

ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI

**AKICI OKUMA VE OKUDUĞUNU ANLAMA DESTEK  
EĞİTİM PROGRAMININ (OKA<sup>2</sup>DEP) ÖZEL ÖĞRENME  
GÜÇLÜĞÜ OLAN ÖĞRENCİLERİN OKUMA  
BECERİLERİNE ETKİSİ**

Bora GÖRGÜN

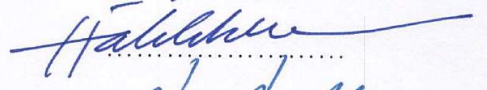
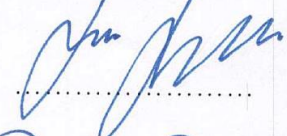
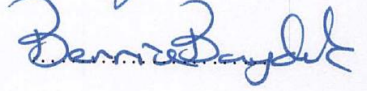
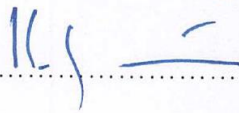
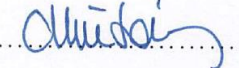
Doktora Tezi


Danışman: Doç. Dr. Macid Ayhan MELEKOĞLU

Eskişehir, 2018

**ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**  
**JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI**


**Bora GÖRGÜN** tarafından hazırlanan **Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Destek Eğitim Programının (OKA<sup>2</sup>DEP) Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Okuma Becerilerine Etkisi** başlıklı bu tez, 10/07/2018 tarihinde *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği*'nin ilgili maddeleri uyarınca yapılan **Tez Savunma Sınavı** sonucunda **başarılı** bulunarak, jürimiz tarafından oy birliği ile Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.

<u>Görevi</u>	<u>Unvanı Adı SOYADI</u>	<u>İmza</u>
Jüri Başkanı :	Prof. Dr. İbrahim Halil DİKEN	
Danışman :	Doç. Dr. Macid Ayhan MELEKOĞLU	
Üye :	Doç. Dr. Berrin BAYDIK	
Üye :	Doç. Dr. Hasan GÜRGÜR	
Üye :	Dr. Öğr. Üyesi Mine SÖNMEZ KARTAL	

  
Prof. Dr. Eyüp ARTVINLI  
Enstitü Müdürü

## ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

**Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Destek Eğitim Programının (OKA<sup>2</sup>DEP) Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Okuma Becerilerine Etkisi** başlıklı tezin bizzat tarafımda hazırlanan, özgün bir çalışma olduğunu; bu çalışmanın tüm aşamalarında (hazırlık, veri toplama, analiz, bilgilerin sunumu ve raporlaştırma vb.) bilimsel etik ilke ve kurallara uygun olarak hareket ettiğimi; bu çalışma kapsamında elde edilmeyen tüm veri, bilgi vb. için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara çalışmanın kaynakçasında yer verdiğimi; bu çalışmanın Eskişehir Osmangazi Üniversitesi tarafından kullanılan “Bilimsel İntihal Tespit Programı”yla tarandığını ve hiçbir “intihal içermediğini” beyan ederim. Herhangi bir zamanda, herhangi bir biçimde bu çalışmamla ilgili yukarıdaki beyanıma aykırı bir durumun saptanması halinde, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçların sorumluluğunu kabul ettiğimi bildiririm.



10/07/2018

Bora GÖRGÜN

## Teşekkür

Doktora eğitimimin başından itibaren bitmek bilmeyen yaşam enerjisiyle bana her türlü desteği veren, kendisinden hem akademik hem de çalışma hayatı hakkında birçok şey öğrendiğim, geç tanımış olsam da hayatımın geri kalan kısmında yol göstericim olacak sevgili tez danışmanım Doç. Dr. Macid Ayhan MELEKOĞLU'na teşekkürlerimi sunarım.

Yüksek lisans, doktora eğitimim ve tez izleme sürecinde kendisinden çok şey öğrendiğim, girişimciliği ve enerjisiyle bana her zaman umut veren hocam Prof. Dr. İbrahim Halil DİKEN'e teşekkür ederim.

Araştırmanın başlangıcından itibaren önerileri ve okuma metinlerinin geliştirilmesinde değerli katkıları ile bana destek olan Doç. Dr. Pınar GİRMEN'e teşekkür ederim.

Araştırmanın başlangıcından itibaren değerli görüşleri ile bana destek olan Dr. Öğr. Üyesi Mine Sönmez KARTAL'a ve metinlerin okunuşunu değerlendiren Araş. Gör. Özge Sultan BALIKÇI'ya teşekkür ederim. Okuma metinlerimin geliştirilmesinde görüşlerini sunan Dr. Öğr. Üyesi Hilmi DEMİRAL ve Eskişehir Tunalı İlkokulu'nda görevli sınıf öğretmenlerine teşekkür ederim.

Tez jürisinde değerli katkıları ile yol gösterici olan Doç. Dr. Hasan GÜRGÜR'e teşekkür ederim.

Anadolu-Sak Zeka Ölçeğinin uygulanmasında bana destek olan arkadaşım Araş. Gör. Selin Bozbey ESMEROĞLU'na teşekkür ederim.

Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Destek Eğitim Programının (OKA<sup>2</sup>DEP) geliştirilmesi sürecinde sınıflarının kapısını bana açan ve değerli görüşleri ile destek olan değerli özel eğitim öğretmenleri ve sınıf öğretmenlerine teşekkür ederim.

Yaz tatili boyunca bana evlerini açan, bu hayatta çocukları için her türlü zorluğa göğüs gerip, umutla çabalayan katılımcılarımın ailelerine ve gülüşleri ile bana umut olan meslek hayatımın unutulmaz öğrencileri arasına giren sevgili katılımcılarıma teşekkür ederim.

Ne zaman dara düşsem yanına koştuğum, önerilerinde sürekli haklı çıkan sevgili dostum Araş. Gör. Erkan KURNAZ'a teşekkür ederim.

Lisans eğitimimin başından beri kendisinden çok şey öğrendiğim, geleceğin başarılı doktorlarından olacağına yürekten inandığım sevgili dostum Çocuk ve Ergen Psikiyatristi Dr. Süleyman ÇAKIROĞLU'na ve karşıma çıkan her engel karşısında bana

nasıl daha güçlü durmam gerektiğini öğreten sevgili dostum Taner AYDIN'a teşekkür ederim.

Bugün tam da burada olmamı onlara borçlu olduğum dualarını benden esirgemeyen annem ve babama sonsuz teşekkür ederim.

Güzelliğine benzetme bulmak zor. Sen iyisi mi... İlk günden bugüne kadar her an yanımda olan, yaşam enerjisini benimle paylaşan, ondan ayrı geçirdiğim zamanları anlayışla karşılayan, ne zaman vazgeçecek olsam beni yeniden harekete geçiren yarenim, Hale GÖRGÜN, kusura bakma heybemde sana benzeyecek kadar güzel bir şey yok.

Birlikte yaşayacağımız güzel günlerin umudu ile beni çalışmaya yollayan, beni okulda öğretmen, kütüphanede öğrenci olarak gören, bu kadar çok kütüphaneye gidiyorsan sana maaş vermeliler diyen biricik oğlumuz sevgili dostum, canparem Evren Poyraz GÖRGÜN'e teşekkür ederim.

## İçindekiler

Teşekkür.....	i
İçindekiler .....	iii
Tablolar Listesi .....	vi
Şekiller Listesi .....	vii
Özet.....	1
Abstract.....	2
BİRİNCİ BÖLÜM .....	3
1. Giriş .....	3
1.1. Problem Durumu.....	3
1.2. Araştırmanın Amacı.....	5
1.3. Araştırmanın Önemi .....	5
1.4. Sınırlılıklar .....	6
1.5. Tanımlar.....	6
1.6. Kısaltmalar .....	7
İKİNCİ BÖLÜM.....	8
2. Kavramsal/Kuramsal Çerçeve .....	7
2.1. Özel Öğrenme Güçlüğü .....	8
2.2. Okuma Güçlüğü .....	11
2.3. Akıcı Okuma.....	15
2.4. Okuduğunu Anlama.....	19
2.5. Okuma Programı.....	20
2.6. Türkiye’de ÖÖG olan ve Okumada Güçlük Yaşayan Öğrencilerle İlgili Araştırmalar .....	29
2.7. Kelime Tanıma .....	33
2.8. Tekrarlı Okuma.....	34
2.9. Öykü Haritası .....	36
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM .....	37
3. Yöntem.....	37
3.1. Araştırma Modeli .....	37
3.2. Katılımcılar .....	38
3.2.1. ÖÖG olan öğrenciler .....	38
3.2.1.1. ÖÖG olan öğrencilerin özelliklerini belirlemek için kullanılan araçlar .....	39
3.2.1.2. ÖÖG olan öğrencilerde bulunması gereken ön koşul özellikler .....	41
3.2.1.3. ÖÖG olan öğrencilerin özellikleri .....	41
3.2.2. Sosyal geçerlik verisi toplanan katılımcılar .....	45
3.2.2.1. Ebeveynler.....	45
3.2.2.2. Öğretmenler.....	45
3.2.2.3. Normal gelişimgösteren öğrenciler .....	45
3.2.3. OKA <sup>2</sup> DEP’in geliştirilme sürecinde görüşme gerçekleştirilen öğretmenler.....	46
3.2.4. Araştırmacı .....	46

3.2.5. Gözlemci .....	47
3.3. Ortam .....	47
3.4. Araç ve Gereçler .....	49
3.5. Bağımlı Değişken .....	49
3.6. Bağımsız Değişken .....	50
3.7. Genel Süreç.....	53
3.7.1. Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Destek Eğitim Programının (OKA <sup>2</sup> DEP) geliştirilmesi.....	53
3.7.1.1. Görüşmeler için veri toplama aracının geliştirilmesi ve verilerin toplanması .....	55
3.7.1.2. Okuma metinlerinin geliştirilmesi.....	59
3.7.1.3. Okuma metinlerinin okunuşunun değerlendirilmesi ...	59
3.7.1.4. Katılımcıların gelişimlerini kendilerinin takip etmesi	59
3.7.2. Pilot Uygulama.....	60
3.7.3. Deney Süreci .....	60
3.7.3.1. Ölçütün belirlenmesi .....	60
3.7.3.2. Başlama düzeyi oturumları.....	62
3.7.3.3. Uygulama oturumları .....	62
3.7.3.4. Yoklama oturumları.....	64
3.7.3.5. İzleme oturumları .....	64
3.8. Verilerin Toplanması ve Analizi .....	65
3.8.1. Etkililik verilerinin toplanması ve analizi .....	65
3.8.2. Sosyal geçerlik verilerinin toplanması ve analizi.....	65
3.8.3. Güvenirlilik verilerinin toplanması ve analizi .....	66
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM .....	68
4. Bulgular .....	68
4.1. Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Destek Eğitim Programının Bir Dakikada Okunan Doğru Kelime Sayısı Üzerine Etkisi.....	68
4.1.1. Meltem'in bir dakikada okuduğu doğru kelime sayısı üzerinde Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Destek Eğitim Programının etkililiği .....	68
4.1.2. Cemre'nin bir dakikada okuduğu doğru kelime sayısı üzerinde Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Destek Eğitim Programının etkililiği .....	71
4.1.3. Can'ın bir dakikada okuduğu doğru kelime sayısı üzerinde Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Destek Eğitim Programının etkililiği .....	74
4.1.4. Eser'in bir dakikada okuduğu doğru kelime sayısı üzerinde Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Destek Eğitim Programının etkililiği .....	77
4.1.5. Yücel'in bir dakikada okuduğu doğru kelime sayısı üzerinde Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Destek Eğitim Programının etkililiği .....	80

4.2. Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Destek Eğitim Programının Doğru Okuma Yüzdesine Etkisi.....	82
4.2.1. Meltem'in doğru okuma yüzdesi üzerinde Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Destek Eğitim Programının etkililiği.....	83
4.2.2. Cemre'nin doğru okuma yüzdesi üzerinde Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Destek Eğitim Programının etkililiği.....	85
4.2.3. Can'ın doğru okuma yüzdesi üzerinde Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Destek Eğitim Programının etkililiği.....	87
4.2.4. Eser'in doğru okuma yüzdesi üzerinde Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Destek Eğitim Programının etkililiği.....	89
4.2.5. Yücel'in doğru okuma yüzdesi üzerinde Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Destek Eğitim Programının etkililiği.....	91
4.3. Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Destek Eğitim Programının Okuduğunu Anlama Becerilerine Etkisi .....	93
4.3.1.Meltem'in okuduğunu anlama puanı üzerinde Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Destek Eğitim Programının etkililiği.....	93
4.3.2. Cemre'nin okuduğunu anlama puanı üzerinde Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Destek Eğitim Programının etkililiği.....	95
4.3.3. Can'ın okuduğunu anlama puanı üzerinde Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Destek Eğitim Programının etkililiği.....	97
4.3.4. Eser'in okuduğunu anlama puanı üzerinde Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Destek Eğitim Programının etkililiği.....	99
4.3.5. Yücel'in okuduğunu anlama puanı üzerinde Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Destek Eğitim Programının etkililiği.....	101
4.4. Etki büyüklüğü ve örtüşmeyen veri yüzdesinin hesaplanması .....	103
4.5. Sosyal geçerlik bulguları.....	104
BEŞİNCİ BÖLÜM .....	109
5. Sonuç, Tartışma ve Öneriler .....	109
5.1. Sonuç .....	109
5.2. Tartışma .....	110
5.3. Öneriler .....	113
5.3.1. Uygulamaya yönelik öneriler .....	113
5.3.2. İleri araştırmalara yönelik öneriler .....	113
KAYNAKÇA.....	115
EKLER.....	132
ÖZGEÇMİŞ .....	148



## Tablolar Listesi

Tablo Numarası	Başlık	Sayfa Numarası
2.1	Birebir Öğretim Yaklaşımını Temel Alan Okuma Programlarının Etkililiğini İnceleyen Araştırma Örnekleri	22
2.2	Okuma Programlarının Özellikleri	25
2.3	Okuma Programlarının Etkililiğini İnceleyen Araştırma Örnekleri	26
3.1	Katılımcıların Özellikleri	44
3.2	Sosyal geçerlik verisi toplanan ebeveynlerin özellikleri	45
3.3	Sosyal geçerlik verisi toplanan öğretmenlerin özellikleri	45
3.4	Görüşmeye Katılan Öğretmenlerin Özellikleri	46
3.5	Tema, alt temalar ve frekans değerleri	57
3.6	Gözlemciler Arası Güvenirlik Bulguları	66
3.7	Uygulama Güvenirliği Bulguları	67
4.1	Meltem'in Bir Dakikada Okuduğu Doğru Kelime Sayısı	69
4.2	Cemre'nin Bir Dakikada Okuduğu Doğru Kelime Sayısı	71
4.3	Can'ın Bir Dakikada Okuduğu Doğru Kelime Sayısı	74
4.4	Eser'in Bir Dakikada Okuduğu Doğru Kelime Sayısı	77
4.5	Yücel'in Bir Dakikada Okuduğu Doğru Kelime Sayısı	80
4.6	Meltem'in Doğru Okuma Yüzdesi	83
4.7	Cemre'nin Doğru Okuma Yüzdesi	85
4.8	Can'ın Doğru Okuma Yüzdesi	87
4.9	Eser'in Doğru Okuma Yüzdesi	89
4.10	Yücel'in Doğru Okuma Yüzdesi	91
4.11	Meltem'in Okuduğunu Anlama Puanı	93
4.12	Cemre'nin Okuduğunu Anlama Puanı	95
4.13	Can'ın Okuduğunu Anlama Puanı	97
4.14	Eser'in Okuduğunu Anlama Puanı	99
4.15	Yücel'in Okuduğunu Anlama Puanı	101

## Şekiller Listesi

Şekil Numarası	Başlık	Sayfa Numarası
3.1	OKA <sup>2</sup> DEP Aşamaları	51
3.2	Taba-Tyler Program Geliştirme Modeli Aşamaları	54
4.1	Meltem'in Bir Dakikada Okuduğu Doğru Kelime Sayısı	68
4.2	Cemre'nin Bir Dakikada Okuduğu Doğru Kelime Sayısı	71
4.3	Can'ın Bir Dakikada Okuduğu Doğru Kelime Sayısı	74
4.4	Eser'in Bir Dakikada Okuduğu Doğru Kelime Sayısı	77
4.5	Yücel'in Bir Dakikada Okuduğu Doğru Kelime Sayısı	80
4.6	Meltem'in Doğru Okuma Yüzdesi	83
4.7	Cemre'nin Doğru Okuma Yüzdesi	85
4.8	Can'ın Doğru Okuma Yüzdesi	87
4.9	Eser'in Doğru Okuma Yüzdesi	89
4.10	Yücel'in Doğru Okuma Yüzdesi	91
4.11	Meltem'in okuduğunu anlama puanı	93
4.12	Cemre'nin okuduğunu anlama puanı	95
4.13	Can'ın okuduğunu anlama puanı	97
4.14	Eser'in okuduğunu anlama puanı	99
4.15	Yücel'in okuduğunu anlama puanı	101
4.16	Meltem'in sosyal karşılaştırma verisi	105
4.17	Cemre'nin sosyal karşılaştırma verisi	105
4.18	Can'ın sosyal karşılaştırma verisi	106
4.19	Eser'in sosyal karşılaştırma verisi	107
4.20	Yücel'in sosyal karşılaştırma verisi	107

## Özet

### Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Destek Eğitim Programının (OKA<sup>2</sup>DEP)

#### Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Okuma Becerilerine Etkisi

Bora GÖRGÜN

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Özel Eğitim Anabilim Dalı

Danışman: Doç. Dr. Macid Ayhan Melekoğlu

2018

**Amaç:** Bu araştırmanın amacı, akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerini desteklemek amacıyla tasarlanan Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Destek Eğitim Programının (OKA<sup>2</sup>DEP) özel öğrenme güçlüğü (ÖÖG) olan 2, 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkisini değerlendirmektir.

**Yöntem:** ÖÖG olan öğrencilerle OKA<sup>2</sup>DEP etkililiğinin belirlenmesi amacıyla tek denekli araştırma modellerinden değişen ölçütler modeli kullanılmıştır.

**Bulgular:** Araştırma bulguları OKA<sup>2</sup>DEP'in katılımcıların bir dakikada okunan doğru kelime sayısı, doğru okuma yüzdesi ve okuduğunu anlama puanları üzerinde olumlu yönde etkisinin olduğunu göstermektedir. Ayrıca araştırmanın öznel değerlendirme yoluyla elde edilen sosyal geçerlik verileri çerçevesinde ebeveynler, uygulamanın çocuklarının okuma becerisi üzerinde olumlu etkileri olduğunu, öğretmenler ise öğrencilerinin akıcı okuma becerisinde ve bir metni sınıfta sesli okumaya yönelik isteklerinde bir artış olduğunu ifade etmişlerdir. Sosyal karşılaştırma yoluyla elde edilen sosyal geçerlik verileri kapsamında katılımcıların bir dakikada okuduğu doğru kelime sayısında normal gelişim gösteren akranlarına göre daha düşük performans sergiledikleri görülmektedir.

**Sonuç ve Öneriler:** OKA<sup>2</sup>DEP'in katılımcıların akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde etkili olduğu ve katılımcıların uygulama bittikten bir, iki ve üç ay sonra bu becerileri koruyabildikleri görülmektedir. Dolayısıyla, ÖÖG olan öğrencilerle çalışan araştırmacı, uygulamacı ve öğretmenlerin bu araştırmada izlenen öğretim sürecini takip etmeleri önerilmektedir.

**Anahtar kelimeler:** Özel öğrenme güçlüğü, Disleksi, Okuma programı, OKA<sup>2</sup>DEP, Akıcı okuma, Okuduğunu anlama

## Abstract

### **The Impact of Reading Fluency and Comprehension Supplemental Education Program (OKA<sup>2</sup>DEP) on Reading Skills of Students with Specific Learning Disabilities**

Bora GÖRGÜN

Eskisehir Osmangazi University Institute of Education

Department of Special Education

Advisor: Assoc. Prof. Macid Ayhan MELEKOĞLU

2018

**Purpose:** The aim of this study is to investigate the impact of Reading Fluency and Comprehension Supplemental Education Program (OKA<sup>2</sup>DEP) on reading fluency and comprehension skills of 2<sup>nd</sup>, 3<sup>rd</sup> and 4<sup>th</sup> grade students with specific learning disabilities (SLD).

**Method:** In order to determine the impact of the OKA<sup>2</sup>DEP, changing criterion design, one of the single subject designs, was used.

**Results:** Findings of this study indicated that OKA<sup>2</sup>DEP has positive impact on the words read correctly per minute, percentage of accurate reading and comprehension scores. In addition social validity data obtained through objective evaluation from parents and teachers' opinions. Opinions of the parents yielded that program had positive impact on children's reading skills and teachers expressed that there was an increase in students' ability to read fluently and desire to read aloud in classroom. Social validity data obtained by social comparison reflected that participants' words read correctly per minute is lower than their typically developing peers.

**Conclusion and Suggestions:** It is observed that OKA<sup>2</sup>DEP has positive impact on the students' words read correctly per minute, percentage of accurate reading and comprehension scores and students were able to maintain these skills one, two and three months after the implementation was completed. Therefore researchers, implementers and teachers working with students with SLD are encouraged to follow implementation process in this research.

**Keywords:** Specific learning disabilities, Dyslexia, Reading program, OKA<sup>2</sup>DEP, Reading fluency, Comprehension

# BİRİNCİ BÖLÜM

## 1. Giriş

Tezin birinci bölümünde problem durumu, araştırmanın amacı ve önemi, varsayımlar, sınırlılıklar açıklanacaktır.

### 1.1. Problem Durumu

Bilgi ve teknolojiadaki gelişmeler ne kadar hızlı olursa olsun, geçmişten günümüze kadar okumanın önemi ve gerekliliği güncelliğini koruyan bir konudur. Dünyada hızlı üretilen bilgi sayesinde, okuyucular da çok fazla sayıda eser ile karşı karşıya kalmaktadır. Okuma becerisi gelişmemiş öğrencilerin bu eserler arasında ihtiyacı olanı ya da ilgi duyduğunu seçip okuması ve anlamlandırması zor olabilmektedir. Okuma becerilerinin gelişimi okul öncesi dönemde başlayıp ilkokul yıllarında hızlanmaktadır ve okuma problemleri ilkokulun ilk yıllarından itibaren gözlemlenebilmektedir. Türkiye’de ilkokul öğrencilerinin okuma becerilerini değerlendirmek amacıyla küçük örneklemlerle çalışmalar yapılmıştır (Akyol ve Temur, 2006, s. 259; Ateş ve Yıldız, 2011, s. 106; Baştuğ ve Kaman, 2013, s. 291). İlkokulun ilk yıllarında edinilmesi beklenen okuma becerisinde ÖÖG olan öğrencilerin önemli bir kısmı desteğe ihtiyaç duymaktadır (Amerikan Psikiyatri Birliği, 2013, s. 162; Norton, Beach ve Gabrielli, 2015, s. 76). Türkiye’de normal gelişim gösteren veya okumada güçlük yaşayan öğrencilerin akıcı okuma becerilerine yönelik (Başaran, 2013, s. 2277; Baştuğ ve Keskin 2012, s. 227; Uzunkol, 2013, s. 70; Yıldız, 2013, s. 1464) ve okuduğunu anlama becerilerine yönelik (Dündar ve Akyol, 2014, s. 365; Kuzu, 2004, s. 60; Yılmaz, 2008, s. 330) çalışmalara rastlanmıştır. Okuma becerisini farklı açılardan değerlendiren çalışmalara ek olarak zenginleştirilmiş okuma programının okuma güçlüğü olan öğrencilerin bilişsel ve nöral yapılarına etkisini belirlemek amacıyla bir çalışma yapılmıştır (Kuruyer, 2014, s. 4). Bu küçük örneklemlerle çalışmaların haricinde okuma becerilerinin değerlendirildiği büyük örneklemlerle bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ancak Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (Programme for International Student Assessment-PISA) olarak bilinen üç yıl aralıkla yapılan sınavlara Türkiye de katılmaktadır. PISA sınavlarında normal gelişim gösteren 15 yaşındaki öğrencilerin bilgi ve becerilerinin değerlendirilmesi amaçlanmaktadır. Değerlendirilen alanlardan birisi de okuma becerisidir. PISA’da okuma becerisi; metnin sunuş şekli, metnin türü,

şekli ve sınırlılığı, okuyucunun bilgiyi hatırlaması, yorumlaması, kendi düşüncelerini yansıtmaması ve değerlendirmesi olarak tanımlanmıştır (Taş, Arıcı, Ozarkan ve Özgürlük, 2016, s. 22). Bu sınavın farklı yıllardaki sonuçları incelendiğinde; Türkiye'nin 2009 yılında katılan 65 ülke arasında okuma becerisi alanında 39., 2012 yılında 65 ülke arasında 42., 2015 yılında 72 ülke arasında 50. olduğu görülmektedir. Puan temelli bakıldığında ise 2009 yılında sınava katılan tüm ülkelerin ortalama puanı 464 iken, Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütüne (OECD) dâhil olan ülkelerin ortalama puanının 493 olduğu, Türkiye'nin okuma becerisi puanının ise 464 olduğu görülmektedir. Ayrıca 2012 yılında tüm ülkelerin ortalama puanı 471 iken, OECD ülkelerinin ortalama puanı 496'dır ve Türkiye'nin okuma becerisi puanı ise 475'tir. Bunun yanı sıra 2015 yılında tüm ülkelerin ortalama puanı 460 iken, OECD ülkelerinin ortalama puanının 493 olduğu, Türkiye'nin okuma becerisi puanının 428 olduğu görülmektedir (Taş, Arıcı, Ozarkan ve Özgürlük, 2016, s. 23).

Bu sonuçlar 2009 yılında alınan puanların 2012 yılında arttığını gösterse de 2015 yılındaki puanların 2009 yılının altına düşmesi ve ülke sıralamasının hem katılan tüm ülkeler hem de OECD ülkeleri arasında son sıralarda yer alması Türkiye'de normal gelişim gösteren ve zorunlu sekiz yıl Türk Eğitim Sisteminde yer alan çocukların okuma becerilerinin durumunu ortaya koymaktadır. Türkiye'de okuma becerisini değerlendirmek ve geliştirmek üzerine yapılan bilimsel çalışmaların önemli bir bölümünde katılımcıların özel öğrenme güçlüğü (ÖÖG) tanısı olmayıp sadece okumada güçlük yaşadıkları belirtilmiştir (Akyol ve Kodan, 2016, s.16; Baydık, 2011, s. 309; Dağ, 2010, s. 68; Yüksel, 2010, s. 128). Bu çalışmalara ek olarak ÖÖG tanılı öğrencilerin okuma becerilerini değerlendirmek ve geliştirmek amacıyla araştırmalar yapılmıştır (Ergül, 2012, s. 2053; Özmen, 2005, s. 26). Ancak yapılan araştırmalar incelendiğinde okuma becerilerini kapsamlı ve çok boyutlu bir programla geliştirmek yerine bir yöntemin okumanın hızı, doğruluğu ya da prozodisi gibi bir veya birkaç alanda etkisinin değerlendirildiği görülmektedir. Türkiye'de ÖÖG olan öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmeye yönelik birden fazla yöntemin bir arada kullanıldığı bir okuma programı mevcut değildir.

Bu araştırma 2, 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerini desteklemek amacıyla Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Destek Eğitim Programını (OKA<sup>2</sup>DEP) tasarlamayı ve tasarlanan programın katılımcıların akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkisinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır.

## 1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerini desteklemek amacıyla tasarlanan OKA<sup>2</sup>DEP'in özel öğrenme güçlüğü olan 2, 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkisini değerlendirmektir.

Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. OKA<sup>2</sup>DEP, ÖÖG olan öğrencilerin;
  - a. Bir dakikada okuduğu doğru kelime sayısının artırılmasında etkili midir?
  - b. Doğru okuma yüzdesinin artırılmasında etkili midir?
  - c. Okuduğunu anlama puanının artırılmasında etkili midir?
2. Katılımcılar;
  - a. Uygulama tamamlandıktan 1, 2 ve 3 ay sonra edindikleri becerileri koruyabilmekte midir?
  - b. Okuma becerilerini farklı metinlere genelleyebilmekte midir?
3. Araştırmaya katılan öğrencilerin anne/babalarının çalışma hakkındaki görüşleri nelerdir?
4. Araştırmaya katılan öğrenciler edindikleri becerileri normal gelişim gösteren akranlarına benzer düzeyde sergileyebilmekte midir?

## 1.3. Araştırmanın Önemi

ÖÖG olan ve ilkokulun 2, 3 veya 4. sınıfına devam eden öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerini desteklemek amacıyla tasarlanan OKA<sup>2</sup>DEP'in etkisinin incelendiği bu araştırmanın a) ÖÖG olan öğrenciler, b) sınıf öğretmenleri ve özel eğitim öğretmenleri, c) aileler ve d) özel eğitim alanyazını açısından bazı yararlar sağlayacağı ve bu nedenle önemli olduğu düşünülmektedir.

Türkiye'de gerçekleştirilen araştırmalar incelendiğinde okuma becerisinin akıcılık ve anlama gibi yönleriyle ele alındığı ancak okuma becerisinin ortak ve önemli becerilerini destekleme amacıyla tasarlanmış ve etkililiği değerlendirilmiş bir programın bulunmadığı saptanmıştır. Ancak yurtdışı alanyazında okuma güçlüğü olan veya ÖÖG olan öğrenciler için tasarlanmış okuma destek programları ve bu programların etkililiğini değerlendiren araştırmalar bulunmaktadır. Bu nedenle bu çalışmada ÖÖG olan öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirme amacıyla bir okuma destek programı tasarlanmış ve programın katılımcılar üzerindeki etkisi değerlendirilmiştir. Bu nedenlerle bu çalışmanın ÖÖG olan öğrencilerin akıcı okuma ve

okuduğunu anlama becerilerini desteklemesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

ÖÖG olan öğrencilerle çalışan sınıf öğretmenlerinin destek eğitim odasında ve özel eğitim öğretmenlerinin bireysel eğitim saatlerinde uygulayabilecekleri bir okuma destek programının olması öğretmenlerin mesleki deneyimlerine dayalı olarak sundukları öğretim süreçlerinin yanında yeni bir seçenek olması açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Ailelerin okuldan verilen ödevleri yaptırmanın yanısıra sistematik bir öğretim sunacak şekilde planlanmış OKA<sup>2</sup>DEP'i uygulamalarının aileler açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

Türkiye'de özel eğitim alanında ÖÖG olan öğrencilerle gerçekleştirilen akıcı okuma ve okuduğunu anlama çalışmalarının sınırlı olması, bu çalışmada uygulamaya yönelik bir okuma destek programının geliştirilmiş olması ve sosyal geçerlik çalışmasında öznel değerlendirme çalışmasına ek olarak sosyal karşılaştırma çalışmasının yapılmış olmasının özel eğitim alanyazını açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

#### **1.4. Sınırlılıklar**

Bu çalışmada OKA<sup>2</sup>DEP'in geliştirilme aşaması Milli Eğitim Bakanlığı'na (MEB) bağlı ilkokullarda görev yapan üç sınıf öğretmeni ve özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde görev yapan üç özel eğitim öğretmeni ve araştırmacının ders içi ve ders dışında gerçekleştirdiği gözlemlerle sınırlıdır. OKA<sup>2</sup>DEP'in etkililiğinin değerlendirildiği uygulama aşaması ilkokulun 2, 3 ve 4. sınıflarına devam eden ÖÖG olan beş öğrenciden Temmuz 2017-Eylül 2017 tarihleri arasında elde edilen verilerle sınırlıdır. Sosyal geçerlik çalışması araştırmaya katılan beş öğrencinin ikisinin ortaokula başlaması ve ilkokula devam eden bir öğrencinin öğretmeninini tayini çıkması nedeniyle iki öğretmen ile yürütülmüştür. Alanyazında değişen ölçütler modelinde ölçütün belirlenmesinde kesin bir kural olmadığı için araştırmacının ölçütünün belirlenmesinde güçlükler yaşanmıştır.

#### **1.5. Tanımlar**

Okuma Güçlüğü: Bireyin ortalama zekâyâ sahip olması ve eğitim almasına rağmen sözcük okuma doğruluğunda, okuma hızı ve akıcılığında ve okuduğunu anlama becerisinde yaşadığı problemleri tanımlamak için kullanılmaktadır (Amerikan Psikiyatri Birliği, 2013, s. 34-35).



Özel Öğrenme Güçlüğü: Dinleme, konuşma, temel okuma, anlama, aritmetik hesaplama, matematiksel mantık kurma ve yazılı anlatım becerilerinin kazanılması ve kullanılmasında gecikme ya da bozulma ile kendini gösteren bir grup heterojen bozukluğu içeren bir terim olarak kullanılmaktadır. (Asfuroğlu ve Fidan, 2016, s. 50).

Rehberlik ve Araştırma Merkezi: Rehberlik hizmetleri ile özel eğitim hizmetlerini planlayarak hizmetlerin koordineli bir şekilde yürütülmesini sağlayan kurumdur (MEB, 2017).

Yazılı anlatım güçlüğü: Bireyin harf harf söyleme ve yazma doğruluğunda, dilbilgisi ve noktalama doğruluğunda, yazılı anlatımın açıklığı ya da düzeninde yaşadığı problemleri tanımlamak için kullanılmaktadır (Amerikan Psikiyatri Birliği, 2013 s. 34-35).

Matematik Güçlüğü: Bireyin sayı algısı, aritmetik gerçeklerin ezberlenmesi, doğru ve akıcı hesaplama, doğru sayısal akıl yürütmede yaşadığı problemleri tanımlamak için kullanılmaktadır (Amerikan Psikiyatri Birliği, 2013 s. 34-35).

## **1.6. Kısaltmalar**

ABD: Amerika Birleşik Devletleri

ASİS: Anadolu Sak Zekâ Ölçeği

DEHB: Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu

DSM: Ruhsal bozuklukların tanısal ve sayımsal el kitabı

IDEA: Yetersizliği Olan Bireylerin Eğitimi Yasası

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

NCLB: Hiçbir Çocuk Geride Kalması Yasası

NRP: Ulusal Okuma Paneli

OKA<sup>2</sup>DEP: Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Destek Eğitim Programı

ÖÖG: Özel öğrenme güçlüğü

RAM: Rehberlik ve Araştırma Merkezi

SOBAT: Sesli Okuma Becerisi ve Okuduğunu Anlama Testi

TÜBİTAK: Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu

ÜYEP: Anadolu Üniversitesi Üstün Yetenekliler Eğitimi Araştırma ve Uygulama Merkezi

WWC: What Works Clearinghouse

## İKİNCİ BÖLÜM

### 2. Kavramsal/Kuramsal Çerçeve

Tezin ikinci bölümünde ilk olarak özel öğrenme güçlüğü, okuma güçlüğü, akıcı okuma, okuduğunu anlama kavramları ve kelime tanıma, tekrarlı okuma, öykü haritası yöntemleri açıklanacaktır. Daha sonra okuma programı ve Türkiye’de özel öğrenme güçlüğü olan ve okumada güçlük yaşayan öğrencilerle ilgili araştırmalar hakkında bilgi verilecektir.

#### 2.1. Özel Öğrenme Güçlüğü

Son yıllarda özel öğrenme güçlüğü (ÖÖG) terimi Türk eğitim sisteminde sıklıkla konuşulmaya başlanmış olsa da, ÖÖG öğretmenler tarafından çok fazla bilgiye sahip olunmayan bir özel eğitim alanıdır (Aslan, 2016, s. 252; Gül, Yürümez, Gül, Kılıç ve Ay, 2016, s. 80-81). ÖÖG’nin uzmanlar tarafından fark edilmesi günümüzden bir asır öncesine kadar dayanmaktadır. Hallahan ve Mercer (2001, s. 3) ÖÖG’ye yönelik araştırmaların köklerinin 1800’lü yıllara kadar uzandığını belirtmektedir.

İlk olarak 1802 yılında Franz Joseph Gall, beyin sarsıntısı geçiren askerlerin aynı zamanda bazı konuşma bozukluklarına da sahip olduklarını gözlemlemiş ve beyin sarsıntısı ile konuşma bozukluğu arasında bir ilişki olduğuna inanmıştır. Beyin fonksiyonlarının incelendiği 1860’lara ait çalışmaların bulguları ÖÖG alanındaki araştırmaları olumlu yönde etkilemiştir. Kelime körlüğü terimi ilk olarak 1877 yılında Alman Nörolog Adolf Kussamaul tarafından kullanılmıştır. Kelime körlüğü terimi ile görme yetisinde, zihin ve konuşma becerilerinde bir sorun olmamasına rağmen metinleri görememe ifade edilmiştir. Disleksi terimi ise ilk defa 1887 yılında Alman bilim adamı Rudolf Berlin tarafından kullanılmıştır. Disleksi terimi ile yazılı ve basılı sembollerini yorumlamada aşırı zorlanma ifade edilmiştir. Amerika Birleşik Devletleri’nde (ABD) 1905 yılında William Evans Bruner isimli bir tıp doktoru tarafından ÖÖG üzerine bir rapor yazılmıştır. Bu rapordan yirmi yıl sonra Samuel Torrey Orton 1925 yılında beyin hasarı dışında başka nedenlerin de okuma yazma güçlüğüne neden olabileceğini belirtmiştir. Orton, metin körlüğü yaşayan öğrencilerin yazılı sembollerini sözel dile dökmede güçlük yaşadıklarını iddia etmektedir (Hallahan ve Mercer, 2001, s. 3).

ÖÖG tanımı yıllar içinde çeşitli değişikliklere uğramıştır. Syracuse Üniversitesi'nde 1960'ların başlarında William Cruickshank tarafından gerçekleştirilen öncü çalışmalar sonucunda ÖÖG tanımı ortaya çıkmış ve Engellilerin Eğitimi Bürosu Samuel Kirk'in başkanlığında 1968 yılında resmi olarak ÖÖG terimini onaylamıştır (Culatta, Tompkins ve Werts, 2003, s. 37).

Günümüzde ABD'de özel eğitim hizmetleri Yetersizliği Olan Bireylerin Eğitimi Yasası (Individuals with Disabilities Education Act-IDEA) tarafından düzenlenmektedir. Bu yasada ÖÖG sözlü ya da yazılı dili anlama veya kullanmayla ilgili olarak bir ya da daha fazla temel psikolojik süreçte ortaya çıkan, dinleme, düşünme, konuşma, okuma, yazma, heceleme ya da matematiksel hesaplamaları yapmada yetersiz beceriler olarak kendini gösteren ve algısal yetersizlikler, beyin zedelenmesi, minimal beyin disfonksiyonu, disleksi ve gelişimsel afazi (konuşamama) gibi durumları da içeren bir güçlük olarak belirtilmektedir. Bu tanıma ek olarak ÖÖG'nin görsel, işitsel ya da devinimsel yetersizliklerden, zihinsel yetersizlikten; duygusal bozukluklardan ya da çevresel, kültürel veya ekonomik yoksunluklardan kaynaklanan öğrenme problemlerini kapsamadığı da belirtilmektedir (IDEA, 2004, s. 307).

Türkiye'de ÖÖG terimi ilk defa 16 Şubat 1975 tarih ve 15151 sayılı resmi gazetede yayımlanan Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Hakkında Yönetmelikte yer almıştır. Bu yönetmelikte ÖÖG terimi iki alt kategori ile ele alınmıştır. Bu kategorilerin ilki kültürel yoksunluğu olanlar, ikincisi ise diğer öğrenme güçlüğü olanlardır. 18 Ocak 2000 tarih ve 23937 sayılı resmi gazetede MEB Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği yayımlanmıştır. Bu yönetmelikte özel öğrenme güçlüğü ifadesi kullanılarak “yazılı ya da sözlü dili anlamak ya da kullanılabilirlik için gerekli olan bilgi alma süreçlerinden birinde ya da birkaçında ortaya çıkan ve dinleme, konuşma, okuma, yazma, heceleme, dikkat yoğunlaştırma ya da matematiksel işlemleri yapmada yetersizlik nedeniyle, bireyin eğitim performansının ve sosyal uyumunun olumsuz yönde etkilenmesi durumunu ifade etmektedir” tanımı yapılmıştır (MEB, 2000, s. 3). Türkiye'de ÖÖG teriminin ilk kullanıldığı günden günümüze kadar çeşitli değişikliklere uğradığı görülmektedir. Son olarak MEB'in 31 Mayıs 2006 tarih ve 26184 sayılı Resmi Gazete'de yayımlanan ve en son 2012 yılında yapılan düzenlemelerle hala yürürlükte olan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde ÖÖG olan bireyler “dili yazılı ya da sözlü anlamak ve kullanabilmek için gerekli olan bilgi alma süreçlerinin birinde veya birkaçında ortaya çıkan dinleme, konuşma, okuma, yazma, heceleme, dikkat

yoğunlaştırma ya da matematiksel işlemleri yapma güçlüğü nedeniyle özel eğitim ve destek eğitime hizmetine ihtiyaç duyan birey” olarak ifade edilmektedir (MEB, 2006). Son iki tanım incelendiğinde birbirine yakın oldukları dikkat çekmektedir. ÖÖG tanımı günümüzde dinleme, konuşma, temel okuma, anlama, aritmetik hesaplama, matematiksel mantık kurma ve yazılı anlatım becerilerinin kazanılması ve kullanılmasında gecikme ya da bozulma ile kendini gösteren bir grup heterojen bozukluğu içeren bir terim olarak kullanılmaktadır. (Asfuroğlu ve Fidan, 2016, s. 50).

Amerikan Psikiyatri Birliği tarafından 2013 yılında yayımlanan Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve Sayımsal El Kitabı DSM-5’te (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders DSM-V) ÖÖG belirtileri; gerekli girişimlerde bulunulmasına rağmen, en az altı aydır sürme, yanlış ya da yavaş sözcük okuma, okuduğunu anlamada güçlük yaşama, harf harf söylemede veya yazmada güçlük yaşama, yazılı anlatımda güçlük yaşama, sayı algısı ve hesaplamada güçlük yaşama ve akıl yürütmede güçlük yaşama olarak sıralanmıştır. DSM-V’te ÖÖG olan bireylerin tanılanmasında (a) okul becerilerinin bireyin kronolojik yaşının önemli ve ölçülebilir derecede altında olması, (b) okul ya da işle ilgili günlük yaşam becerilerinin de etkilenmesi, (c) bu durumunun zihinsel yetersizlik, diğer ruhsal ve sinirsel bozukluklar, ruhsal ve toplumsal güçlükler, okulda kullanılan dili tam bilmeme, eğitsel yönergelerin yetersizliği gibi durumlarla açıklanamaması gerekliliği vurgulanmaktadır. ÖÖG’nin etkilediği alanlara göre üç türü bulunmaktadır. Bunlar; okuma güçlüğü, yazılı anlatım güçlüğü ve matematik güçlüğüdür (Amerikan Psikiyatri Birliği, 2013, s. 34-35).

Okuma güçlüğü: Bireyin ortalama zekâya sahip olması ve eğitim almasına rağmen sözcük okuma doğruluğunda, okuma hızı ve akıcılığında ve okuduğunu anlama becerisinde yaşadığı problemleri tanımlamak için kullanılmaktadır. ÖÖG olan öğrencilerde en yaygın olarak okuma alanında problem görülmektedir (Amerikan Psikiyatri Birliği, 2013, s. 34-35).

Yazılı anlatım güçlüğü: Bireyin harf harf söyleme ve yazma doğruluğunda, dilbilgisi ve noktalama doğruluğunda, yazılı anlatımın açıklığı ya da düzeninde yaşadığı problemleri tanımlamak için kullanılmaktadır. Yazma becerisinde güçlük yaşayan öğrenciler sınıfta tahtaya yazılanı defterine geçirmede, ev ödevlerini tamamlamada ve sınıf içi etkinliklere katılmada problemler yaşamaktadırlar (Amerikan Psikiyatri Birliği, 2013, s. 34-35).

Matematik güçlüğü: Bireyin sayı algısı, aritmetik gerçekleri ezberleme, doğru ve akıcı hesaplama ve doğru sayısal akıl yürütmede yaşadığı problemleri tanımlamak için

kullanılmaktadır (Amerikan Psikiyatri Birliği, 2013, s. 34-35).

Türkiye’de ÖÖG tanılı öğrencilerin sayısal verilerini net olarak ifade etmek, tanılama sürecinde sayısal verilerin kayıt altına alınmaması veya kaydedilen verilerin paylaşılmaması nedeniyle mümkün olmamaktadır. Türkiye’de disleksi oranını belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiş küçük örneklemlerle iki çalışma bulunmaktadır. Bingöl, (2003, s. 69) Ankara ilinde üç ilkokulda ikinci ve dördüncü sınıf öğretmenlerinin sınıflarında disleksi belirtileri olan öğrencileri tanımlamalarını istemiştir. Araştırma sonucunda gelişimsel disleksinin ikinci sınıflarda %2,1, dördüncü sınıflarda %0,6 oranında görüldüğü belirtilmektedir. Bir diğer çalışmada Doğan, Erşan ve Doğan, (2009, s. 64), Sivas ilindeki ilkokullarda öğretmen ve ebeveynlerin bildirimine göre öğrenme güçlüğü olma ihtimali olan öğrencileri belirlemeye çalışmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin yaptığı değerlendirmede okuma güçlüğü %18,8, yazma güçlüğü %18 ve matematik güçlüğü %24,1 olarak, ebeveynlerin yaptığı değerlendirmede okuma güçlüğü %26,5, yazma güçlüğü %6 ve matematik güçlüğü %21,5 olarak belirtilmektedir. Birbirinden çok farklı bulgulara sahip bu iki araştırma Türkiye’de ÖÖG olan öğrencilerin verilerinin paylaşılması gerektiğini düşündürmektedir. ABD’de tüm özel gereksinimli öğrencilerin %39,2’si ÖÖG tanılı öğrencilerden oluşmaktadır (U.S. Department of Education, 2016, s. 37). Türkiye’de ise oran ABD’deki kadar fazla değildir. Türkiye’de tanılama süreçlerindeki eksiklikler ve uygun eğitim imkânlarının yetersizliğinden dolayı ÖÖG tanısı almış öğrenci sayısı tüm özel gereksinimli öğrencilerin yaklaşık %3’ünü oluşturmaktadır (Melekoğlu, 2017, s. 39). Ayrıca Türkiye’de ÖÖG olan öğrencilerin okuma, yazılı anlatım ve matematik alanlarından en çok hangisinde zorlandıklarına yönelik bilimsel bir çalışma olmamasına rağmen uluslararası alanyazında öğrencilerin en çok okuma becerisinde zorlandıkları belirtilmektedir (Norton vd., 2015, s. 74).

## **2.2. Okuma Güçlüğü**

Doğumdan başlayıp hayat boyu devam eden öğrenme sürecinin en önemli kilometre taşlarından birisi okuma becerisinin kazanılmasıdır. İnsanoğlu günlük yaşantısında çocukluk yıllarından ölümüne kadar okuma becerisine ihtiyaç duymaktadır. Okul öncesi eğitim döneminde masada uygun şekilde oturma, kalem tutma, çizgi çalışmaları, sesbilgisel bilgi ve beceriler ilkokulun en temel becerisi olan okuma yazma deneyimine öğrenciyi hazırlamaktadır. Güldenoğlu, Kargın ve Ergül (2016, s. 256), Ankara ilinde okulöncesi eğitim ve ilkokula devam eden 85 öğrenci ile

yaptıkları boylamsal çalışmada okul öncesi dönemde iyi sesbilgisel bilgi ve beceriye sahip öğrencilerin ilkokulda okuma hızı ve okuduğunu anlama performansları açısından daha iyi performans gösterdiğini belirtmektedir. Sénéchal, Oullette ve Rodney'de (2006, s. 176) okul öncesi dönem ve ilkokulda edinilen kelime bilgisinin uzun dönemde başarılı bir okuyucu olmayı yordadığını belirtmektedir. Buradan yola çıkarak okul öncesi dönemde kazanılan kelime bilgisi ve sesbilgisel farkındalık becerisinin ilkokuldaki başarı için, ilkokul birinci sınıfta kazanılan okuma becerisinin de tüm akademik beceriler için kilit konumda olduğu görülmektedir.

Akademik, sosyal ve kişisel başarı için öğrenmek, öğrenmek için de okumak gerekmektedir (Yıldız, 2013, s. 1465). Alanyazında okuma becerisinin akademik başarının yordayıcısı olduğunu belirten çalışmalar bulunmaktadır (Baş ve Şahin, 2012, s. 563; McCardle, Scarborough ve Catts, 2001, s. 233). Bu nedenle okuma edinimi öğrencinin sadece öğrenim hayatını değil tüm yaşamını etkilemektedir. En genel tanımıyla yazılı sembollerden anlam çıkarma süreci olarak tanımlanan okuma becerisi içerisinde birçok bilişsel ve dilsel beceriyi barındıran karmaşık bir beceridir (Gough ve Tunmer, 1986, s. 7; Mercer, 1997, s. 1678; Tunmer, 2008, s. 304). Bu tanıma ek olarak farklı okuma tanımları da yapılmıştır. Okumanın, sözcüklerin duyu organlarıyla algılanıp anlamlandırılması, kavranması ve yorumlanmasına dayanan zihinsel bir etkinlik olduğu (Çelenk, 2003; McLoughlin ve Lewis, 2002), ön bilgilerin kullanıldığı, yazar ve okuyucu arasında etkili iletişime dayalı, uygun bir yöntem ve amaç doğrultusunda düzenli bir ortamda gerçekleştirilen anlam kurma süreci olduğu (Akyol, 2005, s. 3), bir yazıyı, sözcükleri, cümleleri, noktalama işaretleri ve diğer öğeleriyle birlikte görme, algılama ve kavrama süreci olduğu (Kavcar, Oğuzkan ve Sever, 1995, s. 7), okuyucunun uygun ortografik, sesbilgisel, morfolojik bilgi ve becerilerini kullanarak kelimeleri çözümledikleri, çözümlenen kelimeleri mevcut bilgi ve deneyimleriyle anlamlandırdıkları, anlamlandırılan bu kelimelerden oluşan cümleleri analiz edip verilmek istenen mesaja ulaştığı bir süreç olduğu (Güldenoğlu, Kargin ve Miller, 2014, s. 34) gibi birçok farklı tanımları yapılmıştır. Başarılı bir okuma için ise dil, duyuşsal algı, bellek kullanımı ve motivasyonun bir etkileşim halinde ortaya çıkması gerekmektedir. Okuyucunun başarılı bir okuma gerçekleştirebilmesi için a) kod çözme ve kelime tanıma ve b) okuduğundan bir anlam oluşturmaya gerekmektedir (Pikulski ve Chard, 2005, s. 511).

Okuyucunun herhangi bir metni okurken sözcük ya da deyimlerin anlamını kavrama ya da cümle yapısını çözümlenmede yaşanan güçlük olarak (Özsoy, 1984, s.

17) tanımlanan okuma güçlüğüne aksine okuma becerisinde iyi performans gösteren öğrenciler genellikle matematik, fen ve sosyal gibi alanlarda daha başarılıdır (Valleley ve Shriver, 2003, s. 55). Ancak okumada güçlük yaşayan öğrencilerin fen ve sosyal gibi alanlarda başarılı olmaları güçtür. Bu nedenle okuma edinim sürecinin başında olan ilkokul öğrencilerinin okuma yeterliliklerinin artırılması hedeflenmelidir (Uyar, Yıldırım ve Ateş, 2011, s. 134). Okuma güçlüğü yaşayan öğrenci çevresiyle olan ilişkilerinde, kendine olan güveninde ve çevresindeki olayları yorumlamasında yetersizlik yaşamaktadır (Sidekli, 2010b, s. 44; Stack-Cutler, Parrila ve Torppa, 2015, s. 330). Bu durum sadece okuma güçlüğü yaşayan öğrencinin hayatını etkileyen bir sorun olarak görülmemelidir. Sorun aslında okuma güçlüğü yaşayan öğrencinin ailesi ve ülkesi için de uzun vadede büyük bir sorundur. Mesleki hayatta okuma güçlüğü yaşayan bireyler iyi okuyan akranlarına göre %30-%42 arasında daha az kazanmakta ve eğitimlerine devam edip bu farkı kapatamamaktadır (Martinez ve Fernandez, 2010, s. 21; World Literacy Foundation, 2015). Okumada yaşanan güçlük sadece eğitim ve iş bulma süreci ile ilgili bir konu değildir. Bu durumun aynı zamanda nesiller arasındaki yoksulluğa da etkisi vardır. ABD’de okuma yazma bilmeme ve okumada yaşanan güçlüğü küresel ekonomiye etkisinin yaklaşık 1.2 trilyon dolar olduğu belirtilmektedir (Harper, Marcus ve Moore, 2003; World Literacy Foundation, 2015, s. 5).

ABD’de 1992-2015 yılları arasında dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma performansları değerlendirilmiştir. Bu değerlendirmelerde öğrencilerin 2000 yılında %40’ının sınıf düzeyinin gerisinde okuma performansı gösterdiği tespit edilmiştir. 2015 yılında yapılan değerlendirmede ise %31’inin sınıf düzeyinin gerisinde okuma performansı gösterdiği bulunmuştur (Kena vd., 2016, s. 98). Bu durum dördüncü sınıf öğrencilerine sınıf içinde gerçekleştirilen okuma müdahalelerinin etkisini göstermesi açısından önemlidir. Ancak Türkiye’de gerçekleştirilen sınıf içi okuma müdahalelerine yönelik kapsamlı bir araştırma gerçekleştirilmemiştir. Türkiye’de okumada güçlük yaşayan öğrencileri konu alan araştırmalara örnek olarak; öğrencilerin akıcı okuma sorunlarına yönelik (Baydık, Ergül ve Kudret 2012, s. 779; Ceylan ve Baydık, 2018, s. 425; Çaycı ve Demir, 2006, s. 437; Sarıpınar ve Erden, 2010, s. 58; Seçkin-Yılmaz ve Baydık, 2017, s. 1657; Sidekli, 2010a, s. 566) okuduğunu anlama becerisine yönelik (Dündar ve Akyol 2014, s. 365), okuma programları geliştirmeye yönelik (Akyol ve Yıldız, 2013, s. 1; Akyol, Çakıroğlu ve Kuruyer, 2014, s. 202) öğretmenlerin okuma güçlüğü bilgisi ve uygulamalarına yönelik (Baydık, 2011, s. 306; Doğan, 2013, s. 22) yapılan araştırmalar verilebilir. Türkiye’de 1990-2013 yılları arasında okuma becerisi

üzerine gerçekleştirilen araştırmaların incelendiği bir çalışmaya dâhil edilen 232 araştırmanın 48'inin (%20,6) okuduğunu anlama becerisi, 36'sının (%15,5) okuma alışkanlığı, 25'inin (%10,7) okumaya yönelik tutum üzerinde yoğunlaştığı görölmektedir. Bu çalışmada yer alan 232 araştırmadan sadece 9'unun (%3,8) okuma güçlüğü ve giderilmesi üzerine olduğu görölmektedir (Akaydın ve een, 2015, s. 187). Okuma üzerine gerçekleştirilen araştırmaların içinde okuma güçlüğü ve giderilmesine yönelik yapılan çalışmaların bu kadar az olması Türkiye'de okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin ihmal edildiğini düşündürmektedir.

Akaydın ve een'in (2015, s. 190) araştırmasında yer alan makalelerin %28'inde ortaokul öğrencileri, %22'sinde üniversite öğrencileri, %14,2'sinde ilkokul öğrencileri yer almaktadır. Yapılan alanyazın taramasında bu durumun okuma güçlüğü olan öğrencilerle yapılan çalışmalarda farklılaştığı görölmektedir. Okuma güçlüğü olan öğrencilerle yapılan araştırmaların ilkokul çağındaki öğrencilerle (Akyol ve Kodan, 2016, s. 12; Baydık, 2011, s.307; Baydık vd., 2012, s. 781; İşler ve şahin, 2016, s. 178; Sidekli ve Yangın, 2005, s. 403; Yüksel, 2010, s. 128) gerçekleştirildiği görölmektedir. Ancak uluslararası alanyazında okuma güçlüğü olan öğrencilerle ortaokul, lise ve hatta üniversite düzeyinde araştırmalar (Hebert, Zhang ve Parrila, 2017, s. 4; Parrila, Georgiou ve Corkett, 2007, s. 198; Stack-Cutler, Parilla, Jokisaari ve Nurmi, 2015, s. 325) gerçekleştirildiği görölmektedir. Bu durum okuma güçlüğüne erken dönemde müdahale edilmesi gerektiği için beklenen bir durum olsa da okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin bu güçlüğü bir ömür boyu yaşayabilecekleri düşünüldüğünde ortaokul, lise ve üniversite dönemine odaklanan çalışmalara ihtiyaç olduğu söylenebilir.

Okuma becerisinin tam olarak edinilebilmesi için okumanın beş boyutunun gerçekleşmesi gerekmektedir. Ulusal Okuma Panelinde (National Reading Panel-NRP, 2000, s. 4) okumanın boyutları; fonolojik farkındalık, ses sembol eşleme bilgisi, kelime bilgisi, okuma akıcılığı ve okuduğunu anlama olarak belirtilmektedir. Başarılı okuma ve okuduğunu anlama için araştırmacılar uzun yıllardır akıcı okuma öğretiminin önemini vurgulamaktadır (Bashir ve Hook, 2009, s. 197; Therrien, 2004, s. 253). ÖÖG olan öğrencilerin de akıcı okumayı geliştirmede güçlük yaşadıkları birçok araştırmada belirtilmektedir (Chard, Vaughn ve Tyler, 2002, s. 389; Mercer, Campbell, Miller, Mercer ve Lane, 2000, s. 186-188; Stevens, Walker ve Vaughn, 2017, s. 579). Sonuç olarak ÖÖG olan öğrencilerin akıcı okumada güçlük yaşamaları, okumaya daha az zaman ayırmalarına, okumaya daha az vakit ayırmaları da kelime bilgisi ve okuma akıcılıklarının gelişmemesine neden olmaktadır.



### 2.3. Akıcı Okuma

İlkokulun ilk yıllarından itibaren öğrencilere uygun hızda ve doğru okuma becerisi kazandırılmaya çalışılmaktadır. Kazanılan bu beceriler okuma becerisinin gelişiminde hayati bir öneme sahiptir. Akıcı okuma ilk olarak 1908 yılında Edmund Burke Huey'in akıcılık kavramının önemini fark etmesiyle gündeme gelmiştir. Huey başlangıç aşamasında dikkatin kelimelerin ayrıntılarına verildiğini, akıcılık aşamasında ise kelimenin otomatik olarak doğru ve hızlı bir şekilde okunduğunu belirtmiştir. Huey akıcı okumayı satranç oyununa benzetmiştir. Bunun sebebi olarak ustalaşmanın zekâdan daha çok tekrar ve tecrübeye bağlı olduğunu belirtmiştir (Rasinski vd., 2005, s. 27; Samuel, 2006a, s. 342-343). Akıcı okumanın bu yönüne vurgu yapan uzmanlar akıcı okumayı kelimelerin çaba sarf etmeden otomatik olarak doğru ve hızlı okunması olarak tanımlamışlardır. Öğrencinin okuduğu metni kavrayabilmesi için akıcı okuması gerekmektedir. Akıcı okuma becerisi tam olarak kazanılmadan okuduğunu anlamının tam olarak gerçekleşmesi beklenmemektedir. Alanyazında akıcı okuma becerisini edinebilmesi için şu üç becerinin kazanılması gerektiği belirtilmektedir. Bunlar a) kelime tanıma, b) kod çözme ve c) anlam öbeği oluşturmaktır (Combs, 2012, s. 66; Fuchs, Fuchs ve Compton, 2004, s. 8; Rasinski, Samuels, Hiebert, Petscher ve Feller, 2011, s. 77).

Okuma becerisinin nasıl edinildiğini açıklayan modeller incelendiğinde ilk olarak Gough (1972, s. 294) dış doğrultulu okuma modelinde; okumanın gözün sabitlenmesi ile gözün tarayıcı görevi görerek harfleri kısa bir süre içinde anlamlandırıldığını, bu harflerin de heceleri oluşturduğunu daha sonra hecelerin sözcükleri oluşturduğunu belirtmektedir. 1960'lı yıllarda LaBerge okuma becerisi için bir makine geliştirmiştir. Bu makinenin ekranına verilen kelimeler okunmuş ve evet/hayır (yes/no) tuşlarıyla okuyucunun doğru okumaları ve yanıt verme süreleri ölçülmüştür. Bu makineden yola çıkarak LaBerge kelimelerin okunmasında otomatikleşme üzerinde duran okuma teorisini oluşturmuştur. LaBerge ve Samuel 1974 yılında yazdıkları makalede otomatik bilgi işleme teorisini aktarmaktadır. Bu teoride insanın aynı anda bir şeye odaklanabileceği üzerinde durulmuş ve dikkatin aynı anda iki ya da daha fazla etkinlikte kullanılabilmesi için etkinliklerden birinin otomatik yapıyor olması gerektiği belirtilmiştir. Buradan yola çıkarak öğrencinin okumada otomatikleşmediğinde okuduğunu anlamının tam anlamıyla gerçekleşmeyeceğini belirtmişlerdir. Otomatik bilgi işleme modeli görsel bellek, fonolojik bellek, anısal bellek, anlamsal bellek ve dikkat olmak üzere beş temel bileşenden oluşmaktadır. Bu

modele göre okuma metinde yer alan kelimelerin görsel olarak işlem görmesiyle başlamaktadır. Görsel bellekte kelimeyi oluşturan harflerin çizgileri eğrileri ve açlarına göre tanınmaktadır. Bu tanıma ilk başlarda tek tek birer birim olarak gerçekleşirken uygulamalar ile harfleri tanımak otomatikleşmekte ve bu işe ayrılan süre de düşmektedir. Daha sonra kelime harf harf algılanmak yerine bir bütün olarak algılanmaktadır. Bu duruma Türkiye’de kelimeyi bir çırpıda okuma ismi verilmektedir. Bir çırpıda okuma sürecinden sonra devreye fonolojik bellek girmektedir. Bu bellekte görsel şekillere sesler eklenmektedir. Fonolojik bellekte seslerin eklenmesinden sonra bilgi anısal belleğe işlenerek kaydedilmektedir. Otomatik bilgi işleme modelinin son bileşeni dikkattir. Dikkat doğrudan gözlemlenebilen dış dikkat ve doğrudan gözlemlenemeyen iç dikkat olarak ele alınmaktadır (LaBerge ve Samuels, 1974, s. 148).

Ehri (1995, s. 173) gelişimsel evre kuramı ile okuma becerisinin edinilmesinin dört evrede gerçekleştiğini belirtmektedir. Ehri ve McCormick (1998, s. 140) sonra bu kurama bir evre daha ekleyerek okuma becerisinin edinimini beş evrede açıklamıştır. Bu evreler a) alfabe öncesi evre, b) yarı alfabetik evre, c) tam alfabetik evre, d) birleştirilmiş alfabetik evre ve e) otomatik alfabetik evre olarak belirtilmiştir (Ehri, 1995, s. 173; Ehri ve McCormick, 1998, s. 140). Alfabe öncesi dönemde birey harf bilgisine sahip değildir. Birey çevresinde sık karşılaştığı markaların yazılışları veya logolarıyla isimleri arasında görsel bağlantı kurmaya çalışmaktadır. Ehri (2005, s. 169) bu dönemdeki bireylerin alfabe hakkında sınırlı bilgileri bulunduğunu ve ses ve harf arasındaki ilişkiyi kuramadıklarını belirtmiştir. Yarı alfabetik evrede ise birey kelimedeki yer alan ilk ve son harfleri kullanarak kelimenin okunuşunu tahmin etmeye çalışmaktadır. Birey genellikle kendi ismini veya aşına olduğu markaların isimlerini okumaya gayret göstermektedir. Bu evrede İngilizce gibi saydam olmayan ortografiye sahip bir dilde bireyin yazılışı ile okunuşu daha benzer olan kelimeleri daha kolay öğrendiği belirtilmektedir. Bu durumda Türkçe gibi saydam ortografiye sahip bir dilde bu evredeki bireylerin kelimelerin daha kolay öğrenebilecekleri düşünülmektedir. Tam alfabetik evrede birey harfler ve sesler arasında tam bir ilişki kurmaktadır. Ses birimleri ile hece ve kelime oluşturabilmekte, kelimeleri de ses birimlerine ayırabilmekte ve seslerin okunuşlarını karıştırarak yeni kelimeler türetebilmektedir (Ehri, 2005, s. 179). Bu dönemi Ehri modelinin en önemli bölümü olarak tanımlamaktadır. Birey kelimeyi gördüğünde sesler ve heceler arasındaki ilişkiyi hemen kurup kelimeyi okuyabildiği için bu dönemin önemini vurgulamıştır (Ehri, 1995, s. 185). Birleştirilmiş alfabetik evrede birey tam alfabetik evrede okuduğu sözcükleri belleğinde depolamaya başlamaktadır.

Bu depolama kelimeyi işleme hızında da bir artış yaratmaktadır. Birey sesbilgisel stratejileri kullanarak daha uzun kelimeleri okuyabilmektedir. Bellekte depolama ve işleme hızında artış da bireyin kelimeleri otomatik olarak okumasını sağlamaktadır. Son evre olan otomatik alfabetik evrede ise birey artık bir metinde yer alan sözcükleri otomatik olarak işleyebilmektedir. Yeni karşılaştığı sözcüklerde ustalıklı okuma stratejilerini kullanarak otomatik okumayı gerçekleştirebilmektedir (Ehri ve McCormick, 1998, s. 141).

Alanyazında akıcı okumanın birçok tanımına rastlamak mümkündür. Zutell ve Rasinski (1991, s. 212) akıcı okumayı, otomatik bir biçimde kelime tanıma, cümlelerdeki anlam özelliklerine, vurgu ve tonlamalara dikkat ederek gerekli olan yerlerde ve doğru şekillerde okuma olarak, Allington (2006, s. 97) metindeki anlamı, uygun bir ses tonu ve prozodi ile birlikte ifade edebilmek olarak, Akyol (2010, s. 151) ise noktalama işaretleri, vurgu ve tonlamalara dikkat edilen, geriye dönüş ve kelime tekrarlarına yer verilmeyen, heceleme ve gereksiz duruşlar yapılmayan, anlam ünitelerine dikkat edilerek, konuşurcasına yapılan okuma olarak tanımlamıştır. Bunun yanısıra Penner-wilger (2008, s. 42) akıcı okumayı okuyucunun doğal sesiyle uygun hızda ve doğru şekilde okuması olarak tanımlamıştır. Akıcı okuma tanımları incelendiğinde sözcüklerin otomatik olarak tanınması, belirli bir hızda okunması ve uygun bir ses tonunun kullanılması gereklilikleri dikkat çekmektedir. Türkiye’de yapılan akıcı okuma çalışmalarının ise motivasyon ve akıcı okumanın akademik başarısı üzerine etkisi (Yıldız, 2013, s. 1464), çeşitli yöntem ve tekniklerin akıcı okuma üzerine etkisi (Baştuğ ve Kaman, 2013, s. 295; Duran ve Sezgin, 2012, s. 641; Yılmaz, 2008, s. 330), okuduğunu anlama ile akıcı okuma arasındaki ilişkisi (Başaran, 2013, s. 2280; Baştuğ, 2012, s. 7; Baştuğ ve Akyol, 2012, s. 401; Baştuğ ve Keskin, 2012, s. 231; Baydık, 2011, s. 306) üzerine yoğunlaştığı görülmektedir. Akıcı okumanın bileşenlerine ilişkin açıklamalar izleyen bölümde sunulmuştur.

**Doğru Okuma (Sözcük Tanıma):** Öğrencinin metindeki kelimeleri hatasız bir şekilde okumasıdır (Başaran, 2013, s. 2278). Kelimeleri yanlış okuyan bir öğrencinin metinde yazılanları yanlış anlama olasılığı da artmaktadır. Akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin gelişebilmesi için ilk koşul sözcükleri doğru okumaktır.

**Okuma Hızı (Otomatiklik):** Metinde yer alan her kelimenin tanınması, metnin takılmadan ve hızlı bir şekilde anlaşılabilir şekilde okunması ve kurulan anlamın zihinden takip edilmesi şeklinde tanımlanmaktadır (Stahl ve Kuhn, 2002, s. 582). Okuma hızını artırıp otomatikleşmeyi geliştirmek için hızlı okumanın hedeflendiği, çok az bir zihinsel

çabayla yapılan okuma etkinlikleri yapmak gerekmektedir. Okumanın otomatikleşmesi okuduğunu anlama becerisinin gelişimi için çok önemlidir çünkü metinleri duraksayarak yavaş okumak kelimeler ve cümleler arasındaki ilişkiyi kurmayı zorlaştırmaktadır (Başaran, 2013, s. 2279).

Prozodi: Metnin tonlamalara, vurgulamalara, noktalama işaretlerine dikkat edilerek okunması, metinde verilen anlamdan yola çıkılarak sesin şiddetinin ayarlanmasıdır (Stahl ve Kuhn, 2002, s. 582). Öğrencinin okuduğu metnin içeriğine göre sesinin ritmini, yüksekliğini, vurgusunu, duraklamalarını ayarlaması o metni anladığının göstergesidir. Ancak öğrencinin metni okurken prozodiye uygun okuyabilmesi için metnin öğrencinin seviyesine uygun olması gerekmektedir. Üst seviyede bir metni okumaya çalışması öğrencinin kelimeleri doğru ve hızlı okumasına etki edecek, bu durumda prozodiyi etkileyecektir.

Akıcı okuma tanımlarında ve akıcı okumanın bileşenlerinde vurgulanan noktaların Türkçe dersi öğretim programında yer aldığı görülmektedir. Türkiye’de 2006-2007 eğitim öğretim yılında yapılandırmacı yaklaşım temel alınarak hazırlanan öğretim programı uygulamaya konulmuştur. Bu programın Türkçe dersi kazanımları incelendiğinde hem dinleme ile ilgili kazanımlara yer verildiği, hem de okuduğu kelimeleri doğru telaffuz etme, noktalama işaretlerine, vurgu ve tonlamaya dikkat ederek okuma, işitilebilir bir ses tonuyla okuma, akıcı okuma gibi sesli okuma becerilerini geliştirmeye yönelik kazanımlara ağırlık verildiği görülmektedir (MEB, 2018, s. 21).

Okuma akıcılığının değerlendirilmesinde en çok kullanılan yöntem öğrencinin bulunduğu sınıf düzeyinde bir metinde bir dakikada okunan doğru sözcük sayısının hesaplanmasıdır (Fuchs, Fuchs, Hosp ve Jenkins, 2001, s. 246; Hamilton ve Shinn, 2003, s. 228). Bu yöntem ile elde edilen sonuç sınıf düzeyinde beklenen ortalama ile karşılaştırılarak okuma güçlüğüne yönelik bilgi edinilmektedir. Bu yöntem ile birlikte doğru okuma oranının belirlenmesi de öğrencinin düzeyinin belirlenmesi açısından faydalı olabilmektedir. Doğru okuma oranı bir dakikada doğru okunan sözcük sayısının bir dakikada okunan tüm sözcüklerin sayısına bölümü ile elde edilmektedir. Bu yolla öğrencinin doğru okuma yüzdesi belirlenmektedir. Eğer öğrenci %95-%100 arasında bir oranda doğrulukla okuyorsa okuma düzeyi bağımsız, %90-%94 arasında doğrulukla okuyorsa okuma düzeyi öğretim, %89 ve altındaki bir doğrulukla okuyorsa öğretim düzeyi endişe olarak belirtilmektedir (Vaughn ve Linan-Thompson, 2004, s. 512). Ayrıca öğrencilerin okuma hızlarının bir dakikada okunan doğru kelimeler olarak esas

alınması, değerlendirildiğini hisseden öğrencilerin puanlarını artırmak için bilerek ya da bilmeyerek yapılan yanlışların önüne geçmesi bakımından önemli görülmektedir (Keskin, 2012, s. 77).

Yukarıda açıklanan akıcı okuma bileşenlerinin kazanılması okunan metnin anlaşılmasını kolaylaştıracaktır. Alanyazında akıcı okuma ile okuduğunu anlama arasında pozitif yönlü ve orta düzeyde bir ilişki olduğunu, akıcı okumanın okuduğunu anlamının bir göstergesi olduğunu vurgulayan araştırmalara (Başaran, 2013, s. 2282; Baştuğ ve Keskin, 2012, s. 233; Fuchs vd., 2001, s. 251; Hamilton ve Shinn, 2003, s. 233; Spear-Swerling, 2006, s. 208; Yıldız, 2013, s. 1469) ve okuyucunun yaşadığı akıcı okuma problemlerinin okuduğunu anlamayı olumsuz yönde etkilediğini belirten araştırmalara (Baştuğ ve Akyol, 2012, s. 405; Yıldırım ve Ateş, 2012, s. 85; Yıldırım ve Rasinski, 2014, s. 100) rastlanmaktadır. Hızlı ve otomatik okuma, metnin anlamına odaklanmayı kolaylaştırmaktadır, aksi durumda öğrenci bütün dikkatini ve bellek gücünü kelimeyi okumak için kullanmaktadır. Bu durumda öğrenci metindeki bilgiyi anlamakta güçlük çekmektedir (Babür, Haznedar, Erçetin, Özerman ve Çekek, 2011, s. 2).

#### **2.4. Okuduğunu Anlama**

Genel bir bakış açısıyla ilkokulda başlayan okuma çalışmalarının temel amacı okuduğunu anlama becerisini kazandırmaktır. Öğrencilerin tüm eğitim seviyelerinde ve tüm derslerde başarılı olmaları için okuduğunu anlama becerisine sahip olmaları gerekmektedir (Ateş, 2008, s. 107). Gough ve Tunmer (1986, s. 9) okuduğunu anlama becerisinin iki aşamada gerçekleştiğini açıklamaktadır. İlk aşama kelime çözümleme, ikinci aşama ise sözel dili anlama aşamasıdır. İlk aşama olan kelime çözümleme aşamasının gerçekleşebilmesi için okurun sesbilgisel bilgi ve becerileri ustalıkla kullanması gerekmektedir. Araştırmalar sesbilgisel bilgisi ve becerileri ile akıcı okuma becerisi arasında pozitif bir ilişki olduğu göstermektedir (Güldenoğlu vd., 2016, s. 255; NRP, 2000, s. 33).

İkinci aşama olan sözel dili anlama aşaması kelime bilgisi sözdizimsel bilgi ve beceri ile morfolojik farkındalık becerilerini içermektedir. Bu modele göre okuduğunu anlamının gerçekleşmesi için okuyucunun öncelikle okuduğu kelimeyi çözümlemesi gerekmektedir. Daha sonra okuyucu sözel dili anlama becerilerini kullanarak okuduğunu anlamlandırmaktadır. Kısaca okuyucunun sesbilgisel bilgi ve becerilerinde ustalaşarak hızlı kelime çözümleme yapması akıcı okumasına, akıcı okuması da

okuyucunun okuduğu metnin anlamına daha çok vakit ayırmasına neden olduğu söylenebilmektedir. Ancak sesbilgisel bilgi ve beceriler ve akıcı okumanın edinilmesi okuduğunu anlamamanın kesinlikle gerçekleşeceği anlamını taşımamaktadır. Okuduğunu anlama becerisini etkileyen çeşitli bilişsel unsurlar bulunmaktadır. Bunlar kelime bilgisi, kelime çözümlene hızı, özetleme, üst bilişsel stratejiler, okuma motivasyonu ve duyuşsal özelliklerdir (Pecjak, Podlessek ve Pirc, 2011, s. 60). Bütün bu becerilerin ve bilişsel unsurların sağlanması durumunda okumanın nihai amacı olan okuduğunu anlama gerçekleşecektir.

Öğrenci akıcı okuma becerilerinde ne kadar çok ustalaşırsa metinden çıkardığı anlam da o kadar fazla olmaktadır. Bazı çalışmalarda okuduğunu anlama becerisinin %80'inin akıcı okumadan kaynaklandığı bulunmuştur (Beach ve O'Connor, 2014, s. 17; Hamilton ve Shinn, 2003, s. 229). Akıcı okumanın artması okuduğunu anlama becerisini artırmaktadır. Bu duruma ek olarak akıcı okuyan ve okuduğunu anlayan bir öğrencinin de okumaya karşı daha istekli olması beklenebilmektedir. Bu durumu Stanovich (1986, s. 161) Matthew etkisi ile açıklamaktadır. Stanovich zengin daha zengin fakirin daha da fakir olma sözünden yola çıkarak akıcı okuyanların, okumaya yönelik daha çok ilgi duyduklarını ve daha çok okuyarak okumalarını geliştirdiklerini, akıcı okuyamayanların ise okumaktan kaçınarak okumalarını daha da gerilettiklerini belirtmektedir. Yıldız'ın (2013, s. 1465) "*Akademik, sosyal ve kişisel başarı için öğrenmek, öğrenmek için de okumak gerekir*" sözünden yola çıkarak öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirerek okumaya yönelik ilgilerini artıracak nitelikli okuma programlarına ihtiyaç olduğu düşünülebilir.

## **2.5. Okuma Programı**

Türkçe dersi öğretim programı incelediğinde birinci sınıfın en önemli amacının öğrencinin okumaya hazırlık becerilerinin tamamlanıp akıcı okuma ve anlama becerilerinin kazandırılması olduğu görülmektedir (MEB, 2018, s. 21). Akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerileri ilkokulun en önemli amaçlarından birisi olsa da yapılan araştırma sonucuna göre okuma ile ilgili sorunlar hem ilkokulda hem de daha ileri kademelerde devam etmektedir. Yapılan bir çalışmada ilkokul öğrencilerinin 100 kelimelik bir metnin 70 kelimesini, lise öğrencilerinin 50 kelimesini ve üniversite öğrencilerinin 35 kelimesini ikinci kez okudukları belirtilmektedir (Akyol, 2005, s. 134). Öğrencilerin okumada yaşadıkları bu güçlükler, onların hem Türkçe derslerinde hem de diğer derslerde başarısızlıklar yaşamalarına ve okul hayatlarının olumsuz yönde

etkilenmesine neden olmaktadır (Yıldız, 2013, s. 1473). Akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesi en az normal gelişim gösteren öğrenciler için olduğu kadar ÖÖG tanılı öğrenciler içinde önemlidir.

ABD’de 2000 yılında gerçekleştirilen Ulusal Okuma Paneli (NRP, 2000), 2002 yılında çıkarılan Hiçbir Çocuk Geride Kalması Yasası (No Child Left Behind-NCLB, 2002) ve 2004 yılında çıkarılan Yetersizliği olan Bireylerin Eğitimi Yasası (IDEA, 2004) ÖÖG olan öğrencilerin eğitiminde; okulların bireysel gelişime göre değerlendirme yapması, araştırma temelli uygulamalar yürütmesi ve bireyselleştirilmiş öğretim ile ihtiyaçların karşılanması konularında fikir birliğine varmıştır (Stevens vd., 2017, s. 576-577). ABD’de 2000 yılında gerçekleştirilen Ulusal Okuma Paneli’nde (NRP, 2000) akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmek için okuma çalışmalarının sesbilgisel farkındalık, hece ve kelime çalışmalarını içermesi gerektiği üzerinde durulmuş ve okumada güçlük yaşayan öğrenciler ile ÖÖG olan öğrenciler için sistematik öğretimin önemi vurgulanarak, çalışmaların birbiri üzerine inşa edilmesinin daha etkili olduğu belirtilmiştir. Uluslararası Disleksi Derneği 2002 yılında yayımladığı raporda öğrencilerle uygulanacak programların birden fazla duyuya hitap eden, yapılandırılmış, yoğun ve sistematik bir şekilde gerçekleştirilmesinin önemi üzerinde durmuştur. Bu bilgilerden yola çıkarak okuma programının; yoğun ve sistematik bir şekilde öğretim sunması, bireysel gelişimi temel alması, ses, hece ve kelime çalışmaları gibi farklı çalışmaları içererek çoklu bileşenli bir yapıda olması, farklı duyulara hitap etmesi gerektiği anlaşılmaktadır (IDA, 2002, s. 48).

Okumada güçlük yaşayan öğrenciler için geliştirilen okuma programları sunuş biçimine göre dört kategoride incelenmektedir. Bunlar; a) birebir öğretim, b) küçük grup öğretimi, c) sınıf içi öğretim ve d) bilgisayar destekli öğretimdir (Slavin, Lake, Davis ve Madden, 2011, s. 6-9). OKA<sup>2</sup>DEP bu yaklaşımlar içinde birebir öğretim yaklaşımını temel almaktadır. Bu nedenle birebir öğretim yaklaşımıyla geliştirilmiş, ilkokulun 2 - 4. sınıflarını hedef grup olarak belirlemiş okuma programlarının (Reading Recovery, Auditory Discrimination in Depth, Reading Rescue, Intensive Reading Remediation, Targeted Reading Intervention, SEARCH/TEACH) etkililiğinin değerlendirildiği çalışmalar Tablo 2.1’de incelenmektedir.

Tablo 2.1

*Birebir Öğretim Yaklaşımını Temel Alan Okuma Programlarının Etkililiğini İnceleyen Araştırma Örnekleri*

Yazar	Katılımcılar	Bağımlı Değişken	Program /Yöntem	Araştırma Modeli	Ortam	Kalıcılık/Genelleme	Sosyal Geçerlik	Gözlemciler arası güvenilirlik/ Uygulama güvenilirliği
Mantzopoulos, Morrison, Stone ve Setrakian, 1992	116 öğrenci	Ses ve Kelime Tanıma Kelime Çözümleme ve Anlamlandırma Akıcı Okuma Okuduğunu Anlama	ÖĞRET (TEACH)	Nicel	Okul	-/-	-	-
Torgesen, Wagner ve Rashotte, 1997	65 öğrenci	Kelime Tanıma Kelime Çözümleme ve Anlamlandırma Okuduğunu Anlama Anlamlı/anlamsız kelime okuma bilgisi	Derinlemesine işitsel ayırt etme (Auditory Discrimination in Depth)	Nicel	Okul	-/-	-	-
Blachman vd., 2004	69 öğrenci	Kelime Tanıma Kelime Çözümleme ve Anlamlandırma	Yoğun Okuma İyileştirme (Intensive Reading Remediation)	Nicel	Okul	+/-	-	-



Tablo 2.1. (Devam)

*Birebir Öğretim Yaklaşımını Temel Alan Okuma Programlarının Etkililiğini İnceleyen Araştırma Örnekleri*

<b>Yazar</b>	<b>Katılımcılar</b>	<b>Bağımlı Değişken</b>	<b>Program /Yöntem</b>	<b>Araştırma Modeli</b>	<b>Ortam</b>	<b>Kalıcılık/Genelleme</b>	<b>Sosyal Geçerlik</b>	<b>Gözlemciler arası güvenilirlik/ Uygulama güvenilirliği</b>
Ehri, Dreyer, Flugman ve Gross, 2007	102 öğrenci	Ses Tanıma Kelime Tanıma Akıcı Okuma Okuduğunu An.	Okuma Yardım (Reading Rescue)	Nicel	Okul	-/-	-	-
Hurry ve Sylva, 2007	189 öğrenci	Okuma Hızı Akıcı Okuma Okuduğunu Anlama	Okuma İyileştirme (Reading Recovery)	Nicel	Okul	+/+	-	-
Burroughs-Lange, 2008	234 öğrenci	Kelime Okuma Akıcı Okuma Yazma	Okuma İyileştirme (Reading Recovery)	Nicel	Okul	+/-	-	-
Vernon-Feagans, Amendum, Kainz ve Ginsburg, 2009	310 öğrenci	Ses ve kelime tanıma Kelime Çözümleme ve Anlamlandırma Okuduğunu anlama	Hedefli Okuma Müdahalesi (Targeted Reading Intervention)	Nicel	Okul	+/-	-	-

Okuma güçlüğü olan öğrenciler için geliştirilmiş birebir öğretim yaklaşımını temel alan altı okuma programına rastlanmıştır. Bu programlar incelendiğinde hedef gruplarının okuma becerisini edinmiş ancak akıcı okuma ve okuduğunu anlamada güçlük yaşayan 1 - 5. sınıf öğrencileri olduğu görülmektedir. Programlar uygulama sertifikasına sahip öğretmenler tarafından uygulanmaktadır. Bu programların içinde en yaygın olarak kullanılan Okuma İyileştirme (Reading Recovery) Programıdır. Okuma İyileştirme Programı ilk olarak Yeni Zelanda'da Clay (1985) tarafından geliştirilmiştir. Daha sonra ABD ve İngiltere'de uygulanmaya başlanmıştır. Okuma İyileştirme Programı öğrencinin aşına olduğu bir kitabı okuması, ses-harf tanıma çalışması, cümle oluşturma ve yazma çalışması, cümlede yer alan kelimelerin değiştirilerek yeni cümle oluşturulması ve yeni bir kitabın tanıtılması aşamalarını içermektedir.

Derinlemesine İşitsel Ayırt Etme Programı Lindamood ve Lindamood (1969) tarafından geliştirilmiştir. Program dil, dudak ve ağız hareketleriyle ses çıkarıldığını keşfetme, kelime çözümlenme, sesleri kelime içinde veya tek başına fark etme, sesleri üretebilmek için akıcı okuma çalışmalarını içermektedir. Okuma Kurtarma Programı Hoover (1994) tarafından geliştirilmiştir. Program öğrencinin aşına olduğu bir kitabı okuması, öğretmenin okuma hatalarını belirlemesi ve düzeltme sunması ve okuduğunu anlama soruları sorması daha sonra öğrencinin farklı bir kitabı bağımsız olarak okuması, öğretmenin okuma hatalarını kaydetmesi, hatalı okunan sesleri farklı duylara hitap eden malzemelerle (plastik harfler) yazdırması ve okutması ve sık kullanılan kelimeleri yazma çalışmalarını içermektedir. Yoğun Okuma İyileştirme Programı Blachman ve diğerleri (2004) tarafından geliştirilmiştir. Program ses tanıma çalışmaları, kelime çözümlenme ve anlamlandırma çalışmaları, akıcı okuma ve okuduğunu anlama çalışmalarından oluşmaktadır.

Hedefli Okuma Müdahalesi Programı sınıf öğretmenlerine okumada güçlük yaşayan öğrencilerine bireysel destek sunması için tasarlanmıştır. Program Vernon-Feagans ve diğerleri (2009) tarafından geliştirilmiştir. Program tekrarlı okuma çalışmaları, kelime çözümlenme çalışmaları, rehberli sesli okuma çalışmalarından oluşmaktadır. TEACH Programı, Silver ve Hagin (1981) tarafından geliştirilen SEARCH/TEACH programının ilkökul öğrencileri için hazırlanmış bölümüdür. Mantzicopoulos ve diğerleri (1992) TEACH Programının etkililik çalışmasını yapmıştır. TEACH Programında doğrudan öğretim sunmak yerine öğrencinin görsel ve işitsel algılarını ve motor becerilerini geliştirici etkinlikler bulunmaktadır (Silver ve Hagin, 1981, s.359).

ÖÖG olan öğrenciler için geliştirilen okuma programları incelenirken ABD Eğitim Bakanlığı Eğitim Bilimleri Enstitüsü tarafından kurulan What Works Clearinghouse (WWC) kuruluşu esas alınmıştır. WWC kanıta dayalı okuma uygulamalarını öğretmenler, aileler ve politika yapımcıları için belirlemektedir. WWC çalışmaları inceleyerek eğitim alanında yapılan uygulamaları pozitif etkisi olan/pozitif etkisi olma potansiyeli olan, fark edilebilir bir etkisi olmayan veya kanıta dayalı olmayan uygulamalar olarak ayırmıştır. ÖÖG olan öğrenciler için tasarlanmış ve pozitif etkisi olan programlar Tablo 2.2’de açıklanmıştır.

Tablo 2.2

*Okuma Programlarının Özellikleri*

<b>Program Adı</b>	<b>Sınıf Düzeyi</b>	<b>Program Türü</b>	<b>Sunum Biçimi</b>	<b>Hedef Alanı</b>
Lindamood Ses Sıralama Programı (Lindamood Phoneme Sequencing (LIPS))	1-4. sınıflar	Destek programı	Bireysel ve küçük grup	Ses/harf tanıma Akıcı okuma Okuduğunu anlama Matematik
Akran Destekli Öğretim Stratejileri	Okul öncesi-6. Sınıf	Alıştırma programı Destek programı	Küçük grup ve bütün sınıf	Ses tanıma Akıcı okuma Okuduğunu anlama Okuma başarısı
Doğal Oku (Read Naturally)	2-6. sınıflar	Öğretim programı Destek programı	Bireysel ve küçük grup	Akıcı okuma Okuma başarısı Yazma başarısı
Tekrarlı Okuma	5-12. sınıflar	Alıştırma programı	Bireysel ve küçük grup	Akıcı okuma Okuduğunu anlama

Tablo 2.3

*Okuma Programlarının Etkililiğini İnceleyen Araştırma Örnekleri*

Yazar	Katılımcılar	Bağımlı Değişken	Program /Yöntem	Araştırma Modeli	Ortam	Kalıcılık/ Genelleme	Sosyal Geçerlik	Gözlemciler arası güvenilirlik/ Uygulama güvenilirliği
Ellis ve Graves, 1990	5-7. sınıflara devam eden ÖÖG tanılı 32 öğrenci	Metnin ana fikrinin belirlenmesi	Tekrarlı okuma yöntemi ile açıklayıcı öğretim stratejisinin karşılaştırılması	Nicel	Okul	-/-	-	-
Fuchs, Fuchs, Mathes ve Simmons, 1997	40 öğretmen 2 - 6. sınıflara devam eden 20 ÖÖG olan öğrenci, 20 düşük başarılı öğrenci, 20 ortalama başarıya sahip öğrenci	Dakikada okuduğu doğru kelime sayısı Okuduğunu anlama Doğru doldurulan boşluk sayısı	Akran destekli öğretimin farklı gruplar üzerinde etkisini belirlemek	Nicel	Okul	-/-	-	-

Tablo 2.3. (Devam)

## Okuma Programlarının Etkililiğini İnceleyen Araştırma Örnekleri

Yazar	Katılımcılar	Bağımlı Değişken	Program /Yöntem	Araştırma Modeli	Ortam	Kalıcılık/Genelleme	Sosyal Geçerlik	Gözlemciler arası güvenilirlik/ Uygulama güvenilirliği
Torgesen, Alexander, Wagner, Rashotte, Voeller, Conway ve Rose, 2001	8-10 yaşlarında ÖÖG olan 60 öğrenci	Kelime çözümlene ve anlamlandırma Kelime tanıma Okuduğunu anlama	Derinlemesine işitsel ayırt etme programı ile gömülü ses birimleri programlarının karşılaştırılması	Nicel	Okul	+/-	-	-
Sáenz, Fuchs ve Fuchs, 2005	12 öğretmen 3 - 6. sınıflara devam eden 132 ÖÖG olan öğrenci	Doğru kelime okuma Okuduğunu anlama Doğru doldurulan boşluk sayısı	Akran destekli öğretimin anadili İngilizce olmayan ÖÖG tanımlı öğrenciler üzerindeki etkisini belirlemek	Nicel	Okul	-/-	-	-
Chenault, Thomson, Abbott ve Berninger, 2006	4 - 6. sınıflara devam eden ÖÖG tanımlı 20 öğrenci	Kompozisyon yazma becerisi, okuma akıcılığı	Doğal oku yönteminin ÖÖG tanımlı öğrenciler üzerinde etkisini belirlemek	Nicel	Okul	-/-	-	-

Tablo 2.3. (Devam)

*Okuma Programlarının Etkililiğini İnceleyen Araştırma Örnekleri*

<b>Yazar</b>	<b>Katılımcılar</b>	<b>Bağımlı Değişken</b>	<b>Program /Yöntem</b>	<b>Araştırma Modeli</b>	<b>Ortam</b>	<b>Kalıcılık/Genelleme</b>	<b>Sosyal Geçerlik</b>	<b>Gözlemciler arası güvenilirlik/ Uygulama güvenilirliği</b>
Wexler, Vaughn, Roberts ve Denton, 2010	9-12. sınıflara devam eden ÖÖG tanılı 96 öğrenci	Kelime tanıma, paragraf anlama, sessiz okuma, bir dakikada okuduğu doğru kelime sayısı	Tekrarlı okuma yöntemi ile sürekli okuma yönteminin karşılaştırılması	Nicel	Okul	-/-	-	-

WWC, ÖÖG olan öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerini desteklemek için pozitif etkisi olan dört programın olduğunu belirtmektedir. Bunlar; Linda Mood Ses Sıralama Programı, Akran Destekli Öğretim Stratejileri, Doğal Oku Programı ve Tekrarlı Okuma Programı'dır. Bu programların etkililiğini değerlendiren araştırmaların içinde WWC'nin ölçütlerine uyan altı adet çalışma bulunmaktadır. Bu çalışmalar incelendiğinde katılımcıların tümünün ÖÖG tanılı olduğu ve katılımcıların büyük çoğunluğunun 2 - 6. sınıflara devam ettiği ve sadece bir çalışmada 9 - 12. sınıflara devam eden öğrencilerin yer aldığı görülmektedir. Çalışmalar bağımlı değişkenlerine göre incelendiğinde kompozisyon yazma ve okuma akıcılığı (Chenault, Thomson, Abbott ve Berninger, 2006, s. 243), metnin ana fikrinin belirlenmesi (Ellis ve Graves, 1990, s. 3-4), kelime tanıma, paragraf anlama, sessiz okuma, bir dakikada okunan doğru kelime sayısı (Wexler, Vaughn, Roberts ve Denton, 2010, s. 4), doğru kelime okuma, okuduğunu anlama ve doğru doldurulan boşluk sayısı (Saenz, Fuchs ve Fuchs, 2005, s. 234), dakikada okunan doğru kelime sayısı, okuduğunu anlama, doğru doldurulan boşluk sayısı (Fuchs, Fuchs, Mathes ve Simmons, 1997, s. 189) gibi farklı bağımlı değişkenlerin belirlendiği görülmektedir.

ABD Ulusal Eğitim İstatistiklerine göre (NCES-National Center for Education Statics, 2013) yapılan yasal düzenlemeler ve akıcı okuma müdahalelerinde gerçekleştirilen iyi uygulamalara rağmen ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin sadece %35'i ve ÖÖG olan öğrencilerin sadece %11'i okuma becerilerinde yeterli düzeyde performans göstermektedir. Ayrıca aynı raporda (NCES, 2013, s. 125) 2002-2011 yılları arasında normal gelişim gösteren ilkokul öğrencilerinin okuma performanslarının arttığı, ÖÖG olan öğrencilerin okuma performanslarının düştüğü belirtilmektedir. Bu durum öğretmenlerin ÖÖG olan öğrencilerinin eğitim ihtiyaçlarını karşılayamadıklarını göstermektedir. ÖÖG olan öğrenciler için yürütülen okuma çalışmalarının incelediği bir araştırmada ÖÖG olan öğrencilerin bireyselleştirilmiş, yoğun ve doğrudan öğretim alması gerekirken kalabalık sınıf ortamında pasif konumda kaldığı belirtilmektedir (Vaughn ve Wanzek, 2014, s. 48).

## **2.6. Türkiye'de ÖÖG olan ve Okumada Güçlük Yaşayan Öğrencilerle İlgili Araştırmalar**

Türkiye'de ÖÖG olan öğrencilerin okuma becerileri üzerine yapılan çalışmalar aşağıdaki kısımda açıklanmaktadır. Uçar-Rasmussen ve Cora-İnce (2017, s. 2185) ÖÖG olan öğrencilere üstbilişsel okuduğunu anlama stratejilerinin sesli düşünme yöntemi ile

öğretiminin etkililiğini incelemeyi amaçlamaktadır. Çalışmaya ÖÖG olan, 4, 5 ve 6. sınıflara devam eden üç öğrenci katılmıştır. İlk olarak katılımcıların yaşadığı okuduğunu anlama güçlükleri ve kullandıkları üstbilişsel okuduğunu anlama stratejileri belirlenmiştir. Dokuz okuma metni ve üstbilişsel okuduğunu anlama stratejilerine göre hazırlanmış 15 soru ile araştırmanın verileri toplanmıştır. Uygulama aşamasında sesli düşünme yöntemi ile üstbilişsel okuduğunu anlama stratejilerinin öğretimi model olma, öğrenci-öğretmen uygulaması, kontrol listesi, bağımsız öğrenci uygulaması ve genelleme aşamaları takip edilerek gerçekleştirilmiştir. Uygulama sonucunda üst bilişsel okuduğunu anlama stratejilerinin katılımcıların okuduğunu anlama becerilerini artırmada ve üst bilişsel okuduğunu anlama stratejilerini kullanmada etkili olduğu ve katılımcıların bu stratejiyi farklı metinlere genelleyebildikleri belirtilmektedir.

Disleksi olan öğrencilerin görsel algı becerilerine yönelik müdahalenin okuma becerileri üzerine etkisinin incelendiği çalışmaya (Karakaya ve Altuntaş, 2017, s. 163) dokuz ve 14 yaşlarında iki öğrenci dâhil edilmiştir. Müdahale öncesi katılımcıların görsel algı becerilerini değerlendirmek için Motor Yetenek Olmaksızın Görsel Algılama Testi (MVPT-3), okuma becerilerinin değerlendirilmesi için ise Sesli Okuma Becerisi ve Okuduğunu Anlama Testi (SOBAT) kullanılmıştır. Uygulama aşamasında katılımcılara sekiz hafta boyunca haftada bir seans görsel hafıza, şekil zemin algısı, görsel ayırım görsel tamamlama ve uzaysal algı parametrelerini geliştirmeye yönelik kişi merkezli ergoterapi müdahalesi gerçekleştirilmiştir. Uygulama sonucunda gerçekleştirilen müdahalenin katılımcıların görsel algılama becerilerinde, sesli okuma ve okuduğunu anlama becerilerinde performans artışına neden olduğu belirtilmektedir.

Yukarıda açıklanan bu iki çalışma haricinde Türkiye’de ÖÖG tanısı olan öğrencilerin okuma becerileri üzerine gerçekleştirilmiş herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. ÖÖG olan öğrencilerin; yaşam kalitelerini değerlendirmek (Sakız, Sart, Börkan, Korkmaz ve Babür, 2015, s. 117), eğitsel çevrede yaşadığı zorlukları belirlemek (Sakız, Sart ve Ekinci, 2016, s. 243), kaba ve ince motor becerilerini değerlendirmek (Demirci ve Toptaş-Demirci, 2016, s. 49) ve öğretmenlerin ÖÖG’ye ilişkin bilgi seviyelerini ve çalışmalarını (Aslan, 2016, s. 248) belirlemek amacıyla çeşitli araştırmalar gerçekleştirilmiştir. Yukarıda açıklanan çalışmaların haricinde ÖÖG üzerine yapılan araştırmaların incelendiği iki betimsel içerik analizi (Görgün ve Melekoğlu, 2018; Özkardeş, 2013) gerçekleştirilmiştir. Özkardeş (2013, s. 123) 1972-2011 yılları arasında gerçekleştirilen 69 çalışma olduğunu, analize dâhil edilen çalışmaların, 23’ünün makale, 16’sının bildiri, 18’inin yüksek lisans tezi, üçünün



yüksek lisans bitirme projesi, altısının doktora tezi, birinin tıpta uzmanlık tezi, birinin uzmanlık tezi ve birinin Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu (TÜBİTAK) Projesi olduğu belirtilmektedir. Ayrıca araştırmaların örneklemelerinin büyük çoğunluğunun (%76.81) ilköğretim birinci kademe öğrencilerinden oluştuğu ve yetişkin ÖÖG olan öğrencilerle bir (%1.45) çalışma gerçekleştirildiği belirtilmektedir.

ÖÖG üzerine gerçekleştirilen araştırmaların incelendiği bir diğer analizde Görgün ve Melekoğlu (2018, s. 5) 1972-2017 yılları arasında ÖÖG alanında gerçekleştirilen 189 çalışmayı incelemiştir. Bu çalışmaların 101'inin makale, 67'sinin yüksek lisans tezi, 11'inin doktora tezi ve 10'unun tıpta uzmanlık tezi olduğu belirtilmektedir. Araştırmaların sayısının son 10 yılda büyük bir artış gösterdiği, araştırmaların eğitim, psikoloji, tıp, matematik, aile eğitimi, sanat ve tasarım gibi 31 farklı konuda gerçekleştiği, araştırmaların büyük bir çoğunluğunun okuma becerilerini değerlendirme ve destekleme konusuna odaklandığı ve çalışmaların en çok ilköğretim öğrencileriyle gerçekleştirildiği belirtilmektedir.

Türkiye'de okuma güçlüğü olan öğrencilerin akıcı okuma veya okuduğunu anlama becerilerini geliştirmek amacıyla yapılan uygulamaların etkilerinin değerlendirildiği çalışmalar bulunmaktadır. Güzel-Özmen (2011, s. 1070) okuma güçlüğü olan öğrencilerin sesli okuma akıcılığı üzerine birleştirilmiş okuma müdahalelerinin etkisini incelemiştir. Öğretmenleri tarafından okumada güçlük yaşadıkları belirtilen üçü dördüncü sınıf, biri ikinci sınıf toplam dört öğrenci ile üç farklı okuma müdahalesinin etkililiğini değerlendirmiştir. Okuma müdahaleleri; a) model okuma + tekrarlı okuma, b) performansa geribildirim vererek tekrarlı okuma ve c) model okuma + performansa geribildirim vererek tekrarlı okuma olarak belirtilmiştir. Araştırma sonucunda katılımcıların dakikada okuduğu doğru kelime sayısında; iki katılımcının model okuma + performansa geribildirim vererek tekrarlı okuma müdahalesinde, diğer iki katılımcının model okuma + tekrarlı okuma müdahalesinde en yüksek okuma düzeyine ulaştıkları belirtilmektedir.

Okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma becerisi üzerine gerçekleştirilen çalışmalar incelendiğinde; Akyol ve Kodan (2016, s. 16), okuma güçlüğü yaşayan bir ilköğretim dördüncü sınıf öğrencisi ile tekrarlı okuma, yankılayıcı okuma ve eşli okuma stratejilerini kullanarak bir çalışma programı oluşturmuşlardır. Programın uygulanması sonucunda katılımcının temel okuma ve akıcı okuma becerilerinde gelişme olduğu ve okuma hatalarında azalma olduğu belirtilmektedir.

Baştuğ ve Kaman (2013, s. 309), ilkokul dördüncü sınıfa devam eden üst orta ve düşük olmak üzere üç farklı okuma seviyesine sahip dokuz öğrenci ile araştırmasını gerçekleştirmiştir. Nörolojik etki yönteminin katılımcıların akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerine etkisini değerlendirmek amacıyla yedi haftalık bir uygulama gerçekleştirilmiştir. Uygulama sonucunda nörolojik etki yönteminin katılımcıların doğru okuma, prozodik okuma ve okuduğunu anlama becerileri üzerinde olumlu etkileri olduğu belirtilmektedir.

Kaşkaya (2016, s. 294), okuma güçlüğü yaşayan iki ilkokul dördüncü sınıf öğrencisi ile akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmek amacıyla birlikte okuma stratejisine dayanan beyin etkileme metodunu kullanmışlardır. Uygulama sonucunda katılımcıların okuma düzeylerinin endişe düzeyinden, öğretim düzeyine geldiği belirtilmektedir.

Keskin ve Akyol, (2014, s. 115-116) akıcı okuma becerisini kazanamamış dokuz ilkokul dördüncü sınıf öğrencisi ile 24 ders saati boyunca yapılandırılmış okuma yöntemini kullanarak uygulama gerçekleştirmiştir. Araştırma sonucunda uygulamanın katılımcıların okuma hızı üzerinde etkili olduğu, doğru okuma ve prozodik okuma becerilerinde ise uzun dönemlerde etkilerinin olduğunu belirtilmektedir.

Sezgin ve Akyol, (2015, s. 12) akıcı okumada güçlük yaşayan bir ilkokul öğrencisine 48 ders saati boyunca bireyselleştirilmiş okuma programını uygulamıştır. Tekrarlı okuma, eşli okuma ve okuma tiyatrosu tekniklerini içeren programın katılımcının sesli okuma hatalarının azalmasında ve okuduğunu anlama düzeyinin artırılmasında etkili olduğu belirtilmektedir.

Türkiye’de ÖÖG alanında yapılan çalışmaların sayısının giderek arttığı ve bu çalışmaların önemli bir kısmının okuma becerilerini değerlendirme ve destekleme konusunda olduğu bilinmektedir (Görgün ve Melekoğlu, 2018, s. 18). Ancak Türkiye’deki çalışmaların bir yöntemin öğrenciler üzerindeki etkisini belirlemek veya bir yöntemin etkisini başka bir yöntemle karşılaştırmanın ötesine geçemediği, sadece bir doktora tezinde zenginleştirilmiş okuma programının okuma güçlüğü olan öğrencilerin bilişsel süreç ve nöral yapılarına etkisinin araştırıldığı görülmektedir (Kuruyer, 2014, s. 4-5). Yurtdışında farklı örnekleri bulunmasına rağmen Türkiye’de ÖÖG olan öğrencilerin kullanabileceği bir okuma programına alanyazında rastlanmamıştır. Yapılan araştırmada çeşitli bilgisayar firmalarının geliştirdiği web tabanlı uygulamalara ve tüm öğrencilerin derslerine destek olmak için tüm ilkokul tüm derslerinin yer aldığı eğitim ve öğrenme platformlarına rastlanmıştır. Ancak bu uygulama ve platformların

öğrencilerin okuma becerileri üzerine etkisini değerlendiren bir çalışmaya rastlanmamıştır.

## 2.7. Kelime Tanıma

Okumanın beş temel bileşeninden biri olan kelime tanıma (NRP, 2000, s. 113); okuyucunun kelimedeki sembol ve ses ilişkisini kurarak kelimeyi doğru seslendirmesi olarak tanımlanmaktadır (Rasinski, Padak ve Fawcett, 2010, s. 64). Akıcı okumanın temelinde kelime tanıma ve kelimeyi ayırt etme bulunmaktadır. Akıcı okuyamayan öğrencilerin, kelime tanıma ve ayırt etme sürecinde daha fazla zaman harcadıkları için okuduğunu anlamada güçlük yaşayacağı, akıcı okuma becerisinin gelişimiyle kelime tanımaya ayrılan sürenin azalacağı böylece daha az zihinsel çaba harcadığı için okuduğunu anlamının artacağı düşünülmektedir. Akıcı okuma tanımlarında kelime tanımının önemi vurgulanmaktadır. Akıcı okuma çok fazla çaba sarf etmeden, otomatik olarak, cümle içindeki anlam gruplarına dikkat ederek, vurgulamaları, tonlamaları gereken yerlerde doğru uygulayarak yazarın heyecanını ve duygularını okuma etkinliğine yansıtarak yapılan okumadır (Zutell ve Rasinski, 1991, s. 212). Diğer bir tanımda; akıcı okumanın noktalama işaretlerine, vurgu ve tonlamalara dikkat edilen, geriye dönüş ve kelime tekrarına yer verilmeyen, heceleme ve gereksiz duruşlar yapılmayan, anlam ünitelerine dikkat edilerek, konuşurcasına yapıldığı belirtilmektedir (Akyol, 2005, s. 4). Her iki tanımda da akıcı okumanın gerçekleşebilmesi için kelime tanımının öneminden bahsedilmektedir. Bunlara ek olarak kelime tanımının okuma başarısı üzerindeki etkilerini ortaya koyan birçok çalışmaya rastlanılmıştır (Dufva, Niemi ve Voaten, 2001, s. 102; Oullette ve Beers, 2010, s. 197-198; Verhoeven ve Van Leeuwe, 2008, s. 413). Kelime tanıma sadece akıcı okuma için önemli bir etmen değildir. Okuduğunu anlama becerisine etki eden birçok unsur vardır. Bunlardan birisi de kelime tanımadır. Kelime tanıma gerçekleşmeden öğrencinin okuduğunu anlaması mümkün değildir (Combs, 2012, s. 68).

Ulusal Okuma Paneli'nde (NRP, 2000, s. 34) kelime öğretim yöntemleri beş ana başlık altında toplanmıştır. Bunlar; a) açık öğretim, b) gizil öğretim, c) çoklu ortam yöntemi, d) kapasite yöntemi ve e) ilişkilendirme yöntemi olarak sınıflandırılmıştır. ÖÖG olan öğrencilerle gerçekleştirilmiş kelime tanıma araştırmalarını inceleyen bir analiz çalışmasında (Jitendra, Edwards, Sacks ve Jacobson, 2004, s. 299) kelime öğretim yöntemlerini a) anahtar kelime/hatırlatıcı stratejiler, b) direk öğretim, c) aktivite temelli çalışmalar, d) sabit bekleme süreli öğretim ve e) bilgisayar destekli öğretim

olarak belirtmektedir. Bir diğ er analizde (Bryant, Goodwin, Bryant, ve Higgins, 2003, s. 199-124) a) bilgisayar destekli öğ retim, b) kelime akıcılığ ı kurma öğ retimi, c) aktivite ç alışmaları, d) anlamsal strateji ç alışmaları ve e) kavram geliştirme ç alışmaları olarak sınıflandırmaktadır. Yapılan üç ç alışma incelendiğ inde; kelime tanıma ç alışmalarının öğ retim yapılacak grubun özelliklerine göre seçilmesi gerektiğ i, metinde yer alan kelimelerin daha önceden öğ renciye öğ retilmesinin okuduğ unu anlama üzerinde pozitif etkileri olduğ u ve kelime tanıma ç alışmalarında eski bilgilerle ilişki kurmanın kalıcılığ ı arttırdığ ı dikkat çekmektedir. Etkili ve eğ lenceli kelime öğ retimi yöntemlerinin incelendiğ i bir ç alışmada (Foil ve Alber, 2002, s. 135) resimli kelime kartlarının anahtar kelime/hatırlatıcı stratejiye dayalı bir ç alışma olduğ u belirtmektedir. Önce kartta yer alan öğ rencinin aşına olmadığ ı bir kelimenin okunması ve sonra kelimedeyen alan seslerin tekrar ç ıkartılması ve daha sonra karttaki resimle veya öğ rencinin zihninde kelimeyi canlandırması ile kelime ile anlamsal bir bağın oluşturmasını ve son olarak tekrar bu kelimedeyen alan seslerin ç ıkartılması ve okunması aşamaları açıklanmaktadır. Kelime tanıma ç alışmaları ile artan kelime bilgisi öğ rencinin düşüncelerini ifade etmesine, etkili iletişim kurmasına ve yeni kavramları öğ renmesine destek olmaktadır. Kelime bilgisinin artması ile bilinen bu kelimelerin bir metin içinde akıcı bir şekilde okunması ve anlanması gündeme gelmektedir. Aşağ ıdaki bölümde akıcı okuma ve okuduğ unu anlama becerilerini desteklemeye yönelik stratejiler açıklanacaktır.

## **2.8. Tekrarlı Okuma**

Tekrarlı okuma yöntemi okumada güçlük yaşayan öğ rencilerin akıcı okuma becerilerini desteklemek için etkili, popüler ve en eski stratejilerden biri olarak kabul edilmektedir. Tekrarlı okuma yöntemi otomatikleşme stratejisine dayanmaktadır. Bu yöntem okumayı öğ retmek yerine özellikle ÖÖG olan öğ rencilerin okuma programlarına takviye olarak tasarlanmıştır (Samuels, 1997, s. 403). Tekrarlı okuma yöntemi ile okuyucunun kelime tanıma, hızlı ve doğ ru okuma becerileri desteklenmektedir (Armbruster, 2010, s. 21-22; Therrien, 2004, s. 254-255; Yıldırım, Ritz, Akyol ve Rasinski, 2015, s. 256). Tekrarlı okuma yönteminde kısa ve anlamlı bir metnin akıcılıkta belirli bir düzeye gelene kadar okunması ve daha sonra metnin uzunluklarının giderek artırılarak ç alışmaya devam edilmesi gerekmektedir (Rasinski, 1990, s. 18; Samuels, 1997, s. 405). Okuyucu kısa metinleri sesli olarak uygulamacıya okur, uygulamacı okuyucunun okuma hızını ve okuma hatalarını kaydeder. Daha sonra

okuyucunun okuma hatalarına geri bildirim sunulur. Okuyucu metni belirli bir akıcılıkta okuyana kadar bu çalışma devam eder. Bu yöntemde tekrarların sayısı, metnin zorluk düzeyi, sunulan geribildirim tipi ve performans ölçütü değişiklik gösterebilmektedir. Tekrarlı okuma yöntemi ile okuma hızında artış ve okuma hatalarında azalma olması beklenmektedir (Samuels, 2006b; Therrien, 2004).

WWC'nin belirlediği standartlara göre tekrarlı okuma yöntemi ÖÖG olan öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerileri üzerinde olumlu etkiye sahip olan uygulamalardandır (Institute of Education Sciences-IES, 2011). Ulusal Okuma Paneli tekrarlı okuma yönteminin okumada güçlük yaşayan ve yaşamayan ilkökul, ortaokul ve lise öğrencilerinin akıcı okuma becerileri üzerinde pozitif etkisi olduğunu belirtmektedir (NRP, 2000, s. 54). ÖÖG olan ilkökul öğrencilerinin akıcı okuma becerilerini geliştirmek için yapılan müdahalelerin incelendiği bir çalışmada tekrarlı okuma yönteminin doğru okuma, okuma hızı ve okuduğunu anlama üzerine etkili olduğu belirtilmektedir. Ayrıca tekrarlı okuma çalışmasında öğretmenin, bilgisayarın veya ses kaydının öğrenciye model olmasının, hiç model kullanılmadan yapılan tekrarlı okuma çalışmalarına göre daha etkili olduğu ancak bir akranın model olmasının okuma üzerindeki etkisinin net olmadığı belirtilmektedir (Chard vd., 2002, s. 388).

Stevens ve diğerleri (2017, s. 576), ÖÖG olan 1. ve 5. sınıf arasındaki öğrencilere yönelik 2001-2014 yılları arasında gerçekleştirilen akıcı okuma müdahalelerinin, ÖÖG olan öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkisinin belirlendiği 19 araştırmayı incelemiştir. Bu inceleme sonucunda tekrarlı okuma yönteminin ÖÖG olan öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerileri üzerinde en etkili yöntem olduğu belirtilmektedir. Ayrıca tekrarlı okuma yönteminde model olunması, performansa geribildirim sunulması, kolay metinlerin tercih edilmesi, performans ölçütü belirlenmesi ve bir akranla birlikte okuma yapılmasının öğrenci performansını artırdığı belirtilmektedir. Bununla birlikte sesli kitap destekli okumanın etkililiğini belirlemek için araştırmalara ihtiyaç olduğu, tekrarlı okuma yönteminin çok bileşenli uygulamalarla birlikte kullanıldığında daha olumlu sonuçlar verdiği belirtilmektedir. Tekrarlı okuma yönteminin kullanıldığı çalışmaları inceleyen içerik analiz çalışmalarında tekrarlı okuma yönteminin ilkökul ve ortaokul öğrencilerinin bir dakikada okuduğu doğru kelime sayısının artışında etkili olduğu (Meyer ve Felton, 1999, s. 291) belirtilmektedir. Tekrarlı okuma yönteminin kullanıldığı çalışmaların incelendiği bir diğer analiz çalışmasında tekrarlı okuma ÖÖG

olan ve normal gelişim gösteren öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerisinin gelişiminde olumlu etkileri olduğu belirtilmektedir (Therrien, 2004, s. 257).

## 2.9. Öykü Haritası

Öykü haritası okuyucunun öykü ile ilgili önemli kavramları zihninde canlandırmasına destek olan bir şema oluşturma tekniğidir. Bu teknik okuyucunun metinde yer alan kavramları zihinde sınıflandırma kısıtlılığını aşmak ve okuduğunu anlama becerilerine destek olmak için tasarlanmıştır (Beck ve McKeown, 1981, s. 914). Öykü haritası ile okuyucuya öyküyü oluşturan tüm unsurlar gösterilmeye çalışılmaktadır. Böylece okuyucunun bu unsurlar arasında bağ kurmasına destek olunmaktadır (Mathes, Fuchs ve Fuchs, 1997, s. 25). Öykü haritası ile okuyucunun metinde yer alan kişiler, yer, zaman ve olay gibi bilgi birimleri arasında bir bağ kurması hedeflenmektedir. Bilgi birimleri arası kurulan bağ ile okuduğunu anlama becerisi desteklenmektedir. Öykü haritaları kullanım amaçlarına göre farklılık gösterebilmektedir. Öykü haritaları kullanım amaçlarına göre çıkarımsal öykü haritası, bilgi bulmayı hedefleyen öykü haritası, neden sonuç ilişkisi kurmayı hedefleyen öykü haritası, karşılaştırma yapmayı hedefleyen öykü haritası, sonuç çıkarmayı hedefleyen öykü haritası gibi farklı isimlerle adlandırılmaktadır (Davis ve McPherson, 1989, s. 235-236).

Öykü haritası tekniğinin kullanıldığı araştırmalar incelendiğinde; ÖÖG olan öğrencilerin (Boulineau, Fore, Hagan-Burke ve Burke, 2004, s. 107; Gardill ve Jitendra, 1999, s. 4; Idol ve Croll, 1987, s. 217; Stagliano ve Boon, 2009, s. 39) ve otizm spektrum bozukluğu, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu (DEHB) veya bedensel yetersizliği olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini desteklemek için kullanıldığı (Browder, Root, Wood ve Allison, 2017, s. 3; Derefinko vd., 2014, s. 254; Soto, Yu ve Henneberry, 2007, s. 29-30) görülmektedir.

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### 3. Yöntem

Tezin üçüncü bölümünde tezin yöntemi ile ilgili detaylar açıklanacaktır. Öncelikle araştırma deseni ve çalışma grubu bilgileri belirtilecektir. Sonra katılımcılarda bulunması gereken önkoşul özellikler, bağımlı değişken ve bağımsız değişken detaylandırılacaktır.

#### 3.1. Araştırma Modeli

ÖÖG olan öğrencilerle Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Destek Eğitim Programının (OKA<sup>2</sup>DEP) etkililiğinin belirlenmesi amacıyla tek denekli araştırma modellerinden değişen ölçütler modeli kullanılmıştır. Değişen ölçütler modeli bir davranış üzerinde bir dizi uygulamanın etkisinin yavaş yavaş gösterilmesinin planlandığı modeldir. Hedef davranışın katılımcıların hâlihazırda dağarcığında bulunan bir davranış olması gereklidir (Tekin-İftar, 2012, s. 256). Bu modelde ele alınan hedef davranışın ölçütü karşılayacak şekilde yavaş yavaş artması ya da azalması planlanır (Hartmann ve Hall, 1976, s. 528). Değişen ölçütler modelinde iki temel evre vardır. Bunlar başlama düzeyi evresi ve uygulama evresidir. Hedefe ulaşabilmek için uygulama evresi alt evrelere bölünür. Her bir alt uygulama evresi için bir ölçüt belirlenir (Billingsley, 2011, s. 119; McDougall, Hawkins, Brady ve Jenkins, 2006, s. 5).

Araştırmada iç geçerliği tehdit edeceği düşünülen bazı etmenler belirtilen çalışmalar yapılarak kontrol altına alınmaya çalışılmıştır. Öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerine okul derslerinin etkisini ortadan kaldırabilmek amacıyla araştırma yaz tatilinde gerçekleştirilmiştir. Ailelerle görüşülerek araştırma süresince okuma ile ilgili herhangi bir çalışma yapmamaları istenmiştir. Öğrencilerin destek eğitim aldıkları özel eğitim ve rehabilitasyon merkezleri ile görüşülerek yaz sürecinde rutin ders planlarına devam etmeleri istenmiştir. Araştırma beş öğrenci ile gerçekleştirilerek katılımcı kaybının önüne geçilmeye çalışılmıştır. Değişen ölçütler modelinde her bir evre kendisinden sonraki evre için başlama düzeyi evresi olduğu için birçok kez yineleme gerçekleştirilerek bağımlı değişkendeki değişikliğin bağımsız değişkenden kaynaklandığı görüşü elde edilmiştir. Araştırmada deneysel kontrol bağımsız değişkenin uygulanması ile bağımlı değişkende bir değişiklik yaşanması, uygulama evresinde yer alan alt evrelerin her birinde bağımsız değişkenin etkisinin

görülmesi, her evrede birbirine benzer kararlılığın görülmesi ile kurulmuştur.

### **3.2. Katılımcılar**

Bu araştırmanın katılımcıları ÖÖG olan öğrenciler, ebeveynler, normal gelişim gösteren öğrenciler, öğretmenler, araştırmacı, gözlemci, görüşmecilerdir.

#### **3.2.1. ÖÖG olan öğrenciler**

Bu araştırma ÖÖG tanısı olan ve 2016-2017 eğitim öğretim yılının yaz tatilinde çalışmaya katılmak için gönüllü olan beş katılımcıyla yürütülmüştür. Katılımcılara ulaşmak için aşağıda belirtilen yollar takip edilmiştir. İlk olarak Eskişehir İl Milli Eğitim Müdürlüğünden yazılı izin alınmıştır (Ek 1). Alınan izinle ÖÖG tanılı öğrencilerin hangi ilkokulda kayıtlı olduklarını öğrenmek için Eskişehir'in merkez ilçelerinden birinde yer alan rehberlik araştırma merkezi (RAM) ile görüşme gerçekleştirilmiştir. İlgili RAM'da ÖÖG tanılı öğrencilerin devam ettikleri ilkokullara dair bir kaydın tutulmadığı öğrenilmiştir. Bu sorunu aşmak için araştırmacının görev yaptığı ilkokuldan ilgili ilçedeki ilkokullara yazı gönderilerek ÖÖG tanılı öğrencilerin listesi istenmiştir. Bu isteğe dönüş yapan beş ilkokul olmuştur. Ayrıca Eskişehir'in diğer merkez ilçesinde yer alan RAM'a gidilerek ÖÖG tanılı öğrencilerin devam ettikleri ilkokulların listesi alınmıştır. Bu listede yer alan 11 ilkokul ve birinci ilçeden dönüş yapan beş ilkokul ziyaret edilmiştir. Okul idarecilerine yapılacak çalışma hakkında bilgi verilmiş ve resmi izin yazıları sunulmuştur. Bu okullarda önce ÖÖG tanılı öğrencilerle tanışılmıştır. Daha sonra okul idaresinin uygun gördüğü rehber öğretmen odası, müdür yardımcısı odası gibi alanlarda öğrenciye ses kartları gösterilerek öğrencinin tüm sesleri tanıyıp tanımadığı tespit edilmiştir. Tüm sesleri tanıyorsa öğrencinin daha önce karşılaşma ihtimalinin olmadığı, araştırmacının kendisinin yazdığı bir metnin, öğrencinin sınıf düzeyine uyarlanmış versiyonu okutulmuştur. Bu okuma sonucunda akıcı okumada güçlük yaşadığı gözlenen 10 çocuk tespit edilmiştir. Okul idaresine bu öğrencilerin aileleriyle görüşmek istendiği belirtilmiştir. Okul idaresi tarafından ailelere telefon edilip, aileler okula davet edilmiştir. Aileler okula geldiklerinde araştırmacı kendisini tanıtarak, yapılacak çalışma hakkında bilgi vermiştir. Bu 10 aileden dört tanesi yaz tatili planları olduklarını söyleyerek, yaz tatilinde yapılması planlanan bu çalışmaya katılmak istemediklerini belirtmişlerdir. Çocukları farklı üç ilkokula devam eden altı aileyle farklı zaman dilimlerinde bir araya gelinmiştir. Bu görüşmelerde yapılacak çalışmanın içeriği, uygulama saatlerin nasıl planlanacağı gibi ayrıntılar üzerinde



durulmuştur. Ayrıca ailelerden çalışma ile ilgili yazılı izin formu alınmıştır. (Ek 1). Ancak bu toplantıların birinde bir aile çalışma evde gerçekleşeceği için çalışmaya katılmaktan vazgeçmiştir. Araştırmada yer alan katılımcıların özelliklerini daha iyi betimleyebilmek için bazı değerlendirme araçları uygulanmıştır. İzleyen bölümde katılımcıların her biri için takma isim kullanılmıştır. Ayrıca değerlendirme araçları ve katılımcıların özellikleri ayrıntılı olarak açıklanmaktadır.

### **3.2.1.1. ÖÖG olan öğrencilerin özelliklerini belirlemek için kullanılan araçlar**

*Öğrenme Güçlüğü Belirti Tarama Listesi Öğretmen ve Anne-Baba Formu:* Korkmazlar (1993, s. 8) tarafından 36 madde olarak hazırlanmıştır. Erman (1997) tarafından bazı alt testler eklenmiştir. Anne-baba veya öğretmenlere uygulanabilen bu listede toplam 88 madde yer almaktadır. Bu maddeler akademik başarı (3 madde), okuma becerisi (10 madde), görsel algı (3 madde), işitsel algı (5 madde), yazma becerisi (9 madde), aritmetik beceriler (3 madde), çalışma alışkanlığı (5 madde), organize olma becerileri (5 madde), yönelim becerileri (7 madde), dokunsal algı (2 madde), sıraya koyma (3 madde), sözel ifade becerisi (5 madde), motor beceriler (5 madde), sosyal-duygusal davranışlar (13 madde), hareketlilik (3 madde), dikkat becerileri (4 madde) ve motivasyon (3 madde) başlıklarını içermektedir. Bu liste yer alan maddeler problemin en fazla olduğu 1 puandan, hiç problemin olmadığı 5 puana kadar değerlendirmektedir. Bu listede yer alan 88 maddenin yarısı veya daha fazlasından iki ya da üç puan almak öğrenme güçlüğü yönünden ayrıntılı değerlendirme gerektirmektedir.

*Sesli Okuma Becerisi ve Okuduğunu Anlama Testi (SOBAT):* ÖÖG olan öğrencilerin okuma ve okuduğunu anlama becerilerini ölçmeye yönelik bir değerlendirme testidir. Erden'in bir dizi araştırması (Erden, 2012, s. 2; Sarıpınar, 2006, s. 62; Sarıpınar ve Erden, 2010, s. 56) sonucu geliştirilen SOBAT 7-14 yaş aralığını kapsamaktadır. Zorluk dereceleri aynı olan iki testten oluşan SOBAT bu sayede iki test ön test ve son test olarak kullanılabilir. Testte zorluk seviyesi giderek artan 13 metin, süre tutularak çocuğa sesli olarak okutulmakta, bu esnada okuma hataları kayıt edilmekte ve her metin sonunda çocuğa beş soru yöneltilmektedir. Bu sayede test ile sesli okuma hızı, doğru okuma ve okuduğunu anlama değerlendirilmektedir. SOBAT'ın A formu için Cronbach Alfa katsayıları okuma hızı için .97, doğru okuma için .93 ve okuduğunu anlama için ise .60 olarak belirlenmiştir. B formu için ise Cronbach Alfa katsayıları okuma hızı için .97, doğru okuma için .93 ve okuduğunu anlama için ise .73 olarak tespit edilmiştir. Ayrıca paralel form güvenilirliği okuma hızı için .92, doğru

okuma için .87, okuduğunu anlama için .82 ve toplam puan için .91 olarak bulunmuştur. SOBAT'ta yaş ölçüt alınarak hesaplanan geçerlik katsayıları A formu için okuma hızında .40, doğru okumada .49, okuduğunu anlamada .40 ve toplam puanda .58 olarak hesaplanmıştır. B formu için yaş ölçüt alınarak hesaplanan geçerlik katsayıları ise okuma hızında .42, doğru okumada .49, okuduğunu anlamada .42 ve toplam puanda .59 olarak bulunmuştur (Melekoğlu, Erden ve Çakıroğlu, 2017).

*Anadolu-Sak Zekâ Ölçeği (ASİS)*: Anadolu Üniversitesi proje desteği ve MEB'in uygulayıcı ve uygulama desteği ile Anadolu Üniversitesi Üstün Yetenekliler Eğitimi Araştırma ve Uygulama Merkezi (ÜYEP) araştırma ekibinin geliştirdiği Türkiye'nin ilk yerli zekâ ölçeğidir. ASİS'in pilot aşaması 4-12 yaş aralığındaki 1201 çocuk ile, standardizasyon aşaması 4641 çocuk ile geçerlik çalışmaları ise özel eğitim grupları da dahil 800'ün üzerinde çocukla tamamlanmıştır.

ASİS'in güvenilirlik analizi kapsamında iç tutarlılık, tekrar test ve puanlayıcılar arası güvenilirlik olmak üzere üç tür güvenilirlik çalışması yapılmıştır. Güvenirlik analizine norm gruplarında yer alan 4641 kişiye ait norm verisi dâhil edilmiştir. Alt testler için ortanca güvenilirlik katsayısı 0.91, bileşen puanları için ortanca katsayısı 0.97'dir. Bu değerler mükemmel düzeyde iç tutarlılığı göstermektedir. ASİS'in tekrar test güvenilirliği 3-4 hafta aralıkla iki kez uygulama yapılarak belirlenmiştir. Tekrar test güvenilirliğinde alt test katsayıları iyi düzeyde, bileşen katsayıları ise mükemmel düzeyde tutarlılığa sahip olduğu belirlenmiştir. Puanlayıcılar arası güvenilirlik çalışmasında ASİS'in altı alt testinde güvenilirlik katsayısı 1.00, bir alt testinde güvenilirlik katsayısı 0,96 olarak bulunmuştur. Bu durum ASİS'in puanlayıcılar arası hata varyansının altı alt testte 0 olduğunu ve puanlayıcılar arası güvenilirliğin çok yüksek olduğunu göstermektedir (Sak vd., 2016, s. 69-75).

ASİS'in geçerlik analizi incelemesinde beş kaynak kullanılmıştır. Bunlar; içerik geçerliği, yapı geçerliği, ölçüt geçerliği, yanıt süreçlerine ilişkin geçerlik kanıtı ve sonuca dayalı geçerlik kanıtıdır. Bu çalışmalarda öncelikle uzman geçerliğine dayalı içerik analizi daha sonra açımlayıcı faktör analizi ve doğrulayıcı faktör analizi kullanılmıştır. Bu analizlerle ASİS'in üç tabakalı yapısının olduğu doğrulanmıştır. Ölçüt geçerliği için ASİS puanları ile öğrencilerin akademik başarısı ve farklı zekâ testlerinden aldıkları puanlar karşılaştırılmıştır. ASİS puanları ile farklı zeka testleri ve akademik başarı arasında orta düzeyden yüksek düzeye kadar değişen korelasyon değerleri bulunmuştur. ASİS'in farklı gelişim gösteren çocukları ayırt etme gücü de incelenmiş ve ASİS Genel Zekâ Puanları tanı sınıflarına uygun olduğu belirlenmiştir.

Ek olarak ASİS'in yanıt sürecine dayalı geçerliği ve sonuca dayalı geçerlik kanıtı analiz edilmiştir (Sak vd., 2016, s. 77-95).

### **3.2.1.2. ÖÖG olan öğrencilerde bulunması gereken ön koşul özellikler**

Katılımcıların araştırma sürecine dâhil olabilmesi için bazı önkoşul özellikler belirlenmiştir. Bunlar; (a) ÖÖG tanısı olma, (b) ilkokulun 2, 3 veya 4. sınıfına gidiyor olma (c) okuma yazma öğretiminde kullanılan ses gruplarında yer alan seslerin tümünü tanıyabilme ve (d) okuma becerisini edindiği halde dakikada okuduğu doğru kelime sayısı 50'den az olma özelliklerinden oluşmaktadır. Ön koşul becerilerin değerlendirilmesi için araştırmanın öğretim oturumları haricinde bir oturum gerçekleştirilmiştir. Bu oturumda yapılacak değerlendirmelere ilişkin bilgiler aşağıda açıklanmıştır.

a) *ÖÖG tanılı olma:* Ülkemizde özel eğitimle ilgili tüm eğitsel tanımlar RAM'lar tarafından verilmektedir. Katılımcının RAM Eğitsel Değerlendirme Kurulu Raporunda ÖÖG tanısının olmasına ve bu raporun süresinin dolmamış olmasına dikkat edilmiştir.

b) *İlkokulun 2, 3 veya 4. sınıfını bitirmiş olma:* Akıcı okuma becerisinin kazanılması gereken dönem olduğu için katılımcılar Eskişehir ilinde bir ilkokulun 2, 3 veya 4. sınıfından birine gidenler arasından belirlenmiştir.

c) *Okuma yazma öğretiminde kullanılan ses gruplarında yer alan seslerin tümünü tanıyabilme:* Tüm katılımcılara her bir kartta tek bir sesin yer aldığı ses kartı gösterilerek uygun sesi çıkarması istenmiştir.

d) *Okuma becerisini edindiği halde akıcı okuyamama:* Bu beceriyi değerlendirmek amacıyla daha önceden 2, 3 ve 4. sınıf düzeyinde belirlenen okuma metinlerinden katılımcının sınıf düzeyine uygun olanı katılımcıya sesli olarak okutulmuş ve 1 dakikada okuduğu doğru kelime sayısı belirlenmiştir. Okuma sırasında katılımcıya bunun bir okuma yarışması olmadığı ancak akıcı bir şekilde okuması gerektiği söylenmiştir.

### **3.2.1.3. ÖÖG olan öğrencilerin özellikleri**

Meltem uygulama başladığında 91 aylıktır. İlkokul 2. sınıfa devam etmektedir. Meltem'e 7 yaşında Eskişehir Devlet Hastanesindeki çocuk psikiyatristi tarafından öğrenme bozukluğu tanısı konulmuştur. Meltem haftada 90 dakikada bireysel özel eğitim hizmetlerinden yararlanmaktadır. Meltem'in annesine araştırmacı tarafından Öğrenme Güçlüğü Belirti Tarama Listesi uygulanmıştır. Meltem bu listede yer alan 88

maddenin 80'inde iki veya üç puan almıştır. Bu durum Meltem'in öğrenme güçlüğü açısından değerlendirilmesi gerektiğini göstermektedir. Meltem'e Anadolu Üniversitesi ÜYEP'te görevli bir araştırmacı tarafından ASİS uygulanmıştır. Meltem bu ölçekten 91 puan almış ve zekâ düzeyi normal zekâ olarak belirlenmiştir. Meltem'e araştırmacı tarafından SOBAT uygulanmıştır. Bu testte Meltem'in sesli okuma becerisi ve okuduğunu anlama düzeyi 6,5 yaş olarak belirlenmiştir.

Cemre uygulama başladığında 107 aylıktır. İlkokul 3. sınıfa devam etmektedir. Cemre'ye 8 yaşında Eskişehir Devlet Hastanesinde çocuk psikiyatristi tarafından öğrenme bozukluğu tanısı konulmuştur. Cemre haftada 90 dakikada bireysel özel eğitim hizmetlerinden yararlanmaktadır. Cemre'nin annesine araştırmacı tarafından Öğrenme Güçlüğü Belirti Tarama Listesi uygulanmıştır. Cemre bu listede yer alan 88 maddenin 56'sından iki veya üç puan almıştır. Bu durum Cemre'nin öğrenme güçlüğü açısından değerlendirilmesi gerektiğini göstermektedir. Cemre'ye Anadolu Üniversitesi ÜYEP'te görevli bir araştırmacı tarafından ASİS uygulanmıştır. Cemre bu ölçekten 86 puan almış ve zekâ düzeyi normal zekâ olarak belirlenmiştir. Cemre'ye araştırmacı tarafından SOBAT uygulanmıştır. Bu testte Cemre'nin sesli okuma becerisi ve okuduğunu anlama düzeyi 7 yaş olarak belirlenmiştir.

Can uygulama başladığında 120 aylıktır. İlkokul 4. sınıfa devam etmektedir. Can'a 7 yaşında Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Tıp Fakültesi Hastanesinde çocuk psikiyatristi tarafından özgül öğrenme bozukluğu tanısı konulmuştur. Can haftada 90 dakikada bireysel özel eğitim hizmetlerinden yararlanmaktadır. Can'ın annesine araştırmacı tarafından Öğrenme Güçlüğü Belirti Tarama Listesi uygulanmıştır. Can bu listede yer alan 88 maddenin 61'inden iki veya üç puan almıştır. Bu durum Can'ın öğrenme güçlüğü açısından değerlendirilmesi gerektiğini göstermektedir. Can'a Anadolu Üniversitesi ÜYEP'te görevli bir araştırmacı tarafından ASİS uygulanmıştır. Can bu ölçekten 102 puan almış ve zekâ düzeyi normal zekâ olarak belirlenmiştir. Can'a araştırmacı tarafından SOBAT uygulanmıştır. Bu testte Can'ın sesli okuma becerisi ve okuduğunu anlama düzeyi 7 yaş olarak belirlenmiştir.

Eser uygulama başladığında 134 aylıktır. İlkokul 4. sınıfa devam etmektedir. Eser'e 8 yaşında Eskişehir Devlet Hastanesinde çocuk psikiyatristi tarafından öğrenme bozukluğu tanısı konulmuştur. Eser haftada 90 dakikada bireysel özel eğitim hizmetlerinden yararlanmaktadır. Eser'in babaannesine araştırmacı tarafından Öğrenme Güçlüğü Belirti Tarama Listesi uygulanmıştır. Eser bu listede yer alan 88 maddenin 49'undan iki veya üç puan almıştır. Bu durum Eser'in öğrenme güçlüğü açısından

değerlendirilmesi gerektiğini göstermektedir. Eser'e Anadolu Üniversitesi ÜYEP'te görevli bir araştırmacı tarafından ASİS uygulanmıştır. Eser bu ölçekten 91 puan almış ve zekâ düzeyi normal zekâ olarak belirlenmiştir. Eser'e araştırmacı tarafından SOBAT uygulanmıştır. Bu testte Eser'in sesli okuma becerisi ve okuduğunu anlama düzeyi 8 yaş olarak belirlenmiştir.

Yücel uygulama başladığında 93 aylıktır. İlkokul 2. sınıfa devam etmektedir. Yücel'e 8 yaşında Eskişehir Devlet Hastanesinde çocuk psikiyatristi tarafından öğrenme bozukluğu tanısı konulmuştur. Yücel haftada 90 dakikada bireysel özel eğitim hizmetlerinden yararlanmaktadır. Yücel'in babasına araştırmacı tarafından Öğrenme Güçlüğu Belirti Tarama Listesi uygulanmıştır. Yücel bu listede yer alan 88 maddenin 73'ünden iki veya üç puan almıştır. Bu durum Yücel'in öğrenme güçlüğu açısından değerlendirilmesi gerektiğini göstermektedir. Yücel'e ÜYEP'te görevli bir araştırmacı tarafından ASİS uygulanmıştır. Yücel bu ölçekten 89 puan almış ve zekâ düzeyi normal zekâ olarak belirlenmiştir. Yücel'e araştırmacı tarafından SOBAT uygulanmıştır. Bu listede Yücel'in sesli okuma becerisi 7,5 yaş olarak belirlenmiştir. Araştırmaya katılan katılımcıların özellikleri Tablo 3.1'de sunulmaktadır.

Tablo 3.1

*Katılımcıların Özellikleri*

<b>Ad</b>	<b>Yaş (Ay)</b>	<b>Sınıf Düzeyi</b>	<b>Destek Eğitim</b>	<b>ÖÖG Belirti Tarama Testi</b>	<b>ASİS</b>	<b>SOBAT</b>
Meltem	8 (91)	2	Haftada 90 dk	80 madde	91 puan	6,5 yaş
Cemre	9 (107)	3	Haftada 90 dk	56 madde	86 puan	7 yaş
Can	10 (120)	4	Haftada 90 dk	61 madde	102 puan	7 yaş
Eser	11 (134)	4	Haftada 90 dk	49 madde	91 puan	8 yaş
Yücel	9 (93)	2	Haftada 90 dk	73 madde	89 puan	7,5 yaş

### 3.2.2. Sosyal geçerlik verisi toplanan katılımcılar

#### 3.2.2.1. Ebeveynler

Araştırmanın sosyal geçerliğini belirlemek için yapılan öznel değerlendirme çalışmasında ÖÖG olan öğrencilerin ebeveynlerinin görüşlerine başvurulmuştur. Bu bağlamda dört anne ve bir babaanne ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmeye katılan ebeveynlerin özellikleri Tablo 3.2’de sunulmaktadır.

Tablo 3.2

*Sosyal Geçerlik Verisi Toplanan Ebeveynlerin Özellikleri*

<b>Katılımcı</b>	<b>Veri toplanan kişinin katılımcı ile yakınlığı, yaşı ve eğitim durumu</b>
Meltem	Anne, 38, lisans mezunu
Yücel	Anne, 40, lisans mezunu
Cemre	Anne, 33, lise mezunu
Can	Anne, 45, ilkokul mezunu
Eser	Babaanne, 58, ilkokul mezunu

#### 3.2.2.2. Öğretmenler

Araştırmanın sosyal geçerliğini belirlemek için yapılan öznel değerlendirme çalışmasında ÖÖG olan öğrencilerin sınıf öğretmenlerinin görüşlerine başvurulmuştur. İki katılımcının ilkokulu bitirip ortaokula başlaması ve bir katılımcının öğretmenin şehir dışına tayini çıkması nedeniyle iki öğretmen ile görüşme gerçekleştirilmiştir. Görüşmeye katılan öğretmenlerin özellikleri Tablo 3.3’de sunulmaktadır.

Tablo 3.3

*Sosyal Geçerlik Verisi Toplanan Öğretmenlerin Özellikleri*

<b>Katılımcı</b>	<b>Veri toplanan kişinin cinsiyeti, yaşı ve eğitim durumu</b>
Meltem	Öğretmen (Kadın), 41, lisans mezunu
Yücel	Öğretmen (Kadın), 37, lisans mezunu

#### 3.2.2.3 Normal gelişim gösteren öğrenciler

Araştırmanın sosyal geçerliğini belirlemek için yapılan sosyal karşılaştırma çalışmasında katılımcıların sınıf öğretmenlerinden normal gelişim gösteren öğrencileri arasından rastgele beş öğrenci seçmesi istenmiştir. Normal gelişim gösteren 14 kız 11 erkek öğrenciden sosyal karşılaştırma verisi toplanmıştır.

### 3.2.3. OKA<sup>2</sup>DEP'in geliştirilme sürecinde görüşme gerçekleştirilen öğretmenler

OKA<sup>2</sup>DEP'in geliştirilme aşamasında ÖÖG olan öğrencilerle çalışan öğretmenlerin yaptıkları uygulamaları ve karşılaştıkları sorunları belirlemek için yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Görüşlerine başvuru alan öğretmenlerin özellikleri Tablo 3.4'de sunulmaktadır.

Tablo 3.4

*Görüşmeye Katılan Öğretmenlerin Özellikleri*

Katılımcı Kodu	Kamu/ Özel Sektör	Mezun Olduğu Program	Mesleki Deneyim	Lisans Harici Eğitim	Engelli Yakını
H-1	Kamu	Sınıf Öğretmenliği	17	Evet, hizmet içi eğitim	Yok
H-2	Kamu	Biyoloji	20	Hayır	Yok
M-1	Kamu	Sınıf Öğretmenliği	20	Evet, hizmet içi eğitim	Yok
E-1	Özel	Özel Eğitim Bölümü	3	Yüksek lisans eğitimi	Yok
E-2	Özel	Özel Eğitim Bölümü	5	Hayır	Yok
E-3	Özel	Özel Eğitim Bölümü	4	Hayır	Yok

### 3.2.4. Araştırmacı

Araştırmanın uygulama sürecini Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı Özel Eğitim Programında doktora öğrencisi olan araştırmacı yürütmüştür. Araştırmacı Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği Programında lisans eğitimini, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı Zihin Engelliler Öğretmenliği Programında yüksek lisans eğitimini tamamlamıştır. Araştırmacı dört yıl özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde ve beş yıl Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda çalışmıştır. Araştırmacı görev yaptığı okullardan mezun olan öğrencilerin bir kısmının



ilkokulda zorlandıklarını, okuma yazmayı edinseler bile akranları gibi okuyamadıklarını gözlemledikten sonra okuma yazma eğitimi üzerine ilgi duymuştur. Çalıştığı ilkokulda sınıf öğretmenleri ile birlikte derslere katılmış, etkinlikler gerçekleştirmiş ve bu süreçte öğrenmede güçlük çeken öğrencilere bireysel özel eğitim desteği sunmuştur.

### **3.2.5. Gözlemci**

Araştırmanın gözlemciler arası güvenilirlik ve uygulama güvenilirliği verileri konu hakkında eğitim sunulan bir gözlemci tarafından toplanmıştır. Gözlemci lisans eğitimini Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Zihin Engelliler Öğretmenliği Programında, yüksek lisans eğitimini Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Uygulamalı Davranış Analizi Anabilim Dalında tamamlamıştır. Doktora eğitimine Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı Zihin Engelliler Öğretmenliği Programında devam etmektedir. Gözlemci Milli Eğitim Bakanlığına okullarda ve özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde özel eğitim öğretmeni olarak çalışmış olup şu anda Anadolu Üniversitesi Engelliler Araştırma Enstitüsü'nde araştırma görevlisi olarak görev yapmaktadır. Gözlemcinin daha önce üç doktora tezi, iki tane doktora tezinde gözlemciler arası güvenilirlik ve uygulama güvenilirliği toplama deneyimi vardır. Araştırmacı, gözlemciyi gerçekleştirdiği pilot uygulamaya davet ederek OKA<sup>2</sup>DEP'i ve uygulama süreçlerini anlatmıştır. Pilot uygulama süresince alınan video kayıtları araştırmacı ve gözlemci tarafından birlikte izlenerek dikkat edilmesi gereken noktalar üzerinde fikir birliğine varılmıştır.

### **3.3. Ortam**

Uygulama 2017 yılı Temmuz ve Ağustos aylarında katılımcıların evlerinde gerçekleştirilmiştir. Uygulama katılımcılardan üçünün kendisine ait odası olması nedeniyle kendi odasında, diğer iki katılımcıyla evin salonunda gerçekleştirilmiştir. Uygulamanın gerçekleştirildiği ortamda ortak koşullar oluşturulmaya çalışılmıştır. Ortak koşullar radyo, müzik çalar gibi işitsel uyarıların açık olmaması, televizyon gibi görsel uyarıların öğrencinin görüş alanı içerisinde olmaması, uygulamanın gerçekleştirileceği bir masanın olması ve masanın üzerinde poster, çıkartma vb. görsel uyarıların olmaması, masanın yanında iki sandalyenin bulunması, odanın uygun ısı ve havalandırma şartlarında olması olarak belirlenmiştir.

Meltem ile uygulama Meltem'in odasında gerçekleştirilmiştir. Meltem'in odasında bir masa, iki sandalye, bir elbise dolabı, bir eşya dolabı bulunmaktadır.

Uygulama öncesinde odanın çeşitli yerlerinde bulunan oyuncaklar toplanarak kapaklı bir dolaba koyulmuştur. Odanın uygun sıcaklık ve havalandırma şartlarında kalması için uygulama süresince odanın camı açık tutulmuştur.

Cemre ile uygulama Cemre'nin odasında gerçekleştirilmiştir. Cemre'nin odasında bir masa, iki sandalye, bir elbise dolabı ve bir kitaplık bulunmaktadır. Uygulama öncesinde Cemre'nin odasında yapılan kontrollerde herhangi olumsuz bir duruma rastlanmadığı için odada bir düzenleme yapılmamıştır. Odanın uygun sıcaklık ve havalandırma şartlarında kalması için uygulama süresince odanın camı açık tutulmuştur.

Can ile uygulama Can'ın odasında gerçekleştirilmiştir. Can'ın odasında bir masa, iki sandalye, bir elbise dolabı, bir eşya dolabı, bir televizyon ve bir müzik seti bulunmaktadır. Uygulama öncesinde Can'ın ailesi ile görüşülerek televizyon ve müzik setinin odadan çıkarılması sağlanmıştır. Ayrıca Can'ın çalışma masası üzerinde bulunan aile fotoğrafları ve çalışma masasının yanında asılı olan Eskişehirspor bayrağı uygulama süresince kaldırılmıştır. Odanın uygun sıcaklık ve havalandırma şartlarında kalması için uygulama süresince odanın camı açık tutulmuştur.

Eser'in kendisine ait bir odası olmadığı için uygulama evin salonunda gerçekleştirilmiştir. Evin salonunda bir masa, iki sandalye, iki çekyat, bir televizyon bulunmaktadır. Televizyon duvara sabitlendiği için araştırmacı ve Eser uygulama süresince televizyona sırtları dönük olacak şekilde oturmuşlardır. Odanın uygun sıcaklık ve havalandırma şartlarında kalması için uygulama süresince odanın camı açık tutulmuş ve odada bulunan vantilatör çalıştırılmıştır.

Yücel'in kendisine ait bir odası olmadığı için uygulama evin salonunda gerçekleştirilmiştir. Evin salonunda bir yemek masası, dört sandalye, bir oturma grubu, bir sehpa, televizyon ünitesi bulunmaktadır. Televizyon ünitesi sabit olduğu için araştırmacı ve Yücel uygulama süresince televizyona sırtları dönük olacak şekilde oturmuşlardır. Odanın uygun sıcaklık ve havalandırma şartlarında kalması için uygulama süresince odanın camı açık tutulmuş ve odada bulunan vantilatör çalıştırılmıştır.

### **3.4. Araç ve Gereçler**

OKA<sup>2</sup>DEP'in etkililiğinin değerlendirildiği bu araştırmada araştırmacı ve öğrenciler için çeşitli araç ve gereçler kullanılmıştır. Bu bölümde kullanılan araç ve gereçlerin özellikleri hakkında bilgiler verilmektedir.

Başlama düzeyi, uygulama ve izleme oturumlarında ve sosyal karşılaştırma çalışmasında kullanılmak üzere hazırlanmış okuma metinleri: Bu metinler iki ayrı formda yer almaktadır. İlk form öğrenci formudur. Bu formda sadece okuma metni yer almaktadır. İkinci form uygulamacı formudur. Uygulamacı formunda metin ve öğrenci performansını kaydetmek için veri kayıt tablosu yer almaktadır.

Öğrencilerin performansına ilişkin kayıt tutmak için uygulayıcı formlarının bitimindeki veri kayıt tabloları: Bu tabloda metinde bulunan toplam sözcük sayısı, tüm metni okuma süresi, bir dakikada okuduğu kelime sayısı, bir dakikada okuduğu doğru kelime sayısı, doğru okuma yüzdesi, toplam hata sayısı, tüm metinde doğru okunan kelime sayısı, okuduğunu anlama soruları ve okuduğunu anlama sorularından aldığı puan bilgileri yer almaktadır.

Her metin için beş adet okuduğunu anlama sorusu: Araştırmacı tarafından hazırlanan ve her okuma metninin sonuna yerleştirilmiş beş adet okuduğunu anlama sorusu yer almaktadır.

Katılımcıların kendi performanslarını izlemeleri için grafikler: Katılımcıların bir dakikada okuduğu doğru kelime sayısını, doğru okuma yüzdesini ve okuduğunu anlama sorularından aldığı puanları kaydetmek için araştırmacı tarafından hazırlanan üç adet grafik yer almaktadır.

Kamera: Uygulama süresince gerçekleştirilen tüm oturumların video kayıtları için SONY HDR-PJ260 marka video kamera kullanılmıştır.

Ses kayıt cihazı: Uygulama süresince gerçekleştirilen tüm oturumların ses kayıtları için SONY ICD-PX333 marka ses kayıt cihazı kullanılmıştır.

Kronometre: Öğrencilerin bir dakikada okuduğu doğru kelime sayısını belirlerken CASIO HS-3V-1BRDT marka kronometre kullanılmıştır.

Üç ayaklı kamera sehpası: Video kamerayı sabitlemek için 150 cm boyuna erişebilen bir kamera sehpası kullanılmıştır.

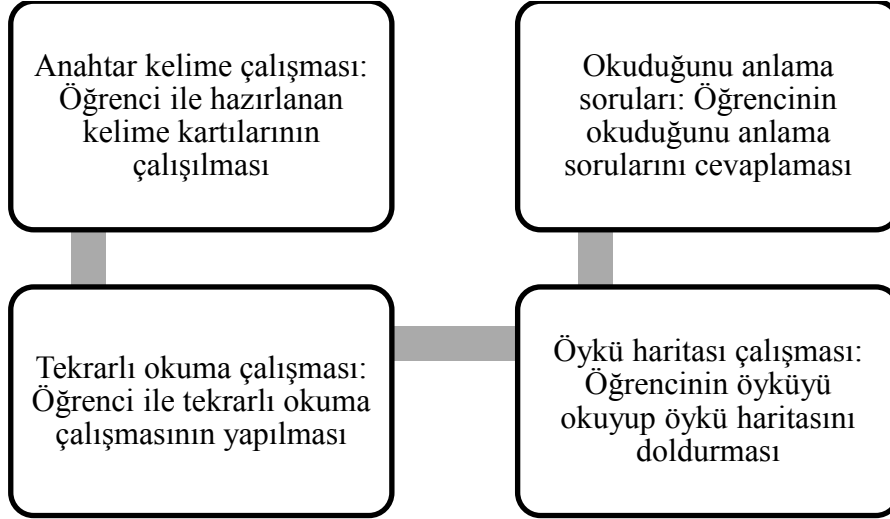
### **3.5. Bağımlı Değişken**

Bu araştırmanın ÖÖG olan öğrencilerin; (a) bir dakikada okudukları doğru kelime sayısı, (b) doğru okuma oranı ve (c) okuduğunu anlama puanı olmak üzere üç bağımlı değişkeni bulunmaktadır. Bir dakikada okuduğu doğru kelime sayısı katılımcının metni okumaya başladıktan bir dakika sonra okuduğu tüm kelimelerin sayısından yanlış okunan kelime sayısı çıkarılarak bulunmuştur. Doğru okuma yüzdesi bir dakikada okuduğu doğru kelime sayısının, bir dakikada okuduğu tüm kelime

sayısının yüzdesel olarak oranını ifade etmektedir. Okuduğunu anlama puanı hesaplanırken katılımcıya beş soru sorulmuştur. Bu soruların ilk dördü yüzeysel anlama soruları, beşinci soru ise derinlemesine anlama sorusudur. Bu sorulardan ilk dördü için bir cevap havuzu oluşturulmuştur. Katılımcı bu havuzda yer alan cevaplardan birini verirse o soru için yirmi puan, farklı bir cevap verirse sıfır puan almıştır. Beşinci soruyu katılımcı bağlama uygun bir cümle ile cevaplırsa beş puan, iki cümle ile cevaplırsa on puan üç ve daha fazla cümle ile cevaplırsa yirmi puan almıştır. Örneğin öğrenci olimpiyatlarda yaşanan bir olayın anlatıldığı bir metinde sorulan “böyle bir durumla karşılaşırsan sen ne yapardın?” sorusuna bağlama uygun olmayan bir şekilde “evde yemek yedim” cevabını verirse sıfır puan, sporcuya yardım ederdim cevabını verirse beş puan almıştır. Sporcuya yardım ederdim. Ambulansı çağırırdım cevabını verirse on puan almıştır. Sporcuya yardım ederdim. Ambulansı çağırırdım. Sporcuya geçmiş olsun derim cevabını verirse yirmi puan almıştır.

### **3.6. Bağımsız Değişken**

Araştırmanın bağımsız değişkeni Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Destek Eğitim Programıdır (OKA<sup>2</sup>DEP). OKA<sup>2</sup>DEP dört aşamadan oluşmaktadır. İlk aşama kelime kartlarının okunup, kartta yer alan kelimeyi oluşturan seslerin çıkartılması ve bu kelimelerin özelliklerinin katılımcının zihninde canlandırılıp, özelliklerinin anlatılması, ikinci aşama araştırmacının metni tekrarlı okuma yöntemini kullanarak katılımcı ile çalışması, üçüncü aşama katılımcının öykü haritasını doldurması, dördüncü aşama okuduğunu anlama sorularının katılımcı tarafından cevaplanmasından oluşmaktadır. Bu aşamalarla ilgili detaylı bilgiye aşağıdaki bölümde yer verilmiştir. Bu aşamalara ilişkin akış şeması ise Şekil 3.1’de sunulmaktadır.



Şekil 3.1. *OKA<sup>2</sup>DEP Aşamaları*

İlk aşama için araştırmacı katılımcının oturumda okuyacağı metinde yer alan, sık kullanılan ve Coleman-Liau Okunabilirlik İndeksine göre 30 puan ve üzeri almış kelimelerden beş kelime kartı hazırlamıştır (Coleman ve Liao, 1975). Bu kartlardan birini alarak araştırmacı katılımcıya gösterir ve katılımcının dikkatini karta çeker. Katılımcıya “*Kelimeyi oku.*” yönergesi vererek katılımcıdan kelimeyi okuması istenir. Katılımcı kelimeyi hatalı okursa araştırmacı “*Tekrar edelim.*” yönergesi vererek kart birlikte okunur. Daha sonra “*Haydi birlikte söyleyelim*” yönergesi verilerek, kelime birlikte söylenir. Sonra araştırmacı “*Kelimeyi oluşturan sesleri birlikte çıkartalım.*” yönergesi verir. Katılımcı ile birlikte kelimeyi oluşturan sesler çıkartılır. Sesleri çıkartırken araştırmacı hangi sesin çıkartılacağını parmağı ile işaret eder. Daha sonra araştırmacı “*Şimdi gözlerini kapat ve bu kelimeyi zihninde canlandır. Canlandırдың kelimenin özelliklerini bana anlat.*” yönergesi verir. Araştırmacı katılımcının zihninde canlandığı kelimenin özelliklerini çeşitlendirmek amacıyla “*Nasıl? Ne renk?*” gibi açılımlayıcı sorular sorar. Katılımcı hayalinde canlandığı özellikleri söyleyip bitirdikten sonra araştırmacı diğer karta geçer. Diğer kartlarda aynı şekilde çalışılır.

İkinci aşamada okuma metni katılımcının önüne konur. Araştırmacı da uygulamacı formunu alır. Araştırmacı “*Ben bu metni okuyacağım, ben okurken senin parmağın ya da gözünle metni takip etmeni istiyorum.*” yönergesi verir. Sonra araştırmacı uygun bir hızla okumaya başlar. Okurken katılımcının metni takip edip etmediğini kontrol eder. Eğer katılımcının takip edemediğini görürse okuduğu bölümü katılımcının metni üzerinde gösterir. Okuma bittikten sonra araştırmacı “*Ben okudum. Şimdi koro halinde birlikte okuyacağız, benimle birlikte en doğru, en dikkatli, en akıcı*

*şekilde okumanı istiyorum.*” yönergesini verir. *“Hazır mısınız?”* diyerek katılımcının kağıdı üzerinde metnin başlığını parmağıyla gösterir. Araştırmacı *“Başla!”* yönergesi vererek katılımcı ile birlikte koro halinde okumayı başlatır. Okuma sırasında araştırmacı okuma hızını katılımcıdan biraz daha hızlı olacak şekilde ayarlar. Okuma bittikten sonra araştırmacı *“Önce ben okudum, sonra birlikte okuduk. Şimdi sıra sende, haydi şimdi sen oku ben seni takip edeceğim.”* yönergesini verir. Araştırmacı eline kalem ve kronometreyi alır. Katılımcı okumaya başladığı anda kronometreyi başlatır. Katılımcının yaptığı okuma hatalarını takip eder ve hatalı okunan kelimenin yanına not alır. Ayrıca bir dakikanın sonunda okunan kelimeye işaret koyar. Katılımcı metni okuduktan sonra araştırmacı kronometreyi durdurur ve uygulamacı formunda yer alan tüm metni okuma süresi, bir dakikada okuduğu doğru kelime sayısı, doğru okuma yüzdesi, toplam hata sayısı, doğru okunan kelime sayısı alanlarını doldurur. Daha sonra metnin başından başlayarak yanlış okunan kelimeleri sırasıyla katılımcıya gösterir. Yanlış okunan kelimeyi birlikte okuyarak, katılımcının doğru okumasını sağlar. Daha sonra ikinci okumaya geçilir. Araştırmacı birinci okumada yaptığı süreçleri tekrar eder. İkinci okumada yanlış okunan kelimeler birlikte okunarak düzeltildikten sonra üçüncü okumaya geçilir ve aynı süreç takip edilir.

Üçüncü aşamada araştırmacı öykü haritası ve metni katılımcının önüne koyar. Araştırmanın ilk üç uygulama oturumunda araştırmacı öykü haritasının nasıl doldurulacağına model olur. *“Şimdi öyküyü ben okuyacağım, öykünün adı, kişiler, yer, zaman ve olayı bulduğumda durup yazacağım.”* der. Araştırmacı metni okur ve bulduğu öğeleri öykü haritası formuna yazar. Okuma sonunda öykü haritasının sonunda yer alan *Ne olmuş? Ne yapmışlar? Sonunda ne olmuş?* sorularını araştırmacı sesli şekilde okuyarak, bu bölümü de doldurur. Araştırmacı formu doldurduktan sonra *“Şimdi sıra sende, öyküyü dikkatlice oku, öykünün adı, kişiler, yer, zaman ve olayı bulduğunda dur ve yaz.”* yönergesini verir. Katılımcının okumaya başlayarak haritayı doldurması beklenir. Okuma sonunda öykü haritasının sonunda yer alan *Ne olmuş? Ne yapmışlar? Sonunda ne olmuş?* soruları gösterilerek *“Şimdi senden buradaki soruları cevaplamamı istiyorum.”* yönergesi verilir.

Dördüncü aşamada ise araştırmacı *“Şimdi sana okuduğun öykü ile ilgili sorular soracağım, dikkatlice dinle ve sence en doğru olan cevabı ver.”* yönergesini verir. Daha sonra metnin sonunda yer alan soruları tek tek sorar ve aldığı cevapları sorunun kenarına not alır. Aldığı yanıt cevap havuzunda yer alıyorsa tam puan, almıyorsa sıfır puan verir. Çalışmanın sonunda ise katılımcıya teşekkür edilerek uygulama bitirilir.

### 3.7. Genel Süreç

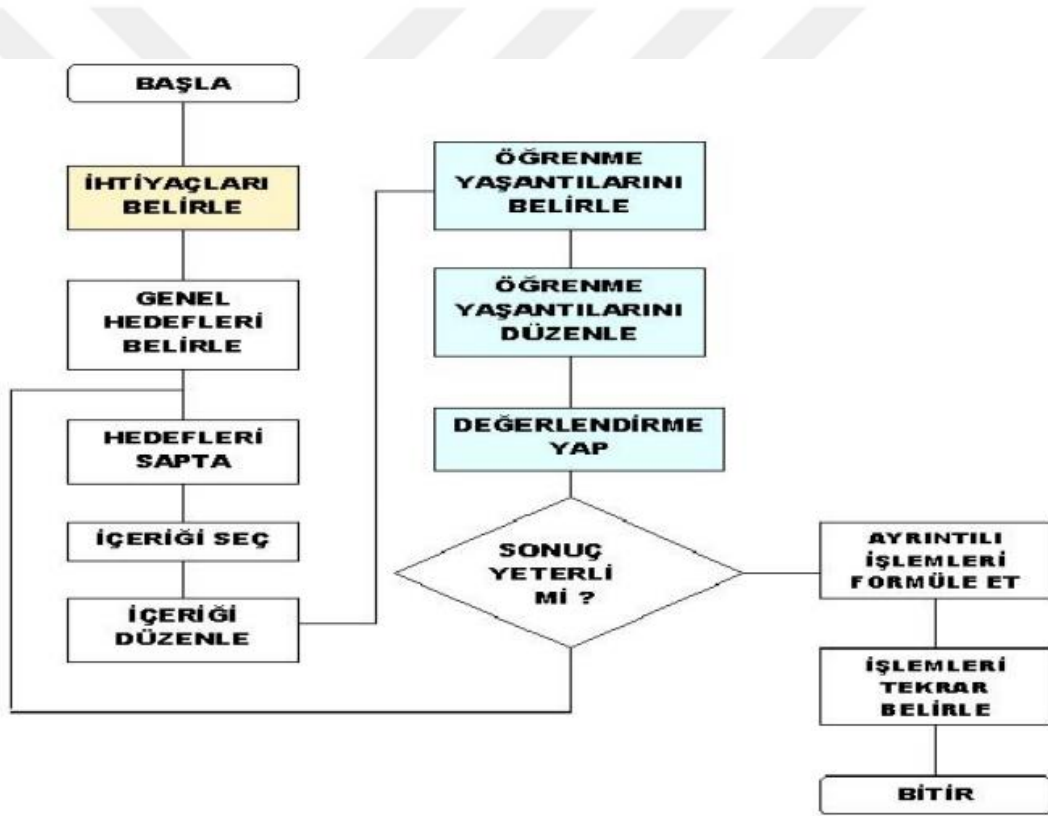
#### 3.7.1. Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Destek Eğitim Programının (OKA<sup>2</sup>DEP) geliştirilmesi

Geçmiş M.Ö. birinci yüzyıla kadar uzanan eğitim programı kavramı pek çok düşünür ve eğitim bilimcisi tarafından farklı şekillerde tanımlanmıştır (Demirel, 2011, s. 4). Farklı eğitim programları tanımları incelendiğinde; öğrencilerde beklenen öğrenmeyi meydana getirebilmek için planlanmış faaliyetler (Doğan, 1975, s. 38); eğilecek öğrencilere öğrenme yaşantıları kazandırma planı (Saylor, Alexander ve Lewis, 1981, s. 11); okul sorumluluğunda öğrencilerin değerlerini tutumlarını, tavırlarını değiştiren, becerilerini geliştiren, bilgi ve anlayış kazanmalarını sağlayan süreç ve içerik (Doll, 1986, s. 18) gibi farklı tanımlara rastlanmıştır. Bu tanımlar genellikle yazarların eğitim anlayışları, felsefeleri ve planlı eğitimin hangi boyutlarda olabileceğine dair görüşlerine bağlı olarak değişmektedir (Erden, 1998).

Program geliştirme süreci programın amaç, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme öğeleri arasındaki ilişkilerin bir bütünü olarak tanımlanmaktadır (Demirel, 2011, s. 44). Program geliştirme ortaya yeni bir durumun çıkması ya da gereksinimin mevcut uygulamalar ile karşılanamaması durumunda yeni bir seçenek sunmaktadır (Demirel, 2011, s. 46). Bu çalışmada ÖÖG olan ve ilkokulun 2, 3 ve 4. sınıfına devam eden öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerini desteklemek amacıyla OKA<sup>2</sup>DEP'in geliştirilmesi amaçlanmıştır.

Demirel'e (2011, s. 42) göre bir programda; hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme-değerlendirme öğeleri bulunmalıdır. Programın ilk ögesi olan hedef bu çalışmada ÖÖG olan ilkokulun 2, 3 ve 4. sınıflarına devam eden öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmektir. Programın ikinci ögesi olan içeriğin programın hedefleri ile bağlantılı bir şekilde oluşturulması gerekmektedir. Bu nedenle ÖÖG olan öğrencilerle çalışan sınıf öğretmenleri ve özel öğretmenleri ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerden, ÖÖG olan öğrencilerin ders içi ve ders dışı zamanlarda gözlemlenmesi ve tutulan saha notları doğrultusunda programın içeriği belirlenmiştir. Programın üçüncü ögesi olan öğrenme-öğretme sürecinde sunuş yoluyla öğretim stratejisi, birebir öğretim yaklaşımı, doğrudan öğretim yöntemi, soru cevap yoluyla öğrenme tercih edilmiştir. Programın dördüncü ögesi olan değerlendirme sürecinde programın öğrenciler üzerindeki etkisi görsel analize ve Tau-U analizi kullanılarak gerçekleştirilmiştir.

Program geliştirme süreci planlanırken çeşitli program geliştirme modelleri kullanılmaktadır. Program geliştirme modeli program geliştirilme aşamasına yön veren ve hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme-değerlendirme gibi öğeleri kavramsallaştıran bir yol olarak belirtilmektedir (Demirel, 1992, s. 29). OKA<sup>2</sup>DEP'in geliştirilme aşamasına rehberlik etmesi amacıyla Taba-Tyler Program Geliştirme Modeli tercih edilmiştir. Bu modelin eğitim programı istendik hedef ve davranışların kazanılması için stratejilerin belirlendiği yazılı doküman ya da eylem planıdır görüşünü benimsemesi ve bugün de pek çok davranışçı ekole ve sistem yaklaşımına eğilim gösteren eğitimcilerin aynı görüşü paylaşması (Demirel, 2011) ve Taba-Tyler Program Geliştirme Modelinin kullanılabilirliği nedeniyle tercih edilmiştir. Modelin aşamalarını belirten şema Şekil 3.2'de paylaşılmıştır.



Şekil 3.2. Taba-Tyler Program Geliştirme Modeli Aşamaları (Demirel, 2011)

OKA<sup>2</sup>DEP'in geliştirme sürecinde aşağıda ayrıntıları açıklanan adımlar izlenmiştir. Ayrıca OKA<sup>2</sup>DEP'in uygulama adımlarını içeren uygulamacı el kitabı hazırlanmıştır. Uygulamacı el kitabının bir bölümü Ek 2'de yer almaktadır. OKA<sup>2</sup>DEP'in geliştirilme aşamasında ilk olarak eğitimde program geliştirme alanında doktoralı bir bilim insanı ile yapılması planlanan çalışma paylaşılmıştır. Program



geliştirme sürecinde yapılması gerekenler ve dikkat edilmesi gereken noktalar üzerine tavsiyeler alınmıştır. İkinci aşamada ÖÖG olan öğrencilerle çalışan öğretmenlerin yaptıkları uygulamaları ve karşılaştıkları sorunları belirlemek için yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Görüşme yapılacak öğretmenlerin seçiminde problemle ilgili, belirlenen niteliklere sahip kişilerden oluşturulmasına olanak sağlayan amaçlı örnekleme kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme için katılımcıların (a) kamu ya da özel sektörde öğretmenlik yapıyor olması, (b) ÖÖG olan öğrencilerle çalışıyor olması ve (c) gönüllü olması olmak üzere üç ölçüt belirlenmiştir. Örnekleme çeşitlendirmek amacıyla çalışmaya katılmaya gönüllü olan üç sınıf öğretmeni ve üç özel eğitim öğretmeni araştırmaya dâhil edilmiştir.

### ***3.7.1.1. Görüşmeler için veri toplama aracının geliştirilmesi ve verilerin toplanması***

*Görüşmeler için hazırlık:* Öncelikle alanyazın taraması yaparak araştırmanın kuramsal boyutu oluşturulmuş ve görüşmelerin amacı belirlenmiştir. Araştırmacı ve danışmanı bir araya gelerek ÖÖG olan öğrencilerle çalışan öğretmenlere sorulacak sorular üzerine fikir alışverişinde bulunmuştur. Alanyazın taramasından elde edilen bilgiler ve araştırmacı ile danışmanının mesleki deneyimleri çerçevesinde görüşme soruları hazırlanmıştır. Görüşme sorularına son halini vermek için özel eğitim alanında yüksek lisans derecesine sahip ve doktora eğitimine devam eden üç kişiden uzman görüşü alınarak sorulara son hali verilmiştir. Aşağıda görüşme soruları yer almaktadır.

1. Kısaca kendinizi tanıtır mısınız?
2. Daha önce ÖÖG tanıli öğrencileriniz oldu mu?
3. ÖÖG tanıli öğrencinizin okuma-yazma, matematik, arkadaşlık ilişkileri vb. becerilerini nasıl buluyorsunuz?
4. ÖÖG tanıli öğrencinizin okuma ve okuduğunu anlama becerileri hakkında ne söylemek istersiniz?
5. Okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin gelişimini etkileyen etmenler sizce nelerdir?
6. ÖÖG tanıli öğrencinizin okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin gelişimi için ne tür çalışmalar yapıyorsunuz? Başka hangi çalışmalar yapılabilir?
7. ÖÖG tanıli öğrencinizle yaptığımız çalışmalarda desteğe ihtiyaç duyuyor musunuz? Duyuyorsanız bu destekler nelerdir?
8. Yaptığımız bu güzel sohbete eklemek istediğiniz son bir cümle var mı?

9. Bugün ÖÖG tanılı öğrencinizin okuma becerisi üzerine bir sohbet gerçekleştirdik. Bu sohbette benim sormayı unuttuğum ancak sizin eklemek istediğiniz bir konu varmı?
10. Yaptığımız görüşme sonrasında tekrar görüşlerinizi almam gereken bir nokta olursa sizi tekrar rahatsız edebilir miyim?

*Görüşmelerin gerçekleştirilmesi:* Görüşmeler araştırmacı tarafından 27 Nisan 2017-12 Mayıs 2017 tarihleri arası gerçekleştirilmiştir. Görüşme sırasında dijital ses kayıt cihazı kullanılmıştır. Görüşmeler 13-30dk arasında sürmüştür. Görüşmelere katılımda gönüllülük esası dikkate alınmıştır. Görüşmeler için bir sözleşme hazırlanmıştır. Bu sözleşmede araştırmanın amacı açık bir şekilde yazılmıştır. Özel eğitim öğretmenleri ile görüşmeler özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerindeki bireysel eğitim odalarında, iki sınıf öğretmeni ile sınıfında, bir sınıf öğretmeni ile okulun rehberlik servisi odasında gerçekleştirilmiştir.

Görüşmeler tamamlandıktan sonra ses kayıtları hiçbir değişiklik yapılmadan araştırmacı tarafından yazıya dökülmüştür. Yazıya geçirilen görüşmelere, her görüşme için birden başlayarak satır numarası verilmiştir. Dökümler araştırmacı tarafından incelenerek içerik maddeleri oluşturulmuştur. Daha sonra bu maddeler incelenerek bazı maddeler birleştirilmiş, bazı maddeler ise ayrılmıştır. Sonuçta yedi tema ve 47 alt tema oluşturulmuştur. Bu alt temaların her birinin yanıtları araştırmacı ve danışmanı tarafından görüşme kayıtlarında ayrı ayrı aranmıştır. Her bir alt tema için ayrı bir Word dosyası oluşturulup ilgili yanıtlar uygun alt tema dosyasına kopyalanmıştır. Kopyalanan her yanıtın kodu ve satır numarası kaydedilmiştir. Bu görüşme analizinde geçerlik görüşmelerin ayrıntılı olarak raporlaştırılması, katılımcılardan söylediklerinin doğrudan alıntı olarak yer verilmesi ve bu alıntılardan yola çıkarak bulgulara ulaşılmasıyla sağlanmıştır. Kodlamaların tutarlılığını değerlendirmek için de her temadan iki alt tema yansız olarak belirlenip güvenilirlik hesaplanmıştır. Alt temalar için kodlamaların birbiriyle örtüşüp örtüşmediği görüş birliği/(görüş birliği+görüş ayrılığı)x100 formülü kullanılarak kontrol edilmiştir. Bu alt temalar için güvenilirlik ortalaması %92 olarak bulunmuştur. Katılımcılarla yapılan görüşmelerden elde edilen tema, alt tema ve alt temaların hangi sıklıkla kullanıldığına ilişkin bilgiler Tablo 3.5’de sunulmaktadır.

Tablo 3.5

*Tema, Alt Temalar ve Frekans Değerleri*

<b>Temalar</b>	<b>Alt temalar</b>	<b>Frekans</b>
1. Aile faktörü	Yeterli aile desteği alamama	6
	Ailenin ekonomik yetersizliği	2
2. ÖÖG Olan Öğrencilerin Genel Özellikleri	Sosyal becerilerdeki eksiklik	6
	Okuma becerilerindeki eksiklik	6
	Matematik becerilerindeki eksiklik	3
	Dikkat dağılması ve çabuk sıkılma	3
	Özgüven eksikliği	2
	Unutma problemi	1
	Yeterince çalışmama	1
	Dil ve konuşma becerilerinde sorun	1
3. Okumaya etki eden faktörler	Tekrar	4
	Aile yaşantısı	3
	Geçmiş eğitim yaşantısı	2
4. Okuma ve okuduğunu anlamayı geliştirmeye yönelik yapılan çalışmalar	Tekrarlı okutma	4
	Sesli ve sessiz okuma	4
	Farklı özellikteki metinler verme	4
	Sürekli söz hakkı verme	3
	Serbest okuma saati	3
	Tekrar eden hece çalışmaları	3
	Sınıf karşısında okutma	2
	Dikte çalışması	1
	Bakarak yazma, okuduğunu yazma çalışması	1
	Dikkat geliştirme çalışmaları	1
	Hafıza geliştirme çalışmaları	1
	Destek eğitim odası	1

Tablo 3.5. (Devam)

*Tema, Alt Temalar ve Frekans Değerleri*

<b>Temalar</b>	<b>Alt temalar</b>	<b>Frekans</b>
6. Okuma programı ve materyalinin içeriği nasıl olmalı	Bol tekrar	6
	Sesli okuma	5
	Kolaydan zora giden metinler olmalı	5
	Tekerleme ve şiir gibi tekrarlı sözler	5
	Öğrencinin okuduğu kelime sayısını kaydedecek	4
	bir bölüm olmalı	
	Çıkarım yapacağı okuduğunu anlama soruları	4
	5N 1K soruları olmalı	3
	Model olma, rehber olma çalışmaları olmalı	3
	Tekrar eden hece çalışmaları	2
	al,ala,alla	2
	Sevdiği kavramlardan oluşan kitaplar olmalı	1
	Kelimeyi metin içinde bütün olarak görme, bulma,	1
	göz atlama, takip, çalışmaları	
	Hikâyeyi anlatma	1
Hikâye tamamlatma	1	
Paragrafı durdurup anlattırma soru sorma	1	
7. Program ve materyalde teknoloji kullanımı	Teknoloji kullanılmamalı, gerekli değil	3
	Hikâye tamamlatmada kullanılabilir	3
	Karaoke tarzı tableten, TV'den okuma çalışmaları kullanılabilir.	2
	Öğrencinin videosunun kaydedilmesi ve kendini takip sistemi	2
	Kâğıt yerine tablette kullanılabilir.	1
	Metni dinletme	1

Yapılan görüşme analiz sonuçlarına göre ÖÖG olan öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerini desteklemek için kullanılacak programın bol tekrar içermesi, sesli okuma yaptırılması, kolaydan zora giden metinlerle çalışılması, tekerleme şiir gibi tekrarlı sözlerin kullanılması, öğrencinin kendisinin okuduğu kelime sayısını kaydedeceği bir bölümün olması gerektiği, ses ve hece çalışmalarını içermesi,

5N1K sorularının olması ve öğrenciye model olunması gerektiği görülmektedir.

### **3.7.1.2. Okuma metinlerinin geliştirilmesi**

Katılımcıların metinlerle daha önceden karşılaşma ihtimalini kontrol altına almak için tüm metinler araştırmacı tarafından yazılmıştır. Metinlerin sınıf seviyelerini belirlemek için Ateşman Okunabilirlik Formülü ve Türkçe için Okunabilirlik Değeri kullanılmıştır (Ateşman, 1997, s. 72; Bezirci ve Yılmaz, 2010, s. 49). Araştırmacı toplamda 30 adet hikâye ve 10 adet kafiyeli söz öbeklerinden oluşan metin hazırlamıştır. Metinlerin yazım sürecinde, katılımcıların okuma seviyeleri belli olmadığı için araştırmacı metinlerin ana hattını bozmadan cümlelerde eklemeler ya da çıkarmalar yaparak tüm metinlerin 2, 3 ve 4. sınıf sürümlerini oluşturulmuştur.

Oluşturulan bu metinler için iki aşamada uzman görüşü alınmıştır. İlk aşamada 12 adet sınıf öğretmenin görüşüne başvurulmuştur. Sınıf öğretmenlerinden gelen görüşlerle metinler tekrar düzenlenmiştir. İkinci aşamada düzenlenmiş metinler için sınıf öğretmenliği alanında doktoralı iki öğretim üyesinden görüş istenmiştir. Öğretim üyelerinin görüşleri ile 30 adet hikâye ve 10 adet kafiyeli söz öbeklerinden oluşan metne son hali verilmiştir.

### **3.7.1.3. Okuma metinlerinin okunuşunun değerlendirilmesi**

Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Destek Eğitim Programının (OKA<sup>2</sup>DEP) uygulama aşamasında tekrarlı okuma çalışması yapılmaktadır. Tekrarlı okuma çalışmasında okuma metni uygulamacı tarafından okunarak öğrenciye model olunmaktadır. Model olma aşamasında uygulamacının metni anlaşılır ve kurallara uygun bir şekilde okuyup okumadığının değerlendirilmesi için bir dil konuşma terapisti ve Temel Eğitim Bölümünde görev yapan bir öğretim üyesinin görüşlerine başvurulmuştur. Uygulamacı OKA<sup>2</sup>DEP'te yer alan bir okuma metnini okuduğu ses kaydını ve Ek 6'da yer alan "Uygulamacı Değerlendirme Formunu" uzmanlara vermiştir. Uzmanlar formu doldurarak uygulamacının metni anlaşılır ve kurallara uygun bir şekilde okuduğunu belirtmiştir.

### **3.7.1.4. Katılımcıların gelişimlerini kendilerinin takip etmesi**

Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Destek Eğitim Programına (OKA<sup>2</sup>DEP) katılan öğrencilerin uygulama sürecindeki gelişimlerini kendilerinin takip etmesi amacıyla Ek 7'de yer alan "Bir Dakikada Okuduğum Doğru Kelime Sayım", Ek 8'de yer alan "Doğru Okuma Yüzdem", Ek 9'da yer alan "Okuduğunu Anlama Puanım"

isimli grafikler hazırlanmıştır. Bu grafikler uygulamanın öğrencinin odasında gerçekleştiği üç öğrenci için odada görünür bir yere asılmıştır. Uygulamanın evin salonunda gerçekleştirildiği iki öğrenci için araştırmacı tarafından bir dosyada saklanmıştır. Her yoklama oturumundan sonra katılımcının grafikte kendi performansını işaretlemesi istenmiş ve bu performans hakkında sohbet edilmiştir.

### **3.7.2. Pilot uygulama**

Araştırmanın deney sürecinde karşılaşılabilecek olası sorunları önceden belirleyebilmek ve gerekli önlemleri alabilmek için pilot uygulama oturumları gerçekleştirilmiştir. Bu oturumlar araştırma katılımcılarının haricinde ikinci sınıfa devam eden öğretmenleri tarafından okumada güçlük yaşadıkları belirtilen iki öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulama öğrencilerin evlerinde farklı günlerde gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı bu uygulamalarda Öğrenme Güçlüğü Belirti Tarama Listesinin, SOBAT'ın ve OKA<sup>2</sup>DEP'in uygulanması aşamasında pratiklik kazanmıştır.

Pilot uygulama çalışması her bir öğrenci ile beş oturum olarak gerçekleştirilmiştir. İlk oturumda araştırmacı tarafından uygulamanın yapılacağı ortamın özelliklerinin belirlenmesi, kullanılacak metin ve formların belirlenmesi, kamera, ses kayıt cihazı ve kronometre gibi araçların hazırlanması ve kullanılması çalışmaları gerçekleştirilmiştir. İkinci oturumda Öğrenme Güçlüğü Belirti Tarama Listesinin anneye uygulanması, SOBAT'ın öğrenciye uygulanması çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Üçüncü aşamada öğrenci ile başlama düzeyi oturumu gerçekleştirilerek bir dakikada okuduğu doğru kelime sayısı, doğru okuma yüzdesi ve okuduğunu anlama sorularından aldığı puan belirlenmiştir. Dördüncü ve beşinci oturumlarda OKA<sup>2</sup>DEP'in uygulama oturumları gerçekleştirilmiştir.

### **3.7.3. Deney süreci**

Deney sürecinde ölçütün belirlenmesi süreci, OKA<sup>2</sup>DEP başlama düzeyi oturumları, uygulama oturumları, yoklama oturumları ve izleme oturumları düzenlenmiştir.

#### **3.7.3.1. Ölçütün belirlenmesi**

Alanyazında değişen ölçütler modelinin kullanıldığı araştırmalar incelediğinde belirlenen ölçütlerin; görme engelli üç öğrencinin bir dakikada okuduğu doğru kelime sayısının %25 olarak (Savaiano ve Hatton, 2013, s. 98); ÖÖG ve DEHB olan

öğrencilerin matematik becerilerinde akıcılığı desteklemek amacıyla gerçekleştirilen çalışmada ölçütün ilk oturumda yazılan rakam sayısının %95 fazlası olarak (Farrel ve McDougall, 2008, s. 28); görme engelli öğrencilerin fiziksel aktivite sürelerinin artırılmasının hedeflendiği bir çalışmada ölçüt bir önceki oturumda sergilenen fiziksel aktivite süresinin %10 üstü veya altı olarak (Cervantes ve Porretta, 2013, s. 132); yetişkin bireylerin günlük yürüme sürelerinin artırılmasının hedeflendiği bir araştırmada günlük atılan adım sayısının %10 üstü veya altı olarak (Michael, 2017); görme engelli öğrencilerin serbest zamanındaki fiziksel aktivitede bulunulan sürenin artırılmasının hedeflendiği bir araştırmada fiziksel aktivite bulunulan sürenin %20 üstü ve altı olarak (Cervantes, 2009, s. 84) belirlendiği görülmektedir. Araştırmacı, tez danışmanı ve tek denekli araştırma yöntemleri konusunda deneyimli bir öğretim üyesi bir araya gelerek araştırmada belirlenecek ölçütü kararlaştırmıştır. Başlama düzeyi evresinde katılımcının bir dakikada okuduğu ortalama doğru kelime sayısının %30 oranında artırılması hedeflenerek uygulama evresine başlanmasına, eğer bu ölçüt karşılanamazsa yoklama oturumuna son verilip oturuma sıradaki uygulama oturumu ile devam edilmesine ve ölçütün %15 oranına güncellenmesine karar vermişlerdir. Gerçekleştirilen üç uygulama oturumundan sonra gerçekleştirilen yoklama oturumlarının herhangi birinde katılımcı %15 ölçütü sağlayamıyorsa ölçütte bir değişiklik yapılmamasına karar vermişlerdir. Üç yoklama oturumunda %15 ölçüt sağlandığında, bir sonraki yoklama oturumunda ölçütün tekrar %30 olarak belirlenmesine ve bu ölçütün her katılımcının tüm başlama düzeyi ve uygulama evrelerinde aynı şekilde uygulanmasına karar verilmiştir.

OKA<sup>2</sup>DEP'in uygulama süreci şu şekilde özetlenebilir: Katılımcının başlama düzeyinde bir dakikada okuduğu ortalama doğru kelime sayısını belirle, bu sayıyı %30 artırarak birinci ölçütü belirle, OKA<sup>2</sup>DEP'in birinci, ikinci ve üçüncü uygulama oturumlarını gerçekleştir. Daha sonra ilk yoklama oturumunu gerçekleştir. Ölçüt sağlanıyorsa ardıl olmayan bir günde ikinci yoklama oturumunu gerçekleştir. Ölçüt sağlanıyorsa ardıl olmayan bir günde üçüncü yoklama oturumunu gerçekleştir. Üç yoklama oturumunda da ölçüt sağlanıyorsa bu yoklama oturumlarında katılımcının bir dakikada okuduğu ortalama doğru kelime sayısını belirle, bu sayıyı %30 artırarak ikinci ölçütü belirle. Yoklama oturumlarının herhangi birinde ölçüt sağlanamazsa OKA<sup>2</sup>DEP'in dördüncü uygulama oturumu ile oturuma devam et. Ölçüt sağlanamadığı için katılımcının başlama düzeyinde bir dakikada okuduğu ortalama doğru kelime sayısını %15 artırarak ikinci ölçütü belirle. Daha sonra OKA<sup>2</sup>DEP'in beşinci ve altıncı uygulama oturumlarını ardıl olmayan günlerde gerçekleştir. Daha sonra ilk yoklama

oturumunu gerçekleştirir. Ölçüt sağlanıyorsa ardıl olmayan bir günde ikinci yoklama oturumunu gerçekleştirir. İkinci yoklama oturumunda da ölçüt sağlanıyorsa ardıl olmayan bir günde üçüncü yoklama oturumunu gerçekleştirir. Eğer %15 artırarak belirlenen ikinci ölçüt sağlanamazsa ölçütte değişiklik yapma, ölçüt sağlanana kadar ölçütü değiştirme. Ölçüt sağlandığında tekrar %30 artırarak yeni ölçütü belirle. OKA<sup>2</sup>DEP'in yedinci oturumu ile oturuma devam et. Diğer oturumlarda da aynı yolu izleyerek devam et.

### **3.7.3.2. Başlama düzeyi oturumları**

Başlama düzeyi oturumlarında şu adımlar takip edilmiştir. Öğrenci ile oturumu gerçekleştirilen odaya girildikten sonra öğrencinin ve araştırmacı sandalyelerine oturmuştur. Araştırmacı kamera ve ses kayıt cihazını çalıştırmış ve başlama düzeyi oturumları için hazırlanan formları çıkarmıştır. Araştırmacı *“Merhaba, bu gün seninle güzel bir çalışma yapacağız. Şimdi senden bu öyküyü sesli olarak okumanı isteyeceğim. Okurken en dikkatli, en doğru ve en akıcı şekilde okumanı istiyorum. Benim başla komutumla sesli olarak okumaya başla. Öykünün sonunda öyküyle ilgili sorular soracağım.”* yönergesini vermiştir. Araştırmacı öğrenciye *“Başla”* yönergesini verdikten sonra öğrenci okumaya başladığında araştırmacı kronometreyi çalıştırmıştır. Araştırmacı bir dakika dolduğunda öğrencinin okuduğu son kelimenin üzerine ok işareti koymuştur. Araştırmacı öğrencinin okumaya başladığı ilk andan itibaren yaptığı okuma hatalarını kelimenin üstüne not almıştır. Öğrenci satır atlama, sözcük ya da hece atlama gibi bir hata yaptığında atladığı bölümü X ile göstererek yanına atladı yazmıştır. Araştırmacı öğrenci metni bitirdiğinde kronometreyi durdurmuş ve süreyi forma kaydetmiştir. Okuma sonunda araştırmacı öğrenciye teşekkür ederek *“Şimdi sana okuduğun öykü ile ilgili sorular soracağım. Soruyu dikkatlice dinle ve sence doğru olan cevabı ver.”* yönergesini vermiştir. Daha sonra araştırmacı aldığı yanıtın durumuna göre sorunun doğru ya da yanlış cevaplandırıldığını işaretlemiş ve öğrenciye teşekkür ederek oturumu sonlandırmıştır.

### **3.7.3.3. Uygulama oturumları**

Uygulama oturumlarında şu adımlar takip edilmiştir. Öğrenci ile oturumu gerçekleştirilen odaya girildikten sonra öğrencinin ve araştırmacı sandalyelerine oturmuştur. Araştırmacı kamera ve ses kayıt cihazını çalıştırmış ve uygulama oturumda kullanılacak formları ve kartları çıkarmıştır. Araştırmacı *“Merhaba, bu gün seninle güzel bir çalışma yapacağız. Şimdi senden bu karta dikkatlice bakmanı ve karttaki*



*kelimeyi okumanı istiyorum.*” yönergesini vermiştir. Araştırmacı öğrenciye kelime kartını gösterip öğrenci kelimeyi okuduktan sonra *“Haydi, şimdi bu kelimeyi oluşturan sesleri beraber söyleyelim”* yönergesini vermiştir. Daha sonra araştırmacı *“Şimdi gözlerini kapat ve bu kelimeyi zihninde canlandır, zihninde canlandırıdığın kelimenin özelliklerini bana anlat”* yönergesini vermiştir. Öğrenci zihninde canlandıramaz ya da canlandırıdığını anlatamazsa uygulamacı kelimeyi betimleyici sorular sormuştur. *Sence “Ayşe'nin saçları ne renktir? Ayşe'nin kıyafetleri nasıldır?”* daha sonra araştırmacı *“Gözlerini aç. Bana bu kelimedeki sesleri çıkar.”* yönergesini vermiştir. Araştırmacı öğrencinin kelimeyi oluşturan tüm sesleri söylemesini sağladıktan sonra yeni kelime kartlarına geçerek tüm kelimeleri çalışmıştır.

Sonraki adımda araştırmacı kelime kartlarını kaldırıp okuma metinlerini çıkarmıştır ve *“Şimdi ben öyküyü okuyacağım. Ben okurken senin de parmağınla ya da gözünle beni takip etmeni istiyorum.”* yönergesini vermiştir. Araştırmacı metni okuduktan sonra; *“Şimdi koro halinde birlikte okuyacağız. Benimle birlikte en dikkatli, en doğru ve en akıcı şekilde okumanı istiyorum.”* yönergesini vermiştir. Araştırmacı ve öğrenci ile birlikte aynı anda metni okumuştur. Birlikte okuma bittikten sonra araştırmacı *“Önce ben okudum, sonra birlikte okuduk şimdi sıra sende. Haydi, şimdi sen oku ben seni takip edeceğim”* yönergesini vermiştir. Öğrenci okumaya başladığı anda araştırmacı kronometreyi başlatmıştır. Araştırmacı bir dakika dolduğunda öğrencinin okuduğu son kelimenin üzerine ok işareti koymuştur. Öğrencinin okumaya başladığı ilk andan itibaren yaptığı okuma hatalarını kelimenin üstüne not almıştır. Öğrenci eğer satır atlama, sözcük ya da hece atlama gibi bir hata yaparsa atladığı bölümü X ile göstererek yanına atladı yazmıştır ve öğrenci metni bitirdiğinde kronometreyi durdurmuştur. Öğrencinin bir dakikada okuduğu tüm kelime sayısını kaydetmiştir. Öğrencinin yaptığı her hatayı öğrenci ile birlikte incelemiştir. Daha sonra araştırmacı *“Şimdi öyküyü ben okuyacağım. Okurken formda yer alan kişi, yer, zaman gibi öğeleri bulduğumda hemen okumaya ara verip uygun alana yazacağım”* yönergesini vermiştir. Öykü haritasını doldurduktan sonra *“Ben formumu doldurdum. Şimdi sen de öykümüzü oku ve kişi, yer, zaman gibi öğeleri bulduğunda okumaya ara ver, uygun alana bulduklarını yaz”* yönergesi vermiştir. Öğrenci formu doldurduktan sonra araştırmacı öğrenciye teşekkür ederek *“Şimdi sana okuduğun öykü ile ilgili sorular soracağım. Soruyu dikkatlice dinle ve sence doğru olan cevabı ver.”* yönergesini vermiştir. Daha sonra araştırmacı aldığı yanıtın durumuna göre sorunun

doğru ya da yanlış cevaplandırıldığını işaretlemiş ve öğrenciye teşekkür ederek oturumu sonlandırmıştır.

#### **3.7.3.4. Yoklama oturumları**

Yoklama oturumlarında şu adımlar takip edilmiştir. Öğrenci ile oturumu gerçekleştirilen odaya girildikten sonra öğrencinin ve araştırmacı sandalyelerine oturmuştur. Araştırmacı kamera ve ses kayıt cihazını çalıştırmış ve yoklama oturumu için hazırlanan formları çıkarmıştır. Araştırmacı *“Merhaba, bu gün sizinle güzel bir çalışma yapacağız. şimdi senden bu öyküyü sesli olarak okumanı isteyeceğim. Okurken en dikkatli, en doğru ve en akıcı şekilde okumanı istiyorum. Benim başla komutumuyla sesli olarak okumaya başla. Öykünün sonunda öyküyle ilgili sorular soracağım.”* yönergesini vermiştir. Araştırmacı öğrenciye *“Başla”* yönergesini verdikten sonra öğrenci okumaya başladığında araştırmacı kronometreyi çalıştırmıştır. Araştırmacı bir dakika dolduğunda öğrencinin okuduğu son kelimenin üzerine ok işareti koymuştur. Araştırmacı öğrencinin okumaya başladığı ilk andan itibaren yaptığı okuma hatalarını kelimenin üstüne not almıştır. Öğrenci satır atlama, sözcük ya da hece atlama gibi bir hata yaptığında atladiğu bölümü X ile göstererek yanına atladı yazmıştır. Araştırmacı öğrenci metni bitirdiğinde kronometreyi durdurmuş ve süreyi forma kaydetmiştir. Okuma sonunda araştırmacı öğrenciye teşekkür ederek *“şimdi sana okuduğun öykü ile ilgili sorular soracağım. Soruyu dikkatlice dinle ve sence doğru olan cevabı ver.”* yönergesini vermiştir. Daha sonra araştırmacı aldığu yanıtın durumuna göre sorunun doğru ya da yanlış cevaplandırıldığını işaretlemiş ve öğrenciye teşekkür ederek oturumu sonlandırmıştır.

#### **3.7.3.5. İzleme oturumları**

İzleme oturumlarında şu adımlar takip edilmiştir. Öğrenci ile oturumu gerçekleştirilen odaya girildikten sonra öğrencinin ve araştırmacı sandalyelerine oturmuştur. Araştırmacı kamera ve ses kayıt cihazını çalıştırmış ve izleme oturumunda kullanılacak formları çıkarmıştır. Araştırmacı *“Merhaba, bu gün sizinle güzel bir çalışma yapacağız. şimdi senden bu öyküyü sesli olarak okumanı isteyeceğim. Okurken en dikkatli, en doğru ve en akıcı şekilde okumanı istiyorum. Benim başla komutumuyla sesli olarak okumaya başla. Öykünün sonunda öyküyle ilgili sorular soracağım.”* yönergesini vermiştir. Araştırmacı öğrenciye *“Başla”* yönergesini verdikten sonra öğrenci okumaya başladığında araştırmacı kronometreyi çalıştırmıştır. Araştırmacı bir

dakika dolduğunda öğrencinin okuduğu son kelimenin üzerine ok işareti koymuştur. Araştırmacı öğrencinin okumaya başladığı ilk andan itibaren yaptığı okuma hatalarını kelimenin üstüne not almıştır. Öğrenci satır atlama, sözcük ya da hece atlama gibi bir hata yaptığında atladığı bölümü X ile göstererek yanına atladı yazmıştır. Araştırmacı öğrenci metni bitirdiğinde kronometreyi durdurmuş ve süreyi forma kaydetmiştir. Okuma sonunda araştırmacı öğrenciye teşekkür ederek “*Şimdi sana okuduğun öykü ile ilgili sorular soracağım. Soruyu dikkatlice dinle ve sence doğru olan cevabı ver.*” yönergesini vermiştir. Daha sonra araştırmacı aldığı yanıtın durumuna göre sorunun doğru ya da yanlış cevaplandırıldığını işaretlemiş ve öğrenciye teşekkür ederek oturumu sonlandırmıştır.

### **3.8. Verilerin Toplanması ve Analizi**

Bu araştırmada etkililik, sosyal geçerlik ve güvenilirlik verisi olmak üzere üç tür veri toplanmıştır.

#### **3.8.1. Etkililik verilerinin toplanması ve analizi**

Etkililik verileri toplanırken her bir katılımcının verileri üç ayrı grafiğe kaydedilmiştir. İlk grafikte katılımcının bir dakikada okuduğu doğru kelime sayısı, ikinci grafikte doğru okuma yüzdesi ve üçüncü grafikte okuduğunu anlama puanı, başlama düzeyi evresi, uygulama evresi ve izleme evrelerinde kaydedilmiştir. Grafiklerde yatay eksen araştırmada düzenlenen başlama düzeyi oturumları, uygulama oturumları ve izleme oturumları olarak zaman boyutunu göstermektedir. Dikey eksen ise araştırmanın bağımlı değişkeni olan bir dakikada okuduğu doğru kelime sayısını, doğru okuma yüzdesini, katılımcının okuduğunu anlama sorularından aldığı puanı göstermektedir. Araştırma sonunda elde edilen bulgular görsel analiz yoluyla analiz edilmiş ve her bir katılımcının bir dakikada okuduğu doğru kelime sayısı değişkeninde örtüşmeyen veri yüzdesi hesaplanmıştır.

#### **3.8.2. Sosyal geçerlik verilerinin toplanması ve analizi**

Bu araştırmada sosyal geçerlik verileri öznel değerlendirme ve sosyal karşılaştırma yoluyla toplanmıştır. Öznel değerlendirme çalışmasında hedef davranışın önemi, OKA<sup>2</sup>DEP’in katılımcılar üzerindeki etkisi ile ilgili olarak anne-baba ve sınıf öğretmenlerinin görüşlerini belirlemek üzere araştırmacının geliştirdiği sosyal geçerlik soru formları (Ek 2, Ek 3) uygulanmıştır. Araştırmanın deney sürecinin

tamamlanmasının ardından araştırmacı iki katılımcının annesi ile katılımcıların evinde, iki katılımcının annesi ile okulda, bir katılımcının babaannesi ile katılımcının evinde yarı yapılandırılmış görüşmeler yapmıştır. Görüşmeler tamamlandıktan sonra ses kayıtları hiçbir değişiklik yapılmadan araştırmacı tarafından yazıya dökülmüştür. Yazıya geçirilen görüşmelere, her bir görüşme için birden başlayarak satır numarası verilmiştir. Dökümler araştırmacı tarafından incelenerek içerik maddeleri oluşturulmuştur.

Sosyal karşılaştırma aşamasında, araştırmanın izleme aşaması tamamlandıktan sonra araştırmacı katılımcıların öğretmenleri ile bir araya gelmiştir. Öğretmenlerden sınıf listesinden rastgele beş öğrenci seçmesi istenmiştir. Bu öğrencilere ve katılımcıya farklı zaman dilimlerinde araştırmada daha önce kullanılmayan bir metin okutulup bir dakikada okunan doğru kelime sayıları kaydedilmiştir.

### 3.8.3. Güvenirlik verilerinin toplanması ve analizi

Araştırmada dzenlenen oturumların en az %25'inde gözlemciler arası güvenirlik ve uygulama güvenirliği verisi toplanmıştır. Gözlemciler arası güvenirlik verileri, başlama düzeyi, uygulama düzeyi ve izleme oturumları arasından yansız atama yoluyla belirlenmiş oturumların video kayıtlarının izlenmesiyle toplanmıştır. Elde edilen veriler veri toplama formlarına kaydedilmiştir. Gözlemciler arası güvenirlik verileri “Görüş birliği/ Görüş ayrılığı x 100” formülü kullanılarak analiz edilmiştir (Kazdin, 1982, s. 435). Elde edilen gözlemciler arası güvenirlik katsayıları Tablo 3.6'da gösterilmektedir.

Tablo 3.6

#### *Gözlemciler Arası Güvenirlik Bulguları*

	<b>Başlama düzeyi</b>	<b>Uygulama</b>	<b>İzleme</b>
Meltem	%92	%96	%100
Yücel	%100	%100	%100
Cemre	%100	%100	%100
Can	%100	%100	%100
Eser	%100	%100	%100

Uygulama güvenilirliği verileri de gözlemciler arası güvenilirlik verileri gibi başlama düzeyi, uygulama düzeyi ve izleme oturumları arasından yansız atama yoluyla belirlenmiş oturumların video kayıtlarının izletilmesiyle toplanmıştır. Uygulama güvenilirliği verileri toplanırken; başlama düzeyi uygulama güvenilirliği formu (Ek 8) ve uygulama oturumları uygulama güvenilirliği formu (Ek 9) kullanılmıştır. Her bir katılımcı için başlama düzeyi, uygulama düzeyi ve izleme oturumları uygulama güvenilirliği katsayıları Tablo 3.7’de gösterilmektedir.

Tablo 3.7

*Uygulama Güvenirliği Bulguları*

	<b>Başlama düzeyi</b>	<b>Uygulama</b>	<b>İzleme</b>
Meltem	%91	%100	%100
Yücel	%100	%98	%100
Cemre	%100	%100	%100
Can	%100	%100	%100
Eser	%100	%100	%100

## DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

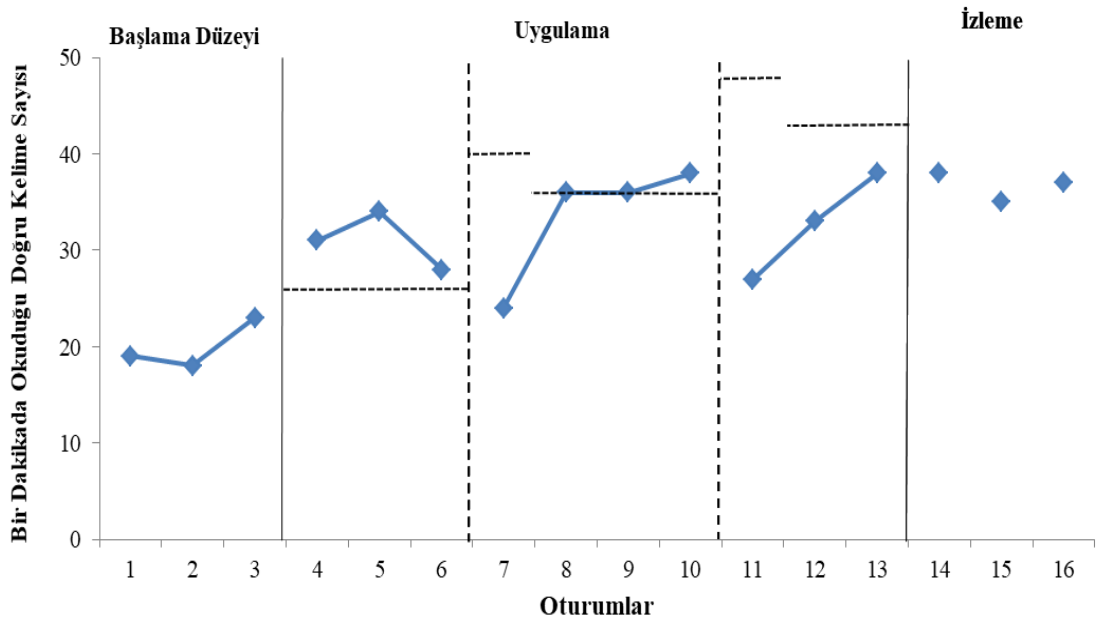
### 4. Bulgular

Tezin dördüncü bölümünde tezin bulguları açıklanacaktır. Önce Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Destek Eğitim Programının (OKA<sup>2</sup>DEP) her bir katılımcının bir dakikada okuduğu doğru kelime sayısı, doğru okuma yüzdesi ve okuduğunu anlama puanı üzerindeki etkilerine yönelik bulguları açıklanacaktır. Sonra araştırmanın sosyal geçerliliğine yönelik bulgular belirtilecektir.

#### 4.1. Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Destek Eğitim Programının Bir Dakikada Okunan Doğru Kelime Sayısı Üzerine Etkisi

Bu araştırmanın birinci sorusu olan “OKA<sup>2</sup>DEP’in ÖÖG tanısı olan öğrencilerin bir dakikada okuduğu doğru kelime sayısında etkisi var mıdır?” sorusuna yanıt aramak için gerçekleştirilen çalışmada elde edilen bulgular aşağıdaki bölümde her bir katılımcı için açıklanacaktır.

##### 4.1.1. Meltem’in bir dakikada okuduğu doğru kelime sayısı üzerinde Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Destek Eğitim Programının etkililiği



Şekil 4.1. Meltem'in Bir Dakikada Okuduğu Doğru Kelime Sayısı

Tablo 4.1

*Meltem'in Bir Dakikada Okuduğu Doğru Kelime Sayısı*

<b>Evreler</b>	<b>Katılımcı Performansı</b>	<b>Ölçüt/Ölçüt Durumu</b>
Başlama Düzeyi	19-18-23	-
Evre 1	31-34-28	26 (%30) Sağlandı
Evre 2	24-36-36-38	40 (%30) Sağlanamadı 36 (%15) Sağlandı
Evre 3	27-33-38	48 (%30) Sağlanamadı 43 (%15) Sağlanamadı
İzleme	38-35-37	-

Meltem'in başlama düzeyi evresinde ardıl olmayan üç farklı oturumun ilkinde 30 kelimeyi, ikincisinde 18 kelimeyi, üçüncüsünde 23 kelimeyi doğru olarak okuduğu tespit edilmiştir. Başlama düzeyi evresinde Meltem dakikada ortalama yirmi kelimeyi doğru okumaktadır. OKA<sup>2</sup>DEP'in tasarlama sürecinde üç uygulama oturumu sonucunda katılımcının bir dakikada okuduğu doğru kelime sayısının %30 oranında artırılarak yeni ölçütün belirlenmesi kararı alınmıştır. Bu nedenle Meltem'in bir dakikada okuduğu doğru kelime sayısının yirmi altı kelimeye çıkarılması ilk ölçüt olarak belirlenmiştir.

Bu ölçüt belirlendikten sonra Meltem'le OKA<sup>2</sup>DEP'in birinci, ikinci ve üçüncü uygulama oturumu ardıl olmayan günlerde gerçekleştirilmiştir. Uygulama oturumlarından sonra gerçekleştirilen ilk yoklama oturumunda Meltem bir dakikada otuz bir kelimeyi, ikincisinde otuz dört kelimeyi, üçüncüsünde yirmi sekiz kelimeyi doğru olarak okumuştur. Bu okumayla Meltem birinci ölçütü sağlamıştır. Gerçekleştirilen ilk üç uygulama oturumu sonucunda bir dakikada ortalama otuz bir kelimeyi doğru olarak okumaktadır. İkinci ölçüt için bir dakikada doğru olarak okunan otuz bir kelimeyi %30 oranında artırarak kırk kelimeye çıkarılması hedeflenmiştir. İkinci ölçüt belirlendikten sonra OKA<sup>2</sup>DEP'in dördüncü, beşinci ve altıncı uygulama oturumları ardıl olmayan günlerde gerçekleştirilmiştir. Bu üç uygulama oturumundan sonra yapılan ilk yoklama oturumunda Meltem bir dakikada yirmi dört kelime okuyarak ikinci ölçütü sağlayamamıştır.

OKA<sup>2</sup>DEP'in tasarlama sürecinde katılımcının ölçütü sağlayamadığı yoklama oturumunda, oturuma yeni bir uygulama oturumu ile devam edilmesi kararlaştırılmıştır. Ayrıca sağlanamayan ölçütün %30 oranından %15 oranına düşürülmesi ve katılımcı bu ölçütü sağlayana kadar yeni ölçütün korunması, katılımcının %15 olan ölçütü üç

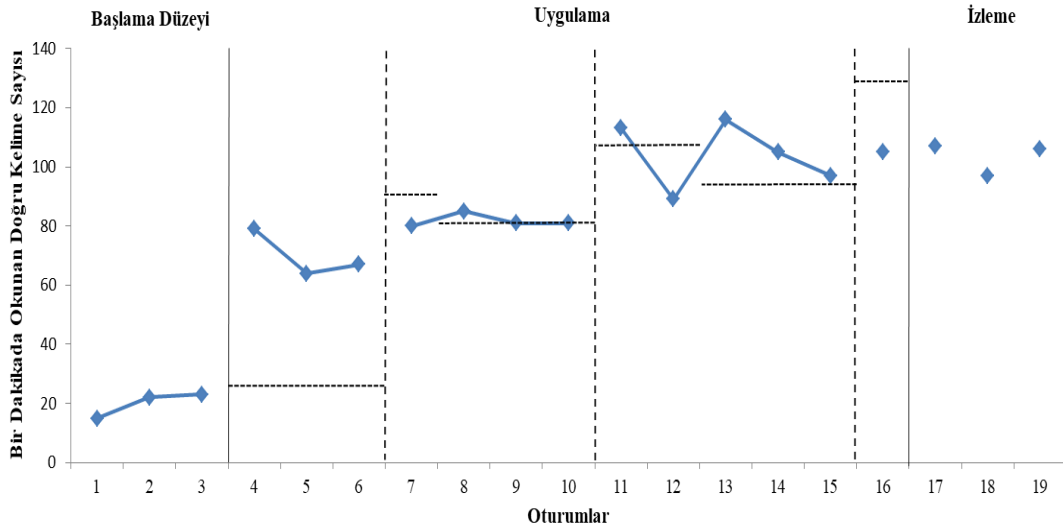
yoklama oturumu sağladıktan sonra ölçütün yine %30 oranına çıkarılması kararı alınmıştır. Bu nedenle araştırmacı ölçüt sağlanamadığı için oturuma OKA<sup>2</sup>DEP'in yedinci uygulama oturumu ile devam etmiştir. İkinci ölçüt sağlanamadığı için en son doğru olarak okunan ortalama otuz bir kelimenin %15 oranına artırılarak otuz altı kelimeye çıkarılması ile üçüncü ölçüt belirlenmiştir. Daha sonra ardıl olmayan günlerde OKA<sup>2</sup>DEP'in sekizinci ve dokuzuncu uygulama oturumları gerçekleştirilmiştir. Bu uygulama oturumlarından sonra gerçekleştirilen üç yoklama oturumunun ilkinde Meltem otuz altı kelime, ikincisinde otuz altı kelime, üçüncüsünde otuz sekiz kelimeyi doğru olarak okumuştur. Bu okumasıyla Meltem üçüncü ölçütü sağlamıştır. Gerçekleştirilen yedinci, sekizinci ve dokuzuncu uygulama oturumundan sonra Meltem bir dakikada ortalama otuz yedi kelime okumaktadır. Dördüncü ölçüt için bir dakikada doğru olarak okunan otuz yedi kelimeyi %30 oranında artırarak kırk sekiz kelimeye çıkarılması hedeflenmiştir. Dördüncü ölçüt belirlendikten sonra OKA<sup>2</sup>DEP'in onuncu, on birinci ve on ikinci uygulama oturumları ardıl olmayan günlerde gerçekleştirilmiştir. Bu üç uygulama oturumundan sonra yapılan ilk yoklama oturumunda Meltem bir dakikada yirmi yedi kelime okuyarak dördüncü ölçütü sağlayamamıştır. Araştırmacı ölçüt sağlanamadığı için oturuma OKA<sup>2</sup>DEP'in on üçüncü uygulama oturumu ile devam etmiştir. Dördüncü ölçüt sağlanamadığı için en son doğru olarak okunan ortalama otuz yedi kelimenin %15 oranında artırılarak kırk üç kelimeye çıkarılması beşinci ölçüt olarak belirlenmiştir. Daha sonra ardıl olmayan günlerde OKA<sup>2</sup>DEP'in on dördüncü ve on beşinci uygulama oturumları gerçekleştirilmiştir. Bu üç uygulama oturumundan sonra yapılan ilk yoklama oturumunda Meltem bir dakikada otuz üç kelime okuyarak beşinci ölçütü sağlayamamıştır. Araştırmacı ölçüt sağlanamadığı için oturuma OKA<sup>2</sup>DEP'in on altıncı uygulama oturumu ile devam etmiştir. Beşinci ölçüt en son doğru olarak okunan ortalama kelime sayısının %15 oranında artırılarak belirlendiği için katılımcı bu ölçüte ulaşana kadar beşinci ölçüt korunmuştur. Daha sonra ardıl olmayan günlerde OKA<sup>2</sup>DEP'in on yedinci ve on sekizinci uygulama oturumları gerçekleştirilmiştir. Bu üç uygulama oturumundan sonra yapılan ilk yoklama oturumunda Meltem bir dakikada otuz sekiz kelime okuyarak beşinci ölçütü sağlayamamıştır. Araştırmacı yaz tatilinin sonuna gelinmesi ve OKA<sup>2</sup>DEP'te belirlenen en az on beş uygulama oturumu koşulunun sağlanması nedeniyle uygulamaya son vermiştir. Son yoklama oturumundan bir ay sonra ilk izleme oturumu gerçekleştirilmiştir. İlk izleme oturumunda Meltem bir dakikada otuz sekiz kelimeyi doğru olarak okumuştur. Son yoklama oturumundan iki ay sonra gerçekleştirilen ikinci



izleme oturumunda bir dakikada otuz beş kelimeyi doğru olarak okumuştur. Son yoklama oturumundan üç ay sonra gerçekleştirilen üçüncü izleme oturumunda bir dakikada otuz yedi kelimeyi doğru olarak okumuştur. Gerçekleştirilen üç izleme oturumu sonucunda Meltem'in OKA<sup>2</sup>DEP'in son yoklama oturumlarındaki düzeyini koruduğu görülmüştür.

Bu araştırmanın birinci sorusu olan “OKA<sup>2</sup>DEP'in ÖÖG tanısı olan çocukların bir dakikada okuduğu doğru kelime sayısına etkisi var mıdır?” sorusuna yanıt aramak için gerçekleştirilen çalışmada Meltem'in bir dakikada okuduğu doğru kelime sayısı 20'den 33'e çıkarılarak %65 oranında artış kaydedilmiştir.

#### 4.1.2. Cemre'nin bir dakikada okuduğu doğru kelime sayısı üzerinde Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Destek Eğitim Programının etkililiği



Şekil 4.2. Cemre'nin Bir Dakikada Okuduğu Doğru Kelime Sayısı

Tablo 4.2

Cemre'nin Bir Dakikada Okuduğu Doğru Kelime Sayısı

Evreler	Katılımcı Performansı	Ölçüt/ Ölçüt Durumu
Başlama Düzeyi	15-22-23	-
Evre 1	79-64-67	26 (%30) Sağlandı
Evre 2	80-85-81-81	91 (%30) Sağlanamadı 81 (%15) Sağlandı
Evre 3	113-89-116-105-97	107 (%30) Sağlanamadı 94 (%15) Sağlandı

Tablo 4.2. (Devam)

*Cemre'nin Bir Dakikada Okuduğu Doğru Kelime Sayısı*

<b>Evreler</b>	<b>Katılımcı Performansı</b>	<b>Ölçüt/ Ölçüt Durumu</b>
Evre 4	105	138 (%30) Sağlanamadı
İzleme	107-97-106	-

Cemre'nin başlama düzeyi evresinde ardıl olmayan üç farklı oturumun ilkinde on beş kelimeyi, ikincisinde yirmi iki kelimeyi, üçüncüsünde yirmi üç kelimeyi doğru olarak okuduğu tespit edilmiştir. Başlama düzeyi evresinde Cemre dakikada ortalama yirmi kelimeyi doğru okumaktadır. Cemre'nin bir dakikada okuduğu doğru kelime sayısının %30 oranında artırılarak yirmi altı kelimeye çıkarılması ilk ölçüt olarak belirlenmiştir.

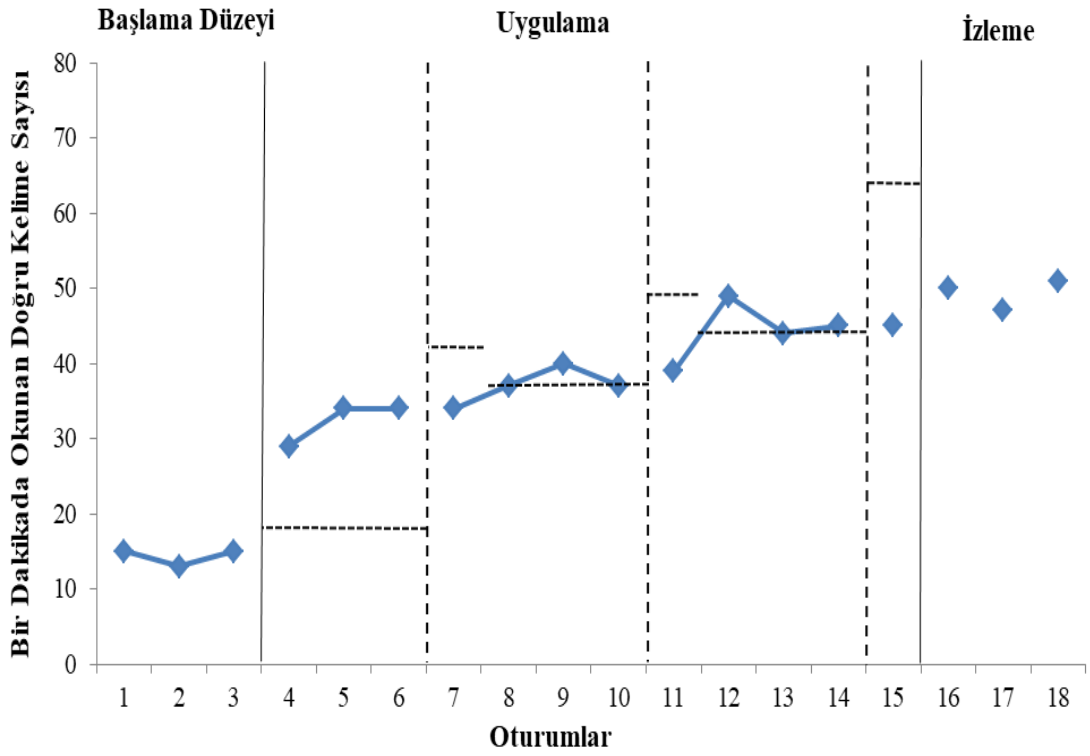
Bu ölçüt belirlendikten sonra Cemre ile OKA<sup>2</sup>DEP'in birinci, ikinci ve üçüncü uygulama oturumları ardıl olmayan günlerde gerçekleştirilmiştir. Uygulama oturumlarından sonra gerçekleştirilen ilk yoklama oturumunda Cemre bir dakikada yetmiş dokuz kelimeyi, ikincisinde altmış dört kelimeyi, üçüncüsünde altmış yedi kelimeyi doğru olarak okumuştur. Bu okumayla Cemre birinci ölçütü sağlamıştır. Gerçekleştirilen ilk üç uygulama oturumu sonucunda bir dakikada ortalama yetmiş kelimeyi doğru olarak okumaktadır. İkinci ölçüt için bir dakikada doğru olarak okunan yetmiş kelimeyi %30 oranında artırarak doksan bir kelimeye çıkarılması hedeflenmiştir. İkinci ölçüt belirlendikten sonra OKA<sup>2</sup>DEP'in dördüncü, beşinci ve altıncı uygulama oturumları ardıl olmayan günlerde gerçekleştirilmiştir. Bu üç uygulama oturumlarından sonra yapılan ilk yoklama oturumunda Cemre bir dakikada seksen kelime okuyarak ikinci ölçütü sağlayamamıştır. Araştırmacı ölçüt sağlanamadığı için oturuma OKA<sup>2</sup>DEP'in yedinci uygulama oturumu ile devam etmiştir. İkinci ölçüt sağlanamadığı için en son doğru olarak okunan ortalama yetmiş kelimenin %15 oranında artırılarak seksen bir kelimeye çıkarılması ile üçüncü ölçüt belirlenmiştir. Daha sonra ardıl olmayan günlerde OKA<sup>2</sup>DEP'in sekizinci ve dokuzuncu uygulama oturumları gerçekleştirilmiştir. Bu uygulama oturumlarından sonra gerçekleştirilen üç yoklama oturumunun ilkinde Cemre seksen beş kelime, ikincisinde seksen bir kelime, üçüncüsünde seksen bir kelimeyi doğru olarak okumuştur. Bu okumasıyla Cemre üçüncü ölçütü sağlamıştır. Gerçekleştirilen yedinci, sekizinci ve dokuzuncu uygulama oturumlarından sonra Cemre bir dakikada ortalama seksen iki doğru kelime

okumaktadır. Dördüncü ölçüt için bir dakikada doğru olarak okunan seksen iki kelimeyi %30 oranında artırarak yüz yedi kelimeye çıkarılması hedeflenmiştir. Dördüncü ölçüt belirlendikten sonra OKA<sup>2</sup>DEP'in onuncu, on birinci ve on ikinci uygulama oturumları ardıl olmayan günlerde gerçekleştirilmiştir. Bu üç uygulama oturumundan sonra yapılan ilk yoklama oturumunda Cemre bir dakikada yüz on üç kelime okuyarak ölçütü sağlamıştır. İkinci yoklama oturumunda bir dakikada seksen dokuz doğru kelime okuyarak ölçütü sağlayamamıştır. Araştırmacı ölçüt sağlanamadığı için oturuma OKA<sup>2</sup>DEP'in on üçüncü uygulama oturumu ile devam etmiştir. Dördüncü ölçüt sağlanamadığı için en son doğru olarak okunan ortalama seksen iki kelimenin %15 oranında artırılarak doksan dört kelimeye çıkarılması beşinci ölçüt olarak belirlenmiştir.

Daha sonra ardıl olmayan günlerde OKA<sup>2</sup>DEP'in on dördüncü ve on beşinci uygulama oturumları gerçekleştirilmiştir. Bu üç uygulama oturumundan sonra yapılan üç yoklama oturumunun ilkinde Cemre yüz on altı kelime, ikincisinde yüz beş kelime, üçüncüsünde doksan beş kelimeyi doğru olarak okumuştur. Bu okumasıyla Cemre beşinci ölçütü sağlamıştır. Gerçekleştirilen on üçüncü, on dördüncü ve on beşinci uygulama oturumlarından sonra Cemre bir dakikada ortalama yüz altı doğru kelime okumaktadır. Altıncı ölçüt için bir dakikada doğru olarak okunan yüz altı kelimeyi %30 oranında artırarak yüz otuz sekiz kelimeye çıkarılması hedeflenmiştir. Altıncı ölçüt belirlendikten sonra OKA<sup>2</sup>DEP'in on altıncı, on yedinci ve on sekizinci uygulama oturumları ardıl olmayan günlerde gerçekleştirilmiştir. Bu üç uygulama oturumundan sonra yapılan ilk yoklama oturumunda Cemre bir dakikada yüz beş kelime okuyarak altıncı ölçütü sağlayamamıştır. Araştırmacı yaz tatilinin sonuna gelmesi ve OKA<sup>2</sup>DEP'te belirlenen en az on beş uygulama oturumu koşulunun sağlanması nedeniyle uygulamaya son vermiştir. Son yoklama oturumundan bir ay sonra ilk izleme oturumu gerçekleştirilmiştir. İlk izleme oturumunda Cemre bir dakikada yüz yedi kelimeyi doğru olarak okumuştur. Son yoklama oturumundan iki ay sonra gerçekleştirilen ikinci izleme oturumunda bir dakikada doksan yedi kelimeyi doğru olarak okumuştur. Son yoklama oturumundan üç ay sonra gerçekleştirilen üçüncü izleme oturumunda bir dakikada yüz altı kelimeyi doğru olarak okumuştur. Gerçekleştirilen üç izleme oturumu sonucunda Cemre'nin OKA<sup>2</sup>DEP'in son yoklama oturumlarındaki düzeyini koruduğu görülmüştür.

Bu araştırmanın birinci sorusu olan “OKA<sup>2</sup>DEP'in ÖÖG tanısı olan öğrencilerin bir dakikada okuduğu doğru kelime sayısına etkisi var mıdır?” sorusuna yanıt aramak için gerçekleştirilen çalışmada Cemre'nin bir dakikada okuduğu doğru kelime sayısı 20 kelimedenden 102 kelimeye çıkarılarak %410 oranında artış kaydedilmiştir.

#### 4.1.3. Can'ın bir dakikada okuduğu doğru kelime sayısı üzerinde Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Destek Eğitim Programının etkililiği



Şekil 4.3. Can'ın Bir Dakikada Okuduğu Doğru Kelime Sayısı

Tablo 4.3

Can'ın Bir Dakikada Okuduğu Doğru Kelime Sayısı

Evreler	Katılımcı Performansı	Ölçüt/Ölçüt Durumu
Başlama Düzeyi	15-13-15	-
Evre 1	29-34-34	18 (%30) Sağlandı
Evre 2	34-37-40-37	42 (%30) Sağlanamadı 37 (%15) Sağlandı
Evre 3	39-59-44-45	49 (%30) Sağlanamadı 43 (%15) Sağlandı
Evre 6	45	64 (%30) Sağlanamadı
İzleme	50-47-51	-

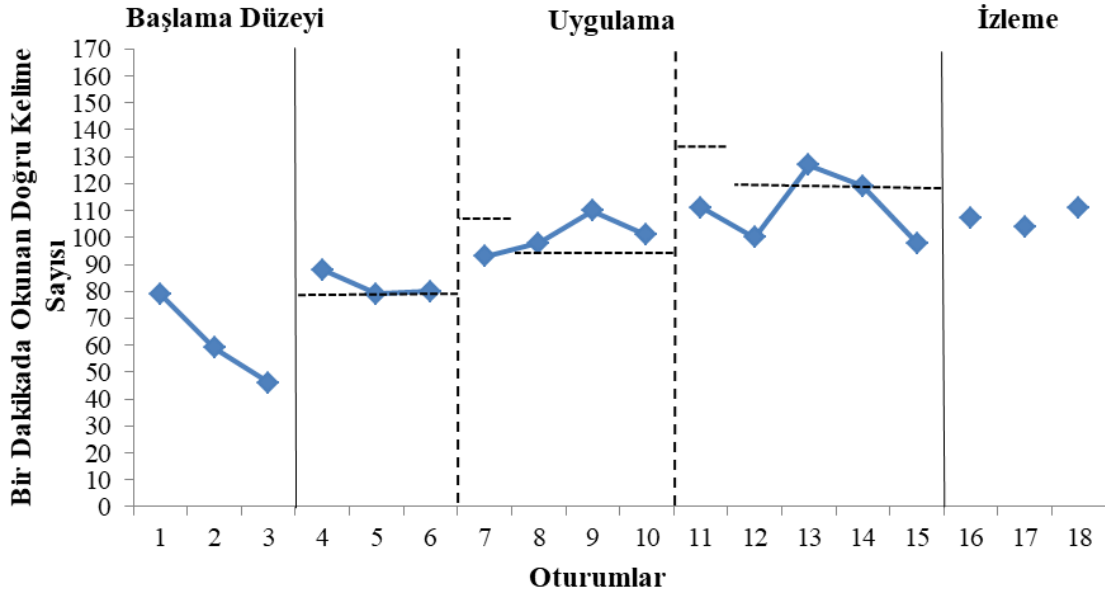
Can'ın başlama düzeyi evresinde ardıl olmayan üç farklı oturumun ilkinde on beş kelimeyi, ikincisinde on üç kelimeyi, üçüncüsünde on beş kelimeyi doğru olarak okuduğu tespit edilmiştir. Başlama düzeyi evresinde Can dakikada ortalama on dört kelimeyi doğru okumaktadır. Can'ın bir dakikada okuduğu doğru kelime sayısının %30 oranında artırılarak on sekiz kelimeye çıkarılması ilk ölçüt olarak belirlenmiştir.

Bu ölçüt belirlendikten sonra Can'la OKA<sup>2</sup>DEP'in birinci, ikinci ve üçüncü uygulama oturumları ardıl olmayan günlerde gerçekleştirilmiştir. Uygulama oturumlarından sonra gerçekleştirilen ilk yoklama oturumunda Can bir dakikada yirmi dokuz kelimeyi, ikincisinde otuz dört kelimeyi, üçüncüsünde otuz dört kelimeyi doğru olarak okumuştur. Bu okumayla Can birinci ölçütü sağlamıştır. Gerçekleştirilen ilk üç uygulama oturumu sonucunda Can bir dakikada ortalama otuz iki kelimeyi doğru olarak okumaktadır. İkinci ölçüt için bir dakikada doğru olarak okunan otuz iki kelime %30 oranında artırılarak kırk iki kelimeye çıkarılması hedeflenmiştir. İkinci ölçüt belirlendikten sonra OKA<sup>2</sup>DEP'in dördüncü, beşinci ve altıncı uygulama oturumları ardıl olmayan günlerde gerçekleştirilmiştir. Bu üç uygulama oturumundan sonra yapılan ilk yoklama oturumunda Can bir dakikada otuz dört kelime okuyarak ikinci ölçütü sağlayamamıştır. Araştırmacı ölçüt sağlanamadığı için oturuma OKA<sup>2</sup>DEP'in yedinci uygulama oturumu ile devam etmiştir. İkinci ölçüt sağlanamadığı için en son doğru olarak okunan ortalama otuz iki kelimenin %15 oranında artırılarak otuz yedi kelimeye çıkarılması ile üçüncü ölçüt belirlenmiştir. Daha sonra ardıl olmayan günlerde OKA<sup>2</sup>DEP'in sekizinci ve dokuzuncu uygulama oturumları gerçekleştirilmiştir. Bu uygulama oturumlarından sonra gerçekleştirilen üç yoklama oturumunun ilkinde Can otuz yedi kelime, ikincisinde kırk kelime, üçüncüsünde otuz yedi kelimeyi doğru olarak okumuştur. Bu okumasıyla Can üçüncü ölçütü sağlamıştır. Gerçekleştirilen yedinci, sekizinci ve dokuzuncu uygulama oturumlarından sonra Can bir dakikada ortalama otuz sekiz kelimeyi doğru okumaktadır. Dördüncü ölçüt için bir dakikada doğru olarak okunan otuz sekiz kelime %30 oranında artırılarak kırk dokuz kelimeye çıkarılması dördüncü ölçüt olarak belirlenmiştir. Dördüncü ölçüt belirlendikten sonra OKA<sup>2</sup>DEP'in onuncu, on birinci ve on ikinci uygulama oturumları ardıl olmayan günlerde gerçekleştirilmiştir. Uygulama oturumlarından sonra gerçekleştirilen ilk yoklama oturumunda Can bir dakikada otuz dokuz kelime okuyarak dördüncü ölçütü sağlayamamıştır. Araştırmacı ölçüt sağlanamadığı için oturuma OKA<sup>2</sup>DEP'in on üçüncü uygulama oturumu ile devam etmiştir. Dördüncü ölçüt sağlanamadığı için en son doğru olarak okunan ortalama otuz sekiz kelimenin %15 oranında artırılarak kırk üç

kelimeye çıkarılması ile beşinci ölçüt belirlenmiştir. Daha sonra ardıl olmayan günlerde OKA<sup>2</sup>DEP'in on dördüncü ve on beşinci uygulama oturumları gerçekleştirilmiştir. Bu uygulama oturumlarından sonra gerçekleştirilen üç yoklama oturumunun ilkinde Can bir dakikada elli dokuz kelimeyi, ikincisinde kırk dört kelimeyi, üçüncüsünde kırk beş kelimeyi doğru olarak okumuştur. Bu okumayla Can beşinci ölçütü sağlamıştır. Can'ın bir dakikada okuduğu ortalama kelime sayısı kırk dokuz olarak tespit edilmiştir. Altıncı ölçüt için bir dakikada doğru olarak okunan kırk sekiz kelimeyi %30 oranında artırarak altmış dört kelimeye çıkarılması altıncı ölçüt olarak belirlenmiştir. Daha sonra ardıl olmayan günlerde OKA<sup>2</sup>DEP'in on altıncı, on yedinci ve on sekizinci uygulama oturumları gerçekleştirilmiştir. Bu üç uygulama oturumlarından sonra yapılan ilk yoklama oturumunda Can bir dakikada kırk beş kelimeyi doğru okuyarak altıncı ölçütü sağlayamamıştır. Araştırmacı yaz tatilinin sonuna gelinmesi ve OKA<sup>2</sup>DEP'te belirlenen en az on beş uygulama oturumu koşulunun sağlanması nedeniyle uygulamaya son vermiştir. Son yoklama oturumundan bir ay sonra ilk izleme oturumu gerçekleştirilmiştir. İlk izleme oturumunda Can bir dakikada elli kelimeyi doğru olarak okumuştur. Son yoklama oturumundan iki ay sonra gerçekleştirilen ikinci izleme oturumunda bir dakikada kırk yedi kelimeyi doğru olarak okumuştur. Son yoklama oturumundan üç ay sonra gerçekleştirilen üçüncü izleme oturumunda bir dakikada elli bir kelimeyi doğru olarak okumuştur. Gerçekleştirilen üç izleme oturumu sonucunda Can'ın OKA<sup>2</sup>DEP'in son yoklama oturumlarındaki düzeyini koruduğu görülmüştür.

Bu araştırmanın birinci sorusu olan “OKA<sup>2</sup>DEP'in ÖÖG tanısı olan öğrencilerin bir dakikada okuduğu doğru kelime sayısına etkisi var mıdır?” sorusuna yanıt aramak için gerçekleştirilen çalışmada Can'ın bir dakikada okuduğu doğru kelime sayısı 14 kelimedenden 45 kelimeye çıkarılarak %221 oranında artış kaydedilmiştir.

#### 4.1.4. Eser'in bir dakikada okuduğu doğru kelime sayısı üzerinde Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Destek Eğitim Programının etkililiği



Şekil 4.4. Eser'in Bir Dakikada Okuduğu Doğru Kelime Sayısı

Tablo 4.4

Eser'in Bir Dakikada Okuduğu Doğru Kelime Sayısı

Evreler	Katılımcı Performansı	Ölçüt/Ölçüt Durumu
Başlama Düzeyi	79-59-46	-
Evre 1	88-79-80	79 (%30) Sağlandı
Evre 2	93-98-110-101	107 (%30) Sağlanamadı 94 (%15) Sağlandı
Evre 3	111-100-127-119-98	134 (%30) Sağlanamadı 118 (%15) Sağlanamadı
İzleme	107-104-111	-

Eser'in başlama düzeyi evresinde ardıl olmayan üç farklı oturumun ilkinde yetmiş dokuz kelimeyi, ikincisinde elli dokuz kelimeyi, üçüncüsünde kırk altı kelimeyi doğru olarak okuduğu tespit edilmiştir. Başlama düzeyi evresinde Eser dakikada ortalama altmış bir kelimeyi doğru okumaktadır. Eser'in bir dakikada okuduğu doğru kelime sayısının %30 oranında artırılarak yetmiş dokuz kelimeye çıkarılması ilk ölçüt olarak belirlenmiştir. Bu ölçüt belirlendikten sonra Eser'le OKA<sup>2</sup>DEP'in birinci, ikinci

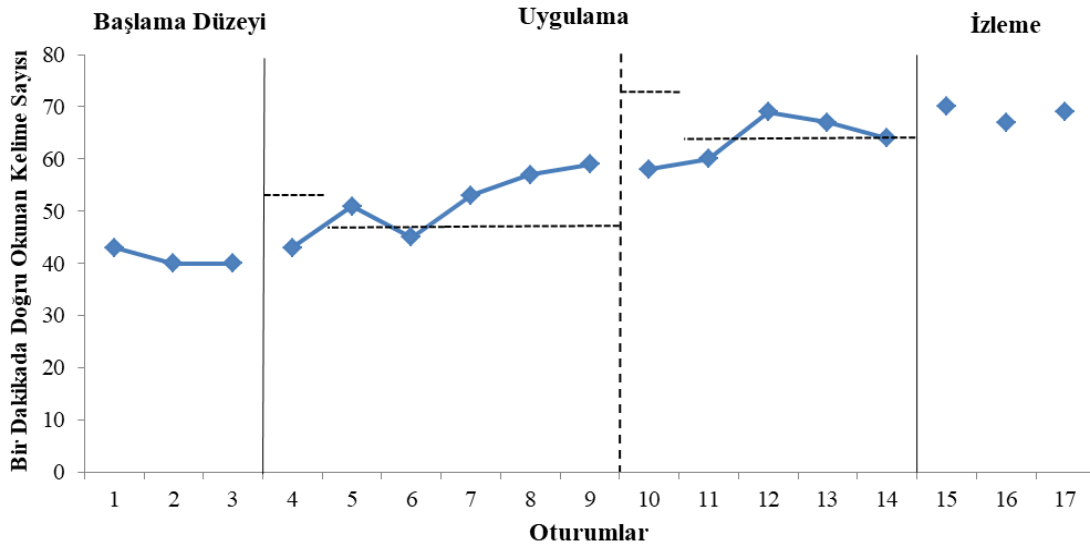
ve üçüncü uygulama oturumları ardıl olmayan günlerde gerçekleştirilmiştir. Uygulama oturumlarından sonra gerçekleştirilen ilk yoklama oturumunda Eser bir dakikada seksen sekiz kelimeyi, ikincisinde yetmiş dokuz kelimeyi, üçüncüsünde seksen kelimeyi doğru olarak okumuştur. Bu okumayla Eser birinci ölçütü sağlamıştır. Gerçekleştirilen ilk üç uygulama oturumu sonucunda Eser bir dakikada ortalama seksen iki kelimeyi doğru olarak okumaktadır. İkinci ölçüt için bir dakikada doğru olarak okunan seksen iki kelime %30 oranında artırarak yüz yedi kelimeye çıkarılması hedeflenmiştir. İkinci ölçüt belirlendikten sonra OKA<sup>2</sup>DEP'in dördüncü, beşinci ve altıncı uygulama oturumları ardıl olmayan günlerde gerçekleştirilmiştir. Bu üç uygulama oturumundan sonra yapılan ilk yoklama oturumunda Eser bir dakikada doksan üç kelime okuyarak ikinci ölçütü sağlayamamıştır. Araştırmacı ölçüt sağlanamadığı için oturuma OKA<sup>2</sup>DEP'in yedinci uygulama oturumu ile devam etmiştir. İkinci ölçüt sağlanamadığı için en son doğru olarak okunan ortalama seksen iki kelimenin %15 oranında artırılarak doksan dört kelimeye çıkarılması ile üçüncü ölçüt belirlenmiştir. Daha sonra ardıl olmayan günlerde OKA<sup>2</sup>DEP'in sekizinci ve dokuzuncu uygulama oturumları gerçekleştirilmiştir. Bu uygulama oturumlarından sonra gerçekleştirilen üç yoklama oturumunun ilkinde Eser doksan sekiz kelime, ikincisinde yüz on kelime, üçüncüsünde yüz bir kelimeyi doğru olarak okumuştur. Bu okumasıyla Eser üçüncü ölçütü sağlamıştır. Gerçekleştirilen yedinci, sekizinci ve dokuzuncu uygulama oturumlarından sonra Eser bir dakikada ortalama yüz üç kelimeyi doğru okumaktadır. Dördüncü ölçüt için bir dakikada doğru olarak okunan seksen iki kelime %30 oranında artırarak yüz otuz dört kelimeye çıkarılması dördüncü ölçüt olarak belirlenmiştir. Dördüncü ölçüt belirlendikten sonra OKA<sup>2</sup>DEP'in onuncu, on birinci ve on ikinci uygulama oturumları ardıl olmayan günlerde gerçekleştirilmiştir. Uygulama oturumlarından sonra gerçekleştirilen ilk yoklama oturumunda Eser bir dakikada yüz on bir kelime okuyarak dördüncü ölçütü sağlayamamıştır. Araştırmacı ölçüt sağlanamadığı için oturuma OKA<sup>2</sup>DEP'in on üçüncü uygulama oturumu ile devam etmiştir. Dördüncü ölçüt sağlanamadığı için en son doğru olarak okunan ortalama yüz üç kelimenin %15 oranında artırılarak yüz on sekiz kelimeye çıkarılması ile beşinci ölçüt belirlenmiştir. Daha sonra ardıl olmayan günlerde OKA<sup>2</sup>DEP'in on dördüncü ve on beşinci uygulama oturumları gerçekleştirilmiştir. Uygulama oturumlarından sonra gerçekleştirilen ilk yoklama oturumunda Eser bir dakikada yüz kelime okuyarak beşinci ölçütü sağlayamamıştır. Araştırmacı ölçüt sağlanamadığı için oturuma OKA<sup>2</sup>DEP'in on altıncı uygulama oturumu ile devam etmiştir. En son doğru olarak okunan ortalama yüz üç



kelimenin %15 oranında artırılarak yüz on sekiz kelimeye çıkarılması ile beşinci ölçüt belirlendiği için bu ölçütte değişikliğe gidilmemiştir. Daha sonra ardıl olmayan günlerde OKA<sup>2</sup>DEP'in on yedinci ve on sekizinci uygulama oturumları gerçekleştirilmiştir. Bu uygulama oturumlarından sonra gerçekleştirilen üç yoklama oturumunun ilkinde Eser yüz yirmi yedi kelime, ikincisinde yüz on dokuz kelime okumuştur ancak üçüncü yoklama oturumunda doksan sekiz kelime okuduğu için ölçütü sağlayamamıştır. Araştırmacı yaz tatilinin sonuna gelinmesi ve OKA<sup>2</sup>DEP'te belirlenen en az on beş uygulama oturumu koşulunun sağlanması nedeniyle uygulamaya son vermiştir. Son yoklama oturumundan bir ay sonra ilk izleme oturumu gerçekleştirilmiştir. İlk izleme oturumunda Eser bir dakikada yüz yedi kelimeyi doğru olarak okumuştur. Son yoklama oturumundan iki ay sonra gerçekleştirilen ikinci izleme oturumunda bir dakikada yüz dört kelimeyi doğru olarak okumuştur. Son yoklama oturumunda üç ay sonra gerçekleştirilen üçüncü izleme oturumunda bir dakikada yüz on bir kelimeyi doğru olarak okumuştur. Gerçekleştirilen üç izleme oturumu sonucunda Eser'in OKA<sup>2</sup>DEP'in son yoklama oturumlarındaki düzeyini koruduğu görülmüştür.

Bu araştırmanın birinci sorusu olan “OKA<sup>2</sup>DEP'in ÖÖG tanısı olan öğrencilerin bir dakikada okuduğu doğru kelime sayısına etkisi var mıdır?” sorusuna yanıt aramak için gerçekleştirilen çalışmada Eser'in bir dakikada okuduğu doğru kelime sayısı 61 kelimedenden 115 kelimeye çıkarılarak %89 oranında artış kaydedilmiştir.

#### 4.1.5. Yücel'in bir dakikada okuduğu doğru kelime sayısı üzerinde Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Destek Eğitim Programının etkililiği



Şekil 4.5. Yücel'in Bir Dakikada Okuduğu Doğru Kelime Sayısı

Tablo 4.5

Yücel'in Bir Dakikada Okuduğu Doğru Kelime Sayısı

Evreler	Katılımcı Performansı	Ölçüt/Ölçüt Durumu
Başlama Düzeyi	43-40-40	-
Evre 1	43-51-45-53-57-59	53 (%30) Sağlanamadı 47 (%15) Sağlandı
Evre 2	58-60-69-67-64	73 (%30) Sağlanamadı 64 (%15) Sağlandı
İzleme	70-67-69	-

Yücel'in başlama düzeyi evresinde ardıl olmayan üç farklı oturumun ilkinde kırk üç kelimeyi, ikincisinde kırk kelimeyi, üçüncüsünde kırk kelimeyi doğru olarak okuduğu tespit edilmiştir. Başlama düzeyi evresinde Yücel dakikada ortalama kırk bir kelimeyi doğru okumaktadır. Yücel'in bir dakikada okuduğu doğru kelime sayısının %30 oranında artırılarak elli üç kelimeye çıkarılması ilk ölçüt olarak belirlenmiştir. Bu ölçüt belirlendikten sonra Yücel ile OKA<sup>2</sup>DEP'in birinci, ikinci ve üçüncü uygulama oturumları ardıl olmayan günlerde gerçekleştirilmiştir. Bu üç uygulama oturumundan

sonra yapılan ilk yoklama oturumunda Yücel bir dakikada kırk üç kelime okuyarak birinci ölçütü sağlayamamıştır. Araştırmacı ölçüt sağlanamadığı için oturuma OKA<sup>2</sup>DEP'in dördüncü uygulama oturumu ile devam etmiştir. Birinci ölçüt sağlanamadığı için en son doğru olarak okunan ortalama kırk bir kelimenin %15 oranında artırılarak kırk yedi kelimeye çıkarılması ile ikinci ölçüt belirlenmiştir. Daha sonra ardıl olmayan günlerde OKA<sup>2</sup>DEP'in beşini ve altıncı uygulama oturumları gerçekleştirilmiştir. Bu uygulama oturumlarından sonra gerçekleştirilen yoklama oturumlarının ilkinde Yücel elli bir kelime okumuştur ancak ikinci yoklama oturumunda kırk beş kelime okuduğu için ölçütü sağlayamamıştır. Araştırmacı ölçüt sağlanamadığı için oturuma OKA<sup>2</sup>DEP'in yedinci uygulama oturumu ile devam etmiştir. En son doğru olarak okunan ortalama kırk bir kelimenin %15 oranında artırılarak kırk yedi kelimeye çıkarılması ile ikinci ölçüt belirlendiği için bu ölçütte değişikliğe gidilmemiştir. Daha sonra ardıl olmayan günlerde OKA<sup>2</sup>DEP'in sekizinci ve dokuzuncu uygulama oturumları gerçekleştirilmiştir. Bu uygulama oturumlarından sonra gerçekleştirilen üç yoklama oturumunun ilkinde Yücel elli üç kelime, ikincisinde elli yedi kelime, üçüncüsünde elli dokuz kelimeyi doğru olarak okumuştur. Bu okumasıyla Yücel ikinci ölçütü sağlamıştır. Gerçekleştirilen uygulama oturumlarından sonra Yücel bir dakikada ortalama elli altı kelimeyi doğru okumaktadır. Üçüncü ölçüt için bir dakikada doğru olarak okunan elli altı kelimenin %30 oranında artırılarak yetmiş üç kelimeye çıkarılması üçüncü ölçüt olarak belirlenmiştir. Üçüncü ölçüt belirlendikten sonra OKA<sup>2</sup>DEP'in onuncu, on birinci ve on ikinci uygulama oturumları ardıl olmayan günlerde gerçekleştirilmiştir. Uygulama oturumlarından sonra gerçekleştirilen ilk yoklama oturumunda Yücel bir dakikada elli sekiz kelime okuyarak üçüncü ölçütü sağlayamamıştır. Araştırmacı ölçüt sağlanamadığı için oturuma OKA<sup>2</sup>DEP'in on üçüncü uygulama oturumu ile devam etmiştir. Üçüncü ölçüt sağlanamadığı için en son doğru olarak okunan ortalama elli altı kelimenin %15 oranında artırılarak altmış dört kelimeye çıkarılması ile dördüncü ölçüt belirlenmiştir. Daha sonra ardıl olmayan günlerde OKA<sup>2</sup>DEP'in on dördüncü ve on beşinci uygulama oturumları gerçekleştirilmiştir. Uygulama oturumlarından sonra gerçekleştirilen ilk yoklama oturumunda Yücel bir dakikada altmış kelime okuyarak dördüncü ölçütü sağlayamamıştır. Araştırmacı ölçüt sağlanamadığı için oturuma OKA<sup>2</sup>DEP'in on altıncı uygulama oturumu ile devam etmiştir. En son doğru olarak okunan ortalama elli altı kelimenin %15 oranında artırılarak altmış dört kelimeye çıkarılması ile dördüncü ölçüt belirlendiği için bu ölçütte değişikliğe gidilmemiştir. Daha sonra ardıl olmayan günlerde

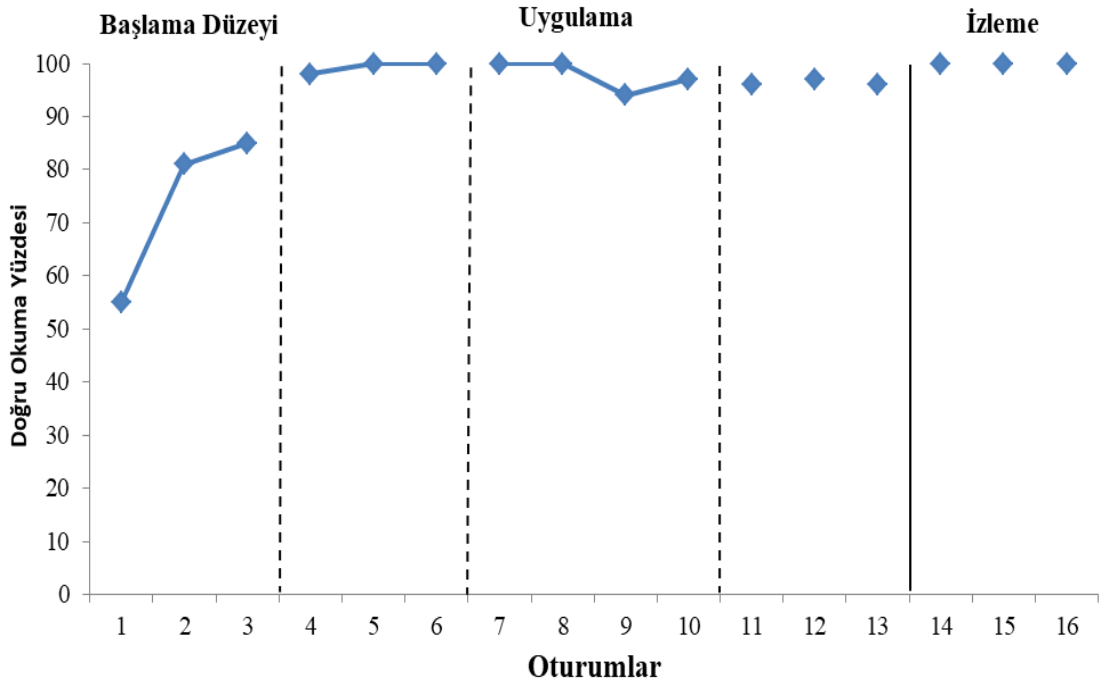
OKA<sup>2</sup>DEP'in on yedinci ve on sekizinci uygulama oturumları gerçekleştirilmiştir. Bu uygulama oturumlarından sonra gerçekleştirilen üç yoklama oturumunun ilkinde Yücel altmış dokuz kelime, ikincisinde altmış yedi kelime, üçüncüsünde altmış dört kelimeyi doğru olarak okumuştur. Bu okumasıyla Yücel dördüncü ölçütü sağlamıştır. Araştırmacı yaz tatilinin sonuna gelinmesi ve OKA<sup>2</sup>DEP'te belirlenen en az on beş uygulama oturumu koşulunun sağlanması nedeniyle uygulamaya son vermiştir. Son yoklama oturumundan bir ay sonra ilk izleme oturumu gerçekleştirilmiştir. İlk izleme oturumunda Yücel bir dakikada yetmiş kelimeyi doğru olarak okumuştur. Son yoklama oturumundan iki ay sonra gerçekleştirilen ikinci izleme oturumunda bir dakikada altmış yedi kelimeyi doğru olarak okumuştur. Son yoklama oturumundan üç ay sonra gerçekleştirilen üçüncü izleme oturumunda bir dakikada altmış dokuz kelimeyi doğru olarak okumuştur. Gerçekleştirilen üç izleme oturumu sonucunda Yücel'in OKA<sup>2</sup>DEP'in son yoklama oturumlarındaki düzeyini koruduğu görülmüştür.

Bu araştırmanın birinci sorusu olan “OKA<sup>2</sup>DEP'in ÖÖG tanısı olan öğrencilerin bir dakikada okuduğu doğru kelime sayısına etkisi var mıdır?” sorusuna yanıt aramak için gerçekleştirilen çalışmada Yücel'in bir dakikada okuduğu doğru kelime sayısı 41 kelimedenden 67 kelimeye çıkarılarak %61 oranında artış kaydedilmiştir.

#### **4.2. Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Destek Eğitim Programının Doğru Okuma Yüzdesine Etkisi**

Bu araştırmanın ikinci sorusu olan “OKA<sup>2</sup>DEP katılımcıların doğru okuma yüzdesinin gelişiminde etkili midir?” sorusuna yanıt aramak için gerçekleştirilen çalışmada elde edilen bulgular aşağıdaki bölümde her bir katılımcı için açıklanacaktır. Çalışmada doğru okuma yüzdesi bir dakikada okunan toplam kelime sayısından bir dakikada okunan yanlış kelime sayısının çıkarılması ile elde edilen sonucun yüz ile çarpılması ile hesaplanmıştır. (Doğru okuma yüzdesi formülü=[Bir dakikada okunan toplam kelime sayısı-bir dakikada okunan yanlış kelime sayısı]x100).

#### 4.2.1. Meltem'in doğru okuma yüzdesi üzerinde Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Destek Eğitim Programının etkililiği



Şekil 4.6. Meltem'in Doğru Okuma Yüzdesi

Tablo 4.6

Meltem'in Doğru Okuma Yüzdesi

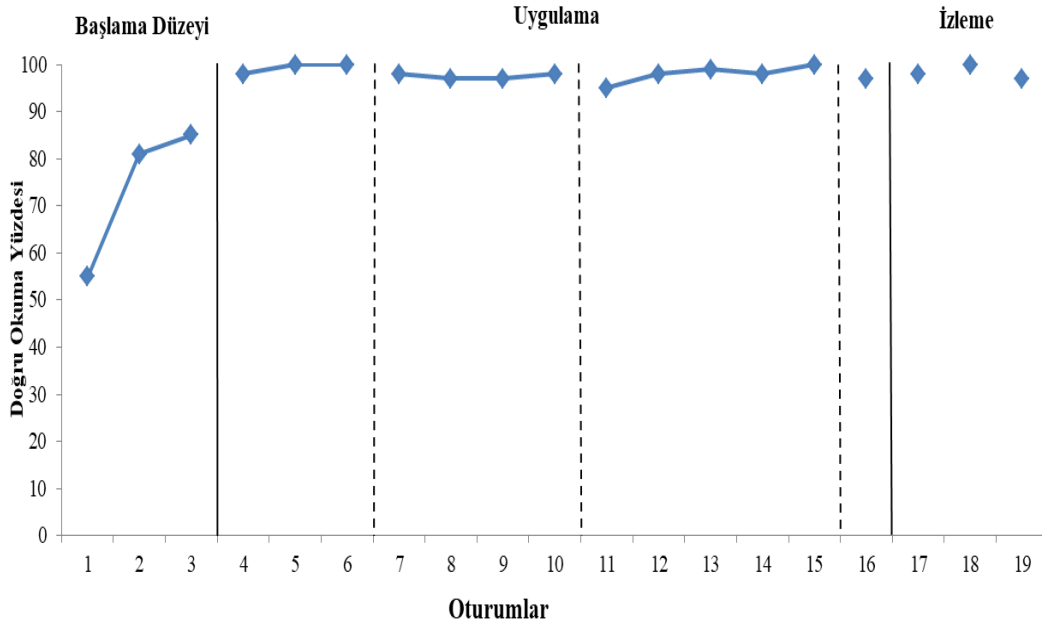
Evreler	Katılımcı Performansı
Başlama Düzeyi	55-81-85
Evre 1	98-100-100
Evre 2	100-100-94-97
Evre 3	96-97-96
İzleme	100-100-100

Meltem'in başlama düzeyi evresinde ardıl olmayan üç farklı oturumun ilkinde %55 doğrulukla, ikincisinde %81 doğrulukla, üçüncüsünde %85 doğrulukla okuduğu tespit edilmiştir. Başlama düzeyi evresinde Meltem'in ortalama %73 doğrulukla okuduğu belirlenmiştir. Meltem'le OKA<sup>2</sup>DEP'in birinci, ikinci ve üçüncü uygulama oturumları ardıl olmayan günlerde gerçekleştirilmiştir. Bu üç uygulama oturumundan sonra yapılan üç yoklama oturumunun ilkinde %98 doğrulukla, ikincisinde %100 doğrulukla, üçüncüsünde %100 doğrulukla okumuştur. Daha sonra OKA<sup>2</sup>DEP'in dördüncü, beşinci ve altıncı uygulama oturumları ardıl olmayan günlerde

gerçekleştirilmiştir. Bu üç uygulama oturumundan sonra yapılan ilk yoklama oturumunda Meltem %100 doğrulukla okumuştur. Ancak Meltem bir dakikada okuduğu doğru kelime sayısında ölçütü karşılayamadığı için araştırmacı oturuma OKA<sup>2</sup>DEP'in yedinci uygulama oturumu ile devam etmiştir. Daha sonra ardıl olmayan günlerde OKA<sup>2</sup>DEP'in sekizinci ve dokuzuncu uygulama oturumları gerçekleştirilmiştir. Bu uygulama oturumlarından sonra gerçekleştirilen üç yoklama oturumunun ilkinde Meltem %100 doğrulukla, ikincisinde %94 doğrulukla, üçüncüsünde %97 doğrulukla okumuştur. Daha sonra OKA<sup>2</sup>DEP'in onuncu, on birinci, on ikinci uygulama oturumları ardıl olmayan günlerde gerçekleştirilmiştir. Bu üç uygulama oturumunda sonra yapılan ilk yoklama oturumunda Meltem %96 doğrulukla okumuştur. Ancak Meltem bir dakikada okuduğu doğru kelime sayısı ile ölçütü karşılayamadığı için araştırmacı oturuma OKA<sup>2</sup>DEP'in on üçüncü uygulama oturumu ile devam etmiştir. Daha sonra ardıl olmayan günlerde OKA<sup>2</sup>DEP'in on dördüncü ve on beşinci uygulama oturumları gerçekleştirilmiştir. Bu üç uygulama oturumundan sonra gerçekleştirilen ilk yoklama oturumunda Meltem %97 doğrulukla okumuştur. Ancak Meltem bir dakikada okuduğu doğru kelime sayısı ile ölçütü karşılayamadığı için araştırmacı oturuma OKA<sup>2</sup>DEP'in on altıncı uygulama oturumu ile devam etmiştir. Daha sonra ardıl olmayan günlerden OKA<sup>2</sup>DEP'in on yedinci ve on sekizinci uygulama oturumları gerçekleştirilmiştir. Bu üç uygulama oturumundan sonra gerçekleştirilen ilk yoklama oturumunda Meltem %96 doğrulukla okumuştur. Araştırmacı yaz tatilinin sonuna gelinmesi ve OKA<sup>2</sup>DEP'te belirlenen en az on beş uygulama oturumu koşulunun sağlanması nedeniyle uygulamaya son vermiştir. Son yoklama oturumundan bir ay sonra ilk izleme oturumu gerçekleştirilmiştir. İlk izleme oturumunda Meltem %100 doğrulukla, son yoklama oturumundan iki ay sonra gerçekleştirilen ikinci izleme oturumunda %100 doğrulukla, son yoklama oturumundan üç ay sonra gerçekleştirilen üçüncü yoklama oturumunda %100 doğrulukla okumuştur. Gerçekleştirilen üç izleme oturumu sonucunda Meltem'in OKA<sup>2</sup>DEP'in son yoklama oturumlarındaki düzeyini koruduğu görülmüştür.

Bu araştırmanın ikinci sorusu olan “OKA<sup>2</sup>DEP katılımcıların doğru okuma yüzdesinin gelişiminde etkili midir?” sorusuna yanıt aramak için gerçekleştirilen çalışmada Meltem'in doğru okuma yüzdesi %73'den %96'ya çıkmıştır.

#### 4.2.2. Cemre'nin doğru okuma yüzdesi üzerinde Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Destek Eğitim Programının etkililiği



Şekil 4.7. Cemre'nin Doğru Okuma Yüzdesi

Tablo 4.7

Cemre'nin Doğru Okuma Yüzdesi

Evreler	Katılımcı Performansı
Başlama Düzeyi	54-81-86
Evre 1	98-100-100
Evre 2	98-97-97-98
Evre 3	95-98-99-98-100
Evre 4	97
İzleme	98-100-97

Cemre'nin başlama düzeyi evresinde ardıl olmayan üç farklı oturumun ilkinde %55 doğrulukla, ikincisinde %81 doğrulukla, üçüncüsünde %85 doğrulukla okuduğu tespit edilmiştir. Başlama düzeyi evresinde Cemre'nin ortalama %73 doğrulukla okuduğu belirlenmiştir. Cemre ile OKA<sup>2</sup>DEP'in birinci, ikinci ve üçüncü uygulama oturumları ardıl olmayan günlerde gerçekleştirilmiştir. Bu üç uygulama oturumundan sonra yapılan üç yoklama oturumunun ilkinde %98 doğrulukla, ikincisinde %100 doğrulukla, üçüncüsünde %100 doğrulukla okumuştur. Daha sonra OKA<sup>2</sup>DEP'in dördüncü, beşinci ve altıncı uygulama oturumları ardıl olmayan günlerde

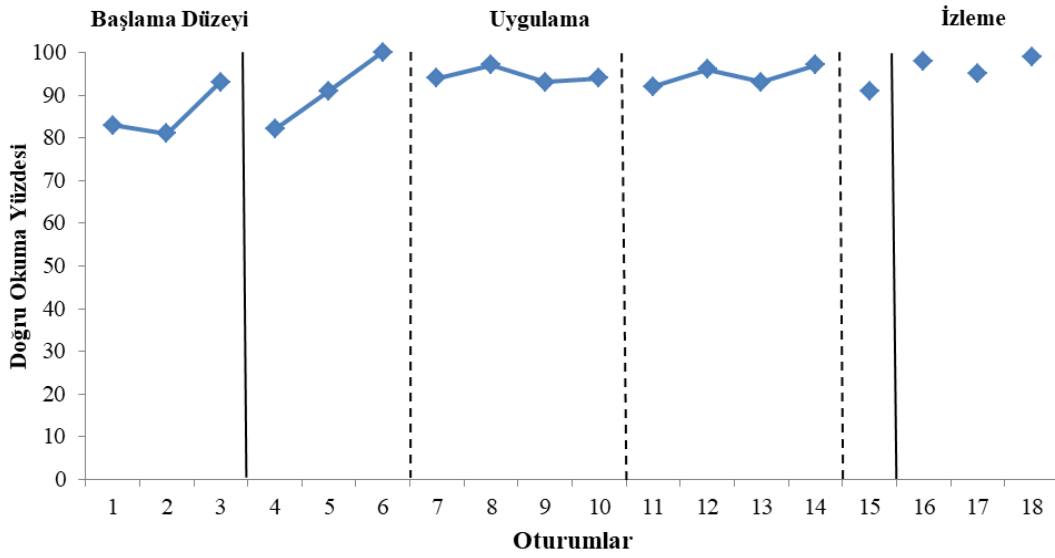
gerçekleştirilmiştir. Bu üç uygulama oturumundan sonra yapılan ilk yoklama oturumunda Cemre %100 doğrulukla okumuştur. Ancak Cemre bir dakikada okuduğu doğru kelime sayısında ölçütü karşılayamadığı için araştırmacı oturuma OKA<sup>2</sup>DEP'in yedinci uygulama oturumu ile devam etmiştir. Daha sonra ardıl olmayan günlerde OKA<sup>2</sup>DEP'in sekizinci ve dokuzuncu uygulama oturumları gerçekleştirilmiştir. Bu uygulama oturumlarından sonra gerçekleştirilen üç yoklama oturumunun ilkinde Cemre %97 doğrulukla, ikincisinde %97 doğrulukla, üçüncüsünde %98 doğrulukla okumuştur. Daha sonra OKA<sup>2</sup>DEP'in onuncu, on birinci, on ikinci uygulama oturumları ardıl olmayan günlerde gerçekleştirilmiştir. Bu üç uygulama oturumundan sonra gerçekleştirilen yoklama oturumlarının ilkinde Cemre %95 doğrulukla, ikincisinde %98 doğrulukla okumuştur. Ancak Cemre ikinci yoklama oturumunda bir dakikada okuduğu doğru kelime sayısında ölçütü karşılayamadığı için araştırmacı oturuma OKA<sup>2</sup>DEP'in on üçüncü uygulama oturumu ile devam etmiştir.

Daha sonra ardıl olmayan günlerde OKA<sup>2</sup>DEP'in on dördüncü ve on beşinci uygulama oturumları gerçekleştirilmiştir. Bu üç uygulama oturumunda sonra gerçekleştirilen üç yoklama oturumunun ilkinde Cemre %99, ikincisinde %98, üçüncüsünde %100 doğrulukla okumuştur. Daha sonra ardıl olmayan günlerde OKA<sup>2</sup>DEP'in on altıncı, on yedinci ve on sekizinci uygulama oturumları gerçekleştirilmiştir. Bu üç uygulama oturumundan sonra gerçekleştirilen ilk yoklama oturumunda Cemre %97 doğrulukla okumuştur. Ancak Cemre bir dakikada okuduğu doğru kelime sayısında ölçütü karşılayamadığı için araştırmacı yoklama oturumunu sonlandırmıştır. Araştırmacı yaz tatilinin sonuna gelinmesi ve OKA<sup>2</sup>DEP'te belirlenen en az on beş uygulama oturumu koşulunun sağlanması nedeniyle uygulamaya son vermiştir. Son yoklama oturumundan bir ay sonra ilk izleme oturumu gerçekleştirilmiştir. İlk izleme oturumunda Cemre %100 doğrulukla, son yoklama oturumundan iki ay sonra gerçekleştirilen ikinci izleme oturumunda %100 doğrulukla, son yoklama oturumundan üç ay sonra gerçekleştirilen üçüncü yoklama oturumunda %100 doğrulukla okumuştur. Gerçekleştirilen üç izleme oturumu sonucunda Cemre'nin OKA<sup>2</sup>DEP'in son yoklama oturumlarındaki düzeyini koruduğu görülmüştür.

Bu araştırmanın ikinci sorusu olan “OKA<sup>2</sup>DEP katılımcıların doğru okuma yüzdesinin gelişiminde etkili midir?” sorusuna yanıt aramak için gerçekleştirilen çalışmada Cemre'nin doğru okuma yüzdesi %73'den %98'e çıkmıştır.



#### 4.2.3. Can'ın doğru okuma yüzdesi üzerinde Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Destek Eğitim Programının etkililiği



Şekil 4.8. Can'ın Doğru Okuma Yüzdesi

Tablo 4.8

Can'ın Doğru Okuma Yüzdesi

Evreler	Katılımcı Performansı
Başlama Düzeyi	83-81-93
Evre 1	82-91-100
Evre 2	94-97-93-94
Evre 3	92-96-93-97
Evre 4	91
İzleme	98-95-99

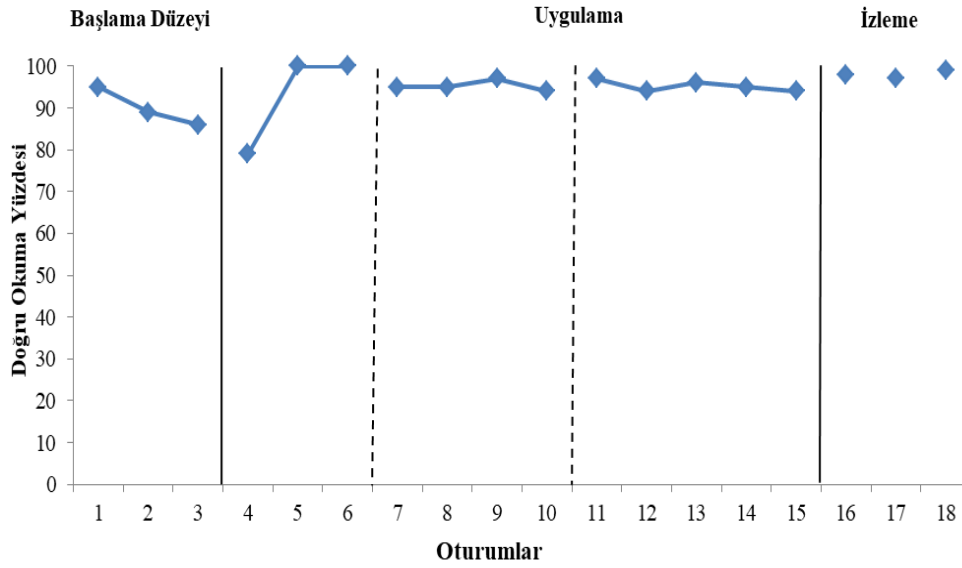
Can'ın başlama düzeyi evresinde ardıl olmayan üç farklı oturumun ilkinde %83 doğrulukla, ikincisinde %81 doğrulukla, üçüncüsünde %93 doğrulukla okuduğu tespit edilmiştir. Başlama düzeyi evresinde Can'ın ortalama %85 doğrulukla okuduğu belirlenmiştir. Can'la OKA<sup>2</sup>DEP'in birinci, ikinci ve üçüncü uygulama oturumları ardıl olmayan günlerde gerçekleştirilmiştir. Bu üç uygulama oturumundan sonra yapılan üç yoklama oturumunun ilkinde %82 doğrulukla, ikincisinde %91 doğrulukla ve üçüncüsünde %100 doğrulukla okumuştur. Daha sonra OKA<sup>2</sup>DEP'in dördüncü, beşinci ve altıncı uygulama oturumları ardıl olmayan günlerde gerçekleştirilmiştir. Bu üç uygulama oturumundan sonra yapılan ilk yoklama oturumunda Can %94 doğrulukla

okumuştur. Ancak Can bir dakikada okuduğu doğru kelime sayısında ölçütü karşılayamadığı için araştırmacı oturuma OKA<sup>2</sup>DEP'in yedinci uygulama oturumu ile devam etmiştir. Daha sonra ardıl olmayan günlerde OKA<sup>2</sup>DEP'in sekizinci ve dokuzuncu uygulama oturumları gerçekleştirilmiştir. Bu uygulama oturumlarından sonra gerçekleştirilen üç yoklama oturumunun ilkinde Can %97 doğrulukla, ikincisinde %93 doğrulukla ve üçüncüsünde %94 doğrulukla okumuştur. Daha sonra OKA<sup>2</sup>DEP'in onuncu, on birinci ve on ikinci uygulama oturumları ardıl olmayan günlerde gerçekleştirilmiştir. Bu üç uygulama oturumundan sonra gerçekleştirilen ilk yoklama oturumunda Can %92 doğrulukla okumuştur. Ancak Can bir dakikada okuduğu doğru kelime sayısında ölçütü karşılayamadığı için araştırmacı oturuma OKA<sup>2</sup>DEP'in on üçüncü uygulama oturumu ile devam etmiştir.

Daha sonra ardıl olmayan günlerde OKA<sup>2</sup>DEP'in on dördüncü ve on beşinci uygulama oturumları ardıl olmayan günlerde gerçekleştirilmiştir. Bu üç uygulama oturumunda sonra gerçekleştirilen üç yoklama oturumunun ilkinde Can %96 doğrulukla, ikincisinde %93 ve üçüncüsünde %97 doğrulukla okumuştur. Daha sonra OKA<sup>2</sup>DEP'in on altıncı, on yedinci ve on sekizinci uygulama oturumları ardıl olmayan günlerde gerçekleştirilmiştir. Bu üç uygulama oturumundan sonra gerçekleştirilen ilk yoklama oturumunda Can %91 doğrulukla okumuştur. Ancak Can bir dakikada okuduğu doğru kelime sayısında ölçütü karşılayamadığı için araştırmacı yoklama oturumlarını sonlandırmıştır. Araştırmacı yaz tatilinin sonuna gelmesi ve OKA<sup>2</sup>DEP'te belirlenen en az on beş uygulama oturumu koşulunun sağlanması nedeniyle uygulamaya son vermiştir. Son yoklama oturumundan bir ay sonra ilk izleme oturumu gerçekleştirilmiştir. İlk izleme oturumunda Can %98 doğrulukla, son yoklama oturumundan iki ay sonra gerçekleştirilen ikinci yoklama oturumunda %95 doğrulukla, son yoklama oturumundan üç ay sonra gerçekleştirilen üçüncü yoklama oturumunda %99 doğrulukla okumuştur. Gerçekleştirilen üç izleme oturumu sonucunda Can'ın OKA<sup>2</sup>DEP'in son yoklama oturumlarındaki düzeyini koruduğu görülmüştür.

Bu araştırmanın ikinci sorusu olan “OKA<sup>2</sup>DEP katılımcıların doğru okuma yüzdesinin gelişiminde etkili midir?” sorusuna yanıt aramak için gerçekleştirilen çalışmada Can'ın doğru okuma yüzdesi %85'den %95'e çıkmıştır.

#### 4.2.4. Eser'in doğru okuma yüzdesi üzerinde Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Destek Eğitim Programının etkililiği



Şekil 4.9. Eser'in Doğru Okuma Yüzdesi

Tablo 4.9

Eser'in Doğru Okuma Yüzdesi

Evreler	Katılımcı Performansı
Başlama Düzeyi	95-89-86
Evre 1	79-100-100
Evre 2	95-95-97-94
Evre 3	97-94-96-95-94
İzleme	98-97-99

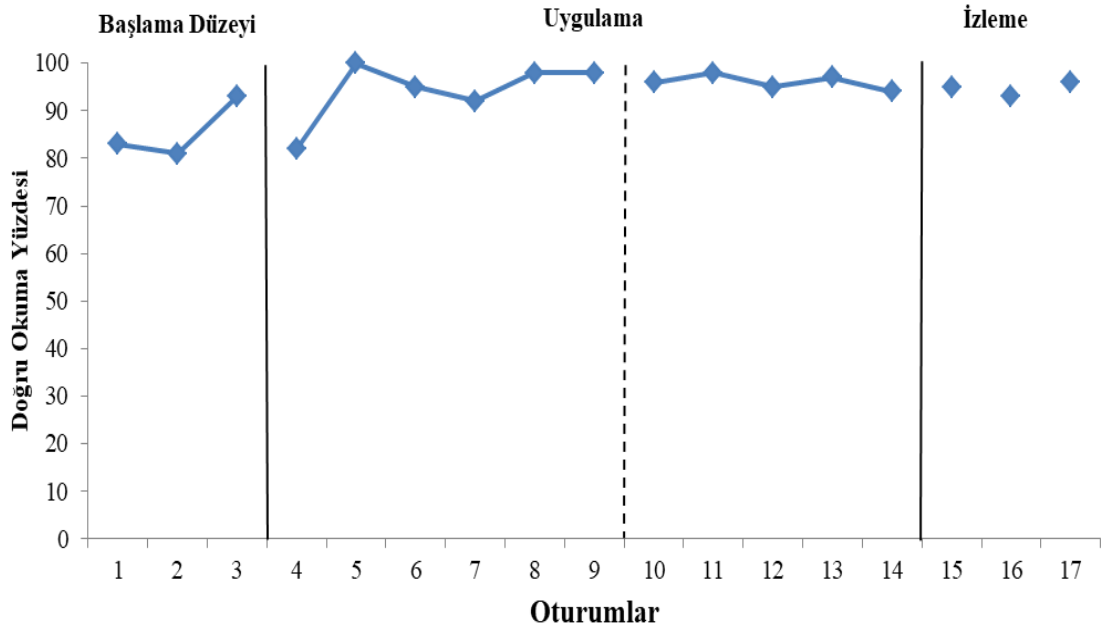
Eser'in başlama düzeyi evresinde ardıl olmayan üç farklı oturumun ilkinde %95 doğrulukla, ikincisinde %89 doğrulukla ve üçüncüsünde %86 doğrulukla okuduğu tespit edilmiştir. Başlama düzeyi evresinde Eser'in %90 doğrulukla okuduğu belirlenmiştir. Eser'le OKA<sup>2</sup>DEP'in birinci, ikinci ve üçüncü uygulama oturumları ardıl olmayan günlerde gerçekleştirilmiştir. Bu üç uygulama oturumundan sonra yapılan üç yoklama oturumunun ilkinde %79 doğrulukla, ikincisinde %100 doğrulukla ve üçüncüsünde %100 doğrulukla okumuştur. Daha sonra OKA<sup>2</sup>DEP'in dördüncü, beşinci ve altıncı oturumu ardıl olmayan günlerde gerçekleştirilmiştir. Bu üç uygulama oturumundan sonra yapılan ilk yoklama oturumunda Eser %95 doğrulukla okumuştur. Ancak Eser bir

dakikada okuduğu doğru kelime sayısında ölçütü karşılayamadığı için araştırmacı oturuma OKA<sup>2</sup>DEP'in yedinci uygulama oturumu ile devam etmiştir. Daha sonra ardıl olmayan günlerde OKA<sup>2</sup>DEP'in sekizinci ve dokuzuncu uygulama oturumları gerçekleştirilmiştir. Bu uygulama oturumlarından sonra gerçekleştirilen üç yoklama oturumunun ilkinde Eser %95 doğrulukla, ikincisinde %97 doğrulukla, üçüncüsünde %94 doğrulukla okumuştur. Daha sonra OKA<sup>2</sup>DEP'in onuncu, on birinci ve on ikinci uygulama oturumları ardıl olmayan günlerde gerçekleştirilmiştir. Bu üç uygulama oturumundan sonra gerçekleştirilen ilk yoklama oturumunda Eser %97 doğrulukla okumuştur. Ancak Eser bir dakikada okuduğu doğru kelime sayısında ölçütü karşılayamadığı için araştırmacı oturuma OKA<sup>2</sup>DEP'in on üçüncü uygulama oturumu ile devam etmiştir.

Daha sonra ardıl olmayan günlerde OKA<sup>2</sup>DEP'in on dördüncü ve on beşinci uygulama oturumları gerçekleştirilmiştir. Bu üç uygulama oturumundan sonra gerçekleştirilen üç uygulama oturumundan sonra gerçekleştirilen ilk yoklama oturumunda Eser %94 doğrulukla okumuştur. Ancak Eser bir dakikada okuduğu doğru kelime sayısında ölçütü karşılayamadığı için araştırmacı oturuma OKA<sup>2</sup>DEP'in on altıncı oturumu ile devam etmiştir. Daha sonra ardıl olmayan günlerde OKA<sup>2</sup>DEP'in on yedinci ve on sekizinci oturumları gerçekleştirilmiştir. Bu üç uygulama oturumundan sonra gerçekleştirilen üç yoklama oturumunun ilkinde %96, ikincisinde %95 ve üçüncüsünde %94 doğrulukla okumuştur. Araştırmacı yaz tatilinin sonuna gelinmesi ve OKA<sup>2</sup>DEP'te belirlenen en az on beş uygulama oturumu koşulunun sağlanması nedeniyle uygulamaya son vermiştir. Son yoklama oturumundan bir ay sonra ilk izleme oturumu gerçekleştirilmiştir. İlk izleme oturumunda Eser %98 doğrulukla, son yoklama oturumundan iki ay sonra gerçekleştirilen ikinci yoklama oturumunda %97 doğrulukla ve son yoklama oturumundan üç ay sonra gerçekleştirilen üçüncü yoklama oturumunda %99 doğrulukla okumuştur. Gerçekleştirilen üç izleme oturumu sonucunda Eser'in OKA<sup>2</sup>DEP'in son yoklama oturumlarındaki düzeyini koruduğu görülmüştür.

Bu araştırmanın ikinci sorusu olan “OKA<sup>2</sup>DEP katılımcıların doğru okuma yüzdesinin gelişiminde etkili midir?” sorusuna yanıt aramak için gerçekleştirilen çalışmada Eser'in doğru okuma yüzdesi %90'dan %95'e çıkmıştır.

#### 4.2.5. Yücel'in doğru okuma yüzdesi üzerinde Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Destek Eğitim Programının etkililiği



Şekil 4.10. Yücel'in Doğru Okuma Yüzdesi

Tablo 4.10

Yücel'in Doğru Okuma Yüzdesi

Evreler	Katılımcı Performansı
Başlama Düzeyi	83-81-93
Evre 1	82-100-95-92-98-98
Evre 2	96-98-95-97-94
İzleme	95-93-96

Yücel'in başlama düzeyi evresinde ardıl olmayan üç farklı oturumunun ilkinde %83 doğrulukla, ikincisinde %81 doğrulukla ve üçüncüsünde %91 doğrulukla okuduğu belirlenmiştir. Başlama düzeyi evresinde Yücel'in ortalama %85 doğrulukla okuduğu belirlenmiştir. Yücel ile OKA<sup>2</sup>DEP'in birinci, ikinci ve üçüncü uygulama oturumları ardıl olmayan günlerde gerçekleştirilmiştir. Bu üç uygulama oturumundan sonra gerçekleştirilen ilk yoklama oturumunda Yücel %82 doğrulukla okumuştur. Ancak Yücel bir dakikada okuduğu doğru kelime sayısında ölçütü karşılayamadığı için araştırmacı oturuma OKA<sup>2</sup>DEP'in dördüncü oturumu ile devam etmiştir. Daha sonra ardıl olmayan günlerde OKA<sup>2</sup>DEP'in beşinci ve altıncı uygulama oturumları gerçekleştirilmiştir. Bu uygulama oturumlarından sonra gerçekleştirilen yoklama oturumunun ilkinde Yücel

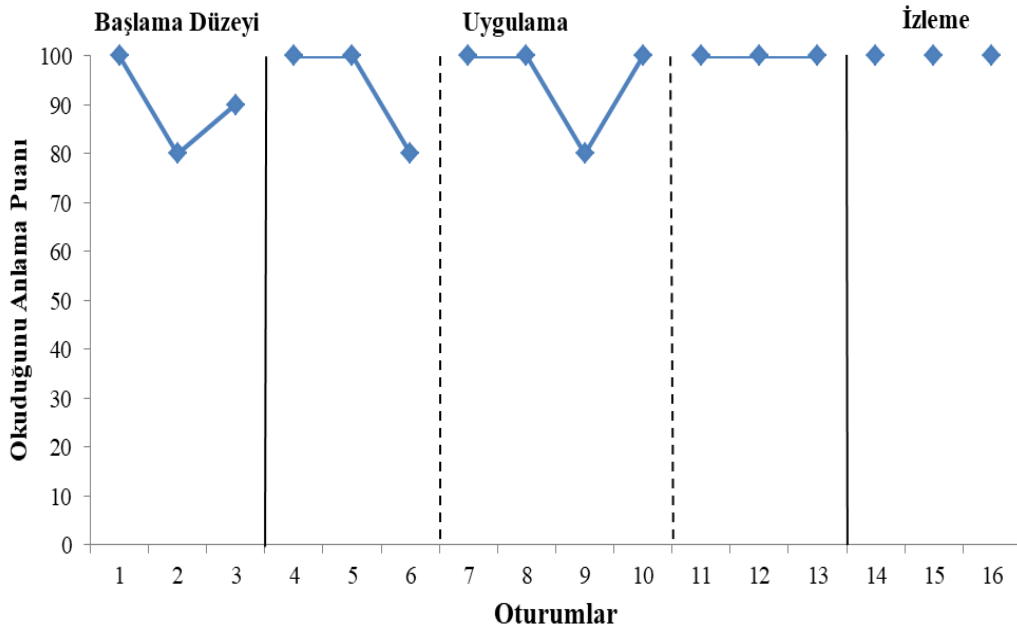
%100 doğrulukla, ikincisinde %95 doğrulukla okumuştur. Ancak bu yoklama oturumunda Yücel bir dakikada okuduğu doğru kelime sayısında ölçütü karşılayamadığı için araştırmacı oturuma OKA<sup>2</sup>DEP'in yedinci uygulama oturumu ile devam etmiştir. Daha sonra ardıl olmayan günlerde OKA<sup>2</sup>DEP'in sekizinci ve dokuzuncu uygulama oturumları gerçekleştirilmiştir. Bu uygulama oturumlarından sonra gerçekleştirilen yoklama oturumunun ilkinde Yücel %92 doğrulukla, ikincisinde %98 doğrulukla ve üçüncüsünde %98 doğrulukla okumuştur. Daha sonra OKA<sup>2</sup>DEP'in onuncu, on birinci, on ikinci uygulama oturumları ardıl olmayan günlerde gerçekleştirilmiştir. Bu üç uygulama oturumundan sonra gerçekleştirilen ilk yoklama oturumunda Yücel %96 doğrulukla okumuştur. Ancak bu yoklama oturumunda Yücel bir dakikada okuduğu doğru kelime sayısında ölçütü karşılayamadığı için araştırmacı oturuma OKA<sup>2</sup>DEP'in on üçüncü oturumu ile devam etmiştir. Daha sonra ardıl olmayan günlerde OKA<sup>2</sup>DEP'in on dördüncü ve on beşinci uygulama oturumları gerçekleştirilmiştir. Bu üç uygulama oturumundan sonra gerçekleştirilen ilk yoklama oturumunda Yücel %98 doğrulukla okumuştur. Ancak bu yoklama oturumunda Yücel bir dakikada okuduğu doğru kelime sayısında ölçütü karşılayamadığı için araştırmacı oturuma OKA<sup>2</sup>DEP'in on altıncı uygulama oturumu ile devam etmiştir. Daha sonra ardıl olmayan günlerde OKA<sup>2</sup>DEP'in on yedinci ve on sekizinci uygulama oturumları gerçekleştirilmiştir. Bu üç uygulama oturumundan sonra gerçekleştirilen yoklama oturumlarının ilkinde Yücel %95 doğrulukla, ikincisinde %97 doğrulukla ve üçüncüsünde %94 doğrulukla okumuştur. Araştırmacı yaz tatilinin sonuna gelinmesi ve OKA<sup>2</sup>DEP'te belirlenen en az on beş uygulama oturumu koşulunun sağlanması nedeniyle uygulamaya son verilmiştir. Son yoklama oturumundan bir ay sonra ilk izleme oturumu gerçekleştirilmiştir. İlk izleme oturumunda Yücel %95 doğrulukla, son yoklama oturumundan iki ay sonra gerçekleştirilen ikinci yoklama oturumunda %93 doğrulukla ve son yoklama oturumundan üç ay sonra gerçekleştirilen üçüncü yoklama oturumunda %96 doğrulukla okumuştur. Gerçekleştirilen üç izleme oturumu sonucunda Yücel'in OKA<sup>2</sup>DEP'in son yoklama oturumlarındaki düzeyini koruduğu görülmüştür.

Bu araştırmanın ikinci sorusu olan “OKA<sup>2</sup>DEP katılımcıların doğru okuma yüzdesinin gelişiminde etkili midir?” sorusuna yanıt aramak için gerçekleştirilen çalışmada Yücel'in doğru okuma yüzdesi %85'ten %95'e çıkmıştır.

### 4.3. Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Destek Eğitim Programının Okuduğunu Anlama Becerilerine Etkisi

Bu araştırmanın üçüncü sorusu olan “OKA<sup>2</sup>DEP katılımcıların okuduğunu anlama becerilerinin gelişiminde etkili midir?” sorusuna yanıt aramak için gerçekleştirilen çalışmada elde edilen bulgular aşağıdaki bölümde her bir katılımcı için açıklanacaktır. Çalışmada okuduğunu anlama puanını hesaplamak için beş soru sorulmuştur. İlk dört soruya oluşturulan yanıt havuzundan verilen her bir yanıt için katılımcı 20 puan, son soru için bağlama uygun bir cümle ile cevaplırsa beş puan, iki cümle ile cevaplırsa on puan üç ve daha fazla cümle ile cevaplırsa yirmi puan almıştır.

#### 4.3.1. Meltem’in okuduğunu anlama puanı üzerinde Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Destek Eğitim Programının etkililiği



Şekil 4.11. Meltem'in Okuduğunu Anlama Puanı

Tablo 4.11

Meltem'in Okuduğunu Anlama Puanı

Evreler	Katılımcı Performansı
Başlama Düzeyi	100-80-90
Evre 1	100-100-80
Evre 2	100-100-80-100
Evre 3	100-100-100
İzleme	100-100-100

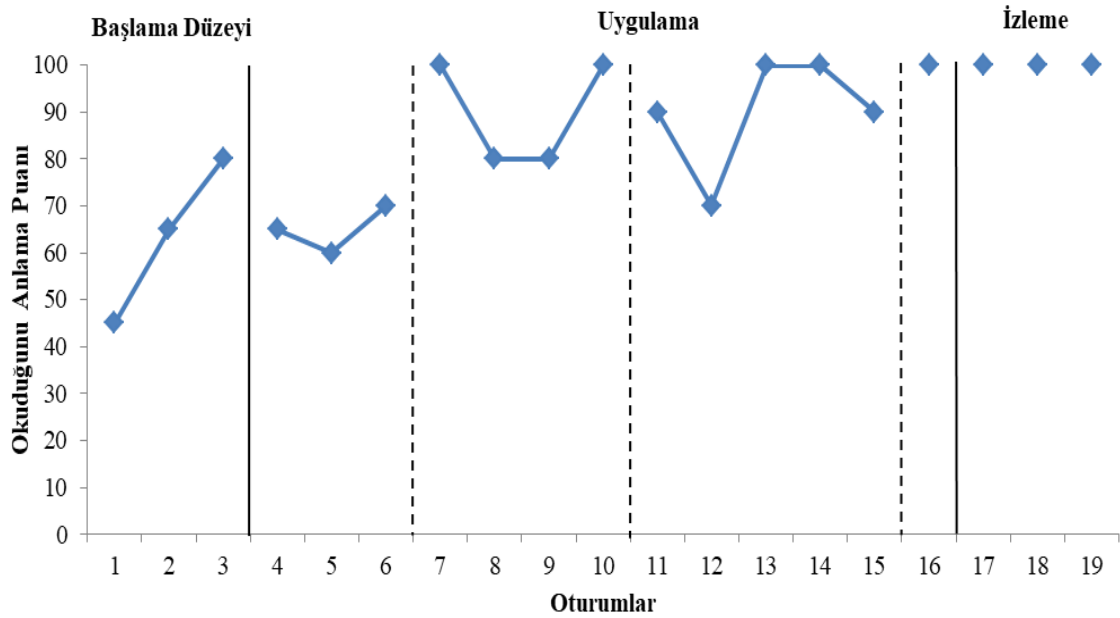
Meltem'in başlama düzeyi evresinde ardıl olmayan günlerde gerçekleştirilen üç farklı oturumun ilkinde okuduğunu anlama sorularından 100 puan, ikincisinde 80 puan ve üçüncüsünde 90 puan aldığı belirlenmiştir. Meltem'in başlama düzeyi evresinde okuduğunu anlama sorularından ortalama 90 puan aldığı belirlenmiştir. Meltem'le OKA<sup>2</sup>DEP'in birinci, ikinci ve üçüncü uygulama oturumları ardıl olmayan günlerde gerçekleştirilmiştir. Bu üç uygulama oturumundan sonra gerçekleştirilen üç yoklama oturumunun ilkinde Meltem 100 puan, ikincisinde 100 puan ve üçüncüsünde 80 puan almıştır. Daha sonra OKA<sup>2</sup>DEP'in dördüncü, beşinci ve altıncı uygulama oturumları ardıl olmayan günlerde gerçekleştirilmiştir. Bu üç uygulama oturumundan sonra gerçekleştirilen ilk yoklama oturumunda Meltem 100 puan almıştır. Ancak Meltem bir dakikada okuduğu doğru kelime sayısında ölçütü karşılayamadığı için araştırmacı oturuma OKA<sup>2</sup>DEP'in yedinci uygulama oturumu ile devam etmiştir. Daha sonra ardıl olmayan günlerde OKA<sup>2</sup>DEP'in sekizinci ve dokuzuncu uygulama oturumları gerçekleştirilmiştir. Bu uygulama oturumlarından sonra gerçekleştirilen üç yoklama oturumunun ilkinde Meltem 100 puan, ikincisinde 80 puan ve üçüncüsünde 100 puan almıştır. Daha sonra OKA<sup>2</sup>DEP'in onuncu, on birinci ve on ikinci uygulama oturumları gerçekleştirilmiştir. Bu üç uygulama oturumundan sonra gerçekleştirilen ilk yoklama oturumunda Meltem 100 puan almıştır. Ancak Meltem bir dakikada okuduğu doğru kelime sayısında ölçütü karşılayamadığı için araştırmacı oturuma OKA<sup>2</sup>DEP'in on üçüncü uygulama oturumu ile devam etmiştir. Daha sonra ardıl olmayan günlerde OKA<sup>2</sup>DEP'in on dördüncü ve on beşinci uygulama oturumları gerçekleştirilmiştir. Bu üç uygulama oturumundan sonra gerçekleştirilen ilk yoklama oturumunda Meltem 100 puan almıştır. Ancak Meltem bir dakikada okuduğu doğru kelime sayısında ölçütü karşılayamadığı için araştırmacı oturuma OKA<sup>2</sup>DEP'in on altıncı uygulama oturumu ile devam etmiştir. Daha sonra ardıl olmayan günlerde OKA<sup>2</sup>DEP'in on yedinci ve on sekizinci uygulama oturumları gerçekleştirilmiştir. Bu üç uygulama oturumundan sonra gerçekleştirilen ilk yoklama oturumunda Meltem 100 puan almıştır. Ancak Meltem bir dakikada okuduğu doğru kelime sayısında ölçütü karşılayamadığı için araştırmacı yoklama oturumuna son vermiştir. Araştırmacı yaz tatilinin sonuna gelinmesi ve OKA<sup>2</sup>DEP'te en az on beş uygulama oturumu koşulunun sağlanması nedeniyle uygulamaya son vermiştir. Son yoklama oturumundan bir ay sonra ilk izleme oturumu gerçekleştirilmiştir. İlk izleme oturumunda okuduğunu anlama sorularında Meltem 100 puan, son yoklama oturumundan iki ay sonra gerçekleştirilen ikinci yoklama oturumunda 100 puan, son yoklama oturumundan üç ay sonra gerçekleştirilen üçüncü



yoklama oturumunda 100 puan almıştır. Gerçekleştirilen üç izleme oturumu sonucunda Meltem'in OKA<sup>2</sup>DEP'in son yoklama oturumlarındaki okuduğunu anlama puanlarının düzeyini koruduğu görülmüştür.

Bu araştırmanın üçüncü sorusu olan “OKA<sup>2</sup>DEP katılımcıların okuduğunu anlama becerilerinin gelişiminde etkili midir?” sorusuna yanıt aramak için gerçekleştirilen çalışmada Meltem'in okuduğunu anlama puanı 90 puandan 100 puana çıkmıştır.

#### 4.3.2. Cemre'nin okuduğunu anlama puanı üzerinde Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Destek Eğitim Programının etkililiği



Şekil 4.12. Cemre'nin Okuduğunu Anlama Puanı

Tablo 4.12

Cemre'nin Okuduğunu Anlama Puanı

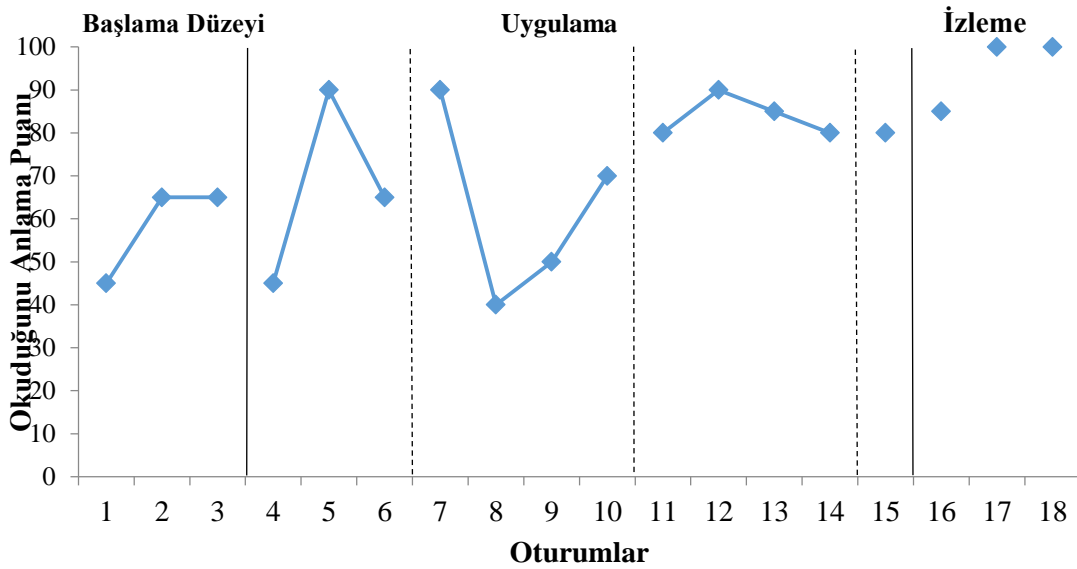
Evreler	Katılımcı Performansı
Başlama Düzeyi	45-65-80
Evre 1	65-60-70
Evre 2	100-80-80-100
Evre 3	90-70-100-100-90
Evre 4	100
İzleme	100-100-100

Cemre'nin başlama düzeyi evresinde ardıl olmayan günlerde gerçekleştirilen üç farklı oturumun ilkinde okuduğunu anlama sorularından 45 puan, ikincisinde 65 puan ve üçüncüsünde 80 puan almıştır. Cemre'nin başlama düzeyi evresinde okuduğunu anlama sorularından ortalama 63 puan aldığı belirlenmiştir. Cemre ile OKA<sup>2</sup>DEP'in birinci, ikinci ve üçüncü uygulama oturumları gerçekleştirilmiştir. Bu üç uygulama oturumundan sonra gerçekleştirilen üç yoklama oturumunun ilkinde okuduğunu anlama sorularından Cemre 65 puan, ikincisinde 60 puan ve üçüncüsünden 70 puan almıştır. Daha sonra OKA<sup>2</sup>DEP'in dördüncü, beşinci ve altıncı uygulama oturumları ardıl olmayan günlerde gerçekleştirilmiştir. Bu üç uygulama oturumundan sonra gerçekleştirilen ilk yoklama oturumunda okuduğunu anlama sorularından Cemre 100 puan almıştır. Ancak Cemre bir dakikada okuduğu kelime sayısında ölçütü sağlayamadığı için araştırmacı oturuma OKA<sup>2</sup>DEP'in yedinci uygulama oturumu ile devam etmiştir. Daha sonra ardıl olmayan günlerde OKA<sup>2</sup>DEP'in sekizinci ve dokuzuncu uygulama oturumları gerçekleştirilmiştir. Bu uygulama oturumundan sonra gerçekleştirilen üç yoklama oturumunun ilkinde okuduğunu anlama sorularından Cemre 80 puan, ikincisinde 80 ve üçüncüsünde 100 puan almıştır. Daha sonra OKA<sup>2</sup>DEP'in onuncu, on birinci ve on ikinci uygulama oturumları gerçekleştirilmiştir. Bu üç uygulama oturumundan sonra gerçekleştirilen ilk yoklama oturumunda okuduğunu anlama sorularından Cemre 90 puan, ikincisinde 70 puan almıştır. İkinci yoklama oturumunda Cemre bir dakikada okuduğu doğru kelime sayısında ölçütü karşılayamadığı için araştırmacı oturuma OKA<sup>2</sup>DEP'in on üçüncü uygulama oturumu ile devam etmiştir. Daha sonra ardıl olmayan günlerde OKA<sup>2</sup>DEP'in on dördüncü ve on beşinci uygulama oturumları gerçekleştirilmiştir. Bu üç uygulama oturumundan sonra gerçekleştirilen ilk yoklama oturumunda okuduğunu anlama sorularından Cemre 100 puan, ikincisinde 100 puan ve üçüncüsünde 90 puan almıştır. Daha sonra OKA<sup>2</sup>DEP'in on altıncı, on yedinci ve on sekizinci uygulama oturumları ardıl olmayan günlerde gerçekleştirilmiştir. Bu üç uygulama oturumundan sonra gerçekleştirilen ilk yoklama oturumunda okuduğunu anlama sorularından Cemre 100 puan almıştır. Ancak Cemre bir dakikada okuduğu doğru kelime sayısında ölçütü sağlayamadığı için araştırmacı yoklama oturumlarına son vermiştir. Araştırmacı yaz tatilinin sonuna gelmesi ve OKA<sup>2</sup>DEP'te en az on beş uygulama oturumu koşulunun sağlanması nedeniyle uygulamaya son vermiştir. Son yoklama oturumundan bir ay sonra ilk izleme oturumu gerçekleştirilmiştir. İlk izleme oturumunda okuduğunu anlama sorularından Cemre 100 puan, son yoklama oturumundan iki ay sonra gerçekleştirilen ikinci izleme oturumunda

100 puan ve son yoklama oturumundan üç ay sonra gerçekleştirilen üçüncü izleme oturumunda 100 puan almıştır. Gerçekleştirilen üç izleme oturumu sonucunda Cemre'nin OKA<sup>2</sup>DEP'in son yoklama oturumlarındaki okuduğunu anlama puanlarının düzeyini koruduğu görülmüştür.

Bu araştırmanın üçüncü sorusu olan “OKA<sup>2</sup>DEP katılımcıların okuduğunu anlama becerilerinin gelişiminde etkili midir?” sorusuna yanıt aramak için gerçekleştirilen çalışmada Cemre'nin okuduğunu anlama puanı 63'den 96'ya çıkmıştır.

#### 4.3.3. Can'ın okuduğunu anlama puanı üzerinde Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Destek Eğitim Programının etkililiği



Şekil 4.13. Can'ın Okuduğunu Anlama Puanı

Tablo 4.13

Can'ın Okuduğunu Anlama Puanı

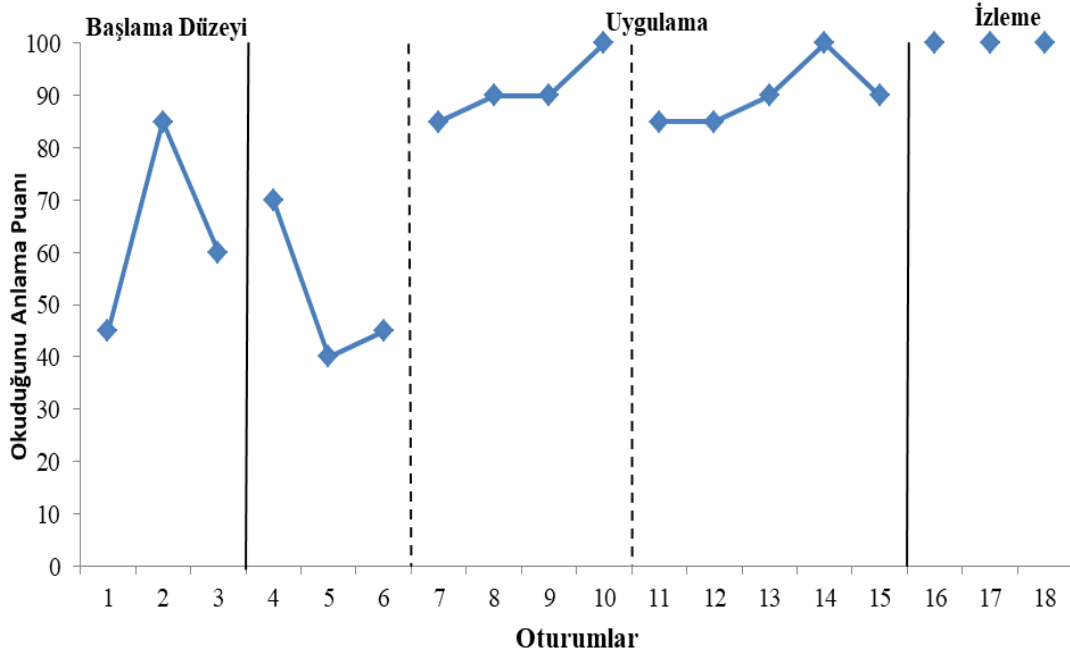
Evreler	Katılımcı Performansı
Başlama Düzeyi	45-65-65
Evre 1	45-90-65
Evre 2	90-40-50-70
Evre 3	80-90-85-80
Evre 4	80
İzleme	85-100-100

Can başlama düzeyi evresinde ardıl olmayan günlerde üç farklı oturumun ilkinde okuduğunu anlama sorularından 45 puan, ikincisinden 65 puan ve üçüncüsünden 65 puan almıştır. Can'ın başlama düzeyi evresinde okuduğunu anlama sorularından ortalama 58 puan aldığı belirlenmiştir. Can'la OKA<sup>2</sup>DEP'in birinci, ikinci ve üçüncü uygulama oturumları ardıl olmayan günlerde gerçekleştirilmiştir. Bu üç uygulama oturumundan sonra gerçekleştirilen üç yoklama oturumunun ilkinde okuduğunu anlama sorularından Can 45 puan, ikincisinden 90 puan ve üçüncüsünden 65 puan almıştır. Daha sonra OKA<sup>2</sup>DEP'in dördüncü, beşinci ve altıncı uygulama oturumları ardıl olmayan günlerde gerçekleştirilmiştir. Bu üç uygulama oturumundan sonra gerçekleştirilen ilk yoklama oturumunda Can okuduğunu anlama sorularından 90 puan almıştır. Ancak Can bir dakikada okuduğu doğru kelime sayısında ölçütü sağlayamadığı için araştırmacı oturuma OKA<sup>2</sup>DEP'in yedinci uygulama oturumu ile devam etmiştir. Daha sonra ardıl olmayan günlerde OKA<sup>2</sup>DEP'in sekizinci ve dokuzuncu uygulama oturumları gerçekleştirilmiştir. Bu üç uygulama oturumundan sonra gerçekleştirilen yoklama oturumunun ilkinde Can okuduğunu anlama sorularından 40 puan, ikincisinden 50 puan ve üçüncüsünden 70 puan almıştır. Daha sonra OKA<sup>2</sup>DEP'in onuncu, on birinci ve on ikinci uygulama oturumları ardıl olmayan günlerde gerçekleştirilmiştir. Bu üç uygulama oturumundan sonra gerçekleştirilen ilk yoklama oturumunda Can okuduğunu anlama sorularından 80 puan almıştır. Ancak Can bir dakikada okuduğu doğru kelime sayısında ölçütü karşılayamadığı için araştırmacı oturuma OKA<sup>2</sup>DEP'in on üçüncü uygulama oturumu ile devam etmiştir. Daha sonra ardıl olmayan günlerde OKA<sup>2</sup>DEP'in on dördüncü ve on beşinci uygulama oturumları ardıl olmayan günlerde gerçekleştirilmiştir. Bu üç uygulama oturumundan sonra gerçekleştirilen yoklama oturumlarının ilkinde Can okuduğunu anlama sorularından 90 puan, ikincisinden 85 puan ve üçüncüsünden 80 puan almıştır. Daha sonra OKA<sup>2</sup>DEP'in on altıncı, on yedinci ve on sekizinci uygulama oturumları ardıl olmayan günlerde gerçekleştirilmiştir. Bu üç uygulama oturumundan sonra gerçekleştirilen ilk yoklama oturumunda okuduğunu anlama sorularından Can 80 puan almıştır. Ancak Can bir dakikada okuduğu doğru kelime sayısında ölçütü karşılayamadığı için araştırmacı yoklama oturumuna son vermiştir. Araştırmacı yaz tatilinin sonuna gelinmesi ve OKA<sup>2</sup>DEP'te en az on beş uygulama oturumu koşulunun sağlanması nedeniyle uygulamaya son vermiştir. Son yoklama oturumundan bir ay sonra ilk izleme oturumu gerçekleştirilmiştir. İlk izleme oturumunda Can okuduğunu anlama sorularında 85 puan, son yoklama oturumundan iki ay sonra gerçekleştirilen ikinci izleme oturumunda 100 puan, son yoklama oturumundan

üç ay sonra gerçekleştirilen üçüncü izleme oturumunda 100 puan almıştır. Gerçekleştirilen üç izleme oturumu sonucunda Can'ın OKA<sup>2</sup>DEP'in son yoklama oturumlarındaki okuduğunu anlama puanlarının düzeyini koruduğu görülmüştür.

Bu araştırmanın üçüncü sorusu olan “OKA<sup>2</sup>DEP katılımcıların okuduğunu anlama becerilerinin gelişiminde etkili midir?” sorusuna yanıt aramak için gerçekleştirilen çalışmada Can'ın okuduğunu anlama puanı 58 puandan 85 puana çıkmıştır.

#### 4.3.4. Eser'in okuduğunu anlama puanı üzerinde Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Destek Eğitim Programının etkililiği



Şekil 4.14. Eser'in Okuduğunu Anlama Puanı

Tablo 4.14

Eser'in Okuduğunu Anlama Puanı

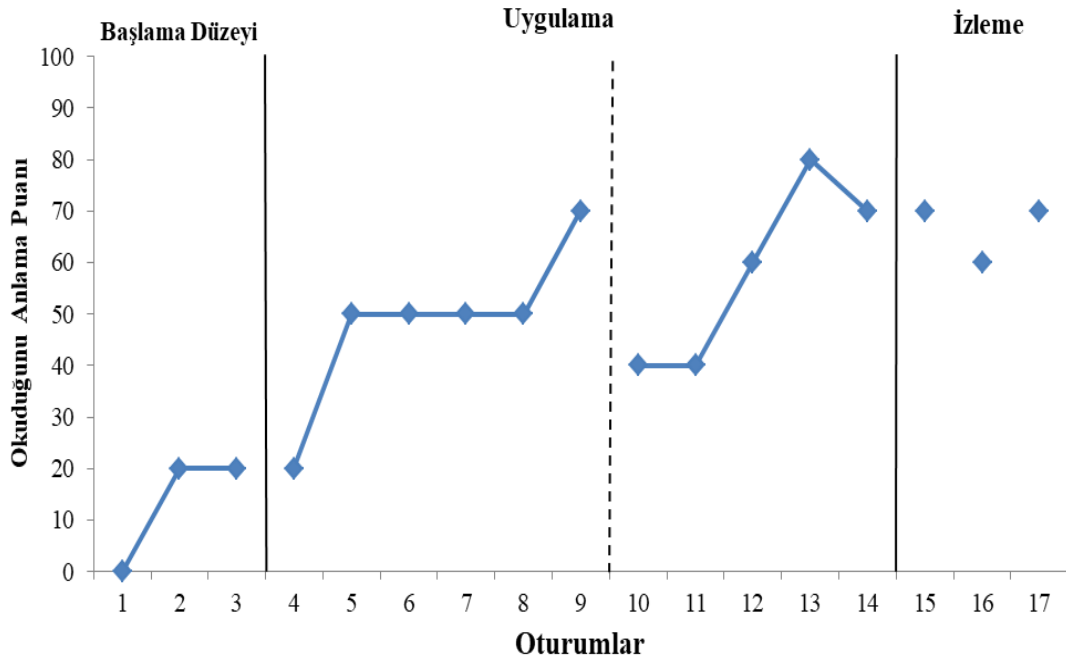
Evreler	Katılımcı Performansı
Başlama Düzeyi	45-85-60
Evre 1	70-40-45
Evre 2	85-90-90-100
Evre 4	85-85-90-100-90
İzleme	100-100-100

Eser'in başlama düzeyi evresinde ardıl olmayan günlerde üç farklı oturumun ilkinde okuduğunu anlama sorularından 45 puan, ikincisinden 85 puan üçüncüsünden 60 puan almıştır. Eser'in başlama düzeyi evresinde okuduğunu anlama sorularından ortalama 63 puan aldığı belirlenmiştir. Eser'le OKA<sup>2</sup>DEP'in birinci, ikinci ve üçüncü uygulama oturumları ardıl olmayan günlerde gerçekleştirilmiştir. Bu üç uygulama oturumundan gerçekleştirilen üç yoklama oturumunun ilkinde okuduğunu anlama sorularından Eser 70 puan, ikincisinden 40 puan ve üçüncüsünden 45 puan almıştır. Daha sonra OKA<sup>2</sup>DEP'in dördüncü, beşinci ve altıncı uygulama oturumları ardıl olmayan günlerde gerçekleştirilmiştir. Bu üç uygulama oturumundan sonra gerçekleştirilen ilk yoklama oturumunda Eser 85 puan almıştır. Ancak Eser bir dakikada okuduğu doğru kelime sayısında ölçütü sağlayamadığı için araştırmacı oturuma OKA<sup>2</sup>DEP'in yedinci oturumu ile devam etmiştir. Daha sonra ardıl olmayan günlerde OKA<sup>2</sup>DEP'in sekizinci ve dokuzuncu uygulama oturumları gerçekleştirilmiştir. Bu üç uygulama oturumundan sonra gerçekleştirilen yoklama oturumlarının ilkinde okuduğunu anlama sorularından Eser 90 puan, ikincisinden 90 puan ve üçüncüsünden 100 puan almıştır. Daha sonra ardıl olmayan günlerde OKA<sup>2</sup>DEP'in onuncu, on birinci ve on ikinci uygulama oturumları gerçekleştirilmiştir. Bu üç uygulama oturumundan sonra gerçekleştirilen ilk yoklama oturumunda okuduğunu anlama sorularından Eser 85 puan almıştır. Ancak Eser bir dakikada okuduğu doğru kelime sayısında ölçütü sağlayamadığı için araştırmacı oturumuna OKA<sup>2</sup>DEP'in on üçüncü uygulama oturumu ile devam etmiştir. Daha sonra ardıl olmayan günlerde OKA<sup>2</sup>DEP'in on dördüncü ve on beşinci uygulama oturumları gerçekleştirilmiştir. Bu üç uygulama oturumundan sonra gerçekleştirilen ilk yoklama oturumunda okuduğunu anlama sorularından Eser 85 puan almıştır. Ancak Eser bir dakikada okuduğu doğru kelime sayısında ölçütü sağlayamadığı için araştırmacı oturuma OKA<sup>2</sup>DEP'in on altıncı uygulama oturumu ile devam etmiştir. Daha sonra ardıl olmayan günlerde OKA<sup>2</sup>DEP'in on yedinci ve on sekizinci uygulama oturumları gerçekleştirilmiştir. Bu üç uygulama oturumundan sonra gerçekleştirilen üç yoklama oturumunun ilkinde okuduğunu anlama sorularından Eser 90 puan, ikincisinden 100 puan, üçüncüsünden 90 almıştır. Araştırmacı yaz tatilinin sonuna gelmesi ve OKA<sup>2</sup>DEP'te en az on beş uygulama oturumu koşulunun sağlanması nedeniyle uygulamaya son vermiştir. Son yoklama oturumundan bir ay sonra ilk izleme oturumu gerçekleştirilmiştir. İlk izleme oturumunda Eser okuduğunu anlama sorularından 100 puan, son yoklama oturumundan iki ay sonra gerçekleştirilen ikinci izleme oturumunda 100 puan ve son yoklama oturumundan üç ay sonra

gerçekleştirilen üçüncü izleme oturumunda 100 puan almıştır. Gerçekleştirilen üç izleme oturumu sonucunda Eser OKA<sup>2</sup>DEP'in son yoklama oturumundaki okuduğunu anlama puanı düzeyini koruduğu görülmüştür.

Bu araştırmanın üçüncü sorusu olan “OKA<sup>2</sup>DEP katılımcıların okuduğunu anlama becerilerinin gelişiminde etkili midir?” sorusuna yanıt aramak için gerçekleştirilen çalışmada Eser'in okuduğunu anlama puanı 65 puandan 93 puana çıkmıştır.

#### 4.3.5. Yücel'in okuduğunu anlama puanı üzerinde Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Destek Eğitim Programının etkililiği



Şekil 4.15. Yücel'in Okuduğunu Anlama Puanı

Tablo 4.15

*Yücel'in Okuduğunu Anlama Puanı*

Evreler	Katılımcı Performansı
Başlama Düzeyi	0-20-20
Evre 1	20-50-50-50-50-70
Evre 4	40-40-60-80-70
İzleme	70-60-70

Yücel başlama düzeyi evresinde ardıl olmayan günlerde üç farklı oturumun ilkinde okuduğunu anlama sorularından 0 puan, ikincisinden 20 puan ve üçüncüsünden 20 puan almıştır. Yücel'in başlama düzeyi evresinde okuduğunu anlama sorularından ortalama 13 puan aldığı belirlenmiştir. Yücel ile OKA<sup>2</sup>DEP'in birinci, ikinci ve üçüncü uygulama oturumları ardıl olmayan günlerde gerçekleştirilmiştir. Bu üç uygulama oturumundan sonra gerçekleştirilen ilk yoklama oturumunda Yücel okuduğunu anlama sorularından 20 puan almıştır. Bu oturumda Yücel bir dakikada okuduğu doğru kelime sayısında ölçütü sağlayamadığı için araştırmacı oturuma OKA<sup>2</sup>DEP'in dördüncü uygulama oturumu ile devam etmiştir. Daha sonra ardıl olmayan günlerde OKA<sup>2</sup>DEP'in beşinci ve altıncı uygulama oturumları ardıl olmayan günlerde gerçekleştirilmiştir. Bu üç uygulama oturumundan sonra gerçekleştirilen yoklama oturumunun ilkinde Yücel okuduğunu anlama sorularından 50 puan, ikinci yoklama oturumunda okuduğunu anlama sorularından 50 puan almıştır. Ancak Yücel bu yoklama oturumunda bir dakikada okuduğu doğru kelime sayısında ölçütü sağlayamadığı için araştırmacı oturuma OKA<sup>2</sup>DEP'in yedinci oturumu ile devam etmiştir. Daha sonra ardıl olmayan günlerde OKA<sup>2</sup>DEP'in sekizinci ve dokuzuncu uygulama oturumları gerçekleştirilmiştir. Bu üç uygulama oturumundan sonra gerçekleştirilen yoklama oturumlarının ilkinde Yücel okuduğunu anlama sorularından 50 puan, ikincisinde 50 puan ve üçüncüsünde 70 puan almıştır. Daha sonra ardıl olmayan günlerde OKA<sup>2</sup>DEP'in onuncu, on birinci ve on ikinci uygulama oturumları ardıl olmayan günlerde gerçekleştirilmiştir. Bu üç uygulama oturumdan sonra gerçekleştirilen ilk yoklama oturumunda Yücel okuduğunu anlama sorularından 40 puan almıştır. Bu oturumda Yücel bir dakikada okuduğu doğru kelime sayısında ölçütü sağlayamadığı için araştırmacı oturuma on üçüncü uygulama oturumu ile devam etmiştir. Daha sonra ardıl olmayan günlerde OKA<sup>2</sup>DEP'in on dördüncü ve on beşinci uygulama oturumları gerçekleştirilmiştir. Bu üç uygulama oturumundan sonra gerçekleştirilen ilk yoklama oturumunda Yücel okuduğunu anlama sorularından 40 puan almıştır. Bu oturumda Yücel bir dakikada okuduğu doğru kelime sayısında ölçütü sağlayamadığı için araştırmacı oturuma on altıncı uygulama oturumu ile devam etmiştir. Daha sonra ardıl olmayan günlerde OKA<sup>2</sup>DEP'in on yedinci ve on sekizinci uygulama oturumları gerçekleştirilmiştir. Bu üç uygulama oturumundan sonra gerçekleştirilen yoklama oturumlarının ilkinde Yücel 60 puan, ikincisinde 80 puan ve üçüncüsünde 70 puan almıştır. Araştırmacı yaz tatilinin sonuna gelmesi ve OKA<sup>2</sup>DEP'te en az on beş uygulama oturumu koşulunun sağlanması nedeniyle uygulamaya son vermiştir. Son



yoklama oturumundan bir ay sonra ilk izleme oturumu gerçekleştirilmiştir. İlk izleme oturumunda Yücel okuduğunu anlama sorularından 70 puan, son yoklama oturumundan iki ay sonra gerçekleştirilen ikinci yoklama oturumunda 60 puan, son yoklama oturumundan üç ay sonra gerçekleştirilen üçüncü izleme oturumunda 70 puan almıştır. Gerçekleştirilen üç izleme oturumu sonucunda Yücel'in son yoklama oturumlarındaki okuduğunu anlama puan düzeyini koruduğu görülmüştür.

Bu araştırmanın üçüncü sorusu olan “OKA<sup>2</sup>DEP katılımcıların okuduğunu anlama becerilerinin gelişiminde etkili midir?” sorusuna yanıt aramak için gerçekleştirilen çalışmada Yücel'in okuduğunu anlama puanı 13 puandan 70 puana çıkmıştır.

#### **4.4. Etki Büyüklüğü ve Örtüşmeyen Veri Yüzdesinin Hesaplanması**

Araştırmada elde edilen verilerin başlama düzeyi ve uygulama evrelerindeki örtüşme yüzdesini ve araştırmanın etki büyüklüğünü ortaya koyabilmek için görsel analize ek olarak Tau-U analizi kullanılmıştır. Tau-U analizi, parametrik olmayan istatistik testleri arasında yer alan Kendall Sıralama Korelasyonu Katsayısı ve Mann-Whitney U Testinden türetilmiştir (Parker, Vannest, Davis, 2011, s. 285). Tau-U analizi tek denekli araştırma yöntemlerinin kullanıldığı araştırmalarda iki evre arasındaki örtüşmeyen veri yüzdesini ve verilerin eğilimini analiz etme imkânı sunduğu için tercih edilmiştir (Parker, Vannest ve Davis, 2011, s. 284). Tau-U hesaplaması internet üzerinden kullanıma sunulan Tau-U hesaplama aracı kullanılarak elde edilmiştir (Vannest, Parker, Gonen ve Adiguzel, 2016). Tau-U hesaplama aracının kullanımıyla elde edilen Tau-U değeri; 0-0,65 arasında ise zayıf/güçsüz bir etki, 0,66-0,92 arasında ise orta düzey bir etki, 0,93-1,0 arasında ise güçlü bir etki olduğu belirtilmektedir (Parker, Vannest ve Davis, 2011, s. 293).

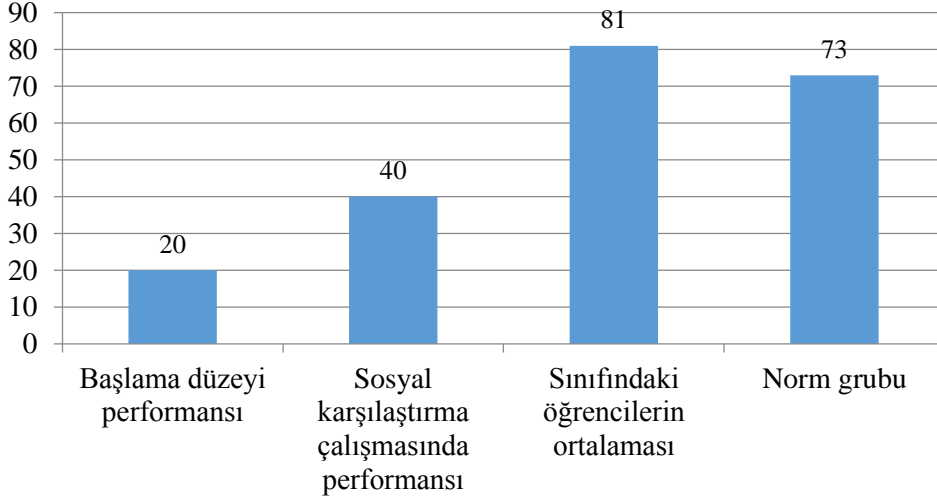
Her bir katılımcının başlama düzeyi ve uygulama evrelerinde bir dakikada okuduğu doğru kelime sayıları kullanılarak Tau-U değerleri hesaplanmıştır. Katılımcılardan Meltem, Cemre ve Can'ın Tau-U değerleri 1,0, Eser'in 0,97 ve Yücel'in 0,96 olarak hesaplanmıştır. Bu durum Meltem, Cemre ve Can için verilerin başlama düzeyi ve uygulama evresinde %100 oranında, Eser için %97 oranında, Yücel için %96 oranında örtüşmediğini göstermektedir. Bu durum OKA<sup>2</sup>DEP'in tüm katılımcıların bir dakikada okuduğu doğru kelime sayısında güçlü bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

#### 4.5. Sosyal Geçerlik Bulguları

Araştırmanın öznel değerlendirme aşamasında görüşme gerçekleştirilen dört anne ve bir babaanne okuma becerisinin hayat boyu önemli bir beceri olduğunu ve çocuklarının akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerisinde desteğe ihtiyaç duyduğunu belirtmektedir. Dört anne bu desteğin hem yaz tatilinde hem de eğitim öğretim döneminde devam etmesi gerektiğini belirtirken, bir babaanne torununun ortaokula yeni başlaması nedeniyle okuma desteğinin yorucu olabileceğini belirtmektedir.

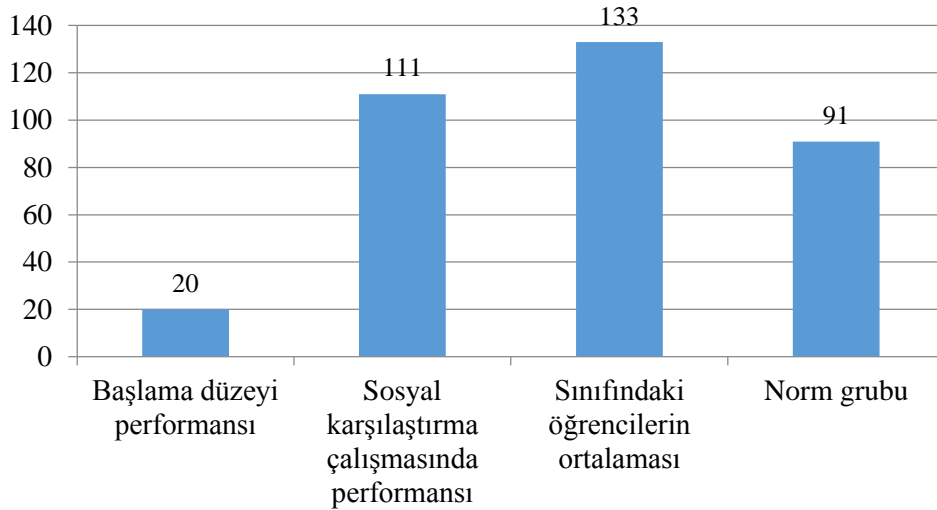
Görüşmeye katılan dört anne ve bir babaannenin tümü çocuklarının akıcı okuma becerisinde önemli derecede ilerleme olduğunu belirtmektedir. Görüşmeye katılan üç anne ve bir babaanne çocuklarının okuduğunu anlama becerisinde önemli bir gelişme olduğunu belirtirken bir anne okuduğunu anlama becerisinde akıcı okuma becerisine göre daha az ilerleme olduğunu belirtmektedir. Katılımcıların ikisinin ortaokula başlaması ve bir katılımcının sınıf öğretmeninin şehir dışına tayini çıkması nedeniyle görüşme iki öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Görüşmeye katılan iki öğretmen öğrencilerinin akıcı okuma becerisinde belirgin bir ilerleme olduğunu ve öğrencilerinin daha önce sınıfta sesli okuma yapmaktan çekinirken, yeni dönemde okumak için gönüllü olduklarını belirtmektedir. Görüşmeye katılan aile bireylerinin tümü OKA<sup>2</sup>DEP süresince çocuklarının çok istekli olduğunu ve bir motivasyon sorunu yaşamadığını belirtmektedir. Ayrıca tüm aile bireyleri OKA<sup>2</sup>DEP'in tamamlanmasından sonra çocuklarının okumaya yönelik ilgisinin arttığını belirtmektedir.

Sosyal karşılaştırma aşamasında OKA<sup>2</sup>DEP katılımcılarının sınıf öğretmenlerinden sınıf listesini açarak rastgele beş öğrenci seçmesi istenmiştir. Seçilen beş öğrenciye ve katılımcıya ayrı zamanlarda araştırmada daha önce kullanılmayan bir metin okutulup bir dakikada okuduğu doğru kelime sayıları kaydedilmiştir. Elde edilen bulgular her bir öğrenci için öğrencinin araştırmanın başlama düzeyinde bir dakikada okuduğu doğru kelime sayısı, öğrencinin sosyal karşılaştırma çalışmasında bir dakikada okuduğu doğru kelime sayısı, sosyal karşılaştırma çalışmasına katılan normal gelişim gösteren beş öğrencinin bir dakikada okuduğu ortalama doğru kelime sayısı ve Erden, Kurdoğlu ve Uslu'ya (2002, s. 9) göre öğrencinin bulunduğu sınıf düzeyinin bir dakikada okuduğu doğru kelime sayısını içecek şekilde grafikleştirilmiştir.



Şekil 4.16. *Meltem'in Sosyal Karşılaştırma Verisi*

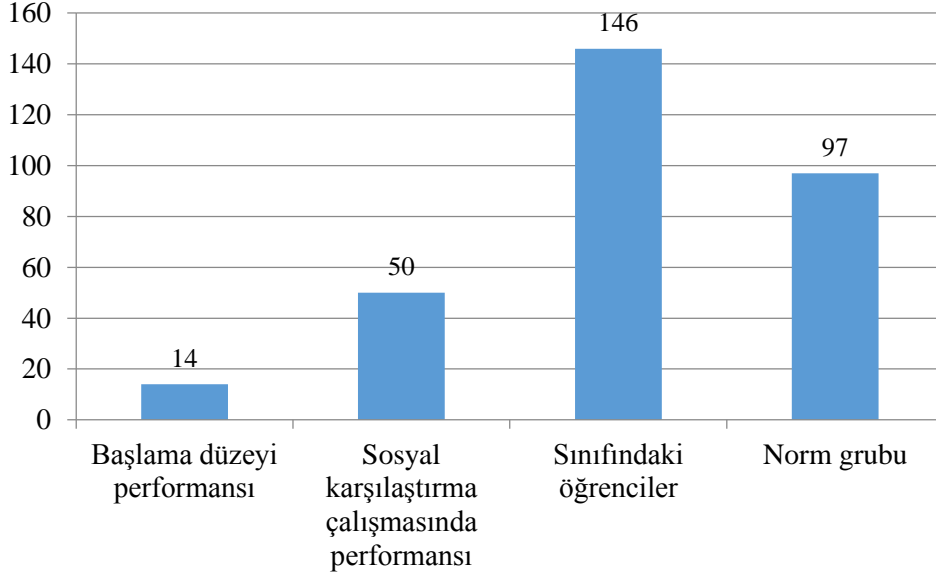
Meltem başlama düzeyi evresinde bir dakikada ortalama 20 kelimeyi doğru olarak okumaktadır. OKA<sup>2</sup>DEP in uygulama ve izleme oturumlarından sonra gerçekleştirilen sosyal karşılaştırma çalışmasında Meltem bir dakikada 40 kelimeyi doğru olarak okumuştur. Meltem'in normal gelişim gösteren beş tane sınıf arkadaşı bir dakikada ortalama 81 kelimeyi doğru olarak okumuştur. Erden, Kurdoğlu ve Uslu'ya (2002, s. 9) göre Türk çocuklarının ikinci sınıf düzeyine okuma hızları dakikada 73 kelimedir. Bu çalışmaya göre Meltem sınıf arkadaşlarının ortalaması ve norm grubuna göre düşük okuma performansı sergilemektedir.



Şekil 4.17 *Cemre'nin Sosyal Karşılaştırma Verisi*

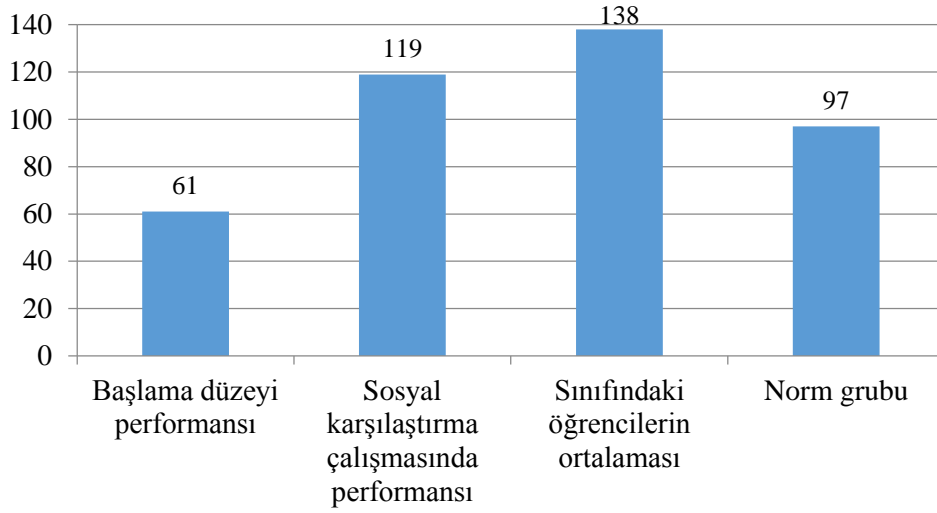
Cemre başlama düzeyi evresinde bir dakikada ortalama 20 kelimeyi doğru okumaktadır. OKA<sup>2</sup>DEP in uygulama ve izleme oturumlarından sonra gerçekleştirilen

sosyal karşılaştırma çalışmasında Cemre bir dakikada 111 kelimeyi doğru olarak okumuştur. Cemre'nin normal gelişim gösteren beş tane sınıf arkadaşı bir dakikada ortalama 133 kelimeyi doğru olarak okumuştur. Erden, Kurdoğlu ve Uslu'ya (2002, s. 9) göre Türk çocuklarının üçüncü sınıf düzeyine okuma hızları dakikada 91 kelimedir. Bu çalışmaya göre Cemre norm grubuna göre yüksek ancak sınıf arkadaşlarının ortalamasına göre düşük okuma performansı sergilemektedir.



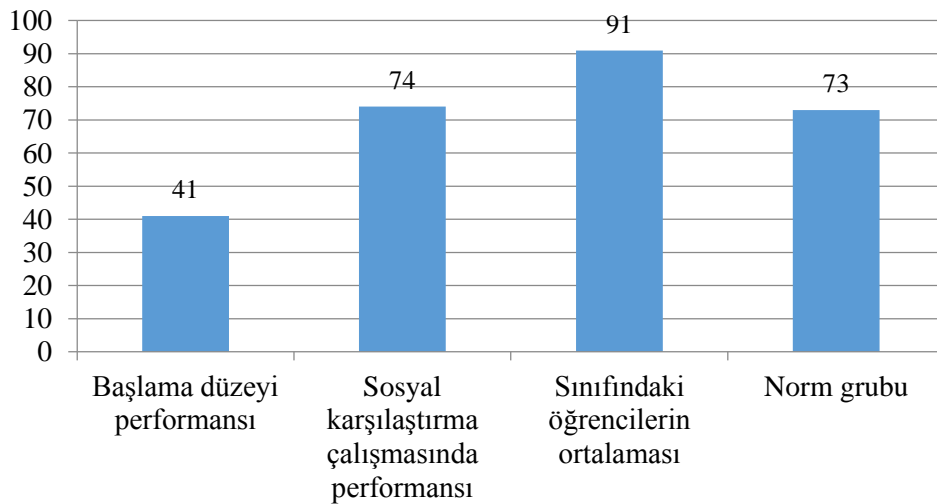
Şekil 4.18. Can'ın Sosyal Karşılaştırma Verisi

Can başlama düzeyi evresinde bir dakikada ortalama 14 kelimeyi doğru olarak okumaktadır. OKA<sup>2</sup>DEP in uygulama ve izleme oturumlarından sonra gerçekleştirilen sosyal karşılaştırma çalışmasında Can bir dakikada 40 kelimeyi doğru olarak okumuştur. Can'ın normal gelişim gösteren beş tane sınıf arkadaşı bir dakikada ortalama 146 kelimeyi doğru olarak okumuştur. Erden, Kurdoğlu ve Uslu'ya (2002, s. 9) göre Türk çocuklarının dördüncü sınıf düzeyine okuma hızları dakikada 97 kelimedir. Bu çalışmaya göre Can sınıf arkadaşlarının ortalaması ve norm grubuna göre düşük okuma performansı sergilemektedir.



Şekil 4.19. Eser'in Sosyal Karşılaştırma Verisi

Eser başlama düzeyi evresinde bir dakikada ortalama 61 kelimeyi doğru okumaktadır. OKA<sup>2</sup>DEP in uygulama ve izleme oturumlarından sonra gerçekleştirilen sosyal karşılaştırma çalışmasında Eser bir dakikada 119 kelimeyi doğru olarak okumuştur. Eser'in normal gelişim gösteren beş tane sınıf arkadaşı bir dakikada ortalama 138 kelimeyi doğru olarak okumuştur. Erden, Kurdoğlu ve Uslu'ya (2002, s. 9) göre Türk çocuklarının dördüncü sınıf düzeyine okuma hızları dakikada 97 kelimedir. Bu çalışmaya göre Eser norm grubuna göre yüksek ancak sınıf arkadaşlarının ortalamasına göre düşük okuma performansı sergilemektedir.



Şekil 4.20. Yücel'in Sosyal Karşılaştırma Verisi

Yücel başlama düzeyi evresinde bir dakikada ortalama 41 kelimeyi doğru olarak okumaktadır. OKA<sup>2</sup>DEP in uygulama ve izleme oturumlarından sonra gerçekleştirilen sosyal karşılaştırma çalışmasında Yücel bir dakikada 74 kelimeyi doğru olarak okumuştur. Yücel'in normal gelişim gösteren beş tane sınıf arkadaşı bir dakikada ortalama 91 kelimeyi doğru olarak okumuştur. Erden, Kurdoğlu ve Uslu'ya (2002, s. 9) göre Türk çocuklarının ikinci sınıf düzeyine okuma hızları dakikada 73 kelimedir. Bu çalışmaya göre Yücel norm grubuna göre yüksek ancak sınıf arkadaşlarının ortalamasına göre düşük okuma performansı sergilemektedir.



## BEŞİNCİ BÖLÜM

### 5. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu bölümde tezin sonuç, tartışma ve önerileri açıklanacaktır. Öncelikle çalışmanın bulguları çerçevesinde sonucu ifade edilecektir. Daha sonra bulguların alanyazındaki diğer bulgularla benzerlik ve farklılıkları tartışılacaktır. Son olarak gelecekte yapılacak çalışmalar için öneriler belirtilecektir.

#### 5.1. Sonuç

Bu araştırmada ÖÖG olan öğrencilerin akıcı okuma, doğru okuma yüzdesi ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmek amacıyla hazırlanan OKA<sup>2</sup>DEP'in etkisi incelenmiştir. Ayrıca araştırmaya katılan öğrencilerin ebeveylelerinin çalışma hakkındaki görüşlerinin alınmasının yanı sıra katılımcıların normal gelişim gösteren akranlarının bir dakikada okudukları doğru kelime sayıları belirlenerek sosyal geçerlik verisi toplanmıştır.

Araştırma bulguları katılımcıların akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde OKA<sup>2</sup>DEP'in etkili olduğunu ve katılımcıların uygulama bittikten bir, iki ve üç ay sonra bu becerileri koruyabildiklerini göstermektedir. Sonuç olarak OKA<sup>2</sup>DEP'in ÖÖG olan öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede etkili olduğu söylenebilir. OKA<sup>2</sup>DEP'in etkili olmasında okuma becerilerini geliştirmede etkili olduğu kanıtlanan stratejilerin bir arada kullanılmasının ve ÖÖG olan öğrencilere sistematik bir öğretimin sağlanmasının etkisinin olduğu düşünülmektedir. Ayrıca öznel değerlendirme ile elde edilen sosyal geçerlik bulguları incelendiğinde; ebeveynlerin uygulamanın çocuklarının okuma becerisi üzerinde olumlu etkileri olduğunu, öğretmenlerin ise öğrencilerinin akıcı okuma becerisinde ve bir metni sınıfta sesli okumaya yönelik isteklerinde bir artış olduğunu ifade ettikleri görülmektedir. Sosyal karşılaştırma ile elde edilen sosyal geçerlik bulguları incelendiğinde katılımcıların bir dakikada okunan doğru kelime sayısında normal gelişim gösteren akranlarına göre daha düşük performans sergiledikleri görülmektedir. Dolayısıyla araştırmaya katılan öğrencilerin okuma becerilerinde ve okumaya yönelik tutumlarında olumlu yönde bir değişim olduğu sonucuna ulaşılabılırken okuma becerilerinin gelişimi açısından akranlarının seviyesine ulaşabilmeleri için destek eğitim almaya devam etmeleri gerektiği sonucuna

varılabilir. Bu çerçevede OKA<sup>2</sup>DEP'in akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede etkili olmasına rağmen çalışma başlangıcında ÖÖG olan öğrencilerin akranlarından oldukça düşük okuma performansı sergilemelerinin, akranlarının okuma seviyelerini yakalayamamalarında etkisinin olduğu düşünülmektedir.

## 5.2. Tartışma

Bu çalışmada ÖÖG olan ve ilkokulun 2, 3 ve 4. sınıflarına devam eden öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerine OKA<sup>2</sup>DEP'in etkisi incelenmiştir. Bununla beraber sosyal geçerlik verisi olarak katılımcıların ebeveynlerinin çalışma hakkındaki görüşleri öznel değerlendirme yoluyla ve katılımcıların normal gelişim gösteren akranlarına göre bir dakikada okuduğu doğru kelime sayısı sosyal karşılaştırma yoluyla toplanmıştır. Çalışmada etkililiği değerlendirilen OKA<sup>2</sup>DEP üç temel okuma stratejisini içermektedir. OKA<sup>2</sup>DEP'in geliştirilme aşamasında; alanyazında yer alan kaynakların incelenmesi, ÖÖG olan öğrencilerle çalışan öğretmenlerle yapılan görüşmeler, yapılan gözlemler ve tutulan saha notları sonucunda anahtar kelime/hatırlatıcı stratejisi, tekrarlı okuma stratejisi ve öykü haritası stratejisi belirlenmiştir. Alanyazında yer alan okuma programları aynı anda bu üç stratejiyi birarada içermemektedir. Bu nedenle, tartışma bölümü bu stratejilerin alanyazında belirtilen etkileri ve araştırma sonucu elde edilen etkililik bulguları ile karşılaştırılarak yapılandırılmıştır.

OKA<sup>2</sup>DEP'i oluşturan üç stratejiden ilki anahtar kelime/hatırlatıcı stratejisidir ve bu stratejiye dayalı olarak kelime kartları çalışması gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın etkililik bulguları, alanyazında anahtar kelime/hatırlatıcı stratejisine dayalı gerçekleştirilen çalışmaların araştırma bulguları ile tutarlılık göstermektedir (Bryant vd., 2003, s. 125; Hwang, Levin ve Johnson 2016, s. 6; Terrill, Scruggs ve Mastropieri, 2004, s. 293). Çalışmalar farklı yaş gruplarında anahtar kelime/hatırlatıcı stratejiye dayalı olarak gerçekleştirilen veya farklı bir yöntemle karşılaştırılan kelime tanıma çalışmalarının katılımcıların kelime tanıma hızında ve kelimeyi doğru olarak okumasında olumlu etkileri olduğunu göstermektedir. Bu durum anahtar kelime/hatırlatıcı stratejisinin araştırmaya katılan katılımcıların doğru okuma yüzdesi üzerinde de aynı etkiyi yarattığını düşündürmektedir.

OKA<sup>2</sup>DEP'i oluşturan üç stratejiden ikincisi tekrarlı okuma stratejisidir. Çalışmanın etkililik bulguları, alanyazında tekrarlı okuma stratejisinin kullanıldığı diğer araştırma bulguları ile tutarlılık göstermektedir (Musti-Rao, Hawkins ve Barkley,



2009, s. 17; Oddo, Barnett, Hawkins ve Musti- Rao, 2010, s. 851; Therrien, Kirk ve Woods-Groves, 2012, s. 315). Tekrarlı okuma stratejisinin okuma programının bir bileşeni olarak ya da ilk okuma müdahalesi olarak sunulduğunda ÖÖG olan öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerini desteklediği görülmektedir. Tekrarlı okuma stratejisinin araştırmada yer alan katılımcıların bir dakikada okunan doğru kelime sayısı, doğru okuma yüzdesi ve okuduğunu anlama puanlarındaki değişimde olumlu etkisinin olduğu düşünülmektedir.

OKA<sup>2</sup>DEP'i oluşturan stratejilerden üçüncüsü öykü haritası stratejisidir. ÖÖG olan öğrencilerle gerçekleştirilen öykü haritasının kullanıldığı çalışmalar bu yöntemin katılımcıların okuduğunu anlama performansı üzerinde olumlu etkileri olduğunu göstermektedir (Boulineau vd., 2004, s. 110; Stagliano ve Boon, 2009, s. 48; Taylor, Alber ve Walker, 2002, s. 76). Araştırmaya katılan öğrencilerin okuduğunu anlama puanındaki olumlu değişikliklerin OKA<sup>2</sup>DEP'te kullanılan öykü haritası stratejisinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Alanyazında ÖÖG olan öğrenciler için tasarlanmış programların ses, hece ve kelime çalışmalarını içererek çok bileşenli bir yapıda olması gerektiği belirtilmektedir (NRP, 2000, s. 21; Stevens vd., 2017, s. 588). OKA<sup>2</sup>DEP'in bu gerekliliği dikkate alarak tasarlanmış olması kullanılan yöntemlerden birinin sadece bir bağımlı değişken üzerinde etki etmediğini, diğer bir bağımlı değişkende de etkisinin olabileceğini düşündürmektedir. Araştırmada gerçekleştirilen sosyal karşılaştırma çalışmasında OKA<sup>2</sup>DEP'e katılan öğrencilerin sınıfında bulunan normal gelişim gösteren akranlarına göre düşük okuma hızı sergiledikleri görülmektedir. Ancak Erden ve diğerlerinin (2002, s. 9) ilköğretim okullarına devam eden Türk çocuklarının sınıf düzeylerine göre okuma hızını belirledikleri çalışmasında; birinci sınıf öğrencilerinin dakikada ortalama 45 kelime, ikinci sınıf öğrencilerinin dakikada ortalama 73 kelime, üçüncü sınıf öğrencilerinin dakikada ortalama 91 kelime, dördüncü sınıf öğrencilerinin dakikada ortalama 97 kelime, beşinci sınıf öğrencilerinin dakikada ortalama 120 kelime okudukları belirtilmektedir. Bu veri OKA<sup>2</sup>DEP'e katılan öğrencilerin sosyal karşılaştırma sonuçları ile karşılaştırıldığında Melek ve Can'ın kendi sınıf düzeyinden daha düşük okuma performansı sergilerken; Cemre, Eser ve Yücel'in kendi sınıf düzeylerinin üstünde performans sergiledikleri görülmektedir. Bu farklılığın Erden ve diğerlerinin (2002, s. 9) çalışmalarını gerçekleştirdikleri tarihten bu zamana kadar Türk çocuklarının okuma hızlarında artışın gerçekleştiğini düşündürmektedir. Bu nedenle OKA<sup>2</sup>DEP'in katılımcıların akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerileri üzerinde

olumlu etkileri olsa da sınıf düzeyine ulaşmada yeterli olmadığı ve katılımcılarla okuma çalışmalarının devam etmesi gerektiği düşünülmektedir.

Araştırmanın üç bağımlı değişkenden biri olan bir dakikada okunan doğru kelime sayısı bağımlı değişkeninde ölçüt belirlenmiş ve uygulama ölçütün sağlanıp sağlanmamasına göre şekillenmiştir. Bu bağımlı değişkende katılımcıların bir dakikada okudukları doğru kelime sayısı %61-%410 oranında artış göstermiştir. Araştırmanın ikinci bağımlı değişkeni olan doğru okuma yüzdesinde katılımcılar doğru okuma yüzdelerini %73-%90 aralığından %95-%98 aralığına çıkarmışlardır. Araştırmanın üçüncü bağımlı değişkeni olan okuduğunu anlama puanında katılımcılar puanlarını 13-90 puan aralığından 70-100 puan aralığına çıkarmışlardır. Bu durum OKA<sup>2</sup>DEP'in bir dakikada okunan doğru kelime sayısı, doğru okuma yüzdesi ve okuduğunu anlama puanları üzerinde pozitif etkisinin olduğunu göstermektedir. Bu durum alanyazında çoklu bileşenli yapıya sahip okuma programlarının sonuçları ile benzerlik göstermektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin uygulama sürecindeki gelişimlerini takip etmesi amacıyla “Bir Dakikada Okuduğum Doğru Kelime Sayım”, “Doğru Okuma Yüzdem”, “Okuduğunu Anlama Puanım” isimli grafikler hazırlanmıştır. Öğrencilerin her yoklama oturumundan sonra kendi performanslarını bu grafiklere işaretlemesi sağlanmıştır. Öğrenci kendi performansını işaretlerken performansındaki artış ve azalışlar üzerine sohbet edilmiştir. Öğrencinin performansı artış gösterdiyse öğrenciyi motive edici sözler kullanılıp, öğrenci alkışlanmıştır. Öğrencinin performansı azalış gösterdiyse bu düşüşün neden kaynaklandığı, okuma sürecinde neler yapılması gerektiği üzerine sohbet edilmiştir. Alanyazında ÖÖG ve okuma güçlüğü olan öğrencilerle gerçekleştirilen kendini izleme çalışmaları incelendiğinde; kendini izlemenin akıcı okuma becerisine ve (Manset-Williamson ve Nelson, 2005, s. 69) okuduğunu anlama becerisine (Crabtree, Alber-Morgan ve Konrad, 2010, s. 199; Nelson ve Manset-Williamson, 2006, s. 222) olumlu etkileri olduğunu görülmektedir. Bu durum araştırmada gerçekleştirilen kendi performansını kaydetme süreçlerinin katılımcının akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerisinde olumlu değişimde olumlu etkisinin olduğu düşünülmektedir.

Sosyal geçerlik çalışmasında gerçekleştirilen öznel değerlendirmeye katılan üç anne ve bir babaanne çocuklarının okuduğunu anlama becerisinde önemli bir gelişme olduğunu belirtirken bir anne okuduğunu anlama becerisinde akıcı okuma becerisine göre daha az ilerleme olduğunu belirtmiştir. Bu görüşü belirten annenin çocuğunun performansı incelendiğinde; bir dakikada okuduğu doğru kelime sayısının uygulama

başlamadan önce 20 kelime iken uygulama tamamlandıktan sonra 33 kelimeye çıktığı, okuduğunu anlama sorularından aldığı puan uygulama başlamadan önce ortalama 90 puan iken uygulama tamamlandıktan sonra 100 puana çıktığı görülmektedir. Öğrenci uygulama başlamadan önce okuduğunu anlama sorularından tam puana yakın puanlar alması ve uygulama sürecinde de aynı performansı sürdürmesi nedeniyle annenin bu görüşü ifade ettiği düşünülmektedir.

### **5.3. Öneriler**

Araştırma bulgulara ve uygulama sırasında elde edilen deneyimlere dayanarak uygulamaya yönelik ve ileri araştırmalar için öneriler aşağıda sunulmuştur.

#### **5.3.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler**

1. Bu araştırmada ÖÖG olan öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerini desteklemek amacıyla hazırlanan OKA<sup>2</sup>DEP'in bu öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmede etkili olduğu bulunmuştur. Dolayısıyla, ÖÖG olan öğrencilerle çalışan araştırmacı, uygulamacı ve öğretmenlerin bu araştırmada izlenen öğretim sürecini takip etmeleri önerilebilir.
2. OKA<sup>2</sup>DEP'i oluşturan kelime kartları, tekrarlı okuma ve öykü haritası çalışmalarının ÖÖG olan öğrenciler için düşük maliyetle ve kolaylıkla hazırlanabileceği görülmüştür. Araştırmada programın sistematik ve yoğun bir şekilde sunulması ile de ÖÖG olan öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerine etkisi ortaya koyulmuştur. Araştırmacının bu görüşünden hareketle öğretim uygulamalarında araştırmacıların, öğretmenlerin ve ailelerin OKA<sup>2</sup>DEP'i kolayca uygulayabilecekleri, sistematik ve yoğun bir şekilde öğretim sunulduğunda da etkili sonuç alınabileceği ifade edilebilir.

#### **5.3.2. İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler**

1. Bu araştırmada OKA<sup>2</sup>DEP'in ilkokulun 2, 3 ve 4. sınıfına devam eden ÖÖG olan öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerileri üzerinde etkisi belirlenmiştir. İleri araştırmaların farklı eğitim kademelerinden ve farklı özel gereksinim gruplarıyla (örneğin, ÖÖG olan ortaokul veya lise öğrencileri, okuma güçlüğü yaşayan öğrenciler, otizm spektrum bozukluğu veya down sendromu olan öğrenciler) ve farklı uygulamacılarla (aileler, öğretmenler, gönüllüler) yürütülmesi önerilebilir.

2. OKA<sup>2</sup>DEP akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerine odaklanmış bir programdır. İleri araştırmalar bu becerilere ek olarak programın yazma becerisine, okuma motivasyonuna etkisini de değerlendirecek şekilde planlanabilir.
3. Bu araştırmada sosyal geçerlik verisi öznel değerlendirme ve sosyal karşılaştırma yöntemleri kullanarak toplanmıştır. İlerideki araştırmalar öznel değerlendirme çalışmasını katılımcıların program hakkındaki görüşlerini alarak, sosyal karşılaştırma çalışmasını ise daha uzun bir zaman diliminde karşılaştırma yapacak şekilde planlanabilir.
4. Bu araştırmada OKA<sup>2</sup>DEP kâğıt ve kaleme dayalı şekilde hazırlanmış bir programdır. İlerideki araştırmalar OKA<sup>2</sup>DEP'te yer alan metinlerin, kelime kartlarının, öykü haritalarının tablet, kindle vb. teknolojik araçlarla sunulacak şekilde planlanabilir.
5. OKA<sup>2</sup>DEP'te kullanılan tekrarlı okuma stratejisinde model okuma araştırmacı tarafından sunulmuştur. İleri araştırmalar model okuma çalışmasını katılımcıların akranlarının kullanıldığı video modellerle sunulacağı şekilde planlanabilir.

## KAYNAKÇA

- Akaydın, Ş. ve Çeçen, M. A. (2015). Okuma becerisiyle ilgili makaleler üzerine bir içerik analizi. *Eğitim ve Bilim*, 40(178), 183-198.
- Akyol, H. (2010). *Türkçe ilkokuma yazma öğretimi*. Ankara: PegemA.
- Akyol, H., Çakıroğlu, A. ve Kuruyer, H. G. (2014). A study on the development of reading skills of the students having difficulty in reading: Enrichment reading program. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 6(2), 199-212.
- Akyol, H. ve Kodan, H. (2016). Okuma güçlüğü olan bir öğrencinin okuma güçlüğüne giderilmesine yönelik bir uygulama: Akıcı okuma stratejilerinin kullanımı. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(2), 7-21.
- Akyol, H. ve Temur, T. (2006). İlköğretim üçüncü sınıf öğrencilerinin okuma düzeyleri ve sesli okuma hataları. *Ekev Akademi Dergisi*, 29, 259-274.
- Akyol, H. ve Yıldız, M. (2013). Okuma uzmanlığı ve okuma uzmanı yetiştirilmesine yönelik bir program önerisi/A program proposal for training the reading specialist. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 1(1), 1-8.
- Allington, R. L. (2006). Fluency: Still waiting after all these years. In S. J. Samuels ve A. E. Fartstrup (Eds.), *What research has to say about fluency instruction* (pp. 94-105). Newark: International Reading Association.
- Amerikan Psikiyatri Birliği. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders, fifth edition: DSM-5*. American Psychiatric Pub Incorporated.
- Armbruster, B. B. (2010). *Put reading first: The research building blocks for teaching children to read: Kindergarten through grade 3*. Diane Publishing.
- Asfuroğlu, B. Ö. ve Fidan, S. T. (2016). Özgül öğrenme güçlüğü/specific learning disorders. *Osmangazi Journal of Medicine*, 38(1), 49-54. doi:10.20515/otd.17402.
- Aslan, Y. (2016). Sınıf öğretmenlerinin disleksiye ilişkin bilgileri ve dislektik öğrencilere yönelik çalışmaları. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 11(3), 237-254. doi: 10.7827/TurkishStudies.9340
- Ateş, M. (2008). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri ile Türkçe dersine karşı tutumları ve akademik başarıları arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış doktora tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.

- Ateş, S. ve Yıldız, M. (2011). Okumayı farklı yöntemlerle öğrenen ilköğretim 3. sınıf öğrencilerinin sesli okuma akıcılıklarının karşılaştırılması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(1), 101-124.
- Ateşman, E. (1997). Türkçede okunabilirliğin ölçülmesi. *Dil Dergisi*, 58, 71-74.
- Babür, N., Haznedar, B., Erçetin, G., Özerman, D. ve Çekelek, E. E. (2011). Türkçede kelime okuma bilgisi testi'nin (KOBİT) geliştirilmesi. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 28(2), 1-21.
- Bashir, A. S., & Hook, P. E. (2009). Fluency: A key link between word identification and comprehension. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 40(2), 196-200.
- Baş, G. ve Şahin, C. (2012). İlköğretim 6. 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin okuma tutumları ve yazma eğilimleri ile Türkçe dersindeki akademik başarıları arasındaki ilişki. *Turkish Studies*, 7(3), 555-572.
- Başaran, M. (2013). Okuduğunu anlamının bir göstergesi olarak akıcı okuma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(4), 2277-2290. doi: 10.12738/estp.2013.4.1922
- Başaran, M. (2013). Okuduğunu anlamının bir göstergesi olarak akıcı okuma. *Kuram ve Uygulamalarda Eğitim Bilimleri*, 13(4), 2277-2290.
- Baştuğ, M. (2012). *İlköğretim I. kademe öğrencilerinin akıcı okuma becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Baştuğ, M. ve Akyol, H. (2012). Akıcı okuma becerilerinin okuduğunu anlamayı yordama düzeyi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 5(4), 394-411.
- Baştuğ, M. ve Kaman, Ş. (2013). Nörolojik etki yönteminin öğrencilerin akıcı okuma ve anlama becerilerine etkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(25), 291-309.
- Baştuğ, M. ve Keskin, H. K. (2012). Akıcı okuma becerileri ile anlama düzeyleri (basit ve çıkarımsal) arasındaki ilişki. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 227-244.
- Baydık, B. (2011). Okuma güçlüğü olan öğrencilerin üstbilişsel okuma stratejilerini kullanımı ve öğretmenlerinin okuduğunu anlama öğretim uygulamalarının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 36(162), 301-320.
- Baydık, B., Ergül, C. ve Kudret, Z. B. (2012). Okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma akıcılığı sorunları ve öğretmenlerinin bu sorunlara yönelik öğretim

- uygulamaları. *İlköğretim Online*, 11(3), 778-789.
- Beach, K. D., & O'Connor, R. (2014). Developing and strengthening reading fluency and comprehension of poor readers in elementary school: A focused review of research. *Perspectives on Language and Literacy*, 40(3), 17-19.
- Beck, I. L., & McKeown, M. G. (1981). Developing questions that promote comprehension: The story map. *Language Arts*, 58(8), 913-918.
- Bezirci, B. ve Yılmaz, A. E. (2010). Metinlerin okunabilirliğinin ölçülmesi üzerine bir yazılım kütüphanesi ve Türkçe için yeni bir okunabilirlik ölçütü. *DEÜ Mühendislik Fakültesi Fen Bilimleri Dergisi*, 12(3), 49-62.
- Billingsley, F. F. (2011). Changing criterion designs. R. E. O'Neill, J. McDonnell, F. F. Billingsley ve W. R. Jenson (Editörler), *Single case research designs in educational and community settings* (s. 117-136). NY: Pearson.
- Bingöl, A. (2003). Ankara'daki ilkokul 2. ve 4. sınıf öğrencilerinde gelişimsel disleksi oranı. *Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Mecmuası*, 56(2), 67-82.
- Blachman, B. A., Schatschneider, C., Fletcher, J. M., Francis, D. J., Clonan, S. M., Shaywitz, B. A., & Shaywitz, S. E. (2004). Effects of intensive reading remediation for second and third graders and a 1-year follow-up. *Journal of Educational Psychology*, 96(3), 444-461.
- Boulineau, T., Fore, C., Hagan-Burke, S., & Burke, M. D. (2004). Use of story-mapping to increase the story-grammar text comprehension of elementary students with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 27(2), 105-121.
- Browder, D. M., Root, J. R., Wood, L., & Allison, C. (2017). Effects of a story-mapping procedure using the iPad on the comprehension of narrative texts by students with autism spectrum disorder. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 32(4), 243-255.
- Bryant, D. P., Goodwin, M., Bryant, B. R., & Higgins, K. (2003). Vocabulary instruction for students with learning disabilities: A review of the research. *Learning Disability Quarterly*, 26(2), 117-128.
- Burroughs-Lange, S. (2008). Comparison of literacy progress of young children in London schools: A Reading Recovery follow-up study. <http://ioewebserver.ioe.ac.uk/ioe/cms/get.asp?cid=9263> adresinden erişilmiştir.
- Cervantes, C. M., & Porretta, D. L. (2013). Impact of after school programming on physical activity among adolescents with visual impairments. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 30(2), 127-146.

- Ceylan, M. & Baydık, B. (2018). Reading skills of students who are poor readers in different text genres. *Cypriot Journal of Educational Science*, 13(2), 422–435.
- Chard, D. J., Vaughn, S., & Tyler, B. J. (2002). A synthesis of research on effective interventions for building reading fluency with elementary students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 35(5), 386-406.
- Chenault, B., Thomson, J., Abbott, R. D., & Berninger, V. W. (2006). Effects of prior attention training on child dyslexics' response to composition instruction. *Developmental Neuropsychology*, 29(1), 243-260.
- Clay, M. M. (1985). *The early detection of reading difficulties, third edition*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Coleman, M., & Liau, T. L. (1975). A computer readability formula designed for machine scoring. *Journal of Applied Psychology*, 60(2), 283.
- Combs, B. (2012). Focus on word identification. B. Combs (Ed), *Assessing and addressing literacy needs: Cases and instructional strategies*. (pp. 63-106). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Crabtree, T., Alber-Morgan, S. R., & Konrad, M. (2010). The effects of self-monitoring of story elements on the reading comprehension of high school seniors with learning disabilities. *Education and Treatment of Children*, 33(2), 187-203.
- Culatta, R. A., Tompkins, J. R., & Werts, M. G. (2003). *Fundamentals of special education: What every teacher needs to know*. Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.
- Çaycı, B. ve Demir, M. K. (2006). Okuma ve anlama sorunu olan öğrenciler üzerine karşılaştırmalı bir çalışma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(4), 437-456.
- Çelenk, S. (2003). *İlkokuma-yazma programı ve öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Dağ, N. (2010). Okuma güçlüğü'nün giderilmesinde 3p metodu ile boşluk tamamlama (cloze) tekniğinin kullanımı üzerine bir çalışma. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 11(1), 63-74.
- Davis, Z. T., & McPherson, M. D. (1989). Story map instruction: A road map for reading comprehension. *The Reading Teacher*, 43(3), 232-240.
- Demirel, Ö. (1992). Türkiye'de program geliştirme uygulamaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(7).
- Demirel, Ö. (2011). *Eğitimde program geliştirme: Kuramdan uygulamaya*. Ankara: Pegem Akademi.



- Demirci, N. ve Toptaş-Demirci, P. (2016). Özel öğrenme güçlüğü olan çocukların kaba ve ince motor becerilerinin değerlendirilmesi. *İnönü Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 3(1), 47-57.
- Derefinko, K. J., Hayden, A., Sibley, M. H., Duvall, J., Milich, R., & Lorch, E. P. (2014). A story mapping intervention to improve narrative comprehension deficits in adolescents with ADHD. *School Mental Health*, 6(4), 251-263.
- Doğan, H. (1975). Program geliştirmede sistem yaklaşımı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 7(14),36-44.
- Doğan, B. (2013). Türkçe ve sınıf öğretmenlerinin okuma güçlüğüne ilişkin bilgileri ve okuma güçlüğü olan öğrencileri belirleyebilme düzeyleri. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 1(1), 20-33.
- Doğan, O., Erşan, E. E. ve Doğan, S. (2009). İlköğretim öğrencilerinde olası öğrenme bozuklukları: Bir ön çalışma/The probable learning disorders in primary school students: A preliminary study. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 10(1), 62-70.
- Doll, R. C. (1986). *Curriculum improvement: Decision making and process. 6th ed.* Boston: Allyn and Bacon.
- Dufva, M., Niemi, P., & Voaten, M. J. M., (2001). The role of phonological memory, word recognition, and comprehension skills in reading development: From preschool to grade 2. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 14, 91-117.
- Duran, E. ve Sezgin, B. (2012). Rehberli okuma yönteminin akıcı okumaya etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(3), 633-655.
- Dündar, H. ve Akyol, H. (2014). Okuma ve anlama problemlerinin tespiti ve giderilmesine ilişkin örnek olay çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 39(171), 361-377.
- Ehri, L. C. (1995). Phases of development in learning to read words by sight. *Journal of Research in Reading*, 18(2), 116-125.
- Ehri, L. C. (2005). Learning to read words: Theory, findings, and issues. *Scientific Studies of Reading*, 9(2), 167-188.
- Ehri, L. C., Dreyer, L. G., Flugman, B., & Gross, A. (2007). Reading rescue: An effective tutoring intervention model for language-minority students who are struggling readers in first grade. *American Educational Research Journal*, 44(2), 414-448.
- Ehri, L. C., & McCormick, S. (1998). Phases of word learning: Implications for instruction with delayed and disabled readers. *Reading & Writing Quarterly*:

- Overcoming Learning Difficulties*, 14(2), 135-163.
- Ellis, E. S., & Graves, A. W. (1990). Teaching rural students with learning disabilities: A paraphrasing strategy to increase comprehension of main ideas. *Rural Special Education Quarterly*, 10(2), 2-10.
- Erden, M. (1998). *Eğitimde program değerlendirme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Erden, G., Kurdoğlu, F. ve Uslu, R. (2002). İlköğretim okullarına devam eden Türk çocuklarının sınıf düzeylerine göre okuma hızı ve yazım hataları normlarının geliştirilmesi. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 13(1), 5-13.
- Erden, G. (2012) Sesli Okuma Becerisi ve Okuduğunu Anlama Testi (SOBAT) geçerlik güvenirlik çalışması. Yayımlanmamış araştırma makalesi.
- Ergül, C. (2012). Evaluation of reading performances of students with reading problems for the risk of learning disabilities. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 12(3), 2051-2057.
- Erman, Ö. (1997). *Öğrenme bozukluğu ve dikkat eksikliği, aşırı hareketlilik bozukluğu olgularının nörofizyolojik ve nöropsikolojik yöntemlerle incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Farrell, A., & McDougall, D. (2008). Self-monitoring of pace to improve math fluency of high school students with disabilities. *Behavior analysis in practice*, 1(2), 26-35.
- Foil, C. R., & Alber, S. R. (2002). Fun and effective ways to build your students' vocabulary. *Intervention in School and Clinic*, 37(3), 131-139.
- Fuchs, L. S., Fuchs, D., & Compton, D. L. (2004). Monitoring early reading development in first grade: Word identification fluency versus nonsense word fluency. *Exceptional Children*, 71(1), 7-21.
- Fuchs, L. S., Fuchs, D., Hosp, M. K., & Jenkins, J. R. (2001). Oral reading fluency as an indicator of reading competence: A theoretical, empirical, and historical analysis. *Scientific Studies of Reading*, 5(3), 239-256.
- Fuchs, D., Fuchs, L. S., Mathes, P. G., & Simmons, D. C. (1997). Peer-assisted learning strategies: Making classrooms more responsive to diversity. *American Educational Research Journal*, 34(1), 174-206.
- Gardill, M. C., & Jitendra, A. K. (1999). Advanced story map instruction: Effects on the reading comprehension of students with learning disabilities. *The Journal of Special Education*, 33(1), 2-17.
- Gough, P. B. (1972). One second of reading. *Visible Language*, 6(4), 291-320.

- Gough, P. B., & Tunmer, W. E. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and Special Education, 7*(1), 6-10.
- Görgün, B., ve Melekoğlu, M. A. (2018). *Türkiye’de özel öğrenme güçlüğü alanında yapılan çalışmaların incelenmesi*. Basım için işleme konan makale taslağı.
- Gül, H., Yürümez, E., Gül, A., Kılıç, H. T. ve Ay, M. G. (2016). Öğretmenlerin özgül öğrenme güçlüğü ile ilgili bilgi düzeyleri ve damgalama: Çok merkezli bir çalışma. *Ortadoğu Medical Journal/Ortadoğu Tıp Dergisi, 8*(2), 76-82.
- Güldenoğlu, B., Kargın, T. ve Ergül, C. (2016). Sesbilgisel farkındalık becerilerinin okuma ve okuduğunu anlama üzerindeki etkisi: Boylamsal bir çalışma. *İlköğretim Online, 15*(1), 251-272.
- Güldenoğlu, B., Kargın, T. ve Miller, P. (2014). İşiten ve işitme engelli okuyucuların kelime işleme becerilerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Türk Psikoloji Dergisi, 29*(73), 18-38.
- Güzel-Özmen, R. (2011). Evaluating the effectiveness of combined reading interventions on improving oral reading fluency of students with reading disabilities. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 9*(3) 1063-1086.
- Hallahan, D., & Mercer, C. (2001). *Learning disabilities: Historical perspectives executive summary*. Paper presented at the Learning Disabilities Summit Building a Foundation for the Future, Washington, DC.
- Hamilton, C., & Shinn, M. R. (2003). Characteristics of word callers: An investigation of the accuracy of teachers’ judgments of reading comprehension and oral reading skills. *School Psychology Review, 32*(2), 228-240.
- Harper, C., Marcus, R., & Moore, K. (2003). Enduring poverty and the conditions of childhood: lifecourse and intergenerational poverty transmissions. *World development, 31*(3), 535-554.
- Hartmann, D. P., & Hall, R. V. (1976). The changing criterion design. *Journal of Applied Behavior Analysis, 9*(4), 527-532.
- Hebert, M., Zhang, X., & Parrila, R. (2017). Examining reading comprehension text and question answering time differences in university students with and without a history of reading difficulties. *Annals of Dyslexia, 67*(1), 1-10. doi: 10.1007/s11881-017-0153-7.

- Hoover, N. (1994). *Reading Rescue for elementary readers: An early literacy intervention program 1993-1994 end-of-pilot year report* (Tech. Report No. 1). Gainesville, FL: University of Florida.
- Hurry, J., & Sylva, K. (2007). Long- term outcomes of early reading intervention. *Journal of Research in Reading, 30*(3), 227-248.
- Hwang, Y., Levin, J. R., & Johnson, E. W. (2016): Pictorial mnemonic-strategy interventions for children with special needs: Illustration of a multiply randomized single-case crossover design, *Developmental Neurorehabilitation, 21*(4), 223-237.
- Idol, L., & Croll, V. J. (1987). Story-mapping training as a means of improving reading comprehension. *Learning Disability Quarterly, 10*(3), 214-229.
- IES. (2011). *What Works Clearinghouse procedures and standards handbook* (Version 2.1). [http://ies.ed.gov/ncee/wwc/pdf/reference\\_resources/wwc\\_procedures\\_v2\\_1\\_standards\\_handbook.pdf](http://ies.ed.gov/ncee/wwc/pdf/reference_resources/wwc_procedures_v2_1_standards_handbook.pdf) adresinden erişilmiştir.
- Individuals with Disabilities Education Improvement Act of 2004 (IDEA), Pub. L. No. 108-446, § 614, 118 Stat. 2706.
- International Dyslexia Association. IDA, (2002). *Effective Reading Instruction for Students with Dyslexia*. (Yayın No. 21204). <https://dyslexiaida.org/effective-reading-instruction> adresinden erişilmiştir.
- İşler, N. K. ve Şahin, A. E. (2016). Bir ilkokul 4. sınıf öğrencisinin okuma bozukluğu ve anlama güçlüğü: Bir durum çalışması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 4*(2), 174-186.
- Jitendra, A. K., Edwards, L. L., Sacks, G., & Jacobson, L. A. (2004). What research says about vocabulary instruction for students with learning disabilities. *Exceptional Children, 70*(3), 299-322.
- Karakaya, B. ve Altuntaş, O. (2017). Disleksisi olan çocuklarda görsel algı becerilerinin, okuma becerileri üzerine etkisinin incelenmesi. *Ergoterapi ve Rehabilitasyon Dergisi, 5*(3), 161-168.
- Kaşkaya, A. (2016). Beyin etkileme metodu destekli öğretim ile akıcı okuma ve okuduğunu anlamının geliştirilmesi: Bir eylem araştırması. *Eğitim ve Bilim Dergisi, 41*(185), 281-297.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F. ve Sever, S. (1995). *Türkçe ve sınıf öğretmenleri için Türkçe öğretimi*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Kazdin, A. E. (1982) *Single-case research designs methods for clinical and applied setting*. New York: Oxford University Press.

- Kena, G., Hussar W., McFarland J., de Brey C., Musu-Gillette, L., .... Dunlop Velez, E. (2016). *The condition of education 2016* (NCES 2016-144). U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics. Washington, DC. <http://nces.ed.gov/pubsearch> adresinden erişilmiştir.
- Keskin, H. K. (2012). *Akıcı okuma yöntemlerinin okuma becerileri üzerindeki etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Keskin, H. ve Akyol, H. (2014). Yapılandırılmış okuma yönteminin okuma hızı, doğru okuma ve sesli okuma prozodisi üzerindeki etkisi. *Ana Dili Eğitim Dergisi*, 2(4), 107-119.
- Korkmazlar, Ü. (1993). Özel öğrenme bozukluğu. *İstanbul Üniversitesi Tıp Fakültesi Yayınları, İstanbul*.
- Kuruyer, H. G. (2014). *Zenginleştirilmiş okuma programının okuma güçlüğü olan öğrencilerin bilişsel süreç ve nöral yapılarına etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Kuzu, T. S. (2004). Etkileşimsel modele uygun okuma öğretiminin Türkçe bilgilendirici metinleri anlama düzeyine etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(1), 55-77.
- LaBerge, D., & Samuels, S. J. (1974). Toward a theory of automatic information processing in reading. *Cognitive Psychology*, 6, 293-323.
- Lindamood, C., & Lindamood, P. C. (1969). *Auditory Discrimination in Depth*. USA Riverside Publishers.
- Manset-Williamson, G., & Nelson, J. M. (2005). Balanced, strategic reading instruction for upper-elementary and middle school students with reading disabilities: A comparative study of two approaches. *Learning Disability Quarterly*, 28(1), 59-74.
- Mantzicopoulos, P., Morrison, D., Stone, E., & Setrakian, W. (1992). Use of the SEARCH/TEACH tutoring approach with middle-class students at risk for reading failure. *The Elementary School Journal*, 92(5), 573-586.
- Martinez, R., & Fernandez, P. (2010). *The social and economic impact of illiteracy: Analytical model and pilot study*. Santiago: Economic Commission for Latin America and the Caribbean (ECLAC) and the Regional Bureau for Education for Latin America and the Caribbean. [http://www.unesco.org/new/en/mediaservices/singleview/news/the\\_social\\_and\\_economic\\_impact\\_of\\_illiteracy\\_analytical\\_mod/](http://www.unesco.org/new/en/mediaservices/singleview/news/the_social_and_economic_impact_of_illiteracy_analytical_mod/) adresinden erişilmiştir.

- Mathes, P. G., Fuchs, D., & Fuchs, L. S. (1997). Cooperative story mapping. *Remedial and Special Education, 18*(1), 20-27.
- McCardle, P., Scarborough, H. S., & Catts. H. W. (2001). Predicting, explaining, and preventing reading difficulties. *Learning Disabilities Research and Practice, 16*(4), 230-239.
- McDougall, D., Hawkins, J., Brady, M., & Jenkins, A. (2006). Recent innovations in the changing criterion design: Implications for research and practice in special education. *The Journal of Special Education, 40*(1), 2-15.
- McLoughlin, J. A., & Lewis, R. B. (2002). *Özel gereksinimli öğrencilerin ölçümlenmesi (4. baskı)*. F. Gençer, (Çev. Ed.) Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- MEB. (2000). *Milli Eğitim Bakanlığı özel eğitim hizmetleri yönetmeliği*, 18.01.2000 tarih ve 23937 sayılı Resmi Gazete.
- MEB. (2006). *Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği*, 31.05.2006 tarih ve 26184 sayılı Resmi Gazete.
- MEB. (2017). *Rehberlik hizmetleri yönetmeliği*, 10.11.2017 tarih ve 30326 sayılı Resmi Gazete.
- MEB. (2018). *Türkçe dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 1-8 sınıflar)*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Melekoğlu, M. A. (2017). Özel öğrenme güçlüğüne giriş. M. A. Melekoğlu ve O. Çakıroğlu (Editörler), *Özel öğrenme güçlüğü olan çocuklar, 3. baskı* (s. 15-47). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Melekoğlu, M. A., Erden, H. G. ve Çakıroğlu, O. (2017). *Sesli okuma becerisi ve okuduğunu anlama testi-II (SOBAT-II)*.
- Mercer, C. D. (1997). *Student with learning disabilities*. Columbus, OH: Prentice Hall.
- Mercer, C. D., Campbell, K. U., Miller, M. D., Mercer, K. D., & Lane, H. B. (2000). Effects of a reading fluency intervention for middle schoolers with specific learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice, 15*(4), 179-189.
- Meyer, M. S., & Felton, R. H. (1999). Repeated reading to enhance fluency: Old approaches and new directions. *Annals of dyslexia, 49*(1), 283-306.
- Michael, E. S. (2017). *Using goal-setting and performance feedback to increase adults' daily walking*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Philadelphia. USA: Temple University.<https://search.proquest.com/docview/2014440356?pq-origsite=gscholar> adresinden erişilmiştir.

- Musti-Rao, S., Hawkins, R. O., & Barkley, E. A. (2009). Effects of repeated readings on the oral reading fluency of urban fourth-grade students: Implications for practice. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 54(1), 12-23.
- National Center for Education Statistics (NCES). (2013). *The nation's report card: Trends in academic progress 2012* (NCES 2013-456). Washington, DC: National Center for Education Statistics, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education.
- Nelson, J. M., & Manset-Williamson, G. (2006). The impact of explicit, self-regulatory reading comprehension strategy instruction on the reading-specific self-efficacy, attributions, and affect of students with reading disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 29(3), 213-230.
- No Child Left Behind (NCLB). (2002). *No child left behind*. Washington D.C.: U.S. Department of Education Publication.
- Norton, E. S., Beach, S. D., & Gabrieli, J. D. (2015). Neurobiology of dyslexia. *Current Opinion in Neurobiology*, 30, 73-78.
- NRP. (2000). *Report of the national reading panel: Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction: Reports of the subgroups*. National Institute of Child Health and Human Development, National Institutes of Health, USA.
- Oddo, M., Barnett, D. W., Hawkins, R. O., & Musti- Rao, S. (2010). Reciprocal peer tutoring and repeated reading: Increasing practicality using student groups. *Psychology in the Schools*, 47(8), 842-858.
- Ouellette, G., & Beers, A. (2010). A not so simple view of reading: How oral vocabulary and visual word recognition complicate the story. *Reading & Writing*, 23(2), 189-208.
- Özkardeş, O. G. (2013). Türkiye'de özel öğrenme güçlüğüne ilişkin yapılan araştırmaların betimsel analizi. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 30(2), 123-153.
- Özmen, R. G. (2005). Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma hızlarının metinlerde karşılaştırılması. *Eğitim ve Bilim*, 30(136), 25-30.
- Özsoy, Y. (1984). Okuma yetersizliği. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 17-20.

- Parker, R. I., Vannest, K. J., & Davis, J. L. (2011). Effect size in single-case research: A review of nine nonoverlap techniques. *Behavior Modification*, 35(4), 303-322.
- Parrila, R., Georgiou, G., & Corkett, J. (2007). University students with a significant history of reading difficulties: What is and is not compensated? *Exceptionality Education International*, 17(2), 195-220.
- Pecjak, S., Podlesek, A., & Pirc, T. (2011). Model of reading comprehension for 5th grade students. *Studia Psychologica*, 53(1), 53-67.
- Penner-Wilger, M. P. (2008). *Reading fluency: A bridge from decoding to comprehension research brief*. Ottawa, Canada: Autoskills.
- Pikulski, J. J., & Chard, D.J. (2005). Fluency: Bridge between decoding and reading comprehension. *The Reading Teacher*, 58(6), 510-519.
- Rasinski, T. V. (1990). Effects of repeated reading and listening-while-reading on reading fluency. *The Journal of Educational Research*, 83(3), 147-151.
- Rasinski, T. V., Padak, N. D., & Fawcett, (2010). *Teaching children who find reading difficult*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Rasinski, T. V., Padak, N. D., McKeon, C. A., Wilfong, L. G., Friedauer, J. A., & Heim, P. (2005). Is reading fluency a key for successful high school reading? *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 49(1), 22-27.
- Rasinski, T., Samuels, S. J., Hiebert, E., Petscher, Y., & Feller, K. (2011). The relationship between a silent reading fluency instructional protocol on students' reading comprehension and achievement in an urban school setting. *Reading Psychology*, 32(1), 75-97.
- Sáenz, L. M., Fuchs, L. S., & Fuchs, D. (2005). Peer-assisted learning strategies for English language learners with learning disabilities. *Exceptional children*, 71(3), 231-247.
- Sak, U., Bal Sezerel, B., Ayas, B., Tokmak, F., Özdemir, N., Demirel Gürbüz, Ş. ve Öpengin, E. (2016). Anadolu Sak Zeka Ölçeği (ASİS) uygulayıcı kitabı. *Anadolu Üniversitesi ÜYEP Merkezi. Eskişehir*.
- Sakız, H., Sart, Z. H., Börkan, B., Korkmaz, B., & Babür, N. (2015). Quality of life of children with learning disabilities: A comparison of self- reports and proxy reports. *Learning Disabilities Research & Practice*, 30(3), 114-126.
- Sakız, H., Sart, Z. H. ve Ekinci, A. (2016). Öğrenme güçlüğünde yaşanan zorlukların eğitsel çerçevede incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(40), 240-256.



- Samuels, S. J. (1997). The method of repeated readings. *The Reading Teacher*, 50(5), 376-381.
- Samuels, S. J. (2006a). Toward a model of reading fluency. In S. J. Samuels & A. E. Farstrup (Ed.), *What research has to say about fluency instruction* (pp. 24-46). Newark, DE: International Reading Association.
- Samuels, J. (2006b). Looking backward: Reflections on a career in reading. *Journal of Literacy Research*, 38(3), 327-344.
- Sarıpınar, E. G. (2006). *Özgül öğrenme güçlüğü: Okuma güçlüğünde akademik beceri ve duyuşal-motor işlevleri değerdendirme testlerinin kullanılabilirliğı* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Sarıpınar, E. G., ve Erden, G. (2010). Okuma güçlüğünde akademik beceri ve duyuşal-motor işlevleri değerdendirme testlerinin kullanılabilirliğı. *Türk Psikoloji Dergisi*, 25(65), 56-66.
- Savaiano, M. E., & Hatton, D. D. (2013). Using repeated reading to improve reading speed and comprehension in students with visual impairments. *Journal of Visual Impairment & Blindness (Online)*, 107(2), 93-106.
- Saylor, J. G., Alexander, W. M., & Lewis, A. J. (1981). *Planning for better teaching and learning. 4th ed.* New York: Holt, Rinehart, & Winston.
- Seçkin-Yılmaz, Ş. & Baydık, B. (2017). Okuma Performansı Düşük Olan ve Olmayan İlkokul Öğrencilerinin Okuma Akıcılıkları. *İlköğretim Online*, 16(4), 1652-1671.
- Sénéchal, M., Ouellette, G., & Rodney, D. (2006). The misunderstood giant: On the predictive role of early vocabulary to future reading. *Handbook of Early Literacy Research*, 2, 173-182.
- Sezgin, Z. Ç. ve Akyol, H. (2015). Okuma güçlüğü olan dördüncü sınıf öğrencisinin okuma becerilerinin geliştirilmesi. *Turkish Journal of Education*, 4(2), 4-16.
- Sidekli, S. (2010a). Eylem araştırması: İlköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma ve anlama güçlüklerinin giderilmesi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 27(27), 563-580.
- Sidekli, S. (2010b). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuma ve anlama becerilerini geliştirme: Eylem araştırması*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sidekli, S. ve Yangın, S. (2005). Okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma becerilerinin geliştirilmesine yönelik bir uygulama. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir*

- Silver, A. A., & Hagin, R. A. (1981). *SEARCH manual*. New York: Walker Educational Corporation.
- Slavin, R. E., Lake, C., Davis, S., & Madden, N. A. (2011). Effective programs for struggling readers: A best-evidence synthesis. *Educational Research Review, 6*(1), 1-26.
- Soto, G., Yu, B., & Henneberry, S. (2007). Supporting the development of narrative skills of an eight-year old child who uses an augmentative and alternative communication device. *Child Language Teaching and Therapy, 23*(1), 27-45.
- Spear-Swerling, L. (2006). Children's reading comprehension and oral reading fluency in easy text. *Reading and Writing, 19*(2), 199-220.
- Stack-Cutler, H. L., Parrila, R. K., Jokisaari, M., & Nurmi, J. E. (2015). How university students with reading difficulties are supported in achieving their goals. *Journal of Learning Disabilities, 48*(3), 323-334.
- Stack-Cutler, H. L., Parrila, R. K., & Torppa, M. (2015). Using a multidimensional measure of resilience to explain life satisfaction and academic achievement of adults with reading difficulties. *Journal of Learning Disabilities, 48*(6), 646-657.
- Stagliano, C., & Boon, R. T. (2009). The effects of a story-mapping procedure to improve the comprehension skills of expository text passages for elementary students with learning disabilities. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal, 7*(2), 35-58.
- Stahl, S. A., & S. Kuhn, M. R. (2002). Making it sound like language: Developing fluency. *The Reading Teacher, 55*, 582-584.
- 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, 42*, 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.
- Taş, U. E., Arıcı, Ö., Ozarkan, H. B. ve Özgürlük, B. (2016). *PISA 2015 Ulusal Raporu*. Ankara: MEB.
- Taylor, L. K., Alber, S. R., & Walker, D. W. (2002). The comparative effects of a modified self-questioning strategy and story mapping on the reading

- comprehension of elementary students with learning disabilities. *Journal of Behavioral Education*, 11(2), 69-87.
- Tekin-İftar, E. (2012). Değişen ölçütler modeli. E. Tekin-İftar (Editör), *Eğitim ve davranış bilimlerinde tek denekli araştırmalar, 1. Baskı (s.255-273)*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Terrill, M. C., Scruggs, T. E., & Mastropieri, M. A. (2004). SAT vocabulary instruction for high school students with learning disabilities. *Intervention in School and Clinic*, 39(5), 288-294.
- Therrien, W. J. (2004). Fluency and comprehension gains as a result of repeated reading: A meta-analysis. *Remedial and Special Education*, 25(4), 252-261.
- Therrien, W. J., Kirk, J., & Woods-Groves, S. (2012). Comparison of a reading fluency intervention with and without passage repetition on reading achievement. *Remedial and Special Education*, 35(5), 309-319.
- Torgesen, J. K., Alexander, A. W., Wagner, R. K., Rashotte, C. A., Voeller, K. K., & Conway, T. (2001). Intensive remedial instruction for children with severe reading disabilities: Immediate and long-term outcomes from two instructional approaches. *Journal of learning disabilities*, 34(1), 33-58.
- Torgesen, J. K., Wagner, R. K., & Rashotte, C. A. (1997). Prevention and remediation of severe reading disabilities: Keeping the end in mind. *Scientific Studies of Reading*, 1(3), 217-234.
- Tunmer, W. E. (2008). Recent developments in reading intervention research: Introduction to the special issue. *Reading and Writing*, 21(4), 299-316.
- Uçar-Rasmussen, M. ve Cora-İnce, N. (2017). Özel öğrenme güçlüğü olan bireylere üstbilişsel okuduğunu anlama stratejilerinin öğretiminde sesli düşünme yönteminin etkililiği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(4), 2180-2201.
- U.S. Department of Education. (2016). *38th annual report to congress on the implementation of the Individuals with Disabilities Education Act, 2016*. Washington, DC: Author.
- Uyar, Y., Yıldırım, K. ve Ateş, S. (2011). Okuma uzmanlığının Türkiye'deki üniversitelerde lisansüstü bir program olarak yapılandırılması. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(1), 132-149.

- Uzunkol, E. (2013). Akıcı okuma sürecinde karşılaşılan sorunların tespiti ve giderilmesine yönelik bir durum çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 70-83.
- Valleley, R. J., & Shriver, M. D. (2003). An examination of the effects of repeated readings with secondary students. *Journal of Behavioral Education*, 12(1), 55-76.
- Vannest, K.J., Parker, R.I., Gonen, O., & Adiguzel, T. (2016). Single Case Research: web based calculators for SCR analysis. (Version 2.0) [Web-based application]. College Station, TX: Texas A&M University. [www.singlecaseresearch.org](http://www.singlecaseresearch.org) adresinden erişilmiştir.
- Vaughn, S., & Linan-Thompson, S. (2004). *Research-based methods of reading instruction, grades K-3*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Vaughn, S., & Wanzek, J. (2014). Intensive interventions in reading for students with reading disabilities: Meaningful impacts. *Learning Disabilities Research & Practice*, 29(2), 46-53.
- Verhoeven, L., & Van Leeuwe, J. (2008). Prediction of the development of reading comprehension: A longitudinal study. *Applied Cognitive Psychology*, 22, 407-423.
- Vernon-Feagans, L., Amendum, S., Kainz, K., & Ginsburg, M. (2009). The targeted reading intervention (TRI): A classroom teacher tier 2 intervention to help struggling readers in early elementary school. Paper presented at the annual meetings of the *Society for Research on Educational Effective Education*, Crystal City, VA.
- 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(1), 2-10.
- World Literacy Foundation. (2015). *The economic & social cost of illiteracy: A snapshot of illiteracy in a global context*. <http://worldliteracyfoundation.org/wp-content/uploads/2015/02/wlf-final-economic-report.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Yıldırım, K., & Ateş, S. (2012). Silent and oral reading fluency: Which one is the best predictor of reading comprehension of Turkish elementary students. *International Journal on New Trends in Education and Their Implications*, 3(4), 79-91.

- Yıldırım, K., & Rasinski, T. (2014). Reading fluency beyond English: Investigations into reading fluency in Turkish elementary students. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 7(1), 97-106.
- Yıldırım, K., Ritz, E., Akyol, H., & Rasinski, T. (2015). Assisting a struggling Turkish student with a repeated reading fluency intervention. *Reading Matrix: An International Online Journal*, 15(1), 252-261.
- Yıldız, M. (2013). Okuma motivasyonu, akıcı okuma ve okuduğunu anlamının beşinci sınıf öğrencilerinin akademik başarılarındaki rolü. *Turkish Studies-International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(4), 1461-1478.
- Yılmaz, M. (2008). Kelime tekrar tekniğinin akıcı okuma becerilerini geliştirmeye etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. 6(2), 323-350.
- Yüksel, A. (2010). Okuma güçlüğü çeken bir öğrencinin okuma becerisinin geliştirilmesine yönelik bir çalışma. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 3(1), 124-134.
- 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 Numarası	Başlık	Sayfa Numarası
EK 1	Eskişehir İl Milli Eğitim Müdürlüğü İzin Yazısı	133
EK 2	OKA <sup>2</sup> DEP Uygulamacı El Kitabı	134
EK 3	Anne-Baba İzin Formu	138
EK 4	Anne Baba İçin Sosyal Geçerlik Görüşme Soruları	140
EK 5	Öğretmenler İçin Sosyal Geçerlik Görüşme Soruları	141
EK 6	Uygulamacı Değerlendirme Formu	142
EK 7	Bir Dakikada Okuduğum Doğru Kelime Sayısı Grafiği	143
EK 8	Doğru Okuma Yüzdem Grafiği	144
EK 9	Okuduğunu Anlama Sorularından Aldığım Puan Grafiği	145
EK 10	Başlama Düzeyi Uygulama Güvenirliği Formu	146
EK 11	Uygulama Oturumları Uygulama Güvenirliği Formu	147

## EK 1

### Eskişehir İl Millî Eğitim Müdürlüğü İzin Yazısı



T.C.  
ESKİŞEHİR VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : 88074293/605.01/4908993  
Konu : Araştırma Projesi

11.04.2017

#### VALİLİK MAKAMINA

İlgi: Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı'nın 27/03/2017 tarih ve 1172-2267 sayılı yazısı.

İlgi yazı ile; Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı, Özel Eğitim Doktora Programı öğrencisi Bora GÖRGÜN'ün "Okuma Destek Programının Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Okuma Becerisine Etkisinin Değerlendirilmesi" başlıklı araştırma anket çalışması Araştırma İzin Komisyonu tarafından incelenmiş ve komisyon tarafından sakınca görülmediği tespit edilmiş olup, komisyon tarafından belirtilen okullarda yukarıda adı geçen projenin gerçekleştirilmesi uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde takdirlerinize arz ederim.

Barış HANCI  
Müdür Yardımcısı

OLUR  
.../04/2017

Necmi ÖZEN  
Vali a.  
İl Millî Eğitim Müdürü

Büyükdere Mah. Atatürk Blv. No:247 ESKİŞEHİR  
Elektronik Aġ: www.eskisehir.meb.gov.tr  
e-posta: strateji26@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: L.TOKAT  
Tel : (0 222) 239 72 00/213-425  
Faks: (0 222) 239 39 22

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 11dc-6cd4-32ee-8dfd-c95a kodu ile teyit edilebilir.



**AKICI OKUMA VE  
OKUDUĞU ANLAMA  
DESTEK EĞİTİM  
PROGRAMI (OKA<sup>2</sup>DEP)  
UYGULAMACI EL KİTABI**

---

Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmek için tasarlanmıştır.



*Değerli Uygulamacı*

*Bir ülkede okumaya karşı istek artmadıkça, gaflet ve bu gafletten doğacak felaketler azalmaz. Okuma becerisi gelişmiş bireylerin yetişmesi hedefiyle hazırladığımız bu programa şu an elinde tuttuğun kitapla sende destek oluyorsun. Teşekkür ediyoruz.*

*Bilimsel ve nitelikli bilginin yayılmasında ve paylaşılmasında, bunun özel gereksinimli bireylere ve onların ailelerine ulaşmasında yapacağın katkının devam etmesi dileğiyle.*

**AKICI OKUMA VE OKUDUĞUNU ANLAMA DESTEK EĞİTİM  
PROGRAMINA (OKA<sup>2</sup>DEP) HOŞ GELDİN!**

### OKA<sup>2</sup>DEP Programı ve Amacı

Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Destek Eğitim Programı (OKA<sup>2</sup>DEP) özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmek için tasarlanmıştır. Program kapsamında yer alan çalışmalar, özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okullarında ve destek eğitim odalarında görev alan öğretmenlerin ve özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde çalışan öğretmenlerin uygulayarak öğrencilerine katkıda bulunmaları amaçlanmıştır.

*Bu program siz değerli uygulamacıların yapacağı çalışmalarla anlam kazanacaktır.*

OKA<sup>2</sup>DEP programı kapsamında yer alan çalışmalar, sınıfında özel öğrenme güçlüğü tanımlı öğrencisi olan sınıf öğretmenleri ve özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde özel öğrenme güçlüğü tanımlı öğrencilerle çalışan özel eğitim öğretmenleri ile yapılan ihtiyaç <sup>analizinde</sup> ortaya çıkan ve alanyazında etkili olduğu belirtilen yöntemlerin bir araya getirilmesi sonucunda oluşturulmuştur. Program kapsamında öğrencilerinizle yapacağımız çalışmalarda kullanılmak üzere özgün 30 öykü ve 10 tekerleme yazılmıştır. Bu öykü ve tekerlemelerin geçerliliğini belirlemek için 10 sınıf öğretmeni ve sınıf öğretmenliği alanında doktora derecesine sahip iki öğretim üyesinden görüş alınmıştır. Elinizde bulunan OKA<sup>2</sup>DEP Uygulamacı El Kitabı ve OKA<sup>2</sup>DEP metinlerine ek olarak, siz uygulamacılara kolaylık sağlaması amacıyla OKA<sup>2</sup>DEP'in uygulama aşamalarını anlatan powerpoint sunusu ve uygulama aşamaları bu kitabın arkasında yer alan DVD'de bulunmaktadır.

*Geliştirilen program ile amacımız özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerimizin hayata katkı sunabilmektir.*

*Çalışmak, bir şeyler yapmak, üretmek sana zor geldiğinde, bunun yerine hoş, zevk verici şeyler seni çektiğinde, kendi kendine şunu sormalısın:  
"Yaşama bir katkıda bulunmak için mi, bedensel bir yaşam için mi yaratıldın?"*

*Marcus Aurelius*

## DİKKAT EDİLMESİ GEREKEN NOKTALAR



Değerli uygulamacı her oturum başlamadan önce aşağıda belirtilen koşulların sağlanmış olduğuna dikkat ediniz.



### EK 3

#### Anne-Baba İzin Formu

Sayın Veli

Çocuğunuzun dâhil edilmesi önerilen bu çalışma “Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Destek Eğitim Programının (OKA<sup>2</sup>DEP) Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Okuma Becerilerine Etkisinin Değerlendirilmesi” amacını taşımaktadır. Çalışma Doç. Dr. Macid Ayhan Melekoğlu ve Bora Görgün tarafından yürütülecektir. Çalışma sonucunda ortaya çıkan sonuçlar yazılı olarak açıklanacaktır.

Çocuğunuzun araştırmaya katılabilmesi için aşağıda sıralanmış olan maddeleri okumanız ve kabul ederseniz izin formunu imzalamanız istenmektedir. İzin formunu okumak ve değerlendirmek üzere ayırdığınız zaman için teşekkür ederiz.

Yürütücü Adı: Macid Ayhan Melekoğlu

Araştırmacı Adı: Bora Görgün

Adres: Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

Adres: Tunalı Mah. Muştucu Sk.

Eğitim Fakültesi

No:18

Tel: 0 222 239 3750/1628

Cep Tel: 0 5.. ....

Cep Tel: 0 5.. ....

- Doç. Dr. Macid Ayhan Melekoğlu ve Bora Görgün’e çocuğumla Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı Doktora Tezi kapsamında tarafıma açıklanan uygulamaları yapması için izin veriyorum.
- Doç. Dr. Macid Ayhan Melekoğlu ve Bora Görgün’ün çocuğumla düzenli olarak çalışmalar yürüteceğini anlamış bulunmaktayım.
- Çalışmada gizliliğin esas olduğunu ve çocuğumun isminin hiçbir biçimde rapor edilmeyeceğini ve takma isim kullanılacağını anlamış bulunmaktayım.
- Çalışmanın, çocuğum için psikolojik ya da fiziksel bir risk taşımadığını anlamış bulunmaktayım.
- Bu çalışmada alınacak görüntülerin, yalnızca ilgili araştırmacılar tarafından inceleneceğini anlamış bulunmaktayım
- Bu çalışma da alınan görüntülerin şifrelenmiş harici disklerde korunacağını, çalışma bitiminde veya çocuğumu çalışmadan çekmem durumunda tarafıma verileceğini veya istediğimde imha edileceğini anlamış bulunmaktayım.

- İstedimde, neden ileri sürmeden çocuğumu çalışmadan çekebileceğimi anlamış bulunmaktayım.
- İstedimde yapılan bir uygulamanın yapılış amacını ve çocuğuma getireceği kazanım hakkında soru sorma hakkım olduğunu anlamış bulunmaktayım.
- Doç. Dr. Macid Ayhan Melekoğlu ve Bora Görgün'ün çalışma süresince kendisine soracağım tüm sorulara yanıt vereceğini anlamış bulunmaktayım.

Veli Adı Soyadı:

İmza



## **EK 4**

### **Anne Baba İçin Sosyal Geçerlik Görüşme Soruları**

1. Çocuğunuzun okuma programına katılmadan önceki akıcı okuma becerisini nasıl değerlendirirsiniz?
2. Çocuğunuzun okuma programına katılmadan önceki okuduğunu anlama becerisini nasıl değerlendirirsiniz?
3. Sizce programın uygulanması sırasında çocuğunuzun programa ve okuma becerisine yönelik ilgisi nasıldı?
4. Program sonunda çocuğunuzun akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerisini nasıl değerlendirirsiniz?
5. Eklemek istediğiniz herhangi bir şey var mı?

## EK 5

### Öğretmenler İçin Sosyal Geçerlik Görüşme Soruları

1. Özel öğrenme gücü (ÖÖG) olan öğrencinizin geçen yaz tatiline girmeden önceki akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerisi hakkında neler söylersiniz?
2. Bu dönemin başından itibaren düşündüğünüzde öğrencinizin okuma becerisine yönelik ilgisinde bir değişiklik gözlemlediniz mi?
3. Öğrencinizin bu dönem başından itibaren düşündüğünüzde akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerisi hakkında neler söylersiniz?
4. Eklemek istediğiniz herhangi bir şey var mı?



## EK 6

### Uygulamacı Değerlendirme Formu

	<b>Davranış</b>	<b>Evet</b>	<b>Hayır</b>
1	Okuduğu kelimeleri doğru telaffuz eder.		
2	Noktalama işaretlerine dikkat ederek okur.		
3	Metindeki duygusal durumları okumaya yansıtır.		
4	Doğal konuşma diline uygun bir ahenkle okur.		
5	Metindeki vurgu ve tonlamalara dikkat eder.		
6	Okurken sesini akıcı kullanır.		





## EK 7

### Bir Dakikada Okuduğum Doğru Kelime Sayısı Grafiği



**EK 8**  
**Doğru Okuma Yüzdem Grafiği**



## EK 9

### Okuduğunu Anlama Sorularından Aldığım Puan Grafiği



**EK 10****Başlama Düzeyi Uygulama Güvenirliği Formu**

<b>Eylemler</b>	<b>Durum</b>
1. Kamera ve ses kayıt cihazının çalışır hale getirilmesi	
2. Uygulamacının soldaki, öğrencinin sağdaki sandalyeye oturması	
3. Okuma metni uygulamacı formunun uygulamacının önüne konması	
4. Okuma metni öğrenci formunun öğrencinin önüne konması	
5. Uygulamacının başla komutu ile öğrenci okumaya başlaması	
6. Öğrencinin okumaya başladığı anda uygulamacının kronometreyi çalıştırması	
7. Uygulamacının önündeki forma bakarak öğrencinin yanlış okuduğu kelimenin ya da hecenin üzerine yaptığı hatayı not etmesi	
8. Uygulamacının kronometreyi takip ederek bir dakika dolduğunda kendi formuna öğrencinin okuduğu yere ok işareti koyması	
9. Uygulamacının metnin sonuna kadar öğrencinin okumasını takip etmesi ve yanlış okuduğu kelimenin ya da hecenin üzerine yaptığı hatayı kısaca not etmesi	
10. Uygulamacının okuduğunu anlama sorularını sırayla sorması ve aldığı cevaba göre uygun alanı işaretlemesi	

+: Gerçekleştirildi

-: Gerçekleştirilmedi

## EK 11

### Uygulama Oturumları Uygulama Güvenirliği Formu

Eylemler	Durum
1. Kamera ve ses kayıt cihazının çalışır hale getirilmesi	
2. Uygulamacının soldaki, öğrencinin sağdaki sandalyeye oturması	
3. Kelime kartlarının, okuma metni ve öykü haritası formunun ıkartılması	
4. Uygulamacı ve öğrencinin kelime kartları ile alışması	
5. Tekrarlı okuma çalışmasının yapılması	
6. Öğrenci bağımsız okurken uygulamacının öğrencinin yanlış okuduğu kelimeye ya da hecenin üzerine yaptığı hatayı not etmesi	
7. Uygulamacının kronometreyi takip ederek bir dakika dolduğunda kendi formuna öğrencinin okuduğu son kelimenin üzerine ok işareti koyması	
8. Uygulamacının metnin sonuna kadar öğrencinin okumasını takip etmesi ve yanlış okuduğu kelime ya da hecenin üzerine yaptığı hatayı kısaca not etmesi	
9. ykü haritasının nasıl doldurulacağının doğrudan ğretim yöntemi ile öğrenciye öğretilmesi	
10. Uygulamacının okuduğunu anlama sorularını sırayla sorması ve aldığı cevaba göre uygun alanı işaretlemesi	

+: Gerçekleştirildi

-: Gerçekleştirilmedi

## ÖZGEÇMİŞ

### Kişisel Bilgiler

Adı SOYADI : Bora GÖRGÜN  
Doğum Yeri : Isparta  
Doğum Tarihi : 1984

### Eğitim Durumu

Lise	Isparta Milli Piyango Anadolu Lisesi	2002
Lisans	Ondokuz Mayıs Üniversitesi	2008
Yüksek Lisans	Anadolu Üniversitesi	2013
Doktora	Eskişehir Osmangazi Üniversitesi	2018

### Yabancı Dil

İngilizce: Okuma (Çok iyi), Yazma (İyi), Konuşma (Orta)

### Mesleki Geçmiş

Görev	Kurum	Çalışma Tarihleri
Okul Öncesi Öğretmeni	MEB TFF Özel Eğitim Anaokulu	2017-Devam ediyor
Okul Öncesi Öğretmeni	MEB Tunalı İlkokulu	2014-2017
Okul Öncesi Öğretmeni	MEB Vilayetler Hizmet Birliği Anaokulu	2011-2014
Okul Öncesi Öğretmeni	MEB Yaşar Musaoğlu İlköğretim Okulu	2011-2011
Okul Öncesi Öğretmeni	Özel Ata Merkez Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi	2009-2011
Okul Öncesi Öğretmeni	Özel Anne Sevgisi Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi	2008-2009

### Akademik Çalışmalar

**Uluslararası bilimsel toplantılarda sunulan ve bildiri kitabında basılan bildiriler**

**Görgün, B., & Tekin-Iftar, E. (2015).** Opinions of the preschool teachers who serve in mainstreamed classrooms about roles and responsibilities of teachers aids. International Education Conference, New York, USA

## Ulusal hakemli dergilerde yayınlanan makaleler

**Görgün, B.** ve Melekoğlu, M. A. (2018). Türkiye’de özel öğrenme güçlüğü (ÖÖG) alanında yapılan çalışmaların incelenmesi. (*Değerlendirme aşamasında*)

**Görgün, B.,** Özböke C. ve Kurnaz, E. (2017). Otizmlili çocuğu fiziksel aktivite programına katılan ailelerin fiziksel aktivite hakkındaki görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi (Yayın aşamasında)*

**Görgün, B.** ve Melekoğlu, M. A. (2016). Otizm spektrum bozukluğu (OSB) olan bireylerin fiziksel aktivitelerine ilişkin yapılan çalışmaların gözden geçirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 17(3), 297-323.

## Ulusal bilimsel toplantılarda sunulan ve bildiri kitabında basılan bildiriler

**Görgün, B.** ve Melekoğlu, M. A. (2017). Türkiye’de özel öğrenme güçlüğü (ÖÖG) alanında yapılan çalışmaların incelenmesi. 27. Ulusal Özel Eğitim Kongresinde sunulan sözlü bildiri, Samsun.

**Görgün, B.** ve Kurnaz, E. (2017). Özel öğrenme güçlüğü ve videoyla kendine model olma. 27. Ulusal Özel Eğitim Kongresinde sunulan poster bildiri, Samsun.

**Görgün, B.** ve Özböke C. (2017). Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara fiziksel aktivitenin katkıları. 27. Ulusal Özel Eğitim Kongresinde sunulan poster bildiri, Samsun.

**Görgün, B.** ve Özböke C. (2017). Otizm spektrum bozukluğu olan bireylerin motor yetersizliklerine müdahale örnekleri. 27. Ulusal Özel Eğitim Kongresinde sunulan poster bildiri, Samsun.

**Görgün, B.** ve Melekoğlu, M. A. (2016). Türkiye’de Özel Öğrenme Güçlüğü Alanında Gerçekleştirilmiş Çalışmaların İncelenmesi” 26. Ulusal Özel Eğitim Kongresinde sunulan poster bildiri, Eskişehir.

Diken, İ. H., Yanardağ, M., Diken, Ö., Kurnaz, E., Öğülmüş, K. ve **Görgün, B.** (2016) Avrupa’da Zihinsel Yetersizlik Alanında Öğretmenlere Yönelik Bütünleştirme Eğitimi: Bir ERASMUS+ Projesi. Uluslararası Katılımlı 3. Ulusal Disiplinlerarası Erken Çocuklukta Erken Çocuklukta Müdahale Kongresi (UDEMKO 2016) sunulan poster bildiri. 31 Mart-03 Nisan 2016, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Diken, İ. H., **Görgün, B.**, Öğülmüş, K., Baki, K. ve Kurnaz, E. (2015) Zihin yetersizliği ve otizm spektrum bozukluğu alanlarında lisansüstü tez bibliyografyası” 25. Ulusal Özel Eğitim Kongresinde sunulan poster bildiri, İstanbul.

**Görgün, B.** ve Melekoğlu, M. A. (2015). "Otizm spektrum bozukluğu (OSB) olan bireylerin fiziksel aktivitelerine ilişkin yapılan çalışmaların gözden geçirilmesi" 25. Ulusal Özel Eğitim Kongresinde sunulan poster bildiri, İstanbul.

**Görgün, B.** ve Tekin-İftar, E. (2013). Okul öncesi eğitimde öğretmen yardımcılarının rol ve sorumlulukları. 23. Ulusal Özel eğitim Kongresi'nde sunulan sözlü bildiri, Bolu.

Fidan, A., Gürgör, F. G., **Görgün, B.** ve Tekin-İftar, E. (2011). "Otizmli çocukların anne babaları tarafından yürütülen aile eğitimi çalışmalarına genel bir bakış." 21. Ulusal Özel Eğitim Kongresinde sunulan poster bildiri, KKTC.

### **Diğer yayımlar**

**Görgün, B.** (2017). Özel Öğrenme Güçlüğü'nün Tanılanması. (Ed. Doç Dr. Macid Melekoğlu & Prof. Dr. Uğur Sak, Öğrenme Güçlüğü ve Özel Yetenek). s.53-77. Ankara: Pegem Akademi.

Diken, İ. H., **Görgün, B.**, Öğülmüş, K., Baki, K. & Kurnaz, E. (2015) Zihin yetersizliği ve otizm spektrum bozukluğu alanlarında lisansüstü tez bibliyografyası 2008-2015. Ankara: Eğiten Kitap.

**Görgün, B.** (2015). Özel Öğrenme Güçlüğü'nün Değerlendirilmesi. (Ed. Doç Dr. Macid Melekoğlu, Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Çocuklar). s.149-181. Ankara: Vize Yayıncılık.

**Görgün, B.** (2015). Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Bireylerin Gelecek Kaygıları (Ed. Doç Dr. Macid Melekoğlu, Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Çocuklar). s.355-367. Ankara: Vize Yayıncılık.

**Görgün, B.** (2015). Otizm Spektrum Bozukluğu (Ed. Doç Dr. Selahattin Avşaroğlu, Çocuk ve Ergenlerde Gelişimsel ve Davranışsal Bozukluklar). s.256-283. Ankara: Vize Yayıncılık.

### **İletişim**

**E-posta adresi:** bboorraagorgun@gmail.com

**İnternet sayfası:** www.boragorgun.com