. L. and Torgesen, J. K. (2012). Assessment and instruction for phonemic awareness and word recognition skills. In A.G. Kamhi, and Catts, H.W., (Eds.), *Language and reading disabilities* (3rd ed., pp. 112–145). Boston, MA: Pearson.
- Amendum, S. J., Conradi, K. and Hiebert, E. (2018). Does text complexity matter in the elementary grades? A research synthesis of text difficulty and elementary students' reading fluency and comprehension. *Educational Psychology Review*, 30 (2018), 121–151. <https://doi.org/10.1007/s10648-017-9398-2>
- Ariel, B., Bland, M. and Sutherland, A. (2021). *Experimental designs*. London: Sage.

- Artman–Meeker, K., Fetting, A., Barton, E. E., Penney, A., Zeng, S. (2015). Applying an evidence-based framework to the early childhood coaching literature. *Topics in Early Childhood Special Education*, 35 (3), 183–196. <https://doi.org/10.1177/0271121415595550>
- Ateş, S. ve Yıldırım, K. (2014). Sınıf öğretmenlerinin okuma becerisine yönelik uygulamaları: Strateji öğretimi ve anlama. *Elementary Education Online*, 13 (1), 236–257.
- Babür, N., Haznedar, B., Erçetin, G., Özerman, D. Çekek, E. E. (2011). Türkçe’de kelime okuma bilgisi testi’nin (KOBİT) geliştirilmesi. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 28 (2), 1–21.
- Batu, E. S., Cüre, G., Nar, S., Gövercin, D., Keskin, M. (2018). Türkiye’de ilkököl ve ortaokullarda yapılan kaynaştırma araştırmalarının gözden geçirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 19 (3), 577–614. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.336925>
- Baştuğ, M. ve Akyol, H. (2012). Akıcı okuma becerilerinin okuduğunu anlamayı yordama düzeyi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 5 (4), 394–411.
- Begeny, J. C. and Martens, B. K. (2006). Assessing pre-service teachers' training in empirically-validated behavioral instruction practices. *School Psychology Quarterly*, 21 (3), 262–285. <https://doi.org/10.1521/scpq.2006.21.3.262>
- Bentin, S. and Leshem, H. (1993). On the interaction between phonological awareness and reading acquisition: It’s a two-way street. *Annals of Dyslexia*, 43 (1), 125–148.
- Bezirci, B. ve Yılmaz, A. E. (2010). Metinlerin okunabilirliğinin ölçülmesi üzerine bir yazılım kütüphanesi ve Türkçe için yeni bir okunabilirlik ölçütü. *Dokuz Eylül Üniversitesi Mühendislik Fakültesi Fen Bilimleri Dergisi*, 12 (3), 49–62.
- Blanca, M. J., Arnau, J., López–Montiel, D., Bono, R., Bendayan, R. (2013). Skewness and kurtosis in real data samples. *Methodology*, 9 (2), 78–84. <https://doi.org/10.1027/1614-2241/a000057>
- Brock, M. E., Seaman, R. L., Gatsch, A. L. (2018). Efficacy of video modeling and brief coaching on teacher implementation of an evidence-based practice for students with severe disabilities. *Journal of Special Education Technology*, 33 (4), 259–269. <https://doi.org/10.1177/0162643418770639>
- Brownell, M., Kiely, M. T., Haager, D., Boardman, A., Corbett, N., Algina, J., Dingle, M. P., Urbach, J. (2017). Literacy learning cohorts: Content-focused approach to

- improving special education teachers' reading instruction. *Exceptional Children*, 83 (2), 143–164. <https://doi.org/10.1177/0014402916671517>
- Burns, M. K., and Ysseldyke, J. E. (2009). Reported prevalence of evidence-based instructional practices in special education. *The Journal of Special Education*, 43 (1), 3–11. <https://doi.org/10.1177/0022466908315563>
- Burt, C., Graham, L. and Hoang, T. (2020). Effectiveness of computer-assisted vocabulary instruction for secondary students with mild intellectual disability. *International Journal of Disability, Development and Education*, 00 (00), 1–22. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2020.1776849>
- Campbell, D. T. and Stanley, J. C. (1963). *Experimental and quasi-experimental designs for research*. Boston, MA: Houghton Mifflin.
- Cavanaugh, B. (2013). Performance feedback and teachers' use of praise and opportunities to respond: A review of the literature. *Education and Treatment of Children*, 36 (1), 111–136. <https://doi.org/10.1353/etc.2013.0001>
- Cleave, P. L., Bird, E. K. R. and Bourassa, D. C. (2011). Developing phonological awareness skills in children with Down Syndrome. *Canadian Journal of Speech–Language Pathology and Audiology*, 35 (4), 332–343.
- Cline, F., Johnstone, C. and King, T. (2006). *Focus group reactions to three definitions of reading*. Minneapolis: National Accessible Reading Assessment Projects.
- Coleman, R. (2019). *Designing experiments for the social sciences: How to plan, create, and execute research using experiments*. Los Angeles, LA : Sage. <https://doi.org/10.4135/9781071878958>
- Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin*, 112 (1), 155–159. <https://doi.org/10.1037//0033-2909.112.1.155>
- Cohen, L., Manion, L. and Morrison, K. (2018). *Research methods in education* (8. ed.). London : Routledge.
- Conners, F. A. (2003). Reading skills and cognitive abilities of individuals with mental retardation. In L. Abbeduto (Ed.), *International review of research in mental retardation: Language and communication in mental retardation* (Vol. 27, pp. 191–229). London: Academic Press.
- Conners, F. A., Rosenquist, C. J., Sligh, A. C., Atwell, J. A., Kiser, T. (2006). Phonological reading skills acquisition by children with mental retardation. *Research in Developmental Disabilities*, 27 (2), 121–137.

<https://doi.org/10.1016/j.ridd.2004.11.015>

- Connor, C.M., Alberto, P.A., Compton, D.L., O'Connor, R.E. (2014). *Improving reading outcomes for students with or at risk for reading disabilities: A synthesis of the contributions from the institute of education sciences research centers (NCSER 2014–3000)*. National Center for Special Education Research, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education.
- Cooc, N. (2019). Teaching students with special needs: International trends in school capacity and the need for teacher professional development. *Teaching and Teacher Education*, 83 (2019), 27–41. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.03.021>
- Coogle, C. G., Ottley, J. R., Storie, S., Rahn, N. L., Burt, A. K. (2017). ECoaching to enhance special educator practice and child outcomes. *Infants and Young Children*, 30 (1), 58–75. <https://doi.org/10.1097/IYC.0000000000000082>
- Cook, B. G. and Cook, S. C. (2013). Unraveling evidence-based practices in special education. *Journal of Special Education*, 47 (2), 71–82. <https://doi.org/10.1177/0022466911420877>
- Coombs, D. and Edwards, N. (2013). Making reading accessible for struggling readers. *The Utah Journal of Literacy*, 16 (1), 23–29.
- Coşkun E. (2005). *İlköğretim öğrencilerinin öyküleyici anlatımlarında bağdaşıklık, tutarlılık ve metin elementleri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Creswell, J. W. (2017). *Eğitim araştırmaları: Nicel ve nitel araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesi*. (Çev: H. Ekşi). İstanbul: Edam.
- Çakıroğlu, O. ve Ataş, M. (2015). Öğretmenlerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerini artırmaya yönelik kullandıkları stratejilerin hangileridir? *Uluslararası Aile ve Çocuk Eğitim Dergisi*, 5 (3), 114–128.
- Daane, M. C., Campbell, J. R., Grigg, W. S., Goodman, M. J., Oranje, A. (2005). *The Nation's Report Card: Fourth-grade students reading aloud: NAEP 2002 special study of oral reading*. National Center for Education Statistics.
- Daly, E. J. and Martens, B. K. (1994). A comparison of three interventions for increasing oral reading performance: Application of the instructional hierarchy. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 27 (3), 459–469. <https://doi.org/10.1901/jaba.1994.27-459>
- Davis, M. H., McPartland, J. M., Pryseski, C., Kim, E. (2018). The effects of coaching

- on English teachers' reading instruction practices and adolescent students' reading comprehension. *Literacy Research and Instruction*, 57 (3), 255–275. <https://doi.org/10.1080/19388071.2018.1453897>
- Demir, M. K. ve Açar, S. (2011). Kaynaştırma eğitimi konusunda tecrübeli sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19 (3), 719–732.
- DePaoli, J. L., Balfanz, R., Alwett M. N., Bridgeland, J. (2018) *Building a grad nation: Progress and challenge in raising high school graduation rates. Annual Update 2018*. Civic Enterprises and Everyone Graduates Center at the School of Education at Johns Hopkins University. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED585524.pdf>.
- Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher*, 38 (3), 181–199. <https://doi.org/10.3102/0013189X08331140>
- Di Blasi, F. D., Buono, S., Città, S., Costanzo, A. A., Zoccolotti, P. (2018). Reading deficits in intellectual disability are still an open question: A narrative review. *Brain Sciences*, 8 (8), 146. <https://doi.org/10.3390/brainsci8080146>
- Didion, L., Toste, J. R. and Filderman, M. J. (2020). Teacher professional development and student reading achievement: A meta-analytic review of the effects. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 13 (1), 29–66. <https://doi.org/10.1080/19345747.2019.1670884>
- Doğrul, H., Gülle, A. ve Akay, C. (2022). Türkiye’de öğretmenlerin hizmet içi eğitimine yönelik ihtiyaçları-nın belirlenmesi: Bir meta-sentez çalışması (2011-2020). *Kesit Akademi Dergisi*, 8 (30), 157-180. <https://doi.org/10.29228/kesit.54915>
- Dowhower, S. L. (1987). Effects of repeated reading on second-grade transitional readers' fluency and comprehension. *Reading Research Quarterly*, 22 (4), 389–406.
- Dowhower, S. L. (1989). Repeated reading: Research into practice. *The Reading Teacher*, 42 (7), 502–507.
- Eckert, T. L., Ardoin, S. P., Daly III, E. J., 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>
- Elek, C. and Page, J. (2019). Critical features of effective coaching for early childhood educators: a review of empirical research literature. *Professional Development in Education*, 45 (4), 567–585. <https://doi.org/10.1080/19415257.2018.1452781>

- Elish-Piper, L. and L’Allier, S. K. (2010). Exploring the relationship between literacy coaching and student reading achievement in grades K–1. *Literacy Research and Instruction*, 49 (2), 162–174. <https://doi.org/10.1080/19388070902913289>
- Elliott, J. C. (2017). The Evolution from traditional to online professional development: A review. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 33 (3), 114–125. <https://doi.org/10.1080/21532974.2017.1305304>
- Engin, A. O., Tösten, R., Kaya, M. D., Köselioğlu, Y. S. (2014). İlköğretim öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamasıyla ilgili tutum ve görüşlerinin değerlendirilmesi (Kars ili örneği). *Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13 (1), 27–44.
- Ewing, L. A. (2021). Mentoring novice teachers. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 29 (1), 50-69. <https://doi.org/10.1080/13611267.2021.1899585>
- Field, A. (2018). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics*. (5th ed.). London: Sage.
- Finnegan, E. G. (2012). Two Approaches to phonics instruction: Comparison of effects with children with significant cognitive disability. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 47 (3), 269–279.
- Fisher, D., Frey, N. and Lapp, D. (2011). Coaching middle-level teachers to think aloud improves comprehension instruction and student reading achievement. *The Teacher Educator*, 46 (3), 231–243. <https://doi.org/10.1080/08878730.2011.580043>
- Fixsen, D., Blase, K., Metz, A., Van Dyke, M. (2013). Statewide implementation of evidence-based programs. *Exceptional Children*, 79 (2), 213–230. <https://doi.org/10.1177/001440291307900206>
- Fuchs, L. S. and Fuchs, D. (2004). Determining adequate yearly progress from kindergarten through grade 6 with the curriculum-based measurement. *Assessment for Effective Intervention*, 29 (4), 25–37. <https://doi.org/10.1177/073724770402900405>
- Gall, M. D., Gall, J. P. and Borg, W. R. (2003). *Educational research: An introduction*. (7th ed.). Pearson.
- Garrett, T. D. and O’Connor, D. (2010). Readers’ theater: “hold on, let’s read it again.” *TEACHING Exceptional Children*, 43 (1), 6–13. <https://doi.org/10.1177/004005991004300101>
- Gast, D. L. (2014). General factors in measurement and evaluation. In Gast, D. L., and

- Ledford, J. R. (Eds.), *Single case research methodology: Applications in special education and behavioral sciences* (2nd ed., pp. 85–105). New York, NY: Routledge/Taylor & Francis Group.
- Griffith, P. L. and Olson, M. W. (1992). Phonemic awareness helps beginning readers break the code. *The Reading Teacher*, 45 (7), 516–523.
- Goodnight, C. I., Wood, C. L. and Thompson, J. L. (2020). Effects of in-service and coaching to increase teachers' use of research-based strategies in beginning reading. *Preventing School Failure*, 64 (1), 67–76. <https://doi.org/10.1080/1045988X.2019.1680944>
- Gordon, S. P. (2004). *Professional development for school improvement*. Boston, MA: Pearson Education.
- Gök, S. ve Yıldırım, K. (2023). Sınıf öğretmenlerinin okumayı oluşturan bilişsel bileşenlere ilişkin farkındalıkları. *Bayterek Uluslararası Akademik Araştırmalar Dergisi*, 6 (2), 441–493. <https://doi.org/10.48174/buaad.1367976>
- Hasbrouck, J. and Tindal, G. (2017). *An update to compiled ORF norms*. University of Oregon: Behavioral Research and Teaching.
- Henry, P. (2015). Rigor in qualitative research: Promoting quality in social science research. *Research Journal of Recent Sciences*, 4 (IVC–2015), 25–28.
- Houston, D. and Torgesen, J. (2004). *Teaching students with moderate disabilities to read: insights from research*. Florida Department of Education: Bureau of Instructional Support and Community Services.
- Hsieh, W. Y., Hemmeter, M. L., McCollum, J. A., Ostrosky, M. M. (2009). Using coaching to increase preschool teachers' use of emergent literacy teaching strategies. *Early Childhood Research Quarterly*, 24 (3), 229–247. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2009.03.007>
- Hudson, A., Koh, P. W., Moore, K. A., Binks–Contrell, E. (2020). Fluency interventions for elementary students with reading difficulties: A synthesis of research from 2000–2019. *Education Sciences*, 10 (3), 52. <https://doi.org/10.3390/educsci10030052>
- Israel, M., Carnahan, C. R., Snyder, K. K., Williamson, P. (2013). Supporting new teachers of students with significant disabilities through virtual coaching: A proposed model. *Remedial and Special Education*, 34 (4), 195–204. <https://doi.org/10.1177/0741932512450517>

- İlk, G. (2014). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına yönelik görüşlerinin ve deneyimlerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: İstanbul Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Jones, M. L. (2009). A study of novice special educators' views of evidence-based practices. *Teacher Education and Special Education*, 32 (2), 121–136. <https://doi.org/10.1177/0888406409333777>
- Jordan, R. L. P. and Bratsch–Hines, M. (2020). Associations of reading knowledge with kindergarten and first-grade teachers' reported instructional strategies. *Literacy Research and Instruction*, 59 (4), 277–297. <https://doi.org/10.1080/19388071.2020.1774689>
- Joseph, L. M. and Seery, M. E. (2004). Where is the phonics? A review of the literature on the use of phonetic analysis with students with mental retardation. *Remedial and Special Education*, 25 (2), 88–94. <https://doi.org/10.1177/07419325040250020301>
- Kaya, M. (2020). MEB öğretmen yetiştirme genel müdürlüğü'nün hizmet içi eğitim faaliyetleri: Katılımcılar, eğitim durumları, eğitim konuları. *Trakya Eğitim Dergisi*, 10 (1), 183-193. <https://doi.org/10.24315/tred.562063>
- Kazdin, A.E. (2011). *Single–case research designs: Methods for clinical and applied settings*. (2nd ed.). London: Oxford University Press.
- Kehoe, K. F. and McGinty, A. S. (2024). Exploring teachers' reading knowledge, beliefs and instructional practice. *Journal of Research in Reading*, 47 (1), 63–82. <https://doi.org/10.1111/1467–9817.12440>
- Keskin, H. K., Baştuğ, M. ve Akyol, H. (2013). Sesli okuma ve konuşma prozodisi: İlişkisel bir çalışma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9 (2), 168–180.
- Kiuru, N., Poikkeus, A. M., Lerkkanen, M. K., Pakarinen, E., Siekkinen, M., Ahonen, T., Nurmi, J. E. (2012). Teacher-perceived supportive classroom climate protects against detrimental impact of reading disability risk on peer rejection. *Learning and Instruction*, 22(5), 331-339. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2011.12.003>
- Klauda, S. L. and Guthrie, J. T. (2008). Relationships of three components of reading fluency to reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 100 (2), 310–321. <https://doi.org/10.1037/0022–0663.100.2.310>
- Klingner, J. K., Vaughn S. and Boardman, A. (2015). *Teaching reading comprehension to students with learning difficulties*. (2nd ed.). New York, NY: The Guildford Press.

- Kraft, M. A., Blazar, D. and Hogan, D. (2018). The effect of teacher coaching on instruction and achievement: A meta-analysis of the causal evidence. *Review of Educational Research*, 88 (4), 547-588. <https://doi.org/10.3102/0034654318759268>
- Kretlow, A. G. and Bartholomew, C. C. (2010). Using coaching to improve the fidelity of evidence-based practices: A review of studies. *Teacher Education and Special Education*, 33 (4), 279–299. <https://doi.org/10.1177/0888406410371643>
- Kuhn, M. R. and 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>
- Kuhn, M. R. and Rasinski, T. (2007). Best practices in fluency instruction. In L. B. Gambrell, L. M. Morrow, and M. Pressley (Eds.), *Best practices in literacy instruction*. (3rd ed., pp. 204–219). New York, NY: The Guildford Press.
- Kuhn, M. R., Schwanenflugel, P. J., Meisinger, E. B., Levy, B. A., Rasinski, T. V. (2010). Aligning theory and assessment of reading fluency: Automaticity, prosody, and definitions of fluency. *Reading Research Quarterly*, 45 (2), 230–251. <https://doi.org/10.1598/rrq.45.2.4>
- Lane, H. B., Hudson, R. F., Leite, W. L., Kosanovich, M. L., Strout, M. T., Fenty, N. S., Wright, T. L. (2008). Teacher knowledge about reading fluency and indicators of students' fluency growth in reading first schools. *Reading & Writing Quarterly*, 25 (1), 57–86. <https://doi.org/10.1080/10573560802491232>
- Lee, J. and Yoon, S. Y. (2017). The effects of repeated reading on reading fluency for students with reading disabilities: A meta-analysis. *Journal of Learning Disabilities*, 50 (2), 213–224. <https://doi.org/10.1177/0022219415605194>
- Leech, N. L., Barrett, K. C. and Morgan, G. A. (2015). *IBM SPSS for intermediate statistics: Use and interpretation*. (5th ed.). New York, NY: Routledge.
- Lemons, C. J. and Fuchs, D. (2010). Modeling response to reading intervention in children with Down syndrome: An examination of predictors of differential growth. *Reading Research Quarterly*, 45 (2), 134–168. <https://doi.org/10.1598/RRQ.45.2.1>
- Lemons, C. J., Kloo, A., Zigmond, N., Fulmer, D., Lupp, L. (2012). Implementing an alternate assessment based on modified academic achievement standards: When policy meets practice. *International Journal of Disability, Development and Education*, 59 (1), 67–79. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2012.654963>

- Lemons, C. J., Zigmond, N., Kloo, A. M., Hill, D. R., Mrachko, A. A., Pattera, M. F., ... Davis, S. M. (2013). Performance of students with significant cognitive disabilities on early-grade curriculum-based measures of word and passage reading fluency. *Exceptional Children*, 79(4), 408–426. <https://doi.org/10.1177/001440291307900402>
- Lemons, C. J., Allor, J. H., Al Otaiba, S., LeJeune, L. M. (2016). 10 research-based tips for enhancing literacy instruction for students with intellectual disability. *TEACHING Exceptional Children*, 50 (4), 220–232. <https://doi.org/10.1177/0040059916662202>
- Lindner, K. T., Schwab, S., Emara, M., Avramidis, E. (2023). Do teachers favor the inclusion of all students? A systematic review of primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 38 (6), 766–787. <https://doi.org/10.1080/08856257.2023.2172894>
- Lovett, M. W., Lacerenza, L., De Palma, M., Benson, N. J., Steinbach, K. A., Frijters, J. C. (2008). Preparing teachers to remediate reading disabilities in high school: What is needed for effective professional development?. *Teaching and Teacher Education*, 24 (4), 1083–1097. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.10.005>
- Marano, K. E., Vladescu, J. C., Reeve, K. F., Sidener, T. M., Cox, D. J. (2020). A review of the literature on staff training strategies that minimize trainer involvement. *Behavioral Interventions*, 35 (4), 604–641. <https://doi.org/10.1002/bin.1727>
- Mastropieri, M. A., Leinart, A. and Scruggs, T. E. (1999). *Strategies to increase reading fluency. Intervention in School and Clinic*, 34 (5), 278–283. <https://doi.org/10.1177/105345129903400504>
- Mastropieri, M. A. and Scruggs, T. E. (2004). *The inclusive classroom: Strategies for effective instruction*. (2nd ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Mccollum, J. A., Hemmeter, M. L. and Hsieh, W. Y. (2013). Coaching teachers for emergent literacy instruction using performance-based feedback. *Topics in Early Childhood Special Education*, 33 (1), 28–37. <https://doi.org/10.1177/0271121411431003>
- McLeskey, J. and Waldron, N. L. (2002). Professional development and inclusive schools: Reflections on effective practice. *Teacher Educator*, 37 (3), 159–172. <https://doi.org/10.1080/08878730209555291>

- McNeill, J. (2019). Social validity and teachers' use of evidence-based practices for autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 49 (11), 4585–4594. <https://doi.org/10.1007/s10803-019-04190-y>
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2019). *Türkçe dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 1., 2., 3., 4., 5., 6., 7. ve 8. Sınıflar)*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2023). *Milli eğitim istatistikleri örgün eğitim, 2022/'23*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Melekoğlu, M., Erden, G. and Cakiroglu, O. (2021a). Oral reading skills and comprehension test–II (SOBAT®–II): Assessment of reading fluency and comprehension of Turkish students with specific learning disabilities. *South African Journal of Education*, 41 (1). <https://doi.org/10.15700/saje.v41n1a1880>
- Melekoğlu, M. A., Erden, H. G. ve Çakıroğlu, O. (2021b). *Sesli Okuma Becerisi ve Okuduğunu Anlama Testi–II: Test uygulayıcı el kitabı*. Ankara: Vize Akademik.
- Miller, J. and Schwanenflugel, P. J. (2006). Prosody of syntactically complex sentences in the oral reading of young children. *Journal of Educational Psychology*, 98 (4), 839–853. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.4.839>
- Mills, G. E. and Gay, L. R. (2019). *Educational research: Competencies for analysis and applications*. (12th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Mok, S. Y. and Staub, F. C. (2021). Does coaching, mentoring, and supervision matter for pre–service teachers' planning skills and clarity of instruction? A meta–analysis of (quasi–) experimental studies. *Teaching and Teacher Education*, 107 (2021), 103484. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103484>
- Mraz, M., Nichols, W., Caldwell, S., Beisley, R., Sargent, S., Rupley, W. (2013). Improving oral reading fluency through readers theatre. *Reading Horizons: A Journal of Literacy and Language Arts*, 52 (2), 162–180.
- Nally, A., Healy, O., Holloway, J., and Lydon, H. (2018). An analysis of reading abilities in children with autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 47 (2018), 14–25. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2017.12.002>
- National Reading Panel. (2000). *Teaching children to read: An evidence–based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. National Institute of Child Health and Human Development.
- Neuman, S. B. and Cunningham, L. (2009). The impact of professional development and

- coaching on early language and literacy instructional practices. *American Educational Research Journal*, 46 (2), 532–566.
<https://doi.org/10.3102/0002831208328088>
- O'Connor, R. E., White, A. and Lee Swanson, H. (2007). Repeated reading versus continuous Reading: Influences on reading fluency and comprehension. *Exceptional Children*, 74 (1), 31–46.
<https://doi.org/10.1177/001440290707400102>
- Orum–Çattık, E. ve Ergenekon, Y. (2020). Özel eğitimde işitsel teknoloji koçluğu: Bug-in-ear. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 50 (1), 511–532.
<https://doi.org/10.9779/pauefd.575809>
- Özer, B., Gelen, İ. ve Duran, V. (2016). Deneyimsiz öğretmen davranışları. *Electronic Journal of Social Sciences*, 15 (58), 822–36.
- Padeliadu, S. and Giazitzidou, S. (2018). A synthesis of research on reading fluency development: Study of eight meta-analyses. *European Journal of Special Education Research*, 3 (4), 232–256. <https://doi.org/10.5281/zenodo.1477124>
- Pallant, J. (2020). *SPSS survival manual: A step by step guide to data analysis using IBM SPSS*. (7th ed.). London: Routledge.
- Pardo, L. S. (2004). What every teacher needs to know about comprehension. *The Reading Teacher*, 58 (3), 272–280. <https://doi.org/10.1598/RT.58.3.5>
- Pfannenstiel, J. C., Seitz, V., Zigler, E. (2002). Promoting school readiness: The role of the Parents as Teachers program. *NHSA Dialog: A Research to Practice Journal for the Early Intervention Field*, 6 (1), 71–86.
https://doi.org/10.1207/s19309325nhsa0601_6
- Penner–Wilger, M. (2008). *Building and assessing reading fluency: Academy of reading with oral reading fluency*. Ottawa, ON: Autoskill International.
<http://eps.schoolspecialty.com/downloads/researchpapers>
- Perfetti, C.A. and Marron, M.A. (1998). Learning to read: Literacy acquisition by children and adults. In D. A. Wagner (Ed.), *Advances in adult literacy research and development*. Philadelphia, PA: Hampton Press.
- Piasta, S. B., Justice, L. M., O'Connell, A. A., Mauck, S. A., Weber-Mayrer, M., Schachter, R. E., ... Spear, C. F. (2017). Effectiveness of large-scale, state-sponsored language and literacy professional development on early childhood educator outcomes. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 10 (2), 354–

378. <https://doi.org/10.1080/19345747.2016.1270378>
- Pikulski, J. J. and 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>
- Pikulski, J. J. and Templeton, S. (2004). Teaching and developing vocabulary: Key to long-term reading success. *Current Research in Reading / Language Arts*, 1–12. https://www.eduplace.com/marketing/nc/pdf/author_pages.pdf
- Pinnell, G. S., Pikulski, J. J., Wixson, K. K., Campbell, J. R., Gough, P. B., Beatty, A. A. (1995). *Listening to children read aloud: data from NAEP's integrated reading performance record at grade 4*. Washington, DC: U.S. Department of Education, National Center for Education Statistic.
- Puranik, C., Petscher, Y., Al Otaiba, S., Catts, H., Lonigan, C. (2008). Development of oral reading fluency in children with speech or language impairments: A growth curve analysis. *Journal of Learning Disabilities*, 41 (6), 545–560. <http://dx.doi.org/10.1177/0022219408317858>
- Randolph, K. M., Duffy, M. Lou, Brady, M. P., Wilson, C. L., Scheeler, M. C. (2020). The Impact of iCoaching on teacher-delivered opportunities to respond. *Journal of Special Education Technology*, 35 (1), 15–25. <https://doi.org/10.1177/0162643419836414>
- Raley, S. K., Shogren, K. A. and Hagiwara, M. (2022). Review of existing research on coaching in inclusive, secondary classrooms. *Education & Training in Autism & Developmental Disabilities*, 57 (2), 151–166.
- 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., Rikli, A. and Johnston, S. (2009). Reading fluency: More than automaticity? More than a concern for the primary grades? *Literacy Research and Instruction*, 48 (4), 350–361. <https://doi.org/10.1080/19388070802468715>
- Rasinski, T. V. (2012). Why reading fluency should be hot!. *The Reading Teacher*, 65 (8), 516–522. <https://doi.org/10.1002/TRTR.01077>
- Rasinski, T. V., Yates, R., Foerg, K., Greene, K., Paige, D., Young, C., Rupley, W. (2020). Impact of the classroom-based fluency instruction on grade one students in an urban elementary school. *Education Sciences*, 10 (9), 227–237.

<https://doi.org/10.3390/educsci10090227>

- Reichow, B., Lemons, C.J., Maggin, D.M., Hill, D.R. (2019). Beginning reading interventions for children and adolescents with intellectual disability. *Cochrane Database of Systematic Reviews*, 12. <https://doi.org/10.1002/14651858.CD011359.pub2>
- Richards, M. (2000). Be a good detective: Solve the case of oral reading fluency. *The Reading Teacher*, 53 (7), 534–539.
- Rose, T. L. and Beattie, J. R. (1986). Relative effects of teacher-directed and taped previewing on oral reading. *Learning Disability Quarterly*, 9 (3), 193–199. <https://doi.org/10.2307/1510464>
- Ruble, L. A., McGrew, J. H., Toland, M. D., Dalrymple, N. J., Jung, L. A. (2013). A randomized controlled trial of compass web-based and face-to-face teacher coaching in autism. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 81 (3), 566–572. <https://doi.org/10.1037/a0032003.A>
- Sajewicz–Radtke, U., Jurek, P., Olech, M., Łada–Maśko, A. B., Jankowska, A. M., Radtke, B. M. (2022). Heterogeneity of cognitive profiles in children and adolescents with mild intellectual disability (MID). *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19 (12), 7230. <https://doi.org/10.3390/ijerph19127230>
- Samuels, S. J. (1979). The method of repeated readings. *The Reading Teacher*, 32 (4), 403–408.
- Saunders, K. J. and DeFulio, A. (2007). Phonological awareness and rapid naming predict word attack and word identification in adults with mild mental retardation. *American Journal on Mental Retardation*, 112 (3), 155–166.
- Schachter, R. E., Knoche, L. L., Goldberg, M. J., Lu, J. (2023). What is the empirical research base of early childhood coaching? A mapping review. *Review of Educational Research*, 0 (0), 1–33. <https://doi.org/10.3102/00346543231195836>
- Scheeler, M. C., McKinnon, K. and Stout, J. (2012). Effects of immediate feedback delivered via webcam and bug-in-ear technology on preservice teacher performance. *Teacher Education and Special Education*, 35 (1), 77–90. <https://doi.org/10.1177/0888406411401919>
- Schuchardt, K., Gebhardt, M. and Mäehler, C. (2010). Working memory functions in children with different degrees of intellectual disability. *Journal of Intellectual*

- Disability Research*, 54 (4), 346–353. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2010.01265.x>
- Schwab, S., Hessels, M. G., Gebhardt, M., Krammer, M., Gasteiger-Klicpera, B. (2015). The relationship between social and emotional integration and reading ability in students with and without special educational needs in inclusive classes. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 14 (2), 180–198. <https://doi.org/10.1891/1945-8959.14.2.180>
- Shadish, W. R., Cook, T. D. and Campbell, D. T. (2002) *Experimental and quasi-experimental designs for generalized causal inference*. Boston, MA: Houghton Mifflin Company.
- Shanahan, T., Callison, K., Carriere, C., Duke, N. K., Pearson, P. D., Schatschneider, C., Torgesen, J. (2010). *Improving reading comprehension in kindergarten through 3rd grade: A practice guide (NCEE 2010–4038)*. National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education. whatworks.ed.gov/publications/practiceguides.
- Shelton, A., Swanson, E., Wexler, J., Payne, S. B., Hogan, E. (2023). An exploration of middle school literacy coaching: A study of teachers and instructional coaches. *Teacher Education and Special Education*, 46 (4), 300–316. <https://doi.org/10.1177/08884064231172733>
- Silber, J. M. and Martens, B. K. (2010). Programming for the generalization of oral reading fluency: Repeated readings of entire text versus multiple exemplars. *Journal of Behavioral Education*, 19 (1), 30–46. <https://doi.org/10.1007/s10864-010-9099-0>
- Silverman, R. D., Speece, D. L., Harring, J. R., Ritchey, K. D. (2013). Fluency has a role in the simple view of reading. *Scientific Studies of Reading*, 17 (2), 108–133. <https://doi.org/10.1080/10888438.2011.618153>
- Snider, V., E. (1997). The relationship between phonemic awareness and later reading achievement. *Journal of Educational Research*, 90 (4), 203–211. <https://doi.org/10.1080/00220671.1997.10544574>
- Snow C., (2002). *Reading for understanding: Toward an R&D program in reading comprehension*. Santa Monica, CA: RAND Education.
- Sönmez, M. (2021). Okuma becerilerini nasıl değerlendiriyoruz? *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 9 (2), 127–146. <https://doi.org/10.35233/oyea.978412>

- Spector, J. E. (1992). Predicting progress in beginning reading: Dynamic assessment of phonemic awareness. *Journal of Educational Psychology*, 84 (3), 353–363. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.84.3.353>
- Spencer, S. A. and Manis, F. R. (2010). The Effects of a fluency intervention program on the fluency and comprehension outcomes of middle-school students with severe reading deficits. *Learning Disabilities Research & Practice*, 25 (2), 76–86. <https://doi.org/10.1111/j.1540-5826.2010.00305.x>
- Stevenson, J., Kiss, Z., Jørgensen, C., Maxwell, B., Hobson, A. J. (2023). *Mentoring and coaching trainee and early career teachers: A rapid evidence review*. National Institute of Teaching.
- Sukhram, D. P. and Hsu, A. (2012). Developing reading partnerships between parents and children: A reflection on the reading together program. *Early Childhood Education Journal*, 40 (2), 115–121. <https://doi.org/10.1007/s10643-011-0500-y>
- Şahin, K. ve Vanpar-Yelken, T. (2023). Milli eğitim bakanlığı tarafından düzenlenen merkezi hizmet içi eğitim faaliyetlerine katılan öğretmenlerin bu kurslara yönelik görüşleri. *The Journal of Academic Social Science*, 10 (135), 446-467. <http://dx.doi.org/10.29228/ASOS.64968>
- Therrien, W. J. (2004). Fluency and comprehension gains as a result of repeated reading: A meta-analysis. *Remedial and Special Education*, 25 (4), 252–261. <https://doi.org/10.1177/07419325040250040801>
- Treiman, R. (2018). What research tells us about reading instruction. *Psychological Science in the Public Interest*, 19 (1), 1–4. <https://doi.org/10.1177/1529100618772272>
- Turunen, T., Poskiparta, E., Salmivalli, C., Niemi, P., Lerkkanen, M. K. (2021). Longitudinal associations between poor reading skills, bullying and victimization across the transition from elementary to middle school. *PLoS One*, 16 (3), 1-20. 2. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0249112>
- Ülper, H. ve Uzun, L. (2009). Bilişsel süreç modeline göre hazırlanan yazma öğretimi izlencesinin öğrenci başarısına etkisi. *İlköğretim Online*, 8 (3), 651–665.
- Ünay, E., Melekoğlu, M. A. ve Çakıroğlu, O. (2021). Türkiye’de kaynaştırmadan bütünleştirmeye geçiş. *e– Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8 (3), 663–681. <https://doi.org/10.30900/kafkasegt.955653>
- Vadasy, P. F. and Sanders, E. A. (2008). Benefits of repeated reading intervention for

- low-achieving fourth- and fifth-grade students. *Remedial and Special Education*, 29 (4), 235–249. <https://doi.org/10.1177/0741932507312013>
- Vadasy, P. F. and Sanders, E. A. (2009). Supplemental fluency intervention and determinants of reading outcomes. *Scientific Studies of Reading*, 13 (5), 383–425. <https://doi.org/10.1080/10888430903162894>
- Veenendaal, N. J., Groen, M. A. and Verhoeven, L. (2014). The role of speech prosody and text reading prosody in children's reading comprehension. *British Journal of Educational Psychology*, 84 (4), 521–536. <https://doi.org/10.1111/bjep.12036>
- Vellutino, F. R. and Scanlon, D. M., (1987). Phonological coding, phonological awareness, and reading ability: Evidence from a longitudinal and experimental study. *Merrill-Palmer Quarterly*, 33 (3), 321–363.
- Vernon-Feagans, L., Bratsch-Hines, M., Varghese, C., Bean, A., Hedrick, A. (2015). The targeted reading intervention: face-to-face vs. webcam literacy coaching of classroom teachers. *Learning Disabilities Research and Practice*, 30 (3), 135–147. <https://doi.org/10.1111/ldrp.12062>
- Vernon-Feagans, L., Kainz, K., Amend, S., Ginsberg, M., Wood, T., Bock, A. (2012). Targeted reading intervention: A coaching model to help classroom teachers with struggling readers. *Learning Disability Quarterly*, 35 (2), 102–114. <https://doi.org/10.1177/0731948711434048>
- Vernon-Feagans, L., Kainz, K., Hedrick, A., Ginsberg, M., Amend, S. (2013). Live webcam coaching to help early elementary classroom teachers provide effective literacy instruction for struggling readers: The targeted reading intervention. *Journal of Educational Psychology*, 105 (4), 1175–1187. <https://doi.org/10.1037/a0032143>
- Wagner, R. K., Torgesen, J. K. and Rashotte, C. A. (1994). Development of reading-related phonological processing abilities. *Developmental Psychology*, 30 (1), 73–87. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.30.1.73>
- Wanzek, J., Otaiba, S. A. and Petscher, Y. (2014). Oral reading fluency development for children with emotional disturbance or learning disabilities. *Exceptional Children*, 80 (2), 187–204. <https://doi.org/10.1177/001440291408000204>
- Watkins, L., Ledbetter-Cho, K., O'Reilly, M., Barnard-Brak, L., Garcia-Grau, P. (2019). Interventions for students with autism in inclusive settings: A best-evidence synthesis and meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 145 (5), 490–507.

<https://doi.org/10.1037/bul0000190>

- Washburn, J. (2022). Reviewing evidence on the relations between oral reading fluency and reading comprehension for adolescents. *Journal of Learning Disabilities*, 55 (1), 22–42. <https://doi.org/10.1177/002221942110451>
- Wasik, B. A. and Hindman, A. H. (2011). Improving vocabulary and pre-literacy skills of at-risk preschoolers through teacher professional development. *Journal of Educational Psychology*, 103 (2), 455–469. <https://doi.org/10.1037/a0023067>
- Welsch, R. G. (2006). Increase oral reading fluency. *Intervention in School and Clinic*, 41 (3), 180–183. <https://doi.org/10.1177/105345120604100309>
- Weiser, B., Buss, C., Sheils, A. P., Gallegos, E., Murray, L. R. (2019). Expert reading coaching via technology: Investigating the reading, writing, and spelling outcomes of students in grades K–8 experiencing significant reading learning disabilities. *Annals of Dyslexia*, 69 (1), 54–79. <https://doi.org/10.1007/s11881-018-00175-1>
- Wexler, J., Vaughn, S., Edmonds, M., Reutebuch, C. K. (2008). A synthesis of fluency interventions for secondary struggling readers. *Reading and Writing*, 21 (4), 317–347. <https://doi.org/10.1007/s11145-007-9085-7>
- Wexler, J., Kearns, D. M., Lemons, C. J., Shelton, A., Pollack, M. S., Stapleton, L. M., ... Lyon, C. (2022). Improving literacy instruction in co-taught middle school classrooms to support reading comprehension. *Contemporary Educational Psychology*, 68 (2022), 102040. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2021.102040>
- Whitbread, K. M., Knapp, S. L. and Bengtson, M. (2021). Teaching foundational reading skills to students with intellectual disabilities. *TEACHING Exceptional Children*, 53 (6), 424–432. <https://doi.org/10.1177/0040059920976674>
- White, S., Sabatini, J., Park, B. J., Chen, J., Bernstein, J., Li, M. (2021). *The 2018 NAEP Oral Reading Fluency Study* (NCES 2021–025). Washington, DC: Institute of Education Sciences, National Center for Education Statistics. <https://nces.ed.gov/pubsearch/pubsinfo.asp?pubid=2021025>.
- Vicari, S., Costanzo F. and Menghini D. (2016). Memory and learning in intellectual disability. *International Review of Research in Developmental Disabilities*, 50 (2016), 119–148. <https://doi.org/10.1016/bs.irrdd.2016.05.003>
- Wolters, A. P., Kim, Y. S. G. and Szura, J. W. (2022). Is reading prosody related to reading comprehension? A meta-analysis. *Scientific Studies of Reading*, 26 (1), 1–20. <https://doi.org/10.1080/10888438.2020.1850733>

- Wood, C., Goodnight, C., Bethune, K., Preston, A., Cleaver, S. (2016). Role of professional development and multi-level coaching in promoting evidence-based practice in education. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 14 (2), 159–170.
- Yıldırım, K., Çetinkaya, Ç. ve Ateş, S. (2013). Akıcı okumaya yönelik öğretmen bilgisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10 (22), 263–281.
- Yoon, K. S., Duncan, T., Lee, S. W. Y., Scarloss, B., Shapley, K. (2007). *Reviewing the evidence on how teacher professional development affects student achievement* (Issues & Answers Report, REL 2007–No. 033). Washington, DC: Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Regional Educational Laboratory Southwest. Retrieved from <http://ies.ed.gov/ncee/edlabs>
- Yurdakal, İ. H. ve Susar–Kırmızı, F. (2019). İlkokullarda okuma güçlüğüne sağaltmaya yönelik kullanılan öğretimsel düzenlemelere ilişkin öğretmen görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27 (2), 853–867. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.2893>
- Zagaria, T., Antonucci, G., Buono, S., Recupero, M., Zoccolotti, P. (2021). Executive functions and attention processes in adolescents and young adults with intellectual disability. *Brain Sciences*, 11 (1), 42. <https://doi.org/10.3390/brainsci11010042>

EKLER LİSTESİ

- EK-1: Etik Kurul Onay Formu
- EK-2: 2022-2023 Eğitim-Öğretim Yılı Eskişehir Valiliği Uygulama İzin Yazısı
- EK-3: 18 Yaş Altı Katılımcılar İçin Veli İzin Formu
- EK-4: KOBİT ve SOBAT II testinin uygulanmasına yönelik gönüllü katılım formu (Veli-Öğrenci)
- EK-5: Araştırmaya Katılacak Öğretmenler İçin Gönüllü Katılım Formu
- EK-6: KOBİT ve SOBAT II testinin uygulanmasına yönelik gönüllü katılım formu (Öğretmen)
- EK-7: SOBAT Kullanıcı İzin Belgesi
- EK-8: Okuma Becerisi Bilgisi Çoktan Seçmeli Değerlendirme Soruları (Örnek)
- EK-9: Akıcı Okuma Öğretimi Planlama Güvenirliği Formu
- EK-10: Metnin Ön Gösterimi ve Tekrarlı Okuma Stratejisi Uygulama Güvenirliği Formu
- EK-11: Akıcı Okuma Kayıt Çizelgesi
- EK-12: Prozodik Okuma Ölçeği
- EK-13: Gereksinim Analizi Öğretmen Görüşme Soruları ve Onam Formu
- EK-14: Öğretmen Sosyal Geçerlilik Görüşme Formu
- EK-15: Öğrenci Sosyal Geçerlilik Görüşme Formu
- EK-16: AKOBDÖP Kitapçık Örnek Görsel
- EK-17: AKOBDÖP Konu Anlatım Videoları Örnek Görsel
- EK-18: Etkili Akıcı Okuma Stratejileri Örnek Uygulama Videoları
- EK-19: MÖG+TO Planlama ve Uygulama Videosu Örnek Görsel
- EK-20: Akıcı Okuma Öğretimi Planlaması İçin Öğrencinin Düzeyine Uygun Metnin Belirlenmesi Değerlendirme Basamakları Uygulama Güvenirliği Formu
- EK-21: MÖG+TO Stratejisiyle Akıcı Okuma Öğretimi Basamakları Uygulama Güvenirliği Formu
- EK-22: Performans Geri Bildirim Tablosu
- EK-23: Bilgilendirici Metin Öğretmen Kopyası Örneği (1. sınıf düzeyi)
- EK-24: Öyküleyici Metin Öğretmen Kopyası Örneği (1. sınıf düzeyi)
- EK-25: Bilgilendirici Metin Öğrenci Kopyası Örneği (1. sınıf düzeyi)
- EK-26: Öyküleyici Metin Öğrenci Kopyası Örneği (1. sınıf düzeyi)
- EK-27: Google Drive Koçluk Uygulaması Dosyaları
- EK-28: Zoom Video Geri Bildirim Çekim Anı Görüntüsü

EK-29: Ön-Test Son-Test Öğretmenlerin Akıcı Okuma Öğretimi Planlama ve Metnin Ön Gösterimi Tekrarlı Okuma Stratejisini Kullanma Düzeylerinin Değerlendirilmesi-Araştırmacı Davranışları Uygulama Güvenirliği Formu

EK-30: Koçluk Uygulama Güvenirliği Formu

EK-31: Ön-Test Son-Test KOBİT Uygulama Güvenirliği Formu

EK-32: Ön-Test Son-Test SOBAT Uygulama Güvenirliği Formu

EK-33: Ön-Test Öyküleyici Metin Akıcı Okuma Becerisinin Değerlendirilmesi Uygulama Güvenirliği Formu

EK-34: Son-Test Öyküleyici Metin Akıcı Okuma Becerisinin Değerlendirilmesi Uygulama Güvenirliği Formu

EK-35: Ön-Test Son-Test Bilgilendirici Metin Akıcı Okuma Becerisinin Değerlendirilmesi Uygulama Güvenirliği Formu

EK-36: KOBİT Kullanıcı İzin Belgesi

EK-1. Etik Kurul Onay Formu

Evrak Kayıt Tarihi: 12.11.2021 Protokol No: 214136

Tarih: 30.11.2021



ANADOLU ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU
KARAR BELGESİ

ÇALIŞMANIN TÜRÜ:	TÜBİTAK Projesi-Doktora Tez Çalışması		
KONU:	Eğitim Bilimleri		
BAŞLIK:	Web Tabanlı Koçluğa Dayalı Okumayı Destekleme Öğretmen Eğitim Paketinin Etkililiğinin İncelenmesi		
PROJE/TEZ YÜRÜTÜCÜSÜ:	Prof. Dr. Emine Sema BATU		
TEZ YAZARI:	Göksel CÖRE		
ALT KOMİSYON GÖRÜŞÜ:	-		
KARAR:	Olumlu		

EK-2. 2022-2023 Eğitim-Öğretim Yılı Eskişehir Valiliği Uygulama İzin Yazısı



T.C.
ESKİŞEHİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-88074293-605.01-56994617
Konu : Göksel CÜRE'nin Araştırma İzni Talebi

08/09/2022

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) Milli Eğitim Bakanlığı'nın 21.01.2020 tarihli ve 2020/2 Nolu Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesi.
b) Anadolu Üniversitesi Rektörlüğü Genel Sekreterlik Yazı İşleri Müdürlüğü'nün 25.08.2022 tarihli ve 366320 sayılı yazısı.

Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Ana Bilim Dalı Zihin Engelliler Eğitimi Doktora Programı öğrencisi Göksel CÜRE'nin, Prof. Dr. Emine Sema BATU danışmanlığında hazırladığı "Web Tabanlı Koçluğa Dayalı Okumayı Destekleme Öğretmen Eğitim Paketinin Etkinliğinin İncelenmesi" başlıklı doktora tez çalışmasına veri sağlamak amacıyla müdürlüğümüze bağlı kurumlarda araştırma yapma izin talebi Araştırma ve Sosyal Etkinlik İzinleri İnceleme Komisyonu tarafından değerlendirilmiş ve uygulanmasında sakınca görülmediği bildirilmiştir.

Müdürlüğümüzce de uygun görülmüş olan söz konusu araştırma çalışmasının, 2022-2023 eğitim öğretim yılı içerisinde ve eğitim öğretimi aksatmamak kaydıyla, ilgi (a) Genelge doğrultusunda ilimizde bulunan tüm resmi ilkokullar ile rehberlik araştırma merkezlerinde uygulanmasını olurlarınıza arz ederim.

Pervin TÖRE
İl Millî Eğitim Müdürü

O L U R
Salih ALTUN
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek:

- 1-Araştırma ve Değerlendirme Formu (2 Sayfa)
- 2-Ölçme Araçları (14 Sayfa)

VELİ ONAM FORMU

Sayın Veli;

Çocuğunuzun katılacağı bu çalışma, “**WEB Tabanlı Koçluğa Dayalı Akıcı Okumayı Destekleme Öğretmen Eğitim Paketinin Etkililiğinin İncelenmesi**” adıyla, **2023 Bahar Dönemi**’nde yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırmanın Hedefi: Araştırmanın iki temel hedefi vardır. Birincisi, web tabanlı koçluğa dayalı akıcı okumayı destekleme öğretmen eğitim paketinin kaynaştırma uygulamalarında eğitim veren sınıf öğretmenlerinin kanıt temelli akıcı okuma stratejilerini kullanma becerileri üzerindeki etkisini incelemektir. İkincisi, öğretmenlerin etkili akıcı okuma stratejilerini kullanımı sonrası zihin yetersizliği ve/veya otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilerinin akıcı okuma başarısının gelişim düzeyini belirlemektir.

Araştırma Uygulaması: Görüşme ve gözlem şeklindedir. İlk aşamada öğretmenlere özel gereksinimli öğrencileriyle çalışırken kullanabilecekleri etkili akıcı okuma stratejilerinin öğretimi yapılacaktır. Ardından öğretmenlerin bu stratejileri kullanarak öğrencileriyle akıcı okuma çalışmaları yapmaları istenecektir. Bu çalışmalar **haftada 3 gün 15’er dakikalık süreleri** aşmayacaktır. Öğretmenler her hafta yaptıkları çalışmalardan sonuncusunu video kaydına alacaktır. Bu **kayıt yalnızca** öğretmenlere eğitim veren **araştırmacıya** gönderilecektir. Araştırmacı da öğretmenlere öğretim sürecinde doğru ve yanlış uyguladığı kısımlarla ilgili bilgi verecektir. Araştırmacı öğretmenin ve öğrencinin gelişimini takip edecektir. Görüntü kayıtları **araştırmacı dışında kimseyle paylaşılmayacaktır.** Uygulama sonunda öğrencilerin akıcı okuma performansını değerlendirmek için KOBİT ve SOBAT II testleri kullanılacaktır. Ayrıca öğrencilerin memnuniyetini ölçmek için görüşme yapılacaktır.

Araştırma T.C. Millî Eğitim Bakanlığı’nın ve okul yönetiminin de izni ile gerçekleştirilmektedir. 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. Cevaplar 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. Araştırmaya katılmamak ya da katıldıktan sonra vazgeçmek çocuğunuza hiçbir sorumluluk getirmeyecektir.

Onay vermeden önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra bizlere telefon veya e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz. Saygılarımızla,

Araştırmacı : Arş. Gör. Göksel Cüre

İletişim Bilgileri: XXX

E-posta : XXX

***Velisi bulunduğum sınıfı numaralı
öğrencisi.....'ın
yukarıda açıklanan araştırmaya katılmasına izin veriyorum.***

Veli Adı-Soyadı :

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

Telefon Numarası :

İmza:

EK-4. KOBİT ve SOBAT II testinin uygulanmasına yönelik gönüllü katılım formu (Veli-Öğrenci)

Değerli veliler,

Bu araştırmada çocuklarınızın araştırma öncesi ve sonrası anlamlı ve anlamsız sözcük okuma hızını ölçmek için KOBİT (Kelime Okuma Bilgisi Testi) testi kullanılacaktır. Çocuğunuzun sözcük okuma doğruluğu, okuma hızı ve akıcı metin okuma becerisini ölçmek için ise SOBAT II testi (Sesli Okuma Becerisi ve Okuduğunu Anlama Testi) kullanılacaktır. Aşağıda her iki testin içeriğinin ne olduğu ve nasıl kullanılacağı açıklanmıştır. Her iki testte çocuğunuza Bahar dönemi başı ve sonu olmak üzere toplam 2 kez uygulanacaktır. Kullanılacak testler çocuğunuzun okuma başarısını ölçmeye yönelik olup çocuğunuzun üzerinde olumsuz herhangi bir fiziksel ya da psikolojik bir etkiye sahip değildir. KOBİT testinin uygulanması 1 dakika, SOBAT II testinin ise 30 dakika sürmektedir. Testlerin kullanımı sırasında çocuğunuzun test sorularına verdiği yanıtları daha sonra puanlamak için ses kaydı tutulacaktır. **Ses kayıtları test kullanımının güvenilirliğini değerlendirecek bir araştırmacı dışında kimseyle paylaşılmayacaktır.** Lütfen bu yapılan açıklamalar doğrultusunda her iki testin nasıl kullanılacağına ilişkin aşağıdaki bilgileri okuyarak testlerin kullanılmasına izin verme durumunuzu formun en alt kısmına imza atarak belirtiniz.

KOBİT (Kelime Okuma Bilgisi Testi)

KOBİT ilkökul dönemindeki öğrencilerin sözcük okuma becerilerini ölçmek ve okumada yetersizliği olan öğrencileri tespit etmek amacıyla geliştirilmiş geçerliği ve güvenilirliği olan standartlaştırılmış tanılayıcı bir testtir. Bu teste anlamlı ve anlamsız kelime okuma olmak üzere iki alt boyut vardır. Anlamlı kelime listesinde 104 anlamsız kelime listesinde ise 63 kelime bulunmaktadır. Testin A ve B olmak üzere iki paralel formu bulunmaktadır. Hangi form kullanıldığı fark etmeksizin KOBİT testi uygulanırken öğrencilerin listedeki kelimeleri okumaları istenir ve 60 saniye süre tutulur. Sürenin sonunda öğrencinin okuması durdurulur ve sözcük okuma hızı, dakikada doğru okumuş olduğu sözcük sayısı belirlenerek hesaplanır. Test oturumları bireysel olarak gerçekleştirilir.

SOBAT II (Sesli Okuma Becerisi ve Okuduğunu Anlama Testi)

SOBAT II 7-14 yaş arası çocukların, okuma başarısını değerlendirmek amacıyla geliştirilmiş tanılayıcı standartlaştırılmış bir testtir. Testte okuma doğruluğu, okuma hızı, akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerine yönelik standart puanlar hesaplanabilmektedir. Akıcı okuma ve okuduğunu anlama puanlarının toplanıp standardize edilmesiyle birlikte ise genel okuma başarısı puanı hesaplanmaktadır. Testin kapsamında ön-test ve son-test yapılırken kullanmak amacıyla A ve B formları olmak üzere iki farklı form yer almaktadır. Her bir formda ise toplam 13 metin bulunmaktadır. Testte yer alan tüm metinler, 7-14 yaş arası çocukların sınıf düzeylerine göre sözcük sayısında ve zorluk düzeyinde hazırlanmıştır. SOBAT II testi uygulanırken öncelikle metinle ilgili hazırlanmış yönerge verilir. Ardından öğrenci metni sesli olarak okur. Öğrenci metni okurken değerlendirici süre tutar ve öğrencinin yapmış olduğu okuma hatalarını kendi formuna kaydeder. Öğrenci satır atlarsa atladığı satır gösterilerek kaldığı yerden devam etmesi istenir. Tüm metin okunduktan sonra süre durdurulur ve öğrenciye metinle ilgili beş çoktan seçmeli soru sorulur. Öğrencinin yanıtları değerlendirici formuna kaydedilir. Öğrenci iki metin art arda 10 ve üzeri hata yapmadığı sürece formda yer alan tüm metinler okunmaya devam edilir. Bir formdaki tüm metinler bittikten sonra ya da iki kere art arda 10 ve üzeri hata yapıldığı metinde okumaya son verildikten sonra öğrencinin okuma doğruluğu, okuma hızı, akıcı okuma ve okuduğunu anlama puanları hesaplanır.

Yukarıda yapılan bilgilendirme doğrultusunda Maltepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretim üyesi Prof. Dr. Emine Sema BATU'nun danışmanlığında Arş. Gör. Göksel Cüre'nin yürüteceği doktora tez araştırması kapsamında çocuğuma KOBİT ve SOBAT II testinin uygulanmasını kabul ediyorum.

Anne/Baba Adı Soyadı:

Tarih:

İmza:

EK-5. Araştırmaya Katılacak Öğretmenler İçin Gönüllü Katılım Formu

KATILIM KABUL FORMU (DENEY GRUBU)

Sayın Katılımcımız;

Katılacağınız bu çalışma, “**WEB Tabanlı Koçluğa Dayalı Okumayı Destekleme Öğretmen Eğitim Paketinin Etkililiğinin İncelenmesi**” adıyla, Arş. Gör. Göksel Cüre tarafından **2023 Bahar Dönemi**’nde yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırmanın Hedefi: Araştırmanın iki temel hedefi vardır. Birincisi, web tabanlı koçluğa dayalı okumayı destekleme öğretmen eğitim paketinin kaynaştırma uygulamalarında eğitim veren sınıf öğretmenlerinin kanıt temelli akıcı okuma stratejilerini kullanma becerileri üzerindeki etkisini incelemektir. İkincisi, öğretmenlerin etkili akıcı okuma stratejilerini kullanımı sonrası zihin yetersizliği ve/veya otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilerinin akıcı okuma başarısının gelişim düzeyini belirlemektir.

Araştırmanın Nedeni: Tez çalışması

Araştırma Uygulaması: Görüşme ve gözlem şeklindedir. Öncelikle siz değerli katılımcılara internet ortamında özel gereksinimli öğrencilerin akıcı okuma becerilerini geliştirmede etkili bir strateji olan **Metnin Ön Gösterimi + Tekrarlı okuma** stratejisinin tanıtımı ve öğretimi yapılacaktır. Stratejinin öğretimi için **konu anlatım videoları, örnek uygulama videoları ve uygulama kitapçıklarından** yararlanılacaktır. Online eğitim **canlı olmayacaktır**. Tüm videolar ve kitapçıklar daha önceden hazırlanmıştır. Öğretmenlerin yalnızca videoları izleyip değerlendirme sorularını çözmesi yeterlidir.

Ardından sizlerden öğrenmiş olduğunuz bu stratejileri bahar dönemi boyunca haftada 3 gün 15 dakikayı geçmeyecek şekilde öğrencilerinizle uygulamanız istenecektir. Bu aşamada her hafta yaptığınız son çalışmayı video kaydına almanız gerekmektedir. Bu **kayıt yalnızca** öğretmenlere eğitim veren **araştırmacıya** gönderilecektir. Görüntü kayıtları **araştırmacı dışında kimseyle paylaşılmayacaktır**. Araştırmacı görüntü kayıtlarını izleyecek yaptığınız öğretim uygulamalarına ilişkin **sizlere internet ortamında bahar dönemi boyunca haftalık performans dönütleri** verecektir. Mayıs sonunda uygulama sonlandırılacaktır.

Bahar dönemi sonunda öğrenmiş olduğunuz stratejileri yüksek doğrulukla uygulama düzeyinizi ve zihin yetersizliği ve/veya otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilerinizin akıcı okuma becerileri gelişim düzeyini görmek için son bir değerlendirme yapılacaktır. Öğrencilerinizin akıcı okuma performansını değerlendirmek

için KOBİT ve SOBAT II testleri kullanılacaktır. Araştırmanın sonunda katılımcı öğretmenlerin ve öğrencilerin memnuniyetini ölçmek için görüşme yapılacaktır.

Araştırma T.C. Milli Eğitim Bakanlığı'nın ve okul/kurum yönetiminin izni ile gerçekleşmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çalışmada sizden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir. Veriler sadece araştırmada kullanılacak ve üçüncü kişilerle paylaşılmayacaktır.

Uygulamalar, kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden rahatsız hissederseniz cevaplama işini yarıda bırakabilirsiniz.

Katılımı onaylamadan önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra bizlere telefon veya e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz. Saygılarımızla,

Araştırmacı: Arş. Gör. Göksel Cüre

İletişim Bilgileri: XXX

Mail 1: [XXX](#)

Mail 2: [XXX](#)

Yukarıda bilgileri bulunan araştırmaya katılmayı kabul ediyorum.

Katılımcı Adı-Soyadı :

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

Telefon Numarası:

İmza:

EK-6. KOBİT ve SOBAT II testinin uygulanmasına yönelik gönüllü katılım formu (Öğretmen)

Değerli öğretmenler,

Bu araştırmada öğrencilerinizin araştırma öncesi ve sonrası anlamlı ve anlamsız sözcük okuma hızını ölçmek için KOBİT (Kelime Okuma Bilgisi Testi) testi kullanılacaktır. Öğrencinizin sözcük okuma doğruluğu, okuma hızı ve akıcı metin okuma becerisini ölçmek için ise SOBAT II testi (Sesli Okuma Becerisi ve Okuduğunu Anlama Testi) kullanılacaktır. Aşağıda her iki testin içeriğinin ne olduğu ve nasıl kullanılacağı açıklanmıştır. Her iki testte öğrencinize Bahar dönemi başı ve Bahar dönemi sonu olmak üzere toplam 2 kez uygulanacaktır. Kullanılacak testler öğrencinizin okuma başarısını ölçmeye yönelik olup öğrenciniz üzerinde olumsuz herhangi bir fiziksel ya da psikolojik bir etkiye sahip değildir. KOBİT testinin uygulanması 1 dakika SOBAT II testinin ise 30 dakika sürmektedir. Testlerin kullanımı sırasında öğrencinizin test sorularına verdiği yanıtları daha sonra puanlamak için ses kaydı tutulacaktır. Ses kayıtları test kullanımının güvenilirliğini değerlendirecek bir araştırmacı dışında kimseyle paylaşılmayacaktır. Lütfen bu yapılan açıklamalar doğrultusunda her iki testin nasıl kullanılacağına ilişkin aşağıdaki bilgileri okuyarak testlerin kullanılmasına izin verme durumunuzu formun en alt kısmına imza atarak belirtiniz.

KOBİT (Kelime Okuma Bilgisi Testi)

KOBİT ilköğretim dönemindeki öğrencilerin sözcük okuma becerilerini ölçmek ve okumada yetersizliği olan öğrencileri tespit etmek amacıyla geliştirilmiş geçerliği ve güvenilirliği olan standartlaştırılmış tanılayıcı bir testtir. Bu teste anlamlı ve anlamlı kelime okuma olmak üzere iki alt boyut vardır. Anlamlı kelime listesinde 104 anlamsız kelime listesinde ise 63 kelime bulunmaktadır. Testin A ve B olmak üzere iki paralel formu bulunmaktadır. Hangi form kullanıldığı farketmeksizin KOBİT testi uygulanırken öğrencilerin listedeki kelimeleri okumaları istenir ve 60 saniye süre tutulur. Sürenin sonunda öğrencinin okuması durdurulur ve sözcük okuma hızı, dakikada doğru okumuş olduğu sözcük sayısı belirlenerek hesaplanır. Test oturumları bireysel olarak gerçekleştirilir.

SOBAT II (Sesli Okuma Becerisi ve Okuduğunu Anlama Testi)

SOBAT II 7-14 yaş arası çocukların, okuma başarısını değerlendirmek ve okumada yetersizliği olan öğrencileri tespit etmek amacıyla geliştirilmiş tanılayıcı standartlaştırılmış bir testtir. Testte okuma doğruluğu, okuma hızı, akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerine yönelik standart puanlar hesaplanabilmektedir. Akıcı okuma ve okuduğunu anlama puanlarının toplanıp standardize edilmesiyle birlikte ise genel okuma başarısı puanı hesaplanmaktadır. Testin kapsamında ön-test ve son-test yapılırken kullanmak amacıyla A ve B formları olmak üzere iki farklı form yer almaktadır. Her bir formda ise toplam 13 metin bulunmaktadır. Testte yer alan tüm metinler, 7-14 yaş arası çocukların sınıf düzeylerine göre sözcük sayısında ve zorluk düzeyinde hazırlanmıştır. SOBAT II testi uygulanırken öncelikle metinle ilgili hazırlanmış yönerge verilir. Ardından öğrenci metni sesli olarak okur. Öğrenci metni okurken değerlendirici süre tutar ve öğrencinin yapmış olduğu okuma hatalarını kendi formuna kaydeder. Öğrenci satır atlarsa atladığı satır gösterilerek kaldığı yerden devam etmesi istenir. Tüm metin okunduktan sonra süre durdurulur ve öğrenciye metinle ilgili beş çoktan seçmeli soru sorulur. Öğrencinin yanıtları değerlendirici formuna kaydedilir. Öğrenci iki metin art arda 10 ve üzeri hata yapmadığı sürece formda yer alan tüm metinler okunmaya devam edilir. Bir formdaki tüm metinler bittikten sonra ya da iki kere art arda 10 ve üzeri hata yapıldığı metinde okumaya son verildikten sonra öğrencinin okuma doğruluğu, okuma hızı, akıcı okuma ve okuduğunu anlama puanları hesaplanır.

Yukarıda yapılan bilgilendirme doğrultusunda Maltepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretim üyesi Prof. Dr. Emine Sema BATU'nun danışmanlığında Arş. Gör. Göksel Cüre'nin yürüteceği doktora tez araştırması kapsamında öğrencime KOBİT ve SOBAT II testinin uygulanmasını kabul ediyorum.

Öğretmen Adı Soyadı:

Tarih:

İmza:

EK-7. SOBAT Kullanıcı İzin Belgesi



08/11/2021

İLGİLİ MAKAMA

Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı Doktora Programı öğrencisi **Araş. Gör. Göksel CÜRE**, *Sesli Okuma Becerisi ve Okuduğunu Anlama Testi (SOBAT®)* uygulama eğitimini başarıyla tamamlamış olup SOBAT® testini kullanma hakkına sahiptir.

Gereğini bilgilerinize arz ederim

Prof. Dr. Macid Ayhan MELEKOĞLU
SOBAT® Geliştiricisi ve Marka Sahibi

BÖLÜM 1 DEĞERLENDİRME SORULARI

1) Aşağıdaki seçeneklerden hangisinde okumanın tanımı doğru olarak verilmiştir?

- a) Okuma, yazılı sembollerin çözümlenmesi ve anlamlandırılmasıdır.
- b) Okuma, metinden anlam elde etme sürecidir.
- c) Okuma, yazılı sözcüklerin çözümlenmesidir.
- d) Okuma, metnin doğru, uygun hızda ve prozodik olarak okunmasıdır.
- e) Okuma, metinle ilgili geçmiş bilginin kullanılarak sözcük dağarcığını geliştirme sürecidir.

2)

- I. Akıcı okuma
- II. Ses birimsel farkındalık
- III. Ses bilgisi
- IV. Sözcük dağarcığı
- V. Prozodik okuma

Yukarıdakilerden hangileri okuma becerisinin beş alt boyutu arasındadır?

- a) I ve II
- b) I, III ve V
- c) II, III ve IV
- d) I, II, III ve IV
- e) I, II, III, IV ve V

3) Çözümleme becerisi okumanın alt boyutlarından hangi becerileri kapsamaktadır?

- a) Akıcı okuma ve okuduğunu anlama
- b) Ses birimsel farkındalık ve ses bilgisi
- c) Ses bilgisi ve sözcük dağarcığı
- d) Sözcük dağarcığı ve okuduğunu anlama
- e) Sözcük dağarcığı ve akıcı okuma

EK-8. (Devam) Okuma Becerisi Bilgisi Çoktan Seçmeli Değerlendirme Soruları
(Örnek)

BÖLÜM 2 DEĞERLENDİRME SORULARI

1) Aşağıdaki seçeneklerden hangisinde akıcı okumanın tanımı doğru olarak verilmiştir?

- a) Akıcı okuma, bir metni doğru, uygun hızda ve prozodik olarak okuma becerisidir.
- b) Akıcı okuma, yazılı sözcükleri anlamlandırarak okuma becerisidir.
- c) Akıcı okuma, harf-ses ilişkilerini kullanarak okuma becerisidir.
- d) Akıcı okuma, sözcükleri özel bir çaba sarfetmeksizin okuma becerisidir.
- e) Akıcı okuma bir metni yüzde yüz doğrulukla okuma becerisidir.

2)

- I. Doğruluk
- II. Ses birimsel farkındalık
- III. Hız
- IV. Ses bilgisi
- V. Prozodik okuma

Yukarıdakilerden hangileri akıcı okuma becerisinin boyutları arasındadır?

- a) I ve II
- b) I, III ve V
- c) II, III ve IV
- d) I, II, III ve IV
- e) I, II, III, IV ve V

3) Aşağıdakilerden hangisi akıcı okumanın yazılı sözcükleri doğru okumayla ilgili boyutudur?

- a) Okuma hatası
- b) Ses birimsel farkındalık
- c) Doğruluk
- d) Prozodi
- e) Hız

4) Aşağıdakilerden hangisi akıcı okumanın dakikada okunan sözcük sayısı ile ilgili boyutudur?

- a) Okuma hatası
- b) Doğruluk
- c) Prozodi
- d) Hız
- e) Çözümleme

EK-9. Akıcı Okuma Öğretimi Planlama Güvenirliği Formu

Akcı okuma öğretimi planlaması için öğrencinin düzeyine uygun metnin belirlenmesi değerlendirme basamakları	
Değerlendirme ortamının hazırlanması	+/-/×
1. Değerlendirme yapılacak ortamı öğrenciyle yan yana oturacağı, kendi önünde kalem, silgi ve kronometre olacak şekilde hazırlar.	
2. Ön değerlendirme metnlerinin öğrenci kopyasından, öğrencinin mevcut sınıf düzeyindeki bir metni açar ve öğrencinin önüne koyar.	
3. Metinlerin öğretmen kopyasından, aynı metni açar ve kendi önüne koyar.	
Değerlendirmenin gerçekleştirilmesi	
4. Öğrenciden metni sesli olarak okumasını ister.	
5. Öğrenci başlığı okuduktan sonra metnin ilk sözcüğünü okumaya başladığı anda kronometreyi başlatır.	
6. Öğrenci okurken hatalı okuduğu sözcükleri önündeki metinden işaretler.	
7. Öğrencinin aynı sözcüğü tekrar okuma, yanlış okuduğu ya da okurken duraksadığı bir sözcüğü üç saniye içinde düzeltme davranışlarını doğru okuma olarak kabul eder.	
8. Öğrenci bir sözcüğü üç saniye içinde okumazsa onun yerine sözcüğü okur ve devam etmesini ister. Öğrencinin yerine okuduğu sözcüğü okuma hatası olarak işaretler.	
9. Öğrenci öyküyü okurken satır atlarsa süreyi durdurur. Satır atlamayı hata olarak kaydeder. Öğrenciye atladığı satırı göstererek kaldığı yerden okumaya devam etmesini ister. Öğrenci tekrar okumaya başladığında kronometreyi kaldığı süreden devam ettirir.	
10. 1 dakika dolduğunda kronometreyi durdurur ve öğrencinin okuduğu son sözcüğü işaretler.	
11. Öğrenci bir dakika içinde metnin tümünü bitirememişse metni bitirmesi için bekler.	
12. Öğrenciye kendisiyle çalıştığı ve metni okuduğu için teşekkür eder.	
Okuma doğruluğunu hesaplama ve sınıf düzeyinin uygunluğuna karar verme	
13. Öğrencinin okuma doğruluğunu hesaplar. Eğer öğrencinin okuma doğruluğu %90'ın altındaysa bir alt sınıf düzeyi olan metin ile aynı değerlendirmeyi yapar. Eğer %94'ün üzerindeyse bir üst sınıf düzeyi olan metinden değerlendirmeye devam eder.	
14. Öğrencinin %90-94 doğrulukla okuduğu metni bulduğunda değerlendirmeye son verir.	
Uygulama güvenilirliği yüzdesi= (Gerçekleştirilen davranış sayısı/Toplam davranış sayısı) X 100	...%

Kısaltmalar: + = Davranış gerçekleşti, - = Davranış gerçekleşmedi ×= Davranışın gerçekleşmesini gerektiren durum ortaya çıkmadı

EK-10. Metnin Ön Gösterimi ve Tekrarlı Okuma Stratejisi Uygulama Güvenirliği Formu

<i>MÖG+TO stratejisi ile akıcı okuma öğretimi basamakları</i>	
Öğretim Ortamının Hazırlanması	+/-/×
1. Öğretim yapılacak ortamı öğrenciyle yan yana oturacak, kendi önünde kalem, silgi, kronometre, ses kaydının dinleneceği hoparlör, usb bellek/telefon olacak şekilde hazırlar.	
2. Okunulacak metnin öğrenci kopyasını öğrencinin önüne koyar.	
3. Aynı metnin öğretmen kopyasını kendi önünüze koyar. Akıcı okuma kayıt çizelgesini ve performans geri bildirim tablosunu yanınızda hazır bulundurur.	
Çalışmaya Giriş	
4. Çalışmaya boyunca yapılacakları açıklar.	
5. Öğrencinin dikkatini sağlayarak çalışmaya başlar.	
Metnin Ön Gösterimi Stratejisini Uygulama	
6. Öğrencinin, metnin okunuşunu hoparlörden dinlemesini ve dinlerken duyduğu sözcükleri parmağıyla önündeki metinden takip etmesi ister.	
7. Öğrencinin metni dinlerken önündeki metinden dinlediği kısmı parmağıyla takip edip etmediğini kontrol eder.	
8. Öğrenci metni dinlerken parmağıyla takibi sırasında geriden takip etme/atlama vb. bir hata gözlemlerse ses kaydını durdurur. Öğrencinin parmağını metinde ses kaydında kalınan yere koyar. Ses kaydını tekrar açarak takip etmeye devam etmesini ister.	
9. Dinleme işlemi bittikten sonra tekrarlı okuma oturumlarına geçer.	
Tekrarlı Okuma Stratejisini Uygulama	
10. Öğrenciye “bu metni en doğru ve en hızlı şekilde okumaya çalış” yönergesini verir.	
11. Öğrenciye "sesli oku" yönergesini verir.	
12. Öğrenci başlığı okuduktan sonra metnin ilk sözcüğünü okumaya başladığı anda 1 dakikaya ayarlanmış kronometreyi başlatır.	
13. Öğrencinin okurken yaptığı okuma hatalarını metnin öğretmen kopyasına kaydeder.	
14. Öğrenci okurken 3 saniye içinde bir sözcüğü okuyamazsa ilgili sözcüğün doğru okunuşuna model olur ve “devam et” der. Öğrencinin yerine okuduğu sözcüğü okuma hatası olarak işaretler.	
15. Öğrenci metni okurken satır atlarsa süreyi durdurur. Satır atlamayı hata olarak kaydeder. Öğrenciye atladiğı satırı göstererek kaldığı yerden okumaya devam etmesini ister. Öğrenci tekrar okumaya başladığında kronometreyi kaldığı süreden devam ettirir.	
16. Öğrencinin aynı sözcüğü tekrar okuma, yanlış okuduğu ya da okurken duraksadığı bir sözcüğü 3 saniye içinde düzeltme davranışlarını doğru okuma olarak kabul eder.	

17. Kronometreden “bip” sesini duyduğunda öğrencinin okumuş olduğu son sözcüğü önündeki metinden işaretler ve öğrencinin tüm metni okuması bitene kadar bekler.	
18. Öğrencinin 1 dakikada okuduğu toplam sözcük sayısını, okuma hatası sayısını ve doğru okuduğu sözcük sayısını akıcı okuma kayıt çizelgesinde 1. okuma sütununa kaydeder.	
19. Öğrencinin okuması bittiğinde yanlış okuduğu sözcüklerin doğru söylenişine 3 kez model olur. Her model olduğunda öğrencinin o sözcüğü söylemesini ister.	
20. Tüm bu süreci iki kez daha tekrar eder.	
21. Öğrencinin aynı metni üçüncü kez okuduğunda ulaştığı, dakikada okuduğu doğru sözcük sayısını performans geri bildirim tablosuna kaydeder.	
22. Öğrencinin okuma hızına ilişkin tablo üzerinden performans geri bildirimi sunar.	
23. Öğrenciye teşekkür ederek oturumu sonlandırır.	
Değerlendirme	
24. Öğrencinin tekrarlı okuma oturumlarındaki her bir okuması için okuma doğruluğu yüzdesini hesaplayarak akıcı okuma kayıt çizelgesinde okuma doğruluğu yüzdesi sütununa kaydeder.	
25. Öğrencinin, birinci okumasından üçüncü okumasına okuma hızında artış olup olmadığını akıcı okuma kayıt çizelgesinden kontrol eder.	
26. Öğrenci üçüncü okumasında birinci okumasına göre dakikada daha fazla sözcük okumuşsa ve %95 ve üzeri doğrulukla okumuşsa bir sonraki metinden MÖG+TO stratejisinin öğretime devam eder.	
27. Öğrencinin okuma hızında artış olmamışsa ve/veya %95 altı doğrulukla okumuşsa aynı metinden MÖG+TO stratejisinin basamaklarını uygulayarak öğretim yapmaya devam eder.	
28. Her bir öğretim oturumunu 15 dakika sürdürür. Eğer öğrenci 15 dakikadan önce ilk metinde istenilen okuma hızı ve doğruluk yüzdesine ulaşırsa kalan sürede ikinci metinden öğretime devam eder. Eğer ulaşmadıysa aynı metinden öğretime devam eder.	
29. 15 dakika sona erdiğinde öğretimi sonlandırır. Ancak 15. Dakikada öğretimin yarındaysa MÖG+TO stratejisinin tüm basamakları uygulanana kadar öğretime devam eder.	
Uygulama güvenilirliği yüzdesi= (Gerçekleştirilen davranış sayısı/Toplam davranış sayısı) X 100	...%

Kısaltmalar: + = Davranış gerçekleşti, - = Davranış gerçekleşmedi *= Davranışın gerçekleşmesini gerektiren durum ortaya çıkmadı

EK-11. Akıcı Okuma Kayıt Çizelgesi

AKICI OKUMA KAYIT ÇİZELGESİ

Metnin adı:

Öğrencinin Adı Soyadı:

Uygulama tarihi:

Denemeler	1. okuma	2. okuma	3. okuma
1 dakikada okunan toplam sözcük sayısı	— —	— —	— —
Okuma Hatası Sayısı	— —	— —	— —
Doğru Okunan Sözcük Sayısı	— —	— —	— —
$\frac{\text{Doğru okunan sözcük sayısı}}{\text{1 dakikada okunan toplam sözcük sayısı}} \times 100 =$ Okuma Doğruluğu Yüzdesi	— %... —	— %... —	— %... —
<i>Hedef: Birinci okumadan son okumaya okuma hızında artış oldu mu?</i>	— <i>EVET/HAYIR</i> —		
<i>Hedef: %95 ve üzeri doğrulukla okuyor mu?</i>	— <i>EVET/HAYIR</i> —		

EK-12. Prozodik Okuma Ölçeği

		0	1	2	3	4
1	Metindeki duygusal durumlar okumaya yansıtılır (ör., heyecan, korku, sevinç, merak vb.)..					
2	Doğal konuşma dilini yansıtan bir ritimle (ahenkli) okumaktadır (Okuma bir ritim ve ahenk içinde sürer; sesli okuma dinleyiciye hoş gelir.).					
3	Okuması monotondur (Tek düze okur, okuma gerek anlamla ilgili gerekse yapıyla ilgili bir ipucu vermez; duygusuz, robotik okumaktadır.).					
4	Vurgulamalar metnin genelinde hissedilir (Vurgulamalar gerekli olan her yerde ve zamanda yapılır.).					
5	Sesinin şiddetini noktalamaya göre ayarlar (Virgüle sesi düşürme, ünlemde yükseltme ve duygu katma gibi).					
6	Anlam vurgulamaları yansıtılır (Sesli okumada öne çıkarılmak istenen kelime ve anlam grupları vurgulanarak okunur.).					
7	Kelime kelime okumaktadır (Kelimeler arası bir bağ kurulmaz; dinleyici okunandan bir anlam çıkarmada zorlanır.).					
8	Cümlelerdeki sinyal kelimeler (ör., bağlaç, edat vb.) okuma esnasında belirginleşir (Anlamı bağlayan, açıklayan, anlamaya ipucu sağlayan kelimeler belirgin okunur. Örnek: Ama, Bunun dışında, Bunun için, ilk olarak, İkincisi vb.).					
9	Okumadaki duraklamalar uygundur (Fazla bekleme ya da çok hızlı geçme olmaz.).					
10	Anlam tonlamaları yansıtılır.					
11	Okuması pürüzsüzdür (Sesini açık ve net kullanır; uyumludur; dinleyiciyi yormaz.).					
12	Okurken sesini akıcı kullanmaktadır (Sesli okuma dalgalı, teklemeli değildir.).					
13	Tonlamalar metnin genelinde hissedilir (Tonlamalar gerekli her yerde ve zamanda yapılır.).					
14	Anlamlı gruplamalar yaparak okumaktadır (Bir solukta seslendirilen kelimeler birbirleriyle ilişkilidir.).					
15	Konuşur gibi okumaktadır.					

Kaynak: Keskin, H. K., Baştuğ, M., & Akyol, H. (2013). Sesli okuma ve konuşma prozodisi: İlişkisel bir çalışma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 168-180.

ÖĞRETMEN BİLGİ FORMU

Değerli meslektaşım;

Elinizde yer alan bu kişisel bilgi formu, hakkınızda bilgi edinmek amacı ile hazırlanmıştır. Sorulan sorularda yanıtlamanız için ayrılan alana uygun yanıtı yazınız. İşaretlemeniz için ayrılan alana ise uygun işaretlemenizi yapınız. Araştırma kapsamında verdiğiniz bilgiler gizli tutulacaktır. Lütfen, soruların tamamını yanıtlamaya çalışınız. Çalışmaya katılımınız için teşekkür ederiz.

Kişisel Bilgiler	
Kod İsim	
Yaş	
Cinsiyet	Kadın ☐ Erkek ☐
Eğitim durumu	Lisans ☐ Yüksek Lisans ☐ Doktora ☐
Mezun olduğunuz üniversite	
Mezun olduğunuz bölüm/program	
Kaç yıldır öğretmenlik yapıyorsunuz?	
Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerle kaç yıldır çalışıyorsunuz?	
Lisans eğitiminiz süresince zihinsel yetersizliği olan çocukların akıcı okuma becerilerini geliştirmeye yönelik bir ders aldınız mı?	Evet ☐ Hayır ☐ Evet ise hangi dersler? Yazınız.
Mesleki yaşantınızda zihinsel yetersizliği olan çocukların akıcı okuma becerilerini geliştirmeye yönelik herhangi bir hizmet içi eğitime katıldınız mı?	Evet ☐ Hayır ☐ Evet ise içeriği neydi? Yazınız.

Ön açıklama: Değerli öğretmenim bu görüşmenin amacı sınıf öğretmenlerinin zihinsel yetersizliği olan öğrencilerinin akıcı okuma becerilerini geliştirirken yaşadığı sorunları ve bu sorunların çözümüne ilişkin neler yapılabileceğini belirlemektir. Bu araştırmada akıcı okuma; akıcı sözcük okuma ve akıcı metin okuma olmak üzere iki başlık altında ele alınmıştır. **Akıcı sözcük okuma (kelime tanıma)** bir metinden bağımsız olarak öğrenciye gösterilen herhangi bir sözcüğün doğru ve hızlı okunmasıdır. **Akıcı metin okuma** ise bir metnin doğru, hızlı ve prozodik olarak uygun bir şekilde okunmasıdır.

Prozodik okumadan kastedilen metni etkili bir şekilde okumak için vurguya, tonlamaya, sözcükleri seslendirme süresine, duraklamaya dikkat ederek ve sözcükleri söz dizimine göre uygun ve anlamlı birimlere bölerek okumaktır. Şiirlerin doğru ve hızlı okunmasının yanında şiirdeki duygunun yansıtılması amacıyla bazı sözcükleri vurgulamak sesi alçaltıp yükselterek tonlama yapmak prozodik okumaya bir örnek olarak verilebilir. Lütfen size soracağım soruları akıcı okumayla ilgili söz konusu tanımları göz önünde bulundurarak yanıtlayınız. Değerli katkılarınız için çok teşekkür ederim.

1-) Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerinizi okuma becerileri açısından genel olarak değerlendirecek olsanız neler söylerseniz?

- a. Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerinizin okuma becerilerine ilişkin yeterlikleri hakkında neler söylersiniz?
- b. Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerinizin okumada yaşadıkları sorunlar hakkında ne düşünüyorsunuz?
- c. Genel olarak okuma becerilerini geliştirmek için ne tür etkinlikler yapıyorsunuz?

2-) Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerinizi akıcı okuma becerileri açısından değerlendirecek olsanız neler söylerseniz?

- a. Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerinizin akıcı okuma becerilerine ilişkin yeterlikleri hakkında neler söylersiniz?
- b. Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerinizin akıcı okumada yaşadıkları sorunlar hakkında ne düşünüyorsunuz?

b.1. Sözcük okuma/kelime tanıma doğruluğuna ilişkin sorunlar

b.2. Okuma hızına ilişkin sorunlar

- Sözcük okuma/kelime tanıma hızına ilişkin sorunlar

- Metni okuma hızına ilişkin sorunlar

b.3. Prozodik okumaya ilişkin sorunlar

-Vurgu

-Tonlama

-Duraklama

-Sözcükleri seslendirme süresine dikkat etme

-Sözcükleri anlamlı birimlere bölerek okuma

c. Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerinizin akıcı okuma becerilerinin geliştirilmesi sizce neden önemli?

3-) Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerinizin akıcı okuma becerilerini geliştirmek için ne tür çalışmalar yapıyorsunuz?

a. Sözcük okuma/kelime tanıma doğruluğunu geliştirmek için yapılan çalışmalar

b. Okuma hızını geliştirmek için yapılan çalışmalar

- Sözcük okuma/kelime tanıma hızını geliştirmek için yapılan çalışmalar

- Metni okuma hızını geliştirmek için yapılan çalışmalar

c. Prozodik okumayı geliştirmek için yapılan çalışmalar

4-) Zihin yetersizliği olan öğrencilerinizin akıcı okuma becerilerini değerlendirmek için ne tür çalışmalar yapıyorsunuz?

a. Sözcük okuma/kelime tanıma doğruluğunu değerlendirmek için yapılan çalışmalar

b. Okuma hızını değerlendirmek için yapılan çalışmalar

- Sözcük okuma/kelime tanıma hızını değerlendirmek için yapılan çalışmalar

- Metni okuma hızını değerlendirmek için yapılan çalışmalar

c. Prozodik okumayı değerlendirmek için yapılan çalışmalar

5-) Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerinizle akıcı okumaya ilişkin öğretim yaparken yaşadığınız güçlükler nelerdir?

a. Planlamada yaşanan güçlükler

b. Öğretimde (uygulamada) yaşanan güçlükler

c. Değerlendirmede yaşanan güçlükler

6-) Daha önce zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin akıcı okuma becerilerini geliştirmeye yönelik herhangi bir hizmet içi eğitim aldınız mı veya mesleki gelişim

programına katıldınız mı? Yanıtınız evet ise aldığınız bu eğitim hakkında ne düşünüyorsunuz?

- a. Sizce bu eğitimler ne kadar etkili oldu?
- b. Neden etkili/etkisiz olduğunu düşünüyorsunuz?
- c. Bu eğitim etkinliklerinin mesleki gelişiminize katkıları hakkında neler düşünüyorsunuz?
- ç. Bu eğitim etkinliklerinin başarılı olabilmesi için önerileriniz nelerdir?

7-) Zihin yetersizliği olan öğrencilerle akıcı okumaya ilişkin öğretim yapma konusunda herhangi bir desteğe ihtiyacınız olduğunu düşünüyor musunuz? Yanıtınız evet ise ne tür bir desteğe ihtiyacınız var?

- a. Planlamada ihtiyaç duyulan destek
- b. Öğretimde ihtiyaç duyulan destek
- c. Değerlendirmede ihtiyaç duyulan destek
- ç. Bu desteği kimin sağlamasını isterdiniz?

8-) Akıcı okuma çalışmaları yaparken hangi kaynaklardan yararlanıyorsunuz?

- a. Akıcı okuma becerilerini geliştirmek için mevcut ders kitaplarının;
 - a.1. İçeriği hakkında ne düşünüyorsunuz?
 - a.2. Yeterliliği hakkında ne düşünüyorsunuz?
- b. Ek bir kaynak verilmesini ister miydiniz? Yanıtınız evet ise kaynağın içeriğinin nasıl olmasını isterdiniz?

9-) Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin akıcı okuma becerilerini geliştirmeye yönelik lisans döneminde yeterli eğitim aldığınızı düşünüyor musunuz?

- a. Yanıtınız evet ise aldığınız eğitimin yeterli olduğunu size düşündüren nedir?
- b. Yanıtınız hayır ise aldığınız eğitimin yetersiz olduğunu size düşündüren nedir?

10-) Akıcı okuma becerilerini geliştirmek ve değerlendirmek için etkili stratejiler konusunda bir eğitime katılmak ister miydiniz?

- a. Yanıtınız evet ise;

a.1. Bu stratejilerin size öğretilmesi için nasıl bir eğitim verilmesini isterdiniz?

a.2. Verilen bu eğitimin yüz yüze mi uzaktan çevrimiçi mi olmasını isterdiniz?

Neden?

a.3. Bu eğitimin süresi ne kadar olmalıdır?

a.4. Bu eğitim kim ya da kimler tarafından verilmelidir?

b. Yanıtınız hayır ise neden katılmak istemediğinizi açıklayabilir misiniz?

GÖRÜŞME SÖZLEŞMESİ VE İZİN MEKTUBU

GİRİŞ

Sayın meslektaşım,

Ben Anadolu Üniversitesi Özel Eğitim Öğretmenliği Bölümü Zihin Engelliler Eğitimi Ana Bilim Dalı'nda araştırma görevlisi olarak görev yapmaktayım. Bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin zihinsel yetersizliği olan öğrencilerinin akıcı okuma becerilerini geliştirirken karşılaştıkları sorunları ve bu sorunların çözümüne ilişkin ihtiyaç duydukları hizmet içi eğitim gereksinimlerinin neler olduğunu belirlemek amaçlanmaktadır. Siz değerli öğretmenlerimizden aldığım bilgiler doğrultusunda doktora tezim kapsamında öğretmenlerin akıcı okuma becerilerini öğretmeye ilişkin gereksinimlerini karşılamaya yönelik bir mesleki gelişim programı oluşturulacaktır. Bu nedenle sizden aldığımız bilgiler doğru ve işlevsel bir program geliştirebilmek adına büyük önem taşımaktadır. Bu izin formunu da sizleri araştırmama katılmaya davet etmek için hazırlamış bulunmaktayım. Araştırmaya katılıp katılmayacağınıza karar vermeden önce bu araştırmanın neden yapılacağını ve neden katılmanızı istediğimi anlamanız önemlidir. Bu nedenle lütfen aşağıda araştırmanın konusuna, katılımcıların araştırmadaki yerine, veri toplama araçlarına ve süresine ilişkin verdiğim bilgileri dikkatlice gözden geçiriniz. Ayrıca, araştırmaya katılmanız durumunda güvenliğinizi nasıl sağlacağına ve haklarınızın neler olacağına ilişkin verilerin gizliliği ve katılımcı hakları ile ilgili bölümleri de dikkatlice okuyunuz. Eğer hazırlamış olduğum izin formunda anlamadığınız yerler varsa lütfen benimle iletişime geçiniz.

ARAŞTIRMANIN KONUSU

Ülkemizde uzun yıllardır sınıf öğretmenleri kaynaştırma uygulaması kapsamında özel gereksinimli öğrencilere destek eğitim odasında veya doğrudan sınıf içinde tipik gelişim gösteren akranlarıyla birlikte eğitim vermektedir. Günümüze değin yapılan araştırmalar sınıf öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilerle çalışırken akademik becerilerin öğretiminde çeşitli sorunlarla karşılaştığını ortaya koymuştur. Sorunlarla karşılaşılan akademik alanlardan biri de okumadır. ***Bu araştırmada da sınıf öğretmenlerinin zihinsel yetersizliği olan öğrencilere akıcı okuma becerilerini öğretirken karşılaştıkları sorunların neler olduğunu belirlemek ve bu sorunları çözmeye yönelik hizmet içi eğitim verilmesi amacıyla bir mesleki gelişim programı hazırlamak amaçlanmaktadır.*** Siz değerli öğretmenlerimden aldığım görüşler, zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin akıcı okuma becerilerinde yaşamış oldukları güçlükleri ve öğretmenlerin akıcı okuma becerilerini geliştirmede yaşadığı zorlukları derinlemesine anlamama yardımcı olacaktır. Güncel sorunların belirlenmesiyle sınıf öğretmenlerinin zihinsel yetersizliği olan öğrencilerle akıcı okuma becerilerini çalışırken gerçekten ihtiyaç duydukları bilgileri ve etkili öğretim stratejilerini içeren bir mesleki gelişim programı hazırlayabileceğim. Görüşleriniz doğrultusunda etkili bir mesleki gelişim programı hazırlayabilirsek ilerleyen dönemlerde pek çok öğretmenimiz bu programdan yararlanabilecektir. Dolayısıyla etkili bir program hazırlanabilmesi için görüşleriniz büyük önem taşımaktadır.

KATILIMCILARIN ARAŞTIRMADAKİ YERİ VE VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Bu araştırmaya katılmaya gönüllü olan katılımcılarla görüşmeler yarı yapılandırılmış bir görüşme formuyla çevrim içi olarak Zoom programı üzerinden yapılacaktır. Görüşmeler bire bir olarak gerçekleştirilecektir. Araştırmaya katılmaya gönüllü olmanız durumunda sizden bu izin formunu imzalamanız istenecektir. Araştırma kapsamında bir kez sizlerden görüş alınacaktır. Yapacağımız görüşmelerin ortalama 45-60 dk. arasında süreceği öngörülmektedir. Görüşmeler sırasında araştırmacı tarafından sizlere zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin akıcı okuma becerilerine ve bu becerilerin öğretim sürecine ilişkin sorular sorulacaktır.

Görüşmeler sırasında verilerin geçerliği, güvenilirliği ve olabilecek kesintileri önleyebilmek amacıyla tüm görüşmeler Zoom programı üzerinden kayıt altına alınacaktır. Program üzerinden alınan kayıtlar yalnızca araştırmacının bilgisayarına indirilecek ve programın kendisinde kayıt olmayacaktır. Sizinle yapacağım görüşmelerin gizliliğine ilişkin daha ayrıntılı bilgi gizlilik bölümünde yer almaktadır. Görüşmeler çözümlenirken sizlerin isimleri gizli tutulacak ve size gerçek isminizi çağrıştırmayacak bir kod isim verilecektir. Görüşleriniz alındıktan sonra ses kaydınız en az 5 yıl süreyle saklanacak ve bu sürenin sonunda silinecektir. Görüşlerinizden dolayı hiçbir şekilde rahatsız edilmeyeceksiniz. Ayrıca istemeniz durumunda sizinle yapılan tüm görüşme kayıtları tarafınıza gönderilecektir. Görüşmelerin tümü ile arasında gerçekleştirilecektir. Görüşme saatleri sizin uygunluğunuza göre belirlenecektir. Araştırmanın verilerinin nasıl toplanacağı ve kullanılacağı konusunda sizlere bilgi verilecektir. Güvenlik ve gizliliğinizi korumak için görüşme raporlaştırılırken **kesinlikle gerçek isminiz kullanılmayacaktır aynı zamanda görüşme sırasında belirttiğiniz diğer gerçek isimlerde kullanılmayacaktır.** Araştırmacı size karşı olan ilişkilerinde daima dürüst davranacaktır.

ARAŞTIRMANIN SÜRESİ

Öncelikle araştırmadan istediğiniz zaman ayrılabilceğinizi bildirmek isterim. Araştırmadan ayrılmanız durumunda herhangi bir ceza ya da yaptırımla karşı karşıya kalmayacaksınız. Araştırmaya katılım tamamen gönüllülük esasına dayalı olduğu için araştırmadan istediğiniz zaman çekilebilirsiniz. Bu araştırma ... ile ... arasında gerçekleştirilecektir.

VERİLERİN GİZLİLİĞİ

Araştırma sırasında sizden görüşmeler yoluyla elde ettiğim verilerin gizliliğinin korunması sağlanacaktır. Görüşme dökümlerinde ya da raporlarında kesinlikle gerçek isminiz ve görüşme sırasında söylediğiniz diğer gerçek isimler de kullanılmayacaktır. Ancak, video kayıtlarınız ve görüşme dökümleri aşağıdaki kişiler ya da gruplar tarafından incelenebilir:

- Doktora tez danışmanı
- Tez izleme komitesi üyeleri
- Uzman görüşü alınacak öğretim üyeleri

- Anadolu Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu

Bunun dışında görüşmelerden elde ettiğim bilgiler gizliliğiniz korunmak şartıyla kongrelerde, kitaplarda, makalelerde ya da derslerde nitelikli ve iyi uygulama örnekleri olarak sunulabilir. Görüşme kayıtları ise hiçbir şekilde herhangi bir derste veya kongrede paylaşılmayacaktır. Zoom programı üzerinden yapacağımız görüşmelerin gizliliğiyle ilgili kaygılarınızı gidermek için aşağıda programa ilişkin ve gizliliğin nasıl sağlanacağına ilişkin ayrıntılı bilgi verilmektedir.

Zoom programı nedir?

Zoom programı bire bir veya toplu görüşmelerin çevrim içi olarak yapılmasına izin veren bir video platformudur. Zoom programı bire bir görüşmelerde ücretsiz kullanım, ses ve video kaydı alma, ekran paylaşma, sohbet panelinden yazışma yapma gibi avantajlar sunmaktadır. Bunun yanı sıra görüşme yapılırken programın photoshop özelliği kullanılarak arkanızda görünmesini istemediğiniz herhangi bir yeri bulanıklaştırmanıza olanak tanımaktadır. Aynı zamanda programı kullanmak için üye olma şartı yoktur. Bu nedenle veri toplamak üzere zoom programı tercih edilmiştir.

Zoom programında görüşme kayıtlarının gizliliği nasıl sağlanır?

Zoom programı, Sağlık Sigortası Taşınabilirliği ve Hesap Verilebilirliği Yasası'na (The Health Insurance Portability and Accountability Act) tamamıyla bağlı bir video konferans platformudur. Bu yasaya bağlılık Zoom programında yapılan görüşmelerin hiçbir şekilde programın kendi sisteminde depolanmayacak ve diğer kişilerle ya da kurumlarla paylaşılamayacak şekilde şifrelenmesini zorunlu kılmaktadır. Sizinle yapacağımız video görüşmeler anlık olarak kayıt altına alınıp Zoom programının ***doğrudan bilgisayara indir*** özelliğiyle araştırmacının bilgisayarına indirilecektir. Video kayıtları yalnızca araştırmacının bilgisayarına kaydedilecek ve görüşme yapılan kişi dışında kesinlikle kimseyle paylaşılmayacaktır.

KATILIMCI HAKLARI

Bu çalışmaya katılmada gönüllülük esastır. İsterseniz herhangi bir hak kaybına uğramadan ya da herhangi bir yaptırıma maruz kalmaksızın bu araştırmaya katılmayı reddedebilirsiniz. Araştırmaya katılmanız durumunda ise araştırmadan ***herhangi bir neden bildirmeksizin istediğiniz zaman çekilme hakkına sahipsiniz.***

İLETİŞİM BİLGİLERİ

Araştırmacı: Arş. Gör. Göksel CÜRE

Adres:
Bilim:

Tel No: XXX

E-posta: XXX

Bu araştırma için belirtilen tüm kurallar tarafımdan uygulanacaktır.

Araştırmacının Adı-Soyadı:

İmza:

Bu izin formunu okudum ve izin formunda belirtilen tüm haklarımın korunacağı taahhütüyle araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul ediyorum.

Görüşülen Öğretmenin Adı-Soyadı:

İmza:

GÖRÜŞME BİLGİLENDİRME METNİ

Değerli öğretmenim,

Pandemi dolayısıyla yüz yüze görüşme gerçekleştirme imkânımız olmadığından görüşmelerimizi çevrim içi olarak yapacağız. Bu süreçte zoom programından yararlanacağız. Çevrim içi videolu görüşmeler pandemiyle birlikte daha fazla kullanılmaya başlasa da resmi görüşmeler için henüz yeni sayılabilecek bir uygulamadır. Yeni olmasından kaynaklı olarak henüz toplumun büyük çoğunluğu tarafından tam anlamıyla kullanılmasında bazı sorunlar olabilmektedir. Bu durum da çevrim içi görüşmelerde çeşitli aksaklıklar yaşanmasına neden olabilmektedir. Bu aksaklıkları en aza indirmek için görüşme öncesi siz değerli katılımcımıza kısa bir bilgilendirme metni hazırlanmıştır. Aşağıda yapılan açıklamalarla ilgili anlamadığınız veya sormak istediğiniz herhangi bir şey olursa vermiş olduğum telefon numarasından benimle iletişime geçebilirsiniz.

1. Zoom programı görüşme yapmak için üyelik istemese de bilgisayara ya da telefona programın indirilmesini zorunlu kılmaktadır. Zoom programını <https://zoom.us/download> sitesinden bilgisayarınızın masaüstüne veya telefonunuza indiriniz.
2. Görüşmeden önce programa girerek kullanmakta zorluk yaşayıp yaşamadığınızı kontrol ediniz. Görüşme öncesi düzenlemek istediğiniz ayarlar varsa düzenleyiniz.

3. Görüşme sırasında arka planın görülmemesini istiyorsanız programın arka plan için photosop kullanma özelliğini kullanınız. Bu özelliği görüşme öncesi nasıl kullanacağınıza ilişkin programı girerek kontrol ediniz.
4. Tüm kontrollerinizi yaptıktan sonra kararlaştırılmış olan görüşme günü araştırmacının size vermiş olduğu linke tıklayarak program üzerinden görüşmeye katılın.

Araştırma sorumlusu

Arş. Grv. Göksel Cüre

İletişim:



EK-14. Öğretmen Sosyal Geçerlilik Görüşme Formu

Bu araştırmada size ilk olarak web üzerinden okuma ve akıcı okuma becerisine ilişkin bilgi vermeyi amaçlayan kitapçıklar ve konu anlatım videoları sunduk. Ardından örnek uygulama videoları ve rol oynama ile akıcı okuma becerilerini geliştirmek için Metnin ön gösterimi ve tekrarlı okuma stratejisinin kullanımını öğrettik. Son olarak, haftalık olarak sizin öğrencinizle yapmış olduğunuz akıcı okuma öğretimi uygulamalarını web üzerinden takip ettik. Biz tüm bu süreci “**web tabanlı koçluğa dayalı akıcı okuma becerilerinin desteklenmesi**” olarak adlandırıyoruz. Web tabanlı koçluk adıyla soracağım soruları yapmış olduğum açıklama doğrultusunda yanıtlamanızı istiyorum.

1-) Web tabanlı koçluğa dayalı akıcı okuma becerilerinin desteklenmesine yönelik bir programın gerekli olduğunu düşünüyor musunuz?

(a) Yanıtınız evet ise Neden gerekli olduğunu düşünüyorsunuz?

(b) Yanıtınız hayır ise Neden gereksiz olduğunu düşünüyorsunuz?

2-) Web üzerinden yürütülen bu tarz bir koçluk programının uygulanabilir olduğunu düşünüyor musunuz?

(a) Yanıtınız evet ise Neden uygulanabilir olduğunu düşünüyorsunuz?

(b) Yanıtınız hayır ise Neden uygulanamaz olduğunu düşünüyorsunuz?

3-) Sınıf öğretmenleri bu web tabanlı koçluk uygulamasıyla Metnin ön Gösterimi ve Tekrarlı okuma stratejisinin doğru kullanımını öğrenebilir mi?

(a) Yanıtınız evet ise neden öğrenebileceklerini düşünüyorsunuz?

(b) Yanıtınız hayır ise neden öğrenemeyeceklerini düşünüyorsunuz?

4-) Metnin ön gösterimi ve tekrarlı okuma stratejisi ile yapmış olduğunuz öğretim sonrası öğrencinizin akıcı okuma becerisine ilişkin görüşleriniz nelerdir?

5-) Metnin ön gösterimi ve tekrarlı okuma stratejisinin özel gereksinimli öğrencilere uygulanabilirliği hakkında neler söyleyebilirsiniz?

6-) Akıcı okuma öğretiminde metnin ön gösterimi ve tekrarlı okuma stratejisini kullanmayı öğretmen arkadaşlarınıza önerir miydiniz?

7-) Web tabanlı koçluk uygulamasının hoşunuza gitmeyen/zorlayan yönleri nelerdir?

8-) Web tabanlı koçluk uygulamasının hoşunuza giden/kolay yönleri nelerdir?

9-) İleride web üzerinden yürütülecek başka bir koçluk araştırmasına katılmak ister miydiniz?



ÖĞRENCİ SOSYAL GEÇERLİLİK FORMU

1. Öğretmenin seninle bir süredir akıcı okumanı geliştirmek için çalışma yaptı. Yaptığınız bu çalışmada önce bir kez metni sana dinletti. Dinlerken senin önündeki metinden takip etmeni istedi. Ardından sen metni üç kez okudun. Sonra da okuduğun sözcük sayısını bu tabloya işaretledin. Bu şekilde akıcı okuma çalışmaktan hoşlandın mı?

Evet, hoşlandım. ☐

Bilmiyorum. ☐

Hayır, hoşlanmadım. ☐

2. Bu çalışmanın sonunda metin okumanda bir farklılık olduğunu düşünüyor musun?

- a. Evet, düşünüyorum. Metin okumanda nasıl bir farklılık oldu?

- a.1. Metinleri daha doğru okuduğunu düşünüyor musun?

Evet, düşünüyorum. Neden?

Hayır, düşünmüyorum. Neden?

- a.2. Metinleri daha hızlı okuduğunu düşünüyor musun?

Evet, düşünüyorum. Neden?

Hayır, düşünmüyorum. Neden?

- b. Bilmiyorum.

- c. Hayır, düşünmüyorum. Neden?

3. Öğretmeninle çalışırken en çok nelerden hoşlandın?

4. Öğretmeninle çalışırken hoşlanmadığın bir şey oldu mu? Nelerden hoşlanmadın?

EK-16. AKOBDÖP Kitapçık Örnek Görsel



AKICI OKUMA BECERİLERİNİN DESTEKLENMESİ ÖĞRETİM PAKETİ (AKOBDÖP)

Hazırlayan: Arş. Grv. Göksel Cüre

Anadolu Üniversitesi, Özel Eğitim
Bölümü, Zihin Engellilerin Eğitimi
Ana Bilim Dalı

BÖLÜM 1

OKUMA BECERİSİ



Bu bölümün sonunda;

- Okuma becerisinin tanımına,
- Okuma becerisinin alt boyutlarına,
- Okuma becerisinin gelişim aşamalarına ilişkin bilgi sahibi olacaksınız.

BÖLÜM 2

AKICI OKUMA



Bu bölümün sonunda;

- Akıcı okuma becerisinin tanımına,
- Akıcı okumanın önemine,
- Akıcı okumanın alt boyutlarına,
- Akıcı okuma öğretiminin nasıl yapılacağına,
- Akıcı okumanın nasıl değerlendirileceğine,
- Akıcı okuma öğretiminde kullanılacak etkili stratejilere ilişkin bilgi sahibi olacaksınız.

BÖLÜM 3

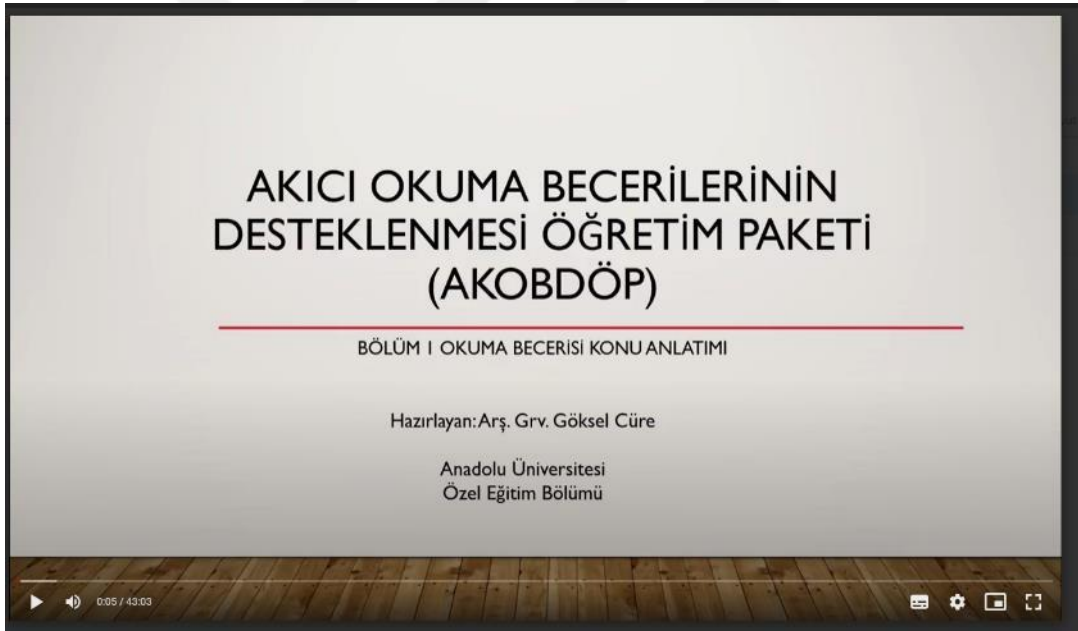
METNİN ÖN GÖSTERİMİ+TEKRARLI OKUMA (MÖG+TO) STRATEJİSİYLE AKICI OKUMA ÖĞRETİMİ



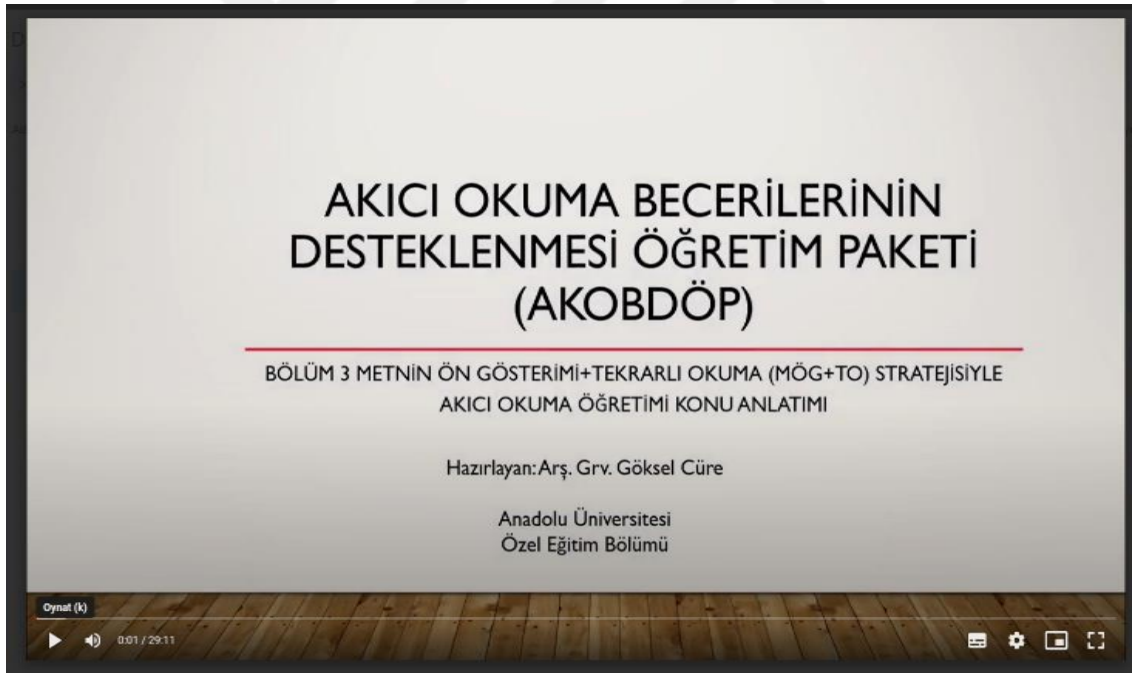
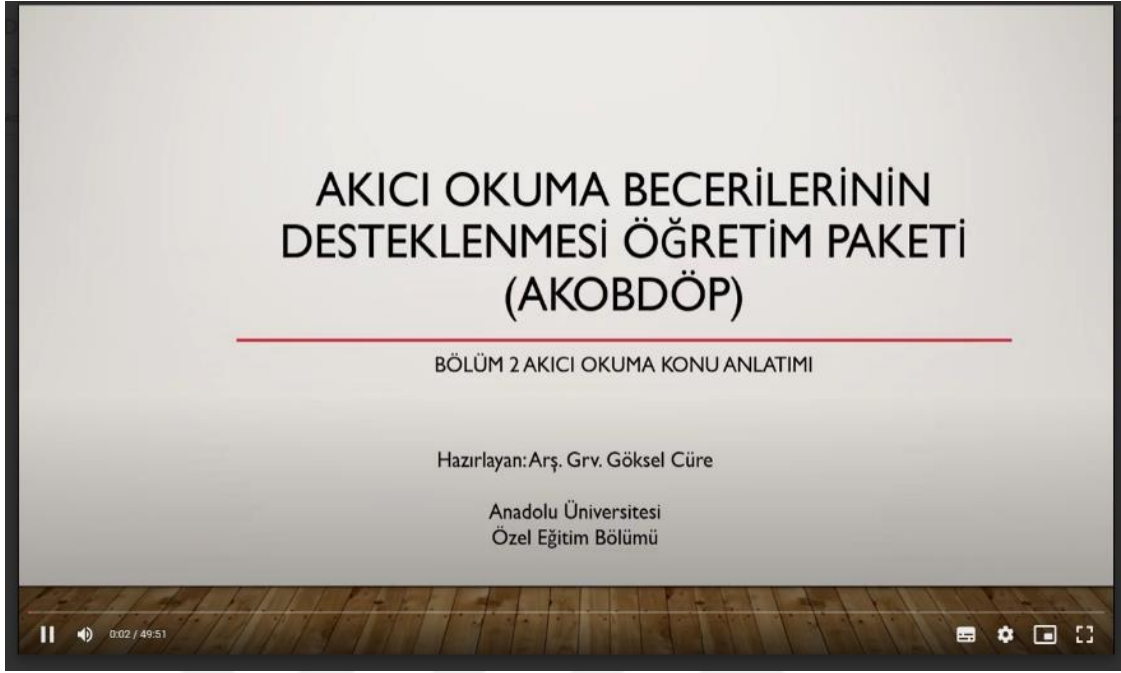
Bu bölümün sonunda;

- Metnin Ön Gösterimi + Tekrarlı Okuma (MÖG+TO) stratejisinin ne olduğuna,
- MÖG+TO stratejisiyle planmanın nasıl yapıldığına,
- MÖG+TO stratejisiyle öğretimin nasıl yapıldığına,
- MÖG+TO stratejisiyle değerlendirmenin nasıl yapıldığına ilişkin bilgi sahibi olacak ve
- MÖG+TO stratejisini kullanarak planlama, öğretim ve değerlendirme yapabileceksiniz.

EK-17. AKOBDÖP Konu Anlatım Videoları Örnek Görsel



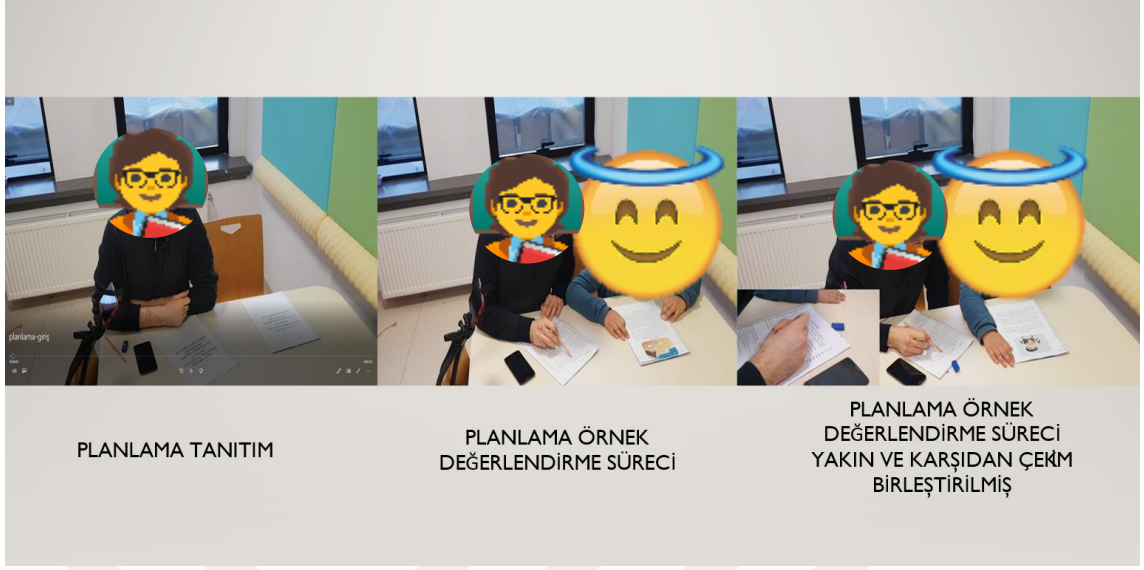
EK-17. (Devam) AKOBDÖP Konu Anlatım Videoları Örnek Görsel



EK-18. Etkili Akıcı Okuma Stratejileri Örnek Uygulama Videoları



EK-19. MÖG+TO Planlama ve Uygulama Videosu Örnek Görsel



EK-20. Akıcı Okuma Öğretimi Planlaması İçin Öğrencinin Düzeyine Uygun Metnin Belirlenmesi Değerlendirme Basamakları Uygulama Güvenirliği Formu

Tablo 1. Akıcı okuma öğretimi planlaması için öğrencinin düzeyine uygun metnin belirlenmesi değerlendirme basamakları	
Öğretmenin Adı-Soyadı:	Tarih:
Öğrencinin Adı-Soyadı:	Metnin başlığı:
Değerlendirme ortamının hazırlanması	
1. Değerlendirme yapılacak ortamı öğrenciyle yan yana oturacağınız, sizin önünüzde kalem, silgi ve kronometre olacak şekilde hazırlayın.	
2. On değerlendirme metnlerinin öğrenci kopyasından, öğrencinin mevcut sınıf düzeyindeki bir metni açın ve öğrencinin önüne koyun.	
3. Metinlerin öğretmen kopyasından, aynı metni açın ve kendi önünüze koyun.	
Değerlendirmenin gerçekleştirilmesi	
4. Öğrenciden metni sesli olarak okumasını isteyin.	
5. Öğrenci başlığı okuduktan sonra metnin ilk sözcüğünü okumaya başladığı anda kronometreyi başlatın.	
6. Öğrenci okurken hatalı okuduğu sözcükleri önünüzdeki metinden işaretleyin.	
7. Öğrencinin aynı sözcüğü tekrar okuma, yanlış okuduğu ya da okurken duraksadığı bir sözcüğü üç saniye içinde düzeltme davranışlarını doğru okuma olarak kabul edin.	
8. Öğrenci bir sözcüğü üç saniye içinde okumazsa onun yerine sözcüğü okuyun ve devam etmesini isteyin. Öğrencinin yerine okuduğunuz sözcüğü okuma hatası olarak işaretleyin.	
9. Öğrenci öyküyü okurken satır atlarsa süreyi durdurun. Satır atlamayı hata olarak kaydedin. Öğrenciye atladığı satırı göstererek kaldığı yerden okumaya devam etmesini isteyin. Öğrenci tekrar okumaya başladığında kronometreyi kaldığı süreden devam ettirin.	
10. 1 dakika dolduğunda kronometreyi durdurun ve öğrencinin okuduğu son sözcüğü işaretleyin.	
11. Öğrenci bir dakika içinde metnin tümünü bitirememişse metni bitirmesi için bekleyin.	
12. Öğrenciye sizinle çalıştığı ve metni okuduğu için teşekkür edin.	
Okuma doğruluğunu hesaplama ve sınıf düzeyinin uygunluğuna karar verme	
13. Öğrencinin okuma doğruluğunu hesaplayın. Eğer öğrencinin okuma doğruluğu %90'ın altındaysa bir alt sınıf düzeyi olan metin ile aynı değerlendirmeyi yapın. Eğer %94'ün üzerindeyse bir üst sınıf düzeyi olan metinden değerlendirmeye devam edin.	
14. Öğrencinin %90-94 doğrulukla okuduğu metni bulduğunuzda değerlendirmeye son verin.	

EK-21. MÖG+TO Stratejisiyle Akıcı Okuma Öğretimi Basamakları Uygulama Güvenirliği Formu

Tablo 2. MÖG+TO stratejisi ile akıcı okuma öğretimi basamakları	
Öğretmenin Adı-Soyadı:	Tarih:
Öğrencinin Adı-Soyadı:	
Öğretim Ortamının Hazırlanması	
1. Öğretim yapılacak ortamı öğrenciyle yan yana oturacağınız, sizin önünüzde kalem, silgi, kronometre, ses kaydının dinleneceği hoparlör, usb bellek/telefon olacak şekilde hazırlayın.	
2. Okunulacak metnin öğrenci kopyasını öğrencinin önüne koyun.	
3. Aynı metnin öğretmen kopyasını kendi önünüze koyun. Akıcı okuma kayıt çizelgesini ve performans geri bildirim tablosunu yanınızda hazır bulundurun.	
Çalışmaya Giriş	
4. Çalışmaya boyunca yapılacakları açıklayın.	
5. Öğrencinin dikkatini sağlayarak çalışmaya başlayın.	
Metnin Ön Gösterimi Stratejisini Uygulama	
6. Öğrencinin, metnin okunuşunu hoparlörden dinlemesini ve dinlerken duyduğu sözcükleri parmağıyla önündeki metinden takip etmesi isteyin.	
7. Öğrencinin metni dinlerken önündeki metinden dinlediği kısmı parmağıyla takip edip etmediğini kontrol edin.	
8. Öğrenci metni dinlerken parmağıyla takibi sırasında geriden takip etme/atlama vb. bir hata gözlemlerseniz ses kaydını durdurun. Öğrencinin parmağını metinde ses kaydında kalman yere koyun. Ses kaydını tekrar açarak takip etmeye devam etmesini isteyin.	
9. Dinleme işlemi bittikten sonra tekrarlı okuma oturumlarına geçin.	
Tekrarlı Okuma Stratejisini Uygulama	
10. Öğrenciye "bu metni en doğru ve en hızlı şekilde okumaya çalış" yönergesini verin.	
11. Öğrenciye "sesli oku" yönergesini verin.	
12. Öğrenci başlığı okuduktan sonra metnin ilk sözcüğünü okumaya başladığı anda 1 dakikaya ayarlanmış kronometreyi başlatın.	
13. Öğrencinin okurken yaptığı okuma hatalarını metnin öğretmen kopyasına kaydedin.	
14. Öğrenci okurken 3 saniye içinde bir sözcüğü okuyamazsa ilgili sözcüğün doğru okunuşuna model olun ve "devam et" deyin. Öğrencinin yerine okuduğunuz sözcüğü okuma hatası olarak işaretleyin.	

EK-21. (Devam) MÖG+TO Stratejisiyle Akıcı Okuma Öğretimi Basamakları Uygulama Güvenirliği Formu

15. Öğrenci metni okurken satır atlarsa süreyi durdurun. Satır atlamayı hata olarak kaydedin. Öğrenciye atladığı satırı göstererek kaldığı yerden okumaya devam etmesini isteyin. Öğrenci tekrar okumaya başladığında kronometreyi kaldığı süreden devam ettirin.
16. Öğrencinin aynı sözcüğü tekrar okuma, yanlış okuduğu ya da okurken duraksadığı bir sözcüğü 3 saniye içinde düzeltme davranışlarını doğru okuma olarak kabul edin.
17. Kronometreden “bip” sesini duyduğunuzda öğrencinin okumuş olduğu son sözcüğü önünüzdeki metinden işaretleyin ve öğrencinin tüm metni okuması bitene kadar bekleyin.
18. Öğrencinin 1 dakikada okuduğu toplam sözcük sayısını, okuma hatası sayısını ve doğru okuduğu sözcük sayısını akıcı okuma kayıt çizelgesinde 1. okuma sütununa kaydedin.
19. Öğrencinin okuması bittiğinde yanlış okuduğu sözcüklerin doğru söylenişine 3 kez model olun. Her model olduğunuzda öğrencinin o sözcüğü söylemesini isteyin.
20. Tüm bu süreci iki kez daha tekrar edin.
21. Öğrencinin aynı metni üçüncü kez okuduğunda ulaştığı, dakikada okuduğu doğru sözcük sayısını performans geri bildirim tablosuna kaydedin.
22. Öğrencinin okuma hızına ilişkin tablo üzerinden performans geri bildirimi sunun.
23. Öğrenciye teşekkür ederek oturumu sonlandırın.
Değerlendirme
24. Öğrencinin tekrarlı okuma oturumlarındaki her bir okuması için okuma doğruluğu yüzdesini hesaplayarak akıcı okuma kayıt çizelgesinde okuma doğruluğu yüzdesi sütununa kaydedin.
25. Öğrencinin, birinci okumasından üçüncü okumasına okuma hızında artış olup olmadığını akıcı okuma kayıt çizelgesinden kontrol edin.
26. Öğrenci üçüncü okumasında birinci okumasına göre dakikada daha fazla sözcük okumuşsa ve %95 ve üzeri doğrulukla okumuşsa bir sonraki metinden MÖG+TO stratejisinin öğretimine devam edin.
27. Öğrencinin okuma hızında artış olmamışsa ve/veya %95 altı doğrulukla okumuşsa aynı metinden MÖG+TO stratejisinin basamaklarını uygulayarak öğretim yapmaya devam edin.
28. Her bir öğretim oturumunun 15 dakika sürdüğünden emin olun. Eğer öğrenci 15 dakikadan önce ilk metinde istenilen okuma hızı ve doğruluk yüzdesine ulaşırsa kalan sürede ikinci metinden öğretime devam edin. Eğer ulaşmadysa aynı metinden öğretime devam edin.
29. 15 dakika sona erdiğinde öğretimi sonlandırın. Ancak 15. Dakikada öğretimin yarısındaysanız MÖG+TO stratejisinin tüm basamakları uygulanana kadar öğretime devam edin.

EK-22. Performans Geri Bildirim Tablosu

Performans geri bildirim tablosu doldurulmuş örneği

[illegible]

KARINCALAR

Karıncalar böcektir. Altı bacaklı. Beş gözlü. İki gözü büyük. Üç gözü ise	12
küçük. Onların üç vücut bölümü var: Kafa, göğüs ve karın. Dış kabukları var.	25
Kabukları sert. Karıncalar renk renk. Çoğunun rengi kırmızı ya da siyah. Yeşil,	37
sarı, mavi olanlar da var. Karıncalar çok küçük. Hem de çok hafif. Ancak	50
çok güçlü. Ağır yükler taşır. Bir de çok çalışkan. Sürekli bir işle meşgul.	63
Karıncalar sıcaklığı sever. Çoğu sıcakta yaşar. Grup hâlinde yaşar. Bu	73
gruplara koloni denir. Kolonide üç tür karınca olur: Kraliçe, işçi ve asker.	85
Kraliçe ürer. Yumurta bırakır. Yumurtadan yavru karıncalar doğar. İşçi çalışır.	95
Yuva yapar. Çöp atar. Yemek arar. Bebeklere bakar. Asker ise savaşır. Diğer	107
karıncaları korur.	109

AYŞENİN LİSTESİ

Ayşe odasında idi. Yatıyordu. Annesi içeri girdi. Etrafa baktı. Oda çok	10
dağınıktı. Annesi, "Ayşe bu ne dağınıklık! Lütfen hemen odanı topla." dedi. Ayşe,	22
"Tamam anneciğim." dedi.	25
Ayşe yataktan kalktı. Eline kâğıt ve kalem aldı. Bir liste yaptı. Sonra işe	38
koyuldu. Önce yatağını topladı. Sonra listesine baktı. Yaptığı işin üzerini çizdi.	49
Sırada elbise asmak vardı. Elbiselerini astı. Tekrar listeye baktı. "Elbise as."	60
yazan yeri çizdi. Bir sonraki işe baktı. "Oyuncaklarını topla." yazmıştı.	70
Oyuncaklarını topladı. Yine listesine bakmak istedi. Ama çok sıcaklamıştı.	79
Serinlemek istedi. Ayşe, "Önce camı açayım. Sonra devam ederim." dedi. Ayşe	90
camı açtı. Ancak rüzgârlı bir gündü. Listesi havalandı. Camdan süzülüp gitti.	101
Ayşe, "Çok yoruldum. Liste de uçtu. Bu günlük bu kadar yeter." dedi. Yatağına	114
yattı. Uyudu.	116

EK-25. Bilgilendirici Metin Öğrenci Kopyası Örneği (1. sınıf düzeyi)



KARINCALAR

Karincalar böcektir. Altı bacaklı. Beş gözlü. İki gözü büyük. Üç gözü ise küçük. Onların üç vücut bölümü var: Kafa, göğüs ve karın. Dış kabukları var. Kabukları sert. Karincalar renk renk. Çoğunun rengi kırmızı ya da siyah. Yeşil, sarı, mavi olanlar da var. Karincalar çok küçük. Hem de çok hafif. Ancak çok güçlü. Ağır yükler taşır. Bir de çok çalışkan. Sürekli bir işle meşgul.

Karincalar sığacı sever. Çoğu sıcakta yaşar. Grup hâlinde yaşar. Bu gruplara koloni denir. Kolonide üç tür karınca olur: Kraliçe, işçi ve asker. Kraliçe ürer. Yumurta bırakır. Yumurtadan yavru karincalar doğar. İşçi çalışır. Yuva yapar. Çöp atar. Yemek arar. Bebeklere bakar. Asker ise savaşır. Diğer karıncaları korur.



AYŞE'NİN LİSTESİ

Ayşe odasında idi. Yatıyordu. Annesi içeri girdi. Etrafa baktı. Oda çok dağınıktı. Annesi, "Ayşe bu ne dağınıklık! Lütfen hemen odanı topla." dedi. Ayşe, "Tamam anneciğim." dedi.

Ayşe yataktan kalktı. Eline kâğıt ve kalem aldı. Bir liste yaptı. Sonra işe koyuldu. Önce yatağını topladı. Sonra listesine baktı. Yaptığı işin üzerini çizdi. Sırada elbise asmak vardı. Elbiselerini astı. Tekrar listeye baktı. "Elbise as." yazan yeri çizdi. Bir sonraki işe baktı. "Oyuncaklarını topla." yazmıştı. Oyuncaklarını topladı. Yine listesine bakmak istedi. Ama çok sıcaklamıştı. Serinlemek istedi. Ayşe, "Önce camı açayım. Sonra devam ederim." dedi. Ayşe camı açtı. Ancak rüzgârlı bir gündü. Listesi havalandı. Camdan süzülüp gitti. Ayşe, "Çok yoruldum. Liste de uçtu. Bu günlük bu kadar yeter." dedi. Yatağına yattı. Uyudu.

EK-27. Google Drive Koçluk Uygulaması Dosyaları

The screenshots illustrate the file structure of the 'Koçluk Uygulaması' (Coaching Application) in Google Drive. The interface shows the 'Drive'im' (My Drive) view with a sidebar on the left containing navigation options like 'Ana sayfa' (Home), 'Drive'im', 'Bilgisayarlar' (Computers), 'Benimle paylaşımlar' (Shared with me), 'En son' (Recent), 'Yıldızlı' (Starred), 'Spam', 'Çöp kutusu' (Trash), and 'Depolama alanı' (Storage space).

The main content area displays the file list for the '2- planlama aşaması' (2- planning stage) folder, which is part of the 'M. hoca' (Mr. Teacher) folder. The file list includes:

Ad	Sahibi	Son açtığım tarih	Dosya boyut
1- rol oynama basamağı	ben	23-03	—
2- planlama aşaması	ben	23-03	—
3- uygulama aşaması	ben	21 May 2024	—

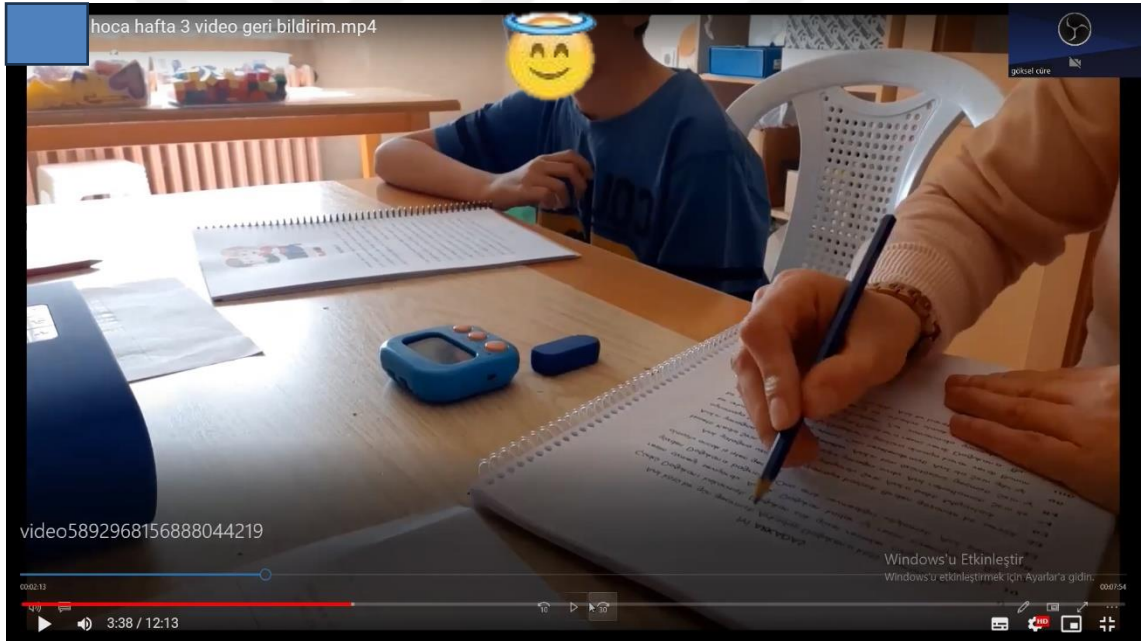
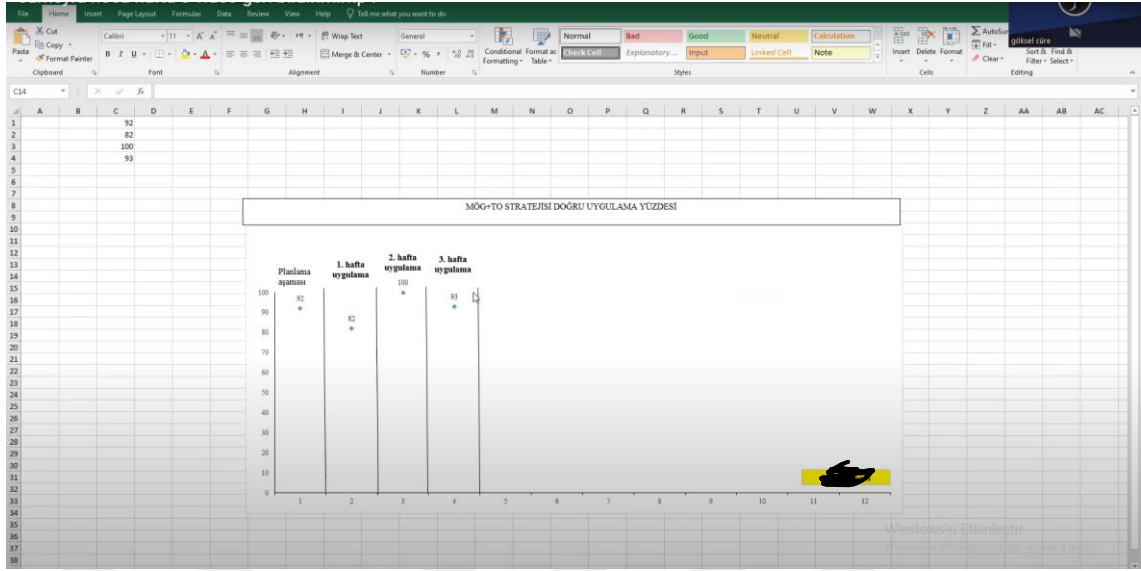
The next screenshot shows the '3- uygulama aşaması' (3- application stage) folder, which is part of the 'M. hoca' (Mr. Teacher) folder. The file list includes:

Ad	Sahibi	Son açtığım tarih	Dosya boyut
1. HAFTA	ben	21 May 2024	—
4. HAFTA	ben	13 Şub 2024	—
5. HAFTA	ben	13 Şub 2024	—
2. HAFTA	ben	28 Nis 2023	—
3. HAFTA	ben	28 Nis 2023	—
6. HAFTA	ben	3 Nis 2023	—
7. HAFTA	ben	3 Nis 2023	—

The final screenshot shows the '1. HAFTA' (1st Week) folder, which is part of the '3- uygulama aşaması' (3- application stage) folder. The file list includes:

Ad	Sahibi	Son açtığım tarih	Dosya boyut
1. HAFTA KOÇ GERİ BİLDİRİMİ	ben	21 May 2024	—
1. hafta uygulama videosu	ben	21 May 2024	—
metinler ses kayıtları	ben	3 Nis 2023	—
metinler	ben	3 Nis 2023	—
performans geri bildirim tablosu	ben	19 Mar 2023	—
akıcı okuma kayıt çizelgesi	ben	19 Mar 2023	—

EK-28. Zoom Video Geri Bildirim Çekim Anı Görüntüsü



EK-29. Ön-Test Son-Test Öğretmenlerin Akıcı Okuma Öğretimi Planlama ve Metnin Ön Gösterimi Tekrarlı Okuma Stratejisini Kullanma Düzeylerinin Değerlendirilmesi-Araştırmacı Davranışları Uygulama Güvenirliği Formu

Planlama Aşaması-Araştırmacı Davranışları	+/-
1. Öğretmenin önüne her bir sınıf düzeyinden metinlerin bir öğretmen bir öğrenci kopyasını, kronometreyi, kalem ve silgiyi koyar.	
2. Öğretmen önündeki materyalleri kullanarak özel gereksinimli bir öğrenci için akıcı okuma öğretimi nasıl planlayacağını açıklamasını ister.	
3. Öğretmenin yanıt vermesini bekler.	
4. Öğretmenin yanıt bittiğinde oturumu sonlandırır.	
Uygulama güvenirliliği yüzdesi= (Gerçekleştirilen davranış sayısı/Toplam davranış sayısı) X 100	...%
MÖG+TO Aşaması-Araştırmacı Davranışları	+/-
5. Öğretmenin önüne her bir sınıf düzeyinden metinlerin bir öğretmen bir öğrenci kopyasını, kronometreyi, kalem, silgiyi, hoparlörü, akıcı okuma kayıt çizelgesini ve performans geri bildirim tablosunu koyar.	
6. Öğretmen önündeki materyalleri kullanarak özel gereksinimli bir öğrenci için metnin ön gösterimi ve tekrarlı okuma stratejisi ile akıcı okuma öğretimi nasıl gerçekleştireceğini açıklamasını ister.	
7. Öğretmenin yanıt vermesini bekler.	
8. Öğretmenin yanıt bittiğinde oturumu sonlandırır.	
Uygulama güvenirliliği yüzdesi= (Gerçekleştirilen davranış sayısı/Toplam davranış sayısı) X 100	...%

EK-30. Koçluk Uygulama Güvenirliği Formu

Planlama aşaması-Koçluk Basamakları	+/-
Video geri bildirim hazırlık	
1. Öğretmenin videosunu izleyerek “akıcı okuma öğretimi planlama/MÖG+TO stratejisi uygulama” güvenirliliği formuna göre hatalı-doğru davranışlarını tespit eder.	
2. Öğretmenin doğru uygulama yüzdesini hesaplayarak grafiğe işler.	
Video geri bildirim sunma	
3. Öğretmenin performansını öven bir ifade kullanır.	
4. Öğretmenin doğru uygulama yüzdesi üzerinden grafiksel geri bildirim sunar.	
5. Öğretmenin uygulama güvenirliliği formuna göre hatalarını göndermiş olduğu video üzerinden tek tek göstererek sözel geri bildirim sunar.	
6. Onaylayıcı geri bildirim vererek videoyu sonlandırır.	
7. Geri bildirim videosunu, öğretmenin uygulama haftasına göre drive üzerinden ilgili haftanın klasörüne yükler.	
Uygulama güvenirliliği yüzdesi= (Gerçekleştirilen davranış sayısı/Toplam davranış sayısı) X 100	...%
MÖG+TO stratejisi-Koçluk Basamakları	+/-
Video geri bildirim hazırlık	
1. Öğretmenin videosunu izleyerek “akıcı okuma öğretimi planlama/MÖG+TO stratejisi uygulama” güvenirliliği formuna göre hatalı-doğru davranışlarını tespit eder.	
2. Öğretmenin doğru uygulama yüzdesini hesaplayarak grafiğe işler.	
Video geri bildirim sunma	
3. Video geri bildirim kaçınıcı haftaya ilişkin olduğunu ifade ederek videoya başlar.	
4. Öğretmenin performansını öven bir ifade kullanır.	
5. Öğretmenin doğru uygulama yüzdesi üzerinden grafiksel geri bildirim sunar.	
6. Öğretmenin uygulama güvenirliliği formuna göre hatalarını göndermiş olduğu video üzerinden tek tek göstererek sözel geri bildirim sunar.	
7. Onaylayıcı geri bildirim vererek videoyu sonlandırır.	
8. Geri bildirim videosunu, öğretmenin uygulama haftasına göre drive üzerinden ilgili haftanın klasörüne yükler.	
Uygulama güvenirliliği yüzdesi= (Gerçekleştirilen davranış sayısı/Toplam davranış sayısı) X 100	...%

EK-31. Ön-Test Son-Test KOBİT Uygulama Güvenirliği Formu

KOBİT Uygulama Basamakları	+/-/×
1. Öğrencinin önüne anlamlı kelime örnek listesini koyar.	
2. Öğrenciden kelimeleri yukarıdan aşağı doğru okumasını ister.	
3. Öğrencinin önüne anlamlı kelime listesini koyar.	
4. Öğrenciden örnekte okuduğu gibi kelimeleri yukarıdan aşağıya doğru okumasını ister.	
5. Öğrenci ilk kelimeyi okumaya başladığı an da 1 dakikalık geri sayan zamanlayıcı başlatır.	
6. Öğrenci kelimeleri okurken, öğrencinin okuma hatalarını kaydeder.	
7. Öğrenci bir sözcükte 3 saniyeden fazla durursa öğrenciye bir sonraki kelimedenden devam etmesini söyler.	
8. Öğrenci yerine kaybederse süreyi durdurur, öğrencinin kaldığı yeri gösterir ve okumaya devam etmesini ister. Öğrenci okumaya tekrar başladığında süreyi kaldığı yerden devam ettirir.	
9. Bir dakikalık süre dolduğunda öğrencinin son okuduğu sözcüğe işaret koyar ve kelime listesini öğrencinin önünden kaldırır.	
10. Öğrencinin önüne anlamsız kelime örnek listesini koyar.	
11. Öğrenciden kelimeleri yukarıdan aşağı doğru okumasını ister.	
12. Öğrencinin önüne anlamsız kelime listesini koyar.	
13. Öğrenciden örnekte okuduğu gibi kelimeleri yukarıdan aşağıya doğru okumasını ister.	
14. Öğrenci ilk kelimeyi okumaya başladığı an da 1 dakikalık geri sayan zamanlayıcı başlatır.	
15. Öğrenci kelimeleri okurken, öğrencinin okuma hatalarını kaydeder.	
16. Öğrenci bir sözcükte 3 saniyeden fazla durursa öğrenciye bir sonraki kelimedenden devam etmesini söyler.	
17. Öğrenci yerine kaybederse süreyi durdurur, öğrencinin kaldığı yeri gösterir ve okumaya devam etmesini ister. Öğrenci okumaya tekrar başladığında süreyi kaldığı yerden devam ettirir.	
18. Bir dakikalık süre dolduğunda öğrencinin son okuduğu sözcüğe işaret koyar ve kelime listesini öğrencinin önünden kaldırır.	
Uygulama güvenilirliği yüzdesi= (Gerçekleştirilen davranış sayısı/Toplam davranış sayısı) X 100	...%

Kısaltmalar: + = Davranış gerçekleşti, - = Davranış gerçekleşmedi
 ×= Davranışın gerçekleşmesini gerektiren durum ortaya çıkmadı

EK-32. Ön-Test Son-Test SOBAT Uygulama Güvenirliği Formu

SOBAT Uygulama Basamakları	+/-/×
1. Öğrencinin önüne okuma kitabını koyar.	
2. Öğrenciye metin okuma sırasında ne yapılacağı ile ilgili genel yönergeyi okur.	
3. Öğrenciye ilk metni açar.	
4. Öğrenciye ilk metnin yönergesini verir.	
5. Öğrenci okuma başladığı anda kronometresini başlatır.	
6. Öğrenci metni okurken, öğrencinin okuma hatalarını kaydeder.	
7. Öğrenci bir sözcükte 3 saniyeden fazla durursa öğrencinin yerine o sözcüğü okur ve bir sonraki kelimedenden devam etmesini söyler. Öğrencinin yerine okuduğu sözcüğü okuma hatası olarak işaretler.	
8. Öğrenci yerine kaybederse süreyi durdurur, öğrencinin kaldığı yeri gösterir ve okumaya devam etmesini ister. Öğrenci okumaya tekrar başladığında süreyi kaldığı yerden devam ettirir.	
9. Öğrenci metni okurken satır atlarsa süreyi durdurur. Satır atlamayı hata olarak kaydeder. Öğrenciye atladığı satırı göstererek kaldığı yerden okumaya devam etmesini ister. Öğrenci tekrar okumaya başladığında kronometreyi kaldığı süreden devam ettirir.	
10. Öğrencinin okuması bittiğini kronometresini durdurur.	
11. Öğrencinin okuma süresini ve hata sayısını puanlar.	
12. Öğrenciye metinle ilgili anlama sorularının olduğu sayfa açar.	
13. Öğrenciye okuduğunu anlama sorularını sorarak yanıtlarını kaydeder.	
14. Öğrenci iki metin art arda 10 okuma hatası yapana kadar tüm bu süreci devam ettirir.	
Uygulama güvenirliliği yüzdesi= (Gerçekleştirilen davranış sayısı/Toplam davranış sayısı) X 100	...%

Kısaltmalar: + = Davranış gerçekleşti, - = Davranış gerçekleşmedi

×= Davranışın gerçekleşmesini gerektiren durum ortaya çıkmadı

EK-33. Ön-Test Öyküleyici Metin Akıcı Okuma Becerisinin Değerlendirilmesi
Uygulama Güvenirliği Formu

Öyküleyici metinler ön test değerlendirmesi uygulama basamakları	+/-/×
1. Öğrencinin önüne SOBAT performans düzeyine uygun öyküleyici metnin öğrenci kopyasından koyar.	
2. Metnin öğretmen kopyasından kendi önüne koyar.	
3. Öğrenciden metni sesli olarak okumasını ister.	
4. Öğrenci başlığı okuduktan sonra metnin ilk sözcüğünü okumaya başladığı anda kronometreyi başlatır.	
5. Öğrenci okurken hatalı okuduğu sözcükleri önündeki metinden işaretler.	
6. Öğrencinin aynı sözcüğü tekrar okuma, yanlış okuduğu ya da okurken duraksadığı bir sözcüğü üç saniye içinde düzeltme davranışlarını doğru okuma olarak kabul eder.	
7. Öğrenci bir sözcüğü üç saniye içinde okumazsa onun yerine sözcüğü okur ve devam etmesini ister. Öğrencinin yerine okuduğu sözcüğü okuma hatası olarak işaretler.	
8. Öğrenci öyküyü okurken satır atlarsa süreyi durdurur. Satır atlamayı hata olarak kaydeder. Öğrenciye atladığı satırı göstererek kaldığı yerden okumaya devam etmesini ister. Öğrenci tekrar okumaya başladığında kronometreyi kaldığı süreden devam ettirir.	
9. 1 dakika dolduğunda kronometreyi durdurur ve öğrencinin okuduğu son sözcüğü işaretler.	
10. Öğrenci bir dakika içinde metnin tümünü bitirememişse metni bitirmesi için bekler.	
11. Öğrenciye kendisiyle çalıştığı ve metni okuduğu için teşekkür eder.	
12. Öğrencinin okuma doğruluğunu hesaplar. Eğer öğrencinin okuma doğruluğu %90'ın altındaysa bir alt sınıf düzeyi olan metin ile aynı değerlendirmeyi yapar. Eğer %94'ün üzerindeyse bir üst sınıf düzeyi olan metinden değerlendirmeye devam eder.	
13. Öğrencinin %90-94 doğrulukla okuduğu metni bulduğunda değerlendirmeye son verir.	
Uygulama güvenirliliği yüzdesi= (Gerçekleştirilen davranış sayısı/Toplam davranış sayısı) X 100	...%

Kısaltmalar: + = Davranış gerçekleşti, - = Davranış gerçekleşmedi ×= Davranışın gerçekleşmesini gerektiren durum ortaya çıkmadı

EK-34. Son-Test Öyküleyici Metin Akıcı Okuma Becerisinin Değerlendirilmesi
Uygulama Güvenirliği Formu

Öyküleyici metinler son test değerlendirmesi uygulama basamakları	+/-/×
1. Öğrenci başlığı okuduktan sonra metnin ilk sözcüğünü okumaya başladığı anda kronometreyi başlatır.	
2. Öğrenci okurken hatalı okuduğu sözcükleri önündeki metinden işaretler.	
3. Öğrencinin aynı sözcüğü tekrar okuma, yanlış okuduğu ya da okurken duraksadığı bir sözcüğü üç saniye içinde düzeltme davranışlarını doğru okuma olarak kabul eder.	
4. Ses kaydını dinlerken öğrencinin 3 saniye içinde okuyamadığı bir sözcüğü tespit ederse ses kaydını ve süreyi durdurur. Bunu bir okuma hatası olarak kaydeder. Ses kaydında öğrencinin bir sonraki sözcükten okumayı başladığı âna gelir ve süreyi kaldığı yerden devam ettirir.	
5. 1 dakika dolduğunda kronometreyi durdurur ve öğrencinin okuduğu son sözcüğü işaretler.	
6. Öğrencinin okuma doğruluğunu hesaplar. Öğrencinin okuma sırasında satır atlama hataları varsa atladığı satırdaki sözcükleri hesaplamaya dâhil etmez.	
Uygulama güvenirliliği yüzdesi= (Gerçekleştirilen davranış sayısı/Toplam davranış sayısı) X 100	...%

Kısaltmalar: + = Davranış gerçekleşti, - = Davranış gerçekleşmedi ×= Davranışın gerçekleşmesini gerektiren durum ortaya çıkmadı

EK-35. Ön-Test Son-Test Bilgilendirici Metin Akıcı Okuma Becerisinin Değerlendirilmesi Uygulama Güvenirliği Formu

Bilgilendirici metinler ön-test son-test değerlendirmesi uygulama basamakları	+/-/×
1. Öğrenci başlığı okuduktan sonra metnin ilk sözcüğünü okumaya başladığı anda kronometreyi başlatır.	
2. Öğrenci okurken hatalı okuduğu sözcükleri önündeki metinden işaretler.	
3. Öğrencinin aynı sözcüğü tekrar okuma, yanlış okuduğu ya da okurken duraksadığı bir sözcüğü üç saniye içinde düzeltme davranışlarını doğru okuma olarak kabul eder.	
4. Ses kaydını dinlerken öğrencinin 3 saniye içinde okuyamadığı bir sözcüğü tespit ederse ses kaydını ve süreyi durdurur. Bunu bir okuma hatası olarak kaydeder. Ses kaydında öğrencinin bir sonraki sözcükten okumayı başladığı âna gelir ve süreyi kaldığı yerden devam ettirir.	
5. 1 dakika dolduğunda kronometreyi durdurur ve öğrencinin okuduğu son sözcüğü işaretler.	
6. Öğrencinin okuma doğruluğunu hesaplar. Öğrencinin okuma sırasında satır atlama hataları varsa atladığı satırdaki sözcükleri hesaplamaya dâhil etmez.	
Uygulama güvenirliliği yüzdesi= (Gerçekleştirilen davranış sayısı/Toplam davranış sayısı) X 100	...%

Kısaltmalar: + = Davranış gerçekleşti, - = Davranış gerçekleşmedi ×= Davranışın gerçekleşmesini gerektiren durum ortaya çıkmadı

EK-36. KOBİT Kullanıcı İzin Belgesi

27.05.2021

İlgili Makama,

Bogaziçi Üniversitesi BAP 05D101 numaralı proje kapsamında, Dr. Nalan Babür, Prof. Dr. Belma Haznedar, Prof. Dr. Gülcan Erçetin tarafından geliştirilen “Türkçe’de Kelime Okuma Bilgisi Testi’nin (KOBİT), “Anadolu Üniversitesi, Özel Eğitim Bölümü Zihin Engelliler Eğitimi Anabilim dalı Araş. Gör. Göksel Cüre tarafından doktora tezi kapsamında kullanma iznini talep ediyoruz.

Bu test, diagnostik bir test olduğu için, tezin ekler kısmında bu testin kendisinin ve örneklerinin yer almayacağını, testin uygulanması ve eğitiminde hiç bir şekilde ücret alınmayacağını, testin hiç bir özel danışmanlık merkezi ya da kurumu ile paylaşılmayacağını ve yapılan araştırmalarda bu testin kullanılması halinde, mutlaka ilgili yayına atıfta bulunacağımızı taahhüt ederiz.

Danışman İmza

Prof. Dr. Emine Sema BATU

Öğrenci İmza

Araş. Gör. Göksel CÜRE

Bu ileti yüksek önem derecesiyle gönderildi.

 anlamli_list-BIR_1aBir-A_... 27 KB	 anlamsiz_listGE_2aGe-A_... 25 KB	 Babür-ETAL_KOBİT-pdf.p... 780 KB	 KelimeOKumaTest 479 KB
---	---	---	---

✓ 6 ekin (2 MB) tümünü göster Tümünü indir

Göksel,

Test formları ekte. Lütfen bu testleri başkasıyla paylaşma. Testleri kullanmak isteyen akademisyeni, bana yönlendirmeni rica ediyorum. Biliyorsun ki, herkesle paylaşıyorum. Bunu rica ediyorum çünkü bu bilgi, benim kayıtlarım için çok önemli.

Herhangi bir sorun olursa, bana her zaman yazabilirsin ya da telefon edebilirsin. Çalışmada başarılar dilerim. Sema hoca’ya da selam ve sevgiler,
-Nalan Babür

ÖZGEÇMİŞ

Adı-Soyadı : Göksel CÜRE

Yabancı Dil : İngilizce

Doğum Yeri ve Yılı :

E-Posta :

Eğitim ve Mesleki Geçmişi:

- 2018-2024, Anadolu Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü Zihin Engellilerin Eğitimi Ana Bilim Dalı Doktora Programı
- 2016-2018, Anadolu Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü Zihin Engelliler Öğretmenliği Tezli Yüksek Lisans Programı
- 2011-2015, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Zihin Engelliler Öğretmenliği
- 2007-2011, Samsun Anadolu Lisesi
- 2016-2024, Araştırma Görevlisi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Özel Eğitim Bölümü, Zihin Engellilerin Eğitimi Ana Bilim Dalı
- 2015, Öğretmen, Osmancık Nenehatun Özel Eğitim İş Uygulama Merkezi Okulu

Yayınları ve Bilimsel/Sanatsal Faaliyetleri:

Projeleri:

- *Özel Eğitim Programlarını ve Materyallerini Geliştirme Projesinde “Özel Gereksinimi Olan Çocukların Aileleri İçin Bilgilendirilme Rehberinin Oluşturulması”* çalışmasında zihin yetersizliği grubunda **araştırmacı**. Millî Eğitim Bakanlığı, Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü Projesi. Proje başlangıç ve bitiş tarihleri: 12.08.2021-09.01.2024 (Destek: 2.000.000 TL)

Makaleleri:

- Batu, E. S., Cüre, G., Nar, S., Gövercin, D., & Keskin, M. (2018). Türkiye’de ilkokul ve ortaokullarda yapılan kaynaştırma araştırmalarının gözden geçirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 19(3), 577-614. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.336925>
- Cure, G., Batu, E. S., & Gulboy, E. (2021). Effectiveness of the story-mapping strategy in students with disabilities: Meta-analysis of single-case experimental

design studies. *Reading & Writing Quarterly*, 37(6), 513-534.
<https://doi.org/10.1080/10573569.2020.1858211>

- Cure, G., & Yucesoy-Ozkan, S. (2023). Comparison of two interventions in improving comprehension of students with intellectual disability. *American journal on intellectual and developmental disabilities*, 128(2), 145-163.
<https://doi.org/10.1352/1944-7558-128.2.145>
- Gönüldaş, H., Cüre, G., Tutuk, T., Yılmaz, Y., & Uçar, A. S. (2023). Investigation of special education department research assistants' perceptions of teaching practice course. *Journal of Qualitative Research in Education*, 35, 278-301.
<https://doi.org/10.14689/enad.35.1737>
- Gülboy, E., Rakap, S., Cüre, G., & Terzioğlu, N. K. (2024). Otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilere matematik becerilerinin öğretimi: Tek-denekli deneysel araştırmaların sistematik derlemesi. *Yaşadıkça Eğitim*, 38(1), 134-151.
<https://doi.org/10.33308/26674874.2024381672>

Kitap Bölümleri:

- Cüre, G., Şirin, N., ve Yücesoy-Özkan, Ş. (2017). Kalıcılık ve genelleme. D. Erbaş ve Ş. Yücesoy-Özkan (Eds.), *Uygulamalı davranış analizi* içinde (s. 461-485). Pegem Akademi.
- Nar, S., ve Cüre G. (2019). Kaynaştırma ortamlarında öğretim ve değerlendirmede uyarlama yapma/bireyselleştirme. E. Sema Batu (Ed.) *Kaynaştırma ortamında uygulamalar* içinde (s. 209-246). VİZE Akademik.
- Batu, E. S., Cüre G., ve Nar, S. (2023). Bütünleştirme sürecinde öğretim uyarlamaları. E. Sema Batu ve D. Çıkılı-Soylu (Ed.) *Özel eğitim ve bütünleştirme* içinde (s. 261-282). Nobel.

Bildirileri:

- Cüre, G. (2017). Karşılıklı öğretim. 27. *Ulusal Özel Eğitim Kongresi Kongre Bildiri Özetleri Kitabı* içinde (s. 184). 27. *Ulusal Özel Eğitim Kongresi'nde* sunulan poster bildiri. Samsun, Ondokuz Mayıs Üniversitesi.
- Cüre G. & Yücesoy-Özkan, Ş., (2018). Zihin yetersizliği olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde tekrarlı okuma ve öykü haritası stratejilerinin karşılaştırılması. 28. *Ulusal Özel Eğitim Kongresi Bildiri Özetleri*

Kitabı içinde (s. 68-69). 28. Ulusal Özel Eğitim Kongresi'nde sunulan sözlü bildiri. Eskişehir, Osmangazi Üniversitesi: Eğiten Kitap.

- Ünlü E., Keskin M., Nar S., & Cüre, G. (2019). Otizm spektrum bozukluğu alanında Türkiye'de yapılmış lisansüstü çalışmaların gözden geçirilmesi. 29. *Ulusal Özel Eğitim Kongresi Bildiri Özet Kitapçığı* içinde (Bildiri no. 96). 29. *Ulusal Özel Eğitim Kongresi'nde sunulan sözlü bildiri. Aydın, Kuşadası, Ege Üniversitesi.*
- Ünlü E., Keskin M., Nar S., & Cüre, G. (2020). A review of dissertations on autism spectrum disorder in Turkey. B. Tunçsiper (Ed.), 2. *Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi Özet Metin Bildiri Kitabı* içinde (s. 94-95). 2. *Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi'nde sunulan sözlü bildiri. İzmir, İzmir Demokrasi Üniversitesi.*
- Cüre, G., Uçar, A. S., & Uçar, K. (2021). Araştırma görevlilerinin özel eğitim bölümü staj uygulamasına ilişkin görüşleri. V. Modebadze (Ed.), *SADAB 8th International Online Conference on Social Researches and Behavioral Sciences Abstract Book* içinde (s.24-25). *SADAB 8th International Online Conference on Social Researches and Behavioral Conference'ında sunulan sözlü bildiri, İstanbul, Bosnia and Herzegovina: SADAB.*
- Uçar, A. S., Cüre, G., & Yunus, Y. (2021). Kaynaştırma eğitiminde öğretim ve değerlendirme. M.Cengiz Mengenci (Ed.), *7 th International Management and Social Research Science Abstract Book* içinde (s.93-94). 7. International Management and Social Research Conference'ında sunulan sözlü bildiri, İstanbul: UYSAD.
- Cüre, G., Uçar, A. S., & Uçar, K. (2021). Özel gereksinimli bireylerin okuldan yetişkinliğe geçiş süreçlerinin planlanması. M.Cengiz Mengenci (Ed.), *7 th International Management and Social Research Science Abstract Book* içinde (s.95-96). 7. International Management and Social Research Conference'ında sunulan sözlü bildiri, İstanbul: UYSAD.