
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Gazi
1926

OKUMA GÜÇLÜĞÜ OLAN ÖĞRENCİLERİN OKUMA AKICILIĞININ ARTTIRILMASINDA MODEL OKUMA, TEKRARLI OKUMA, HATA DÜZELTME VE KENDİNİ İZLEME STRATEJİSİ SAĞALTIM PAKETİNİN ETKİSİ

Cihan Sert

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

AĞUSTOS, 2019

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren yirmi dört (24) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Cihan

Soyadı : Sert

Bölümü : Özel Eğitim Anabilim Dalı

İmza :

Teslim Tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı: Okuma Güçlüğü Olan Öğrencilerin Okuma Akıcılığının Arttırılmasında Model Okuma, Tekrarlı Okuma, Hata düzeltme ve Kendini İzleme Stratejisi Sağaltım Paketinin Etkisi

İngilizce Adı: The Effect of Listening Passage Preview, Repeated Reading, Error Correction and Self-Monitoring Strategy Intervention Pack on Improving Reading Fluency Of Students With Reading Difficulty

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı: ……..

İmza: ….……....

JÜRİ ONAY SAYFASI

Cihan SERT tarafından hazırlanan "Okuma Güçlüğü Olan Öğrencilerin Okuma Akıcılığının Arttırılmasında Model Okuma, Tekrarlı Okuma, Hata düzeltme ve Kendini İzleme Stratejisi Sağaltım Paketinin Etkisi" adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı'nda Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Doç. Dr. Çığıl AYKUT
(Özel Eğitim Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi) ……

Üye (Başkan): Prof. Dr. Berrin BAYDIK
(Özel Eğitim Anabilim Dalı, Ankara Üniversitesi) ……

Üye: Doç. Dr. Banu ALTUNAY ARSLANTEKİN
(Özel Eğitim Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi) ……

Tez Savunma Tarihi: 23 / 08 / 2019

Bu tezin Özel Eğitim Anabilim Dalı'nda Yüksek Lisans tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Selma YEL
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü ……

Sevgili Eşime
ve
Canım Oğluma

TEŞEKKÜR

Sabırlı, güler yüzlü yaklaşımıyla, pratik ve hızlı çözümleriyle bu araştırmanın plânlanması, uygulanması ve raporlaştırılması aşamalarında beni yönlendiren, eksiklerimi incelikle tamamlayan, gerektiğinde kendi işini askıya alıp bana vakit ayıran ve üzerimde büyük emeği olan saygıdeğer danışman hocam Doç. Dr. Çığıl Aykut'a çok teşekkür ederim.

Aldığım dersleriyle ve verdiği fikirleriyle akademik hayatıma büyük katkı sağlayan, bu çalışmanın planlanması ve yürütülmesi aşamasında yoluma ışık tutan, en güzeli de verdiği emeğin filizlendiğini görünce yüzünde tebessümler beliren kıymetli hocam Prof. Dr. E. Rüya Özmen'e çok teşekkür ederim.

İşlerin çıkmazda göründüğü anlarda sorduğum sorulara uzun değil ama son derece önemli cevaplarla yol gösteren, her konuda kritik noktaları görmeme yardımcı olan ve duruşuyla güven veren değerli hocam Doç. Dr. Necdet Karasu'ya çok teşekkür ederim.

Veri toplama aracı olarak büyük emek vererek hazırladığı metinlerini benimle paylaşan Öğr. Gör. Murat Vural'a çok teşekkür ederim.

Uygulama ve güvenirlik verilerimin hesaplanması noktasında bana yardımcı olan ve sadece iş konusunda değil her konuda destek ellerini hiç kapatmayan Arş. Gör. Şenol Demirtaş ve Arş. Gör. Gökhan Açıkgöz'e çok teşekkür ederim.

Gerek tez sürecimde gerekse diğer çalışmalarımda verdikleri moral ve motivasyondan dolayı, neşeli tarzlarıyla fikir paylaşımlarını esirgemeyen Arş. Gör. Dr. Hanifi Sanır'a, Arş. Gör. Ufuk Özkubat'a, Arş. Gör. Cem Aslan'a ve Arş. Gör. İrem Akçayır'a teşekkür ederim.

Teşekkürden daha fazlasını yapmam gereken iki kişi daha var ki benim için satırların arasına sığışamayacak kadar değerli olan, gecemde gündüzümde yanımda olmak isteyen ama benim yanlarında olamadığım, çalışmalarımdan dolayı zamanlarından çaldığım ve bundan haklarını ödemeyeceğim, sevgili eşim, hayat yoldaşım Nafiye Sert'ten ve küçücük elliyle gönlümde kocaman yer tutan oğlum Ahmet Kerem Sert'ten önce özür diliyor sonra onlara sonsuz teşekkür ediyorum.

OKUMA GÜÇLÜĞÜ OLAN ÖĞRENCİLERİN OKUMA AKICILIĞININ ARTTIRILMASINDA MODEL OKUMA, TEKRARLI OKUMA, HATA DÜZELTME VE KENDİNİ İZLEME STRATEJİSİ SAĞALTIM PAKETİNİN ETKİSİ

(Yüksek Lisans Tezi)

Cihan Sert
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
Ağustos, 2019

ÖZ

Bu araştırmada, okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma akıcılığının arttırılmasında model okuma, tekrarlı okuma, hata düzeltme ve kendini izleme stratejisi sağaltım paketinin etkisi araştırılmıştır. Bu genel amaç kapsamında; a) model okuma, tekrarlı okuma, hata düzeltme ve kendini izleme stratejisinin birlikte kullanıldığı sağaltım paketinin okuma güçlüğü olan öğrencilerin sesli okuma hızının arttırılmasındaki etkisine, b) model okuma, tekrarlı okuma, hata düzeltme ve kendini izleme stratejisinin birlikte kullanıldığı sağaltım paketinin okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma doğruluğunun arttırılmasındaki etkisine, c) model okuma, tekrarlı okuma, hata düzeltme ve kendini izleme stratejisinin birlikte kullanıldığı sağaltım paketinin okuma güçlüğü olan öğrencilerin prozodik okuma düzeylerinin arttırılmasındaki etkisine bakılmıştır. Araştırmaya ÖG tanısı olan üç öğrenci katılmıştır. Araştırmaya 10 yaşında üç dördüncü sınıf öğrencisi katılmıştır. Araştırmada tek denekli araştırma desenlerinden "Denekler Arası Çoklu Yoklama Modeli" kullanılmıştır. Araştırmanın deney

süreci, üç deney koşulundan oluşmaktadır. Bunlar; başlama düzeyi, sağaltım düzeyi ve izlemedir. Araştırma sonuçları, okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma akıcılığının arttırılmasında model okuma, tekrarlı okuma, hata düzeltme ve kendini izleme stratejisi sağaltım paketinin üç öğrencide de etkili olduğunu göstermektedir. Katılımcıların üçünün de okuma hızında, okuma doğruluğunda, prozodik okumalarında artış olmuş ve sağaltım sonunda ulaşılan seviye, izleme oturumlarında da korunmuştur. Ayrıca araştırmaya yönelik katılımcıların kendilerinden, ailelerinden ve öğretmenlerinden sosyal geçerlik verileri toplanmıştır. Sosyal geçerlik verileri incelendiğinde soruların geneline olumlu yönde görüş bildirildiği tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler : Model okuma, tekrarlı okuma, hata düzeltme, kendini izleme stratejisi, okuma akıcılığı, öğrenme güçlüğü

Sayfa Adedi : XVIII+163

Danışman : Doç. Dr. Çığıl Aykut

THE EFFECT OF LISTENING PASSAGE PREVIEW, REPEATED READING, ERROR CORRECTION AND SELF-MONITORING STRATEGY INTERVENTION PACK ON IMPROVING READING FLUENCY OF STUDENTS WITH READING DIFFICULTY

(M.S. Thesis)

Cihan Sert

GAZI UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

August, 2019

ABSTRACT

The goal of this study is to identify the effect of listening passage preview, repeated reading, error correction and self-monitoring strategy intervention pack on improving reading fluency of students with reading difficulty. In the context of this goal; a) the effect of listening passage preview, repeated reading, error correction and self-monitoring strategy intervention pack on increasing oral reading speed of students with reading difficulty b) the effect of listening passage preview, repeated reading, error correction and self-monitoring strategy intervention pack on improving reading accuracy of students with reading difficulty c) the effect of listening passage preview, repeated reading, error correction and self-monitoring strategy intervention pack on increasing prosodic reading level of students with reading difficulty were investigated. Three students diagnosed with LD participated in the study.

Participants were 10-year-old 4th grade students. A multiple probe design across participants was used for the study. Experiment process of the research involves three experiment conditions: baseline, intervention level and monitoring. Study results indicate that model listening passage preview, repeated reading, error correction and self-monitoring strategy intervention pack was effective in improving reading fluency of each of three students. Reading speed, reading accuracy and prosodic reading of each participant were improved and the level achieved at the end of intervention was maintained during the monitoring sessions. Social validity data were also collected from participants, their families and teachers. Social validity data reveal that positive responses were given to majority of questions.

Key Words : Listening passage preview, repeated reading, error correction and self-monitoring strategy intervention, reading fluency, learning disability

Page Number : XVIII+163

Supervisor : Assoc. Prof. Çığıl Aykut

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI ii
JÜRİ ONAY SAYFASI iii
TEŞEKKÜR v
ÖZ vii
ABSTRACT ix
İÇİNDEKİLER xi
TABLOLAR LİSTESİ xvi
ŞEKİLLER LİSTESİ xvii
SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ xviii
BÖLÜM I 1
GİRİŞ 1
Problem Durum 1
Araştırmanın Amacı 6
Araştırmanın Önemi 7
Sınırlılıklar 9
Sayıltılar 9
Tanımlar 9
BÖLÜM II 13
KURAMSAL ÇERÇEVE 13
Öğrenme Güçlüğü 13
Öğrenme Güçlüğünün Yaygınlığı 17

Öğrenme Güçlüğü Olan Bireylerin Özellikleri 17

Öğrenme Güçlüğünün Türleri 20

Akıcı Okuma, Bileşenleri ve Değerlendirilmesi 28

Okuma 28

Akıcı Okuma 30

Okuma Hızı 31

Okuma Doğruluğu 32

Prozodik Okuma 33

Akıcı Okuma Yöntem ve Teknikleri 34

Model Okuma 35

Tekrarlı Okuma 35

Hata Düzeltme 36

Akıcı Okuma ve Kendini İzleme 37

İlgili Araştırmalar 38

Türkiye'de Yapılan Araştırmalar 39

Okuma Akıcılığının Arttırılmasında Tek Bir Sağaltım Tekniğinin Kullanıldığı Araştırmalar 39

Okuma Akıcılığının Arttırılmasında Sağaltım Tekniklerinin Paket Halinde Kullanıldığı Araştırmalar 41

Yurtdışında Yapılan Araştırmalar 47

Okuma Akıcılığının Arttırılmasında Tek Bir Sağaltım Tekniğinin Kullanıldığı Araştırmalar 47

Okuma Akıcılığının Arttırılmasında Sağaltım Tekniklerinin Paket Halinde Kullanıldığı Araştırmalar 51

BÖLÜM III 61

YÖNTEM 61

Araştırmanın Deseni **61**

Araştırmada İç Geçerliğin Sağlanması **62**

Bağımlı ve Bağımsız Değişken **63**

Katılımcılar ve Seçimi **63**

Katılımcıların Özellikleri **64**

Katılımcıların Seçimi **64**

Öğretmen Görüşmesi ***64***

Ön Koşulların Ölçümlenmesi ***65***

Veri Toplama Araçları ve Geliştirilmesi **66**

Metinler ve Özellikleri **66**

Metinlerin Seçimi ***66***

Prozodik Okuma Ölçeği **67**

Sosyal Geçerlik Formları **67**

Verilerin Toplanması **67**

Ortam **68**

Pilot uygulama **68**

Başlama Düzeyi ve Yoklama Oturumları **69**

Sağaltımın Uygulanması **70**

Verilerin Analizi **71**

Sağaltım Verilerinin Analizi **71**

Etki Büyüklüğünün Hesaplanması ***72***

Eğimin Hesaplanması ***72***

Sosyal Geçerlik Verilerinin Analizi **73**

Uygulama Güvenirliği ve Gözlemciler Arası Güvenirlik **73**

Uygulama Güvenirliği **73**

Gözlemciler Arası Güvenirlik **74**

BÖLÜM IV **75**

BULGULAR VE YORUM **75**

1) Sağaltım Paketinin Okuma Hızına Olan Etkisi **75**

Birinci Katılımcı **77**

İkinci Katılımcı **78**

Üçüncü Katılımcı **79**

Eğim ve Örtüşmeyen Veri Yüzdesine İlişkin Bulgular **80**

2) Sağaltım Paketinin Okuma Doğruluğuna Olan Etkisi **81**

Birinci Katılımcı **83**

İkinci Katılımcı **84**

Üçüncü Katılımcı **86**

Eğim ve Örtüşmeyen Veri Yüzdesine İlişkin Bulgular **87**

3) Sağaltım Paketinin Prozodik Okumaya Olan Etkisi **88**

Birinci Katılımcı **89**

İkinci Katılımcı **89**

Üçüncü Katılımcı **90**

Örtüşmeyen Veri Yüzdesine İlişkin Bulgular **91**

4) Sosyal Geçerlik Bulguları **91**

BÖLÜM V **97**

ÖZET, TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER **97**

Özet **97**

Tartışma **98**

1. Sağaltım Paketinin Okuma Hızına Olan Etkisinin Tartışılması **99**

2. Sağaltım Paketinin Okuma Doğruluğuna Olan Etkisinin Tartışılması 103
3. Sağaltım Paketinin Prozodik Okumaya Olan Etkisinin Tartışılması 106
Öneriler.....110
Uygulamaya Yönelik Öneriler 110
İlerideki Araştırmalara Yönelik Öneriler 111
KAYNAKLAR.....113
EKLER.....136
EK 1. Aile İzin Formu 137
EK 2. Öğretmen Görüşme Formu.....138
EK 3. Okuma Hızı Kayıt Çizelgesi 140
EK 4. Okuma Doğruluğu Kayıt Çizelgesi.....141
EK 5. Öğrenci Sosyal Geçerlik Formu.....142
EK 6. Öğretmen Sosyal Geçerlik Formu 144
EK 7. Ebeveyn Sosyal Geçerlik Formu.....146
EK 8. Kendini İzleme Öğretimi Uygulama Güvenirliği Formu 148
EK 9. Sağaltım Uygulaması Güvenirlik Formu 150
EK 10. Prozodik Okuma Kayıt Çizelgesi.....152
EK 11. Akıcı Okuma Kayıt Çizelgesi 153
EK 12. Kendini İzleme Öğretim Planı 154
EK 13. Araştırma İzin Onayı.....160
EK 14. Prozodik Okuma Ölçeği 161
EK 15. Prozodik Okuma Ölçeği İzin Yazısı 163

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. *Sınıf Düzeylerine Göre Okuma Hızları* 32

Tablo 2. *Katılımcıların Demografik Bilgileri* 64

Tablo 3. *Sosyal Geçerlik Bulguları*.....93

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Okuyucuların sınıflandırılması.....24

Şekil 2. ÖG'nin alt türleri.....21

Şekil 3. Uygulama akış şeması.....71

Şekil 4. Başlama Düzeyi (BD), Sağaltım Düzeyi (S), İzleme (İ) Oturumlarındaki Okuma Hızları 76

Şekil 5. Başlama Düzeyi (BD), Sağaltım Düzeyi (S), İzleme (İ) Oturumlarındaki Okuma Doğruluğu Yüzdeleri 82

Şekil 6. Başlama Düzeyi (BD), Sağaltım Düzeyi (S), İzleme (İ) Oturumlarındaki Prozodik Okuma Puanları 88

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

APA	American Psychiatric Association
DSM-V	Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders
ÖG	Öğrenme Güçlüğü
DEHB	Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu
KB	Konuşma Bozukluğu
NJCLD	National Joint Committee on Learning Disabilities
NCLD	The National Center for Learning Disabilities
ABD	Amerika Birleşik Devletleri
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
IDEA	Individuals with Disabilities Education Act
NICHD	National Institute of Child Health and Human Development

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumuna, amacına, önemine, sınırlılıklarına, sayıltılarına ve kullanılan terimlerin tanımlamalara yer verilmiştir.

Problem Durum

Öğrenme Güçlüğü (ÖG), Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders/Psikiyatrik Hastalıkların Tanımlanması ve Sınıflandırılması El Kitabı'nda (DSM-V) bireyin okuma, yazılı anlatım ve/veya matematik alanında güçlükler gösterdiği nörogelişimsel bir bozukluk şeklinde ele alınmaktadır (American Psychiatric Association [APA], 2013, s. 68).

Ulusal Öğrenme Güçlükleri İşbirliği Komitesi (National Joint Committee on Learning Disabilities [NJCLD]) (1991) ÖG'yi; dinleme, konuşma, okuma, yazma, akıl yürütme veya matematiksel becerilerin edinilmesi ve kullanılmasında önemli zorluklarla kendini gösteren heterojen bir grup bozukluğa atıf yapan genel bir terim olarak tanımlamaktadır. Bu bozukluklar kişiye özeldir ve merkezi sinir sistemi işlev bozukluğundan kaynaklandığı düşünülmektedir.

DSM-V'te ÖG'nin üç alt türü olduğu belirtilmektedir (APA, 2013, s. 67). Bunlar:
-Okuma güçlüğü; sesli okuma, okuma hızı ve akıcılığı, okuduğunu anlama;
-Yazılı anlatım güçlüğü; harf söyleme/yazma, dilbilgisi ve noktalama, yazılı anlatım düzeni yada açıklığı;

-Matematik (Sayısal) güçlük; sayı algısı, sayılar arasındaki ilişkiler ve kuralları bilme, doğru ve akıcı hesaplama gibi alanlarda yaşanılan sınırlılıklar olarak belirtilebilir.

ÖG olan öğrencilerin normal gelişim gösteren öğrencilere göre farklı olan birtakım özellikleri bulunmaktadır. ÖG olan öğrenciler dikkat problemi yaşayabilmektedir (Reid & Lienemann, 2006, s. 6). Bu öğrenciler genellikle derslerdeki konulara karşı ilgisizdir (Bryan & Wheeler, 1972; McKinney & Feagans, 1983). Herhangi bir zorlukla karşılaştıklarında yapacakları işten vazgeçebilir. Bu sebepten dolayı ÖG olan öğrencilerin öğrenme fırsatlarını kaçırma ve olumsuz sınıf deneyimleriyle karşılaşma ihtimalleri yüksek olacaktır. Bir görevin önemsiz bileşenlerine odaklanıp asıl odaklanılması gereken yerleri görmezden gelebilirler (Reid & Lienemann, 2006, s. 6). ÖG olan öğrenciler, öğrenilmiş çaresizlik yaşayabilmektedir (Dweck, 1975). ÖG olan öğrencilerin çoğunun algısal problemleri vardır. Bu öğrencilerin birçoğu işitsel ve görsel ayırt etmede sınırlılık yaşamaktadır. Bu sebeple uyaranları birbiriyle karıştırabilmektedir. Örneğin; b harfini d olarak okuma gibi ters okuma sorunları yaşayabilmektedir (Çakıroğlu, 2017, s.67).

Akademik becerilerdeki eksiklikler, ÖG'nin en belirgin özelliklerinden biridir (Hallahan & Kauffman, 2006, s. 183). ÖG, öğrencilerin akademik becerileri kazanmalarında zorluklara sebep olabilmektedir (Stanovich, 1986). ÖG, sınıflarda karşılaşılabilecek en yaygın yetersizlik türlerinden biridir (Cortiella & Horowitz, 2014; Fletcher, Lyon, Fuchs, & Barnes, 2006, s. 29). Temel okuma becerileri ve heceleme ile ilgili dile dayalı yetersizlik olan okuma güçlüğü de ÖG'nin en sık görülen türüdür. Okuma güçlüğü olan öğrenciler, ÖG olan öğrencilerin yaklaşık olarak %85'ini oluşturur (Doğanay Bilgi, 2017, s. 2; Fletcher vd., 2006, s. 64). Bu araştırma ÖG'nin en sık rastlanan bir türü olan okuma güçlüğü ile ilgilidir. Okuma güçlüğü olan öğrencilerin akıcı okuma becerilerinin geliştirilmesi için bir uygulama yapılmıştır.

Okuma, yazılı dilin yorumlanarak metinden anlam çıkarma sürecidir (Cline, Johnstone, & King, 2006; Harris, 1956). Bilişsel bir beceri olan okuma, yüksek zihin aktiveleri gerektiren

karmaşık bir süreçtir. Okuma, çözümleme ve çözümlenen sembolleri zihinde anlamlı hale getirme olarak iki temel boyuttan oluşmaktadır. Anlama ile sonuçlanmayan bir okuma nihai amacına ulaşmış sayılamaz (Doğanay Bilgi & Güzel Özmen, 2010, s. 362; Epçaçan, 2009; Güzel, 1998; Hoover & Gough, 1990).

Okuma, bireylerin akademik kazanımları için önemli bir beceridir. Okul derslerinin başarılı bir şekilde sürdürülebilmesi için okuma performansının belli düzeyin üzerinde olması gerekmektedir. Okuma performansı düşük olan bir öğrenciler okuduğunu anlamada problem yaşar. Neticesinde ise okul derslerinin başarıya ulaşmasında sınırlılıklar yaşanabilmektedir (Çelenk, 2007, s. 33; Pullen & Deanna, 2017, s. 409–421; Sanır, 2017, s. 119–155). Bazı bireyler okumada güçlükler yaşamaktadır.

Okuma güçlüğü; yaş, bilişsel kapasite ve eğitim düzeyi olarak (Mather & Goldstein, 2001) okumaya güdülenme, ses farkındalığı, ses tanıma, çözümleme, okuma hızı, okuma doğruluğu, prozodik okuma ve okuduğunu anlama gibi alanlarda beklenen seviyenin önemli ölçüde altında olma durumudur (Baydık, 2002; Doğanay Bilgi & Güzel Özmen, 2010; Harris & Sipay, 1990, s. 153). Okuma güçlüğü olan öğrenciler, okumanın çözümleme, akıcılık ve anlama olmak üzere üç yönüyle ilgili problem yaşayabilirler. Bu problemlerin bir kısmı sözcüklerin içindeki konuşma seslerini işleme (sesbilgisel farkındalık), ses ile harfler arasındaki ilişkileri kurma gibi çözümleme becerilerindeki eksikliklerden kaynaklanmaktadır (Doğanay-Bilgi, 2017, s. 2; Hallahan, Lloyd, Kauffman, Weiss, & Martinez, 2005, s. 65).

Okuma akıcılığı; doğru, otomatik, prozodik okuyabilme becerisidir. Okuma güçlüğü olan bireyler, okuma akıcılığında birtakım sorunlar yaşayabilmektedir. Bu bireyler genellikle zorlanarak, yavaş ve ifade eksikliği ile okurlar. Bu durumun sonucunda okuduğunu anlamalarında da sınırlılıklar olabilmektedir (Rief & Stern, 2010, s. 91). Yapılan çalışmalarda okuma güçlüğü olan öğrencilerin çok farklı okuma hatalarının olduğu, akranlarına göre okuma hızlarının daha düşük olduğu, yavaş ve takılarak okudukları

görülmektedir (Baydık, Ergül, & Bahap Kudret, 2012). Prozodi, Lynott ve Connell (2010) tarafından zamanlama, ritim vurgu ve tonlama bakımından uygun bir şekilde okuma olarak tanımlanmaktadır. ÖG olan öğrenciler, prozodik okumada da sınırlılıklar yaşamaktadır.

Okuma güçlüğü olan öğrencilerde görülen okuma sorunlarının sebeplerinden bazıları; sesleri tanıma, ayırt etme ve üretme becerilerinde yaşanılan problemlerdir. Belirtilen sorunlar anasınıfı ve birinci sınıfta seslerin öğrenilmeye başlamasıyla fark edilebilmektedir. Bu öğrenciler birinci sınıfın sonlarına yaklaştıkça yazılı ifadeleri ve basit kelimeleri okumada akranlarından belirgin düzeyde geri kalabilmektedir (Bender, 2014 s. 180). Sesletim ve çözümleme becerilerindeki eksiklikler, okumanın yeterli hız ve doğrulukta olmaması yani okumanın akıcı olmaması, heceleyerek okuma, önceden tanınmayan kelimeleri çözümleme sorunları gibi bir takım sorunlar okuma güçlüğü olan öğrencilerde görülebilecek sorunlardan bazılarıdır (Doğanay Bilgi & Güzel Özmen, 2010 s. 364).

Okuma güçlüğü olan öğrenciler üst düzey okuma becerisi gerektiren metinleri okumada başarısız olmaktadırlar. Bu durum gelecek okul yaşantılarını tehdit eden sürekli bir sorun olarak kalmaktadır. Bu yüzden okuma güçlüğü olan öğrencilerle çalışan öğretmenler, öğrencilerin okuma akıcılıklarını geliştirmeye yönelik çalışmalar yapmalıdır (Bender, 2014 s. 193).

Okuma akıcılığını geliştirmek amacıyla kullanılan sağaltım teknikleri beceri temelli ve performans temelli olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Beceri temelli sağaltım teknikleri arasında model okuma, tekrarlı okuma, hata düzeltme, performans temelli sağaltım teknikleri arasında performans dönütü verme, ödül gibi teknikler bulunmaktadır (Çevik, 2006, s. 25–27; Eckert, Ardoin, Daly, & Martens, 2002; Orçan, 2010, s. 14–16). Beceri temelli sağaltım teknikleri, okuma becerisinde yeterince uygulama yapılmaması, öğrenciye yeterince ipucu sağlanmamasından dolayı becerinin kazanılamaması gibi durumlarda etkili olurken; performans temelli sağaltım teknikleri, öğrencinin motivasyon eksikliği gibi

sebeplerden kaynaklı okumayı istemeyerek gerçek performansını yansıtamaması durumlarında etkilidir (Daly, Martens, Witt, & Dool, 1997).

Okuma, bilişsel becerileri kullanmayı gerektiren karmaşık bir süreçtir. Bu süreçte okuyucu, yazılı sembolleri tanıyıp algıladıktan sonra önbilgilerini ve muhakeme yeteneğini kullanarak zihninde anlamlı hale getirmeye çalışır. (Akyol, 2012, s. 3) Bireylerin "kendi bilişsel sistemleri hakkındaki bilgilerin farkında olma ve kendi bilişsel sistemlerini kontrol etme" eylemleri üstbiliş kavramı ile ifade edilmektedir (Brown, 1987, s. 66). Bilişsel hedefler gerçekleştirilirken plan ve yöntemlerden oluşan birtakım zihinsel araçlar kullanılır. Bunlara strateji denir (Yürük, 2014, s. 33). Bu stratejiler bilişsel ve üstbilişsel stratejiler olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Aynı strateji kullanım amacına göre bilişsel ya da üstbilişsel strateji olabilmektedir (Flavell, 1979). Bilişsel stratejiler tarama, tekrarlama, ezberleme, detaylandırma gibi becerileri kapsarken; üstbilişsel stratejiler, kendini izleme ve kendini değerlendirme gibi becerileri kapsamaktadır (Boekaerts, 1997). Üstbilişsel stratejiler bireyin bilişini düzenlemeyi gerektirir (Brown, 1987, s. 66; Reeve & Brown, 1984). ÖG olan öğrenciler genellikle üstbilişsel becerilerini kullanmakta problem yaşamaktadır (Akçin, 2016). Üstbilişsel becerilerin kazanılması öğrencilerin başarı düzeyini önemli ölçüde arttırmaktadır. Bu yüzden eğitimcilerin üstbilişsel beceriler üzerinde farkındalık oluşturmaları ve öğrencilere bu becerileri kazandırmaları gerekmektedir (Doğan, 2013; Katrancı & Yangın, 2013). Kendini izleme stratejisi de bireylerin kendi davranışlarını gözlemesini ve kaydetmesini gerektiren bir tür üst bilişsel stratejidir (Hallahan & Kauffman, 2006, s. 192). Kendini izleme stratejisi, öğrencilerin kendi davranışlarını takip etmesini sağlar. Kendini izleme stratejisi genellikle kendini değerlendirme ve kendini kaydetme olmak üzere iki bileşenden oluşur. Öğrenci, kendi davranışını değerlendirir ve davranışın gerçekleşip gerçekleşmediğini kaydeder (Harris, Graham, Reid, McElroy, & Hamby, 1994). Kendini izleme stratejisinde kullanılan kendini izleme ve kendini kaydetme yöntemlerinin (procedures) yetersizliği olan öğrencilerin motivasyonlarını ve performanslarını arttırdığı gözlenmiştir (Agran, King-Sears, Wehmeyer, & Copeland, 2003 s. 5). Okuma güçlüğü olan

öğrencilerin okumada yaşadığı sorunlarla baş etmede bu strateji etkili olabilir. Okumasını kaydeden öğrenci, kendini değerlendirme aşamasında mevcut okuma performansını görecektir. Bu durum öğrencinin okuma performansını arttırmada tetikleyici olabilir. Okuma performansını arttırmak için yardıma açık hale gelebilir. Motivasyonun etkisiyle müdahaleyi kabul eden öğrencilerdeki ilerleme daha kolay olacaktır. Okuma sorunlarının bazılarında dışarıdan müdahaleye gerek kalmadan düzelme olabilir.

ÖG olan öğrencilerin okuma akıcılığında sınırlılıklar olabilmektedir. Bu sınırlılıklar sadece okumayla sınırlı kalmayıp okumayla ilgili tüm alanları olumsuz olarak etkilemektedir. Bu sebeple okuma akıcılığının arttırılması için uygun sağaltım teknikleri kullanılarak müdahale uygulanması gerekmektedir. Bu araştırmada model okuma, tekrarlı okuma, hata düzeltme ve kendini izleme stratejisi bir araya getirilip bir paket oluşturularak okuma akıcılığı arttırılmaya çalışılmıştır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı, okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma akıcılığının arttırılmasında model okuma, tekrarlı okuma, hata düzeltme ve kendini izleme stratejisinin birlikte kullanımının etkisinin belirlenmesidir. Bu genel amaç kapsamında aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır:

a) Model okuma, tekrarlı okuma, hata düzeltme ve kendini izleme stratejisinin birlikte kullanıldığı sağaltım paketi okuma güçlüğü olan öğrencilerin sesli okuma hızının arttırılmasında etkili midir?

b) Model okuma, tekrarlı okuma, hata düzeltme ve kendini izleme stratejisinin birlikte kullanıldığı sağaltım paketi okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma doğruluğunun arttırılmasında etkili midir?

c) Model okuma, tekrarlı okuma, hata düzeltme ve kendini izleme stratejisinin birlikte kullanıldığı sağaltım paketi okuma güçlüğü olan öğrencilerin prozodik okuma düzeylerinin arttırılmasında etkili midir?

Sosyal Geçerlik

1. Okuma akıcılığının arttırılması ile ilgili sağaltım programı sonrasında okuma güçlüğü olan öğrencilerin sağaltım programı ile ilgili görüşleri nelerdir?

2. Okuma akıcılığının arttırılması ile ilgili sağaltım programı sonrasında okuma güçlüğü olan öğrencilerin ebeveynlerinin sağaltım programı ile ilgili görüşleri nelerdir?

3. Okuma akıcılığının arttırılması ile ilgili sağaltım programı sonrasında okuma güçlüğü olan öğrencilerin öğretmenlerinin sağaltım programı ile ilgili görüşleri nelerdir?

Araştırmanın Önemi

Bireyler, yaşantısı boyunca edinimlerinin büyük bir kısmını okuma aracılığıyla kazanmaktadır. Bu sebeple okuma, bireylerin bilgi kazanımlarında en önemli becerilerden biridir. Akıcı okumada problem yaşayan öğrencilerin akademik yaşantıları olumsuz yönde etkilenmektedir. Okuma güçlüğüyle baş etmenin en etkili ve öncelikli yolu eğitimdir. Bu konuda verilecek eğitim oldukça önemlidir çünkü okuma güçlüğü zamanla tüm akademik alanları etkiler ve akademik başarısızlığa sebep olabilir.

Okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma becerisindeki performansları, yıllar ilerledikçe sınıf düzeyinin gerisinde kalmaktadır. Aradaki fark birkaç ay ile beş-altı yıl arasında açılabilmektedir. Okuma becerisi açısından akranlarını birkaç yıl geriden takip eden öğrencilerin diğer derslerdeki performansları da olumsuz yönde etkilenmektedir. Çünkü ders kitaplarındaki metinler sağlıklı bir şekilde okunamamaktadır. Bu gerekçeyle öğrencilerin okuma sorunları öncelikli olarak üzerinde durulması gereken bir konudur. Bu yüzden akıcı

okumada problem yaşayan öğrencilere müdahale edebilmek amacıyla öncelikle bu öğrencilerin okuma hızları belirlenmeli daha sonra öğrencilere uygun sağaltım teknikleri uygulanmalıdır.

Ulusal ve uluslararası alanyazında akıcı okuma ile ilgili yapılmış birçok müdahale araştırması bulunmaktadır. Bu araştırmalara bakıldığında birçok sağaltım tekniğinin uygulandığı görülmüştür. Ancak araştırmalar sağaltım tekniklerinin bir paket oluşturularak sunulmasının daha etkili olduğunu göstermektedir. Bu gerekçe ile farklı sağaltım tekniklerinden oluşan farklı sağaltım paketlerinin araştırmalarda kullanılması alanyazına katkı sağlayacaktır. Bu araştırmada etkisi akademik çalışmalarla kanıtlanmış model okuma, tekrarlı okuma, hata düzeltme ve kendini izleme stratejisi olmak üzere dört sağaltım tekniğinden bir paket oluşturulmuştur. Ulusal ve uluslararası alanyazında benzer bileşenlerden oluşan sağaltım paketinin etkisi incelenmiştir. Ancak bu dört bileşenden oluşan sağaltım paketinin etkisinin incelendiği bir araştırmaya rastlamamıştır.

Ayrıca bu araştırmayı diğerlerinden farklı kılan bir yönü; okuma akıcılığını geliştirmeye yönelik kullanılan sağaltım tekniklerine ek olarak bir üstbilişsel strateji olan kendini izleme stratejisinin pakete dahil edilmesidir. Paket uygulanmaya başlamadan önce kendini izleme stratejisinin öğretimi yapılmıştır. Böylelikle katılımcılara üstbilişsel bir beceri kazandırılarak bu becerinin okumada kullanılması istenmiştir. Uluslararası alanyazında okumayla birlikte kendini izleme stratejisinin kullanıldığı çalışmalar mevcuttur. Ancak ulusal alanyazında böyle bir çalışmaya rastlanmamıştır. Araştırma bu yönüyle de ulusal alanyazına katkı sağlayacaktır.

Okuma akıcılığı; hız, doğruluk ve prozodi olmak üzere üç boyuttan oluşmaktadır. Prozodik okuma, okuma akıcılığının önemli bir bileşenidir (Baydık vd., 2012). Prozodik okumanın incelendiği araştırmaların çoğunda prozodik okuma değerlendirilirken akıcı okuma rubrikleri içinden bir bölüm kullanılmaktadır. Son araştırmalar ise prozodik okumanın akıcı okuma rubriklerinin içinde bulunan bir bölümden ziyade ayrı bir ölçek kullanılarak daha

detaylı incelenmesi gerektiğini savunmaktadır. Bu araştırmada okuma akıcılığının önemli bileşeni olan prozodik okuma da değerlendirmeye alınmıştır ve ayrı bir prozodik okuma ölçeği kullanılmıştır. Böylelikle bu araştırma, akıcı okumanın tüm bileşenlerinin tek bir araştırma üzerinde detaylı olarak ele alınması yönüyle alanda yapılan birçok araştırmadan ayrılmaktadır.

Sınırlılıklar

Bu araştırma:

1. Ankara ilinde resmi okullara devam eden dördüncü sınıfta okuma güçlüğü olan üç öğrenciden elde edilen veriler ile;

2. Okuma akıcılığını arttırmak için kullanılan model okuma, tekrarlı okuma, hata düzeltme ve kendini izleme stratejisinden oluşan sağaltım paketinin kullanımı ile;

sınırlıdır.

Sayıltılar

1. Araştırmaya dahil edilen katılımcıların öğrenme güçlüğü tanılarının doğru konulduğu;

2. Dördüncü sınıf Türkçe kitaplarından seçilen metinlerin sınıf düzeyine uygun olduğu; varsayılmaktadır.

Tanımlar

Okuma: Okuyucuların yazılı metinlerde yer alan kelimeleri uygun ortografik, sesbilgisel, morfolojik bilgi ve becerilerini kullanarak çözümledikleri, ardından çözümlenen kelimeleri varolan sözcük dağarcıkları, önceki bilgi ve deneyimleri ile bağdaştırarak anlamlandırdıkları, sonrasında ise anlamlandırdıkları kelimelerden oluşan cümleleri

sözdizimsel özellikleri bağlamında analiz edip verilmek istenen mesaja ulaşabildikleri bir süreçtir (Güldenoğlu, Kargin, & Miller, 2015)

Okuma güçlüğü: Yaş, bilişsel kapasite ve eğitim düzeyi olarak (Mather & Goldstein, 2001) okumaya güdülenme, ses farkındalığı, ses tanıma, çözümleme, okuma hızı, okuma doğruluğu, prozodik okuma ve okuduğunu anlama gibi alanlarda beklenen seviyenin önemli ölçüde altında olma durumudur (Baydık, 2002; Doğanay Bilgi & Güzel Özmen, 2010; Harris & Sipay, 1990, s. 153).

Öğrenme güçlüğü: Bireyin okuma, yazılı anlatım ve/veya matematik alanında güçlükler gösterdiği nörogelişimsel bir bozukluktur (APA, 2013, s. 66).

Disleksi: Yazım ve imla kurallarını, okumayı, yazmayı ve bazen konuşmayı etkileyebilen ve her eğitim seviyesinde öğrenci başarısını düşüren dil temelli yaygın bir öğrenme güçlüğüdür (Cortiella & Horowitz, 2014).

Akıcı okuma: Metni uygun hız, doğruluk ve prozodi ile okuyabilme becerisidir (Rasinski, 2004).

Okuma hızı: Bir dakikada doğru okunan sözcük sayısıdır (Akyol, Yıldırım, Ateş, Çetinkaya, & Rasinski, 2014, s. 11).

Okuma doğruluğu: Okuyucuların bir metindeki doğru okuduğu sözcük oranıdır (Rasinski, 2004).

Prozodik okuma: Okunan metne göre uygun bir ritim ve ses tonu kullanarak, anlam ünitelerinin gerektirdiği bir ifadeyle, noktalama işaretlerine dikkat edilerek yapılan okumadır (Dowhower, 1991; Solic & Allington, 2012, s. 112).

Model okuma: Metin öğrenciye okunarak ya da ses kaydının dinletilerek eş zamanlı bir biçimde öğrencinin kendi önünden metni takip etmesi şeklinde gerçekleştirilen akıcı okuma tekniğidir (Daly & Martens, 1994; Rose, 1984).

Tekrarlı okuma: Aynı metnin birden çok kez tekrarlı bir biçimde okunmasıdır (Samuels, 1979).

Hata düzeltme: Bireylerin hatalı okuduğu kelimelerin belli yöntemlerle okuma sırasında ya da okuma sonrasında düzeltilmesini içeren ve okuma akıcılığını arttıran bir tekniktir (Barbetta, Heward, Bradley, & Miller, 1994; Nelson, Alber, & Gordy, 2004).

Kendini izleme stratejisi: Bireylerin kendi davranışlarını izlemesini ve kaydetmesini gerektiren üstbilişsel bir strateji türüdür (Hallahan & Kauffman, 2006, s. 192).

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE

Öğrenme Güçlüğü

ÖG kavramı ilk kez Kirk (1963) tarafından Chicado'da gerçekleştirilen bir konferansta kullanılmıştır. Bu konferansta farklı araştırmacılar tarafından ÖG'nin tanımları üzerine tartışmalar yapılmıştır. Amerika Birleşik Devletleri'nde yasalarda (Yetersizliği Olan Tüm Çocuklar için Eğitim Hareketi-Education for All Handicapped Children Act-P.L. 94-142) ilk kez yerini alması 1975 yılında olmuştur (U.S. Department of Education, 1975). Türkiye'de ise 16 Şubat 1975 tarih ve 15151 sayılı resmi gazetede yayınlanan Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Hakkında Yönetmelik'te ÖG'ye ilk kez yer verilmiş, kültürel yoksunluğu olanlar ve diğer öğrenme güçlüğü olanlar şeklinde iki kategoriye ayrılmıştır (MEB, 1975). ABD'de ÖG'nin kanunlarda yerini almasından bugüne tarama, değerlendirme, tanılama ve eğitim gibi birçok gelişme olmuştur ancak bu durum Türkiye'de aynı şekilde yürümemiş, gelişmeler sınırlı kalmıştır. 1990'larda yayınlanan özel eğitim kitaplarında da tanılama ve eğitim gibi konularda sistematik bir düzenlemenin yapılmadığına değinilmektedir (Özsoy, Özyürek, & Eripek, 1992) Yakın dönemlerde de bu sorun devam etmektedir. ÖG, yasa ve yönetmeliklerde yer alsa da tanılamadan kaynaklı eksikliklerden dolayı bu bireyler ihtiyacı olan eğitim ve hizmetlerden yeteri kadar faydalanamamaktadır. Tanılama materyallerinin eksikliği ve tanılama kriterlerindeki sınırların net olarak çizilmemiş olması yanlış tanılamalara sebep olmaktadır (Güzel Özmen, 2008, s. 340).

Türkiye'de ÖG ile tüm eksikliklere rağmen MEB bazı çalışmalar yapmıştır. Özel Eğitim Kurumları Genel Müdürlüğü 2008 yılında Özel Öğrenme Güçlüğü Destek Programı hazırlanmıştır. Hazırlanan program 2009 yılında Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından onaylanarak ÖG olan bireylerin bu hizmetten yararlanması için adımlar atılmıştır (MEB, 2008). Buna ek olarak Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Genel Müdürlüğünce Özel öğrenme güçlüğü olan bireyler için performans belirleme formu hazırlanmıştır. Bu form ile ÖG olan bireylerin okuma, yazma ve matematik gibi alanlardaki performansları belirlenerek bu verilere dayalı eğitim programı hazırlanması amaçlamıştır (MEB, 2009). Ayrıca MEB internet sayfasında "Rehberlik Hizmetlerinde Kullanılan Formlar" arasında "Özel Öğrenme Güçlüğü Gözlem Formu" bulunmaktadır (MEB, 2019). Önce de belirtildiği gibi ÖG olan öğrencilerin tarama ve tanılama hususunda araç eksiği vardır ve sistematik bir süreç işlememektedir (Melekoğlu, 2017, s. 30).

ÖG'nin tanımına bakıldığında birçok farklı şekilde tanımlandığı görülmüştür. Tanımların farklılık göstermesinin sebebi ise ÖG ile ilgili birçok kurum ve kuruluş vardır. ÖG'nin tarihsel gelişimiyle birlikte her kuruluş kendi tanımını yapma eğiliminde bulunmuştur (Reid & Lienemann, 2006, s. 2). En sık kullanılan tanımlardan bazılarına aşağıda yer verilmiştir.
Samuel Kirk, (1962) ÖG'yi "beyinde var olan problemlerden kaynaklanan (işlev bozukluğu, ve/veya duygusal ya da davranışsal bozuklukların neden olduğu bir psikolojik yetersizliğin sonucu olarak) konuşma, dil, okuma, yazma, aritmetiksel işlemler ve diğer okul ile ilgili becerilerin bir veya birden fazlasının gelişimindeki yetersizlik ya da gecikme durumu" olarak tanımlanmıştır. Ayrıca ÖG'nin zeka geriliği, duyusal eksiklik, kültürel farklılık ya da öğrenme fırsatlarının eksikliğinden kaynaklanmadığını belirtmiştir. ÖG hakkında yapılan bu tanım ve açıklama diğer tanımların çoğunun temelini oluşturmuştur.

Yetersizliği Olan Bireylerin Eğitimi Yasası'nda (Individuals with Disabilities Education Act [IDEA]) yapılan tanımda ÖG, "zihinsel yetersizlikten, görsel, işitsel, motor ve duygusal bozukluklardan, çevresel, kültürel ve ekonomik olumsuzluklardan bağımsız olarak yazılı ve

sözlü dili anlama ve kullanmada temel olan bir veya daha fazla psikolojik sürecin etkilenmesiyle ortaya çıkan dinleme, düşünme, konuşma, okuma yazma ve matematiksel hesaplamalar yapmadaki güçlükler" olarak tanımlanmıştır (IDEA, 2004).

ÖG, dinleme, konuşma, okuma, yazma, akıl yürütme veya matematiksel becerilerin edinilmesi ve kullanılmasında önemli zorluklarla kendini gösteren hetorejen bozukluğuna atıf yapan genel bir terim olarak tanımlanmaktadır. Bu bozukluklar kişiye özeldir. Merkezi sinir sistemi işlev bozukluğundan kaynaklanan nörogelişimsel bir bozukluktur ve ömür boyunca ortaya çıkabilir (NJCLD, 1991).

ÖG'nin diğer bir tanımı, normal ya da normalin üzerinde zekaya düzeyinde olan (IQ>85) birincil olarak psikolojik bir problemi, belirgin bir beyin patolojisi ve duyusal bir yetersizliği olmayan; dinleme, konuşma, okuma, yazma akıl yürütme ile matematik becerilerinin kazanılması ve kullanılmasında önemli ölçüde güçlük yaşayan, ikincil olarak kendini idare etme, sosyal algılama ve etkileşim sorunları olan, standart eğitim almasına rağmen yaşına ve zekasına uygun başarı gösteremeyen bireylerde gözlemlenen durum olarak ifade edilmektedir (Siegel, 2005, s. 45).

Özel eğitim hizmetleri yönetmeliğine göre ÖG olan birey, "dili yazılı ya da sözlü anlamak ve kullanabilmek için gerekli olan bilgi alma süreçlerinin birinde veya birkaçında ortaya çıkan ve dinleme, konuşma, okuma, yazma, heceleme, dikkat yoğunlaştırma ya da matematiksel işlemleri yapma güçlüğü nedeniyle özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan birey" olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2006).

DSM-V'te bir veya birden çok alanın işlevselliğinde bozulmaya sebep olan, çocukluk çağında sık rastlanan gelişimsel bir nörobiyolojik rahatsızlık olduğu belirtilmektedir. Bireylerin krolonojik yaşı, zeka düzeyi ve aldığı eğitim göz önünde bulundurulduğunda okuma, matematik ve yazılı ifadede beklenenin önemli ölçüde altında olma durumuyla tarif edilmektedir (APA, 2013, s. 32).

DSM-V'e göre ÖG üç şiddet grubuna ayrılmaktadır (APA, 2013). a. Hafif düzeyde ÖG olan birey: Bir-iki eğitsel alanda ve öğrenme becerisinde bir takım güçlük yaşar. Yeterli destek sağlandığında birey yaşadığı güçlüğü telafi edebilir. b. Orta düzeyde ÖG olan birey: Bir-iki eğitsel alanda ve öğrenme becerisinde belirgin düzeyde güçlük yaşar. Yoğun özel eğitim desteği almadan akademik olarak yeterliliğe ulaşamaz. Yaşanan güçlüğün telafi edilmesi için evde, okulda ya da işte gününün bir bölümünü eğitim uygulamalarıyla geçirmesi gerekir. c. Ağır düzeyde ÖG olan birey: Bir-iki eğitsel alanda ve öğrenme becerisinde ağır ve baskın düzeyde güçlük yaşar. Sürekli bireyselleştirilmiş özel eğitim alması gerekir. Destek verilmesi durumunda bile yapması gereken etkinlikleri uygun şekilde gerçekleştiremeyebilir.

ÖG'nin bir takım genel özellikleri bulunmaktadır. Bu özellikler ÖG hakkında birçok bilgiye ışık tutmaktadır. Bunlar (Sakallı Gümüş, 2017, s. 86):

- Doğuştan gelir ve yaşam boyu devam eder.
- Erken tanılama ve sağaltımla olumsuz etkileri asgari düzeye indirilebilir.
- Zeka seviyesinden bağımsızdır.
- İşitme, görme ve diğer duyusal yetersizliklerden kaynaklı değildir.
- Eğitim aksaklıkları, sosyo ekonomik düzeydeki düşüklük, kültürel farklılık gibi sebeplerden kaynaklanmaz.
- Nörobiyolojik bir takım farklılıklar nedeniyle öğrenme süreçlerinin bir ya da daha fazlasında aksama görülebilir.
- Her bireyin başarılı ya da yetersiz olduğu alanlar farklılık gösterir.
- Her birey kendine özgüdür.

Öğrenme Güçlüğünün Yaygınlığı

ÖG, sınıflarda karşılaşılabilecek en yaygın yetersizlik türlerinden biridir (Cortiella & Horowitz, 2014; Fletcher vd., 2006, s. 29) Gün geçtikçe de ÖG olan bireylerin sayısı artmaktadır. Amerika Birleşik Devletleri'nde özel gereksinimli bireylerin yaklaşık %40-50'sini oluşturarak özel gereksinimli bireyler arasında en büyük payı oluşturmaktadır (Cortiella & Horowitz, 2014, s. 12; Hallahan & Kauffman, 2006, s. 175; Mastropieri & Scruggs, 2004, s. 55). Türkiye'de tanılama sorunlarından dolayı resmi olarak ÖG olan öğrenci sayısı az görülmektedir ancak sınıflarda ÖG özelliği gösteren çok sayıda öğrenci bulunmaktadır. ÖG olan bireylerin sayısı ile ilgili istatiksel olarak belli bir rakam olamamakla birlikte ÖG'nin tanılanması ve ÖG'ye karşı farkındalık arttıkça ÖG olan birey sayısı da ciddi ölçüde artmaktadır. Amerikan Ulusal Sağlık Enstitüsü (NIH) yaklaşık her 59 bireyin bir tanesinde ÖG olduğunu belirtmektedir. Bu oran Türkiye'ye uyarlandığında 70 milyon üzerinden yaklaşık 1 200 000 bireyde ÖG olduğu olduğu söylenebilir. Erkeklerde görülme sıklığı kızlara göre daha fazladır. Okul çağı çocuklarında görülme sıklığı farklı kültür ve toplumlar birlikte değerlendirildiğinde %5-15 arasında değişmektedir (APA, 2013, s. 73; Melekoğlu, 2017, s. 19–24).

Öğrenme Güçlüğü Olan Bireylerin Özellikleri

ÖG olan bireyleri diğer bireylerden ayıran bazı özellikler bulunmaktadır ancak bu özelliklerin hepsi ÖG olan her bireyde bulunmayabilir. ÖG olan bireyler heterojen bir gruptur. Bir bireyde sedece okuma problemleri bulunurken başka bir bireyde sadece yazma problemleri görülebilir. Başka bir birey ise birden çok alanda sorun yaşayabilir. Bu bireylerin bazıları yaşadıkları güçlüklerle baş edebilmek için kendi yöntem ve stratejilerini geliştirerek ÖG'den düşük seviyede etkilenebilir. Fakat bazıları basit düzeydeki akademik

becerilerde bile çok fazla zorlanabilmektedir (Çakıroğlu, 2017, s. 48). ÖG'nin bireyler üzerindeki etkileri ya da etkilerinin sonuçlarından kaynaklanan durumlardır.

ÖG olan bireyler heterojen bir grup olsa da sık görülen bazı genel özellikleri bulunmaktadır. Bunlar (Werts, Culatta, & Tompkins, 2007, s. 88):

- Dikkat eksikliği
- Algı-motor bozukluğu
- Gelişimsel alanlarda gecikme
- Genel koordinasyon bozukluğu
- Ciddi düzeyde akademik eksiklikler
- Merkezi sinir sistemi bozukluğu belirtileri
- Bellek, düşünme ve bilişsel işlev problemleri
- Konuşma ve konuşma seslerini öğrenmede yetersizlik
- Dürtüsellik-Sonucunu düşünmeden eylemlerde bulunma
- Duygusal dalgalanma-duyguların ani bir biçimde değişmesi (gülerken bir anda ağlamaya başlama vb.)

Dikkat, öğrenmenin başarılı olabilmesinde önemli bir role sahiptir. Dikkatin bir görevle meşgul olma, odaklanmayı sürdürme ve seçici dikkat olmak üzere üç boyutu vardır. ÖG olan öğrenciler dikkatin bu üç boyutunda da problem yaşayabilmektedir (Reid & Lienemann, 2006, s. 6).

ÖG olan öğrenciler, genellikle derslerdeki konulara karşı ilgisizdir ve motivasyon seviyeleri düşüktür. Kendi başlarına bırakıldığında verilen bir görevin tamamlama süresinin yalnızca %30-60'ına devam edebildiği görülmüştür (Bryan & Wheeler, 1972; McKinney & Feagans, 1983). Bu durumun eğitimi etkileyen bazı sonuçları vardır. Örneğin, verilen alıştırma görevlerini tamamlamayan öğrenciler, önemli becerilerde akıcılık kazanmakta başarısız olabilirler. Bu sebepten dolayı ÖG olan öğrencilerin öğrenme fırsatlarını kaçırma ve olumsuz sınıf deneyimleriyle karşılaşma ihtimalleri yüksek olacaktır. Bu öğrenciler, bir

görevin önemsiz bileşenlerine odaklanıp asıl odaklanılması gereken yerleri görmezden gelebilirler (Reid & Lienemann, 2006, s. 6).

Öğrenilmiş çaresizlik, çabaların başarıya ulaşma ihtimalinin düşük olduğuna inanmak anlamına gelmektedir. Başka bir deyişle, öğrenciler, ne kadar çok uğraşırsa uğraşsın başarıya ulaşmayacağını düşünür, bu nedenle bir görevi yerine getirmek için girişimde bulunmak istemeyebilir. ÖG olan öğrenciler, birçok alanda öğrenilmiş çaresizlik yaşayabilmektedir (Dweck, 1975). Dolayısıyla bir görevi başarma ihtimali yüksek olsa bile öğrenci kendini başarısızlığa şartladığı için bir işi yapmaktan vazgeçmekte ya da deneme çabasına bile girmemektedir (Çakıroğlu, 2017s.66).

ÖG olan öğrencilerle ilgili başka bir durum ise, işitsel ve görsel uyaranları hafızalarında tutmakta ve bilgiyi hatırlamalarına kolaylık sağlayan düzenleme stratejilerini kullanmakta sınırlılıklar yaşayabilmektedir. Ayrıca esnek olmayan bir düşünce yapısına sahip olmalarından kaynaklı herhangi bir problemi çözmede farklı çözüm yollarını kullanamamak ve olası çözüm önerilerine açık olmamak gibi durumlardan dolayı performanslarında düşüklük görülebilmektedir (Şahin & Akoğlu, 2011, s. 257).

Ayrıca ÖG olan öğrencilerin çoğunun algısal problemleri vardır. Algı; duyusal uyaranların beyinde yorumlanması anlamına gelmektedir. Bu bağlamda ÖG olan öğrencilerin yaşadığı algısal problemler duyu organlarındaki işlev bozukluklarından değil duyusal uyaranların beyinde doğru şekilde yorumlanamamasından kaynaklanmaktadır. Bu öğrenciler birçoğu işitsel ve görsel ayırt etmede sınırlılık yaşamaktadır. Bu sebeple uyaranları birbiriyle karıştırabilmektedir. Örneğin; b harfini d olarak okuma gibi ters okuma sorunları yaşayabilmektedir (Çakıroğlu, 2017, s. 67).

ÖG olan öğrenciler genellikle üstbilişsel becerilerini kullanmakta problem yaşamaktadır (Akçin, 2016). Üstbilişsel becerilerin kazanılması öğrencilerin başarı düzeyini önemli ölçüde arttırmaktadır. Bu yüzden eğitimciler üstbilişsel beceriler üzerinde farkındalık

oluşturmalı ve öğrencilere bu becerileri kazandırmaları gerekmektedir (Doğan, 2013; Katrancı & Yangın, 2013).

ÖG olan bireylerin akademik alanlardaki özelliklerinin detaylı incelenmesi faydalı olacaktır. Genel olarak bu bireyler akademik başarısızlık gösterirler. Özellikle ilkokul dönemlerinde sahip oldukları yetenekleri ile akademik başarıları arasında tutarsızlıklar görülür. Okuma, okuduğunu anlama, yazma, yazılı ifade ve matematik becerilerinin edinimde ve kullanımında güçlük yaşarlar. Bazı öğrenciler bu alanların sadece birinde güçlük yaşarken diğerleri birden fazla alanda güçlük yaşayabilir. Akranlarına nazaran öğrenme hızları yavaştır. İlkokulla birlikte görülmeye başlayan bu problemler öğrenim hayatının sonuna kadar devam edebilir (Pierangelo & Giuliani, 2006).

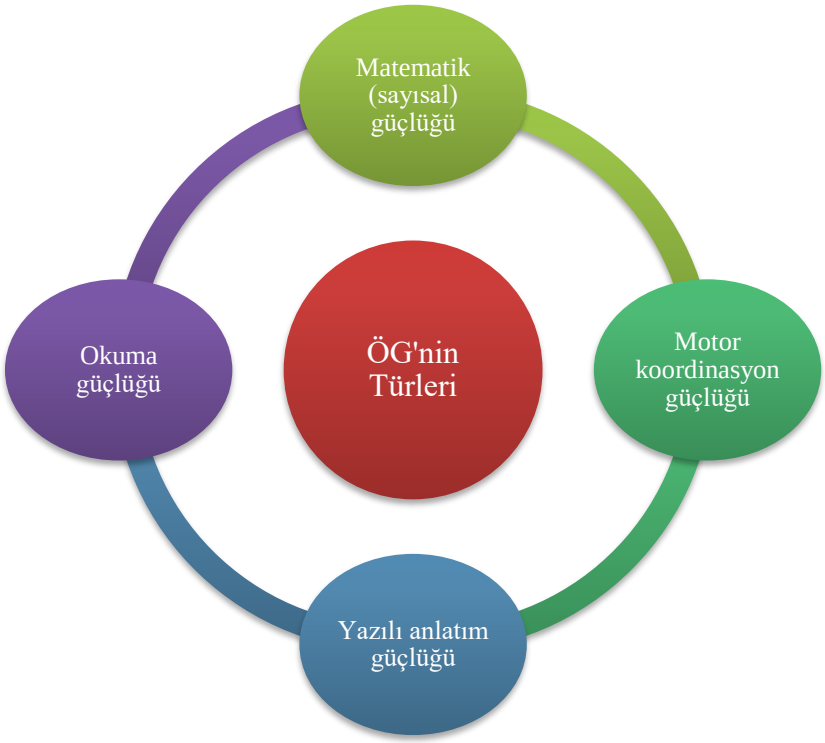
Smith, (2004) ÖG olan bireylerin akademik alanlardaki özelliklerini şu şekilde sıralamaktadır:

- Genelleme yetersizlikleri
- Eğitsel müdahalelere karşı çıkma
- Problem çözme becerisinde eksiklik
- Öğrenmeye karşı pasif olma durumu
- Bilgi işlemleme becerilerinde yetersizlik
- Yapılan öğretime karşı beklenmedik düzeyde başarısızlık
- Akademik alanlarda tutarsızlık (bazı derslerde çok başarılıyken bazılarında başarısız olma)

Öğrenme Güçlüğünün Türleri

DSM-V'te ÖG'nin okuma güçlüğü, matematik (sayısal) güçlüğü, yazılı anlatım güçlüğü, üç türüden bahsedilmektedir (APA, 2013, s. 67). Bazı kaynaklarda motor koordinasyon

güçlüğü gibi bozukluklar da ÖG'nin türleri olarak kabul edilmektedir (Cortiella & Horowitz, 2014, s. 7; Siegel, 2005, s. 47). Şekil 2'de ÖG'nin türleri şema halinde gösterilmiştir.



Şekil 1. ÖG'nin alt türleri

Matematik (sayısal) güçlüğü: sayısal bilgileri işlemlemede, aritmetik becerileri öğrenmede ve doğru veya akıcı hesaplamalar yapmada görülen problemlerle karakterize olmuş zorlukları ifade eden bir terimdir. Sayı algısında, aritmetik bilgilerin ezberlenmesinde, doğru veya akıcı hesap yapmada, doğru matematiksel çıkarımda bulunmada güçlükler görülebilir (APA, 2013, s. 67). Matematik güçlüğü olan bireyler matematik becerilerinde ve matematiksel simgeleri ayırt etmede güçlük yaşarlar. Rakam, şekil ve şekillerin uzamsal durumlarını algılamada, dört işlem yapmada, ritmik olarak sayı saymada zorlanır. Tane, miktar parça-bütün, para, zaman ve ölçü birimlerini kavramada sınırlılık gösterir. Matematik problemlerini anlama ve çözmede sorun yaşar (Swanson, Jerman, & Zheng, 2009).

Yazılı anlatım güçlüğü: yazı ile ilgili zorlukları (okunaksız yazma, uygun olmayan boyutta veya aralıklı harfler veya yazım sorunları dahil) ifade eden bir terimdir (Siegel, 2005, s. 47). Yazılı anlatım güçlüğü olan bireyler, akranlarına göre çirkin ve okunaksız yazar. Yazma hızı sınıf seviyesinin altındadır. Yazma esnasında harfleri, sayıları ya da sözcükleri ters yazabilir. "b-d, m-n, d-t, g-y, 2-5" gibi bazı harf ve rakamları karıştırarak birbirinin yerine yazabilir. Bazı harf ya da heceleri yazmadan geçebilir, fazladan harf ya da hece ekleyebilir. Akranlarına nazaran çok fazla yazım, imla ve noktalama hatası yapar. Büyük-küçük harf karıştırma, hece bölme, sözcükler arasında hiç boşluk bırakmama ya da bir sözcüğü birden fazla parçaya bölme gibi hatalar yapabilir. Yazarken sözcük çeşitliliğinin çok az olması bir eksiklik ve sorun yaşayabilir (Sakallı Gümüş, 2017, s. 88).

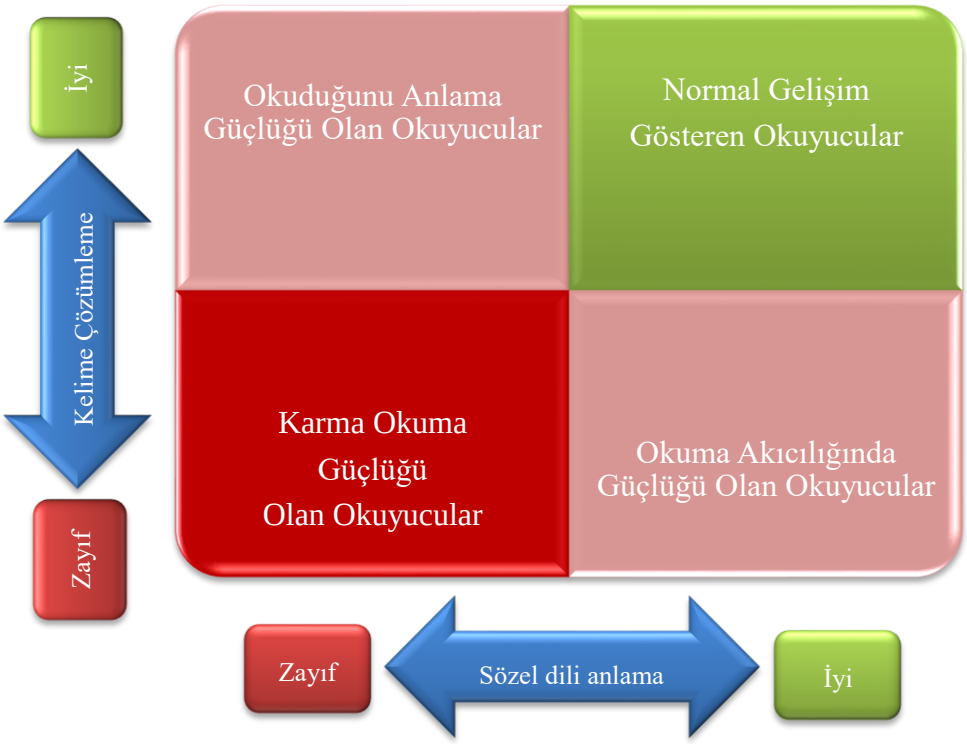
Motor koordinasyon güçlüğü: Motor görevlerin planlanması ve yerine getirilmesiyle ilgili süreçlere etki eden, motor becerilerinin işleyişinde görülen bozukluktur. İnce motor beceriler (kalem çekme veya çizim gibi) ve/ve ya kaba motor becerilerde (yürüme, zıplama gibi) yaşanan güçlük olarak kendini gösterir. (Gazzaniga, Bogen, & Sperry, 1967; Siegel, 2005, s. 47). Algısal ve mekansal zayıflıklar da bu gruba dahildir. Motor koordinasyon güçlüğü olan bireyler, sol / sağ ayrımında, dokunsal algı becerilerinde, el-göz koordinasyonunda, çalışma belleğinde, görsel hafızada, sıralama becerilerinde, kısa süreli görsel veya işitsel hafızada, sözlü yönergeleri hafıza tutmada ve parmak agnosisi (parmak algısı kaybı veya parmakların sezgisel bilgisi) güçlük yaşayabilir (Portwood, 2013, s. 47).

Okuma güçlüğü: yaş, bilişsel kapasite ve eğitim düzeyi olarak (Mather & Goldstein, 2001) okumaya güdülenme, ses farkındalığı, ses tanıma, çözümleme, okuma hızı, okuma doğruluğu, prozodik okuma ve okuduğunu anlama gibi alanlarda beklenen seviyenin önemli ölçüde altında olma durumudur (Baydık, 2002; Doğanay Bilgi & Güzel Özmen, 2010; Harris & Sipay, 1990, s. 153). ÖG'nin bu alt türleri arasında arasında en yaygın görüleni okuma güçlüğüdür. ÖG olan öğrencilerin yaklaşık olarak %85'ini oluşturur. (Cortiella & Horowitz, 2014; Doğanay Bilgi, 2017, s. 2; Fletcher vd., 2006, s. 64).

Okuma güçlüğü denildiğinde sadece sözcüklerin yanlış okunması anlaşılabilmektedir. Ancak tanımda da belirtildiği gibi sesletimden okuduğunu anlamaya kadar okumayı etkiyen tüm süreçlerde yaşanan herhangi bir sorun ya da eksiklik okuma güçlüğü kapsamına girmektedir (Sarıpınar & Erden, 2010).

Alanyazına bakıldığında, okuma güçlüğü teriminin; okuma güçlüğü (reading difficulty), okuma bozukluğu (reading disorder), okuma yetersizliği (reading disability), okuma eksikliği, okuma başarısızlığı olarak da ifade edildiği görülmektedir. Harris ve Sipay (1990, s. 153), bu terimler farklı şekillerde kullanılsa da aynı kavramı ifade ettiğini belirtmiştir. Ancak okuma güçlüğünün tek bir türü yoktur. Bu kavramının kavram kargaşasına yol açmaması için okuma güçlüğünün türleri arasındaki sınırlarının iyi bilinmesi önem arzetmektedir. Okuma güçlüğü, geniş bir kavram olmasına rağmen genel olarak disleksi için kullanılmaktadır. Disleksi, okuma güçlüğünün bir alt türüdür. Alanyazında okuma güçlüğü kavramı, disleksiden bağımsız olarak farklı yetersizlik türlerinde okumada sınırlılık yaşayan ya da herhangi bir yetersizliği olmasa bile sadece okuma alanında sınırlılık gösteren bireyler için de kullanılmaktadır. Uygulanacak sağaltım programı, okuma güçlüğünün türüne göre farklılık göstermektedir. Bu yüzden okuma güçlüğünün türünün doğru belirlenmesi uygulanacak sağaltımın etkili olması açısından önemlidir. (Baydık, 2002, s. 9–14; Gough & Tunmer, 1986; Snow vd., 1998, s. 87–100; Tunmer, 2008; Tunmer & Greaney, 2010).

Okuma güçlüğünün türleri farklı şekillerde sınıflandırılmaktadır. Yapılan sınıflandırmalar okuyucunun yaşadığı güçlüğün türüne ve nedenine göre şekillenmektedir (Faust & Kandelshine-Waldman, 2011; Gough & Tunmer, 1986; Hoover & Gough, 1990; W. Tunmer & Greaney, 2010). Gough ve Tunmer'in (1986) modelinden (Simple view of reading, SVR) yola çıkılarak Wolf, Bowers ve Biddle (2000) ve Betourne ve Friel-Patti'nin (2003) çalışmalarından faydalanılarak oluşturulan Şekil 1'deki okuyucuların sınıflandırılması okuma güçlüğünün anlaşılabilmesi için yol göstermektedir. Ulusal literatürde de benzer bir sınıflandırma yapıldığı görülmüştür (Seçkin Yılmaz, 2017).



Şekil 2. Okuyucuların Sınıflandırılması

Şekil 1'e göre okuyuculara bakıldığında, dört okuyucu türü görülmektedir. Yatay eksende satırların sağı sözel dili anlamada, dikey eksende sütunların yukarısı kelime çözümlemede başarılı bireyleri temsil etmektedir. Bu şekle göre durumu en iyi olanlar normal gelişim gösteren bireylerdir. En kötüsü ise karma okuma güçlüğü olan bireylerdir. Hem sözel dili anlamada hem de kelime çözümlemede sınırlılık yaşamaktadır. Okuduğunu anlama güçlüğü olan okuyucular, sözel dili anlamada zayıf; kelime çözümlemede iyidir (Gough & Tunmer, 1986; Kamhi & Catts, 2014, s. 62–65; Tunmer & Greaney, 2010). Bu okuyucular, metnin içeriğini hatırlamada, metnin içeriğinde farklı yerlerde bulunan bilgileri birleştirmede, ana düşünceyi bulmada, önemli ve önemsiz bilgiyi ayırt etme vb. birçok okuduğunu anlama stratejisini kullanmada güçlükler yaşayabilmektedir (Baydık, 2011; Cain ve Oakhill, 2006; Nation, Cocksey, Taylor ve Bishop, 2010). Okuma güçlüğü okuma akıcılığında güçlüğü olan okuyucular ise sözel dili anlamada iyi, kelime çözümlemede zayıftır (Gough & Tunmer, 1986; Kamhi & Catts, 2014, s. 62–65; Tunmer & Greaney, 2010). Bu okuyucular, okuma

hızının düşük olması, sözcükleri okurken hatalı çözümleme ve otomatikliğin olmaması, prozodik okumanın yeterli seviyelerde olmaması gibi güçlükler yaşamaktadır (Ceylan, 2016; Ergül, 2012; Seçkin-Yılmaz ve Baydık, 2017).

Okuma güçlüğünün bir türü olan disleksiye bakıldığında, yazım ve imla kurallarını, okumayı, yazmayı ve bazen konuşmayı etkileyebilen ve her eğitim seviyesinde öğrenci başarısını düşüren dil temelli yaygın bir öğrenme güçlüğü şeklinde tanımlandığı görülmektedir (Cortiella & Horowitz, 2014).

Yunanca kökenli bir sözcük olan disleksi kavramı okumada yaşanan güçlük anlamına gelmektedir. Nörolojik bir bozukluktur. Bireyin zeka seviyesine göre kelime tanıma, çözümleme, akıcı okuma ve matematik işlemleme becerilerinde görünen dil temelli okuma yetersizliği durumudur (Reid Lyon, E. Shaywitz, & Shaywitz, 2003; Tanaka vd., 2011).

"Disleksi" terimi, 1887'de ilk kez Rudolf Berlin tarafından kullanılmıştır ancak uzun yıllar boyunca ortak bir tanımı yapılmamıştır. 1994 yılında Uluslararası Disleksi Derneği ortak bir tanım bulmak amacıyla girişimde bulunmuştur. Ulusal Öğrenme Güçlüğü Merkezi (NCLD) ve Ulusal Çocuk Sağlığı ve İnsan Gelişimi Enstitüsü (NICHD) ile de ortaklaşa yürütülen tanım arayışı alanda uzman araştırmacıların fikirleriyle 2002 yılında kapsamlı bir tanım ile sonuçlanmıştır. Bu tanıma göre (International Dyslexia Association [IDA], 2002):

> "…Disleksi nörolojik kökenli bir öğrenme güçlüğüdür. Doğru ve/veya akıcı kelime tanımada zorluk, heceleme ve çözümleme yeteneğine zayıflık karakteristik özelliğidir. Bu güçlükler dilin fonolojik bileşenlerindeki yetersizlikten kaynaklanmaktadır. Sınıf içi etkili eğitim verilmesine rağmen beklenmedik bir şekilde ortaya çıkmakta ve diğer bilişsel becerileri etkilemektedir. İkincil olarak okuduğunu anlama, kelime hazinesi ve geçmiş bilgilerinin gelişmesini engelleyebilecek düşük performansta okuma deneyimini içerebilir."

Okuma güçlüğü, çocukların okul çağına gelip okumaya başlandığında oluşan bir bozukluk değildir fakat okuma öğrenilene kadar özellikle zeki çocuklarda gizli kalabilen bir bozukluktur (Malmguist, 1976'dan aktaran Razon, 1982). Türkiye'de ÖG'nin erken

tanılanmasındaki eksiklikler bu yetersizliğin okul öncesi dönemlerde fark edilmesinin önüne geçmektedir (Görgün, 2018, s. 58). Okul öncesi dönemlerde tanılamayla ilgili eksiklikler olmakla birlikte okuma güçlüğünün bir takım erken belirtileri bulunmaktadır. Sözcüklerin telaffuzunda; alfabe, rakam, renk, şekil, ve haftanın günlerini öğrenmede; yönergeleri yerine getirmede; kalem ve silgi gibi materyalleri tutmada; zorluk yaşayan çocuklara dikkat edilmelidir (Melekoğlu, 2017, s. 37). Okuma güçlüğü olan bireyler ÖG'nin tipik bazı özelliklerini taşımakla birlikte ÖG'nin diğer türlerinden ayrılan bazı özellikleri bulanmaktadır (Cortiella & Horowitz, 2014).

- Fonolojik işlemleme sürecinde,
- Sesbilgisel farkındalık becerilerinde,
- Kelime bilgisi, heceleme, çözümleme, akıcı okuma (hız, doğruluk ve prozodi), okuduğunu anlama ve yazılı anlatım gibi alanlarda sınırlılık görülebilmektedir.

Nörobilişsel araştırmalar okuma güçlüğünde görünen zorluğun "kelime algılama" temelli olduğunu belirtmektedir. Kelime algılamada yaşanan zorluk fonolojik kodlamadaki farklılaşmadan kaynaklanır. Bu sebepten dolayı okuma yeterince otomatikleşemediği için hem okuma hızı beklenen seviyeye ulaşamaz hem de okuduğunu anlamada sınırlılıklar yaşanabilir (Ataman & Kahveci, 2009, s. 155).

Okuma güçlüğü olan bireylerin harf-ses uyumu yeterince gelişmemiştir. Bazı harfleri ve seslerini öğrenemeyebilir, harfin şekli ile sesini birleştiremeyebilir. Sözcük tanıma sırasında harfleri dizisel ve dizimsel (atlama, ekleme, ters çevirme, yer değiştirme) olarak yanlış okuma, okunan metinden anlam çıkaramama, ana fikri bulamama, olay sırasını belirleyememe, karakterleri tanımlayamama, gerçek-gerçek dışı ayrımı yapamama, metin özetleyememe güçlükleri yaşayabilmektedir (Sakallı Gümüş, 2017, s. 88). Okuma güçlüğü olan bireylerin çoğu çözümlemeyi öğrenme aşamasında sözcüklerdeki seslere odaklanmada problem yaşar (Pullen & Deanna, 2017, s. 413). ÖG olan bireylerin okuma becerisinde

yaşadığı diğer zorluklar şu şekilde sıralanabilir (Doğanay Bilgi, 2017; Rief, 2015; Rief & Stern, 2010, s. 13–15):

- Akıcı okuma sorunları
  - Düşük hız
  - Yüksek hata
  - Uygun olamayan prozodik okuma
- Heceleme stratejilerini öğrenmede ve kullanmada güçlük
- Okuma esnasında okunuşları benzer sesleri (r-y-l, t-d, v-f vb.) birbirine karıştırma
- Okuma esnasında yazılışları benzer sesleri (b-d-p, c-ç, o-ö, ı-i, m-n, s-ş, g-ğ vb.) birbirine karıştırma
- Yazılışları benzer görünümlü hece ve sözcükleri (ev-ve, çok-kaç, sözlük-sözcük vb.) birbirinin yerine okuma
- Otomatik çözümlemeye (ortografik okuma) geçiş sorunları
  - Belli bir metnin içinde çok kez tekrar eden sözcükleri her defasında yeni bir sözcük gibi heceleyerek okuma
  - Genel olarak tüm metinlerin içinde sık geçen (çok, bir vb.) otomatik olarak okuyamama ve hatırlayamama
- Okuduğu metnin içerini hafızasında tutamama ya da hafızasından geri çağırmama (hatırlayamama)
- Sıralama hataları
  - Sözcüklerde geçen sesleri yanındakiyle değiştirme (kibrit-kirbit, yanlış-yalnış, Merve-Mevre vb.)
  - Heceleme sırasında yapılan hatalar (ak-rep olması gerekirken ka-rep şeklinde ilk hecenin sonrakilerin yanlış sıralanması)
  - Öyküleri giriş, gelişme, sonuca göre değil de farklı bir sırayla anlatma
- Okuduğunu anlama becerilerinde yetersiz olma

- ❖ Kendini izleme becerisindeki yetersizlikten dolayı okuduğu metni anlayıp anlayamadığının fark edememe
- ❖ Okuduğunu anlama stratejilerini etkin bir şekilde kullanamadıkları için okuduğu metinleri anlamadığında hangi yolu izleyeceğini bilememe
- ❖ Okumaya motivasyondan kaynaklı olumsuz içinde olma ve okumaya karşı isteksizlik

Tüm bu güçlükler sesli-sessiz okuma ve okuduğunu anlamayı olumsuz olarak etkilemektedir.

Akıcı Okuma, Bileşenleri ve Değerlendirilmesi

Okuma

Okuma, dil, bilişsel süreçler, hafıza, dikkat ve motivasyon gibi birçok alanla bağlantısı bulunan ve bu alanları aktif ve etkin olarak kullanmayı gerektiren zor ve karmaşık bir beceridir (Akçin, 2016; Snow, Burns, & Griffin, 1998, s. 15). Alanyazında okumanın farklı tanımları bulunmaktadır. Bu tanımlardan bazılarına aşağıda yer verilmiştir:

Güzel-Özmen, (1998) okumayı "çözümlenen bilgi birimleri arasında ilişki kurma" olarak tanımlamaktadır.

Okuma, yazılı dilin yorumlanarak metinden anlam çıkarma sürecidir (Cline, Johnstone, & King, 2006; Harris, 1956).

Akyol, (2012, s. 1) okumayı, "ön bilgilerin kullanıldığı, yazar ve okuyucu arasındaki etkileşime dayalı, uygun bir yöntem amaç doğrultusunda, düzenli bir ortamda gerçekleştirilen anlam kurma süreci" olarak tanımlamaktadır.

Güldenoğlu, Kargin, & Miller'a, (2015) göre

> "…Başarılı bir okuma etkinliğini okuyucuların yazılı metinlerde yer alan kelimeleri uygun ortografik, sesbilgisel, morfolojik bilgi ve becerilerini kullanarak çözümledikleri, ardından çözümlenen kelimeleri varolan sözcük dağarcıkları, önceki bilgi ve deneyimleri ile bağdaştırarak anlamlandırdıkları, sonrasında ise anlamlandırdıkları kelimelerden oluşan cümleleri sözdizimsel özellikleri bağlamında analiz edip verilmek istenen mesaja ulaşabildikleri bir süreçtir."

Okuma, her birey için önemli bir beceridir ve en etkin öğrenme aracı olarak kabul edilmektedir. Okul yaşantısının temelini oluşturmaktadır. Her ders okuma becerisi ile yakından ilgilidir. Bilgi edinme sürecinde okuma vazgeçilemez bir beceridir. Okuma performansı düşük olan bir öğrencinin okuduğunu tam ve doğru olarak anlaması zordur. Neticesinde ise okul derslerinde başarıya ulaşmada sorunlar yaşanabilmektedir (Çelenk, 2007, s. 33; Pullen & Deanna, 2017, s. 409–421; Sanır, 2017, s. 119–155). Her beceriyi kazanmanın belli bir kritik dönemi vardır. Bu dönemden önce ya da sonra ilgili beceriyi kazanmada sorunlar yaşanabilmektedir (Aydın, 2018). Okuma becerini kazanmanın kritik dönemi 6-8 yaşları olarak kabul edilmektedir (Chall, 1983; Hoover & Gough, 1990; İnce Samur, 2017). İlköğretimin başında okuma becerisi kazanılmazsa ya da belli bir yeterlilik düzeyine ulaşılmazsa okul yaşantısının ilerleyen dönemlerinde ve okuma gerektiren akademik alanlarda sorunlar yaşanmaktadır. Akademik alanlarda yaşanan sorunlar, sosyal yeterlilik gibi farklı alanlara da yansıyarak bireyin hayatını etkileyebilmektedir (Akyol, 2012, s. 2; Güzel Özmen, 2008, s. 335).

Okumayı öğrenen bireyler, metinler sayesinde her türlü bilgiyi dışa bağımsız olarak öğrenebilecekleri bir dünyanın kapısı açmış olur. Kendilerine özgü bir yaşam alanı oluşturabilir. Okuma, bireylerin kendi başına başarma duygusunu ve özgürlüğü yaşayarak kendini gerçekleştirmesine hizmet eder. Sosyal gelişimine katkı sağlar. Okumayla birlikte sözcük dağarcığı gelişir. Dil gelişimi desteklenir. Kısacası okuma birçok gelişim alanını olumlu yönde etkiler (Epçaçan, 2009b; İnce Samur, 2017).

Akıcı Okuma

Zutell ve Rasinski, (1991) akıcı okumayı, kelime tanımada zorlanmadan otomatik olarak, metindeki anlam ünitelerine dikkat ederek, vurgu ve tonlama yapılması gereken yerleri uygun şekilde seslendirerek metinde aktarılmak istenen heyecanı ve duyguları, okuma esnasında yansıtma fiili olarak tanımlamaktadır. Akıcı okumanın hız, doğruluk ve prozodi olmak üzere üç bileşeni bulunmaktadır (Klauda & Guthrie, 2008; National Reading Panel, 2000; Rasinski, 2004).

Okuma akıcılığını değerlendirmek için kullanılan materyaller sağlıklı sonuçlar elde edebilmek adına önemlidir. Bu materyaller arasında en önemlisi değerlendirmede kullanılan metinlerdir. Değerlendirme yapılacak metinler seçilirken bazı kriterlere dikkat edilmelidir. Üçüncü ve dördüncü sınıf düzeyindeki öğrenciler için metin uzunluğu yaklaşık olarak 200-300 arasında olmalıdır (Ekwall & Shanker, 1988, s. 418). Metinlerin okunabilirlik puanları hesaplanmalı öğrencilerin düzeyine uygun olmalıdır (Çetinkaya, 2010, s. 96). Müfredat temelli değerlendirme baz alınmalı ve müfredatta bulunan metinler arasından seçim yapılmalıdır (Deno, 1985; Shapiro & Eckert, 1994). Metin karakterlerinin yapısı okunabilirlik açısından önemlidir. Yazı tipinin “comic sans”, puntosunun “14”, renginin “siyah”, satır aralığının “1,5” ve yazının “iki yana yaslı” olması tavsiye edilmektedir (Aziz & Husni, 2012). Seçilen metinlerle öğrenciler daha önce karşılaşmamış olmalıdır. Çünkü öğrencilerin bildikleri metindeki metinlerdeki okuma hızları, bilmedikleri metinlerdeki okuma hızlarına göre daha yüksek düzeyde çıkmaktadır (Özmen, 2005). Değerlendirmeye başlamadan önce özellikle görme gibi herhangi bir yetersizliğinin olup olmadığı kontrol edilmelidir. Masa ve sandalyenin öğrenciye göre ayarlanması, öğrencinin uygun pozisyonda oturtulması, metinle göz arasındaki mesafe ayarlanması gibi değerlendirmeyi etkileyecek tüm durumlar kontrol edilerek öğrenci değerlendirmeye hazır hale getirilmelidir (Heller &

Alberto, 2010, s. 376). Bu araştırmada okuma akıcılığının değerlendirilmesi için metinler seçilirken bu durumlar göz önünde bulundurulmuştur.

Okuma Hızı

Okuma hızı, bir dakikada doğru okunan sözcük sayısıdır. Okuma metni bireyin önüne konulur. İlk kelimenin okumasıyla birlikte kronometre başlatılır. Okuma sırasında bireyin hatalı okuduğu sözcükler işaretlenir. Bir dakika dolduğunda bireyin kaldığı yer de işaretlenir. Okunan toplam sözcük sayısından hatalı okunan sözcük sayısı çıkarılarak okuma hızı hesaplanır (Akyol, Yıldırım, Ateş, Çetinkaya, & Rasinski, 2014, s. 11; Deeney, 2010; Fuchs, Fuchs, Hosp, & Jenkins, 2001). Okuma hızı, okuma akıcılığının en önemli bileşenidir genel okuma performansının bir göstergesi olarak kabul edilir (Waker, Mokhtari, & Sagent, 2006). Birçok araştırmada okuma akıcılığı incelenirken sadece okuma hızına bakılmaktadır.

Okuma hızı, bireylerin okuduğu metinlerdeki kelime tanıma sürecinde otomatikleşmesiyle bağlantılı bir kavramdır. Otomatikleşme ise az çaba sarf ederek belli bir hıza ulaşıp sözcüklerin hatasız ya da en az hata ile seslendirilmesi olarak ifade edilebilir. Kelime tanıma sürecinin otomatikleşmesi, okuduğunu anlama için avantaj oluşturmaktadır. Çünkü kelime tanıma süreci hızlı ve zahmetsiz olduğunda, okuyucu bilişsel süreçlerini kelime tanımadan ziyade okuduğunu anlamaya yöneltebilir. Nitekim bu durum da okuduğunu anlamayı kolaylaştırır (Perfetti & Hogaboam, 1975).

Bireylerin okuma hızı belirlendiği zaman çıkan sonucun normal olup olmadığını anlayabilmek için sınıf ya da yaş düzeyine göre norm değerlerinin olması önemlidir. Erden, Kurdoğlu ve Uslu, (2002) birinci sınıftan beşinci sınıfa kadar olan 2481 öğrenci üzerinde norm belirme çalışması yapmıştır. Tablo 1'de sınıf düzeylerine göre okuma hızı ve standart sapma norm değerleri belirtilmiştir.

Tablo 1.

Sınıf Düzeylerine Göre Okuma Hızları

	Ortalama	SD
1. sınıf	45.30	27.47
2. sınıf	73.13	31.16
3. sınıf	91.46	31.16
4. sınıf	97.07	45.86
5. sınıf	120.76	52.87

Tablo 1'e göre belirlenen norm değerleri birinci sınıfta ortalama 45.30, ikinci sınıfta ortalama 73.13, üçüncü sınıfta ortalama 91.46, dördüncü sınıfta ortalama 97.07, beşinci sınıfta ortalama 120.76 kelimesidir. Üç ve dördüncü sınıfın norm değerleri birbirine yakınken diğer sınıfların birbiri arasındaki norm değerleri farkı daha büyüktür.

Okuma Doğruluğu

Okuma doğruluğu, okuyucuların bir metindeki doğru okuduğu sözcük oranıdır (Rasinski, 2004). Sözcüklerin yazılı halini hatasız bir şekilde seslendirme ya da çözümleme becerisidir (S J Samuels, 2006). Farklı araştırmacılar tarafından kelime tanıma yüzdesi (Akyol vd., 2014, s. 10), okuma doğruluğu oranı (Ergül, 2012) ya da doğru okuma yüzdesi (Keskin & Akyol, 2014) şeklinde isimlendirilen yüzdelik bir oranla ifade edilmektedir. Okunan doğru sözcük sayısı, okunan tüm sözcüklerin sayısına bölünüp 100 ile çarpılarak yüzdelik oran hesaplanabilmektedir (Akyol vd., 2014, s. 10). Bu hesaplama okuma metinleri üzerinde iki şekilde yapılmaktadır. Birincisi, metinde okuma hızının da hesaplandığı bir dakikalık dilim baz alınarak (Akyol, Yıldırım, Ateş, Çetinkaya, & Rasinski, 2014, s. 10); ikincisi ise metinde geçen tüm sözcükler baz alınarak yüzdelik oran hesaplanmaktadır (Sarah Lynn Dowhower, 1987; Hudson, Lane, & Pullen, 2005).

Hesaplama sonucunda ulaşılan yüzdelik oranların endişe(başarısız), öğretimsel, bağımsız olmak üzere üç tür okuma düzeyi karşılığı bulunmaktadır. Endişe (başarısız) düzeyinde okuma hataları oldukça fazladır. Okuduğunu anlama seviyesi düşüktür. Öğretimsel düzeyde

bireyler okuma sırasında çok zorlanmasa da okuma becerilerinin desteklenerek geliştirilmesi gerekir. Bağımsız düzeyde okuma doğal ve akıcıdır. Parmakla satır takibi gibi istenmeyen okuma davranışları yoktur. Bağımsız okuma becerisi gelişmiştir (Laurice, 2008).

Bazı araştırmacılar okuma düzeylerini yüksek okuma doğruluğu oranlarına göre sınıflandırırken (Bond, Tinker, Wasson, & Wasson, 1984, p. 311; Ekwall & Shanker, 1988, s. 189; Fry, 1977) bazıları daha düşük oranlara göre sınıflandırmıştır. En sık kullanılan okuma doğruluk oranları; %89 ve altını endişe(başarısız) düzeyi, %90 ile %94 arasını öğretimsel düzey, %95 ile %100 bağımsız düzey olarak belirlemiştir(Farris, Fuhler, & Walther, 2004, s. 214; Rasinski & Hoffman, 2003).

Okuma doğruluğu, okuma akıcılığı hakkında kayda değer bilgi sunmaktadır ancak sunduğu bilgi okuma hızında olduğu kadar net değildir. Okuyucular tüm metni hatasız olarak okusa bile yeterli hızda okuyamazsa okuma akıcılığında yetersiz sayılmaktadır. Bu yüzde okuma hızı ve okuma doğruluğu birlikte incelenmesi gereken iki önemli değişkendir (Ergül, 2012; Wimmer, 1996)

Prozodik Okuma

Prozofik okuma: okunan metne göre uygun bir ritim ve ses tonu kullanarak, anlam ünitelerinin gerektirdiği bir ifadeyle, noktalama işaretlerine dikkat edilerek yapılan okumadır (Dowhower, 1991; Solic & Allington, 2012, s. 112). Prozodi, dil bilimsel bir terimdir ve konuşmanın tonlama ve ritmik boyutlarıyla ilgilidir. Diğer bir deyişle konuşma dilinin müziğidir (Dowhower, 1991; Schreiber, 1991). Prozodik okumayı değerlendirmek okuma hızı ve doğruluğunu değerlendirmekten daha zordur. Çünkü okuma hızı ve doğruluğuna göre daha çok alt bileşenden (vurgu, tonlama, noktalama işaretlerine dikkat edilmesi gibi) oluşmaktadır (Valencia vd., 2010).

Prozodik okuma, okuma akıcılığının göz ardı edilmemesi gereken bir bileşenidir. Okuma akıcılığının geliştirilmesinde önemli bir rol üstlenmektedir (Kuhn, Schwanenflugel, &

Meisinger, 2010). Metnin etkili bir biçimde okunmasına imkan tanıyan vurgu ve tonlama, noktalama işaretlerine ve anlam ünitelerine uygun duraklama, zamanlama (sözcükleri seslendirme süresi) gibi özelliklerden oluşmaktadır. Okunan metni söz dizimine uygun ve anlamlı birimlere bölmeyi gerektirir. Prozodinin yapısının oluşturan bu özelliklere bakıldığında okuma akıcılığı için önemi anlaşılmaktadır (Kuhn & Stahl, 2003). Ayrıca prozodik okuma, okumanın nihai amacı olan anlamayı da olumlu olarak etkilemektedir. Okuduğunu anlamayı kolaylaştırmaktadır. Olumlu model okumaları dinlemek ve pratik yapmak prozodik okumayı geliştirmektedir (Rief, 2015; Rief & Stern, 2010)

Akıcı Okuma Yöntem ve Teknikleri

Okuma akıcılığının geliştirilmesi amacıyla kullanılan çok sayıda sağaltım yöntem ve tekniği bulunmaktadır. Bu yöntem ve teknikler farklı şekillerde gruplandırılmaktadır. En yaygın görülen gruplandırma şekli aşağıda belirtilmiştir.

Akıcı okuma yöntem ve tekniklerini beceri temelli ve performans temelli teknikler şeklinde ikiye ayrılmaktadır (Chafouleas, Martens, Dobson, Weinstein, & Gardner, 2004). Bu teknikler okuma öncesi ve okuma sonrası teknikler şeklinde de adlandırılmaktadır (Eckert vd., 2002).

Beceri temelli sağaltım teknikleri (okuma öncesi sağaltım teknikleri); bireylerin uygulama eksikğinden, olumlu ve yeterli model görmemesinden ve yeteri kadar geribildirim almamasından kaynaklanan okuma akıcılığı problemlerinin çözülmesinde etkili olmaktadır (Daly, Martens, Witt & Dool., 1997). Model okuma, tekrarlı okuma gibi teknikleri içermektedir. Bu teknikler metinleri görme, dinleme ya da metinler üzerinde çalışma yapma gibi fırsatlar sunar. Alanda yapılar araştırmalar, okuma öncesi sağaltım tekniklerinin okuma güçlüğü olan bireylerin okuma akıcılığını arttırmada etkili olduğunu önermektedir (Rose, 1984; Skinner, Cooper, & Cole, 1997).

Performans temelli sağaltım teknikleri (okuma sonrası sağaltım teknikleri) ise; okumaya karşı güdülenmede yetersizlik ya da okuma boyunca dikkatini sürdürememe gibi durumlarda etkili olmaktadır. (Daly, Martens, Witt & Dool., 1997). Bireylere okuma öncesinde belirlenen hedefe ulaştıklarında ödül verme ya da okuma sonrasında performanslarıyla ilgili grafik çizme gibi teknikleri içerir. Bu teknikler güdülenme ve motivasyon sağlayarak okuma akıcılığını geliştirmeye yardımcı olur (Eckert vd., 2002).

Bu araştırmanın sağaltım paketinde yer alan *model okuma, tekrarlı okuma ve hata düzeltme* teknikleri aşağıda açıklanmıştır.

Model Okuma

Metni önceden dinleme şeklinde de adlandırılan model okuma, metin öğrenciye okunarak ya da ses kaydının dinletilerek eş zamanlı bir biçimde öğrencinin kendi önünden metni takip etmesi şeklinde gerçekleştirilen akıcı okuma tekniğidir. Bu sağaltım tekniği, öğrenci metni okumaya geçmeden önce görmesine ve dinlemesine olanak sağlar (Daly & Martens, 1994; Rose, 1984). Model okumanın olumlu sonuç vermesi için okumanın akıcı olmasına dikkat edilmelidir. Akıcı okumanın tüm bileşenleri (hız, doğruluk ve prozodi) en uygun formda olacak şekilde okunmalıdır (Fuchs vd., 2001; Klauda & Guthrie, 2008) Bu şekilde uygulanan model okuma güçlüğü olan bireylerin okuma akıcılığının arttırılmasında etkili sonuçlar vermektedir (Skinner vd., 1997). Prozodik okumanın gelişmesine de yardımcı olan bir tekniktir (Noltemeyer, Joseph, & Watson, 2014).

Tekrarlı Okuma

Tekrarlı okuma, aynı metnin birden çok kez tekrarlı bir biçimde okunmasıdır (Samuels, 1979). Tekrarlı okumanın amacı metinde geçen kelimelere aşina olarak otomatik çözümleme becerisi kazandırmaktır (Burns & Wagner, 2008) Tekrarın belli bir sayısı yoktur.

Araştırmalarda genel olarak en az üç kez tekrarlı okuma yapılmaktadır (Sarah Lynn Dowhower, 1987; Lee & Yoon, 2017; Sindelar, Monda, & O'Shea, 1990). Dört kez ya da daha fazla tekrar yapılan çalışmalar da vardır (Allinder, Dunse, Brunken, & Obermiller-Krolikowski, 2001; Cohen, 1988). Bazı araştırmacılar ise belirli bir süre boyunca (örneğin, 20 dakika) ya da bir akıcılık ölçütünü karşılayana kadar (örneğin dakikada 100 kelime) bir metnin tekrar tekrar okunabileceğini tavsiye etmektedir (Musti-Rao, Hawkins, & Barkley, 2009). Tekrarlı okumalar, okuma güçlüğü olan bireylerin okuma akıcılığını geliştirmesine önemli derecede katkı sağlamaktadır (Herman, 1985; Lee & Yoon, 2017; Sindelar vd., 1990).

Hata Düzeltme

Hata düzeltme, bireylerin hatalı okuduğu kelimelerin belli yöntemlerle okuma sırasında ya da okuma sonrasında düzeltilmesini içeren ve okuma akıcılığını arttıran bir tekniktir. Okuma sırası hata düzeltme için birey, herhangi bir kelimeyi hatalı okuduğunda okuduğu cümle bitince durdurulur ve hatası düzeltilir. Okuma sonrası hata düzeltme için bireye okuma sırasında müdahale edilmez ayrı bir metin üzerinde hatalı okuduğu kelimeler işaretlenir. Okuma tamamlandıktan sonra hatalı olarak işaretlenen kelimeler sırayla düzeltilir. Okuma sırası hata düzeltme; kelime okutma, cümle okutma ve fonetik hata düzeltme olmak üzere üç şekilde uygulanırken okuma sonrası hata düzeltme; kelime okutma, fonetik hata düzeltme olmak üzere iki şekilde uygulanabilir. Kelimeyi okutarak hata düzeltmede hatalı okunan kelime eğitimci tarafından doğru okunuşuyla model olunarak düzeltilir. Sonra aynı kelimenin üç kez okunması istenir. Cümleyi okutarak hata düzeltmede hatalı okunan kelime eğitimci tarafından model olunarak düzeltilir. Sonra aynı kelime bireye üç kez okutturulur. Daha sonra da hatalı okunan kelime içinde bulunduğu tüm cümleyle birlikte okutturulur. Fonetik vurgu yaparak hata düzeltmede ise hatalı okunan kelime eğitimci tarafından ilk olarak fonetik vurgu ile ses birimlerine ayrılarak okunur ardından düz bir şekilde fonetik

vurgusuz okunarak model olunur. Son olarak bireyden üç kez okunması istenir (Barbetta, Heward, & Bradley, 1993; Barbetta vd., 1994; Marvin vd., 2010; Nelson vd., 2004; Singh, 1990).

Akıcı Okuma ve Kendini İzleme

Okuma, bilişsel becerileri kullanmayı gerektiren karmaşık bir süreçtir. Bu süreçte okuyucu, yazılı sembolleri tanıyıp algıladıktan sonra önbilgilerini ve muhakeme yeteneğini kullanarak zihninde anlamlı hale getirmeye çalışır (Akyol, 2012, s. 3). Akıcı okuma ise uygun bir hız, doğruluk ve prozodi ile yapılan ve birden çok bileşeni aynı anda kontrol etmeyi gerektiren nihayetinde de okuduğunu anlamayı amaçlayan daha üst bir beceridir (National Reading Panel, 2000; Zutell & Rasinski, 1991). Bazı stratejilerin kullanımı bu becerinin gerçekleştirilmesine kolaylık sağlamaktadır (Baydık, 2011).

Bilişsel hedefler gerçekleştirilirken plan ve yöntemlerden oluşan birtakım zihinsel araçlar kullanılır. Bunlara stateji denir (Yürük, 2014, s. 33). Bu stratejiler bilişsel ve üstbilişsel stratejiler olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Aynı strateji kullanım amacına göre bilişsel ya da üstbilişsel strateji olabilmektedir (Flavell, 1979). Biliş, düşünme ve problem çözme gibi becerilerle ilgili geniş bir kavramdır (Akçin, 2016, p. 352). Üstbiliş ise bireylerin "kendi bilişsel sistemleri hakkındaki bilgilerin farkında olma ve kendi bilişsel sistemlerini kontrol etme" gibi eylemleri ifade etmektedir (Brown, 1987, s. 66). Kendi bilişsel süreçlerini fark etme, izleme, kontrol etme ve yönetmeyle ilgilidir (Dinsmore, Alexander, & Loughlin, 2008; Miller, Kessel, & Flavell, 1970). Üstbiliş stratejilerinin öğretiminin yapıldığı öğrencilerin başarı düzeylerinde artış olmaktadır (Özsoy, 2008). Bilişsel stratejiler tarama, tekrarlama, ezberleme, detaylandırma gibi becerileri kapsarken; üstbilişsel stratejiler, kendine ön uyaran verme kendini değerlendirme, kendine yönerge verme, kendini pekiştirme ve kendini izleme gibi becerileri kapsamaktadır (Boekaerts, 1997).

Kendini izleme stratejisi, bireylerin kendi davranışlarını izlemesini ve kaydetmesini gerektiren üstbilişsel bir strateji türüdür (Hallahan & Kauffman, 2006, s. 192). Öğrencilerin kendi davranışlarını takip etmesini sağlar. Genellikle kendini değerlendirme ve kendini kaydetme olmak üzere iki bileşenden oluşur. Öğrenci, kendi davranışını değerlendirir ve davranışın gerçekleşip gerçekleşmediğini kaydeder (Aykut, 2013; Harris vd., 1994). Kendini izleme stratejisinde bulunan kendini izleme ve kendini kaydetme bileşenleri, yetersizliği olan öğrencilerin motivasyonlarını ve performanslarını arttırmada etkili olmaktadır (Agran vd., 2003, s. 5; Aykut, 2013).

Okuma sırasında bilişsel süreçlerin kullanımı zaruri bir durumdur (Akyol, 2012, s. 3) Kendini izleme, üstbilişsel bir stratejidir (Boekaerts, 1997). Üstbilişsel stratejiler ise bireyin bilişini düzenlemeyi gerektirir (Brown, 1987, s. 66; Reeve & Brown, 1984). Nitekim bir bilişsel beceri olan okumada üstbilişsel strateji bir strateji olan kendini izlemenin kullanımı, okuma süreçlerini kolaylaştırabilir. Bireyin kendi okuma performansını fark etmesi, izlemesi, kontrol etmesi ve gerektiğinde kendini düzeltmesi, okumanın daha üst seviyesi olan akıcı okumaya katkı sağlayabilir.

İlgili Araştırmalar

Bu bölümde okuma güçlüğü olan bireyler üzerinde okuma akıcılığını arttırmaya yönelik yapılan ilgili araştırmalara yer verilecektir. Bu kapsamda Türkiye'de ve Yurtdışında yapılan araştırmalar sağaltım tekniklerinin sadece birinin ya da birden çok tekniğin bir paket oluşturularak kullanılma durumuna göre sınıflandırılmıştır.

Türkiye'de Yapılan Araştırmalar

Okuma Akıcılığının Arttırılmasında Tek Bir Sağaltım Tekniğinin Kullanıldığı Araştırmalar

Ceylan, Laçin ve Çetin (2018) tarafından yapılan araştırmada tekrarlı okuma yöntemi kullanılarak otizmli öğrencilerin okuma hatalarının azaltılması ve okuma hızlarının arttırılması amaçlanmıştır. Araştırmada bağımsız değişken olarak tekrarlı okuma yöntemi, bağımlı değişken olarak; otizmli öğrencilerin okuma hataları ve okuma hızları ele alınmıştır. Araştırmaya dahil edilen katılımcılar yaşları 14–16 arasında değişen ve OSB tanısı olan iki kız, iki erkek olmak üzere toplam dört öğrencidir. Araştırmaya dahil edilen katılımcılara daha önce tekrarlı okuma yöntemi kullanılarak sistematik bir öğretim yapılmamıştır. Araştırmada tek-denekli araştırma modellerinden denekler arası yoklama denemeli çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Okuma hızı ve okuma hatalarına ilişkin veri toplanması için son üç eğitim öğretim yılı içerisinde kullanılmamış ancak Talim Terbiye Kurulu'ndan izinli birinci sınıf Türkçe kitabından alınan ve çalışmaya katılan öğrencilerin daha önce karşılaşmadığı varsayılan öyküleyici bir metin tercih edilmiştir. Araştırma bulgularından elde edilen sonuçlara göre otizmli öğrencilerin okuma hatalarında azalma olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca okuma hızlarının da arttığı bulunmuştur.

Bulut (2016) tarafından yapılan araştırmada tekrarlı okuma sağaltımının ilkokul dördüncü sınıfa devam eden öğrencilerinin sesli ve sessiz okuma akıcılığını geliştirmesine etkisinin incelemesi amaçlanmıştır. Araştırmada deneysel araştırma modeli kullanılmıştır. Araştırma, dördüncü sınıfa devam eden Afyonkarahisar ili Dinar ilçesinin bir köyünde iki sınıftan toplam 50 öğrenci ile yürütülmüştür. Bir sınıf deney bir sınıf kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Araştırma hafta içi her gün bir ders saati toplam on hafta sürmüştür. Araştırmada sadece tekrarlı okuma sağaltımı uygulanmıştır. Sesli okuma akıcılığının bilşenlerinde yer alan okuma hızı, okuma doğruluğu ve prozodi alt puanlar biçiminde

kodlanmıştır. Okuma hızı ve okuma doğruluğu öğrencilerin ses kayıtları dinlenerek kodlanmıştır. Öğrencilerin okuma prozodileri "Çok Boyutlu Akıcılık Ölçeği" ile belirlenmiştir. Öğrencilerin sessiz okumaları ise "Bağlamsal Sessiz Okuma Akıcılığı Testi" ile belirlenmiştir. Araştırmada her iki grubun ön ve son test puanları hesaplanmıştır. Bu puanlar grupların kendi içinde ve gruplar arası hesaplaması yapılmıştır. Araştırma bulgularından elde edilen sonuçlara göre tekrarlı okuma sağaltımı uygulanan grubun akıcı okuma puanlarının yükseldiği tespit edilmiştir. Ancak gruplar arası karşılaştırmalarda deney ve kontrol gruplarının okuma hız ve doğruluklarının farklılaşmadığı saptanmıştır. Bununla beraber prozodi ve sessiz okuma akıcılığı bakımından deney grubu lehine anlamlı bir farklılık meydana geldiği tespit edilmiştir. Araştırmaya dahil edilen dördüncü sınıfların grup içi karşılaştırmalarda ise tekrarlı okuma çalışmalarının hız, doğruluk, prozodi ve sessiz okuma akıcılığı becerilerinin tümünün gelişmesinde etkili olduğu bulunmuştur.

Kaman (2012) tarafından yapılan araştırmada tekrarlayıcı okuma sağaltımının okuma güçlüğü olan öğrencilerin akıcı okumaları üzerine etkililiğinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç çerçevesinde araştırmaya aynı okulda bulunan iki ayrı şubeden üçüncü sınıf öğrencileri dâhil edilmiştir. Araştırmanın deney grubuna 18 kontrol grubuna 16 üçüncü sınıf öğrencisi dahil edilmiştir. Deney grubuna 50 saatlik tekrarlı okuma sağaltımı uygulanmış, kontrol grubuna herhangi bir sağaltım uygulanmamıştır. Araştırma bulgularından elde edilen sonuçlara göre tekrarlı okuma sağaltımının uygulandığı grubun akıcı okumaları, okuduğunu anlama düzeylerinin sağaltımın uygulanmadığı gruba göre belirgin bir biçimde farklılık olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca deney grubunda yer alan öğrencilerin okuma hatalarının kontrol grubuna göre daha da azaldığı, okuma doğruluğunun arttığı tespit edilmiştir.

Baştuğ (2012) tarafından yapılan araştırmada ilk ve orta okul öğrencilerinin akıcı okumaları okuduğunu anlama ve yazma becerileri arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç çerçevesinde çalışmaya 18 ikinci sınıf, 18 üçüncü sınıf, 18 dördüncü sınıf ve 18 beşinci sınıf öğrencisi olmak üzere toplam 72 ilk ve ortaokul öğrencisi dahil edilmiştir. Araştırma

Konya İlinin Kulu ilçesinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmada "Prozodik Okuma Ölçeği", "Okuduğunu Anlama Testleri" ve "6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği" veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Araştırma bulgularından elde edilen sonuca göre ilk ve orta okula devam eden öğrencilerin ortalama olarak akıcı okuma (doğru okuma, okuma hızı, prozodi) düzeylerinin, okuduğunu anlama ve yazma becerilerinin düşük olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca araştırmada sosyo-ekonomik düzey ve öğrenim düzeyleri değişkenlerine göre akıcı okuma düzeyleri (okuma hızı ve prozodi) arasında yüksek düzeyde ilişki olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin okuma doğruluğu, okuma hızı ve prozodileri ile okuduğunu anlama ve yazma becerileri arasında anlamlı düzeyde olumlu bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Okuma Akıcılığının Arttırılmasında Sağaltım Tekniklerinin Paket Halinde Kullanıldığı Araştırmalar

Doğuyurt ve Doğuyurt (2016) tarafından yapılan araştırmada okuma güçlüğü olan öğrencilerin kelime tanıma ve akıcı okumalarının arttırılması için model okuma (listening passage preview strategy)" ve "3P (Pause, Prompt, Praise-Duraklat, Yönlendir, Öv)" sağaltım paketinin etkililiğinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden eylem araştırması yöntemi ile desenlemiştir. Araştırma Sivas ilinin Akıncılar ilçesinde üçüncü sınıfa devam eden iki öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Her bir oturum iki ders saati olmak üzere toplamda 63 oturum ve 126 saat sürmüştür. Araştırma bulgularından elde edilen sonuca göre okuma güçlüğü olan birinci öğrenciye sağaltım paketinin uygulanması sonucunda öğrencinin akıcı okuma becerisinde belirgin bir biçimde artma olduğu tespit edilmiştir. Bu durumla beraber ikinci öğrencide de artış olduğu ancak birinci öğrenci kadar etkili olmadığı tespit edilmiştir.

Çevik, (2006) tarafından yapılan araştırmada tek denekli araştırma modellerinden dönüşümlü sağaltımlar deseniyle dört sağaltım paketinin etkililiğinin karşılaştırılması

amaçlanmıştır. Araştırmada performans ve beceri temelli sağaltım teknikleri ile ayrı sağaltım paketleri oluşturulmuştur. Araştırmada okuma öncesi ve okuma sonrası sağaltım teknikleri birbirinden bağımsız ve birleştirilerek tek paket halinde kullanılmıştır. Böylece araştırma için dört ayrı sağaltım paketi oluşturulmuştur (a) performans dönütü verme + ödül, b) model okuma + tekrarlı okuma, c) tekrarlı okuma + performans dönütü verme, d)model okuma + tekrarlı okuma+ performans dönütü verme + ödül). Araştırmada kullanılan sağaltım paketleri incelendiğinde, iki sağaltım paketinin performans ve beceri temelli tekniklerinden sadece biri esas alınarak oluşturulduğu görülmüştür. Ayrıca diğer iki sağaltım paketinde ise performans ve beceri esas alınarak sağaltım tekniklerinin farklı biçimlerde derlenerek oluşturulduğu görülmektedir. Araştırma bulgularından elde edilen sonuçlara göre geri bildirim + ödülden oluşan paket ile tekrarlı okuma + geri bildirimden oluşan paketin etki düzeyi düşük çıkarken model okuma + tekrarlı okuma paketi ile model okuma + tekrarlı okuma + geri bildirim + ödülden oluşan paketin etki düzeyi daha yüksek çıkmıştır. Etki düzeyinin yüksek çıktığı paketlerde kullanılan ortak teknikler model okuma + tekrarlı okumadır. Yani araştırma sonucuna göre okuma bozukluğu olan öğrencilerin okuma hızını arttırmada en etkili sağaltım veya sağaltım paketinin beceri temelli sağaltım tekniklerinin birlikte kullanılmasının olduğu, bu çalışmada da model okuma ve tekrarlı okumanın birlikte olduğu sağaltım paketinin daha etkili olduğu tespit edilmiştir.

Güzel-Özmen, (2006) tarafından yapılan araştırmada okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma hızını ve okuma akıcılığını arttırmada farklı sağaltım paketlerinin etkililiğini incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç çerçevesinde araştırmaya dört öğrenci dâhil edilmiştir. Araştırmanın gerçekleştirilmesi için performans ve beceri temelli sağaltım teknikleri ile üç ayrı sağaltım paketi hazırlanmıştır. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden tek denekli araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan üç farklı sağaltım paketi şu şekilde oluşturulmuştur: a) model okuma + tekrarlı okuma, b) tekrarlı okuma+ performans dönütü verme, c) model okuma + tekrarlı okuma + performans dönütü vermedir. Araştırmada bu sağaltım paketleri sırasıyla öğrenciye uygulanmıştır. Araştırma bulgularından elde edilen

sonuçlara göre okuma güçlüğü olan iki öğrencinin okuma akıcılığı ve okuma hızlarının artması için en etkili sağaltım paketinin model okuma+ tekrarlı okuma sağaltım paketinin olduğu tespit edilmiştir. Diğer iki öğrenci için ise en etkili sağaltım paketinin model okuma + tekrarlı okuma + performans dönütü verme sağaltım paketi olduğu bulunmuştur. Bu bulgulara göre öğrencilerin okuma hızlarının artması için en etkili sağaltım paketlerinin öğrenci özelliklerine göre değişkenlik gösterdiği vurgulanmıştır. Ayrıca okuma güçlüğü olan iki öğrencinin okuma hızlarını arttırmada en etkili sağaltım paketinin performans temelli bir sağaltım ve beceri temelli iki sağaltımın birlikte kullanılmasının (model okuma + tekrarlı okuma + performans dönütü) olduğu belirtilmiştir. Okuma güçlüğü olan diğer iki öğrencinin okuma hızları için en etkili sağaltım paketinin ise beceri temelli oluşturulan sağaltım paketinin (model okuma + tekrarlı okuma sağaltım paketinin oluşturulması) olduğu belirtilmiştir.

Güzel-Özmen, Karakoç, Çakmak ve Özdemir (2009) tarafından yapılan araştırmada az gören öğrencilerin okuma hızının arttırılması için en etkili sağaltım ya da sağaltım paketinin kısa deneysel analizle belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada sağaltım veya sağaltım paketleri performans ve beceri temelli sağaltım tekniklerinden oluşturulmuş ve sağaltımlar ayrı ve birleştirilmiş olarak sunulmuştur. Araştırmaya beş az gören öğrenci dahil edilmiştir. Araştırma nicel araştırma yöntemlerinden tek denekli araştırma modelinin çoklu uygulama desenine göre tasarlanmıştır. Araştırmada sağaltım tekniği veya sağaltım paketleri; a) tekrarlı okuma, b) tekrarlı okuma + ödül, c) performans dönütü + ödül, d) tekrarlı okuma + performans dönütü, d) tekrarlı okuma + performans dönütü + ödül şeklinde dört ayrı biçimde hazırlanmıştır. Araştırma bulgularından elde edilen sonuçlara göre az gören öğrencilerin okuma akıcılığını arttırmada kullanılan sağaltım paketinin içinden tekrarlı okumanın ayrı bir biçimde sunulduğu sağaltımın iki öğrencinin akıcı okumasının artmasını sağladığı tespit edilmiştir. Diğer az gören üç öğrencinin okuma hızının aratmasında tekrarlı okuma + ödül sağaltım tekinin (beceri ve performans temelli sağaltım tekniklerinin birleştirilerek oluşturulan teknik) oldukça etkili olduğu tespit edilmiştir. Kısacası az gören öğrencilerin

okuma akıcılığının arttırılmasında sağaltımın yalnız veya paket halinde sunulmasının henüz netlik kazanmadığı belirlenmiştir. Bu bulgularda öğrencilerin özelliklerine göre sağaltım paketlerinin etkililiğinin değiştiği belirtilmiştir.

Akyol ve Kodan (2016) tarafından okuma güçlüğü olan çocukların okuma güçlüğünün giderilmesine yönelik bir uygulama olan akıcı okuma stratejilerinden oluşan bir sağaltım paketinin etikliğinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu kapsamda sağaltım paketinde tekrarlı okuma, eşli okuma, yankılayıcı okuma ve bağımsız okuma tekniklerine yer verilmiştir. Araştırma, Bayburt il merkezindeki bir ilkokulun dördüncü sınıfına devam eden, okuma güçlüğü yaşayan ve herhangi bir yetersizlik tanısı bulunmayan bir öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak yanlış analizi envanteri, hikâye edici metinler ve öğrencinin metin okuma sırasındaki kamera kayıtları kullanılmıştır. Öğrencinin okuma esnasında yaptığı hatalar belirlenmiş ve betimsel verilerle sunulmuştur. Analizler sonunda öğrencinin okumada düşük performans gösterdiği ve "Endişe Düzeyi"nde olduğu tespit edilmiştir. Araştırmada, okuma güçlüğü yaşayan öğrenci için tekrarlı okuma, eşli okuma, yankılayıcı okuma ve bağımsız okuma sağaltım paketinin kullanıldığı 45 ders saati süresince bir okuma programı uygulanmıştır. Araştırma bulgularından elde edilen sonuçlara göre okuma güçlüğü yaşayan öğrenciye uygulanan sağaltım paketinde yer alan tekrarlı okuma, eşli okuma, yankılayıcı okuma ve bağımsız okuma tekniklerinin öğrencinin okuma akıcılığı üzerinde olumlu yönde etkisi olduğu tespit edilmiştir.

Orçan ve Özmen (2012) tarafından yapılan araştırmada kısa deneysel analizle, zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrencilerin okuma hızının artırılmasında birleştirilmiş olarak sunulan beceri temelli ve performans temelli sağaltım paketlerinden etkili olanı belirlemek ve genişletilmiş analizle kısa deneysel analiz sonuçlarının test edilmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya zihinsel yetersizlik tanısı olan altıncı sınıfa (kaynaştırma sınıfına) devam eden iki kız öğrenci dâhil edilmiştir. Araştırmanın *kısa deneysel analiz* sürecinde kısa çoklu

uygulama deseni ve *genişletilmiş analiz* sürecinde ise dönüşümlü uygulamalar deseni kullanılmıştır. *Kısa deneysel analiz* sürecinde üç sağaltım paketi (a) Tekrarlı Okuma - Ödül, b) Tekrarlı Okuma - Performans Dönütü, c) Tekrarlı Okuma - Performans Dönütü - Ödül) ve Tekrarlı Okuma sağaltım tekniği uygulanmıştır. *Genişletilmiş analiz* sürecinde kısa deneysel analiz sonucunda belirlenen en etkili ve etkisiz sağaltımlar öğrencilere dönüşümlü olarak uygulanmıştır. *Kısa deneysel analize göre yapılan sağaltım bulgularından elde edilen* sonuçlarda, bir öğrencide Tekrarlı Okuma + Performans Dönütü sağaltım paketinin, diğer öğrencide ise Tekrarlı Okumanın etkili olduğu tespit edilmiştir. *Genişletilmiş analize göre yapılan sağaltım bulgularından elde edilen* sonuçları *kısa deneysel analize göre yapılan sağaltım bulgu* sonuçlarını doğruladığı saptanmıştır.

Çakır ve Özdemir (2015) tarafından yapılan araştırmada az gören öğrencilerin okuma akıcılıklarını artırmada beceri temelli, performans temelli ve birleştirilmiş müdahale (sağaltım) programlarının -a) tekrarlı okuma, b) performans dönütü, c) model okuma, d) performans dönütü + ödül, e) tekrarlı okuma + ödül, f) tekrarlı okuma + performans dönütü- etkililiklerinin karşılaştırılması amaçlanmıştır. Araştırmanın odak grubuna Ankara'da bulunan görme yetersizliği olan öğrencilerin devam ettiği iki kız, iki erkek toplam dört görme yetersizliği olan öğrenci dâhil edilmiştir. Araştırmada yer alan katılımcıların ikisi beşinci sınıfa, diğer ikisi ise dördüncü sınıfa devam etmektedirler. Araştırmanın *kısa deneysel analiz* ve *genişletilmiş analiz* olmak üzere iki aşamadan oluştuğu belirlenmiştir. Araştırmada az gören öğrencilerin okuma hızlarını artırmada en etkili iki müdahale veya müdahale paketinin belirlenmesi amacıyla yapılan *kısa deneysel analiz* aşamasında tek denekli deneysel desenlerden kısa çoklu uygulama deseni kullanılmıştır. *Genişletilmiş analiz* aşamasında ise tek denekli deneysel desenlerden dönüşümlü uygulamalar deseni kullanılmıştır. Araştırmanın bağımsız değişkenleri olarak tekrarlı okuma, performans dönütü, model okuma, performans dönütü + ödül, tekrarlı okuma + ödül, tekrarlı okuma + performans dönütü olarak kabul edilmiştir. Araştırma bulgularından elde edilen sonuçlara göre az gören öğrencilerde okuma hızını artıran en etkili müdahale veya müdahale paketinin

(a) tekrarlı okuma, b) performans dönütü, c) model okuma, d) performans dönütü + ödül, e) tekrarlı okuma + ödül, f) tekrarlı okuma + performans dönütü) katılımcılara göre farklılaştığını tespit edilmiştir.

Uçar-Rasmussen ve Cora-İnce (2017) tarafından yapılan araştırmada özel öğrenme güçlüğü olan bireylerin okuduğunu anlama sorunlarını ve üstbilişsel okuduğunu anlama stratejilerini kullanıp kullanmadığını belirleyerek, üstbilişsel okuduğunu anlama stratejilerinin öğretiminde sesli düşünme yönteminin etkililiğinin ve genellenebilirliğinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın katılımcılarını ÖG olan üç kaynaştırma öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada, tek-denekli araştırma desenlerinden çoklu başlama deseni kullanılmıştır. Araştırmanın verilerini toplamak amacıyla dokuz okuma metni ve bunlara ait üstbilişsel okuduğunu anlama stratejilerine göre planlanmış 15 soru kullanılmıştır. Araştırma bulgularından elde edilen sonuçlara göre a) özel öğrenme güçlüğü olan bireylerin, verilen okuma metinlerindeki (5N1K) sorularını yanıtlama, metindeki olayları tahmin etme, olayların sırasını hatırlama, çıkarım yapma gibi okuduğunu anlama konusunda, b) tahminde bulunma, zihninde canlandırma, ön bilgilerle ilişkilendirme, izleme ve düzeltme gibi üstbilişsel stratejileri kullanma konusunda güçlük yaşadıkları belirlenerek c) sesli düşünme yöntemi kullanılarak gerçekleştirilen öğretim sonunda, yöntemin bireylerin okuduğunu anlama düzeylerini artırmada ve üstbilişsel okuduğunu anlama stratejilerini kullanabilmelerinde etkili olduğu ve d) yöntemin bu bireylerin stratejileri farklı okuma metinlerine genellemelerinde önemli bir gelişme sağladığı tespit edilmiştir.

Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Okuma Akıcılığının Arttırılmasında Tek Bir Sağaltım Tekniğinin Kullanıldığı Araştırmalar

Musti-Rao, Hawkins ve Barkley (2009) tarafından yapılan araştırmada okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma akıcılığını arttırmak için tekrarlı okuma sağaltımının etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya ilkokul dördüncü sınıfa devam eden 12 öğrenci dâhil edilmiştir. Araştırma, tek denekli araştırma yöntemi ile desenlenmiş olup sağaltım araştırmacı tarafından genel eğitim sınıfında genel eğitim öğretmeni eşliğinde uygulanmıştır. Araştırma bulgularından elde edilen sonuçlara göre tekrarlı okuma sağaltımının araştırmaya dâhil edilen okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma hızlarının arttığı ancak hedeflenen seviyeye ulaşılamadığı tespit edilmiştir. Okuma akıcılığını arttırmak için paket şeklinde uygulanan sağaltımların başarılı sonuçlanmasıyla bu durum birlikte düşünüldüğünde hedeflenen seviyelere ulaşabilmek için tekrarlı okuma tekniğine ek başka sağaltım tekniklerin de kullanılması gerektiği sonucuna ulaşıldığı belirtilmiştir.

Dufrune ve Warzak (2007) tarafından yapılan araştırmada okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma akıcılığını arttırmak amacıyla etkili olan sağaltım tekniği belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmaya 10 yaşında bir İspanyol öğrenci dahil edilmiştir. Araştırmada okuma güçlüğü olan İspanyol öğrenciye, akıcı okumayı sağlamak için İngilizce ve İspanyolca metinlerden oluşan bir sağaltım kısa deneysel analizle sunulmuştur. Araştırma, tek denekli kısa çoklu uygulama deseni ile yürütülmüştür. Araştırmada okuma güçlüğü olan öğrenciye tekrarlı okuma, metinleri önceden dinleme, metinleri önceden dinleme + tekrarlı okuma sağaltım teknikleri kullanılmıştır. Araştırma bulgularından elde edilen sonuçlara göre okuma güçlüğü olan öğrenciye İngilizce olarak sunulan metni önceden dinleme (model okuma) + tekrarlı okuma sağaltım tekniğinin diğer tekniklere göre daha etkili olduğu saptanmıştır. Okuma güçlüğü olan öğrenciye İspanyolca olarak sunulan diğer metinlerde ise tekrarlı okuma

sağaltımının akıcı okuma için daha etkili olduğu ve bu tekniğin okuma hızını fark edilir derecede arttırdığı tespit edilmiştir.

Skinner, Cooper ve Core (2017) tarafından yapılan araştırmada okuma güçlüğü olan çocukların model okuma tekniğinin okuma performansları üzerindeki etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma çok bileşenli karşılaştırmalı bir tasarım ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada metinler, model okuma tekniğinin hızlı dinleme ve yavaş dinleme yoluyla sunulmasının okuma performansı üzerindeki etkisi tespit edilmeye çalışılmıştır. Araştırma iki öğrenci ile özel eğitim okulunun küçük bir sınıfta yürütülmüştür. Birinci öğrenci 12 yaşında, altıncı sınıfta bir devlet okuluna devam etme ve ÖG tanısı bulunmaktadır. İkinci öğrenci 12 yaşında, beşinci sınıfta bir devlet okuluna devam etmekte, hem ÖG hem de duygu ve davranışsal bozukluk tanısı bulunmaktadır. İkinci öğrenci kontrol olarak kullanılmıştır. Araştırma bulgularında birinci öğrenciye model okuma olarak sunulan yavaş dinleme sonundaki okuma performansının hızlı dinleme sonundaki okuma performansına göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Miller ve Schwanenflugel (2006) tarafından yapılan araştırmada öğrencilerin okuma hızları, okuma akıcılıkları, okuduğunu anlamaları ve prozodik okumalarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada asıl amaç olarak prozodik okumanın çocuk ve yetişkinlerin okuma hızları, okuma akıcılıkları, okuduğunu anlamaları üzerine etkisinin belirlenmesidir. Bu amaç kapsamında araştırmaya 80 ilkokul üçüncü sınıf öğrencisi (%33'ü erkek, %66'sı kız) ile 29 yetişkin (15'i erkek, 14'ü kadın) dâhil edilmiştir. Araştırmada Kelime Okuma Yeterlik Testi (Test of Word Reading Efficiency Form B), Kelime Yeterlik ve Fonetik Kodlama Yeterlik alt boyut testi (Sight Word Efficiency and Phonemic Decoding Efficiency subtests), Grey Sesli Okuma Testi (Gray Oral Reading Tests Fourth Edition–Form B) ve Wechsler Kişisel Başarı Kapsamlı Okuma alt boyut testi (Reading Comprehension subtest of the Wechsler Individual Achievement Test, WIAT) kullanılmıştır. Araştırma verileri spektrografik analiz ile değerlendirilmiştir. Araştırma bulgularına göre hızlı ve doğru okuyan öğrencilerin

prozodik okumalarının da daha iyi olduğu; prozodik okuma becerisi daha yüksek olan öğrencilerin de okuduklarını daha iyi anladıkları bu bulguların benzerinin yetişkinlerin bulguları ile karşılaştırıldığında benzer sonuçlar verdiği tespit edilmiştir. Ayrıca yapılan hiyerarşik regresyon analizine göre prozodik okumanın; okuma hızının, okuma akıcılığının, okuduğunu anlamanın %66'sını açıkladığı tespit edilmiştir.

Schwanenflugel, Hamilton, Kuhn, Wisenbaker ve Stahl (2004) tarafından yapılan araştırmada sözcük çözümleme ve prozodik okuma becerilerinin akıcı okuma üzerindeki etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya ilkokul ikinci ve üçünsü sınıflardan toplam 123 öğrenci ve 24 yetişkin dâhil edilmiştir. Araştırmada hem yetişkinlerin hem de çocukların sözcük çözümleme ve prozodik okumalarının akıcı okumaları üzerinde etkisinin belirlenmesi için yapısal eşitlik modeli kullanılmıştır. Araştırma bulgularından elde edilen sonuçlara göre hızlı kelime çözümlemede başarılı olan öğrencilerin prozodik okumada da başarılı olduğu; prozodik okuyan öğrencilerin de okuduklarını daha iyi anladıkları belirlenmiştir. Benzer bulguların yetişkinler için de geçerli olduğu tespit edilmiştir.

Savaiano ve Hatton, (2013) tarafından yapılan araştırmada görme yetersizliği olan öğrencilerin akıcı ve kapsamlı okumalarının arttırılması için tekrarlı okuma sağaltım tekniğinin etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya dahil edilen öğrencilerin ikisi özel eğitim okulunda altıncı sınıfa (12 yaşında), biri genel eğitim okulunda üçüncü sınıfa (8 yaşında) devam etmektedir. Araştırmaya dahil edilen öğrenciler normal zekaya sahip olması ve görme organında yetersizlik yaşaması (az gören) kriterine göre belirlenmiştir. Araştırmada tekrarlı okuma sağaltım tekniğinin görme yetersizliği öğrencilerin okuma hızlarını artırmada, okuma hata oranlarını azaltmada ve okuduğunu anlamada etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada tek denekli araştırma yöntemi kullanılmıştır. Sağaltım programında öğrencilerden ilk okuma hızlarını %50 arttırmaları istenmiştir. Eğer öğrenciler bu koşulu sağlayamazsa en az %25 arttırmaları istenmiştir. Bu sağaltım en az yarım saat sürmüştür. Araştırmada sadece tekrarlı okuma yöntemi kullanılmıştır. Araştırma

bulgularından elde edilen sonuçlara göre araştırmaya dâhil edilen öğrencilerin tekrarlı okuma ve sesli okuma akıcılığı arasında anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Araştırma bulgularında tekrarlı okuma akıcılığına ve okuma doğruluğuna önemli derecede olumlu yönde etki ettiği tespit edilmiştir. Ancak tekrarlı okumanın okuma hatalarını azaltmada önemli derecede etkisi olmadığı saptanmıştır.

Kuhn ve Stahl (2003) tarafından yapılan araştırmada tekrarlı okumanın okuma bozukluğu olan öğrencilerin okuma akıcılığı ve okuma hızlarına etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma meta-analiz çalışması olarak tasarlanmıştır. Araştırmaya tekrarlı okuma sağaltımının uygulandığı 18 deney 15 kontrol grubu olmak üzere toplam 33 grubun sağaltım öncesi ve sonrası puanları dâhil edilmiştir. Araştırmaya 15 çalışma dâhil edilmiştir. Araştırmaya dâhil edilen meta-analiz çalışmasında yer alan deney grubundaki öğrenme güçlüğü olan öğrencilere metinlere birkaç defa okutulurken kontrol grubundaki öğrencilere metinler sadece bir defa okutulmuştur. Derleme çalışması yapılan araştırmalardan altısında deney grubunda yer alan okuma güçlüğü yaşayan çocukların akıcı okumalarının kontrol grubuna göre önemli derecede başarı sağlandığı tespit edilmiştir. Ancak sekiz çalışmada hem deney grubunda hem de kontrol grubunda yer alan okuma güçlüğü yaşayan çocukların akıcı okumalarında anlamlı bir değişim olmadığı saptanmıştır. Ayrıca bir araştırmada da tekrarlı okuma sağaltımı akıcı okumanın artmasına sebep olduğu ancak yeni metinlerde akıcı okumayı arttırmadığı tespit edilmiştir. Derleme çalışmasına dâhil edilen 15 araştırmanın bulgularından elde edilen sonuca göre tekrarlı okuma sağaltımının okuma hızını artırmada etkili olup olmadığının henüz netlik kazanmadığı bu çalışmaların bu konuyu netleştirmek için yetersiz olduğu belirtilmiştir.

Therrien (2004) tarafından tekrarlı okumanın okuma güçlüğü olan öğrencilerin akıcı okumalarında etkili olup olmadığının belirlenmesi amacıyla meta-analiz çalışması yürütülmüştür. Araştırmada ek olarak ÖG olan öğrencilerin tekrarlı okuma sağaltımının okuma akıcılığı üzerindeki etkisi belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmaya 1977-2001 yılları

arasında tekrarlı okuma sağaltımı ile gerçekleştirilen araştırmalar dâhil edilmiştir. Araştırmaya toplam 33 çalışma dâhil edilmiştir. Araştırmaya dahil edilen öğrencilerin yaş aralığının 5-18 arasında olduğu belirlenmiştir. Araştırmaya deneysel olarak modellenmiş çalışmalar dahil edilmiştir. Araştırma bulgulardan elde edilen sonuca göre tekrarlı okuma sağaltımının uygulandığı normal gelişim gösteren ancak okuma güçlüğü olan öğrencilerin akıcı okumalarının kontrol grubuna ve ön-test son-test oldukça yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca ÖG olan çocuklarda tekrarlı okumanın akıcı okumalarında anlamlı bir etkisinin olduğu tespit edilmiştir. Sonuç olarak tekrarlı okuma sağaltımının gerçekleştirildiği grupların akıcı okumaları diğer gruplara göre etki büyüklüğünün daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Lee ve Yoon (2017) tarafından yapılan araştırmada okuma güçlüğü olan öğrencilerin akıcı okumalarını arttırmak için tekrarlı okuma sağaltımının uygulandığı araştırmaların meta-analiz çalışmasının yapılması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırmaya 1990-2014 yılları arasındaki yapılan araştırmalarda okuma güçlüğü olan öğrenciler üzerinde tekrarlı okumanın etkisini sistematik olarak incelemiştir. Bu kapsamda araştırmaya 39 çalışma dahil edilmiş, bu araştırmaların etki büyüklüğü saptanmaya çalışılmıştır. Araştırma bulgularından elde edilen sonuçlara göre tekrarlı okumanın özellikle ilkokul öğrencileri üzerinde okuma akıcılığını arttırmada etkili bir teknik olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca araştırma bulguları tekrarlı okuma ve model okumanın paket şekilde uygulandığında etki düzeyinin yüksek olduğunu göstermiştir.

Okuma Akıcılığının Arttırılmasında Sağaltım Tekniklerinin Paket Halinde Kullanıldığı Araştırmalar

Burns ve Wagner (2008) tarafından yapılan araştırmada kısa deneysel analiz kullanılarak yapılmış çalışmaların meta-analiz yöntemi ile etkililiklerini incelenmiştir. Bu kapsamda araştırmaya 13 adet çalışma dâhil edilmiş ve bu çalışmaların etki büyüklükleri incelenerek gelecekte yapılacak araştırmalara yön vermesi amaçlanmıştır. Araştırmada iki temel soruya

yanıt aranmıştır. Birinci soruda okuma güçlüğü olan öğrencilerin başlama düzeyi verileri ile müdahale sonrası verilerinin ortalamaları arasında nasıl bir farklılık olduğu ve etki büyüklünün ne olduğu belirlenmeye çalışılmıştır. Yani kısa deneysel analiz ile belirlenen etkili sağaltımın ya da sağaltım paketlerine etkili olduğuna karar verebilmek için etki büyüklüğünün ne kadar olduğunun belirlenmesidir. Araştırmada yanıt aranan diğer soru ise yapılan araştırmalarda en etkili sağaltım ya da sağaltım paketinin ne olduğunun belirlenmesidir. Araştırma bulgularından elde edilen sonuca göre araştırmaya dahil edilen çalışmaların başlama düzeyi verilerinde dakikada ortalama olarak 41 kelime okunduğu tespit edilmiştir. Ancak sağaltım veya sağaltım paketi uygulandıktan sonra dakikada okunan kelime sayısının ortalama 71 olarak kaydedildiği tespit edilmiştir. Bu bulgulara göre sağaltım tekniğinin veya sağaltım paketinin okuma güçlüğü olan çocukların dakikada okunan kelime sayısını nicelik olarak %73 kadar arttırdığı tespit edilmiştir. Bu sağaltım paketinin okumada kelime sayısını arttırmada etkili olduğunu göstermektedir. Araştırmanın ikinci sorusuna yanıt olarak; ele alınan araştırmalarda 18 adet farklı sağaltımın olduğu belirlenmiş bu sağaltımların etkililikleri değerlendirilmiştir. Araştırmada kullanılan sağaltım paketlerinin içinden en etkilisinin tekrarlı okuma + model okuma sağaltım paketinin olduğu saptanmıştır. Araştırmada en etkili ikinci sağaltımın ise tekrarlı okuma sağaltımının olduğu tespit edilmiştir.

Chafouleas, Martens, Dobson, Weinstein ve Gardner (2004) tarafından yapılan araştırmada okuma güçlüğü olan öğrencilerin tekrarlı okuma sağaltımının (performans temelli sağaltım tekniklerinin de birlikte kullanılarak) okuma akıcılığını arttırma, okuma hatalarını da azaltmada etkililik düzeylerinin belirlenmesi amacıyla kısa deneysel analiz gerçekleştirilmiştir. Bu amaç çerçevesinde araştırmaya ikinci ve üçüncü sınıfa devam eden üç öğrenci dahil edilmiştir. Araştırmada tek denekli araştırma yöntemlerinden dönüşümlü sağaltım deseni kullanılmıştır. Araştırmada üç farklı sağaltım paketi ve sadece tekrarlı okuma ayrı bir biçiminde uygulanmıştır. Tekrarlı okuma, tekrarlı okuma + performans dönütü ve tekrarlı okuma + performans dönütü + ödül olmak üzere üç ayrı sağaltım paketi

oluşturulmuştur. Araştırmaya dâhil edilen öğrencilerin okuma hızını artırmada en etkili sağaltım ya da sağaltım paketinin birinci öğrenci için tekrarlı okuma + performans dönütün olduğu belirlenirken, İkinci öğrenci için tekrarlı okuma + performans dönütü + ödül olarak belirlendiği tespit edilmiştir. Araştırmada okuma hızını arttırmada en etkili sağaltımın öğrencilere göre değiştiği belirlenmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre tekrarlı okumanın performans temelli sağaltım yöntemi ile bir arada kullanılmasının yalnızca uygulanmasına göre okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma hızını ve doğruluğunu artırmada, okuma hatalarını azaltmada daha etkili olduğu tespit edilmiştir.

Cates, Thomason, Havey ve McCormick (2006) tarafından yapılan araştırmada okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma hızını arttırmak amacıyla farklı sağaltım ya da sağaltım paketlerinin birlikte veya bağımsız bir biçimde uygulanmasının etkililiğinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç çerçevesinde okuma güçlüğü olan ilkokul dördüncü sınıfa devam eden altı öğrenci araştırmaya dâhil edilmiştir. Araştırmada kullanılan sağaltım paketinde model okuma, tekrarlı okuma ve ödül yer almıştır. Araştırma sürecinde model okuma, tekrarlı okuma ve ödül öncelikle ayrı ayrı sağaltımlar olarak uygulanmıştır. Sağaltım paketi olarak da model okuma + tekrarlı okuma + ödül uygulanmıştır. Araştırma bulgularından elde edilen sonuçlara göre sağaltım ve sağaltım paketlerinin etkililiği öğrencilerin özelliklerine göre değişmekle birlikte sağaltım paketinin birlikte sunulmasının yöntemlerin ayrı ayrı sınılmasına göre daha etkili olduğu tespit edilmiştir.

Eckert, Ardoin, Daly ve Martens (2002) tarafından yapılan araştırmada birleştirilmiş sağaltım paketlerinin okuma güçlüğü olan öğrencilerin akıcı okumaları üzerindeki etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu çalışmada beceri temelli teknikler ayrı ve performans temelli tekniklerle birleştirilerek uygulanmıştır. Araştırmanın sağaltım paketinde okuma metninin metni önceden dinleme (model okuma) + tekrarlı okuma + performans dönütü + ödül kullanılmıştır. Araştırmaya altı okuma güçlüğü olan ilkokul öğrencisi dâhil edilmiştir. Araştırmada tek denekli araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırma bulgularından elde

edilen sonuçlara göre araştırmaya dahil edilen tüm öğrencilerin okuma akıcılıklarında bütün sağaltım koşullarında artma olduğu, okuma hızının da başlama düzeyi verileri ile sağaltım sonrası elde edilen son veriler arasında anlamlı düzeyde artış olduğu saptanmıştır. Dört okuma güçlüğü olan öğrencide birleştirilmiş sağaltım tekniklerinin (paketinin) sağaltımların ayrı ayrı uygulanmasına göre daha etkili olduğu bulunmuştur. Yani sağaltım paketleri her öğrencinin okuma akıcılığına katkı sağlasa da etkili sağaltımın öğrencilerin özelliklerine göre farklılık gösterdiği bulunmuştur.

Strong Hilsmier, Wehby ve Falk (2016), ortaokul düzeyinde akademik ve davranışsal yetersizliği olan öğrencilerin okuma akıcılığının ve okuma motivasyonun geliştirilmesinde okuma akıcılığı müdahalelerinin etkililiğini incelemiştir. Araştırmaya dört ortaokul öğrencisi dahil edilmiştir. Bu kapsamda a) tekrarlı okuma ve model okumanın b) hedefe bağlı ödül ve performans dönütünden oluşan bir paketin okuma hızı ve okuma doğruluğuna olan etkisine bakılmıştır. Araştırma, çoklu başlama modeline göre desenlenmiştir. Dört katılımcının ikisinde ÖG, diğerlerinde DEHB-KB-diğer sağlık problemleri bulunmaktadır. Araştırma bulgularından elde edilen sonuçlara göre araştırmaya dahil edilen tüm öğrencilere uygulanan sağaltım sonucunda okuma akıcılıklarının ve okuma motivasyonlarının arttığı tespit edilmiştir. Böylece a) tekrarlı okuma + model okumanın b) hedefe bağlı ödül + performans dönütünden oluşan bir paketinin okuma güçlüğü olan öğrencilerin akıcı okumalarına önemli derecede etkisinin olduğu belirlenmiştir.

Neddenriep, Fritz ve Carrier (2011) tarafından yapılan araştırmada tekrarlı okuma, hata düzeltme ve performans dönütünden oluşan bir sağaltım paketinin okuma güçlüğü olan ilkokul öğrencilerinin okuma akıcılığı ve okuduğunu anlamaya etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç çerçevesinde araştırmaya okuma güçlüğü olan ilkokul dördüncü sınıfa devam eden beş öğrenci dahil edilmiştir. Araştırma beceri ve performans temelli sağaltım tekniklerinin birleştirilerek sağaltım paketi oluşturulmuştur. Araştırma haftada iki gün ve her oturum 30 dakika olarak tasarlanmış ve bu oturumların herbiri araştırmacılar

tarafından gözlemlenerek kodlanmıştır. Araştırma, tek denekli araştırma yöntemi ile desenlenmiştir. Araştırma bulgularından elde edilen sonuçlara göre sağaltım paketinin (tekrarlı okuma, hata düzeltme ve performans dönüt verme) okuma güçlüğü olan öğrencilerin beşinin de akıcı okumalarının artmasında önemli derecede etki ettiği, okuma doğruluğunu arttırdığı saptanmıştır.

Morris ve Gaffney (2011) tarafından yapılan araştırmada eşli okuma, tekrarlı okuma ve ses kayıt cihazından öğretmeninin sesi ile model okuma olarak dinlemenin içinde bulunduğu kapsamlı bir sağaltım paketinin okuma güçlüğü olan öğrencilerin akıcı okuma düzeylerinin arttırmasındaki etkililiğin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırmaya öğrenme güçlüğü olan bir dördüncü sınıf öğrencisi dâhil edilmişidir. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden vaka araştırma modeli kullanılmıştır. Araştırma bir yıl boyunca sürmüş uzun dönemli bir vaka çalışmasıdır. Araştırma bulgularından elde edilen sonuçlara göre eşli okuma + tekrarlı okuma + ses kayıt cihazından öğretmeninin sesini model okuma olarak dinleme olarak hazırlanan sağaltım paketinin öğrencinin akıcı okuma düzeyinin artmasına önemli derecede fayda sağladığı tespit edilmiştir. Yani araştırmaya dâhil edilen okuma güçlüğü olan öğrencinin okuma akıcılığının dördüncü sınıf düzeyinden dokuzuncu sınıf düzeyine ulaştığı tespit edilmiştir.

Stevens, Walker ve Vaughn, (2017) tarafından yapılan araştırmada ÖG olan öğrencilerin okuma akıcılığını arttırmak için uygulanan sağaltım paketlerinin uygulandığı araştırmaların meta-analiz çalışmasının yapılması amaçlanmıştır. Bu kapsamda araştırmaya 2001- 2014 yıları arasında gerçekleştirilmiş çalışmalar dâhil edilmiş, araştırmaların ilkokul düzeyinde yapılmasına ve ÖG olan öğrenciler üzerinde yapılmış olmasına dikkat edilmiştir. Bu şartları sağlayan 19 çalışmaya ulaşılmıştır. Araştırma bulgularından elde edilen sonuçlara göre tekrarlı okumanın, çok bileşenli müdahalelerin (sağaltım paketlerinin) ve sesli kitaplarla desteklenen okumaların, okuma akıcılığı ve okuduğunu anlamada etkili olduğu bulmuştur.

Sadece üç araştırma bulgusunun anlamlı düzeyde etkili olmadığı ve bu çalışmaların diğer kalan 16 çalışmanın etki büyüklüğünü geriye çektiği belirtilmiştir.

Zimmermann, Reed ve Aloe (2019) tarafından yapılan araştırmada okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin okuma akıcılığını arttırmak için geliştirilen sağaltım programlarının derlemesi ve meta-analizlerinin yapılması amaçlanmıştır. Araştırmaya sekiz çalışma dahil edilmiştir. Araştırmada kullanılan sağaltım programları öğrenci grupları ve metinlerin zorluğu kategori olarak düşünülmüş, metinlerin zorluğu, uzunluklarına ve türlerine göre ayrılmıştır. Araştırma bulgularına göre akıcı okumada güçlük çeken öğrencilere yönelik hazırlanan sağaltım programlarının istatistiksel olarak olumlu ve anlamlı düzeyde etkili olduğu tespit edilmesine rağmen, sağaltım programlarının etkililiğine yönelik etki büyüklüğünün oldukça düşük düzeyde olduğu (d=0.176) belirlenmiştir. Yani okuma güçlüğü olan öğrencilerin akıcı okumalarına yönelik hazırlanmış olan sağaltım programlarının düşük düzeyde bir etkiye sahip olduğu bulunmuştur.

Coward (2015) tarafından sessiz okuma ile akademik ilerlemenin (başarının) sürdürülmesine yönelik bir araştırma yürütülmüştür. Araştırmaya 10 kız ve 25 erkek toplam 35 öğrenci dâhil edilmiştir. Araştırmaya dâhil edilen öğrencilerin tamamı genel eğitim okulunda onuncu sınıf (lise) öğrencisidir. Araştırmaya dâhil edilen öğrencilerin okulun kütüphanesinden kendi tercih ettikleri herhangi bir kitabı haftanın beş günü her gün 15 dakika ve toplam 12 hafta okumaları istenmiştir. Araştırmada sağaltım olarak *bağımsız sessiz okuma yöntemi* kullanılmıştır. Araştırma bulgularından elde edilen sonuca göre bu (bağımsız istediği metni sessiz okuma) sağaltım yönteminin öğrencilerin akademik ilerlemeleri üzerinde anlamlı düzeyde bir etkiye sahip olmadığı aksine düşük düzeyde bir etkisi olduğu tespit edilmiştir.

Kuhn (2005) tarafından yapılan araştırmada okuma güçlüğü olan öğrencilerin akıcı okumalarına yönelik sağaltım programlarının karşılaştırılması amaçlanmıştır. Bir gruba koro okuma ve eko okuma, bir gruba eko okuma ve devamında tekrarlı koro okuma ve akran yardımıyla okuma, bir gruba araştırmacı tarafından hikâyeleri açıkça okuma ve diğer bir

gruba da genel eğitim müfredatına uygun talimatlar verme şeklinde uygulamalar yapılmıştır. Araştırma grubuna 14 kız 10 erkek olmak üzere genel eğitim okuluna devam eden toplam 24 ikinci sınıf öğrencisi dâhil edilmiştir. Araştırma deneysel model olarak desenlenmiştir. Araştırma haftanın üç günü 15-20 dakikalık 18 oturum olarak toplam altı hafta sürmüştür. İlk iki gruptaki dinleyici ve okuyuculara hata düzeltme yapılmış, ancak üç ve dördüncü gruplarda herhangi bir hata düzeltme yapılmamıştır. Ayrıca öğrencilerin her metni özetlemeleri istenmiştir. Araştırma bulgularından elde edilen sonuçlara göre koro okuma + eko okuma ve eko okuma + devamında tekrarlı koro okuma + akran yardımıyla okuma uygulaması gerçekleştirilen birinci ve ikinci deney gruplarının diğer gruplara göre akıcı okumalarında belirgini bir düzelme olduğu tespit edilmiştir. Ancak bu düzelmenin etki değerinin düşük düzeyde olduğu belirlenmiştir.

O'Connor, Swanson ve Geraghty (2010) tarafından yapılan araştırmada öğrenme güçlüğü olan çocukların bağımsız ve zor seviyedeki metinler üzerinde okuma düzeylerinin arttırılmasına yönelik etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma grubuna okuma düzeyi oldukça düşük seviyede olan (endişe düzeyinde olan) 59 erkek, 67 kız, toplam 116 öğrenci dâhil edilmiştir. Bu öğrencilerin 63'ü ikinci sınıfa, 53'ü dördüncü sınıfa devam etmektedir. Araştırma deneysel model olarak desenlenmiştir. Araştırma haftanın üç günü 15-20 dakikalık olarak toplam 20 hafta sürmüştür. Araştırmayı özel eğitim öğretmeni, sınıf öğretmeni ve araştırmacı yürütmüştür. Araştırmada toplam 600 kelime kullanılmış ve bu kelimeler zorluk derecelerine göre düzenlenmiştir. Araştırmada ÖG olan öğrencilerin bir grubuna *(birinci grup)* bağımsız ve giderek zorlaşan metinleri okumaları sağlanmış ve anında hata düzeltme verilmiştir. Diğer gruba *(ikinci grup)* da aynı kelimelerin olduğu ancak metin zorluklarının aynı düzeyde olduğu metinleri okumaları sağlanmış ve anında hata düzeltme verilmiştir. Ancak üçüncü gruba *(üçüncü grup)* herhangi bir müdahale yapılmamıştır. Araştırma bulgularından elde edilen sonuçlara göre birinci grup olan giderek zorlaşan metinleri okuyan ve anında düzeltme verilen grupta yer alan öğrencilerin ikinci grup ve üçüncü gruba göre akıcı okuma düzeylerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Ayrıca ikinci grubun da üçüncü grubun akıcı okuma düzeylerine göre daha yüksek olduğu bulunmuştur.

O'Connor, White ve Swanson (2007) tarafından yapılan araştırmada tekrarlı okuma ve karşılıklı okuma sağaltım programlarının akıcı okuma üzerine etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya ÖG olan genel eğitim ortamında öğrenimlerine devam eden 16 öğrenci dâhil edilmiştir. Bu öğrencilerin ikisi ikinci sınıfa, 14'ü dördüncü sınıfa devam etmektedir. Araştırma deneysel model olarak desenlenmiştir. Araştırma haftanın üç günü 15-20 dakikalık olarak 42 oturumda toplam 20 hafta sürmüştür. Araştırmayı özel eğitim öğretmeni, sınıf öğretmeni ve araştırmacı yürütmüştür. Araştırmaya dâhil edilen öğrencilere rastgele üç gruba bölünmüş, birinci grubun (altı kişi) basit düzeydeki metinleri karşılıklı okunması ve hata düzeltmenin anlık yapılması sağlanmıştır. İkinci grubun metinleri tekrarlı okuması ve hata düzeltmenin anlık yapılması sağlanmıştır. Her metin üçer defa okutulmuş. Üçüncü gruba ise herhangi bir müdahale yapılmamıştır. Araştırma bulgularından elde edilen sonuçlara göre birinci ve ikinci gruba dahil edilen ÖG olan öğrencilerin akıcı okuma düzeylerinin üçüncü gruba göre anlamlı düzeyde değiştiği, ikinci grubun da birinci gruba göre daha yüksek düzeyde akıcı okuma kazandığı saptanmıştır.

Therrien, Kirk ve Woods-Groves (2012) tarafından yapılan araştırmada okuma güçlüğü olan çocukların okuma metinlerini tekrarlı ve tekrarsız okuma sağaltımlarının okuma başarıları üzerine etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya okuma güçlüğü olan 19 erkek, 11 kız olmak üzere toplam 30 öğrenci dâhil edilmiştir. Bu öğrencilerin ikisi ikinci sınıfa, 10'u üçüncü sınıfa, 7'si dördüncü sınıfa ve 13'ü beşinci sınıfa devam etmektedir. Araştırma deneysel olarak desenlenmiştir. Araştırma haftanın üç günü 15-20 dakikalık olarak 50 oturumda toplam 16 hafta sürmüştür. Araştırmayı gölge öğretmen (yardımcı öğretmen) ve araştırmacı yürütmüştür. Araştırmada bir ile altıncı sınıf arası düzeyine uygun ayarlanmış metinler yer almıştır. Metin uzunluklarının 94-117 kelime arasında değiştiği belirlenmiştir. Araştırmaya dahil edilen öğrenciler iki gruba ayrılmıştır. Birinci gruba (20 okuma güçlüğü

olan öğrenci) her oturumda tekrarsız iki metin okumaları istenmiş, ardından bu metinler ile ilgili kapsamlı sorular sorulmuş ve sorular araştırmacı/gölge öğretmen tarafından geri bildirimde bulunulmuştur. İkinci gruba (10 okuma güçlüğü olan öğrenci) geleneksel tekrarlı okuma sağaltımı uygulanmış, ardından bu metinler ile ilgili kapsamlı sorular sorulmuş ve sorularla iligili araştırmacı/gölge öğretmen tarafından geri bildirimde bulunulmuştur. Araştırma bulgularından elde edilen sonuçlara göre ikinci gruba dahil edilen öğrencilerin akıcı okuma düzeylerinin birinci gruba göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Yani tekrarlı okuma sağaltımının daha etkili olduğu bulunmuştur.

Wexler, Vaughn, Roberts ve Denton (2010) tarafından yapılan araştırmada ağır düzeyde okuma güçlüğü olan lise öğrencilerine yönelik hazırlanan tekrarlı okumanın içinde bulunduğu bir sağaltım paketinin etkililiğinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya 32 erkek, 64 kız olmak üzere toplam 96 öğrenci dâhil edilmiştir. Araştırmaya dâhil edilen bir öğrencinin otizmli, bir öğrencinin işitme yetersizliği, 12 öğrencinin sınırlı İngilizce yeterliliği, 56'sının ÖG, üçünün duygusal ve davranışsal bozukluğu, sekizinin diğer sağlık yetersizlikleri ve dördünün zihinsel yetersizliğinin olduğu bulunmuştur. Bu öğrencilerin 33'ü dokuzuncu sınıfa, 34'ü 10'uncu sınıfa, 27'si 11'inci sınıfa ve 12'si 12'inci sınıfa devam etmektedir. Araştırma deneysel model olarak desenlenmiştir. Araştırma günlük 15 dakika toplam 10 hafta sürmüştür. Araştırma, özel eğitim sınıfında araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Araştırmada kullanılan metin uzunluklarının 175-450 kelime arasında değiştiği belirlenmiştir. Araştırmaya dâhil edilen öğrenciler üç gruba ayrılmıştır. Birinci grubun (34 kişi) her oturumda üç metni sesli okumaları istenmiş ve araştırmacı tarafından hataları düzeltilmiş, her oturumun ardından kısa bilgilendirme yapılmıştır. İkinci gruba (29 kişi) tekrarlı okuma sağaltımı uygulanmış ve araştırmacı tarafından hatalar düzeltilmiş, her oturumun ardından kısa bilgilendirme yapılmıştır. Üçüncü gruba (29 kişi) ise tipik okuma yönergelerinin dışında herhangi bir yönerge verilmemiştir. Araştırma bulgularından elde edilen sonuçlara göre ikinci gruba dâhil edilen öğrencilerin akıcı okuma düzeylerinin birinci ve üçüncü gruba göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Sonuç olarak, Türkiye'de yapılan araştırmalardan dördünün okuma akıcılığının arttırılmasında tek bir sağaltım tekniğinin kullanıldığı araştırmalar kapsamında ele alınırken, sekizinin ise okuma akıcılığının arttırılmasında sağaltım tekniklerinin paket halinde kullanıldığı araştırmalar kapsamında ele alınmıştır. Ayrıca yurt dışında yapılan araştırmalardan dokuzunun okuma akıcılığının arttırılmasında tek bir sağaltım tekniğinin kullanıldığı araştırmalar kapsamında ele alınırken, on beşinin okuma akıcılığının arttırılmasında sağaltım tekniklerinin paket halinde kullanıldığı araştırmalar kapsamında ele alınmıştır. Bu bölümde toplam 36 araştırma ele alınmıştır. Bu araştırmalar incelendiğinde okuma güçlüğü olan öğrencilerin akıcı okumalarının arttırılması için çoğunlukla beceri temelli, performans temelli sağaltım tekniklerinin paket olarak uygulandığı görülmektedir. Ayrıca araştırmaların çoğunluğunun tek denekli araştırma modeline göre tasarlandığı görülmektedir. Tüm araştırmaların ortak sonucu olarak hem performans temelli hem de beceri temelli sağaltım paketlerinin okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma akıcılığı, okuma hızları ve prozodileri üzerinde etkili olduğu tespit edilmiştir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu araştırma, okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma akıcılığının arttırılmasında model okuma, tekrarlı okuma ve kendini izleme stratejisi sağaltım paketinin etkisini belirlenmek amacıyla yapılmıştır. Bu bölümde; araştırma desenine, araştırmada iç geçerliğin sağlanmasına, bağımlı ve bağımsız değişkene, katılımcıların özelliklerine ve seçimine, veri toplama araçlarına, deney sürecine, verilerin analizine ve güvenirliklerin hesaplanmasına yer verilmiştir.

Araştırmanın Deseni

Bu araştırmada, okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma akıcılığının arttırılmasında model okuma, tekrarlı okuma, hata düzeltme ve kendini izleme stratejisi sağaltım paketinin etkisini belirlemek amacıyla tek denekli araştırma desenlerinden denekler arası çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Çoklu başlama düzeyi modellerinin bir uyarlaması olan çoklu yoklama modelleri, bir öğretim ya da davranış değiştirme programının etkililiğini birden fazla durumda değerlendirmeyi amaçlayan bir desendir. Çoklu yoklama modellerinin bir

türü olan denekler arası çoklu yoklama modeli ise; üç farklı denek üzerinde bağımsız değişkenlerin etkililiğinin incelendiği araştırma desenidir (Tekin-İftar, 2012 s. 217-237).

Araştırmada İç Geçerliğin Sağlanması

Bu araştırmanın iç geçerliğini tehdit edebilme ihtimali olan etmenler şu şekilde kontrol edilmeye çalışılmıştır:

a) Dış etmenler: Dış etmenleri kontrol etmek için sağaltıma başlamadan önce katılımcıların öğretmenleri ve aileleri görüşmeler yapılarak katılımcılara sağaltım süreci boyunca fazladan okuma çalışması yaptırmamaları, okuma becerilerini geliştirici bir etkinlikte bulunmamaları istenmiştir.

b) Olgunlaşma: Araştırmada kullanılan denekler arası çoklu yoklama modeli gereği sağaltımın uygulanmadığı katılımcılardan yoklama verileri alınarak olgunlaşma etkisi kontrol edilmiştir. Ayrıca sağaltım programı çok uzun sürmeyecek şekilde planlanarak zaman içinde olgunlaşma etkisinin önüne geçilmeye çalışılmıştır.

c) Ölçme: Gözlemciler arası güvenirlik verisi toplanarak ölçme etkisinin kontrol edilmesi amaçlanmıştır.

d) Denek yitimi: Katılımcıların devamlılığının sağlanması adına sağaltıma başlamadan önce ailelerle katılım sözleşmesi imzalanmıştır.

e) Uygulama güvenirliği: Uygulama güvenirliğini kontrol altında tutmak için uygulama güvenirliği verisi toplanmıştır.

f) Denek seçimi yanlılığı: Katılımcılar önceden belirlenen ön koşullar ölçümlenerek seçilmiştir. Böylelikle denek seçiminde yanlılığın önüne geçilmesi hedeflenmiştir.

Bağımlı ve Bağımsız Değişken

Araştırmanın bağımlı değişkenleri; okuma hızı, okuma doğruluğu ve okuma prozodisidir. Bağımsız değişkeni ise model okuma, tekrarlı okuma, hata düzeltme ve kendini izleme stratejisinin birlikte uygulandığı pakettir.

Katılımcılar ve Seçimi

Bu araştırmaya 2018-2019 öğretim yılında Ankara ilinde resmi okullara devam eden dördüncü sınıfta okuma güçlüğü olan üç öğrenci katılmıştır. Katılımcılar seçilirken bazı ön koşullar belirlenmiştir.

Bu ön koşullar:

a) Öğrenme güçlüğü tanısı almış olması,

b) Öğrenme güçlüğüne ek başka bir yetersizliğinin olmaması,

c) Okuma hızının sınıf düzeyinden en az bir standart sapma altında olması,

d) Bir metnin en az %80'ini doğru okuması,

e) Prozodik okuma puanının 30'un altında olması,

f) Kendi ses kaydını dinlediğinde okuma hatalarının en az %50'sini fark edebiliyor olmasıdır.

Katılımcıların Özellikleri

Araştırmaya dahil edilen katılımcıların özellikleri Tablo 2'de belirtilmiştir.

Tablo 2.

Katılımcıların Demografik Bilgileri

Sıra	Yaş	Cinsiyet	Yetersizlik Türü	Sınıfı
1	10	Erkek	ÖG	4/C
2	10	Kız	ÖG	4/B
3	10	Erkek	ÖG	4/A

Katılımcıların üçü de 10 yaşında, dördüncü sınıfta ve ÖG tanılı öğrencilerdir. Katılımcıların ikisi aynı okulda biri farklı okuldadır. Üçü de şube olarak farklı sınıftadır.

Katılımcıların Seçimi

Araştırmanın katılımcılarını belirleyebilmek amacıyla öncelikle izin alınan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullara gidilip yöneticilerle görüşerek ÖG tanılı öğrenciler belirlenmiştir. Ardından öğretmen görüşmeleri yapılmıştır. Daha sonra da önkoşullar ölçümlenerek katılımcılar seçilmiştir. Tüm ön koşullara sahip üç katılımcı seçildikten sonra aileyle görüşülerek izin alınmıştır. Ayrıca aileye katılım sözleşmesi mahiyetinde yazılı olarak beyan edilen aile izin formu imzalatılmıştır (Ek 1).

Öğretmen Görüşmesi

ÖG tanılı bu öğrencilerin sınıf öğretmenleriyle görüşülerek okuma performansları hakkında bilgi alınmıştır. Bu görüşmede "Öğretmen Görüşme Formu" kullanılmıştır (Ek 2). Öğretmen görüşme formu iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde öğrencinin demografik bilgileri, ikinci bölümde ise okuma güçlüğü olan öğrencinin okuma performansıyla ilgili sorular (öğrencinin akıcı okuyup okuyamadığı, öğrencinin okuma performansı düşükse bunun neden kaynaklandığı vb.) bulunmaktadır. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği

kullanılmıştır. Sorular öğretmene sözel olarak sorulmuş ve öğretmenin verdiği cevaplar Öğretmen Görüşme Formu'na kaydedilmiştir. Alınan cevaplara göre uygun görülen öğrencilerin önkoşul becerileri ölçümlenmiştir.

Ön Koşulların Ölçümlenmesi

Öğretmen görüşmesi sonucunda uygun görülen öğrencilerin ön koşulları karşılayıp karşılamadığına karar vermek amacıyla okuma hızları, okuma doğrulukları ve prozodik okuma performansları değerlendirilmiştir. Okuma hızı ve doğruluğunun belirlenmesi amacıyla "Öğrenme Güçlüğü Bataryası'nın (Karakaş, Erden, Bakar, & Doğutepe, 2017) Okuma Alt Testindeki" metinler kullanılmıştır. Bir dakikada okunan sözcük sayısının kaydedilmesi için "Okuma Hızı Kayıt Çizelgesi" (Ek 3) kullanılmıştır. Öğrenci metnin ilk sözcüğünü okuduğunda kronometreden sayaç başlatılmıştır. Bir dakika dolduğunda okunan son sözcük işaretlenmiş ve doğru okunan sözcükler sayılıp kaydedilmiştir. Aynı zamanda okunan metinlerin sonradan dinlenebilmesi amacıyla dijital ses kayıt cihazı da kullanılmıştır. Tüm metinde okunan doğru sözcük sayısının kaydedilmesi için "Okuma Doğruluğu Kayıt Çizelgesi" (Ek 4) kullanılmıştır. Prozodik okuma düzeyinin kaydedilip puanlanması için Keskin ve Baştuğ (2011) tarafından geliştirilen "Prozodik Okuma Ölçeği" kullanılmıştır.

Değerlendirmeler yapılırken ortamın uygun olmasına dikkat edilmiştir. Önceden havalandırılmış, yeterli aydınlıkta, rahatsız edici seslerin gelmediği ve öğrencinin dikkatini dağıtacak materyallerin olmadığı bir oda seçilmiştir. Öğrenci ortama getirilmeden önce oturulacak iki sandalye ve bir masa hazır bulundurulmuştur. Ses kayıt cihazı, kronometre, okutulacak metin ve kayıt çizelgeleri kullanılmaya hazır hale getirilmiştir. Öğrenciyle değerlendirmeye başlamadan önce neler yapılacağı anlatılmış ve materyaller tanıtılmıştır.

Veri Toplama Araçları ve Geliştirilmesi

Metinler ve Özellikleri

Bu araştırmada kullanılan metinler, Vural'ın (2019) doktora tez çalışmasında kullandığı metinlerin kısaltılmış şeklidir. Bu amaçla araştırmacıdan izin alınmıştır. Araştırmanın sağaltım sürecinde kullanılacak metinler, dördüncü sınıf düzeyinde kurgusal (öyküleyici) metin özelliğindedir. Tüm metinler 1,5 satır aralığında, siyah renkli, iki yana yaslı, 14 punto büyüklüğünde ve comic sans yazı tipindedir. Ekwall ve Shanker, (1988, s. 418) dördüncü sınıf düzeyindeki öğrenciler için metin uzunluğunun yaklaşık olarak 200-300 arasında olması gerektiğini tavsiye etmektedir. Bu araştırmada kullanılan metinlerin kelime sayıları 254-325 arasındadır ve ortalama 294 kelimedir.

Metinlerin Seçimi

Vural (2019) metinleri Talim Terbiye Kurulu'nca kabul edilmiş 4. sınıf ders kitaplarından almış ve aşağıdaki işlemlerden geçirmiştir:

Sağaltımda kullanılabilecek tüm metinlerin zorluk düzeyleri hesaplanmış, okunabilirlik puanları sınıf seviyesine uygun olan metinler seçilmiştir. Diğerleri elenmiştir. Kalan metinlerin, uygunluğunun belirlenmesi amacıyla Türkçe Eğitimi Bölümü'nde görev yapan üç öğretim elemanına öykü değerlendirme ölçeği ile birlikte verilmiştir. Öykü değerlendirme ölçeğine göre 1-5 arasında puanlama yapılması istenmiştir. Değerlendirme sonucuna göre üç ve üstü puan alan metinlerin sağaltımda kullanılmasına karar verilmiştir.

Prozodik Okuma Ölçeği

Öğrencilerin prozodik okuma düzeylerini ölçmek amacıyla Keskin ve Baştuğ (2011) tarafından geliştirilen beşli likert tipi "Prozodik Okuma Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçeğin Cronbach Alpha değeri 0.981; KMO=.97 ve Barlett analizi (p=00;<.01) olarak hesaplanmıştır. Varimax döndürme tekniği kullanılarak yapılan faktör analizinde geliştirilen bu ölçeğin tek faktör etrafında toplandığı görülmüştür. Bu faktör toplam varyansın %79'unu açıklamaktadır. Ölçekte toplam 15 madde bulunmaktadır. Bu maddelerin her biri likert tipi ölçek türüne göre "Her zaman Gözlendi (4), Çoğu Zaman Gözlendi (3), Zaman Zaman Gözlendi (2), Nadiren Gözlendi (1), Hiçbir Zaman Gözlenmedi (0)" şeklinde puanlanmıştır. Maddelerden Ölçekte iki tane olumsuz madde bulunmaktadır. Bu maddeler tersinden puanlanmıştır. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 60'tır. Toplam puanın %50'sini yani 30 ve üzeri puan (Zutell ve Rasinski, 1991) alan öğrenciler prozodik olarak yeterli olduğu kabul edilmektedir.

Sosyal Geçerlik Formları

Araştırmaya katılacak öğrencilerin okuma akıcılığının arttırılması ile ilgili sağaltım programının etkisine dair görüşlerini belirlemek için Öğrenci Sosyal Geçerlik Formu (Ek 5), Ebeveyn Sosyal Geçerlik Formu (Ek 6) ve Öğretmen Sosyal Geçerlik Formu (Ek 7) hazırlanmıştır.

Verilerin Toplanması

Başlama düzeyi verileri en az dört oturum üst üste kararlı veri elde edilene kadar birer gün aralıklarla toplanmıştır. Birinci katılımcıdan ilk başlama düzeyi verisi alındığında ikinci ve üçüncü katılımcıdan birer tane yoklama verisi alınmıştır. Birinci katılımcı, sağaltım düzeyinde bulunduğu sınıfa göre okuma hızının bir standart sapma altına ulaşıp üst üste üç

oturum kararlı veri gösterdiğinde ikinci katılımcıdan başlama düzeyi verisi alınmaya başlanmıştır. Üçüncü katılımcıdan da yoklama verisi alınmıştır. İkinci katılımcı sağaltım düzeyinde bulunduğu sınıfa göre okuma hızının bir standart sapma altına ulaşıp üst üste üç oturum kararlı veri gösterdiğinde üçüncü katılımcıdan başlama düzeyi verisi alınmaya başlanmıştır. Sağaltımlar katılımcılara pazartesi ve perşembe olmak üzere haftada iki oturum olarak uygulanmış ve her sağaltımın sonunda öğretim sonu verisi alınarak grafiğe işlenmiştir. Ayrıca her beş sağaltım oturumdan sonra bir yoklama verisi alınarak grafiğe işlenmiştir. Toplam 16 oturum sağaltım planlanmıştır. Sağaltım oturumları bittikten sonra 30, 45 ve 60 gün aralıklarla becerinin kalıcılığını takip etmek için üç oturum izleme verisi alınmıştır.

Deney Süreci

Ortam

Sağaltım için okul yönetimi ve sınıf öğretmeniyle görüşülerek, belirlenen saatten önce okula gidilmiş ve gerekli ortam düzenlemeleri yapılmıştır. Ortam havalandırma, ısı ve aydınlık açısından çalışmaya uygun şekilde ayarlanmıştır. Çalışma ortamında iki adet sandalye, bir adet masa ve masanın üzerinde gerekli materyaller hazır bir şekilde konulmuştur. Katılımcılar sınıflardan alınarak materyallerin hazır şekilde bulunduğu önceden yapılandırılmış odaya geçilmiştir. Araştırmacı ve katılımcı karşılıklı oturmuştur.

Pilot uygulama

Araştırmanın iç geçerliğini tehdit edebilecek durumları ve uygulama sürecindeki aksaklıkları belirleyebilmek amacıyla pilot uygulama yapılmıştır. Pilot uygulama okuma güçlüğü olan katılımcılar haricindeki bir öğrenci üzerinde gerçek uygulama koşulları ve

ortam düzenlemesi sağlanılarak gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulama süreci bir yüksek lisans düzeyinde bir de doktora düzeyinde iki gözlemci tarafından izlenmiştir. Gerçek uygulamalar öncesinde araştırmacı, kendini izleme öğretim süreçlerinin basamaklarını ve sağaltım sürecindeki işlemleri listeleyerek uygulama güvenirliği formları oluşturmuştur. Gözlemciler bu formlara göre araştırmacıyı izlemiştir. Her uygulama oturumu sonrası araştırmacı ve gözlemciler tartışarak uygulamalardaki güçlükleri giderebilmek ve uygulamaları daha başarılı kılabilmek için fikir alışverişinde bulunmuştur. Gözlemci bu forma göre pilot uygulamalarda hazırlanan uygulama planının ne düzeyde uygulandığını kaydetmiştir. Bu kapsamda, %90 ve üstünde güvenirlik sağlandığında pilot uygulamalara son verilmiştir.

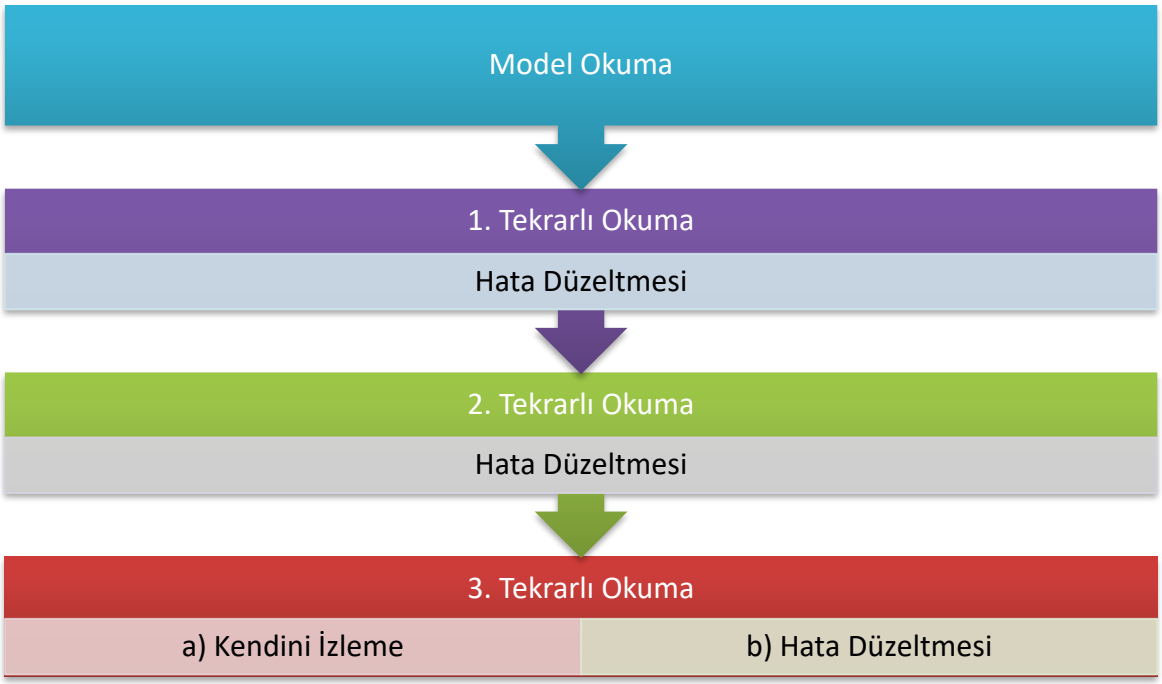
Başlama Düzeyi ve Yoklama Oturumları

Araştırmacı, çalışma sırasında neler yapılacağını anlatmış ve kullanılacak materyalleri tanıtmıştır. Okuma metninin bir kopyası araştırmacının, diğeri öğrencinin önüne kapalı şekilde konularak "Hazır olduğun zaman başlayacağız" denilmiştir. Öğrenciden "Hazırım" cevabını aldıktan sonra ses kaydı başlatılarak "Şimdi bu metni en güzel okumanla oku." yönergesi verilmiştir. İlk sözcüğün okunmaya başlamasıyla birlikte kronometre başlatılmıştır. Araştırmacı, kendi önündeki metinden öğrencinin okumasını takip etmiştir. Yanlış okunan sözcükler işaretlenmiş, satır atlanmışsa atlanan satır gösterilerek "buradan devam et" denilmiş, okunamayan sözcükler için üç saniye beklenilmiş hala okunmamışsa araştırmacı tarafından okunmuştur. Bir dakikanın sonunda öğrencinin kaldığı son sözcük işaretlenmiştir ancak öğrenciye müdahale etmeden tüm metni okumasına izin verilmiştir. Okuma hızı ve doğruluğu kayıt çizelgelerine kaydedilmiş ve sonra da grafiğe işlenmiştir. Prozodik okumayı değerlendirmek amacıyla öğrencilerin okumaları sırasında ses kaydı alınmış daha sonra ses kaydı dinlenerek prozodik okuma ölçeğine göre alınan puan kaydedilmiş ve grafiğe işlenmiştir.

Sağaltımın Uygulanması

Sağaltımın ilk oturumlarında öğrenci akıcı okuma kayıt çizelgesini (Ek 4) bağımsız olarak kullanmayı öğreninceye kadar kendini izleme stratejisinin öğretimi yapılmıştır (Ek 12). Öğrenci, akıcı okuma kayıt çizelgesini doldurmada bağımsızlığa ulaştıktan sonra her oturumda model okuma, tekrarlı okuma, hata düzeltme ve kendini izleme paket şeklinde uygulanmıştır. Sağaltıma başlarken öğrenciye materyaller tanıtılmış ve uygulama süreci anlatılmıştır. Öğrenciye "Hazır olduğun zaman başlayacağız. Hazır mısın?" denilmiştir. Öğrenciden "Hazırım" cevabını aldıktan sonra okuma metni öğrencinin önüne konulmuştur. "Şimdi beni dikkatlice dinle. Sana bu metni okuyacağım sen de kendi metninden takip edeceksin. Benim vurgu, tonlama yaptığım yerlere ve noktalama işaretlerinin bulunduğu yerleri nasıl okuduğuma dikkat et. Senin de aynı şekilde okumanı istiyorum. Başlıyorum." yönergesi verilerek model okuma gerçekleştirilmiştir. Okuma sırasında öğrencinin metni doğru bir şekilde takip ettiğinden emin olmak için okunan kelimeyle öğrencinin takip ettiği sözcüğün eş zamanlı ilerleyip ilerlemediği kontrol edilmiştir. "Ara ara ben en son hangi sözcüğü okudum?" diye sorulmuştur. Öğrenci metni takip etmiyorsa "Bak burayı okuyorum lütfen dikkatli bir şekilde takip et." yönergesi verilmiştir. Model okuma tamamlandıktan sonra öğrencinin önünde duran metin gösterilmiş ve "Şimdi bu metni sen en güzel okumanla oku." yönergesi verilerek tekrarlı okumaya geçilmiştir. Tekrarlı okuma üç kez gerçekleştirilmiştir. Her okumada araştırmacı hata düzeltme yapmak için öğrencinin hatalı okuduğu sözcükleri işaretlemiştir. İlk okuma bittikten sonra öğrencinin hataları "okuma sonrası fonetik hata düzeltme" yöntemiyle düzeltilmiştir. Örneğin; öğrenci "üstelik" sözcüğünü "üstündeki" olarak okuduğunda araştırmacı tarafından önce fonetik vurguyla "üs-te-lik" sonra fonetik vurgusuz "üstelik" şekilde okunmuştur. Öğrenciden de üç defa fonetik vurgusuz "üstelik" şekilde okuması istenmiştir. İkinci okumadan sonra da aynı işlem gerçekleştirilmiştir. Öğrencinin üçüncü okuması ses kayıt cihazına kaydedilmiştir. Öğrenciye bir dakikada okuduğu sözcük sayısını belirleyebilmesi için kronometre verilmiştir. Ardından "Şimdi ses kaydını dinlemeni ve dinlerken bu çizelgeyi (Ek 11)

doldurmanı istiyorum.” yönergesi verilmiştir. Daha sonra araştırmacı, üçüncü okumanın hata düzeltmesini yaparken kendi bulduğu hatalarla öğrencinin bulduğu hataları karşılaştırmış ve öğrencinin bulamadığı hatalar varsa araştırmacı “bak bunları da yanlış okumuşsun” diyerek öğrenci tarafından fark edilemeyen hatalar gösterilmiştir. Yine tüm hatalar “okuma sonrası fonetik hata düzeltme” yöntemiyle düzeltilmiştir.



Şekil 3. Uygulama akış şeması

Verilerin Analizi

Sağaltım Verilerinin Analizi

Okuma hızı, okuma doğruluğu ve prozodik okuma ile ilgili veriler toplanarak kaydedilmiş ve veriler toplandıktan sonra grafiğe işlenerek görsel analiz yapılmıştır. Okuma hızı için bir dakikada doğru okunan kelime sayısını bulmak için “Toplam okunan kelime sayısı – yapılan hata = doğru okunan kelime sayısı” şeklinde hesaplanmıştır (Deeney, 2010; Fuchs vd., 2001). Ancak ilk 30 saniye sürece dahil edilmemiştir. 30-90 saniye arasındaki bir dakika

referans alınmıştır. Okuma doğruluğu yüzdesi için tüm metin baz alınarak "Doğru okunan kelime sayısı/Toplam okunan kelime sayısı*100" formülü kullanılmıştır (Sarah Lynn Dowhower, 1987; Hudson vd., 2005). Prozodik okuma için Keskin & Baştuğ, (2011) tarafından geliştirilen prozodik okuma ölçeğinden alınan puanlar kaydedilmiştir. Bu verilerin grafiğe işlenmesinin yanı sıra görsel analizi destekleyici niteliğinde etki büyüklüğü ve eğim hesaplaması da yapılmıştır.

Etki Büyüklüğünün Hesaplanması

Etki büyüklüğü, Örtüşmeyen Verilerin Yüzdesi (ÖVY) (The Percentage of Non-Overlapping Data) yöntemi kullanılarak hesaplanmıştır. İlk olarak başlama düzeyindeki en yüksek veri noktası belirlenmiştir ve bu veri noktasından yatay eksene paralel sağaltım düzeninin sonuna kadar uzanan bir çizgi çizilmiştir. Ardından sağaltım düzeyindeki verilere bakılarak çizilen çizginin üst kısmında kalan veri noktalarının sayısı, toplam veri noktalarının sayına bölünmüş çıkan sonuç 100 ile çarpılarak etki büyüklüğünün yüzdesi hesaplanmıştır (Scruggs & Mastropieri, 1998).

$$\frac{\text{Çizginin üstünde kalan veri noktaları}}{\text{Toplam veri noktaları}} \text{ x } 100 = \text{Örtüşmeyen veri yüzdesi}$$

Eğimin Hesaplanması

Verilerin görsel analizi için grafik üzerinde verilerdeki artışı, düşüşü ya da durağanlığı temsil eden eğimin yönü belirlenmiştir. Eğim yönü belirlenirken ortadan bölme (split-middle) yöntemi kullanılmıştır (Tawney & Gast, 1984, s. 163). Eğim yönü hesaplanırken aşağıdaki basamaklar izlenmiştir:

a) Sağaltım düzeyindeki veri noktaları sayılmış ve veriler iki eşit parçaya bölünmüştür.

b) Her iki eşit parça içerisindeki veri değerleri toplanıp veri noktası sayısına bölünerek ortalama hesaplanmıştır.

c) Her iki yarının orta noktası belirlenerek hesaplanan ortalama değer grafik üzerinde işaretlenmiştir.

d) İşaretlenen birinci yarıdaki noktadan ikinci yarıdaki noktaya bir çizgi çizilerek eğim yönü grafik üzerinde gösterilmiştir.

Sosyal Geçerlik Verilerinin Analizi

Öğrenci Sosyal Geçerlik Formu (Ek 5), Öğretmen Sosyal Geçerlik Formu (Ek 6) ve Ebeveyn Sosyal Geçerlik Formu (Ek 7) yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile yüz yüze yapılmıştır. Sorulan sorulara verilen cevaplar ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. Daha sonra kayıtlar dinlenerek verilen cevaplar tablo şekline dönüştürülerek analiz edilmiştir.

Uygulama Güvenirliği ve Gözlemciler Arası Güvenirlik

Araştırmanın uygulama güvenirliği verileri doktora düzeyinde bir özel eğitimci tarafından değerlendirilmiştir. Gözlemciler arası güvenirlik verileri ise özel eğitim bölümünde bir yüksek lisans bir de doktora düzeyinde iki özel eğitimci tarafından değerlendirilmiştir. Güvenirlik formlarına kaydedilen değerlendirme sonuçları alınarak güvenirlik hesaplamaları yapılmıştır.

Uygulama Güvenirliği

Uygulama güvenirliği; uygulamacının, hazırladığı uygulama planına ne düzeyde uygun hareket ettiğini belirlemek üzere farklı bir gözlemci tarafından izlenip değerlendirilmesi yoluyla gerçekleştirilen bir güvenirlik çalışmasıdır (Tekin- İftar & Kırcaali- İftar, 2013).

Uygulama güvenirliğinin izlenmesi ve hesaplanabilmesi için Kendini İzleme Öğretimi Uygulama Güvenirliği Formu (Ek 8) ve Sağaltım Uygulaması Güvenirlik Formu (Ek 9) hazırlanmıştır. Uygulama güvenirliği, "*gözlenen uygulamacı davranışı / planlanan uygulamacı davranışı x 100"* şeklinde hesaplanmıştır (Billingsley, White, & Munson, 1980). Bu araştırmada uygulama güvenirliği için her katılımcının uygulamalarının %40'ı değerlendirilmiştir. Birinci katılımcı için %98, ikinci katılımcı için %97, üçüncü katılımcı için %99 olarak hesaplanmıştır.

Gözlemciler Arası Güvenirlik

Araştırmanın deney koşullarının tümünün (başlama düzeyi, sağaltım düzeyi ve izleme) %40'ı iki farklı gözlemci tarafından değerlendirilmiştir. Değerlendirme için araştırma sırasında kaydedilen katılımcıların ses dosyaları, kullanılan metinler, Okuma Hızı Kayıt Çizelgesi, Okuma Doğruluğu Kayıt Çizelgesi, Prozodik Okuma Kayıt Çizelgesi (Ek 10) ve Prozodik Okuma Ölçeği gözlemcilere verilmiştir. Gözlemciler ses kayıtlarını dinleyerek metinler üzerinden kayıt çizelgelerini doldurmuştur. Gözlemcilerden alınan verilerle, "*görüş birliği / (görüş birliği+görüş ayrılığı) x 100"* formülü kullanılarak gözlemciler arası güvenirlik hesaplaması yapılmıştır (House, House, & Campbell, 1981). Bu hesaplama sonuçlarına göre birinci gözlemciyle birinci katılımcı için %96, ikinci katılımcı için %97, üçüncü katılımcı için %95, ortalama %96 tutarlılık; ikinci gözlemciyle birinci katılımcı için %97, ikinci katılımcı için %98, üçüncü katılımcı için %96, ortalama %97 tutarlılık sağlanmıştır.

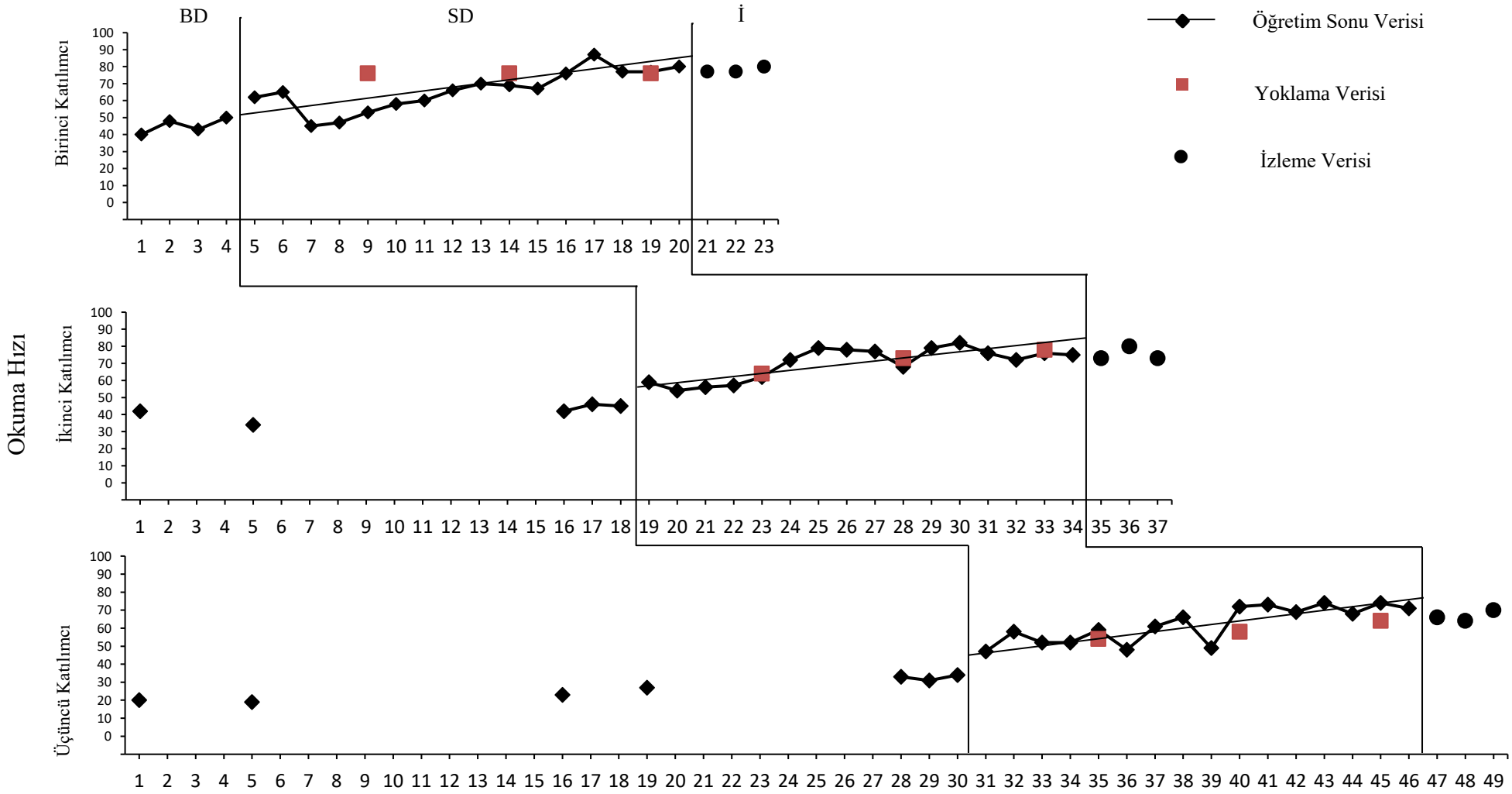
BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Bu araştırmada; okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma akıcılığının arttırılmasında model okuma, tekrarlı okuma, hata düzeltme ve kendini izleme stratejisi sağaltım paketinin etkisi araştırılmıştır. Bu bölümde araştırma sonunda elde edilen bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir. Araştırma amaçlarına göre bulgular sıralanmıştır.

1) Sağaltım Paketinin Okuma Hızına Olan Etkisi

Model okuma, tekrarlı okuma, hata düzeltme ve kendini izleme stratejisinin birlikte kullanıldığı sağaltım paketinin okuma güçlüğü olan öğrencilerin sesli okuma hızının arttırılmasında etkisine ilişkin veriler Şekil 4'te gösterilmiştir.



Şekil 4. Başlama Düzeyi (BD), Sağaltım Düzeyi (S), İzleme (İ) Oturumlarındaki Okuma Hızları

Şekil 4'te yer alan grafikteki yatay eksen oturum sayısını, dikey eksen ise katılımcıların okuma hızını göstermektedir. Araştırmanın sağaltım düzeyinde 16 oturum uygulama yapılmıştır. Her oturumun sonunda ise bir öğretim sonu verisi alınmıştır. Uygulama sırasında, her beş uygulama oturumundan sonra bir oturum olacak şekilde yoklama verisi alınmıştır. Böylelikle, 16 oturum öğretim sonu verisi üç oturum yoklama verisi olacak şekilde toplam 19 veri kaydedilmiştir. Sağaltım oturumları bittikten bir ay sonra, uygulanan paketin kalıcılığını belirlemek amacıyla izleme verisi alınmaya başlanmıştır. 15'er gün arayla üç oturum izleme verisi alınmıştır.

Birinci Katılımcı

Şekil 4'e bakıldığında; birinci katılımcıdan dört oturum başlama düzeyi verisi alınmıştır. Bu verilere göre okuma hızının sırasıyla 40, 48, 43, 50 kelime olduğu ve ortalama okuma hızının 45 kelime olduğu görülmektedir. Başlama düzeyindeki bu veriler kararlılık gösterdiği için birinci katılımcı ile sağaltım aşamasına geçilmiştir.

Birinci katılımcıdan sağaltım düzeyinde 16 oturum öğretim sonu verisi alınmıştır. Bu verilere bakıldığında okuma hızı en düşük 45, en yüksek ise 87 kelimedir. Katılımcının sağaltım düzeyindeki veri noktalarında iniş çıkışlar olsa da okuma hızında genel olarak artış görülmektedir. Sağaltım düzeyindeki ilk oturumda okuma hızı 62 kelimeye çıkmıştır. Bu durum, ilk oturumlardan itibaren sağaltımın etkili olduğunu göstermektedir. Sağaltım düzeyindeki son üç oturumdaki veri noktalarına bakıldığında birinci katılımcının okuma hızı sırasıyla 77, 77 ve 80 kelimedir. Bu verilerin ortalaması alındığında okuma hızının 78 kelime olduğu görülmüştür. Başlama düzeyinde ortalama 45 kelime olan okuma hızı son üç oturumun ortalamasında 78 kelimeye kadar yükselmiştir. Yüzde olarak hesaplandığında ise birinci katılımcının okuma hızında başlama düzeyine göre %73'lük bir artış görülmüştür.

Sağaltım düzeyinde üç oturum yoklama verisi alınmıştır. Birinci katılımcının yoklama verilerine göre okuma hızı sırasıyla 76, 77, 76 kelime iken ortalama okuma hızı 76 kelimedir. Yüzde olarak hesaplandığında ise ikinci katılımcının yoklama verilerinde başlama düzeyine göre %67'lik bir artış görülmüştür.

İzleme verilerine bakıldığında okuma hızı sırasıyla 77, 77, 80 kelimedir. Sağaltım düzeyindeki son üç öğretim sonu verilerinin ortalaması 78 kelime, yoklama verilerinin ortalaması 76 kelime ve izleme verilerinin ortalaması ise 78 kelime olarak hesaplanmıştır. Sağaltım düzeyindeki verilerle izleme verileri paralellik göstermektir. Bu durum sağaltım paketinin etkisinin sağaltım sona erdikten sonra da devam ettirdiğini göstermektedir.

İkinci Katılımcı

Şekil 4'e bakıldığında ikinci katılımcıdan beş oturum başlama düzeyi verisi alınmıştır. Bu verilere göre okuma hızının sırasıyla 42, 34, 42, 46, 45 kelime ve ortalama okuma hızının 42 kelime olduğu görülmektedir. Başlama düzeyindeki bu veriler kararlılık gösterdiği için ikinci katılımcı ile sağaltım aşamasına geçilmiştir.

İkinci katılımcıdan sağaltım düzeyinde 16 oturum öğretim sonu verisi alınmıştır. Bu verilere bakıldığında okuma hızı en düşük 54, en yüksek 82 kelimedir. Katılımcının sağaltım düzeyindeki veri noktalarında iniş çıkışlar olsa da okuma hızında genel olarak artış görülmektedir. Sağaltım düzeyindeki ilk oturumda okuma hızı 59 kelimeye çıkmıştır. Bu durum, ilk oturumlardan itibaren sağaltımın etkili olduğunu göstermektedir. Sağaltım düzeyindeki son üç oturumdaki veri noktalarına bakıldığında, ikinci katılımcının okuma hızı sırasıyla 72, 76, 75 kelimedir. Bu verilerin ortalaması alındığında okuma hızının 74 kelime olduğu görülmüştür. Başlama düzeyinde ortalama 42 kelime olan okuma hızı sağaltım düzeyindeki son üç oturumun ortalamasında 74 kelime kadar yükselmiştir. Yüzde olarak hesaplandığında; öğretim sonu verilerinde ikinci katılımcıda sağaltım sonunda başlama düzeyine göre %76'lık bir artış görülmüştür.

Sağaltım düzeyinde üç oturum yoklama verisi alınmıştır. İkinci katılımcının yoklama verilerine göre okuma hızı sırasıyla 64, 73, 78 iken ortalama okuma hızı 72 kelimedir. Yüzde olarak hesaplandığında ise ikinci katılımcının yoklama verilerinde başlama düzeyine göre %71'lik bir artış görülmüştür.

İzleme verilerine bakıldığında, okuma hızı sırasıyla 73, 80, 73 kelimedir. Sağaltım düzeyindeki son üç öğretim sonu verisinin ortalaması 74 kelime, yoklama verilerinin ortalaması 67 kelime ve izleme verilerinin ortalaması ise 75 kelime olarak hesaplanmıştır. Sağaltım düzeyindeki verilerle izleme verileri paralellik göstermektir. Bu durum sağaltım paketinin etkililiği sağaltım sona erdikten sonra da devam ettirdiğini göstermektedir.

Üçüncü Katılımcı

Şekil 4'e bakıldığında üçüncü katılımcıdan yedi oturum başlama düzeyi verisi alınmıştır. Bu verilere göre okuma hızının sırasıyla 20, 19, 23, 27, 33, 31, 34 kelime ve ortalama okuma hızının 27 kelime olduğu görülmektedir. Başlama düzeyindeki bu veriler kararlılık gösterdiği için üçüncü katılımcı ile sağaltım aşamasına geçilmiştir.

Üçüncü katılımcıdan sağaltım düzeyinde 16 oturum öğretim sonu verisi alınmıştır. Bu verilere bakıldığında, okuma hızı en düşük 47, en yüksek 74 kelimedir. Katılımcının sağaltım düzeyindeki veri noktalarında iniş çıkışlar olsa da okuma hızında genel olarak artış görülmektedir. Sağaltım düzeyindeki ilk oturumda okuma hızı 47 kelimeye çıkmıştır. Bu durum, ilk oturumlardan itibaren sağaltımın etkili olduğunu göstermektedir. Sağaltım düzeyindeki son üç oturumdaki veri noktalarına bakıldığında, üçüncü katılımcının okuma hızı sırasıyla 68, 74, 71 kelimedir. Bu verilerin ortalaması alındığında, okuma hızının 71 kelime olduğu görülmüştür. Başlama düzeyinde ortalama 27 kelime olan okuma hızı sağaltım düzeyindeki son üç oturumun ortalamasında 71 kelime kadar yükselmiştir. Yüzde olarak hesaplandığında; öğretim sonu verilerinde üçüncü katılımcıda sağaltım sonunda başlama düzeyine göre %163'lük bir artış görülmüştür.

Sağaltım düzeyinde üç oturum yoklama verisi alınmıştır. Üçüncü katılımcının yoklama verilerine göre okuma hızı sırasıyla 54, 58, 64 kelime iken ortalama okuma hızı 57 kelimedir. Yüzde olarak hesaplandığında ise ikinci katılımcının yoklama verilerinde başlama düzeyine göre %111'lik bir artış görülmüştür.

İzleme verilerine bakıldığında, okuma hızları sırasıyla 66, 64, 70 kelimedir. Sağaltım düzeyindeki son üç öğretim sonu verisinin ortalaması 71 kelime, yoklama verilerinin ortalaması 59 kelime, izleme verilerinin ortalaması ise 67 kelime olarak hesaplanmıştır. Sağaltım düzeyindeki verilerle izleme verileri paralellik göstermektir. Bu durum sağaltım paketinin etkililiği sağaltım sona erdikten sonra da devam ettirdiğini göstermektedir.

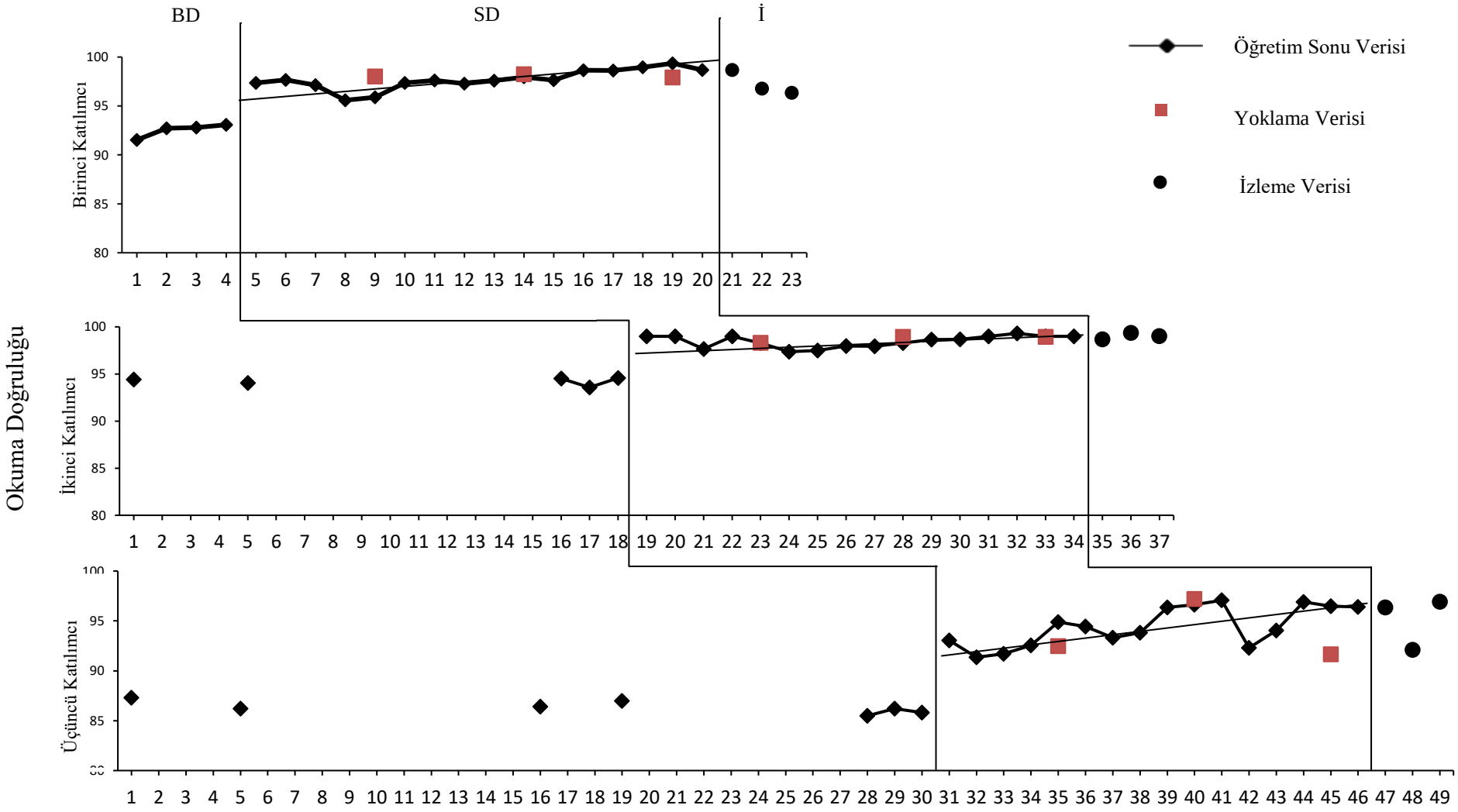
Eğim ve Örtüşmeyen Veri Yüzdesine İlişkin Bulgular

Her bir katılımcı için okuma akıcılığının arttırılmasında model okuma, tekrarlı okuma, hata düzeltme ve kendini izleme stratejisi sağaltım paketinin etkisine yönelik etki büyüklüğü hesaplandığında; birinci katılımcıda %87,5, ikinci katılımcıda %100, üçüncü katılımcıda %100 olduğu belirlenmiştir. ÖVY yöntemi ile hesaplanan etki büyüklüğü bulgularının, %75'in üzerinde olması etkisi araştırılan bağımsız değişken "yüksek etkili'' anlamını taşımaktadır (Scruggs & Mastropieri, 1998). Bu durum, araştırma bulgularına bakıldığında, okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma akıcılığının arttırılmasında model okuma, tekrarlı okuma, hata düzeltme ve kendini izleme stratejisi sağaltım paketinin yüksek düzeyde etkili olduğunu göstermektedir.

Şekil 4'teki eğim çizgilerine bakıldığında, artış yönünde bir eğim olduğu görülmektedir. İkinci ve üçüncü katılımcıda eğim çizgileri benzerken üçüncü katılımcıda ise daha dik bir eğim çizgisi görülmektedir.

2) Sağaltım Paketinin Okuma Doğruluğuna Olan Etkisi

Model okuma, tekrarlı okuma, hata düzeltme ve kendini izleme stratejisinin birlikte kullanıldığı sağaltım paketinin okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma doğruluğunun arttırılmasında etkisine ilişkin veriler Şekil 5'te gösterilmiştir. Grafikteki yatay eksen oturum sayısını, dikey eksen ise katılımcıların okuma doğruluğunu göstermektedir.



Şekil 5. Başlama Düzeyi (BD), Sağaltım Düzeyi (S), İzleme (İ) Oturumlarındaki Okuma Doğruluğu Yüzdeleri

Araştırmanın sağaltım düzeyinde 16 oturum uygulama yapılmıştır. Her oturumun sonunda ise bir öğretim sonu verisi alınmıştır. Uygulama sırasında, her beş uygulama oturumundan sonra bir oturum olacak şekilde yoklama verisi alınmıştır. Böylelikle, 16 oturum öğretim sonu verisi üç oturum yoklama verisi olacak şekilde toplam 19 veri kaydedilmiştir. Sağaltım oturumları bittikten bir ay sonra, uygulanan paketin kalıcılığını belirlemek amacıyla izleme verisi alınmaya başlanmıştır. 15'er gün arayla üç oturum izleme verisi alınmıştır.

Birinci Katılımcı

Şekil 5'e bakıldığında, birinci katılımcıdan dört oturum başlama düzeyi verisi alınmıştır. Bu verilere göre okuma doğruluğu yüzdesi sırasıyla %91,53 %92,72, %92,79, %93,09 olarak hesaplanmıştır. Başlama düzeyindeki ortalama okuma doğruluğu yüzdesi %92,53'tür. Başlama düzeyindeki bu veriler kararlılık gösterdiği için birinci katılımcı ile sağaltım aşamasına geçilmiştir.

Birinci katılımda sağaltım düzeyinde 16 oturum öğretim sonu verisi alınmıştır. Bu verilere bakıldığında, okuma doğruluğu yüzdesi en düşük %95,59 en yüksek %99,91'dir. Katılımcının sağaltım düzeyindeki veri noktalarında iniş çıkışlar olsa da okuma doğruluğu yüzdesinde genel olarak artış görülmektedir. Sağaltım düzeyindeki ilk oturumda okuma doğruluğu yüzdesi %97,35'e çıkmıştır. Bu durum, ilk oturumlardan itibaren sağaltımın etkili olduğunu göstermektedir. Sağaltım düzeyindeki son üç oturumdaki veri noktalarına bakıldığında okuma doğruluğu yüzdeleri sırasıyla %98,97, %99,36, %98,67'tir. Bu verilerin ortalaması alındığında okuma doğruluğu yüzdesinin %98,99 olduğu görülmüştür. Başlama düzeyinde ortalama %92,53 olan okuma doğruluğu sağaltım düzeyindeki son üç oturumun ortalamasında %99'a kadar yükselmiştir. Yüzde olarak hesaplandığında ise öğretim sonu verilerinde birinci katılımcıda sağaltım sonunda başlama düzeyine göre %6,99'luk bir artış görülmüştür. Okuma düzeyi olarak değerlendirildiğinde, başlama düzeyinde öğretimsel düzeyde olan katılımcı sağaltım düzeyinin tüm oturumlarında bağımsız düzeyde bir okuma

performansı göstermiş ve sağaltımın sonunda %100'lük bir okuma doğruluğuna yaklaşmıştır.

Sağaltım düzeyinde üç oturum yoklama verisi alınmıştır. Birinci katılımcının yoklama verilerine göre okuma doğruluğu yüzdesi sırasıyla %98,03, %98,26, %97,91 iken ortalama okuma doğruluğu %98,06'dır. Yüzde olarak hesaplandığında ise ikinci katılımcının yoklama verilerinde başlama düzeyine göre %5,98'lik bir artış görülmüştür. Okuma düzeyi olarak değerlendirildiğinde, başlama düzeyinde öğretimsel düzeyde olan katılımcı sağaltım düzeyinin tüm oturumlarında öğretim sonu ve yoklama verileri olarak bağımsız düzeyde bir okuma performansı göstermiştir.

İzleme verilerine bakıldığında, okuma doğruluğu yüzdesi sırasıyla %98,67, %96,77, %96,34'tür. Sağaltım düzeyindeki son üç öğretim sonu verisinin ortalaması %99, yoklama verilerinin ortalaması %98,06, izleme verilerinin ortalaması ise %97,26 olarak hesaplanmıştır. Sağaltım düzeyindeki son üç veri noktasının ve yoklama verilerinin ortalamasına göre çok az bir düşüş olsa da bağımsız düzeye ulaşan okuma doğruluğu aynı düzeyde devam etmektedir. Bu durum sağaltım sona erdikten sonra da sağaltım paketinin etkililiği devam ettirdiğini göstermektedir.

İkinci Katılımcı

Şekil 5'e bakıldığında, ikinci katılımcıdan beş oturum başlama düzeyi verisi alınmıştır. Bu verilere göre okuma doğruluğu yüzdeleri sırasıyla %94,42, %94,05, %94,52 %93,56 %94,57 ve ortalama okuma doğruluğu yüzdesi %94,22'dir. Başlama düzeyindeki bu veriler kararlılık gösterdiği için ikinci katılımcı ile sağaltım aşamasına geçilmiştir.

İkinci katılımcıdan sağaltım düzeyinde 16 oturum öğretim sonu verisi alınmıştır. Bu verilere bakıldığında, okuma doğruluğu yüzdesi en düşük %97,36 en yüksek %99,35'tir. Katılımcının sağaltım düzeyindeki veri noktalarında iniş çıkışlar olsa da okuma doğruluğu

yüzdesinde genel olarak artış görülmektedir. Sağaltım düzeyindeki ilk oturumda okuma doğruluğu yüzdesi %97,65'e çıkmıştır. Bu durum, ilk oturumlardan itibaren sağaltımın etkili olduğunu göstermektedir. Sağaltım düzeyindeki son üç oturumdaki veri noktalarına bakıldığında ikinci katılımcının okuma doğruluğu yüzdesi sırasıyla %99,31, %99, %98,98'tir. Bu verilerin ortalaması alındığında okuma doğruluğu yüzdesinin %99,09 olduğu görülmüştür. Başlama düzeyinde ortalama %94,22 olan okuma doğruluğu, öğretim sonu verilerinin sağaltım düzeyindeki son üç oturumunun ortalamasında %99,09'a kadar yükselmiştir. Yüzde olarak hesaplandığında ise öğretim sonu verilerinde ikinci katılımcının okuma doğruluğunda sağaltım sonunda başlama düzeyine göre %5,17'lik bir artış görülmüştür. Okuma düzeyi olarak değerlendirildiğinde; başlama düzeyinde öğretimsel düzeyde olan katılımcı sağaltım düzeyinin tüm oturumlarında bağımsız düzeyde bir okuma performansı göstermiş ve sağaltımın sonunda %100'lük bir okuma doğruluğuna yaklaşmıştır.

Sağaltım düzeyinde üç oturum yoklama verisi alınmıştır. İkinci katılımcının yoklama verilerine göre okuma doğruluğu yüzdesi sırasıyla %98,32, %98,95, %98,95 iken ortalama okuma doğruluğu %98,74'tür. Yüzde olarak hesaplandığında ise ikinci katılımcının yoklama verilerinde başlama düzeyine göre %4,8'lik bir artış olmuştur. Okuma düzeyi olarak değerlendirildiğinde; başlama düzeyinde öğretimsel düzeyde olan katılımcı sağaltım düzeyinin tüm oturumlarında öğretim sonu ve yoklama verileri olarak bağımsız düzeyde bir okuma performansı göstermiştir.

İzleme verilerine bakıldığında, okuma doğruluğu yüzdeleri sırasıyla %98,67, %99,35, %99'dur. Sağaltım düzeyindeki son üç öğretim sonu verisinin ortalaması %99, yoklama verilerinin ortalaması %98,74, izleme verilerinin ortalaması ise %99 olarak hesaplanmıştır. Sağaltım düzeyindeki son üç veri noktasının ve yoklama verilerinin ortalamasıyla paralel bir seyir göstermektedir. Sağaltım düzeyinde bağımsız düzeye ulaşan okuma doğruluğu aynı

düzeyde devam etmektedir. Bu durum sağaltım sona erdikten sonra da sağaltım paketinin etkililiği devam ettirdiğini göstermektedir.

Üçüncü Katılımcı

Şekil 5'e bakıldığında, ikinci katılımcıdan beş oturum başlama düzeyi verisi alınmıştır. Bu verilere göre okuma doğruluğu yüzdesi sırasıyla %87,3, %86,2, %86,41, %86,98, %85,5, %86,21, %85,82 ve ortalama okuma doğruluğu yüzdesi %86,34'tür. Başlama düzeyindeki bu veriler kararlılık gösterdiği için üçüncü katılımcı ile sağaltım aşamasına geçilmiştir.

Üçüncü katılımcıdan sağaltım düzeyinde 16 oturum öğretim sonu verisi alınmıştır. Bu verilere bakıldığında, okuma doğruluğu yüzdesi en düşük %91,36 en yüksek %97,07'dir. Katılımcının sağaltım düzeyindeki veri noktalarında iniş çıkışlar olsa da okuma doğruluğu yüzdesinde genel olarak artış görülmektedir. Sağaltım düzeyindeki ilk oturumda okuma doğruluğu yüzdesi %93,06'ya çıkmıştır. Bu durum, ilk oturumlardan itibaren sağaltımın etkili olduğunu göstermektedir. Sağaltım düzeyindeki son üç oturumdaki veri noktalarına bakıldığında okuma doğruluğu yüzdeleri sırasıyla %96,91, %96,48, %96,4'tür. Bu verilerin ortalaması alındığında okuma doğruluğu yüzdesinin %96,59 olduğu görülmüştür. Başlama düzeyinde ortalama %86,34 olan okuma doğruluğu, öğretim sonu verilerinin son üç oturumunun ortalamasında %96,59'a kadar yükselmiştir. Yüzde olarak hesaplandığında ise öğretim sonu verilerinde ikinci katılımcının okuma doğruluğunda sağaltım sonunda başlama düzeyine göre %11,87'lik bir artış görülmüştür. Okuma düzeyi olarak değerlendirildiğinde; başlama düzeyinde endişe (başarısız) düzeyinde olan katılımcı sağaltımın başlamasıyla birlikte bir üst düzey olan öğretimsel düzeye çıkmıştır. Sağaltımın son oturumlarında ise bağımsız düzeye ulaşmıştır.

Sağaltım düzeyinde üç oturum yoklama verisi alınmıştır. Üçüncü katılımcının yoklama verilerine göre okuma doğruluğu yüzdeleri sırasıyla %92,48, %97,21, %91,66 iken ortalama okuma doğruluğu %93,78'dir. Yüzde olarak hesaplandığında ise ikinci katılımcının yoklama

verilerinde başlama düzeyine göre %8,55'lik bir artış olmuştur. Okuma düzeyi olarak değerlendirildiğinde; başlama düzeyinde endişe(başarısız) düzeyinde olan katılımcı yoklama verilerinde öğretimsel ve bağımsız düzeyde bir okuma performansı göstermiştir. Yoklama verilerinin ortalamasına göre değerlendirildiğinde ise öğretimsel düzeydedir.

İzleme verilerine bakıldığında okuma doğruluğu yüzdesi sırasıyla 96,35, %92,09, %96,92'dir. Sağaltım düzeyindeki son üç öğretim sonu verisinin ortalaması %96,59, yoklama verilerinin ortalaması %93,78, izleme verilerinin ortalaması ise %95,12 olarak hesaplanmıştır. Sağaltım düzeyinde öğretimsel ve bağımsız düzeyde seyreden okuma doğruluğu izleme oturumlarında da aynı şekilde devam etmektedir. Bu durum sağaltım sona erdikten sonra da sağaltım paketinin etkililiği devam ettirdiğini göstermektedir.

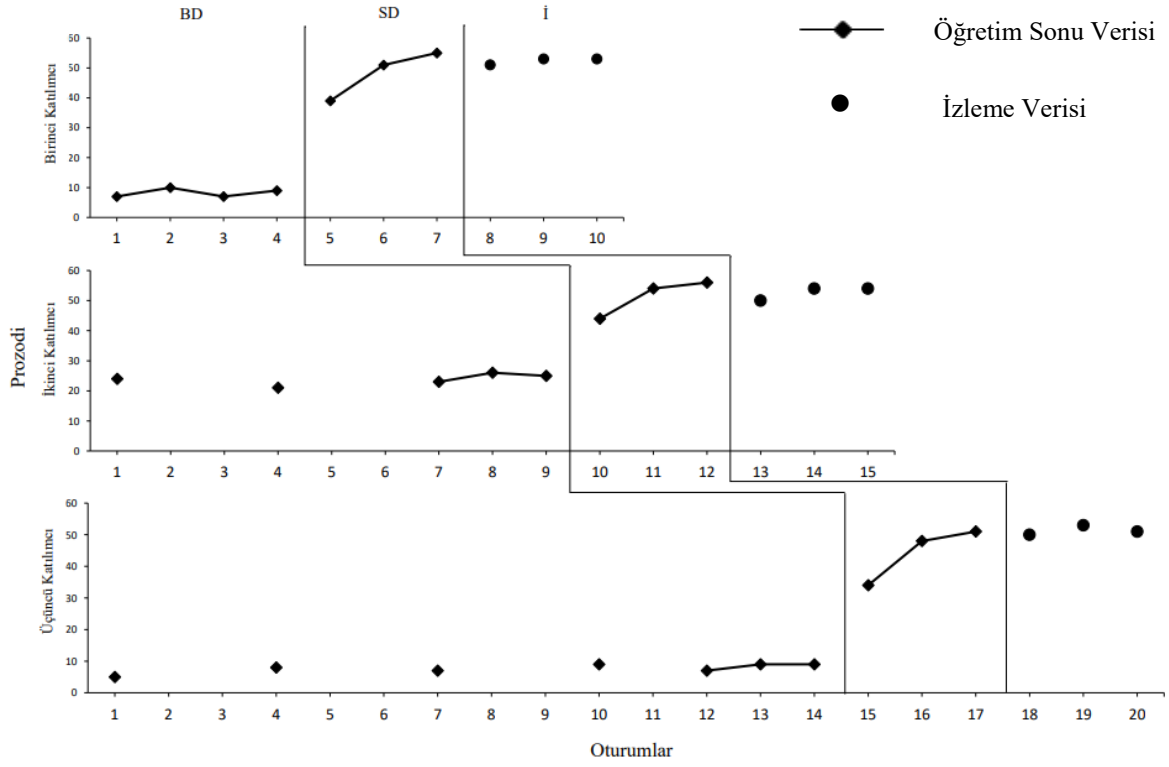
Eğim ve Örtüşmeyen Veri Yüzdesine İlişkin Bulgular

Her bir katılımcı için okuma doğruluğunun arttırılmasında model okuma, tekrarlı okuma, hata düzeltme ve kendini izleme stratejisi sağaltım paketinin etkisine yönelik etki büyüklüğü hesaplandığında; birinci katılımcıda %100, ikinci katılımcıda %100, üçüncü katılımcıda %100 olduğu belirlenmiştir. ÖVY yöntemi ile hesaplanan etki büyüklüğü bulgularının, %75'in üzerinde olması etkisi araştırılan bağımsız değişken "yüksek etkili'' anlamını taşımaktadır (Scruggs & Mastropieri, 1998). Bu durum, araştırma bulgularına bakıldığında okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma doğruluğunun arttırılmasında model okuma, tekrarlı okuma, hata düzeltme ve kendini izleme stratejisi sağaltım paketinin yüksek düzeyde etkili olduğunu göstermektedir.

Şekil 5'teki eğim çizgilerine bakıldığında, artış yönünde bir eğim olduğu görülmektedir. İkinci katılımcıya göre birinci ve üçüncü katılımcıda daha dik bir eğim çizgisi görülmektedir.

3) Sağaltım Paketinin Prozodik Okumaya Olan Etkisi

Model okuma, tekrarlı okuma, hata düzeltme ve kendini izleme stratejisinin birlikte kullanıldığı sağaltım paketinin okuma güçlüğü olan öğrencilerin prozodik okuma düzeylerinin arttırılmasında etkisine ilişkin veriler Şekil 6'da gösterilmiştir. Grafikteki yatay eksen oturum sayısını, dikey eksen ise katılımcıların prozodik okuma düzeyini göstermektedir.



Şekil 6. Başlama Düzeyi (BD), Sağaltım Düzeyi (S), İzleme (İ) Oturumlarındaki Prozodik Okuma Puanları

Araştırmanın sağaltım düzeyinde 16 oturum uygulama yapılmıştır. Uygulama sırasında, her beş uygulama oturumundan sonra bir oturum olacak şekilde üç yoklama verisi alınarak grafiğe işlenmiştir. Sağaltım oturumları bittikten bir ay sonra, uygulanan paketin kalıcılığını belirlemek amacıyla izleme verisi alınmaya başlanmıştır. 15'er gün arayla üç oturum izleme verisi alınmıştır.

Birinci Katılımcı

Şekil 6'ya bakıldığında, birinci katılımcıdan dört oturum başlama düzeyi verisi alınmıştır. Bu verilere göre prozodik okuma puanları sırasıyla 7, 10, 7, 9 ve ortalama prozodik okuma puanı 8'dir. Başlama düzeyindeki bu veriler kararlılık gösterdiği için birinci katılımcı ile sağaltım aşamasına geçilmiştir.

Birinci katılımcıdan sağaltım düzeyinde üç oturum yoklama verisi alınmıştır. Bu verilere bakıldığında prozodik okuma puanları sırasıyla 39, 51, 55'tir. En düşük puan 39, en yüksek 55'tir. Düşük puandan yüksek puana doğru bir seyir görülmektedir. Sağaltım düzeyindeki ilk oturumda prozodik okuma puanı 39'a çıkmıştır. Bu durum, ilk oturumlardan itibaren sağaltımın etkili olduğunu göstermektedir. Sağaltım düzeyindeki verilerin ortalaması alındığında prozodik okuma puanının 48 olduğu görülmüştür. Başlama düzeyinde ortalama 8 olan prozodik okuma puanı sağaltım düzeyindeki verilerin ortalamasında 48 puana kadar yükselmiştir.

İzleme verilerine bakıldığında, prozodik okuma puanı sırasıyla 51, 53, 53'tür. Sağaltım düzeyindeki verilerin ortalaması 48, izleme verilerinin ortalaması ise 52 olarak hesaplanmıştır. İzleme düzeyindeki veri noktaları, sağaltım düzeyindeki son veri noktalarıyla paralel bir seyir göstermektedir. Bu durum sağaltım sona erdikten sonra da sağaltım paketinin etkililiği devam ettirdiğini göstermektedir.

İkinci Katılımcı

Şekil 6'ya bakıldığında, ikinci katılımcıdan beş oturum başlama düzeyi verisi alınmıştır. Bu verilere göre prozodik okuma puanları sırasıyla 24, 21, 23, 26, 25 ve ortalama prozodik okuma puanı 24'tür. Başlama düzeyindeki bu veriler kararlılık gösterdiği için ikinci katılımcı ile sağaltım aşamasına geçilmiştir.

İkinci katılımcıdan sağaltım düzeyinde üç oturum yoklama verisi alınmıştır. Bu verilere bakıldığında, prozodik okuma puanları sırasıyla 44, 54, 56'dır. En düşük puan 44, en yüksek 56'dır. Düşük puandan yüksek puana doğru bir seyir görülmektedir. Sağaltım düzeyindeki ilk oturumda prozodik okuma puanı 44'e çıkmıştır. Bu durum, ilk oturumlardan itibaren sağaltımın etkili olduğunu göstermektedir. Sağaltım düzeyindeki verilerin ortalaması alındığında prozodik okuma puanının 51 olduğu görülmüştür. Başlama düzeyinde ortalama 24 olan prozodik okuma puanı sağaltım düzeyindeki verilerin ortalamasında 51 puana kadar yükselmiştir.

İzleme verilerine bakıldığında prozodik okuma puanı sırasıyla 50, 54, 54'tür. Sağaltım düzeyindeki verilerin ortalaması 51, izleme verilerinin ortalaması ise 53 olarak hesaplanmıştır. İzleme düzeyindeki veri noktaları, sağaltım düzeyindeki son veri noktalarıyla paralel bir seyir göstermektedir. Bu durum sağaltım sona erdikten sonra da sağaltım paketinin etkililiği devam ettirdiğini göstermektedir.

Üçüncü Katılımcı

Şekil 6'ya bakıldığında üçüncü katılımcıdan yedi oturum başlama düzeyi verisi alınmıştır. Bu verilere göre prozodik okuma puanları sırasıyla 5, 8, 7, 9, 7, 9, 9 ve ortalama prozodik okuma puanı 8'dir. Başlama düzeyindeki bu veriler kararlılık gösterdiği için üçüncü katılımcı ile sağaltım aşamasına geçilmiştir.

Üçüncü katılımcıdan sağaltım düzeyinde üç oturum yoklama verisi alınmıştır. Bu verilere bakıldığında prozodik okuma puanları sırasıyla 34, 48, 51'dir. En düşük puan 34, en yüksek 51'dir. Düşük puandan yüksek puana doğru bir seyir görülmektedir. Sağaltım düzeyindeki ilk oturumda prozodik okuma puanı 34'e çıkmıştır. Bu durum, ilk oturumlardan itibaren sağaltımın etkili olduğunu göstermektedir. Sağaltım düzeyindeki verilerin ortalaması alındığında prozodik okuma puanının 44 olduğu görülmüştür. Başlama düzeyinde ortalama

8 olan prozodik okuma puanı sağaltım düzeyindeki verilerin ortalamasında 44 puana kadar yükselmiştir.

İzleme verilerine bakıldığında, prozodik okuma puanı sırasıyla 50, 53, 51'dır. Sağaltım düzeyindeki verilerin ortalaması 44, izleme verilerinin ortalaması ise 51 olarak hesaplanmıştır. İzleme düzeyindeki veri noktaları, sağaltım düzeyindeki son veri noktalarıyla paralel bir seyir göstermektedir. Bu durum sağaltım sona erdikten sonra da sağaltım paketinin etkililiği devam ettirdiğini göstermektedir.

Örtüşmeyen Veri Yüzdesine İlişkin Bulgular

Her bir katılımcı için prozodik okumanın arttırılmasında model okuma, tekrarlı okuma, hata düzeltme ve kendini izleme stratejisi sağaltım paketinin etkisine yönelik etki büyüklüğü hesaplandığında; birinci katılımcıda %100, ikinci katılımcıda %100, üçüncü katılımcıda %100 olduğu belirlenmiştir. ÖVY yöntemi ile hesaplanan etki büyüklüğü bulgularının, %75'in üzerinde olması etkisi araştırılan bağımsız değişken "yüksek etkili'' anlamını taşımaktadır (Scruggs & Mastropieri, 1998). Bu durum, araştırma bulgularına bakıldığında, okuma güçlüğü olan öğrencilerin prozodik okumanın arttırılmasında model okuma, tekrarlı okuma, hata düzeltme ve kendini izleme stratejisi sağaltım paketinin yüksek düzeyde etkili olduğunu göstermektedir.

4) Sosyal Geçerlik Bulguları

Okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma akıcılığının arttırılmasında model okuma, tekrarlı okuma ve kendini izleme stratejisi sağaltım paketinin etkisinin sosyal geçerlik açısından değerlendirilmesi amacıyla sosyal geçerlik verileri toplanmıştır. Bu amaçla, sağaltım sona erdikten sonra katılımcıların kendilerinin, ailelerinin ve öğretmenlerinin görüşlerinin belirlenmesi için oluşturulan öğrenci, öğretmen ve aile sosyal geçerlik formları

hazırlanmıştır. Sosyal geçerlik formları yarı yapılandırılmış görüşme şeklinde uygulanmıştır. Sosyal geçerlik sorularına verilen cevaplar Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3.

Sosyal Geçerlik Bulguları

Sorular		Yanıtlar		
		Öğrenci	Öğretmen	Aile
Müdahale programına karşı memnuniyetteki değişikliğe yönelik	1.katılımcı:	*Çalışmaların her yeri hoşuma gitti.*	*Öğrencim müdahale programına katılmaktan memnundu. Çalışmalara istekli bir şekilde katılıyordu.*	*Oğlum derslere severek gitmeye başladı. Öğretmenini de sevdiğini söylüyor.*
	2.katılımcı:	*Okuma çalışmalarının hepsi ve her kısmı çok hoşuma gitti. Hoşuma gitmeyen bir yeri yoktu.*	*Gülümseyerek ifade ediyor. Çalışma vakti gelince mutlu oluyor, hiç şikayet etmiyor.*	*Hiç okumayı sevmeyen bir çocuktu. Bu program sayesinde okumayı sevmeye başladı.*
	3.katılımcı:	*Kendi okumalarımı anlamaya başladım bu kısmı çok hoşuma gitti.*	*Müdahale programına istekli bir şekilde katıldı. Çalışmalarınız boyunca mutluydu.*	*Programa katılmaktan memnundu. Her gün yapılanları mutlu bir şekilde anlattı.*
Okumaya karşı tutumumda değişliğe yönelik	1.katılımcı:	*Okuma hızım arttığı için okumayı sevdim.*	*Sesli ve sessiz okumalarda okumaya karşı daha istekli oldu.*	*Yaptığı okumaları severek ve anlayarak yapmaya başladı. Okumaya karşı tutumu biraz daha arttı.*
	2.katılımcı:	*Okumam gelişti ve güzel okumaya başladığım için mutlu oldum.*	*Okumaya karşı istekli hale geldi. Okumayı severek ve isteyerek yapmazdı. Şimdi bir şekilde okuyor.*	*Okumayı sevmeye başladı.*
	3.katılımcı:	*Kitap okumak yeni bir yaşam gibi geldi. Kitapları severek okumaya başladım.*	*Sınıfta paylaşarak okuma yaptırdığımızda okumak istediğini davranış davranışları ile gösterdi.*	*Kitaplara karşı ilgisi değişti ve kitapları severek okumaya başladı.*
Okuma hızındaki değişikliğe yönelik	1.katılımcı:	*Çalışmalardan sonra hızımın arttığını düşünüyorum.*	*Takılmadan daha akıcı okuyabiliyor.*	*Okuması hızlandı. Çalıştığı zaman daha iyi oluyor.*
	2.katılımcı:	*Okuma hızımda artış oldu.*	*İyi bir gelişme gösterdi.*	*Eski okuma hızına göre biraz daha hızlandı.*
	3.katılımcı:	*Okumam hızlandı*	*Okuma hızı arttı.*	*Okuma hızı arttığı için okumayı sevmeye başladı.*

Sorular		Yanıtlar		
		Öğrenci	Öğretmen	Aile
Okuma doğruluğundaki değişikliğe yönelik	1.katılımcı:	*Sözcükleri doğru okumaya başladım.*	*Daha çok hata yapıyordu. Şimdi azaldı.*	*Kelimeleri eksik okuyordu. Şimdi o kadar olmuyor.*
	2.katılımcı:	*Yaptığım hataları fark edip düzeltmeye başladım.*	*Bireysel ilgilenildiği için uyarıları daha çok dikkate aldı ve kelimeleri daha doğru okumaya başladı.*	*Yanlış okuduğu kelimeyi hemen fark etmeye başladı ve yanlışını düzeltme başladı.*
	3.katılımcı:	*Artık daha az hata yapıyorum.*	*Kelimeleri eksik okuyordu. Şimdi daha doğru okuyabiliyor.*	*Kelimeleri daha düzgün/doğru okuduğu için metinleri anlamamaya başladı.*
Noktalama işaretlerine dikkat etmedeki değişikliğe yönelik	1.katılımcı:	*Noktalarda virgüllerde nefes alıyorum. Daha dikkatli okurum.*	*Cümleler arasında özellikle noktalarda duraksama yapmaya başladı.*	*Noktalama işaretlerine dikkat etmeye başladı. Sizinle çalıştığında daha iyi oluyor.*
	2.katılımcı:	*Okurken duracağım yerleri öğrendim. Duraklamaları doğru yerlerde yapıyorum.*	*Daha dikkatli okumaya başladı. Sınıfta okurken hızlı okumaya çalıştığı için işaretleri dikkate almadan okuyordu.*	*Noktalama işaretlerinde nasıl okuma yapacağını öğrendi. Artık daha dikkatli okuyor.*
	3.katılımcı:	*Noktalama işaretlerine uyuyorum.*	*Noktalama işaretlerine dikkat etmede çok bir değişiklik fark edemedim.*	*Noktalama işaretlerine uymaya başladı.*
Vurgu ve tonlamadaki değişikliğe yönelik	1.katılımcı:	*Sesimi yükseltip alçaltacağım yerleri öğrendim. Ona göre okuyorum.*	*Vurgu ve tonlamada daha özenli, kelimeleri daha anlaşılır ve yuvarlamadan çıkarmaya başladı.*	*Vurgu ve tonlamaları daha iyi ve güzel yapmaya başladı.*
	2.katılımcı:	*Bazı kelimeleri daha baskın bazılarını daha kısık sesle okuyorum. Kelimelere duygularımı yüklüyorum.*	*Vurgu ve tonlamalara daha çok dikkat etmeye başladı.*	*Eskiden okuduğunda hiç anlamlı okumuyordu. Şimdi vurgu ve tonlayarak okuduğunda metinleri de anlıyor.*
	3.katılımcı:	*Vurgulu ve tonlamalı okumaya çalışıyorum.*	*Vurgu ve tonlama yapmada çok bir değişiklik fark edemedim.*	*Vurgu ve tonlama yapmaya daha çok dikkat etmeye başladı.*

Sorular		Yanıtlar		
		Öğrenci	Öğretmen	Aile
Okuduğu anlamadaki değişikliğe yönelik	1.katılımcı:	*Okuduklarımı daha kolay anlıyorum.*	*Sözel sınavlarda başarısı yükseldi. Bunu okuduğunu anlamasına bağlıyorum.*	*Okuduğunu anlamada artış oldu. Artık okuduğunu daha kolay anlıyor. Anladığını yazması da gelişti.*
	2.katılımcı:	*Okurken takılmadığım için anlamam gelişti.*	*Okuması hızlandığı için okuduğunu anlamasının artış oldu.*	*Bütün okuma kurallarını öğrendi. Bu da okuduğunu anlamasında etkili oldu.*
	3.katılımcı:	*Daha az hata yaptığım için okuduklarımı anlamam arttı.*	*Daha doğru okuduğu için metni doğru anlaması sağlandı. Sınavlarda yanlış okuma yaptığı için doğruyu bulmada hata yapıyordu. Şimdi okumanın gelişmesi doğru etkiledi.*	*Metinleri daha iyi anlayarak okumaya başladı.*
Okuma yaparken dikkat edilen hususlara yönelik	1.katılımcı:	*Noktalama işaretlerine, vurgu ve tonlamaya, konuşma hızında okumaya ve tüm sözcükleri doğru okumaya dikkat ediyorum.*		
	2.katılımcı:	*Noktalama işaretlerine, vurgu ve tonlamaya, konuşma hızında okumaya dikkat ediyorum.*		
	3.katılımcı:	*Temel dil kurallarına dikkat ediyorum. Hız, doğruluk, vurgu ve tonlama, noktalama işaretleri.*		
Başka öğrencilere müdahale çalışmasının önerilmesine yönelik	1.katılımcı:	*Evet öneririm.*		
	2.katılımcı:	*Evet öneririm.*		
	3.katılımcı:	*Evet öneririm. Mesela arkadaşım Neslihan'a.*		

Tablo 3 incelendiğinde, katılımcıların kendisi ve aileleri sorulan tüm sorulara olumlu yönde görüş bildirmişlerdir. Katılımcıların öğretmenleri de soruların geneline olumlu yönde görüş bildirmiştir. Ancak sadece üçüncü katılımcının öğretmeni; noktalama işaretlerine dikkat etmedeki değişikliğe, vurgu ve tonlamadaki değişikliğe yönelik sorulara "çok bir değişiklik farkedemediklerini" belirtmiştir.

Sorulan sorular haricinde birinci katılımcı için okul yönetimi tarafından öğrencinin arkadaşları arasında duruşunun değiştiğini, öz güveninin arttığını, öğretmenleriyle ve arkadaşlarıyla sosyal ilişkilerinin daha da güçlendiği ifade edilmiştir. İkinci katılımcının öğretmeni; sağaltım programını faydalı bulduğunu tüm sınıf üzerinde böyle bir çalışma yapılması gerektiğini bildirmiştir. Üçüncü katılımcının ailesi; çocuğunun konuşmasının değiştiğini, daha anlaşılır hale geldiğini, kendini ifade edebilme yeteneğinin geliştiğini ve akrabalarının bu durumu farkederek sebebini sorduklarını belirtmiştir.

BÖLÜM V

ÖZET, TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Özet

Bu araştırmada, okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma akıcılığının arttırılmasında model okuma, tekrarlı okuma, hata düzeltme ve kendini izleme stratejisi sağaltım paketinin etkisi araştırılmıştır. Bu genel amaç kapsamında; a) model okuma, tekrarlı okuma, hata düzeltme ve kendini izleme stratejisinin birlikte kullanıldığı sağaltım paketinin okuma güçlüğü olan öğrencilerin sesli okuma hızının arttırılmasındaki etkisine, b) model okuma, tekrarlı okuma, hata düzeltme ve kendini izleme stratejisinin birlikte kullanıldığı sağaltım paketinin okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma doğruluğunun arttırılmasındaki etkisine, c) model okuma, tekrarlı okuma, hata düzeltme ve kendini izleme stratejisinin birlikte kullanıldığı sağaltım paketinin okuma güçlüğü olan öğrencilerin prozodik okuma düzeylerinin arttırılmasındaki etkisine bakılmıştır.

Araştırmaya ÖG tanısı olan üç öğrenci katılmıştır. Katılımcılar 10 yaşında ve dördüncü sınıf düzeyindedir. Kaynaştırma öğrencisi olarak eğitim görmektedirler. Katılımcılar belirlenen ön koşul beceriler ölçümlenerek araştırmaya dahil edilmiştir. Bu ön koşullar: a) Öğrenme güçlüğü tanısı almış olması, b) Öğrenme güçlüğüne ek başka bir yetersizliğinin olmaması, c) Okuma hızı olarak sınıf düzeyinin en az bir standart sapma altında olması, d) Bir metnin

en az %80'ini doğru okuma, e) Prozodik okuma puanının 30'un altında olması, f) Öğrenci, kendi ses kaydını dinlediğinde okuma hatalarının en az %50'sini farkedebiliyor olmasıdır.

Araştırmada tek denekli araştırma desenlerinden "Denekler Arası Çoklu Yoklama Modeli" kullanılmıştır. Araştırmanın deney süreci, üç deney koşulundan oluşmaktadır. Bunlar; başlama düzeyi, sağaltım düzeyi ve izlemedir.

Araştırma verilerinin toplanabilmesi için dördüncü sınıf düzeyine uygun Talim Terbiye Kurulunca onaylanmış metinler kullanılmıştır. Metinlerin belirlenmesi amacıyla zorluk düzeyleri hesaplanmış, okunabilirlik puanları sınıf seviyesine uygun olan metinler seçilmiştir. Metinlerin kelime sayıları 254-325 arasındadır ve ortalama 294 kelimedir.

Deney süreci araştırmacının kendisi tarafından yürütülmüştür. Pazartesi ve perşembe olmak üzere haftada iki gün birer oturum çalışma yapılmıştır. Veri toplama aracı olarak; ses kayıt cihazı, kronometre, okuma hızı kayıt çizelgesi, okuma doğruluğu kayıt çizelgesi ve prozodik okuma ölçeği kullanılmıştır.

Araştırma sonuçları, okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma akıcılığının arttırılmasında model okuma, tekrarlı okuma, hata düzeltme ve kendini izleme stratejisi sağaltım paketinin üç öğrencide de etkili olduğunu göstermektedir. Katılımcıların üçünün de okuma hızında, okuma doğruluğunda, prozodik okumalarında artış olmuş ve sağaltım sonunda ulaşılan seviye, izleme oturumlarında da korunmuştur. Ayrıca araştırmaya yönelik katılımcıların kendilerinden, ailelerinden ve öğretmenlerinden sosyal geçerlik verileri toplanmıştır. Sosyal geçerlik verileri incelendiğinde soruların geneline olumlu yönde görüş bildirildiği tespit edilmiştir.

Tartışma

Bu bölümde araştırmada uygulanan sağaltım paketinin katılımcıların okuma akıcılığına olan etkisi alt amaçlara göre başlıklandırılarak tartışılmıştır.

1. Sağaltım Paketinin Okuma Hızına Olan Etkisinin Tartışılması

Araştırmanın birinci alt amacında uygulanan sağaltım paketinin okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma hızına olan etkisi araştırılmıştır. Araştırmaya dahil edilen katılımcıların okuma hızlarına bakıldığında birinci katılımcının öğretim sonu verilerine göre %73, yoklama verilerine göre %67; ikinci katılımcının öğretim sonu verilerine göre %76, yoklama verilerine göre %67; üçüncü katılımcının öğretim sonu verilerine göre %163, yoklama verilerine göre %111'lik bir artış olmuştur. Katılımcıların üçünün de okuma hızlarının arttığı görülerek sağaltım paketi etkili bulunmuştur.

Okuma hızının arttırılması amacıyla sağaltım tekniklerinin paket şeklinde uygulandığı araştırmalara bakıldığında; tekrarlı okuma+model okuma+hedefe bağlı ödül+ performans dönütünden (Strong Hilsmier, Wehby, & Falk, 2016), tekrarlı okuma+ hata düzeltme+performans dönütünden (Neddenriep, Fritz, & Carrier, 2011), eşli okuma+tekrarlı okuma+model okumadan (Morris & Gaffney, 2011), tekrarlı okuma+model okumadan (Lee & Yoon, 2017) oluşan paketlerinin etkili sonuçlar verdiği görülmüştür.

Çevik, (2006) tek denekli araştırma modellerinden dönüşümlü sağaltımlar deseniyle dört sağaltım paketinin etkililiğini karşılaştırmıştır. Sonuç olarak geri bildirim ve ödülden oluşan paket ile tekrarlı okuma ve geri bildirimden oluşan paketin etki düzeyi düşük çıkarken model okuma ve tekrarlı okumadan oluşan sağaltım paketi ile model okuma, tekrarlı okuma, geri bildirim ve ödülden oluşan sağaltım paketinin etki düzeyi daha yüksek çıkmıştır. Etki düzeyinin yüksek çıktığı sağaltım paketlerinde kullanılan ortak teknikler ise model okuma ve tekrarlı okumadır. Yapılan bu araştırmanın sağaltım paketinde bu iki bileşen bulunmaktadır. Araştırma sonucunda sağaltım paketinin etkili çıkmasında bu iki tekniğin önemli olduğu düşünülmektedir.

İşlevsel analize yer verilerek okuma güçlüğü ve öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma hızının arttırılmasına yönelik birçok tek denekli çalışma yapılmıştır. Bu çalışmalarda kullanılan sağaltım tekniklerinin etkisinin her öğrencide farklı sonuçlar gösterdiği ancak paket şeklinde

uygulanan sağaltım tekniklerinin tüm öğrencilerin okuma hızının artmasında etkili olduğu bulunmuştur (Dally, Martens, Dool & Eckert, 1999; Dally, Martens, Dool & Hintze, 1998; Eckert, Ardoin, Daisey & Scarola, 2000; Eckert, Ardoin, Daly & Martens, 2002).

Ayrıca okuma güçlüğü olan öğrenciler ile yapılan kısa deneysel analiz araştırmaları da, sağaltım tekniklerinin paket halinde uygulanmasının okuma hızını arttırmada etkili olduğunu göstermektedir (Daly, Martens, Dool, & Hintze, 1998; E. Daly, Martens, Hamler, & Dool, 1999; Eckert, Ardoin, Daisey, & Scarola, 2000; Eckert vd., 2002).

Yukarıda belirtilen ilgili araştırma bulgularına bakıldığında, okuma hızını arttırmaya yönelik sağaltım tekniklerinin paket halinde uygulanmasının etkili olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Yapılan bu araştırmanın sonuçları da geçmişteki çalışmaların sonuçlarıyla tutarlılık göstermektedir. Geçmişte yapılan çalışmalar bu araştırmanın bulgularını desteklemektedir.

Katılımcı gereksinimlerine göre seçilen tek bir sağaltım tekniği etkili sonuçlar verebilmektedir. Ancak aynı sağaltım tekniğine ek başka bir sağaltım tekniği paket olarak kullanıldığında etki düzeyi artmaktadır (Lee & Yoon, 2017). Okuma hızındaki artış oranlarına bakıldığında tek başına etkili olan model okuma (Daly & Martens, 1994), tekrarlı okuma (Ates, 2013; Begeny, Daly, & Valleley, 2006), hata düzeltme (Watson, Fore, & Boon, 2009) ve kendini izleme stratejisi (Kolić-Vehovec, 2002) akıcı okuma tekniklerinin paket halinde uygulandığında etki düzeyinin daha yüksek olabileceği sonucuna ulaşılabilir. Bu araştırmanın bulguları belirtilen hipotezi destekler niteliktedir. Musti-Rao vd., (2009) de yaptığı bir çalışmada tek bir tekniğin okuma hızını arttırdığını ancak hedeflenen seviyeye ulaşmada yetersiz kaldığını bulmuştur. Bu durum da düşünüldüğünde, sağaltımların paket halinde uygulanmasının önemi daha iyi anlaşılabilir.

Bu araştırmaya dahil edilen katılımcıların okuma hızları akranlarına göre düşük seviyededir. İlgili literatür incelendiğinde de birçok araştırma, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma hızlarının akranlarına göre düşük olduğunu belirtmektedir (Ergül, 2012; Jenkins, Fuchs, Van Den Broek, Espin, & Deno, 2003; Sarıpınar & Erden, 2010; Seçkin, 2012; Wanzek, Otaiba,

& Petscher, 2014). ÖG olan bireylerin okuma hızlarının düşük olması, akranlarına göre daha çok okuma hatası yapıyor olmalarından ve çözümleme becerisinde otomatiklik sağlanamamasından kaynaklanıyor olabilir (Sanır, 2017). Çözümleme becerisinde otomatiklik kazanılamamasındaki sorun da iki sebepten kaynaklanabilir. İlk olarak ses bilgisel farkındalıkları yeterince gelişmemiş olabilir (Ehri, 2005; Seçkin, 2012). İkinci olarak da ÖG olan öğrenciler yetersizlerinden kaynaklı çözümleme becerisini kazanmada zorlanıyor olabilir (Kavale & Reese, 1992). Ayrıca katılımcılar, okuma sırasında gereksiz olarak kendini düzeltme yapmış, sözcüklerin bazı hecelerini doğru okuduğu halde tekrar okuma girişiminde bulunmuştur. Bu durumun da okuma hızını etkilediği düşünülmektedir. Seçkin, (2012) yaptığı bir araştırmada bu görüşü destekler nitelikte kendini düzeltme ve sözcük tekrarının okuma hızını düşürdüğünü savunmaktadır. Tüm bunlar göz önünde bulundurulduğunda iki durum açığa çıkmaktadır. Birincisi ÖG olan öğrencilerin okuma hızlarının düşük olması tek bir sebepten kaynaklanmamaktadır. İkincisi okuma hızının düşük olması farklı sebeplerden kaynaklanıyorsa, her sebebe yönelik farklı sağaltımlar uygulanması gerekir. Bu da tek bir sağaltım tekniği ile mümkün değildir. Nitekim bu durum sağaltımların paket halinde uygulanmasının altında yatan sebebi ortaya koymaktadır.

Katılımcıların veri noktaları incelendiğinde, birinci katılımcının sağaltım düzeyindeki yoklama verileri genel olarak öğretim sonu verilerinden daha yüksektir. İkinci katılımcının sağaltım düzeyindeki yoklama verileriyle öğretim sonu verileri paralel bir seyir göstermiştir. Üçüncü katılımcının ise sağaltım düzeyindeki öğretim sonu verileri genel olarak yoklama verilerinden daha yüksektir. Katılımcılar arasında öğretim sonu verileriyle yoklama verileri arasında gözlemlenen bu üç farklı durumun sebebinin dikkat (özellikle dikkatini sürdürme) motivasyon, güdülenme gibi bireysel farklılıklardan kaynaklandığı düşünülmektedir. Bu gibi durumlar okumayı etkilemektedir (Sanır, 2017, s. 119–156).

Bazı veri noktalarında ani düşüş ve çıkışlar olmuştur. Birinci katılımcının sağaltım düzeyinde okuma hızı artmaktayken üçüncü veri noktasında ani bir düşüş olmuştur. Üçüncü

veri alınırken katılımcı hasta olduğunu ifade etmiştir. Bu ani düşüşün sebebi olarak katılımcının hasta olması düşünülmektedir. Üçüncü katılımcının öğretim sonu verileri sağaltım oturumları boyunca artış göstermekle birlikte altıncı ve dokuzuncu veri noktasında iki ani düşüş olmuştur. Bunun iki sebebinin olabileceği düşünülmektedir. Birincisi, sağaltım oturumunun öncesindeki ders katılımcının performansını etkilemiş olabilir. Katılımcı, zaman zaman bir önceki derste yorulduğunu ifade etmiştir. İkincisi ise metinlerin konusu katılımcının motivasyonunu düşürmüş olabilir. Katılımcı tanışma aşamasında yeme, gezme, hayvanlarla vakit geçirme vb. konulardaki metinlere ilgili olduğunu tarihi olayları, yoğun bilgi veren metinleri, karmaşık olayların anlatıldığı metinleri çok sevmediğini ifade etmiştir. Yine bireysel farklılıkların okuma üzerinde etkili olduğu düşünülebilir.

Bazı öğrencilerin okuma hızını arttırmanın yolu onların motivasyon ve güdülenme düzeyini arttırmaktan geçmektedir. Performans temelli teknikler; dikkat, motivasyon ve güdülenmeyi arttırarak okuma hızını artırmada etkili olmaktadır (Eckert vd., 2002). Bu araştırmada katılımcılara performans temelli herhangi bir teknik uygulanmamıştır. Ancak sağaltım paketinde uygulanan kendini izleme stratejisinin içinde katılımcılar kendi ses kayıtlarını dinleyerek okuma hızlarını kaydetmektedir. Katılımcılar, yönerge verilmeksizin, kendiliğinden bir önceki oturumun okuma hızından daha yüksek bir okuma hızına ulaşma eğiliminde bulunmaktadır. Bu durum göz önünde bulundurulduğunda, kendini izleme stratejisinin performans temelli tekniklerle benzer etkiyi göstererek motive edici bir özelliğe sahip olduğu söylenebilir. Agran, King-Sears, Wehmeyer, & Copeland, (2003 s. 5) kendini izleme stratejisinin motive edici etkisinin olduğunu belirterek bu hipotezi doğrulamaktadır.

Sağaltım oturumları, okuma hızını arttırmaya yönelik yapılan diğer çalışmalarla sayı açısından karşılaştırıldığında, sınırlılık göstermektedir (Keskin & Akyol, 2014; Sezgin & Akyol, 2015). Ancak her bir oturum yaklaşık bir saat sürmektedir. Toplamda her bir katılımcıyla 16 saatlik sağaltım uygulaması yapılmıştır. Sağaltım paketinin içerik olarak yoğun bir program olması sebebiyle oturum sayısı diğer çalışmalardaki kadar çok

olmamasına rağmen etkili olacağı düşünülmüştür ve araştırma sonuçları da bunu desteklemektedir.

Okuma hızı ölçümleri yapılırken birçok araştırmada ilk bir dakikadaki doğru okunan kelime sayısı referans alınırken (Erden vd., 2002; Seçkin, 2012) bu araştırmada ilk 30 saniyeden sonraki bir dakikada doğru okunan kelimeler referans alınmıştır. Okuma hızı bu şekilde ölçülerek katılımcıların metni okumaya başladığı andaki heyecan, motivasyon, odaklanma vb. durumlardan kaynaklı gerçek performanslarını yansıtamama ihtimallerinin ortadan kaldırılması hedeflenmiştir.

2. Sağaltım Paketinin Okuma Doğruluğuna Olan Etkisinin Tartışılması

Araştırmanın ikinci alt amacında uygulanan sağaltım paketinin okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma doğruluğuna olan etkisi araştırılmıştır. Bireylerin okuma düzeylerinin belirlenmesinde kullanılan okuma doğruluğu oranları, araştırmacılara göre farklı oran aralıklarına ayrılmıştır. Bazı araştırmacılar okuma düzeylerini yüksek okuma oranlarına göre sınıflandırırken (Bond, Tinker, Wasson, & Wasson, 1984, p. 311; Ekwall & Shanker, 1988, s. 189; Fry, 1977) en sık kullanılan okuma doğruluk oranları; %89 ve altını endişe (başarısız) düzeyi, %90 ile %94 arasını öğretimsel düzey, %95 ile %100 bağımsız düzey olarak belirlemiştir (Farris, Fuhler, & Walther, 2004, s. 214; Rasinski & Hoffman, 2003). Bu araştırmada en sık kullanılan aralıklara göre değerlendirme yapılmıştır. Birinci katılımcının okuma doğruluğu oranı, başlama düzeyi verilerinin ortalamasına göre %92,53 iken uygulanan sağaltımla birlikte öğretim sonu verine göre %6,99'luk ve yoklama verilerine göre %5,98'lik bir artış göstererek öğretimsel düzeyden bağımsız düzeye ulaşmıştır. İkinci katılımcının okuma doğruluğu oranı, başlama düzeyi verilerinin ortalamasına göre %94,22 iken uygulanan sağaltımla birlikte öğretim sonu verine göre %5,17'lik ve yoklama verilerine göre %4,8'lik bir artış göstererek öğretimsel düzeyden bağımsız düzeye ulaşmıştır. Üçüncü katılımcının okuma doğruluğu oranı, başlama düzeyi verilerinin ortalamasına göre %86,34

iken uygulanan sağaltımla birlikte öğretim sonu verine göre %11,87'lik ve yoklama verilerine göre %8,55'lik bir artış göstererek endişe (başarısız) düzeyinden bağımsız düzeye ulaşmıştır. Özetle araştırmaya dahil edilen katılımcıların üçünün de okuma doğruluk düzeyi olarak en az bir basamak üste çıktığı görülmüştür. Böylece katılımcıların okuma doğruluğu artmış ve sağaltım paketi etkili bulunmuştur.

Okuma doğruluğunu arttırmaya yönelik tek bir sağaltım tekniğinin kullanıldığı araştırmalara bakıldığında; hata düzeltmenin (Pany & McCoy, 1988), tekrarlı okumanın (Dowhower, 1987), kendini izleme stratejisinin (Kolić-Vehovec, 2002), model okumanın (Daly & Martens, 1994) etkili olduğu görülmüştür. Sağaltım tekniklerinin paket halinde uygulandığı araştırmalara bakıldığında; tekrarlı okuma+hata düzeltmenin (Nelson vd., 2004; Sukhram & Ellen Monda-Amaya, 2017), tekrarlı okuma+hata düzeltme+performans dönütünün (Neddenriep, Fritz, & Carrier, 2011) etkili olduğu görülmüştür.

Yapılan bu araştırmanın bulguları yukarıda belirtilen araştırmaların bulgularıyla tutarlılık göstermektedir. Sonuçlar birbirini destekler niteliktedir. Tek başına kullanıldığında etkili olan tekniklerden bir paket oluşturulduğunda etki düzeyinin yüksek olacağı düşünülmektedir. Yapılan bu çalışma ve benzer diğer çalışmalar (Daly & Martens, 1994; Nelson vd., 2004) bu hipotezi desteklemektedir.

Bazı araştırmacılar, okuma doğruluğu oranını hesaplarken bir dakikalık dilimdeki kelimeleri referans alırken (Akyol, Yıldırım, Ateş, Çetinkaya, & Rasinski, 2014, s. 10) diğer araştırmacılar ise tüm metindeki doğru ve yanlış kelimeleri sayarak okuma doğruluğu oranını hesaplamıştır (Sarah Lynn Dowhower, 1987; Hudson vd., 2005). Bu araştırmada tüm metindeki doğru ve yanlış kelimeler sayılarak okuma doğruluğu hesaplanmıştır. Çünkü katılımcıların hata sayıları okunan metinlerin başında ve sonunda farklılık gösterebilmektedir. Metinlerin başında az hata yapılırken sonuna doğru gelindikçe hata sayısı artabilmektedir (Reed, Cummings, Schaper, Lynn, & Biancarosa, 2019). Bu araştırmada okuma doğruluğunun arttırılması hedeflenmiştir. İlk bir dakikadaki kelimeler

referans alındığı takdirde bütüncül yaklaşımdan uzaklaşılarak bir dakikanın haricindeki yanlış okunan kelimeler değerlendirmeye alınmadığı için yanlış okunan diğer kelimeler göz ardı edileceği düşünülmüştür. Ayrıca uygulanan sağaltım paketiyle metinlerdeki yanlış okunan tüm kelimelerin azaltılması için çalışmalar yapılmıştır. Bu yüzden metinlerde doğru ya da yanlış okunan tüm kelimelerin referans alınmasının uygulanan sağaltım paketinin etkisinin değerlendirmelere yansıtılması açısından önemli olduğu düşünülmüştür.

Katılımcıların okuduğu metinlerde tekrarlı okumalar sırasında her okumadan sonra hata düzeltme yapılmıştır. Böylelikle üç kez hata düzeltme yapılmıştır. Üçüncü hata düzeltmeden önce kendini izleme stratejisi gereği katılımcılar kendi ses kaydını dinledikten sonra birçok kelime üzerinde kendi hatalarının farkına varmış ve dışarıdan müdahalede edilmeksizin hatalarını kendileri düzeltme eğiliminde bulunmuştur. Bu durumdan yola çıkılarak bir üstbilişsel strateji olan kendini izlemenin bilişsel bir beceri olan okuma üzerinde olumlu etkilerinin olduğu söylenebilir. Ayrıca bu durum alanyazındaki diğer çalışmalarla örtüşmektedir (Joseph & Eveleigh, 2011).

Katılımcıların yaptığı hatalar için ayrıntılı hata analizi yapılmamıştır ancak yapılan hatalar veri toplama araçları üzerinden incelendiğinde, harf-hece atlama, harf-hece ekleme, pozisyon değiştirme, harfi tersten okuma, harf değiştirme ve sonunu uydurma hataları gibi hataları sıkça yaptığı görülmüştür. Literatürdeki araştırmalarla bu durum örtüşmektedir (Baydık vd., 2012;Ceylan, 2016; Sarıpınar & Erden, 2010; Seçkin, 2012). Bu hataların sıkça yapılıyor olması okuma doğruluğunu olumsuz etkilemektedir.

Sağaltım düzeyindeki veri noktalarına bakıldığında birinci ve ikinci katılımcının öğretim sonu ve yoklama verilerinin birbirine yakın düzeyde seyir gösterirken üçüncü katılımcıda özellikle 15. öğretim sonu verisiyle üçüncü yoklama verisi için aynı durum söz konusu değildir. Bu farklılığın sebebini anlamak için üçüncü yoklama verisi alınan metin incelenmiştir. Metinde “uçurtma uçurmak” gibi yazılışları birbirine benzer kelimelerin çoğunun yanlış okunduğu görülmüştür ve “uçurtma” kelimesi metinde 26 kez tekrar

etmektedir. Bu tarzdaki hatalar toplam yanlış okunan kelimelerin yarısını oluşturmaktadır. Dolayısıyla üçüncü yoklamadaki okuma doğruluğu yüzdesinin düşük çıkması, yanlış sesletilen bir kelimenin sık tekrar etmesinden ve yazılışları benzer olan kelimelerin birbirine karıştırılmasından kaynaklanıyor olabilir. Stolowy vd., (2019) yaptığı çalışmada bu hipotezi destekler nitelikte bir bulguya ulaşmıştır.

Üçüncü katılımcının öğretim sonu verileri sağaltım oturumları boyunca artış göstermekle birlikte altıncı ve dokuzuncu oturumda iki ani düşüş olmuştur. Bunun sebebinin bireysel farklılıklar kaynaklandığı düşünülmektedir. Metinlerin konusu katılımcının motivasyonunu düşürmüş olabilir. Katılımcı tanışma aşamasında yeme, gezme, hayvanlarla vakit geçirme vb. konulardaki metinlere ilgili olduğunu tarihi olayları, yoğun bilgi veren metinleri, karmaşık olayların anlatıldığı metinleri çok sevmediğini ifade etmiştir.

3. Sağaltım Paketinin Prozodik Okumaya Olan Etkisinin Tartışılması

Araştırmanın üçüncü alt amacında uygulanan sağaltım paketinin okuma güçlüğü olan öğrencilerin prozodik okumalarına olan etkisi araştırılmıştır. Araştırmaya dahil edilen katılımcıların üçünün de prozodik okuma puanlarının arttığı görülerek sağaltım paketi etkili bulunmuştur.

Birinci katılımcının başlama düzeyindeki verilerinin ortalamasına göre 8 olan prozodik okuma puanı beş sağaltım oturumu sonrası ilk yoklama oturumunda 39 puana yükselmiştir. Sağaltım düzeyindeki yoklama verilerinin ortalama prozodik okuma puanı ise 48'dir. İkinci katılımcının başlama düzeyindeki verilerinin ortalamasına göre 24 olan prozodik okuma puanı beş sağaltım oturumu sonrası ilk yoklama oturumunda 44 puana yükselmiştir. Sağaltım düzeyindeki yoklama verilerinin ortalama prozodik okuma puanı ise 51'dir. Üçüncü katılımcının başlama düzeyindeki verilerinin ortalamasına göre 8 olan prozodik okuma puanı beş sağaltım oturumu sonrası ilk yoklama oturumunda 34 puana yükselmiştir. Sağaltım düzeyindeki yoklama verilerinin ortalama prozodik okuma puanı ise 44'tür.

Katılımcıların prozodik okuma puanlarındaki bu değişim ilk yoklama oturumundan itibaren 30 puanın üzerine çıkarak prozodik olarak yeterli sayılan seviyeye ulaştıklarını göstermektedir (Zutell & Rasinski, 1991).

Prozodik okuma düzeyini arttırmaya yönelik tek bir sağaltım tekniğinin kullanıldığı araştırmalara bakıldığında tekrarlı okumanın (Bulut, 2016; Dowhower, 1987); sağaltım tekniklerinin paket halinde uygulandığı araştırmalara bakıldığında model okuma+tekrarlı okuma+hata düzeltme (Morra & Tracey, 2006), eşli okuma+tekrarlı okuma+model okumanın (Morris & Gaffney, 2011), tekrarlı okumanın içinde bulunduğu bir müdahale programının (Yamaç, 2013) etkili sonuçlar verdiği görülmüştür. Belirtilen sağaltım teknikleriyle yapılan araştırmalar, yapılan bu araştırmanın sağaltım paketinin içinde bulunan tekniklerle benzerlik göstermektedir ve bu araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir.

Dowhower (1987), yaptığı çalışmada prozodik okuma düzeyi artan bireylerin, bu gelişmeyi benzer metinlere de genellediğini görmüştür. Yapılan bu araştırmada da benzer etki görülmüştür. Okunabilirlik puanları birbirine benzer metinler üzerinde katılımcıların artmış olan prozodik okuma puanları ilk defa okunan metinlerde de yüksek düzeyde çıkmıştır. Bu durumdan yola çıkarak prozodik okumanın bir defa kazanıldığı zaman genellenebilirliği yüksek olan bir beceri olduğu söylenebilir.

Keskin & Akyol, (2014) yapmış olduğu çalışmada yapılandırılmış okuma yönteminin okuma hızı, okuma doğruluğu ve prozodik okuma üzerindeki etkisini incelemiştir. Sonuç olarak yapılandırılmış okuma yönteminin kısa vadeden ziyade uzun vadede etkili olduğu bulunmuştur. Bu araştırmada ise sağaltım paketi ilk oturumlardan itibaren etkililiğini göstermiştir. Diğer bir ifadeyle kısa dönemde de uzun dönemde de sağaltım paketi etkili bulunmuştur.

Katılımcıların sosyal geçerlik verileri toplanırken yapılan görüşmelerde ailelerden ve öğretmenlerden bazıları katılımcıların konuşmalarında iyileşme olduğunu, sözlü ifadelerini daha etkin kullanmaya başladıklarını, kendilerini ifade etmede gelişim gözlemlediklerini

ifade etmiştir. Bu durumun gerekçesi olarak prozodik okumaya katkı sağlayan sağaltım çalışmalarının konuşma prozodisine de katkı sağlamış olabileceği düşünülmektedir. Çetinkaya, Ateş ve Yıldırım (2016), yaptığı bir çalışmada okuma doğruluğunun prozodik okuma ile pozitif yönlü bir ilişkisi olduğunu bulmuştur. Okuma doğruluğu arttıkça prozodik okuma düzeyi de artmaktadır. Keskin, Baştuğ ve Akyol (2013) ise, prozodik okuma ile konuşma prozodisi arasında olumlu yönlü bir ilişki olduğunu bulmuştur. Bu bulgular, araştırmada gözlemlenen katılımcıların konuşmalarındaki iyileşme durumunu açıklar ve destekler niteliktedir.

Bu kısma kadar katılımcıların okuma akıcılığına ilişkin verileri araştırmanın alt amaçlarına göre tartışılmıştır. Bu kısımdan sonra genel birtakım veriler tartışılacaktır.

Şekil 4 ve Şekil 5'teki grafiklere bakıldığında, katılımcıların aynı oturumlardaki okuma hızı ve okuma doğruluğu veri noktaları her oturumda paralellik göstermemektedir. Okuma hızı artarken okuma doğruluğu oranı düşebilmektedir ya da tam tersi olabilmektedir. Bu duruma göre kelimelerin doğru ya da yanlış okunmasının haricinde okuma hızını etkileyen başka değişkenlerin de olduğu sonucuna ulaşılabilir. Chen, Khalid, & Buari'nin (2019) yaptığı araştırmanın bulguları ulaşılan bu yargıyı desteklemektedir.

Sağaltım paketinin içinde kendini izleme stratejisi uygulanırken katılımcılardan Akıcı Okuma Kayıt Çizelgesi'ne vurgu ve tonlama yaparak okuma, noktalama işaretlerine dikkat ederek okuma, bir dakikada okunan sözcük sayısı, bir dakikada hatalı okunan sözcük sayısı, tüm metinde hatalı okunan toplam sözcük sayısı, metni okuduğu toplam süre durumlarını kaydetmeleri istenmiştir. Bunu yapabilmeleri için sağaltıma başlanmadan önce kendini izlemenin öğretimi yapılmıştır ancak sağaltıma başlandığında katılımcılar Akıcı Okuma Kayıt Çizelgesi'nde bulunan tüm maddeleri %100 doğrulukta dolduramamıştır. Sağaltımın sonlarına doğru her maddenin kendi içinde doğruluk oranı artmıştır. Örneğin, sağaltımın başında toplam 10 hatadan beşini fark eden katılımcı sağaltımın sonunda dokuz hatayı fark etmeye başlamıştır. Ayrıca katılımcılar tarafından sağaltımın başlarında doğru okunan

kelimeler yanlış olarak işaretlenebilmekteyken sağaltımın sonunda bu durum ortadan kalkmıştır. Araştırmada gözlemlenen bu durum Özmen & Doganay-Bilgi (2016) tarafından yapılan araştırma sonuçlarıyla tutarlılık göstermektedir.

Katılımcılar, sağaltım sırasında kendilerine dönük değerlendirme ifadelerine yer vererek bir takım içsel konuşmalarda bulunmuştur. Kendi ses kayıtlarını dinlerken okuma hızı bağlamında; *"Çok yavaş okuyorum. Heceleyerek okuduğum için zaman kaybediyorum"* okuma doğruluğu bağlamında; *"Yanlış okumuşum. Yine mi yanlış. Bu sözcüğü okumamışım.* prozodik okuma bağlamında; "*Çok takılıyorum. Noktalama işaretlerinde durmuyorum. Tüm metni aynı ses tonuyla okumuşum."* gibi söylemlerde bulunmuştur. Son oturumlara yaklaşıldığında, çalışmaya başlamadan önce katılımcılar, *"Daha güzel okumaya çalışacağım. Hata yapmadan okumam lazım. Dikkat etmem gereken noktaları biliyorum."* ifadelerini kullanmıştır. Sağaltım paketinin katılımcıların motivasyonunu arttırdığı, kendi davranışlarını fark ettirmeye başladığı ve kendi davranışlarını kontrol etmeye yönlendirdiği söylenebilir. Tüm bunlar üstbiliş becerinin harekete geçtiğinin birer göstergesi olarak kabul edilebilir (Dinsmore vd., 2008; Miller vd., 1970).

Bu araştırmanın iç ve dış geçerliğini tehdit edebilecek birtakım sınırlılıklar bulunmaktadır. Bu sınırlılıklar aşağıda belirtilmiştir.

Standart koşulların sağlanabilmesi adına uygulamanın tüm katılımcılar için belli gün ve saatlerde yapılması planlanmıştır. Ancak katılımcılar sabahçı ve öğlenci olarak okula devam ettiği için uygulamalar günün aynı saatlerinde yapılamamıştır. Bir diğer durum okul gezileri tatiller gibi durumlardan dolayı uygulama için planlanan gün ve saatlerden sapmalar olmuştur. Bu durum standart koşulları etkileyen bir sebep olabilir. Başka çalışmalarda benzer sınırlılıklar yaşanmıştır (McCarty, 2012, s. 119).

Uygulama ortamının sessiz olması, aydınlık olması gibi fiziki koşulların önceden yapılandırılmış olması sağaltımın verimli olabilmesi açısından önem arz etmektedir. Fakat planlanan uygulama saatinde araştırma için tahsis edilen odanın müsait olmamasından

dolayı okullarda boş bulunan farklı odalarda çalışıldığı zamanlar olmuştur. Bir diğer durum ise araştırma için tahsis edilen odada çalışılsa bile bazı oturumlarda tören, etkinlik, kutlama gibi durumlardan dolayı tam olarak sessiz bir ortam sağlanamamıştır. Bu gibi durumlar zaman zaman katılımcıları etkilemiş olabilir.

Sınırlılık olarak görülebilecek bir başka durum daha bulunmaktadır. Katılımcıların öğretmenleri ve aileleri ile görüşmeler yapılarak katılımcılara sağaltım süreci boyunca fazladan okuma çalışması yaptırmamaları, okuma becerilerini geliştirici bir etkinlikte bulunmamaları istenmiştir. Ancak müfredat gereği sınıf içi okuma etkinlikleri bulunmaktadır. Müfredat standart olsa da öğretmenlerin okuma etkinliklerine ayırdıkları zaman ve uygulama yoğunluğu farklılık gösterebilmektedir. Bu durum da iç geçerliği tehdit eden bir unsur olabilir. Benzer çalışmalarda da bu durum tehdit olarak görülmektedir (McCarty, 2012, s. 118).

Tek denekli desenlerin yapısı gereği araştırmada kullanılan örneklemi az sayıda katılımcıdan oluşmaktadır. Bu nedenle bulgularının genellenebilirliği sınırlıdır.

Öneriler

Araştırma bulguları temel alınarak hazırlanan eğitim ve uygulama ile ileri araştırmalara yönelik öneriler aşağıda verilmiştir.

Uygulamaya Yönelik Öneriler

1. Akıcı okumayı geliştirmek için sağaltım programı oluştururken sağaltım teknikleri birleştirilerek paket şeklinde uygulanmalıdır.
2. Öğrencilerle okuma çalışmalarında metinlerin okunabilirlik hesaplamaları yapılarak metinlerin zorluk seviyeleri öğrencilere uygun olarak hazırlanmalıdır.

3. Model okuma tekniği uygulanırken hız, doğruluk ve prozodi özelliklerine dikkat edilerek metinler uygun şekilde seslendirilmelidir.
4. Bu araştırmada etkililiği kanıtlanmış sağaltım tekniklerinden bir paket oluşturulmuştur ancak sağaltım tekniklerinin etki düzeyleri bireyde farklılık gösterebilmektedir. Bu yüzden çalışmaya başlamadan önce kısa deneysel analiz yapılıp bireylere göre en etkili sağaltım teknikleri seçilerek sağaltım uygulanabilir.
5. Metin seçimi yapılırken öğrencilerin ilgileri dikkate alınması motivasyon açısından faydalı olabilir.

İlerideki Araştırmalara Yönelik Öneriler

1. Kendini izleme stratejisi diğer akıcı okuma teknikleriyle de birleştirilerek etkililiği değerlendirilebilir.
2. Bu araştırmada akıcı okuma teknikleriyle öz düzenleme stratejilerinden kendini izleme stratejisi birleştirilerek bir paket oluşturulmuş ve etkililiği araştırılmıştır. Kendini izleme stratejisinin yanı sıra diğer öz düzenleme stratejileriyle farklı paketler oluşturulup etkisi araştırılabilir.
3. Bu araştırmada okuma akıcılığının geliştirilmesi için uygulanan sağaltım paketinin etkililiği öğrenme güçlüğü olan bireyler üzerinde araştırılmıştır. Bu sağaltım paketinin etkililiğinin genellenebilirliği için farklı yaş grubu ve zihinsel yetersizlik gibi okuma güçlüğü olan farklı yetersizlik türünden bireyler üzerinde de incelenebilir.
4. Metinlerin zorluk düzeyleri değiştirilerek sağaltım paketinin etkililiği sınanabilir.
5. Bu araştırmada deneysel koşulların eşit olmasına özen gösterilmiştir. Katılımcılarla belirli gün ve saatlerde çalışılması için önceden planlama yapılmıştır. Ortam önceden ayarlanmıştır. Ancak ön görülemeyen bazı sebeplerden dolayı belirlenen gün ve saatlerden dolayı sapmalar olmuştur ve farklı ortamlarda çalışma gerçekleştirmek

zorunda kalınmıştır. İlerideki araştırmada bu gibi durumlara daha çok dikkat edilmesi faydalı olacaktır.

6. Metin seçiminden önce katılımcıların ilgileri belirlenerek ilgileri doğrultusunda metin seçimi yapılabilir.
7. Katılımcıların deney süreci boyunca sağaltım dışında okuma performanslarını arttırabilecek durumların kontrol edilmesi adına önlemler alınabilir.

KAYNAKLAR

Agran, M., King-Sears, M. E., Wehmeyer, M. L., & Copeland, S. R. (2003). *Student-directed learning. teachers' guides to ınclusive practices*. Baltimore: Brookes.

Akçin, N. (2016). Öğrenme güçlüğü olan çocuklar. V. Sezgin (Ed.), *Özel eğitim* içinde (s. 331–369). Ankara: Maya Akademi.

Akyol, H., & Kodan, H. (2016). Okuma güçlüğünün giderilmesine yönelik bir uygulama: Akıcı okuma stratejilerinin kullanımı. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 35*(2), 7-21.

Akyol, H, Yıldırım, K., Ateş, S., Çetinkaya, Ç., & Rasinski, T. (2014). *Okumayı değerlendirme öğretmenler için kolay ve pratik bir yol*. Ankara: Pegem Akademi.

Akyol, Hayati. (2012). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.

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

American Psychological Association. (2013). *Diagnostıc and statistical manual of mental disorders*. Washington: American Psychiatric.

Ataman, A., & Kahveci, G. (2009). Öğrenme yetersizliği ya da özgül öğrenme güçlüğü. A. Ataman (Ed.), *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitime giriş* içinde (s. 153–170).

Ankara: Gündüz Eğitim.

Ates, S. (2013). The effect of repeated reading exercises with performance-based feedback on fluent reading skills. *Reading Improvement*, *50*(4), 158–165.

Aydın, B. (2018). Gelişimin doğası. B. Yeşilyaprak (Ed.), *Eğitim psikolojisi gelişim-öğrenme-öğretim* içinde (s. 29–55). Ankara: Pegem Akademi.

Aykut, Ç. (2013). Kendini İzleme Stratejisi: Uygulama İçin 10 Adım. *Özel Egitim Dergisi*, *14*(2).

Aziz, F. A., & Husni, H. (2012). Interaction design for dyslexic children reading application: a guideline. *Knowledge Management International Conference (KMICe)*. Johor Bahru

Barbetta, P. M., Heward, W. L., & Bradley, D. M. C. (1993). Relative effects of whole-word and phonetic-prompt error correction on the acquisition and maintenance of sight words by students with developmental disabilities. *Journal of Applied Behavior Analysis*, *26*(1), 99–110.

Barbetta, P. M., Heward, W. L., Bradley, D. M., & Miller, A. D. (1994). Effects of immediate and delayed error correction on the acquisition and maintenance of sight words by students with developmental disabilities. *Journal of Applied Behavior Analysis*, *27*(1), 177–178.

Baştuğ, M. (2012). *İlköğretim I. kademe öğrencilerinin akıcı okuma becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi.* Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Baydık, B. (2002). *Okuma güçlüğü olan ve olmayan çocukların sözcük okuma becerilerinin karşılaştırılması*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Anklara.

Baydık, B. (2011). Okuma güçlüğü olan öğrencilerin üstbilişsel okuma stratejilerini kullanımı ve öğretmenlerinin okuduğunu anlama öğretim uygulamalarının incelenmesi.

Eğitim ve Bilim, *36*(162), 301-319.

Baydık, B., Ergül, C., & Bahap Kudret, Z. (2012). *Okuma Güçlüğü Olan Öğrencilerin Okuma Akıcılığı Sorunları ve Öğretmenlerinin Bu Sorunlara Yönelik Öğretim Uygulamaları*. *11*(3), 778–789.

Begeny, J. C., Daly, E. J., & Valleley, R. J. (2006). Improving oral reading fluency through response opportunities: a comparison of phrase drill error correction with repeated readings. *Journal of Behavioral Education*, *15*(4), 229–235.

Betourne, L. S., & Friel-Patti, S. (2003). Phonological processing and oral language abilities in fourth-grade poor readers. *Journal of Communication Disorders, 36*(6), 507-527.

Bender, W. N. (2014). Okuma ve dil sanatlarının öğrenme özellikleri. H. Sarı (Ed.). *Öğrenme güçlüğü olan bireyler ve eğitimleri özellikleri, tanılama ve öğretim stratejileri.* (B. Bulut, Çev.) içinde (s. 179-216). Ankara: Nobel.

Billingsley, F., White, O. R., & Munson, R. (1980). Procedural reliability: A rationale and an example. *Behavioral Assessment*, *2*(2), 229–241.

Boekaerts, M. (1997). Self-regulated learning: A new concept embraced by researchers, policy makers, educators, teachers, and students. *Learning and Instruction*, *7*(2), 161–186.

Bond, G. L., Tinker, M., Wasson, B., & Wasson, J. (1984). *Reading difficulties: their diagnosis and correction*. Upper Saddle River: Prentice-Hall

Brown, A. (1987). Metacognition, executive control, self-regulation and other more mysterious mechanisms. *Metacognition, motivation and understanding* içinde (s. 65–116). Hillsdale: Erlbaum.

Bryan, T. S., & Wheeler, R. (1972). Perception of learning disabled children: The eye of the observer. *Journal of Learning Disabilities*, *5*(8), 484–488.

Bulut, S. (2016) *Tekrarlı okuma çalışmalarının ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin sesli ve sessiz okuma akıcılığını geliştirmeye etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Burns, M. K., & Wagner, D. (2008). Determining an effective intervention within a brief experimental analysis for reading: A meta-analytic review. *School Psychology Review, 37*(1), 126–136.

Cain, K., & Oakhill, J. (2006). Profiles of children with specific reading comprehension difficulties. *British Journal Of Educational Psychology, 76*(4), 683-696.

Cates, G. L., Thomason, K., Havey, M., & McCormick, C. (2006). A preminary of the effects of reading fluency interventions on comprehension: using brief experimental analysis to select reading interventions. *Journal of Applied School Psychology, 23,* 133-154.

Ceylan, M. (2016). *Okuma başarısızlığı olan öğrencilerin farklı metin türlerinde okuma akıcılıklarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Ceylan, M., Laçin, E., & Çetin, E. Tekrarlı okuma yönteminin otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilerin okuma hatalarına ve okuma hızlarına etkisi. *International Journal of New Approaches in Special Education, 1*(1), 22-45.

Chafouleas, S.M., Martens, B.K., Dobson, R.L., Weinstein, K.S., & Gardner, K.B. (2004). Fluent reading as the improvement of stimulus interventions to repeated reading on students reading and error eates. J*ournal of Behavioral Education, 13*, 67-81.

Coward, S. (2015). *High school readers: A study of sustained silent reading and academic progress* Doctoral Dissertation, Capella University, Minneapolis.

Çakıroğlu, O. (2017). Özel öğrenme güçlüğü olan çocukların özellikleri. M. A. Melekoğlu & O. Çakıroğlu (Eds.), *Özel öğrenme güçlüğü olan çocuklar* içinde (s. 48–70). Ankara: Vize.

Çakır, S., & Özdemir, S. (2015). Az gören öğrencilerin okuma akıcılığının arttırılmasında beceri temelli, performans temelli ve birleştirilmiş müdahale programlarının etkililiklerinin karşılaştırılması. *Ankara Üniversitesi Özel Eğitim Dergisi, 16(1),* 75.

Çelenk, S. (2007). *İlkokuma Yazma Programı ve Öğretimi*. Ankara: Maya Akademi.

Çetinkaya, F., Ateş, S., & Yıldırım, K. (2016). Prozodik okumanın aracılık etkisi: lise düzeyinde okuduğunu anlama ve akıcı okuma. *Journal of Turkish Studies 11*(3), 809-820.

Çetinkaya, G. (2010). *Türkçe metinlerin okunabilirlik düzeylerinin tanımlanması ve sınıflandırılması*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Çevik, G. (2006). *Zihinsel yetersizliği olan öğrecilerin sesli okuma hızlarının arttırılmasında okuma öncesi ve sonrası sağaltım tekniklerinin farklılaşan ettkililiği*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Chafouleas, S. M., Martens, B. K., Dobson, R. L., Weinstein, K. S., & Gardner, K. B. (2004). Fluent reading as the improvement of stimulus interventions to repeated reading on students reading and error rates. *Journal of Behavioral Education, 13*, 67–81.

Chall, J. S. (1983). Literacy: Trends and Explanations. *Educational Researcher, 12*(9), 3–8.

Chen, A.-H., Khalid, N. M., & Buari, N. H. (2019). Age factor affects reading acuity and reading speed in attaining text information. *International Journal of Ophthalmology, 12*(7), 1170–1176.

Cline, F., Johnstone, C., & King, T. (2006). focus group reactions to three definitions of reading (as originally developed in support of narap goal 1). Minneapolis: National Accessible Reading Assessment Projects.

Cohen, A. L. (1988). *An evaluation of the effectiveness of two methods for providing computer-assisted repeated reading training to reading disabled students*. Doctoral Dissertation, Florida State University, Tallahassee.

Cortiella, C., & Horowitz, S. H. (2014). The state of learning disabilities: Facts, trends and emerging issues. *New York: National Center for Learning Disabilities*, *25*.

Daly, E. J., Martens, B. K., Dool, E. J., & Hintze, J. M. (1998). Using brief functional analysis to select ınterventions for oral reading. *Journal of Behavioral Education*, *8*(2), 203–218.

Daly, E., Martens, B., Hamler, K., & Dool, E. (1999). A brief experimental analysis for ıdentifying ınstructional components needed to ımprove oral reading fluency. *Journal of Applied Behavior Analysis*, *32*(1), 83–94.

Daly III, E J, Martens, B. K., Witt, J. C., & Dool, E. J. (1997). A model for conducting a functional analysis of academic performance problems. *School Psychology Review*, *26*, 554–574.

Daly III, Edward J, & Martens, B. K. (1994). A comparison of three interventions for increasıng oral reading performance: application of the instructional hierarchy. *Journal of Applied Behavior Analysis*, *27*(3), 459–469.

Deeney, T. (2010). One-Minute Fluency Measures: Mixed Messages in Assessment and Instruction. *Reading Teacher - Read Teach 63*.

Deno, S. L. (1985). Curriculum-based measurement: The emerging alternative. *Exceptional Children*, *52*(3), 219–232.

Dinsmore, D. L., Alexander, P. A., & Loughlin, S. M. (2008). Focusing the conceptual lens on metacognition, self-regulation, and self-regulated learning. *Educational Psychology Review*, *20*(4), 391–409.

Doğan, A. (2013). Üstbiliş ve üstbilişe dayalı öğretim. *Middle Eastern & African Journal of Educational Research*, *3*(6), 6–20.

Doğanay Bilgi, A. (2017). Okuma yazmada öğretimsel stratejiler 3. E. R. Özmen (Ed.), *Öğrenme güçlüğü sınıf içi destek seti* içinde. Ankara: Eğiten Kitap.

Doğanay Bilgi, A., & Güzel Özmen, R. (2010). Okuma öğretimi. H. İ. Diken (Ed.), *İlköğretimde kaynaştırma* içinde (s. 362-397). Ankara: Pegem Akademi.

Doğuyurt, M. F., & Doğuyurt, S. B. (2016). Okuma güçlüğü çeken öğrencilerin okuma becerisinin geliştirilmesine yönelik bir çalışma: bir eylem araştırması. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi, 5*(14).

Dowhower, Sarah L. (1991). Speaking of prosody: Fluency's unattended bedfellow. *Theory into Practice*, *30*(3), 165–175.

Dowhower, Sarah Lynn. (1987). Effects of repeated reading on second-grade transitional readers' fluency and comprehension. *Reading Research Quarterly*, *22*(4), 389–406.

Dweck, C. S. (1975). The role of expectations and attributions in the alleviation of learned helplessness. *Journal of Personality and Social Psychology*, *31*(4), 674.

Eckert, T. L., Ardoin, S. P., Daisey, D. M., & Scarola, M. D. (2000). Empirically evaluating the effectiveness of reading interventions: The use of brief experimental analysis and single case designs. *Psychology in the Schools*, *37*(5), 463–473.

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.

Ehri, L. C. (2005). Learning to read words: Theory, findings, and issues. *Scientific Studies of Reading*, *9*(2), 167–188.

Ekwall, E. E., & Shanker, J. L. (1988). *Diagnosis and Remediation of the Disabled Reader*. Boston: Allyn and Bacon.

Epçaçan, C. (2009a). Okuduğunu anlama stratejilerine genel bir bakış. *Journal of International Social Research*, *1*(6).

Epçaçan, C. (2009b). Okuduğunu anlama stratejlerine genel bir bakış. *Uluslararası Sosyal*

Aratırmalar Dergisi The Journal of International Social Research, *2*(6).

Erden, G., Kurdoğlu, F., & Uslu, R. (2002). İlkögretim Okullarına devam eden türk çocuklarının sınıf düzeylerine göre okuma hızı ve yazım hataları normlarının geliştirilmesi. *Türk Psikiyatri Dergisi*, *13*(1), 5–13.

Ergül, C. (2012). Okumada güçlük yaşayan öğrencilerin okuma performanslarının öğrenme güçlüğü riski açısından değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, *12*(3), 2033–2057.

Farris, P. J., Fuhler, C. J., & Walther, M. P. (2004). *Teaching reading: A balanced approach for today's classrooms*. Boston, MA: McGraw-Hill Humanities Social.

Faust, M., & Kandelshine-Waldman, O. (2011). The effects of different approaches to reading instruction on letter detection tasks in normally achieving and low achieving readers. *Reading and Writing*, *24*(5), 545–566.

Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive–developmental inquiry. *American Psychologist*, *34*(10), 906–911.

Fletcher, J. M., Lyon, G. R., Fuchs, L. S., & Barnes, M. A. (2006). *Learning disabilities: From identification to intervention*. New York: The Guilford.

Fry, E. (1977). Fry's readability graph: Clarifications, validity, and extension to level 17. *Journal of Reading*, *21*(3), 242–252.

Fuchs, L. S., Fuchs, D., Hosp, M. K., & Jenkins, J. R. (2001). Oral reading fluency as an ındicator of reading competence: a theoretical, empirical, and historical analysis. *Scientific Studies of Reading*, *5*(3), 239–256.

Gazzaniga, M. S., Bogen, J. E., & Sperry, R. W. (1967). Dyspraxia following division of the cerebral commissures. *Archives of Neurology*, *16*(6), 606.

Görgün, B. (2018). Özel Öğrenme Güçlüğünün Tanılanması. M. A. Melekoğlu & U. Sak

(Ed.), *Öğrenme Güçlüğü ve Özel Yetenek* içinde (s. 54–76). Ankara: Pegem Akademi.

Gough, P. B., & Tunmer, W. E. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and Special Education*, *7*(1), 6–10.

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

Güzel Özmen, R. E. (1998). *Alt özel sınıflardaki öğrencilerin sesli okudukları öyküyü anlama becerisini kazanmalarında doğrudan öğretim yöntemi ile sunulan bireyselleştirilmiş okuduğunu anlama materyalinin etkililiği*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Güzel Özmen, R. (2006). Determining the effectiveness of intervention on improving oral reading fluency using brief experimental analysis. *First European Conference on Practice-based and Practititioner Research*, Leuven, Belgium.

Güzel Özmen, R. (2008). Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler. İ. H. Diken (Ed.), *Özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim* içinde (s. 333–367). Ankara: Pegem Akademi.

Güzel-Özmen, R. Karakoç, T. Çakmak, S. ve Özdemir, S. (2009) *Kısa deneysel analizle az gören öğrencilerde okuma hızında etkili olan sağaltım yönteminin seçimi*, Uluslararası 5. Balkan Eğitim ve Bilim Kongresi, Edirne.

Hallahan, D. P., & Kauffman, J. M. (2006). *Exceptional Learners: Introduction to Special Education*. Boston: Allyn & Bacon.

Hallahan, D. P., Lloyd, J. W., Kauffman, J. M., Weiss, M. P., & Martinez, E. A. (2005). *Learning disabilities: foundations, characteristics, and effective teaching*. Boston: Person Education.

Harris, A. J., & Sipay, E. R. (1990). *How to Increase Reading Ability: A Guide to*

Developmental and Remedial Methods. Newyork: Longmans.

Harris, K. R., Graham, S., Reid, R., McElroy, K., & Hamby, R. S. (1994). Self-Monitoring of Attention versus Self-Monitoring of performance: Replication and cross-task comparison studies. *Learning Disability Quarterly*, *17*(2), 121.

Heller, K. W., & Alberto, P. A. (2010). Reading ınstruction and adaptations. S. J. Best, K. W. Heller, & J. L. Bigge (Ed.), *Teaching individuals with physical or multiple disabilities* içinde (s. 375–406). Upper Saddle River, NL: Pearson.

Herman, P. A. (1985). The effect of repeated readings on reading rate, speech pauses, and word recognition accuracy. *Reading Research Quarterly*, *20*(5), 553–565.

Hoover, W. A., & Gough, P. B. (1990). The simple view of reading. *Reading and Writing*, *2*(2), 127–160.

House, A. E., House, B. J., & Campbell, M. B. (1981). Measures of interobserver agreement: Calculation formulas and distribution effects. *Journal of Behavioral Assessment*, *3*(1), 37–57.

Hudson, R. F., Lane, H. B., & Pullen, P. C. (2005). Reading Fluency assessment and ınstruction: what, why, and how? *The Reading Teacher*, *58*(8), 702–714.

Individuals with disabilities education improvement act- [IDEA]., Pub. L. No. 2706 (2004). https://sites.ed.gov/idea/ sayfasından erişilmiştir.

International Dyslexia Association-[IDA]. (2002). Definition of Dyslexia. https://dyslexiaida.org/definition-of-dyslexia/ sayfasından erişilmiştir.

İnce Samur, A. Ö. (2017). Okuma kültürü edinme sürecinde "İlkokul Dönemi (6-10Yaş)." *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, *50*, 209–230.

Jenkins, J. R., Fuchs, L. S., Van Den Broek, P., Espin, C., & Deno, S. L. (2003). Accuracy and fluency in list and context reading of skilled and RD groups: Absolute and relative

performance levels. *Learning Disabilities Research & Practice, 18*(4), 237–245.

Joseph, L. M., & Eveleigh, E. L. (2011). A review of the effects of self-monitoring on reading performance of students with disabilities. *The Journal of Special Education, 45*(1), 43–53.

Kaman, Ş. (2012). Akıcı okuma stratejilerini kullanmanın ilköğretim üçüncü sınıf öğrencilerinde okuma becerisini geliştirmeye etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.

Kuhn, M. R. (2005). A comparative study of small group fluency instruction. *Reading Psychology, 26,* 127–146.

Kuhn, M. R., & Stahl, S. A. (2003). Fluency: A review of developmental and remedial practices. *Journal of educational psychology, 95*(1), 3.

Kamhi, A. G., & Catts, H. W. (2014). *Language and Reading Disabilities: Pearson New International Edition*. London: Pearson Higher.

Karakaş, S., Erden, G., Bakar, E. E., & Doğutepe, E. (2017). *Özgül öğrenme güçlüğü genişletilmiş nöropsikometri bataryası*. Konya: Eğitim.

Katrancı, M., & Yangın, B. (2013). Üstbiliş stratejileri öğretiminin dinlediğini anlama becerisine ve dinlemeye yönelik tutuma etkisi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 2013*(11).

Kavale, K. A., & Reese, J. H. (1992). The character of learning disabilities: An Iowa profile. *Learning Disability Quarterly, 15*(2), 74–94.

Keskin, H., & Akyol, H. (2014). Yapılandırılmış okuma yönteminin okuma hızı, doğru okuma ve sesli okuma prozodisi üzerindeki etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 2*.

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

Keskin, H. K., & Baştuğ, M. (2011). *İlköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin sesli okuma ve konuşma prozodileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Sivas. https://www.pegem.net/Akademi/sempozyumbildiri_detay.aspx?id=122638 sayfasından erişilmiştir.

Keskin, Hasan Kağan, Baştuğ, M., & Akyol, H. (2013). Sesli okuma ve konuşma prozodisi: ilişkisel bir çalışma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *9*(2), 168–180.

Kirk, S. . (1962). *Educating Exceptional Children* (1st ed.). Boston: Houghton Mifflin.

Kirk, S. A. (1963). Behavioral diagnosis and remediation of learning disabilities. *The first Conference on Exploration into the Problems of the Perceptually Handicapped Child*. Chicago.

Klauda, S., & Guthrie, J. (2008). Relationships of three components of reading fluency to reading comprehension. *Journal of Educational Psychology, 100*.

Kolić-Vehovec, S. (2002). Effects of self-monitoring training on reading accuracy and fluency of poor readers. *European Journal of Psychology of Education*, *17*(2), 129–138.

Kuhn, M. R., Schwanenflugel, P. J., & Meisinger, E. B. (2010). Aligning theory and assessment of reading fluency: automaticity, prosody, and definitions of fluency. *Reading Research Quarterly*, *45*(2), 230–251.

Kuhn, M. R., & Stahl, S. A. (2003). Fluency: A review of developmental and remedial practices. *Journal of Educational Psychology*, *95*(1), 3.

Laurice, M. J. (2008). *Understanding, assessing, and ıntervening on reading problems: A guide for school psychologists and other educational consultants.* Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.

Lee, J., & Yoon, S. Y. "Yoona. (2017). The effects of repeated reading on reading fluency for students with reading disabilities: a meta-analysis. *Journal of Learning Disabilities*,

50, 213–224.

Lynott, D., & Connell, L. (2010). The effect of prosody on conceptual combination. *Cognitive Science*, *34*(6), 1107–1123.

Marvin, K. L., Rapp, J. T., Stenske, M. T., Rojas, N. R., Swanson, G. J., & Bartlett, S. M. (2010). Response repetition as an error-correction procedure for sight-word reading: A replication and extension. *Behavioral Interventions*, *25*(2), 109–127.

Mastropieri, M. A., & Scruggs, T. E. (2004). *The inclusive classroom: Strategies for effective instruction*. Ohio: Merrill Prenticwe Hall.

Mather, N., & Goldstein, S. (2001). *Learning disabilities and challenging behaviors: A guide to ıntervention and classroom management*. Baltimore: Brookes.

McCarty, D. J. (2012). *An investigation of using iPod fluency apps and repeated reading with self-recording for CLDE students*. Doctoral Dissertation, orthern Arizona University, Arizona.

McKinney, J. D., & Feagans, L. (1983). Adaptive classroom behavior of learning disabled students. *Journal of Learning Disabilities*, *16*(6), 360–367.

MEB. *Özel eğitime muhtaç çocuklar hakkında yönetmelik*. , (1975). http://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/15151.pdf sayfasından erişilmiştir.

MEB. (2006). *Milli eğitim bakanlığı özel eğitim hizmetleri yönetmeliği*. http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2006/05/20060531-2.htm sayfasından erişilmiştir.

MEB. *Özel eğitim ve rehabitasyon merkezi özel öğrenme güçlüğü destek eğitim programı*. , (2008).https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2013_09/04010347_zelrenmegldestekeitimprogram.pdf sayfasından erişilmiştir.

MEB. (2009). *Özel öğrenme güçlüğü olan bireyler için performans belirleme formu*.

https://docplayer.biz.tr/95483-Ozel-ogrenme-guclugu-olan-bireyler-icin-performans-belirleme-formu.html sayfasından erişilmiştir.

MEB. (2019). *Özel öğrenme güçlüğü gözlem formu*. https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_08/07232119_OYZEL_OYGYRENME_GUYCYLUYGYUY_GOYZLEM_FORMU.pdf sayfasından erişilmiştir.

Melekoğlu, M. A. (2017). Özel öğrenme güçlüğüne giriş. M. A. Melekoğlu & O. Çakıroğlu (Eds.), *Özel öğrenme güçlüğü olan çocuklar* içinde (s. 15–44). Ankara: Vize.

Miller, P. H., Kessel, F. S., & Flavell, J. H. (1970). Thinking about people thinking about people thinking about...: A study of social cognitive development. *Child Development*, 613–623.

Miller, J.,& Schwanenflugel, P.J. (2006). Prosody of syntactically complex sentences in the oral reading of young children. *Journal of Educational Psychology*, *98*(4), 839–853.

Miller, J.,& Schwanenflugel, P.J. (2008). A longitudinal study of the development of reading prosody as a dimension of oral reading fluency in early elementary school children. *Reading Research Quarterly*, *43*(3), 336-354.

Morra, J., & Tracey, D. H. (2006). The impact of multiple fluency interventions on a single subject. *Reading Horizons*, *47*(2), 5.

Morris, D., & Gaffney, M. (2011). Building reading fluency in a learning-disabled middle school reader. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, *54*(5), 331–341.

Musti-Rao, S., Hawkins, R., & Barkley, E. (2009). Effects of repeated readings on the oral reading fluency of urban fourth-grade students: implications for practice. *Preventing School Failure*, *54*, 12–23.

Nation, K. J., Cocksey, J., Taylor, J. S. H., Bishop, D. V. M. (2010). A longitudinal investigation of early reading and language skills in children with poor reading comprehension. *Journal of Child Psychology and Psychiatry 51*(9), 1031–1039.

National Joint Committee on Learning Disabilities. (1991). Learning disabilities: Issues on definition. website: https://www.asha.org/policy/RP1991-00209/ sayfasından erişilmiştir.

National Reading Panel, U. (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, National.

Neddenriep, C. E., Fritz, A. M., & Carrier, M. E. (2011). Assessing for generalized improvements in reading comprehension by intervening to improve reading fluency. *Psychology in the Schools*, *48*(1), 14–27.

Nelson, J. S., Alber, S. R., & Gordy, A. (2004). Effects of systematic error correction and repeated readings on the reading accuracy and proficiency of second graders with disabilities. *Education and Treatment of Children*, *27*(3), 186–198.

Noltemeyer, A., Joseph, L., & Watson, M. (2014). Improving reading prosody and oral retell fluency: A comparison of three intervention approaches. *Reading Improvement*, *51*(2), 221–232.

O'Connor, R. E., Swanson, H. L., & Geraghty, C. (2010). Improvement in reading rate under independent and difficult text levels: Influences on word and comprehension skills. *Journal of Educational Psychology, 102*, 1–19.

O'Connor, R. E., White, A., & Swanson, H. L. (2007). Repeated reading versus continuous reading: Influences on reading fluency and comprehension. *Exceptional Children, 74*, 31–46.

Orçan, M. (2010). *Kısa deneysel analiz ve genişletilmiş analiz ile zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrencilerin okuma hızının artırılmasında ayrı olarak sunulan beceri temelli sağaltım tekniği ile birleştirilmiş olarak sunulan beceri ve performans temelli sağaltım*

paketlerinden etkili olanın belirlenmesi. Yüksek Lisans Tezi,Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Orçan, M., & Özmen, E. R. (2012). Zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrencilerin okuma hızının artırılmasında sağaltım paketlerinden etkili olanın belirlenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 13(01),* 41-54.

Ozmen, E. R., & Doganay-Bilgi, A. (2016). A case study: the implementation of a problem-solving model with a student with reading difficulties in Turkey. *Education and Treatment of Children*, *39*(3), 339–357.

Özsoy, G. (2008). Üstbiliş. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, *6*(4), 713–740.

Özsoy, Y., Özyürek, M., & Eripek, S. (1992). *Özel eğitime muhtaç çocuklar özel eğitime giriş*. Ankara: Kartepe.

Pany, D., & McCoy, K. M. (1988). Effects of corrective feedback on word accuracy and reading comprehension of readers with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, *21*(9), 546–550.

Perfetti, C. A., & Hogaboam, T. (1975). Relationship between single word decoding and reading comprehension skill. *Journal of Educational Psychology*, *67*(4), 461.

Pierangelo, R., & Giuliani, G. A. (2006). *Learning disabilities: A practical approach to foundations, assessment, diagnosis, and teaching*. Upper Saddle River: Pearson College Division.

Portwood, M. (2013). *Understanding developmental dyspraxia: A textbook for students and professionals*. New York: David Fulton.

Pullen, C. P., & Deanna, B. C. (2017). Reading. J. M. Kauffman & D. P. Hallahan (Eds.), *Handbook of special education* içinde (s. 409–421). New York: Routledge.

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

Rasinski, T. V, & Hoffman, J. V. (2003). Theory and research into practice: Oral reading in the school literacy curriculum. *Reading Research Quarterly*, *38*(4), 510–522.

Razon, N. (1982). Okuma güçlükleri. *Eğitim ve Bilim*, *7*(39).

Reed, D. K., Cummings, K. D., Schaper, A., Lynn, D., & Biancarosa, G. (2019). Accuracy in identifying students' miscues during oral reading: a taxonomy of scorers' mismarkings. *Reading and Writing*, *32*(4), 1009–1035.

Reeve, R. A., & Brown, A. L. (1984). Metacognition reconsidered: implication for intervention research. *Journal of Abnormal Child Psychology*, *13*(3), 343–356.

Reid Lyon, G., E. Shaywitz, S., & Shaywitz, B. (2003). A Definition of Dyslexia. *Annals of Dyslexia*, *53*.

Reid, R., & Lienemann, T. O. (2006). *Stratgey instruction for students with learning disabilities*. London: The Guildford.

Rief, S. F. (2015). *The ADHD book of lists: A practical guide for helping children and teens with attention deficit disorders*. Hoboken: John Wiley & Sons.

Rief, S. F., & Stern, J. M. (2010). *The dyslexia checklist: A practical reference for parents and teachers.* San Francisco: Jossey-Bass

Rose, T. L. (1984). The effects of previewing on retarded learners' oral reading. *Education and Training of the Mentally Retarded*, 49–53.

Sakallı Gümüş, S. (2017). Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler. A. Cavkaytar (Ed.), *Özel eğitim* içinde (s. 81–97). Ankara: Vize.

Samuels, S J. (2006). Its past, present, and future. T Rasinski, C. Blachowicz, & K. Lems (Ed.), *Fluency instruction: Research-based best practices* (s. 7–20). New York: The Guilford.

Samuels, S Jay. (1979). The method of repeated readings. *The Reading Teacher*, *32*(4), 403–

408.

Sanır, H. (2017). *Öğrenme güçlüğü olan ve olmayan ortaokul öğrencilerinde okuduğunu anlamayı etkileyen faktörlerin karşılaştırılması: Aracı model testi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

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

Savaiano, M. E., & Hatton, D. D. (2013). Using repeated reading to ımprove reading speed and comprehension in students with visual ımpairments. *Journal of Visual Impairment and Blindness, 107*(2), 93-106.

Schreiber, P. A. (1991). Understanding prosody's role in reading acquisition. *Theory into Practice, 30*(3), 158–164.

Scruggs, T. E., & Mastropieri, M. A. (1998). Summarizing single-subject research. *Behavior Modification, 22*(3), 221–242.

Schwanenflugel, P. J., Hamilton, A. M., Kuhn, M. R., Wisenbaker, J. M., & Stahl, S. A. (2004). Becoming a fluent reader: reading skill and prosodic features in the oral reading of young readers. *Journal of educational psychology, 96*(1), 119.

Seçkin, Ş. (2012). *Okuma güçlüğü olan ve olmayan ilköğretim öğrencilerinin okuma akıcılıkları*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Seçkin Yılmaz, Ş. (2017). *Okumada güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin dil becerilerinin karşılaştırılması.* Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Seçkin-Yılmaz, Ş. ve Baydık, B. (2017). Okuma performası düşük olan ve olmayan ilkokul öğrencilerinin okuma akıcılıkları. *İlköğretim Online, 16*(4), 1652-1671.

Sezgin, Z. Ç., & Akyol, H. (2015). Okuma güçlüğü olan dördüncü sınıf öğrencisinin okuma becerilerinin geliştirilmesi. *Turkish Journal Of Education*, *4*(2), 4–16.

Shapiro, E. S., & Eckert, T. L. (1994). Acceptability of curriculum-based assessment by school psychologists. *Journal of School Psychology*, *32*(2), 167–183.

Siegel, L. M. (2005). *Nolo's IEP guide: Learning disabilities*. Berkeley: Nolo.

Sindelar, P. T., Monda, L. E., & O'Shea, L. J. (1990). Effects of repeated readings on instructional-and mastery-level readers. *The Journal of Educational Research*, *83*(4), 220–226.

Singh, N. N. (1990). Effects of two error-correction procedures on oral reading errors: Word supply versus sentence repeat. *Behavior Modification*, *14*(2), 188–199.

Skinner, C. H., Cooper, L., & Cole, C. L. (1997). The effects of oral presentation previewing rates on reading performance. *Journal of Applied Behavior Analysis*, *30*(2), 331–333.

Smith, D. D. (2004). *Introduction to special education: Teaching in an age of opportunity*. Boston: Pearson Allyn & Bacon.

Snow, C. E., Burns, M. S., & Griffin, P. (1998). Preventing reading difficulties in young children. In *Preventing reading difficulties in young children*. Washington, DC: National Academies.

Solic, K. L., & Allington, R. L. (2012). Hijacking fluency and instructionally informative assessments. *Fluency Instruction: Research-Based Best Practices*, *215*.

Stanovich, K. E. (1986). Cognitive processes and the reading problems of learning disabled children: Evaluating the assumption of specificity. *Psychological and Educational Perspectives on Learning Disabilities*, 87–131.

Stevens, E. A., Walker, M. A., & Vaughn, S. (2017). The effects of reading fluency interventions on the reading fluency and reading comprehension performance of

elementary students with learning disabilities: A synthesis of the research from 2001 to 2014. *Journal of learning disabilities, 50*(5), 576-590.

Stolowy, N., Calabrèse, A., Sauvan, L., Aguilar, C., François, T., Gala, N., … Castet, E. (2019). The influence of word frequency on word reading speed when individuals with macular diseases read text. *Vision Research, 155*, 1–10.

Strong Hilsmier, A., Wehby, J. H., & Falk, K. B. (2016). Reading fluency interventions for middle school students with academic and behavioral disabilities. *Reading Improvement, 53*(2), 53–64.

Sukhram, D., & Ellen Monda-Amaya, L. (2017). The effects of oral repeated reading with and without corrective feedback on middle school struggling readers. *British Journal of Special Education, 44*(1), 95–111.

Swanson, H. L., Jerman, O., & Zheng, X. (2009). Math disabilities and reading disabilities: can they be separated? *Journal of Psychoeducational Assessment, 27*(3), 175–196.

Tanaka, H., Black, J. M., Hulme, C., Stanley, L. M., Kesler, S. R., Whitfield-Gabrieli, S., … Hoeft, F. (2011). The brain basis of the phonological deficit in dyslexia is independent of IQ. *Psychological Science, 22*(11), 1442–1451.

Tawney, J. W., & Gast, D. L. (1984). *Single subject research in special education*. Columbus: C.E. Merrill.

Tekin- İftar, E., & Kırcaali- İftar, G. (2013). *Özel eğitimde yanlışsız öğretim yöntemleri*. Ankara: Vize.

Tekin-İftar, E. (2012). Çoklu yoklama modelleri. E. Tekin-İftar (Ed.). *Eğitim ve davranış bilimlerinde tek-denekli araştırmalar* içinde (s. 217-254). Ankara: Türk Psikologlar Derneği.

Therrien, W. J. (2004). Fluency and comprehension gains as a result of repeated reading: A meta-analysis. *Remedial and Special Education 25*, 252–261.Tunmer, W. E. (2008).

Recent developments in reading intervention research: Introduction to the special issue. *Reading and Writing*, *21*(4), 299–316.

Therrien, W. J., Kirk, J. F., & Woods-Groves, S. (2012). Comparison of a reading fluency intervention with and without passage repetition on reading achievement. *Remedial and Special Education, 33,* 309–319.

Tunmer, W., & Greaney, K. (2010). Defining dyslexia. *Journal of Learning Disabilities*, *43*(3), 229–243.

Uçar-Rasmussen, M., Cora-İnce, N. (2017). Özel öğrenme güçlüğü olan bireylere üstbilişsel okuduğunu anlama stratejilerinin öğretiminde sesli düşünme yönteminin etkililiği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 17 (4),* 2180-2201.

U.S. Department of Education. *Education for All Handicapped Children Act*. , (1975). https://www.ed.gov/ sayfasından erişilmiştir.

Valencia, S. W., Smith, A. T., Reece, A. M., Li, M., Wixson, K. K., & Newman, H. (2010). Oral reading fluency assessment: Issues of construct, criterion, and consequential validity. *Reading Research Quarterly*, *45*(3), 270–291.

Vural, M. (2019). *Zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrencilerin ve okuma problemi olan öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinde akran destekli hedef yönlendirimli birleştirilmiş okuma stratejisinin etkililiği*. Doktora Tezi, Gazi Üniverisitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Waker, B. J., Mokhtari, K., & Sagent, S. (2006). Reading Fluency More Than Fast and Accurate Reading. In Timothy Rasinski, C. Blachowicz, & K. Lems (Eds.), *Fluency instruction: Research-based best practices* (s. 86–106). London: The Guildford.

Wanzek, J., Otaiba, S. Al, & Petscher, Y. (2014). Oral reading fluency development for children with emotional disturbance or learning disabilities. *Exceptional Children*, *80*(2), 187–204.

Watson, M., Fore, C., & Boon, R. T. (2009). Corrective feedback of oral decoding errors for diverse learners with reading disabilities: The effects of two methods on reading fluency. *International Journal of Special Education 24*.

Werts, M. G., Culatta, R., & Tompkins, J. R. (2007). *Fundamentals of special education: What every teacher needs to know*. Upper Saddle River: Prentice Hall.

Wexler, J., Vaughn, S., Roberts, G., & Denton, C. A. (2010). The efficacy of repeated reading and wide reading practice for high school students with severe reading disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice, 25,* 2–10.

Wimmer, H. (1996). The nonword reading deficit in developmental dyslexia: Evidence from children learning to read German. *Journal of Experimental Child Psychology*, *61*(1), 80–90.

Wolf, M., Bowers, P. G., & Biddle, K. (2000). Naming-speed processes, timing, and reading: A conceptual review. *Journal of learning disabilities*, *33*(4), 387-407.

Yamaç, A. (2013). *İlkokul dördüncü sınıf düzeyinde bir öğrencinin sesli okuma akıcılığını artırmaya yönelik bir uygulama*. *23*(2), 631–644.

Yürük, N. (2014). Özdüzenlemede üstbiliş. G. Sakız (Ed.), *Özdüzenleme öğrenmeden öğretime özdüzenleme davranışlarının gelişimi, stratejiler ve öneriler* içinde (s. 28–53). Ankara: Nobel.

Zimmermann, L. M., Reed, D. K., & Aloe, A. M. (2019). A meta-analysis of non-repetitive reading fluency interventions for students with reading difficulties. *Remedial and Special Education 40*(6),*1-16*.

Zutell, J., & Rasinski, T. V. (1991). Training teachers to attend to their students' oral reading fluency. *Theory Into Practice, 30*(3), 211–217.

EKLER

EK 1. Aile İzin Formu

AİLE İZİN FORMU

Doç.Dr. Çığıl AYKUT'un danışmanlığında Cihan SERT tarafından yapılacak olan "Okuma Güçlüğü Olan Öğrencilerin Okuma Akıcılığının Arttırılmasında Model Okuma, Tekrarlı Okuma, Hata düzeltme ve Kendini İzleme Stratejisinin Etkisi" isimli tez çalışmasında çoğumuzun isminin kullanılmasına ailesi olarak izin veriyoruz.

Tarih:

Adres: Anne – Baba İmzası

EK 2. Öğretmen Görüşme Formu

Öğrencinin Adı-Soyadı: **Doğum Tarihi:**

Okulu/Sınıfı: **Yetersizliği:**

Formun Amacı: Bu görüşme, okuma güçlüğü olan kaynaştırma öğrencileri ve/ve ya alt özel sınıfa devam eden öğrencilerin okuma performansları hakkında bilgi edinmek için sınıf öğretmenin görüşüne göre okuma performanslarını belirlemektir.

Kullanım Yönergesi: Sınıf öğretmeniyle karşılıklı sessiz bir ortamda görüşmeyi yapınız. Aşağıda yer alan açık uçlu soruları öğretmene sorunuz. Öğretmenin cevaplayamadığı sorularda soruların altında yer alan seçeneklerden öğretmene örnekleyerek görüşmeye devam ediniz. Öğretmenin cevaplarını "evet" ya da "hayır" sütununa kayıt ediniz. Seçeneklerin dışındaki cevaplar için açıklamalar sütununa yazarak not alınız.

Kapsam: Bu görüşme formu kaynaştırma sınıflarında ve/ve ya alt özel sınıflarındaki okuma güçlüğü olan öğrencilerin sınıf öğretmenlerini kapsamaktadır.

1-Öğrencinizin okumasıyla ilgili neler söyleyebilirsiniz?

	Evet	**Hayır**	**Açıklama**
Heceleyerek okur.			
Hecelemeden okur.			
Akıcı okur.			
Metindeki sözcüklerin hepsini doğru okur.			
Metindeki sözcüklerin birçoğunu yanlış okur.			

2-Öğrencinize genellikle hangi sınıf düzeyindeki Türkçe kitaplarda yer alan hangi metinleri okutuyorsunuz?

SINIF DÜZEYLERİ	( )	METİN İSİMLERİ	AÇIKLAMALAR
1.Sınıf	( )		
2.Sınıf	( )		
3.Sınıf	( )		
4.Sınıf	( )		
5.Sınıf	( )		

3-Öğrenciniz kaç yıldır okuyor?

EK 3. Okuma Hızı Kayıt Çizelgesi

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

EK 4. Okuma Doğruluğu Kayıt Çizelgesi

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

EK 5. Öğrenci Sosyal Geçerlik Formu

Öğrenci Sosyal Geçerlik Formu

Adı Soyadı:	Tarih:
1. Yaptığımız okuma çalışmaları hoşuna gitti mi? ☐ Evet (Evetse en çok hoşuna giden yeri neresiydi?) ☐ Hayır (Hayırsa neden hoşuna gitmedi?)	
2. Okuma çalışmalarının hoşuna gitmeyen bir kısmı var mıydı? ☐ Evet (Evetse hoşuna gitmeyen kısmı neresiydi?) ☐ Hayır	
3. Okuma çalışmalarının senin için faydalı olduğunu düşünüyor müsün? ☐ Evet (Evetse ne gibi faydaları oldu?) ☐ Hayır	
4. Artık okuma yaparken nelere dikkat ediyorsun?	
5. Okuma çalışmalarımızdan sonra okuma hızının arttığını düşünüyor musun? ☐ Evet ☐ Hayır	

6. Okuma çalışmalarımızdan sonra sözcükleri doğru okumada artış olduğunu düşünüyor musun?

   ☐ Evet

   ☐ Hayır

7. Okuma çalışmalarımızdan sonra noktalama işaretlerine dikkat ederek okumanda gelişme olduğunu düşünüyor musun?

   ☐ Evet

   ☐ Hayır

8. Okuma çalışmalarımızdan sonra vurgu ve toplama yaparak okumanda gelişme olduğunu düşünüyor musun?

   ☐ Evet

   ☐ Hayır

9. Başka arkadaşlarına da seninle yaptığımız gibi okuma çalışması yapmamı önerir misin?

EK 6. Öğretmen Sosyal Geçerlik Formu

Öğretmen Sosyal Geçerlik Formu

Adı Soyadı: Tarih:
1. Öğrenciniz bu müdahale programına katılmaktan memnun muydu? ☐ Evet (Evetse bunu nasıl ifade etti?) ☐ Hayır (Hayırsa bunu nasıl ifade etti?)
2. Uygulanan müdahale programı sonunda öğrencinizin okumaya karşı tutumunda bir değişiklik oldu mu? ☐ Evet (Evetse ne gibi değişiklikler oldu kısaca açıklar mısınız?) ☐ Hayır
3. Uygulanan müdahale programı sonunda öğrencinizin okuma hızında bir gelişme oldu mu? ☐ Evet (Evetse nasıl bir gelişme oldu kısaca açıklar mısınız?) ☐ Hayır
4. Uygulanan müdahale programı sonunda öğrencinizin sözcükleri doğru okumasında bir gelişme oldu mu? ☐ Evet (Evetse nasıl bir gelişme oldu kısaca açıklar mısınız?) ☐ Hayır

5. Uygulanan müdahale programı sonunda öğrencinizin noktalama işaretlerine dikkat ederek okumasında bir gelişme oldu mu?

   ☐ Evet (Evetse nasıl bir gelişme oldu kısaca açıklar mısınız?)

   ☐ Hayır

6. Uygulanan müdahale programı sonunda öğrencinizin vurgu ve toplama yaparak okumasında bir gelişme oldu mu?

   ☐ Evet (Evetse nasıl bir gelişme oldu kısaca açıklar mısınız?)

   ☐ Hayır

7. Uygulanan müdahale programı sonunda öğrencinizin okuduğunu anlamasında bir gelişme oldu mu?

   ☐ Evet (Evetse nasıl bir gelişme oldu kısaca açıklar mısınız?)

   ☐ Hayır

EK 7. Ebeveyn Sosyal Geçerlik Formu

Ebeveyn Sosyal Geçerlik Formu

Adı Soyadı: Tarih:
1. Çocuğunuz bu müdahale programına katılmaktan memnun muydu? ☐ Evet (Evetse bunu nasıl ifade etti?) ☐ Hayır (Hayırsa bunu nasıl ifade etti?)
2. Uygulanan müdahale programı sonunda çocuğunuzun okumaya karşı tutumunda bir değişiklik oldu mu? ☐ Evet (Evetse ne gibi değişiklikler oldu kısaca açıklar mısınız?) ☐ Hayır
3. Uygulanan müdahale programı sonunda çocuğunuzun okuma hızında bir gelişme oldu mu? ☐ Evet (Evetse nasıl bir gelişme oldu kısaca açıklar mısınız?) ☐ Hayır
4. Uygulanan müdahale programı sonunda çocuğunuzun sözcükleri doğru okumasında bir gelişme oldu mu? ☐ Evet (Evetse nasıl bir gelişme oldu kısaca açıklar mısınız?) ☐ Hayır

5. Uygulanan müdahale programı sonunda çocuğunuzun noktalama işaretlerine dikkat ederek okumasında bir gelişme oldu mu?

   ☐ Evet (Evetse nasıl bir gelişme oldu kısaca açıklar mısınız?)

   ☐ Hayır

6. Uygulanan müdahale programı sonunda çocuğunuzun vurgu ve toplama yaparak okumasında bir gelişme oldu mu?

   ☐ Evet (Evetse nasıl bir gelişme oldu kısaca açıklar mısınız?)

   ☐ Hayır

7. Uygulanan müdahale programı sonunda çocuğunuzun okuduğunu anlamasında bir gelişme oldu mu?

   ☐ Evet (Evetse nasıl bir gelişme oldu kısaca açıklar mısınız?)

   ☐ Hayır

EK 8. Kendini İzleme Öğretimi Uygulama Güvenirliği Formu

	Evet	Hayır
Araştırmacı ve öğrenci karşılıklı oturur.		
Öğrenciye çalışmanın adı söylenir.		
Öğretim ortamı havalandırma açısından çalışmaya uygun şekilde ayarlanır.		
Öğretim ortamı ısı açısından çalışmaya uygun şekilde ayarlanır.		
Öğretim ortamı aydınlık açısından çalışmaya uygun şekilde ayarlanır.		
Ortama öğrenci gelmeden materyaller çalışmaya hazır hale getirilir.		
Materyaller tanıtılır (Video kamera, okuma metni).		
Kullanılmayan materyaller öğrencinin göremeyeceği bir yere konulur.		
Öğrenciye kurallar söylenir.		
Kurallara uyduğu zaman kazanacağı ödül açıklanır.		
Öğrenciye çalışma sürecinin içeriği anlatılır.		
Hedef davranış tanımlanır.		
Hedef davranışın olumlu olumsuz örnekleri sunulur.		
Hedef davranışın yararları tartışılır.		
Hedef davranış için başarı ölçütü belirlenir.		
Hedef davranış için uygulama yaptırılır.		
Kendini izleme stratejisini ve bu stratejiyi kullanmanın yararlarını anlatılır.		
Kendini izleme stratejisini kullanılırken kullanılacak materyaller tanıtılır (Ses kayıt cihazı, kronometre, akıcı okuma kayıt çizelgesi).		
Kendini izleme stratejisini kullanmaya model olunur.		
Kendini izleme stratejisine rehberli uygulama yaptırılır.		

Öğrencinin kendini izleme stratejisini kullanma yeterliliği değerlendirilir.		
Kendini izleme stratejisinin kullanılacağı gerçek durumlar tartışılır.		

EK 9. Sağaltım Uygulaması Güvenirlik Formu

	Evet	Hayır
Araştırmacı ve öğrenci karşılıklı oturur.		
Öğrenciye çalışmanın adı söylenir.		
Öğrenciye çalışma sırasında kullanılacak materyaller tanıtılacaktır.		
Öğrenciye çalışma sürecinin içeriği anlatılır.		
Metnin önce araştırmacı tarafından bir defa sonra da öğrenci tarafından üç defa okunacağı söylenir.		
Öğrenciye "Hazır olduğun zaman başlayacağız. Hazır mısın?" denilir.		
Öğrenciden "Hazırım" cevabını aldıktan sonra okuma metni öğrencinin önüne konulur.		
"Şimdi beni dikkatlice dinle. Sana bu metni okuyacağım sen de kendi metninden takip edeceksin." denilir.		
Benim vurgu, tonlama yaptığım yerlere ve noktalama işaretlerinin bulunduğu yerleri nasıl okuduğuma dikkat et. Senin de aynı şekilde okumanı istiyorum. Başlıyorum." yönergesi verilir.		
Araştırmacı, metni okuma kurallarına uygun olarak okur.		
Metnin okunurken öğrencinin takip edip etmediğini kontrol etmek amacıyla "En son hangi sözcüğü okudum" diye sorulur.		
Öğrenci metni takip etmiyorsa "Bak burayı okuyorum lütfen dikkatli bir şekilde takip et." yönergesi verilir.		
Model okumanın ardından "Şimdi sen bu metni en güzel okumanla oku." yönergesi verilerek tekrarlı okumaya geçilir.		
Tekrarlı okuma üç kez gerçekleştirilir.		
Öğrenci, satır atladığında atladığı satır gösterilerek okumaya devam etmesi istenir.		

Bir sözcükte okumadan üç saniyeden fazla beklemişse öğrencinin yerine okunarak o sözcük hatalı olarak işaretlenir.		
Araştırmacı, hata düzeltme yapmak için her okumada öğrencin hatalı okuduğu tüm sözcükleri işaretler.		
Birinci ve ikinci okuma bittikten sonra öğrencinin hataları "okuma sonrası fonetik hata düzeltme" yöntemiyle düzeltir.		
Öğrencinin üçüncü okuması ses kayıt cihazına kaydedilir.		
Öğrenciye bir dakikada okuduğu sözcük sayısını belirleyebilmesi için kronometre verilir.		
Araştırmacı, "Şimdi ses kaydını dinlemeni ve dinlerken bu formu (Ek 4) doldurmanı istiyorum." yönergesini vererek kendini izleme çizelgesini doldurtur.		
Araştırmacı, üçüncü okumanın hata düzeltmesini yapar		
Araştırmacı, kendi bulduğu hatalarla öğrencinin bulduğu hataları karşılaştırır ve öğrencinin bulamadığı hatalar varsa araştırmacı "Bak bunları da yanlış okumuşsun" diyerek öğrenci tarafından fark edilemeyen hataları gösterir.		
Tüm hatalar "okuma sonrası fonetik hata düzeltme" yöntemiyle düzeltilir.		
Çalışmanın sonlandığını öğrenciye söylenerek oturum bitirilir.		

EK 10. Prozodik Okuma Kayıt Çizelgesi

Adı-Soyadı:

Okul:

Sınıf:

Doğum Tarihi:

Yaş:

Oturumlar	Ölçek Maddeleri															
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	Toplam
	Yoklama-1																
	Başlama-1																
	Başlama -2																
	Başlama -3																
	Sağaltım-1																
	Sağaltım -2																
	Sağaltım -3																
	İzleme -1																
	İzleme -2																
	İzleme -3																

EK 11. Akıcı Okuma Kayıt Çizelgesi

	1. Bölüm			2. Bölüm		
 Nasıl okudum?	Evet	Hayır	Bazen	Evet	Hayır	Bazen
 Vurgu ve tonlama yaparak okudum.						
 Noktalama işaretlerine dikkat ederek okudum.						
 Bir dakikada kaç hata ile okudum?	.....			.....		
 Bir dakikada kaç sözcük okudum?	.....			.....		
 Hatalı okuduğum toplam sözcük sayısı:	.....					
 Metni okuduğum toplam süre:	.....					

EK 12. Kendini İzleme Öğretim Planı

HAZIRLAYAN: Cihan SERT

ÖĞRETİM TARİHİ:

DERS: Türkçe

ÖĞRETİM SÜRECİ: Bir ders saati (40 dk.)

Öğretim amaçları:

1) Öğrenci, istendiğinde akıcı okuma çizelgesinde vurgu ve tonlamalı okuyup okumadığını ilgili boşluğa bağımsız olarak doldurur.
2) Öğrenci, istendiğinde akıcı okuma çizelgesinde noktalama işaretlerine dikkat edip etmediğini ilgili boşluğa bağımsız olarak doldurur.
3) Öğrenci, istendiğinde akıcı okuma çizelgesinde bir dakikada okuduğu sözcük sayısını ilgili boşluğa bağımsız olarak doldurur.
4) Öğrenci, istendiğinde akıcı okuma çizelgesinde hatalı okuduğu sözcük sayısını ilgili boşluğa bağımsız olarak doldurur.

Materyaller:

- Ses kayıt cihazı
- Kronometre
- Kendini izleme kayıt çizelgesi
- Okuma metni
- Video kamera

Kurallar:

1. Sessiz bir şekilde öğretmenimi izlerim.

2. Arkama yaslı, ayaklarım yerde otururum.

3. Öğretmenimin verdiği yönergeleri yerine getiririm.

Öğretim ortamı:

Ortam havalandırma, ısı ve aydınlık açısından çalışmaya uygun şekilde ayarlanır. Çalışma ortamında iki tane sandalye, bir tane masa ve masanın üzerinde gerekli materyaller hazır bir şekilde önceden konulur. Kullanılmayan materyallerin öğrencinin dikkatini dağıtmamasına dikkat edilir. İşi biten materyaller uygun şekilde kaldırılır. Öğrenciyle materyallerin hazır şekilde bulunduğu önceden yapılandırılmış odaya geçilir. Araştırmacı ve öğrenci karşılıklı oturur.

ÖĞRETİM SÜRECİ

Öğrenciyle öğretime başlamadan önce "Merhaba …, nasılsın bugün?" şeklinde giriş yapılarak biraz sohbet edilir. Böylece öğrencinin dikkati toparlanır. Daha sonra "… şimdi seninle okuma çalışması yapacağız. Başlamadan önce senden uymanı istediğim bazı kurallarım olacak." diyerek kurallar söylenir. Sonra "Evet … ben sana kurallarımızı söyledim eğer bu ders boyunca kurallarımıza uyarsan bu sürpriz senin olabilir." diyerek ödül tanıtılır. "Bak burada bizim okuyacağımız metin bulunuyor. İki sayfası varmış. Bu sayfayı bitirince beklemeden 2. Sayfadan devam ediyoruz. Bir de video kameramız var. Biz çalışma yaparken daha sonra izleyebilmemiz için kaydedeceğiz. İstersen daha sonra birlikte izleyebiliriz."

1. Hedef davranışın tanımlanması olumlu olumsuz örneklerinin sunulması, hedef davranışın yararlarının tartışılması

Şimdi seninle okuma çalışması yapacağız. Bu çalışma ile okumamızı iyileştirmeye çalışacağız. Okuma yaparken sesimizi kaydedip daha sonra sesimizi dinleyerek az sonra göstereceğim kayıt çizelgesini doldurmayı öğreneceğiz. Bunu öğrendiğimiz zaman ne olacağını da söyleyeyim. Nasıl okuduğumuzu fark edeceğiz. Peki nasıl okuduğumuzu fark edersek ne olur? Biz okurken *konuşma hızında, her sözcüğü doğru, vurgu-tonlama yaparak,*

noktalama işaretlerine dikkat ederek okumamız gerekir. Böyle olduğu zaman hem biz hem de bizi dinleyenler okumamızı daha kolay anlayabilir. Matematikteki ve diğer derslerdeki soruları daha kolay çözebiliriz. Tüm derslerimizi daha kolay anlayabiliriz ve dersler bizim için eğlenceli hale dönüşebilir. Daha başarılı bir öğrenci olabiliriz. *Düşük hızda, çok hata yaparak vurgu-tonlama yapmadan, noktalama işaretlerine dikkat etmeden* okursak okuduğumuzu anlayamayız. Derslerde başarısız olabiliriz. Okuma bizim için sıkıcı bir eylem olur.

2. Hedef davranış için başarı ölçütünün belirlenmesi ve uygulama yaptırılması

"Okumamızın güzel olabilmesi için az önce söylediklerime dikkat ederek okumamız gerekiyor. Tekrar edelim mi? *Konuşma hızında, her sözcüğü doğru, vurgu-tonlama yaparak, noktalama işaretlerine dikkat ederek* okursak okumamız güzel bir okuma olur. Şimdi seninle bu söylediklerim için örnek uygulamalar yapalım. Hazır mısın? Ben şimdi bu paragrafı okuyorum. Dikkatli dinle." Paragraf okuma kurallarına uygun bir şekilde okunur. "Sence bu okumam nasıldı? Belli bir hızda, hata yapmadan ve konuşuyormuş gibi okudum. İkimiz de kolaylıkla anladık değil mi? Şimdi de en güzel okumanla sen oku. Evet bak ben de senin okuduklarını hiç zorlanmadan anladım. Şimdi bir daha okuyacağım. Dinle bakalım." Paragraf yavaş, hatalı ve sürekli takılarak okunur. "Sence bu okumam nasıldı? Çok kötüydü değil mi? Ben bile ne okuduğumu anlayamadım. Eminim sen de anlayamamışsındır. Şimdi de sen en kötü okuyuşunla oku bakalım. Okuduğunu anlamak için kendimi çok zorladım ama anlayamadım. İyi okuma ve kötü okuma arasındaki farkı anladık değil mi? Aferin sana.

3. Kendini izleme stratejisini ve bu stratejiyi kullanmanın yararlarını anlatma ve bu stratejiyi kullanılırken kullanılacak materyallerin tanıtılması

Kendini izleme stratejisi ve bu stratejiyi kullanmanın faydaları anlatılır. "Şimdi seninle önemli bir strateji öğreneceğiz. Bu öğreneceğimiz strateji sayesinde nasıl okuduğumuzu takip edebileceğiz. Sence okumamızı takip etmemizin bize ne gibi faydaları olabilir? Evet nasıl okuduğumuzu bilirsek okuma düzeyimizin farkına varabiliriz. Ne kadar hata

yaptığımızı fark edebiliriz ve bunun sonucunda hatalarımızı azaltabiliriz. Okumamız daha iyi hale getirebiliriz. Böylelikle okumak bizim için eğlenceli hale gelebilir. Tüm derslerdeki başarımızı arttırabiliriz." Önceden hazır şekilde bulunan materyaller gösterilerek tek tek tanıtılır. "Bak bu kronometre burasında açma kapatma tuşu var, burasında sıfırlama tuşu var. Hadi açıp kapatalım ve nasıl çalıştığını görelim." diyerek kronometrenin nasıl çalıştığı öğretilir. "Bak bu ses kayıt cihazı okurken sesimizi buna kaydedeceğiz. Hadi bir deneme yapalım. Evet kaydı başlattık konuş bakalım. Şimdi de sesimizi dinleyelim. Bak gördün mü? Önce kaydediyoruz sonra da dinliyoruz." denilerek ses kayıt cihazı tanıtılır. "Şimdi sana bir kayıt çizelgesi göstereceğim. Bunun adı akıcı okuma kayıt çizelgesi. Beni dikkatle izle. Az sonra bu çizelgeyi senin doldurmanı isteyeceğim. Bak burada neler yazıyor. "Vurgu ve tonlama yaparak okudum. Vurgu ve tonlama yaparak okuduysak eveti, Vurgu ve tonlama yapmadan okuduysak hayırı, bazen vurgu ve tonlama yaparak okuduysak bazeni işaretliyoruz. Noktalama işaretlerine dikkat ederek okudum. Eğer noktalama işaretlerine dikkat ederek okuduysak eveti, aksi halde hayırı, bazen dikkat ettiysek bazeni işaretliyoruz. Bir dakikada kaç hata ile okudum. Demekki buraya okurken bir dakikada kaç hata yaptığımızı yazmamız gerekiyor. Bir dakikada kaç sözcük okudum? Buraya bir dakikada kaç sözcük okuduğumuzu yazmamız gerekiyor. Ama dikkat etmemiz gereken bir şey daha var. Bak buralarda 1. bölüm ve 2. bölüm yazıyor. Sence bunun anlamı nedir? Evet okuduğumuz metnin 1. bölümü ve 2. Bölümü. demekki biz okuduğumuz metni ikiye böleceğiz. İlk bölümü için buraları dolduracağız 2. bölümü için de buraları dolduracağız. Tüm metindeki toplam hata sayımızı ve tüm metni okuduğumuz süreyi de buraya yazacağız. Merak etme az sonra ben bir örnek yaparak göstereceğim."

4. Kendini izleme stratejisini kullanmaya model olma:

Bu basamakta araştırmacı kendini izleme stratejisini kazandırılmak istenen davranışa nasıl uygulanacağına model olur. "… şimdi seninle dersimizin başında tanıttığım kayıt çizelgesinin nasıl doldurulduğunu öğreneceğiz. Beni dikkatli izle." araştırmacı başlama

düzeyinde okunan metinlerden birini alır yüksek sesle okur. Sesini kaydeder. Metni dinlemeye başlamadan önce, metni ortadan ikiye bölecek şekilde bir işaret koyar. Daha sonra ses kayıt cihazından sesini dinleyerek kendini izleme çizelgesini doldurur. Kasıtlı olarak bazı sözcükleri hatalı okur. Yavaş okur. Vurgu ve tonlamaya dikkat etmez. Noktalama işaretlerine dikkat etmez. Ses kaydını başlatınca ilk sözcükle birlikte kronometreyi başlatır. Hatalı okuduğu sözcükleri işaretler. Bir dakika dolunca son okuduğu sözcüğe işaret koyar. Metnin ortasındaki çizgiye gelene kadar ses kaydını dinler. Kayıt çizelgesini doldururken sesli düşünür. "Bakalım kaç sözcüğü hatalı okumuşum? 1, 2, 3,… evet 8 sözcüğü hatalı okumuşum. Kayıt çizelgesinden 1. Bölüme; Kaç hata ile okudum? yazan yerin karşısına 8 yazıyorum. Şimdi işaret koyduğum yere kaç sözcük okuduğumu sayayım. 1, 2, 3,… 1. Bölüme; Bir dakikada kaç sözcük okudum? yazan yerin karşısına 45 yazayım. Peki ben vurgu ve tonlamaya dikkat ettim mi? Hayır dikkat etmedim. Hep aynı ses tonuyla, düz bir şekilde okudum. O zaman 1. bölüme; Vurgu ve tonlamaya dikkat ederek okudum. yazan yerin karşısında Hayır seçeneğine çarpı koyuyorum. Bakalım şimdi sırada ne varmış? Noktalama işaretlerine dikkat ederek okudum. Bir düşüneyim noktalama işaretlerine dikkat ettim mi? Hayır hiç dikkat etmedim. Virgül, nokta ve diğer diğer noktalama işaretlerinde hiç durmadım ve noktalama işaretlerine göre sesimi değiştirmedim. Noktada tam nefes, virgülde yarım nefes almam gerekiyordu. Ünlem gördüğümde heyecanlı, soru işareti gördüğümde soru soruyormuş gibi ses çıkarmam gerekiyordu. Bunların hiç birini yapmadım. O yüzden 1. bölüme Noktalama işaretlerine dikkat ederek okudum. yazan yerin karşısına Hayır seçeneğine çarpı koyuyorum." Metnin ikinci yarısı için de bu işlemler tekrarlanır. Aynı işlemler olumlu model olunarak da yapılır. Son olarak öğrenciye "Şimdi bu çizelgedeki maddeleri nasıl dolduruyorduk anlat bakalım." denilir. Eksik ya da yanlış anlattığı maddeye tekrar model olunur. Tüm maddelerin doldurulduğunu eksiksiz ve doğru bir şekilde anlatırsa rehberli uygulamaya geçilir.

5. Rehberli uygulama:

Araştırmacı bu basamakta kendini izleme stratejisini öğrencilerle birlikte uygular. Öğrenci metni okur. Sesi kaydedilir. Kayıt çizelgesini doldurması istenir. "Şimdi ne yapman gerekiyor? Peki böyle olduğunda ne yapıyorduk? Gibi yönlendirici ve hatırlatıcı ipuçlarıyla ihtiyaç duyduğu ve yanlış yaptığı yerlerde yardım edilir.

6. Öğrencinin kendini izleme stratejisini kullanma yeterliliğinin değerlendirilmesi:

Araştırmacı tarafından kendini izleme stratejisinin bağımsız bir şekilde gerçekleşip gerçekleşmediğinin kontrol edildiği basamaktır. Akıcı okuma kayıt çizelgesindeki maddelerin 3. Tekil şahısla ifade edilmiş şekli araştırmacının elinde hazır olarak durur. Öğrencinin çizelgede yer alan basamakları uygulayıp uygulayamadığı takip edilir. Eğer basamaklardan uygulanamayan varsa rehberli uygulamaya dönülerek öğrenci bağımsızlığa ulaşana kadar tekrar yapılır.

7. Kendini izleme stratejisinin kullanılacağı gerçek durumların tartışılması:

Bu basamakta öğrenciyle kendini izleme stratejinin araştırmacıdan bağımsız bir şekilde ne zaman ve nerelerde kullanabileceği tartışılır. "Artık sen bu stratejiyi öğrendin. Söyle bakalım bu strateji ne zaman işine yarar, nerelerde kullanabilirsin? Evet okuma yaparken kullanabilirsin. Bundan sonra seni kimsenin takip etmesine gerek yok. Sen kendi okumanı kendin takip edip değerlendirebilirsin. Bunun sana ne gibi faydaları olacağını daha önce konuşmuştuk. Bu strateji hep aklında olsun. Acaba okumam nasıl diye düşündüğünde kullanabilirsin.

8. Gerçek durumlarda öğrencinin kendini izleme stratejisini kullanma bağımsızlığının değerlendirilmesi

Bu basamakta öğrenciden kendini izleme çizelgesi olmaksızın akıcı okuma kayıt çizelgesini doldurabilmesi beklenmektedir. Öğrenci hedef davranışı geçekleştirdiğinde davranışın devam etmesi adına pekiştirme yapılmıştır.

EK 13. Araştırma İzin Onayı

T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 14588481-605.99-E.19055660 11.10.2018
Konu : Araştırma İzni

GAZİ ÜNİVERSİTESİNE
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü)

İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2017/25 nolu Genelgesi.
b) 26/09/2018 Tarihli ve E.35940 sayılı yazınız.

Enstitünüz, Özel Eğitim Eğitimi Anabilim Dalı, Zihin Engellilerin Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Cihan SERT'in **"Okuma Güçlüğü Olan Öğrencilerin Okuma Akıcılığının Arttırılmasında Model Okuma Tekrarlı Okuma Hata Düzeltmesi ve Kendini İzleme Stratejisi Sağaltım Paketinin Etkisi"** konulu tez çalışması kapsamında uygulama talebi Müdürlüğümüzce uygun görülmüş ve uygulamanın yapılacağı İlçe Milli Eğitim Müdürlüklerine bilgi verilmiştir.

Görüşme formunun (18 sayfa) araştırmacı tarafından uygulama yapılacak sayıda çoğaltılması ve çalışmanın bitiminde bir örneğinin (cd ortamında) Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme (1) Şubesine gönderilmesini rica ederim.

Turan AKPINAR
Vali a.
Milli Eğitim Müdür

Güvenli Elektronik İmzalı
Aslı İle Aynıdır.
12/10/2018

Adres: Alparslan Türkeş cad. Emniyet Mah.4/A
Yenimahalle/ANKARA
Elektronik Ağ: ankara.meb.gov.tr
e-posta: istatistik06@meb.gov.tr

Bilgi için: A.ARDA
Tel: 0 (312) 212 36 00
Faks: 0 (312) 221 02 16

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. https://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden 8349-8ac9-3861-aa27-5849 kodu ile teyit edilebilir.

EK 14. Prozodik Okuma Ölçeği

		0	1	2	3	4
1	Metindeki duygusal durumlar okumaya yansıtılır. (Heyecan, korku, sevinç, merak).					
2	Doğal konuşma dilini yansıtan bir ritimle(ahenkle) 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. (Virgülde sesi düşürme, ünlemde yükseltme ve duygu katma gibi)					
6	Anlam vurgulamalarla 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 (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 tonlamalarla 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.					
	Toplam					

EK 15. Prozodik Okuma Ölçeği İzin Yazısı

Gmail — Cihan Sert <cihan.07cs@gmail.com>

Prozodik Okuma Ölçeği

H. Kagan KESKIN <kagankeskin@duzce.edu.tr> 30 Mart 2018 10:48
Alıcı: Cihan Sert <cihan.07cs@gmail.com>

Sayın Sert, ölçeği kullanabilirsiniz.

Ölçeğin olduğu yayında, 0-1-2-3-4 şeklinde puanlamanın yapılacağı açıklanıyor. Eğer sağlıklı bir prozodik ölçme yapmak istiyorsanız mutlaka öğrencilerin sesli okumalarını dijital ortama kaydetmeniz gerekmektedir. Hatta video kaydı olursa daha iyi olur. Çünkü öğrenciyi ve metni aynı anda görüntüye alıp siz de metinden takip edebilirsiniz. Kayıt yapmadan prozodik değerlendirme yapmak, zaman sıkıntısından dolayı oldukça zor olabilir. Bazı yerlerde vurgulamayı tam seçebilmek için kaydı birkaç defa dinlemeniz gerekebilir. Bunlardan dolayı öğrenci okumasını kayıt altına alırsanız daha sağlıklı olur. Ölçekten alınabilecek puan aralığı 0-60 arasındadır. Toplam puanın %50'sini alan öğrenciler prozodik olarak yeterli görülmektedir (Literatürdeki iki ölçekte böyle , NAEP ve MFRS).
İyi çalışmalar dilerim. Kolay gelsin.

Doç. Dr. H. Kağan KESKİN
Düzce Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
Temel Eğitim Bölümü
A Blok No:304
Konuralp Yerleşkesi, DÜZCE

0 380 5421355



GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR...