

T.C.
İZMİR DEMOKRASİ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ



**AKICI OKUMA VE OKUDUĞUNU ANLAMA DESTEK EĞİTİM
PROGRAMININ (OKA²DEP) ÖZEL ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ OLAN ORTAOKUL
ÖĞRENCİLERİNİN OKUMA BECERİLERİNE ETKİSİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

HİLAL EZGİ ÇAPRAK

2218132008

Özel Eğitim Anabilim Dalı

Özel Eğitim Tezli Yüksek Lisans Programı

Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Bora GÖRGÜN

HAZİRAN/2025

ONAY SAYFASI

İzmir Demokrasi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

İzmir Demokrasi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'nün 2218132008 numaralı Yüksek Lisans öğrencisi Hilal Ezgi ÇAPRAK, ilgili yönetmeliklerin belirlediği gerekli tüm şartları yerine getirdikten sonra hazırladığı **“Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Destek Eğitim Programının (OKA²DEP) Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Becerilerine Etkisi”** başlıklı tezini aşağıda imzaları olan jüri önünde başarı ile sunmuştur.

Tez Danışmanı:

Dr. Öğr. Üyesi Bora GÖRGÜN

İzmir Demokrasi Üniversitesi

Jüri Üyeleri:

Doç. Dr. Ahmet Bilal ÖZBEK

Dokuz Eylül Üniversitesi

Doç. Dr. Emre ÜNLÜ

İzmir Demokrasi Üniversitesi

Teslim Tarihi:

Savunma Tarihi: 27.06.2025

Enstitü Müdürü

YEMİN METNİ

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum “Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Destek Eğitim Programının (OKA²DEP) Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Becerilerine Etkisi” adlı çalışmanın tarafımdan akademik kurallara ve etik değerlere uygun olarak yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve bunu onurumla beyan ederim.

Tarih

Hilal Ezgi ÇAPRAK

ÖNSÖZ

Lisans döneminde tanıştığımız günden itibaren mesleğime olan bakış açımı geliştiren, sorgulayan ve eleştiren yanıyla araştırmacı kimliğine hayran olduğum, zaman zaman sabrını zorlasam da bana karşı her zaman nazik ve anlayışla yaklaşan, kendime güvenmediğim anlarda beni her zaman cesaretlendiren çok kıymetli tez danışmanın Dr. Öğr. Üyesi Bora GÖRGÜN hocama akademik ve kişisel hayatıma kattıkları için teşekkürlerimi sunarım.

Araştırmaya gönüllü olarak katılan ve aynı zamanda meslek hayatımın ilk öğrencileri olan sevgili yol arkadaşlarıma ve kıymetli ailelerine araştırma boyunca gösterdikleri özveriden dolayı teşekkür ederim.

Tanıştığımız günden bugüne kadar hem akademik hem psikolojik hem de sosyal desteğini benden esirgemeyen, sorunlara karşı ürettiği pratik çözümlere ve mantıksal yaklaşımına hayran olduğum canım hocam Arş. Gör. Bedirhan ÖZOĞUL'a dostane yaklaşımları için teşekkürlerimi sunarım.

Lisans döneminden itibaren hayatımda alo acil hattı olarak görev yapan sevgili dostum Metehan ACAR'a yüksek lisans boyunca hem akademik hem manevi desteği için sonsuz teşekkürler.

Yüksek lisans sürecimin ortasında tanıştığım, hayat enerjisine ve bilgi birikimine hayran olduğum, başım sıkıştığında bir telefon kadar uzağımda olduğunu hissettiren kıymetli arkadaşım Arş. Gör. Furkan AKDAĞ'a hem akademik hem manevi desteği için teşekkür ederim.

Araştırma sürecimde beni hem manevi yönden destekleyen hem de araştırmalarımın ortam sağlayan Soğukçeşme Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi aileme ve kıymetli müdürüm Gökhan EZGİN'e, araştırma süreci boyunca yaşadığım sıkıntılı süreçleri daha konforlu şekilde atlatmada fırsat tanıyan, bu süreçte birlikte daha güzel günlerin hayallerini kurduğumuz çok kıymetli arkadaşlarım Fatma YILDIRIM ve Sevgül ÖZTÜRK'e teşekkürlerimi sunarım.

Yüksek lisans sürecim boyunca değişen duygu durumlarımı sabırla karşılayan, hayatım boyunca benden maddi ve manevi desteğini esirgemeyen, ne zaman ihtiyacım olsa yanımda olacaklarını bildiğim anneme ve babama, yoğun zamanlarımda yeterince zaman ayıramadığımda beni anlayışla karşılayan sevgili ablama, yeğenime ve enişteme sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Hayatımdaki her sıkıntıyı ve mutluluğu benimle göğüsleyen, yüksek lisans sürecim boyunca yaşadığım sıkıntılarda, mutluluklarda beni her zaman sabırla dinleyen, nazımı çeken, beni her zaman daha iyiye yönlendiren kıymetlim Ayşegöl KARATEKE'ye ve hayata karşı motivasyonum bittiğinde, umudumu kaybettiğimde her zaman bir yolunu bulup elimden tutan, yüksek lisans sürecimin başından sonuna kadar her anda sevgiyle yaklaşan cankuşum Elif EKİZ'e teşekkürlerimi sunarım.

Ve kendime... Yüksek lisansa başlamaya karar verme sürecinden itibaren pes etmediğın, zaman zaman umutsuzluğa kapılsan da kendine yeniden bir ışıık aradığın ve hayatın karşına çıkardığın tüm aksiliklere rağmen tekamülüne yılmadan devam ettiğın için sana da sonsuz teşekkürler.

Haziran, 2025

Hilal Ezgi ÇAPRAK

AKICI OKUMA VE OKUDUĞUNU ANLAMA DESTEK EĞİTİM PROGRAMININ (OKA²DEP) ÖZEL ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ OLAN ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN OKUMA BECERİLERİNE ETKİSİ

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerini desteklemek amacıyla tasarlanan Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Destek Eğitim Programının (OKA²DEP) Özel Öğrenme Güçlüğü (ÖÖG) olan 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkisini değerlendirmektir.

Araştırma yöntem olarak tek denekli araştırma modellerinden değişen ölçütler modeli ile tasarlanmıştır. Araştırmanın katılımcı grubu 2023-2024 eğitim öğretim yılında İzmir ilinin Torbalı ilçesinde bir özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde eğitim alan ortaokula düzeyinde ÖÖG olan dört öğrenciden oluşmaktadır. Her katılımcı için on beş uygulama basamağı gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların performansları değişkenlik gösterdiğinden yoklama sayıları farklılık göstermektedir.

Bulgular incelendiğinde OKA²DEP'in katılımcıların bir dakikada okunan doğru kelime sayısı, doğru okuma yüzdesi ve okuduğunu anlama puanları üzerinde olumlu yönde etkisinin olduğunu göstermektedir. Ayrıca araştırmanın sosyal geçerlik verileri incelendiğinde ebeveynler, uygulamanın çocuklarının okuma becerisi üzerinde olumlu etkileri olduğunu, öğretmenler ise öğrencilerinin akıcı okuma becerisinde ve bir metni sınıfta sesli okumaya yönelik isteklerinde bir artış olduğunu ifade etmişlerdir. Sosyal karşılaştırma yoluyla elde edilen verilerde ise katılımcıların bir dakikada okuduğu doğru kelime sayısında normal gelişim gösteren akranlarına göre daha düşük performans sergilemeler de araştırmanın başlama düzeyine göre kendi performanslarını arttırdığı görülmektedir. Dolayısıyla, ÖÖG olan öğrencilerle çalışan araştırmacı, uygulamacı ve öğretmenlerin bu araştırmada izlenen öğretim sürecini sistematik şekilde takip etmeleri önerilmektedir.

Anahtar kelimeler: Özel Öğrenme Güçlüğü, Disleksi, Akıcı Okuma, Okuduğunu Anlama, OKA²DEP.

THE EFFECT OF THE FLUENT READING AND READING COMPREHENSION SUPPORT EDUCATION PROGRAM (OKA²DEP) ON THE READING SKILLS OF MIDDLE SCHOOL STUDENTS WITH SPECIFIC LEARNING DIFFICULTIES

ABSTRACT

The aim of this study is to evaluate the effect of the Fluent Reading and Reading Comprehension Support Education Program (OKA²DEP), designed to support fluent reading and reading comprehension skills, on the reading abilities of 5th, 6th, and 7th grade students with Specific Learning Disabilities (SLD).

The study was designed using the changing criterion design, one of the single-subject research models. The participant group consisted of four middle school students diagnosed with SLD who were receiving education at a special education and rehabilitation center in the Torbalı district of İzmir during the 2023–2024 academic year. Fifteen intervention steps were carried out for each participant. Due to variability in participant performance, the number of probes differed among individuals.

The findings indicate that OKA²DEP had a positive impact on the number of correct words read per minute, percentage of accurate reading, and reading comprehension scores of the participants. In addition, the social validity data revealed that parents observed improvements in their children's reading skills, while teachers reported an increase in students' fluent reading abilities and their willingness to read aloud in class. Although the number of correct words read per minute remained lower than their typically developing peers in the social comparison data, participants showed improvement in their own performance compared to their baseline levels at the beginning of the study. Therefore, it is recommended that researchers, practitioners, and teachers working with students with SLD systematically implement the instructional process followed in this study.

Keywords: Specific Learning Disability, Dyslexia, Reading Fluency, Reading Comprehension, OKA²DEP.

İÇİNDEKİLER

YEMİN METNİ.....	i
ÖNSÖZ	ii
ÖZET	iv
ABSTRACT	v
İÇİNDEKİLER.....	vi
TABLolar LİSTESİ	x
ŞEKİLLER LİSTESİ	xi
KISALTMALAR LİSTESİ	12
GİRİŞ.....	13
Problem Durumu	13
Araştırmanın Amacı.....	16
Araştırmanın Gerekçesi ve Önemi	17
Araştırmanın Sınırlılıkları	18
Araştırmanın Varsayımları	18
BİRİNCİ BÖLÜM.....	19
1.1. Özel Öğrenme Güçlüğü.....	19
1.2. Okuma Güçlüğü	21
1.3. Akıcı Okuma	23
1.4. Araştırmada Kullanılan Akıcı Okuma Stratejileri.....	26
1.4.1. Kelime Çalışması	26
1.4.2. Tekrarlı Okuma	26
1.4.3. Koro Okuma.....	28
1.4.4. Hata Düzeltme / Geri Bildirim Verme	28
1.4.5. Metni Kafiyeleştirme	28
1.5. Diğer Akıcı Okuma Stratejileri	29

1.5.1. Eko Okuma	29
1.5.2. Eşli Okuma.....	29
1.5.3. Tek Bir Metnin Tekrarlanması.....	30
1.5.4. Okuma Tiyatrosu.....	30
1.5.5. İlgiye Dayalı Okuma	30
1.5.6. Anlam Üniteleri Oluşturma.....	31
1.6. Hikâye Haritası	31
1.7. Okuduğunu Anlama	33
1.8. İlgili Araştırmalar	35
İKİNCİ BÖLÜM	53
2. YÖNTEM.....	53
2.1 Araştırma Modeli	53
2.2. Katılımcılar.....	53
2.2.1. Özel öğrenme güçlüğü olan öğrenciler	53
2.2.1.1. ÖÖG olan öğrencilerde bulunması gereken ön koşul özellikler	54
2.2.1.2. Katılımcıların özellikleri	54
2.2.2. Sosyal geçerlik verisi toplanan katılımcılar	56
2.2.2.1. Ebeveynler	56
2.2.2.2. Öğretmenler	56
2.2.2.3. Normal gelişim gösteren öğrenciler	57
2.2.2.4. Gözlemciler.....	57
2.2.3. Araştırmacı.....	58
2.3. Ortam.....	58
2.4. Araç ve Gereçler.....	58
2.5. Bağımlı Değişken	60
2.6. Bağımsız Değişken.....	60
2.7. Deney Süreci	62

2.7.1. Pilot uygulama	62
2.7.2. Ölçütün belirlenmesi	63
2.7.3. Başlama düzeyi oturumları	64
2.7.4. Uygulama oturumları	65
2.7.5. Yoklama oturumları	66
2.7.6. İzleme oturumları.....	67
2.8. Verilerin Toplanması.....	67
2.8.1. Veri toplama araçları.....	68
2.8.2. Veri toplama süreci / Uygulama süreci	68
2.8.2.1. Akıcı okuma ve okuduğunu anlama destek eğitim programının (OKA ² DEP) geliştirilmesi	69
2.8.2.2. Okuma metinlerinin geliştirilmesi.....	69
2.8.2.3. Katılımcıların kendi gelişimlerini takip etmesi.....	70
2.8.2.4. Oturumlarda kullanılan okuma metinlerinin seçimi.....	70
2.8.3. Geçerlik ve Güvenirlik.....	71
2.9. Verilerin Analizi.....	71
2.9.1. Etkililik verilerinin toplanması ve analizi	71
2.9.2. Sosyal geçerlik verilerinin toplanması ve analizi.....	72
2.9.3. Güvenirlik verilerinin toplanması ve analizi.....	72
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM.....	74
3. BULGULAR	74
3.1. Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Destek Eğitim Programının Bir Dakikada Okunan Doğru Kelime Sayısı Üzerine Etkisi.....	74
3.1.1. Berke'nin bir dakikada okuduğu doğru kelime sayısı üzerinde Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Destek Eğitim Programının etkililiği	74
3.1.2. Sedat'ın bir dakikada okuduğu doğru kelime sayısı üzerinde Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Destek Eğitim Programının etkililiği	76
3.1.3. Sinan'ın bir dakikada okuduğu doğru kelime sayısı üzerinde Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Destek Eğitim Programının etkililiği	79

3.2. Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Destek Eğitim Programının Doğru Okuma Yüzdesine Etkisi	80
3.2.1. Berke'nin Doğru Okuma Yüzdesi Üzerinde Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Destek Eğitim Programının etkililiği	81
3.2.2. Sedat'ın Doğru Okuma Yüzdesi Üzerinde Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Destek Eğitim Programının etkililiği	82
3.2.3. Sinan'ın Doğru Okuma Yüzdesi Üzerinde Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Destek Eğitim Programının etkililiği	83
3.3. Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Destek Eğitim Programının Okuduğunu Anlama Becerilerine Etkisi	85
3.3.1. Berke'nin Okuduğunu Anlama Puanı Üzerinde Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Destek Eğitim Programının etkililiği	85
3.3.2. Sedat'ın Okuduğunu Anlama Puanı Üzerinde Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Destek Eğitim Programının etkililiği	86
3.3.3. Sinan'ın Okuduğunu Anlama Puanı Üzerinde Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Destek Eğitim Programının etkililiği	87
3.4. Etki Büyüklüğü ve Örtüşmeyen Veri Yüzdesinin Hesaplanması	89
3.5. Sosyal Geçerlik Bulguları.....	90
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM.....	95
4.1. Sonuç.....	95
4.2. Tartışma	96
4.3. Öneriler	100
KAYNAKÇA.....	102
EKLER	118
ÖZGEÇMİŞ	130

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1 Akıcı Okuma Becerisi Üzerinde Okuma Programlarının Etkisini İnceleyen Araştırmalar.....	36
Tablo 2 Okuduğunu Anlama Becerisi Üzerinde Okuma Programlarının Etkisini İnceleyen Araştırmalar.....	39
Tablo 3 Okuduğunu Anlama Ve Akıcı Okuma Becerilerinin Birlikte Artırılmasına Yönelik Araştırmalar.....	42
Tablo 4 Katılımcıların Özellikleri	56
Tablo 5 Katılımcı Ebeveynlerinin Özellikleri	56
Tablo 6 Katılımcı Öğretmenlerinin Özellikleri	57
Tablo 7 Uygulama Güvenirliği Toplayan Gözlemcilerin Demografik Özellikleri	57
Tablo 8 Ateşman Okunabilirlik Değerleri Skalası	71
Tablo 9 Gözlemciler Arası Güvenirlik Verileri.....	73
Tablo 10 Uygulama Güvenirliği Verileri	73
Tablo 11 Berke'nin Bir Dakikada Okuduğu Doğru Kelime Sayısı.....	76
Tablo 12 Sedat'ın Bir Dakikada Okuduğu Doğru Kelime Sayısı	77
Tablo 13 Sinan'ın Bir Dakikada Okuduğu Doğru Kelime Sayısı	79
Tablo 14 Berke'nin Doğru Okuma Yüzdesi.....	82
Tablo 15 Sedat'ın Doğru Okuma Yüzdesi	83
Tablo 16 Sinan'ın Doğru Okuma Yüzdesi	84
Tablo 17 Berke'nin Okuduğunu Anlama Puanı	86
Tablo 18 Sedat'ın Okuduğunu Anlama Puanı.....	87
Tablo 19 Sinan'ın Okuduğunu Anlama Puanı.....	88
Tablo 20 Bir Dakikada Okunan Doğru Kelime Sayısı Örtüşmeyen Veri Yüzdesi	90

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1 Akıcı Okuma Stratejileri	26
Şekil 2 OKA ² DEP Uygulama Basamakları	61
Şekil 3 Berke'nin Bir Dakikada Okuduğu Doğru Kelime Sayısı	75
Şekil 4 Sedat'ın Bir Dakikada Okuduğu Doğru Kelime Sayısı	78
Şekil 5 Sinan'ın Bir Dakikada Okuduğu Doğru Kelime Sayısı	80
Şekil 6 Berke'nin Sosyal Karşılaştırma Verisi	92
Şekil 7 Sedat'ın Sosyal Karşılaştırma Verisi	93
Şekil 8 Sinan'ın Sosyal Karşılaştırma Verisi	94



KISALTMALAR LİSTESİ

MEB:	Millî Eğitim Bakanlığı
OKA²DEP:	Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Destek Eğitim Programı
ÖÖG:	Özel Öğrenme Güçlüğü
DEHB:	Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu
WHO:	World Health Organization (Dünya Sağlık Örgütü)
ICD:	International Classification of Diseases (Uluslararası Hastalık Sınıflaması)
IDEA:	Individuals with Disabilities Education Act
PND:	Percentage of Nonoverlapping Data (Örtüşmeyen Veri Yüzdesi)

GİRİŞ

Problem Durumu

Özel Öğrenme Güçlüğü (ÖÖG) tanımı Amerika Birleşik Devletleri'nde (ABD) Engelli Bireylerin Eğitimi Yasası (Individuals with Disabilities Education Act-IDEA) kapsamında, sözlü veya yazılı dili anlama ve kullanmayla ilgili temel psikolojik süreçlerde yaşanan bir bozukluk olarak tanımlanmaktadır. Bu durum, dinleme, düşünme, konuşma, okuma, yazma, heceleme veya matematiksel hesaplamalar yapma becerilerinde yetersizlik şeklinde kendini gösterir. Ayrıca, algısal yetersizlikler, beyin zedelenmesi, minimal beyin disfonksiyonu, disleksi ve gelişimsel afazi (konuşamama) gibi durumları da içermektedir.

Bu yasada tanıma ek olarak ÖÖG'nin görsel, işitsel ya da devinimsel yetersizliklerden, zihinsel yetersizlikten; duygusal bozukluklardan ya da çevresel, kültürel veya ekonomik yoksunluklardan kaynaklanan öğrenme problemlerini kapsamadığı da belirtilmektedir (IDEA, 2004, s. 307). Türkiye'de Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde ÖÖG olan bireyler “dili yazılı ya da sözlü anlamak ve kullanabilmek için gerekli olan bilgi alma süreçlerinin birinde veya birkaçında ortaya çıkan dinleme, konuşma, okuma, yazma, heceleme, dikkat yoğunlaştırma ya da matematiksel işlemleri yapma güçlüğü nedeniyle özel eğitim ve destek eğitime hizmetine ihtiyaç duyan birey” olarak ifade edilmektedir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2006). Amerikan Psikiyatri Birliği tarafından 2013 yılında yayımlanan Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve Sayımsal El Kitabı DSM-5'te (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders DSM-V) ise çocuklara ÖÖG tanısı konulması için gerekli girişimlerde bulunulmasına rağmen belirtilerin en az altı aydır sürme, yanlış ya da yavaş sözcük okuma, okuduğunu anlamada güçlük yaşama, harf harf söylemede veya yazmada güçlük yaşama, yazılı anlatımda güçlük yaşama, sayı algısı ve hesaplamada güçlük yaşama ve akıl yürütmeye güçlük yaşama sorunlarının gözlenmesi gerektiği belirtilmektedir (Amerikan Psikiyatri Birliği, 2013, s. 34-35).

DSM-5'te ÖÖG olan bireylerin tanılanmasında (a) okul becerilerinin bireyin kronolojik yaşının önemli ve ölçülebilir derecede altında olması, (b) okul ya da işle ilgili günlük yaşam becerilerinin de etkilenmesi, (c) bu durumunun zihinsel yetersizlik, diğer ruhsal ve sinirsel bozukluklar, ruhsal ve toplumsal güçlükler, okulda kullanılan dili tam bilmeme, eğitsel yönergelerin yetersizliği gibi durumlarla açıklanamaması gerekliliği

vurgulanmaktadır. ÖÖG'nin etkilediği alanlara göre üç türü bulunmaktadır. Bunlar; okuma güçlüğü, yazılı anlatım güçlüğü ve matematik güçlüğüdür (Amerikan Psikiyatri Birliği, 2013, s. 34-35). Dolayısıyla ÖÖG olan bireylerin okuma ve okuduğunu anlama becerilerini kazanma sürecinde normal gelişim gösteren akranlarına göre zorlandıkları ve desteğe ihtiyaç duydukları düşünülmektedir. ÖÖG olan bireylerin bu becerileri kazanmaları normal gelişim gösteren akranlarına göre daha yavaş gerçekleşmektedir. Bu öğrenciler yazılı metinden anlam oluşturmada, sözcükleri anlamlarla ilişkilendirmede, çıkarımda bulunmada, sonuç çıkarmada, bilgileri hatırlamada, özetlemede ve aktif olarak anlamalarını izlemekte zorlanmaktadır (Watson vd., 2012).

Okuma, yazılı sembollerden anlam çıkarma süreci olarak tanımlanır ve okuyucuların yazılı metinlerdeki sözcükleri ortografik, sesbilgisel ve morfolojik bilgi ve becerilerini kullanarak çözümledikleri karmaşık bir görevdir. Çözümlenen sözcükler, bireyin sözcük dağarcığıyla ilişkilendirilir ve ardından bu sözcüklerden oluşan cümleler sözdizimsel bağlamda analiz edilerek metnin iletmek istediği mesaja ulaşılır (Güldenoğlu vd., 2015). Bilişsel süreçler açısından okuma; görsel sembolleri hızlı ve doğru bir şekilde tanıma ve isimlendirme becerisine dayanır. Bu beceri, beynin görsel ve dile dayalı süreçleri ne kadar hızlı entegre edebildiğini gösterir. İsimlendirme hızına bağlı olan bu süreçler, okuma gelişiminin temel taşlarıdır. Dolayısıyla isimlendirme hızı, çocuğun okuma gelişimini anlamamıza ve yetkin ile yetersiz okuyucular arasındaki farkları belirlememize yardımcı olur (Wolf & Denckla, 2005).

Okuduğunu anlama ise, yalnızca okuma sürecinin bir parçası olmakla kalmayıp tüm akademik alanlarda başarı için gerekli olan bilişsel ve motivasyonel süreçlere bağlı karmaşık bir beceridir (Taboada vd., 2009). Bu açıdan okuma, yazar ve okuyucu arasında aktif bir iletişim gerektiren, dinamik bir anlam kurma süreci olarak tanımlanabilir (Yıldız & Akyol, 2011). Her ne kadar dilbilimsel ve bilişsel yaklaşımlar süreçlere disiplinler arası farklı bakış açıları sunsa da bu iki yaklaşım birbirinin tamamlayıcısı niteliğindedir. Süreçlerin farklı beceriler üzerinde yoğunlaştığı görülmekle birlikte, okuma nihayetinde iç içe geçmiş çok sayıda beceriyi gerektiren ve temel amacı anlama olan karmaşık bir eylemdir. Okuma ve anlama becerileri, bireyin sosyal yaşamını kolaylaştırdığı gibi tüm akademik alanlardaki başarısının da temelini oluşturur. Bu nedenle, bu alanda yaşanan güçlükler bireyin genel yaşamını olumsuz etkileyebilmektedir. Okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin kritik dönemlerde kazandırılması ve varsa güçlüklerin erken dönemde fark edilerek uygun müdahalelerde bulunulması büyük önem taşımaktadır.

ÖÖG olan bireylerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerini desteklemek amacıyla Türkiye’de yapılan araştırmalar incelendiğinde bu alanda çok sayıda çalışmaya rastlanmaktadır. ÖÖG olan öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerini desteklemeye yönelik gerçekleştirilmiş araştırmalar incelendiğinde okuma programı kullanılarak yürütülen altı çalışmaya rastlanmıştır (Görgün, 2018; Balıkçı, 2020; Baştuğ & Öncü, 2020; Açıkgöz, 2021; Yılmaz, 2021; Kılıç-Tülü vd., 2021). İncelenen diğer araştırmalarda akıcı okuma stratejilerinden eko okuma, tekrarlı okuma, rehberli okuma, eşli okuma, koro okuma gibi stratejileri kullanılarak yürütülen dört araştırmaya rastlanmıştır (Kodan & Akyol, 2018; Ege, 2019; Demirtaş, 2022; Erbasan & Erbasan, 2022). İncelenen araştırmalarda bilgisayar destekli yazılım kullanarak akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerisini destekleyen bir çalışmaya rastlanmıştır (Çakıroğlu vd., 2018; Özbek, 2019). Ulaşılan araştırmaların katılımcıları incelendiğinde çoğunun ilkokul düzeyindeki öğrenciler ile yürütüldüğü görülmüştür (Akyol & Baştuğ, 2015, s. 125; Görgün, 2018; Çakıroğlu vd., 2018; Aktaş & Çankal, 2019, s. 85; Arabacı, 2022, s. 365; Aslan, 2023). Katılımcılarının ortaokul (Deniz & Aslan, 2020) ve lise (Çetinkaya vd., 2016, s. 809) düzeyinde olduğu birer araştırmaya rastlanmıştır. Türkiye’de ÖÖG tanısı almış bireylerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerini değerlendirmeye yönelik yapılan araştırmalar incelendiğinde, farklı değerlendirme kriterlerinin kullanıldığı görülmektedir. Değerlendirme kriteri olarak kelime hatası ve okuduğunu anlama becerileri (Karasu vd., 2011, s. 108; Akyol, 2005), doğru okuma, okuma hızı ve okuduğunu anlama becerileri (Balcı, 2019; Gökdemir & Yakut, 2021, s. 330), hece ve sözcük düzeyinde okuma, akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerileri (Ergül vd., 2022, s. 212; Aracı & Melekoğlu, 2023), anlamlı ve anlamsız sözcükleri okuma becerileri (Babür vd., 2011) ele alınmıştır. Bu bulgular, ÖÖG olan bireylerin okuma yeterliklerini değerlendirmede kullanılan ölçütlerin çeşitlilik gösterdiğini ancak genel olarak sınırlı kaldığını ortaya koymaktadır. Alanyazında birçok çalışma bulunmasına karşın, bu çalışmaların çoğunun yalnızca belirli alt becerilere odaklandığı ve kapsamlı bir değerlendirme yaklaşımının yeterince benimsenmediği görülmektedir.

Bu araştırmada ÖÖG olan ortaokul düzeyi öğrencilerinin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerileri üzerinde akıcı okuma ve okuduğunu anlama destek eğitim programının (OKA²DEP) etkisi incelenecektir. Türkiye’de akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmek için yapılan çalışmalara bakıldığında ortaokul kademesinde yapılmış olan on bir araştırmaya rastlanmıştır (Bilgi & Özmen, 2014; Çetrez-İşcan &

Coşkun, 2016; Çetinkaya, 2017; Kaya-Tosun, 2018; Çınar, 2019; Kavan, 2020; Sanır vd., 2020; Deniz & Aslan, 2020; Bıyık & Melanlıoğlu, 2022; Küçükbayrak, 2023; Köseoğlu, 2023). Bu araştırmalardan yedi tanesi zihinsel yetersizliği olan öğrenciler ile yürütülmüştür (Bilgi & Özmen, 2014; Çetrez-İşcan & Coşkun, 2016; Çetinkaya, 2018; Çınar, 2019; Kavan, 2020; Sanır vd., 2020; Küçükbayrak, 2023). Bu araştırmalardan üç tanesi normal gelişim gösteren öğrenciler ile yürütülmüştür (Kaya-Tosun, 2018; Bıyık & Melanlıoğlu, 2022; Köseoğlu, 2023). Bu araştırmalar incelendiğinde ÖÖG olan ortaokul öğrencileriyle yapılan bir tane araştırmanın olduğu görülmüştür (Deniz & Aslan, 2020). Bu araştırmalarda, müdahale programları genellikle tekrarlı okuma, koro okuma, rehberli okuma ve bilgisayar destekli uygulamalar gibi tek bileşenli stratejiler üzerine kuruludur. Ölçme-değerlendirme süreçlerinde ise çoğunlukla doğru okuma sayısı, okuma hızı, anlamlı ve anlamsız kelime okuma, okuduğunu anlama soruları gibi kriterler kullanılmıştır. Metin türü olarak çoğunlukla öyküleyici ve bilgilendirici metinler tercih edilmiştir. Bulgular genel olarak uygulamaların öğrencilerin akıcı okuma ve anlama becerileri üzerinde pozitif etkiler yarattığını göstermektedir. Ancak, çok bileşenli müdahale programlarının (örn. hem akıcılığı hem anlama stratejilerini içeren) sayıca az olduğu ve bu nedenle müdahale türleri arasında etkililik açısından karşılaştırmaların sınırlı kaldığı dikkat çekmektedir.

Tüm bu araştırmalar incelendiğinde, ÖÖG olan ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlama ve akıcı okuma becerilerini geliştirmeyi amaçlayan çalışmaların oldukça sınırlı olduğu ve bu çalışmaların genellikle tek bileşenli müdahale yöntemleri üzerine odaklandığı görülmüştür. Birden fazla teknik veya yöntemin bir arada kullanıldığı çok bileşenli müdahale programlarına rastlanmamıştır. Bu yönüyle, yürütülen bu araştırmanın hem yöntem hem de hedef kitle açısından alanyazına önemli bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerini desteklemek amacıyla tasarlanan OKA²DEP'in ÖÖG olan 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkisini değerlendirmektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. OKA²DEP, ÖÖG olan öğrencilerin;

- a. Bir dakikada okuduğu doğru kelime sayısının artırılmasında etkili midir?

b. Doğru okuma yüzdesinin artırılmasında etkili midir?

c. Okuduğunu anlama puanının artırılmasında etkili midir?

2. Katılımcılar;

a. Uygulama tamamlandıktan 1, 2 ve 3 ay sonra edindikleri becerileri koruyabilmekte midir? b. Okuma becerilerini farklı metinlere genelleyebilmekte midir?

3. Araştırmaya katılan öğrencilerin anne/babalarının çalışma hakkındaki görüşleri nelerdir?

4. Araştırmaya katılan öğrenciler edindikleri becerileri normal gelişim gösteren akranlarına benzer düzeyde sergileyebilmekte midir?

Araştırmanın Gerekçesi ve Önemi

ÖÖG olan ortaokul 5, 6 veya 7. sınıfına devam eden öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerini desteklemek amacıyla OKA²DEP'in etkisinin incelendiği bu araştırmanın ÖÖG olan öğrenciler, sınıf öğretmenleri ve özel eğitim öğretmenleri, aileler ve özel eğitim alanyazını açısından katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Türkiye'de yapılmış araştırmalar incelendiğinde genellikle okuma becerilerini tek yönlü ele alındığı, okuma becerisinin ortak ve önemli becerilerini destekleyen programların uygulanarak gerçekleştirilen az sayıda çalışma olduğu görülmektedir. Yapılan çalışmaların da genellikle ilkokul düzeyinde öğrencilerle gerçekleştirildiğine rastlanmaktadır. Bu gerekçeyle bu tez, ÖÖG olan öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmek amacıyla tasarlanmış olan OKA²DEP kullanılarak ortaokul düzeyindeki ÖÖG olan öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerini değerlendirmek ve geliştirmek amacıyla planlanmıştır.

Ayrıca OKA²DEP'in ÖÖG olan öğrencilerle çalışan öğretmenlerin bireysel eğitim saatlerinde uyguladıkları eğitim programının yanında yeni bir seçenek olması açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Ailelerin de evde uygulayabileceği şekilde planlanmış olan OKA²DEP'in ailelerin evde verdikleri eğitime destek olması açısından da önemli olduğu düşünülmektedir.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma, bir özel eğitim öğretmeni, bir araştırma görevlisi ve bir doktor öğretim üyesi ve araştırmacının gözlemleriyle sınırlıdır. Bu araştırma İzmir ilinin Torbalı ilçesinde bulunan özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde eğitim gören 5, 6 ve 7. sınıf düzeyinde ÖÖG olan dört öğrenci ile sınırlıdır. Araştırma 2023 Temmuz-Eylül tarihleri arasında elde edilen verilerle sınırlıdır. Sosyal geçerlilik verileri katılımcı öğrencilerin velileri ve Türkçe öğretmenlerinin görüşleri ile sınırlıdır. Sosyal karşılaştırma verileri her katılımcı öğrencinin normal gelişim gösteren üç akranından alınan verilerle sınırlıdır.

Araştırmanın Varsayımları

Katılımcıların bu araştırmaya gönüllü olarak katıldıkları ve evreni temsil edebilecek nitelikte oldukları varsayılmıştır. Katılımcılar araştırmanın başında belirlenen ön koşul özellikleri karşılayan öğrenciler arasından belirlenmiştir. Katılımcıların cinsiyet, yaş, sağlık durumlarının araştırmayı aynı derecede etkilediği varsayılmıştır.

BİRİNCİ BÖLÜM

1. KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümünde ilk olarak ÖÖG, okuma güçlüğü, akıcı okuma, okuduğunu anlama kavramları; tekrarlı okuma ve öykü haritası yöntemleri açıklanacaktır. Daha sonra Türkiye’de ve yurtdışında ÖÖG olan ve okumada güçlük yaşayan öğrencilerle ilgili araştırmalar hakkında bilgi verilecek ve araştırmanın kuramsal çerçevesi açıklanacaktır.

1.1. Özel Öğrenme Güçlüğü

ÖÖG farklı disiplinlerce özgül öğrenme bozukluğu ve skolastik becerilerde özel gelişimsel bozukluk gibi isimlendirmeler almaktadır. Engelli Bireylerin Eğitim Yasası (Individuals with Disabilities Education Act [IDEA]), ÖÖG’yi temeli sözlü ya da yazılı dili anlama veya kullanmayla ilgili olarak bir ya da daha fazla temel psikolojik süreçte ortaya çıkan, dinleme, düşünme, konuşma, okuma, yazma, heceleme ya da matematiksel hesaplamaları yapmada yetersiz beceriler olarak kendini gösteren ve algısal yetersizlikler, beyin zedelenmesi, minimal beyin disfonksiyonu, disleksi ve gelişimsel afazi (konuşamama) gibi durumları da içeren bir güçlük olarak tanımlamaktadır. Bu tanıma ek olarak ÖÖG’nin görsel, işitsel ya da devinimsel yetersizliklerden, zihinsel yetersizlikten; duygusal bozukluklardan ya da çevresel, kültürel veya ekonomik yoksunluklardan kaynaklanan öğrenme problemlerini kapsamadığı da belirtilmektedir (IDEA, 2004, s. 307). Türkiye’de ise ÖÖG terimi günümüze kadar çeşitli değişikliklere uğramıştır. Son olarak Millî Eğitim Bakanlığının (MEB) 31 Mayıs 2006 tarih ve 26184 sayılı Resmi Gazetede yayımlanan ve en son 2012 yılında yapılan düzenlemelerle hala yürürlükte olan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği’nde ÖÖG olan bireyler “dili yazılı ya da sözlü anlamak ve kullanabilmek için gerekli olan bilgi alma süreçlerinin birinde veya birkaçında ortaya çıkan dinleme, konuşma, okuma, yazma, heceleme, dikkat yoğunlaştırma ya da matematiksel işlemleri yapma güçlüğü nedeniyle özel eğitim ve destek eğitime hizmetine ihtiyaç duyan birey” olarak ifade edilmektedir (MEB, 2006). Son iki tanım incelendiğinde birbirine yakın oldukları dikkat çekmektedir. ÖÖG tanımı günümüzde dinleme, konuşma, temel okuma, anlama, aritmetik hesaplama, matematiksel mantık kurma ve yazılı anlatım becerilerinin kazanılması ve kullanılmasında gecikme ya da bozulma ile kendini gösteren bir grup heterojen bozukluğu içeren bir terim olarak kullanılmaktadır (Asfuroğlu & Fidan, 2016, s. 50). Amerikan Psikiyatri Birliği tarafından 2013 yılında yayımlanan Ruhsal Bozuklukların

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

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

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

Matematik güçlüğü: Bireyin sayı algısı, aritmetik gerçekleri ezberleme, doğru ve akıcı hesaplama ve doğru sayısal akıl yürütmeye yaşadığı problemleri tanımlamak için kullanılmaktadır (Amerikan Psikiyatri Birliği, 2013, s. 34-35).

Tanımlar ve değerlendirme araçlarının yaygınlaşmasıyla ÖÖG'nin görülme sıklığı incelenmiştir. Yapılan çalışmada da ÖÖG'nin görülme sıklığında yıllara göre artış yaşandığı görülmektedir. Amerika Birleşik Devletleri (ABD)'nde 6-21 yaş aralığına yönelik sunulan özel eğitim hizmetlerinden faydalanan 6 milyon öğrencinin %38,6 oranındaki çoğunluğunu ÖÖG olan öğrenciler oluşturmaktadır (U.S. Department of Education, 2018). Türkiye'de ise tanı oranıyla ilgili net bir veriye ulaşılamamaktadır. MEB verilerine göre öğrenme güçlüğü tanısı almış öğrencilerin oranı tüm özel gereksinimli öğrencilerin yaklaşık %3'ü civarındadır (Bildiren vd., 2024; Çakıroğlu, 2017).

1.2. Okuma Güçlüğü

Okuma, ilkokulun ilk yılı içerisinde kazanılması beklenen, öğrencilerin daha sonraki sınıf düzeylerinde başarılı bir akademik yaşantı geçirmesi için gerekli olan önemli bir beceridir. Okuma becerisinin kazanılmasının, akademik başarının en önemli ön koşullardan biri olduğu düşünüldüğünde, bütün öğrencilerin okul hayatlarının ilk yıllarında bu beceriyi kazanmaları gerekmektedir (Laçın & Güldenoğlu, 2022, s. 101; Moats, 2000). İlk yıllarda okuma becerilerini sorun yaşamadan edinen çocuklar sınıf düzeyi ilerledikçe okumayı, öğrenmenin bir aracı olarak kullanmaya başlamakta ve okumaktan keyif almaktadır. Bu durum çocukların okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin, sözcük bilgisinin, genel bilgi düzeylerinin ve yazma becerilerinin gelişmesini sağlamaktadır (Paris, 2005). Okumanın nihai amacı anlamadır. Birey bir metni okurken bilişsel, duygusal, çevresel, dilsel ve eğitsel birçok sürecin etkisine maruz kalmaktadır. Okuyucu metni okurken sembolik olarak çözümledikten sonra zihninde var olan şemalarda okuduklarını aramaktadır. Okuduğu metinle şemaları eşleştğinde okuduklarını anlamlandırabildiği için başarılı bir okuma gerçekleştirmiş olmaktadır. Okuduğunu anlayan bireyin ise okuma ve öğrenme motivasyonunun artması beklenmektedir. Okuma güçlüğü; yaş, bilişsel kapasite ve eğitim düzeyi olarak (Özbek, 2019; Mather & Goldstein, 2001) okumaya güdülenme, ses farkındalığı, ses tanıma, çözümleme, okuma hızı, okuma doğruluğu, prozodik okuma ve okuduğunu anlama gibi alanlarda beklenen seviyenin önemli ölçüde altında olma durumudur (Baydık, 2002; Bilgi & Özmen, 2014; Harris & Sipay, 1990, s. 153). Okuma güçlüğü olan öğrenciler harfleri ve kelimeleri yanlış telaffuz ederler, kelimeleri tanıyamazlar, okumayı reddederler, aceleci davranırlar, ağlama davranışı gösterirler, öğretmen ve ebeveynlerle sürekli tartışma içine girerler (Erdem, 2024; Rohimah, 2021). Okuma güçlüğü olan bireyler, okuma akıcılığında birtakım sorunlar yaşayabilmektedir. Bu bireyler genellikle zorlanarak, yavaş ve ifade eksikliği ile okurlar. Bu durumun sonucunda okuduğunu anlamalarında da sınırlılıklar olabilmektedir (Rief & Stern, 2010, s. 91). Yapılan çalışmalarda okuma güçlüğü olan öğrencilerin çok farklı okuma hatalarının olduğu, akranlarına göre okuma hızlarının daha düşük olduğu, yavaş ve takılarak okudukları görülmektedir (Baydık vd., 2012). ÖÖG olan öğrenciler, prozodik okumada da sınırlılıklar yaşamaktadır. Prozodi, Lynott ve Connell (2010) tarafından zamanlama, ritim vurgu ve tonlama bakımından uygun bir şekilde okuma olarak tanımlanmaktadır.

Okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma performansları genel olarak değerlendirildiğinde okumanın çözümleme, akıcılık ve anlama bileşenlerinde önemli

sınırlılıkları olduğu görülmektedir. Okumada güçlük yaşayan gruplar düşünüldüğünde öğrenme güçlüğü olan okuyucular bu grubun belki de en başında gelmektedir (Snowling vd., 2020). Özellikle ÖÖG olan öğrencilerin okumadaki performanslarının tanılama sürecinde en önemli rollerden bir tanesine sahip olduğu ve tanılama süreçlerini doğrudan etkilediği düşünüldüğünde ÖÖG olan okuyucuların okuma becerilerinin tüm bileşenleri anlamında dikkatli şekilde değerlendirilmesi ve izlenmesi gerekmektedir. ÖÖG olan öğrencilerin genellikle 2. sınıfın ilk döneminde ya da ikinci döneminde ağırlıklı olarak tanılanabildikleri göz önüne alındığında örgün öğretim sürecinin önemli bir kısmını destek eğitim hizmetlerinden yoksun olarak geçirdikleri söylenebilir. Ayrıca sahip oldukları okuma performanslarının belirlenerek uygun müdahalelerin sunulmaması akademik başarı ve okuma performansı anlamında akranlarıyla aralarındaki farkın açılmasına sebep olabilir (Kargın vd., 2023). Okuma becerilerini değerlendiren araçlar incelendiğinde okumayı çözümleme, akıcı okuma ve okuduğunu anlama boyutlarıyla ele alan Woodcock Reading Mastery Test, (Woodcock Okuma Uzmanlığı Testi (WRMT), (Woodcock, 1990); [Gray Diagnostic Reading Test Second Edition (Gray Okuma Tanılama Testi İkinci Sürüm)], (Bryant vd., 2004); Wechsler Individual Achievement Test – Third Edition (Wechsler Bireysel Başarı Testi İkinci Sürüm) (WIAT-II), Wechsler, 2001; Kaufman Test of Educational Achievement, Third Edition (Kaufman Eğitsel Başarı Testi Üçüncü Sürüm) (KTEA-III), (Kaufman, 2014) araçlar görülmektedir. Türkiye’deki okuma becerilerini değerlendirmek için kullanılan araçlar baktığımızda ise Iowa Sessiz Okuma Testi Düzeyi Formunun Uyarlaması (Akçamete & Avcıoğlu, 1996), Yanlış Analizi Envanteri (Akyol, 2005), Kelime Okuma Bilgisi Testi (Babür vd., 2011), Sesli Okuma Becerisi ve Okuduğunu Anlama Becerisi Testi (SOBAT) (Erden & Çelik, 2019), Sesli Okuma Becerisi ve Okuduğunu Anlama Becerisi Testi (SOBAT-II) (Melekoğlu vd., 2019), Okuma Yazma Değerlendirme Bataryası (OYAB) (Ergül vd., 2021), Ortaokul Öğrencileri İçin Okuma Başarı Testi (Taşkın & Sallabaş, 2022), Erken Çocukluk Döneminde Okuma Yazmaya Yönelik Motor Becerilerin Değerlendirilmesi: Motor Skills Rating Scale Türkçe’ye Uyarlama Çalışmasıdır (Ertürk-Kara & Filikci, 2022) araçlar görülmektedir. Bu araçlarda okuma becerisini değerlendirmek için farklı becerilerin ele alındığı görülmektedir. Bu durum da okuma becerisinin çok bileşenli bir beceri olduğunu ve gelişmesi içinde hangi bileşende problem yaşanıldığının doğru tespit edilmesi gerektiğini düşündürmektedir.

1.3. Akıcı Okuma

Akıcı okuma ilk olarak 1908 yılında Edmund Burke Huey'in akıcılık kavramının önemini fark etmesiyle gündeme gelmiştir. Huey (1908) akıcı okumayı psikomotor becerilere benzetererek akıcı okumanın da yapılacak pratikler sayesinde gelişeceğini belirtmiştir. Huey'e (1908) göre pratiğe dönük çalışmaların sıklığı arttıkça zihindeki dikkat kaynakları istenen hareketi daha kolay ve kısa sürede yapmamızı sağlamaktadır. 1900'lerin başında ortaya konan bu görüş daha sonra 1974 yılında LaBerge ve Samuels tarafından geliştirilen otomatikleşme teorisi ile daha ayrıntılı olarak açıklanmış ve akıcılığın okuma becerisindeki rolü daha iyi anlaşılmıştır. LaBerge ve Samuels (1974) okuma sürecinin daha az dikkat ile başarılı bir şekilde gerçekleştirilme yeteneğini otomatikleşme olarak adlandırmıştır. Bu teoriye göre okuma sürecinin gerçekleşmesi için iki temel aşama vardır. Bunlardan birincisi, kelimelerin doğru şekilde dekode edilmesidir. İkincisi ise dekode edilen kelimelerin anlama kavuşturulmasıdır (Baştuğ & Öncü, 2020; Samuels, 1997). Akıcı okuma becerilerinin okuduğunu anlama becerisini etkilediği düşünülmektedir. Akıcı okumada yaşanan sorunların okuduğunu anlamayı da etkilediği bilinmektedir (Koli'c-Vehovec, 2002). Okuduğunu anlama, öğrencilerin hem okul başarısı hem de akademik olarak ilerlemelerinde kritik bir öneme sahiptir (Murnane vd., 2012) ve yazılı bir metinden anlam çıkarma ve oluşturma süreci olarak tanımlanmaktadır (Snow, 2002). Öğrencinin akıcı okuma becerileri ne kadar gelişirse metinden çıkardığı anlam da o kadar fazla olmaktadır. Bazı çalışmalarda okuduğunu anlama becerisinin %80'inin akıcı okumadan kaynaklandığı bulunmuştur (O'Connor vd., 2017; Hamilton & Shinn, 2003, s. 229). Akıcı okuma; doğru, etkili ve hızlı sözcük okuma anlamına da gelmektedir (Baydık vd., 2012; Yaşar & Anılan, 2019). Ancak alanyazın incelendiğinde, akıcı okumanın birden fazla tanımının olduğu görülmektedir. Bunun sebebinin ise tanımları etkileyen birden fazla unsur bulunması olduğu düşünülmektedir. Çünkü akıcı okuma ile ilgili tanımlar akıcılığı oluşturan öğelerden (otomatikleşme, okuma hızı, prozodi ve kelime tanıma) yararlanılarak yapılmaktadır (Sezgin & Akyol, 2015; Wolf & Katzir-Cohen, 2001). Sezgin ve Akyol (2015) akıcı okumayı; okuduğu metni hatasız okuma, metnin uygun hız, tonlama ve vurgulama ile doğru biçimde okunması olarak tanımlamaktadır. Diğer bir tanımda akıcı okuma; doğruluk, otomatiklik ve prozodi kavramları açılarından ele alınmış ve okumanın; doğru, anlaşılır, uygun tonlama ve vurgu yapılarak gerçekleştirilmesi gerektiği belirtilmiştir (Baydık vd., 2012). Akıcı okumayı Amerikan Ulusal Çocuk Sağlığı ve İnsan Gelişimi Enstitüsü (National Institute of Child Health and Human Development [NICHD]) "metni doğru ve

uygun ifadelerle hızlı okuma becerisi” olarak tanımlamaktadır (Pikulski & Chard, 2005). Başka bir tanım da ise akıcı okuma, ÖÖG olan öğrenciler için kritik beceriler arasında yer alması bakımından anlayarak ve doğru bir şekilde seviyesine uygun hızda okuma olarak betimlenmektedir (Yıldız, 2013).

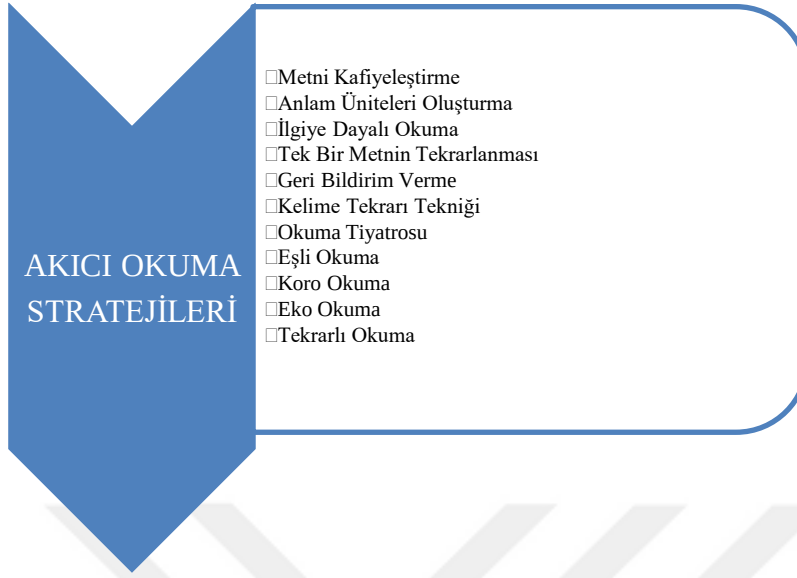
Akıcı okuma üç bileşenden oluşmaktadır. Bunlar doğru okuma (sözcük tanıma), hızlı okuma (otomatiklik) ve prozodidir. Doğru Okuma (sözcük tanıma), öğrencinin metindeki kelimeleri hatasız bir şekilde okumasıdır (Başaran, 2013, s. 2278). Kelimeleri hatalı okuyan bir öğrencinin okuduğunu anlamada zorlanacağı beklenmektedir. Dolayısıyla akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin gelişmesi için kelime tanıma ön koşul niteliği taşımaktadır. Okuma Hızı (otomatiklik), metinde yer alan her kelimenin tanınması, metnin takılmadan ve hızlı bir şekilde anlaşılabilir olarak okunması ve kurulan anlamın zihinden takip edilmesi şeklinde tanımlanmaktadır (Kuhn vd., 2006, s. 582). Okuma hızını artırıp otomatikleşmeyi geliştirmek için hızlı okumanın hedeflendiği, çok az bir zihinsel çabayla yapılan okuma etkinlikleri yapmak gerekmektedir. Okumanın otomatikleşmesi okuduğunu anlama becerisinin gelişimi için çok önemlidir çünkü metinleri duraksayarak yavaş okumak kelimeler ve cümleler arasındaki ilişkiyi kurmayı zorlaştırmaktadır (Başaran, 2013, s. 2279). Prozodi, metnin tonlamalara, vurgulamalara, noktalama işaretlerine dikkat edilerek okunması, metinde verilen anlamdan yola çıkılarak sesin şiddetinin ayarlanmasıdır (Kuhn vd., 2006, s. 582). Okuyucunun okuduğu metni anlayabilmesi için kelime tanıma ve ayırt etme becerisinin gelişmiş olması gerekmektedir. Ancak bu iki becerinin de anlama ulaşmada tek başına yeterli olmadığı görülmektedir. Yapılan bazı araştırmaların sonuçları kelime tanıma ve ayırt etme bakımından yeterli düzeyde olan birçok okuyucunun da okuduğunu anlama bakımından çok zayıf durumda olduğunu ortaya koymaktadır (Rasinski, 2010). Okumada prozodik unsurların sergilememesi anlamayı olumsuz yönde etkilemektedir (Akyol, 2020).

Alanyazında, öğrencilerin okumalarındaki akıcılığı geliştirmek amacıyla çok farklı yöntem ve/veya stratejiler bulunmaktadır (Aşıkcan, 2019). En yaygın kullanılan yöntem ve stratejiler; tekrarlı okuma, eşli okuma, eko okuma, koro okuma, kelime tekrar tekniği, okuma tiyatrosu, modelleme ve anında geri bildirim, tek bir metnin tekrarlanması, ilgiye dayalı okuma, anlam üniteleri oluşturma, metni kafiyeleştirme/şiire dökme olarak kabul edilmektedir (Aşıkcan, 2019). Bu araştırmada ise kelime çalışması, tekrarlı okuma, koro okuma, geri dönüt verme, metni kafiyeleştirme stratejileri kullanılmıştır. Akıcı okuma stratejileri Şekil 1’de gösterilmiştir. Her bir strateji aşağıda açıklanacaktır.

Okuma akıcılığını değerlendirilmesinde ise akıcı okumanın üç bileşeni olan doğru okuma, okuma hızı ve prozodiden yararlanılmaktadır. Okuma akıcılığının değerlendirilmesinde en çok kullanılan yöntem öğrencinin bulunduğu sınıf düzeyinde bir metinde bir dakikada okunan doğru sözcük sayısının hesaplanmasıdır (Görgün, 2018; Fuchs vd., 2001, s. 246; Hamilton & Shinn, 2003, s. 228). Çıkan sonuç ile öğrencinin sınıf düzeyinde olması beklenen ortalama sonuç kıyaslanarak öğrencinin okuma güçlüğüne yönelik çıkarım yapılabilmektedir. Bu yöntem ile öğrencinin doğru okuma yüzdesi de hesaplanabilmektedir. Doğru okuma yüzdesi, öğrencinin bir dakikada okuduğu doğru kelime sayısının ve bir dakikada okunan tüm kelime sayısının yüzdesel olarak hesaplanmasıyla elde edilmektedir. Eğer öğrenci %95-%100 arasında bir oranda doğrulukla okuyorsa okuma düzeyi bağımsız, %90-%94 arasında doğrulukla okuyorsa okuma düzeyi öğretim, %89 ve altındaki bir doğrulukla okuyorsa öğretim düzeyi endişe olarak belirtilmektedir (Vaughn vd., 2009, s. 512). Sesli okumadaki prozodinin tek başına ölçülmesi daha fazla psikometrik veri gerektirdiğinden, okuma hızı ve doğru okuma ile ölçülerek genel bir akıcı okuma verisine ulaşılır (Hudson vd., 2005). Bundan dolayıdır ki, okumadaki prozodinin ölçülmesinde, genel akıcı okuma ölçeklerinden yararlanılmaktadır. Bu ölçeklerden en fazla kullanılanları; Çok Boyutlu Akıcı Okuma Ölçeği (Rasinski, 2010; Zutell & Rasinski, 1991), Sesli Akıcı Okuma Ölçeği (Daane vd., 2005), Hudson, Lane ve Pullen'in (2005) geliştirdiği Prozodinin Değerlendirilmesi Kontrol Listesi'dir. Sesli okumada prozodiyi ölçmek için; akıcı okumada bulunması gereken, hız, doğru okuma ve prozodik özellikler açısından bir kontrol listesi hazırlanabileceği gibi (Hudson vd., 2005) daha zenginleştirilmiş informal okuma envanterleri de geliştirilebilir (Keskin vd., 2013, Akyol, 2013). Alanyazında ÖÖG yaşayan öğrencilerin akıcı okuma becerilerinin okuma anlama becerilerini etkilediğini belirten çalışmalara (Aracı & Melekoğlu, 2023; Arabacı, 2022; Washburn, 2022; O'Connor vd., 2017) ve bu çalışmalara dayanarak akıcı okumayı geliştirmeye yönelik yapılan müdahale çalışmalarına (Baştuğ & Öncü, 2020; Aşıkcı, 2019; Kodan & Akyol, 2018; Görgün, 2018; Steinle vd., 2021; Lee & Yoon, 2017) rastlanmaktadır.

Şekil 1

Akıcı Okuma Stratejileri



1.4. Araştırmada Kullanılan Akıcı Okuma Stratejileri

1.4.1. Kelime Çalışması

Akıcı okuma çok fazla çaba sarf etmeden, otomatik olarak, cümle içindeki anlam gruplarına dikkat ederek, vurgulamaları, tonlamaları gereken yerlerde doğru uygulayarak yazarın heyecanını ve duygularını okuma etkinliğine yansıtarak yapılan okumadır (Zutell & Rasinski, 1991, s. 212). Dolayısıyla kelime tanıma ve kelimeleri ayırt etme süreçleri okuyucuların okuduğunu anlama süreçlerinde önem taşımaktadır. Ancak akıcı okuma becerisinin gelişmesiyle birlikte, kelime tanımaya ayrılan sürede azalma meydana gelir. Öğrencinin zorlandığı ve okumakta güçlük çektiği seslerden oluşan kelimelerin kartlara yazılarak tek tek çalışılması öğrencinin metin içerisinde gördüğünde okumasını kolaylaştırır (Staudt, 2009).

1.4.2. Tekrarlı Okuma

Tekrarlı okuma yöntemi, otomatikleşmeye dayanarak bireyin okuma akıcılığını artırmayı amaçlayan bir yöntemdir. Tekrarlı okuma yöntemi okuyucunun kelime tanıma, hızlı ve doğru okuma becerilerini desteklenmektedir. Ayrıca tekrarlı okuma yöntemi okuyucuların kod çözmede otomatikleşerek dikkatini okuduğunu anlamaya yönlendirmesine de katkı sağlar. Tekrarlı okuma yönteminde, kabul edilebilir bir akıcılık düzeyine gelene kadar kısa, anlamlı bir metin birkaç kez yeniden okunur ve daha sonra yeni

bir metinle okuma tekrarlanır (Samuels, 1997; Therrien, 2004). Alanyazında tekrarlı okuma yöntemi ile yapılmış çalışmalar incelendiğinde tekrarlı okuma yönteminin çocukların akıcı okuma becerilerine olumlu etki ettiği görülmüştür (Armbruster, 2010, s. 21-22; Şahin & Kaman, 2013; Yıldırım vd., 2015, s. 256, Kodan & Akyol, 2018; Ege, 2019; Balıkçı, 2020; Açıkgöz, 2021; Steinle vd., 2021).

Şahin ve Kaman (2013) araştırmasında üçüncü sınıf öğrencilerinin okuma düzeylerini geliştirmede tekrarlı okuma yönteminin etkililiğinin belirlenmesini amaçlamaktadır. Araştırmanın katılımcı grubunu ilköğretim okulları arasından seçilmiş sosyo/ekonomik düzeyleri denk olan iki üçüncü sınıf şubesindeki öğrenciler oluşturmaktadır. Bu iki şubeden biri deney diğeri kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Öğrencilerin okuma seviyeleri “Yanlış Analizi Envanteri” ile belirlendikten sonra, deney grubu öğrencilerine “tekrarlı okuma” yöntemi 10 hafta boyunca, her hafta bir okuma metni ile toplam 50 saat uygulanmış, kontrol grubu öğrencileri normal eğitim öğretimlerine devam etmişlerdir. Yapılan uygulamalar sonucunda elde edilen okuma düzeyi puanları SPSS programında değerlendirilmiş ve tekrarlı okuma yönteminin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin okuma düzeylerinin kontrol grubu öğrencilerinden daha çok geliştiği görülmektedir. Yıldırım, Ritz, Akyol & Rasinski, (2015) araştırmasında okuma güçlüğü olan ikinci sınıf öğrencisi ile çalışmışlardır. Öğrencinin okuma seviyesi sınıf seviyesinin altındadır. O yüzden okuma metinlerini ilk etapta birinci sınıf düzeyinde seçmişlerdir. Uygulama öğrencinin okulunda ama sınıf dışı sessiz bir ortamda gerçekleştirilmiştir. Uygulama toplam on hafta sürmüştür. Uygulama başlamadan önce okuma envanteri kullanılarak okuma seviyesi belirlenmiş ve tekrarlı okuma uygulaması sonrasında bu envanter tekrar yapılarak tekrarlı okuma yönteminin etkisi belirlenmiştir. Uygulama sırasında önce uygulamacı öğrenciye model olmuştur sonrasında öğrenci bağımsız şekilde okumuştur. Okuma sonlarında uygulamacı öğrenciye yaptığı okuma hataları ile ilgili dönütler vermiştir. Son okumadan sonra öğrenciye okuduğu metinle ilgili beş soru sorulmuştur. Veriler analiz edildiğinde öğrencinin kelime tanıma doğruluğunun %83’ten %98’e, anlama puanının ise %54’ten %100’e yükseldiği görülmektedir. Steinle, Stevens ve Vaughn, (2021) ise konu ile alakalı sistematik derleme çalışması yapmışlardır. Bu derleme 2006-2019 yılları arasında altıncı sınıf ile on ikinci sınıf arasındaki okuma güçlüğü olan çocukların okuma becerilerinin gelişmesinde tekrarlı okuma yöntemini kullanan çalışmaları kapsamaktadır. Şartlara uygun on yedi makale seçilmiştir. Bu makaleler incelendiğinde tekrarlı okuma yönteminin akıcı okuma becerilerine tüm

çalışmalarda olum etki ettiği ancak anlama becerilerine olan etkisinin değişkenlik gösterdiği grlmektedir.

1.4.3. Koro Okuma

Koro okuma, en az iki veya daha fazla “zayıf” ve “iyi” okuyucuların bir araya geldiği ve metnin senkronize bir şekilde okunduğu bir sesli okuma stratejisidir (Keskin vd., 2013 Welsch, 2006). Okuması iyi olan okuyucu, diğer okuyucu için uygun telaffuz, tonlama ve okuma hızına ilişkin bir model oluşturarak rehberlik işlevi üstlenir. Okuma süreci tamamlandığında, okumada güçlük yaşadığı ya da hatalı seslendirdiği sözcükler veya ifadeler rehber görevi almış okuyucu tarafından tekrar edilerek doğru biçimiyle pekiştirilir. Bu bağlamda kullanılan koro okuma yöntemi, öğrencilere anlık geribildirim sunma imkânı sağlayarak özellikle prozodik okuma becerilerinin gelişimini destekler.

1.4.4. Hata Düzeltme / Geri Bildirim Verme

Öğrencinin metni okurken yaptığı hataların kaydedilmesi ile okuma anında ya da okuma bittikten sonra bu hatalı okumaların ğrenci ile okumasıdır (Carnine vd., 2004). Sesli okuma çalışmalarında öğrencilere anında geribildirim vermek son derece önemlidir. Öğrencinin yaptığı hataları fark edip kronikleşmesinin önüne geçmek hem de okuma sürecinde kendini izleme becerisini desteklemiş olmaktadır. Geribildirimlerde iyi yapılanın ön plana çıkartılması ve gerçekleştirilen okumada gözlenen etkileyici okuma tekniklerinden bahsedilmesi ise öğrencilerin bu teknikleri kendi okumalarında da kullanmalarını sağlayacaktır.

1.4.5. Metni Kafiyeleştirme

Akıcı okumanın temel bileşenleri olan doğru okuma, otomatiklik ve prozodi; sesin yapısal özelliklerini ön plana çıkaran şiirsel ve kafiyeli metinlerle etkili bir şekilde desteklenebilir. Özellikle şiir biçiminde yazılmış ya da şiirsel biçime dönüştürülmüş metinler, aynı uyakla biten sözcükler sayesinde bireylerin yazıdaki kalıpları (rn. kelime grupları, tekerlemeler ve sayışmalar gibi) tanıma ve çözümleme becerilerini geliştirmelerine katkı sağlar. Bu tür ses-yazı örüntülerine sıkça maruz kalan okuyucular, zamanla kelime tanıma ve anlamı çözümleme süreçlerinde daha hızlı ve etkili performans sergilemeye başlarlar (Aşıkcan, 2019, s. 28). Ritimli kafiyeli ve tekrarlayan yapıları olan metinlerde öğrenciler otomatikleşme becerisini kazanabilirler ve okuma akıcılıkları tekrarlayan okumalarda gelişme gösterir (Faver, 2009; Ness, 2009; Rasinski vd., 2008; Wilfong, 2008).

1.5. Diğer Akıcı Okuma Stratejileri

1.5.1. Eko Okuma

Eko okuma, kelime, cümle veya kısa paragrafların öğretmen tarafından yüksek sesle okunmasını ve öğrencilerin de bunları tekrar etmesini ifade etmektedir. Eko okuma çalışmaları, özellikle okuma esnasında sesin nasıl kullanılması gerektiğine odaklanılmasına fırsat vermesi açısından oldukça yararlı bir stratejidir (Güneş, 2007). Yankılayıcı okuma nasıl bir ifade, tonlama ve vurguyla okunması gerektiği hakkında okuyucularda farkındalık yaratır (Rasinki, 2010, s. 74). Yöntemin uygulanması esnasında öğretmen; sözcükleri, sözcük gruplarını ya da cümleleri anlamlı bir ses tonuyla tek seferde okur. Öğretmenin okumasının akabinde öğrenciler cümleyi tekrar eder. Öğrencilerin hatalı okuduğu ya da takıldığı ifadeleri öğretmen yeniden okur. Öğrenciler tam olarak doğru okuyuncaya kadar bu döngüsel süreç devam eder (Duran & Sezgin; 2012, s. 150). Duran ve Sezgin (2012) eko okuma stratejisini uygularken şu yolların izleneceğini belirtmiştir:

- İyi okuyucu bir kelimeyi ya da cümleyi okurken zayıf okuyucu okunan kısmı parmağı veya kalem ile takip edebilir.
- İyi okuyucu bir kelimeyi ya da cümleyi okuduktan sonra zayıf okuyucunun aynen tekrar etmesini ister. Zayıf okuyucunun yanlış okuduğu veya takıldığı kısımlar iyi okuyucu tarafından tekrar tekrar okunur. Zayıf okuyucu ise bu kısımları tekrar eder.

1.5.2. Eşli Okuma

Eşli okuma, bir profesyonelin veya biraz eğitim almış bir gönüllünün yardımıyla yapılan okumadır ve her yaştan okuyucunun kullanabileceği bir strateji olarak ele alınmaktadır. Örneğin, aile üyelerinden birisi, bir öğretmen veya iyi okuyan bir çocuk okuma sürecinde yardıma ihtiyacı olan başka bir bireye yardımcı/eş olabilir. Uygulamada, öncelikle okunacak kitap seçilmelidir. Kitabın düzeyi okuyacak birey açısından biraz üst seviyede olmalıdır. Yardımcı, okurla beraber kitabın ana başlıklarını ve kapak görsellerini tartıştıktan sonra sesli okuma gerçekleştirilir. Okurun en küçük bir zorlanması durumunda (örn. dört-beş saniyelik duraklamasında) yardımcı/eş hemen devreye girmeli ve okuma zorluğu giderilerek okuma eylemi okur tarafından sürdürülmelidir. Yardımcı/eş hızını okura göre ayarlamalı ve ona olumlu geribildirimler vermelidir (Akyol, 2013).

1.5.3. Tek Bir Metnin Tekrarlanması

Bu stratejide, öğrenciler ikiye bölünmüş gruplar halinde çalışmaktadırlar. Gruplara kendi okuma seviyelerinin biraz üzerinde bir metin verilir. Çalışma gruplarından birinden metnin bir kısmını okuması diğerinden de arkadaşını dikkatli bir biçimde dinlemesi istenir. Öğrenci kendisinden okunması istenilen bölümü bitirdiğinde diğer öğrenci okuma esnasında gözlemlediği olumlu noktalar hakkında geri bildirimlerde bulunur. Okuyucu zihninde bu olumlu bildirimlerle okumaya devam eder. Birkaç paragraf bu şekilde tamamlandıktan sonra roller değiştirilir ve süreç tekrarlanır. Bu şekilde öğrenciler okumaya cesaretlendirilir (Tankersley, 2003).

1.5.4. Okuma Tiyatrosu

Okuma tiyatrosu, yazılı bir metnin tekrarlı ve yönlendirmeli bir şekilde seyircilere okunmasına dayanan bir stratejidir (Young & Rasinski, 2009). Bu stratejide, rollerle ilgili metinler ezberlenmek zorunda değildir, ancak bu metinlerin birkaç defa okunması gerekir. Öğrencilere roller vermek, okuma hızını ve anlamayı geliştirmekte ve öğrenciyi okumaya motive etmektedir. Öğrencilerin metindeki karakterlerin yerine geçerek onları en iyi şekilde canlandırmak için metni hızlı ve otomatik bir şekilde okumaları gerekmektedir. Bunun için de rolleri çalışırken metni tekrar tekrar okurlar. Bir anlamda öğrenciler hıza ve vurguya odaklanmaktadırlar. Bu durum, okumada akıcılığı arttırmak için de etkili bir stratejidir. Öğrencilere bu çalışmalarda şiirler, kısa hikâyeler, hatta tarihi kitaplardan kısa alıntılar dramatize ettirilebilir. Örneğin, bu yöntemle her hafta küçük bir temsil çalışması yapılarak toplam 10 haftalık bir uygulamadan sonra ikinci sınıf öğrencilerinin akıcı okumalarının geliştiği ve genel başarılarının da arttığı rapor edilmiştir (Akyol, 2013).

1.5.5. İlgiye Dayalı Okuma

Smith ve Elley (1998) tarafından geliştirilen ilgiye dayalı okuma stratejisinde, öncelikle bir öğrenciden ilgisi doğrultusunda bir kitabı, bir hikâyeyi ya da bir makaleyi seçmesi istenir. Daha sonra, iyi bir okuyucudan bu metnin 5-10 dakikada yavaş olarak okunması istenir ve bu okuma faaliyeti kayıt altına alınarak öğrenciye dinletilir. Metin dinletildikten sonra öğrenciden kayıttaki okuma eşliğinde metni yüksek sesle okuması sağlanır. Bu uygulama, öğrencinin okuması akıcı olana kadar devam ettirilir. Öğrenci hazır olduğunda ise metni bağımsız bir şekilde okur.

1.5.6. Anlam Üniteleri Oluşturma

Prozodinin gelişebilmesi için Hudson vd. (2005) anlam üniteleri üzerine yoğunlaşmanın okumayı daha verimli hale getirebileceğini ileri sürmekte ve okuyucuların kendilerine verilen metinleri/cümleleri anlam ünitelerine ayırarak okumalarını önermektedir. Bu strateji, metin içindeki anlam gruplarının birbirlerinden farklılaştığı durumlarda (örn. bir anlam grubunu başka bir anlam grubuna bağlayan kısımda, vb.) veya anlam gruplarının okuyucu tarafından farklılaştırılmasının beklendiği durumlarda, tek kesme işareti kullanılarak az bekleme ya da çift kesme işareti kullanılarak biraz daha uzun bekleme biçiminde uygulamayı temel almaktadır.

1.6. Hikâye Haritası

Hikâye haritası okuyucunun öyküyle ilgili önemli unsurları şema haline getirip zihninde canlandırmayı kolaylaştıran bir tekniktir. Bu teknik okuyucunun metinde yer alan kavramları zihinde sınıflandırma kısıtlılığını aşmak ve okuduğunu anlama becerilerine destek olmak için tasarlanmıştır (Görgün, 2018; Beck & McKeown, 1981, s. 914). Hikâye haritası, hikâye elemanlarının bir kısmının veya tamamının ve bu elemanlar arasındaki ilişkinin grafik şeklinde sunumudur (Duman & Tekinarslan, 2007; Davis & McPherson, 1989). Hikâye haritasındaki elemanlar okunan hikâyenin türüne ve okumanın amacına uygun olarak farklılık gösterebilir. Bu elemanlar; sahne, yer, zaman, kahramanlar, ana fikir ve yardımcı fikirler, problem ve sonuç olabilir (Deniz & Aslan, 2020; Scruggs vd., 2010). Davis ve McPherson (1989) beş tür hikâye haritasından bahsetmektedir. Bunlar; (a) çıkarımsal hikâye haritaları, (b) konum bildirme hikâye haritaları, (c) sebep-sonuç hikâye haritaları, (d) karşılaştırma (karşıtlık) hikâye haritaları ve (e) sonuç hikâye haritasının çizilmesidir. Çıkarımsal hikâye haritasında, öğrenciler bilgileri tanımladıktan sonra bu bilgileri belirtmeyen düşüncelerden çıkarım yapmak için kullanırlar. Konum bildirmedi hikâye haritalarında öğrenciler çıkarımları destekleyen bilgilere ulaşmak için okuma yaparlar. Sebep-sonuç hikâye haritalarında, öğrenciler hikâyede geçen ya da ima edilen neden/sonuç ilişkilerine katılırlar. Karşılaştırma (karşıtlık) hikâye haritalarında, öğretmen birtakım önemli bilgileri vermeyerek öğrencilerin okurken verilmeyen, eksik bilgileri tamamlamalarını ister. Burada, öğrenciler eksik bilgileri tamamlarken dikkatlerini karşılaştırma ve karşıtlık ilişkilerine yönlendirecektir. Sonuç hikâye haritasının çizilirken bir metinden çıkarım yapmak ile sonuç çıkarmak birbirinden farklı olduğu için öğrenci sonuç çıkarırken hikâyeden gelen bilgilere daha çok ihtiyacı olacaktır. Tompkins (1998)

hikâye yapısını; olaylar zinciri, mekân, karakter, tema ve yazarın bakış açısı olmak üzere beş temel öge ile açıklamaktadır. Idol-Maestas ve Croll (1985), hikâye haritası yöntemi dört aşamada uygulamaktadır. İlk aşama model olma aşamasıdır. Bu aşamada uygulamacı öyküyü okur ve hikâye haritasını uygun şekilde doldurur. Bu aşamada öğrenci uygulamacıyı sadece izlemektedir. İkinci aşamada rehberlik aşamasına geçilir ve bu kez öğrenci bağımsız okuma yapar ve hikâye haritasını doldurur. Uygulamacı bu aşamada öğrencinin hatalarını fark etmesine ve düzeltmesine yardımcı olur. Daha sonra test ya da değerlendirme aşamasına geçilir. Burada öğrenci hikâye haritasını yardımsız doldurur. Okuduğunu anlama sorularını da yardımsız ve bağımsız olarak doldurur. Dördüncü ve son aşama süreklilik aşamasıdır. Bu aşamada öğrenciler sessiz okuma yaparlar ve hikâye haritası şablonu kullanılmaz. Okuduğunu anlama sorularını bu aşamada bağımsız olarak cevaplar

Alanyazın incelendiğinde hikâye haritası tekniğinin kullanıldığı Grünke, Wilbert ve Stegemann, (2013) hafif düzey zihin yetersizliği olan çocukların okuduğunu anlama becerisine hikâye haritasının etkisini incelemiştir. Çalışmada katılımcı grup olarak okuduğunu anlamada güçlük yaşayan yaşları 10 ve 16 arasında değişen dört kız ve iki erkek toplam altı öğrenci ile çalışılmıştır. Uygulamanın ilk bölümünde uygulamacı öğrenciye model olmuştur, ikinci bölümünde öğrenciden bağımsız olarak okuyup hikâye haritasını doldurmayı beklemiştir. Çalışmanın sonucunda hikâye haritasının öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede etkili olduğu görülmüştür. Yılmaz (2008) çalışmasında hikâye haritasının okuduğunu anlama becerisine etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmanın katılımcı grubunu okuduğunu anlamada güçlük yaşayan bir yedinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışma sonucunda öğrencinin okuduğunu anlama becerilerinde gelişme olduğu görülmüştür. Yüksel (2010) okuma güçlüğü yaşayan beşinci sınıf bir öğrencinin okuma becerisinin hikâye haritası tekniği uygulanarak geliştirilmesine yönelik bir çalışma planlamıştır. Yapılan uygulamalar sonucunda öğrencinin okuma ve anlama becerilerinin hikâye haritası tekniği ile geliştiğini görmüştür. Kurtdede-Fidan ve Akyol (2011) çalışmada hafif düzeyde zihinsel öğrenme güçlüğü olan dördüncü sınıf bir öğrencinin okuma ve anlama becerilerini geliştirmeye yönelik eylem araştırmalarında hikâye haritasını kullanarak öğrencinin okuma ve anlama becerilerinin geliştiğini görmüşlerdir.

1.7. Okuduğunu Anlama

Okumanın temel amacı anlamaktır. Okuyucu, okuduğu metinde sahip olduğu geçmiş bilgileri kullanarak anlam kurmak istemektedir. Okuma becerisi; yazar ve okuyucu arasında etkileşime dayanan, ön bilgilerin kullanıldığı anlam kurma süreci olarak tanımlanmaktadır (Aracı & Melekoğlu, 2023). Anlama, okuma sürecinde seçilen bilgilerin sorgulanmasını ve zihinde yeniden yapılanmasını ifade eder (Güneş, 2013). Okuma becerisi birden fazla beceriyi birlikte kullanmaktadır. Okuma, fiziksel, duyuşal ve zihinsel becerilerin birlikte kullanılmasını gerektiren oldukça karmaşık bir beceridir (Aracı & Melekoğlu, 2023) Öğrencilerin tüm eğitim seviyelerinde ve tüm derslerde başarılı olmaları için okuduğunu anlama becerisine sahip olmaları gerekmektedir (Görgün, 2018; Ateş, 2008, s. 107). Bu sebeple okuma becerisinin kazandırılmasında çeşitli bileşenlerin etkili olduğu görülmektedir. Okuma becerisi öğretiminde farklı bileşenler üzerinde durulmaktadır. Amerika Birleşik Devletleri'nde gerçekleştirilen Ulusal Okuma Panelinde okumanın beş bileşeni olarak okuduğunu anlama, akıcı okuma, sözcük bilgisi, ses-sembol eşleme (sesi tanıma/ayırt etme) ve sesbilgisel farkındalık becerileri rapor edilmektedir (Aracı & Melekoğlu, 2023). Öğrencilerin bireysel farklılıklarına göre sorun yaşadığı bileşenlerin farklı olması beklenmektedir. Öğrencilerin bazıları ilk aşama olan sembollerin tanınması yani çözümlemede, bazıları da akıcı okuma ve/veya okuduğunu anlamada sorunlarla karşılaşabilirken birden fazla bileşende sorun yaşayan öğrencilere de rastlanmaktadır (Balıkcı, 2017).

Okuyucu anlamlandırma sürecinde bazı okuduğunu anlama stratejileri kullanmaktadır. Routman (2003) okuduğunu anlama stratejilerini “anlamayı kolaylaştırmak ve genişletmek için kullanılan plan ya da araçlar” şeklinde betimlemektedir (Kanmaz & Saraçaloğlu, 2012; Akt. Hardebeck, 2006: s. 17). Bilinçli okuyucular okuma süreçlerini takip etmektedirler. Okudukları metnin, algıladıkları anlamın ve amaçlarının farkındadırlar. Başarılı öğrencilerin okumaları hakkında konuştukları, bu yüzden de stratejilerinin amaçlı ve anlamayı kolaylaştırıcı olduğu gözlemlenmiştir (Kanmaz & Saraçaloğlu, 2012; Pressley, 2002). Okuduğunu anlama stratejileri okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası olmak üzere üç grupta incelenmektedir. Okuma öncesi stratejiler; okuyucunun eski bilgileri ile metindeki yeni bilgiler arasında bağlantı kurmasını sağlamaktadır. Okuma öncesi stratejileri; metnin amacını, amaca göre metni okuma türünü ve hızını tahmin etmek, metin için verilen görsele, metnin başlığına, alt başlıklarına ve konu ya da italik yazılmış noktalara dayalı olarak metnin içeriği ile ilgili çıkarımlarda bulunmaktır. Okuyucu metnin giriş ve

sonuç bölümlerine göz gezdirir, metnin konusunu yansıtan anahtar kelimeleri belirler ve bilmediği kelimelerin anlamını bulur. Okuma sırası stratejileri ise; okuyucunun okuma öncesine dayanan stratejileri kullanarak kendisini metni okumaya ve anlamlandırmaya hazır hale getirmesinden sonraki aşamada yararlanabileceği stratejilerdir. Okuma sırası stratejilerinden bazıları; kelimelerin anlamını tahmin etmek, dilbilgisel ilişkileri tahmin etmek, okuma ilerledikçe başlık, alt başlık, görsel çizimler vb. öğelerden yararlanmak, metinde anlatılmak isteneni tahmin etmek, okuma amacına uygun bir okuma hızıyla okumak, önemli yerleri not etmek, önemli noktaların altını çizme ya da yuvarlak içine almaktır. Okuma sonrası stratejileri ise; okuma sonrası aşamasında okuyucu, okuma öncesi ve okuma sırası stratejilerinden yararlanır ve okuma sonrasında daha çok, metni değerlendirmeye ilgili yeni stratejiler geliştirerek metnin daha iyi anlamlandırılmasını sağlamaktadır. Okuma sonrası stratejileri: okuma öncesi beklentileri gözden geçirme ve bir sonuç çıkarma, okuma sırasında yapılan işlemleri ve tutulan notları gözden geçirme, metni özetleme, okunanları arkadaşlarıyla tartışma, metin ile ilgili soruları yanıtlama, metinle ilgili anlamsal haritayı tamamlama, metni eleştirme ve metin hakkında yargıda bulunmadan (Rasmussen & Cora-İnce, 2017; Ülper, 2010, s. 92).

Öğrencinin akıcı okuma becerileri ne kadar gelişirse okuduğunu anlama becerilerinin de o kadar gelişmesi beklenmektedir. Akıcılık, çözümleme becerilerinin yapılandırılmasının yanında karşılıklı ve nedensel ilişkilere dayanan okuduğunu anlama becerisine bir köprü niteliğindedir (Pikulski & Chard, 2005). Akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerileri arasında yüksek ve olumlu bir ilişki olduğunu ortaya koyan çok sayıda çalışma mevcuttur (Wise vd., 2010; Spear-Swerling, 2006; Fuchs vd., 2001; Paige vd., 2014, Kodan & Akyol, 2018), Türkiye’de ise akıcı okuma ile okuduğunu anlama arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğunu ortaya atan çalışmalar görülmektedir. Kodan ve Akyol (2018), tek denekli araştırma modellerinden çoklu yoklama modelini kullanarak koro, tekrarlı ve yardımcı okuma yöntemlerinin öğrencilerin bilgilendirici ve hikâye edici metinlerde akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerine etkisini inceledikleri bir çalışma yürütmüştür. Çalışmanın katılımcı grubunu altı ÖÖG olan öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma sonucunda akıcı okuma stratejilerinin okuduğunu anlamaya pozitif yönde etki ettiği görülmektedir. Akyol (2020), yarı deneysel modellerden eşitlenmemiş ön test-son test kontrol gruplu desen kullanarak sesli hikâye yoluyla hikayedeki prozodik unsurları modelleme yoluyla öğrenip anlam ünitelerine dikkat etmeleri sağlanmıştır. Çalışmanın katılımcı grubunu 2018-2019 eğitim öğretim yılında Adana ili Yüreğir merkez ilçesine bağlı bir okulda öğrenim gören birinci

sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışmanın sonucunda kullanılan akıcı okuma bileşeni ve stratejisinin okuduğunu anlamayı pozitif yönde etkilediği görülmektedir.

1.8. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde Türkiye’de ve yurt dışında ÖÖG ve okumada güçlük yaşayan bireylerin okuma, akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerini değerlendirmek ve bu becerileri geliştirmek amacıyla yapılmış araştırmalar incelenmiştir. Bu kapsamda yapılmış farklı yöntem ve tekniklerin kullanıldığı araştırmalara ulaşılmıştır. Elde edilen araştırmalar akıcı okuma becerisi üzerinde okuma programlarının etkisini inceleyen araştırmalar Tablo 1, okuduğunu anlama becerisi üzerinde okuma programlarının etkisini inceleyen araştırmalar Tablo 2 ve okuduğunu anlama ve akıcı okuma becerilerinin birlikte artırılmasına yönelik araştırmalar Tablo 3 olmak üzere üç kategoriye ayrılmıştır. Seçilen araştırmaların son on yıllık süre içinde yapılmış olmasına ve araştırmada okuma becerilerini geliştirecek yöntem veya programın kullanılmış olmasına dikkat edilmiştir. ÖÖG olan bireylerin okuma becerilerini geliştirmeye yönelik yöntem ve programların uygulandığı araştırmaların az olması nedeniyle incelemeye okumada güçlük yaşayan bireyler de dahil edilmiştir.

Tablo 1.*Akıcı Okuma Becerisi Üzerinde Okuma Programlarının Etkisini İnceleyen Araştırmalar*

Yazar	Amaç/Kapsam	Bağımlı Değişken	Katılımcılar	Araştırma Modeli	Program/Yöntem	Bulgular
Ege, 2019	Akıcı okuma stratejilerinden eko (yankılayıcı) ve tekrarlı okuma stratejilerinin birlikte şiir türü metinler üzerinden uygulanmasının okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin okuma becerileri üzerindeki etkisini belirlemek.	Hatalı okunan kelime sayısı, kelime tanıma yüzdesi, bir dakikada okuduğu kelime sayısı, okuma düzey, okuduğunu anlama düzeyi olarak belirlenmiştir.	2. ve 3. sınıfta öğrenimine devam eden beş okuma güçlüğü olan öğrenci.	Tek denekli araştırma yöntemlerinden denekler arası çoklu yoklama modeli kullanılmıştır.	Eko (yankılayıcı) ve tekrarlı okuma stratejileri.	Okuma güçlüğünün giderilmesinde akıcı okuma stratejileri (eko ve tekrarlı okuma) etkili olduğu görülmektedir.
Balıkçı, 2020	Akıcı okuma becerilerini desteklemek amacıyla hazırlanmış olan Okumayı Geliştirme Programının (OGEP) ÖÖG olan öğrencilerin okuma becerileri üzerindeki etkilerini değerlendirmek.	Bir dakikada okuduğu doğru kelime sayısı olarak belirlenmiştir.	9-10 yaş aralığında beş ÖÖG olan öğrenci.	Tek denekli araştırma yöntemlerinden değişen ölçütler modeli kullanılmıştır.	Okumayı Geliştirme Programının (OGEP).	OGEP'in öğrencilerin akıcı okuma performanslarını geliştirmede etkili olduğunu ve okuma motivasyonlarını arttırdığı görülmektedir.

Tablo 1 (devamı)

Yazar	Amaç/Kapsam	Bağımlı Değişken	Katılımcılar	Araştırma Modeli	Program/Yöntem	Bulgular
Baştuğ & Öncü, 2020	Okumada güçlük olan öğrencilerin akıcı okuma becerilerinin geliştirilmesinde pratik stratejilerle erken okuryazarlığa yardım (HELPS) programının etkililiğini belirlemek.	Doğru okuma, okuma hızı ve kelime tanıma yüzdeleri olarak belirlenmiştir.	2. sınıfa devam eden iki okuma güçlüğü olan öğrencisi.	Nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması olarak planlanmıştır.	Pratik Stratejilerle Erken Okuryazarlığa Yardım (HELPS).	Pratik Stratejilerle Erken Okuryazarlığa Yardım (HELPS) programı sürecinde okuma niteliğindeki değişimde, ders dışı okumayı sürdürmede ve derse katılımlarında olumlu etkilerin olduğu görülmektedir.
Açıkgöz, 2021	Geliştirilen aile eğitim programının ve performans geri bildirimlerinin ÖÖG olan çocuğa sahip ailelere akıcı okuma stratejilerini öğretmedeki etkililiğini belirlemek.	Annenin hedeflenen akıcı okuma stratejilerini uygulama düzeyidir. Bağımlı değişken kapsamında hedeflenen akıcı okuma stratejileri ise tekrarlı okuma, kelime tekrar ve eko okuma stratejileridir.	4. sınıf ÖÖG olan bir çocuk ve annesi.	Tek denekli araştırma modellerinden davranışlar arası yoklama evreli çoklu yoklama modeli kullanılmıştır.	Akıcı Okuma Stratejileri Aile Eğitim Programı (AKOSEP). Program tekrarlı okuma, kelime tekrar ve eko okuma stratejilerini içermektedir.	AKOSEP'in ve performans geri bildirimlerinin ailelerin akıcı okuma stratejilerini öğrenmelerinde etkili olduğu ve aynı zamanda akıcı okuma stratejilerinin aileler tarafından ÖÖG olan çocuklarına uygulanmasının akıcı okuma becerilerini geliştirdiği görülmektedir.

Tablo 1 (devamı)

Yazar	Amaç/Kapsam	Bağımlı Değişken	Katılımcılar	Araştırma Modeli	Program/Yöntem	Bulgular
Karaoğlu, 2021	Dijital hikâye oluşturmanın ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin akıcı okuma becerisine olan etkililiğini belirlemek.	Okuma hızı, doğruluk ve prozodi.	4. sınıfa devam eden gören 20 öğrenci.	Nicel araştırma yöntemlerinden yarı deneysel desen ile planlanmıştır.	Araştırmacı tarafından oluşturulmuş dijital hikayeler.	Dijital hikâye oluşturularak yapılan okuma çalışmalarının bağımlı değişkenleri olumlu etkilediği görülmektedir.
Didion & Toste, 2022	Data Mountain programının okuma güçlüğü olan öğrencilerin akıcı okuma becerilerine etkisini belirlemek.	Bir dakikada okuduğu doğru kelime sayısı, prozodi ve kendini izleme becerisi olarak belirlenmiştir.	2, 3, 4 ve 5. sınıfa devam eden okuma güçlüğü olan seksen bir öğrenci.	Nicel araştırma yöntemlerinden yarı deneysel desen ile planlanmıştır.	Data Mountain Programı.	Data Mountain programının katılımcıların akıcı okuma ve kendini izleme becerilerini olumlu etkilediği görülmektedir.
Baker, Kennedy, Richards, Nelson, Fien & Doabler, 2024	Okuma müdahalesi alan ve almayan öğrencilerin öğretmenleri ile arasındaki öğretimsel etkileşimin türlerine etkisini incelemek	Akıcı okuma, kelime bilgisi, okuduğunu anlama becerisi, öğretmen-öğrenci etkileşimi olarak belirlenmiştir.	8. sınıfa devam eden okuma güçlüğü olan ve olmayan 5753 öğrenci.	Nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel desen ile planlanmıştır.	Ek okuma müdahaleleri ve English language arts (ELA).	Okuma müdahalesi alan öğrencilerin almayan öğrencilere göre öğretmenleriyle etkileşim düzeylerinin daha fazla olduğu görülmektedir.

Tablo 2*Okuduğunu Anlama Becerisi Üzerinde Okuma Programlarının Etkisini İnceleyen Araştırmalar*

Yazar	Amaç/Kapsam	Bağımlı Değişken	Katılımcılar	Araştırma Modeli	Program/Yöntem	Bulgular
Rasmussen & Cora-İnce, 2017	ÖÖG olan bireylerin okuduğunu anlama sorunlarını ve üstbilişsel okuduğunu anlama stratejilerini kullanıp kullanmadığını belirleyerek, üstbilişsel okuduğunu anlama stratejilerinin öğretiminde sesli düşünme yönteminin etkililiğini belirlemek.	Okuduğunu anlama sorularına verilen doğru cevaplar olarak belirlenmiştir.	4, 5 ve 6. sınıfa devam eden üç ÖÖG olan öğrenci.	Tek denekli araştırma yöntemlerinden çoklu başlama modeli kullanılmıştır.	Sesli düşünme yöntem.	Öğretim sonunda, yöntemin bireylerin okuduğunu anlama düzeylerini artırmada ve üstbilişsel okuduğunu anlama stratejilerini kullanabilmelerinde etkili olduğu ve yöntemin bu bireylerin stratejileri farklı okuma metinlerine genellemelerinde önemli bir gelişme sağladığı görülmüştür.
Deniz & Aslan, 2020	Öğrenme Güçlüğü olan bir öğrencide hikâye haritası tekniğinin okuduğunu anlama becerilerine etkisini belirlemek	Okuduğunu anlama envanterinden alınan puanlar olarak planlanmıştır.	6. sınıfa devam eden ÖÖG tanılı bir öğrenci.	Nitel araştırma desenlerinden eylem araştırması ile planlanmıştır.	Hikâye haritası tekniği.	Araştırmanın sonucunda okuduğunu anlama becerilerinde hikâye haritası tekniğinin etkili olduğu görülmüştür.

Tablo 2 (devamı)

Yazar	Amaç/Kapsam	Bağımlı Değişken	Katılımcılar	Araştırma Modeli	Program/Yöntem	Bulgular
Yılmaz, 2021	ÖÖG olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini desteklemek amacıyla geliştirilen Tekrarlı Okuma ve Görsel Anlama Programının (TOGAP) etkililiğini belirlemek.	Okuduğunu anlama sorularına verilen doğru yanıtlar, bir dakikada okuduğu doğru kelime sayısı ve doğru okuma oranı olarak belirlenmiştir.	2, 3 ve 4. sınıfa devam eden dört ÖÖG tanılı öğrenci.	Tek denekli araştırma yöntemlerinden değişen ölçütler modeli kullanılmıştır.	Tekrarlı Okuma ve Görsel Anlama Programının (TOGAP).	Araştırmanın sonucunda araştırmaya katılan öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede etkili olduğu görülmüştür.
Kılıç-Tülü, Özbek & Ergül, 2021	Kendini düzenleme stratejileri gelişimi (KDSG) modeline göre oluşturulan Okuma Öncesinde-Sırasında-Sonrasında Düşün (TWA) 3D strateji öğretiminin öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin bilgi veren metinlerde okuduğunu anlama performanslarına etkisini belirlemek.	Öğrencilerin okuduğunu anlama sorularına verdikleri yanıtlar ve metni anlatma puanlama anahtarı ile okuduğu metni anlatma performansı olarak belirlenmiştir.	4. sınıfa devam eden ÖÖG tanılı dört öğrenci	Tek denekli araştırma yöntemlerinden katılımcılar arası çoklu başlama düzeyi modeli kullanılmıştır.	Okuma Öncesinde-Sırasında-Sonrasında Düşün (TWA) 3D strateji.	Araştırmanın sonucunda KDSG modeline göre yürütülen 3D strateji öğretiminin öğrencilerin metni anlama soruları ve metni anlatma performansları üzerinde etkili olduğu görülmüştür

Tablo 2 (devamı)

Yazar	Amaç/Kapsam	Bağımlı Değişken	Katılımcılar	Araştırma Modeli	Program/Yöntem	Bulgular
Demirtaş, 2022	Prozodi öğretiminin okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma akıcılığı ve okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkisini belirlemek.	Doğru okuma oranı, okuma hızı, prozodi ve okuduğunu anlama düzeyi olarak belirlenmiştir.	Üçüncü sınıfa devam eden okuma güçlüğü olan bir öğrenci.	Nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni ile planlanmıştır.	Yankılayıcı okuma, tekrarlı okuma ve eşli okuma stratejileri.	Araştırmanın sonucunda, prozodi öğretimi ile okuma güçlüğü olan üçüncü sınıf öğrencisinin okuma hızı, doğru okuma oranı, okuduğunu anlama becerisi ve prozodik okuma becerilerinde artış olduğu görülmüştür.
Seipel, Kennedy, Carlson, Clinton-Lisell, & Davison, 2022	Multiple-choice Online Causal Comprehension Assessment-College (MOCCA-College)- Çoktan Seçmeli Online Nedensel Anlama Değerlendirmesi Kolej'in okuma güçlüğü risk altındaki öğrencileri ve neden okumada güçlük yaşadıklarını belirlemek üzerine etkisini incelemek.	Okuduğunu anlama, kelime bilgisi ve okuma hızı olarak belirlenmiştir.	Lise sonrası 988 öğrenci.	Nicel araştırma yöntemlerinden deneysel desen ile planlanmıştır.	Çoktan Seçmeli Online Nedensel Anlama Değerlendirmesi Kolej (Multiple-choice Online Causal Comprehension Assessment-College).	(MOCCA-College)- Çoktan Seçmeli Online Nedensel Anlama Değerlendirmesi Kolej'in okuma güçlüğü risk altındaki öğrencileri ve neden okumada güçlük yaşadıklarını belirlemek üzerinde olumlu etkisinin olduğu görülmektedir.

Tablo 3.*Okuduğunu Anlama ve Akıcı Okuma Becerilerinin Birlikte Artırılmasına Yönelik Araştırmalar*

Yazar	Amaç/Kapsam	Bağımlı Değişken	Katılımcılar	Araştırma Modeli	Program/Yöntem	Bulgular
Kodan & Akyol, 2018	Koro, tekrarlı ve yardımcı okuma yöntemlerinin zayıf okuyucuların okuma ve anlama becerileri üzerine etkisini belirlemek.	Hatalı okunan kelime sayısı, kelime tanıma yüzdesi, bir dakikada okuduğu kelime sayısı ve okuduğunu anlama düzeyi olarak belirlenmiştir.	4. sınıfa devam eden okuma güçlüğü olan altı öğrenci.	Tek denekli araştırma yöntemlerinden denekler arası çoklu yoklama modeli kullanılmıştır.	Koro, tekrarlı ve yardımcı okuma yöntemleri.	Araştırma sonucunda koro, tekrarlı ve yardımcı okuma yöntemlerinin zayıf okuyucuların akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerini olumlu yönde etkilediği görülmüştür.
Erden & Çelik, 2019	Sesli Okuma Becerisi ve Okuduğunu Anlama Becerisi Testinin (SOBAT) geçerlik ve güvenilirliği değerlendirmeyi amaçlamıştır.	Okuma hızı, doğru okuma ve okuduğunu anlama becerisi olarak belirlenmiştir.	7-11 yaş arası zihinsel gelişim geriliği tanısı olanlar, işitsel-görsel, ruhsal/duygusal ve nörolojik tanısı olmayan 737 öğrenci.	Nicel araştırma yöntemlerinden deneysel desen ile planlanmıştır.	-	SOBAT'ın okuma becerilerinin kapsamlı olarak değerlendirilmesinde etkin olarak kullanılabileceği görülmüştür.

Tablo 3 (devamı)

Yazar	Amaç/Kapsam	Bağımlı Değişken	Katılımcılar	Araştırma Modeli	Program/Yöntem	Bulgular
Akyol, 2020	Okuma sürecinde prozodik ve anlam üniteleri ile okuma etkinliklerinin akıcı okuma ve anlama becerilerine olan etkisini belirlemeyi amaçlamıştır.	Okuma hızı, doğru okuma, prozodi ve okuduğunu anlama olarak belirlenmiştir.	İlkokulda öğrenim gören birinci sınıf öğrencileri.	Yarı deneysel modellerden eşitlenmemiş ön test-son test kontrol gruplu desen ile planlanmıştır.	Prozodik ve anlam ünitelerinin vurgulandığı sesli hikayeler.	Araştırma sonucunda prozodik modelleme ve anlam üniteleri ile okuma etkinliklerinin okumayı öğrenme sürecinde olan birinci sınıf öğrencilerinin doğru okuma, okuma hızı, prozodik okuma ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede etkili olduğu görülmüştür.
Erbaşan & Erbaşan, 2022	Okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma sürecindeki hatalarını belirlemek ve akıcı okuma becerisini geliştirmeyi amaçlanmıştır	Sesli okuma hataları, okuma hızı ve okuduğunu anlama olarak planlanmıştır.	Okuma güçlüğü olan bir ilkokul 2. sınıf öğrencisi.	Tek denekli araştırma yöntemlerinden AB modeli kullanılmıştır.	Tekrarlı okuma ve kelime tekrarı teknikleri.	Araştırmanın sonucunda okuma güçlüğü olan ve akıcı okuma problemi yaşayan öğrenciler için tekrarlı okuma ve kelime tekrarı tekniklerinin olumlu etki ettiği görülmüştür.

Tablo 3 (devamı)

Yazar	Amaç/Kapsam	Bağımlı Değişken	Katılımcılar	Araştırma Modeli	Program/Yöntem	Bulgular
Aslan, 2023	ÖÖG olan öğrencide okuma tiyatrosu yönteminin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerine etkisini belirlemek.	Doğru okuma ve okuduğunu anlama becerisi olarak belirlenmiştir.	ÖÖG olan ilkokul 3. sınıfa devam eden iki öğrenci.	Nitel araştırma yöntemlerinden eylem araştırması ile planlanmıştır.	Okuma tiyatrosu yöntemi.	Araştırmanın sonucunda çalışmaya katılan ÖÖG öğrencinin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinde okuma tiyatrosu yönteminin etkili olduğu görülmüştür.
Filderman & Toste, 2022	Okuma güçlüğü olan ve okuma güçlüğü riski taşıyan öğrencilerin çok heceli kelime okuma müdahalesini yoğunlaştırmak için iki zaman noktasında veri kullanımının etkilerini incelemek.	Kelime okuma, okuma hızı ve okuduğunu anlama olarak belirlenmiştir.	4 ve 5. sınıfa devam eden okuma güçlüğü olan seksen sekiz öğrenci.	Nicel araştırma yöntemlerinden deneysel desen ile planlanmıştır.	Kelime okuma müdahalesi ve veriye dayalı karar verme müdahalesi.	Araştırma sonunda veriye dayalı karar verme koşulundaki öğrencilerin kelime okuma becerilerinin arttığı görülmektedir.

Tablo 3 (devamı)

Yazar	Amaç/Kapsam	Bağımlı Değişken	Katılımcılar	Araştırma Modeli	Program/Yöntem	Bulgular
Li, Georgiou, Kirby, Frijters, Zhao & Wang, 2023	Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan ve/veya Okuma güçlüğü olan Çinli çocukların fonoloji, ortografi, semantik ve morfoloji alanlarındaki performanslarını inceleyip morfolojinin kelime okuma akıcılığını açıklamada diğer becerileri üzerine etkisini incelemek.	Kelime okuma ve okuduğunu anlama olarak belirlenmiştir.	1, 2 ve 3. sınıfa devam eden 81 okuma güçlüğü olan ve olmayan öğrenci ve 70 tane DEHB’li öğrenci.	Nicel araştırma yöntemlerinden deneysel desen ile planlanmıştır.	Üçgen okuma modeli.	Araştırma sonucunda morfolojinin kelime okuma akıcılığı ve diğer becerilere olumlu etki ettiği görülmektedir.

Akıcı okuma becerisi üzerinde okuma programlarının etkisini inceleyen araştırmalar incelendiğinde Ege (2019) tarafından yapılan araştırmada, akıcı okuma stratejilerinden eko (yankılayıcı) ve tekrarlı okuma stratejilerinin şiir türü metinler üzerinde okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin okuma becerilerine etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmada katılımcı olarak beş 2. ve 3. sınıf öğrencisi seçilmiştir. Araştırmada tek denekli araştırma yöntemlerinden denekler arası çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Araştırmada bağımlı değişken hatalı okunan kelime sayısı, kelime tanıma yüzdesi, bir dakikada okuduğu kelime sayısı, okuma düzeyi, okuduğunu anlama düzeyi olarak belirlenmiştir. Araştırma bulguları incelendiğinde okuma güçlüğüne giderilmesinde akıcı okuma stratejilerinden eko ve tekrarlı okumanın katılımcıların okuma becerileri üzerinde olumlu etkisi olduğu görülmüştür.

Balıkçı (2020) tarafından yapılan araştırmada, akıcı okuma becerilerini desteklemek amacıyla hazırlanmış olan Okumayı Geliştirme Programının (OGEP) ÖÖG olan öğrencilerin okuma becerileri üzerindeki etkilerini değerlendirmek amaçlanmıştır. Araştırmada katılımcı olarak 9-10 yaş aralığında beş ÖÖG olan öğrenci seçilmiştir. Araştırmada tek denekli araştırma yöntemlerinden değişen ölçütler modeli kullanılmıştır. Araştırmada bağımlı değişken bir dakikada okuduğu doğru kelime sayısı olarak belirlenmiştir. Araştırma bulguları incelendiğinde OGEP'in öğrencilerin bir dakikada okudukları doğru kelime sayısının artmasında etkili olduğu ve okuma motivasyonlarını artırdığı görülmüştür.

Baştuğ ve Öncü (2020) tarafından yapılan araştırmada, okumada güçlüğü olan öğrencilerin akıcı okuma becerilerinin geliştirilmesinde Pratik Stratejilerle Erken Okuryazarlığa Yardım Programının (HELPS) etkililiğini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmada katılımcı olarak 2. sınıfa giden okuma güçlüğü olan iki öğrenci seçilmiştir. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Araştırmada bağımlı değişken doğru okuma yüzdesi, okuma hızı ve kelime tanıma yüzdeleri olarak belirlenmiştir. Araştırma bulguları incelendiğinde Pratik Stratejilerle Erken Okuryazarlığa Yardım Programının (HELPS) bağımlı değişkenler üzerinde olumlu etkilerin olduğu görülmüştür.

Açıkgöz (2021) tarafından yapılan araştırmada, geliştirilen aile eğitim programının ve performans geri bildirimlerinin ÖÖG olan çocuğa sahip ailelere akıcı okuma stratejilerini öğretmedeki etkililiğini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmada katılımcı olarak 4. sınıfa

giden ÖÖG olan bir öğrenci ve annesi seçilmiştir. Araştırmada yöntem olarak tek denekli araştırma modellerinden davranışlar arası yoklama evreli çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Araştırmada bağımlı değişken annenin hedeflenen akıcı okuma stratejilerini uygulama düzeyi olarak belirlenmiştir. Bağımlı değişken kapsamında hedeflenen akıcı okuma stratejileri ise tekrarlı okuma, kelime tekrar ve eko okuma stratejileridir. Araştırmanın bulguları incelendiğinde AKOSEP'in ve performans geri bildirimlerinin ailelerin akıcı okuma stratejilerini öğrenmelerinde etkili olduğu ve aynı zamanda akıcı okuma stratejilerinin aileler tarafından ÖÖG olan çocuklarına uygulanmasının akıcı okuma becerilerini geliştirdiği görülmüştür.

Karaoğlu (2021) tarafından yapılan araştırmada, dijital hikâye oluşturmanın ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin akıcı okuma becerisine olan etkililiğini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmada katılımcı olarak 4. sınıfa devam eden yirmi öğrenci seçilmiştir. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmada bağımlı değişken okuma hızı, doğru okuma yüzdesi ve prozodi olarak belirlenmiştir. Araştırma bulguları incelendiğinde dijital hikâye oluşturularak yapılan okuma çalışmalarının sonucunda katılımcıların okuma hızı, doğru okuma yüzdesi ve prozodi becerilerinin gelişmesine katkı sağladığı görülmüştür.

Didion ve Toste (2022) tarafından yapılan araştırmada, ilkökul sınıflarında okuma güçlüğü çekenlerin sesli okuma akıcılığını geliştirmek için kendini izleme, Hedef Belirleme ve Motivasyon Eğitimi Programının (Data Mountain Programı) okuma güçlüğü olan öğrencilerin akıcı okuma becerilerine etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmada katılımcı olarak 2, 3, 4 ve 5. sınıfa devam eden okuma güçlüğü olan seksen bir öğrenci seçilmiştir. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmada bağımlı değişken bir dakikada okuduğu doğru kelime sayısı, prozodi ve kendini izleme becerisi olarak belirlenmiştir. Araştırma bulguları incelendiğinde Data Mountain Programının katılımcıların akıcı okuma ve kendini izleme becerilerine olumlu yönde etki ettiği görülmüştür.

Baker vd., (2024) tarafından yapılan araştırmada, hedefli okuma müdahalesi alan ve almayan okuma güçlüğü olan öğrencilerin öğretmenleri ile arasındaki öğretimsel etkileşimin türlerine ve sıklığına etkisini incelemek amaçlanmıştır. Araştırmada okuma müdahalesi olarak ek okuma müdahaleleri ve English Language Arts (ELA) kullanılmıştır. Araştırmada katılımcı olarak 8. sınıfa devam eden okuma güçlüğü olan ve olmayan 5753 öğrenci seçilmiştir. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel desen

kullanılmıştır. Araştırma bulguları incelendiğinde okuma müdahalesi alan öğrencilerin almayan öğrencilere göre öğretmenleriyle etkileşim düzeylerinin daha fazla olduğu görülmüştür.

Okuduğunu anlama becerisinin artırılmasına yönelik araştırmalar incelendiğinde Rasmussen ve Cora-İnce (2017) tarafından yapılan araştırmada, ÖÖG olan bireylerin okuduğunu anlama sorunlarını ve üstbilişsel okuduğunu anlama stratejilerini kullanıp kullanmadığını belirleyerek, üstbilişsel okuduğunu anlama stratejilerinin öğretiminde sesli düşünme yönteminin etkililiğini belirlemeyi amaçlanmıştır. Araştırmada katılımcı olarak 4, 5 ve 6. sınıfa devam eden üç ÖÖG olan öğrenci seçilmiştir. Araştırmada tek denekli araştırma yöntemlerinden çoklu başlama modeli kullanılmıştır. Araştırmada bağımlı değişken okuduğunu anlama sorularına verilen doğru cevaplar olarak belirlenmiştir. Araştırma bulguları incelendiğinde yöntemin bireylerin okuduğunu anlama düzeylerini artırmada ve üstbilişsel okuduğunu anlama stratejilerini kullanabilmelerinde etkili olduğu ve yöntemin bu bireylerin stratejileri farklı okuma metinlerine genellemelerinde önemli bir gelişme sağladığı görülmüştür.

Deniz ve Aslan (2020) tarafından yapılan araştırmada, öğrenme güçlüğü olan bir öğrencide hikâye haritası tekniğinin okuduğunu anlama becerilerine etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada katılımcı olarak 6. sınıfa devam eden ÖÖG olan bir öğrenci seçilmiştir. Araştırmada nitel araştırma desenlerinden eylem araştırması kullanılmıştır. Araştırmada bağımlı değişken okuduğunu anlama envanterinden alınan puanlar olarak belirlenmiştir. Araştırma bulguları incelendiğinde araştırmanın sonucunda okuduğunu anlama becerilerinde hikâye haritası tekniğinin etkili olduğu görülmüştür.

Yılmaz (2021) tarafından yapılan araştırmada, ÖÖG olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini desteklemek amacıyla geliştirilen Tekrarlı Okuma ve Görsel Anlama Programının (TOGAP) etkililiğini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada katılımcı olarak 2, 3 ve 4. sınıfa devam eden dört ÖÖG olan öğrenci seçilmiştir. Araştırmada tek denekli araştırma yöntemlerinden değişen ölçütler modeli kullanılmıştır. Araştırmada bağımlı değişken okuduğunu anlama sorularına verilen doğru yanıtlar, bir dakikada okuduğu doğru kelime sayısı ve doğru okuma oranı olarak belirlenmiştir. Araştırma bulguları incelendiğinde TOGAP'ın araştırmaya katılan öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede etkili olduğu görülmüştür.

Kılıç-Tülü vd., (2021) tarafından yapılan araştırmada, kendini düzenleme stratejileri gelişimi (KDSG) modeline göre oluşturulan Okuma Öncesinde-Sırasında-Sonrasında Düşün (TWA) 3D strateji öğretiminin öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin bilgi veren metinlerde okuduğunu anlama performanslarına etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada katılımcı olarak 4. sınıfa devam eden ÖÖG olan dört öğrenci seçilmiştir. Araştırmada tek denekli araştırma yöntemlerinden katılımcılar arası çoklu başlama düzeyi modeli kullanılmıştır. Araştırmada bağımlı değişken öğrencilerin okuduğunu anlama sorularına verdikleri yanıtlar ve metni anlatma puanlama anahtarı ile okuduğu metni anlatma performansı olarak belirlenmiştir. Araştırma bulguları incelendiğinde araştırmanın sonucunda KDSG modeline göre yürütülen 3D strateji öğretiminin öğrencilerin metni anlama soruları ve metni anlatma performansları üzerinde etkili olduğu görülmüştür.

Demirtaş (2022) tarafından yapılan araştırmada, prozodi öğretiminin okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma akıcılığı ve okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada katılımcı olarak üçüncü sınıfa devam eden okuma güçlüğü olan bir öğrenci seçilmiştir. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Araştırmada bağımlı değişken doğru okuma oranı, okuma hızı, prozodi ve okuduğunu anlama düzeyi olarak belirlenmiştir. Araştırma bulguları incelendiğinde prozodi öğretimi ile okuma güçlüğü olan üçüncü sınıf öğrencisinin okuma hızı, doğru okuma oranı, okuduğunu anlama becerisi ve prozodik okuma becerilerinde artış olduğu görülmüştür.

Seipel vd., (2022) tarafından yapılan araştırmada, Multiple-Choice Online Causal Comprehension Assessment-College (MOCCA-College)- Çoktan Seçmeli Online Nedensel Anlama Değerlendirmesi okuma güçlüğü risk altındaki öğrencileri ve neden okumada güçlük yaşadıklarını belirlemek üzerine etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmada katılımcı olarak lise sonrası 988 öğrenci seçilmiştir. Araştırma nicel araştırma yöntemlerinden deneysel desen ile yapılmıştır. Araştırmada bağımlı değişken okuduğunu anlama, kelime bilgi ve okuma hızı olarak belirlenmiştir. Araştırma bulguları incelendiğinde Çoktan Seçmeli Online Nedensel Anlama Değerlendirmesi okuma güçlüğü risk altındaki öğrencileri ve neden okumada güçlük yaşadıklarını belirlemek üzerinde olumlu etkisinin olduğu görülmüştür.

Okuduğunu anlama ve akıcı okuma becerilerinin artırılmasına yönelik araştırmalar incelendiğinde Kodan ve Akyol (2018) araştırmasında, koro, tekrarlı ve yardımcı okuma yöntemlerinin zayıf okuyucuların okuma ve anlama becerileri üzerine etkisini belirlemeyi

amaçlamıştır. Araştırmada katılımcı olarak 4. sınıfa devam eden okuma güçlüğü olan altı öğrenci seçilmiştir. Araştırma tek denekli araştırma yöntemlerinden denekler arası çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Araştırmada bağımlı değişken hatalı okunan kelime sayısı, kelime tanıma yüzdesi, bir dakikada okuduğu kelime sayısı ve okuduğunu anlama düzeyi olarak belirlenmiştir. Araştırma bulguları incelendiğinde araştırma sonucunda koro, tekrarlı ve yardımcı okuma yöntemlerinin zayıf okuyucuların akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerini olumlu yönde etkilediği görülmüştür.

Erden ve Çelik (2019) tarafından yapılan araştırmada, Sesli Okuma Becerisi ve Okuduğunu Anlama Becerisi Testinin (SOBAT) geçerlik ve güvenirliği değerlendirmek amaçlanmıştır. Araştırmada katılımcı olarak 7-11 yaş arası zihinsel gelişim geriliği tanısı olanlar, işitsel-görsel, ruhsal/duygusal ve nörolojik tanısı olmayan 737 öğrenci seçilmiştir. Araştırma bulguları incelendiğinde SOBAT'ın okuma becerilerinin kapsamlı olarak değerlendirilmesinde etkin olarak kullanılabileceği görülmüştür.

Akyol (2020) tarafından yapılan araştırmada, okuma sürecinde prozodik ve anlam üniteleri ile okuma etkinliklerinin akıcı okuma ve anlama becerilerine olan etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmada katılımcı olarak ilkokulda öğrenim gören birinci sınıf öğrencileri seçilmiştir. Araştırma yarı deneysel modellerden eşitlenmemiş ön test-son test kontrol gruplu desen kullanılmıştır. Araştırmada bağımlı değişken okuma hızı, doğru okuma, prozodi ve okuduğunu anlama olarak belirlenmiştir. Araştırma bulguları incelendiğinde, araştırma sonucunda prozodik modelleme ve anlam üniteleri ile okuma etkinliklerinin okumayı öğrenme sürecinde olan birinci sınıf öğrencilerinin doğru okuma, okuma hızı, prozodik okuma ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede etkili olduğu görülmüştür.

Erbaşan ve Erbaşan (2022) tarafından yapılan araştırmada, okuma güçlüğü öğrencilerin okuma sürecindeki hatalarını belirlemek ve akıcı okuma becerisini geliştirmeyi amaçlanmıştır. Araştırmada katılımcı olarak okuma güçlüğü olan bir 2. sınıf öğrencisi seçilmiştir. Araştırma tek denekli araştırma yöntemlerinden AB modeli kullanılmıştır. Araştırmada bağımlı değişken sesli okuma hataları, okuma hızı ve okuduğunu anlama olarak belirlenmiştir. Araştırma bulguları incelendiğinde okuma güçlüğü olan ve akıcı okuma problemi yaşayan öğrenciler için tekrarlı okuma ve kelime tekrarı tekniklerinin olumlu etki ettiği görülmüştür.

Aslan (2023) tarafından yapılan araştırmada, ÖÖG olan öğrencide okuma tiyatrosu yönteminin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerine etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmada katılımcı olarak ÖÖG olan ilkokul 3. sınıfa devam eden iki öğrenci seçilmiştir. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden eylem araştırması kullanılmıştır. Araştırmada bağımlı değişken doğru okuma ve okuduğunu anlama becerisi olarak belirlenmiştir. Araştırma bulguları incelendiğinde çalışmaya katılan ÖÖG olan öğrencinin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinde okuma tiyatrosu yönteminin etkili olduğu görölmüştür.

Filderman ve Toste (2022) tarafından yapılan araştırmada, okuma güçlüğu olan ve okuma güçlüğu riski taşıyan öğrencilerin çok heceli kelime okuma müdahalesini yoğunlaştırmak için iki zaman noktasında veri kullanımının etkilerini incelemek amaçlanmıştır. Araştırmada katılımcı olarak 4 ve 5. sınıfa devam eden okuma güçlüğu olan seksen sekiz öğrenci seçilmiştir. Araştırma nicel araştırma yöntemlerinden deneysel kullanılmıştır. Araştırmada bağımlı değişken kelime okuma, okuma hızı ve okuduğunu anlama olarak belirlenmiştir. Araştırma bulguları incelendiğinde veriye dayalı karar verme koşulundaki öğrencilerin kelime okuma becerilerinin arttığı görölmektedir.

Li vd., (2023) tarafından yapılan araştırmada, DEHB olan ve/veya okuma güçlüğu olan Çinli ocukların fonoloji, ortografi, semantik ve morfoloji alanlarındaki performanslarını inceleyip morfolojinin kelime okuma akıcılığını açıklamada diğer becerileri üzerine etkisini incelemek amaçlanmıştır. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden deneysel desen ile yapılmıştır. Araştırmada bağımlı değişken kelime okuma ve okuduğunu anlama olarak belirlenmiştir. Araştırma bulguları incelendiğinde morfolojinin kelime okuma akıcılığı ve diğer becerilere olumlu etki ettiği görölmüştür.

Yukarıdaki araştırmalar yöntem açısından değerlendirildiğinde akıcı okuma becerilerini geliştirmeye yönelik yapılan araştırmalarda ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmeye yönelik yapılmış araştırmalar incelendiğinde en çok tek denekli araştırma modellerinin tercih edildiği görölmektedir. Tek denekli araştırma modellerini nicel araştırma yöntemleri takip etmektedir. Alanyazın taramasına dahil edilen araştırmalarda en az nitel araştırma yöntemlerinin tercih edildiği görölmektedir. Okuduğunu anlama ve akıcı okuma becerilerini birlikte geliştirmeye yönelik araştırmalarda ise en çok nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin tercih edildiği görölmektedir. En az ise tek denekli araştırma modellerinin tercih edildiği görölmektedir. Araştırmalar kademe bazında

değerlendirildiğinde ise çoğunlukla ilkokul ve ortaokul öğrencileri ile çalışıldığı lise kademesiyle yapılmış bir araştırma olduğu görülmektedir.

Araştırmalarda belirlenen bağımlı ve bağımsız değişkenler açısından değerlendirildiğinde ise bağımsız değişken olarak üç araştırma başlığında da çoğunlukla tekrarlı okuma, eko okuma, rehberli okuma gibi akıcı okuma stratejileri tercih edilmiştir. Bazı çalışmalarda OGEP, HELP, AKOSEP gibi programlar tercih edilmiştir. Bu programların içerikleri incelendiğinde de yine akıcı okuma stratejilerini kapsadığı bunların yanında kelime tekrarı, hikâye haritası tekniği ve okuma tiyatrosu gibi strateji ve yöntemleri içerdiği görülmektedir. Bağımlı değişken olarak ise araştırmaların çoğunda sesli okuma hataları, bir dakikada okunan doğru kelime sayısı, okuduğunu anlama düzeyi, okuma hızı, kelime tanıma yüzdesi, prozodi ve doğru okuma oranı olarak belirlendiği görülmektedir.

Araştırmalar incelendiğinde ÖÖG olan ortaokul öğrencilerinin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin birlikte ölçüldüğü ve bu beceriler üzerinde birden fazla yöntemin kullanıldığı bir araştırmanın olmadığı görülmüştür. Ayrıca ÖÖG olan öğrenciler ile yapılan tek denekli araştırmalarda değişen ölçütler modeline az yer verildiği görülmüştür

İKİNCİ BÖLÜM

2. YÖNTEM

Bu bölümde, araştırma modeli, katılımcı grup ve katılımcı grubun özellikleri, veri toplama ve veri analizi süreçleri, bağımlı değişken ve bağımsız değişken, araştırmanın geçerlik ve güvenirlik çalışmaları detaylandırılacaktır.

2.1 Araştırma Modeli

Bu araştırmada tek denekli araştırma modellerinden değişen ölçütler modeli kullanılmıştır. Tek denekli araştırma, davranışın temel ilkelerini tanımlamak ve kanıta dayalı uygulamalar oluşturmak için kullanılan titiz, bilimsel bir metodolojidir (Horner vd., 2005). Tek denekli araştırmalar hem davranışın deneysel analizi ve müdahale yöntemlerinin etkililiklerinin test edilmesi anlamında hem de özel eğitimde kanıt temelli yöntemlerin belirlenmesinde kritik bir öneme sahiptir (Horner vd., 2005).

Değişen ölçütler modeli bir davranış üzerinde bir dizi uygulamanın etkisinin yavaş yavaş gösterilmesinin planlandığı modeldir (Tekin-İftar, 2018, s. 256). Değişen ölçütler modelinde iki temel evre vardır. Bunlar başlama düzeyi evresi ve uygulama evresidir. Hedefe ulaşabilmek için uygulama evresi alt evrelere bölünür. Her bir alt uygulama evresi için bir ölçüt belirlenir (Billingsley, 2011, s. 119; McDougall vd., 2006, s. 5). Modelde tahminde bulunma, doğrulama ve yineleme sürecini tamamlayabilmek için başlama düzeyine ek olarak en az üç alt uygulama evresi planlanır. Her bir alt uygulama evresi için ölçütler belirlenir ve bu ölçütlere ara ölçüt denir. Uygulama sonunda ana ölçüte ulaşmak hedeflenir (Tekin-İftar, 2018, s. 256).

2.2. Katılımcılar

Bu araştırmanın katılımcılarını ÖÖG olan öğrenciler, ebeveynler, öğretmenler, normal gelişim gösteren öğrenciler ve araştırmacı oluşturmaktadır.

2.2.1. Özel öğrenme güçlüğü olan öğrenciler

Bu araştırma İzmir ilinin Torbalı ilçesinde 2022-2023 öğretim yılında resmi okullara ve özel eğitim ve rehabilitasyon merkezine devam eden ÖÖG olan dört gönüllü katılımcıyla yürütülmüştür. Katılımcılar araştırmacının çalıştığı özel eğitim ve rehabilitasyon merkezine giden öğrenciler arasından seçilmiştir. Katılımcı grubu dört erkek öğrenciden oluşmaktadır.

Etik kurallar gereğince araştırmada katılımcılardan gerçek isimleri yerine takma isimlerle bahsedilmiştir. Araştırmaya başlamadan önce belirlenen ön koşul özellikleri karşılayan öğrencilerin velileri ile görüşülmüş, araştırma açıklanmış ve velilerin yazılı izinleri alınmıştır (EK-1). Katılımcı kaybını önlemek için araştırma dört öğrenci ile yürütülmüştür.

2.2.1.1. ÖÖG olan öğrencilerde bulunması gereken ön koşul özellikler

Araştırmaya dahil edilecek katılımcılar için bazı ön koşul özellikleri belirlenmiştir. Bu ön koşullar;

1. Çocuklar için Özel Gereksinim Raporu'nda (ÇÖZGER) “Skolastik Becerilerde Karma Tip Bozukluk” tanısı olması.
2. Rehberlik ve Araştırma Merkezi tarafından verilen eğitsel değerlendirme ve tanılama raporu bulunması ve raporunda “ÖÖG” tanısı olması.
3. Ortaokul beşinci, altıncı, yedinci ya da sekizinci sınıfa devam etmesi
4. Ailenin çalışma hakkında bilgilendirilmiş ve onam formunu imzalamış olması.
5. SOBAT-II değerlendirmesine göre sınıf seviyesinin altında olması.
6. Sistematik bir akıcı okuma ve okuduğunu anlama müdahale programının öğrenciye uygulanmıyor olması.

2.2.1.2. Katılımcıların özellikleri

Berke uygulama başladığında 11 yaşındadır. Ortaokul 5. sınıfa devam etmektedir. Berke'ye 8 yaşında İzmir Behçet Uz Çocuk Hastanesi çocuk psikiyatristi tarafından özgül öğrenme güçlüğü tanısı konulmuştur. Berke haftada 80 dakikada bireysel özel eğitim hizmetlerinden yararlanmaktadır. Berke'nin annesine ve sınıf rehber öğretmenine araştırmacı tarafından Öğrenme Güçlüğü Belirti Tarama Listesi uygulanmıştır. Berke annesinin doldurduğu listede yer alan 88 maddenin 53 tanesinden iki veya üç puan almıştır. Öğretmeninin doldurduğu listede yer alan 88 maddeden ise 64 tanesinden iki veya üç puan almıştır. Bu durum Berke'nin öğrenme güçlüğü açısından belirti sayılan problemleri farklı ortamlarda yaşadığını göstermektedir. Berke'ye araştırmacı tarafından SOBAT uygulanmıştır. Bu testte Berke'nin sesli okuma becerisi ve okuduğunu anlama düzeyi 7 yaş olarak belirlenmiştir.

Sedat uygulama başladığında 12 yaşındadır. Ortaokul 6. sınıfa devam etmektedir. Sedat'a 8 yaşında İzmir Behçet Uz Çocuk Hastanesi çocuk psikiyatristi tarafından özgül

öğrenme güçlüğü tanısı konulmuştur. Sedat haftada 80 dakikada bireysel özel eğitim hizmetlerinden yararlanmaktadır. Sedat'ın annesine ve sınıf rehber öğretmenine araştırmacı tarafından Öğrenme Güçlüğü Belirti Tarama Listesi uygulanmıştır. Sedat annesinin doldurduğu listede yer alan 88 maddenin 42 tanesinden iki veya üç puan almıştır. Öğretmeninin doldurduğu listede yer alan 88 maddeden ise 50 tanesinden iki veya üç puan almıştır. Bu durum Sedat'ın öğrenme güçlüğü açısından belirti sayılan problemleri farklı ortamlarda yaşadığını göstermektedir. Sedat'a araştırmacı tarafından SOBAT uygulanmıştır. Bu testte Sedat'ın sesli okuma becerisi ve okuduğunu anlama düzeyi 8 yaş olarak belirlenmiştir.

Sinan uygulama başladığında 11 yaşındadır. Ortaokul 5. sınıfa devam etmektedir. Sinan'a 9 yaşında İzmir Dokuz Eylül Üniversitesi Hastanesi çocuk psikiyatristi tarafından özgül öğrenme güçlüğü tanısı konulmuştur. Sinan haftada 80 dakikada bireysel özel eğitim hizmetlerinden yararlanmaktadır. Sinan'ın annesine ve sınıf rehber öğretmenine araştırmacı tarafından Öğrenme Güçlüğü Belirti Tarama Listesi uygulanmıştır. Sinan annesinin doldurduğu listede yer alan 88 maddenin 46 tanesinden iki veya üç puan almıştır. Öğretmeninin doldurduğu listede yer alan 88 maddeden ise 57 tanesinden iki veya üç puan almıştır. Bu durum Sinan'ın öğrenme güçlüğü açısından belirti sayılan problemleri farklı ortamlarda yaşadığını göstermektedir. Sinan'a araştırmacı tarafından SOBAT uygulanmıştır. Bu testte Sinan'ın sesli okuma becerisi ve okuduğunu anlama düzeyi 6,5 yaş olarak belirlenmiştir.

Demir uygulama başladığında 13 yaşındadır. Ortaokul 7. sınıfa devam etmektedir. Demir'e 8 yaşında İzmir Behçet Uz Çocuk Hastanesi çocuk psikiyatristi tarafından özgül öğrenme güçlüğü tanısı konulmuştur. Demir haftada 80 dakikada bireysel özel eğitim hizmetlerinden yararlanmaktadır. Demir'in annesine ve sınıf rehber öğretmenine araştırmacı tarafından Öğrenme Güçlüğü Belirti Tarama Listesi uygulanmıştır. Demir annesinin doldurduğu listede yer alan 88 maddenin 48 tanesinden iki veya üç puan almıştır. Öğretmeninin doldurduğu listede yer alan 88 maddeden ise 53 tanesinden iki veya üç puan almıştır. Bu durum Demir'in öğrenme güçlüğü açısından belirti sayılan problemleri farklı ortamlarda yaşadığını göstermektedir. Demir'e araştırmacı tarafından SOBAT uygulanmıştır. Bu testte Demir'in sesli okuma becerisi ve okuduğunu anlama düzeyi 7 yaş olarak belirlenmiştir.

Tablo 4***Katılımcıların Özellikleri***

İsim	Yaş (Aylık)	Sınıf Düzeyi	Destek Eğitim	Sesli Okuma Becerisi ve Okuduğunu Anlama Becerisi Testi
Berke	11 yaş 7 aylık	5	Haftada 80 dakika	7 yaş
Sedat	12 yaş 7 aylık	6	Haftada 80 dakika	8 yaş
Sinan	11 yaş 9 aylık	5	Haftada 80 dakika	6,5 yaş
Demir	13 yaş 1 aylık	7	Haftada 80 dakika	7 yaş

2.2.2. Sosyal geçerlik verisi toplanan katılımcılar

Sosyal geçerlik verileri, katılımcıların ebeveynlerinden, öğretmenlerinden ve normal gelişim gösteren akranlarından toplanmıştır. Sosyal geçerlik verisi toplamak amacıyla ebeveynlere ve öğretmenlere yarı yapılandırılmış görüşme sorularından oluşan form uygulanmış akranlara ise sınıf seviyelerine uygun metinler okutularak bir dakikada okudukları doğru kelime sayılarına bakılmıştır.

2.2.2.1. Ebeveynler

Araştırmanın sosyal geçerliğini belirlemek için yapılan öznel değerlendirme çalışmasında ÖÖG olan öğrencilerin ebeveynlerinin görüşlerine başvurulmuştur. Bu amaçla üç katılımcının da annesi ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmeye katılan ebeveynlerin özellikleri Tablo 4'te belirtilmektedir.

Tablo 5***Katılımcı Ebeveynlerin Özellikleri***

Katılımcı	Katılımcı ile Yakınlığı	Yaş	Eğitim Düzeyi
Berke	Anne	32	Lise Mezunu
Sedat	Anne	37	Lise Mezunu
Sinan	Anne	35	Lise Mezunu

2.2.2.2. Öğretmenler

Araştırmanın sosyal geçerliğini belirlemek için yapılan öznel değerlendirme çalışmasında ÖÖG olan öğrencilerin öğretmenlerinin görüşlerine başvurulmuştur. Bu

amaçla üç katılımcının sınıf rehber öğretmeni ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmeye katılan öğretmenlerin özellikleri Tablo 6’da belirtilmektedir.

Tablo 6

Katılımcı Öğretmenlerin Özellikleri

Katılımcı	Katılımcıların Cinsiyeti	Yaş	Eğitim Düzeyi	Branş
Berke’nin Öğretmeni	Kadın	36	Lisans	Türkçe
Sedat’ın Öğretmeni	Erkek	43	Lisans	Türkçe
Sinan’ın Öğretmeni	Kadın	28	Lisans	Türkçe

2.2.2.3. Normal gelişim gösteren öğrenciler

Araştırmanın sosyal geçerliğini belirlemek için yapılan sosyal karşılaştırma çalışmasında katılımcıların sınıf öğretmenlerinden normal gelişim gösteren öğrencileri arasından rastgele üç öğrenci seçmesi istenmiştir. Normal gelişim gösteren 3 kız 6 erkek öğrenciden sosyal karşılaştırma verisi toplanmıştır.

2.2.2.4. Gözlemciler

Araştırmanın uygulama güvenirliğini belirlemek için yapılan değerlendirme çalışmasında akıcı okuma ve okuduğunu anlama alanında çalışmış öğretmen ve akademisyenlerin görüşlerine başvurulmuştur. Bu amaçla bir özel eğitim öğretmeni, bir araştırma görevlisi ve bir doktor öğretim üyesi ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmeye katılan gözlemcilerin özellikleri Tablo 7’de belirtilmektedir.

Tablo 7

Uygulama Güvenirliği Toplayan Gözlemcilerin Demografik Özellikleri

Gözlemci	Veri Toplanan Kişinin Cinsiyeti	Yaş	Eğitim Düzeyi	Branş
Sude	Kadın	25	Lisans	Özel eğitim
Burak	Erkek	27	Yüksek Lisans	Özel eğitim
Akif	Erkek	39	Doktora	Özel eğitim

2.2.3. Araştırmacı

Araştırma, İzmir Demokrasi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı Yüksek Lisans Programı öğrencisi tarafından yürütölmüştür. Araştırmacı, lisans eğitimini İzmir Demokrasi Üniversitesi Eğitim Faköltei Özel Eğitim Öğretmenliğı Programında tamamlamıştır. Araştırmacı üç yıldır özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde çalışmaktadır.

2.3. Ortam

Uygulama 2023 yılı Temmuz – Eylül ayları arasında katılımcıların eğitim gördükleri özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde bireysel eğitim sınıfında gerçekleştirilmiştir. Uygulamanın gerçekleştirildiğı sınıfta tüm katılımcılar için ortak koşullar sağlanmıştır. Uygulamanın gerçekteştiğı ortamda katılımcının dikkatini dağıtabilecek afiş, poster, hatırlatıcı materyaller katılımcının görüş alanında bulundurulmamıştır. Uygulama için bir masa ve iki sandalye hazırlanmıştır. Masa ve sandalyelerin yönü boş bir duvara bakacak şekilde ayarlanmıştır. Uygulamacı katılımcının solunda olacak şekilde oturmuştur. Ortamın ısı, ışık ve havalandırması tüm katılımcılar için ortak ve uygulamaya uygun şekilde ayarlanmıştır.

2.4. Araç ve Gereçler

Araştırma süreci boyunca OKA²DEP'in kendine ait okuma metinleri ve uygulama için gerekli çeşitli araç ve gereçler kullanılmıştır. Bu bölümde kullanılan araç ve gereçler tanıtılacaktır.

Okuma Metinleri: Başlama düzeyi, uygulama ve izleme oturumlarında ve sosyal karşılaştırma çalışmasında kullanılmıştır. Metinler iki ayrı formda hazırlanmıştır. Birincisi öğrenci metinleridir. Bu formda sadece okuma metni yer almaktadır. İkinci form uygulamacı formudur. Uygulamacı formunda metin ve öğrenci performansını kaydetmek için veri kayıt tablosu yer almaktadır. Veri kayıt tablolarında metinde bulunan toplam sözcük sayısı, tüm metni okuma süresi, bir dakikada okuduğı kelime sayısı, bir dakikada okuduğı doğru kelime sayısı, doğru okuma yüzdesi, toplam hata sayısı, tüm metinde doğru okunan kelime sayısı, okuduğunu anlama soruları ve okuduğunu anlama sorularından aldığı puan bilgileri yer almaktadır. Her metin için beş adet okuduğunu anlama sorusu yer almaktadır.

Kelime Kartları: Her metin için metinde en sık kelimelerden oluşan beş adet kelime kartı bulunmaktadır. Kelime kartları A4 kağıdına Times New Roman 72 punto ile basılmış uygun şekilde kesilerek öğrencilere sunulmuştur.

Hikâye Haritası: Uygulama basamaklarından biri katılımcıların hikâye haritasını doldurmasıdır. Bu amaçla metnin başlık, kahraman, yer, zaman ve olay unsurlarını isteyen bir hikâye haritası kullanılmıştır.

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

Veli Onam Formu: Bu formda velilere araştırma hakkında bilgi verilmiştir. Araştırmanın amacı, araştırmanın planlanan uygulama tarihler belirtilmiş, uygulamanın nasıl yapılacağı hakkında bilgi verilmiştir. Formun sonunda öğrenci velisinin araştırmaya katılmayı onayladığına dair imza kısmı bulunmaktadır.

Öğretmenler İçin Yarı Yapılandırılmış Görüşme Soruları: Araştırmaya katılan öğrencilerin öğretmenlerine sosyal geçerlilik için sorulacak sorulardan oluşmaktadır.

Ebeveynler İçin Yarı Yapılandırılmış Görüşme Soruları: Araştırmaya katılan öğrencilerin öğretmenlerine sosyal geçerlilik için sorulacak sorulardan oluşmaktadır.

Kamera: Uygulama süresince gerçekleştirilen tüm oturumların video kayıtları araştırmacının telefonu ile kayıt altına alınmıştır. Kayıtlar için uygulama öncesinde katılımcıdan ve katılımcı velisinden onay alınmıştır.

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

Üç ayaklı kamera sehpası: Telefonun sabitlemek için erişebilen bir kamera sehpası kullanılmıştır.

Öğrenme Güçlüğü Belirti Tarama Listesi Öğretmen ve Anne-Baba Formu: Bu liste Korkmazlar (1993, s.8) tarafından hazırlanmıştır. Anne-baba veya öğretmenlere uygulanabilen liste 36 maddeden oluşmaktadır. Erman (1997) tarafından listeye bazı alt maddeler eklenmiştir. Eklemelerden sonra listede toplam 88 madde yer almaktadır. Bu formda yer alan maddeler problemin en fazla olduğu 1 puandan, hiç problemin olmadığı 5 puan aralığına göre değerlendirilmektedir. Bu formda yer alan 88 maddenin yarısı veya daha

fazlasından iki ya da üç puan almak öğrencinin öğrenme gücü yönünden ayrıntılı değerlendirilmesi gerektiğini göstermektedir.

Sesli Okuma Becerisi ve Okuduğunu Anlama Testi-II (SOBAT-II): ÖÖG olan 7 ile 14 yaş arasındaki öğrencilerin okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin değerlendiren standartlaştırılmış bir testtir. Testte A ve B olmak üzere iki uygulama formu bulunmaktadır. Her formda benzer okunabilirlik seviyesinde 13'er okuma metni ve her metnin altında beş okuduğunu anlama sorusu bulunmaktadır. Kaydedilmiş bilgiler değerlendirme kitapçığındaki karşılığına göre puanlara dönüştürülerek çocuğun performansına göre sonuç hesaplanmaktadır.

2.5. Bağımlı Değişken

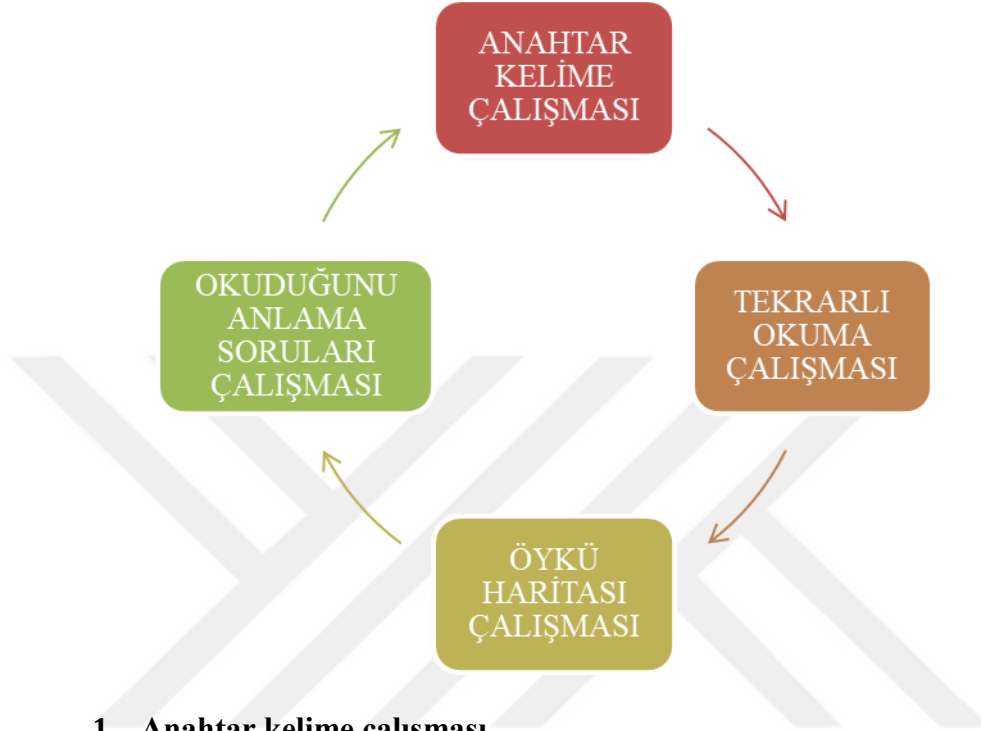
Tek denekli araştırmalarda tanımlanmış ve ölçülmüş bir ya da daha fazla bağımlı değişken kullanılır. Çoğu durumda tek denekli eğitim araştırmalarında bağımlı değişken bir tür gözlemlenebilir davranıştır (Horner vd., 2005). Bu araştırmada da üç adet bağımlı değişken bulunmaktadır. Bu bağımlı değişkenler ÖÖG olan öğrencilerin; (a) bir dakikada okudukları doğru kelime sayısı, (b) doğru okuma oranı ve (c) okuduğunu anlama puanlarıdır.

2.6. Bağımsız Değişken

Tek denekli araştırmalarda bağımsız değişken normal olarak incelenen uygulama, müdahale veya davranışsal mekanizmalardır (Horner vd., 2005). Bu araştırmanın bağımsız değişkeni ise Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Destek Eğitim Programıdır (OKA²DEP). OKA²DEP, Görgün (2018) tarafından ÖÖG olan çocukların okuma becerilerini desteklemek amacıyla geliştirilmiş bir eğitim programıdır. İkinci, üçüncü ve dördüncü sınıf okuma düzeyine uygun metinlerden oluşan program dört aşamadan oluşmaktadır. Uygulama aşamalarına ilişkin akış şeması aşağıda sunulmaktadır.

Şekil 2

OKA²DEP Uygulama Basamakları



1. Anahtar kelime çalışması

Bu aşamada öğrenciden metin için hazırlanmış kelime kartlarının okunması istenmektedir. Uygulamacı kartlardan birini öğrenciye göstererek okuması için yönerge vermektedir. Öğrencinin hatalı okuması durumunda uygulamacı öğrenciye rehberlik ederek kartı birlikte okurlar. Sonra uygulamacı ve öğrenci kelimeyi oluşturan sesleri çıkarması istenmektedir. Daha sonra öğrenciden kelimelerin özelliklerini düşünerek zihninde canlandırıp uygulamacıya anlatması istenmektedir.

2. Tekrarlı okuma çalışması

Aynı metnin bir öğrenci bir uygulamacı formu bulunmaktadır. Bu aşamada önce uygulamacı metni okur ve okurken öğrenciden metni gözüyle ya da parmağıyla takip etmesi istenmektedir. Sonra uygulamacı ve öğrenci metni koro okuma ile birlikte okumaktadırlar. En sonda da öğrenciden metni üç kez bağımsız okuması istenmektedir. Uygulamacı bağımsız okumalar sırasında okuma verilerini kaydetmektedir. Katılımcının okuma sırasında yaptığı okuma hatalarını takip eder ve hatalı okunan kelimenin yanına not almaktadır. Ayrıca bir dakikada okunan kelimeye işaret koymaktadır. Katılımcı metni

okuduktan sonra araştırmacı kronometreyi durdurup uygulamacı formunda yer alan tüm metni okuma süresi, bir dakikada okuduğu doğru kelime sayısı, doğru okuma yüzdesi, toplam hata sayısı, doğru okunan kelime sayısı alanlarını doldurmaktadır. Daha sonra metnin başından başlayarak yanlış okunan kelimeleri sırasıyla katılımcıya göstererek hata düzeltmesi yapmaktadır.

3. Öykü haritası çalışması

Uygulamacı ilk üç uygulama oturumunda öğrenciye öykü haritasını doldururken model olmaktadır. Uygulamacı metni okur bulduğu öğeleri öykü haritası formuna yazar. Sonrasında alan “Başta ne olmuş? Sonra Ne Yapmışlar? ve En Sonunda Ne Olmuş?” Sorularını sesli şekilde yanıtlamaktadır. Öğrenci uygulamada pratik kazandıktan sonra öykü haritasını bağımsız şekilde doldurması beklenmektedir. Öğrenci öykü haritası sonunda yer alan “Başta ne olmuş? Sonra Ne Yapmışlar? ve En Sonunda Ne Olmuş?” sorularını da yanıtlamaktadır.

4. Okuduğunu anlama soruları

Öğrenciden metin sonundaki okuduğunu anlama sorularını cevaplaması beklenmektedir. Soruların ilk dördü metinle ilgili bilgi istemektedir. Son soruda ise öğrencinin yorum yapması beklenmektedir. Uygulamacı soruları tek tek okuyarak aldığı cevapları sorunun kenarına not etmektedir. Aldığı yanıt cevap anahtarında yer alıyorsa tam puan, almıyorsa sıfır puan verilmektedir. Çalışmanın sonunda ise katılımcıya teşekkür edilerek uygulama sonlanmaktadır.

2.7. Deney Süreci

Deney süreci kısmında ölçütün belirlenmesi süreci, OKA²DEP başlama düzeyi oturumları, uygulama oturumları, yoklama oturumları ve izleme oturumları açıklanmaktadır.

2.7.1. Pilot uygulama

Araştırmanın uygulama sürecinde karşılaşılabilecek olası sorunları önceden belirleyebilmek ve gerekli önlemleri alabilmek için pilot uygulama oturumları gerçekleştirilmiştir. Bu oturumlar araştırma katılımcılarının haricinde yedinci sınıfa giden öğretmenleri ve ailesi tarafından okumada güçlük yaşadıkları belirtilen bir öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı pilot uygulama evreleriyle birlikte Öğrenme Güçlüğü

Belirti Tarama Listesinin, SOBAT'ın ve OKA²DEP'in uygulanması aşamasında pratiklik kazanmayı amaçlamıştır.

Pilot uygulama çalışması dört oturum şeklinde gerçekleştirilmiştir. İlk oturumda araştırmacı tarafından uygulamanın yapılacağı ortamın uygun hale getirilmesi, kullanılacak metin ve formların belirlenmesi, kamera ve kronometre gibi araçların hazırlanması ve kullanılması çalışmaları gerçekleştirilmiştir. İkinci oturumda anneye Öğrenme Güçlüğü Belirti Tarama Listesinin uygulanması, SOBAT'ın öğrenciye uygulanması çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Üçüncü oturumda öğrenci ile başlama düzeyi oturumu gerçekleştirilerek bir dakikada okuduğu doğru kelime sayısı, doğru okuma yüzdesi ve okuduğunu anlama sorularından aldığı puan belirlenmiştir. Dördüncü oturumlarda OKA²DEP'in uygulama oturumları gerçekleşti. Pilot uygulama çalışması süresince herhangi bir aksilik yaşanmamıştır. Dolayısıyla buradaki planlama uygulama evrelerinde de aynen gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı uygulamalarda pratiklik kazanmıştır ve gerçek uygulama evrelerinde süre açısından avantajlı hale gelmiştir.

2.7.2. Ölçütün belirlenmesi

Değişen ölçütler modelinde, ölçüt belirleme süreci başlama düzeyinden elde edilen veriler esas alınarak yürütülmelidir. Bu doğrultuda, öncelikle ana ölçüt belirlenir ve ardından ilk alt uygulama evresi için birinci ara ölçüt tanımlanır. Birinci ara ölçütün belirlenmesinde, başlama düzeyi verileri kritik bir rol oynar. Bu evrede elde edilen verilerin ortalaması, ilk alt uygulama evresine yönelik ölçüt olarak kullanılabilir (Tekin-İftar, 2018, s. 264). Hedef davranış azaltılacak bir davranış ise, başlama düzeyi evresinde görülen en düşük performans birinci ara ölçüt olarak benimsenebilir. Davranış artırılacak bir davranış ise, başlama düzeyi evresinde görülen en yüksek performans birinci ara ölçüt olarak benimsenir. Özellikle sosyal davranışların ele alınması durumunda bu yolun benimsendiği bilinmektedir. Üçüncü olarak, başlama düzeyi evresinde elde edilen ortalamasının %50 daha fazlasının birinci ara ölçüt olarak benimsenmesi planlanabilir. Dördüncü olarak, başlama düzeyi evresinde bağımlı değişken için elde edilen ortalama değer çok az altında ya da çok az üzerinde bir ölçüt belirlenebilir. Beşinci olarak, başlama düzeyinde elde edilen ortalama değer %10-%15 altında ya da üzerinde bir ölçüt belirlenebilir. Son olarak ise, katılımcı ve davranışın özellikleri dikkate alınarak ölçüte karar verilebilir (Tekin-İftar, 2018, s. 264-265).

Bu araştırmada araştırmacı, tez danışmanı ile katılımcıların özelliklerini ve başlama düzeylerini göz önüne alarak ölçüte karar vermiştir. Katılımcıların başlama düzeyi evresinde bir dakikada okuduğu ortalama doğru kelime sayısının üç uygulama oturumundan sonra yapılacak yoklama oturumunda %30 oranında artırılması hedeflemişlerdir. Eğer bu ölçüt karşılanmazsa yoklama oturumuna son verilip oturuma sıradaki uygulama oturumuna geçilip ve ölçütün %15 oranına güncellenmesine karar vermişlerdir. Uygulanan üç uygulama oturumundan sonra gerçekleştirilen yoklama oturumlarının herhangi birinde katılımcı %15 ölçütü tekrar sağlayamıyorsa ölçütte bir değişiklik yapılmamasına karar vermişlerdir. Üç yoklama oturumunda %15 ölçüt sağlandığında, bir sonraki yoklama oturumunda ölçütün tekrar %30 olarak belirlenmesine ve bu ölçütün her katılımcının tüm başlama düzeyi ve uygulama evrelerinde aynı şekilde uygulanmasına karar verilmiştir

2.7.3. Başlama düzeyi oturumları

Başlama düzeyi oturumları her katılımcı için birer gün arayla üç kez gerçekleştirilmiştir. Bir başlama oturumu şu şekilde gerçekleştirilmiştir. Öğrenci oturumun gerçekleştirileceği sınıfa girdikten sonra öğrenci ve araştırmacı sandalyelerine oturmuştur. Araştırmacı kamerayı yerine yerleştirmiştir. Başlama düzeyi oturumları için hazırlanan metinleri çıkarmıştır. Araştırmacı *“Merhaba, bugün seninle güzel bir okuma çalışması yapacağız. Hem senin önünde hem benim önümde aynı metinler bulunuyor. şimdi senden bu metni sesli şekilde okumanı isteyeceğim. Okurken heyecan yapmadan en dikkatli, en doğru ve en akıcı şekilde okumalısın. Süremizi başlatacağım ve sen okuma yaparken ben de seni takip edeceğim. Metnin sonunda sana hikâye ilgili sorular soracağım.”* yönergesini vermiştir. Ben “BAşLA” yönergesi verdikten sonra sesli olarak okumaya başla. Araştırmacı öğrenciye *“Başla”* yönergesini verdikten sonra öğrenci okumaya başladığında araştırmacı kronometreyi çalıştırmıştır. Araştırmacı bir dakika dolduğunda öğrencinin okumasını bölmeden okuduğu son kelimenin üzerine işaret koymuştur. Araştırmacı öğrencinin okumaya başlamasından itibaren yaptığı okuma hatalarını kelimenin üstüne not etmiştir. Öğrenci satır atlama, sözcük ya da hece atlama gibi bir hata yaptığında atladığı bölümü X ile göstererek yanına atladı yazmıştır. Araştırmacı öğrenci metni bitirdiğinde kronometreyi durdurmuş ve süreyi kaydetmiştir. Okuma sonunda araştırmacı öğrenciye teşekkür ederek *“şimdi sıra okuduğun metinle ilgili soruları yanıtlamada. Soruyu dikkatlice dinle ve sence doğru olan cevabı ver.”* yönergesini vermiştir. Daha sonra araştırmacı aldığı cevaba göre sorunun doğru ya da yanlış cevaplandırıldığını işaretlemiş ve öğrenciye teşekkür ederek oturumu sonlandırmıştır.

2.7.4. Uygulama oturumları

Uygulama oturumları birer gün arayla haftada üç kez gerçekleştirilmiştir. Hikâye ile yapılan uygulama oturumları ortalama 40-45 dakika, tekerleme ile yapılan uygulama oturumları ise 30-35 dakika aralıklarında gerçekleştirilmiştir. Her katılımcı için toplam on beş uygulama oturumu gerçekleştirilmiştir. Bir uygulama oturumu şu şekilde gerçekleşmiştir. Öğrenci oturumun gerçekleştirileceği sınıfa girdikten sonra öğrenci ve araştırmacı sandalyelerine oturmuştur. Araştırmacı kamerayı yerine yerleştirmiştir. Uygulama oturumu için olan metinleri ve kelime kartlarını çıkarmıştır. Araştırmacı *“Merhaba, bugün seninle güzel bir sözcük çalışması yapacağız. Önce senden bu karta dikkatlice bakmanı ve kartta yazan kelimeyi okumanı istiyorum”* yönergesini vermiştir. Öğrenci kelime kartını okuduktan sonra araştırmacı *“Haydi, şimdi birlikte bu kelimeyi oluşturan sesleri söyleyelim”* yönergesini vermiştir. Daha sonra araştırmacı *“Şimdi gözlerini kapat ve bu kelimeyi zihninde canlandır, zihninde canlandığı kelimenin özelliklerini bana anlat”* yönergesini vermiştir. Öğrenci kelimeyi zihninde canlandıramaz ya da canlandığını anlatamazsa uygulamacı kelimeyi betimleyici sorular sormuştur. Sence *“Sude’nin gözleri ne renktir? Sude’nin saçları nasıldır?”* daha sonra araştırmacı *“Gözlerini aç ve kelimedeki sesleri çıkar.”* yönergesini vermiştir. Araştırmacı öğrenci kelimeyi oluşturan tüm sesleri söyledikten sonra yeni kelime kartlarına geçerek tüm kelimeleri çalışmıştır. Sonraki adımda araştırmacı kelime kartlarını kaldırmıştır. Okuma metinlerini çıkarmıştır ve *“Şimdi metni ben okuyacağım. Ben okurken sen de parmağınla ya da gözünle beni takip edeceksin.”* yönergesini vermiştir. Araştırmacı metni okuduktan sonra *“Şimdi birlikte koro halinde okuyacağız. Senden metni benimle en dikkatli, en doğru ve en akıcı şekilde okumanı istiyorum.”* yönergesini vermiştir. Araştırmacı ve öğrenci birlikte metni okumuştur. Koro okuma bittikten sonra araştırmacı *“Önce ben okudum, sonra birlikte okuduk şimdi sıra sende. Haydi, şimdi sıra sende. Metni sesli şekilde oku ben de senin okumanı takip edeceğim”* yönergesini vermiştir. Öğrenci okumaya başladığında araştırmacı kronometreyi başlatmıştır. Araştırmacı bir dakika dolduğunda öğrencinin okumasını bölmeden okuduğu son kelimenin üzerine işaret koymuştur. Öğrencinin bir dakikada okuduğu tüm kelime sayısını kaydetmiştir Araştırmacı öğrencinin okumaya başlamasından itibaren yaptığı okuma hatalarını kelimenin üstüne not etmiştir. Öğrenci satır atlama, sözcük ya da hece atlama gibi bir hata yaptığında atladığı bölümü X ile göstererek yanına atladı yazmıştır. Araştırmacı öğrenci metni bitirdiğinde kronometreyi durdurmuş ve süreyi kaydetmiştir. Araştırmacı okuma sonlarında öğrencinin yaptığı hataları öğrenciyle

birlikte incelemiştir. Öğrenci metni üç kez bağımsız okumuştur. Daha sonra araştırmacı ilk hikâye haritası için öğrenciye model olarak *“Şimdi ben metni tekrar okuyacağım. Okurken hikâye haritasında yer alan kişi, yer, zaman gibi öğeleri bulduğumda hemen okumaya ara verip ilgili alana yazacağım”* yönergesini vermiştir. Hikâye haritasını doldurduktan sonra *“Ben haritamı doldurdum. Şimdi sıra sende. Metni oku ve kişi, yer, zaman gibi öğeleri bulduğunda okumaya ara ver, ilgili alana bulduklarını yaz”* yönergesi vermiştir. Diğer uygulamalarda öğrenciden hikâye haritasını bağımsız olarak doldurması istenmiştir. Katılımcı haritayı doldurduktan sonra araştırmacı katılımcıya teşekkür ederek *“Şimdi sana okuduğun metinle ilgili sorular soracağım. Soruları dikkatlice dinle ve sence doğru olan cevabı ver.”* yönergesini vermiştir. Daha sonra araştırmacı aldığı cevabın durumuna göre sorunun doğru ya da yanlış cevaplandırıldığını işaretlemiş ve öğrenciye teşekkür ederek oturumu sonlandırmıştır.

2.7.5. Yoklama oturumları

Yoklama oturumları uygulama oturumları tamamlandıktan sonraki haftada yapılmaya başlanmıştır. Katılımcının ölçütü karşılama durumuna göre devam etmiştir. Katılımcının ölçütü art arda üç yoklama oturumunda da karşılaması beklenmiştir. Katılımcının ölçütü karşılayamadığı durumda yeni uygulama oturumuna geçilmiştir. Dolayısıyla yoklama oturumlarının sayısı tüm katılımcılar için değişkenlik göstermiştir. Bir yoklama oturumu şu şekilde gerçekleşmiştir. Yoklama oturumu için olan hikayeleri çıkarmıştır. Araştırmacı *“Merhaba, bugün seninle güzel bir okuma çalışması yapacağız. Hem senin önünde hem benim önümde aynı metinler bulunuyor. Şimdi senden bu metni sesli şekilde okumanı isteyeceğim. Okurken heyecan yapmadan en dikkatli, en doğru ve en akıcı şekilde okumalısın. Süremizi başlatacağım ve sen okuma yaparken ben de seni takip edeceğim. Metnin sonunda sana metinle ilgili sorular soracağım.”* yönergesini vermiştir. *“Ben ‘BAŞLA’ yönergesi verdikten sonra sesli olarak okumaya başla.* Araştırmacı öğrenciye *“Başla”* yönergesini verdikten sonra öğrenci okumaya başladığında araştırmacı kronometreyi çalıştırmıştır. Araştırmacı bir dakika dolduğunda öğrencinin okumasını bölmeden okuduğu son kelimenin üzerine işaret koymuştur. Araştırmacı öğrencinin okumaya başlamasından itibaren yaptığı okuma hatalarını kelimenin üstüne not etmiştir. Öğrenci satır atlama, sözcük ya da hece atlama gibi bir hata yaptığında atladığı bölümü X ile göstererek yanına atladı yazmıştır. Araştırmacı öğrenci hikâyeyi bitirdiğinde kronometreyi durdurmuş ve süreyi kaydetmiştir. Oturumlardaki akıcılık performansı katılımcının üç yoklama oturumunda da ölçütü karşılaması durumunda ortalamanın %30'u

eklenerek hesaplanmıştır. Üç yoklama oturumunda ölçütü karşılayamazsa bir önceki ölçütün %15 'i olarak kaydedilir. Okuma sonunda araştırmacı öğrenciye teşekkür ederek *“Şimdi sıra okuduğun hikâye ile ilgili soruları yanıtlamada. Soruyu dikkatlice dinle ve sence doğru olan cevabı ver.”* yönergesini vermiştir. Daha sonra araştırmacı aldığı cevaba göre sorunun doğru ya da yanlış cevaplandırıldığını işaretlemiş ve öğrenciye teşekkür ederek oturumu sonlandırmıştır.

2.7.6. İzleme oturumları

İzleme oturumları tüm uygulama ve yoklama süreçleri tamamlandıktan bir ay sonra başlamıştır. Uygulamalar Eylül ayında tamamlanmıştır. İzleme oturumları Ekim, Kasım ve Aralık olmak üzere üç oturumdan oluşmaktadır.

İzleme oturumları şu şekilde gerçekleşmiştir. Öğrenci oturumun gerçekleştirileceği sınıfa girdikten sonra öğrenci ve araştırmacı sandalyelerine oturmuştur. Araştırmacı kamerayı yerine yerleştirmiştir. İzleme oturumu için olan hikayeleri çıkarmıştır. Araştırmacı *“Merhaba, bugün seninle güzel bir okuma çalışması yapacağız. Hem senin önünde hem benim önümde aynı metinler bulunuyor. Şimdi senden bu metni sesli şekilde okumanı isteyeceğim. Okurken heyecan yapmadan en dikkatli, en doğru ve en akıcı şekilde okumalısın. Süremizi başlatacağım ve sen okuma yaparken ben de seni takip edeceğim. Ben “BAŞLA” yönergesi verdikten sonra sesli olarak okumaya başla. Hikâyenin sonunda sana metinle ilgili sorular soracağım.”* yönergesini vermiştir. Araştırmacı öğrenciye “Başla” yönergesini verdikten sonra öğrenci okumaya başladığında araştırmacı kronometreyi çalıştırmıştır. Araştırmacı bir dakika dolduğunda öğrencinin okumasını bölmeden okuduğu son kelimenin üzerine işaret koymuştur. Araştırmacı öğrencinin okumaya başlamasından itibaren yaptığı okuma hatalarını kelimenin üstüne not etmiştir. Öğrenci satır atlama, sözcük ya da hece atlama gibi bir hata yaptığında atladığı bölümü X ile göstererek yanına atladi yazmıştır. Araştırmacı öğrenci metni bitirdiğinde kronometreyi durdurmuş ve süreyi kaydetmiştir. Okuma sonunda araştırmacı öğrenciye teşekkür ederek *“Şimdi sıra okuduğun hikâye ile ilgili soruları yanıtlamada. Soruyu dikkatlice dinle ve sence doğru olan cevabı ver.”* yönergesini vermiştir. Daha sonra araştırmacı aldığı cevaba göre sorunun doğru ya da yanlış cevaplandırıldığını işaretlemiş ve öğrenciye teşekkür ederek oturumu sonlandırmıştır.

2.8. Verilerin Toplanması

Araştırma kapsamında üç tür veri toplanmıştır. Bunlar; (a) uygulamanın etkililiğine dair veriler, (b) sosyal geçerlik verileri ve (c) güvenilirlik verisidir.

2.8.1. Veri toplama araçları

Yapılan bu araştırmada, ÖÖG olan çocukların akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerini artırmaya yönelik yapılmış olan doktora tezinde (Görgün, 2018) hazırlanan okuma programı gerekli izinler alınarak kullanılmıştır. Görgün (2018) tarafından hazırlanan bu okuma programı “ÖÖG olan ortaokul öğrencileri üzerinde de etkili midir?” sorusuna yanıt aranmıştır. Ayrıca araştırmacı tarafından yürütülen bu araştırma, kendi öğrencilerine uyguladığı için “Herhangi bir özel eğitim öğretmeni rehabilitasyon desteğinde bu programı kullanabilir mi?” sorusunun da yanıtı aranmıştır.

OKA²DEP akıcı okuma becerilerinin geliştirilmesi amacıyla kullanılmaktadır. OKA²DEP dört aşamadan oluşmaktadır. İlk aşama kelime kartlarından, ikinci aşama tekrarlı okuma çalışmasından, üçüncü aşama hikâye haritasından ve son aşama da okunan metni anlama sorularından oluşmaktadır. İlk aşamada katılımcı kelime kartlarını okur, hatalı okumalar düzeltilir ve araştırmacıyla katılımcı karttaki kelimenin seslerini birlikte okur. Daha sonra kelimeyi oluşturan sesler çıkartılır. İkinci aşamada önce araştırmacı metni okur ve katılımcının takip etmesi istenir. Araştırmacı metni okumayı bitirdikten sonra araştırmacı ve katılımcı bu kez metni beraber okur. Birlikte metin okunduktan sonra artık katılımcı metni üç kez bağımsız okur. Üçüncü aşamada içerisinde “hikâyenin adının, kahramanlarının, geçtiği yerin ve geçtiği zamanın” bulunduğu hikâye haritası doldurulur. Önce araştırmacı model olarak hikâye haritasını doldurur ve sonra aynı şekilde katılımcının doldurmasını ister. Katılımcı metni okumaya başlar ve ilgili sorunun bulunduğu kısma geldiğinde durup bilgileri hikâye haritasına yazar. Son aşamada araştırmacı katılımcıya okuduğu metnin sonunda yer alan soruları yöneltir. Katılımcı burada verdiği cevaplara göre okuduğunu anlama puanı kazanır. Katılımcı burada ilk dört sorudaki doğru yanıtları için 20 puan, beşinci sorudaki her bir cümle yanıtları için beş, iki cümle yanıtları için on, üç ve üzeri cümle doğru yanıtlar için 20 puan ve yanlış yanıtları için sıfır puan kazanır.

2.8.2. Veri toplama süreci / Uygulama süreci

Bu bölümde araştırmanın veri toplama süreci açıklanmıştır. OKA²DEP’in geliştirilmesi, araştırmanın uygulama sürecinin planlama aşamaları ve uygulama süreci bütünüyle detaylandırılacaktır.

2.8.2.1. Akıcı okuma ve okuduğunu anlama destek eğitim programının (OKA²DEP) geliştirilmesi

OKA²DEP, Görgün (2018) tarafından geliştirilmiş olup, araştırmacı gerekli yazılı izinleri alarak bu programı kendi çalışmasında kullanmıştır. Görgün (2018), programı oluşturma sürecinde Taba-Tyler Program Geliştirme Modelini temel almıştır. Demirel (1992), Türk eğitim sisteminde program geliştirme süreçlerinin incelenmesi sonucunda, Taba-Tyler modeline uygun bir yaklaşımın ortaya çıktığını belirtmektedir. Taba ve Tyler modellerinin ortak yönlerinden hareketle oluşturulan bu model, yapılandırılmış ve sistematik bir program geliştirme süreci sunmaktadır. Demirel'e (1992) göre, modelin işleyişi belirli aşamalar çerçevesinde yürütülmektedir. İlk olarak, eğitsel gereksinimlerin belirlenmesi sağlanmakta; ardından genel amaçlar tanımlanarak, bu amaçlardan hareketle özel hedefler oluşturulmaktadır. Devamında, öğretim içeriği belirlenmekte ve bu içerik pedagojik bir düzene göre yapılandırılmaktadır. İçeriği destekleyecek şekilde öğrenme yaşantıları tanımlanmakta ve bu yaşantılar sistematik biçimde düzenlenmektedir. Sürecin devamında değerlendirme aşaması gelmekte; eğer elde edilen sonuçlar yetersiz bulunursa, üçüncü aşamaya geri dönülerek amaçların yeniden yapılandırılması sağlanmaktadır. Öte yandan, değerlendirme sonuçlarının yeterli bulunması halinde işlemler ayrıntılı olarak formüle edilmekte ve son aşamada işlemler yeniden gözden geçirilerek program tamamlanmaktadır.

Görgün (2018), geliştirdiği program sürecinde söz konusu modelin temel adımlarını esas almış ve uygulama sürecinde çeşitli uzman görüşlerine başvurmuştur. Bu doğrultuda, öncelikle program geliştirme alanında doktora yapmış bir uzmandan akademik danışmanlık almış, ardından ÖÖG olan öğrencilerle çalışan farklı branşlardaki öğretmenlerle yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirmiştir. Bu görüşmeler aracılığıyla öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarda karşılaştıkları problemler ve deneyimleri analiz edilmiştir. Ayrıca, yarı yapılandırılmış görüşme sorularının geçerliliğini ve bilimsel niteliğini artırmak amacıyla yüksek lisans ve doktora derecesine sahip üç uzmandan görüş alınarak içerik geliştirme süreci desteklenmiştir.

2.8.2.2. Okuma metinlerinin geliştirilmesi

Bu çalışmada kullanılan metinler, Görgün (2018) tarafından hazırlanmıştır. Araştırma izni sürecinde, programın sahibi olan araştırmacı, çalışmada kullanılan metinleri araştırmacıya iletmiştir. Görgün (2018), geliştirdiği metinlerin niteliğini artırmak amacıyla

yapılandırılmış bir süreç izlemiştir. Bu süreçte, metinlerin dilsel düzeyde hedef kitleye uygunluğunu sağlamak için öncelikle Ateşman Okunabilirlik Formülünden yararlanılmıştır (Ateşman, 1997). Bu sayede metinlerin öğrencilerin bilişsel seviyelerine uygunluk taşıyıp taşımadığı ölçülmüştür. Ek olarak, uygulamanın sınıf ortamında geçerliliğini sağlamak ve uygulamaya dönük öneriler elde etmek amacıyla on iki sınıf öğretmenin görüşlerine başvurulmuştur. Öğretmenlerden alınan geri bildirimler, metinlerin içerik, dil ve pedagojik uygunluk açısından yeniden yapılandırılmasında yol gösterici olmuştur. Bunun yanı sıra, geliştirilen metinlerin bilimsel geçerliliğini artırmak amacıyla, doktora derecesine sahip iki öğretim üyesinden uzman görüşleri alınarak içerik değerlendirilmiştir. Tüm bu aşamalar sonucunda ikinci sınıf, üçüncü sınıf ve dördüncü sınıf düzeylerine uygun üç grupta metinler hazırlanmıştır. Ayrıca, her metin için, metinde sık geçen kelimeler temel alınarak beş kelime kartı oluşturulmuştur.

2.8.2.3. Katılımcıların kendi gelişimlerini takip etmesi

Katılımcı öğrencilerin uygulama sürecindeki kendilerinin gelişimlerini takip etmesi amacıyla Ek 4'te yer alan “Bir Dakikada Okuduğum Doğru Kelime Sayım”, Ek 5'te yer alan “Doğru Okuma Yüzdem”, Ek 5'te yer alan “Okuduğunu Anlama Puanım” isimli grafikler hazırlanmıştır. Bu grafiklerin her yoklama oturumundan sonra katılımcı tarafından kendi performansını işaretlemesi istenmiştir.

2.8.2.4. Oturumlarda kullanılan okuma metinlerinin seçimi

Araştırmanın başlama düzeyi, uygulama, yoklama ve izleme oturumlarında toplam otuz adet okuma metni kullanılmıştır. Okuma metinleri Görgün (2018) tarafından Ateşman Okunabilirlik Formülü ve Türkçe için Okunabilirlik Değeri (Ateşman, 1997, s. 72; Bezirci & Yılmaz, 2010, s. 49) kullanılıp uzman görüşleri alınarak ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf okuma seviyesine uygun şekilde oluşturulmuştur. Görgün, otuz adet okuma metni on adet tekerleme yazmıştır. Araştırmacı uygulama için bu metinlerin arasından katılımcıların okuma seviyelerine uygun olacak şekilde kolay seviyeden zor seviyeye doğru metinleri kullanmıştır.

Bu metinler Ateşman (1997) Türkçe Okunabilirlik Ölçütüne göre değerlendirilmiştir. Uygulama sürecinde gerçekleştirilen her bir öğretim ve yoklama oturumunda, bir kolay, bir orta ve bir zor düzeyde olmak üzere toplam üç farklı metin türünden biri kullanılmak üzere kura yöntemi uygulanmıştır. İlk aşamada, oturumda kullanılacak metnin zorluk düzeyinin (kolay, orta ya da zor) belirlenmesi amacıyla kura çekimi yapılmıştır. Belirlenen zorluk

düzeyine göre ikinci aşamada, ilgili kategoriye ait metinler arasından hangisinin kullanılacağı yine kura yöntemiyle seçilmiştir. Bu şekilde, metin seçiminin sistematik ancak rastlantısal bir şekilde gerçekleştirilmesi sağlanmıştır.

Tablo 8

Ateşman Okunabilirlik Değerleri Skalası

Ateşman Değeri	Okunabilirlik
1 – 29	Çok zor
30 – 49	Zor
50 – 69	Orta Güçlük
70 – 89	Kolay
90 – 100	Çok Kolay

2.8.3. Geçerlik ve Güvenirlik

İç geçerliği tehdit edecek dış etmenleri ortadan kaldırmak için uygulama yaz tatilinde gerçekleştirilmiştir. Ancak yine de katılımcı öğrencilerin öğretmenlerine ve ailelerine uygulanan okuma programının dışında uygulama (okuma ya da okuduğunu anlama çalışması) yapılmaması söylenmiştir. İç geçerliği tehdit eden bir diğer husus olan katılımcı kaybı durumunda araştırmanın sürdürülebilmesi için dört öğrenciyle araştırma planlanmıştır ancak katılımcılardan biri özel neden ile araştırmadan çekilmiştir. Sosyal geçerlik verileri katılımcıların ebeveynlerinden, öğretmenlerinden toplanmıştır. Ayrıca sosyal karşılaştırma için katılımcıların normal gelişim gösteren akranlarından veri toplanmıştır. Sosyal geçerlik verisi toplamak amacıyla ebeveynlere ve öğretmenlere yarı yapılandırılmış görüşme sorularından oluşan form uygulanmıştır. Sosyal karşılaştırma için ise katılımcıların normal gelişim gösteren akranlarına sınıf seviyelerine uygun metinler okutularak bir dakikada okudukları doğru kelime sayılarına bakılmıştır. Öğretmenler ve normal gelişim gösteren öğrenciler çalışmaya gönüllü olarak katılmıştır. Etik kurallar gereği görüşme katılımcılarına takma isimler kullanılmıştır. Araştırmanın uygulama güvenirliğini belirlemek için yapılan değerlendirme çalışmasında akıcı okuma ve okuduğunu anlama alanında çalışmış öğretmen ve akademisyenlerin görüşlerine başvurulmuştur. Bu amaçla bir özel eğitim öğretmeni, bir araştırma görevlisi ve bir doktor öğretim üyesi ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

2.9. Verilerin Analizi

2.9.1. Etkililik verilerinin toplanması ve analizi

Araştırmada etkililik verileri toplanırken her bir katılımcıdan toplanan veriler üç ayrı grafiğe kaydedilmiştir. İlk grafik katılımcıların bir dakikada okuduğu doğru kelime sayısını,

ikinci grafik doğru okuma yüzdesini ve üçüncü grafik ise okuduğunu anlama puanını bulundurmaktadır. Bu veriler başlama düzeyi evresi, uygulama evresi ve izleme evrelerinde kaydedilmiştir. Grafiklerde yatay eksen başlama düzeyi oturumları, uygulama oturumları ve izleme oturumları olarak verilerin hangi evreye ait olduğunu göstermektedir. Dikey eksen ise araştırmanın bağımlı değişkeni olan bir dakikada okuduğu doğru kelime sayısını, doğru okuma yüzdesini, katılımcının okuduğunu anlama sorularından aldığı puanı yani hangi verilere ait olduğunu göstermektedir. Araştırma sonunda elde edilen bulgular görsel analiz yoluyla analiz edilmiş ve her bir katılımcının bir dakikada okuduğu doğru kelime sayısı değişkeninde örtüşmeyen veri yüzdesi hesaplanmıştır.

2.9.2. Sosyal geçerlik verilerinin toplanması ve analizi

Araştırmanın sosyal geçerlik verileri öznel değerlendirme ve sosyal karşılaştırma yoluyla toplanmıştır. Öznel değerlendirme çalışmasında amaç davranışın önemi, OKA²DEP'in katılımcılar üzerindeki etkisi ile ilgili olarak anne-baba ve sınıf rehber öğretmenlerinin görüşlerini belirlemek üzere araştırmacının geliştirdiği sosyal geçerlik soru formları (Ek 2 ve Ek 3) uygulanmıştır. Araştırmanın uygulama sürecinin tamamlanmasının ardından araştırmacı katılımcıların anneleriyle ile katılımcıların eğitim gördükleri özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde yarı yapılandırılmış görüşmeler yapmıştır. Öğretmenleri ile de okullarına gidip görüşmeleri tamamlamıştır. Görüşmeler bittikten sonra ses kayıtları araştırmacı tarafından yazıya dökülmüştür.

Sosyal karşılaştırma aşamasında, araştırmanın izleme aşaması tamamlandıktan sonra araştırmacı katılımcıların okullarına gitmiştir. Katılımcıların öğretmenlerinden sınıf listesinden rastgele üç öğrenci seçmesi istemiştir. Bu öğrencilere ve katılımcıya farklı zaman dilimlerinde araştırmada daha önce kullanılmayan bir metin okutulup bir dakikada okunan doğru kelime sayılarını kaydetmiştir.

2.9.3. Güvenirlik verilerinin toplanması ve analizi

Araştırmada gerçekleşen oturumların en az %25'inde gözlemciler arası güvenilirlik ve uygulama güvenilirliği verisi toplanmıştır. Gözlemciler arası güvenilirlik verileri, başlama düzeyi, uygulama düzeyi, yoklama düzeyi ve izleme oturumları arasından kura yoluyla belirlenmiş oturumların video kayıtlarının izlenmesiyle toplanmıştır. Elde edilen veriler veri toplama formlarına kaydedilmiştir. Gözlemciler arası güvenilirlik verileri "Görüş birliği/ Görüş ayrılığı x 100" formülü kullanılarak analiz edilmiştir (Kazdin, 1982, s. 435). Elde edilen gözlemciler arası güvenilirlik katsayıları Tablo 9'da gösterilmektedir. Dördüncü

katılımcı Demir sağlık sebeplerinden dolayı araştırmayı tamamlamadan ayrılmıştır. Veri eksikliği nedeniyle tabloya Demir dahil edilmemiştir.

Tablo 9

Gözlemciler Arası Güvenirlik Verileri

Katılımcılar	Başlama Düzeyi	Uygulama Düzeyi	Yoklama Düzeyi	İzleme Düzeyi
Berke	%100	%98	%100	%100
Sedat	%100	%100	%100	%100
Sinan	%100	%100	%100	%100

Uygulama güvenirliliği verileri de gözlemciler arası güvenirlilik verileri gibi başlama düzeyi, uygulama düzeyi, yoklama düzeyi ve izleme oturumları arasından kura yoluyla belirlenmiş oturumların video kayıtlarının izletilmesiyle toplanmıştır. Uygulama güvenirliliği verileri toplanırken; başlama düzeyi uygulama güvenirliliği formu (Ek 9), uygulama oturumları uygulama güvenirliliği formu (Ek 10) yoklama oturumları ve izleme oturumları uygulamaları başlama düzeyi ile aynı olduğu için güvenirlilik formu olarak EK 9 kullanılmıştır. Her bir katılımcı için başlama düzeyi, uygulama düzeyi, yoklama düzeyi ve izleme oturumları uygulama güvenirliliği katsayıları Tablo 1’de gösterilmektedir. Dördüncü katılımcı Demir sağlık sebeplerinden dolayı araştırmayı tamamlamadan ayrılmıştır. Veri eksikliği nedeniyle tabloya Demir dahil edilmemiştir.

Tablo 10

Uygulama Güvenirliliği Verileri

Katılımcılar	Başlama Düzeyi	Uygulama Düzeyi	Yoklama Düzeyi	İzleme Düzeyi
Berke	%100	%98	%100	%100
Sedat	%100	%100	%100	%100
Sinan	%100	%95	%100	%100

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. BULGULAR

Bu bölümde tezin bulguları açıklanacaktır. Önce Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Destek Eğitim Programının (OKA²DEP) katılımcıların sırasıyla bir dakikada okuduğu doğru kelime sayısı, doğru okuma yüzdesi ve okuduğunu anlama puanı üzerindeki etkilerine yönelik bulgular açıklanacaktır. Sonra araştırmanın sosyal geçerliliğine yönelik bulgular açıklanacaktır.

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

Aşağıdaki bölümde “OKA²DEP’in ÖÖG tanısı olan öğrencilerin bir dakikada okuduğu doğru kelime sayısının artışında etkisi var mıdır?” sorusuna cevap bulmak için gerçekleştirilen çalışmada ortaya çıkan bulgular her katılımcı için ayrı ayrı açıklanacaktır.

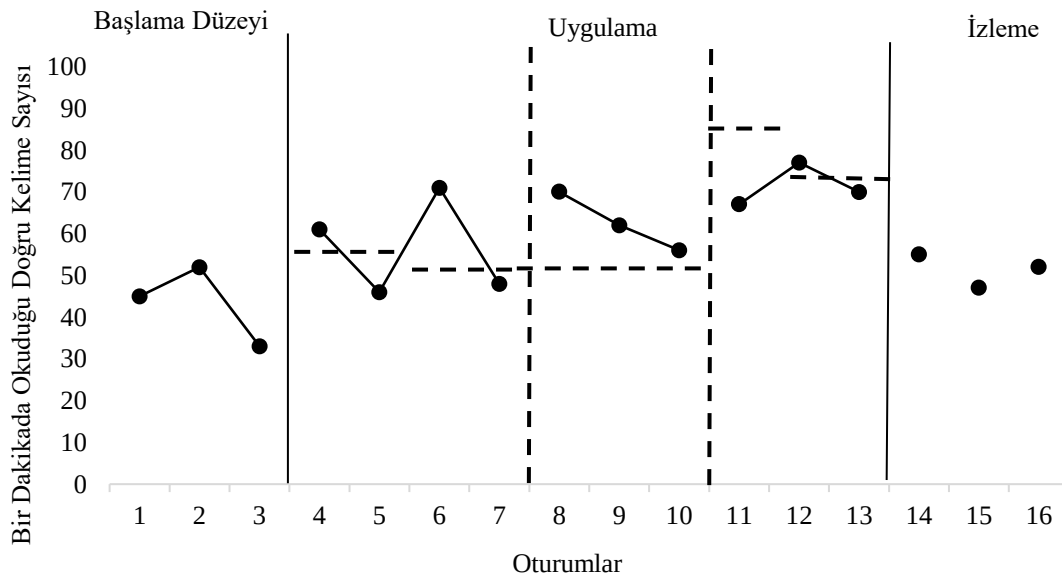
3.1.1. Berke’nin bir dakikada okuduğu doğru kelime sayısı üzerinde Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Destek Eğitim Programının etkililiği

Berke ile üç başlama düzeyi oturumu düzenlenmiştir. Berke, bu oturumların ilkinde 45 kelime, ikincisinde 52 kelime ve üçüncüsünde 33 kelimeyi doğru okumuştur. Berke başlama düzeyi oturumlarında ortalama 43 kelimeyi doğru okumuştur. Başlama düzeyi verilerinin ortalamasının %30’u alınarak ortalamaya eklenmiş ve birinci ölçüt 56 kelime olarak belirlenmiştir. Ardından birinci, ikinci ve üçüncü uygulama oturumları düzenlenmiştir. Uygulama oturumları tamamlandıktan sonra gerçekleştirilen ilk yoklama oturumunda Berke 61 kelime okuyarak ölçütü karşılamıştır. İkinci yoklama oturumunda ise 46 kelime okuyarak ölçütü sağlayamamıştır. Ölçüt sağlanamadığı için dördüncü, beşinci ve altıncı uygulama oturumları düzenlenmiştir. Bu evrede başlama düzeyi ortalamasının %15’i alınarak ortalamaya eklenmiş ve ikinci ölçüt 49 kelime olarak belirlenmiştir. Bu ölçüte göre yapılan ilk yoklama oturumunda Berke 71 kelimeyi doğru okumuş, ikinci yoklama oturumunda ise 48 kelime okuyarak ölçütü sağlayamamıştır. Ölçüt sürdürülebilir şekilde sağlanamadığı için yedinci, sekizinci ve dokuzuncu uygulama oturumları düzenlenmiştir. Bu evrede ölçüt değiştirilmeden 49 kelime olarak uygulanmaya devam edilmiştir. Gerçekleştirilen yedinci, sekizinci ve dokuzuncu uygulama oturumlarından sonra yapılan yoklama oturumlarında Berke sırasıyla 70, 62 ve 56 kelime okuyarak her üç yoklama

oturumunda da ölçütü karşılamıştır. Berke bu evrede ortalama 62 kelimeyi doğru okumuştur. Ölçütü sürdürülebilir şekilde sağladığı için araştırmanın birinci evresi tamamlanmıştır. Bu ortalamanın %30'u alınarak ortalamaya eklenmiş ve üçüncü ölçüt 81 kelime olarak belirlenmiş, araştırmanın ikinci evresine geçilmiştir. Onuncu, on birinci ve on ikinci uygulama oturumları gerçekleştirilmiştir. Bu oturumları takip eden ilk yoklama oturumunda Berke 67 kelimeyi doğru okuyarak ölçütü karşılayamamıştır. Bu nedenle on üçüncü, on dördüncü ve on beşinci uygulama oturumları düzenlenmiştir. Bu evrede, bir önceki ortalama olan 62 kelimeye %15 eklenerek dördüncü ölçüt 72 kelime olarak belirlenmiştir. Gerçekleştirilen üç uygulama oturumunun ardından yapılan ilk yoklama oturumunda Berke 77 kelime okuyarak ölçütü sağlamıştır. Ardından yapılan ikinci yoklama oturumunda 70 kelime okuyarak ölçütü sağlayamamıştır. Yaz tatilinin başlaması ve OKA²DEP'te belirlenen en az on beş uygulama oturumu şartının sağlanmış olması nedeniyle uygulamaya son verilmiştir.

Şekil 3

Berke'nin Bir Dakikada Okuduğu Doğru Kelime Sayısı



Tablo 11*Berke'nin Bir Dakikada Okuduğu Doğru Kelime Sayısı*

Evreler	Katılımcı Performansı	Ölçüt	Ölçüt Durumu
Başlama Düzeyi	45, 52, 33	-	-
Evre 1	61, 46	56(%30)	Sağlanmadı
	71, 48	49(%15)	Sağlanmadı
Evre 2	70, 62, 56	49(%15)	Sağlandı
Evre 3	67, 77, 70	81(%30)	Sağlanmadı
		72(%15)	Sağlanmadı
İzleme	55, 47, 52	-	-

Araştırmanın birinci alt amacı olan “OKA²DEP, ÖÖG tanısı olan ortaokul öğrencilerinin bir dakikada okuduğu doğru kelime sayısında etkili midir?” sorusuna da yanıt aranmıştır. Yapılan uygulamalar sonucunda Berke'nin başlama düzeyindeki ortalama doğru okuma sayısı 43 iken, uygulama sürecinde ulaştığı en yüksek ortalama 71 kelimeye çıkmıştır. Bu durumda Berke'nin bir dakikada doğru okuduğu kelime sayısında %60 oranında artış olduğu görülmektedir. Ayrıca Araştırmanın ikinci alt amacı olan “Uygulama tamamlandıktan 1, 2 ve 3 ay sonra edindikleri becerileri koruyabilmekte midir?” sorusunun cevabını aramak için uygulamanın tamamlanmasından sonra üç izleme oturumu gerçekleştirilmiştir. Berke bu oturumlarda sırasıyla 55, 47 ve 52 kelimeyi doğru okumuştur. Bu üç oturumda Berke ortalama 51 kelimeyi doğru okumuştur. Berke'nin son yoklama oturumlarındaki performansını sürdüremediği, ancak başlama düzeyinin üzerinde bir performans sergilediği görülmüştür.

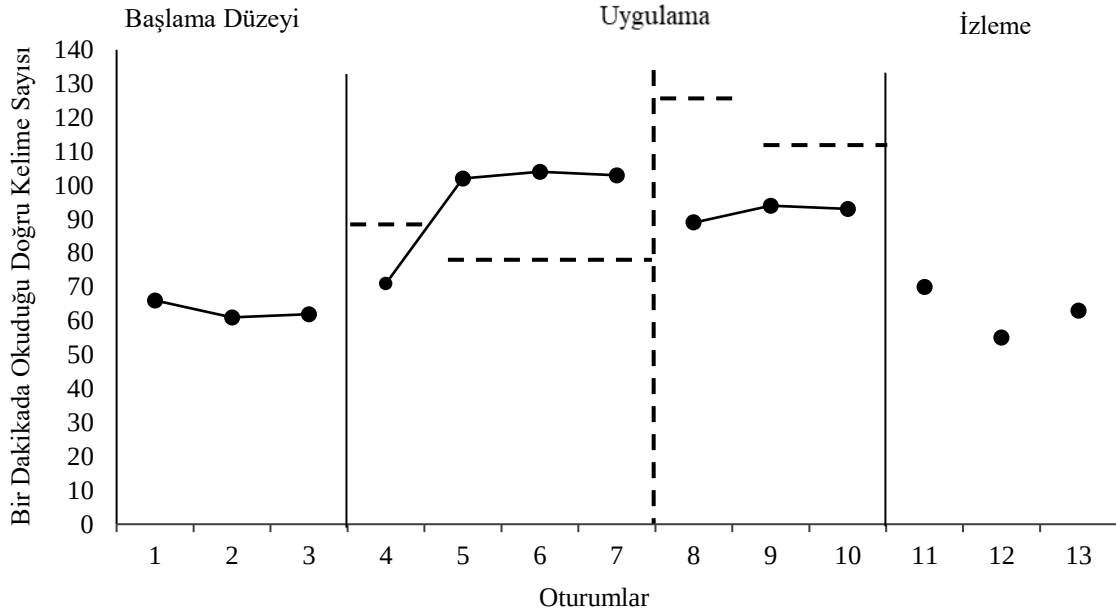
3.1.2. Sedat'ın bir dakikada okuduğu doğru kelime sayısı üzerinde Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Destek Eğitim Programının etkililiği

Sedat ile üç başlama düzeyi oturumu düzenlenmiştir. Sedat, bu oturumların ilkinde 66 kelime, ikincisinde 61 kelime ve üçüncüsünde 63 kelimeyi doğru okumuştur. Sedat başlama düzeyi oturumlarında ortalama 63 kelimeyi doğru okumuştur. Başlama düzeyi verilerinin ortalamasının %30'u alınarak ortalamaya eklenmiş ve birinci ölçüt 82 kelime olarak belirlenmiştir. Ardından birinci, ikinci ve üçüncü uygulama oturumları düzenlenmiştir. Uygulama oturumları tamamlandıktan sonra gerçekleştirilen ilk yoklama oturumunda Sedat 71 kelime okuyarak ölçütü sağlayamamıştır. Sedat ölçütü sağlayamadığı için OKA²DEP'in dördüncü, beşinci ve altıncı uygulama oturumları gerçekleştirilmiştir. Sedat İlk ölçüt sağlayamadığı için başlama düzeyi verilerinin ortalamasının %15'i alınarak ortalamaya

eklenmiş ve ikinci ölçüt 72 kelime olarak belirlenmiştir. Gerçekleştirilen dördüncü, beşinci ve altıncı uygulama oturumlarından sonra yapılan ilk yoklama oturumunda Sedat 102 kelimeyi doğru okuyarak ölçütü sağlamış ve ikinci yoklama oturumuna geçilmiştir. İkinci yoklama oturumunda 104 kelimeyi doğru okuyarak ölçütü sağlamıştır ve üçüncü yoklama oturumuna geçilmiştir. Sedat üçüncü yoklama oturumunda da 103 kelime okuyarak ölçütü sağlamıştır. Böylece gerçekleştirilen dördüncü, beşinci ve altıncı uygulama oturumlarından sonra Sedat bir dakikada ortalama 103 kelimeyi doğru okumuştur. Yeni ölçüt için bir dakikada doğru olarak okunan 103 kelime %30 oranında artırarak 133 kelimeye çıkarılmıştır. Yeni ölçüt 133 kelime olarak belirlenmiştir. OKA²DEP'in yedinci, sekizinci ve dokuzuncu uygulama oturumları gerçekleştirilmiştir. OKA²DEP'in yedinci, sekizinci ve dokuzuncu uygulama oturumlarından sonra yapılan ilk yoklama oturumunda Sedat 89 kelime okuyarak ölçütü sağlayamamıştır. Katılımcı ölçütü sağlayamadığı için OKA²DEP'in onuncu, on birinci ve on ikinci uygulama oturumları gerçekleştirilmiştir. En son belirlenen ölçüt sağlanamadığı için en son doğru olarak okunan ortalama otuz 103 kelimenin %15 oranında artırılarak yeni ölçüt 118 kelime olarak belirlenmiştir. Onuncu, on birinci ve on ikinci uygulama oturumlarından sonra gerçekleştirilen ilk yoklama oturumunda Sedat 94 kelime okuyarak ölçütü sağlayamamıştır. Sedat belirlenmiş %15'lik ölçütü sağlayamadığı için ölçüt sağlanıncaya kadar ölçütte bir değişiklik yapılmayacak ve %15 olarak belirlenen ölçüte (118 kelime) devam edilecektir. Sedat OKA²DEP'in on üçüncü, on dördüncü ve on beşinci uygulama oturumlarından sonra yapılan ilk yoklama oturumunda 93 kelime okuyarak ölçütü sağlayamamıştır. Yaz tatilinin bitmesi ve OKA²DEP'te belirlenen en az on beş uygulama oturumu şartının sağlanması sebebiyle uygulamaya son vermiştir.

Şekil 4

Sedat'ın Bir Dakikada Okuduğu Doğru Kelime Sayısı



Tablo 12

Sedat'ın Bir Dakikada Okuduğu Doğru Kelime Sayısı

Evreler	Katılımcı Performansı	Ölçüt	Ölçüt Durumu
Başlama Düzeyi	66, 61, 63	-	
Evre 1	71	82 (%30)	Sağlanmadı
	102, 104, 103	72 (%15)	Sağlandı
Evre 2	89	133(%30)	Sağlanmadı
	94	118(%15)	Sağlanmadı
	93	118(%15)	Sağlanmadı
İzleme,	70, 55, 63	-	-

Araştırmanın birinci alt amacı olan “OKA²DEP, ÖÖG tanısı olan ortaokul öğrencilerinin bir dakikada okuduğu doğru kelime sayısında etkili midir?” sorusuna da yanıt aranmıştır. Yapılan uygulamalar sonucunda Sedat'ın başlama düzeyindeki ortalama doğru okuma sayısı 63 iken, uygulama sürecinde ulaştığı en yüksek ortalama 92 kelimeye çıkmıştır. Bu durumda Sedat'ın bir dakikada doğru okuduğu kelime sayısında %68 oranında artış olduğu görülmektedir. Ayrıca Araştırmanın ikinci alt amacı olan “Uygulama tamamlandıktan 1, 2 ve 3 ay sonra edindikleri becerileri koruyabilmekte midir?” sorusunun cevabını aramak için uygulamanın tamamlanmasından sonra üç izleme oturumu gerçekleştirilmiştir. Sedat bu oturumlarda sırasıyla 70, 55 ve 63 kelimeyi doğru okumuştur. Bu üç oturumda Sedat ortalama 62 kelimeyi doğru okumuştur. Sedat'ın son yoklama

oturumlarındaki performansını sürdüremediği, ancak başlama düzeyinin üzerinde bir performans sergilediği görülmüştür.

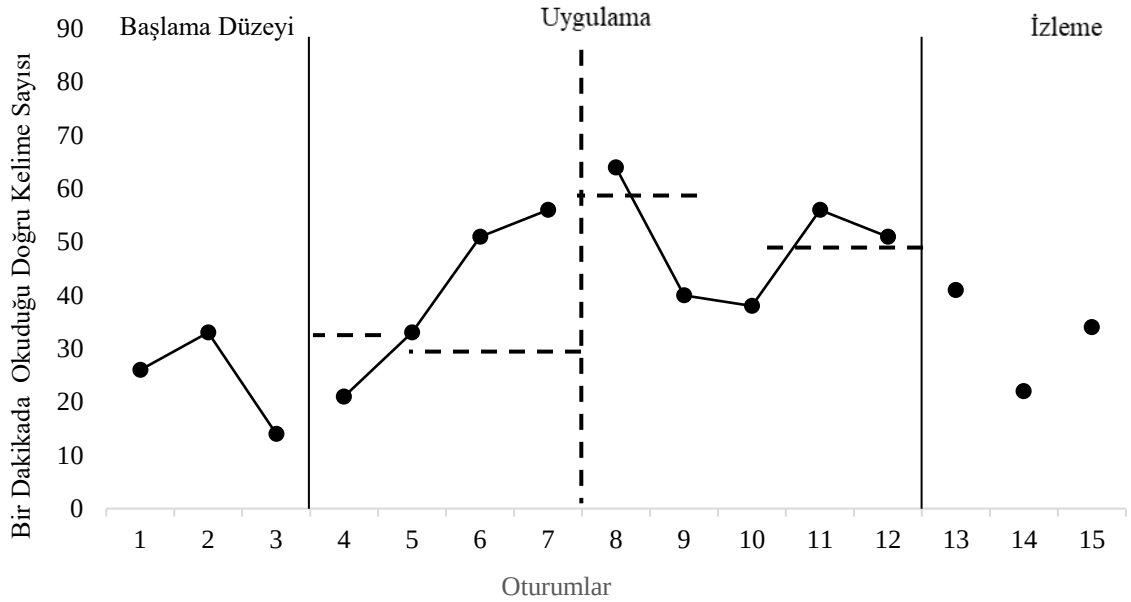
3.1.3. Sinan'ın bir dakikada okuduğu doğru kelime sayısı üzerinde Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Destek Eğitim Programının etkililiği

Sinan ile üç başlama düzeyi oturumu düzenlenmiştir. Sinan, bu oturumların ilkinde 26 kelime, ikincisinde 33 kelime ve üçüncüsünde 14 kelimeyi doğru okumuştur. Sinan başlama düzeyi oturumlarında ortalama 24 kelimeyi doğru okumuştur. Başlama düzeyi verilerinin ortalamasının %30'u alınarak ortalamaya eklenmiş ve birinci ölçüt 31 kelime olarak belirlenmiştir. Ardından birinci, ikinci ve üçüncü uygulama oturumları düzenlenmiştir. Uygulama oturumları tamamlandıktan sonra gerçekleştirilen ilk yoklama oturumunda Sinan 21 kelime okuyarak ölçütü sağlayamamıştır. Sinan ölçütü sağlayamadığı için OKA²DEP'in dördüncü, beşinci ve altıncı uygulama oturumları gerçekleştirilmiştir. Sinan İlk ölçüt sağlayamadığı için başlama düzeyi verilerinin ortalamasının %15'i alınarak ortalamaya eklenmiş ve ikinci ölçüt 27 kelime olarak belirlenmiştir. Birinci yoklama oturumunda 31 kelime okuyarak ölçütü sağlamış ve ikinci yoklama oturumuna geçilmiştir. İkinci yoklama oturumunda 51 kelimeyi doğru okuyarak ölçütü sağlamıştır ve üçüncü yoklama oturumuna geçilmiştir. Sinan üçüncü yoklama oturumunda da 56 kelime okuyarak ölçütü sağlamıştır. Böylece gerçekleştirilen dördüncü, beşinci ve altıncı uygulama oturumlarından sonra Sinan bir dakikada ortalama 46 kelimeyi doğru okumuştur. Yeni ölçüt için bir dakikada doğru olarak okunan 46 kelime %30 oranında artırarak 60 kelimeye çıkarılmıştır. Yeni ölçüt 60 kelime olarak belirlenmiştir. OKA²DEP'in yedinci, sekizinci ve dokuzuncu uygulama oturumları gerçekleştirilmiştir. OKA²DEP'in yedinci, sekizinci ve dokuzuncu uygulama oturumlarından sonra yapılan ilk yoklama oturumunda Sinan 64 kelime okuyarak ölçütü sağlamış ve ikinci yoklama oturumuna geçilmiştir. İkinci yoklama oturumunda 40 kelime okuyarak ölçütü sağlayamamıştır. Katılımcı ölçütü sağlayamadığı için OKA²DEP'in onuncu, on birinci ve on ikinci uygulama oturumları gerçekleştirilmiştir. En son belirlenen ölçüt sağlanamadığı için en son doğru olarak okunan ortalama otuz 103 kelimenin %15 oranında artırılarak yeni ölçüt 53 kelime olarak belirlenmiştir. Onuncu, on birinci ve on ikinci uygulama oturumlarından sonra gerçekleştirilen ilk yoklama oturumunda Sinan 35 kelime okuyarak ölçütü sağlayamamıştır. Sinan belirlenmiş %15'lik ölçütü sağlayamadığı için ölçüt sağlanıncaya kadar ölçütte bir değişiklik yapılmayacak ve %15 olarak belirlenen ölçüte (53 kelime) devam edilecektir. Sinan OKA²DEP'in on üçüncü, on dördüncü ve on beşinci uygulama oturumlarından sonra yapılan ilk yoklama oturumunda

53 kelime okuyarak ölçütü sağlayamamıştır. Yaz tatilinin bitmesi ve OKA²DEP’te belirlenen en az on beş uygulama oturumu şartının sağlanması sebebiyle uygulamaya son vermiştir.

Şekil 5

Sinan’ın Bir Dakikada Okuduğu Doğru Kelime Sayısı



Tablo 13

Sinan’ın Bir Dakikada Okuduğu Doğru Kelime Sayısı

Evreler	Katılımcı Performansı	Ölçüt	Ölçüt Durumu
Başlama Düzeyi	26, 33, 14	-	
Evre 1	21	31(%30)	Sağlanmadı
	33, 51, 56	27 (%15)	Sağlandı
Evre 2	64, 40	60(%30)	Sağlandı
	35, 53	53 (%15)	Sağlanmadı
İzleme,	41, 22, 34	-	-

3.2. Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Destek Eğitim Programının Doğru Okuma Yüzdesine Etkisi

Aşağıdaki bölümde araştırmanın ikinci sorusu olan “OKA²DEP’in ÖÖG tanısı olan öğrencilerin doğru okuma yüzdesine etkisi var mıdır?” sorusuna cevap bulmak için gerçekleştirilen çalışmada ortaya çıkan bulgular her katılımcı için ayrı ayrı açıklanacaktır.

Araştırmada doğru okuma yüzdesi bir dakikada okunan toplam kelime sayısından bir dakikada okunan yanlış kelime sayısının çıkarılması ile elde edilen sonucun yüz ile çarpılması ile hesaplanmıştır. (Doğru okuma yüzdesi formülü= [Bir dakikada okunan toplam kelime sayısı-bir dakikada okunan yanlış kelime sayısı]x100).

3.2.1. Berke'nin Doğru Okuma Yüzdesi Üzerinde Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Destek Eğitim Programının etkililiği

Berke ile üç başlama düzeyi oturumu gerçekleştirilmiştir. Berke oturumların ilkinde %86 doğrulukla, ikincisinde %88 doğrulukla ve üçüncüsünde %80 doğrulukla okuduğu görülmüştür. Berke başlama düzeyi oturumlarında ortalama %84 doğrulukla okumuştur. Ardından birinci, ikinci ve üçüncü uygulama oturumları düzenlenmiştir. Uygulama oturumları tamamlandıktan sonra gerçekleştirilen ilk yoklama oturumunda Berke %92 doğrulukla okumuştur. İkinci yoklama oturumunda ise %88 doğrulukla okumuştur ancak Berke'nin bir dakikada okuduğu doğru kelime sayısı ölçütü sağlayamadığı için OKA²DEP'in dördüncü, beşinci ve altıncı uygulama oturumları gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen dördüncü, beşinci ve altıncı uygulama oturumlarından sonra yapılan ilk yoklama oturumunda Berke %89 doğrulukla okumuştur. İkinci yoklama oturumuna geçilmiştir. İkinci yoklama oturumunda %84 doğrulukla okumuştur. Berke'nin bir dakikada okuduğu doğru kelime sayısı ölçütü sağlayamadığı için OKA²DEP'in yedinci, sekizinci ve dokuzuncu uygulama oturumları gerçekleştirilmiştir. OKA²DEP'in yedinci, sekizinci ve dokuzuncu uygulama oturumlarından sonra yapılan ilk yoklama oturumunda Berke %89 doğrulukla okumuştur. İkinci yoklama oturumunda %93 doğrulukla okumuş ve üçüncü yoklama oturumuna geçilmiştir. Berke üçüncü yoklama oturumunda da %96 doğrulukla okumuştur. Daha sonra OKA²DEP'in onuncu, on birinci ve on ikinci uygulama oturumları gerçekleştirilmiştir. Bu uygulama oturumlarından sonra gerçekleştirilen ilk yoklama oturumunda Berke %97 doğrulukla okumuştur. Berke'nin ilk yoklamada bir dakikada okuduğu doğru kelime sayısı ölçütü sağlayamadığı için OKA²DEP'in on üçüncü, on dördüncü ve on beşinci uygulama oturumları gerçekleştirilmiştir. Berke OKA²DEP'in on üçüncü, on dördüncü ve on beşinci uygulama oturumlarından sonra yapılan ilk yoklama oturumunda %98 doğrulukla okumuştur. Berke'nin bir dakikada okuduğu doğru kelime sayısı ilk ölçütü sağladığı için ikinci yoklama oturumuna geçilmiştir. İkinci yoklama oturumunda ise Berke %97 doğrulukla okumuştur. Yaz tatilinin bitmesi ve OKA²DEP'te belirlenen en az on beş uygulama oturumu şartının sağlanması sebebiyle uygulamaya son vermiştir.

Tablo 14*Berke'nin Doğru Okuma Yüzdesi*

Evreler	Katılımcı Performansı
Başlama Düzeyi	86, 88, 80
Evre 1	92, 88, 89, 80
Evre 2	89, 93, 96
Evre 3	97, 98, 97
İzleme	91, 94, 91
İzleme	91, 94, 91

Araştırmanın ikinci sorusu olan “OKA²DEP’in ÖÖG tanısı olan öğrencilerin doğru okuma yüzdesine etkisi var mıdır?” sorusuna cevap bulmak için gerçekleştirilen bu çalışmada Berke’nin doğru okuma yüzdesinin ortalama %84’ten %97’ye çıktığı görülmüştür. Ayrıca Araştırmanın ikinci alt amacı olan “Uygulama tamamlandıktan 1, 2 ve 3 ay sonra edindikleri becerileri koruyabilmekte midir?” sorusunun cevabını aramak için uygulamanın tamamlanmasından sonra üç izleme oturumu gerçekleştirilmiştir. Berke bu oturumlarda sırasıyla %91, %94 ve %91 doğrulukla okumuştur. Bu üç oturumda sonucunda Berke ortalama %92 doğrulukla okumuştur. Berke’nin son yoklama oturumlarındaki performans düzeyini koruduğu görülmektedir.

3.2.2. Sedat’ın Doğru Okuma Yüzdesi Üzerinde Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Destek Eğitim Programının etkililiği

Sedat ile üç başlama düzeyi oturumu gerçekleştirilmiştir. Sedat oturumların ilkinde %89 doğrulukla, ikincisinde %88 doğrulukla ve üçüncüsünde %88 doğrulukla okumuştur. Sedat başlama düzeyi oturumlarında ortalama %86 doğrulukla okumuştur. Ardından birinci, ikinci ve üçüncü uygulama oturumları düzenlenmiştir. Uygulama oturumları tamamlandıktan sonra gerçekleştirilen ilk yoklama oturumunda Sedat %92 doğrulukla okumuştur. Ancak Sedat’ın bir dakikada okuduğu doğru kelime sayısı ilk ölçütü sağlayamamıştır. Sedat ölçütü sağlayamadığı için OKA²DEP’in dördüncü, beşinci ve altıncı uygulama oturumları gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen dördüncü, beşinci ve altıncı uygulama oturumlarından sonra yapılan ilk yoklama oturumunda Sedat %93 doğrulukla okumuştur. İkinci yoklama oturumuna geçilmiştir. İkinci yoklama oturumunda %94 doğrulukla okumuştur. Üçüncü yoklama oturumuna geçilmiştir. Sedat üçüncü yoklama oturumunda da %95 doğrulukla okumuştur. Daha sonra OKA²DEP’in yedinci, sekizinci ve dokuzuncu uygulama oturumları gerçekleştirilmiştir. OKA²DEP’in yedinci, sekizinci ve dokuzuncu uygulama oturumlarından sonra yapılan ilk yoklama oturumunda Sedat %93

doğrulukla okumuştur. Katılımcının bir dakikada okuduğu doğru kelime sayısı ölçütü sağlayamadığı için OKA²DEP'in onuncu, on birinci ve on ikinci uygulama oturumları gerçekleştirilmiştir. Onuncu, on birinci ve on ikinci uygulama oturumlarından sonra gerçekleştirilen ilk yoklama oturumunda Sedat %87 doğrulukla okumuştur ancak Sedat'ın bir dakikada okuduğu doğru kelime sayısı ölçütü karşılayamadığı için OKA²DEP'in on üçüncü, on dördüncü ve on beşinci uygulama oturumlarına geçilmiştir. On üçüncü, on dördüncü ve on beşinci uygulama oturumlarına sonra yapılan ilk yoklama oturumunda %92 doğrulukla okumuştur. Yaz tatilinin bitmesi ve OKA²DEP'te belirlenen en az on beş uygulama oturumu şartının sağlanması sebebiyle uygulamaya son vermiştir.

Tablo 15

Sedat'ın Doğru Okuma Yüzdesi

Evreler	Katılımcı Performansı
Başlama Düzeyi	89, 88, 83
Evre 1	92, 93, 94, 95
Evre 2	93, 87, 92
İzleme	91, 94, 96

Araştırmanın ikinci sorusu olan “OKA²DEP'in ÖÖG tanısı olan öğrencilerin doğru okuma yüzdesine etkisi var mıdır?” sorusuna cevap bulmak için gerçekleştirilen bu çalışmada Sedat'ın doğru okuma yüzdesinin ortalama %86'dan %90'a çıktığı gözlemlenmiştir. Ayrıca Araştırmanın ikinci alt amacı olan “Uygulama tamamlandıktan 1, 2 ve 3 ay sonra edindikleri becerileri koruyabilmekte midir?” sorusunun cevabını aramak için uygulamanın tamamlanmasından sonra üç izleme oturumu gerçekleştirilmiştir. Sedat bu oturumlarda sırasıyla %91, %94 ve %96 doğrulukla okumuştur. Bu üç oturumda sonucunda Sedat ortalama %93 doğrulukla okumuştur. Sedat'ın son yoklama oturumlarındaki performans düzeyini koruduğu görülmektedir

3.2.3. Sinan'ın Doğru Okuma Yüzdesi Üzerinde Akıcı Okuma ve Okuduğunu

Anlama Destek Eğitim Programının etkililiği

Sinan ile üç başlama düzeyi oturumu gerçekleştirilmiştir. Sinan oturumların ilkinde %68, ikincisinde %71 ve üçüncüsünde %50 doğrulukla okumuştur. Sedat başlama düzeyi oturumlarında ortalama %63 doğrulukla okumuştur. Ardından birinci, ikinci ve üçüncü uygulama oturumları gerçekleştirilmiştir. Uygulama oturumlarından sonra yapılan ilk yoklama oturumunda Sinan %70 doğrulukla okumuştur ancak Sinan'ın bir dakikada okuduğu doğru kelime sayısı ölçütü karşılayamamıştır. Katılımcı ölçütü sağlayamadığı için

OKA²DEP'in dördüncü, beşinci ve altıncı uygulama oturumları gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen dördüncü, beşinci ve altıncı uygulama oturumlarından sonra yapılan ilk yoklama oturumunda Sinan %80 doğrulukla okumuştur. İkinci yoklama oturumunda %87 doğrulukla okumuştur ve üçüncü yoklama oturumuna geçilmiştir. Üçüncü yoklama oturumunda da Sinan %87 doğrulukla okumuştur. Daha sonra OKA²DEP'in yedinci, sekizinci ve dokuzuncu uygulama oturumları gerçekleştirilmiştir. OKA²DEP'in yedinci, sekizinci ve dokuzuncu uygulama oturumlarından sonra yapılan ilk yoklama oturumunda Sinan %91 doğrulukla okumuştur ve ikinci yoklama oturumuna geçilmiştir. İkinci yoklama oturumunda %90 doğrulukla okumuştur. Sinan'ın bir dakikada okuduğu doğru kelime sayısı ölçütü sağlayamadığı için OKA²DEP'in onuncu, on birinci ve on ikinci uygulama oturumları gerçekleştirilmiştir. Onuncu, on birinci ve on ikinci uygulama oturumlarından sonra gerçekleştirilen ilk yoklama oturumunda Sinan %76 doğrulukla okumuştur. Daha sonra OKA²DEP'in on üçüncü, on dördüncü ve on beşinci uygulama oturumlarından sonra yapılan ilk yoklama oturumunda %84 ikinci yoklama oturumunda %87 doğrulukla okumuştur. Yaz tatilinin bitmesi ve OKA²DEP'te belirlenen en az on beş uygulama oturumu şartının sağlanması sebebiyle uygulamaya son vermiştir.

Tablo 16

Sinan'ın Doğru Okuma Yüzdesi

Evreler	Katılımcı Performansı
Başlama Düzeyi	68, 71, 50
Evre 1	70, 80, 87, 87
Evre 2	91, 90, 76, 84, 87
İzleme	87, 63, 84

Araştırmanın ikinci sorusu olan “OKA²DEP'in ÖÖG tanısı olan öğrencilerin doğru okuma yüzdesine etkisi var mıdır?” sorusuna cevap bulmak için gerçekleştirilen bu çalışmada Sinan'ın doğru okuma yüzdesinin ortalama %63'ten %85'e çıktığı gözlemlenmiştir. Ayrıca araştırmanın ikinci alt amacı olan “Uygulama tamamlandıktan 1, 2 ve 3 ay sonra edindikleri becerileri koruyabilmekte midir?” sorusunun cevabını aramak için uygulamanın tamamlanmasından sonra üç izleme oturumu gerçekleştirilmiştir. Sinan bu oturumlarda sırasıyla %87, %63 ve %84 doğrulukla okumuştur. Bu üç oturumda sonucunda Sinan ortalama %78 doğrulukla okumuştur. Sinan'ın son yoklama oturumlarındaki performans düzeyini koruduğu görülmektedir.

3.3. Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Destek Eğitim Programının Okuduğunu Anlama Becerilerine Etkisi

Aşağıdaki bölümde araştırmanın üçüncü sorusu olan “OKA²DEP katılımcıların okuduğunu anlama becerilerinin gelişiminde etkili midir?” sorusuna cevap bulmak için gerçekleştirilen çalışmada ortaya çıkan bulgular her katılımcı için ayrı ayrı açıklanacaktır.

Araştırmada okuduğunu anlama puanını hesaplamak için katılımcılara beş soru sorulmuştur. İlk dört soruya oluşturulan cevap havuzundan verilen her bir doğru cevap için katılımcı 20 puan almıştır. Beşinci soru için ise bağlama uygun bir cümle ile cevaplarsa on puan, iki ve daha fazla cümle ile cevaplarsa yirmi puan almıştır.

3.3.1. Berke’nin Okuduğunu Anlama Puanı Üzerinde Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Destek Eğitim Programının etkililiği

Berke ile üç başlama düzeyi oturumu gerçekleştirilmiştir. Berke’nin oturumların ilkinden 80, ikincisinde 80 ve üçüncüsünden 70 puan aldığı görülmüştür. Berke başlama düzeyi oturumlarında ortalama 70 puan almıştır. Ardından birinci, ikinci ve üçüncü uygulama oturumları gerçekleştirilmiştir. Uygulama oturumlarından sonra yapılan yoklama oturumlarından ilkinden Berke 40, ikincisinden de 40 puan almıştır. Berke’nin bir dakikada okuduğu doğru kelime sayısı ölçütü sağlayamadığı için OKA²DEP’in dördüncü, beşinci ve altıncı uygulama oturumları gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen dördüncü, beşinci ve altıncı uygulama oturumlarından sonra yapılan ilk yoklama oturumunda Berke 70 puan almıştır. İkinci yoklama oturumuna geçilmiştir. İkinci yoklama oturumunda da 30 puan almıştır ancak Berke’nin bir dakikada okuduğu doğru kelime sayısı ölçütü sağlayamadığı için OKA²DEP’in yedinci, sekizinci ve dokuzuncu uygulama oturumları gerçekleştirilmiştir. OKA²DEP’in yedinci, sekizinci ve dokuzuncu uygulama oturumlarından sonra yapılan ilk yoklama oturumunda Berke 90 puan almıştır. İkinci yoklama oturumundan da 90 puan almış ve üçüncü yoklama oturumuna geçilmiştir. Berke üçüncü yoklama oturumundan da 90 puan almıştır. Daha sonra OKA²DEP’in onuncu, on birinci ve on ikinci uygulama oturumları gerçekleştirilmiştir. Bu uygulama oturumlarından sonra gerçekleştirilen ilk yoklama oturumunda Berke 90 puan almıştır. Berke’nin ilk yoklamada bir dakikada okuduğu doğru kelime sayısı ölçütü sağlayamadığı için OKA²DEP’in on üçüncü, on dördüncü ve on beşinci uygulama oturumları gerçekleştirilmiştir. Berke OKA²DEP’in on üçüncü, on dördüncü ve on beşinci uygulama oturumlarından sonra yapılan ilk yoklama oturumunda 100 puan almıştır ve Berke’nin bir

dakikada okuduğu doğru kelime sayısı ilk ölçütü sağladığı için ikinci yoklama oturumuna geçilmiştir. İkinci yoklama oturumunda ise Berke 90 puan almıştır. Yaz tatilinin bitmesi ve OKA²DEP’te belirlenen en az on beş uygulama oturumu şartının sağlaması sebebiyle uygulamaya son vermiştir.

Tablo 17

Berke’nin Okuduğunu Anlama Puanı

Evreler	Katılımcı Performansı
Başlama Düzeyi	80, 80, 70
Evre 1	40, 40, 70, 30
Evre 2	90, 90, 90
Evre 3	90, 100, 90
İzleme	90, 90, 100

Araştırmanın üçüncü sorusu olan “OKA²DEP katılımcıların okuduğunu anlama becerilerinin gelişiminde etkili midir?” sorusuna cevap bulmak için gerçekleştirilen bu çalışmada Berke’nin okuduğunu anlama puanının ortalama %76’dan %93’e yükseldiği görülmüştür. Ayrıca Araştırmanın ikinci alt amacı olan “Uygulama tamamlandıktan 1, 2 ve 3 ay sonra edindikleri becerileri koruyabilmekte midir?” sorusunun cevabını aramak için uygulamanın tamamlanmasından sonra üç izleme oturumu gerçekleştirilmiştir. Berke bu oturumlarda sırasıyla 90, 90 ve 100 puan almıştır. Bu üç oturumda sonucunda Berke ortalama 93 puan almıştır. Berke’nin son yoklama oturumlarındaki performans düzeyini koruduğu görülmektedir.

3.3.2. Sedat’ın Okuduğunu Anlama Puanı Üzerinde Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Destek Eğitim Programının etkililiği

Sedat ile üç başlama düzeyi oturumu gerçekleştirilmiştir. Sedat oturumların ilkinden 80 ikincisinden 90 ve üçüncüsünden 60 puan almıştır. Sedat başlama düzeyi oturumlarında ortalama 76 puan almıştır. Ardından birinci, ikinci ve üçüncü uygulama oturumları gerçekleştirilmiştir. Uygulama oturumlarından sonra yapılan ilk yoklama oturumunda Sedat 60 puan almıştır ancak Sedat’ın bir dakikada okuduğu doğru kelime sayısı ilk ölçütü sağlayamamıştır. Katılımcı ölçütü sağlayamadığı için OKA²DEP’in dördüncü, beşinci ve altıncı uygulama oturumları gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen dördüncü, beşinci ve altıncı uygulama oturumlarından sonra yapılan ilk yoklama oturumunda Sedat 90 puan almıştır. İkinci yoklama oturumuna geçilmiştir. İkinci yoklama oturumundan 100 puan almıştır ve üçüncü yoklama oturumuna geçilmiştir. Sedat üçüncü yoklama oturumundan da

100 puan almıştır. Daha sonra OKA²DEP'in yedinci, sekizinci ve dokuzuncu uygulama oturumları gerçekleştirilmiştir. OKA²DEP'in yedinci, sekizinci ve dokuzuncu uygulama oturumlarından sonra yapılan ilk yoklama oturumunda Sedat 70 puan almıştır. Katılımcının bir dakikada okuduğu doğru kelime sayısı ölçütü sağlayamadığı için OKA²DEP'in onuncu, on birinci ve on ikinci uygulama oturumları gerçekleştirilmiştir. Onuncu, on birinci ve on ikinci uygulama oturumlarından sonra gerçekleştirilen ilk yoklama oturumunda Sedat 90 puan almıştır ancak Sedat'ın bir dakikada okuduğu doğru kelime sayısı ölçütü karşılayamadığı için OKA²DEP'in on üçüncü, on dördüncü ve on beşinci uygulama oturumlarına geçilmiştir. On üçüncü, on dördüncü ve on beşinci uygulama oturumlarından sonra yapılan ilk yoklama oturumundan 90 puan almıştır. Yaz tatilinin bitmesi ve OKA²DEP'te belirlenen en az on beş uygulama oturumu şartının sağlaması sebebiyle uygulamaya son vermiştir.

Tablo 18

Sedat'ın Okuduğunu Anlama Puanı

Evreler	Katılımcı Performansı
Başlama Düzeyi	80, 90, 60
Evre 1	60, 90, 100, 100
Evre 2	70, 90, 90
İzleme	100, 100, 100

Araştırmanın üçüncü sorusu olan “OKA²DEP katılımcıların okuduğunu anlama becerilerinin gelişiminde etkili midir?” sorusuna cevap bulmak için gerçekleştirilen bu çalışmada Sedat'ın okuduğunu anlama puanının ortalama %76'dan %89'a yükseldiği görülmüştür. Ayrıca Araştırmanın ikinci alt amacı olan “Uygulama tamamlandıktan 1, 2 ve 3 ay sonra edindikleri becerileri koruyabilmekte midir?” sorusunun cevabını aramak için uygulamanın tamamlanmasından sonra üç izleme oturumu gerçekleştirilmiştir. Sedat bu oturumlarda sırasıyla 100, 100 ve 100 puan almıştır. Bu üç oturumda sonucunda Sedat ortalama 100 puan almıştır. Sedat'ın son yoklama oturumlarındaki performans düzeyini koruduğu görülmektedir.

3.3.3. Sinan'ın Okuduğunu Anlama Puanı Üzerinde Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Destek Eğitim Programının etkililiği

Sinan ile üç başlama düzeyi oturumu gerçekleştirilmiştir. Sinan oturumların ilkinden 90, ikincisinden 100 ve üçüncüsünden 70 puan almıştır. Sedat başlama düzeyi oturumlarında ortalama 86 puan almıştır. Ardından birinci, ikinci ve üçüncü uygulama

oturumları gerçekleştirilmiştir. Uygulama oturumlarından sonra yapılan ilk yoklama oturumunda Sinan 100 puan almıştır ancak Sinan'ın bir dakikada okuduğu doğru kelime sayısı ölçütü karşılayamamıştır. Katılımcı ölçütü sağlayamadığı için OKA²DEP'in dördüncü, beşinci ve altıncı uygulama oturumları gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen dördüncü, beşinci ve altıncı uygulama oturumlarından sonra yapılan ilk yoklama oturumunda Sinan 90 puan, ikinci yoklama oturumundan 90 puan ve üçüncü yoklama oturumundan da 100 puan almıştır. Daha sonra OKA²DEP'in yedinci, sekizinci ve dokuzuncu uygulama oturumları gerçekleştirilmiştir. OKA²DEP'in yedinci, sekizinci ve dokuzuncu uygulama oturumlarından sonra yapılan ilk yoklama oturumunda Sinan 60 puan almıştır ve ikinci yoklama oturumuna geçilmiştir. İkinci yoklama oturumundan 90 puan almıştır ancak Sinan'ın bir dakikada okuduğu doğru kelime sayısı ölçütü sağlayamadığı için OKA²DEP'in onuncu, on birinci ve on ikinci uygulama oturumları gerçekleştirilmiştir. Onuncu, on birinci ve on ikinci uygulama oturumlarından sonra gerçekleştirilen ilk yoklama oturumunda Sinan 100 puan almıştır. Sinan'ın bir dakikada okuduğu doğru kelime sayısı ölçütü sağlayamadığı için OKA²DEP'in on üçüncü, on dördüncü ve on beşinci uygulama oturumları gerçekleştirilmiştir. On üçüncü, on dördüncü ve on beşinci uygulama oturumlarından sonra yapılan ilk yoklama oturumunda 70 puan almıştır, ikinci yoklama oturumundan ise 90 puan almıştır. Yaz tatilinin bitmesi ve OKA²DEP'te belirlenen en az on beş uygulama oturumu şartının sağlanması sebebiyle uygulamaya son vermiştir.

Tablo 19

Sinan'ın Okuduğunu Anlama Puanı

Evreler	Katılımcı Performansı
Başlama Düzeyi	90, 100, 70
Evre 1	100, 90, 90, 100
Evre 2	60, 90, 100, 70, 90
İzleme	100, 100, 100

Araştırmanın üçüncü sorusu olan “OKA²DEP katılımcıların okuduğunu anlama becerilerinin gelişiminde etkili midir?” sorusuna cevap bulmak için gerçekleştirilen bu çalışmada Sinan'ın okuduğunu anlama puanının ortalama %86'dan %82'ye düştüğü görülmüştür. Ayrıca Araştırmanın ikinci alt amacı olan “Uygulama tamamlandıktan 1, 2 ve 3 ay sonra edindikleri becerileri koruyabilmekte midir?” sorusunun cevabını aramak için uygulamanın tamamlanmasından sonra üç izleme oturumu gerçekleştirilmiştir. Sinan bu oturumlarda sırasıyla 100, 100 ve 100 puan almıştır. Bu üç oturumda sonucunda Sinan

ortalama 100 puan almıştır. Sinan'ın son yoklama oturumlarındaki performans düzeyini koruduğu görülmektedir.

3.4. Etki Büyüklüğü ve Örtüşmeyen Veri Yüzdesinin Hesaplanması

Tek denekli araştırmalarda etki büyüklüklerinin hesaplanması için bir dizi hesaplama yöntemi önerilmiştir. Bunlar arasında ortalama fark etki büyüklüklerini hesaplamanın çeşitli yolları (Busk & Serlin, 1992), regresyona dayalı etki büyüklükleri (Allison & Gorman, 1993; Center vd., 1985; Faith vd., 1996) ve örtüşmeyen veri yüzdesi (PND; Scruggs vd., 1987; Scruggs & Mastropieri, 1998) bulunmaktadır.

Bu araştırmada etki büyüklüğü hesaplaması için örtüşmeyen veri yüzdesi kullanılmıştır. Örtüşmeyen veri yüzdesi Scruggs vd. (1987) tarafından geliştirilmiştir. Bu yöntemle başlangıç ve uygulama evrelerinin görsel karşılaştırılmasının niceliksel olarak ifade edilebilmesini hedeflemişlerdir (Karasu, 2009). Örtüşmeyen veri yüzdesi (PND), tek denekli araştırmalarda müdahale sürecinin etkililiğini değerlendirmek amacıyla kullanılan nicel bir yöntemdir. Bu yöntemde, müdahale evresinde elde edilen veri noktalarının, başlama evresindeki en yüksek değerle örtüşmeyen oranı hesaplanır. Müdahale süresince gözlemlenen tüm veriler, başlama evresi verilerinden bağımsızsa bu durum güçlü bir etki göstergesi olarak kabul edilir (Scruggs vd., 1987).

Scruggs ve Mastropieri (2013), tek denekli araştırmalarda müdahale etkililiğini değerlendirmek amacıyla kullanılan Örtüşmeyen Veri Yüzdesi (Percentage of Nonoverlapping Data – PND) yönteminin, zaman içerisinde geçerliliği yüksek, anlamlı ve uygulanabilir bir ölçüt olarak öne çıktığını belirtmektedir. Bu yöntemde, müdahale evresinde elde edilen veri noktalarının, başlangıç evresinde gözlemlenen en yüksek değerle örtüşmeyen oranı hesaplanmaktadır. Örneğin, eğer müdahale evresindeki 10 gözlemden 9'u başlangıç evresindeki en yüksek değeri aşmaktaysa, PND değeri %90 olarak hesaplanmaktadır. ABAB gibi geri dönüşlü desenlerde ise her müdahale evresi ayrı ayrı değerlendirilerek toplam örtüşmeme oranı üzerinden birleşik bir PND puanı elde edilmektedir. Yöntemin öne çıkan özellikleri arasında yüksek gözlemciler arası güvenilirlik, kolay uygulanabilirlik ve özellikle davranışsal çalışmalarda sağladığı anlamlı yorumlama imkânı yer almaktadır. Bununla birlikte, yöntemin yorumlanabilirliğini ve doğruluğunu artırmak amacıyla bazı durumlar için özel kodlama kuralları geliştirilmiştir. Örneğin, başlangıç evresinde müdahale yönünde belirgin bir eğilim gözlemlenmesi durumunda PND hesaplaması yapılmamaktadır (Scruggs & Mastropieri, 2013). Örtüşmeyen veri yüzdesi

hesaplanırken başlangıç düzeyindeki en yüksek veri noktasının sağından uygulama evresindeki veri noktalarına doğru çizilir. Bu doğrunun net olarak üst kısmında kalan veri noktalarının sayısı uygulama evresinde bulunan toplam veri noktası sayısına bölünür. Bu sayı daha sonra yüzdelik olarak hesaplanmak için 100 ile çarpılır. Araştırmacılar etki düzeylerinden %25 ve altını etkisiz, %50'ye kadar olan kısmı orta etkili ve %75 üzerini etkili olarak tanıtmaktadırlar (Karasu, 2009).

Bu araştırmadaki katılımcıların örtüşmeyen veri yüzdeleri ve etki büyüklüğü düzeyleri katılımcıların başlama düzeyi ve uygulama evrelerinde bir dakikada okuduğu doğru kelime sayıları kullanılarak hesaplanmıştır. Berke'nin başlama evresindeki en yüksek değeri 52'dir. 52. noktadan uygulama evresindeki noktalara doğru çizgi çizildiğinde iki noktanın çizginin aşağısında kaldığı görülmüştür. Sedat'ın başlama evresindeki en yüksek değeri 66'dır. 66. noktadan uygulama evresindeki noktalara doğru çizgi çizildiğinde hiçbir noktanın çizginin altında kalmadığı görülmüştür. Sinan'ın başlama düzeyi evresindeki en yüksek değeri 33'tür. 33. noktadan uygulama evresindeki noktalara doğru çizgi çizildiğinde bir noktanın çizginin altında görülmüştür. Demir sağlık sebeplerinden dolayı araştırmayı tamamlamadan ayrıldığı için etki büyüklüğü verisi hesaplanmamıştır. Etki büyüklüğü verileri aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 20

Bir Dakikada Okunan Doğru Kelime Sayısı Örtüşmeyen Veri Yüzdesi

Katılımcılar	Örtüşmeyen Veri Yüzdesi	Etki Büyüklüğü Düzeyi
Berke	%80	Etkili
Sedat	%100	Etkili
Sinan	%90	Etkili

Tabloda verilen sonuçlara göre OKA²DEP'in Berke, Sedat ve Sinan'ın bir dakikada okuduğu doğru kelime sayısı için etkili olduğu görülmektedir. Dördüncü katılımcı Demir sağlık sebeplerinden dolayı araştırmayı tamamlamadan ayrılmıştır. Veri eksikliği nedeniyle tabloya Demir dahil edilmemiştir.

3.5. Sosyal Geçerlik Bulguları

Araştırmanın sosyal geçerlik verileri öznel değerlendirme ve sosyal karşılaştırma yoluyla toplanmıştır. Öznel değerlendirme sürecinde veriler katılımcıların anneleri ve sınıf

rehber öğretmenlerinden görüşme yoluyla toplanmıştır. Yapılan görüşmelerde anneler çalışmanın çocuklarının okuma becerilerine olumlu etki ettiğini belirtmişlerdir. Annelerden biri özellikle çalışmanın yaz döneminde olmasının çocuğu açısından tatil sürecinin daha verimli geçtiğini ve başka dersleri olmadığı için bu çalışmaya daha motive olduğunu belirtmiştir. Diğer bir katılımcının annesi ise bu çalışmanın çocuğunun hem okuma becerisine hem de sosyal/duygusal becerilerine katkı sağladığını belirtmiştir. Katılımcı öğrencinin bu çalışma için özel olarak seçildiğini ve öğretmenine karşı mahcubiyet hissetmemek için çalışmaya özenle katılım sağladığını belirtmiştir. Sosyal geçerlilik verileri için görüşülen diğer bir grup katılımcıların sınıf rehber öğretmenleridir. Katılımcılar ortaokul olduğu için araştırmacı her branş öğretmeniyle görüşmek yerine sınıf rehber öğretmeniyle görüşmüştür. Sınıf rehber öğretmenleri görüşmelerden önce branş öğretmenleriyle öğrenci ile ilgili görüşmüş ve ortak bir değerlendirme ile soruları cevaplamıştır. Üç katılımcı için de sınıf seviyelerine ulaşmamış olsalar da geçen seneki performanslarının üstünde oldukları belirtilmiştir. Yapılan görüşmeler sonrasında çocuklarının okuma problemleri için bu tarz eğitimlerin artırılması gerektiği sonucuna varılmıştır.

Araştırmacı: ... Sizce programın uygulanması sırasında çocuğunuzun programa ve okuma becerisine yönelik ilgisi nasıldı?

Veli 1: Valla bu derslere gelirken çok istekliydi hep. Zaten derslere başlayacağınız zaman öğretmenim beni seçti diye sevinip duruyordu. Öyle yani.

Araştırmacı: ... Program sonunda çocuğunuzun akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerisini nasıl değerlendirirsiniz?

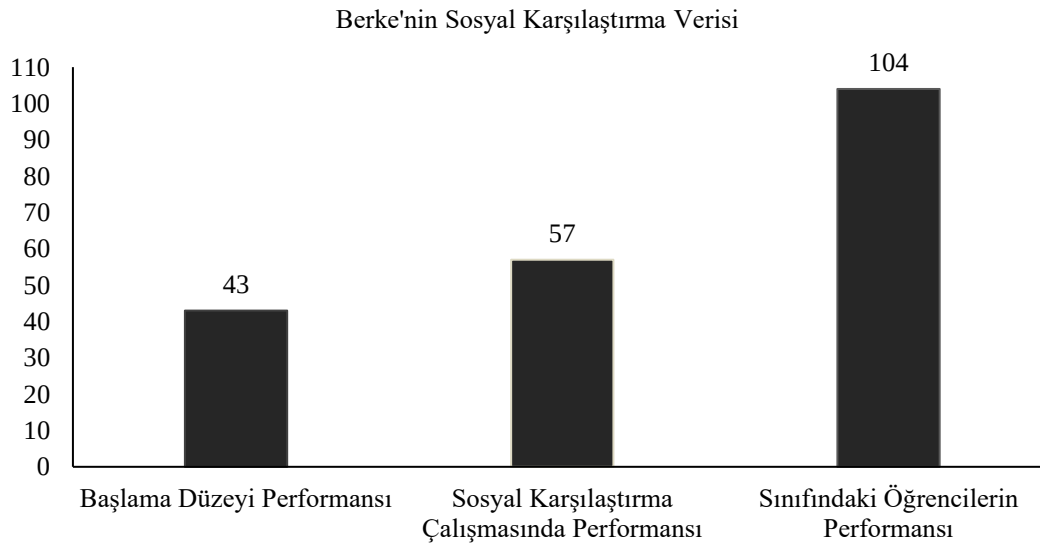
Veli 2: Önceye göre daha iyi oldu. Önceden acele acele okuyup atlaya atlaya okuyordu. Şimdi daha tane tane okuyor. Öyle olunca daha az yanlış okuyor. Bir de maşallah artık kendiliğinden kitap okumak istiyor. Diğer okulundaki öğretmenine de anlatmış yazın ders aldım diye o da aferin deyince iyice iştahlandı. Keşke bu derslerden seneye yazda yapsanız.

Sosyal karşılaştırma verileri için katılımcıların sınıf öğretmenlerinden sınıf listesini açarak rastgele üç öğrenci seçmesi istenmiştir. Seçilen üç öğrenciye ve katılımcıya ayrı zamanlarda araştırmada daha önce kullanılmayan bir metin okutulup bir dakikada okuduğu doğru kelime sayıları kaydedilmiştir. Kaydedilen veriler katılımcılar için araştırmacının başlama düzeyinde bir dakikada okuduğu doğru kelime sayısı, katılımcıların sosyal karşılaştırma çalışmasında bir dakikada okuduğu doğru kelime sayısı, sosyal karşılaştırma

çalışmasına katılan normal gelişim gösteren öğrencinin bir dakikada okuduğu ortalama doğru kelime sayısına göre grafik haline getirilmiştir. Kaydedilen veriler katılımcılar için araştırmanın başlama düzeyinde bir dakikada okuduğu doğru kelime sayısı, katılımcıların sosyal karşılaştırma çalışmasında bir dakikada okuduğu doğru kelime sayısı, sosyal karşılaştırma çalışmasına katılan normal gelişim gösteren öğrencinin bir dakikada okuduğu ortalama doğru kelime sayısına göre karşılaştırılmıştır. Karşılaştırma sonucunda katılımcı öğrencilerin bireysel olarak başlama düzeyi performanslarına göre artış gösterdikleri ancak sınıfında bulunan normal gelişim gösteren akranlarının performanslarına yetişemedikleri görülmektedir.

Şekil 6

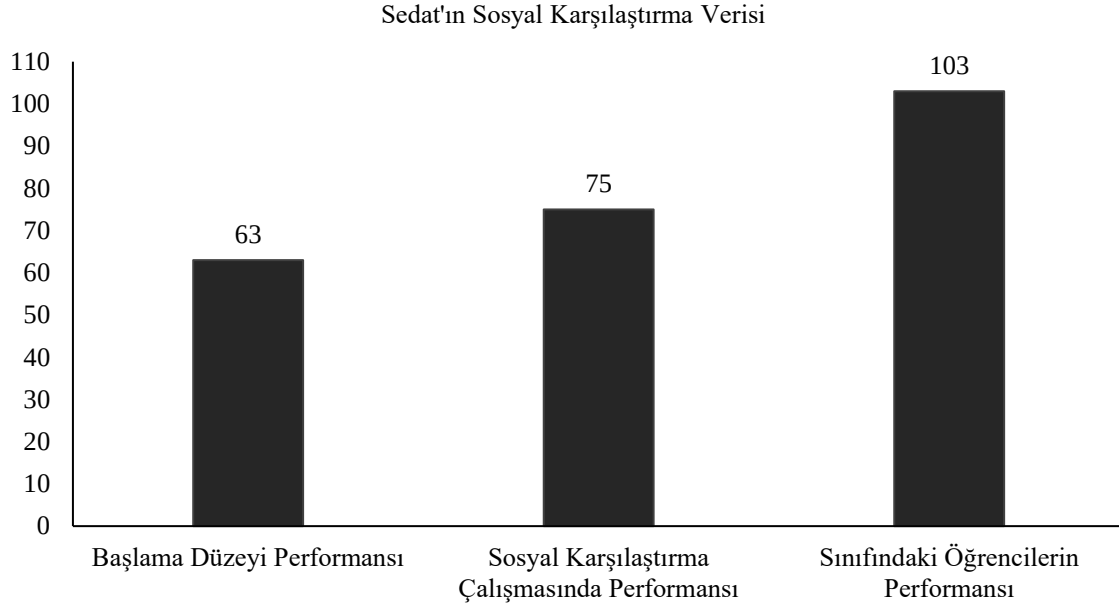
Berke'nin Sosyal Karşılaştırma Verisi



Berke başlama düzeyi evresinde bir dakikada ortalama 43 kelimeyi doğru olarak okumuştur. OKA²DEP in uygulama ve izleme oturumlarından sonra gerçekleştirilen sosyal karşılaştırma oturumunda Berke bir dakikada 57 kelimeyi doğru olarak okumuştur. Berke'nin normal gelişim gösteren üç sınıf arkadaşı bir dakikada ortalama 104 kelimeyi doğru olarak okumuştur. Buna göre Berke'nin bir dakikada okuduğu ortalama doğru kelime sayısını kendi performansı göz önüne alınarak artırmıştır ancak normal gelişim gösteren akranlarının bir dakikada okuduğu ortalama doğru kelime sayısı performansının altında kalmıştır.

Şekil 7

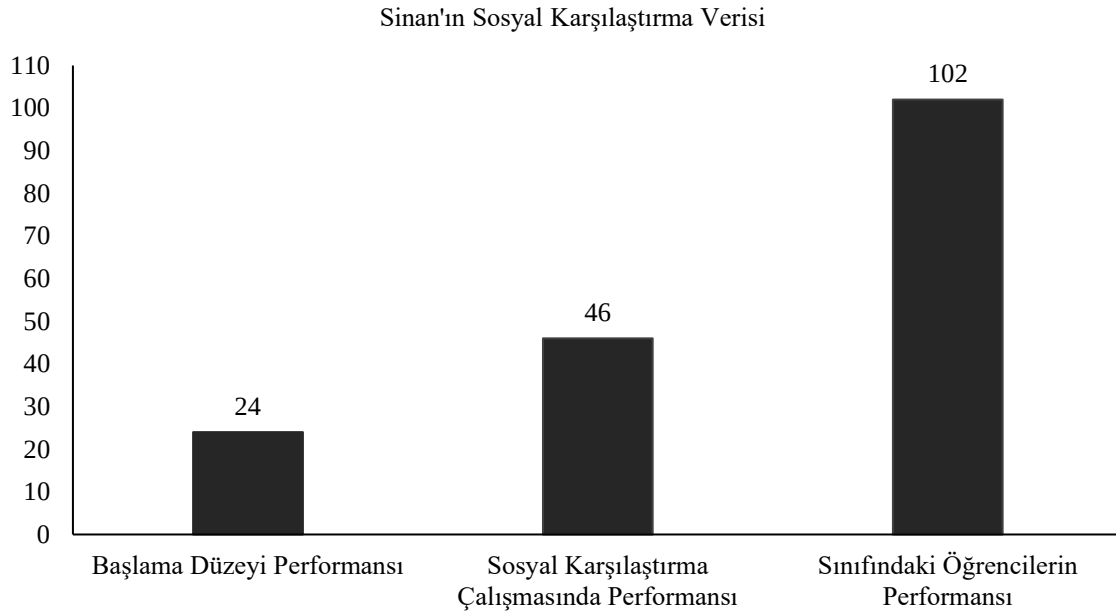
Sedat'ın Sosyal Karşılaştırma Verisi



Sedat başlama düzeyi evresinde bir dakikada ortalama 63 kelimeyi doğru olarak okumuştur. OKA²DEP in uygulama ve izleme oturumlarından sonra gerçekleştirilen sosyal karşılaştırma oturumunda Sedat bir dakikada 75 kelimeyi doğru olarak okumuştur. Sedat'ın normal gelişim gösteren üç sınıf arkadaşı bir dakikada ortalama 103 kelimeyi doğru olarak okumuştur. Buna göre Sedat'ın bir dakikada okuduğu ortalama doğru kelime sayısını kendi performansı göz önüne alınarak artırmıştır ancak normal gelişim gösteren akranlarının bir dakikada okuduğu ortalama doğru kelime sayısını performansının altında kalmıştır.

Şekil 8

Sinan'ın Sosyal Karşılaştırma Verisi



Sinan başlama düzeyi evresinde bir dakikada ortalama 24 kelimeyi doğru olarak okumuştur. OKA²DEP in uygulama ve izleme oturumlarından sonra gerçekleştirilen sosyal karşılaştırma oturumunda Sinan bir dakikada 46 kelimeyi doğru olarak okumuştur. Sinan'ın normal gelişim gösteren üç sınıf arkadaşı bir dakikada ortalama 102 kelimeyi doğru olarak okumuştur. Buna göre Sinan'ın bir dakikada okuduğu ortalama doğru kelime sayısını kendi performansı göz önüne alınarak artmıştır ancak normal gelişim gösteren akranlarının bir dakikada okuduğu ortalama doğru kelime sayısı performansının altında kalmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Bu bölümde tezin tartışma, sonuç ve önerileri açıklanacaktır. Tartışma bölümünde araştırmadan elde edilen bulguların olası nedenleri, alanyazındaki diğer bulgularla benzerlik ve farklılıkları tartışılacaktır. Son olarak ileride yapılacak araştırmalara katkı sağlamak için önerilerde bulunulacaktır.

4.1. Sonuç

Bu araştırmada OKA²DEP'in ÖÖG olan ortaokul öğrencilerinin akıcı okuma becerisi, doğru okuma yüzdesi ve okuduğunu anlama becerileri üzerine etkisi incelenmiştir. Aynı zamanda katılımcı öğrencilerin ebeveynlerinin ve sınıf öğretmenlerinin araştırma hakkındaki görüşleri alınarak sosyal geçerlilik, katılımcıların normal gelişim gösteren akranlarının bir dakikada okudukları doğru kelime sayıları belirlenerek de sosyal karşılaştırma verisi toplanmıştır.

Araştırma bulguları incelendiğinde üç katılımcının da bir dakikada okuduğu doğru kelime sayısında, doğru okuma yüzdesinde artış olduğu sadece bir katılımcının okuduğunu anlama puanında başlama düzeyine göre düşüş olduğu gözlemlenmiştir. Gözlemlenen bu düşüşün olası sebeplerine tartışma kısmında değinilmiştir. Uygulamalar tamamlandıktan bir, iki ve üç ay sonra izleme oturumları gerçekleştirilmiştir. İzleme oturumlarında katılımcıların başlama düzeyindeki performanslarının üzerinde performans gösterdikleri gözlemlenmiştir. Tüm bu bulgular sonucunda OKA²DEP'in katılımcılara sistematik şekilde sunulmasının, kelime kartı, tekrarlı okuma ve hikâye haritası gibi okuma becerilerini geliştirmede etkili stratejileri birlikte kullanıyor olmasının ÖÖG olan ortaokul öğrencilerinin akıcı okuma, doğru okuma yüzdesi ve okuduğunu anlama becerilerinin artışında olumlu etki ettiği söylenebilir.

Araştırmada sosyal geçerlilik kapsamında katılımcıların ebeveynlerinden ve sınıf öğretmenlerinden araştırmaya yönelik bilgi alınmıştır. Yapılan görüşmelerde ebeveynler araştırmanın çocuklarının okuma becerilerine olumlu etki ettiğini belirtmişlerdir. Öğretmenleri de katılımcılar için sınıf seviyelerine ulaşamamış olsalar da geçen seneki performanslarının üstünde olduklarını belirtmiştir. Sosyal karşılaştırma verileri için ise katılımcıların sınıfından seçilen normal gelişim gösteren akranlarının bir dakikada

okudukları kelime sayısı belirlenmiştir. Veriler sonucunda katılımcıların bireysel olarak başlama düzeyi performanslarına göre artış gösterdikleri ancak sınıfında bulunan normal gelişim gösteren akranlarının performanslarına yetişemedikleri görülmektedir. OKA²DEP'in katılımcıların akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmiş olmasına rağmen akranlarının performanslarına yetişememelerinin sebebinin ise katılımcıların başlangıç seviyelerinin sınıf seviyelerini çok altından olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

4.2. Tartışma

Bu araştırma, OKA²DEP'in ÖÖG tanısı almış ve 5, 6 ve 7. sınıfa devam eden dört öğrencinin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkisini incelemek amacıyla yürütülmüştür. OKA²DEP; kelime kartı, tekrarlı okuma ve hikâye haritası stratejilerini içeren yapılandırılmış bir eğitim programıdır. Tartışma bölümünde, programda yer alan bu stratejilerin her birinin literatürdeki etkililik bulguları ayrı ayrı ele alınmış, ardından OKA²DEP'in farklı öğrenci gruplarında uygulandığı araştırmalarla bu çalışmanın bulguları karşılaştırılmıştır. Ayrıca araştırma kapsamında toplanan sosyal geçerlik verilerine de yer verilmiştir.

Araştırmada kullanılan OKA²DEP kelime çalışması, tekrarlı okuma, koro okuma, hata düzeltme, hikâye haritası ve metni kafiyeleştirme stratejilerini barındırmaktadır. İncelenen çalışmalarda her bir stratejinin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerileri üzerinde olumlu etkisinin olduğu görülmüştür. Araştırma kapsamında OKA²DEP'in ilk basamağında anahtar kelime stratejisi kullanılmıştır. Anahtar kelimeler, metnin ana temasını yansıtan ve içerikte sıkça geçen sözcüklerden seçilmiştir. Uygulama sırasında her metin için beş anahtar kelime belirlenmiş ve katılımcılardan bu kelimeleri oluşturan sesleri söylemeleri, ardından kelimenin yaptığı çağrışımla ilgili örnek vermeleri istenmiştir. Bu strateji, kelimelerin fonetik yönden çözümlemesini kolaylaştırarak okuma akıcılığını; anlamsal çözümlemesini sağlayarak ise okuduğunu anlama becerisini desteklemiştir. Kelime tanıma becerisi ile hem akıcı okuma hem de okuduğunu anlama arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu düşünülmektedir. Okuyucular, kelime tanıma ve çözümleme süreçlerinde hız kazandıkça hem okuma hem de anlama becerilerinde gelişim göstermektedir. Bu araştırmada uygulama sonrasında katılımcıların okuma hatalarının azaldığı ve doğru okuma yüzdelerinin arttığı gözlenmiştir. Bu bulgular, anahtar kelime stratejisinin etkili olduğunu gösteren diğer araştırmalarla da örtüşmektedir (Kennedy vd., 2013; Tighe & Schatschneider, 2016; Dağlı-

Gökbulut & Güneyli, 2019; Dada & Ergül, 2020; Edis & Yılmaz, 2020). Farklı yaş grupları ve tanı kategorileriyle yapılan bu çalışmalar, anahtar kelime stratejisinin kelime tanıma, kelime okuma hızı ve okuduğunu anlama üzerindeki olumlu etkilerini ortaya koymaktadır. Araştırmanın ikinci basamağında tekrarlı okuma stratejisi kullanılmıştır. Bu strateji, öğrencilerin kelime tanıma, doğru ve prozodik okuma becerilerini geliştirmeye yönelik olarak, okuma programlarına destek amacıyla uygulanmaktadır. Temel amaç, doğrudan okumayı öğretmekten ziyade, okuma akıcılığı kazandırmaktır. Uygulama sürecinde katılımcılardan belirli bir metni sesli olarak okumaları istenmiş, her okuma sırasında uygulamacı okuma süresi, yapılan hatalar ve hata türlerini kaydetmiştir. Okuma sonrasında öğrencilere bireysel geri bildirim verilmiş ve hedeflenen akıcılığa ulaşıncaya kadar çalışma sürdürülmüştür. Bu çalışmada, her metin için tekrar sayısı üç olarak belirlenmiştir. Araştırma sonunda, tekrarlı okuma stratejisinin okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin hem akıcı okuma hem de okuduğunu anlama becerileri üzerinde olumlu etkiler yarattığı görülmüştür. Elde edilen bu bulgular, tekrarlı okuma stratejisinin etkililiğini ortaya koyan mevcut alanyazınla da örtüşmektedir (Herman, 1985; Sindelar vd., 1990; Lee & Yoon, 2017; Sert, 2019). Araştırmanın üçüncü basamağında hikâye haritası stratejisi uygulanmıştır. Hikâye haritası; bir metinde geçen yer, zaman, karakter, olay ve sonuç gibi temel öğeleri yapılandırılmış biçimde sunarak, öğrencilerin okuduğunu daha kolay anlamalarını sağlayan bir stratejidir. Hikâye haritası tekniği, başlık, kahraman, ana fikir, yer, zaman, olay ve sonuç gibi hikâye unsurlarını vurgulayarak öğrencinin metni bütünsel olarak kavramasını kolaylaştırmaktadır (Deniz & Aslan, 2020; Akyol, 1999). Bu strateji, öğrencilerin gereksiz ayrıntılar yerine metnin temel yapı taşlarına odaklanmalarını sağlamaktadır. Uygulama sürecinde, katılımcılara öncelikle hikâye haritasının nasıl kullanılacağı açıklanmış, ardından model olunmuş ve son aşamada bağımsız uygulama yapılmaları istenmiştir. Hikâye haritasının temel amacı, öğrencilerin zamanla görsel materyale ihtiyaç duymadan, metnin temel öğelerini zihinsel olarak yapılandırmalarını ve anlam kurma süreçlerini geliştirmelerini desteklemektir (Duman & Tekinarslan, 2007).

Alanyazın incelendiğinde, OKA²DEP'in uygulandığı üç farklı araştırmaya daha rastlanmıştır. Bu çalışmalarda katılımcı özellikleri ve uygulama bağlamı açısından bazı farklılıklar bulunsa da elde edilen bulgular programın akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerileri üzerinde etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Bu araştırmalardan ilki, Görgün (2018) tarafından ÖÖG tanısı almış beş ilkokul öğrencisiyle yürütülmüştür. Söz konusu araştırma, katılımcıların okul kademesi bakımından farklılık göstermesi açısından bu

çalışma ile ayrılmaktadır. Ancak uygulama süreci, oturum sayısı ve araştırma modeli yönünden benzerlik taşımaktadır. Her iki çalışmada da uygulama sonrasında birer ay arayla üç izleme oturumu düzenlenmiş ve hem bağımlı hem bağımsız değişkenler ortak olarak belirlenmiştir. Görgün'ün araştırmasında da katılımcıların okuma performanslarında artış gözlenmiş, bu artış izleme oturumlarında korunmuştur. Bu bulgular, OKA²DEP'in hem okuma akıcılığı hem de okuduğunu anlama becerisi üzerindeki etkililiğini desteklemektedir. İkinci araştırma, Kırıcı ve Melekoğlu (2022) tarafından, ÖÖG tanısı almış on bir ilkokul öğrencisiyle yürütülmüştür. Bu çalışmada, OKA²DEP bir müdahale programı olarak değil, öğrencilerin ihtiyaç duyduğu alanları belirlemeye yönelik bir değerlendirme aracı olarak kullanılmıştır. Yöntem ve amaç açısından farklılık gösterse de programın öğrencilerin okuma becerilerine ilişkin ihtiyaçlarını belirlemede etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu yönüyle, OKA²DEP'in değerlendirme amacıyla da işlevsel biçimde kullanılabileceği anlaşılmaktadır. Üçüncü araştırma ise Küçükbayrak (2023) tarafından, hafif düzey zihinsel yetersizlik tanısı almış dört ortaokul öğrencisiyle gerçekleştirilmiştir. Tanı farklılığına rağmen, bu araştırma ile mevcut çalışma arasında uygulama süreci, oturum sayısı ve bağımlı-bağımsız değişkenler açısından benzerlik bulunmaktadır. Bu çalışmada da uygulama sonrasında üç izleme oturumu gerçekleştirilmiş, katılımcıların okuma becerilerinde anlamlı artış olduğu ve bu performansın izleme sürecinde büyük ölçüde korunduğu gözlenmiştir. Bu bulgular, OKA²DEP'in farklı tanı gruplarında da etkili olabileceğini göstermektedir.

Bulgulara göre, Berke'nin doğru kelime sayısı başlama düzeyi oturumlarından son yoklama oturumuna göre %60, Sedat'ın %68 ve Sinan'ın %50 oranında artış göstermiştir. Doğru okuma oranlarında ise Berke'nin %84'ten %97'ye, Sedat'ın %86'dan %90'a ve Sinan'ın %63'ten %85'e yükseldiği gözlenmiştir. Okuduğunu anlama puanlarına bakıldığında, Berke'nin %76'dan %93'e, Sedat'ın %76'dan %89'a yükseldiği; ancak Sinan'ın puanının %86'dan %82'ye gerilediği görülmüştür. Sinan'daki bu düşüşün, okul döneminde düzenli olarak kullandığı dikkat ilacını yaz tatilinde bırakmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Ercan (2019), dikkat eksikliği tedavisini bozuk gözlerde kullanılan gözlükle karşılaştırarak, yaz aylarında da tedavinin sürdürülmesinin önemini vurgulamaktadır. Sinan'ın ilaç kullanımını aksatması nedeniyle sürdürülebilir dikkat ve seçici dikkat becerilerinde yaşadığı gerilemenin, özellikle çalışmanın son basamağında yer alan okuduğunu anlama uygulamasına olumsuz yansıdığı değerlendirilmektedir. Dikkat, bireyin zihinsel etkinliğini belli bir nesneye ya da duruma yönelterek diğer uyarıcılardan

uzak tutma becerisidir (Dereceli, 2011). Dikkatin temel özelliklerinden biri olan seçicilik, öğrenme süreçlerinde önemli bir yer tutmaktadır. Yayıcı'ya (2013) göre çevrede dikkati çekebilecek çok sayıda uyarıcı bulunduğundan, birey bu uyarıcılar arasında hangisinin önemli olduğuna karar vererek dikkati yönlendirmelidir. Araştırma sürecinde gerçekleştirilen izleme oturumları incelendiğinde, katılımcıların son yoklama oturumlarındaki performanslarını sürdüremedikleri; ancak başlama düzeyine göre daha yüksek bir düzeyde performans sergiledikleri gözlenmiştir. Bu durum, öğrencilerin ortaokul düzeyine kadar karşılaştıkları kalıcı okuma sorunları ve öğrenilmiş çaresizlikle ilişkili sosyal-duygusal güçlüklerin, kısa süreli müdahalelerle tamamen giderilemeyebileceğini düşündürmektedir. Bu nedenle OKA²DEP'in düzenli ve uzun vadeli bir şekilde uygulanmasının, öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinde daha kalıcı gelişmelere yol açabileceği değerlendirilmektedir.

Araştırmada, katılımcıların kendi öğrenme süreçlerini izleyebilmeleri amacıyla “Bir Dakikada Okuduğum Doğru Kelime Sayım”, “Doğru Okuma Yüzdem” ve “Okuduğunu Anlama Puanım” başlıklı grafikler hazırlanmıştır. Her yoklama oturumunun ardından, öğrenciler kendi performanslarını bu grafikler üzerinde işaretlemişlerdir. Katılımcıların performanslarında artış gözlemlendiğinde, sözel pekiştirme ile motivasyonları desteklenmiş; performansta düşüş olduğunda ise nedenlerine ilişkin öğrenciyle sohbet edilerek okuma sürecinde dikkat edilmesi gereken noktalar vurgulanmıştır. Bu stratejiler bireylere öğrenme süreçlerini fark ettirme, süreci değerlendirme ve yönlendirme imkânı sunmaktadır. Alanyazın incelendiğinde, kendini izleme stratejisinin çeşitli yetersizlik gruplarındaki bireylerin okuma ve diğer akademik becerilerinde olumlu etkiler sağladığı görülmektedir (Graham & Wong, 1993; Reid, 1996; Töret vd., 2015; Rasmussen & Cora-İnce, 2017; Sert, 2019; Fırat & Ergül, 2020).

Araştırmanın sosyal geçerlik verileri, öznel değerlendirme ve sosyal karşılaştırma yoluyla toplanmıştır. Öznel değerlendirme kapsamında katılımcıların anneleri ve sınıf rehber öğretmenleriyle yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmeler sonrasında okuma programının çocuklarının okuma ve okuduğunu anlama becerilerine katkı sağladığı vurgulanmıştır. Sinan'ın velisi Sinan'ın okuma becerilerinin yanında bir çalışmaya dahil edildiği için çok mutlu olduğunu ve okuma motivasyonunun artarak daha fazla kitap okuduğunu belirtmiştir. Sosyal karşılaştırma için ise her katılımcının sınıfındaki normal gelişim gösteren akranları arasından rastgele üçer öğrenci seçilmiş ve bu öğrencilerin okuma performansları karşılaştırmalı olarak değerlendirilmiştir. Normal gelişim gösteren

akranların okuma performansları birbirleriyle benzerlik göstermiştir. Katılımcıların performansları normal gelişim gösteren akranlarının aşağısında olup başlama düzeyi evresindeki performanslarının üstüne çıkmıştır.

4.3. Öneriler

Bu bölümde, araştırma bulguları ve uygulama sürecinde elde edilen deneyimlerden yola çıkılarak uygulamaya yönelik ve gelecekte yapılabilecek araştırmalara yönelik önerilere yer verilmiştir.

4.3.1. Uygulamaya yönelik öneriler

1. Bu araştırma, yaz tatili döneminde uygulanarak OKA²DEP'in ÖÖG tanısı almış öğrencilere etkisi değerlendirilmiştir. Araştırma bulguları, programın akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerileri üzerinde etkili olduğunu göstermiştir; ancak öğrencilerin akranlarının düzeyine tam olarak ulaşamadıkları görülmüştür. Bu nedenle, öğretmenlerin, uygulayıcıların ve araştırmacıların, uygulamayı yalnızca yaz dönemine özgü değil, okul dönemi boyunca daha uzun süreli ve sistematik biçimde sürdürmeleri önerilmektedir.

2. Araştırmada, öğrenciler yoklama oturumları sonrasında performanslarını grafiklerle izleyerek gelişimlerini takip etmişlerdir. Bu uygulamanın, öğrencilerin kendini izleme stratejilerini kullanma becerilerini desteklediği görülmüştür. Benzer şekilde, her uygulama basamağı sonunda öğrencilerin bir güvenilirlik formu doldurmaları hem basamakların sırasına uymalarını hem de kendi öğrenmelerini değerlendirmelerini sağlamak açısından önerilmektedir.

3. OKA²DEP'in uygulama adımlarının açık, anlaşılır ve materyallerinin kolayca hazırlanabilir olması, programın öğretmenler ve aileler tarafından uygulanabilirliğini artırmaktadır. Bu nedenle, akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin desteklenmesi amacıyla, ebeveynlerin programı ev ortamında sistematik biçimde uygulamaları önerilmektedir.

4. Programda kullanılan metinler, özel olarak hazırlanmış içeriklerden oluşmaktadır. Ancak aynı uygulama basamakları korunarak, öğrencilerin hâlihazırda müfredatta yer alan Türkçe ders kitaplarındaki metinler üzerinden de programın uygulanması önerilmektedir. Bu durum, programın derslerle entegrasyonunu ve sürdürülebilirliğini artıracaktır.

5. OKA²DEP'te uygulamanın ilk aşamasında kullanılan anahtar kelime stratejisinde, kelime kartlarında hikâyeye ilişkin anahtar sözcüklere yer verilmiştir. Ancak özellikle okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin metne başlamadan önce sözcük çalışması yapmalarının motivasyonlarını olumsuz etkileyebileceği düşünülmektedir. Bu nedenle, kelime kartlarında sözcük yerine hikâyeye ilişkin bir görsel sunulması ve öğrenciden metnin içeriğini tahmin etmesinin istenmesi önerilmektedir.

4.3.2. İleri araştırmalara yönelik öneriler

1. Bu araştırma, ÖÖG tanısı almış 5, 6 ve 7. sınıf öğrencileri ile yürütülmüştür. Gelecekte yapılacak çalışmalarda, otizm spektrum bozukluğu, zihinsel yetersizlik, işitme yetersizliği gibi farklı yetersizlik gruplarındaki öğrencilerle de benzer uygulamalar planlanabilir.
2. OKA²DEP, akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerini destekleyen bir programdır. Ancak, araştırma sürecinde öğrencilerin hikâye haritası çalışmalarındaki yazılı anlatımlarının yetersiz olduğu gözlenmiştir. Bu nedenle, gelecekte yapılacak araştırmalarda yazma becerisinin de sürece dâhil edilmesi ve OKA²DEP'in yazma becerilerini destekleyici biçimde yeniden yapılandırılması önerilmektedir.
3. Literatürde, ÖÖG tanılı öğrencilerin sosyal-duygusal becerilerinde de destek ihtiyacı olduğu belirtilmektedir. Araştırmada da katılımcıların akademik yetersizliklerinin öğrenilmiş çaresizlik ve motivasyon kaybı ile ilişkili olduğu gözlenmiştir. Bu nedenle, programda yer alan metinlerin içerikleri sosyal-duygusal gelişimi destekleyecek mesajlar içerecek şekilde düzenlenebilir.
4. Akran öğretiminin, özel gereksinimli öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimleri üzerinde olumlu etkileri olduğu bilinmektedir. Bu bağlamda, ileride yapılacak araştırmalarda OKA²DEP, akranlar, ebeveynler veya sınıf öğretmenleri tarafından uygulanacak biçimde planlanabilir.
2. OKA²DEP, çevrimiçi ortama taşınarak öğrencilerin bireysel olarak kullanabilecekleri etkileşimli ve dijital bir platforma dönüştürülebilir. Böyle bir uygulama, öğrencilerin bağımsız çalışmasını destekleyebilir ve programın erişilebilirliğini artırabilir.
3. Gelecekte yürütülecek araştırmalarda, OKA²DEP'in öğrencilerin yalnızca akıcı okuma ve okuduğunu anlama değil, aynı zamanda prozodik (vurgu, tonlama ve ritim) okuma becerileri üzerindeki etkisinin de değerlendirilmesi önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Açıkgöz, M. H. (2021). *Aile eğitimi ve performans geribildiriminin özel öğrenme güçlüğü olan çocuğa sahip bir annenin akıcı okuma stratejilerini kullanma düzeyine etkileri*. [Yayımlanmış yüksek lisans tezi]. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.
- Akçamete, G. & Avcıoğlu, H. (1996). Iowa sessiz okuma testi düzeyi formunun uyarlama geçerlilik-güvenilirlik çalışması. *Ankara Üniversitesi Özel Eğitim Dergisi*, 2(2), 57-67.
- Aktaş, E. & Çankal, A. O. (2019). Akıcı okuma stratejilerinin 4. sınıf Türkçe derslerinde okuduğunu anlama becerisine ve okuma motivasyonuna etkisi. *Journal of World of Turks/Zeitschrift für die Welt der Türken*, 11(1), 85-114.
- Akyol, H. (1999). Hikâye haritası yöntemiyle metin öğretimi. *Millî Eğitim*, 142. (online): web: [http:// yayim.meb.gov.tr/ dergiler/medergi/15.htm](http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/medergi/15.htm).
- Akyol, H. (2005). *Türkçe ilk Okuma Yazma Öğretimi* (4. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Akyol, M. (2020). *Okuma sürecinde prozodik ve anlam üniteleri ile okuma etkinliklerinin akıcı okuma ve anlama becerilerine etkisi*. [Yayımlanmış yüksek lisans tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Akyol, M. & Baştuğ, M. (2015). Yapılandırılmış akıcı okuma yönteminin üçüncü sınıf öğrencilerinin akıcı okuma ile okuduğunu anlama becerilerine etkisi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(1), 125-141.
- Allison, D. B. & Gorman, B. S. (1993). Calculating effect sizes for meta-analysis: the case of the single case. *Behavioral Research*, 31(6), 621-631. [http://doi.org/10.1016/0005-7967\(93\)90115](http://doi.org/10.1016/0005-7967(93)90115)
- Amerikan Psikiyatri Birliği. (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed.). <http://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>
- Arabacı, G. (2022). Öğrenme güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerde akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 23(2), 365-388. <http://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.700711>

- Aracı, N. & Melekoğlu, M. A. (2023). Özel öğrenme güçlüğü olan ve olmayan ortaokul öğrencilerinin akıcı okuma ve okuduğunu anlama performanslarının incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(3), 1583-1599. <http://doi.org/10.17240/aibuefd.2023.-1231691>
- Armbruster, B. B. (2010). *Put reading first: The research building blocks for teaching children to read: Kindergarten through grade 3*. Diane Publishing.
- Asfuroğlu, B. & Fidan, S. (2016). Özgül Öğrenme Güçlüğü/Specific Learning Disorders. *Osmangazi Tıp Dergisi*, 38(1). <http://doi.org/10.20515/otd.17402>
- Aslan, Y. (2023). Okuma tiyatrosu yönteminin özel öğrenme güçlüğü (disleksi) tanısı almış öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerine etkisinin değerlendirilmesi: bir eylem araştırması. *Uluslararası Yunus Emre Sosyal Bilimler Dergisi*, (7), 9-23.
- Aşıkcı, M. (2019). *Üçüncü sınıf öğrencilerinin akıcı okuma becerilerinin geliştirilmesine yönelik bir eylem araştırması*. [Yayımlanmış doktora tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Ateşman E. (1997): Türkçede okunabilirliğin ölçülmesi, *Dil Dergisi*, (58), 71-74.
- Babür, N., Haznedar, B., Erçetin, G., Özerman, D. & Çekelek, E. E. (2011). Türkçe'de kelime okuma bilgisi testi'nin (KOBİT) geliştirilmesi. *Bogazici University Journal of Education*, 28(2), 1-21.
- Baker, S. K., Kennedy, P. C., Richards, D., Nelson, N. J., Fien, H. & Doabler, C. T. (2024). Measuring instructional interactions during reading instruction for students receiving intervention in middle school. *Journal of Learning Disabilities*, 57(5), 303-316. <http://doi.org/10.1177/00222194231211948>
- Balcı, E. (2019). Özel öğrenme güçlüğü olan ortaokul öğrencilerinin akıcı okuma beceri düzeylerinin incelenmesi. *Yaşadıkça Eğitim*, 33(2), 262-274. <http://doi.org/10.33308/26674874.2019332120>
- Balıkçı, Ö. S. (2017). Erken çocukluk dönemi öğrenme güçlüğü belirtileri. M. A. Melekoğlu & O. Çakıroğlu (Ed.), *Öğrenme Güçlüğü* (75–97). Vize Yayıncılık.
- Balıkçı, Ö. S. (2020). *Okumayı geliştirme programının (OGEP) özel öğrenme güçlüğü olan ilkökul öğrencilerinin okuma becerileri ve motivasyonları üzerindeki etkililiği*. [Yayımlanmış doktora tezi]. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.

- Başaran, M. (2013). 4. Sınıf öğrencilerinin üstbilişsel okuma stratejilerini kullanma durumları ve bu stratejilerle okuduğunu anlama arasındaki ilişki. *Turkish Studies*, 8(8), 225-240.
- Baştuğ, M. & Öncü, B., (2020). İkinci sınıf öğrencilerinin akıcı okuma becerilerini geliştirmede pratik stratejilerle erken okuryazarlığa yardım programı'nın (HELPS) kullanılması üzerine bir durum çalışması. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 8(4), 1147-1164.
- Baydık, B. (2002). *Okuma güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin sözcük okuma becerilerinin karşılaştırılması*. [Yayımlanmış doktora tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Baydık, B., Ergül, C. & Bahap-Kudret, Z. (2012). Okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma akıcılığı sorunları ve öğretmenlerinin bu sorunlara yönelik öğretim uygulamaları. *İlköğretim Online*, 11(3), 778-789.
- Beck, I. L. & McKeown, M. G. (1981). Developing questions that promote comprehension: the story map. *Language Arts*, 58(8), 913-918. <http://doi.org/10.58680/la198127964>
- Bezirci, B. & Yılmaz, A. E. (2010). Metinlerin okunabilirliğinin ölçülmesi üzerine bir yazılım kütüphanesi ve Türkçe için yeni bir okunabilirlik ölçütü. *Dokuz Eylül Üniversitesi Mühendislik Fakültesi Fen ve Mühendislik Dergisi*, 12(3), 49-62.
- Bıyık, Z. & Melanlıoğlu, D., (2022). Kovid-19 sürecinde ortaokul öğrencilerinin akıcı okuma becerilerinin okuduğunu anlama, okuma tutum ve kaygısıyla ilişkisi. *Karadeniz Araştırmaları*, 19(76), 1311-1330. <http://doi.org/10.56694/karadearas.1220659>
- Bildiren, A., Fırat, T. & Kavruk, S. Z. (2024). Öğrenme güçlüğünden üstün yeteneğe bir okul hayatı. *Özel Eğitim Dergisi*, 25(1). <http://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.1310170>
- Bilgi, A. D. & Özmen, E. R. (2014). Uyarlanmış çok ögeli bilişsel strateji öğretiminin zihinsel engelli öğrencilerin metin anlama sürecinde kullanılan üstbilişsel strateji bilgisini kazanmalarında etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(2), 693-714. <http://doi.org/10.12738/estp.2014.2.1629>
- Bryant, B. R., Wiederholt, J. L. & Bryant, D. P. (2004). *GDRT-2; Gray Diagnostic Reading Tests. Pro-ed*.

- Busk, P. L. & Serlin, R. C. (1992). Meta-analysis for single-case research. R. Kratochwil ve J. R. Levin (Ed.), *Single-case research design and analysis: New directions for psychology and education içinde* (ss. 133–157). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Carnine, D. W., Silbert, J., Kame'enui, E. J. & Tarver, S. G. (2004). *Direct instruction reading (4th ed.)*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall/Merrill.
- Center, B. A., Skiba, R. J. & Casey, A. (1985). A Methodology for the Quantitative Synthesis of Intra-Subject Design Research. *The Journal of Special Education*, 19(4), 387-400. <http://doi.org/10.1177/002246698501900404>
- Çakıroğlu, O., Özyurt, Ö., Melekoğlu, M. A., Özyurt, H., Bıyık, M. & Özdemir, C. (2018). Okuma performansını geliştirmede bilgisayar yazılımı kullanımına yönelik öğretmen ve öğrenci görüşlerinin değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*, 17(1), 336-346. <http://doi.org/10.17051/ilkonline.2018.413778>
- Sezgin, Z. & Akyol, H. (2015). Okuma güçlüğü çeken ilkököl dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma becerilerinin geliştirilmesi. *Türk Eğitim Dergisi*, 4(2), 4-16. <http://doi.org/10.19128/turje.181115>
- Çetinkaya, F. Ç., Ateş, S. & Yıldırım, K. (2016). Prozodik okumanın aracılık etkisi: lise düzeyinde okuduğunu anlama ve akıcı okuma arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Turkish Studies*, 11(3). <http://doi.org/10.7827/TurkishStudies.9339>
- Çetinkaya, F. Ç., Yıldırım, K. & Ateş, S. (2017). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri üzerinde konuşma ve okuma prozodisinin etkisi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 21(2), 451-464.
- Çetinkaya, N. (2018). *Hikâye haritası yönteminin video geri bildirim ile sunumunun zihin yetersizliği olan çocukların okuduğunu anlama becerisindeki etkililiği*. [Yayımlanmış yüksek lisans tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Çetrez-İşcan, G. & Coşkun, İ. (2016). Okuma stratejilerinin hafif derecedeki zihinsel yetersizliği olan bir öğrencinin akıcı okumasına ve anlama düzeyine etkisi. *Turkish Studies*, 11(3), 821-846. <http://doi.org/10.7827/TurkishStudies.9296>
- Çınar, G. (2019). *Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin okuma ve anlama becerilerinin geliştirilmesinde paragrafın önceden dinlenmesi stratejisinin etkililiğinin incelenmesi*. [Yayımlanmış yüksek lisans tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi.

- Daane, M. C., Campbell, J. R., Grigg, W. S., Goodman, M. J., & Oranje, A. (2005). FourthGrade Students Reading Aloud: Naep 2002 Special Study of Oral Reading. Washington, DC: U.S. Department of Education. Institute of Education Sciences, National Center for Education Statistics.
- Dada, Ş. D. & Ergül, C. (2020). Öğrenme güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin sözcük bilgisi ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 21(1), 1-22. <http://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.544840>
- Dağlı-Gökbulut, Ö. & Güneyli, A. (2019). Printed versus electronic texts in inclusive environments: comparison research on the reading comprehension skills and vocabulary acquisition of special needs students. *Education Sciences*, 9(3), 246. <http://doi.org/10.3390/educsci9030246>
- Davis, Z. T. & McPherson, M. D. (1989). Story map instruction: A road map for reading comprehension. *The Reading Teacher*, 43(3), 232-240.
- Demirel, Ö. (1992). Türkiye'de program geliştirme uygulamaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7 (7).
- Demirtaş, E. (2022). *Prozodi öğretiminin okuma güçlüğü olan bir ilkokul üçüncü sınıf öğrencisinin okuma akıcılığı ve okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkisi*. [Yayınlanmış yüksek lisans tezi]. Bartın Üniversitesi.
- Deniz, S. & Aslan, Y. (2020). Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Bir Öğrencide Hikâye Haritası Tekniğinin Okuduğunu Anlamaya Etkisinin Değerlendirilmesi. *Millî Eğitim Dergisi*, 49(228), 241-261. <http://doi.org/10.37669/milliegitim.824841>
- Dereceli, Ç. (2011). *Tai chi programına katılımın dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan ilköğretim 1. kademe öğrencilerinin iç- dış denetim odağı ve dikkat düzeylerine etkisinin araştırılması*. [Yayınlanmış doktora tezi]. Ege Üniversitesi.
- Duman, N. & Tekinarslan, İ. Ç. (2007). Hikâye haritası yönteminin hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 8(1), 33-35. http://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000104

- Duran, E. & Sezgin, B. (2012). Yankılayıcı okuma yönteminin akıcı okumaya etkisi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(2). <http://doi.org/10.7822/egt85>
- Edis, Ş. & Yılmaz, M. (2020). Kelime tekrar tekniğinin okuma güçlüklerini gidermedeki önemi. *International Social Mentality and Researcher Thinkers Journal*, 1594-1604. <http://doi.org/10.31576/smryj.613>
- Ege, B. (2019). *Okuma güçlüğüünün giderilmesinde akıcı okuma stratejilerinin etkisi*. [Yayımlanmış yüksek lisans tezi]. Bayburt Üniversitesi.
- Erbasan, Ö. & Erbasan, Ü. (2022). Okuma güçlüğü çeken ikinci sınıf öğrencisinin akıcı okuma becerisinin geliştirilmesi, *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 11(4), 729-737.
- Ercan, E.S., (2019). *Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu* (21. Baskı). Doğan Kitap.
- Erdem, M. (2024). *Okuma güçlüğü olan ilkökul 3. sınıf öğrencisinin web 2.0 araçlarıyla desteklenmiş akıcı okuma teknikleriyle okuma becerilerinin geliştirilmesi: bir eylem araştırması*. [Yayımlanmış yüksek lisans tezi]. Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi.
- Erden, G. & Çelik, C. (2019). Sesli okuma becerisi ve okuduğunu anlama testinin psikometrik özelliklerinin incelenmesi: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Nesne Psikoloji Dergisi*, 7(14), 1-18.
- Ergül, C., Akçamuş, M. Ç. Ö., Akoğlu, G., Kılıç, B. & Demir, E. (2021). İlkokul çocuklarına yönelik geliştirilmiş okuma yazma değerlendirme bataryasının (OYAB) geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(3), 740-770. <http://doi.org/10.16916/aded.874262>
- Ergül, C., Akoğlu, G., Akçamuş, M. Ç. Ö., Kılıç-Tülü, B., Kudret, Z. B. & Demir, E. (2022). Çalışma belleğinin okuma akıcılığı ve okuduğunu anlama performansına katkısı: boylamsal sonuçlar. *Eğitim ve Bilim*, 47(211), 249-271.
- Ergül, C., Kılıç-Tülü, B., Akoğlu, G., Akçamuş, M. Ç. Ö. & Kudret, Z. B. (2022). Farklı okuma düzeylerindeki çocukların okuma, okuduğunu anlama ve yazma becerilerinin boylamsal karşılaştırılması. *Millî Eğitim Özel Eğitim ve Rehberlik Dergisi*, 2(3), 212-245.

- Erman, Ö. (1997). *Öğrenme bozukluğu ve dikkat eksikliği, aşırı hareketlilik bozukluğu olgularının nörofizyolojik ve nöropsikolojik yöntemlerle incelenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi] Ankara Üniversitesi.
- Ertürk-Kara, H. G. & Filikci, B. (2022). Erken çocukluk döneminde okuma yazmaya yönelik motor becerilerin değerlendirilmesi: motor skills rating scale Türkçe'ye uyarlama çalışması. *İhlara Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 7(1), 26-39. <http://doi.org/10.47479/ihead.1055160>
- Faver, S. (2009). Repeated reading of poetry can enhance reading fluency. *The Reading Teacher*, 62(4), 350-352.
- Fırat, T. & Ergül, C. (2020). 3D strateji öğretiminin öğrenme gücü olanakların bilişsel ve üstbilişsel stratejileri kazanmalarına etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28(3), 1390-1406. <http://doi.org/10.24106/kefdergi.4025>
- 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. In *The role of fluency in reading competence, assessment, and instruction* (pp. 239-256). Routledge.
- Gökdemir, M. & Yakut, A. D. (2021). Özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma becerilerinin incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(2), 330-342.
- Görgün, B. (2018). *Akıcı okuma ve okuduğunu anlama destek eğitim programının (OKA²DEP) özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma becerilerine etkisi*. [Yayımlanmış doktora tezi]. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.
- Grünke, M., Wilbert, J. & Stegemann, K. C. (2013). Analyzing the effects of story mapping on the reading comprehension of children with low intellectual abilities. learning disabilities: *A Contemporary Journal*, 11 (2), 51-64.
- Güldenoğlu, B., Kargın, T. & Miller, P. (2015). Okuma güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin cümle anlama becerilerinin incelenmesi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 30(76), 82-96.
- Güneş, F. (2007). *Ses temelli cümle yöntemi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayın-Dağıtım.
- Güneş, F. (2013). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

- Graham, L. & Wong, B. Y. L. (1993). Comparing two modes of teaching a question-answering strategy for enhancing reading comprehension: didactic and self-instructional training. *Journal of Learning Disabilities*, 26(4), 270-279. <http://doi.org/10.1177/002221949302600407>
- Hamilton, C. & Shinn, MR (2003). Kelime çağırınların özellikleri: öğretmenlerin okuma anlama ve sözlü okuma becerilerine ilişkin yargılarının doğruluğunun araştırılması. *Okul Psikolojisi Dergisi*, 32 (2), 228-240. <http://doi.org/10.1080/02796015.2003.12086195>
- Harris E.J. & Sipay E.R., (1990). How to Increase Reading Ability, A Guide to Developmental and Remedial Methods, Longman: New York.
- Hardebeck, M. M. (2006). *Effectiveness And Usage Of Reading Comprehension Strategies For Second Grade Title 1 Students*. [Southwest Minnesota State University]
- Herman, P. A. (1985). The effect of repeated readings on reading rate speech pauses and word recognition. *Reading Research Quarterly*, 20(5), 553-565.
- Horner, R. H., Carr, E. G., Halle, J., McGee, G., Odom, S. & Wolery, M. (2005). The use of single-subject research to identify evidence-based practice in special education. *Exceptional Children*, 71(2), 165-179. <http://doi.org/10.1177/001440290507100203>
- Hudson, R. F., Lane, H. B. & Pullen, P. C. (2005). Reading fluency assessment and instruction: What, why, and how? *Reading Teacher*, 58(8), 702-714. <http://doi.org/10.1598/RT.58.8.1>
- Huey, E. B. (1908). *The psychology and pedagogy of reading*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Idol-Maestas, L. & Croll, V. J. (1985). The Effects of Training in Story Mapping Procedures on the Reading Comprehension of Poor Readers. Technical Report No. 352.
- Kanmaz, A. & Saraçaloğlu, AS (2012). Okuduğunu anlama stratejisi kullanımının, okumaya yönelik tutum ve kalıcılığa etkisi. *Eğitim Bilimleri*, 7(2), 764-776. <http://doi.org/10.12739/10.12739>
- Karaoğlu, A. (2021). *Dijital hikâye oluşturmaının ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin akıcı okuma becerilerine etkisi*. [Yayımlanmış yüksek Lisans tezi]. Ordu Üniversitesi.
- Karasu, N. (2009). Özel eğitimde delile dayalı yöntemlerin belirlenmesi: tek denekli çalışma analizleri ve karşılaştırmaları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(1), 143-163.

- Karasu, H. P., Girgin, Ü. & Uzuner, Y. (2011). Okuma becerilerini değerlendirmede formel olmayan okuma envanterlerinin kullanımı. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 1(1), 108-124.
- Kargın, T., Güldenoğlu, B. & Alatl, R. (2023). Okuma gücü olan ve olmayan okuyucuların okuma performanslarının okumanın bileşenleri açısından gelişimsel olarak incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 68-105. <http://doi.org/10.29299/kefad.1177181>
- Kaufman, (2014), *KTEA-III; Kaufman Test of Educational Achievement, Third Edition*.
- Kavan, N. (2020). *Teknoloji destekli eğitimin özel eğitim öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine etkisi*. [Yayımlanmış yüksek lisans tezi]. Siirt Üniversitesi.
- Kaya-Tosun, D., (2018). *Okuma çemberlerinin okuduğunu anlama, akıcı okuma, okuma motivasyonu ve sosyal beceriler üzerindeki etkisi ve okur tepkilerinin belirlenmesi*. [Yayımlanmış yüksek lisans tezi]. Pamukkale Üniversitesi.
- Keskin, H., Baştuğ, M. & Akyol, H. (2013). Sesli okuma ve konuşma prozodisi: ilişkisel bir çalışma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 168-180. <http://doi.org/10.17860/efd.92252>
- Kennedy, M. J., Deshler, D. D. & Lloyd, J. W. (2013). Effects of multimedia vocabulary instruction on adolescents with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 48(1), 22-38. <http://doi.org/10.1177/0022219413487406>
- Kılıç-Tülü, B., Özbek, A. B. & Ergül, C. (2021). 3D stratejisi öğretiminin öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine etkisi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi* (51), 97-118. <http://doi.org/10.53444/deubefd.775878>
- Kırııcı, E. & Melekoğlu, M. (2022). Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma becerilerinin OKA²DEP ile değerlendirilmesi. *Millî Eğitim Dergisi*, 51(236), 2830-2850. http://doi.org/10.37669/millî_egitim.983749
- Kodan, H. & Akyol, H. (2018). Koro, tekrarlı ve yardımcı okuma yöntemlerinin zayıf okuyucuların okuma ve anlama becerileri üzerine etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 43(193).
- Korkmazlar, Ü. (1993). Özel öğrenme bozukluğu. *İstanbul Üniversitesi Tıp Fakültesi Yayınları*.

- Köseoğlu, T., (2023). *Nörolojik etki yönteminin ortaokul öğrencilerinin okuma kaygılarına, okuduğunu anlama ve akıcı okuma becerilerine etkisi*. [Yayımlanmış yüksek lisans tezi]. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi.
- Kuhn, M. R., Schwanenflugel, P. J., Morris, R. D., Morrow, L. M., Woo, D. G., Meisinger, E. B., Sevcik, R. A., Bradley, B. A. & Stahl, S. A. (2006). Teaching children to become fluent and automatic readers. *Journal of Literacy Research*, 38(4), 357-387. <http://doi.org/10.1207/s15548430jlr38041>
- Kurtdede-Fidan, N. & Akyol, H. (2011). Hafif düzeyde zihinsel öğrenme güçlüğü olan bir öğrencinin okuma ve anlama becerilerini geliştirmeye yönelik nitel bir çalışma. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 4(2).
- Küçükbayrak, Z. (2023). *Akıcı okuma ve okuduğunu anlama destek eğitim programının (OKA²DEP) zihinsel yetersizliği olan ortaokul öğrencilerinin okuma becerilerine etkisi*. [Yayımlanmış yüksek lisans tezi]. Trabzon Üniversitesi.
- Laberge, D. & Samuels, S. J. (1974). Toward A Theory Of Automatic Information Processing In Reading. *Cognitive Psychology*, 6(2), 293-323.
- Laçın, E. & Güldenoğlu, B. (2022). Sınıflarında özel gereksinimli çocuk olan okulöncesi öğretmenlerinin erken okuryazarlık bilgi düzeylerinin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 55, 100-128. <http://doi.org/10.9779/pauefd.975676>
- Lee, J. & Yoon, S. Y. (2017). The effects of repeated reading on reading fluency for students with reading disabilities: a meta-analysis. *Journal of Learning Disabilities*, 50(2), 213-224. <http://doi.org/10.1177/0022219415605194>
- Li, M., Georgiou, G., Kirby, J. R., Frijters, J. C., Zhao, W. & Wang, T. (2023). Reading fluency in chinese children with reading disabilities and/or adhd: a key role for morphology. *Journal of Learning Disabilities*, 56(6), 467-482. <http://doi.org/10.1177/00222194221131569>
- Lynott, D. & Connell, L. (2010). The effect of prosody on conceptual combination. *Cognitive Science*, 34(6), 1107-1123. <http://doi.org/10.1111/j.1551-6709.2010.01119.x>
- 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.
<http://doi.org/10.1177/00224669060400010101>

- Mather, N. & Goldstein, S. (2001). *Learning disabilities and challenging behaviors: A guide to intervention and classroom management*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing.
- Melekoglu, M. A., Erden, H. G. & Çakiroglu, O. (2019). Development of the oral reading skills and comprehension test-11 (sobat-11) for assessment of turkish children with specific learning disabilities: pilot study results. *Journal of Educational Issues*, 5(2), 135-149.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2000, 18 Ocak). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. *Resmî Gazete* (23937).
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2006, 31 Mayıs). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. *Resmî Gazete* (26184).
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). *Millî eğitim istatistikleri örgün eğitim*. http://sgb.meb.gov.tr/www/icerik_goruntule.php?KNO=629.
- Moats, L. C. (2000). *Speech to print: Language essentials for teachers*. Paul H. Brooks Pub.
- Murnane, R., Sawhill, I. & Snow, C. (2012). Literacy challenges for the twenty-first century: Introducing the issue. *The Future of Children*, 22(2), 3-15.
<http://doi.org/10.2307/23317408>
- Ness, M. (2009). Laughing Through Rereadings: using joke books to build fluency. *The Reading Teacher*, 62(8), 691-694.
- O'Connor, R. E., Bocian, K. M., Sanchez, V. & Beach, K. D. (2017). Access to a responsiveness to intervention model: does beginning intervention in kindergarten matter? *Journal of Learning Disabilities*, 47(4), 307-328.
<http://doi.org/10.1177/0022219412459354>
- Özbek, A. B. (2019). *Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerde strateji öğretimi yazılımının okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesine etkisi*. [Yayımlanmış doktora tezi]. Ankara Üniversitesi.

- Paige, D. D., Rasinski, T., Magpuri-Lavell, T. & Smith, G. S. (2014). Interpreting the relationships among prosody, automaticity, accuracy, and silent reading comprehension in secondary students. *Journal of Literacy Research*, 46(2), 123- 156. <http://doi.org/10.1177/1086296X14535170>
- Paris, S. G. (2005). Reinterpreting the development of reading skills. *Reading Research Quarterly*, 40(2), 184-202. <http://doi.org/10.1598/RRQ.40.2.3>
- Pikulski, J. J. & Chard, D. J. (2005). fluency: bridge between decoding and reading comprehension. *the Reading Teacher*, 58(6), 510-519. <http://doi.org/10.1598/RT.58.6.2>
- Pressley, M. (2002). Metacognition and self-regulated comprehension. *What research has to say about reading instruction*, 3, 291-309.
- Rasmussen, M. U. & 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.
- Reid, R. (1996). Research in self-monitoring with students with learning disabilities: the present, the prospects, the pitfalls. *Journal of Learning Disabilities*, 29(3), 317-331. <http://doi.org/10.1177/002221949602900311>
- Rief, S. F., & Stern, J. (2010). *The dyslexia checklist: A practical reference for parents and teachers*. Jossey-Bass.
- Rohimah, S. (2021). Reading difficulties and factors affecting reading difficulties of students of grade 1 elementary school. *LADU: Journal of Languages and Education*, 1(5), 189–195. <http://doi.org/10.56724/ladu.v1i5.85>
- Routman, R. (2003). Reading Essentials: The specifics you need to teach reading well. *Heinemann*, 361 Hanover Street, Portsmouth, NH 03801-3912.
- Samuels, S. J. (1997). The method of repeated readings. *The reading teacher*, 50(5), 376-381. <http://www.jstor.org/stable/20201787>.
- Sanır, H., Akçayır, İ. & Özkubat, U. (2020). Zihinsel yetersizliği olan ortaokul öğrencilerinin akıcı okuma ve okuduğunu anlamaları üzerinde müdahale ve müdahale paketlerinin etkisinin belirlenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 45(204). <http://doi.org/10.15390/EB.2020.8828>

- Scruggs, T. E., Mastropieri, M. A. & Casto, G. (1987). The quantitative synthesis of single-subject research: Methodology and validation. *Remedial and Special Education*, 8(2), 24–33. <http://doi.org/10.1177/074193258700800206>
- Scruggs, T. E. & Mastropieri, M. A. (1998). Summarizing single-subject research: issues and applications. *Behavior Modification*, 22(3), 221-242. <http://doi.org/10.1177/01454455980223001>
- Scruggs, T. E., Mastropieri, M. A., Berkeley, S. & Graetz, J. E. (2010). Do special education interventions improve learning of secondary content? A meta-analysis. *Remedial and Special Education*, 31(6), 437-449. <http://doi.org/10.1177/0741932508327465>
- Scruggs, T. E. & Mastropieri, M. A. (2013). PND at 25: Past, present, and future trends in summarizing single-subject research. *Remedial and Special Education*, 34(1), 9–19. <http://doi.org/10.1177/074193258700800206>
- Seipel, B., Kennedy, P. C., Carlson, S. E., Clinton-Lisell, V., & Davison, M. L. (2022). MOCCA-College: Preliminary validity evidence of a cognitive diagnostic reading comprehension assessment. *Journal of Learning Disabilities*, 56(1), 58-71. <https://doi.org/10.1177/00222194221121340>
- Sert, C. (2019). *Okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma akıcılığının artırılmasında model okuma, tekrarlı okuma, hata düzeltme ve kendini izleme stratejisi sağaltım paketinin etkisi*. [Yayımlanmış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Sindelar, P. T., Monda, L. E. & O’Shea, L. J. (1990). Effects of repeated readings on instructional- and mastery-level readers. *The Journal of Educational Research*, 83(4), 220–226. <http://doi.org/10.1080/00220671.1990.10885959>
- Smith, J., & Elley, W. (1998). *How Children Learn To Write: Insights From The New Zealand Experience*. Paul Chapman Educational Publishing.
- Snowling, M. J., Hulme, C. & Nation, K. (2020). Defining and understanding dyslexia: past, present and future. *Oxford Review of Education*, 46(4), 501-513. <http://doi.org/10.1080/03054985.2020.1765756>
- Spear-Swerling, L. (2006). Children’s reading comprehension and oral reading fluency in easy text. *Reading and Writing*, 19, 199-220.
- Staudt, D. H. (2009). Intensive word study and repeated reading improves reading skills for two students with learning disabilities. *The Reading Teacher*, 63(2), 142-151.

- Steinle, P. K., Stevens, E. & Vaughn, S. (2021). Fluency interventions for struggling readers in grades 6 to 12: a research synthesis. *Journal of Learning Disabilities*, 55(1), 3-21. <http://doi.org/10.1177/0022219421991249>
- Şahin, A. & Kaman, Ş. (2013). İlköğretim üçüncü sınıf öğrencilerinin okuma düzeylerinin geliştirilmesinde akıcı okuma stratejilerini kullanmanın etkisi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* (11), 639-657. <http://doi.org/10.14520/adyusbd.423>
- Taboada, A., Tonks, S. M., Wigfield, A. & Guthrie, J. T. (2009). Effects of motivational and cognitive variables on reading comprehension. *Reading and Writing*, 22(1), 85-106. <http://doi.org/10.1007/s11145-008-9133-y>
- Taşkın, Y. & Sallabaş, M. E. (2022). Ortaokul öğrencileri için okuma başarı testinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 10(2), 236-252. <http://doi.org/10.35233/oyea.1176494>
- 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. <http://doi.org/10.1177/07419325040250040801>
- Tighe, E. L. & Schatscheider, C. (2016). A quantile regression approach to understanding the relations among morphological awareness, vocabulary, and reading comprehension in adult basic education students. *Journal of Learning Disabilities*, 49(4), 424-436. <http://doi.org/10.1177/0022219414556771>
- Tompkins, G. E. (1998). *Language arts: Content and teaching strategies* (4th ed.) Prentice-Hall, Inc. New Jersey.
- Töret, G., Aykut, Ç., Babacan, A. & Özkubat, U. (2015). Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklarda akademik başarı düzeyleri üzerinde kendini izleme stratejisinin etkisinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 16(02), 125-147. http://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000224
- Ülper, H. (2010). *Okuma ve anlamlandırma becerilerinin kazandırılması*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Vaughn, S., Wanzek, J., Murray, C. S., Scammacca, N., Linan-Thompson, S. & Woodruff, A. L. (2009). Response to early reading intervention examining higher and lower responders. *Exceptional Children*, 75(2), 165-183. <http://doi.org/10.1177/001440290907500203>

- Washburn, J. (2022). Reviewing evidence on the relations between oral reading fluency and reading comprehension for adolescents. *Journal of Learning Disabilities*, 55(1), 22-42. <http://doi.org/10.1177/00222194211045122>
- Watson, S. M., Gable, R. A., Gear, S. B. & Hughes, K. C. (2012). Evidence-based strategies for improving the reading comprehension of secondary students: implications for students with learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, 27(2), 79-89.
- Wechsler, D. (2001). *Wechsler Individual Achievement Test--Second Edition (WIAT-II)* [Database record]. APA PsycTests. <http://doi.org/10.1037/t15173-000>
- Welsch, R.G. (2006). Increase oral reading fluency. *Intervention in School and Clinic*, 41(3), 180-183. <http://doi.org/10.1177/10534512060410030901>
- Wilfong, L. G. (2008). *Building Fluency, Word-Recognition Ability And Confidence In Struggling Readers: The poetry academy*. The Reading Teacher, 62(1), 4-13.
- Wise, J. C., Sevcik, R. A., Morris, R. D., Lovett, M. W., Wolf, M., Kuhn, M. & Schwanenflugel, P. (2010). The relationship between different measures of oral reading fluency and reading comprehension in second-grade students who evidence different oral reading fluency difficulties. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 41(3). [http://doi.org/10.1044/0161-1461\(2009/08-0093\)](http://doi.org/10.1044/0161-1461(2009/08-0093))
- Wolf, M. & Denckla, M. B. (2005). The rapid automatized naming and rapid alternating stimulus tests. Austin, TX: Pro-ED.
- Wolf, M. & Katzir-Cohen, T. (2001). Reading fluency and its intervention. In *The role of fluency in reading competence, assessment, and instruction* (pp. 211-238). Routledge.
- Woodcock, R. W. (1990). Theoretical foundations of the wj-r measures of cognitive ability. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 8(3), 231-258. <http://doi.org/10.1177/073428299000800303>
- Yaycı, L. (2013). D2 dikkat testinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 3(1), 43-80.
- Yıldırım, K., Ritz, E., Akyol, H. & Rasinski, T. (2015). Assisting a struggling turkish student with a repeated reading fluency intervention. *Reading Matrix: An International Online Journal*, 15(1), 252-261.

- Yıldız, M. (2013). İlköğretim 3., 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonu üzerine bir çalışma. *Eğitim ve Bilim*, 38 (168).
- Yıldız, M. & Akyol, H. (2011). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişki. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3), 793-815.
- Yılmaz, E. (2021). *Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde tekrarlı okuma ve görsel anlama programının (TOGAP) etkililiği*. [Yayımlanmış doktora tezi]. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.
- Yılmaz, M. (2008). Hikâye haritası yönteminin okuduğunu anlamaya etkisi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 212-225.
- Yılmaz, Ş. S. & Yaşaroğlu, H. (2020). Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma, sözcük bilgisi ve sözel bellek performanslarının incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi (AÜEBFD)*, 53(2), 751-780. <http://doi.org/10.30964/aubfd.588849>
- Yüksel, A. (2010). Okuma güçlüğü çeken bir öğrencinin okuma becerisinin geliştirilmesine yönelik bir çalışma. *Kuramsal Eğitimbilim*, 3 (1), 124-134.
- Zutell, J. & Rasinski, T. V. (1991). Training teachers to attend to their students' oral reading fluency. *Theory into practice*, 30(3), 211-217. <http://doi.org/10.1080/00405849109543502>

EKLER

EK 1

EBEVEYN ONAM FORMU

Değerli Ebeveyn,

“Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Destek Eğitim Programının (OKA²DEP) ÖÖG Olan Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Becerilerine Etkisi” başlıklı araştırmamızda desteğinize ihtiyaç duymaktayız.

Bu araştırma kapsamında ÖÖG olan öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerini desteklemek amacıyla tasarlanan OKA²DEP’in ÖÖG’ye sahip 5, 6 ve 7. sınıfa devam eden öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkisini değerlendirme amaçlanmaktadır.

Çalışma Dr. Öğr. Üyesi Bora Görgün ve Hilal Ezgi Çaprak tarafından yürütülecektir. Çalışma sonucunda ortaya çıkan sonuçlar yazılı olarak açıklanacaktır. Çocuğunuzun araştırmaya katılabilmesi için aşağıda sıralanmış olan maddeleri okumanız ve kabul ederseniz izin formunu imzalamanız istenmektedir. İzin formunu okumaya ve değerlendirmeye ayırdığınız zaman için teşekkür ederiz.

· Dr. Öğr. Üyesi Bora Görgün ve Hilal Ezgi Çaprak’a çocuğumla İzmir Demokrasi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı Yüksek Lisans Tezi kapsamında tarafıma açıklanan uygulamaları yapması için izin veriyorum.

· Dr. Öğr. Üyesi Bora Görgün ve Hilal Ezgi Çaprak’ın çocuğumla düzenli olarak çalışmalar yürüteceğini anlamış bulunmaktayım.

· Çalışmada gizliliğin esas olduğunu ve çocuğumun isminin hiçbir biçimde rapor edilmeyeceğini ve takma isim kullanılacağını anlamış bulunmaktayım.

· Çalışmanın, çocuğum için psikolojik ya da fiziksel bir risk taşımadığını anlamış bulunmaktayım.

· Bu çalışmada alınacak görüntülerin, yalnızca ilgili araştırmacılar tarafından inceleneceğini anlamış bulunmaktayım

· İsteddiğimde, neden ileri sürmeden çocuğumu çalışmadan çekebileceğimi anlamış bulunmaktayım.

· İsteddiğimde yapılan bir uygulamanın yapılış amacını ve çocuğuma getireceği kazanım hakkında soru sorma hakkım olduğunu anlamış bulunmaktayım.

· Dr. Öğr. Üyesi Bora Görgün ve Hilal Ezgi Çaprak'ın çalışma süresince kendisine soracağım tüm sorulara yanıt vereceğini anlamış bulunmaktayım

Katılımınız için teşekkür ederiz.

Veli Adı Soyadı

İmza

İLETİŞİM BİLGİLERİ

Hilal Ezgi ÇAPRAK

İzmir Demokrasi Üniversitesi

Sosyal Bilimler Enstitüsü

Özel Eğitim Anabilim Dalı

Yüksek Lisans Öğrencisi

Bora GÖRGÜN

İzmir Demokrasi Üniversitesi

Eğitim Fakültesi

Özel Eğitim Bölümü

EK 2

Ebeveynler İçin Sosyal Geçerlik Görüşme Soruları

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

EK 3

Öğretmenler İçin Sosyal Geçerlik Görüşme Soruları

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



EK 4

Bir Dakikada Okuduğum Doğru Kelime Sayım



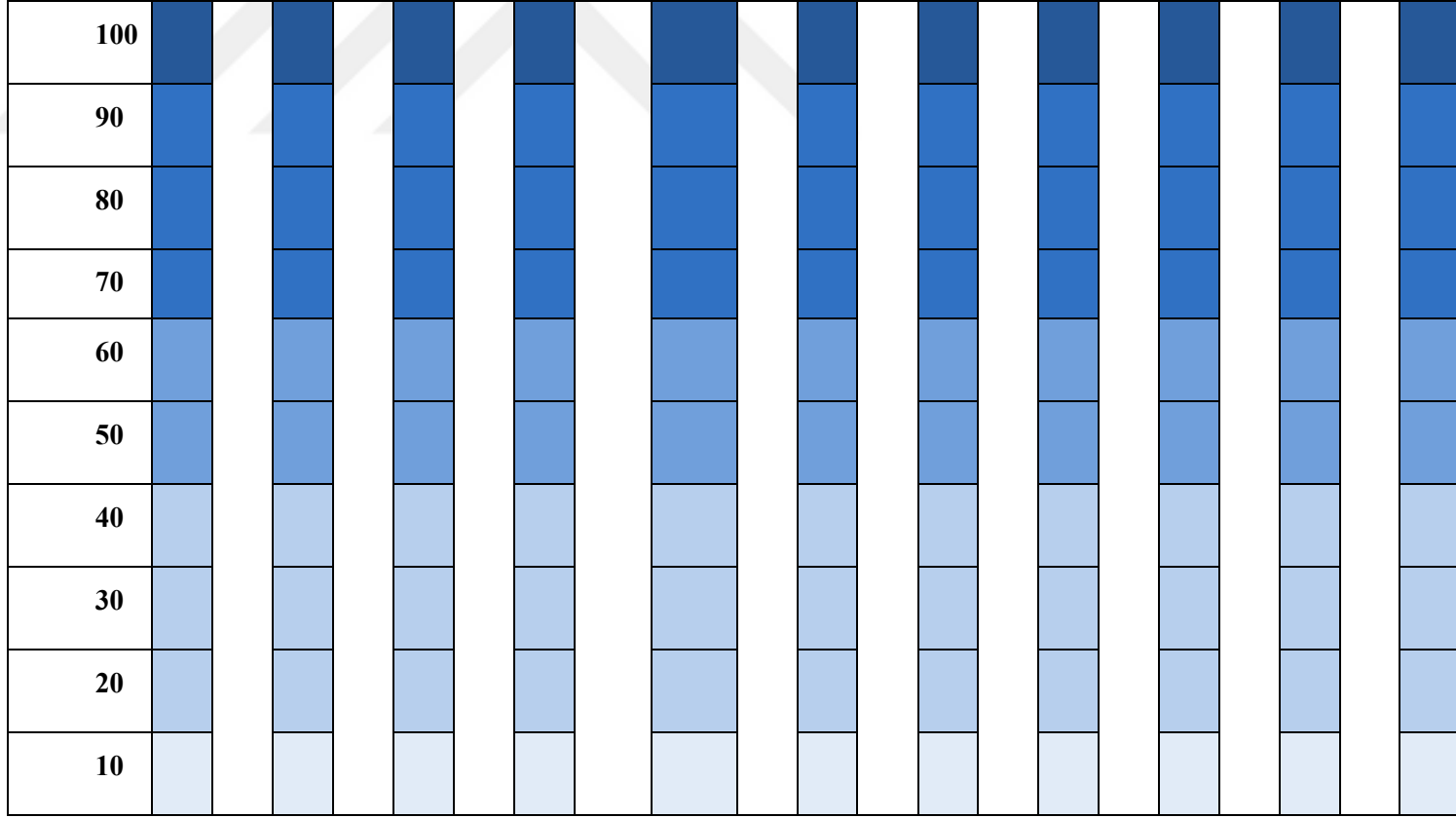
100																	
90																	
80																	
70																	
60																	
50																	
40																	
30																	
20																	
10																	



Başlama Yoklama 1 Yoklama 2 Yoklama 3 Yoklama 4 Yoklama 5 Yoklama 6 Yoklama 7 Yoklama 8 Yoklama 9 Yoklama 10

EK 5

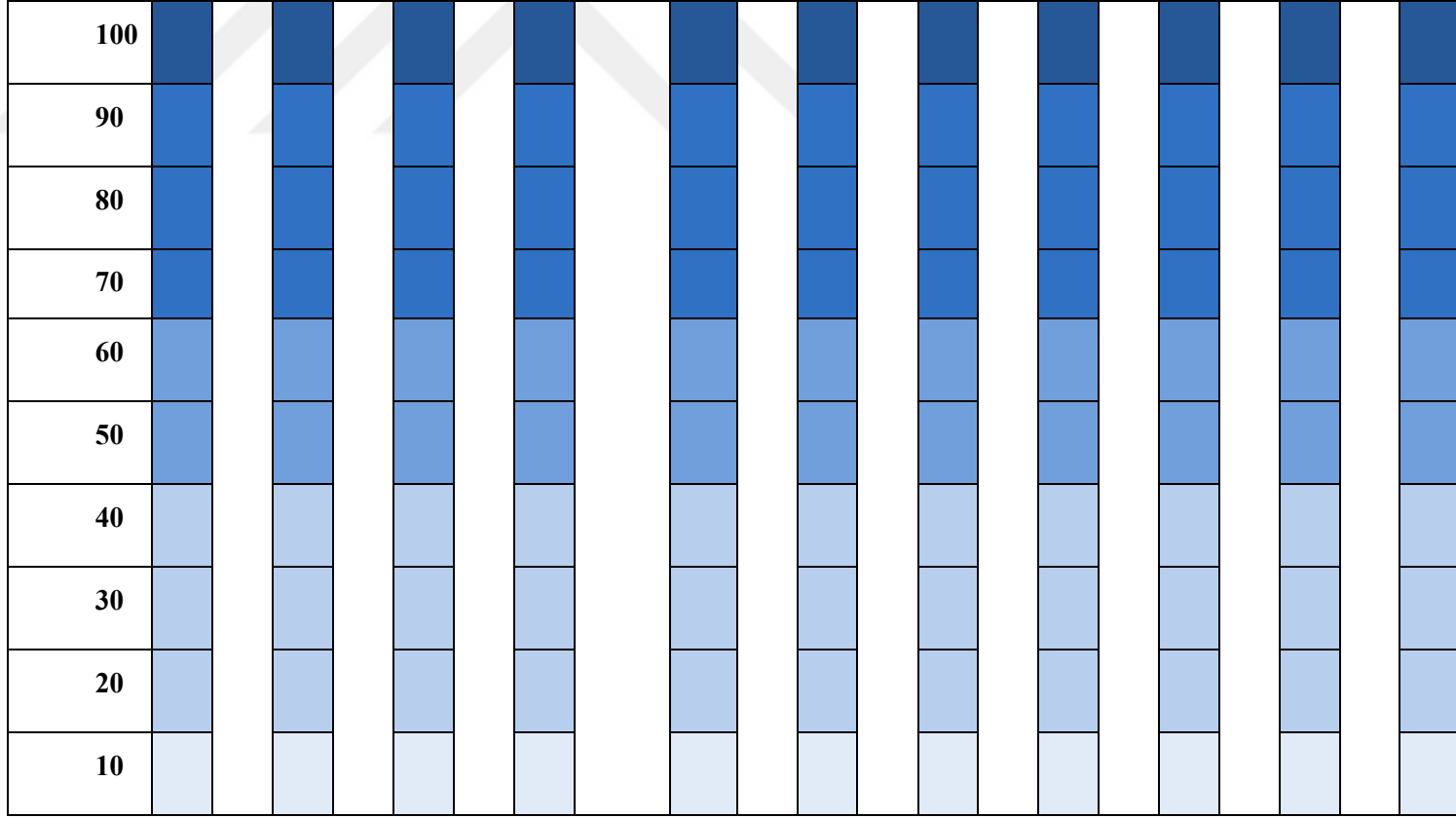
Okuduğunu Anlama Puanım



Başlama Yoklama 1 Yoklama 2 Yoklama 3 Yoklama 4 Yoklama 5 Yoklama 6 Yoklama 7 Yoklama 8 Yoklama 9 Yoklama 10

EK 6

Doğru Okuma Oranım



Başlama Yoklama 1 Yoklama 2 Yoklama 3 Yoklama 4 Yoklama 5 Yoklama 6 Yoklama 7 Yoklama 8 Yoklama 9 Yoklama 10

HİKÂYE HARİTAM

KAHRAMANLAR



YER



BAŞLIK

ZAMAN



OLAY



EK 8

OLAY AKIŞ TABLOM

**Sonunda Ne
Olmuş ?**

**Sonra Ne
Yapmışlar ?**

**Başta Ne
Olmuş ?**

EK 9

Başlama Düzeyi Uygulama Güvenirliği Formu

+/-	Başlama Düzeyi Basamakları
	Odada bir masa ve iki sandalye var.
	Sandalyeler yan yana konumdadır.
	Masanın üzerinde veya karşısında dikkat dağıtacak eşyalar yok.
	Uygulamacı öğrencinin solunda oturuyor.
	Ses kayıt cihazı hazır hale getirildi.
	Kronometre hazır hale getirildi.
	Okuma metni öğrencinin önünde duruyor.
	Uygulamacı çalışmayı öğrenciye basit bir dille açıklıyor.
	Uygulamacı öğrenciye “BAŞLA” komutu veriyor.
	Öğrenci okumaya başlayınca uygulamacı kronometresini çalıştırıyor.
	Uygulamacı, 1 dk. dolunca öğrencinin son okuduğu kelimenin üzerine işaretleme yapıyor.
	Okuma hatalarını kendi önündeki formun üzerine not alıyor.
	Uygulamacı, öğrenci metni bitirdiğinde kronometreyi durduruyor.
	Uygulamacı öğrencinin metni okuma süresini kendi önünde bulunan forma not ediyor.
	Uygulamacı, öğrenciye okuduğu metinlerle ilgili soru soracağını söylüyor ve öğrenciden cevap vermesini istiyor.
	Uygulamacı, öğrenciye soruları sırasıyla soruyor.
	Uygulamacı aldığı yanıtı göre önünde bulunan formun ilgili alanına işaretleme yapıyor.

EK 10**Uygulama Düzeyi Uygulama Güvenirliği Formu**

+/-	Uygulama Basamakları
	ORTAM ÖZELLİKLERİ
	Odada bir masa ve iki sandalye var.
	Sandalyeler yan yana konumdadır.
	Masanın üzerinde veya karşısında dikkat dağıtacak eşyalar yok.
	Uygulamacı öğrencinin solunda oturuyor.
	1. AŞAMA: KELİME KARTLARI
	Uygulamacı çalışmayı öğrenciye basit bir dille açıklıyor.
	Uygulamacı oturuma kelime kartlarıyla başlıyor.
	Uygulamacı, öğrenciye “Elimdeki karta bak ve yazan kelimeyi oku” yönergesini veriyor.
	Öğrenci okuduktan sonra uygulamacı ve öğrenci kartta yazan kelimenin seslerini tek tek beraber söylemiştir.
	Uygulamacı, öğrenciden kartta yazan kelimeyi zihninde canlandırmasını istiyor.
	Öğrenci zihninde canlandıramazsa uygulamacı betimleyici sorular soruyor.
	Uygulamacı öğrenciden karttaki kelimenin seslerini çıkartmasını istiyor.
	Uygulamacı kelime kartlarını kaldırarak okuma metinlerini çıkartıyor.
	2. AŞAMA: OKUMA METİNLERİ
	Okuma metni uygulamacı formu uygulamacının önünde duruyor.
	Okuma metni öğrencinin önünde duruyor.
	Ses kayıt cihazı hazır hale getirildi.
	Kronometre hazır hale getirildi.

	Uygulamacı, öğrenciye “Ben metnimizi okuyacağım. Sen de beni gözünle ya da parmağınla takip et” yönergesini veriyor.
	Uygulamacı metni okuyor.
	Uygulamacı, öğrenciye “Şimdi seninle koro şeklinde okuyacağız. Benimle dikkatlice metni oku” yönergesini veriyor.
	Uygulamacı ve öğrenci aynı anda birlikte metni okuyor.
	Uygulamacı, öğrenciye “Şimdi sen tek başına metni okuyacaksın. Başla komutumla okumaya başla.” Yönergesini veriyor.
	Uygulamacı öğrenciye “BAŞLA” komutu veriyor.
	3. AŞAMA: ÖYKÜ HARİTASI
	Uygulamacı, öğrenciye “Şimdi metnimizi ben okuyacağım. Okurken haritamızda yer alan kişiyi, yeri, zamanı bulduğumda durup haritama yazacağım. Sen de beni dikkatlice izle.” Yönergesini veriyor.
	Uygulamacı metni okuyarak öykü haritasını dolduruyor.
	Uygulamacı, öğrenciye “Ben haritamı doldurdum. Şimdi sıra sende. Metni okumaya başla.”
	“Kişiyi, yeri ve zamanı bulduğunda dur ve haritaya yaz” yönergesini veriyor.
	4. AŞAMA: OKUDUĞUNU ANLAMA ÇALIŞMASI
	Uygulamacı, öğrenciye okuduğu metinlerle ilgili soru soracağını söylüyor ve öğrenciden cevap vermesini istiyor.
	Uygulamacı aldığı yanıtı göre önünde bulunan formun ilgili alanına işaretleme yapıyor.
	Uygulamacı öğrenciye katılımından dolayı teşekkür ederek oturumu sonlandırıyor.

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı SOYADI: Hilal Ezgi ÇAPRAK

Eğitim Durumu

Lise: Torbalı 7 Eylül Anadolu Lisesi 2018

Lisans: İzmir Demokrasi Üniversitesi 2022

Yüksek Lisans: İzmir Demokrasi Üniversitesi 2025

Mesleki Geçmişi

Görev

Özel Eğitim Öğretmeni

Kurum

Özel Soğukçeşme Özel Eğitim
Ve Rehabilitasyon Merkezi

Çalışma Tarihleri

2022- Devam ediyor

İZMİR DEMOKRASİ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER
BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİK KURULU
ONAY FORMU

Protokol No :2023/39
Kabul Tarihi :03/05/2023
Karar Sayı ve No :2023/07-02
Yer : İzmir Demokrasi Üniversitesi

Araştırma Adı:	"Akılcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Destek Eğitim Programının (OKA'DEP) Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Okuma Becerilerine Etkisi"		
Proje Tez x Makale x Diğer x Niteliği	Makale Tez Diğer		
Proje Tez x Makale x Diğer Araştırmacı İsimleri	1-Dr. Öğr. Üyesi Bora GÖRGÜN 1-Hilal Ergi ÇARPAK		
Proje/Tez/Makale/Diğer Araştırmacı İletişim Bilgileri (Proje Yürütücüsü/Tez Yazarı/ Birinci yazar)	1-Dr. Öğr. Üyesi Bora GÖRGÜN (İzmir Demokrasi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü Zihin Engelliler Eğitimi Anabilim Dalı) 2-Hilal Ergi ÇARPAK		
Tez Danışmanı(ları) adı	1-Dr. Öğr. Üyesi Bora GÖRGÜN		
Kabul Şekli	ETİK YÖNDEN UYGUNDUR (X) ETİK YÖNDEN GELİŞTİRİLMESİ GEREKMEKTEDİR () ETİK YÖNDEN UYGUN DEĞİLDİR ()		

İzmir Demokrasi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü Zihin Engelliler Eğitimi Anabilim Dalı Dr. Öğr. Üyesi Bora GÖRGÜN' tarafından tez danışmanı olduğu, "Akılcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Destek Eğitim Programının (OKA'DEP) Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Okuma Becerilerine Etkisi" isimli Yüksek Lisans Tezi, Makale ve Diğer (Ses ve Görüntü Kayıtları)çalışım değerlendirilmiştir.