



ESKİŞEHİR OSMANGAZI ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI

**OKUMAYI GELİŞTİRME PROGRAMININ (OGEP) ÖZEL
ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ OLAN İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN
OKUMA BECERİLERİ VE MOTİVASYONLARI ÜZERİNDEKİ
ETKİLİLİĞİ**

Özge Sultan BALIKÇI

Doktora Tezi

Eskişehir, 2020

ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI

**OKUMAYI GELİŞTİRME PROGRAMININ (OGEP) ÖZEL
ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ OLAN İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN
OKUMA BECERİLERİ VE MOTİVASYONLARI ÜZERİNDEKİ
ETKİLİLİĞİ**

Özge Sultan BALIKÇI

Doktora Tezi

Danışman: Doç. Dr. Macid Ayhan MELEKOĞLU

Eskişehir, 2020

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Okumayı Geliştirme Programının (OGEP) Özel Öğrenme Güçlüğü Olan İlkokul Öğrencilerinin Okuma Becerileri ve Motivasyonları Üzerindeki Etkililiği 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.

08/01/2020

Özge Sultan BALIKÇI

Teşekkür

Kütüphaneler dolusu kaynakça ve veri tabanlarında milyonlarca bilgi... Ulaşıp öğrenilemeyecek şey neredeyse yok. Aynı anda nasıl mükemmel bir insan ve hoca olunacağı ve öğrenci yetiştirileceği konusundaki en büyük kaynakçam saygıdeğer tez danışmanım Doç. Dr. Macid Ayhan MELEKOĞLU'dur. Öğrettikleri ve öğrendiklerimle tüm öğrencilerimin toprağına yağmur olabilmeyi dilerken sevgili danışmanıma sonsuz şükranlarımı sunuyorum. Doktora süresince rehberliği, çalışmam konusundaki motivasyonu, sabrı, anlayışı ve emekleri olmasaydı bu tez de olmazdı.

Akademi, öğretmenlik ve insanlık konusunda çok fazla şey öğrendiğim değerli bilim insanı sevgili Prof. Dr. Kimber WILKERSON'a tez için ayırdığı değerli zaman ve önemli görüşleri için çok teşekkür ederim.

Tez izleme sürecinde her türlü uyarlama ile desteğini esirgemeyen Doç. Dr. Hüseyin ANILAN'a teşekkür ederim. Çalışma boyunca her bir olumlu gelişme sonu soluğu kapısında aldığım, nezaketi ve insancıl yaklaşımına hayran olduğum Dr. Öğr. Üyesi Mine SÖNMEZ KARTAL'a tüm katkıları için teşekkürlerimi bir borç bilirim.

Daha iyisini yapma konusunda beni motive eden ve mezuniyetimi göremeden kaybettiğim dedem Sabri TEKER'e kendinden öğrendiğim bir kalıpla, Süphan dağı kadar teşekkürler. Öğretmenlik mesleğini sürdürürken yaşamını yitiren ve bana çok şey öğreten sevgili halam Yıldız ALKAN'a teşekkürler. Gittiğiniz yer güzel olsun. Öğretmenlik anılarını dinleyerek büyüdüğüm amcam Enver TEKER'e teşekkürler.

Okuma sevgimi kendimi bildim bileli elime hep bir kitap tutuşturan annem Emine ve babam Hikmet TEKER'e borçluyum. Emekleriniz ve her şey için çok teşekkürler. Annem ve babam kadar çok değer verdiğim yengem Aynur DAŞKIN ve dayım Yaşar DAŞKIN'a çok teşekkür ederim. Küçüklüğümüzden beri birçok şeyi paylaştığımız kız kardeşlerim Özden, Kübra ve Gökçe iyi ki varsınız, size ayrıca teşekkürler. Arkadaşım Dr. Öğr. Üyesi Bora GÖRGÜN'e desteği için teşekkür ederim.

Sevgini, desteğini, kolaylaştırıcılığını, huzurunu tez sürecim ile sınırlandırmak kalan zamanlara haksızlık olur. Hayatımın armağanı biricik eşim, Can'ım, varlığına minnettarım. Dünyaya gelişinle yaşadığımız en güzel anları gölgede bıraktıran bal kızım Selin, adını buraya yazabilmek en büyük mutluluğum.

Bu tez çalışması TÜBİTAK 2214-A Yurtdışı Doktora Sırası Araştırma Bursu Programı ve Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri (BAP) Komisyonu (Proje Kodu: 2017-1577) kapsamında desteklenmiştir.

İçindekiler

Teşekkür	i
İçindekiler	ii
Tablolar Listesi.....	vi
Şekiller Listesi.....	vii
Özet	1
Abstract	3
BİRİNCİ BÖLÜM	5
1. Giriş.....	5
1.1. Problemin Durumu.....	5
1.2. Araştırmanın Amacı	7
1.3. Araştırmanın Önemi.....	8
İKİNCİ BÖLÜM.....	10
2. Kavramsal Çerçeve	10
2.1. Okumanın Gelişimi	10
2.2. Okumanın Bileşenleri	12
2.2.1. Sesbilgisel farkındalık.....	12
2.2.2. Ses harf bilgisi.....	13
2.2.3. Akıcılık.....	14
2.2.4. Kelime öğretimi	14
2.2.5. Okuduğunu anlama	14
2.3. Motivasyon ve Okuma	15
2.4. Üstbilişsel Strateji Öğretimi ve Okuma	18
2.5. Özel Öğrenme Güçlüğü ve Okuma	19
2.6. Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerinin Okuma Becerilerinin Geliştirilmesi	23
2.7. Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Okuma Becerilerinin Geliştirilmesinde Kapsamlı ve Çok Boyutlu Okumayı Geliştirme Yöntemlerinin Gerekliliği	24
2.8. İlgili Araştırmalar.....	25
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	34
3. Yöntem	34
3.1. Araştırma Modeli	34

3.2. Katılımcılar	35
3.2.1. Özel öğrenme güçlüğü olan öğrenciler	35
3.2.1.1.Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin özelliklerini belirlemek için kullanılan araçlar	36
3.2.1.2. Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerde bulunması gereken ön koşul özellikleri	40
3.2.1.3. Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin özellikleri	40
3.2.2. Sosyal geçerlik verisi toplanan katılımcılar	42
3.2.2.1. Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin aileler	42
3.2.2.2. Öğretmenler	43
3.2.2.3. Tipik gelişim gösteren öğrenciler	44
3.3. Araştırmacının Rolü	44
3.4. Araştırma Ortamı	44
3.5. Araç ve Gereçler	45
3.6. Bağımlı Değişken	45
3.7. Bağımsız Değişken	45
3.7.1. Kelime tanıma stratejilerinin öğretimi	46
3.7.2. TOKUMACA: Tekrarlı Okuma ve Strateji Kullanımı	50
3.8. Araştırma Süreci	51
3.8.1. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Okumayı Geliştirme Programı'nın (ESOGÜ OGEP) geliştirilmesi	51
3.8.2. Öğretmenlerle görüşmelerin gerçekleştirilmesi	55
3.8.3. ESOĞÜ OGEP'te kullanılacak metinlerin hazırlanması	59
3.8.4. Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma becerilerinin geliştirilmesinde okumayı geliştirme programı içeriği	59
3.8.4.1. Sesbilgisel Temelli Strateji Eğitimi (STSE)	62
3.8.4.2. Tekrarlı okuma	65
3.8.4.3. Motivasyon	66
3.9. Pilot Çalışma	67
3.10. Deney Süreci	68
3.10.1. Ölçüt belirleme	68
3.10.2. Başlama düzeyi oturumları	68
3.10.2.1. ESOĞÜ OGEP kelime tanıma stratejilerinin öğretimi	69
3.10.3. Uygulama oturumları	71
3.10.4. Yoklama oturumları	72

3.10.5. İzleme oturumları.....	72
3.11. Etkililik Verilerinin Toplanması ve Analizi.....	72
3.12. Sosyal geçerlik Verilerinin Toplanması ve Analizi.....	73
3.13. Güvenirlik Verilerinin Toplanması.....	73
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	75
4. Bulgular.....	75
4.1. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Okumayı Geliştirme Programının (ESOGÜ OGEP) Akıcı Okuma Becerisi Üzerine Etkisi	75
4.1.1. Efe'ye uygulanan OGEP'in bir dakikada okunan doğru kelime sayısı üzerinde etkisi	75
4.1.2. Özgür'e uygulanan OGEP'in bir dakikada okunan doğru kelime sayısı üzerinde etkisi	77
4.1.3. Yavuz'a uygulanan OGEP'in bir dakikada okunan doğru kelime sayısı üzerinde etkililiği	80
4.1.4. Cansu'ya uygulanan OGEP'in bir dakikada okunan doğru kelime sayısı üzerinde etkililiği	82
4.1.5. Sıla'ya uygulanan OGEP'in bir dakikada okunan doğru kelime sayısı üzerinde etkililiği	84
4.2. Etki Büyüklüğü ve Örtüşmeyen Veri Yüzdesinin Hesaplanması	87
4.3. Motivasyon Bulguları	88
4.4. Okuma Tutum Ölçeği Bulguları	89
4.5. Kelime Okuma Testi (KEOT) Ön ve Son Test Bulguları	91
4.6. Sesli Okuma Becerisi ve Okuduğunu Anlama Testi (SOBAT) Ön ve Son Test Bulguları.....	91
4.7. Türkçe Okul Çağı Dil Testi (TODİL) Sesbilgisel Farkındalık Ön ve Son Test Bulguları.....	93
4.8. Sosyal Geçerlik Bulguları	93
4.9. Sosyal Karşılaştırma Bulguları	102
BEŞİNCİ BÖLÜM	106
5. Sonuç, Tartışma ve Öneriler	106
5.1. Sonuç.....	106
5.2. Tartışma	109
5.3. Öneriler	116
5.3.1. Gelecek araştırmalar için öneriler	116

5.3.2. Uygulama için öneriler	118
KAYNAKÇA.....	118
EKLER.....	130
ÖZGEÇMİŞ	145



Tablolar Listesi

Tablo Numarası	Başlık	Sayfa Numarası
2.1	Çok Bileşenli Okuma Programlarının Uygulandığı Çalışma Örnekleri	31
3.1	Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Özellikleri	42
3.2	Görüşmeye Katılan Ailelerin Özellikleri	43
3.3	Sosyal Geçerlilik Verisi Toplanan Öğretmenlerin Özellikleri	44
3.4	Görüşme Yapılan Öğretmenlerin Özellikleri	55
3.5	Öğretmen Görüşmeleri Sonucu Elde Edilen Temalar, Alt Temalar ve Sıklıkları	57
3.6	Uygulama Güvenirliği Bulguları	74
4.1	Efe'nin Bir Dakikada Okuduğu Doğru Kelime Sayısı	77
4.2	Özgür'ün Bir Dakikada Okuduğu Doğru Kelime Sayısı	79
4.3	Yavuz'un Bir Dakikada Okuduğu Doğru Kelime Sayısı	82
4.4	Cansu'nun Bir Dakikada Okuduğu Doğru Kelime Sayısı	84
4.5	Sıla'nın Bir Dakikada Okuduğu Doğru Kelime Sayısı	86
4.6	Okuma Motivasyon Ölçeği Bulguları	89
4.7	Okuma Tutum Ölçeği Bulguları	90
4.8	Kelime Okuma Testi (KEOT) Bulguları	91
4.9	Sesli Okuma Becerisi ve Okuduğunu Anlama Testi-II (SOBAT-II) Bulguları	92
4.10	TODİL Fonemik (Sesbilgisel) Analiz Bulguları	93

Şekiller Listesi

Şekil Numarası	Başlık	Sayfa Numarası
3.1	OGEP Program Geliştirme Aşamaları	54
3.2	OGEP Geliştirme İçeriği	60
3.3	OGEP Uygulama Adımları	61
4.1	Efe'nin Bir Dakikada Okuduğu Doğru Kelime Sayısı	77
4.2	Özgür'ün Bir Dakikada Okuduğu Doğru Kelime Sayısı	79
4.3	Yavuz'un Bir Dakikada Okuduğu Doğru Kelime Sayısı	81
4.4	Cansu'nun Bir Dakikada Okuduğu Doğru Kelime Sayısı	84
4.5	Sıla'nın Bir Dakikada Okuduğu Doğru Kelime Sayısı	86
4.6	Sıla'nın Sosyal Karşılaştırma Verisi	102
4.7	Cansu'nun Sosyal Karşılaştırma Verisi	103
4.8	Özgür'ün Sosyal Karşılaştırma Verisi	104
4.9	Yavuz'un Sosyal Karşılaştırma Verisi	104
4.10	Efe'nin Sosyal Karşılaştırma Verisi	105

Özet

Okumayı Geliştirme Programının (OGEP) Özel Öğrenme Güçlüğü Olan İlkokul Öğrencilerinin Okuma Becerileri ve Motivasyonları Üzerindeki Etkililiği

Özge Sultan BALIKÇI

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Özel Eğitim Anabilim Dalı

Danışman: Doç. Dr. Macid Ayhan MELEKOĞLU

2020

Amaç: Bu araştırmanın amacı akıcı okuma becerilerini desteklemek amacıyla hazırlanmış olan Okumayı Geliştirme Programının (OGEP) özel öğrenme güçlüğü olan 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin okuma becerileri üzerindeki etkilerini değerlendirmektir.

Yöntem: OGEP'in özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin akıcı okuma performansları üzerindeki etkisini belirlemek amacı ile tek denekli araştırma yöntemlerinden değişen ölçütler modeli kullanılmıştır. Araştırmada 9-10 yaş aralığında beş özel öğrenme güçlüğü tanılı öğrenci katılmıştır. Araştırmada Okuma Motivasyon Ölçeği ve Okuma Tutum Ölçeği'nden yararlanılarak öğrencilerin araştırma öncesi ve sonrası motivasyonları değerlendirilmiştir. Sosyal geçerlilik kapsamında sosyal karşılaştırma ve öznel değerlendirmeden yararlanılmıştır.

Bulgular: Araştırmadan elde edilen bulgular OGEP uygulamasının özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin akıcı okuma becerilerine olumlu yönde etkisi olduğunu göstermiştir. Bununla birlikte çalışmaya katılan öğrencilerin aileleri ve sınıf öğretmenleri OGEP'in öğrencilerin akıcı okuma performanslarını geliştirmede etkili olduğunu ve okuma motivasyonlarını arttırdığını belirtmiştir. Çalışmada yer alan öğrenciler ise programı eğlenceli bulduklarını ifade etmiştir. Ayrıca sosyal karşılaştırma yoluyla elde edilen sosyal geçerlilik verileri doğrultusunda çalışmadaki katılımcıların normal gelişim gösteren akranlarına göre akıcı okuma performanslarının daha düşük olduğu görülmüştür.

Sonuç ve Öneriler: Araştırmanın sonucunda OGEP'in özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin akıcı okuma performanslarını geliştirmede etkili olduğu ve katılımcıların uygulama tamamlandıktan bir hafta, iki hafta ve bir ay sonra bu

becerilerini koruyabildikleri ortaya konmuştur. Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin akıcı okumalarına yönelik OGEP'ten yararlanılması önerilmiştir.

Anahtar kelimeler: Özel öğrenme güçlüğü, Akıcı okuma, Okuma motivasyonu, Okuma programı, OGEP



Abstract

Effectiveness of the Reading Development Program (OGEP) in Supporting Reading Skills and Motivation of Primary School Students with Specific Learning Disabilities

Özge Sultan BALIKÇI

Eskisehir Osmangazi University Institute of Educational Sciences

Department of Special Education

Advisor: Assoc. Prof. Dr. Macid Ayhan MELEKOĞLU

2020

Purpose: The aim of this study was to evaluate the effectiveness of the Reading Development Program (OGEP) prepared to support reading fluency skills on reading skills and motivation of the 3rd and 4th grade students with specific learning disabilities.

Method: In order to determine the effectiveness of the OGEP in reading fluency performance of students with specific learning disabilities, changing criteria model from single-subject research methods was used. In the study, five students with specific learning disabilities aged 9-10 participated. In the research, the motivation of the students before and after the research was evaluated by using the Reading Motivation Scale and Reading Attitude Scale. Within the scope of social validity, social comparison and subjective evaluation were used.

Results: The findings of the study showed that the OGEP improved reading fluency skills of students with specific learning disabilities. Furthermore, the families and classroom teachers of the students who participated in the study stated that the OGEP was effective in enhancing reading fluency performance of the students and their reading motivation increased. The students stated that they found the program enjoyable. In addition, according to the social validity data obtained through social comparison, results indicated that the participating students had lower levels of reading fluency performance compared to their typically developing peers.

Conclusion and Suggestions: The results of this study manifested that the OGEP was effective on improving reading fluency performance of students with specific learning disabilities and the participating students could maintain their skills one week, two weeks and one month after the implementation of the OGEP was

completed. Findings suggest that experts should benefit from the OGEP to improve reading fluency skills of students with specific learning disabilities.

Keywords: Specific learning disabilities, Reading fluency, Reading comprehension, Reading program, OGEP



BİRİNCİ BÖLÜM

1. Giriş

Bu bölümde araştırmanın problem durumu açıklanmakta, araştırmanın amacı ve önemi hakkında bilgi verilmektedir.

1.1. Problem Durumu

Okumayı öğrenmek okul dönemindeki en önemli başarılarından biri olarak kabul edilmektedir. Bunun nedeni okumanın öğrenme ve akademik başarının temeli olarak görülmesidir (Paris, 2005, s. 190). Okula başlayan öğrenciler okuma becerisi sayesinde daha derinlemesine bilgi edinmektedir. Öğrenciler okuma yoluyla edindikleri bilgileri kullanarak sınıf düzeylerine uygun akademik sorumlulukları başarıyla yerine getirmektedir (Rivera, Al-Otaiba ve Koorland, 2006, s. 328). Okuma başarısı akademik başarıyı olumlu yönde etkilerken, okuma başarısızlığı da olumsuz olarak etkilemektedir. Okumada başarısız olan öğrenciler sınıfta kalmaya, okulu bırakmaya ve suç işlemeye daha eğilimlidir (Reynolds, Temple, Robertson ve Mann, 2002, s. 275). Okuma başarısızlığından kaynaklanan sorunlardan dolayı olarak toplum da olumsuz bir şekilde etkilenmekte ve aynı zamanda bu sorunlar toplum için pahalıya mal olmaktadır (Taylor, Roehrig, Hensler, Connor ve Schatschneider, 2010, s. 513).

Okuma becerisinin gelişiminde etkili okuma öğretiminin ve donanımlı öğretmenin önemi vurgulanmaktadır. Okula yeni başlayan öğrencilerin okumayı öğrenmesindeki en önemli yardımcıları öğretmenlerdir. Öğretimin kalitesi, etkililiği ve başarısının belirlenmesinde sınıf öğretmeni temel unsur olarak kabul edilmektedir. Bununla birlikte öğretmenlerin ilkökul dönemindeki en önemli sorumluluğunun, tüm öğrencilerin yeterli düzeyde okuma performansı sergilemesini sağlamak olduğu belirtilmektedir (Mathes, Denton, Fletcher, Anthony, Francis ve Schatschneider, 2005, s. 160). Ayrıca araştırmalar öğretmen kalitesinin, erken okuma başarısına ulaşmada öğrencinin genetik kaynaklarının bile yönlendiricisi olduğunu göstermektedir (Taylor vd., 2010, s. 513). Çocuklar, genetik olarak doğuştan getirdiği potansiyellerini en iyi şekilde geliştirebilmek için etkili bir öğretime ihtiyaç duymaktadır. Okullara yüksek kalitede eğitim verecek öğretmenlerin yerleştirilmesi öğrenciler arasındaki farklılıkları ortadan kaldırmamakta ancak tüm öğrencilerin eşit olarak daha başarılı olmalarını garantileyebilmektedir. Aynı zamanda öğretmenlerin öğretime sağladığı katkıları önemsememek, çocukların okuldaki potansiyellerini ve yaşamdaki başarılarını

geliştirmedeki rollerini arka plana atmak anlamına gelmektedir (Taylor vd., 2010, s. 513). Öğrencilerin iyi bir okur olabilmesi için gerekli olan etkili bir okuma öğretimini, sınıf öğretmenlerinden olabildiğince erken almaları gerekmektedir.

Etkili öğretim uygulamalarına başlama zamanı öğrencilerin başarılarını etkilemektedir. Okuma öğretiminin ilkokulda alınmasının birçok öğrencinin okuma problemlerini önlemede etkili olduğu belirtilmektedir (Denton ve Mathes, 2003, s. 451). Çalışmalar ilkokul döneminde alınan sınıf düzeyine uygun etkili bir öğretimin okuma problemlerinin yaygınlığını büyük oranda azalttığını göstermektedir (Mathes, Torgesen ve Allor, 2001, s. 380). Bununla birlikte etkili öğretimin gecikmesi okuma güçlüğü olan öğrencilerin okul başarısına olumsuz olarak yansımaktadır. Zaman ilerledikçe ve üst sınıflara geçtikçe, okumada zorluk yaşayan öğrenciler ve akranları arasında okumayla ilgili performans farkının kapatılması giderek zorlaşmaktadır (Faggella-Luby ve Deshler, 2008, s. 75). Okuma becerilerinin en zor edinildiği ve okuma sorunlarının iyileşmeye dirençli hale geldiği zamanın, ilkokulun son sınıfları olduğu belirtilmektedir (Lyon vd., 2001, s. 263). Aynı zamanda öğrencilerin öğretimden kaynaklanan açıkları yalnızca buldukları sınıfla kalmayıp genellikle öğrenim süreci boyunca devam etmektedir (Snow, Burns ve Griffin, 1998, s. 432). Bu nedenle okuma ile ilgili sorunlarına yönelik okuma müdahalerinin olabildiğince bir şekilde erken ilkokul döneminde uygulanması gerekmektedir. Okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma becerilerindeki açıklarını kapatmadaki bir diğer sorun ise okumaya yönelik istekleri ile okuma motivasyonları olarak ortaya çıkmaktadır. Öğrenciler büyüdükçe onları okuma için motive etmek giderek zorlaşmaktadır (Guthrie ve Humenick, 2004, s. 335). Bu nedenle öğrencilerin okuma motivasyonlarının okuma gelişimlerinin ilkokul dönemlerinde sağlanması oldukça önemlidir. Bununla birlikte sınıf düzeyine uygun etkili bir öğretimin sağlanabilmesi için motivasyonun artırılması gerekmektedir.

Okuma motivasyonu öğrencilerin okuldaki öğrenmelerini kolaylaştırmaktadır (Schiefele, Schaffner, Möller ve Wigfield, 2012, s. 427). Okuma motivasyonunun yüksek olması okuma performansına olumlu bir şekilde yansımaktadır (Morgan ve Fuchs, 2007, s. 166). Bununla birlikte okuma konusunda sorun yaşayan öğrencilerin okuma becerileri desteklenirken motivasyon ögesinde ele alınmasının gerekliliği vurgulanmaktadır (Morgan ve Fuchs, 2007, s. 180). Türkiye’de özel öğrenme güçlüğü tanılı olup okuma performansları düşük olan öğrencilerin okuma motivasyonlarını arttırmaya yönelik bir müdahale bulunmamaktadır.

Okuma, özel eğitim alanında yapılan akademik müdahaleler arasında en geniş araştırma alanını oluşturmaktadır (Mastropieri vd., 2009, s. 107). Özel eğitimde ise en sık okuma sorunları yaşayan öğrenciler arasında özel öğrenme güçlüğü olanlar yer almaktadır. Bununla birlikte özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin %80'i okumada zorluk yaşamaktadır (Lenz ve Doshier, 2005, s. 558). Bu nedenle okuma becerilerini geliştirmeyi hedefleyen programların nitelikleri oldukça önemlidir.

Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma performanslarını arttırmada çok boyutlu ve kapsamlı müdahalelerin tek bir boyutlu müdahalelere göre daha etkili olduğu belirtilmektedir (Swanson ve Hoskyn, 1998, s. 280). Ayrıca çok boyutlu, karma ve dengeli okuma müdahaleleri, birçok farklı alanda sorun yaşayan özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma becerilerini geliştirme olanağı sunmaktadır (Manset-Williamson ve Nelson, 2005, s. 60). Türkiye'de ilkokula devam eden özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma becerilerini hedefleyen program (Uçar-Rasmussen ve Cora-İnce, 2017, s. 2185) ve çok boyutlu okuma müdahale program sayısının oldukça sınırlı sayıda olduğu görülmektedir (Görgün ve Melekoğlu, 2019b, s. 86). Bununla sınırlılıklarla birlikte özel öğrenme güçlüğü tanısı olan öğrencilerin aileleri de okuma konusundaki eğitsel yetersizliklere değinmektedir (Yıldız, Yildirim, Ates ve Rasinski, 2012, s. 399). Bu durum özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma becerilerini destekleyen okuma programlarına ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı, özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmek için tasarlanan Okumayı Geliştirme Programının (OGEP) özel öğrenme güçlüğü olan ilkokul öğrencilerinin bir dakikada okunan doğru kelime sayısı olarak tanımlanan, akıcı okuma becerileri üzerindeki etkilerini belirlemektir. Ayrıca bu programın katılımcılarının ve okuma motivasyonları üzerindeki etkisi de değerlendirilmiştir. Araştırmada ayrıca çalışmaya katılan özel öğrenme güçlüğü olan öğrenciler ile bu öğrencilerin sınıf öğretmenlerinin ve ailelerinin çalışma hakkındaki görüşlerini belirlemek hedeflenmiştir.

Bu amaç çerçevesinde yanıt aranan araştırma soruları şu şekilde sıralanmaktadır:

1. OGEP özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin bir dakikada okudukları doğru kelime sayısını arttırmada etkili midir?
2. OGEP özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin sesli okuma ve okuduğunu anlama becerilerini arttırmada etkili midir?

3. OGEP özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin uygulaması tamamlandıktan bir hafta, iki hafta ve bir ay sonra edindikleri becerileri koruyabilmekte midir?
4. Özel öğrenme güçlüğü olan öğrenciler edindikleri becerileri normal gelişim gösteren akranlarına benzer düzeyde sergileyebilmekte midir?
5. Araştırmaya katılan öğrencilerin çalışma hakkındaki görüşleri nelerdir?
6. Araştırmaya katılan öğrencilerin ailelerinin çalışmanın etkisi hakkındaki görüşleri nelerdir?
7. Araştırmaya katılan öğrencilerin öğretmenlerinin çalışmanın etkisi hakkındaki görüşleri nelerdir?
8. OGEP özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma motivasyonlarını artırmada etkili midir?
9. OGEP özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin doğru olarak okudukları anlamlı ve anlamsız sözcüklerin sayısını artırmada etkili midir?
10. OGEP özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin sesbilgisel farkındalık becerilerini artırmada etkili midir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Bu araştırma özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma becerilerini geliştirme amacıyla birden fazla alt beceriyi hedefleyen çok boyutlu ve kapsamlı bir müdahalenin etkililiğini inceleme açısından diğer çalışmalardan farklılık göstermektedir. Çalışmanın bu özelliğiyle ulusal ve uluslararası alanyazına katkı sağlanabileceği ayrıca özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerle çalışacak sınıf öğretmenlerinin, okuma becerilerini geliştirmedeki etkili müdahaleler konusunda mesleki gelişimlerini desteklemek üzere yapılacak çalışmalara yol gösterici olabileceği düşünülmektedir. Bu çalışmanın Türkiye’de özel öğrenme güçlüğü tanısı olan öğrencilerin okuma becerilerinin gelişmesini desteklemede kelime tanıma stratejileri, akıcı okuma ve okuma motivasyonunu içeren çok bileşenli bir okumayı geliştirme programı uygulamasının sistematik bir biçimde kullanıldığı ilk çalışma olması açısından oldukça önemli olduğu düşünülmektedir.

Araştırmanın sonucunda;

- özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma becerilerini destekleyecek bir okumayı geliştirme programının etkisi ortaya koyulacaktır.
- elde edilen bulgular ile ileride yapılacak etkililik çalışmalarının yaygınlaştırılması konusunda öneriler getirilecektir.

- özel öğrenme güçlüğü tanılı öğrencisi olan sınıf öğretmenleri okuma becerilerini desteklemede bilimsel dayanaklı bir okuma geliştirme programından yararlanılabilecektir.
- özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin akademik başarılarını arttıracak müdahale programları repertuarına katkı sağlanabilecektir.
- öğretmenlerin sınıflarındaki özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerinin okuma problemlerinin çözümüne yardımcı olunabilecektir.
- özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma becerileri desteklenerek akademik başarıları arttırılabilecektir.
- etkililiği ortaya konan okuma geliştirme programı özel öğrenme güçlüğü öğrencisi olan sınıf öğretmenleri tarafından kaynaştırma uygulamalarının gerçekleştirildiği okullarda bu öğrencilerin eğitim aldıkları destek eğitim odalarında uygulanabilecektir.

İKİNCİ BÖLÜM

2. Kavramsal Çerçeve

Tezin ikinci bölümünde okumanın gelişimi, okumanın birleşenleri, motivasyon ve okuma, üstbilişsel strateji öğretimi ve okuma, özel öğrenme güçlüğü ve okuma, özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma becerilerinin geliştirilmesi, özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma becerilerinin geliştirilmesinde kapsamlı ve çok boyutlu okuma programı geliştirmenin gerekliliği ve ilgili araştırmalar konusunda açıklamalara yer verilmektedir.

2.1. Okumanın Gelişimi

Okuma öğrenmeye bütün çocuklar aynı anda başlamamaktadır. Okumayı öğrenmeye başlayan öğrenciler bireysel olarak okuma ile ilgili becerilerinin gelişiminde farklılık göstermekle (Mathes vd., 2005, s. 150) birlikte genel olarak gelişimsel bir yol izlemektedir. Aynı zamanda okuma becerisinin ilerlemesi için izlenen süreç başarılı bir şekilde tamamlandığında nitelikli okuma gerçekleşmektedir.

Chall ve Jacobs (2003, s. 14) okumanın baştan sona aynı olan bir süreç olmadığını ve okuma gelişiminin dönemleri olduğunu belirtmektedir. Bununla birlikte okumayı öğrenen bireylerin okuma becerileri zamanla daha yeterli bir hal almaktadır. Chall ve Jacobs (2003, s. 14) okuma gelişiminin altı döneminden söz etmektedir. Bu dönemler Dönem 0, Dönem 1, Dönem 2, Dönem 3, Dönem 4 ve Dönem 5 olarak sıralanmaktadır. Dönem 0, okuma öncesindeki hazırlık dönemini ifade etmektedir. Okumayı öğrenmekten, öğrenmek için okumaya doğru ilerlenen Dönem 1 ve 2 genelde ilkokulun 1, 2 ve 3. sınıflarını kapsamaktadır. Bu dönemlerde öğrenciler okumayı öğrenmektedir. Aynı zamanda alfabenin kurallarını, ses-sembol eşleme bilgisini edinerek gördüklerinde hemen tanıyamasalar da kelimeleri çözümlmeye başlamaktadır. Basit ve okuma seviyelerine uygun ve günlük yaşamda kullandıkları dile benzer özellikteki metinleri okuyabilmektedir. Öğrenciler okudukça daha iyi okuma performansı sergilemektedir. Okuma deneyimleri arttıkça okuma becerileri ilerlemekte ve zamanla öğrencilerin okumaları daha akıcı hale gelmektedir. Dönem 2’de sorun yaşandığında beklenen akademik başarıya ulaşmak oldukça zorlaşmaktadır. Dönem 3’ten itibaren artık okuma, öğrenmede kullanılan bir araç halini almaktadır. Okuyan bireyler giderek kendi dil becerileri, günlük deneyimleri ve dünya bilgilerinin ötesinde

yeni kelimeler ve düşünceler içeren metinler aracılığıyla kavramları öğrenmektedir. Bununla birlikte okunan metinler giderek zorlaşmaktadır. Okuma zamanla anlamak ve öğrenmek için yapılmaktadır. Sözcük dağarcıklarının genişlemesi ve bilgilerinin artması sayesinde okuyan bireyler kelimeleri tanımada daha akıcı olmaktadır. Aynı zamanda kritik ve geniş düşünme becerileri de gelişmektedir. Dönem 3, 4 ve 5'te öğrenciler artık öğrenmek için okumaktadır. Okunan metinler giderek çeşitlenmekte ve karmaşıklaşmakta ayrıca dilbilimsel ve bilişsel olarak da zorlaşmaktadır. Dönem 5'te öğrenciler okumada en olgun ve usta halini almaktadır.

Nitelikli okuma doğru ve etkili bir şekilde metinden anlam çıkarma becerisi olarak tanımlanmaktadır (McCardle, Scarborough ve Catts, 2001, s. 231). Öğrencilerin okuma becerisinin üst düzeye çıkması için genel olarak yazılı kelimeleri tanıma ve okuduğunu anlama becerileri olmak üzere iki beceri setini edinmeleri gerekmektedir. Bu beceriler okumaya yeni başlayanlara öğretim ve uygulama yapılırken sıklıkla birbirinden ayrı olarak çalışılmaktadır. Aslında yazılı kelimeleri tanımak ve okuduğunu anlama becerileri birbiriyle etkileşimli olarak gelişmekte ve düzenlenmektedir. Bu becerilerden ilki olan yazılı kelimeleri tanımak için öğrencilerin konuşma dilinin daha küçük bileşenlerden oluştuğunun (sesbilgisel farkındalık) farkında olmaları; harflerin bu sesleri temsil ettiği düşüncesini kavramaları (alfabetik kural); sesler ve heceler arasındaki birçok sistematik bağlantıyı öğrenmeleri (çözümleme) ve sıklıkla karşılaşılan kelime dağarcığını edinmeleri gerekmektedir. İkinci olarak edinilmesi gereken beceri okuduğunu anlama becerisidir ve öğrencilerin metin yoluyla iletilen mesajı anlamak için gerekli bilgi depolarını geliştirmeleri gerekmektedir. Bu süreç öğrencilerin gerçekler ve kavramlarla ilgili ön bilgilerinin; geniş ve derin sözcük dağarcıklarını; sözdizimini ve anlamlı cümle yapılarına aşina olmalarını; sözel mantık yeteneklerini ve okuryazarlık bilgilerini kapsamaktadır (McCardle vd., 2001, s. 230). Söz konusu yazılı metni tanıma ve okuduğunu anlama becerileri birbirleriyle eş zamanlı olarak ilerleyerek okumanın niteliğini arttırmaktadır.

Nitelikli bir okur olmak, okuma becerisi için gerekli olan tüm "parça"ların ayrı ayrı değil etkileşimli olarak gelişmelerini gerektirmektedir. Aslında okuma öğretiminin başından itibaren birçok bileşen eş zamanlı ve etkileşimli olarak öğretilmekte ve öğrenilmektedir (McCardle vd., 2001, s. 232). Çözümleme okuyanın alfabetik bilgiyi anlaması ve kullanmasına, dolayısıyla ses bilgisel farkındalığa dayanmaktadır. Kelime tanıma aracılığıyla harf dizilerini çözümleme, okumayı kolaylaştırmaktadır. Eğer öğrenci sözlü halini bildiği sözcüğü, söylediği gibi okuyamıyorsa bu pek bir anlam ifade

etmemektedir. Benzer şekilde öğrenciler okudukları kelimeleri başarılı bir şekilde anlayamıyorsa metni yorumlayamamaktadır. Böylece bu öğrenciler, okuduklarını anlama becerileri değerlendirildiğinde yapılan testlerden düşük puanlar almaktadır. Alınan bu düşük puanlar anlama becerilerinin zayıf olmasından, kelime tanıma becerilerindeki yavaşlıktan veya yetersizlikten ya da her ikisinden de kaynaklanabilmektedir. Bazı öğrenciler genel okuma başarılarını etkileyen, okumanın farklı bileşenlerinde sorun yaşayabilmektedir.

Okuma güçlüğü olan öğrencilerin nitelikli bir şekilde okuyabilmeleri için okumanın kritik bileşenlerine hâkim olmaları gerekmektedir. Çünkü okumalarını geliştirme konusunda eğitsel kararlar alırken öğrencilerin okumanın hangi bileşenlerinde sorun yaşadığı belirlenmektedir. Böylece okumanın desteklenecek bileşeni belirlendikten sonra çalışılacak içerik için çerçeve oluşturulmaktadır. Okuma sesbilgisel farkındalık, sesbirimsel çözümleme becerileri, kelime tanıma ve metin okumada akıcılık, kelime bilgisi, heceleme ve yazma öğretimini kapsamaktadır (Foorman ve Torgesen, 2001, s. 203; Rayner, Foorman, Perfetti, Pesetsky ve Seidenberg, 2001, s. 33). Ayrıca ses-sembol eşleme bilgisi (Simmons, Kame'enui, Stoolmiller, Coyne ve Harn, 2003, s. 214), sesbilgisel farkındalık (Foorman, Francis, Fletcher, Schatschneider ve Mehta, 1998, s. 37), harfleri hızlı olarak adlandırma (Simmons vd., 2003, s. 200) gibi beceriler sonraki dönemlerdeki okuma başarısının habercileri olabilmektedir. Etkili bir okuma öğretimi için okumanın bileşenlerinde ustalaşmak kaçınılmazdır.

2.2. Okumanın Bileşenleri

Karmaşık bir beceri olan okuma; sesbilgisel farkındalık, ses-sembol eşleme bilgisi, akıcılık kelime öğretimi ve okuduğunu anlama olarak beş bileşenden oluşmaktadır. Ulusal Okuma Paneli (National Reading Panel-NRP) okumanın bu bileşenlerini izleyen bölümde tanımlamaktadır (NRP, 2000).

2.2.1. Sesbilgisel farkındalık

Sesbilgisel farkındalık, söylenen kelimelerdeki sesbirimlere odaklanma ve bu sesbirimleri yönetme yeteneği anlamına gelmektedir. Sesbilgisel farkındalığı değerlendirmek veya geliştirmek için kullanılan etkinlikler izleyen paragrafta sıralanmaktadır:

1. Sesleri ayırma, sözcükteki sesleri ayırt etmeyi gerektirmektedir. Örneğin “Bana pasta sözcüğünün ilk sesini söyle.” (/p/)

2. Sesleri tanıma, farklı sözcüklerdeki ortak sesleri ayırt etmeyi gerektirmektedir. Örneğin “Bana bebek, banyo ve bel sözcüklerindeki benzer olan sesi söyle”. (/b/)

3. Sesleri sınıflandırma, verilen üç ya da dört sözcükten içinde bir farklı ses olan sözcüğü ayırt etmeyi gerektirmektedir. Örneğin “bardak, bez, raf sözcüklerinden hangisi bu dizine ait değildir?”(/raf/)

4. Sesleri birleştirme, sıralı bir biçimde ayrı olarak söylenen sesleri dinleme ve bunları bir sözcük olarak birleştirmeyi gerektirmektedir. Örneğin “Bu hangi sözcük /o/ /k/ /u/ ” (oku).

5. Sesleri ayırma, sözcükleri içindeki sesleri ritim tutarak, her sesi seslendirerek, bir kalemle işaretleyerek ya da sayarak parçalarına ayırmayı gerektirmektedir. Örneğin “dem” sözcüğünde kaç sesbirim olduğunu söyle”. (/d/, /e/, /m/)

6. Sesleri çıkarma, sözcükten belirli bir ses çıkarıldığında kalan sözcüğü ayırt etmeyi gerektirmektedir. Örneğin “doğa sözcüğündeki /d/ sesini çıkarırsak ne olur?” (oğa)

Sesbilgisel farkındalık becerilerinde yaşanan zorluklar, okumada büyük sorunlarla sonuçlanmaktadır. Çocuklar sözcüklerdeki sesleri birebir değiştiremeyip yönetemediklerinde genelde harfleri ve sesleri eşleyememektedir (Lyon ve Weiser, 2013 s. 125; Vaughn, Swanson ve Solis, 2013, s. 378). Nitelikli bir okuma için sesbilgisel farkındalık becerisi oldukça önemlidir.

2.2.2. Ses sembol eşleme bilgisi

Okumayı öğrenmeye başlayan öğrenciler için gereken bilişsel beceriler; kelimeleri tanıma, cümle ve metinden anlam çıkarma ile edinilen bilgileri akılda tutmayı içermektedir (NRP, 2000). Doğru ve akıcı okumada kullanılan bu bilişsel becerileri koordine etmede öğrenciler zaman zaman zorlanmaktadır. Okumayı öğrenme sürecinin önemli parçalarından birisi harf-ses ilişkisini öğrenmek ve öğrenilen bu alfabe sistemindeki bilgileri ve kuralları okurken uygulamaktır. Ses-sembol eşleme bilgisinin farklı yöntemlerle öğretimi, öğrencilerin okumayı öğrenme ve yazılı dili anlamada normal bir şekilde ilerlemesini sağlamaktadır. Ayrıca ses-sembol eşleme ilişkisi konusunda yeterli bilgiyi edinerek öğrencilerin alfabenin kodlarını kullanması amaçlanmaktadır.

2.2.3. Akıcılık

Akıcılık etkili okumanın önemli bir bileşenidir. Akıcı okuma; metni hızlı, doğru ve uygun ifade ile okuma olarak tanımlanmaktadır (NRP, 2000). Akıcılık her zaman okuduğunu anlama ile doğrudan ilişkili değildir. Aynı zamanda akıcı okuma kelime tanıma becerisinin iyi gelişmiş olmasına dayanmaktadır. Bununla birlikte akıcılık, kelimeyi doğru tanımanın ötesinde bir uzmanlığı temsil etmektedir ve okuduğunu anlama becerisini desteklemektedir. Akıcı okuyamayan öğrenciler öğrenim hayatları boyunca yavaş okumaya devam etmekte ve okumakta zorluk çekmektedir.

Okuma akıcılığı, okuduğunu anlamayı kapsayan genel okuma performansının bir göstergesi olarak görülmektedir. Okuduğunu anlama becerisi, etkili kelime tanıma becerisi ile başlamaktadır. Bununla birlikte bu beceriler metnin bütününe anlama süreci ile birlikte giderek ilerlemektedir. Akıcı okuma; okuyanın cümleyi ve cümleler arası bağlantıları anlamlandırma, metnin genelinden anlam çıkarma, önceki bilgilerle bağlantı kurarak bu bilgileri metin ile ilişkilendirme ve eksik bilgileri tamamlamak için yorum yapma gibi genel okuma performansının bir göstergesi olarak görülmektedir. Okuma gelişimi, metni okurken kelime tanıma hızında ve dolayısıyla okuduğunu anlamada artış olarak kabul edilmektedir. Böylece akıcılık bireyin metni, konuşulan kelimelere dönüştürmesi halini almaktadır. Akıcı okuma ayrıca hem kelime tanıma becerisinin hem de okuduğunu anlamının göstergesi olarak kabul edilmektedir (Fuchs, Fuchs, Hosp ve Jenkins, 2001, s. 242).

2.2.4. Kelime öğretimi

Kelime dağarcığının okumayı öğrenmede önemli bir rolü vardır. Okumayı öğrenmeye başlayanlar için metinlerde karşılaştıkları kelimeleri okumak, öğrencinin sahip olduğu kelime dağarcığı üzerine kurulmaktadır (NRP, 2000). Okuyan bireyler yazılı olarak bilmediği kelimeleri konuşmalarına aktaramamaktadır. Okuduğu kelimelerin öğrencinin sözcük dağarcığında yer alması harf-ses ilişkisini uygulayarak yazılı metni anlamasını kolaylaştırmaktadır.

2.2.5. Okuduğunu anlama

Okuduğunu anlama okuyanların parçadan yola çıkarak çeşitli ipuçlarını ve yazarın vermek istediği mesajı anlama süreci olarak tanımlanmaktadır (Dole, Duffy, Roehler ve Pearson, 1991, s. 240). Okumanın temel amacı metinden anlam çıkarmaktır. Okuduğunu anlama birden çok farklı değişkenin başarı ile tamamlanması sonucunda

gerçekleşmektedir. Bununla birlikte bir metnin tamamını anlamak için okuyan bireyin metindeki parçaları bir araya getirerek bunları birbirine bağlaması gerekmektedir (Kendeou, Broek, Helder ve Karlsson, 2014, s. 11). Okuduğunu anlama becerisini etkileyen değişkenler arasında sesbilgisel farkındalık (Castles ve Coltheart, 2004, s. 79), alfabetik kodlama (Rayner vd., 2001, s. 40), akıcı çözümleme (Chard, Ketterlin-Geller, Baker, Doabler ve Apichatabutra, 2009, s. 265), biçimbirimsel farkındalık (Carlisle ve Katz, 2006, s. 670), dil yeterliliği (Cutting ve Scarborough, 2006, s. 280), yeterli kelime becerileri, ön bilgiler ve metabilşsel farkındalık yer almaktadır. Söz konusu beceriler sayesinde okuduğunu anlama süreci tamamlanmaktadır.

Okuma, deneyimle hızla ilerleyen bir süreç olarak gelişmektedir. Yaş ve yetenekten bağımsız olarak okuyan bireyler için okumanın temel amacı her zaman anlam oluşturmaktır. Zamanla değişen yalnızca okuyanın uzmanlaşması ve öğretmenin sunduğu içerik ile kavramların karmaşık bir hale gelmesidir (Dole vd., 1991, s. 241).

Okuduğunu anlama karmaşık becerilerin bir araya geldiği bilişsel bir süreç olarak tanımlanmaktadır. Anlamanın öğrencilerin okuma becerilerinin gelişimi ve eğitimlerini sürdürebilmeleri için oldukça önemli olduğu belirtilmektedir (NRP, 2000). Öğrencilerin okuduğunu anlama becerisinde problem yaşaması okul başarılarını olumsuz olarak etkilemektedir.

Okumada başarısız olan öğrencilerin okuma becerilerindeki açıklarını kapatma sürecinde yaşanan bir sorun, okumaya yönelik istekleri ile okuma motivasyonları olarak ortaya çıkmaktadır. Öğrenciler büyüdükçe onları okuma için motive etmek giderek zorlaşmaktadır (Guthrie ve Humenick, 2004, s. 200). Bu nedenle öğrencilerin okuma motivasyonlarının okuma gelişimlerinin en erken dönemlerinde sağlanması oldukça önemlidir. Bununla birlikte sınıf düzeyine uygun etkili bir öğretimin sağlanabilmesi ve motivasyonun artırılması için okuma gelişiminin göz önünde bulundurulması gerekmektedir.

2.3. Motivasyon ve Okuma

Motivasyon öğrencilerin gerçekleştirmesi beklenen etkinliklerde ne kadar ilgili olduğu ve çaba gösterdiği şeklinde açıklanmaktadır. Öğrenci motivasyonu temelini, derslere ve öğrenme etkinliklerine katılmaya olan istekleri ile kişisel deneyimlerinden almaktadır. Motivasyonun kuramsal temelleri ele alındığında davranışsal pekiştirme teorileri, ihtiyaç teorileri, hedef teorileri ve içsel motivasyon teorileri olmak üzere dört farklı yaklaşım olduğu görülmektedir (Brophy, 2008, s. 6).

Davranışsal pekiştirme teorilerinde motivasyon, istenen performansı sergilediğinde öğrencinin pekiştirilmesi temeline dayanmaktadır. Bununla birlikte davranışsal motivasyon teorileri dışsal pekiştirme ve davranışsal ipuçlarını temel almaktadır. İstenen ve yapılması beklenen öğrenme davranışı için ipucu ve pekiştirme kullanılmaktadır (Brophy, 2008, s. 6). İhtiyaç teorileri, davranışsal modele alternatif olarak ortaya çıkan ilk motivasyon teorilerdendir.

İhtiyaç teorileri, davranışın hissedilen ihtiyacı karşılamak için ortaya çıktığını açıklamaktadır (Brophy, 2008, s. 8). Bu teoride motivasyonu sağlamak için öğrencinin okuldaki öğrenmeleri ile ihtiyaçları arasında bağlantı kurmalarının gerekliliği vurgulanmaktadır. Bir diğer motivasyon teorisi ise hedef teorisi olarak ortaya çıkmaktadır.

Hedef teorilerinde yapılan şeyin neden yapıldığına odaklanılmaktadır (Brophy, 2008, s. 8). Hedef teorisi motivasyonun odağını ihtiyaçlardan amaçlara doğru değiştirmektedir. Bu teoriye göre öğrenciler sınıf içerisinde beklenen öğrenme çıktısına ulaşma amacı ile ders ve etkinliğe motive olmaktadır. Bununla birlikte içsel motivasyon teorilerinde ise hedefler için öz belirleme ve harekete geçmek için öz düzenleme öğelerine değinilmektedir.

Öz belirleme teorilerine göre öğrenciler motive olduklarında, bir şeyleri başarmayı istedikleri etkinlikleri anlamakta ve bu etkinlikleri değerli görerek onlardan yararlanmaya çalışmaktadır (Brophy, 2008, s. 10). Böylece öz belirlenen davranış istenerek yapıldığı için içsel olarak motive olmaktadır (Park, 2011, s. 351). Öz belirleme teorileri, öğretim etkinlikleri ile öğrencilerin öğrenme hedefleri arasındaki bağlantıdan yararlanmaktadır. Bu bağlantı aracılığıyla öğrenciyi öğrenme konusunda cesaretlendirmeye odaklanılmaktadır. İçsel motivasyonda öğrencilerin ilgileri ile öğrenme etkinlikleri arasında bağlantı kurulmaktadır. Ayrıca istenilen etkinliklerde tercih yapma fırsatı sunulmasına vurgu yapılmaktadır. Öz belirleme ve diğer tüm teorilerde motivasyonun öğrenme için önemi vurgulanmaktadır.

Öğrenciler öğrenme motivasyonları sayesinde bildiklerinin ötesine gidebilmektedir. Bildiklerinin ötesine giden öğrenciler yeni şeyler öğrendikçe bilişsel olarak da gelişmektedir. Böylece motivasyon öğrencilerin öğrenmelerine katkıda bulunmaktadır. Bununla birlikte öğrenme çoğunlukla yazılı materyale dayanmaktadır. Yazılı materyaller aracılığı ile öğrenmenin en temel yolu ise okumadır. Okuma motivasyonunun öğrenmede rolü oldukça büyüktür (Schiefele, Schaffner, Möller ve Wigfield, 2012, s. 427).

Okuma becerilerinin gelişmesinde motivasyon oldukça önemli bir öge olarak karşımıza çıkmaktadır. Okuma motivasyonu bireyin okuma konusundaki hedefleri/amaçları ve inançları şeklinde tanımlanmaktadır (Guthrie ve Wigfield, 1999a, s. 200). Okuma motivasyonu bireylerin etkinliklere katılımlarını, etkileşimlerini ve öğrenmelerini etkilemektedir (Guthrie ve Wigfield, 1999a, s. 200). Yapılan araştırmalar okuma motivasyonunun okuma becerilerini olumlu olarak etkilediğini göstermektedir. Örneğin motivasyon ve okuma ile ilgili yapılan nicel ve nitel çalışmaların sentezlendiği bir araştırma, okuma motivasyonu ile okuduğunu anlamadaki yeterlilik arasındaki ilişkiyi doğrulamaktadır (Morgan ve Fuchs, 2007, s. 166). Okuma motivasyonunun temel mantığı öğrencinin istediği için daha çok okuması ve okudukça okumasının daha iyi olmasıdır. Okumaktan zevk alan öğrenciler daha sık okumakta ve böylece okumada giderek ustalaşmaktadır.

Araştırmacıların ve eğitimcilerin okuma motivasyonunun öğrencilerin okur-yazarlık gelişimindeki önemi konusundaki farkındalıkları giderek artmaktadır (Mazzoni, Gambrell ve Korkeamaki, 1999, s. 237). Okuma motivasyonu arttıkça okuma performansı da buna paralel olarak artmaktadır. Gelişmiş okuma performansı da okul başarısına olumlu bir şekilde yansımaktadır. Okuma motivasyonu sayesinde öğrenciler hedefe ulaşmak için harekete geçme sorumluluğu almaktadır (Park, 2011, s. 348). Okuma motivasyonu okulun ilk yıllarında oluşmaya ve gelişmeye başlamaktadır. Bununla birlikte etkili okuma becerileri ve motivasyonun ilkökul gibi erken dönemlerde kazanılması yaşam boyu okuma alışkanlığının gelişmesine yardımcı olabilmektedir (Cunningham ve Stanovich, 1997, s. 935). İlkokulda öğrenciler ne sıklıkta okuyorlarsa, bu öğrenciler ileriki yaşamlarında da bu sıklıkta okuyabilmektedir.

Öğrencilerin geçmiş okuma performansları, konu ile ilgili ön bilgileri ve öz yeterlilikleri ne kadar farklı olursa olsun, okuma motivasyonu öğrencilerin ileride ne kadar çok okuyacakları konusunda bilgi vermektedir (Guthrie, Wigfield, Metsala ve Cox, 1999, s. 233). Öğrencilerin okuma sıklıkları okuduğu metinleri anlama becerilerini de önemli ölçüde öngörmektedir. Bununla birlikte okuma miktarı farklı amaçlarla değişik konularda okuma sıklığı ve okumaya ayrılan zaman olarak tanımlanmaktadır.

Okuma motivasyonu genel olarak içsel ve dışsal motivasyon olmak üzere iki ana başlık altında ele alınmaktadır. İçsel motivasyon merak, katılım, bilgi çözümlenme gibi öğeleri içermektedir. Merak, okuma yoluyla dünya ile ilgili şeyleri öğrenmeye olan ilgi şeklinde tanımlanmaktadır. Kendini kaptırma, okunan metne odaklanmak olarak tanımlanmaktadır. Zor ya da karmaşık bilgileri anlamlandırmaya çalışmak bilgiyi

çözümleme olarak betimlenmektedir. İçsel motivasyon, metinden bilgi elde etmekten hoşlanma ile mümkün ve uygun olduğu zamanlarda okumaya devam etmek için okumaya istekli olma anlamına gelmektedir (Guthrie ve Wigfield, 1999a, s. 199). Ödül ya da toplumdaki övgü alma ve onaylanma amacıyla okumak ise dışsal motivasyon olarak nitelendirilmektedir.

Öğrenciler öğrenmeye yönelik motivasyonu arttıran stratejileri hem akademik etkinliklerdeki performanslarında hem de bilgiyi işleme, anlamlandırma ve kullanma süreçlerinde kullanabilmektedir (Park, 2011, s. 348). Öğrenme motivasyonu yüksek olan öğrenciler öğrenme ile ilgili herhangi bir şey söz konusu olduğunda öğrenme konusundaki isteklerini kullanarak öğrenmeyi bir rutin haline getirmektedir. Öğrenmeye hevesli olan öğrenciler sınıf içerisinde okuma ile ilgili etkinliklere katılma konusunda daha aktiftir. Öğrenmeye olan motivasyonu artırmanın en önemli yollarından biri okumaya olan motivasyonun artırılmasıdır. Okuma motivasyonu düşük olan öğrencilerin motivasyonlarını arttırmak için araştırma temelli okuma müdahalelerinin motivasyon geliştirici teknikler ile birleştirilmesi önerilmektedir. Ayrıca araştırmacılara öğrencilerin motivasyonunu arttırmak için öğrencilerin daha iyi okumalarına yardımcı olmak amacıyla uygulanan müdahalelere motivasyon geliştirici tekniklerin eşlik etmesi önerilmektedir. Okuma becerileri zayıf olan öğrencilerin yeterliliklerini geliştirmelerine yardımcı olmak için hem “beceri” hem de “isteğe” birlikte odaklanmaları gerektiği vurgulanmaktadır (Morgan ve Fuchs, 2007, s. 180).

2.4. Üstbilişsel Strateji Öğretimi ve Okuma

Üstbilişsel beceriler başarılı öğrencilerin yeni bilgileri öğrenmelerine, öğrendikleri bilgileri akılda tutmalarına ve hatırlamalarına yardımcı olacak stratejiler şeklinde tanımlanmaktadır (Smith ve Strick, 2010). Birçok öğrenci bu yöntemleri kendi kendilerine öğrenmektedir ve öğrendikleri bu yöntemlerde yaşları ilerledikçe ustalaşmaktadır. Ancak özel öğrenme güçlüğü olan öğrenciler özel olarak nasıl ve nerede kullanacakları öğretilmeden bu yöntemleri kullanamamaktadır. Bu nedenle özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilere üstbilişsel strateji kullanımının öğretimi doğrudan öğretim yoluyla yapılabilmektedir. Ayrıca öğrencilerin metabilşsel yöntemlerden yararlanmasının okuma performansının gelişimi açısından önemli olduğu belirtilmektedir (Mokhtari, Dimitrov ve Reichard, 2018, s. 219).

Araştırmalar, üstbilişsel stratejilerin birçok farklı akademik alanda, özellikle okuma, matematik ve fen alanlarında başarı ve öğrenme ile ilgili olduğunu

göstermektedir (Sutiyatno ve Sukarno, 2019, s. 438). Okuma konusunda, uzman okuyanlar metni anlamak için gelişimsel ve süreklilik içinde ilerleyen üstbilişsel stratejilerinden yararlanmaktadır (Kuhn, 2000, s. 180). Bununla birlikte üstbilişsel stratejik süreçler öğrencilerin kendi yeteneklerini anlamalarını sağlamaktadır. Ayrıca, öğretmenler öğrencilerini stratejik düşünür olmaya yönlendirmek için çoğunlukla üstbilişsel strateji öğretiminden yararlanmaktadır. Üstbilişsel strateji kullanmayı öğrenen öğrenciler çeşitli rutinleri kullanarak sorunların üstesinden gelebilmektedir. Ayrıca, üstbilişsel stratejiler öğrencinin düşünce süreçlerinin değerlendirilmesine yardımcı olmaktadır (Sutiyatno ve Sukarno, 2019, s. 438). Öğrenciler okumanın farklı birleşenlerinde üstbilişsel stratejilerden yararlanabilmektedir.

Akıcı okuma ve okuduğunu anlama ile ilgili yapılan çalışmalar üstbilişsel stratejilerin etkili olduğunu göstermektedir (Gorsuch ve Taguchi, 2010, s. 28). Bununla birlikte üstbilişsel stratejilerin daha sık kullanılması öğrenmeyi kolaylaştırarak akademik başarıyı arttırmaktadır (Pressley ve Harris, 2006, s. 266; Robbins, vd., 2004, s. 261). Ayrıca strateji öğretimi, öğrencileri akademik sorunların üstesinden gelmek için etkili ve bireyselleştirilmiş yöntemler geliştirmeye teşvik etmektedir (Pressley, Harris ve Marks, 1992, s. 5). Strateji öğretimini kullanan öğrenciler; öğrenme, düşünme ve problem çözme stratejileri konusunda, bu tür bir eğitime sahip olmayan öğrencilere göre daha iyi performans gösterebilmektedir (Paris ve Oka, 1989, s. 33).

Okumayı öğrenme ve öğrenmek için okuma sürecinde öğrenciler akademik olarak birçok farklı zorlukla karşılaşabilmektedir. Bu zorluklar öğrenmedeki bireysel farklılıklardan, çevresel değişkenlerden olduğu gibi özel öğrenme gücü gibi özel gereksinimli olma durumundan da kaynaklanabilmektedir.

2.5. Özel Öğrenme Gücü ve Okuma

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde özel öğrenme gücü olan bireyi; dili yazılı ya da sözlü anlamak ve kullanabilmek için gerekli olan bilgi alma süreçlerinin birinde veya birkaçında ortaya çıkan ve dinleme, konuşma, okuma, yazma, heceleme, dikkat yoğunlaştırma ya da matematiksel işlemleri yapma gücü nedeniyle özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan birey olarak tanımlamaktadır (MEB, 2006).

Özel eğitimde sık rastlanan özel gereksinim grupları arasında yer alan özel öğrenme gücü olan öğrencilerin oranı % 38,6 olarak karşımıza çıkmaktadır (U.S. Department of Education, 2018). Türkiye'deki oran ise tanılama süreçlerindeki

eksiklikler ve uygun eğitim imkânlarının yetersizliği nedeniyle bu orandan farklıdır. Rehberlik ve Araştırma Merkezleri'nden (RAM) özel öğrenme güçlüğü tanısı almış öğrencilerin oranı tüm özel gereksinimli öğrencilerin %3'ünü oluşturmaktadır (Melekoğlu, Çakıroğlu ve Malmgren, 2009, s. 290). Özel öğrenme güçlüğü olan öğrenciler özel destek eğitim hizmetlerine ihtiyaç duymaktadır. Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin eğitim sorumluluklarını öğretmenler üstlenmektedir (Boyle vd., 2011, s. 1035). Özel öğrenme güçlüğü olan öğrenciler başarılı olmak için okul yaşamları boyunca eğitim konusunda desteklenmeye ve etkili öğretime ihtiyaç duymaktadır.

Özel öğrenme güçlüğü olan öğrenciler okuma, yazma ve matematik gibi akademik alanlarda zorluklar yaşamaktadır (Pierangelo ve Giuliani, 2006). Bu öğrencilerin yaklaşık %80'i okumada yaşadıkları güçlükler nedeniyle özel öğrenme güçlüğü tanısı almaktadır (Lenz ve Deshler, 2005, s. 537). Bu oran akademik başarı için kaçınılmaz olan okuma becerisinin önemini vurgulamaktadır.

Öğrencilere okumayı öğretmek eğitimin temel amacı olsa da birçok öğrenci okumanın temel becerilerini öğrenmede oldukça zorlanmaktadır (Therrien, 2004, s. 252). Anlamak, öğrenmek ve teknoloji ile bağlantıda kalmak için okumak temel yaşam becerileri arasında sıralanmaktadır. Buna rağmen özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin birçoğu için okumanın temel amacı olan okuduğunu anlamak, ulaşılamayan bir hedef olarak kalabilmektedir. Sınıf öğretmenleri özel öğrenme güçlüğü olan öğrenciler de dâhil sınıflarındaki tüm öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinden sorumludur (Slavin, Lake, Davis ve Madden, 2011, s. 2). Öğretmenler öğrencilerin okumada başarılı olabilmelerini sağlamak için farklı yöntemlerden yararlanmaktadır.

Tüm öğrencilerin, özellikle özel öğrenme güçlüğü olanların, okuma becerilerini yeterli düzeyde edinmelerine yardımcı olmak için etkili öğretim stratejilerini geliştirmek, uygulamak ve yaymak hem araştırmacıları hem de öğretmenleri en çok zorlayan konular arasında yer almaktadır (Lyon ve Weiser, 2013, s. 125). Özel öğrenme güçlüğü olan ve okumada güçlük yaşayan öğrencilerin okuryazarlıkla ilgili sorunları ilkokulda başlamaktadır. Ortaokulda akademik sorumluluklar arttıkça yaşadıkları sorunlar giderek ağırlaşmaktadır (Kang, McKenna, Arden ve Ciullo, 2016, s. 30). Okuma sorununun giderek ilerlemesi özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin eksiklerinin telafi edilmesini zorlaştırmaktadır. Bu durum özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma becerileri konusunda olabildiğince erken bir şekilde ilkokul döneminde desteklenmelerinin gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Farklı düzeylerde akademik destek ihtiyacıyla özel öğrenme güçlüğü olan öğrenciler kaynaştırma uygulamaları kapsamında genel eğitim sınıflarında eğitimlerine devam etmektedir. Bu uygulama ile özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin kaynaştırılması ve akademik başarılarını arttırmak amaçlanmaktadır (Swanson, 2008, s. 117). Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilere genel eğitim sınıflarında sağlanan öğretimin, öğrencilerin okuduklarını anlama çıktılarını arttırmalarına yardımcı olması ve ilerlemelerini kolaylaştırması gerekmektedir (Slavin vd., 2011, s. 2). Başarılı olmalarına yardımcı olmak için özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin kaynaştırma uygulamaları kapsamında yerleştirildikleri sınıflarda okuma becerilerinin desteklenmesi gerekmektedir.

Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma öğretimi ile ilgili yaptığı çalışmasında Swanson (2008, s. 117) aşağıdaki ortak konulara değinmektedir:

1. Öğretmenler derslerinde ses bilgisel farkındalık, ses-sembol eşleme, akıcı okuma, okuduğunu anlama ve kelime öğretimine az zaman ayırmaktadırlar (Swanson, 2008, s. 117). Okuma ile ilgili bu bileşenlere odaklanan müdahalelerin odaklanmayanlara göre daha etkili oldukları belirtilmektedir (Juel ve Minden-Cupp, 2000, s. 459; Torgesen, 2002, s. 11).

2. Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin genellikle herhangi bir uyarılama yapılmadan sınıftaki diğer öğrencilerle aynı öğretime maruz kaldıkları belirtilmektedir. Bununla birlikte araştırmalar oldukça yararlı olmasına rağmen küçük grup eğitiminin özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma öğretiminde çok az kullanıldığını göstermektedir (Swanson, 2008, s. 117). Ulusal Okuma Paneli (NRP, 2000) küçük grup öğretiminin okuma güçlüğü olan öğrencilere yüksek kalitede öğretim sağladığını belirtmektedir.

3. Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilere okuduğunu anlama becerisinin kazandırılması konusunun arka planda kaldığı görülmektedir. Okuma öğretiminin amacı metinden öğrenmek ve okuduğunu anlamaktır. Araştırmalarda okuduğunu anlamaya çok az değinildiği ve değinilse de çoğunlukla sadece doğrudan anlama sorularını içerdiği belirtilmektedir (Swanson, 2008, s. 117).

4. Özel öğrenme güçlüğü olan öğrenciler okuma metinlerinde en fazla alıştırmaları gereken grup olmasına rağmen, bu öğrencilerin tekrar yapmaya çok az zaman ayırdıkları görülmektedir. Hızlı, doğru ve ifadeli okuma yeteneği anlamına gelen akıcı okumayı artırmanın en etkili yollarından biri tekrarlı okumadır (Chard, Vaughn ve Tyler, 2002, s. 388).

5. Öğrenciler açık ve sistematik öğretiminden yararlanmaktadır (Swanson, 2008).

6. Sesbilgisel farkındalık ve ses-sembol eşleme gibi temel beceriler okuma öğretiminin önemli bileşenlerini oluşturmaktadır (Swanson, 2008, s. 117).

7. Akıcılık, kelime bilgisi ve anlama gibi becerilere okuma öğretimi sürecinin erken dönemlerinden itibaren başlanması önemlidir ve erken müdahale yetişkinlikte okuma güçlüklerinin görülme sıklığına etki etmektedir (Swanson, 2008, s. 117).

8. Özel öğrenme güçlüğü olan öğrenciler öğretmenden destek de alabildiği küçük grup öğretiminden fayda sağlamaktadır (Swanson, 2008, s. 117).

Okuma sorunlarını azaltmak için öğretimsel uyarlamalar ve okuduğunu anlama stratejilerinden yararlanılmaktadır. Okuduğunu anlama stratejileri öğrencilere okuma ve yazmada rehberlik eden süreçler olarak tanımlanmaktadır. Öğrenci parçayı okurken neden, ne, nasıl, ne zaman ya da nerede gibi metinle ilgili soruları yanıtlamayı öğrenmektedir. Okuduğunu anlamada yararlanan bilişsel süreçler, öğrencilerin öğretmenden bağımsız olarak okumalarına ve öğrenmelerine yardımcı olmaktadır (NRP, 2000). Bununla birlikte okuduğunu anlama stratejilerinin öğretimi öğrencilerin okumadan önce, okurken ve okumadan sonra kullanabilecekleri adımları içermektedir (Boardman vd., 2016, s. 410).

Okuma becerileri iyi olan öğrenciler, okurken içsel olarak kendi kendilerine kullandıkları yöntemlerin farkındadır. Özel öğrenme güçlüğü olup okumada sorun yaşayan öğrenciler ise genellikle bu yöntemlerin farkında değildirler (Williams, 2000). Bu durum özel öğrenme güçlüğü ve okuma sorunları olan öğrencilerin okurken farklı yöntemler kullanma becerilerinin desteklenmesi gerektiğini göstermektedir.

Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerine farklı çalışmalar yapılmaktadır. Yapılan bu çalışmalar yöntem öğretimi hangi yaklaşımla sunulursa sunulsun özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin özelliklerinden bağımsız olarak okuduklarını anlama becerilerini geliştirdiğini göstermektedir (Gersten, Fuchs, Williams ve Baker, 2001, s. 281; Mathes vd., 2005, s. 149). Bununla birlikte yapılması gerekenin hangi yaklaşımın diğerinden daha iyi olduğunu tartışmak yerine okullarda etkili öğretim sağlamadaki sorunların nasıl çözüleceği konusuna odaklanmak olduğu belirtilmektedir (Mathes vd., 2005, s. 149). Okuma konusunda etkili öğretime ihtiyaç duyan özel öğrenme güçlüğü olan öğrenciler kaynaştırma uygulamalarının gerçekleştirildiği eğitim ortamlarına yerleştirilmektedir.

Kaynaştırma uygulamalarının gerçekleştirildiği genel eğitim ortamlarında okuma öğretimi alan özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin %48-54'ü bir standart sapma ilerleme gösterirken % 46-52'si okumada anlamlı ilerlemeler göstermemektedir. Bu da özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin normal eğitim sınıflarında aldıkları genel okuma öğretiminden yeterince yararlanamadıklarını göstermektedir (Waldron ve McLeskey, 1998, s. 400). Bir diğer deyişle genel eğitim ortamlarındaki özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin tümü geleneksel okuma öğretiminden yeteri kadar yararlanamamaktadır.

Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin sınıf öğretmenlerinin okumayı öğretmek için farklı yöntemleri kullanmaları gerekmektedir. Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilere araştırma temelli okuma öğretimi sağlamak için öğretmenlerin bu yöntemler hakkında bilgi sahibi olmaları ve bunları sınıflarında başarılı bir şekilde uygulamada gerekli olan becerileri geliştirmeleri gerekmektedir. Bu uygulamaların olmaması özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin sınıf öğretmenlerinin sınıflarındaki bu öğrencileri kabullenmeleri ile bilgi ve beceri konusundaki eksikliklerini göstermektedir. Bu durum öğretmen eğitimi programlarında araştırma temelli uygulamalar konusunda derin bilgiler geliştirmeye odaklanmanın önemini vurgulamaktadır. Araştırma temelli anlamlı ve rehberli uygulamalar sunma konusunda öğretmenlerin bilgilendirilmesi ve desteklenmesi gerekmektedir (Swanson, 2008, s. 117). Öğretmenler özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma becerilerinin geliştirilmesinde araştırma temelli çeşitli öğretim yöntemlerini kullanabilmektedir.

2.6. Özel Öğrenme Güçlüğü olan Öğrencilerin Okuma Becerilerinin Geliştirilmesi

Özel öğrenme güçlüğü ve okuma sorunları olan öğrencilerin okurken farklı yöntemler kullanma becerilerinin desteklenmesini gerekmektedir. Kaynaştırma uygulamaları kapsamında genel eğitim ortamlarında okuma öğretimi alan özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin % 48-54'ü bir standart sapma ilerleme gösterirken, %46-52'si okumada anlamlı ilerlemeler göstermemektedir. Bu da özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerinin genel eğitim sınıflarında aldıkları genel okuma öğretiminden yeterince yararlanamadıklarını göstermektedir (Waldron ve McLeskey, 1998, s. 400). Bir diğer deyişle genel eğitim ortamlarındaki özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin tümü normal gelişim gösteren öğrenciler için kullanılan okuma öğretiminden yeteri kadar yararlanamamaktadır. Bu nedenle özel öğrenme güçlüğü olan öğrenciler okuma becerilerinde özel ek müdahale programlarına ihtiyaç duymaktadır. Özel öğrenme

güçlüğü olan öğrencileri okuma becerilerinin farklı alanlarında birçok sorunu bir arada yaşayabildiği için kapsamlı ve çok boyutlu okuma müdahalelerine ihtiyaç duymaktadır.

2.7. Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Okuma Becerilerinin Geliştirilmesinde Kapsamlı ve Çok Boyutlu Okumayı Geliştirme Yöntemlerinin Gerekliliği

Öğrencilerin okuma gelişimleri ve öğrencilere sağlanan okuma müdahalesinin kalitesi gibi konular okuma öğretiminin ilkökul ve ortaokul için en etkili bileşenlerinin neler olması gerektiği sorusunu ortaya çıkarmaktadır (Swanson, 2008, s. 118). Okumanın birden fazla bileşenini hedefleyen müdahaleler öğrencilerin başarılı olma ihtimalini arttırmaktadır. Doğrudan öğretim ve strateji öğretimi gibi birden fazla bileşeni olan okuma müdahalesi özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin; yalnızca doğrudan öğretim ya da sadece strateji öğretimi gibi tek bir müdahaleden yararlanan öğrencilere kıyasla daha iyi okuma performansı sergiledikleri belirtilmektedir (Swanson ve Hoskyn, 1998, s. 280). Çok bileşenli müdahalelerinin başarısı okumanın birden fazla alt beceriden oluşmasından kaynaklanabilmektedir. Farklı alt becerilerden oluşan okumanın temel amacı okuduğunu anlamadır.

Okuduğunu anlama becerisi sözcük, cümle ve metin düzeylerinde gerçekleşmektedir. Öğrencinin okuduğunu anlaması için sözcüğü çözümlemesi ve anlamını bilmesi gerekmektedir. Bazı öğretmenler yalnızca ya da ağırlıklı olarak kelime düzeyinde anlamaya odaklanabilmekte ve çözümlemenin okumanın kendisi olduğuna inanmaktadır. Bu durum bazı öğrencilerin okuduklarını anlamadan sadece kelimeleri daha akıcı okumalarına neden olabilmektedir. Okuduğunu anlamayı göz ardı etme durumu bu öğretmenleri okuma için birçok farklı fırsat sunarak, çözümleme ve anlama yaklaşımlarını birleştiren dengeli yaklaşımları kullanmaktan uzak tutmaktadır (Manset-Williamson ve Nelson, 2005, s. 60). Oysa okuma sesbilgisel farkındalık, ses-sembol eşleme, kelime tanıma, akıcılık ve okuduğunu anlama becerilerinin bir araya gelmesi ile oluşan karmaşık bir beceridir. Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma sorunları birbirinden farklılaşmakta ve tek tip bir okuma sorunundan bahsetmek mümkün olmamaktadır. Bu nedenle tüm katılımcılara okuma becerilerinde başarılı olma şansı veren karma ve dengeli müdahaleler, çok boyutlu yaklaşımlar benimsemek oldukça önemlidir (Manset-Williamson ve Nelson, 2005, s. 60). Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma becerilerinin desteklenmesine yönelik kapsamlı ve çok boyutlu bir program geliştirilmesi okul başarısının artmasını sağlayabilmektedir.

2.8. İlgili Araştırmalar

Wanzek, Vaughn, Roberts ve Fletcher (2011, s. 73) yaptıkları çalışmada özel öğrenme güçlüğü olan ortaokul öğrencilerine yönelik hazırladıkları okuma müdahalesinin etkililiğini incelemeyi amaçlamıştır. Yaptıkları deneysel çalışmada 50 dakikalık günlük oturumlarla bir yıl boyunca okuma müdahalesi sundukları özel öğrenme güçlüğü olan 65 ortaokul ğrencisi ile aynı özellikleri gösteren ve müdahale almayan 55 ğrenci yer almıştır. Uygulanan okuma müdahalesinde kelime bilgisi ve okuduğunu anlama becerilerini destekleyen yöntemler bir arada kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçları okuma müdahalesi alan özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma akıcılığında almayanlarla karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılık olduğunu göstermiştir.

Ritchev, Silverman, Montanaro, Speece ve Schatschneider (2012, s. 319) yaptıkları çalışmada okuma güçlüğü olan 123 dördüncü sınıf ğrencisi ile çok boyutlu bir destekleyici okuma müdahalesinin etkililiğini incelemiştir. Çalışmaya yaş ortalamaları 9 yaş 7 ay olan öğrenciler katılmıştır ve bu öğrenciler özel eğitim hizmetinden yararlanmamaktadır. Akıcı okuma ve okuduğunu anlamayı hedefleyen okuma müdahalesi 12-15 hafta boyunca 40 dakikalık oturumlarla dört derste uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda okuma müdahalesini alan öğrencilerin okuduğunu anlama yöntemlerinden daha fazla yararlandıkları grlmştir.

Vaughn, Solís, Miciak, Taylor ve Fletcher (2016, s. 25) ciddi okuma güçlüğü olan öğrencilere kelime okuma, akıcılık, kelime đretimi ve anlamaya yönelik hazırladıkları bir müdahale programının etkililiğini değerlendirmiştir. Çalışmaya 483 okuma güçlüğü olan dördüncü sınıf ğrencisi katılmıştır. Müdahale 323 katılımcıya araştırmacı tarafından, 161 katılımcıya okul personeli tarafından uygulanmıştır. Çalışma sonucunda her iki çalışma grubunda yer alan öğrencilerin özümleme, akıcılık ve okuduğunu anlama puanlarında artış olduğu grlmştir.

Denton, Fletcher, Anthony ve Francis (2006, s. 231) yaptıkları çalışmada okuma güçlüğü olan öğrencilere uygulanan yoğun okuma müdahalesinin etkililiğini değerlendirmiştir. Çalışmaya katılan okuma güçlüğü olan 27 öğrenciye 16 haftalık özümleme ve akıcılık becerilerine yönelik müdahale paketi sunulmuştur. zmleme müdahalesi Fono-Grafiks programını temel almış ve sekiz hafta ikişer saat srmştir. Akıcılık için ise 16 haftalık günlük olarak Doğal Okuma programından yararlanılmıştır. Araştırma sonuçları okuma müdahalesi uygulanan öğrencilerin okuma performanslarında artış olduğunu göstermiştir.

Manset-Williamson ve Nelson (2005, s. 261) yaptıkları çalışmada dengeli, stratejik okuma müdahalesinin okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma becerileri üzerindeki etkililiğini incelemiştir. Çalışmaya 4-8. sınıf düzeylerinden 21 öğrenci katılmıştır. Uygulanan okuma müdahalesinde sesbilgisel farkındalık, çözümleme, anlama ve akıcılık becerilerine yönelik etkinlikler 6 hafta süren haftanın dört günü 20 saat boyunca uygulanmıştır. Yapılan çalışmada çözümleme, akıcılık ve okuduğunu anlama becerilerini hedefleyen iki okuma müdahalesinin etkililiği karşılaştırılmıştır. Uygulanan müdahaleler yalnızca okuduğunu anlama yöntemlerinin sunulmasında doğrudan ve açık olma açısından farklılaşmıştır. Araştırma sonucunda doğrudan müdahale çalışmasına katılan öğrencilerin çözümleme, akıcılık ve okuduğunu anlama becerilerinde ilerleme olduğu görülmüştür.

Lovett vd. (2000a, s. 460) geliştirdikleri Sesbilgisel ve Strateji Temelli Öğretim (STSE) programının okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma becerilerindeki etkililiğini değerlendirmişlerdir. Bu program sesbilgisel ve strateji temelli kelime tanıma yöntemlerini içermektedir. Kelime okuma becerileri zayıf olan öğrencilere bağımsız bir şekilde kelimeleri çözümleyerek okumalarına yardımcı olmakta ve bu öğrencilerin okuduğunu anlamalarını kolaylaştırmaktadır. Programa katılan öğrencilere doğrudan beş kelime tanıma ve çözümleme stratejisi öğretilmiş ve öğrencilerden öğrendiği bu yöntemleri metni okurken uygulaması istenmiştir. Programda, öğrencilerin stratejileri nasıl uygulayacaklarını öğrenmelerine yardımcı olmak için metabilşsel anımsatıcı bir sistemden yararlanılmıştır (SUID [seç, uygula, izle, değerlendir] Planı). Çalışma sonucunda temel sesbilgisel sorunların, ortografik ve morfolojik bileşenlerin ve okuma güçlüğü ile ilgili daha genel strateji öğrenme eksikliklerinin ele alındığı çok boyutlu bir müdahale olan STSE programının etkililiği ortaya konmuştur.

Lovett, Lacerenza, De Palma ve Frijters (2012, s. 152) çalışmalarında kelime tanıma stratejilerini, metnin yapısı ile ilgili bilgiyi ve okuduğunu anlama stratejilerini öğreten bir okuma müdahalesi (PHAST PACES) tasarlamış ve bu müdahalenin etkililiğini araştırmıştır. Müdahale uygulanan grupta 268 öğrenci, kontrol grubunda ise 83 öğrenci yer almıştır. 60-70 saatlik müdahalenin uygulanmasından sonra okuma güçlüğü olan öğrencilerin kelime tanıma, kelime okuma ve okuduğunu anlama becerilerinde anlamlı bir artış olduğu görülmüştür. Çalışma sonrasında yapılan izleme çalışmalarında da programın etkisini sürdürdüğü görülmüştür.

Morris ve diğerlerinin (2012, s. 101) yaptıkları çalışmada okuma güçlüğü olan öğrencilere çok bileşenli okuma müdahaleleri uygulanmıştır. Çalışmaya 279 okuma

güçlüğü olan öğrenci katılmıştır. Çalışmanın deney grubunda çok bileşenli okuma müdahalesi uygulaması kapsamında sesbilgisel ve strateji temelli öğretim (STSE) çok bileşenli okuma müdahalesinden; kontrol grubunda ise alternatif ve sesbilgisel müdahale programlarından yararlanılmıştır. Çalışma sonucunda deney grubunda çok bileşenli okuma müdahalelerini alan öğrenciler okuma performanslarında kontrol grubunda uygulanan programlardaki öğrencilerden çok daha fazla ilerleme kaydetmiştir.

Lovett ve diğerleri (2008, s. 333) anadili farklı olan öğrencilerin sesbilgisel temelli iyileştirme programında başarılı olup olmayacaklarını araştırmıştır. STSE, Sesbilgisel Analiz ve Birleştirme/Doğrudan Öğretim Programı ve STSE Çözümleme Programı olmak üzere üç okuma programı 126 okuma güçlüğü olan öğrenciye uygulanmıştır. Çalışmanın kontrol grubunda ise 44 öğrenci yer almıştır. Okuma güçlüğü olan öğrencilerin uygulama sonucunda okuma performanslarının arttığı belirtilmiştir. Çalışma sonuçları ayrıca araştırmaya dayalı müdahalelerin uygulandığı uygulama grubundaki öğrencilerden elde edilen okuma performanslarının yalnızca özel eğitim alan kontrol grubundaki öğrencilerden daha fazla olduğunu göstermiştir.

Frijters, Lovett, Sevcik ve Morris, (2013, s. 4-539) araştırma temelli çok bileşenli bir müdahale programı olan STSE uygulamasının 270 altı, yedi ve sekizinci sınıf öğrencisindeki sonuçlarını incelemiştir. Çalışmada beklenenin altında okuma performansı sergileyen katılımcılar yer almıştır. Çalışma sonunda yapılan analizler sonuçlarına göre öğrencilerin okuma performanslarında artış olduğu görülmüştür.

Stacy, Elleman, Lovett ve Compton (2016, s. 285) okuma güçlüğü olan öğrencilere STSE ve Okuma için Ses-Sembol Eşleme programını uygulamıştır. Çalışmaya okuma güçlüğü olan 34 öğrenci katılmıştır. Çalışma sonuçları STSE uygulanan öğrencilerin kelime okuma performanslarında daha başarılı olduklarını göstermiştir.

Tannock ve diğerleri (2018, s. 56) Sesbilgisel Analiz ve Birleştirme/Doğrudan Öğretim Programı, Kelime Tanıma ve Strateji Eğitimi Programı ve Genel Bilişsel ve Akademik Strateji Eğitimi Programının etkililiğini incelemiştir. Çalışmaya dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu (DEHB) ve okuma güçlüğü olan 65 öğrenci katılmıştır. Çalışmada yer alan katılımcıların uygulama sonunda okuma becerileri ile ilgili yapılan değerlendirme sonuçlarına göre okuma performanslarının arttığı görülmüştür.

Wanzek ve diğerleri (2017, s. 1104), çözümleme ve kelime okuma stratejileri ve okuduğunu anlamayı çok bileşenli bir okuma müdahalesinin etkilerini incelemiştir.

Çalışmaya 451 dördüncü sınıfa devam eden ve okuma güçlüğü olan öğrenci katılmıştır. Çalışma sonucunda çok bileşenli okuma müdahalesini alan öğrenciler okuduğunu anlama müdahalesini almayan öğrencilere göre okuduğunu anlama ve akıcılık konusunda daha iyi performans sergilemiştir.

Wanzek, Petscher, Al Otaiba ve Donegan, (2019, s. 278) yaz tatilinde dördüncü sınıf okuma müdahalesinin beşinci sınıftaki okuduğunu anlamaya olan etkilerinin kalıcılığını incelemiştir. Çalışma 4. sınıfa devam eden 125 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Öğrencilere ses-sembol eşleme bilgisi, kelime tanıma, kelime, okuduğunu anlama ve akıcılığı içeren çok bileşenli okuma müdahalesi uygulanmıştır. Çalışmaya katılan öğrenciler, yaz boyunca, yaklaşık % 25'i oranında okuduğunu anlama konusunda gelişmeye devam etmiştir. Ayrıca çalışmaya katılan öğrenciler 4. sınıf müdahalesinin sonundan 5. sınıfın başına kadar yüksek düzeyde okuduğunu anlama seviyelerini korumuştur.

Görgün ve Melekoğlu (2019b, s. 84) Türkiye’de özel öğrenme güçlüğü alanında yapılan çalışmaları incelemiştir. Çalışmada son on yıl içerisinde özel öğrenme güçlüğü konusunda yapılan araştırma sayısında artış olduğu belirtilmiştir. Araştırma kapsamında incelenen çalışmaların %15’nin okuma becerilerini değerlendirme ve destekleme konusunda yapıldığı ortaya konulmuştur. Çalışma sonucunda özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilere yönelik uygulama ve eğitim programları hazırlanmasının gereksinimi vurgulanmıştır.

Özkardeş (2013, s. 148) Türkiye’de özel öğrenme güçlüğü ile ilgili yapılan araştırmaları betimsel olarak analiz etmiştir. Çalışmada yapılan araştırmaların %23’ünün okuma sorunu olan öğrenciler konusunda gerçekleştirildiği belirtilmiştir. Çalışmanın sonucunda okuma ve diğer akademik becerilerle ilgili özel öğrenme güçlüğü olan öğrenciler için programların geliştirilmesi ve etkililiğinin belirlenmesinin önemi vurgulanmıştır.

Görgün ve Melekoğlu (2019a, s. 698) özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmeye yönelik bir okuma destek programını geliştirmiştir. Çalışmaya özel öğrenme güçlüğü olan beş öğrenci katılmıştır. Çalışma sonuçları özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin daha akıcı okudukları ve okuduğunu anlama becerilerinin geliştiğini göstermiştir. Ayrıca çalışmaya katılan öğrencilerin aileleri ve öğretmenleri okuma programı ile ilgili olumlu düşüncelerini ifade etmiştir.

Uçar-Rasmussen ve Cora-İnce (2017, s. 2185) yaptıkları çalışmada özel öğrenme güçlüğü olan bireylerin okuduğunu anlama sorunlarını ve üstbilişsel okuduğunu anlama stratejilerinin öğretiminde sesli düşünme yönteminin etkililiğini incelemiştir. Tek denekli araştırma desenlerinden katılımcılar arası çoklu başlama deseninin kullanıldığı çalışmaya ortaokula devam eden üç özel öğrenme güçlüğü olan öğrenci katılmıştır. Çalışmanın sonucunda üst bilişsel okuma stratejilerinin katılımcıların okuduğunu anlama becerilerinde etkili olduğu görülmüştür.

Özel öğrenme güçlüğü tanısı alan öğrencilerle yaptığı çalışmada Güzel-Özmen (2005, s. 25) öğrenme güçlüğü tanısı olan öğrencilerin bildikleri ve bilmedikleri öykü ve masallarda okuma hızlarını karşılaştırmayı amaçlamıştır. Tek denekli araştırma deseni ile yürütülen çalışmada öğrenme güçlüğü tanısı almış iki öğrenci yer almıştır. Çalışmada öğrencinin bildiği öykü ve masallar öğrencinin kendisine ve ailesine sorularak belirlenmiştir. Öğrenciye okumaya başlamadan önce bildiği öykü ve masallar anlattırılarak ses kaydı alınmış ve sonrasında metni okuması istenmiştir. Çalışmaya katılan öğrencilerin okudukları metinlerde doğru okudukları kelime sayıları belirlenmiştir. Araştırma sonuçları öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin bilinen içerikte metinleri okurken okuma hızlarının arttığını göstermiştir.

Baydık, Ergül ve Bahap-Kudret (2012, s. 779) yaptıkları çalışmada ilköğretim üçüncü sınıf öğretmenlerinin okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma akıcılığı sorunlarına ve bu sorunlara yönelik yaptığı uygulamalara ilişkin görüşlerini belirlemiştir. Araştırmaya otuz üç sınıf öğretmeni ve yüz beş okuma güçlüğü olan öğrenci katılmıştır. Araştırmada öğretmen anketi kullanılmıştır. Araştırma bulguları noktalama işaretlerine dikkat etmeden okuma, sözcüğü yanlış okuma, sözcükten harf-hece atma ile sözcüğe harf-hece ekleme ve uzun takılmalar ya da yavaş okuma en sık görülen okuma sorunları olduğunu göstermiştir.

Güldenoğlu, Kargın ve Miller (2015, s. 82) çalışmalarında okuma güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin cümle anlama becerilerini karşılaştırmalı olarak incelemiştir. İlköğretim üç, dört, altı ve yedinci sınıfa devam eden 35 okuma güçlüğü olan ve 51 normal gelişim gösteren toplam 86 öğrenci çalışmada yer almıştır. Çalışmaya katılan öğrencilere sözdizimsel olarak farklı karmaşıklık düzeylerinde olan ve içerisinde tek olayın yer aldığı 16 cümle ile her cümleye ilişkin bir soru ve olası cevap seçenekleri sunulmuştur. Öğrencilerden verilen cümleleri ve soruları sırayla okumaları ve sorulara ilişkin doğru olduğunu düşündükleri seçeneği işaretlemeleri istenmiştir. Araştırma

bulguları okuma güçlüğü olan öğrencilerin cümle anlama becerilerinde, okuma güçlüğü olmayan öğrencilere göre daha düşük performans sergiledikleri görülmüştür.

Baydık (2011, s. 306) çalışmasında okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuduğunu anlama problemleri ve okuma stratejileri kullanımının ve öğretmenlerinin okuduğunu anlama öğretim uygulamalarının incelenmesini amaçlamıştır. Çalışmaya üçüncü sınıfa devam eden 96 okuma güçlüğü olan ve 96 okuma güçlüğü olmayan öğrenci ile 39 sınıf öğretmeni katılmıştır. Çalışmaya katılan öğrencilere kullandıkları okuduğunu anlama stratejileri ile ilgili soruların olduğu anket uygulanmıştır. Öğretmenlere ise öğrencilerinin okuduğunu anlama sorunları ve yapmış oldukları öğretimsel uygulamalar konusunda bir anket uygulanmıştır. Araştırma sonucu elde edilen bulgular okuma güçlüğü olan öğrencilerin ana fikir bulmada, neden-sonuç ilişkisi kurmada, metindeki genel bilgi ve detayları hatırlamada ve çıkarım yapmada güçlükleri olduğunu ortaya koymuştur. Aynı şekilde araştırma sonuçları ankete katılan öğretmenlerin ise en sık yararlandıkları yöntem olarak öykü haritalarını belirttiklerini göstermiştir.

Ergül (2012, s. 2051) yaptığı çalışmada üçüncü sınıfta olup sınıf düzeyinde okuma performansı sergilemeyen öğrencilerin okuma becerilerini öğrenme güçlüğü olma riski açısından değerlendirmiştir. Çalışmaya farklı sınıflardan 112 öğrenci katılmıştır. Öğretmenlerden sınıflarındaki okuma sorunları olan öğrencileri listelemeleri istenmiştir. Belirlenen öğrencilere düzeylerine uygun bir metin okutulmuştur. Öğrenciler metinlerde okudukları doğru kelime sayısı dikkate alınarak farklı okuma seviyelerine göre gruplara atanmıştır. Araştırma sonuçları katılımcı öğrencilerin okuma akıcılık oranlarının kendi sınıf düzeylerine göre daha zayıf olduğunu göstermiştir. Çalışma bulguları ayrıca en sık yapılan okuma hatalarının hece tekrarı ve yanlış okuma olduğunu ortaya koymuştur. Araştırma sonuçları öğrencilerin okuma sorunlarının öğrenme güçlüğünden kaynaklanabileceğini göstermiştir.

Türkiye’de özel öğrenme güçlüğü tanısı alan öğrencilerle yapılan bir nitel çalışmada Yıldız vd. (2012, s. 399) Türkiye’deki okuma güçlüğü tanısı olan öğrencilerin ailelerinin karşılaştıkları problemler ve çocukları hakkındaki deneyimleri konusundaki algılarını belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışmada yarı yapılandırılmış görüşme sorularından yararlanılmıştır. Araştırma bulgularında görüşme yapılan aileler okuma güçlüğü olan çocuklarının okuma problemleri ile ilgili kullanılan sınıf içi uygulamaların yeterli olmadığını ve eğitsel yetersizlikler olduğunu belirtmiştir. Aileler yapılan görüşmelerde öğretmenlerin rehberliğinin önemli olduğuna ve okuma güçlüğü olan öğrencilerle yeteri kadar ilgilenmediklerine değinmiştir. Ayrıca aileler okuma

güçlüğü olan çocuklarının arkadaşlık ilişkilerinde sorun yaşadıklarını da dile getirmiştir. Yıldız vd. (2012) çalışma bulgularında öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin tanılama süreci konusunda sorunlar yaşadıklarını da belirtmiştir.

Türkiye’de özel öğrenme güçlüğü tanısı olan öğrenciler, öğretmenler ve aileler ile yapılan çalışmaların oldukça sınırlı olduğu görülmektedir. Bu durum özel öğrenme güçlüğü tanısı alan öğrencilerle yapılan çalışmaların sayısının artırılmasının gerektiğini göstermektedir.

Tablo 2.1

Çok Bileşenli Okuma Programlarının Uygulandığı Çalışma Örnekleri

Yazar	Katılımcılar	Bağımlı değişken	Bağımsız değişken	Araştırma Modeli	Ortam	Kalıcılık Genelleme	Sosyal Geçerlilik
Wanzek ve diğerleri (2019)	4. sınıfa devam eden 125 okuma güçlüğü olan öğrenci	Okuduğunu anlama	Ses-sembol eşleme, kelime tanıma, kelime, okuduğunu anlama ve akıcılığı içeren çok bileşenli okuma müdahalesi	Nicel	Okul	Var	-
Wanzek ve diğerleri (2017)	451 okuma güçlüğü olan öğrenci	Çözümleme ve kelime okuma stratejilerinin içeren okuduğunu anlama ve kelime	Çözümleme ve kelime okuma stratejilerini içeren okuduğunu anlamayı içeren çok bileşenli okuma programı	Nicel	Okul	-	-
Wanzek ve diğerleri (2011)	Özel öğrenme güçlüğü olan 65 ortaokul öğrencisi	Akıcı okuma	Çok boyutlu kelime ve anlama yöntemleri	Nicel	Okul	-	-

Tablo 2.1 (Devam)

Yazar	Katılımcılar	Bağımlı değişken	Bağımsız değişken	Araştırma Modeli	Ortam	Kalıcılık Genelleme	Sosyal Geçerlilik
Ritchey ve diğerleri (2012)	Okuma güçlüğü olan 123 dördüncü sınıf 323 öğrencisi	Akıcılık ve okuduğunu anlama, kelime ve motivasyon	Çok boyutlu bir destekleyici okuma müdahalesi	Nicel	Okul	-	-
Vaughn ve diğerleri (2016)	323 okuma güçlüğü olan dördüncü sınıf öğrencisi	Çözümleme, akıcılık ve okuduğunu anlama	Kelime okuma, akıcılık, kelime öğretimi ve anlamaya yönelik hazırladıkları bir müdahale programı	Nicel	Okul	-	-
Denton ve diğerleri (2006)	1-3 sınıfa devam eden okuma güçlüğü olan 27 öğrenci	Akıcılık okuduğunu anlama ve çözümleme	Akıcılık ve çözümlemeyi içeren yoğun okuma müdahalesi	Nicel	Okul	-	-
Manset-Williamson ve Nelson (2005)	4-8 sınıfa devam eden ve okuma güçlüğü olan 21 öğrenci	Çözümleme akıcılık ve okuduğunu anlama	Çözümleme akıcılık ve okuduğunu anlama becerilerini içeren dengeli, stratejik okuma müdahalesi	Nicel	Klinik	-	-
Lovett, Lacerenza, Borden, Frijters, Steinbach ve De Palma (2000b)	86-13 yaş arası okuma güçlüğü olan 85 öğrenci	Çözümleme ve kelime tanıma	Sesbilgisel ve Strateji Temelli Eğitim (STSE)	Nicel	Okul	-	-
Lovett ve diğerleri (2012)	Okuma güçlüğü olan 268 öğrenci	Kelime tanıma, kelime okuma ve okuduğunu anlama	Kelime tanıma stratejilerini metnin yapısı ile ilgili bilgiyi ve okuduğunu anlama stratejilerini öğreten bir okuma müdahalesi	Nicel	Okul	Var	-

Tablo 2.1 (Devam)

Yazar	Katılımcılar	Bağımlı değişken	Bağımsız değişken	Araştırma Modeli	Ortam	Kalıcılık Genelleme	Sosyal Geçerlilik
Morris ve diğerleri (2012)	Okuma güçlüğü olan 279 öğrenci	Kelime tanıma, akıcı okuma, okuduğunu anlama ve kelime öğretimi	Kelime tanıma, akıcılık, okuduğunu anlama ve kelime öğretimini kapsayan çok bileşenli okuma programı	Nicel	Okul	Var	-
Lovett ve diğerleri (2008)	126 okuma güçlüğü olan öğrenci	Kelime tanıma, okuduğunu anlama	Sesbilgisel Analiz ve Birleştirme/ Doğrudan Öğretim Programı ve STSE Çözümleme Programı	Nicel	Okul	-	-
Frijters ve diğerleri (2013)	270 altı, yedi ve sekizinci sınıf öğrencisi	Kelime okuma, akıcılık ve okuduğunu anlama	STSE	Nicel	Okul	-	-
Stacey ve diğerleri (2016)	Okuma güçlüğü olan 34 öğrenci	Kelime okuma	STSE ve Okuma için Ses-Sembol Eşleme	Nicel	Okuma	-	-
Tannock ve diğerleri (2018)	Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu (DEHB) ve okuma güçlüğü olan 65 öğrenci	Kelime okuma ve okuduğunu anlama	Sesbilgisel Analiz ve Birleştirme/ Doğrudan Öğretim Programı, Kelime Tanıma ve Strateji Eğitimi Programı ve Genel Bilişsel ve Akademik Strateji Eğitimi	-	-	-	-
Görgün ve Melekoğlu (2019a)	Özel öğrenme güçlüğü olan 5 öğrenci	Akıcı okuma ve okuduğunu anlama	Okuma Akıcılığı ve Okuduğunu anlama Destek Programı (OKADEP)	Tek denekli	Ev	Var	Var
Uçar-Rasmussen ve Cora-İnce (2017)	Özel öğrenme güçlüğü olan 3 öğrenci	Okuduğunu anlama	Sesli düşünme yöntemi	Tek denekli			

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. Yöntem

Bu bölümde tezin yöntemi ile ilgili ayrıntılara yer verilmektedir. Öncelikle araştırma deseni ve çalışma grubuna dair bilgiler belirtilmektedir. Sonra katılımcıların özellikleri, bağımlı ve bağımsız değişken ile ilgili bilgileri, veri toplama süreci ve güvenirlik detayları açıklanmaktadır.

3.1. Araştırma Modeli

Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin akıcı okuma becerilerinde Okumayı Geliştirme Programının (OGEP) etkililiğinin belirlenmesi amacıyla tek denekli araştırma desenlerinden değişen ölçütler modeli kullanılmıştır. Bir davranış üzerinde gerçekleştirilen bir dizi uygulamanın etkisinin yavaş yavaş gösterilmesinin planlandığı değişen ölçütler modelinde, seçilecek hedef davranışın hâlihazırda öğrencinin davranış dağarcığında bulunan bir davranış olması gerektiği belirtilmektedir (Tekin-İftar, 2012, s. 256). Bu modelde belirlenen hedef davranışın ölçütü karşılayacak şekilde giderek artması veya azalması planlanmaktadır (Richards, Taylor, Ramasamy ve Richards, 1999, s. 193). Genel olarak, değişen ölçütler modeli, okuma yazma gibi adım adım doğruluk artışlarının hedeflendiği uygulamalarda yararlı olabilmektedir (Hartmann ve Hall, 1976, s. 531-532). Değişen ölçütler modelinin başlama düzeyi ve uygulama olmak üzere iki evresi bulunmaktadır. Uygulama evresi hedefe ulaşmak amacıyla alt evrelere ayrılmaktadır. Alt uygulama evrelerinin her birisi için bir ölçüt belirlenmektedir (McDougall, Hawkins, Brady ve Jenkins, 2006, s. 5). Belirlenen ölçütler karşılandıkça araştırmanın bir diğer uygulama evresine geçilmektedir.

Tek denekli araştırma desenlerinden değişen ölçütler modelinde bağımlı ve bağımsız değişken arasındaki ilişkiyi güçlendirmek için en az dört ara ölçüt belirlenmesi önerilmiştir (Tekin-İftar, 2012, s. 261). OGEP uygulamasının etkisini belirleme çalışmasında bağımlı ve bağımsız değişken arasında güçlü bir ilişki kurabilmek için her öğrenci için beş ara ölçüt belirlenmiş ve beş alt uygulama evresi gerçekleştirilmiştir Her bir alt uygulama evresinde öğrencinin ölçütü karşıladığını gösteren en az üç kararlı veri elde edilince evre tamamlanmış ve bir diğer evreye başlanmıştır.

Yapılan tek denekli çalışmanın iç geçerliğini tehdit edebileceği öngörülen bazı etmenler aşağıda özetlendiği şekilde kontrol altına alınmaya çalışılmıştır:

- a. Dış etmenler: Uygulama yapılan öğrencilerin destek eğitim odası öğretmenleri ile önceden görüşülerek okuma konusu dışında çalışmalar gerçekleştirmeleri istenmiştir.
- b. Olgunlaşma: Haftanın en az üç günü uygulama yapılarak araştırmanın en kısa sürede tamamlanmasına çalışılmıştır.
- c. Uygulama güvenilirliği: Bu etmeni kontrol altına almak amacıyla, araştırma süresince gerçekleştirilen tüm oturumların %30'unda uygulama güvenilirliği verisi toplanmıştır.
- d. Denek yitimi: Bu etmeni kontrol altına almak için beş katılımcı ile uygulama yapılmıştır.

3.2. Katılımcılar

Bu çalışmada özel öğrenme güçlüğü olan öğrenciler, aileler, tipik gelişim gösteren öğrenciler, öğretmenler, araştırmacı ve gözlemciler katılımcı olarak yer almaktadır.

3.2.1. Özel öğrenme güçlüğü olan öğrenciler

Çalışma özel öğrenme güçlüğü tanısı olan ve 2018-2019 bahar yarıyılında çalışmaya katılmak için gönüllü beş katılımcı ile yürütülmüştür. Katılımcılara ulaşmak için Eskişehir İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden izin alınmıştır (EK-1). Eskişehir'in merkez ilçelerinde bulunan bir Rehberlik Araştırma Merkezi'nden özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin eğitim almakta oldukları okulların bilgisi alınmıştır. Alınan bilgiler doğrultusunda özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin sayıca en fazla olduğu ilk iki okul ziyaret edilmiştir. Okullardaki idarecilerle çalışmanın içeriği, amacı ve sürecini kısaca anlatan bir form ile İl Milli Eğitim Müdürlüğü izninin (EK-1) yer aldığı bir dosya eşliğinde görüşme yapılarak uygulama onayı alınmıştır. Okul idarecileri ile yapılan görüşme sonrasında okulların rehber öğretmenleri ile görüşülerek özel öğrenme güçlüğü tanısı alan öğrencilerin sınıfları ve öğretmen bilgilerine ulaşılmıştır. Sınıfında özel öğrenme güçlüğü tanılı öğrencisi olan öğretmenlere uygulanması planlanan çalışmadan söz edilerek öğrencilerinin çalışmaya katılımı konusundaki görüşleri alınmıştır. Öğretmenlerin çalışma için uygun olduğunu düşündükleri özel öğrenme güçlüğü tanılı okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin ailelerine öğretmenleri aracılığı ile aile izin formu (EK-3) gönderilmiştir. Çalışmaya katılmayı kabul eden ailelerin çocuklarına Sesli Okuma Becerisi ve Okuduğunu Anlama Testi-II (SOBAT-II)

uygulanarak okuma becerilerinin sınıf düzeyinin altında olup olmadığı değerlendirilmiştir. Yapılan SOBAT-II değerlendirmesi sonucu okumada güçlük yaşayan ve okuma performansı sınıf düzeyinin altında olan öğrenciler belirlenmiştir. Çalışmaya katılacak öğrencilere yapılan değerlendirmeler ile katılımcıların ayrıntılı bir şekilde özellikleri açıklanmaktadır.

3.2.1.1. Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin özelliklerini belirlemek için kullanılan araçlar

Sesli Okuma Becerisi ve Okuduğunu Anlama Testi-II (SOBAT-II): Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin sesli okuma ve okuduğunu anlama becerilerini değerlendirmek üzere kullanılmıştır. Bu test birbirinden farklı 13 metin içeren A ve B formlarından oluşmaktadır. Her bir metni öğrenciden sesli olarak okuması ve sonrasında da sorulan beş soruyu yanıtlaması istenmektedir. SOBAT aracılığı ile öğrencilerin okuma hızı, akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerileri değerlendirilmektedir (Melekoğlu, Erden ve Çakıroğlu, 2018).

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, 2018, s. 20).

Türkçe Okul Çağı Dil Gelişim Testi (TODİL): Türkçe Dil Becerilerinin değerlendirilmesinde kullanılan bir dil gelişim testidir. Test sonucu elde edilen puanlar sayesinde her bir alt beceride değerlendirilen çocuğun eşdeğer yaşı belirlenmektedir (Topbaş ve Güven, 2017). Temel Bilgiler, Alt Test Performansları ve Bileşke Performansları olmak üzere üç ana bölümden oluşmaktadır. Temel bilgiler kısmında doğum tarihi, okul gibi demografik bilgiler yer almaktadır. Alt test performansları bölümünde resim-sözcük dağarcığı, cümle tekrarlama, fonemik analiz gibi testler bulunmaktadır. Bileşke performansları bölümü ise dinleme, konuşma, dilbilgisi, sözel dil, düzenleme, anlam bilgisini kapsamaktadır.

TODİL uygulanması ile anlam bilgisi, dilbilgisi ve fonoloji olarak üç temel dil bileşeninin gelişimi konusunda bilgi elde edilebilmektedir. Anlam bilgisine ilişkin resim-sözcük dağarcığı, ilişkili sözcük dağarcığı ve sözcük betimleme olmak üzere üç alt testi bulunmaktadır. Dilbilgisinde cümle anlama, cümle tekrar etme ve biçimbirim tanımlama şeklinde üç alt testi yer almaktadır. Fonoloji bileşeninde ise sözcük ayırt etme, fonemik analiz ve artikülasyon yer almaktadır. Bu çalışma kapsamında TODİL'in fonemik analiz alt testinden yararlanılmıştır. Fonemik analiz 22 parçadan oluşan bir sesbilgisi alt testidir. Sözcükleri daha küçük sesbirimsel birimlere ayırma yetisini ölçer. TODİL'in Cronbach alfa katsayısı fonemik analiz için ,99'dur. Yapılan test tekrar testinde fonemik analiz korelasyon sayısının ,93 olduğu belirtilmiştir.

Türkçe'de Kelime Okuma Bilgisi Testi (KEOT): KEOT ilkokula devam eden öğrencilerin, okumayı öğrenmesinde çok önemli bir yeri olan kelime okuma becerisini ölçmek, kelime okuma becerisinin gelişimini izlemek ve değerlendirmek amacıyla geliştirilmiştir. KEOT anlamlı ve anlamsız kelime listeleri şeklinde geliştirilmiş iki alt testten oluşmaktadır. KEOT'taki alt testler, Türkçenin dilbilgisel ve ses bilgisel özellikleri göz önüne alınarak, kolaydan zora doğru sıralanan kelime listelerinden oluşmaktadır. Anlamlı kelime alt testi, çocuğun, hızla otomatik olarak okuyabildiği kelimeleri belirleyerek okuma düzeyini ölçmektedir. Diğer bir alt test olan anlamsız kelime testi, çocuğun tanımadığı kelimeleri okurken kullandığı fonetik kodlama bilgisini ölçmektedir (Babür, Haznedar, Erçetin, Özerman ve Çekelek, 2013, s. 2).

KEOT'un kelime okuma etkililiğindeki Cronbach alfa değeri A formunda ,97, B formunda ,97 olarak belirlenmiştir. Fonetik Kodlamadaki Cronbach alfa değeri A formunda ,93, B formunda ise ,94 olarak belirlenmiştir. KEOT'un A ve B paralel formlarındaki korelasyonu kelime okuma etkililiği için ,96, fonetik kodlama etkililiği için ,91 ve toplam kelime etkililiği için ,97 olarak hesaplanmıştır. KEOT'da yapı geçerliğinin incelenmesi amacıyla ise alt testlerin birbiriyle ve toplam test puanlarıyla korelasyonları incelenmiş ve bu korelasyonlar oldukça yüksek bulunmuştur ($r = ,90 - ,97$ $p < .001$).

Okuma Motivasyonu Ölçeği (OMÖ): İlköğretim öğrencilerinin metinlere yönelik okuma motivasyonlarını belirlemek amacıyla kullanılmaktadır. 22 maddeden oluşan ölçek okuma zorluğunun algılanması, okuma yeterliği, okumaya yönelik çaba/takdir edilme ve okumanın sosyal yönü ile ilgili ölçüm yapmaktadır (Aydemir-İleri ve Öztürk, 2013, s. 66).

Okuma Motivasyon Ölçeği geliştirilirken yapı geçerliği için açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır (Aydemir-İleri ve Öztürk, 2013, s. 66). Bu analizin yapılabilmesi için ilk olarak örneklemin yeterliliğini test eden Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testi uygulanmıştır. KMO değeri ,839 olarak bulunmuştur. KMO testinin sonrasında ise Bartlett'in Sphericity testi uygulanmıştır ($\chi^2 = 1807,853$, $p=,000$). Test sonucu elde edilen veriler anlamlı farklılık gösterdiği için faktör analizi yapmaya uygun olduğu belirlenmiştir. Geçerlik çalışmaları sonucunda ölçeğin dört faktörlü bir yapıya sahip olduğu bulunmuştur. Ölçeğin toplam varyansının %23,74'ünü açıklayan faktör "okuma zorluğunun algılanması"; ölçeğin toplam varyansının %10,08'ini açıklayan bu faktör "okuma yeterliği"; %6,73'ünü açıklayan faktör "okumaya yönelik çaba/takdir edilme" ve %5,68'ini açıklayan faktör "okumanın sosyal yönü" olarak adlandırılmıştır.

Okuma Motivasyon Ölçeği'nin güvenilirlik çalışması için iç tutarlılık katsayıları (cronbach alfa) hesaplanmıştır. 22 madde ve dört alt faktörden oluşan ölçeğin iç tutarlılık katsayılarına bakılmıştır. Okuma motivasyonu ölçeğinin 22 maddelik toplam iç tutarlılık katsayısı ,81 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin alt boyutlarına ilişkin iç tutarlılık katsayıları ise "okuma zorluğunun algılanması" alt faktörü için ,81; "okuma yeterliği" alt faktörü için ,72; "okumaya yönelik çaba/takdir edilme" alt faktör için ,61 olarak; "okumanın sosyal yönü" ise ,82 olarak bulunmuştur.

Okuma Tutum Ölçeği (OTÖ): OTÖ öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarını, eğlence olarak okuma ve akademik okuma olmak üzere iki alt boyut ile ölçmektedir. Bu iki boyut ile birlikte bu boyutlardan alınan puanların birleştirilmesi yoluyla toplam okuma tutum puanı da elde edilmektedir. Ölçekte eğlence okumasına yönelik maddeler okumanın okul dışında boş zamanlarda ve eğlenme amacıyla okunmasına; akademik boyutu ise okuldaki okumaları ve akademik okuma faaliyetlerine yönelik tutumlara odaklanmaktadır (Çakıroğlu ve Palancı, 2015, s. 1143).

Okuma Tutum Ölçeği'nin güvenilirlik katsayısı iç tutarlılık yöntemi ile ,84 test-tekrar test yöntemiyle ,78 olarak hesaplanmıştır (Çakıroğlu ve Palancı, 2015, s. 1143). Ölçek geliştirilirken Açımlayıcı Faktör Analizi ve Doğrulayıcı Faktör Analizi'nden yararlanılmıştır. Bu çalışmada KMO örneklem uygunluk katsayısı ,91, Bartlett Sphericity testi χ^2 değeri ise 15883,542, $p < ,001$ düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Doğrulayıcı faktör analizinde ise χ^2 değeri 5984,39; χ^2 / df değeri 2,81; RMSEA değeri ,04; CFI değeri ,94 ve AGFI değeri ,91 olarak hesaplanmıştır.

Okuma Tutum Ölçeği'nin güvenilirlik çalışması kapsamında iç tutarlılık (Cronbach Alpha) yöntemiyle hesaplanmıştır. Ölçeğin genel iç tutarlılık katsayısının ,84

olduğu belirtilmiştir. Test-tekrar test yöntemiyle güvenilirliği belirlemek amacıyla ölçek 2 hafta arayla 90 öğrenciye tekrar uygulanmıştır. Uygulama sonucunda ölçeğin test tekrar test güvenilirlik katsayısı ,78 olarak hesaplanmıştır.

Anadolu-Sak Zekâ Ölçeği (ASİS): ASİS, genel zekâ, sözel zekâ, sözel olmayan zekâ ve hafıza yeteneklerini ölçmektedir. Ölçek bir çocuğun zihinsel yetenekleri konusunda kararlar vermek için hem klinik hem de eğitim ortamlarında kullanılmaktadır. ASİS değerlendirmeleri hem eğitim ortamlarında hem de müdahale amaçlı klinik ortamlarda kullanılabilir (Sak vd., 2016).

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 ortalama güvenilirlik katsayısı ,91, bileşen puanları için ortalama katsayısı ,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 katsayılarının iyi düzeyde, bileşen katsayılarının 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 ,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 başarıları 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'nın tanı sınıflarına uygun olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte ASİS'in yanıt sürecine dayalı geçerliği ve sonuca dayalı geçerlik kanıtı analiz edilmiştir (Sak vd., 2016, s. 77-95).

3.2.1.2. Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerde bulunması gereken ön koşul özellikleri

Farklı sınıflarda eğitimlerini sürdüren katılımcı öğrencilerin araştırmada yer alabilmeleri için bazı ön koşullar belirlenmiştir. Belirlenen ön koşulları öğrencilerin taşıyıp taşımadıkları araştırmacı tarafından incelenmiştir. Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin araştırmada yer alabilmeleri için karşılanması gereken ön koşul özellikler aşağıda belirtilmektedir:

1. *RAM raporunda özel öğrenme güçlüğü tanısı almış olması*
2. *İlkokul 3 ya da 4. sınıfa devam ediyor olması*
3. *SOBAT'tan aldığı eşdeğer yaş puanının sınıf düzeyinin altında olması: Yapılan SOBAT değerlendirmesi sonucu akıcı okuma becerileri sınıf düzeyinin altında olması dikkate alınmıştır.*
4. *Ailenin onam formunu doldurmuş olması*
5. *Herhangi bir sistematik okuma müdahalesi almıyor olması.*

3.2.1.3. Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin özellikleri

Çalışmaya katılan özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin gerçek isimleri kullanılmamıştır. Çalışmaya katılan öğrencilerin bilgilerini gizlemek için gerçek isimler yerine kod isimleri kullanılmıştır. Aynı zamanda çalışmaya katılan öğretmenler ve aileler için de kod isimlerden yararlanılmıştır. İzleyen paragraflarda katılımcıların özellikleri ve genel performans düzeyleri özetlenmektedir.

Cansu uygulama başladığı zaman 9 yaş 4 aylıktır. İlkokul 4. sınıfa devam etmektedir. Cansu ASİS'ten 87 puan almış ve zekâ düzeyi normal olarak belirlenmiştir. SOBAT'ta Cansu'nun sesli okuma becerisi ve okuduğunu anlama düzeyi için eşdeğer yaşı 7 yaşın altı olarak belirlenmiştir. SOBAT'a göre Cansu'nun okuma hızı, doğru okuma, akıcı okuma ve okuduğunu anlama puanı düşüktür. Cansu bir özel eğitim ve rahabilitasyon kurumuna devam etmekte ve destek eğitim odasında 2 saat destek eğitim almaktadır. Cansu'nun bireyselleştirilmiş eğitim planında (BEP) akıcı okuma hedefleri yer almaktadır.

Sıla uygulama başladığında 10 yaş 5 aylıktır. İlkokul 4. sınıfa devam etmektedir. Sıla'ya ASİS uygulanmıştır. Sıla bu ölçekten 85 puan almış ve zekâ düzeyi normal olarak belirlenmiştir. Sıla'ya araştırmacı tarafından SOBAT uygulanmıştır. SOBAT'ta Sıla'nın sesli okuma becerisi ve okuduğunu anlama düzeyi için eşdeğer yaşı 7 yaşın altı olarak belirlenmiştir. SOBAT'a göre Sıla'nın okuma hızı, doğru okuma, akıcı okuma ve

okuduğunu anlama puanı düşüktür. Sıla bir özel eğitim ve rahabilitasyon kurumuna devam etmektedir. Sıla'nın BEP'inde akıcı okuma hedefleri yer almaktadır.

Yavuz uygulama başladığında 10 yaş 2 aylıktır. İlkokul 3. sınıfa devam etmektedir. Yavuz bu ölçekten 89 puan almıştır. Yavuz'a araştırmacı tarafından SOBAT uygulanmıştır. SOBAT'ta Yavuz'un sesli okuma becerisi ve okuduğunu anlama düzeyi için eşdeğer yaşı 7 yaşın altı olarak belirlenmiştir. SOBAT'a göre Yavuz'un okuma hızı, doğru okuma, akıcı okuma ve okuduğunu anlama puanı düşüktür. Yavuz bir özel eğitim ve rahabilitasyon kurumuna devam etmektedir. Yavuz'un BEP'inde akıcı okuma hedefleri yer almaktadır.

Özgür uygulama başladığında 9 yaş 9 aylıktır. İlkokul 4. sınıfa devam etmektedir. Özgür bu ölçekten 106 puan almış ve zekâ düzeyi normal olarak belirlenmiştir. Özgür'e araştırmacı tarafından SOBAT uygulanmıştır. SOBAT'ta Özgür'ün sesli okuma becerisi ve okuduğunu anlama düzeyi için eşdeğer yaşı 7 yaşın altı olarak belirlenmiştir. SOBAT'a göre Özgür'ün okuma hızı, doğru okuma, akıcı okuma ve okuduğunu anlama puanı düşüktür. Özgür bir özel eğitim ve rahabilitasyon kurumuna devam etmekte ve destek eğitim odasında 2 saat destek eğitim almaktadır. Özgür'ün BEP'inde akıcı okuma hedefleri yer almaktadır.

Efe uygulama başladığında 9 yaş 12 aylıktır. İlkokul 3. sınıfa devam etmektedir. Efe bu ölçekten 92 puan almıştır. Efe'ye araştırmacı tarafından SOBAT uygulanmıştır. SOBAT'ta Efe'nin sesli okuma becerisi ve okuduğunu anlama düzeyi için eşdeğer yaşı 7 yaş altı olarak belirlenmiştir. SOBAT'a göre Efe'nin okuma hızı, doğru okuma, akıcı okuma ve okuduğunu anlama puanı düşüktür. Efe bir özel eğitim ve rahabilitasyon kurumuna devam etmekte ve destek eğitim odasında 2 saat destek eğitim almaktadır. Efe'nin BEP'inde akıcı okuma hedefleri yer almaktadır.

Araştırmaya katılan tüm öğrencilerin özellikleri Tablo 3.1'de sunulmaktadır.

Tablo 3.1

Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Özellikleri

İsim	Yaş (Ay)	Sınıfı	SOBAT	ASİS
Cansu	114	4	7 yaşın altı	87
Sıla	112	4	7 yaşın altı	85
Özgür	110	4	7 yaşın altı	106
Yavuz	104	3	7 yaşın altı	89
Efe	105	3	7 yaşın altı	92

3.2.2. Sosyal geçerlik verisi toplanan katılımcılar**3.2.2.1. Özel Öğrenme Güçlüğü olan Öğrencilerin Aileleri**

Yapılan araştırmanın sosyal geçerliğini belirlemek için yapılan öznel değerlendirme çalışmasında özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin ailelerinin görüşleri alınmıştır. Katılımcı öğrencilerin anneleri ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmeye katılan ailelerin özellikleri Tablo 3.2’de yer almaktadır. Çalışmaya katılan öğrencilerin bilgilerini gizlemek için gerçek isimler yerine kod isimleri kullanılmıştır.

Tablo 3.2

Görüşmeye Katılan Ailelerin Özellikleri

Katılımcı	Yaşı	Eğitim Durumu
Cansu'nun annesi	37	Okuryazar değil
Sıla'nın annesi	44	Lise
Özgür'ün annesi	35	İlkokul
Yavuz'un annesi	32	Ortaokul
Efe'nin annesi	39	İlkokul

3.2.2.2. Öğretmenler

Çalışmaya katılan öğrencilerin bilgilerini gizlemek için gerçek isimler yerine kod isimleri kullanılmıştır. Yapılan çalışmanın sosyal geçerliliğini belirlemek amacıyla öznel değerlendirme yapılarak ÖÖG olan öğrencilerin sınıf öğretmenleri ile görüşülmüştür. İki öğrencinin sınıf öğretmeni aynı olduğu için dört öğretmen ile görüşme gerçekleştirilmiştir (bkz. Tablo 3.3). Aynı sınıf öğretmeni olan iki öğrenci için sorular ayrı ayrı cevaplandırılmıştır.

Tablo 3.3

Sosyal Geçerlilik Verisi Toplanan Öğretmenlerin Özellikleri

Katılımcı adı	Mesleki Deneyimi	Son Üç Yıldır Okuttuğu Sınıflar	Özel Öğrenme Güçlüğü olan Öğrencilerle Çalışma Deneyimi
Zarife	24	2-3-4	4
Raziye	26	2-3-4	4
Kader	29	1-2-3	3
Fulya	24	1-2-3	3

3.2.2.3. Tipik gelişim gösteren öğrenciler

Yapılan çalışmanın sosyal geçerliliğini belirlemek için sosyal karşılaştırma çalışması yapılmıştır. Sosyal karşılaştırma çalışmasında katılımcılarla aynı sınıflardan öğretmenleri tarafından rastgele beş öğrenci seçilmiştir. Toplamda ise yaşları 9-10 arası değişen 10 kız ve 10 erkek 20 öğrenciden veri toplanmıştır. Seçilen öğrencilerden özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilere okutulan okuma metinlerden birini sesli olarak okumaları istenmiştir. Okudukları metinde bir dakika içerisinde okudukları doğru kelime sayısı hesaplanarak kaydedilmiştir.

3.3. Araştırmacının Rolü

Araştırma, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim ve aynı zamanda Anadolu Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Dil ve Konuşma Terapistliği bölümünde doktora eğitimine devam eden araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı lisans eğitimini Anadolu Üniversitesi Yabancı Diller Eğitimi Programı'nda, yüksek lisans eğitimini ise Anadolu Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Dil ve Konuşma Terapistliği Programı'nda tamamlamıştır. Araştırmacı bir buçuk yıl Anadolu Üniversitesi Engelliler Araştırma Enstitüsü'nde yardımcı öğretmen olarak, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde yedi yıl araştırma görevlisi olarak çalışmıştır. Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma becerilerinin değerlendirilmesi ve müdahale programı konusunda iki projede görev almıştır.

3.4. Araştırma Ortamı

Çalışmalar katılımcı öğrencilerle bireysel olarak gerçekleştirilmiştir. Çalışmada uygulamanın yapıldığı ortam öğrencilerin okullarında yer alan destek eğitim odalarıdır. Efe, Yavuz ve Özgür'ün devam ettiği ilkokulda destek eğitim odasında bir pano, iki kitaplık, bir öğretmen masası ve sandalyesi, bir masa üstü bilgisayar ve iki öğrenci sırası yer almaktadır. Efe, Yavuz ve Özgür ile destek eğitim odasında yer alan sıralarda öğrenci ile karşılıklı olarak oturularak uygulama yapılmıştır. Öğrencilerin dikkatini dağıtacak herhangi bir uyarıcı olmamasına dikkat edilerek çalışma boyunca masada yalnızca uygulama materyalleri yer almıştır. Sıla ve Cansu'nun okulundaki destek eğitim odasında sadece masa ve sandalye bulunmaktadır. Sıla ve Cansu ile bu odalarda

yer alan masalarda çalışılmıştır. Çalışma sırasında öğrencilerle karşılıklı oturulmuş ve masa üzerinde dikkatlerini dağıtabilecek bir uyaran bulunmamasına dikkat edilmiştir.

3.5. Araç ve Gereçler

Yapılan çalışma kapsamında farklı araç ve gereçlerden yararlanılmıştır. Bu araç ve gereçler OGEP kelime tanıma stratejilerinin ve tekrarlı okuma sürecinin öğretimi sırasında kullanılan OGEP öğretim kitapçığı, gülyüz boyama kâğıdı etkinliklerinde kullanılmak üzere makas, kalem, silgi ve kalemtraştır. Başlama düzeyinde öğrenci metin kitabı, uygulayıcı izleme kitapçığı ve kronometre kullanılmıştır. Uygulama oturumlarında öğretimi yapılan kelime tanıma stratejileri için ipucu kartı, öğrenci metin kitabı, uygulayıcı izleme kitapçığı ve öğrencilerin bir dakikada okudukları doğru kelimeleri kaydetmeleri için kayıt grafiği ile kronometre hazır bulundurulmuştur. İzleme oturumları sırasında ise öğrenci metin kitabı, uygulayıcı izleme kitapçığı ve kronometreden yararlanılmıştır.

3.6. Bağımlı Değişken

Araştırmanın bağımlı değişkeni akıcı okuma olarak tanımlanan öğrencinin bir dakikada okuduğu doğru kelime sayısıdır. Öğrencinin bir dakika içerisinde okuduğu toplam kelime sayısından hatalı okuduğu kelime sayısı çıkarılarak doğru okuduğu kelime sayısı elde edilmiştir.

3.7. Bağımsız Değişken

Araştırmanın bağımsız değişkeni Okumayı Geliştirme Programı'dır (OGEP). OGEP kelime tanıma stratejileri ile tekrarlı okuma çalışmalarını kapsamaktadır. OGEP uygulaması kelime tanıma stratejilerinin öğrencilere öğretimi ile başlamaktadır. Programda okumanın çözümlene becerisini geliştirmek üzere hazırlanan Söylemece, Benzetmece, Bulmaca ve Sobelemece olmak üzere dört kelime tanıma stratejisinden yararlanılmaktadır. Statejiler adlandırılırken öğrencinin katılımını arttırmak, hatırlamasını kolaylaştırmak ve bir oyun oynadığını düşünmesi için oyun benzeri isimler verilmiştir. Kelime tanıma stratejileri ve kullanımının öğretimi tamamlandıktan sonra akıcı okumayı desteklemeyi hedefleyen tekrarlı okuma uygulamasına başlanmaktadır. Akıcı okumanın geliştirilmesi için tekrarlı okuma yönteminden yararlanılmıştır. Uygulanan tekrarlı okuma sırasında öğrencinin hatalı okuduğu kelimeler kaydedilmiştir. Sonrasında hatalı okuduğu kelimeler bir kâğıda yazılarak

öğrenciye gösterilmiş ve öğrenciden öğrendiği dört kelime tanıma stratejisinden birini seçip kullanarak bu kelimeleri tekrar okuması istenmiştir. OGEP uygulanırken izleyen adımlar takip edilmiştir.

3.7.1. Kelime tanıma stratejilerinin öğretimi

- a) *Söylemece*: Kelime tanıma öğretimine söylemece stratejisi ile başlanmaktadır. Bu stratejide kelimeler seslerine ayrılmaktadır. Ayrıştırma etkinlikleri kelime içerisindeki hece farkındalığının gelişmesine yardımcı olmak amacıyla tasarlanmıştır (Lovett vd., 2000a, s. 458; Lovett vd., 2000b, s. 263). Öğretmen önce söylemece etkinliğini öğrenciye tanıtır: “*Şimdi seninle birlikte kelime resimlerine bakacağız. Kelimenin ne olduğunu söyleyeceğiz. Kelimeleri önce hecelerine ve sonra da seslerine ayıracağız. Kelimeyi tekrar okuyacağız.*”. Öğretmen sonra söylemece etkinliğine model olur: “*Resme bakıyorum. Ne olduğunu söylüyorum. Hecelerine ayırıyorum. Hecelerine göre seslerine bölüyorum. Hecelere bakıyorum. Heceleri seslerine ayırıyorum. Seslerine göre bölüyorum. Sesleri birleştiriyorum. Heceleri okuyorum. Heceleri birleştiriyorum. Kelimeyi okuyorum.*”. Öğretmen söylemece etkinliğini öğrenci ile birlikte rehberli olarak uygular: “Kelimeye bakıyorum. Sen de bak. Resimde ne olduğunu söylüyorum “masa”. Sen de ne gördüğünü söyle. Öğretmen öğrenci doğru söylerse “Harika, kelimeyi çok güzel söyledin! Ne yaptın? Kelimeyi söyledin.” diyerek pekiştirir. Eğer söyleyemezse doğru olana model olur ve tekrar etmesini ister. Şimdi kelimeyi hecelerine ayırıyorum “ma-sa”. Kelimenin resmini hecelerine göre ikiye kesiyorum “ma-sa”. Öğretmen öğrenciye haydi kelimeyi hecelerine göre böl ve kes.” der. Öğretmen masa resmini ikiye keser. “Şimdi sen de kelimeyi hecelerine ayır”. Doğru ayırırsa öğrenciyi pekiştirir, yanlış keserse öğrenciye model olur. Öğretmen öğrenci doğru söylerse “Harika, kelimeyi çok güzel hecelerine ayırdın! Ne yaptın? Kelimeyi hecelerine ayırdın.” diyerek pekiştirir. Eğer söyleyemezse doğruya model olur ve tekrar etmesini ister. Şimdi kelimeyi seslerine ayırıyorum “m-a-s-a”. Şimdi sen de kelimeyi seslerine ayır. Öğretmen öğrenci doğru olarak seslerine ayırırsa “Harika, kelimeyi seslerine ayırdın! Ne yapmışsın?” diyerek pekiştirir. Eğer söyleyemezse doğruya model olur ve tekrar etmesini ister. Öğretmen “Kelimeyi tekrar okuyorum “masa”. Öğretmen öğrenciye “Sen de kelimeyi oku.” der. Öğrenci okursa pekiştirir, okuyamazsa model olur. Öğretmen söylemece

etkinliğini öğrenciden bağımsız olarak yapmasını ister: “Kelimeye bak ve oku. Kelimeyi hecelerine ayır. Kelimeyi seslerine ayır. Kelimenin tamamını tekrar oku.”. Uygulama sırasında önce kelimeler görsel ipucu olarak resimleri ile birlikte sunulur. Kelimeyi temsil eden resim en üstte, resmin altında kelimeninÖğrenci PVC kaplanmış kartlarda resmi olan kelimeyi hecelerine ve seslerine ayırarak keser. Sonra giderek resimler ve ipuçları 17. resimden sonraki 11 kelimedede silikleştirilerek kelimeyi okuma, hecelerine ve seslerine ayırma, tekrar okuma ve yazma işlemine devam edilir. Söylemece stratejisi beş kelimededen dördünde bağımsız olarak doğru bir şekilde gerçekleştirilene kadar öğretim sürdürülür.

- b) *Benzetmece*: Benzetmece stratejisinde benzetme yoluyla kelime tanımayı öğretme amacıyla kullanılmıştır (Lovett vd., 2000a, s. 458; Lovett vd. 2000b, s. 263). Öncelikle öğretmen benzetmece etkinliğini öğrenciye tanıtır. “*Anahtar kelimeyi okuyacağız. Anahtar kelimenin sonunu bakacağız. Anahtar kelimenin sonuna benzeyen kelimeleri bulacağız. İşaretleyeceğiz.*” Sonra öğretmen benzetmece etkinliğine model olur: “*Anahtar kelimeyi okuyorum “yaşlı”. Anahtar kelimenin sonuna “lı” bakıyorum “Sonuna benzeyen kelimeleri buluyorum “nazlı, farklı, tatlı, karlı” ve işaretliyorum*”. Öğretmen rehberli uygulama sırasında benzetmece etkinliğini öğrenci ile birlikte yapar: “Öğretmen öğrenciye “Kelimeyi okuyorum “tatlı”. Sen de kelimeyi oku. Öğretmen öğrenci doğru okursa “Aferin, doğru okudun.” diyerek pekiştirir. Doğru okuyamazsa model olur ve tekrar okumasını ister. Öğretmen öğrenciye “Anahtar kelimenin sonunu söyle “lı”. Sen de söyle.” der. Öğrenci söylerse öğretmen “Kelimenin sonunu çok güzel söyledin.” diyerek pekiştirir. Söyleyemezse kelimeyi doğru söylemesine model olunur ve tekrarlama istenir. Öğretmen “Anahtar kelimenin sonuna benzeyen kelimeleri buluyorum *nazlı, farklı, tatlı, karlı*” ve işaretliyorum. Şimdi sen de anahtar kelimenin sonuna benzeyenleri bul ve işaretle.” Öğrenci doğru olarak bulursa öğretmen “Aferin sonuna benzeyenleri buldun ve işaretledin.” diyerek pekiştirir. Öğrenci doğru bulamazsa öğretmen bulması ve işaretlemesi için model olur ve tekrar onun bulmasını ve işaretlemesini ister. Öğretmen benzetmece etkinliğini öğrencinin bağımsız olarak yapmasını ister: Öğretmen öğrenciden kelimenin son iki sesine bakarak sonuna benzer başka kelimeleri bulmasını ister. Anahtar kelime olarak bir kelime seçilir. Dört tane son iki sesi anahtar kelime ile aynı ve dört tane son iki

sesi farklı olan toplam sekiz kelime bulunur. Öğrenciden bu sekiz kelimedenden sonu anahtar kelimeye benzer olanları bularak işaretlemesi istenir. Eşleme kartları öğrencinin önüne konur. Öğretmen kelimeleri okur. Öğrenciden okumasını ister. Sonra eşleme oyunu oynarlar. Öğrencinin anahtar kelime ile sonu benzer kelimeleri bulmayı öğrenmesine yardımcı olmak için eşleme oyunu oynanır. Bu oyun öğrencinin daha önce bulup işaretlediği benzer kelimelerden oluşur. Anahtar kelime ile benzer olan ve olmayan kelimelerin yazılı olduğu PVC kaplı kartlar ters çevrilerek öğrencinin önüne konulur. Sonra öğrenciden aynı anda arka arkaya iki kartı açarak yazılı olan kelimeleri okuyarak anahtar kelimeye benzeyip benzemediğini bulması istenir. Örneğin çevirdiği kartlar “tatlı” ve “farklı” ise eşleyerek çıkarır. Çevirdiği kelimeler “tatlı” ve “kayıt” gibi sonu benzemeyen kelime ise kartları tekrar kapatır. Sonu benzer kelimelerle eşler. Tüm kartların eşlemesi bitene kadar oyun devam eder. Benzer kelimelerin yazılı olduğu kartların hepsi açılarak eşlendiğinde oyun tamamlanır. Öğrenci bağımsız olarak Benzetme stratejisini beş kelimedenden dördünde doğru olarak gerçekleştirinceye kadar öğretime devam edilir.

- c) Bulmaca: Bulmaca stratejisi kelimelerin sonundaki ekleri tanımak ve ayırt etmek için kullanılmıştır. Bu strateji öğrenciye sözcükleri anlamlı en küçük parçaları olan köklerine ayırarak kelimeleri okumasına yardımcı olmaktadır (Lovett vd., 2000a, s. 458; Lovett, 2000b, s. 263). Öğretmen öncelikle bulmaca etkinliğini öğrenciye tanıtır : *“Kelimeye okuyacağız. Kelimenin anlamlı en küçük parçasını bulacağız. Kelimenin ekini bulacağız. Kelimenin anlamlı en küçük parçasını ve ekini yazacağız. Kelimeyi tekrar okuyacağız. Öğretmen bulmaca etkinliğine model olur: “Kelimeye okuyorum “çiçekler”. Kelimenin anlamlı en küçük parçasını buluyorum “çiçek”. Kelimenin ekini buluyorum “ler”. Kelimenin anlamlı en küçük parçası ve ekini yazıyorum. Kelimeyi tekrar okuyorum “çiçekler”. Rehberli uygulama sırasında öğretmen bulmaca etkinliğini öğrenci ile birlikte yapar: Öğretmen öğrenciye “Kelimeye okuyorum “çiçekler”. Sen de oku.” der. Öğrenci doğru olarak okursa öğretmen “Süpersin, doğru okudun.” diyerek pekiştirir. Öğrenci okuyamazsa öğretmen doğruya model olur ve öğrenciden tekrarlamasını ister. Öğretmen “Kelimenin anlamlı en küçük parçasını buluyorum. Bakayım “çi” tek başına anlamı yok. “çiç” tek başına anlamı yok. “çiçe” tek başına anlamı yok. “çiçek” tek başına anlamı var. O zaman bu kelimenin anlamlı en küçük parçasını buldum ve yazdım: “çiçek”!*

Şimdi sen kelimenin anlamlı en küçük parçasını bul ve yaz.” Öğrenci doğru olarak bulur ve yazarsa “Süpersin, anlamlı en küçük parçayı buldun ve yazdın.” der. Şimdi kelimenin ekini buluyorum çiçek-LER. Buldum ve yazdım. Sen de bul ve yaz. ”Bulamazsa öğrencinin bulması için model olur ve tekrarlamasını söyler. Öğretmen “Kelimeyi tekrar okuyorum “çiçekler”. Sen de oku!”. der. Öğrenci okursa “Mükemmel, doğru okudun.” diyerek pekiştirir. Okuyamazsa model olur ve tekrarlamasını ister. Öğretmen bağımsız olarak bulmaca etkinliğini öğrencinin yapmasını ister. Öğrencilerden kelimeleri köküne ve eklerine ayırması istenir. Öğrenciden yazılı olan kelimelerin anlamlı en küçük parçasını yani kökünü bulması istenir. Kelimenin kökünü bulduktan sonra ekleri bulması istenir. Öğrenci kelimeyi eki ile köküne göre yazar ve kelimeyi okur. Öğrenci beş kelimedenden dördünü doğru olarak köküne ve ekine ayırana kadar Bulmaca stratejisinin öğretimine devam edilir.

- d) Sobelemece: Sobelemece stratejisi öğrenciye sözcüklerin daha küçük ve bildiği parçasını bularak kelimeyi okumasına yardımcı olmaktadır (Lovett vd., 2000a, s. 468; Lovett, 2000b, s. 263). Öğretmen sobelemece etkinliğini öğrenciye tanıtır: “Kelimeye okuyacağız. Kelimenin içinde saklanan kelimeyi bulacağız ve sobeleyeceğiz. Saklanan kelimeyi işaretleyeceğiz. Saklanan kelime ile kalan kelimeyi yazacağız. Kelimeyi okuyacağız. Sobelemece etkinliğine model ol. Kelimeye oku. Kelimenin içinde saklanan kelimeyi bul ve sobele. Saklanan kelimeyi işaretle. Saklanan ve kelime ile kalan kelimeyi yaz. Kelimeyi oku. Sobelemece etkinliğini öğrenci ile birlikte yap. Öğretmen öğrenciye “Kelimeyi okuyorum “gökyüzü”. Sen de oku”der. Öğretmen öğrenci doğru okursa “Çok güzel, doğru okudun.” diyerek pekiştirir. Yanlış okursa doğruya model olur ve tekrarlamasını ister. Kelimenin içinde saklanan kelimeyi buluyorum “gök” ve işaretliyorum. Sen de saklanan kelimeyi bul ve işaretle. Öğretmen öğrenci doğru olarak bulur ve işaretlerse “Harikasin, saklanan kelimeyi buldun ve işaretledin.” diyerek pekiştirir. Yanlış yaparsa doğru olana model olur ve tekrarlamasını ister. Öğretmen öğrenciye “saklanan ve kalan kelimeyi yazıyorum. “gök” “yüzü”. Sen de saklanan ve kalan kelimeyi yaz.” der. Öğrenci doğru olarak yazarsa “Süpersin, saklanan ve kalan kelimeyi yazdın.” der. Yanlış söylerse doğruya model olur ve tekrarlamasını ister. Öğretmen “Kelimeyi okuyorum “gökyüzü”. Sen de oku.”der. Öğrenci doğru olarak okursa “Çok güzel okudun.” diyerek pekiştirir. Yanlış okursa doğruya model olur ve tekrar etmesini ister.

Sobelemece etkinliğini öğrencinin yapmasını ister. Öğrenci kendisine gösterilen birleşik kelimelere bakar ve birleşik kelime içerisindeki saklanan kelimeleri bulması istenir. Öğrenci bulduğu kelimeleri yazar ve okur. Öğrenci beş birleşik kelimedenden dördünü doğru olarak bağımsız bir biçimde okuyana kadar Sobelemece stratejisinin öğretimi sürdürülür.

3.7.2. TOKUMACA (Tekrarlı Okumaca): Tekrarlı okuma ve strateji kullanımı

Tekrarlı okuma ve strateji kullanımı öğrencinin katılımını arttırmak ve hatırlamasını kolaylaştırarak bir oyun oynadığını düşünmesi için TOKUMACA olarak adlandırılmıştır. Kelime tanıma stratejilerinin öğretimi tamamlandıktan sonra öğrencilere okuma metinlerinin olduğu bir kitapçık verilir. Kitapçığın ilk sayfasında otuz okuma metnini temsil eden resimler bulunur. Öğrenciden resimlere bakarak bu metinlerden birini seçip okuması istenir. Öğrenciye “Metni doğru, akıcı ve dikkatli şekilde oku!” yönergesi verilerek okuması istenir. Öğrenci metni okurken kronometre yardımı ile süre tutulur. Metin üç kez tekrarlı olarak okunur. Öğrenci metni ilk okumasında bir dakika okuduğu doğru kelime sayısını hazırlanan grafikte boyar. Öğrenci okuma yaparken yaptığı hatalar uygulamacı tarafından, uygulayıcı takip metninin üstüne kaydedilir. Okuma sırasında hata yaptığında öğrencinin okuması bölünmez. Okumasını bitirince hatalı okuduğu kelimeler A4 boyutunda bir kâğıdın sekizde biri büyüklüğünde bir kâğıda yazılır. Tekrarlı okumaların ilk ikisinde öğrenciden bu kelimeleri öğrendiği dört kelime tanıma stratejisinden birini seçerek doğru olarak okuması istenir. Eğer seçtiği strateji doğru okuması konusunda işe yaramazsa yeni bir strateji seçer ve yeniden okuması istenir. Örneğin yanlış okuduğu kelime olan çiçek için bu söylemece yoluyla hecelerine bölüp okuyamazsa strateji işe yaramıyor demektir. Bu durumda öğrenci başka bir kelime tanıma stratejisi seçerek kelimeyi doğru olarak okumaya çalışır. Kelimeyi stratejiyi kullanarak kelimeyi doğru okuyana kadar süreç devam eder. Hatalı okuduğu kelimeyi doğru olarak okuduktan sonra kendi için kâğıt üzerinde hazırlanmış olan bir gülen yüzü, istediği renkte bir kuru boya seçerek boyar. Öğrenci öğrendiği stratejileri; Seç, Kullan, İzle ve Puanla oyun planına uygun olarak ilk iki tekrarlı okumada kullanır. Tekrarlı okumaların üçüncüsünde okuduğu hatalı kelimeler öğrenciye metin üzerinde gösterilir. Öğrenciye kelimeyi hatalı olarak okuduğu söylenir ve kelimeyi doğru olarak okuması istenir.

Öğrenci yine hatalı okursa öğrenciye sözlü olarak geri bildirim verilerek doğru okuması istenir. Öğrenci kelimeyi doğru olarak okuduğunda oturum sonlandırılır.

3.8. Araştırma Süreci

3.8.1. Okumayı Geliştirme Programının (OGEP) geliştirilmesi

Eğitim programları; geçmişten günümüze kadar izlenen yol, izlenince, yetişek, konular listesi gibi birbirinden farklı kavramlar ile ifade edilmiştir (Demirel, 2017, s. 1). Program geliştirme, eğitim programının amaç, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme bileşenleri arasındaki dinamik ilişkiler bütünü olarak tanımlanabilmektedir (Erişen, 1998, s. 79). Eğitim felsefeleri ve program geliştirme yaklaşımlarından yola çıkarak bir eğitim programı türü önerme olarak tanımlanan program geliştirme modelleri çeşitlilik göstermektedir. Bu program geliştirme modelleri arasında Taba Modeli, Tyler Modeli, Taba-Tyler Modeli, Hunkins Modeli gibi modeller yer almaktadır.

Bu araştırmada program geliştirme modeli olarak Türkiye’de program geliştirme uzmanlarının çalışmalarında en sık olarak Taba-Tyler modelini seçmesi (Demirel, 1992, s. 27) ve kullanışlı olması nedeniyle bu yaklaşımı uygulamak tercih edilmiştir. Taba-Tyler program geliştirme modelinde sırayla; ihtiyaçların belirlenmesi, amaçların belirlenmesi, içeriğin seçilip düzenlenmesi, öğrenme yaşantılarının belirlenip düzenlenmesi, değerlendirme yapılması, gerekirse işlemin tekrarlanıp sonuçlandırılması adımları izlenmektedir (Demirel, 1992, s. 34). Yapılan bu araştırmada Taba-Tyler program geliştirme modeline uygun olarak özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin akıcı okuma becerilerini arttırmak için OGEP programı geliştirilmiştir (bkz. Tablo 3.5).

Taba-Tyler modelinde program geliştirmenin ilk aşaması olan ihtiyaçların belirlenmesidir. Öğretmen veya program geliştirecek uzmanlar, programın planlanacağı öğrencilerin ihtiyaçlarını belirleyerek sürece başlamaktadır (Hunkins ve Hammil, 1994, s. 10). Yapılan bu araştırmada OGEP geliştirme sürecinin ihtiyaçların belirlenmesi basamağında alanyazında yapılan bilimsel çalışmalar incelenerek literatür taraması yapılmıştır. Bununla birlikte sınıfta özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin öğretmenleri ile bu öğrencilerin okuma alanındaki ihtiyaçları konusunda yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Taba-Tyler modelinde program geliştirmenin ikinci aşaması amaçların belirlenmesidir. Bu aşamada öğretmen veya program geliştiren uzman, belirlenen

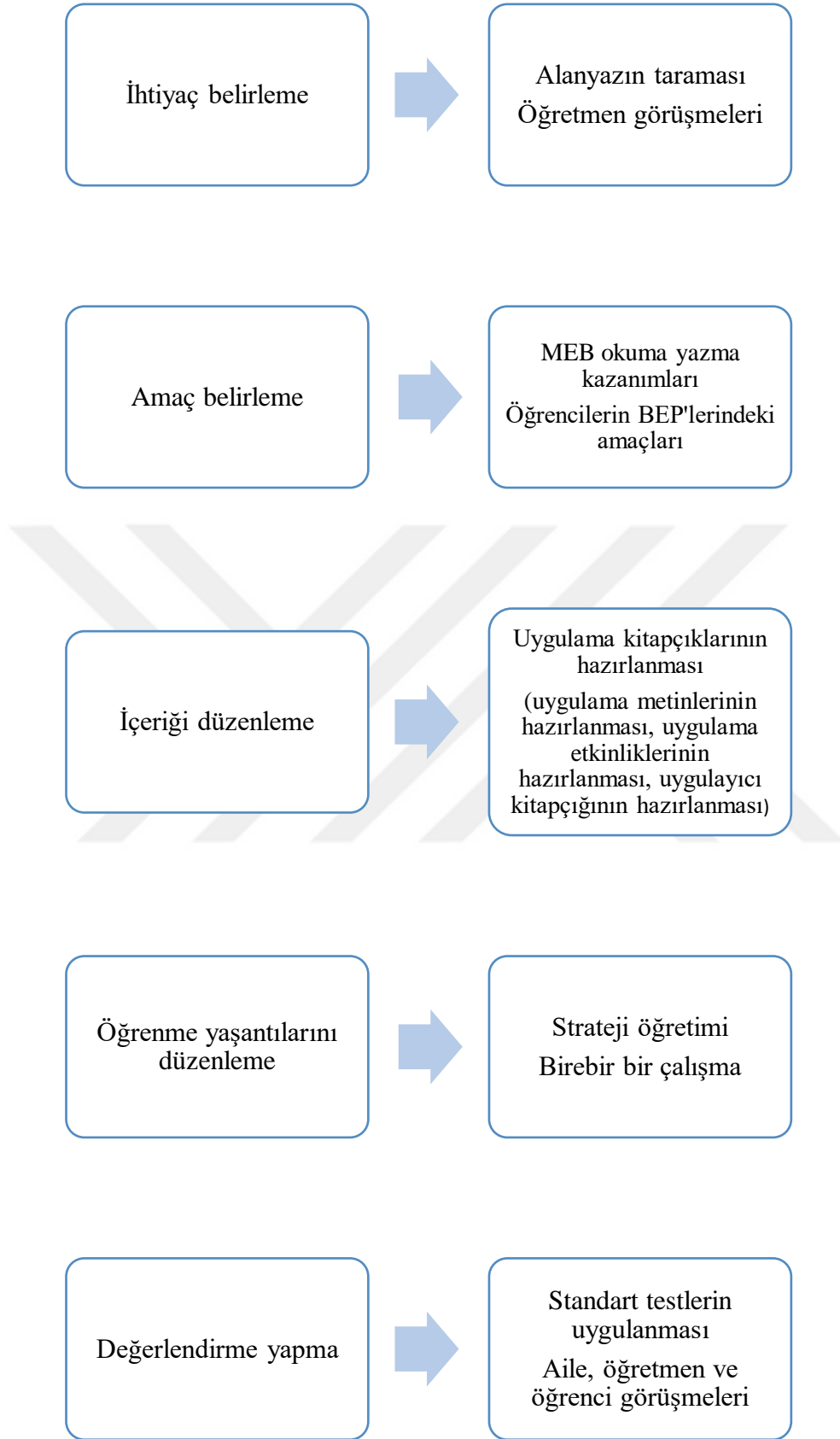
ihtiyaçlar ışığında öğrencilerin ulaşmasını planlandıkları amaçları belirlemektedir (Hunkins ve Hammil, 1994, s. 10). Belirlenen amaçlar program geliştiren uzmanlarının hedeflenen öğrenmeyi, program sonunda değerlendirebilmek için ölçülebilir ve gözlemlenebilir bir şekilde tanımlamalarını sağlamaktadır. OGEP program geliştirme sürecinin amaç belirleme aşamasında, özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin akıcı okuma becerilerini geliştirmek amaç olarak belirlenmiştir. Amaçlar belirlenirken okul müfredatları ve bireysel ihtiyaçları göz önünde bulundurulmuştur. Bu bağlamda okumada sorun yaşayan özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmek için hazırlanacak okuma programının akıcı okuma hedefi Milli Eğitim Bakanlığı (MEB, 2018) Türkçe dersi 3. ve 4. sınıf öğretim programında yer alan okuma dersi kazanımları ile uyumlu olarak belirlenmiştir. Bu kazanımlar üçüncü sınıf için akıcı okuma başlığı altında (i) Noktalama işaretlerine dikkat ederek okur. (ii) Vurgu, tonlama ve telaffuza dikkat ederek okur ve (iii) Okuma stratejilerini uygular, şeklinde ifade edilmektedir. Dördüncü sınıf için ise (i) Noktalama işaretlerine dikkat ederek sesli ve sessiz okur, (ii) Vurgu, tonlama ve telaffuza dikkat ederek okur ve (iii) Okuma stratejilerini uygular, şeklinde ifade edilmektedir. Ayrıca akıcı okuma amacı öğrencilerin bireyselleştirilmiş eğitim programlarında (BEP) yer alan kazanımlar arasından seçilmiştir.

Taba-Tyler modelinde program geliştirmenin üçüncü aşaması içeriğin seçilip düzenlenmesidir (Hunkins ve Hammil, 1994, s. 10). Bu aşamada öğretmenler veya program geliştiren uzmanlar içeriğin bileşenlerini ve beklenen sonuçlara ulaşmak için bu içeriğin nasıl örgütlendiğini açıkça ortaya koymaktadır. OGEP'in içeriğin seçilip düzenlenmesi aşamasında alanyazında yapılan araştırma temelli uygulamalardan yararlanılmıştır. İçerik düzenlenirken uygulamada kullanılacak metinler, etkinlikler ve uygulayıcı kitapçıkları hazırlanmıştır. Ayrıca bir Türkçe öğretmeni ve Türkçe alanında iki uzman ve Türkçe alanında doktorasını tamamlamış iki öğretim üyesinden içerik konusunda uzman görüşü alınmıştır.

Taba-Tyler modelinde program geliştirmenin dördüncü aşaması öğrenme yaşantılarının belirlenip düzenlenmesidir. Öğrenme yaşantıları ancak içerik veya konu belirlendikten sonra seçilebilmektedir (Hunkins ve Hammil, 1994, s. 10). Öğrenme yaşantıları seçildikten sonra, öğrenmeyi en üst seviyede tutacak şekilde planlanması gerekmektedir. OGEP'in bu aşamasında bire bir öğretim yaklaşımı kullanılmıştır. Öğrenci ve öğretmen bireysel olarak uygulamayı gerçekleştirmiştir

Taba-Tyler modelinde program geliştirmenin beşinci aşaması değerlendirme aşamasıdır. Bu aşamada değerlendirme araçları seçilmekte ve hangi hedeflere ulaşıldığının belirlenmektedir (Hunkins ve Hammil, 1994, s. 10). Değerlendirme aşamasında OGEP'in akıcı okuma becerilerine olan etkisi ise görsel analiz ve Tau-U analizi yoluyla tamamlanmıştır. Bununla birlikte standart değerlendirme araçlarından da yararlanılmıştır. Uygulama sonrasında değerlendirme basamağına yönelik olarak ayrıca programla ilgili üretmenler, renciler ve aileler ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir.





Şekil 3.1. OGEP Program Geliştirme Aşamaları

3.8.2. Öğretmen görüşmelerinin gerçekleştirilmesi

Sınıfta özel öğrenme güçlüğü tanıılı okuma güçlüğü yaşayan öğrencisi olan ve çalışmaya katılmak isteyen sınıf öğretmenleri belirlenmiştir. Belirlenen sınıf öğretmenleri ile öğrencilerinin okuma konusunda karşılaştıkları sorunları ve ihtiyaçlarının neler olduğunu belirlemek amacıyla görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu amaçla hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme sorularından yararlanılmıştır. Sorular hazırlanırken uzman görüşünden yararlanılmıştır (Büyüköztürk, 2005, s. 135). Temel eğitim bölümünden doktoralı dört uzman ve özel eğitim bölümünden doktoralı bir uzmandan, uzman görüşü alınmıştır

OGEP geliştirilirken sınıfta özel öğrenme güçlüğü olan öğrencisi bulunan öğretmenlerle okuma ile ilgili yaptıkları çalışmaları ve yaşadıkları problemleri ortaya çıkarmak amacıyla yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir (EK-2, Görüşme soruları). Katılımcı öğretmenlerin gerçek isimleri yerine kod isimler kullanılmıştır. Çalışmada görüşü alınan öğretmenlerin özellikleri Tablo 3.4'te yer almaktadır.

Çalışmaya katılan öğretmenlerin gerçek isimleri yerine kod isimleri kullanılmıştır.

Tablo 3.4

Görüşme Yapılan Öğretmenlerin Özellikleri

Katılımcı adı	Mesleki Deneyimi	Son Üç Yıldır Okuttuğu Sınıflar	Özel Öğrenme Güçlüğü olan Öğrencilerle Çalışma Deneyimi
Zarife	24	2-3-4	4
Raziye	26	2-3-4	4
Kader	29	1-2-3	3
Fulya	24	1-2-3	3
Serdar	32	4-1-2	1
Narin	37	1-2-3	3

Tablo 3.4 (Devam)

Katılımcı adı	Mesleki Deneyimi	Son Üç Yıldır Okuttuğu Sınıflar	Özel Öğrenme Güçlüğü olan Öğrencilerle Çalışma Deneyimi
Sema	16	1-2-3	5
Burak	30	1-2-3	2
Esmâ	12	1-2-3	4
Neva	27	2-3-4	2
Serpil	20	1-3-4	1

Öğretmen görüşmeleri öğretmenlerin çalıştıkları okullarda gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerle yapılan görüşmeler ortalama 30 dakika sürmüştür. Görüşme başlamadan önce çalışmaya gönüllü olarak katılan öğretmenler onam formunu imzalamıştır. Yapılan görüşmelerin ses kayıtları alınmıştır. Görüşme sonunda ses kayıtlarının yazılı dökümü yapılarak analizi gerçekleştirilmiştir. Öğretmen görüşmeleri sonucunda elde edilen veriler nitel araştırma yöntemlerinden içerik analizi yolu ile analiz edilmiştir. Buna göre temalar ve alt temalar belirlenmiştir. Çalışmanın güvenilirliği için belirlenen tema ve alt temalarla ilgili özel eğitim alanında uzman bir araştırmacıdan görüş birliği alınmıştır. Alınan görüş birliği/(görüş birliği+görüş ayrılığı) x100 formülü ile hesaplanmıştır. Yapılan güvenilirlik sonucu elde edilen güvenilirlik ortalaması %100 olarak bulunmuştur.

Tablo 3.5

Öğretmen Görüşmeleri Sonucu Elde Edilen Temalar, Alt Temalar ve Sıklıkları

Temalar	Alt Temalar	Sıklık
Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencinin öğretmeni olma süreci	Aile desteği alamama	8
	RAM'a yönlendirme	8
	Zor olması	8
	Ailenin kabullenmemesi	5
	Sınıf mevcudunun kalabalık olması	4
	Sınıf içi etkinliklerde zorlanma	4
	Zaman ayırma sorunu	3
Sınıfta genel olarak Türkçe dersinde yapılan etkinlikler	Akıcı okuma	4
	Sık tekrar yapma	4
	Okumaya hazırlık etkinlikleri	2
	Okuduğunu anlama	2
	Resimli metinler kullanma	4
	Akranları ile işbirliği yapma	3
	Şiir ezberletme	1
Türkçe dersinde yaşanan sorunlar	Materyallerin yetersiz olması	9
	Ders kitaplarının seviyelerine uygun olmaması	8
	Dikkatinin dağılması	5
	Okuduğunu anlayamama	5
	Yazmada zorlanma	4
	Harfleri karıştırma	4
	Diktede güçlük yaşama	4
	Hecelere ayırmada zorlanma	4
	Okuma hızının düşük olması	4
	Hatırlamada güçlük yaşama	4
	El-göz koordinasyonunun zayıf olması	2
Özel öğrenme güçlüğü olan öğrenci ile Türkçe dersinde yapılan etkinlikler	Bireysel destek sunma	9
	Görsellerden yararlanma	7
	Okuduğunu anlama	3
	Sesli okuma	3
	Sessiz okuma	2
	Basit yönergeler sunma	2
Özel öğrenme güçlüğü olan öğrenci için okumada kullanılan materyaller	Bireysel olarak ulaşılan/hazırlanan ek metinler	8
	Seviyesine uygun metinler	8
	Görseli olan metinler	7

Tablo 3.5 (Devam)

Temalar	Alt Temalar	Sıklık
Özel öğrenme güçlüğü olan öğrenci ile okuma yaparken ihtiyaç duyulanlar	Seviyesine uygun özel ek materyal/kaynak/kitapçık	11
Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilere yönelik hazırlanacak program için öneriler	Görseli olan materyaller	10
	Kısa metinler	9
	İlgi çekici metinler	6
	Büyük puntolu metinler	4
	Okuma etkinlikleri	3
	Şiirler	2
	Eğlenceli olma	2
	Renkli olma	2
	Tekerlemeler	1
	Bilmeceler	1
	Fıkralar	1
	Öyküleyici metinler	1
	Satır aralığının geniş olması	1
	Pekiştireç/ödül kullanma	1
	El-göz koordinasyonu için ek materyaller	1
	Oyunlaştırma	1

Yapılan görüşmeler sonucunda öğretmenler en sık, özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin öğretmeni olma süreci ile ilgili sürecin zorluğundan söz etmiştir. Öğretmenler, özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerle Türkçe derslerinde sıklıkla akıcı okuma etkinliklerinden yararlandıklarını belirtmişlerdir. Bununla birlikte Türkçe derslerinde en çok materyallerin yetersizliği ve mevcut materyallerin seviyelerinin özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin düzeylerinde uygun olmaması sorunlarına değinmişlerdir. Öğretmenler ayrıca özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilere yönelik kaynak kitapçığa ihtiyaç duyduklarını dile getirmiştir. Özel öğrenme güçlüğü olan öğrenciler için hazırlanacak okuma programı ile ilgili önerileri sorulduğunda çoğunlukla materyallerin görseli olan, kısa ve ilgi çekici olmasını önermiştir.

Yapılan öğretmen görüşmelerinden elde edilen bilgiler hazırlanan programın içeriğine yansıtılmıştır. Öğretmenlerin yaşadıkları sorunlar ve önerileri göz önünde bulundurulmuş ve OGEP programının içeriği hazırlanırken bu bilgilerden yararlanılmıştır. Uygulama konusunda duyulan ihtiyaca yönelik olarak uygulayıcı el kitapları hazırlanmıştır. Hazırlanan programın içeriğinde metinlerde görseller kullanılmış,

metinlerin kısa olmasına dikkat edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin düzeylerine uygun materyal bulma sorununa yönelik olarak üç farklı düzeyde metinler oluşturulmuştur.

3.8.3. OGEP’te kullanılacak metinlerin hazırlanması

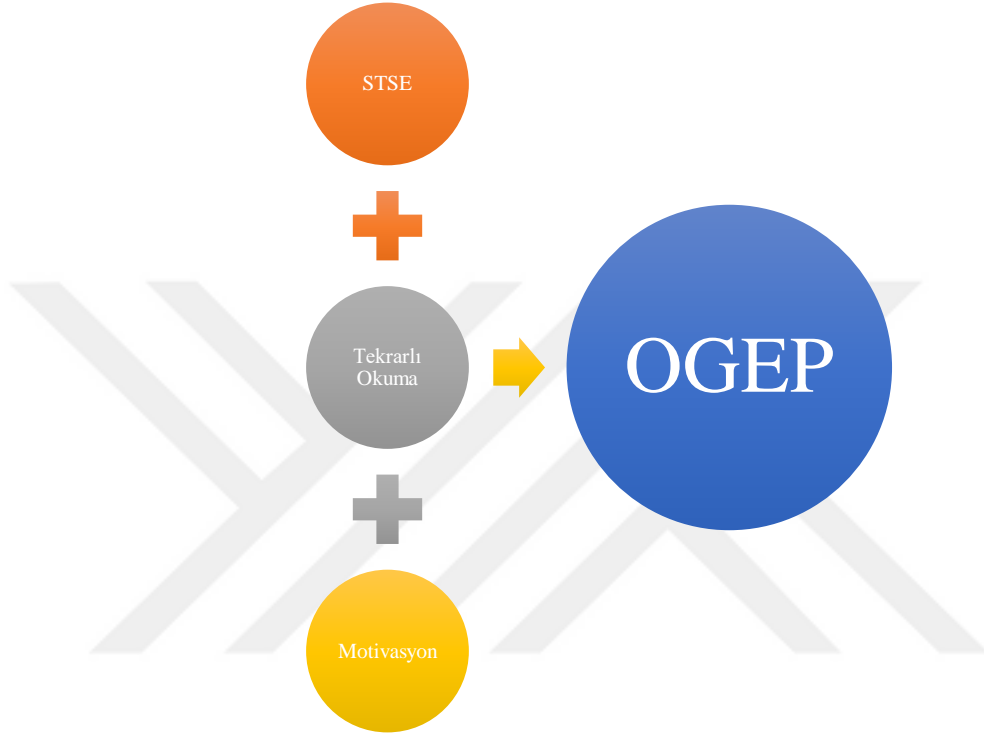
OGEP’te kullanılmak üzere otuz metin hazırlanmıştır. Öğrencinin seviyesine uygun olan metinlerle çalışılmak üzere bu metinler ikinci, üçüncü sınıf düzeylerinde tekrar düzenlenmiştir. Metinler hazırlanırken Türk ve Dünya Klasiklerinden yararlanılmıştır. Hazırlanan metinlerin sınıf düzeyleri Ateşman Okunabilirlik Formülü ve Türkçe için Okunabilirlik Değeri kullanılarak belirlenmiştir (Ateşman, 1997, s. 72; Bezirci ve Yılmaz, 2010, s. 49). Hazırlanan metinler için bir Türkçe öğretmeni, Türkçe öğretimi bölümünden iki uzman ve Türkçe öğretimi bölümünde doktoralı iki öğretim üyesinden uzman görüşü alınmıştır. Alınan görüşler doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılarak öğrencilerin sınıf seviyelerine uygun 1. Sınıf Düzeyi, 2. Sınıf Düzeyi ve 3. Sınıf Düzey okuma metinleri kitapçıkları hazırlanmıştır. Özel öğrenme güçlüğü olup ilkokula devam eden öğrencilerin okuma becerileri sınıf düzeylerinin altında olduğu için 1, 2. ve 3. sınıf düzeylerinde üç farklı seviyede metin kitapçıkları oluşturulmuştur. Uygulama sırasında öğrencilerin okuma yaptıkları metinleri izlemek, bir dakikada okudukları doğru kelime sayılarını hesaplamak ve hatalarını kaydetmek üzere uygulayıcılar için okuma metinleri uygulama izleme kitapçığı hazırlanmıştır.

3.8.4. Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma becerilerinin geliştirilmesinde OGEP içeriği

Özel öğrenme güçlüğü olan öğrenciler için hazırlanan OGEP okumanın çözümlenme, akıcılık becerilerini geliştirmeyi ve okuma motivasyonunu arttırmayı hedeflemektedir. OGEP kapsamlı, yoğun ve çok bileşenli bir okuma programıdır. Çok bileşenli bu okuma programında çözümlenme, kelime tanıma ve akıcı okuma becerilerinin desteklenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaca yönelik olarak hazırlanan programda sonraki paragrafta araştırma temelli yöntemlerden yararlanılmıştır.

- Sesbilgisel Farkındalık ve kelime tanımaya yönelik olarak: *Sesbilgisel ve Strateji Eğitimi* Sesbilgisel Temelli Strateji Eğitimi, STSE (Lovett, Lacarenza ve Borden, 2000a, s. 464-471)
- Akıcılığa yönelik olarak *Tekrarlı okuma* (Therrien, 2006, s. 158)
- *Motivasyon* (Guthrie, 1999, s. 199)

OGEP uygulama adımları ile ilgili bilgiler Şekil 3.2’de yer almaktadır.



Şekil 3.2. *OGEP Geliştirme İçeriği*



Şekil 3.3. OGEP Uygulama Adımları

3.8.4.1. Sesbilgisel Temelli Strateji Eğitimi (STSE)

Okumayı geliştirme programında kullanılan etkinliklerin içerikleri hazırlanırken Sesbilgisel Temelli ve Strateji Eğitimi (STSE; Lovett, Lacarenza ve Borden, 2000, s. 464-471) ve tekrarlı okuma yönteminden yararlanılmıştır. Sesbilgisel Temelli Strateji Eğitimi (STSE) Lovett, vd., (2000a, s. 464-471) tarafından geliştirilmiştir ve birçok farklı araştırmada farklı okuma becerilerinin ilerlemesinde etkili olduğu bulunmuş bir programdır (Frijters vd., 2011, s. 151; Lovett vd., 2008, s. 333; Lovett, Lacarenza ve Borden, 2000a, s. 464; Lovett vd., 2000b, s. 263; Morris, vd., 2010, s. 99; Olinghouse, Lambert ve Compton, 2006, s. 90; Steacy vd., 2016, s. 283). STSE okuma güçlükleri ve bunların iyileştirilmesine katkıda bulunan araştırma temelli bir okuma müdahale programıdır. Program okuma güçlüğü olan birçok öğrencinin en sıklıkla karşılaştığı kelime tanımayı öğrenme ve bağımsız çözümleme becerilerini geliştirmeyi hedeflemektedir. Bununla birlikte program okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma becerilerini bağımsız olarak gerçekleştirmelerine yardımcı olacak strateji öğretimi adımlarına odaklanmaktadır. Sesbilgisel temelli bu iyileştirme programında, gelişimsel bir sıra izlenerek öğretimi yapılan, farklı kelimelerde kullanılabilecek esnek ve etkili kelime tanıma stratejileri kullanılmıştır. Program doğrudan öğretim ve metabilşsel öğretimi birleştirmektedir. Ayrıca bu program doğrudan öğretimle başlamakta ve ilerleyen süreçte metabilşsel strateji temelli öğretimle devam etmektedir. STSE (Lovett vd., 2000a, s. 264-271) temel sesbilgisel farkındalık becerilerinde ve harf-ses ilişkisini öğrenmede zorluk yaşayan okumada güçlüğü olan öğrencilere yönelik geliştirilmiştir. STSE öğrencilerin okuyamadıkları ya da okumada zorlandıkları kelimeleri çözümlemede kullanabilecekleri seslendirme, uyaklama, eklerine ayırma, bildiği parçayı bulma ve seslere dikkat olarak beş kelime tanıma stratejisini içermektedir. Okumada güçlük yaşayan öğrencilerin farklı zorluk düzeylerindeki çok heceli kelimeleri okumalarına yardımcı olmayı sağlamaktadır. Öğrenciler kelime tanıma stratejilerinin uygulama süresi boyunca okudukları metinlerde kullanmaktadır. STSE eğitimi okuma güçlüğü olan öğrencilere, okuyamadıkları kelimeleri farklı stratejileri kullanarak ve uyguladıkları stratejilerin işe yarayıp yaramadığını değerlendirerek daha akıcı okuyanlar olma fırsatı vermektedir. STSE bu alanda öğretimsel bileşenlerin kullanıldığı, ciddi okuma sorunları olan çocuklarda etkililiğinin gösterildiği yeni bir karma yaklaşımı temsil etmektedir.

OGEP içeriği hazırlanırken sesbilgisel farkındalık ve kelime tanıma becerilerine odaklanan STSE programından yararlanılmıştır. OGEP uygulamasında öğrenciler

öğrendikleri kelime tanıma stratejilerini kelimeyi doğru olarak okumada kullanmıştır. Okuma güçlüklerinin bir çoğunun kelimedeki sesleri ayırma, birleştirme gibi sesbilgisel farkındalık becerilerindeki sorunlardan kaynaklanmaktadır (Fielding-Barnsley ve Hay, 2012, s. 271; Fletcher vd., 2002, s. 27). Bununla birlikte sesbilgisel farkındalık becerilerine yönelik yapılan müdahalelerin okuma üzerinde oldukça önemli etkileri olduğu belirtilmektedir (Shanahan ve Lonigan, 2010, s. 281). Bu nedenle OGEP'in uygulamasında sesbilgisel farkındalık becerilerini temel alan dört farklı kelime tanıma yönteminden yararlanılmıştır:

a) *Söylemece*: Söylemece, seslendirme yöntemi ile kelime tanıma stratejisinin oyunlaştırılmış ismidir. Sesbilgisel temelli kelime tanıma ve dil becerileri ile harf-ses ilişkisini, sesbilgisel iyileştirme, sesleri analiz etme ve birleştirme sorunlarının eğitimi içermektedir. Bu stratejiden yararlanılarak Söylemece adlı etkinlik hazırlanmıştır. Etkinliğin söylemece olarak isimlendirilmesinin nedeni öğrenciye oyun oynadığı düşüncesi vererek öğrenme motivasyonunu arttırmaktır. Söylemecede öğrenci yazılı kelimeyi önce hecelerine sonra seslerine ayırır. Söylemece, öğrencinin kelimenin hecelerini ve seslerin bir araya gelerek anlamlı bir bütün oluştuğunu kavrayarak çözümlemesini kolaylaştırmaktadır. Öğrenci ilk olarak kelimeyi temsil eden resmi hecelerine ve seslerine göre kesip ayırarak birleştirmektedir. Sonra kelimenin yazılı olduğu kartı kelimenin hecelerine ve seslerine göre kesip ayırarak birleştirmektedir. Anlamlı bir bütün olabilmesi için hecelerini ve seslerin bir araya gelmesi gerektiğinin öğrenciye fark ettirilmesi sağlanmaktadır. Resim üzerinden yapılan ayırıp birleştirmeden sonra öğrenci hem sözlü hem de yazılı olarak etkinliğe devam etmektedir.

b) *Benzetmece*: Benzetmece uyaklama yöntemi ile kelime tanıma stratejisinin oyunlaştırılmış ismidir. Benzetmecede öğrenciler okuyamadıkları kelimeleri bildikleri bir kelimeye benzetmeyi ve açık bir şekilde bilmedikleri kelimeleri çözmeye bildikleri bir kelimeyi kullanmayı öğrenmektedir. Okuyabildikleri bir kelime anahtar kelime olarak belirlenir. Uyaklı olan ve uyaklı olmayan örnekler benzetmece ile kelime tanıma stratejisinin temelini oluşturmaktadır ve uygulamadaki kelime tanıma başarısı için oldukça önemlidir. Kelimenin son hecesini ayırmaya vurgu yapmaktadır. Öğrenciler kelimenin son hecesindeki iki sese bakarak kelimenin uyak durumlarına göre benzer olup olmadığına karar verir. Öğrenciler için anahtar kelimeye benzeyen ve benzemeyen kelimeler kartlara yazılmıştır. Sonra arkası çevrili kartlardan anahtar kelimeye benzer kelimeleri bulmaları istenerek benzetmece sürecinin öğretimi oyunlaştırılmıştır.

c) *Bulmaca*: Kelimedeki ekleri “çıkarma” yöntemi ile okuma bulmaca olarak isimlendirilmiştir. Öğrencilerin çok heceli ve ekleri olan kelimelere uygulayabileceği bir çözümlene becerisidir. Öğrencilere bulmacada kelimelerin sonlarındaki ekleri tanınması ve ayırması öğretilmekte, böylece öğrencilerin bilmediği kelimeyi daha küçük (yönetilebilen) parçalara ayırarak kelimenin köküne kısaltması sağlanmaktadır. Öğrenciye bulmaca kelime tanıma stratejisi için kelimenin kökü “kelimenin anlamlı en küçük parçası” şeklinde tanıtılmıştır. Öğrenci kelimeleri kökü ve eklerine ayırarak bulmaca oyununu oynamıştır.

d) *Sobelemece*: Kelimenin bildiği parçasını bulma sobelemece olarak isimlendirilmiştir. Öğrenciler okuyamadıkları bir kelime ya da birleşik kelimelerle karşılaştıklarında kullanmak üzere kelimeyi bildikleri daha küçük parçalara ayırarak okumayı öğrenmektedir. Öğrenci önce kelimenin içinde saklanan kelimeyi bulur. Sonra öğrenci kelimenin tamamını tekrar okur.

Kelime tanıma stratejileri söylemece, benzetmece, bulmaca ve sobelemece etkinliklerinde kullanılan kelimelerin en sık kullanılan kelimelerden seçilmiştir. Kelimelerin seçilmesinde Babür ve diğerlerinin (2013) çalışmalarında seçilen kelime sıklığı listesinden yararlanılmıştır. Kelimeler hece sayılarına göre kolaydan zora doğru sıralanmıştır.

Okuma becerilerinden çözümlene ve kelimeyi doğru olarak okumayı hedefleyen *seslendirme yöntemi ile kelime tanıma olan söylemece, uyaklama yöntemi ile kelime tanıma olan benzetmece, kelimedeki ekleri ayırma olan bulmaca ve kelimenin bildiği parçasını bulma olan bulmaca yöntemlerini* kullanması öğrencilere öğretilmektedir. Öğrenciler hatalı olarak okudukları kelimelerde, kelimeyi doğru olarak okumak için öğrendikleri dört yöntemden birini uygulamaktadır. Uygulamanın kolaylaştırılması ve öğrenciyi motive etmek için program kapsamında öğrencilerin etkili strateji uygulamalarında kullanılan üstbilişsel ipuçlarından yararlanılmaktadır. Öğrencilere öğrendikleri kelime tanıma stratejilerinden birini seçerek kullanması oyun şeklinde öğretilmektedir. Seçme, uygulama, izleme ve değerlendirme basamaklarını içeren “Seç, Uygula, Gözle/İzle, Değerlendir (SUID) oyun planı öğrenciye sunulmaktadır. Oyun planı öğrencilerin öğrendiği stratejileri uygulaması ve değerlendirmesi için önemli olan genel rutinleri öğrenmesine yardımcı olmak için üstbilişsel hatırlatıcı ipucunu içermektedir (Lovett vd., 2000a, s. 264-271; Lovett, Lacarenza, Steinbach ve De Palma, 2014, s. 21). Bu oyun uygulaması sürecinde öğrenci önce istediği beş yöntemden birini seçmekte, sonra seçtiği yöntemi uygulamakta,

yöntemin işe yarayıp yaramadığını izlemekte ve son olarak kendi uygulamasını değerlendirmektedir. Bu programa ek olarak a) öğrenci süreçte sürekli olarak belirli bir yöntemin işe yarayıp yaramadığını izlemekte, b) bir sorunla karşılaştığında diğer bir yöntemle geçmeye hazır olmakta, b) farklı yöntem seçeneklerini değerlendirirken esnek olmakta ve d) kelimeyi doğru okuyana kadar denemeye devam etmektedir. Öğrenci öğrendiği kelime tanıma stratejilerini tekrarlı okuma etkinliklerini yaparken okuduğu hatalı kelimelerde kullanmıştır.

3.8.4.2. Tekrarlı okuma

Tekrarlı okuma (Therrien ve Kubina, 2006, s. 156) akıcı okumanın geliştirilmesinde yararlanılan yöntemler arasında yer almaktadır. Tekrarlı okumanın, akıcılığı ve genel okuma başarısını arttırdığı belirtilmektedir. Bununla birlikte tekrarlı okuma öğrencilere özellikle kelime tanıma, okuma akıcılığı ve okuduğunu anlamalarını geliştiren alıştırmalar yapma fırsatı vermektedir. Tekrarlı okumanın bir okuma programı içerisinde kullanılması önerilmektedir (Gilbert, Williams ve McLaughlin, 1996, s. 255; Martinez, Roser ve Strecker, 1998, s. 327; NRP, 2000; Rasinski, 1990, s. 150; Therrien, 2004, s. 254; Therrien ve Kubina, 2006, s. 158; Weinstein ve Cooke, 1992, s. 23; Young, Bowers ve MacKinnon, 1996, s. 65). Tekrarlı okumanın bazı özellikleri bulunmaktadır (NRP, 2000). Birincisi birkaç kez ya da önceden belirlenen bir düzeyde yeterliliğe ulaşıncaya kadar metnin tekrar tekrar okunmasıdır. İkincisi tüm bu süreçler uygulanırken bire bir öğretim, sesli kayıtları dinleyerek okuma gibi farklı yollarla okuyan daha fazla sesli okuma fırsatı yakalamasıdır. Üçüncü olarak okuyanın performansına rehber olmak için geri bildirim rutinleri kullanılmasıdır. Tekrarlı okumadan yararlanılırken sonraki paragrafta belirtilen yol izlenmektedir (NRP, 2000):

- Düzeye uygun metinler seçilir.
- Öğrenci metni okur.
- Öğretmen öğrenci metni okumayı tamamladıktan sonra öğrencinin yaptığı hataları düzeltir.
- Öğrencinin yaptığı okuma hatalarına öğretmen düzeltici geri bildirim sunar.
- Öğrenci metni belirlenen sayıda (2-4) tekrar okur.

Çalışmada OGEP uygulanırken tekrarlı okuma süreci öğrencilere TOKUMACA (Tekrarlı Okumaca) şeklinde tanıtılmıştır. Öğrenciler okuma kitapçıklarının ilk sayfasında yer alan metinlerin görselinden yararlanarak okumak istedikleri metni

seçmiştir. Öğrenciler seçtikleri aynı metni üç kez okumuştur. İlk iki okumada okuyanın performansına rehber olmak için geri bildirim olarak hatalı okuduğu kelimeler kağıtlara yazılarak öğrencilere gösterilmiştir. Öğrenciden öğrendiği dört kelime oyunu olan *Söylemece*, *Benzetmece*, *Bulmaca* ve *Sobelemece*'den birini seçerek kelimeyi doğru bir şekilde okumaları istenmiştir. Bu stratejileri kullanırken öğrenciler Oyun Planı'ndan yararlanarak yöntemi *Seç*'miş, *Uygula*'mış, *İzle*'miş ve *Değerlendir*'miştir. Öğrenci seçtiği metni okurken herhangi bir hata yaptığında not alınmıştır. Birinci okuma tamamlandıktan sonra hatalı okuduğu kelimeyi karta yazılarak öğrenciden kelimeye bakması istenmiştir. Sonra öğrenciye bir oyun seçmesi söylenmiştir. Kelimeyi doğru okumak için seçtiği oyunu kullanmasını söylenmiştir. Okuyup okuyamadığını kontrol etmesi istenmiştir. Öğrenci kelimeyi doğru okuyabilirse kendini puanlaması söylenmiştir. Eğer seçtiği yöntem işe yaramazsa başka bir yöntem seçmesi ve yeniden okuması istenmiştir. Öğrenci kelimeleri doğru olarak okuduğunda kendileri için hazırlanan gülen yüzleri boyamışlardır. Metinlerle ilk okumayı yaptıktan sonra bir dakikada okudukları doğru kelime sayısını grafikte boyamışlardır. Öğrenciler uygulama sürecinde kendi isimlerinin yazılı oldukları yaka kartlarını takmışlardır.

3.8.4.3. Motivasyon

İlkokula devam eden öğrencilerin öğrenmede oldukça etkili olan motivasyonlarını geliştirmek, akıcı okuma becerilerinin gelişiminin üzerinde doğrudan bir etkiye sahip olduğu belirtilmektedir. (Schiefele, Schaffner, Möller ve Wigfield, 2012, s. 230). Okuma becerileri zayıf olan öğrencilerin yeterliliklerini geliştirmelerine yardımcı olmak için hem “beceri” hem de “isteğe” birlikte odaklanmaları gerektiği vurgulanmaktadır (Morgan ve Fuchs, 2007, s. 171). Bununla birlikte okuma ile okuma motivasyonu arasında güçlü ilişki olduğu doğrulanmıştır (Morgan ve Fuchs, 2007, s. 165). Ayrıca ilkökul döneminde gelişmeye başlayan okuma motivasyonunun olabildiğince erken kazanılması ileriki okul başarısına olumlu bir şekilde yansımaktadır (Cunningham ve Stanovich, 1997, s. 938). Bu nedenle okuma becerilerinin gelişmesinde oldukça önemli bir öge olan okuma motivasyonu da OGEP içeriğine dâhil edilmiştir. Bu kapsamda okuma motivasyonu amacı ile program uygulanırken daha akıcı okuma hedefi ile kendi performanslarını izleyerek doğru okuduğu kelime sayısı grafiğini istediği renge boyama; ilgi duydukları metinleri tercih etme fırsatı verilerek seçenek sunma ve yapılan okuma etkinlikleri sonrası gülen yüz kazanma yoluyla sembolik pekiştirmeden yararlanılmıştır (Brophy, 2008, s.6; Cambria, ve Guthrie, 2010, s. 21;

Guthrie, McRae ve Klauda, 2007, s. 242; Guthrie ve Wigfield, 1999a, s. 2000). Öğrenciler her uygulama öncesi istedikleri metinleri seçip işaretleyerek okumaya başlamıştır. Uygulama sırasında kelime tanıma stratejilerini doğru olarak kullandıktan sonra birer gülen yüz boyayarak uygulama sonrasında topladığı gülen yüzleri seçtikleri bir çıkartma ile değiştirmiştir. Uygulama sonrasında ise bir sonraki metinde kendi performansını artırarak daha akıcı okuma hedefi ile doğru okuduğu kelime sayısını grafik üzerinde boyamıştır. Ayrıca çocuk uygulama süresince motivasyon amacı ile üzerinde kendi isminin yazdığı ve bir kitap okuyan çocuk resminin olduğu bir yaka kartı takmıştır.

3.9. Pilot Çalışma

Pilot çalışma ana uygulamada kullanılması planlanan süreçlerin test edilmesi ve elde edilen test sonuçlarına göre revize edilmesini kapsamaktadır (Gall, Gall ve Borg, 2007, s. 56). Pilot çalışmada birçok araştırma için iki ya da üç öğrencinin katılması yeterli görülmektedir. Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma becerilerine yönelik hazırlanan programın ana uygulama öncesi yapılan pilot uygulaması aşamasında üç katılımcı ile planlanan süreç test edilmiştir.

Pilot çalışma sürecine katılacak öğrencileri belirlemek üzere bir özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde eğitim alan ve çalışmaya katılma koşullarını sağlayan özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin ailelerine sınıf öğretmenleri aracılığıyla izin formu gönderilmiştir. Çalışmaya katılmayı kabul eden ailelerin çocuklarına SOBAT uygulanmıştır. Okuma becerileri sınıf düzeylerinden düşük olan üç öğrenci ile pilot çalışmaya başlanmıştır. Çalışmaya başladıktan sonra ders programının yoğun olması nedeniyle bir katılımcı çalışmadan ayrılmıştır. Böylece pilot çalışma iki öğrenci ile sürdürülerek tamamlanmıştır. Hazırlanan OGEP'in pilot çalışması kapsamında önce öğretim oturumları ve ardından uygulama oturumları özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde gerçekleştirilmiştir. Yapılan pilot uygulama sonucunda sürecin uygulanabilir olduğu görülmüş ve bazı düzenlemeler yapılmıştır. Pilot uygulama sırasında öğrencilerin kelime tanıma stratejilerinin isimlerini hatırlamakta güçlük yaşadıkları için görsel ipucu kartlarının hazırlanmasına karar verilmiştir. Ayrıca kelime tanıma stratejilerinden seslendirme etkinliğinin ismi hatırlanmasını kolaylaştırmak için söylemece şeklinde değiştirilmiştir.

3.10. Deney Süreci

Çalışmanın deney sürecine uygulama evreleri arasındaki geçiş için ölçütün belirlenmesi ile başlanmıştır. Ölçütün belirlenmesinin ardından sırasıyla başlama düzeyi oturumları, uygulama oturumları, yoklama oturumları ve izleme oturumları gerçekleştirilmiştir.

3.10.1. Ölçüt belirleme

Tek denekli araştırma yöntemlerinden değişen ölçütler modelinin kullanıldığı çalışmalarda farklı özel gereksinimli öğrencilerle %10 ve %25 (Cervantes ve Porretta, 2013, s. 132; Savaiano ve Hatton, 2013, s. 98) olarak ölçütün belirlendiği görülmektedir. Bu çalışmada bir dakikada okunan doğru kelime sayısının %10 oranında ilerlemesi şeklinde ölçüt belirlenmiştir. Ölçüt tutarlı bir şekilde karşılandığında bir sonraki evreye geçilmiştir. Çalışmanın bağımlı ve bağımsız değişkeni arasında işlevsel ilişkinin kurulabilmesi için en az üç alt uygulama evresinin olması önerilmektedir (Tekin-İftar, 2012, s. 264). Ayrıca çalışmada deneysel kontrol davranış her yeni ölçütü karşılandığı zaman sağlandığı için (Byiers, Reichle ve Symons, 2012, s. 107) bu çalışmada bağımlı ve bağımsız değişken arasındaki ilişkinin deneysel kontrolü güçlendirmek amacı ile beş alt uygulama evresi gerçekleştirilmiştir.

3.10.2. Başlama düzeyi oturumları

Başlama düzeyi oturumlarında öğrencinin uygulama öncesi bir dakikada okuduğu doğru kelime sayısı belirlenmiştir. Bu süreçte ayrı günlerde öğrencinin düzeyine göre hazırlanan üç farklı metni sesli olarak okuması istenmiştir. Öğrenciye en doğru, dikkatli ve akıcı şekilde okuması istenmiş ve öğrenci okumaya başladığında kronometre çalıştırılmıştır. “Şimdi en doğru, en akıcı ve en dikkatli şekilde okumanı istiyorum. Elinden gelenin en iyisini yap. Hazır mısın? Haydi o zaman başla!” yönergesi verilmiştir. Öğrenci metni okumayı tamamladıktan sonra öğrencinin bir dakikada okuduğu doğru kelime sayısı hesaplanmıştır. Öğrencinin bir dakika okuduğu toplam kelime sayısından, hatalı olarak okuduğu kelime sayısı çıkarılarak elde edilmiştir.

3.10.2.1. OGEK kelime tanıma stratejilerinin öğretimi

Başlama düzeyi verileri alındıktan sonra öğrencilerin her biri ile beşer oturum strateji öğretimi gerçekleştirilmiştir. Strateji öğretimi aşamasında herhangi bir veri kaydı alınmamıştır. Öğrenciler öğretilen bir stratejiyi beşte dört doğru ölçütü ile doğru olarak tamamladıklarında diğer stratejinin öğretim oturumuna başlanmıştır. Öğrenciler her bir stratejiyi ayrı ayrı beş kez uygulaması istendiğinde dördünü doğru olarak uyguladıklarında yeni strateji öğretimine geçilmiştir.

Söylemece kelime tanıma stratejisinin model olma, rehberli uygulama ve bağımsız uygulamalar şeklinde öğretimi gerçekleştirilmiştir. Önce öğrenciden yapması beklenen adımlara model olunmuştur. Öğretmen sırasıyla kelimeyi sesli olarak okumuş, kelimeyi hecelerine ayırmış ve heceleri seslerine ayırmıştır. Sonra öğretmen öğrenciye rehber olarak öğrenci ile birlikte uygulamayı gerçekleştirilmiştir. Öğretmen önce kelimeyi kendisi okumuş sonra öğrenciden okumasını istemiştir. Sonra öğretmen kelimeyi hecelerine ayırmış ve öğretmenden ayırmasını istemiştir. Sonra öğretmen heceleri seslerine ayırmış ve öğrenciden de ayırmasını istemiştir. Öğretimin son aşamasında öğretmen öğrenciden bağımsız olarak stratejiyi uygulamasını istemiştir. Öğrenciye “Kelimeyi oku. Hecelerine ayır. Seslerine ayır. Sonra kelimeyi tekrar oku.” şeklinde yönerge verilmiştir. Söylemece etkinliği görsel ipucu olarak resimlerle başlamış, sonrasında resimler giderek silikleştirilerek yazılı kelimeyi okuma, heceleri ile seslerine ayırma, kelimeyi tekrar okuma ve yazma şeklinde tamamlanmıştır. Öğretim tamamlandıktan sonra öğrencinin stratejiyi öğrenip öğrenmediğini değerlendirmek amacı ile öğrenciden beş söylemece etkinliğini yapması istenmiştir. Öğrenci beş söylemece etkinliğinden en az dördünü doğru olarak bağımsız gerçekleştirdiğinde benzetmece stratejisinin öğretimine geçilmiştir. Bütün öğrenciler beş etkinlik verildiğinde en az dördünü doğru olarak gerçekleştirmiştir.

Benzetmece kelime tanıma stratejisinin model olma, rehberli uygulamalar ve bağımsız uygulamalar şeklinde öğretimi gerçekleştirilmiştir. Önce öğrenciden yapması beklenen adımlara model olunmuştur. Öğretmen anahtar kelimeye bakmış, kelimenin sonuna bakmış ve kelimenin sonuna benzer olan kelimeyi bulmuştur. Rehberli uygulamalar aşamasında öğrenci ile birlikte uygulamayı gerçekleştirmiştir. Öğretmen anahtar kelimeye bakmış ve öğrenciden bakmasını istemiştir. Sonra öğretmen kelimenin son hecesine bakmış ve öğrenciden de bakmasını istemiştir. Son olarak öğretmen kelimenin sonuna bakarak benzer kelimeyi bulmuş ve öğrenciden de bulmasını istemiştir. Son olarak öğretmen öğrenciden stratejiyi bağımsız olarak uygulaması

istenmiştir. Benzetmece kelime tanıma stratejisinin öğretiminde öğrenciye “Anahtar kelimeye bak. Kelimenin sonuna bak. Benzer olanları bul.” yönergesi verilerek öğrenciden anahtar kelime ile sonu aynı olan ve olmayan kelimelerin içinden benzer olan kelimeleri bularak işaretlemesi istenmiştir. Sonra öğrenci ile benzeri bulma oyunu oynanmıştır. Öğrencinin bulması için benzer olan ve olmayan kelime kartlarının arkası ters çevrilerek masaya konmuştur. “Anahtar kelime bu. Buna benzer kelimeleri bul ve eşle.” yönergesi ile benzer kelime bulma oyunu oynanmıştır. Öğrenci beş benzetmece etkinliğinden en az dördünü doğru olarak bağımsız biçimde yanıtladığında bulmaca stratejisinin öğretimine başlanmıştır. Tüm öğrenciler beş benzetmece etkinliğini doğru olarak yerine getirmiştir.

Bulmacada kelime tanıma stratejisinin model olma, rehberli uygulamalar ve bağımsız uygulamalar şeklinde öğretimi gerçekleştirilmiştir. Önce öğrenciden yapması beklenen adımlara model olunmuştur. Öğretmen kelimeye bakmış, kelimenin anlamlı en küçük parçasını ve ekini bulmuştur. Rehberli uygulamalar aşamasında öğrenci ile öğretmen birlikte uygulamayı gerçekleştirmiştir. Öğretmen kelimeye bakmış ve öğrenciden bakmasını istemiştir. Öğretmen kelimenin kökünü ve ekini bulmuş ve öğrenciden bulmasını istemiştir. Öğretimin bağımsız uygulamalar kısmında öğrenciden bağımsız olarak bulmaca stratejisini kullanması istenmiştir. Bulmaca kelime tanıma stratejisinde öğrenciye “Kelimeye bak. Kelimenin anlamlı en küçük parçasını bul. Kelimenin ekini bul.” yönergesi verilerek öğrencinin kelimeyi eklerine ve köklerine ayırması istenmiştir. Öğrenci kelimenin kökünü ve ekini yazarak okumuştur. Öğrenci beş bulmaca etkinliğinin dördünü doğru olarak bağımsız bir şekilde yaptığında sobelemece stratejisinin öğretimi ile sürece devam edilmiştir. Öğrencilerin tamamı değerlendirme aşamasında en az dördünü doğru olarak yaparak öğretimi tamamlamıştır.

Sobelemece kelime tanıma stratejisinin model olma, rehberli uygulamalar ve bağımsız uygulamalar şeklinde öğretimi gerçekleştirilmiştir. Önce öğrenciden yapması beklenen adımlara model olunmuştur. Öğretmen kelimeye bakmış, kelimenin içinde saklanan kelimeyi bulmuş ve sobelemiştir. Öğretmen öğrenci ile birlikte uygulamayı yaparak rehberli uygulama aşamasını tamamlamıştır. Öğretmen kelimeye bakmış ve öğrencinin bakmasını istemiştir. Öğretmen kelimenin içinde saklanan kelimeyi bularak sobelemiş ve öğrenciden bularak sobelemesini istemiştir. Sobelemece kelime tanıma stratejisinde öğrenciye “Kelimeye bak. Kelimenin içinde saklanan kelimeyi bul ve sobele.” yönergesi verilerek öğrenciden kelime içindeki anlamlı kelimeyi bulması istenmiştir. Öğrenci saklanan kelimeyi ve kalan kelimeyi yazarak kelimeyi tekrar

okumuştur. Beş sobelemece etkinliğinden dördünü doğru olarak yaptığında TOKUMACA etkinliğine geçilmiştir. Öğrenci dört kelime tanıma stratejisini doğru olarak gerçekleştirdiğinde kâğıt üzerinde istediği bir renkte kuru boya seçerek bir gülen yüzü boyamıştır. Uygulama oturumu tamamlandıktan sonra öğrenci boyadığı 10 gülen yüzün karşılığında üzerinde gülen yüz, yıldız ve nazar boncuğu olan çıkartmalardan istediği birini seçerek almıştır.

3.10.3. Uygulama oturumları

Uygulama oturumunda öğrenciden tekrarlı okuma sırasında hatalı okuduğu kelimeler için öğrendiği dört kelime stratejisinden birini seçmesi, kullanması, izlemesi ve değerlendirmesi istenmiştir. Öğrencilerin okuma düzeyleri SOBAT'tan aldıkları akıcı okuma puanları dikkate alınarak belirlenmiştir. Öğrencilerin tamamı birinci sınıf düzeyinde olduğu için bu sınıf düzeyinde hazırlanan metin kitapçıkları öğrencilere sunulmuştur.

Öğrenciye metin kitapçığında metinlerle ilgili görsellerin ve metin başlıklarının yazılı olduğu ilk sayfa gösterilmiştir. Öğrenciye “Görsellere ve altındaki başlıklara bak. Buradan okumak istediğin bir metni seç.” yönergesi verilmiştir. Öğrenci metni seçtikten sonra metnin olduğu sayfa açılmıştır. Öğrenciye “En doğru, dikkatli ve akıcı şekilde metni oku. Elinden gelenin en iyisini yap. Başla.” yönergesi verilerek kronometre çalıştırılmıştır. Öğrenci metni okurken yaptığı hatalar not edilerek hatalı okuduğu kelimeler A4 kâğıdının sekizde biri büyüklüğündeki bir kâğıda not edilmiştir. Öğrencinin bir dakikada okuduğu toplam kelime sayısından, hatalı okuduğu kelime sayısı çıkarılarak, dakikada okuduğu doğru kelime sayısı hesaplanmıştır. Sonra öğrenciye hatalı okuduğu kelimelerin yazılı olduğu A4'ün sekizde biri boyutundaki kâğıtlar tek tek gösterilerek “Bu kelimeyi hatalı okudun. Kelimeye bak. Bir oyun seç. Kelimeyi oku.” yönergesi verilmiştir. Öğrenci öğrendiği dört kelime tanıma yönteminden birini seçerek kullanmış, izlemiş ve değerlendirmiştir. Tekrarlı okumaların ilkinde hesaplanan bir dakikada okudunan doğru kelime sayısı öğrenci tarafından grafiğe işlenmiştir. Öğrenci ilk iki tekrarlı okumada aynı hata düzeltme sürecini izlemiştir. Üçüncü tekrarlı okumada hatalı kelimelere sözel olarak doğrudan metin üzerinde geri bildirim verilmiştir. Öğrenciye metin üzerinde hatalı okuduğu kelime gösterilerek yeniden okuması istenmiştir. Öğrenci doğru olarak okursa doğru okuduğu söylenerek pekiştirilmiştir. Öğrenci hatalı okuduğu kelimeyi doğru olarak okuyamazsa öğrenciye kelimenin doğru olarak okuması için model olunmuş ve kelimeyi yeniden

doğru olarak okuması istenmiştir. Geri bildirimlerin tamamlanmasının ardından oturum sonlandırılmıştır. Uygulama s¼recinde ¼đrencinin ¼đrendiđi kelime oyunlarını ve strateji kullanma yolunu hatırlamasını kolaylaştırmak amacıyla (Ellis ve Howard, 2007, s. 2) tasarlanan g¼rsel ipucu kartları bulundurulmuştur. G¼rsel ipucu kartları ¼đretilen her bir strateji i¼in ayrı ayrı hazırlanmıştır. İpucu kartlarının her birinde bir stratejinin uygulama ¼rneđi ve hatırlatıcı bir g¼rseli kullanılmıştır.

3.10.4. Yoklama oturumları

Yoklama oturumlarında uygulama oturumlarında daha ¼nce okumadığı bir metin verilerek ¼đrenciden metni sesli olarak okuması istenmiştir. Her bir uygulama tamamlandıktan bir g¼n sonra ger¼ekleřtirilen ilk oturumda ¼đrenciden daha ¼nce okumadığı bir metin ile yoklama oturumu ger¼ekleřtirilmiřtir. Yoklama oturumu tamamlandıktan sonra ¼đrencinin okuduğu metinle yeni uygulama oturumuna devam edilmiştir ¼đrenciye “En doğru, dikkatli ve akıcı şekilde metni oku. Elinden gelenin en iyisini yap. Başla.” y¼nergesi verilerek kronometre ile s¼re tutulmuştur. Okuması bittiğinde ¼đrencinin bir dakikada okuduğu doğru kelime sayısı ses kayıt cihazına kaydedilmiştir.

3.10.5. İzleme oturumları

İzleme oturumlarında ¼đrenciden başlama d¼zeyinde okunan ¼ç farklı metni sesli olarak okuması istenmiştir. ¼đrencinin okulunda uygulama yapılan destek eğitim sınıflarında veriler ses kayıt cihazına kaydedilmiştir. ¼đrenciye “Her zamanki gibi en doğru, dikkatli ve akıcı şekilde metni oku. Elinden gelenin en iyisini yap. Başla.” y¼nergesi verilerek kronometre ile s¼re tutulmuştur. Okuması bittiğinde ¼đrencinin bir dakikada okuduğu doğru kelime sayısı kaydedilmiştir.

3.11. Etkililik Verilerinin Toplanması ve Analizi

Araştırmada katılımcı ¼đrencilerin bir dakikada doğru okudukları kelime sayısı olan akıcı okuma ile ilgili etkililik verileri toplanmıştır. Etkililik verilerinin analizinde ¼zel ¼đrenme g¼çlüđ¼ olan ¼đrencilerde okumayı geliştirme programının okuma akıcılığı ¼zerindeki etkisini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından alınan ses kayıtları g¼z ¼n¼nde bulundurulmuştur. ¼đrencilerin kronometre yardımı ile bir dakikada okudukları doğru kelime sayısı hesaplanarak grafiğe kaydedilmiştir. Grafiğin yatay ekseni başlama d¼zeyi, uygulama ve izleme oturumlarını g¼sterirken, dikey

ekseni çalışmanın bağımlı değişkeni olan bir dakikada okunan doğru kelime sayısı ile ilgili bilgiyi görselleştirmektedir. Okumayı geliştirme programı uygulamasının etkililiğini belirlemek için çizgi grafiğinden yararlanılarak görsel analiz uygulanmıştır. Çalışma tamamlandığında ulaşılan bulguların analizinde görsel analiz ve Tau-U analizinden yararlanılarak katılımcılar için ayrı ayrı bir dakikada okunan doğru kelime sayısı olan bağımlı değişkende başlama düzeyinde alınan veriler ile uygulama düzeyinde alınan veriler incelenerek örtüşmeyen veri yüzdesi değerleri hesaplanmıştır. Etkililik verilerinin analizde ayrıca Tau-U Analizinden yararlanılmıştır.

3.12. Sosyal Geçerlik Verilerinin Toplanması ve Analizi

Araştırma amacının önemi, yönteminin uygunluğu ve bulgularının anlamlılığına ilişkin olarak sosyal geçerlik verileri toplanmıştır. Sosyal geçerlilik kapsamında öznel değerlendirme ve sosyal karşılaştırma yoluyla elde edilen verilerden yararlanılmıştır. Bu araştırmada öznel değerlendirme için OGEP uygulamasının etkililiği konusunda aileler, öğretmenler ve öğrencilerin görüşleri yarı yapılandırılmış görüşme formu ile alınmıştır.

Sosyal geçerlilik çalışması kapsamında araştırmanın yürütüldüğü özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin sınıf öğretmenleri, aileleri ve kendileriyle görüşme yapılmıştır. Çalışmada uygulama bittikten sonra görüşmeler okulda gerçekleştirilmiştir. Ardından alınan ses kayıtları yazılı hale getirilmiştir. Nitel araştırma yöntemlerinden yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi kullanılarak elde edilen veriler içerik analizi yoluyla incelenmiştir. Ayrıca sosyal karşılaştırma verisi elde etmek için çalışmaya katılan öğrencilerin sınıflarından rastgele seçilen beş öğrenciye metin okutulmuştur. Öğrencilerin okudukları metinlerdeki bir dakikada okudukları doğru kelime sayısı hesaplanmıştır.

3.13. Güvenirlik Verilerinin Toplanması

Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin başlama düzeyi, uygulama ve izleme oturumlarının % 30'unda gözlemciler arası güvenilirlik ve uygulama güvenilirliği verileri toplanmıştır. Gözlemciler arası güvenilirlik verisi toplamak için uygulama ses kayıtlarını çalışmaya katılan beş öğrencinin başlama düzeyi, uygulama ve izleme oturumlarının ses kayıtları özel eğitim bölümünde uzman bir araştırmacı tarafından incelenmiştir. Uzman başlama düzeyi ve uygulama oturumları için hazırlanan uygulamacı güvenilirliği formunu doldurmuştur. Ayrıca araştırmacı tarafından yapılan uygulamaların ses kaydı

alınmıştır. Alınan ses kayıtları her bir oturum sonrasında teker teker dinlenerek yapılan bir dakikada okunan doğru kelime sayıları yeniden kontrol edilmiştir.

Gözlemciler arası güvenilirlik verileri; özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin, uygulama ve izleme oturumlarında bir dakikada doğru okudukları kelime sayısı ile hesaplanıp kayıt altına alınmıştır. Alınan kayıtlar için gözlemciler arası güvenilirlik verileri araştırmanın başlama düzeyi, uygulama oturumlarında veri toplama formu (Uygulama güvenilirliği formu, EK-3) aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmada gözlemciler arası güvenirlığın analizinde Görüş Birliği/Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı X 100 formülünden yararlanılmıştır (Tekin-İftar, 2012, s. 260).

Araştırmacının öğretimi planladığı biçimde sunup sunmadığının belirlenmesi amacıyla, gözlemci tarafından; başlama düzeyi, uygulama oturumlarında uygulama güvenilirliği verileri toplanmıştır. Uygulama güvenilirliğini elde edilmek üzere yansız atama yoluyla seçilen oturumların ses kayıtları incelenmiştir. Ses kayıtları incelenirken uygulama güvenilirliği formundan yararlanılmıştır.

Tablo 3.6

Uygulama Güvenirliği Bulguları

	Başlama Düzeyi	Uygulama	İzleme
Efe	%95	%97	%100
Özgür	%100	%100	%100
Yavuz	%100	%100	%100
Cansu	%100	%100	%100
Sıla	%100	%100	%100

Araştırmacının öğretimi planladığı biçimde sunup sunmadığının belirlenmesi amacıyla, gözlemci tarafından; başlama düzeyi, uygulama oturumlarında uygulama güvenilirliği verileri toplanmıştır. Uygulama güvenilirliği elde edilmek üzere yansız atama yoluyla seçilen oturumların ses kayıtları incelenmiştir. Ses kayıtları incelenirken uygulama güvenilirliği formundan yararlanılmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. Bulgular

Bu bölümde OGEP'in çalışmaya katılan öğrencilerin akıcı okuma becerilerine etkisine ve çalışmanın sosyal geçerliliğine yönelik bulgulara yer verilmektedir.

4.1. Okumayı Geliştirme Programının (OGEP) Akıcı Okuma Becerisi Üzerine Etkisi

OGEP programının her bir öğrencinin akıcı okuma performanslarına etkisi ile ilgili toplanan veriler grafiklere işlenmiştir. Akıcı okuma bir dakikada okuduğu doğru kelime sayısı olarak grafikte yer almıştır.

4.1.1. Efe'ye uygulanan OGEP'in bir dakikada okunan doğru kelime sayısı üzerinde etkisi

Başlama düzeyi evresinde Efe'nin üç farklı oturumda bir dakikada okuduğu doğru kelime sayıları 57, 60 ve 60'tır (bkz. Tablo 4.1). Efe'nin başlama düzeyinde bir dakikada doğru okuduğu kelime sayısı ortalaması 59'dur. OGEP alt uygulama evrelerinin her birinde katılımcının doğru okuduğu ortalama kelime sayısı %10 oranında arttırılarak diğer alt evrenin ölçütü belirlenmiştir. Uygulamanın ilk alt evresinde ölçüt olarak Ege'nin 64 kelimeyi doğru olarak okuması hedeflenmiştir.

Başlama düzeyi verilerinin toplanması tamamlandıktan sonra OGEP uygulamasına başlanmıştır. Uygulama oturumlarından sonra gerçekleştirilen yoklama oturumlarında Efe sırasıyla bir dakikada 61, 65, 65 ve 66 kelimeyi doğru olarak okuyarak ilk ölçütü karşılamıştır. OGEP'in ilk alt uygulama evresinde Ege'nin bir dakikada ortalama 65 kelimeyi doğru olarak okuduğu görülmüştür. İkinci ölçüt olarak dakikada 71 kelimeyi doğru olarak okuması hedeflenmiştir.

İkinci uygulama evresinde Efe'nin üç farklı oturumda bir dakikada okuduğu doğru kelime sayıları 67, 72, 74 ve 76'dır. Efe bu uygulama evresi sonlandığında bir dakikada doğru okuduğu kelime sayısı ortalama 74'tür. Üçüncü uygulama alt evresi için ölçüt olarak %10 arttırılarak bir dakikada 81 kelimeyi doğru olarak okuması belirlenmiştir.

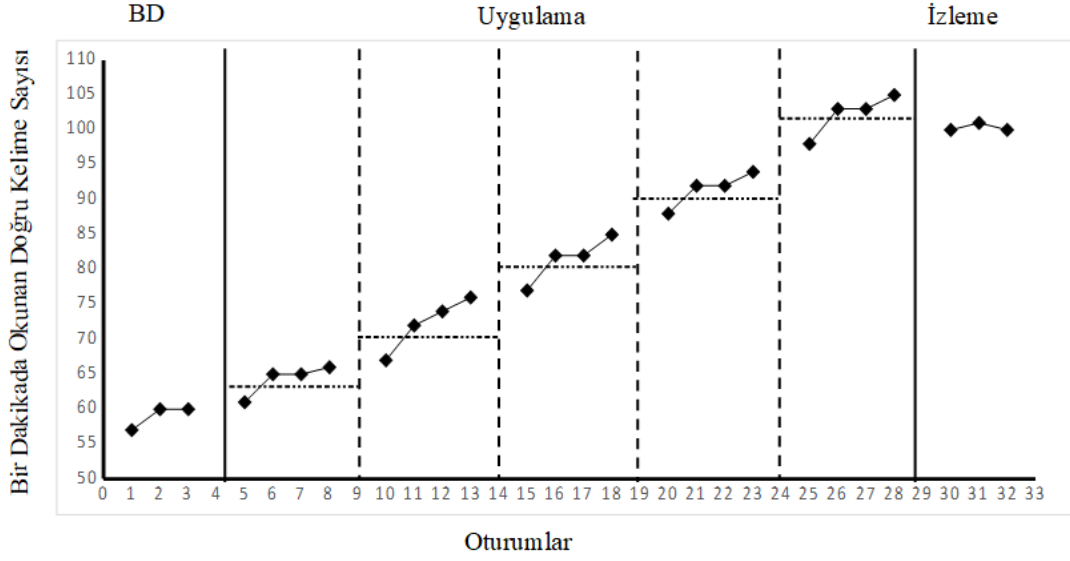
Üçüncü uygulama evresinde Efe bir dakikada 77, 82, 82 ve 85 kelimeyi doğru olarak okumuştur. Bu evre tamamlandığında ortalama doğru okuduğu kelime sayısının

83 olduğu görülmüştür. Dördüncü alt uygulama evresi için 91 kelimeyi bir dakikada doğru olarak okuması beklenmiştir.

Dördüncü uygulama evresinde Efe'nin bir dakikada 88, 92, 92 ve 94 kelimeyi doğru olarak okuduğu gözlenmiştir. Efe'nin dördüncü alt uygulama evresinin sonunda bir dakikada okuduğu doğru kelime sayısının ortalama 93 kelime olduğu hesaplanmıştır. Beşinci alt uygulama evresi için Efe'nin okuması beklenen doğru kelime sayısı dakikada 102'dur.

Efe beşinci alt uygulama evresinde dakikada doğru olarak 98, 103, 103 ve 105 kelime okuyarak bu evredeki ölçütü de başarılı bir şekilde tamamlamıştır. Efe'nin beşinci alt uygulama evresinin sonunda bir dakikada okuduğu doğru kelime sayısının ortalama 104 kelime olduğu hesaplanmıştır. Uygulama evrelerindeki ölçütlerin karşılanmasının ardından OGEP uygulamasının etkisinin devam ettiğini devam edip etmediğini belirleyebilmek amacıyla izleme oturumları planlanmıştır.

Son uygulama oturumu tamamlandıktan bir hafta, iki hafta ve bir ay sonra olmak üzere üç izleme oturumu gerçekleştirilmiştir. İzleme oturumları sonrasında Efe'nin son yoklama oturumlarındaki bir dakikada doğru okuduğu kelime sayısını koruduğu görülmüştür. Bu araştırmanın birinci sorusu olan “Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin OGEP uygulaması tamamlandıktan 1 hafta, 2 hafta ve 1 ay sonra edindikleri becerileri koruyabilmekte midir?” sorusunu yanıtlamak üzere uygulama oturumları gerçekleştirilmiştir. Uygulama öncesinde Efe bir dakikada ortalama 59 kelimeyi doğru olarak okurken, uygulama tamamlandıktan sonra bir dakikada 104 kelimeyi doğru olarak okumuştur. Bulgular Efe'nin bir dakikada okuduğu doğru kelime sayısının %76 arttığını göstermiştir.



Şekil 4.1. Efe'nin Bir Dakikada Okuduğu Doğru Kelime Sayısı

Tablo 4.1

Efe'nin Bir Dakikada Okuduğu Doğru Kelime Sayısı

Evreler	Bir dakikada okudukları doğru kelime sayıları	Ölçütler
Başlama Düzeyi	57, 60, 60	
Evre 1	61, 65, 65, 66	64 (%10) karşılandı
Evre 2	67, 72, 74, 76	71 (%10) karşılandı
Evre 3	77, 82, 82, 85	81 (%10) karşılandı
Evre 4	88, 92, 92, 94	91 (%10) karşılandı
Evre 5	98, 103, 103, 105	102 (%10) karşılandı
İzleme	100, 101, 100	

4.1.2. Özgür'e uygulanan OGEF'in bir dakikada okunan doğru kelime sayısı üzerinde etkisi

Başlama düzeyi evresinde Özgür'ün üç farklı oturumda bir dakikada okuduğu doğru kelime sayıları 59, 56 ve 51'dir. Özgür'ün başlama düzeyinde bir dakikada doğru okuduğu kelime sayısı ortalama 55'tir. OGEF alt uygulama evrelerinin her birinde

katılımcının doğru okuduğu ortalama kelime sayısı %10 oranında arttırılarak diğer alt evrenin ölçütü belirlenmiştir. Uygulamanın ilk alt evresinde ölçüt olarak Özgür'ün 60 kelimeyi doğru olarak okuması hedeflenmiştir.

Başlama düzeyi verilerinin toplanması tamamlandıktan sonra OGEP uygulamasına başlanmıştır. Uygulama oturumlarından sonra gerçekleştirilen yoklama oturumlarında Özgür bir dakikada 61, 61 ve 61 kelimeyi doğru olarak okuyarak ilk ölçütü karşılamıştır. OGEP'in ilk alt uygulama evresinde Özgür'ün bir dakikada ortalama 61 kelimeyi doğru olarak okuduğu görülmüştür. İkinci ölçüt olarak dakikada 67 kelimeyi doğru olarak okuması hedeflenmiştir.

İkinci yoklama evresinde Özgür'ün üç farklı oturumda bir dakikada okuduğu doğru kelime sayıları 68, 68 ve 70'dir. Uygulama oturumları ölçüt tutarlı bir şekilde üç yoklama oturumunda arka arkaya karşılanıncaya kadar devam etmiştir. Özgür bu uygulama evresi sonlandığında bir dakikada doğru okuduğu kelime sayısı ortalama 69'tür. Üçüncü uygulama alt evresi için ölçüt olarak %10 arttırılarak bir dakikada 76 kelimeyi doğru olarak okuması belirlenmiştir.

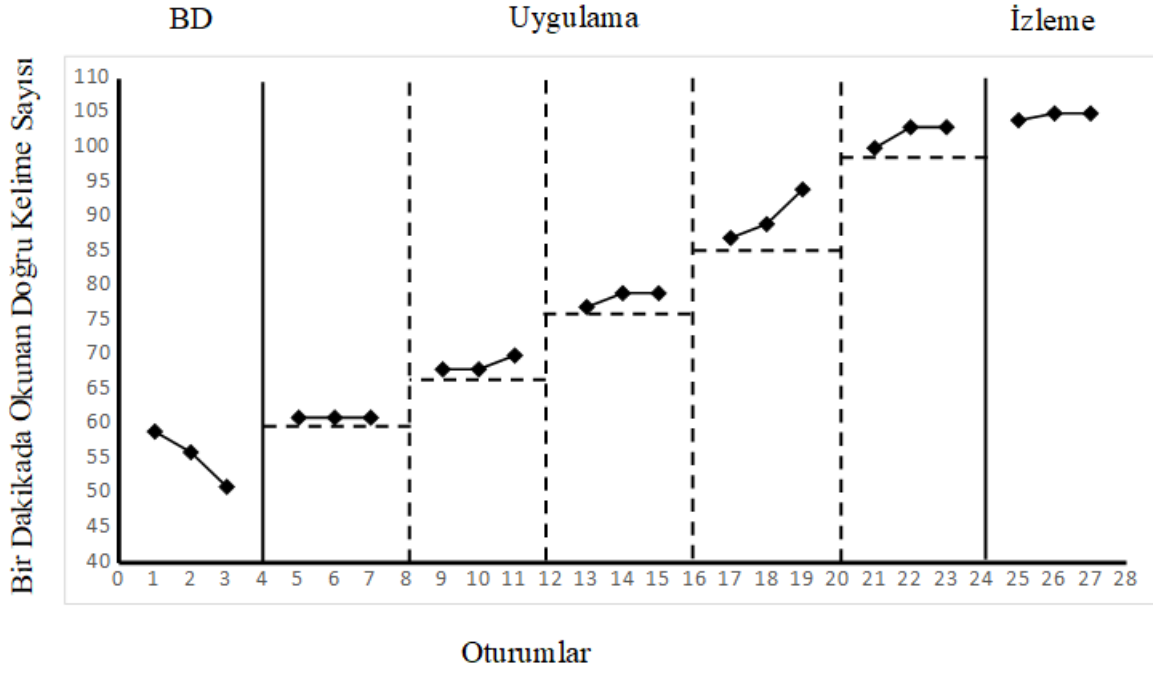
Üçüncü yoklama evresinde Özgür bir dakikada 77, 79 ve 79 kelimeyi doğru olarak okumuştur. Bu evre tamamlandığında ortalama doğru okuduğu kelime sayısının 78 olduğu görülmüştür. Dördüncü alt uygulama evresi için 86 kelimeyi bir dakikada doğru olarak okuması beklenmiştir.

Alınan yoklama oturumlarında bu evrede Özgür'ün bir dakikada 87, 89 ve 94 kelimeyi doğru olarak okuduğu gözlenmiştir. Özgür'ün dördüncü alt uygulama evresinin sonunda bir dakikada okuduğu doğru kelime sayısının ortalama 90 kelime olduğu hesaplanmıştır. Beşinci alt uygulama evresi için Özgür'ün okuması beklenen doğru kelime sayısı dakikada 99'dur.

Özgür beşinci alt uygulama evresinde dakikada doğru olarak 100, 103 ve 103 kelime okuyarak bu evredeki ölçütü de başarılı bir şekilde tamamlamıştır. Özgür beşinci uygulama evresinde ortalama 102 kelimeyi doğru olarak okumuştur. Uygulama evrelerindeki ölçütlerin karşılanmasının ardından OGEP uygulamasının etkisinin devam ettiğini devam edip etmediğini belirleyebilmek amacıyla izleme oturumları planlanmıştır.

Son uygulama oturumu tamamlandıktan bir hafta, iki hafta ve bir ay sonra olmak üzere üç izleme oturumu gerçekleştirilmiştir. İzleme oturumlarında Özgür 104, 105 ve 105 kelimeyi doğru olarak okumuştur. İzleme oturumları sonrasında Özgür'ün son yoklama oturumlarındaki bir dakikada doğru okuduğu kelime sayısını koruduğu

görülmüştür. Bu araştırmanın birinci sorusunu “Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin bir dakikada okuduğu doğru kelime sayısı üzerinde OGEP uygulaması etkili midir?” yanıtlamak üzere uygulama oturumları gerçekleştirilmiştir. Uygulama öncesinde Özgür bir dakikada ortalama 55 kelimeyi doğru olarak okurken, uygulama tamamlandıktan sonra bir dakikada 102 kelimeyi doğru olarak okumuştur. Bu durum bir dakikada okuduğu doğru kelime sayısının % 85 arttığını göstermiştir.



Şekil 4.2. Özgür’ün Bir Dakikada Okuduğu Doğru Kelime Sayısı

Tablo 4.2

Özgür’ün Bir Dakikada Okuduğu Doğru Kelime Sayısı

Evreler	Bir dakikada okudukları doğru kelime sayıları	Ölçütler
Başlama Düzeyi	59, 56, 51	
Evre 1	61, 61, 61	60 (%10) karşılandı
Evre 2	68, 68, 70	67 (%10) karşılandı
Evre 3	77, 79, 79	76 (%10) karşılandı

Tablo 4.2 (Devam)

Evreler	Bir dakikada okudukları doğru kelime sayıları	Ölçütler
Evre 4	87, 89, 94	86 (%10) karşılandı
Evre 5	100, 103, 103	99 (%10) karşılandı
İzleme	104,105, 105	

4.1.3. Yavuz'a uygulanan OGEP'in bir dakikada okunan doğru kelime sayısı üzerinde etkililiği

Başlama düzeyi evresinde Yavuz'un üç farklı oturumda bir dakikada okuduğu doğru kelime sayıları 23, 22 ve 22'dir. Yavuz'un başlama düzeyinde bir dakikada doğru okuduğu kelime sayısı ortalama 22'dir. OGEP alt uygulama evrelerinin her birinde katılımcının doğru okuduğu ortalama kelime sayısı %10 oranında arttırılarak diğer alt evrenin ölçütü belirlenmiştir. Uygulamanın ilk alt evresinde ölçüt olarak Yavuz'un 24 kelimeyi doğru olarak okuması hedeflenmiştir.

Başlama düzeyi verilerinin toplanması tamamlandıktan sonra OGEP uygulamasına başlanmıştır. Uygulama oturumlarından sonra gerçekleştirilen yoklama oturumlarında Yavuz alınan yoklama oturumlarında bir dakikada 26, 27 ve 29 kelimeyi doğru olarak okuyarak ilk ölçütü karşılamıştır. OGEP'in ilk alt uygulama evresinde Yavuz'un bir dakikada ortalama 27 kelimeyi doğru olarak okuduğu görülmüştür. İkinci ölçüt olarak dakikada 29 kelimeyi doğru olarak okuması hedeflenmiştir.

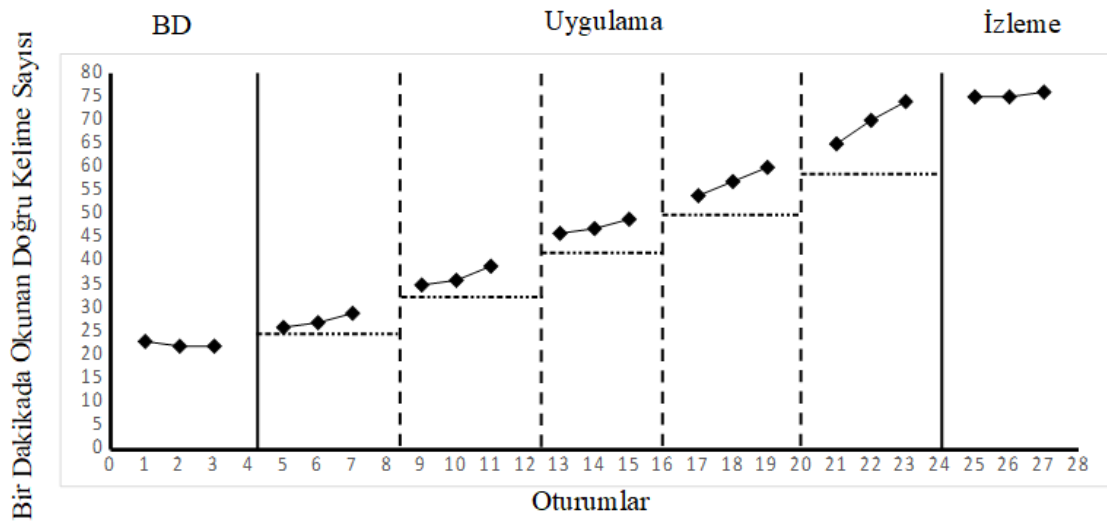
İkinci uygulama evresinde Yavuz'un üç farklı oturumda bir dakikada okuduğu doğru kelime sayıları 35, 36 ve 39'dur. Yavuz bu uygulama evresi sonlandığında bir dakikada doğru okuduğu kelime sayısı ortalama 37'dir. Üçüncü uygulama alt evresi için ölçüt olarak %10 arttırılarak bir dakikada 40 kelimeyi doğru olarak okuması belirlenmiştir.

Uygulamanın üçüncü alt evresinde ölçüt olarak Yavuz'un bir dakikada 40 kelimeyi doğru olarak okuması hedeflenmiştir. Üçüncü uygulama evresinde Yavuz bir dakikada 46, 47 ve 49 kelimeyi doğru olarak okumuştur. Bu evre tamamlandığında ortalama doğru okuduğu kelime sayısının 47 olduğu görülmüştür. Dördüncü alt uygulama evresi için 51 kelimeyi bir dakikada doğru olarak okuması beklenmiştir.

Alınan yoklama oturumlarında bu evrede Yavuz'un bir dakikada 54, 57 ve 60 kelimeyi doğru olarak okuduğu gözlenmiştir. Yavuz'un dördüncü alt uygulama evresinin sonunda bir dakikada okuduğu doğru kelime sayısının ortalama 57 kelime olduğu hesaplanmıştır. Beşinci alt uygulama evresi için Yavuz'un okuması beklenen doğru kelime sayısı dakikada 62'dir.

Yavuz beşinci alt uygulama evresinde dakikada doğru olarak 65, 69 ve 74 kelime okuyarak bu evredeki ölçütü de başarılı bir şekilde tamamlamıştır. Beşinci yoklamada Yavuz ortalama 69 kelimeyi doğru olarak okumuştur. Uygulama evrelerindeki ölçütlerin karşılanmasının ardından OGEP uygulamasının etkisinin devam ettiğini devam edip etmediğini belirleyebilmek amacıyla izleme oturumları planlanmıştır.

Son uygulama oturumu tamamlandıktan bir hafta, iki hafta ve bir ay sonra olmak üzere üç izleme oturumu gerçekleştirilmiştir. İzleme oturumlarında Yavuz 75, 75 ve 76 kelimeyi doğru olarak okumuştur. İzleme oturumları sonrasında Yavuz'un son yoklama oturumlarındaki bir dakikada doğru okuduğu kelime sayısını koruduğu görülmüştür. Bu araştırmanın birinci sorusunu "Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin bir dakikada okuduğu doğru kelime sayısı üzerinde OGEP uygulaması etkili midir?" yanıtlamak üzere uygulama oturumları gerçekleştirilmiştir. Uygulama öncesinde Yavuz bir dakikada ortalama 22 kelimeyi doğru olarak okurken, uygulama tamamlandıktan sonra bir dakikada 69 kelimeyi doğru olarak okumuştur. Bu durum bir dakikada okuduğu doğru kelime sayısının % 214 arttığını göstermiştir.



Şekil 4.3. Yavuz'un Bir Dakikada Okuduğu Doğru Kelime Sayısı

Tablo 4.3

Yavuz'un Bir Dakikada Okuduğu Doğru Kelime Sayısı

Evreler	Bir dakikada okudukları doğru kelime sayıları	Ölçütler
Başlama Düzeyi	23, 22, 22	
Evre 1	26, 27, 29	24 (%10) karşılandı
Evre 2	35, 36, 39	29 (%10) karşılandı
Evre 3	46, 47, 49	40 (%10) karşılandı
Evre 4	54, 57, 60	51 (%10) karşılandı
Evre 5	65, 69, 74	62 (%10) karşılandı
İzleme	75, 75, 76	

4.1.4. Cansu'ya uygulanan OGEP'in bir dakikada okunan doğru kelime sayısı üzerinde etkililiği

Başlama düzeyi evresinde Cansu'nun üç farklı oturumda bir dakikada okuduğu doğru kelime sayıları 11, 16 ve 11'dir. Cansu'nun başlama düzeyinde bir dakikada doğru okuduğu kelime sayısı ortalama 13'tür. OGEP alt uygulama evrelerinin her birinde katılımcının doğru okuduğu ortalama kelime sayısı %10 oranında arttırılarak diğer alt evrenin ölçütü belirlenmiştir. Uygulamanın ilk alt evresinde ölçüt olarak Cansu'nun 14 kelimeyi doğru olarak okuması hedeflenmiştir.

Başlama düzeyi verilerinin toplanması tamamlandıktan sonra OGEP uygulamasına başlanmıştır. Uygulama oturumlarından sonra gerçekleştirilen yoklama oturumlarında Cansu alınan yoklama oturumlarında bir dakikada 31, 32 ve 32 kelimeyi doğru olarak okuyarak ilk ölçütü karşılamıştır. OGEP'in ilk alt uygulama evresinde Cansu'nun bir dakikada ortalama 32 kelimeyi doğru olarak okuduğu görülmüştür. İkinci ölçüt olarak dakikada 35 kelimeyi doğru olarak okuması hedeflenmiştir.

İkinci uygulama evresinde Cansu'nun üç farklı oturumda bir dakikada okuduğu doğru kelime sayıları 36, 37 ve 37'dir. Cansu'nun bu uygulama evresi sonlandığında bir

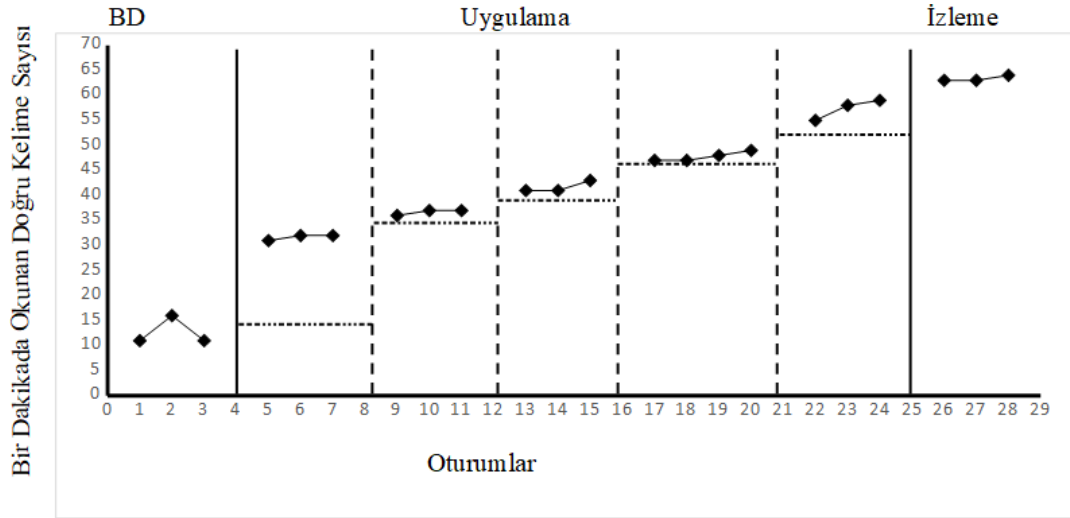
dakikada doğru okuduğu kelime sayısı ortalama 37'dir. Üçüncü uygulama alt evresi için ölçüt olarak %10 arttırılarak bir dakikada 40 kelimeyi doğru olarak okuması belirlenmiştir.

Uygulamanın üçüncü alt evresinde ölçüt olarak Cansu'nun bir dakikada 40 kelimeyi doğru olarak okuması hedeflenmiştir. Üçüncü uygulama evresinde Cansu bir dakikada 41, 41 ve 43 kelimeyi doğru olarak okumuştur. Bu evre tamamlandığında ortalama doğru okuduğu kelime sayısının 42 olduğu görülmüştür. Dördüncü alt uygulama evresi için 46 kelimeyi bir dakikada doğru olarak okuması beklenmiştir.

Alınan yoklama oturumlarında dördüncü evrede Cansu'nun bir dakikada 47, 47, 48 ve 49 kelimeyi doğru olarak okuduğu gözlenmiştir. Cansu'nun dördüncü alt uygulama evresinin sonunda bir dakikada okuduğu doğru kelime sayısının ortalama 48 kelime olduğu hesaplanmıştır. Beşinci alt uygulama evresi için Cansu'nun okuması beklenen doğru kelime sayısı dakikada 52'dir.

Beşinci alt uygulama evresi için ölçüt Cansu'nun bir dakikada 52 kelimeyi doğru olarak okumasıdır. Cansu beşinci alt uygulama evresinde dakikada doğru olarak 55, 58 ve 59 kelime okuyarak ortalama 57 kelime ile bu evredeki ölçütü de başarılı bir şekilde tamamlamıştır. Uygulama evrelerindeki ölçütlerin karşılanmasının ardından OGEP uygulamasının etkisinin devam ettiğini devam edip etmediğini belirleyebilmek amacıyla izleme oturumları planlanmıştır.

Son uygulama oturumu tamamlandıktan bir hafta, iki hafta ve bir ay sonra olmak üzere üç izleme oturumu gerçekleştirilmiştir. İzleme oturumlarında Cansu'nun 63, 63 ve 64 kelimeyi doğru olarak okumuştur. İzleme oturumları sonrasında Cansu'nun son yoklama oturumlarındaki bir dakikada doğru okuduğu kelime sayısını koruduğu görülmüştür. Bu araştırmanın birinci sorusunu "Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin bir dakikada okuduğu doğru kelime sayısı üzerinde OGEP uygulaması etkili midir?" yanıtlamak üzere uygulama oturumları gerçekleştirilmiştir. Uygulama öncesinde Cansu'nun bir dakikada ortalama 13 kelimeyi doğru olarak okurken, uygulama tamamlandıktan sonra bir dakikada 57 kelimeyi doğru olarak okumuştur. Bu durum bir dakikada okuduğu doğru kelime sayısının % 338 arttığını göstermiştir.



Şekil 4.4. Cansu'nun Bir Dakikada Okuduğu Doğru Kelime Sayısı

Tablo 4.4

Cansu'nun Bir Dakikada Okuduğu Doğru Kelime Sayısı

Evreler	Bir dakikada okudukları doğru kelime sayıları	Ölçütler
Başlama Düzeyi	11, 16, 11	
Evre 1	31, 32, 32	14 (%10) karşılandı
Evre 2	36, 37, 37	35 (%10) karşılandı
Evre 3	41, 41, 43	40 (%10) karşılandı
Evre 4	47, 47, 48, 49	46 (%10) karşılandı
Evre 5	55, 58, 59	57 (%10) karşılandı
İzleme	63, 63, 64	

4.1.5. Sıla'ya uygulanan OGEP'in bir dakikada okunan doğru kelime sayısı üzerinde etkililiği

Başlama düzeyi evresinde Sıla'nın üç farklı oturumda bir dakikada okuduğu doğru kelime sayıları 55, 56 ve 56'dır. Sıla'nın başlama düzeyinde bir dakikada doğru

okuduğu kelime sayısı ortalama 56'dır. OGEP alt uygulama evrelerinin her birinde katılımcının doğru okuduğu ortalama kelime sayısı %10 oranında arttırılarak diğer alt evrenin ölçütü belirlenmiştir. Uygulamanın ilk alt evresinde ölçüt olarak Sıla'nın 61 kelimeyi doğru olarak okuması hedeflenmiştir.

Başlama düzeyi verilerinin toplanması tamamlandıktan sonra OGEP uygulamasına başlanmıştır. Uygulama oturumlarından sonra gerçekleştirilen yoklama oturumlarında Sıla alınan bir dakikada 62, 64 ve 64 kelimeyi doğru olarak okuyarak ilk ölçütü karşılamıştır. OGEP'in ilk alt uygulama evresinde Sıla'nın bir dakikada ortalama 63 kelimeyi doğru olarak okuduğu görülmüştür. İkinci ölçüt olarak dakikada 69 kelimeyi doğru olarak okuması hedeflenmiştir.

İkinci uygulama evresinde Sıla'nın üç farklı oturumda bir dakikada okuduğu doğru kelime sayıları 71, 73 ve 75'dir. Sıla'nın bu uygulama evresi sonlandığında bir dakikada doğru okuduğu kelime sayısı ortalama 73'tür. Üçüncü uygulama alt evresi için ölçüt olarak %10 arttırılarak bir dakikada 80 kelimeyi doğru olarak okuması belirlenmiştir.

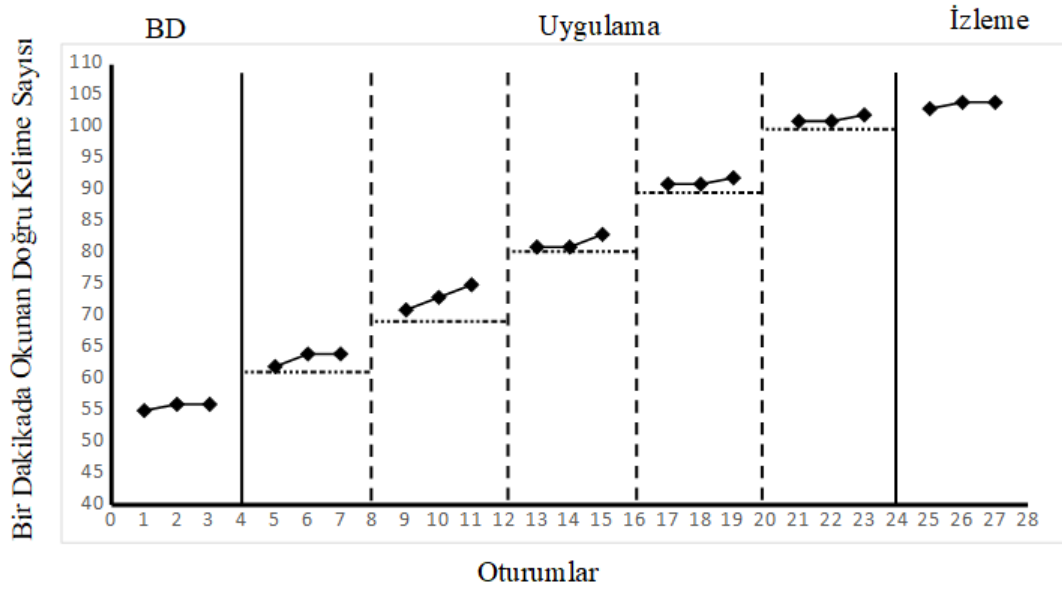
Üçüncü uygulama evresinde Sıla'nın bir dakikada 81, 81 ve 83 kelimeyi doğru olarak okumuştur. Bu evre tamamlandığında ortalama doğru okuduğu kelime sayısının 82 olduğu görülmüştür. Dördüncü alt uygulama evresi için 90 kelimeyi bir dakikada doğru olarak okuması beklenmiştir.

Alınan yoklama oturumlarında dördüncü evrede Sıla'nın bir dakikada 91, 91 ve 92 kelimeyi doğru olarak okuduğu gözlenmiştir. Sıla'nın dördüncü alt uygulama evresinin sonunda bir dakikada okuduğu doğru kelime sayısının ortalama 91 kelime olduğu hesaplanmıştır. Beşinci alt uygulama evresi için Sıla'nın okuması beklenen doğru kelime sayısı dakikada 100'dur.

Sıla beşinci alt uygulama evresinde dakikada doğru olarak 101, 101 ve 102 kelime okuyarak ortalama 101 kelime ile bu evredeki ölçütü de başarılı bir şekilde tamamlamıştır. Sıla'nın beşinci alt uygulama evresinin sonunda bir dakikada okuduğu doğru kelime sayısının ortalama 101 kelime olduğu hesaplanmıştır. Uygulama evrelerindeki ölçütlerin karşılanmasının ardından OGEP uygulamasının etkisinin devam ettiğini devam edip etmediğini belirleyebilmek amacıyla izleme oturumları planlanmıştır.

Son uygulama oturumu tamamlandıktan bir hafta, iki hafta ve bir ay sonra olmak üzere üç izleme oturumu gerçekleştirilmiştir. İzleme oturumlarında Sıla 103, 104 ve 104 kelimeyi doğru olarak okumuştur. İzleme oturumları sonrasında Sıla'nın son yoklama

oturumlarındaki bir dakikada doğru okuduğu kelime sayısını koruduğu görülmüştür. Bu araştırmanın birinci sorusunu “Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin bir dakikada okuduğu doğru kelime sayısı üzerinde OGEP uygulaması etkili midir?” yanıtlamak üzere uygulama oturumları gerçekleştirilmiştir. Uygulama öncesinde Sıla bir dakikada ortalama 55 kelimeyi doğru olarak okurken, uygulama tamamlandıktan sonra bir dakikada 101 kelimeyi doğru olarak okumuştur. Bu durum bir dakikada okuduğu doğru kelime sayısının % 84 arttığını göstermiştir.



Şekil 4.5. Sıla'nın Bir Dakikada Okuduğu Doğru Kelime Sayısı

Tablo 4.5

Sıla'nın Bir Dakikada Okuduğu Doğru Kelime Sayısı

Gerçekleştirilen Evreler	Bir dakikada okudukları doğru kelime sayıları	Ölçütler
Başlama Düzeyi	55, 56, 56	
Evre 1	62, 64, 64	61 (%10) karşılandı
Evre 2	71, 73, 75	69 (%10) karşılandı
Evre 3	81, 81, 83	80 (%10) karşılandı

Tablo 4.5 (Devam)

Gerçekleştirilen Evreler	Bir dakikada okudukları doğru kelime sayıları	Ölçütler
Evre 4	91, 91, 92	90 (%10) karşılandı
Evre 5	101, 101, 102	100 (%10) karşılandı
İzleme	100, 101, 100	

4.2. Etki Büyüklüğü ve Örtüşmeyen Veri Yüzdesinin Hesaplanması

Uygulanan OGEP'in özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin bir dakikada okudukları doğru kelime sayısı üzerindeki etkililiğini belirlemek için elde edilen bulgular görsel analiz yoluyla analiz edilmiştir. Görsel analize ek olarak Tau-U analizinden yararlanılmıştır. Tau-U analizi Kendall Sıralama Korelasyonu Katsayısı ve Mann Whitney U testlerinden üretilmiş bir analizdir (Parker, Vannest, Davis ve Sauber, 2011, s. 285). Tau-U analizi tek denekli araştırma yöntemi ile desenlenen çalışmaların araştırmacılarına evreler arası örtüşmeyen veri yüzdeleri ve verilerin eğilimi ile ilgili analiz yapma fırsatı vermektedir (Parker vd., 2011, s. 284). Yapılan uygulamada elde edilen verilerde Tau-U analizi yapmak için Tau-U hesaplama aracından yararlanılmıştır (Vannest, Parker, Gonen ve Adiguzel, 2016). Tau-U analizi sonucu elde edilen değerler yapılan uygulamanın etkililiği konusunda bilgi vermektedir. Tau-U değeri 0,00 ile ,65 arasında ise zayıf/güçsüz bir etki, ,66 ile ,92 arasında ise orta düzey bir etki, ,93 ile 1,0 arasında ise güçlü bir etki olduğu anlamına gelmektedir (Parker vd., 2011, s. 293).

Çalışmada yer alan katılımcıların OGEP uygulaması öncesi başlama düzeyi ve uygulama evreleri boyunca bir dakikada okudukları doğru kelime sayıları verileri ile Tau-U değerlerine ulaşılmıştır. Tau-U değerleri Efe, Özgür, Yavuz, Cansu ve Sıla için 1 şeklinde hesaplanmıştır. Tau-U değerleri incelendiğinde yapılan uygulamanın başlama ve uygulama düzeyindeki verilerin %100 oranında örtüşmediği görülmektedir. Analiz sonucunda elde edilen değerler doğrultusunda OGEP uygulamasının özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin bir dakikada okudukları doğru kelime sayısı üzerinde güçlü bir etkiye sahip olduğu görülmüştür.

4.3. Motivasyon Bulguları

Çalışmada yer alan katılımcılara OGEP uygulaması öncesinde ve sonrasında Okuma Motivasyon Ölçeği uygulanmıştır. OGEP uygulaması öncesinde Efe yapılan değerlendirmede ölçeğin okuma yeterliği alt boyutundan 41, okuma zorluğunun algılanması boyutundan 23, okumaya yönelik takdir edilme boyutundan 16, okumanın sosyal yönü boyutundan 8 puan ve toplam olarak 88 puan almıştır. Uygulama sonrasında okuma yeterliği alt boyutundan 45, okuma zorluğunun algılanması boyutundan 28, okumaya yönelik takdir edilme boyutundan 19, okumanın sosyal yönü boyutundan 10 ve toplamda 102 puan almıştır.

Özgür uygulama öncesinde yapılan değerlendirmede ölçeğin okuma yeterliği alt boyutundan 27, okuma zorluğunun algılanması boyutundan 20, okumaya yönelik takdir edilme boyutundan 8, okumanın sosyal yönü boyutundan 16 puan ve toplam olarak 71 puan almıştır. OGEP uygulaması sonrasında okuma yeterliği alt boyutundan 37, okuma zorluğunun algılanması boyutundan 28, okumaya yönelik takdir edilme boyutundan 10, okumanın sosyal yönü boyutundan 20 ve toplamda 95 puan almıştır.

Yavuz OGEP uygulaması öncesinde yapılan değerlendirmede ölçeğin okuma yeterliği alt boyutundan 25, okuma zorluğunun algılanması boyutundan 15, okumaya yönelik takdir edilme boyutundan 8, okumanın sosyal yönü boyutundan 8 puan ve toplam olarak 56 puan almıştır. Uygulama sonrasında okuma yeterliği alt boyutundan 44, okuma zorluğunun algılanması boyutundan 22, okumaya yönelik takdir edilme boyutundan 20, okumanın sosyal yönü boyutundan 10 ve toplamda 96 puan aldığı gözlenmiştir.

Uygulama öncesinde Cansu yapılan değerlendirmede ölçeğin okuma yeterliği alt boyutundan 34, okuma zorluğunun algılanması boyutundan 17, okumaya yönelik takdir edilme boyutundan 16, okumanın sosyal yönü boyutundan 4 puan ve toplam olarak 71 puan almıştır. OGEP uygulaması sonrasında okuma yeterliği alt boyutundan 42, okuma zorluğunun algılanması boyutundan 27, okumaya yönelik takdir edilme boyutundan 18, okumanın sosyal yönü boyutundan 9 ve toplamda 96 puan almıştır.

Sıla OGEP uygulaması öncesinde yapılan değerlendirmede ölçeğin okuma yeterliği alt boyutundan 21, okuma zorluğunun algılanması boyutundan 17, okumaya yönelik takdir edilme boyutundan 13, okumanın sosyal yönü boyutundan 2 puan ve toplam olarak 53 puan almıştır. Uygulama sonrasında okuma yeterliği alt boyutundan 36, okuma zorluğunun algılanması boyutundan 23, okumaya yönelik takdir edilme boyutundan 20, okumanın sosyal yönü boyutundan 5 ve toplamda 84 puan almıştır.

Tablo 4.6

Okuma Motivasyon Ölçeği Bulguları

Öğrencinin adı	Okuma yeterliği		Okuma zorluğunun algılanması		Okumaya yönelik takdir edilme		Okumanın sosyal yönü		Toplam		Değişim
	Ön test	Son test	Ön test	Son test	Ön test	Son test	Ön test	Son test	Ön test	Son test	
Efe	41	45	23	28	16	19	8	10	88	102	14
Özgür	27	37	20	28	8	10	16	20	71	95	24
Yavuz	25	44	15	22	8	20	8	10	56	96	40
Cansu	34	42	17	27	16	18	4	9	71	96	25
Sıla	21	36	17	23	13	20	2	5	53	84	31

4.4. Okuma Tutum Ölçeği Bulguları

Çalışmada yer alan katılımcılara OGEP uygulaması öncesinde ve sonrasında Okuma Tutum Ölçeği uygulanmıştır. Efe OGEP uygulaması öncesinde yapılan değerlendirmede ölçeğin eğlence için okuma alt boyutundan 37, akademik okuma boyutundan 27 olmak üzere toplamda 61 puan alırken; uygulama sonrasında eğlence için okuma alt boyutundan 37, akademik okuma boyutundan 34 olmak üzere toplamda 71 puan almıştır.

Uygulama öncesinde yapılan değerlendirmede Özgür ölçeğin eğlence için okuma alt boyutundan 27, akademik okuma boyutundan 33 olmak üzere toplamda 60 puan alırken; OGEP uygulaması sonrasında eğlence için okuma alt boyutundan 33, akademik okuma boyutundan 33 olmak üzere toplamda 67 puan almıştır.

Yavuz OGEP uygulaması öncesinde yapılan değerlendirmede ölçeğin eğlence için okuma alt boyutundan 24, akademik okuma boyutundan 27 olmak üzere toplamda 51 puan alırken; uygulama sonrasında eğlence için okuma alt boyutundan 27, akademik okuma boyutundan 34 olmak üzere toplamda 61 puan almıştır.

OGEP uygulaması öncesinde yapılan değerlendirmede Cansu ölçeğin eğlence için okuma alt boyutundan 34, akademik okuma boyutundan 28 olmak üzere toplamda 62 puan alırken; uygulama sonrasında eğlence için okuma alt boyutundan 40, akademik okuma boyutundan 40 olmak üzere toplamda 80 puan almıştır.

Sıla OGEP uygulaması öncesinde yapılan değerlendirmede ölçeğin eğlence için okuma alt boyutundan 25, akademik okuma boyutundan 22 olmak üzere toplamda 47 puan alırken; uygulama sonrasında eğlence için okuma alt boyutundan 25, akademik okuma boyutundan 29 olmak üzere toplamda 54 puan almıştır.

Tablo 4.7
Okuma Tutum Ölçeği Bulguları

Öğrencinin adı	Eğlence için okuma		Akademik okuma		Toplam		Değişim
	Ön test	Son test	Ön test	Son test	Ön test	Son test	
Yavuz	24	27	27	34	51	61	10
Efe	37	37	27	34	61	71	10
Özgür	27	33	33	34	60	67	7
Cansu	34	40	28	40	62	82	20
Sıla	25	25	22	29	47	54	7

4.5. Kelime Okuma Testi (KEOT) Ön ve Son Test Bulguları

OGEP uygulama öncesinde ve sonrasında çalışmada yer alan katılımcılara Kelime Okuma Testi uygulanmıştır. Efe OGEP uygulaması öncesinde 35 anlamlı kelime ve 13 anlamsız kelimeyi doğru olarak okurken, uygulama sonrasında 40 anlamlı kelimeyi, 24 anlamsız kelimeyi doğru olarak okuduğu görülmüştür.

Uygulama öncesinde Özgür 34 anlamlı kelime ve 5 anlamsız kelimeyi doğru olarak okurken, OGEP uygulama sonrasında 38 anlamlı kelimeyi, 10 anlamsız kelimeyi doğru olarak okuduğu görülmüştür. OGEP uygulaması öncesinde Yavuz 18 anlamlı kelime ve 5 anlamsız kelimeyi doğru olarak okurken, uygulama sonrasında 26 anlamlı kelimeyi, 13 anlamsız kelimeyi doğru olarak okuduğu görülmüştür. Cansu OGEP uygulaması öncesinde 6 anlamlı kelime ve 5 anlamsız kelimeyi doğru olarak okurken, uygulama sonrasında 30 anlamlı kelimeyi, 15 anlamsız kelimeyi doğru olarak okuduğu görülmüştür. Sıla OGEP uygulaması öncesinde 30 anlamlı kelime ve 20 anlamsız kelimeyi doğru olarak okurken, uygulama sonrasında 35 anlamlı kelimeyi, 28 anlamsız kelimeyi doğru olarak okuduğu görülmüştür.

Tablo 4.8

Kelime Okuma Testi (KEOT) Bulguları

Öğrencinin adı	Ön test		Son test		Değişim	
	Anlamlı	Anlamsız	Anlamlı	Anlamsız	Anlamlı	Anlamsız
Efe	35	13	40	24	5	11
Yavuz	18	5	26	13	8	8
Özgür	34	5	38	10	4	5
Sıla	30	20	35	28	5	8
Cansu	6	5	30	15	24	10

4.6. Sesli Okuma Becerisi ve Okuduğunu Anlama Testi (SOBAT) Ön ve Son Test Bulguları

Çalışmada yer alan katılımcılara uygulama öncesi ve sonrasında Sesli Okuma Becerisi ve Okuduğunu Anlama Testi-II (SOBAT-II) uygulanmıştır. OGEP uygulaması öncesinde Efe'nin okuma hızı puanı 6, doğru okuma puanı 4, akıcı okuma puanı 10 ve

okuduğunu anlama puanı 19; uygulama sonrasında okuma hızı puanı 20; okuma hızı doğru okuma puanı 15, akıcı okuma puanı 35 ve okuduğunu anlama puanı 40'a yükseldiği görülmüştür.

Özgür'ün OGEP uygulaması öncesinde okuma hızı puanı 6, doğru okuma puanı 1, akıcı okuma puanı 7 ve okuduğunu anlama puanı 20 iken; uygulama sonrasında okuma hızı puanı 11; okuma hızı puanı 11, doğru okuma puanı 6, akıcı okuma puanı 17 ve okuduğunu anlama puanı 25'e yükseldiği görülmüştür. Uygulama öncesinde Yavuz'un okuma hızı puanı 1, doğru okuma puanı 1, akıcı okuma puanı 2 ve okuduğunu anlama puanı 14; OGEP uygulama sonrasında okuma hızı puanı 3, doğru okuma puanı 5, akıcı okuma puanı 8 ve okuduğunu anlama puanı 19'a yükselmiştir. Uygulama öncesinde Cansu'nun okuma hızı puanı 0, doğru okuma puanı 0, akıcı okuma puanı 0 ve okuduğunu anlama puanı 9; OGEP uygulama sonrasında okuma hızı puanı 4; okuma hızı puanı 4, doğru okuma puanı 5, akıcı okuma puanı 9 ve okuduğunu anlama puanı 19'a yükselmiştir. Sıla'nın OGEP uygulaması öncesinde okuma hızı puanı 1, doğru okuma puanı 2, akıcı okuma puanı 3 ve okuduğunu anlama puanı 11; uygulama sonrasında okuma hızı puanı 10; okuma hızı puanı 10; doğru okuma puanı 9, akıcı okuma puanı 19 ve okuduğunu anlama puanı 20'ye yükseldiği görüşmüştür.

Tablo 4.9

Sesli Okuma Becerisi ve Okuduğunu Anlama Testi-II (SOBAT-II) Bulguları

Öğrencinin adı	Okuma Hızı Puanı			Doğru Okuma Puanı			Akıcı Okuma Puanı			Okuduğunu Anlama Puanı		
	Ön test	Son test	Değişim	Ön test	Son test	Değişim	Ön test	Son test	Değişim	Ön test	Son test	Değişim
Efe	6	20	14	4	15	9	10	35	25	19	40	21
Cansu	0	4	4	0	5	5	0	9	9	9	19	10
Özgür	6	11	5	1	6	5	7	17	10	20	25	5
Sıla	1	10	9	2	9	7	3	9	6	11	20	9
Yavuz	1	3	2	1	5	4	2	8	6	14	19	5

4.7. Türkçe Okul Çağı Dil Testi (TODİL) Sesbilgisel Farkındalık Ön ve Son Test Bulguları

Çalışmada yer alan katılımcılara uygulama öncesi ve sonrasında Türkçe Okul Çağı Dil Testi'nde (TODİL) yer alan fonemik analiz testi uygulanmıştır. Fonemik analiz testinde Efe uygulama öncesinde 19, uygulama sonrasında 22 puan; Özgür uygulama öncesinde 18, uygulama sonrasında 20; Yavuz uygulama öncesinde 11, uygulama sonrasında 15; Cansu uygulama öncesinde 12, uygulama sonrasında 16 ve Sıla uygulaması öncesinde 16, uygulama sonrasında 21 almıştır.

Tablo 4.10

TODİL Fonemik (Sesbilgisel) Analiz Bulguları

Öğrencinin Adı	Ön Test	Son Test	Değişim
Sıla	16	21	5
Cansu	12	16	4
Yavuz	11	15	4
Özgür	18	20	2
Efe	19	22	3

4.8. Sosyal Geçerlik Bulguları

Araştırma kapsamında geliştirilen OGEP uygulamasının sosyal geçerliliğini belirlemek üzere öznel değerlendirme ve sosyal karşılaştırma gerçekleştirilmiştir. Öznel değerlendirme için çalışmaya katılan öğrenciler, aileler ve öğretmenlerle görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Çalışmaya katılan beş öğrencinin anneleri ile OGEP uygulaması ile ilgili görüşmeler yapılmıştır. Gerçekleştirilen görüşmelerde aileler programın çocuklarının okuma becerileri ve okuma motivasyonları üzerindeki etkilerinden söz etmişlerdir.

Programın Efe'nin okumasına olan katkısını annesi “Çok faydasını gördük. Baya bir kötüydük yani üçüncü sınıf olmamıza rağmen. Birinci sınıfın son dönemlerinde gibi bir şeydik. Ama şu an gerçekten çok iyiyiz. Çok iyi diyorum ben size birinci sınıfın son dönemleri gibiydik gene bu yılbaşlarında sizin gelmenizle değişti. Çalışması da öyle ama geçen seneye nazaran daha verimli. Baya bir şekilde toparladık.” şeklinde dile getirmiştir. Efe'nin okuma motivasyonu konusu ise “Okumaya olan ilgisi daha da arttı. Şöyle arttı diyeyim hani hele ikinci. Sonlarına doğru mesela sonları derken baş kısımlarının. Hep kütüphaneye gidip sürekli hikâye okudu. Normalde öğretmen hikaye

veriyordu. O biraz da gelip gidip hiç çanta açmıyordu. Bir de öğretmenine diyormuş ki okudum diyormuş. Dedim kesinlikle yalan söylemiyorsun. Doğru-net söylüyorsun. Şimdi öğretmene demiş artık her seferinde üç saat okudum, beş saat içinde okudum. Çok güzel okuyor. Hatta böyle özellikle bu yıl on-on altı sayfalık kitap yok artık 32 sayfalık kitap yok. Hep 90-92 işte üzerinden üçüncü sınıf olduğu için kitapları tek tek inceliyor. En az sayfalı kitabı almamak için. Dedim böyle işte oturuyoruz. Baktım 60-68 sayfalık kitap 3-4 tanesi resim toplam 62 sayfa okunacak. Dedim bu ne ikinci sınıf aşaması dedi. Anne ya onu zor bulduğum için bir tek kalmış dedi. Şimdi öyle değil ama şimdi gidiyor. Götürmüş kalın ama neredeyse 168 sayfalık. Tabi tabi onu birde oraya üye yaptık halk kütüphanesine. Ya hiç böyle okumayı hayatta sevmiyordu. Üç yıldır mesela sevdiremedik. O yüzden de böyle okumadığı için sınıf içerisinde de geri kalıyordu. Derslerinden de çünkü okuma çok önemli. En önemli şey. Şimdi işte çok seviyor. Yok yok gerçekten benim çocuğum okumayı sevmiyordu. Şu an okuma üzerine gidiyoruz biz çok sağ olun. Gerçekten hani emeğiniz olmasaydı ve şu an o yardıma gerek duyardım. Şimdi ben çocuğuma şaşıyorum. Alıyor hikâyeyi okuyor mesela hemen işte gününe bakıyor. İşte üç sayfa kaldı ben onu okuyayım. İki gün sonra günüm dolacak hani. Hem çocuğa özgüven de geldi yani okuma olduğu sürece yani diğer derslerinde çok faydasını gördük yani bu daha iyi.” şeklinde ifade etmiştir.

OGEP’in Özgür’ün okumasına olan katkısını annesi “Okuması çok gelişti. Baya bir faydası oldu. Önceden bir yerde gördüğü bir yazıtı okurken kekeliyordu, sıkılıyordu ve bırakıyordu. Vazgeçiyordu. Şu an hiç söylemeden göz ucuyla bakıyor direk okuyor. Okuduğunu anlaması çok önemli benim için. Önceden okuyordu ama ne demek istiyor burada diye hani bana bi özet çıkartır mısın diyordum ih yapıyordu. Ama şimdi direk anlatıyor. Annecim böyle böyle demek istiyor diye anlıyor. Okuduğunu anlıyor. Okuması çok güzel. Kelimeler hafızasına yerleştikçe kendi kendine rap türü şeyler yazmaya başladı. Kelimeler üretmeye başladı. Bir baktım mektup yazmaya başladı. Ona heveslendi. Arkadaşlarıyla sınıfta mektuplaşıyorlar falan öyle. Emeklerinizin karşılığını fazlasıyla aldınız.” şeklinde belirtmiştir. Özgür’ün program sonrası okumaya olan ilgisi konusundaki görüşlerini ise “Okumaya ilgisi nasıl diyeyim artık hani insanları sıkarcasına şunu da okuyayım bunu da demeye başladı. Aynen evde de şey yapıyor. Mesela odaya gittiği zaman sürekli böyle bilgisayar, tablet değil de bir bakıyor hiç söylemedim ya ben söylediğim zaman bırakıyor onu fark ettim. Direkt kendi kendine alıp okumaya başlamış. Okuduğunda geliyor bana anlatıyor. Sonra ben gidiyorum, kontrol

ediyorum göz ucuyla aynı yerde gene. İşte eğitimi alınca gördüm yani çocukta ki farkı gördüm.” şeklinde ifade etmiştir.

Programın Yavuz’un okumasına olan katkısını annesi “*Faydası çok oldu. Öncesinde yavaştı. Şimdi biraz daha ilerleme var. İlerledikçe mutlu oluyorum okumasıyla ilgili eskiye göre çok iyi. Sizin çok faydalı olduğunuzu söyledi.*” şeklinde dile getirmiştir. Yavuz’un okuma motivasyonu konusu ise “*Önceden hiç okumak istemiyordu. Yani böyle çok yazılı kitapları görünce huysuzluk çıkarıyordu tabi şimdi daha iyi. Aynen o kendi okuyabildiğini görünce hevesle okuyor. O da okumak istiyor tabi.*” şeklinde ifade etmiştir.

Cansu’nun annesi programın çocuğunun okumasına olan katkısını “*Önceden sıfırdı. Şimdi süper. Yani bülbül gibi. Tek tek söylüyor. Program sayesinde çok açıldı. Mesela benim büyük kız o 5’e gidiyor, Cansu 4’e gidiyor. Cansu daha iyi.*” şeklinde dile getirmiştir. Okuma motivasyonu konusundaki değişimi ise “*Okumaya ilgisi arttı. Daha fazla okumak istiyor. Ben çalışacağım okuyacağım öğretmen olacağım, diyor. Ders çalışması çok iyi gidiyor. Bir sıkıntı şu anda yoktur. Yani ben diyordum eskiden Cansu ödevini yap bırakıyordu. Şimdi kendi geliyor dersini çalışıyor gidiyor.*” şeklinde ifade etmiştir.

Sıla’nın annesi programın çocuğunun okumasına olan katkısını “*Çocuklarımıza çok faydası oldu, gerçekten. Daha yavaştı, kelimeleri telaffuz edemiyordu. Okurken de yanlış okuyordu. Özellikle uzun kelimeleri zorlanıyordu. Şimdi çok güzel rahat okuyor. Önceden okuduğunu da anlamıyordu. Ama şu anda çok kolay okuyabiliyor. Okuması hızlandı ve okuduğunu anlıyor. Büyük bir şevkle okumasını hızlandırdı. Okumaya düştü. Keşke öbür kızım da gelseydi, çok isterdim. Hep paylaştı kardeşine. Ben çalıştıracağım diye söylüyordu. Oyun oynarken oyun sırasında mesela bu sizinle uyguladıklarını kardeşine uyguladı hep. Hatta onun bile kardeşine çok faydası oldu. Özgüven dile geldi. Arkadaşlarıyla ilişkisi, konuşması daha düzgün.*” şeklinde ifade etmiştir. Okuma motivasyonu konusunda ise “*Şimdi daha rahat şey yapabiliyor, mesela kitap okumasa da mesela böyle ekstra şeyler dergiler olsun şeyler olsun onların dikkatini çeken şeyleri okuyabiliyor. Evde kitaplardan en kalını hangisiyse onu tercih etti. Önceden böyle değildi. Daha ince basit şeyleri tercih ediyordu.*” şeklinde belirtmiştir.

Çalışmaya katılan beş öğrencinin öğretmenleri ile OGEP uygulaması ile ilgili yapılan görüşmelerde öğretmenler programın öğrencilerinin okuma becerileri üzerindeki olumlu etkilerinden söz etmişlerdir. Çalışmaya beş öğrencinin sınıf

öğretmeni katılmıştır. İki öğrenci aynı sınıfta olduğu için dört öğretmen ile görüşme gerçekleştirilmiştir.

Efe'nin öğretmeni Kader öğretmen akıcı okuma becerileri ve okuma performansı konusundaki değişimini “*Öğrencim öğrenme güçlüğünden dolayı birçok sözcüğü tam okuyamadığı için satır aralarını çok atladığı için akıcı olmuyordu haliyle kesik kesik okuyordu. Cümleyi bitirdiğinde ne okuduğuyla ilgili bir fikri olmayabiliyordu. Yanlış hece okuma, birinci heceyle ikinci hece yer değiştirerek okuduğu için. Cümlede ne demek istediğini anlamıyordu. Ya o soruyu okuyup anladığı sürece zaten cevap verme süresi de azalıyor kendini daha fazla doğru cevap verebiliyor. Öncekinde bir cümle de en az iki üç sözcükte hata yapıyorken şimdi ya hiç hatalı olmuyor ya bir tane hatası olabiliyor. O da gayet normal diye bakıyoruz. Zaten problem çalışmalar sürdükçe de onun bu şekilde çalıştıkça da biteceğine inanıyorum. Bu hale geldiysek bu kısa dönemde ilerde çok daha güzel olacağına inanıyorum.*” şeklinde dile getirmiştir. Efe'nin okuma motivasyonundaki değişim konusundaki görüşlerini “*Efe'de özgüven tavan yaptı. Benim için önemli olan oydu. Önceden okumaktan kaçan çocuk Efe diye yüzüne bakacağım diye baktığım çocuk şimdi öğretmenim sever modunda. Bahçeye çıkarken kâğıtlarla, defterle çıkan bir çocuktü. Resim yapar, yazı yazar babamı seviyorum, annemi seviyorum. Ama artık dışarı çıkarken hikâye kitaplarını alarak çıkıyor.*” şeklinde ifade etmiştir. Programın özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerle uygulanması konusunda görüşlerini ise “*Bu OGEP'e bayıldım kısacası. Yani bence bütün bizim normal sağlıklı öğrencilere de bir öğretmek lazım. OGEP'i herkese göster. Ne yap yap bilmem o şey var ya yayılım mı diyorduk. Özge öğretmenime 100 100 100. Yani Efe'yi kazandık mutlu olduğunu görmek benim için yeter yani ben bir öğretmen olarak değil de bir anne olarak düşününün nasıl çocuğunuz güzel bir şey yaptığında hoşunuza gider. Ben de Efe'den öyle küçük bir şey görsem mutlu oluyorum. Çok hep beni mutlu etti. Teşekkür ederim, ben teşekkür ederim. Genel anlamda bütün sınıfa uygulansın isterim ben. Aynen çocuk sadece özel öğrenme de değil diğerlerinde de bazı öğrencilerde de yavaş okuma durumu olabiliyor. Seviye farkı, yaş farkı olabiliyor. Onlarda da belki işe yarar biraz geniş düşünsenize hani. Mesela mesleğe yeni başlayan öğretmenler de bunun eğitimi yani siz bitirdikten sonra çalışmanızı bitirdikten sonra güvenilirliği kanıtlandıktan sonra sisteme yeni geçen öğretmenlere bu sistem öğretilir. Evet çünkü öğretmen arkadaşların yani genç neslin daha donanımlı olması gerekiyor. Yeni yetişen gençlerin yeni yetişen çocuklarda öğrenme güçlüğü gittikçe artıyor. Tabi ki bu programı öğrenmeyi mutlaka çok isterim. O kadar çok isterim ki*

hatta bunun özel kursları varsa onları takip edip halk eğitime dilekçe yazıp orada da gidebilirim. Ben Efe'yi alıp alıp götürdüğünüzde bu kapının arkasında neler oluyor. Eşekler gibi merak ediyorum. Gelip bakmamak için kendimi zor tuttum. Ama Efe'nin her geldiğinde o sınıfa her geri döndüğümde o yüz ifadesi var ya o beni çok mutlu ettiği için siz geldiğinizde hani sadece bir iki defa gönderemedim onu bir sınıfta çözen kendi etkinliklerimiz vardı. Gönderemedim geldiğiniz zaman güle oynaya gönderdim. Çünkü dönüşü Efe'nin güzeldir dedim. Yalnız sadece okuma alanında değil yaptığınız her neyse. Davranış anlamında, özgüven anlamında. Çünkü çocuğun bir alandaki sorunu çözülmüş oluyor. Diğerlerinden farklı olmadığını görmeye başladı ya o zaman bende yapabilirim moduna giriyor.” şeklinde belirtmiştir.

Özgür'ün öğretmeni Zarife öğretmen akıcı okuma becerileri ve okuma performansı konusundaki değişimi “İnanılmaz değiştiğini düşünüyorum. Yani okumaya başlamıştı ama akıcı okumayı hani imkânsızdı diye düşünüyordum ki gene de okutamazdım. Yani şu anda çok güzel akıcı okuyor. Vurgulayarak okuyor. Yani gayet güzel. Öncesinde heceleyerek okuyor ve kendi okuduğunu kendisi anlayamıyordu. Yani bir cümleyi okuduğunda hani geriye dönüp de sadece bir cümle içinde hani burası ne olmuş dediğimde o cümleyi tekrar birkaç kez okuması gerekiyor. Evet, şu anda mükemmel okuyor. İkinci kez oluyor ama yani gerçekten akıcı okuyor. Okuduğunu anlayabiliyor şu anda. Yani problem bile çözerken çok şey yapamasa da bir de hani daha iyi yapamadığı için ona da matematiğe de faydası var oluyor. Akıcı okumaya başladıktan sonra hani zihinsel olarak da daha iyi olmaya başladı gibi geliyor. Ya ben olağanüstü görüyorum belki. Okuma performansı hızlı arttı.” şeklinde dile getirmiştir. Özgür'ün okuma motivasyonundaki değişim konusundaki görüşlerini “Daha zevk alarak okuduğunu düşünüyorum. Öğretmenim burayı ben okuyayım diyor mesela hemen ya da sessiz okuma yaptırdığım zaman sağa sola bakmayı tercih ediyordu Özgür. Şu anda gerçekten okuyor. Yani böyle etrafına bakardı. Hani nerede, ne yaramazlık yapsam ya da birini şikâyet etsem gibi şu anda okuyabildiğinden, kendine güveni geldiği için okuyor. Evet, yani gerçekten daha motive oldu. Dediğim gibi kendisi isteyerek. Hani okumak zorundasın. Oku Özgür demek zorunda kalmıyorum ben.” şeklinde ifade etmiştir. Programın özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerle uygulanması konusunda görüşlerini ise “Ya kesinlikle ve ben kendim gene önden gidiyorum galiba ama eğitim almak istiyorum bu konuda. Ben kullanmak çok istiyorum. Yani bunun eğitimini almak isterim. Böyle böyle bir eğitim verilirse almak istiyorum diyorum. Gerçekten inanamıyorum. Çünkü ben hani verebileceğim en fazlasını verdim. Daha

fazlası yok diye düşünüyordum. Yani düşününce o çocukların neler verebiliriz ve neleri kaçırmıyoruz belkide. Hani sadece özel eğitim öğrencileri için değil de sınıfımızda ki bu zorunlu alan hani özel kaynaştırma öğrencileri olmayan çocuklar için uygulanacak bir şey olarak düşünüyorum yaptığımızı uygulamanın nasıl bir şey olduğunu. Tanısı yok ama gerçekten yani bazen tembellikten başka sorunlardan, sorunları farklı çocuklara uygulanabilir.” şeklinde belirtmiştir.

Yavuz’un öğretmeni Fulya öğretmen akıcı okuma becerileri ve okuma performansı konusundaki değişimi “*Kelime sayısına bakmadım onun okuma hızını hiç ölçmedim. Ama sadece metinleri şiirleri okurken sınıf içerisinde falan ona da söz hakkı geldiği zaman gerçekten ağırdı. Ağır okuyordu. Öncesinde gayet yavaştı. Birkaç okumadan sonra anca biraz daha hızlanabiliyordu aynı parçayı. Zor okuyordu kelimeleri telaffuzu zordu. Hem de okuma akışı hızlandı. Hem telaffuzu güçlendi. Hızı gayet güzel. Gayet verimli yani. ölçme ve değerlendirmesini de anlaması çok iyi tabi paralel olarak gelişti.”* şeklinde dile getirmiştir. Yavuz’un okuma motivasyonundaki değişim konusundaki görüşlerini “*Hikâye kitapları küçük hikâye kitapları görevlendiriyordum haftada bir. Küçük on altı sayfalık hikâye kitabı diye çok hevesli değildi ama sizinle beraber çalışmaya başlayınca heveslendi okumaya dair. Aynen işte hem daha istekli yani parmak daha çok havada çünkü hızlandığının o da farkında daha düzgün okuduğunun, doğru okuduğunun farkında olunca performansı da ders içi performans artıyor. Parmak havada oluyor. Önceden bana sıra gelecek diye birazcık ürkeklik vardı. Sesli okuma sırasında. Ama şimdi o ürkeklik gitti. Bu güzel bir performans göstergesi. Evet işte aynen dediğim gibi hem ezber yapması kolaylaştı. Mesela şimdi ezberleyemiyoruz ya mesela belirli gün ve haftalarda. Böyle bir heveslendi okuma hızı artınca kelimeleri doğru okuyunca yani ezberleyerek geliyordu. Çünkü niye annesi ile beraber okuyordu evde babasıyla beraber okuyordu okuma çalışmalarında ama şimdi yalnız başına yapıyor ondan sonra onun mesela şöyle bir çalışmamız oldu bir kitap seti aldık sınıfa bütün öğrencilerine hafta da bir kitap okuyup onun ölçme ve değerlendirmesini yapıyorduk Cuma günleri. Yavuz’un da daha ayrı sayfa sayısı az olan bir kitap aldı seti her kitabın her hafta hiç aksatmadan okudu. Çok yansdı. Çok güzel sonuçlar aldık. Yavuz’da yani diğer bütün sosyal aktivitelere de yansdı. Öz güveni yükseldi çünkü. Yüreklendi daha çok hep yüreklendiriyorduk. Yavuz sen de yaparsın atlamayalım falan aaa diyordum ben. Ama çocuklar çok masum çoğu zaman masum ama bazen de acımasız olabiliyorlar. Öğretmenim, Yavuz çok ağır okuyor, haa öğretmenim zil çalacak şimdi falan diyenler oluyordu. Yavuz olumsuz*

etkilenebiliyordu. Bunun önüne geçemeyiz hani çocuk dediğim gibi her zaman masum çoğu zaman masum ama bazen de acımasız olabiliyorlar. Çünkü kırabileceğini düşünmeden yapıyorlar. Ama şimdi öyle bir şey yok yani mesela Yavuz'da. Keşke herkes sizin gibi güzel bir öğretmen olabilse. Böyle güzel öğrenciler yetiştirmeniz umuduyla başarılar.” şeklinde ifade etmiştir. Programın özel öğrenme gücü olan öğrencilerle uygulanması konusunda görüşlerini ise “Olur tabi bence çok yararlı olur evet yani biz sizi gözlemleyemedik nasıl çalışıyorsunuz hani bu konuda da fazla bir bilginiz yok ama bununla ilgili bir şey vardır elbet. Onu alırız ya da cd kitapçık şeklinde ulaşırsa bütün öğretmen arkadaşların sınıf içerisinde bunu uygulayabileceğini düşünüyorum ben zaman ayrılır yani çünkü serbest etkinlik dersimiz var oyun ve etkinlikler var kısım hep içerideyiz zaten. Yani bir şekilde diğer çocukları da işin içine katarak ama Yavuz'a ayrı bir şey uygulanabilir harmanlanıp. Uygulansın tabi ki yani benim ana sınıfa gitmeden ana sınıfa çocuğum benim okuma yazmayı geçmişti her yaşta başarılacak bir şey bu. Özel öğrenme gücü olan çocuklarında mutlaka başaracağına inanıyorum ben yani ağırlık derecesi ne olursa olsun yani yararlıları bence. Keşke herkesin böyle bir çalışması olsa okullarda.” şeklinde belirtmiştir.

Cansu'nun öğretmeni Raziye öğretmen akıcı okuma becerileri ve okuma performansı konusundaki değişimi “Onun bir ele ihtiyacı vardı. Tutunacak bir ele ihtiyacı vardı. Ve bu sen oldun. Cansu 4. sınıfta okumayı öğrendi. Ama ciddi anlamda takılmaları vardı. Kelimeler net ifade edemiyordu telaffuz edemiyordu. Sınıfta diğer arkadaşlarına okuma yaptırırken Cansu'ya da sesli okuma yaptırıyorum. Önceden yankılayıcı okuma yapardık biz. Hani kendini kötü hissetmesin diye. Ben okurdum o arkandan tekrar ederdi. Şimdi kendisi bireysel olarak okuyor. Ve sesi yükseldi. Hani sesini duymazdık biz Cansu'nun sesi yükseldi. Bu da ne demektir ben artık okuyorum düşüncesi ile özgüvenle okuyor. Daha akıcı okuyor. Yani akıcı, hızlı daha fazla dakika olarak baktığında daha fazla kelime okuyor. Diğer derslerde ben mesela ben Cansu için web planı hazırlayarak sınav yapıyorum. Sınavlarda yine kaynaştırma öğrencilere uygun bir sınav olmasına rağmen düşük olurdu başarısı. Şimdi 85'ler 90'lar alıyor. Yani bu da okuduğunu anlıyor anlamına gelir benim için. Anlayarak cevaplıyor.” şeklinde dile getirmiştir. Cansu'nun “Özgüvenle geldiler ve yapabilirim düşüncesi yerleşti çocuklara. O beni çok mutlu etti. Sınıf içinde hani söz almaları derse katılmaları. Özge öğretmenim gelmiş, öğretmenim gidiyorum ben diye sevinçle söylemeleri bu gerçekten hayatlarına dokundun o çocukların bende o anlamda teşekkür ederim sana. Eee bir de yapamadım, geride kaldım düşüncesi vardı çocukta o nedenle

kendini çekiyordu. Yapamayacağım kaygısı belki yüklenmiş çocuğa. Kendini geri çekti. Derse falan katılmıyordu hiç. Şimdi Cansu da öğretmenim ben okuyayım diyor mesela. Motivasyonu çok yükseldi. Özgüveni yükseldi. Ee derslere katılımı arttı. Çocuk gülmeye başladı. Yani çok böyle nötr dururdu. Hani duygusuzdu ifadesi. Gülmeye başladı katılmaya başladı. Diğer şeyler de görev almaya başladı. Hani bunlar çok güzel gelişme eee hem kendisini bulması ve beğenmesi takdir etmesi açısından hem de yeni şeyleri yapabilme gücünü kendinde bulabilmesi açısından. Bence çok güzel bir dokunuş oldu. Ben öyküler dağıtırken Cansu genellikle çekimser kalırdı. Onun düzeyinde öyküler verirdim ben ona ama yine de hani tam anlayamazdı. Şimdi kendisi benden öykü kitabı istiyor. Öğretmenim ben öykü kitabı alabilir miyim diyor dolaptan. Ve kendisi seçip alıyor. İsteği arttı, ilgisi arttı. Okuma arzusu duyuyor çocuk.” şeklinde ifade etmiştir. Programın özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerle uygulanması konusunda görüşlerini ise “Kesinlikle uygulanması gerektiğini düşünüyorum. Neden düşünüyorum bunu çocuk yetersizlik duygusu tatmasın, yaşamasın. Kendi akranlarıyla beraber öğrensin ve onlarla beraber devam etsin. Motivasyonu artsın, özgüveni zedelenmesin. O nedenle bu uygulamanın olması gerektiğini düşünüyorum. Ve öğrenmek istiyorum. Öğrenme isteğini kaybetmemeleri adına ben birinci sınıfta uygulanması gerektiğini düşünüyorum. Ya öncelikle gerçekten teşekkür ederim. Hani çocuklarda ki bu değişiklik beni muhteşem etkiledi. Çok mutlu oldum. Ve neden dedim biz bunu neden bilmiyoruz. Neden hani böyle şeyler uygulamalarla öğretmenler geliştirilmiyor. Bunun için hizmet içi kurslar olabilir. Çünkü hiçbir çocuk kaybedilmemeli bence. Ve bu tarz uygulamaların okullarla paylaşılması gerekir diye düşünüyorum.” şeklinde belirtmiştir.

Cansu ile Sıla aynı sınıfa devam ettiği için ikisinin de sınıf öğretmeni Raziye öğretmendir. Raziye öğretmenle hem Cansu hem de Sıla için ayrı ayrı görüş alınmıştır. Sıla'nın öğretmeni Raziye öğretmen akıcı okuma becerileri ve okuma performansı konusundaki değişimi “Çok güzel çok akıcı okuyor. Genel okuma performansı zaten çok güzel oldu. Bunun sonucunda farklı alanlarda da başarabilirim düşüncesi gelişti çocuklarda. Her anlamda şimdi bu başarı diğer derslerine yansdı. Arkadaşlarıyla ilişkisine yansdı. Çocuğun mutluluğuna yansdı. Görev alma isteği duydu çocuk her şeye.” şeklinde dile getirmiştir. Sıla'nın okuma motivasyonundaki değişim konusundaki görüşlerini “Bir geri duruşluk vardı. Onda da bir hani isteksizlik vardı. Ona söz verdiğim de böyle hani okumasam mı acaba diye bakıyordu sanki. Yani bir öğretmen söyledi okumam gerekir duygusuyla okuyordu. Ama şimdi eli böyle kalkıyor çocuğun ısrarla kalıyor böyle. Okuyayım öğretmenim diyor. Gerçekten mutlu okuyor. Çocuk bu

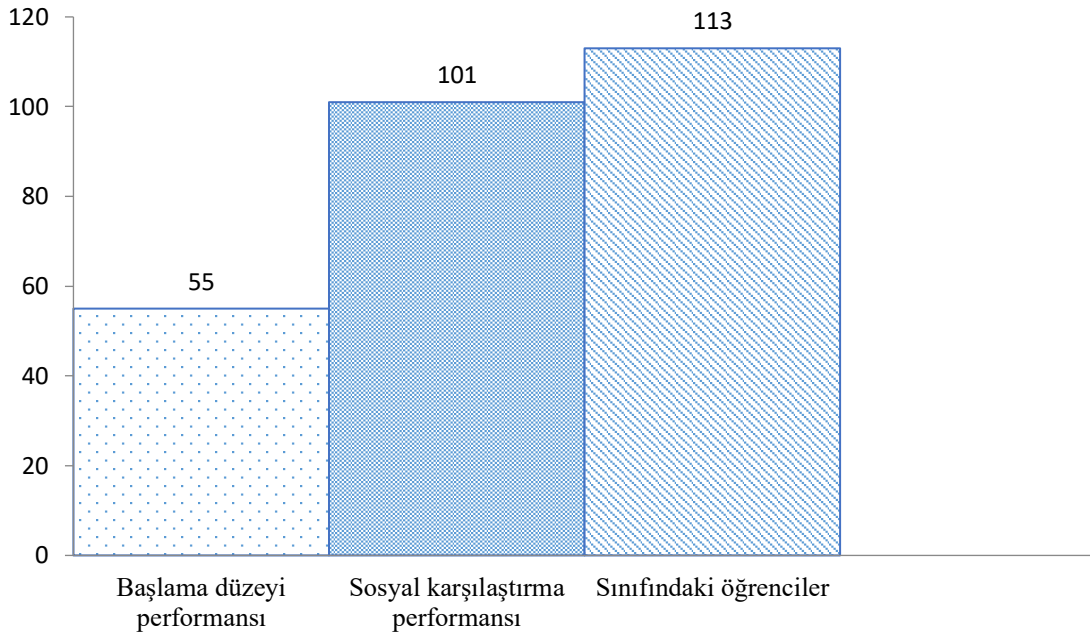
isteği kendisinde duydu. Ve gelişme onu mutlu etti. Bu ben bunu başardım özgüveni geliştiriyor. Ay şu etkinliği de katılayım diyor. Arkadaşlarıyla bahçede oynarken gururla oynuyor mesela. Kendisine güvenerek böyle bunlar çok güzel gelişmeler bir insanın tatması gereken duygular bunlar. Kesinlikle duruşuna yansdı. İlişkilerine yansdı. Hani ne olur özgüvenini yitirir. Çekimser kalır. Dâhil olmak istemez. Kendisini geri çeker bunlar hepsini aştı bu çocuklar. ve bir sportif etkinliklerde olsun ne bileyim bayram törenlerinde olsun öğretmenim bende geleyim diyorlar. Sosyal anlamda da sosyal ilişkilerini etkiledi arkadaşlarıyla olsun. Grup içi çalışmalarda olsun, sınıf içi etkinlikler de olsun. Performans göstermek istiyor çocuk.” şeklinde ifade etmiştir. Programın özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerle uygulanması konusunda görüşlerini ise “bence çok güzel geri dönütler aldık” şeklinde belirtmiştir.

Sosyal geçerlilik kapsamında çalışmaya katılan öğrencilerin kendileri ile yapılan görüşmelerde öğrenciler programda yapılan çalışmaların ilgili eğlenceli, güzel, zevkli olduğunu belirtmişlerdir. Efe programla ilgili görüşlerini “Çok iyiydi. Çok eğlenceliydi metinler. Metinler zevkli, öğretiyor. Sıklınca okumak hoşuma gidiyor. Güzel dinleyerek,. konuşarak. Arkadaş gibi, dostlar gibi ” şeklinde ifade etmiştir. Özgür programla ilgili görüşlerini “Çok iyi, çok güzeldi, çok eğlenceliydi, çok sevdim. Burada bana destekçi öğretmenlerimin adlarını hemen hiç vakit kaybetmeden söylemek istiyorum. İlki Özge Öğretmen, sonra Zarife Öğretmen, Arzu Öğretmen, İbrahim Öğretmen ve Burçin Öğretmen’e çok teşekkür ediyorum. Buradan beni selamlayan herkese büyük büyük büyük büyük alkış istiyorum. Başka arkadaşlar başka sayfalardan sevmiş olabilir. Ben orman, kardan adam ve de saklambacı seviyorum. Bir de Ali’yi seviyorum. Hani okumuştuk. Hepsi hoşuma gitti, çok güzel. En güzelleri, favorim benzetmece. En çok neyi yapıyordum? Sobelemece o da güzel. Bunları çok seviyorum. Siz de yapın, eksik etmeyin. Arkadaşım sen okumayı biliyor musun? Evet dersin, benim okumada azcık problemim var. Okuyamıyorum. O yüzden geliyorum derim. bu oyuncak değil oyun değil, bir şey değil. Yani ben de okumayı sizin gibi isterdim. Ben de gelmezdim. Sen benim yerimde olsan ne hissederdin? Bence yapsınlar, herkese buradan duyuruyorum. Kendi öğretmenleriniz, hafta sonları anneniz, babanız, ananeniz, dedeniz olsa bile yapsın. Çok eğlencelidir. Sakın kaçırmayınız.” olarak dile getirmiştir. Yavuz programla ilgili görüşlerini “Güzel geçti. Güzeldi, eğlenceliydi. En çok da sobelemeceyi sevdim. Güzeldi. Bazıları uzundu. Uzun da var kısa da var. En çok kısıları daha hızlı okudum. Eğlenceli oldukları için bence katılmaları lazım.” şeklinde belirtmiştir. Cansu programla ilgili görüşlerini “Çok güzeldi. Bir sürü şey hoşuma gitti. En çok saklambaç,

sobelemeceyi sevdim. Güzeldi. Bazıları uzundu. Uzun da var kısa da var. En çok kısıları daha hızlı okudum. Çok güzeldi. Çok beğendim.” diyerek dile getirmiştir. Sıla programla ilgili görüşlerini “*Çok güzeldi. En çok sobelemeceyi sevdim. Güzeldi çünkü eğlenceliydi.*” diyerek ifade etmiştir.

4.9. Sosyal Karşılaştırma Bulguları

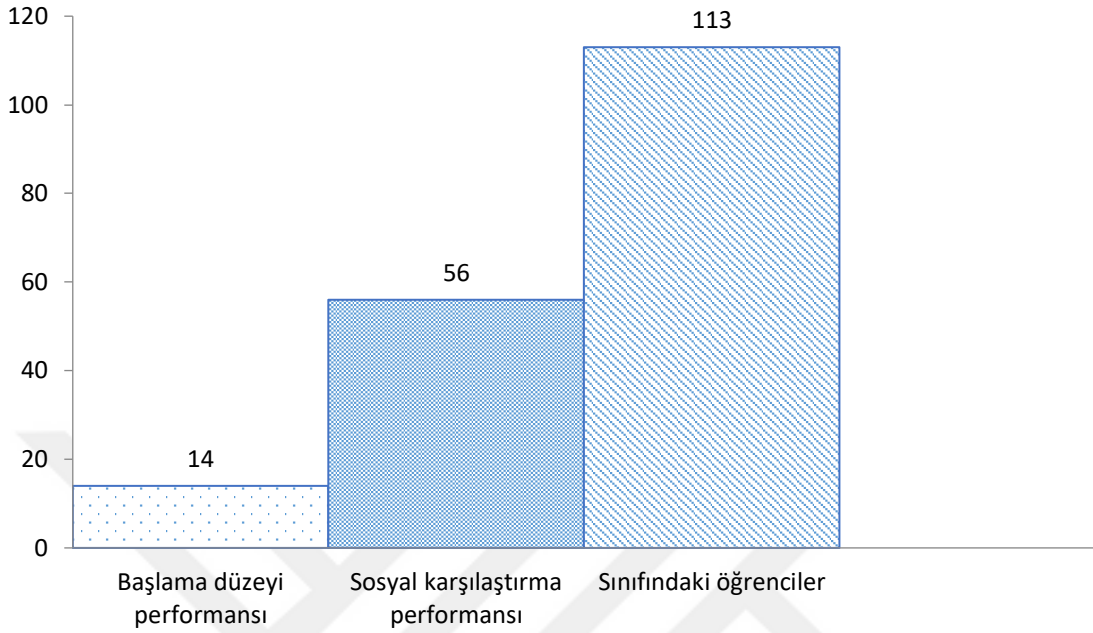
Sosyal geçerlilik kapsamında toplanan sosyal karşılaştırma verileri uygulamanın yapıldığı sınıflarda öğrenim gören öğretmen tarafından rastgele seçilmiş beşer öğrenciden toplanmıştır. Öğrencilerin bir dakikada okudukları doğru kelime sayısı hesaplanarak kaydedilmiştir. Okuma sonrası elde edilen bulgular çalışmada yer alan özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin başlama düzeyinde bir dakikada doğru olarak okudukları kelime sayısı, sosyal karşılaştırmada öğrencilerin bir dakikada doğru olarak okudukları kelime sayısı ve öğrencilerin devam ettikleri sınıf seviyesinde olan akranlarının bir dakikada doğru olarak okudukları kelime sayısını kapsayan bir grafik üzerinde gösterilmiştir.



Şekil 4.6. *Sıla'nın Sosyal Karşılaştırma Verisi*

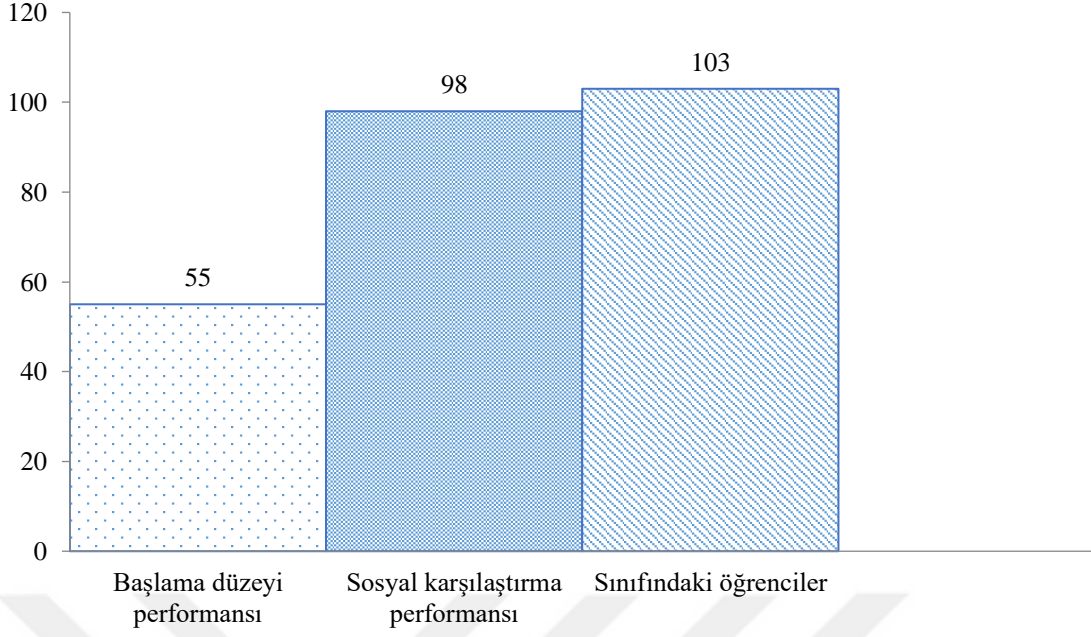
Başlama düzeyinde Sıla'nın bir dakikada doğru olarak okuduğu kelimesi sayısı ortalama 55'tir. OGEP Sıla sosyal karşılaştırma çalışmasında 101 kelimeyi doğru okumuştur. Dördüncü sınıfa giden normal gelişim gösteren sınıf arkadaşları bir dakikada okudukları doğru kelime sayısı ortalama 113'tür. Bu çalışmada Sıla'nın norm

grubundan ve sınıf arkadaşlarından düşük performans sergilediği ancak başlama düzeyinde ileride bir performans sergilediği görülmüştür.



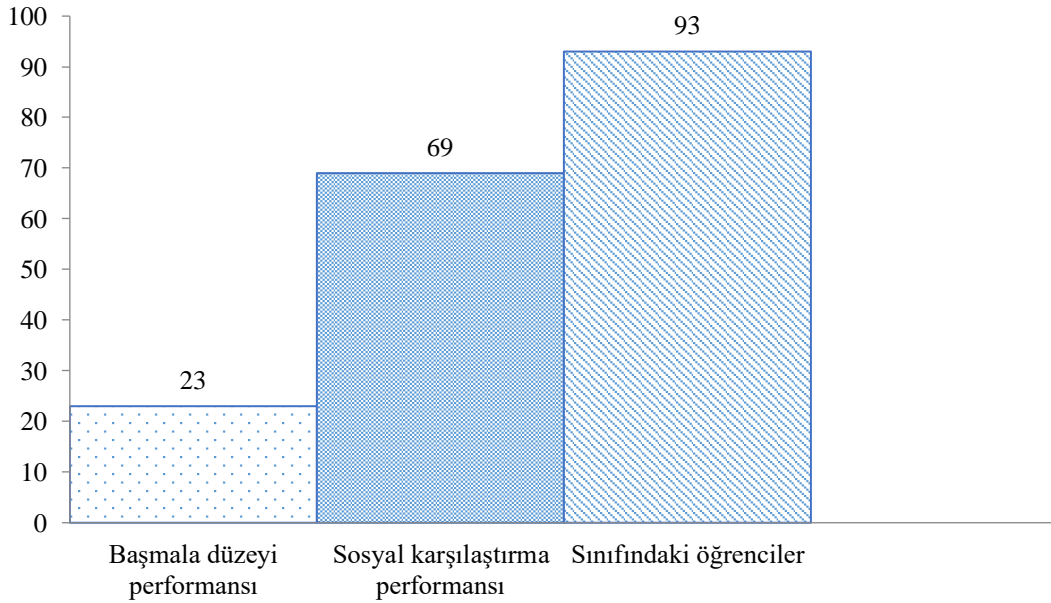
Şekil 4.7. Cansu'nun Sosyal Karşılaştırma Verisi

Başlama düzeyinde Cansu'nun bir dakikada doğru olarak okuduğu kelimesi sayısı ortalama 14'tür. OGEPE Cansu sosyal karşılaştırma çalışmasında 56 kelimeyi doğru okumuştur. Dördüncü sınıfa giden normal gelişim gösteren sınıf arkadaşları bir dakikada okudukları doğru kelime sayısı ortalama 113'tür. Bu çalışmada Cansu'nun norm grubundan ve sınıf arkadaşlarından düşük performans sergilediği ancak başlama düzeyinde ileride bir performans sergilediği görülmüştür.



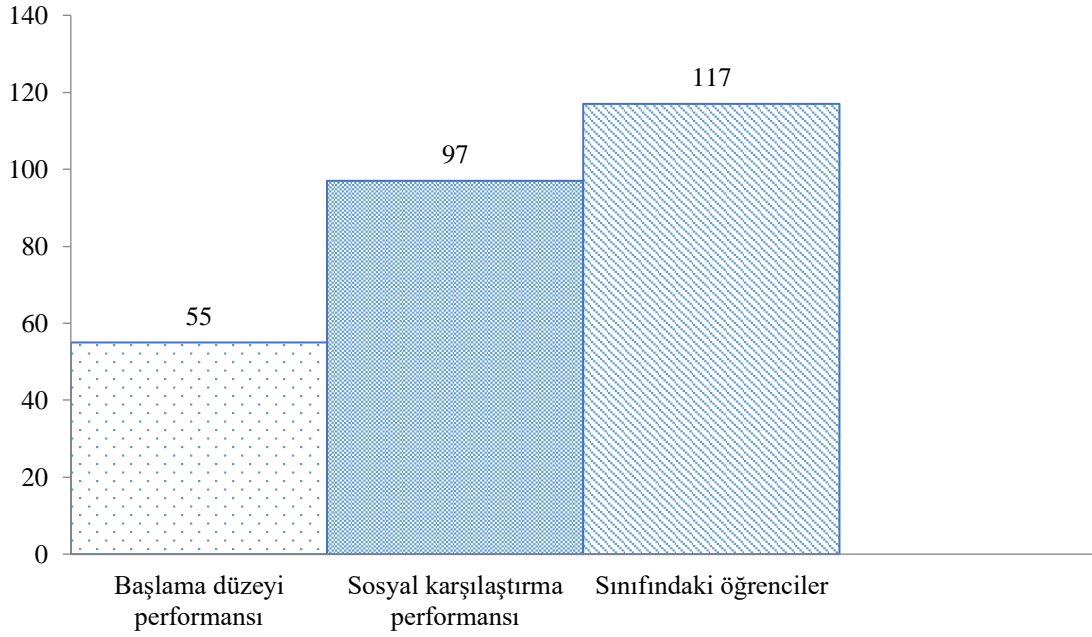
Şekil 4.8. Özgür'ün Sosyal Karşılaştırma Verisi

Başlama düzeyinde Özgür'ün bir dakikada doğru olarak okuduğu kelimesi sayısı ortalama 55'tir. OGEP Özgür sosyal karşılaştırma çalışmasında 98 kelimeyi doğru okumuştur. Dördüncü sınıfa giden normal gelişim gösteren sınıf arkadaşları bir dakikada okudukları doğru kelime sayısı ortalama 103'tür. Bu çalışmada Özgür'ün norm grubundan ve sınıf arkadaşlarından düşük performans sergilediği ancak başlama düzeyinde ileride bir performans sergilediği görülmüştür.



Şekil 4.9. Yavuz'un Sosyal Karşılaştırma Verisi

Başlama düzeyinde Yavuz'un bir dakikada doğru olarak okuduğu kelimesi sayısı ortalama 23'tür. OGEP Yavuz sosyal karşılaştırma çalışmasında 69 kelimeyi doğru okumuştur. Dördüncü sınıfa giden normal gelişim gösteren sınıf arkadaşları bir dakikada okudukları doğru kelime sayısı ortalama 93'tür. Bu çalışmada Yavuz'un norm grubundan ve sınıf arkadaşlarından düşük performans sergilediği ancak başlama düzeyinde ileride bir performans sergilediği görülmüştür.



Şekil 4.10. Efe'nin Sosyal Karşılaştırma Verisi

Başlama düzeyinde Efe'nin bir dakikada doğru olarak okuduğu kelimesi sayısı ortalama 59'dur. OGEP Efe sosyal karşılaştırma çalışmasında 98 kelimeyi doğru okumuştur. Dördüncü sınıfa giden normal gelişim gösteren sınıf arkadaşları bir dakikada okudukları doğru kelime sayısı ortalama 113'tür. Bu çalışmada Efe'nin norm grubundan ve sınıf arkadaşlarından düşük performans sergilediği ancak başlama düzeyinde ileride bir performans sergilediği görülmüştür.

BEŞİNCİ BÖLÜM

5. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu bölümde tezin sonuç, tartışma ve önerileri açıklanamaktadır. Öncelikle çalışmanın bulguları çerçevesinde sonucu belirtilmektedir. Daha sonra bulguların alanyazındaki diğer bulgularla benzerlikleri tartışılmaktadır. Son olarak gelecekte yapılacak çalışmalar için önerilere değinilmektedir.

5.1. Sonuç

Bu araştırmada özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmede OGEP Okumayı Geliştirme Programının akıcı okuma becerisi olan bir dakikada okunan doğru kelime sayısı üzerindeki etkisi incelenmiştir. Ayrıca uygulanan okumayı geliştirme programının öğrencilerin okuma motivasyonları ve okuma tutumları üzerindeki etkisi belirlenmiştir. Sosyal geçerlik kapsamında çalışmaya katılan özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin, öğrencilerin sınıf öğretmenlerinin ve ailelerinin uygulama konusundaki görüşleri alınmıştır. Sosyal geçerlilik kapsamında öznel değerlendirmelere ek olarak özel öğrenme güçlüğü olan öğrencileri ile aynı sınıfta eğitim gören normal gelişim gösteren akranlarından bir dakikada okuduğu doğru kelime sayısı ile sosyal karşılaştırma verisi alınmıştır. Elde edilen bulguların sonuçları araştırma sorularına göre ele alınarak incelenmiştir.

Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin bir dakikada okudukları doğru kelime sayısında okumayı geliştirme programının etkisi olup olmadığı araştırmanın ilk sorusudur. Araştırma sonucu elde edilen bulgular çalışmaya katılan her bir katılımcının bir dakikada okudukları doğru kelime sayısında artış olduğu görülmüştür. Araştırma sonuçları OGEP uygulamasının özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin akıcı okuma becerilerinin geliştirilmesinde etkili olduğunu göstermiştir. Çalışma tamamlandıktan sonra bir hafta, iki hafta ve bir ay sonraki izleme verilerinde öğrencilerin okuma performanslarındaki etkinin sürdüğünü göstermiştir. Çalışmanın etkili olmasında kapsamlı okuma programının çok bileşenli olmasının ve birçok farklı araştırma temelli uygulamanın bir arada sistematik bir şekilde kullanılmasının (Manset-Williamson ve Nelson, 2005, s. 59) katkısı olduğu söylenebilir.

Araştırmanın ikinci sorusu özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma motivasyonlarında okumayı geliştirme programının etkisi olup olmadığıdır. Uygulama

öncesi ve sonrası araştırmaya katılan öğrencilerin okuma motivasyonları ve okuma tutumları değerlendirilmiştir. Okuma Motivasyonu Ölçeği sonuçları OGEP uygulamasının öğrencilerin okuma zorluğunun algılanması, okuma yeterliği, okumaya yönelik çaba/takdir edilme ve okumanın sosyal yönü ile ilgili tüm boyutlarında okuma motivasyonlarını arttırdığı görülmüştür. Aynı zamanda Okuma Tutum Ölçeği'nden elde edilen sonuçlar, çalışmaya katılan öğrencilerin okuma tutumlarının eğlence olarak okuma ve akademik okuma olan iki alt boyutunun da olumlu olarak etkilendiğini ortaya koymuştur.

Araştırmanın üçüncü sorusu özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin doğru olarak okudukları anlamlı ve anlamsız sözcük artırmada OGEP etkili olup olmadığı sorusudur. Çalışmaya katılan öğrencilerin kelime okuma becerisini değerlendirmek için Kelime Okuma Testi uygulanmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin doğru olarak okudukları anlamlı ve anlamsız sözcüklerde artış olduğu görülmüştür.

OGEP'in özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin sesbilgisel farkındalık becerilerini artırmada etkili olup olmadığı araştırmanın dördüncü sorusudur. Çalışmaya katılan öğrencilere bu amaçla TODİL testinin Fonemik Analiz alt testi uygulanmıştır. Çalışma sonucunda öğrencilerin sesbilgisel farkındalık becerisinde ilerleme olduğu görülmüştür.

Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin sesli okuma ve okuduğunu artırmada OGEP'in etkili olup olmadığı araştırmanın beşinci sorusudur. Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin sesli okuma ve okuduğunu anlama becerilerini değerlendirmek üzere SOBAT'tan yararlanılmıştır. Çalışma sonucunda öğrencileri okuma hızı, akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinde artış olduğu ortaya konulmuştur.

Araştırmanın altıncı sorusu özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin OGEP uygulaması tamamlandıktan 1 hafta, 2 hafta ve 1 ay sonra edindikleri becerileri koruyup koruyamadıklarıdır. Öğrencilerin OGEP uygulaması bittikten sonra okumaları değerlendirilmiştir. Uygulamanın 1 hafta, 2 hafta ve 1 ay ardından edindikleri akıcı okuma becerilerini korudukları görülmüştür.

Araştırmanın bir diğer sorusu öğretmenlerin okumayı geliştirme programı uygulamasının hakkındaki görüşlerinin neler olduğudur. Sosyal geçerlilik kapsamında gerçekleştirilen öznel değerlendirme sonuçları incelendiğinde öğretmenler programın öğrencilerin okuma becerilerini geliştirdiğini, öğrencilerin okuma performanslarındaki ilerlemenin diğer derslerine de olumlu olarak yansıdığını ve okuma motivasyonlarının

arttığını belirttikleri görülmüştür. Öğretmenler uygulamaya katılan öğrencilerin özgüvenlerinin ve sosyal becerilerinin de geliştiğini belirtmiştir.

Ailelerin okumayı geliştirme programı uygulaması hakkındaki görüşlerinin neler olduğu araştırmanın başka bir sorusudur. Uygulama sonrası yapılan görüşmelerde aileler çocuklarının okuma becerilerinin geliştiğini, evde ders çalışma becerilerinin arttığını ve okuma konusunda daha istekli olduklarını belirttikleri görülmüştür. Ayrıca aileler uygulamanın devam etmesi konusunda da istekli olduklarını dile getirmiştir.

Araştırmanın son sorusu öğrencilerin okumayı geliştirme programı uygulaması hakkındaki görüşleridir. Çalışmada yer alan katılımcı öğrenciler uygulama sonrası görüşmelerde programı eğlenceli ve güzel bulduklarını belirterek başka arkadaşlarına da katılmalarını önermiştir. Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin sınıf öğretmenleri, aileleri ve kendileri ile yapılan sosyal geçerlik çalışması sonucunda OGEP programının okuma performansı ve okuma motivasyonuna olumlu olarak katkı sağladığını belirttikleri görülmektedir.

Sosyal karşılaştırmada özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin sınıfında eğitim gören normal gelişim gösteren akranlarının akıcı okumaları değerlendirilmiştir. Elde edilen bulguların sonuçları özel öğrenme güçlüğü olan katılımcıların normal gelişim gösteren akranlarını yakalayamasalar da, akıcı okuma becerilerinde ilerleme göstererek akranlarının sergiledikleri performansa yaklaştıklarını ortaya koymuştur. Araştırmada uygulanan OGEP'in öğrencilerle çalışmaya devam edilmesi durumunda okuma performanslarında gözlenen ilerlemenin devam edeceği düşünülmektedir.

Araştırmaya katılan özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin kelime okuma becerileri OGEP uygulamasının öncesinde ve sonrasında değerlendirilmiştir. Uygulama sonrasında kelime okuma testinden elde edilen sonuçlar incelendiğinde araştırmaya katılan tüm öğrencilerin doğru olarak okuduğu anlamlı ve anlamsız sözcük sayısında artış olduğu görülmüştür. Anlamlı ve anlamsız sözcük sayısında gözlenen bu artış, OGEP'in kelime okuma becerilerini de desteklediğini göstermiştir.

Çalışmada yer alan katılımcıların sesbilgisel farkındalık becerileri uygulama öncesi ve sonrasında değerlendirilmiştir. OGEP uygulaması sonrasında çalışmada yer alan öğrencilerin sesbilgisel farkındalık becerilerinde ilerleme olduğu görülmüştür. Sesbilgisel farkındalık becerilerindeki bu ilerlemelerin OGEP'te sesbilgisel temelli stratejilere yer verilmesinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Araştırmaya katılan özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin sesli okuma ve okuduğunu anlama becerileri OGEP uygulamasının öncesinde ve sonrasında

değerlendirilmiştir. Uygulama sonrasında kelime okuma testinden elde edilen değerlendirme sonuçları araştırmaya katılan tüm öğrencilerin okuma hızı puanları, doğru okuma puanları, akıcı okuma puanları ve okuduğunu anlama puanlarında artış olduğunu göstermiştir. Çalışma sonucunda akıcı okuma becerilerine odaklanan OGEP uygulamasının okuduğunu anlama becerilerine de olumlu olarak yansıdığı görülmüştür.

5.2. Tartışma

Bu araştırmada amaç özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin OGEP uygulamasının bir dakikada okunan doğru kelime sayısı ile değerlendirilen akıcı okuma becerileri üzerindeki etkisinin belirlenmesi ve uygulama sonrası öğrencilerin okuma motivasyonunun değerlendirilmesidir. Bununla birlikte araştırmada çalışmaya katılan özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin, öğretmenlerin ve ailelerin uygulama hakkındaki görüşlerini belirlemek hedeflenmiştir.

Bu araştırmada özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin akıcı okuma becerilerini desteklemek için bir okumayı geliştirme programı tasarlanmıştır. Alanyazında bulunan farklı araştırma temelli yöntemlerden yararlanılarak çok boyutlu bir okumayı geliştirme programı hazırlanmıştır. OGEP okuma becerilerine yönelik çözümleme, strateji öğretimi, akıcı okuma ve okuma motivasyonu bileşenlerini içermektedir.

Swanson (2008, s. 115) sesbilgisel farkındalık ve ses-sembol eşleme gibi temel becerileri okuma öğretiminin önemli bileşenlerini oluşturduğunu belirtmektedir. Sesbilgisel farkındalık becerilerinin okumada önemi göz önünde bulundurularak, OGEP'in çözümleme boyutunda sesbilgisel farkındalık becerileri yer almıştır. Program içeriğinde öğrencilerin çözümleme becerilerini geliştirmek için seslendirme, uyaklama, kelimenin anlamlı ve en küçük parçalarını bulma şeklinde dört farklı etkinlik gerçekleştirilmiştir. Sesbilgisel temelli kelime tanıma yöntemlerinin kullanımı strateji öğretimi yoluyla öğrencilere öğretilmiştir.

Özel öğrenme güçlüğü olan öğrenciler açık ve sistematik öğretimden yararlanmaktadır (Swanson, 2008, s. 115). Özel öğrenme güçlüğü olup okumada sorun yaşayan öğrenciler, okuma becerileri iyi olan öğrencilerin okurken içsel olarak kendi kendilerine kullandıkları yöntemlerin genellikle farkında değildirler (Williams, 2000). Bu durum özel öğrenme güçlüğü ve okuma sorunları olan öğrencilerin okurken farklı yöntemler kullanma becerilerinin desteklenmesinin gerekliliğini göstermektedir. Bu bağlamda özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerinin okurken yöntem kullanma becerilerinin geliştirilmesi amacı ile programda strateji öğretimine de yer verilmiştir.

Araştırmada öğrenciler dört farklı kelime tanıma etkinliklerinden birini seçmiş, seçtikleri etkinliği kullanmış, etkinliğin işe yarayıp yaramadığını izlemiş ve etkinliği değerlendirmiştir. OGEP kapsamında öğrenciler strateji öğretimi yoluyla öğrendikleri kelime tanıma yöntemlerini, akıcı okuma becerilerine yönelik yapılan çalışmalarda kullanmıştır.

Akıcı okuma becerisinin, okuma öğretimi sürecinin erken dönemlerden itibaren başlanmasının önemi vurgulanmaktadır (Swanson, 2008, s. 115). İlkokula devam eden özel öğrenme güçlüğü olan öğrenciler için hazırlanan okumayı geliştirme programı OGEP'te okuma becerilerinde oldukça önemli olan akıcılık bileşenine yer verilmiştir. Hızlı, doğru ve ifadeli okuma yeteneği anlamına gelen okuma akıcılığını arttırmanın en etkili yollarından birisinin de tekrarlı okuma olduğu belirtilmektedir (Chard, Vaughn ve Tyler, 2002, s. 263). OGEP kapsamında akıcı okuma becerilerinin desteklenmesi için tekrarlı okuma yönteminden yararlanılmıştır. Öğrenciler öğrendikleri kelime tanıma stratejilerini metinlerle tekrarlı okuma yaparken kullanmıştır. Bununla birlikte tekrarlı okuma çalışmalarına okuma motivasyonu için eklenen etkinlikler eşlik etmiştir.

Okuma motivasyonu okuma becerilerinin geliştirilmesinde önemli bir bileşen olarak karşımıza çıkmaktadır (Brophy, 2008, s. 6). Okuma motivasyonu düşük olan öğrencilerin motivasyonlarını arttırmak için araştırma temelli okuma müdahalelerinin, motivasyon geliştirme teknikleri ile birleştirilmesi önerilmektedir (Morgan ve Fuchs, 2007, s. 166). Öğrencilerin daha iyi okumalarına yardımcı olmak için hazırlanan OGEP'te motivasyon geliştirici tekniklere de yer verilmiştir. Program kapsamında öğrencilerin okuma motivasyonlarını arttırmak amacı ile istedikleri metin parçalarını okumayı tercih etmeleri sağlanarak seçenek sunma, bir dakikada okudukları doğru kelime sayılarını arttırmak amacı ile grafikleri boyayarak hedef koyma ve pekiştirme amacı ile doğru olarak yaptığı etkinliklerin arkasından gülen yüz boyamadan yararlanılmıştır. Çözümleme, strateji öğretimi, akıcılık ve motivasyon öğeleri hazırlanan programı çok bileşenli bir program haline getirmiştir.

Özel öğrenme güçlüğü olan öğrenciler okuma becerilerinin geliştirilmesinde kapsamlı ve çok bileşenli okuma öğretimlerinden yararlanabilmektedir (Swanson, 2008, s. 115). Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma becerilerini desteklemek amacıyla geliştirilen çok bileşenli müdahale programı olan OGEP'in çalışmada yer alan öğrencilerin okuma performanslarını arttırdığı görülmüştür. Bu araştırmanın sonuçları çok bileşenli okuma programlarının kullanıldığı diğer araştırma bulguları ile tutarlılık göstermektedir (Denton vd., 2006, s. 247; Manset-Williamson ve Nelson, 2005, s. 59;

Ritchey vd., 2012, s. 319; Vaughn vd., 2016, s. 23; Wanzek vd. 2011, s. 73). Denton vd. (2006, s. 247) çözümlene ve akıcılık becerilerine yönelik uyguladıkları okuma müdahale paketinin okuma güçlüğü öğrencilerin akıcılık ve okuduğunu anlama becerilerindeki performanslarının arttırdığını göstermiştir. Yapılan bu çalışmada da OGEP uygulamasına katılan öğrencilerin çözümlene, akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirdiği görülmüştür. Manset-Willamson ve Nelson (2005, s. 59) sesbilgisel farkındalık, çözümlene, akıcılık ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmeyi planladıkları dengeli okuma müdahalesinin sonucunda çalışmaya katılan okuma güçlüğü olan öğrencilerin çözümlene, akıcılık ve okuduğunu anlama becerilerinde ilerleme olduğunu ortaya koymuştur. Bu bulgulara paralel olarak yapılan çalışmada da öğrencilerin akıcılık ve okuduğunu anlama becerilerinde artış olduğu görülmüştür. Ritchey vd. (2012, s. 319) çok boyutlu bir destekleyici okuma müdahalesinin etkililiğini değerlendirdikleri çalışmalarının sonucunda çalışmada yer alan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin geliştiğini belirtmiştir. Yapılan bu çalışmada da bu bulgulara paralel olarak katılımcıların okuduğunu anlama becerilerinde ilerleme olduğunu göstermiştir. Vaughn vd. (2016, s. 23), okumanın farklı becerilerine yönelik uyguladıkları müdahale programı sonucunda öğrencilerin çözümlene, akıcılık ve okuduğunu anlama becerilerinde artış olduğunu belirtmiştir. Yapılan bu çalışmada yer alan öğrencilerin de bu sonuçlara paralel olarak akıcılık ve okuduğunu anlama becerilerinde ilerleme olduğu ortaya konulmuştur. Wanzek vd. (2011, s. 73) uyguladıkları çok bileşenli okuma müdahalesinin ardından çalışmada yer alan katılımcıların akıcı okuma becerilerinin arttığını belirtmiştir. Çok bileşenli bir müdahale programı olan OGEP uygulaması sonucunda da bu çalışmaya paralel olarak katılımcıların akıcı okuma performanslarının arttığı görülmüştür. Bununla birlikte bu araştırmadan elde edilen sonuçlar, OGEP'in içeriğinde yer alan sesbilgisel temelli strateji eğitiminin kullanıldığı çok bileşenli araştırmaların etkililiği ile ilgili sonuçlarla tutarlıdır (Frijters vd., 2013, s. 539; Lovett vd., 2000a, s. 458; Lovett vd., 2008, s. 333; Lovett vd., 2012, s. 151; Morris vd., 2012, s. 99; Steacy vd., 2016, s. 283; Tannock vd., 2018, s. 55). Frijtes vd. (2013, s. 539) çok bileşenli bir okuma programı olan STSE uygulaması sonucunda öğrencilerin okuma performanslarında artış olduğunu belirtmiştir. Yapılan bu çalışmada da uygulanan sesbilgisel temelli okuma müdahalesi sonucunda öğrencilerin okuma performanslarında artış olduğu ortaya konulmuştur. Lovett vd. (2000a, s. 458) yaptıkları çalışmada sesbilgisel temelli strateji yöntemlerini içeren okuma programının okuma güçlüğü olan öğrencilerin kelime tanıma, anlamsız

kelime okuma ve okuduğunu anlama becerilerinde ilerleme olduğunu göstermiştir. Bu sonuçlara paralel olarak yapılan çalışmada öğrencilerin anlamsız kelime okuma ve okuduğunu anlama becerilerinde artış olduğu görülmüştür. Lovett vd. (2008, s. 333) yaptıkları çalışma sonucunda STSE uygulayarak okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma performanslarında artış olduğunu göstermiştir. Aynı şekilde sesbilgisel temelli çok bileşenli bir okuma programının uygulandığı bu çalışmada da öğrencilerin okuma becerilerinin geliştiği ortaya konulmuştur. Lovett vd. (2012, s. 151) yaptıkları çalışmada STSE ve okuduğunu anlama stratejilerinin yer aldığı bir okuma müdahalesinin öğrencilerin kelime tanıma, kelime okuma ve okuduğunu anlama becerilerinde etkili olduğunu belirtmiştir. Yapılan bu çalışmada da bu bulgulara paralel olarak çalışmaya katılan öğrencilerin kelime okuma ve okuduğunu anlama becerilerinde artış olduğu görülmüştür. Morris vd. (2012, s. 99) sesbilgisel temelli çok bileşenli okuma programını uyguladıkları çalışmalarında öğrencilerin kelime tanıma, akıcılık, okuduğunu anlama ve sözcük dağarcığında gelişme olduğunu ortaya koymuştur. Bu bulgulara paralel olarak yapılan çalışmada da katılımcıların akıcılık ve okuduğunu anlama performanslarının arttığı görülmüştür. Steacy vd. (2016, s. 283) yaptıkları çalışma sonucunda sesbilgisel temelli okuma müdahalesinin kelime okuma becerilerinde ilerleme olduğunu göstermiştir. Bu çalışmada da bu bulgulara paralel olarak çalışmada yer alan öğrencilerin kelime okuma performanslarında artış olduğu ortaya konulmuştur. Tannock vd. (2018, s. 55) sesbilgisel temelli okuma müdahalesinin etkililiğini değerlendirdikleri çalışmada öğrencilerin kelime tanıma ve okuduğunu anlama becerilerinin geliştiğini belirtmiştir. Yapılan bu çalışmada da öğrencilerin kelime tanıma ve okuduğunu anlama becerilerinde ilerleme olduğu görülmüştür. Dolayısıyla bu araştırmanın çok bileşenli özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma becerilerine odaklanan programlar ile ilgili yapılan çalışmaları genişleterek alanyazına katkı sağladığı düşünülmektedir.

Akıcı okumanın okuduğunu anlamanın bir göstergesi olduğu belirtilmektedir. (Fuchs vd., 2001, s. 242). OGEP uygulamasında okuduğunu anlamaya yönelik herhangi bir çalışmaya yer verilmemesine rağmen araştırma sonrasında yapılan SOBAT sonuçları okuduğunu anlama becerilerinde gelişme olduğunu göstermiştir. Akıcı okumayı hedefleyen çok bileşenli okuma müdahalesinin okuduğunu anlama becerilerini desteklediği ortaya konulmuştur.

Motivasyon ve bilişsel desteğin bir arada kullanılmasının hem motivasyon hem de okuduğunu anlamayı eş zamanlı olarak arttıracığı belirtilmektedir (Souvignier, ve Mokhlesgerami, 2006, s. 60). OGEP uygulamasında motivasyon ve üst bilişsel

yöntemlerden yararlanılmıştır. Uygulama tamamlandıktan sonra Okuma Motivasyon Ölçeği kullanılarak yapılan değerlendirmelerde okuma motivasyonunun okuma yeterliği, okuma zorluğunun algılanması, okumaya yönelik takdir edilme ve okumanın sosyal yönü olan tüm boyutlarında ve okuduğunu anlamada artış olduğu görülmüştür. Bu sonuç ayrıca okuma motivasyon arttıkça okuma başarısının da artacağını belirten çalışmalar (Mol ve Bus, 2011, s. 272) ile de tutarlılık göstermektedir.

Yapılan araştırmada sesbilgisel farkındalık, doğru kelime okuma becerisi, akıcı okuma, okuduğunu anlama becerileri OGEP uygulaması öncesinde ve sonrasında değerlendirilmiştir. Değerlendirme sonuçlarında katılımcıların sesbilgisel farkındalık, kelime okuma becerileri, akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinde ilerlemeler olduğu görülmüştür. Bu durum çok bileşenli okuma programı uygulamasının okumanın farklı alt becerilerini de geliştirdiğini göstermektedir.

Alanyazında yapılan çalışmaların çoğunda standartlaştırılmış ölçüm yerine araştırmacı tarafından geliştirilmiş değerlendirme araçların kullanıldığı belirtilmektedir (Wanzek, Wexler, Vaughn ve Ciullo, 2010, s. 891). Araştırmacı tarafından geliştirilen değerlendirme araçlarının genel olarak standart olanlardan daha yüksek etkiler ortaya koyduğu görülmektedir (Swanson ve Hoskyn, 1999, s. 650). Bununla birlikte çok bileşenli müdahalelerin etkilerini araştıran araştırmaların değerlendirmeleri yapılırken standart testlerden yararlanılması önerilmiştir. Standartlaştırılmış testleri kullanma amacının daha titiz desenlenmiş araştırma sonuçları elde etmek olarak belirtilmektedir (Scammacca, Roberts, Vaughn ve Stuebing, 2013, s. 373). Bu araştırmada da Vaughn vd. (2016, s. 26) çalışmalarında olduğu gibi çok bileşenli okuma programının etkililiğini belirlemek için standart ölçüm araçlarından da yararlanılmıştır. Yapılan çalışmanın sonuçları hem araştırmacı tarafından geliştirilen ölçüm araçları ile hem de SOBAT, KEOT, TODİL gibi standart değerlendirilme araçları ile değerlendirilmiştir. Bu değerlendirme sonuçlarının her ikisinde de çalışmada yer alan özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin daha akıcı okudukları görülmüştür. Ayrıca okuduğunu anlama, kelime okuma ve sesbilgisel farkındalık becerilerinde ilerleme olduğu standart testler olan SOBAT, KEOT ve TODİL ile ortaya konmuştur.

Yapılan araştırmada sesbilgisel farkındalık, doğru kelime okuma becerisi, akıcı okuma, okuduğunu anlama becerileri OGEP uygulaması öncesinde ve sonrasında değerlendirilmiştir. Değerlendirme sonuçlarında katılımcıların sesbilgisel farkındalık, kelime okuma becerileri, akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinde ilerlemeler olduğu görülmüştür. Çalışma sonucunda sesbilgisel farkındalık becerilerine yönelik

uygulanan TODİL'in fonemik analiz alt testinde öğrencilerin sözcükleri daha küçük birimlere ayırma yetisinde artış olduğu ortaya konulmuştur. Kelime okuma becerisini değerlendirme için uygulanan KEOT'ta özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin hızla otomatik kelime okuma ve fonetik kodlama bilgisinde artış gözlenmiştir. Öğrencilerin okuma hızı, akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerileri değerlendirildiği SOBAT testi sonuçları da okuma performanslarında ilerleme olduğunu göstermiştir. Bu durum çok bileşenli okuma programı uygulamasının özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okumanın farklı alt becerilerindeki performanslarını geliştirdiğini göstermektedir.

Türkiye'de özel öğrenme güçlüğü tanısı alan öğrencilerin aileleri ile yapılan bir çalışmada okuma problemleri ile ilgili uygulamaların yeterli olmadığı ve eğitsel yetersizlikler olduğu belirtilmiştir (Yıldız vd., 2012, s. 400). OGEP sonuçları bu programın özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma becerilerine yönelik destekleyici bir uygulama olarak kullanılabilceğini göstermiştir. Ayrıca sosyal geçerlilik çalışması kapsamında aileler ve öğretmenler bu programın okuma becerilerinin gelişmesinde etkili olduğuna değinmiştir. Öğretmenler bu programı öğrenmek ve uygulamak konusunda istekli olduklarını dile getirmiştir. Aileler ise uygulamadan oldukça verim aldıklarını ve çalışmanın sürmesini istediklerini ifade etmiştir. Öğrenciler ise çalışmayı eğlenceli, güzel bulduklarını belirterek başka arkadaşlarına da çalışmaya katılmalarını önermiştir.

Özkardeş (2013) özel öğrenme güçlüğü ile ilgili yapılacak sonraki çalışmalarda uygulama olan araştırmalara ağırlık verilmesini ve okumaya yönelik programların etkililiğinin sınanmasını önermektedir. Gerçekleştirilen bu araştırma sonuçları özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma becerilerinde kullanılabilecek bir okuma destek programı olan OGEP uygulamasının etkili olduğunu göstermiştir.

Görgün ve Melekoğlu (2019b) Türkiye'de özel öğrenme güçlüğü alanında yapılan araştırmaları incelediklerinde çalışmaların %15'nin okuma becerilerini değerlendirme ve destekleme konusunda yapıldığını ortaya konmuştur. Çalışma sonucunda özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilere yönelik uygulama ve müdahale programları hazırlanmasının gereksinimi vurgulanmıştır. Bu bağlamda geliştirilen OGEP'in alanyazındaki uygulama çalışmalarındaki açığı kapatma konusuna katkıda bulunacağını söylemek mümkündür.

Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin yerleştirildikleri okullardaki kaynaştırma uygulaması kapsamında destek eğitim odalarında bireysel eğitim almaktadır. Bununla birlikte destek eğitim odalarında eğitim veren sınıf ve branş

öğretmenlerinin yararlanabileceği okumaya yönelik uygulama adımlarının, uygulama kitapçıkları olan araştırma temelli müdahale programlarına ihtiyaç duyulmaktadır. Bu çalışma kapsamında geliştirilen çok boyutlu okumayı geliştirme programı olan OGEP'in destek eğitim odalarında eğitim hizmetlerinden yararlanan özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilere uygulanabileceği görülmüştür. Özel öğrenme güçlüğü olan öğrenciler kendi okul ortamlarında kaynaştırma hizmetleri kapsamında OGEP uygulaması ile okuma performanslarını ilerletebilmiştir. Bu uygulamanın Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı tüm okullarda uygulanabilecek şekilde yaygınlaştırılabileceğini göstermektedir.

OGEP uygulaması ile özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin akıcı okuma becerilerini destekleyecek bir okumayı geliştirme programının etkililiği ortaya koyulmuştur. Özel öğrenme güçlüğü tanılı öğrenciler ile destek eğitim odalarında çalışan sınıf öğretmenlerinin akıcı okuma becerilerini desteklemek amacıyla kullanabilecekleri araştırma temelli bir okuma geliştirme programı olan OGEP'ten yararlanabilecektir. Çalışma sonucu elde edilen bulgular ileride yapılacak etkililik çalışmalarının yaygınlaştırılabileceğini göstermiştir. Ayrıca özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin akademik başarılarını arttıracak müdahale programları repertuvarına katkı sağlandığı söylenebilir. OGEP ile öğretmenlerin sınıflarındaki özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerinin okuma problemlerinin çözümüne yardımcı olunabilecektir.

OGEP uygulamasının akıcı okuma ve motivasyon konusunda elde edilen etkililik ve sosyal geçerlilik sonuçlarına uygulamacı tarafından uygulama süresince alınan notlara değinilmesinin yararlı olabileceği düşünülmektedir. Öğrencilerin uygulama sürecinde çalışmalara katılmakta oldukça istekli oldukları görülmüştür. Bir katılımcı uygulamanın yapılmayacağı günler için üzgün olduğunu dile getirmiştir. Ayrıca belirli gün ve haftalardaki kutlamaların olduğu özel günlerde bile çalışma yapmak istediklerini belirtmişlerdir. Bu durum çalışmaya katılmaya olan motivasyonlarının bir göstergesi olarak ele alınabilir. Katılımcılardan biri okuma ile ilgili gördüğü bir rüyasında uzun bir metinde daha az zamanda daha fazla doğru kelimeyi okuduğunu anlatmıştır. Bu durum öğrencinin ilerleme hayali ve hedefinin olduğu konusunu akla getirebilir. Aynı katılımcı ailesine yaptığımız etkinlikleri anlatmadığını sadece ders çalıştığını söylediğini araştırmacıya anlatmıştır. Bu da etkinliklerin bir ders değil de oyun olarak algılandığı anlamına gelebilir. Bir diğer katılımcı ise öğrendiği yöntemleri kardeşine öğretmeyi ve bu sayede belki de özel eğitim ve rehabilitasyon merkezine gitme gerekliliğinin ortadan kalkabileceği

ihtimalinden söz etmiştir. Uygulamanın öğrenciler tarafından kabul gördüğü şekilde değerlendirilebilir. Bir diğer katılımcı yaz tatilinde materyallerle birlikte bu etkinliklere devam etmek ve ikizi ile aynı etkinlikleri yaparak çalıştırmak için kronometre ve boş grafik istemiştir. Çalışma motivasyonun süreceği anlamına gelebilir. Bir katılımcı ise çalışma öncesi anneannesinin şehir dışında olduğunu ve bu durumun okumasını etkileyebileceğini belirtmiştir. Öğrencilerin kendi performanslarını değerlendirip nedenleriyle birlikte yorumlamaları okuma performanslarındaki farkındalığının geliştiğinin bir işareti olabilir.

5.3. Öneriler

5.3.1. Gelecek araştırmalar için öneriler

- Bu çalışma tek denekli araştırma yöntemlerinden değişen ölçütler modeli ile gerçekleştirilmiştir. OGEP'in etkilerini değerlendirmek üzere daha fazla katılımcı ile uygulanarak etkililiği değerlendirilebilir.
- Bu çalışma ilkokul 3. ve 4. sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. OGEP ortaokul, lise gibi farklı kademelerdeki öğrencilere uygulanarak etkililiği değerlendirilebilir.
- Bu çalışmada katılımcı olarak özel öğrenme güçlüğü olan ve okuma sorunu yaşayan öğrenciler yer almıştır. Özel öğrenme güçlüğü tanısı olmayan okuma güçlüğü olan öğrencilerle OGEP uygulanmasının etkililiği sınanabilir.
- Bu çalışmada OGEP araştırmacı tarafından uygulanmıştır. OGEP sınıf öğretmenleri, destek eğitim öğretmenleri ve aileler gibi farklı uygulamacılarla uygulanarak etkileri araştırılabilir.
- Bu çalışmada OGEP basılı kitapçıklar üzerinde uygulanmıştır. OGEP web tabanlı bir uygulama ile teknoloji desteği sunularak etkililiği ve verimliliği değerlendirilebilir.
- Bu çalışmada OGEP öğrencilere bireysel olarak sunulmuştur. OGEP akran temelli çalışmalarla birlikte sınıf ortamına uyarlanarak etkililiği değerlendirilebilir.
- Bu çalışmada akıcı okumaya yönelik müdahale yöntemlerinden olan tekrarlı okumadan yararlanılmıştır. OGEP uygulamasına okuduğunu anlamaya yönelik ya da kelime öğretimine müdahale eklenerek etkililiği sınanabilir.

- Bu çalışmada özel öğrenme güçlüğü tanıli öğrencilere OGEP uygulanmıştır. Okuma güçlüğü olup özel öğrenme güçlüğü tanıli olmayan öğrencilere OGEP uygulanarak etkililiği ortaya konabilir.

5.3.2. Uygulama için öneriler

- Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin akıcı okuma becerilerine yönelik hazırlanan OGEP uygulamasının okuma becerilerini geliştirmede etkili olduğu görülmüştür. Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin akıcı okuma becerilerini desteklemeyi hedefleyen araştırmacı, uygulamacı ve öğretmenler OGEP'ten yararlanabilir.
- Kullanılabilir ve maliyeti düşük bir uygulama olan OGEP'in uygulayıcı dostu olması nedeniyle kolaylıkla öğretmenler uygulanabilir.
- Destek eğitim sınıflarında eğitim veren öğretmenler OGEP bireysel olarak çalıştıkları özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerde kullanabilir.

KAYNAKÇA

- Ateşman, E. (1997). Türkçede okunabilirliğin ölçülmesi. *Dil Dergisi*, 58, 71-74.
- Aydemir-İleri, Z. ve Öztürk, E. (2013). Metinlere yönelik okuma motivasyonu ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *İlköğretim Online*, 12(1), 66-76.
- Babür, N., Haznedar, B., Erçetin, G., Özerman, D. ve Çekelek, E. E. (2013). Türkçe'de Kelime Okuma Bilgisi Testi'nin (KOBİT) geliştirilmesi. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 28(2), 1-21.
- Baydık, B. (2011). Okuma güçlüğü olan öğrencilerin üstbilişsel okuma stratejilerini kullanımı ve öğretmenlerinin okuduğunu anlama öğretim uygulamalarının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 36(162), 301-319.
- Baydık, B., Ergül, C. ve Bahap-Kudret, Z. (2012). Okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma akıcılığı sorunları ve öğretmenlerinin bu sorunlara yönelik öğretim uygulamaları. *İlköğretim Online*, 11(3), 778-789.
- 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.
- Boardman, A. G., Vaughn, S., Buckley, P., Reutebuch, C., Roberts, G., & Klingner, J. (2016). Collaborative strategic reading for students with learning disabilities in upper elementary classrooms. *Exceptional Children*, 82(4), 409-427.
- Boyle, C. A., Boulet, S., Schieve, L. A., Cohen, R. A., Blumberg, S. J., ... Kogan, M. D. (2011). Trends in the prevalence of developmental disabilities in US children, 1997–2008. *Pediatrics*, 127(6), 1034-1042.
- Brophy, J. (2008). *Motivating students to learn*. New Jersey: Routledge.
- Büyüköztürk, Ş. (2005). Anket geliştirme. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(2), 133-151.
- Byiers, B. J., Reichle, J., & Symons, F. J. (2012). Single-subject experimental design for evidence-based practice. *American Journal of Speech-language Pathology*, 21(4), 397-414.
- Cambria, J., & Guthrie, J. T. (2010). Motivating and engaging students in reading. *New England Reading Association Journal*, 46(1), 16-29.
- Carlisle, J. F., & Katz, L. A. (2006). Effects of word and morpheme familiarity on reading of derived words. *Reading and Writing*, 19(7), 669-693.

- Castle, A., & Coltheart, M. (2004). Is there a causal link from phonological awareness to success in learning to read?. *Cognition*, *91*(1), 77-111.
- 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.
- Chall, J. S., & Jacobs, V. A. (2003). The classic study on poor children's fourth-grade slump. *American Educator*, *27*(1), 14-15.
- Chard, D. J., Ketterlin-Geller, L. R., Baker, S. K., Doabler, C., & Apichatabutra, C. (2009). Repeated reading interventions for students with learning disabilities: Status of the evidence. *Exceptional Children*, *75*(3), 263-281.
- 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.
- Cunningham, A. E., & Stanovich, K. E. (1997). Early reading acquisition and its relation to reading experience and ability 10 years later. *Developmental Psychology*, *33*(6), 934-945.
- Cutting, L. E., & Scarborough, H. S. (2006). Prediction of reading comprehension: Relative contributions of word recognition, language proficiency, and other cognitive skills can depend on how comprehension is measured. *Scientific Studies of Reading*, *10*(3), 277-299.
- Çakıroğlu, O., & Palancı, M. (2015). Reading attitude scale: The reliability and validity study okuma tutum ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Journal of Human Sciences*, *12*(1), 1143-1156.
- Demirel, Ö. (1992). Türkiye'de program geliştirme uygulamaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *7*(7), 27-43.
- Demirel, Ö. (2017). *Eğitimde program geliştirme kuramdan uygulamaya*. Ankara: Pegem Akademi.
- Denton, C. A., & Mathes, P. G. (2003). Intervention for struggling readers: Possibilities and challenges. B. R. Foorman (Ed.), *Preventing and remediating reading difficulties: Bringing science to scale* içinde (s. 229–251). Timonium, MD: York Press.
- Denton, C. A., Fletcher, J. M., Anthony, J. L., & Francis, D. J. (2006). An evaluation of intensive intervention for students with persistent reading difficulties. *Journal of Learning Disabilities*, *39*(5), 447-466.

- Dole, J. A., Duffy, G. G., Roehler, L. R., & Pearson, P. D. (1991). Moving from the old to the new: Research on reading comprehension instruction. *Review of Educational Research, 61*(2), 239-264.
- Ellis, E., & Howard, P. (2007). Graphic organizers: Power tools for teaching students with learning disabilities. *Current Practice Alerts, 13*(1), 1-4.
- 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.
- Erişen, Y. (1998). Program geliştirme modelleri üzerine bir inceleme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, 4*(1), 79-97.
- Faggella-Luby, M. N., & Deshler, D. D. (2008). Reading comprehension in adolescents with LD: What we know; what we need to learn. *Learning Disabilities Research and Practice, 23*(2), 70-78.
- Fielding-Barnsley, R., & Hay, I. (2012). Comparative effectiveness of phonological awareness and oral language intervention for children with low emergent literacy skills. *Australian Journal of Language and Literacy, 35*(3), 271-286.
- Fletcher, J. M., Foorman, B. R., Boudousquie, A., Barnes, M. A., Schatschneider, C., & Francis, D. J. (2002). Assessment of reading and learning disabilities a research-based intervention-oriented approach. *Journal of School Psychology, 40*(1), 27-63.
- Foorman, B. R., & Torgesen, J. (2001). Critical elements of classroom and small group instruction promote reading success in all children. *Learning Disabilities Research & Practice, 16*(4), 203-212.
- Foorman, B. R., Francis, D. J., Fletcher, J. M., Schatschneider, C., & Mehta, P. (1998). The role of instruction in learning to read: Preventing reading failure in at-risk children. *Journal of Educational Psychology, 90*(1), 37-55.
- Frijter, J. C., Lovett, M. W., Sevcik, R. A., & Morris, R. D. (2013). Four methods of identifying change in the context of a multiple component reading intervention for struggling middle school readers. *Reading and Writing, 26*(4), 539-563.
- Frijters, J. C., Lovett, M. W., Steinbach, K. A., Wolf, M., Sevcik, R. A., & Morris, R. D. (2011). Neurocognitive predictors of reading outcomes for children with reading disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 44*(2), 150-166.

- 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, 239-256.
- Gall, D. G., Gall, J. G., & Borg, W. R. (2007). *Educational research: An introduction* (8th Edition). Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Gersten, R., Fuchs, L. S., Williams, J. P., & Baker, S. (2001). Teaching reading comprehension strategies to students with learning disabilities: A review of the research. *Review of Educational Research*, 71(1), 279-320.
- Gilbert, L. M., Williams, R. L., & McLaughlin, T. F. (1996). Use of assisted reading to increase correct reading rates and decrease error rates of students with learning disabilities. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 29(2), 255-257.
- Gorsuch, G., & Taguchi, E. (2010). Developing reading fluency and comprehension using repeated reading: Evidence from longitudinal student reports. *Language Teaching Research*, 14(1), 27-59.
- Görgün, B. ve Melekoğlu, M. A. (2019a). Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmeye yönelik okuma destek programının geliştirilmesi. *İlköğretim Online*, 18(2), 698-713.
- Görgün, B. ve Melekoğlu, M. A. (2019b). Türkiye’de özel öğrenme güçlüğü alanında yapılan çalışmaların incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 9(1), 83-106.
- Güldenoğlu, B., Kargın, T. ve Miller, P. (2015). Okuma güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin cümle anlama becerilerinin incelenmesi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 30(76), 82-96.
- Guthrie, J. T., & Humenick, N. M. (2004). Motivating students to read: Evidence for classroom practices that increase reading motivation and achievement. P. McCardle & V. Chhabra (Eds.), *The voice of evidence in reading research* içinde (s. 329–354). Baltimore: Brookes.
- Guthrie, J. T., & Wigfield, A. (1999a). How motivation fits into a science of reading. *Scientific Studies of Reading*, 3(3), 199-205.
- Guthrie, J. T., Wigfield, A., Metsala, J. L., & Cox, K. E. (1999). Motivational and cognitive predictors of text comprehension and reading amount. *Scientific Studies of Reading*, 3(3), 231-256.

- Guthrie, J. T., McRae, A., & Klauda, S. L. (2007). Contributions of concept-oriented reading instruction to knowledge about interventions for motivations in reading. *Educational Psychologist, 42*(4), 237-250.
- Güzel-Özmen, R. (2005). Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma hızlarının metinlerde karşılaştırılması. *Eğitim ve Bilim, 30*(136), 25-30.
- Hartmann, D. P., & Hall, R. V. (1976). The changing criterion design. *Journal of Applied Behavior Analysis, 9*(4), 527-532.
- Hunkins, F. P., & Hammill, P. A. (1994). Beyond Tyler and Taba: Reconceptualizing the curriculum process. *Peabody Journal of Education, 69*(3), 4-18.
- Juel, C., & Minden-Cupp, C. (2000). Learning to read words: Linguistic units and instructional strategies. *Reading Research Quarterly, 35*(4), 458-492.
- Kang, E. Y., McKenna, J. W., Arden, S., & Ciullo, S. (2016). Integrated reading and writing interventions for students with learning disabilities: A review of the literature. *Learning Disabilities Research & Practice, 31*(1), 22-33.
- Kendeou, P., Broek, P., Helder, A., & Karlsson, J. (2014). A cognitive view of reading comprehension: Implications for reading difficulties. *Learning Disabilities Research & Practice, 29*(1), 10-16.
- Kuhn, D. (2000). Metacognitive development. *Current Directions in Psychological Science, 9*(5), 178-181.
- Lenz, B. K., & Deshler, D. D. (2005). Adolescents with learning disabilities: Revisiting the educator's enigma. B. Y. Wong (Ed.), *Advances in learning disabilities* içinde (s. 535-565). New York: Guilford.
- Lovett, M. W., De Palma, M., Frijters, J. C., Steinbach, K. A., Temple, M., Benson, N. J., & Lacerenza, L. (2008). Interventions for reading difficulties: A comparison of response to intervention by ELL and EFL struggling readers. *Journal of Learning Disabilities, 41*(4), 333-352.
- Lovett, M. W., Lacerenza, L., & Borden, S. L. (2000a). Putting struggling readers on the PHAST track: A program to integrate phonological and strategy-based remedial reading instruction and maximize outcomes. *Journal of Learning Disabilities, 33*(5), 458-476.
- Lovett, M. W., Lacerenza, L., Borden, S. L., Frijters, J. C., Steinbach, K. A., & De Palma, M. (2000b). Components of effective remediation for developmental reading disabilities: Combining phonological and strategy-based instruction to improve outcomes. *Journal of Educational Psychology, 92*(2), 263-283.

- Lovett, M. W., Lacarenza, L., Steinbach, K. A., & De Palma, M. (2014). Development and evaluation of a research-based intervention program for children and adolescents with reading disabilities. *Perspectives on Language and Literacy*, 40(3), 21-31.
- Lovett, M. W., Lacerenza, L., De Palma, M., & Frijters, J. C. (2012). Evaluating the efficacy of remediation for struggling readers in high school. *Journal of Learning Disabilities*, 45(2), 151–169.
- Lyon, G. R., Fletcher, J. M., Shaywitz, S., Shaywitz, B., Torgeson, J. K., Wood, F., ... Olson, R. (2001). Rethinking learning disabilities. C. Finn, A. Rotherham, & C. Hokanson (Eds.), *Rethinking special education for a new century* içinde (s. 259-287). Washington, DC: Thomas B. Fordham Foundation.
- Lyon, G. R., & Weiser, B. (2013) Reading comprehension for adolescents with significant reading problems. H. L. Swanson, K. R. Harris & S. Graham (Eds), *Handbook of learning disabilities* (2nd ed.) içinde (s. 118-155). New York: Guilford Press.
- 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
- Martinez, M., Roser, N. L., & Strecker, S. (1998). "I never thought I could be a star": A readers theatre ticket to fluency. *The Reading Teacher*, 52(4), 326-334.
- Mastropieri, M. A., Berkeley, S., McDuffie, K. A., Graff, H., Marshak, L., Connors, N. A., ... Scruggs, T. E. (2009). What is published in the field of special education? An analysis of 11 prominent journals. *Exceptional Children*, 76(1), 95-109.
- Mathes, P. G., Denton, C. A., Fletcher, J. M., Anthony, J. L., Francis, D. J., & Schatschneider, C. (2005). The effects of theoretically different instruction and student characteristics on the skills of struggling readers. *Reading Research Quarterly*, 40(2), 148-182.
- Mathes, P. G., Torgesen, J. K., & Allor, J. H. (2001). The effects of peer-assisted literacy strategies for first-grade readers with and without additional computer-assisted instruction in phonological awareness. *American Educational Research Journal*, 38(2), 371-410.
- Mazzoni, S. A., Gambrell, L. B., & Korkeamaki, R. L. (1999). A cross-cultural perspective of early literacy motivation. *Reading Psychology*, 20(3), 237-253.

- McCardle, P., Scarborough, H. S., & Catts, H. W. (2001). Predicting, explaining, and preventing children's reading difficulties. *Learning Disabilities Research & 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.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2006). Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği, 31.05.2006 tarih ve 26184 sayılı Resmî Gazete.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2018). Türkçe dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 1-8 sınıflar). Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Melekoğlu, M. A., Çakıroğlu, O., & Malmgren, K. W. (2009). Special education in Turkey. *International Journal of Inclusive Education, 13*(3), 287-298.
- Melekoğlu, M. A., Erden, H. G., & Çakıroğlu, O. (2018). *Sesli okuma becerisi ve okuduğunu anlama testi-II (SOBAT-II)*. Ankara: Meteksan. ISBN: 978-605-245-322-3.
- Mokhtari, K., Dimitrov, D. M., & Reichard, C. A. (2018). Revising the Metacognitive Awareness of Reading Strategies Inventory (MARSİ) and testing for factorial invariance, *Studies in Second Language Learning and Teaching, 8*(2), 219-246.
- Mol, S. E., & Bus, A. G. (2011). To read or not to read: A meta-analysis of print exposure from infancy to early adulthood. *Psychological Bulletin, 137*(2), 267-296.
- Morgan, P. L., & Fuchs, D. (2007). Is there a bidirectional relationship between children's reading skills and reading motivation? *Exceptional Children, 73*(2), 165-183.
- Morris, R. D., Lovett, M. W., Wolf, M., Sevcik, R. A., Steinbach, K. A., Frijters, J. C., & Shapiro, M. B. (2012). Multiple-component remediation for developmental reading disabilities: IQ, socioeconomic status, and race as factors on remedial outcome. *Journal of Learning Disabilities, 45*(2), 99-127.
- National Reading Panel [NRP]. (2000). *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. Washington, DC: National Institute of Child Health and Human Development, National Institute of Health.
- Olinghouse, N. G., Lambert, W., & Compton, D. L. (2006). Monitoring children with reading disabilities' response to phonics intervention: Are there differences

- between intervention aligned and general skill progress monitoring assessments?. *Exceptional Children*, 73(1), 90-106.
- Özkardeş, O. G. (2013). Türkiye’de özel öğrenme güçlüğüne ilişkin yapılan araştırmaların betimsel analizi. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 30(2), 123-153.
- Paris, S. G. (2005). Reinterpreting the development of reading skills. *Reading Research Quarterly*, 40(2), 184-202.
- Paris, S. G., & Oka, E. R. (1989). Strategies for comprehending text and coping with reading difficulties. *Learning Disability Quarterly*, 12(1), 32-42.
- Park, Y. (2011). How motivational constructs interact to predict elementary students' reading performance: Examples from attitudes and self-concept in reading. *Learning and Individual Differences*, 21(4), 347-358.
- Parker, R. I., Vannest, K. J., Davis, J. L., & Sauber, S. B. (2011). Combining nonoverlap and trend for single-case research: Tau-U. *Behavior Therapy*, 42(2), 284-299.
- Pierangelo, R., & Giuliani, G. A. (2006). *Learning disabilities: A practical approach to foundations, assessment, diagnosis, and teaching*. Boston, MA: Pearson Allyn & Bacon.
- Pressley, M., & Harris, K. A. (2006). Cognitive strategies instruction: From basic research to classroom instruction. P. A. Alexander & P. H. Winne (Eds.), *Handbook of educational psychology* (2nd ed.) içinde (s. 265–286). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Pressley, M., Harris, K. R., & Marks, M. B. (1992). But good strategy instructors are constructivists!. *Educational Psychology Review*, 4(1), 3-31.
- Rasinski, T. V. (1990). Effects of repeated reading and listening-while-reading on reading fluency. *The Journal of Educational Research*, 83(3), 147-151
- Rayner, K., Foorman, B. R., Perfetti, C. A., Pesetsky, D., & Seidenberg, M. S. (2001). How psychological science informs the teaching of reading. *Psychological Science in the Public Interest*, 2(2), 31-74.
- Reynolds, A. J., Temple, J. A., Robertson, D. L., & Mann, E. A. (2002). Age 21 cost-benefit analysis of the Title I Chicago child-parent centers. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 24(4), 267-303.

- Richards, S. B., Taylor, R. L., Ramasamy, R., & Richards, R. Y. (1999). *Single subject research: Applications in educational and clinical settings*. Belmont, CA: Wadsworth.
- Ritchey, K. D., Silverman, R. D., Montanaro, E. A., Speece, D. L., & Schatschneider, C. (2012). Effects of a tier 2 supplemental reading intervention for at-risk fourth-grade students. *Exceptional Children, 78*(3), 318-334.
- Rivera, M. O., Al-Otaiba, S., & Koorland, M. A. (2006). Reading instruction for students with emotional and behavioral disorders and at risk of antisocial behaviors in primary grades: Review of literature. *Behavioral Disorders, 31*(3), 323-339.
- Robbins, S. B., Lauver, K., Le, H., Davis, D., Langley, R., & Carlstrom, A. (2004). Do psychosocial and study skill factors predict college outcomes? A meta-analysis. *Psychological Bulletin, 130*(2), 261-288.
- Sak, U., Bal Sezerel, B., Ayas, B., Tokmak, F., Özdemir, N., Demirel-Gürbüz, Ş., & Öpengin, E. (2016). *Anadolu sak zekâ ölçeği (ASİS) uygulayıcı kitabı*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi ÜYEP Merkezi.
- Souvignier, E., & Makhlesgerami, J. (2006). Using self-regulation as a framework for implementing strategy instruction to foster reading comprehension. *Learning and Instruction, 16*(1), 57-71.
- 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.
- Scammacca, N. K., Roberts, G., Vaughn, S., & Stuebing, K. K. (2013). A meta-analysis of interventions for struggling readers in Grades 4–12: 1980–2011. *Journal of Learning Disabilities, 48*(4), 369–390. doi:10.1177/0022219413504995
- Schiefele, U., Schaffner, E., Möller, J., & Wigfield, A. (2012). Dimensions of reading motivation and their relation to reading behavior and competence. *Reading Research Quarterly, 47*(4), 427-463.
- Shanahan, T., & Lonigan, C. J. (2010). The national early literacy panel: A summary of the process and the report. *Educational Researcher, 39*(4), 279-285.
- Simmons, D. C., Kame'enui, E. J., Stoolmiller, M., Coyne, M. D., & Harn, B. (2003). Accelerating growth and maintaining proficiency: A two-year intervention study of kindergarten and first grade children at-risk for reading difficulties. B. R.

- Foorman (Ed.), *Preventing and remediating reading difficulties: Bringing science to scale* içinde (s. 197-228). Baltimore, MD: York Press.
- 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.
- Smith, C., & Strick, L. (2010). *A complete guide to learning disabilities from preschool to adulthood learning disabilities: A to Z*. New York: Free Press.
- Snow, C. E., Burns, M. S., & Griffin, P. (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. Washington, DC: National Academies Press.
- Steacy, L. M., Elleman, A. M., Lovett, M. W., & Compton, D. L. (2016). Exploring differential effects across two decoding treatments on item-level transfer in children with significant word reading difficulties: A new approach for testing intervention elements. *Scientific Studies of Reading*, 20(4), 283-295.
- Sutiyatno, S., & Sukarno, S. (2019). A survey study: The correlation between metacognitive strategies and reading achievement. *Theory and Practice in Language Studies*, 9(4), 438-444.
- Swanson, E. A. (2008). Observing reading instruction for students with learning disabilities: A synthesis. *Learning Disability Quarterly*, 31(3), 115-133.
- Swanson, H. L., & Hoskyn, M. (1998). Experimental intervention research on students with learning disabilities: A meta-analysis of treatment outcomes. *Review of Educational Research*, 68(3), 277-321.
- Swanson, H. L., & Hoskyn, M. (1999). Definition \times treatment interaction for students with learning disabilities. *School Psychology Review*, 28, 644– 659.
- Vaughn, S., Swanson, E., & Solis, M. (2013). Reading comprehension for adolescents with significant reading problems. H. L. Swanson, K. R. Harris, & S. Graham (Eds), *Handbook of learning disabilities* içinde (s. 375-387). New York: Guilford Press.
- Tannock, R., Frijters, J. C., Martinussen, R., White, E. J., Ickowicz, A., Benson, N. J., & Lovett, M. W. (2018). Combined modality intervention for ADHD with comorbid reading disorders: A proof of concept study. *Journal of Learning Disabilities*, 51(1), 55-72.
- Taylor, J., Roehrig, A. D., Hensler, B. S., Connor, C. M., & Schatschneider, C. (2010). Teacher quality moderates the genetic effects on early reading. *Science*, 328(5977), 512-514.

- Tekin-İftar, E. (2012). Değişen ölçütler modeli. E. Tekin-İftar (Ed.), *Eğitim ve davranış bilimlerinde tek denekli araştırmalar* (s. 255-273). Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- 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., & Kubina, R. M. (2006). Developing reading fluency with repeated reading. *Intervention in School and Clinic, 41*(3), 156-160.
- Topbaş, S., & Güven, O. S. (2017). *Türkçe okul çağı dil gelişim testi (TODİL)*. Ankara: Detay Yayınları.
- Torgesen, J. K. (2002). The prevention of reading difficulties. *Journal of School Psychology, 40*(1), 7-26.
- U.S. Department of Education, Office of Special Education and Rehabilitative Services, Office of Special Education Programs, 40th Annual Report to Congress on the Implementation of the Individuals with Disabilities Education Act, 2018, Washington, D.C. 2018.
- Uçar-Rasmussen, M., & Cora-İnce, N. (2017). Özel öğrenme güçlüğü olan bireylere üstbilişsel okuduğunu anlama stratejilerinin öğretiminde sesli düşünme yönteminin etkililiği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 17*(4), 2180-2201.
- 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]. <http://www.singlecaseresearch.org> adresinden elde edilmiştir.
- Vaughn, S., Solís, M., Miciak, J., Taylor, W. P., & Fletcher, J. M. (2016). Effects from a randomized control trial comparing researcher and school-implemented treatments with fourth graders with significant reading difficulties. *Journal of Research on Educational Effectiveness, 9*(sup1), 23-44. doi: 10.1080/19345747.2015.1126386
- Waldron, N. L., & McLeskey, J. (1998). The effects of an inclusive school program on students with mild and severe learning disabilities. *Exceptional Children, 64*(3), 395-405.
- Wanzek, J., Petscher, Y., Al Otaiba, S., & Donegan, R. E. (2019). Retention of reading intervention effects from fourth to fifth grade for students with reading difficulties. *Reading & Writing Quarterly, 35*(3), 277-288.

- Wanzek, J., Petscher, Y., Al Otaiba, S., Rivas, B. K., Jones, F. G., Kent, S. C., ... Mehta, P. (2017). Effects of a year long supplemental reading intervention for students with reading difficulties in fourth grade. *Journal of Educational Psychology, 109*(8), 1103-1119.
- Wanzek, J., Vaughn, S., Roberts, G., & Fletcher, J. M. (2011). Efficacy of a reading intervention for middle school students with learning disabilities. *Exceptional Children, 78*(1), 73-87.
- Wanzek, J., Wexler, J., Vaughn, S., & Ciullo, S. (2010). Reading interventions for struggling readers in the upper elementary grades: A synthesis of 20 years of research. *Reading and Writing, 23*(8), 889–912. doi:10.1007/s11145-009-9179-5
- Weinstein, G., & Cooke, N. L. (1992). The effects of two repeated reading interventions on generalization of fluency. *Learning Disability Quarterly, 15*(1), 21-28.
- Williams, J. P. (2000). *Strategic processing of text: Improving reading comprehension of students with learning disabilities*. Washington, DC: Special Education Programs. (ERIC Document Reproduction Service No. ED449596).
- Yıldız, M., Yildirim, K., Ates, S., & Rasinski, T. (2012). Perceptions of Turkish parents with children identified as dyslexic about the problems that they and their children experience. *Reading Psychology, 33*(5), 399-422.
- Young, A. R., Bowers, P. G., & MacKinnon, G. E. (1996). Effects of prosodic modeling and repeated reading on poor readers' fluency and comprehension. *Applied Psycholinguistics, 17*(1), 59-84.

EKLER

Ek Numarası	Başlık	Sayfa Numarası
EK 1	Araştırma İzni	131
EK 2	Görüşme Soruları	132
EK 3	Uygulama Güvenirliği Formu	133



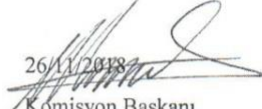
EK-1
Araştırma İzni

T.C
ESKİŞEHİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

ARAŞTIRMA DEĞERLENDİRME FORMU

ARAŞTIRMA SAHİBİNİN	
Adı Soyadı	Özge Sultan BALIKÇI
Kurumu/Üniversitesi	Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Araştırma Yapılacak Eğitim Kurumu ve Kademesi	Tüm Okullar Tüm Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezleri
Araştırmanın Konusu	Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Okuma Becerilerinin Geliştirilmesinde Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Okumayı Geliştirme Programının (ESOGÜ OGEP) Etkililiği
Üniversite / Kurum Onayı	Var
Araştırma/Proje/Ödev/ Tez Önerisi	Var
Veri Toplama Araçları	Kelime Okuma Testleri, Sesli Okuma Becerisi ve Okuduğunu Anlama Testi-II (SOBAT-II)
Görüş İstenecek Birimler	-
KOMİSYON GÖRÜŞÜ	
Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 2017/25sayılı genelgesi gereğince 2018-2019 öğretim yılında uygulanmasında sakınca yoktur.	
Komisyon Kararı	KABUL (Oybirliği ile)
Muhalef Üyenin Adı ve Soyadı	Gerekçesi :

KOMİSYON

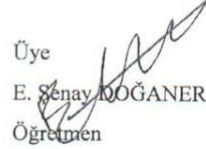
26/11/2018

Komisyon Başkanı
Barış HANCI
Millî Eğitim Müdür Yardımcısı

Üye

Kadir KILIÇ
Öğretmen

Üye

Ömer GARAN
Öğretmen

Üye

E. Senay DOĞANER
Öğretmen

EK-2

Görüşme Soruları

- 1) Özel öğrenme güçlüğü olan bir öğrencinin öğretmeni olmanın nasıl olduğunu anlatır mısınız?
- 2) Özel öğrenme güçlüğü (ÖÖG) olan öğrenciniz ile geçirdiğiniz bir Türkçe dersinde neler yaptığınızı anlatır mısınız?
 - i. Neler yapmasını istiyorsunuz?
 - ii. Neleri yaparken güçlük yaşıyorsunuz?
- 3) ÖÖG olan öğrenciniz için ne tür etkinlikler yaptığınızdan/hangi materyalleri nasıl kullandığınızdan bahsedebilir misiniz?
 - i. Neden bunları tercih ediyorsunuz?
 - ii. İşe yararlığı konusunda ne düşünüyorsunuz?)
- 4) ÖÖG olan öğrenciniz için okuma ile ilgili mevcut materyaller ve etkinlikler ne kadar yeterlidir?
 - i. ÖÖG olan öğrencinizin sözcükleri doğru olarak okuma (çözümleme) becerisini geliştirmek için kullandığınız mevcut etkinlik ve materyallerle ilgili neler düşünüyorsunuz?
 - ii. ÖÖG olan öğrencinizin doğru ve uygun hızda okuma becerisini geliştirmek için kullandığınız mevcut etkinlik ve materyallerle ilgili neler düşünüyorsunuz?
 - iii. ÖÖG olan öğrencinizin okuduğunu anlamada becerisini geliştirmek için kullandığınız mevcut etkinlik ve materyallerle ilgili neler düşünüyorsunuz?
- 5) ÖÖG olan öğrenciniz ile okumaya yönelik etkinlikler yaparken nelere ihtiyaç duyuyorsunuz?
- 6) ÖÖG olan öğrenciniz okuma becerilerini geliştirmeye yönelik hazırlanacak bir programın içeriğinde neler olmalıdır?
- 7) Varsa eklemek istedikleriniz nelerdir?

EK-3**Uygulama Güvenirliği Formu**

SÖYLEMECE	Yapıldı
Öğrenci ile okul ile ilgili konuşunuz.	
Bu ders sürecinde neler yapacağınızı anlatınız.	
Öğrenci ve öğretmen kitapçıkları ile çalışma setini hazırlayınız	
<i>İlk 10 söylemece etkinliği için; Kelimelerin resmine bakınız.</i>	
Kelimeleri okuyunuz.	
Kelimeyi hecelerine göre kesiniz.	
Kelimeyi seslerine göre kesiniz.	
Kelimenin seslerini ve hecelerini birleştiriniz.	
Kelimeyi tekrar okuyunuz.	
Kelimenin altında yer alan kutucuklara kelimenin tamamını, hecelerini ve seslerini yazınız.	
<i>Sonraki 10 seslendirme etkinliği için kelimeleri hecelerine ayırınız.</i>	
Kelimeleri seslerine ayırınız.	
Kelimeyi tekrar okuyunuz.	
Kelimenin tamamını, hecelerini ve seslerini yazmasını isteyiniz.	
Öğrenci kendini izleme kartın işaretlemesini isteyin.	
Her bir söylemece etkinliği sonrasında bir gülenyüzü boyamasını isteyiniz.	
Öğrenciden 5 söylemece etkinliğini bağımsız yapmasını isteyiniz.	
Günlük performansından söz ederek öğrenciyi cesaretlendiriciniz.	
Oturumu sonlandırınız.	
BENZETMECE	Yapıldı
Öğrenci ile okul ile ilgili konuşunuz.	
Bu ders sürecinde neler yapacağınızı anlatınız.	
Öğrenci ve öğretmen kitapçıkları ile çalışma setini hazırlayınız.	
<i>Benzetmece etkinliği için;</i>	
Anahtar kelimeyi okuyunuz.	

Anahtar kelimenin son iki sesini bulup altını çiziniz.	
Tablodaki kelimelere bakınız.	
Sonu benzer kelimeleri işaretleyiniz	
<i>Benzetme oyunu için;</i>	
Benzetmece kartlarını öğrencinin önüne koyunuz.	
Kartların yüzünü ters çeviriniz.	
Aynı anda iki farklı kartı çevirerek yazan kelimeyi okuyunuz.	
Çevrilen kartlardaki kelimelerin sını benzerse eşleyerek çıkarınız.	
Kartlardaki kelimelerin sonu benzemiyorsa kartları tekrar kapatınız.	
Sonu benzer kelimeler bitene kadar eşleme oyununa devam ediniz.	
Öğrenci kendini izleme kartın işaretlemesini isteyin.	
Gerçekleştirdiği her bir benzetmece etkinliği sonrasında bir gülenyüzü boyamasını/işaretlemesini isteyiniz.	
Öğrenciden 5 benzetmece etkinliğini bağımsız yapmasını isteyiniz.	
Günlük performansından söz ederek öğrenciyi cesaretlendiriciniz.	
Oturumu sonlandırınız.	
BULMACA	Yapıldı
Öğrenci ile okul ile ilgili konuşunuz.	
Bu ders sürecinde neler yapacağınızı anlatınız.	
Öğrenci ve öğretmen kitapçıkları ile çalışma setini hazırlayınız.	
<i>Bulmaca etkinliği için;</i>	
Kelimeye okuyun.	
Kelimenin anlamlı en küçük parçasını bulun.	
Kelimenin ekini bulun.	
Önce kelimenin anlamlı en küçük parçasını yazın.	
Sonra kelimenin ekini yazın.	
Kelimeyi tekrar okuyun.	
Öğrenci kendini izleme kartın işaretlemesini isteyin.	
Gerçekleştirdiği her bir bulmaca etkinliği sonrasında bir gülenyüzü boyamasını/işaretlemesini isteyiniz.	

Öğrenciden 5 bulmaca etkinliğini bağımsız yapmasını isteyiniz.	
Günlük performansından söz ederek öğrenciyi cesaretlendiriciniz.	
Oturumu sonlandırınız.	
SOBELEMECE	Yapıldı
Öğrenci ile okul ile ilgili konuşunuz.	
Bu ders sürecinde neler yapacağınızı anlatınız.	
Öğrenci ve öğretmen kitapçıkları ile çalışma setini hazırlayınız.	
Sobelemece etkinliği için;	
<i>Kelimeye okuyun.</i>	
<i>Kelimenin içinde saklanan kelimeyi bulun ve sobeleyin.</i>	
<i>Saklanan kelimeyi işaretleyin.</i>	
<i>Saklanan kelimeyi yazın.</i>	
<i>Kalan kelimeyi yazın.</i>	
<i>Kelimeyi tekrar okuyun.</i>	
Öğrenci kendini izleme kartın işaretlemesini isteyin.	
Gerçekleştirdiği her bir sobelemece etkinliği sonrasında bir gülenyüzü boyamasını/işaretlemesini isteyiniz.	
Öğrenciden 5 sobelemece etkinliğini bağımsız yapmasını isteyiniz.	
Günlük performansından söz ederek öğrenciyi cesaretlendiriciniz.	
Oturumu sonlandırınız.	
TOKUMACA	Yapıldı
Öğrenci ile okul ile ilgili konuşunuz.	
Derste neler yapacağınızı anlatınız.	
Öğrenci ve öğretmen kitapçıkları ile çalışma setini hazırlayınız.	
<i>Tokumaca etkinliği için;</i>	
Öğrenciden metin resimlerine bakarak bir metin seçmesini söyleyiniz.	
Öğrenciye seçtiği metin parçasını okumaya başlamasını söyleyiniz.	

Süreyi başlatınız.	
Birinci okumadan sonra hatalı okuduğu kelimeyi karta yazınız.	
Öğrenciden kelimeye bakmasını söyleyiniz.	
Bir oyun seçmesini söyleyiniz.	
Kelimeyi okumak için seçtiği oyunu kullanmasını söyleyiniz.	
Okuyup okuyamadığını kontrol etmesini söyleyiniz.	
Doğru okuyabilirse kendini puanlamasını söyleyiniz.	
İkinci okumada aynı süreci izleyiniz.	
Üçüncü okumada hata düzeltmeye kadar olan kısmı tekrarlayınız.	
Öğrenci kendini izleme kartın işaretlemesini isteyiniz.	
Gerçekleştirdiği her bir benzetmece etkinliği sonrasında bir gülenyüzü boyamasını/işaretlemesini isteyiniz.	
Öğrenciden 5 benzetmece etkinliğini bağımsız yapmasını isteyiniz.	
Günlük performansından söz ederek öğrenciyi cesaretlendiriciniz.	
Oturumu sonlandırınız.	

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı SOYADI : Özge Sultan BALIKÇI

Eğitim Durumu

Lisans	Anadolu Üniversitesi, İngilizce Öğretmenliği	2010
Yüksek Lisans	Anadolu Üniversitesi, Dil ve Konuşma Terapisi	2014
Doktora	Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Özel Eğitim	2020

Yabancı Dil

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

Mesleki Geçmiş

Görev	Kurum	Çalışma Tarihleri
Yardımcı Öğretmen	Anadolu Üniversitesi Engelliler Araştırma Enstitüsü	2010-2012
Araştırma Görevlisi	Eskişehir Osmangazi Üniversitesi	2012- devam etmekte

Akademik Çalışmalar

Yayımlar

Balıkçı, Ö. S., & Çiyiltepe, M. (2017). Feeding problems of children with autism. *People: International Journal of Social Sciences*, 3(1), 870- 880.

Balıkçı, Ö. S., & Melekoğlu, M.A. (2019, November). Opinions of students with specific learning disabilities and their parents about the impact of reading improvement program, International Congress on Gifted and Talented Education (IGATE'19), Malatya.

Melekoğlu, M. A., Sönmez-Kartal, M., Melekoğlu, M., Genç-Tosun, D., Orum-Çattık, ... Sağlam-Ak, A. (2018, Ekim). Geçmişten günümüze Özel Eğitim Kongresi, 28. Ulusal Özel Eğitim Kongresi, Eskişehir.

Balıkçı, Ö. S., & Çiyiltepe, M. M. (2017, February). Feeding behaviours of children with autism in Turkey, 10th International Conference on Learning, Education and Pedagogy (LEAP), Dubai.

- Balıkçı, Ö. S. ve Çiyiltepe, M. M. (2017, Nisan). Özel gereksinimi bireylerin yeme davranışları, 5. Yutma Bozuklukları Kongresi, Ankara.
- Balıkçı, Ö. S. ve Toğram, B. (2017, Mayıs). Travmatik beyin hasarını izleyen bilişsel-iletişimsel bağlam sorunları ve incog kanıt temelli rehabilitasyon için müdahaleler, 9. National Speech and Language Disorders Congress, İstanbul.
- Balıkçı, Ö. S. ve Melekoğlu, M. A. (2016, Ekim). Özel gereksinimi çocukların yasal hakları konusunda ailelerin farkındalıkları, 26. Özel Eğitim Kongresi, Sözlü Bildiri, Eskişehir.
- Melekoğlu, M. A., Tunç, A. ve Teker, O. S. (2014, Eylül). Kaynaştırma sınıflarında okuma öğretiminin geliştirilmesi: Akran destekli okuma stratejileri, 24. Ulusal Özel Eğitim Kongresinde, Edirne.
- Melekoğlu, M. A., Çakıroğlu, O. Kırbaç, F., Tunç, A. ve Teker, O. S. (2014, Eylül). Özel öğrenme güçlüğü olan çocukların okuma becerilerini değerlendirmek için standart bir sesli okuma testi geliştirme projesi: Pilot araştırma sonuçları, 24. Ulusal Özel Eğitim Kongresi, Edirne.
- Melekoğlu, M. A. ve Teker, Ö. S. (2013, Ekim). Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerle etkileşim projesinin zihin engelliler öğretmenliği programında uygulanmasının değerlendirilmesi, 23. Ulusal Özel Eğitim Kongresi, Bolu.
- Melekoğlu, M. A., Çakıroğlu, O. ve Teker, Ö. S. (2012, Şubat). Erken çocukluk eğitiminde özel öğrenme güçlüğü'nün belirtileri ve erken müdahale sistemi olarak tanıma ve yanıt (Signs of learning disabilities in early childhood and recognition and response as early intervention system) 1. Ulusal Disiplinlerarası Erken Müdahale Kongresi, Kemer, Antalya.

İletişim

E-posta adresi: ozgesultant@gmail.com