



YAKIN DOĞU ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI

OKUMA GÜÇLÜĞÜ OLAN ÖĞRENCİLERE UYGULANAN
AKICI OKUMA VE OKUDUĞUNU ANLAMAYI GELİŞTİRME
PROGRAMININ (OKU-GEL) OKUMA BECERİLERİ
ÜZERİNDEKİ ETKİLİLİĞİ

DOKTORA TEZİ

Özer AKGÜN

Lefkoşa

Haziran, 2023

**YAKIN DOĞU ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI**

**OKUMA GÜÇLÜĞÜ OLAN ÖĞRENCİLERE UYGULANAN
AKICI OKUMA VE OKUDUĞUNU ANLAMAYI GELİŞTİRME
PROGRAMININ (OKU-GEL) OKUMA BECERİLERİ
ÜZERİNDEKİ ETKİLİLİĞİ**

DOKTORA TEZİ


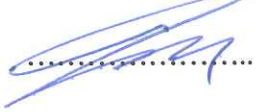
Özer AKGÜN

**Tez DanıŐmanı
Prof. Dr. Gönül AKÇAMETE**

**Lefkoşa
Haziran, 2023**

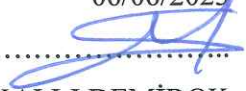
Onay

Özer AKGÜN tarafından hazırlanan “Okuma Güçlüğü Olan Öğrencilere Uygulanan Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlamayı Geliştirme Programının (OKU-GEL) Okuma Becerileri Üzerindeki Etkililiği” başlıklı tez, kapsam ve nitelik açısından kalite standartlarına uygunluğu ile ilgili Özel Eğitim Anabilim Dalında Doktora Tezi olarak 06/06/2023 tarihinde kabul edilmiştir.

Jüri Üyeleri	Adı – Soyadı	İmza
Jüri Başkanı:	Prof. Dr. Berrin BAYDIK	
Jüri Üyesi:	Doç. Dr. Mukaddes SAKALLI DEMİROK	
Jüri Üyesi:	Doç. Dr. Umut AKÇIL	
Jüri Üyesi:	Yrd. Doç. Dr. Başak BAĞLAMA	
Danışman:	Prof. Dr. Gönül AKÇAMETE	

Anabilim Dalı Başkanı Onayı

06/06/2023


Doç. Dr. Mukaddes SAKALLI DEMİROK
Anabilim Dalı Başkanı

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Onayı

25.1.2023

Prof. Dr. Kemal Hüsnü Can Başer
Enstitü Müdürü



Etik İlkelere Uygunluk Beyanı

Bu tezin içinde sunduğum verileri, bilgileri ve belgeleri akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi; tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu; çalışmada bana ait olmayan tüm veri, düşünce, sonuç ve bilgilere bilimsel etik kurallar gereği olarak eksiksiz şekilde uygun atıf yaptığımı ve kaynak göstererek belirttiğimi beyan ederim.

Özer AKGÜN

06/06/2023

Teşekkür

Doktora tezimde, beni daha iyisini yapabileceğim konusunda sürekli motive eden, desteğini hiçbir zaman esirgemeyen, özel eğitimin öncülerinden değerli danışmanım Prof. Dr. Gönül AKÇAMETE' ye teşekkürlerimi sunarım.

Yüksek lisansta tez danışmanlığımı yapan ve doktora tezimde de beni yalnız bırakmayıp değerli görüşlerini benimle paylaşan Dr. Öğr. Üyesi Oğuz Gürsel'e minnettirim.

Değerli görüşleri için Yrd. Doç. Dr. Gül KAHVECİ' ye, Türkçe öğretmeni Muhammed BOZKURT' a, Uzm. Yasin AYDIN' a ve Uzm. Muteber ÇAĞLAYAN' a teşekkür ederim.

Katılımcı öğrencilerime ve ailelerine teşekkür ederim. Ayrıca Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'ndeki görev yaptığım okulda, tezimle ilgili görüşmelere katılan tüm mesai arkadaşlarıma, sevgili okul müdürüme ve görüşmelere katılan özel eğitim öğretmeni arkadaşlarıma katkılarından dolayı teşekkür ederim. Aydan AKBEY ve Oğuz AYGİN, emekleriniz için teşekkür ederim.

Doktora tezimde yardımını esirgemeyip araştırma verilerinin değerlendirilmesine katkı sağlayan Uzm. Fevzi Süslü' ye teşekkür ederim.

Tezin her aşamasında çok büyük emeği olan Uzm. Nurcan KAYA' ya desteğinden dolayı sonsuz şükranlarımı sunarım. Emeklerin ödenmez.

Beni bugünlere getiren, attığım her adımda bana inanan ve her zaman yanımda olan ablam Özgül ZENGİN 'e, babam Yusuf AKGÜN' e ve annem Perihan AKGÜN' e sonsuz teşekkürler. İyi ki varsınız.

Hayatımın her anında yanımda olduğu gibi doktora eğitimim boyunca da yanımda olan, bu süreçte büyük bir sabır ve anlayış gösterip bana her zaman fırsat yaratan çok kıymetli eşim Emriye AKGÜN' e, çalışmalarım sırasında yaşından büyük olgunluk ve sabır gösteren sevgili kızım Melin Ravza AKGÜN' e ve tez dönemimde ailemize yeni katılan oğlum Yusuf Kemal AKGÜN' e sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Bu süreçte, yanınızda olmadığım her an için beni affedin. Sizleri çok seviyorum. İyi ki varsınız.

Özer AKGÜN

Özet

Okuma Güçlüğü Olan Öğrencilere Uygulanan Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlamayı Geliştirme Programının (OKU-GEL) Okuma Becerileri Üzerindeki Etkililiği

Akgün, Özer

Doktora, Özel Eğitim Bilim Dalı

Danışman: Prof. Dr. Gönül Akçamete

Haziran 2023, 197 sayfa

Bu araştırmanın amacı; okuma güçlüğü olan ilkököl öğrencilerinin, akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesi için uygulanan, okumayı geliştirme programının (OKU-GEL) etkililiğini belirlemektir. Araştırma, ilkökula devam eden ikinci ve dördüncü sınıf, üç öğrenci ile gerçekleştirilmiştir.

Araştırmada, tek denekli araştırma modellerinden değişen ölçütler modeli kullanılmıştır. Araştırmanın bağımlı değişkeni, akıcı okuma (okuma hızı ve okuma doğruluğu) ve okuduğunu anlama becerileridir. Bağımsız değişken ise OKU-GEL programıdır. Bu araştırmada; etkililik, güvenilirlik ve sosyal geçerlik verileri olmak üzere üç çeşit veri toplanmıştır.

Araştırma bulguları; öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde, OKU-GEL programının etkili olduğunu göstermektedir. Etki büyüklüğü hesaplamalarına göre; OKU-GEL programının, Ramiz'in okuma hızına büyük bir etki, Demir ve Hamit'in okuma hızına ise çok büyük bir etki ettiği görülmektedir. Öğrencilerin, bu gelişimi uygulama bittikten iki, üç ve dört hafta sonra korudukları ve farklı kişiye, ortama ve araç-gerece genelledikleri görülmektedir. Sosyal geçerlik bulgularına göre; öğrenciler, aileler ve sınıf öğretmenleri OKUGEL programı hakkında olumlu görüş bildirmişlerdir. Ayrıca araştırma bulguları, hızlı otomatik isimlendirme becerilerinin geliştirilebileceğini göstermektedir.

Anahtar Sözcükler: okuma güçlüğü (disleksi), akıcı okuma, okuma hızı, hızlı otomatik isimlendirme (HOTİ).

Abstract

The Effectiveness of the Fluent Reading and Reading Comprehension Development Program (OKU-GEL) Applied to Students With Reading Difficulties in Reading Skills

Akgün, Özer

PhD, Department of Special Education

Supervisor: Prof. Dr. Gönül Akçamete

June 2023, 197 pages

This research aims to assess the efficacy of the reading development program (OKU-GEL) in enhancing the reading fluency and reading comprehension abilities of elementary school students who dyslexia. The study was conducted with a sample of three primary school students in the second and fourth grades.

The study employed the changing criterion design, a single-subject research model. The research's dependent variables encompass the aptitude for fluent reading, including reading speed and accuracy and proficiency in reading comprehension. The independent variable of the study is the OKU-GEL program. The present investigation involved the collection of three distinct categories of data: effectiveness, reliability, and social validity. Empirical evidence indicates that the OKU-GEL program is efficacious in enhancing students' fluently reading abilities and reading comprehension. Based on the effect size computations, it is evident that the OKU-GEL program has a substantial impact on the reading speed of Ramiz and the reading speed of Demir and Hamit. Observations indicate that students sustain this progress for two, three, and four weeks post-intervention and can apply acquired skills to diverse individuals, settings, and resources. As per the social validity results, the OKU-GEL program received favorable feedback from students, parents, and classroom teachers. Furthermore, empirical evidence suggests that rapid automatic naming abilities are amenable to enhancement.

Keywords: dyslexia, fluent reading, reading speed, rapid automatized naming (RAN).

İçindekiler

Onay	I
Etik İlkelere Uygunluk Beyanı	II
Teşekkür	III
Özet	IV
Abstract	V
İçindekiler	VI
Tablolar Listesi.....	X
Şekiller Listesi.....	XI
Kısaltmalar	XII
BÖLÜM I	1
Giriş.....	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	3
1.2.1. Alt Amaçlar.....	3
1.3. Araştırmanın Önemi	4
1.4. Sınırlılıklar.....	5
1.5. Tanımlar	5
BÖLÜM II	6
Kavramsal Temeller ve İlgili Araştırmalar	6
2.1. Özel Öğrenme Güçlüğü.....	6
2.2. Okuma Güçlüğü (Disleksi).....	6
2.3. Okumanın Bileşenleri ve Okuma Öğretimi	8
2.3.1. Alfabetik Bilgi	8
2.3.2. Akıcı Okuma.....	9
2.3.3. Okuduğunu Anlama	13
2.4. Okumanın Öncülleriyle İlgili Eksikliklere Yönelik Teoriler	15
2.4.1. Çift Eksiklik Teorisi	16
2.5. Hızlı Otomatik İsimlendirme (HOTİ)	18
2.6. Fonolojik Farkındalık (FF)	19
2.7. Tekrarlı Okuma	20
2.8. Diyalojik Okuma Stratejisi (PEER ve CROWD Tekniği)	21
2.8.1. PEER Tekniği	22
2.8.2. CROWD Tekniği	23

2.9. İlgili Araştırmalar	25
2.9.1. Hızlı Otomatik İsimlendirme (HOTİ) Müdahalesinin Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Becerisine Etkisini İnceleyen Çalışmalar.....	25
2.9.2. Fonolojik Farkındalık (FF) Müdahalesinin Etkisini İnceleyen Çalışmalar	27
2.9.3. Çift Eksiklikle İlgili (FF ve HOTİ) Müdahale Çalışmaları	29
2.9.4. Diyalojik Okumayla İlgili Okuma ve Okuduğunu Anlama Çalışmaları ..	31
2.9.5. Yurt İçinde, Okuma Müdahale Programının Etkisini İnceleyen Çalışmalar	33
BÖLÜM III	35
Yöntem.....	35
3.1. Araştırma Modeli	35
3.2. Bağımlı ve Bağımsız Değişken	35
3.3. İç ve Dış Geçerliliği Etkileyen Faktörlerin Kontrol Altına Alınması	35
3.3.1. İç Geçerliliği Etkileyen Faktörlerin Kontrol Altına Alınması	36
3.3.2. Dış Geçerliliği Etkileyen Faktörlerin Kontrol Altına Alınması.....	36
3.4. Katılımcılar.....	36
3.4.1. Okuma Güçlüğü Olan Öğrenciler ve Özellikleri	36
3.4.2. Araştırmacı.....	40
3.4.3. Gözlemci	40
3.4.4. Sosyal Geçerlik Verisi Alınan Katılımcılar	40
3.5. Program İhtiyaçlarının Belirlenmesi	41
3.5.1. Görüşmelerin Yapılması	41
3.5.2. Literatür Taramasının Yapılması	44
3.6. Okumayı ve Okuduğunu Anlamayı Geliştirme Programı (OKU-GEL)	44
3.6.1. Hızlı Otomatik İsimlendirme (HOTİ).....	45
3.6.2. Fonolojik Farkındalık (FF)	46
3.6.3. Tekrarlı Okuma.....	47
3.6.4. Diyalojik Okuma Stratejisi (CROWD ve PEER Tekniği).....	47
3.7. Ortam.....	49
3.8. Araç-Gereç ve Materyaller	49
3.8.1. Okuma Metinlerinin Hazırlanışı	50
3.8.2. Hızlı otomatik isimlendirme (HOTİ) Kartlarının Hazırlanışı.....	52
3.8.3. Fonolojik Farkındalık (FF) Etkinlik Kartlarının Hazırlanışı	53
3.9. Uygulama Süreci	54
3.9.1. Pilot Uygulama	54

3.9.2. Ölçüt.....	55
3.9.3. Başlama Düzeyi Yoklama Oturumları.....	56
3.9.4. Uygulama Oturumları	58
3.9.5. Yoklama Oturumları (Günlük)	65
3.9.6. Genelleme Oturumları	66
3.9.7. İzleme Oturumları.....	66
3.10. Veri Toplama Araçları.....	66
3.10.1. Okuma Metinleri ve Okuduğunu Anlama Soruları	66
3.10.2. Araç-Gereçler Arası Genelleme Metinleri ve Okuduğunu Anlama Soruları.....	67
3.10.3. Sesli Okuma Becerisi ve Okuduğunu Anlama Testi (SOBAT).....	68
3.10.4. Kelime Okuma Bilgisi Testi (KOBİT)	69
3.10.5. Türkçe Hızlı Otomatik İsimlendirme (HOTİ) Testi	69
3.10.6. Türkçe Fonolojik Farkındalık Testi (FFT).....	70
3.10.7. Peabody Resim-Kelime Testi	71
3.10.8. Ateşman Okunabilirlik Ölçütü.....	71
3.10.9. Yeni Okunabilirlik Ölçütü	72
3.10.10. Okuma Düzeyini Değerlendirme Ölçütü	72
3.10.11. Sosyal Geçerlik Veri Kayıt Formu	72
3.11. Verilerin Toplanması ve Analizi	73
3.11.1. Etkililik Verilerinin Toplanması ve Analizi	73
3.11.2. Sosyal Geçerlik Verilerinin Toplanması ve Analizi	73
3.11.3. Güvenirlik Verilerinin Toplanması ve Analizi	74
BÖLÜM IV	76
Bulgular ve Yorumlar	76
4.1. Etkililiğe İlişkin Bulgular	76
4.1.1. Okuma Hızına Yönelik Bulgular	76
4.1.2. Okuma Doğruluğuna Yönelik Bulgular.....	81
4.1.3. Okuduğunu Anlamaya Yönelik Bulgular	85
4.1.4. HOTİ Testine Yönelik Ön Test-Son Test Bulguları.....	89
4.1.5. FF Testine Yönelik Ön Test-Son Test Bulguları	91
4.1.6. KOBİT Testine Yönelik Ön Test-Son Test Bulguları	92
4.1.7. Araştırmanın Etki Büyüklüğüne (Örtüşmeyen Veri Yüzdesi) Yönelik Bulgular	93
4.2. Genellemeye İlişkin Bulgular.....	94

4.2.1. Kişiler ve Ortamlar Arası Genellemeye İlgili Okuma Hızına Yönelik Genelme Oturumlarında Elde Edilen Bulgular.....	95
4.2.2. Araç-Gereçler Arası Genellemeye İlgili Okuma Hızına Yönelik Genelme Oturumlarında Elde Edilen Bulgular.....	98
4.2.3. Kişiler ve Ortamlar Arası Genellemeye İlgili Okuma Doğruluğuna Yönelik Genelme Oturumlarında Elde Edilen Bulgular.....	99
4.2.4. Araç-Gereçler Arası Genellemeye İlgili Okuma Doğruluğuna Yönelik Genelme Oturumlarında Elde Edilen Bulgular.....	103
4.2.5. Kişiler ve Ortamlar Arası Genellemeye İlgili Okuduğunu Anlama Becerilerine Yönelik Genelme Oturumlarında Elde Edilen Bulgular	105
4.2.6. Araç-Gereçler Arası Genellemeye İlgili Okuduğunu Anlama Becerilerine Yönelik Genelme Oturumlarında Elde Edilen Bulgular.....	109
4.3. İzlemeye İlişkin Bulgular	110
4.3.1. Okuma Hızına Yönelik İzleme Oturumlarından Elde Edilen Bulgular ..	112
4.3.2. Okuma Doğruluğuna Yönelik İzleme Oturumlarından Elde Edilen Bulgular	113
4.3.3. Okuduğunu Anlamaya Becerilerine Yönelik İzleme Oturumlarından Elde Edilen Bulgular	114
4.4. Sosyal Geçerliğe İlişkin Bulgular.....	115
4.4.1. Öğrencilerden Elde Edilen Sosyal Geçerlik Bulguları	115
4.4.2. Ailelerden Elde Edilen Sosyal Geçerlik Bulguları	115
4.4.3. Sınıf Öğretmenlerinden Elde Edilen Sosyal Geçerlik Bulguları	116
4.5. Güvenirliğe İlişkin Bulgular.....	116
BÖLÜM V	118
Tartışma.....	118
BÖLÜM VI.....	126
Sonuç ve Öneriler.....	126
6.1. Sonuç	126
6.2. Öneriler.....	126
6.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler.....	126
6.2.2. İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler.....	127
Kaynakça.....	128
EKLER.....	154
Özgeçmiş.....	183

Tablolar Listesi

	Sayfa
Tablo 1. Araştırmaya Katılan Öğrenciler ve Özellikleri	38
Tablo 2. Sosyal Geçerlik Verisi Alınan Sınıf Öğretmenlerinin Demografik Özellikleri	40
Tablo 3. Sosyal Geçerlik Verisi Alınan Ailelerin Demografik Özellikleri	41
Tablo 4. Görüşmeye Katılan Öğretmenlerin ve Ailelerin Özellikleri	42
Tablo 5. HOTİ Testine Yönelik Öğrencilerin Ön Test-Son Test Verileri	90
Tablo 6. FF Testine Yönelik Öğrencilerin Ön Test-Son Test Verileri	91
Tablo 7. KOBİT Testine Yönelik Öğrencilerin Ön Test-Son Test Verileri	93

Şekiller Listesi

	Sayfa
Şekil 1. PEER Tekniği Şematik Gösterimi	23
Şekil 2. CROWD Tekniği Şematik Gösterimi	24
Şekil 3. OKU-GEL Programının Şematik Gösterimi	45
Şekil 4. Öğrencilerin Başlama Düzeyi, Uygulama ve İzleme Oturumlarındaki Okuma Hızı ve Okuma Doğruluğu Verileri	82
Şekil 5. Öğrencilerin Başlama Düzeyi, Uygulama ve İzleme Oturumlarındaki Okuduğunu Anlama Verileri	88
Şekil 6. Demir, Ramiz ve Hamit'in Okuma Hızına Yönelik Kişiler ve Ortamlar Arası Genelleme Verileri	97
Şekil 7. Demir, Ramiz ve Hamit'in Okuma Hızına Yönelik Araç-Gereçler Arası Genelleme Verileri	100
Şekil 8. Demir, Ramiz ve Hamit'in Okuma Doğruluğuna Yönelik Kişiler ve Ortamlar Arası Genelleme Verileri	102
Şekil 9. Demir, Ramiz ve Hamit'in Okuma Doğruluğuna Yönelik Araç-Gereçler Arası Genelleme Verileri	106
Şekil 10. Demir, Ramiz ve Hamit'in Okuduğunu Anlama Becerilerine Yönelik Kişiler ve Ortamlar Arası Genelleme Verileri	108
Şekil 11. Demir, Ramiz ve Hamit'in Okuduğunu Anlama Becerilerine Yönelik Araç-Gereçler Arası Genelleme Verileri	111

Kısaltmalar

NCLB: Hiçbir Çocuk Geride Kalmasın Yasası

APA: Amerikan Psikiyatri Birliği

WHO: Dünya Sağlık Örgütü

ÖÖG: Özel Öğrenme Güçlüğü

HOTİ: Hızlı Otomatik İsimlendirme

FF: Fonolojik Farkındalık

NRP: Ulusal Okuma Paneli

NELP: Ulusal Erken Okuryazarlık Paneli

IDA: Uluslararası Disleksi Derneği

OKU-GEL: Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlamayı Geliştirme Programı

BÖLÜM I

Giriş

Bu bölümde; problem durumu, araştırmanın amacı, önemi, sınırlılıklar ve tanımlarla ilgili bilgilere yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Okuma güçlüğü (disleksi), gelişimsel nörolojik disfonksiyona bağlı akıcı okuma ve okuduğunu anlamaya yönelik sorunları ifade eden bir öğrenme güçlüğüdür (Salman vd., 2016; Saraç, 2014). Akıcı okuma; okuma hızı, okuma doğruluğu ve prozodi bileşenlerinden oluşmaktadır. Okuma akıcılığı, genel okuma yeterliliğinin bir göstergesi olarak ele alınmaktadır. Aynı zamanda akıcı okumanın, okuduğunu anlama için de bir gösterge olduğu vurgulanmaktadır (Samuels, 2006). Başaran (2013) çalışmasında, ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin akıcı okuma durumları ile okuduğunu anlamaları arasındaki ilişkiyi sınımıştır. Çalışma sonucunda; akıcı okumanın, okuduğunu anlamının bir göstergesi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Baştuğ ve Akyol (2012) çalışmalarında; ilköğretim birinci kademe öğrencilerinin akıcı okuma becerileri ile okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Çalışma sonucunda; akıcı okumanın okuduğunu anlamayla ilişkili olduğu görülmüştür. Özetle; akıcı okumada yaşanan güçlüklerin, okuduğunu anlamayı da etkilediği ve okuduğunu anlama konusunda yaşanan güçlüklerin akıcı okumaya bağlı ikincil sonuç olarak ortaya çıktığı vurgulanmaktadır (Vellutino vd., 2004).

Okuma güçlüğü olan öğrenciler genellikle akıcı okuma (okuma hızı, okuma doğruluğu) ve okuduğunu anlama becerilerinde güçlük yaşarlar (Balcı, 2015). Ayrıca; fonolojik farkındalık (sesbilgisel farkındalık), isimlendirme hızı (otomatizasyon), yürütücü işlevler, morfolojik farkındalık (kelime içindeki morfem) ve dil gelişimi gibi becerilerde de yetersizlik gösterirler (Babür, 2019).

Akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerisi kazanamayan bir öğrencinin, akademik anlamda başarılı olması pek mümkün değildir. Akademik başarı için öğrencilerin özellikle akıcı okuma performanslarının yüksek olması beklenmektedir (Orcan ve Özmen, 2012). Okuma becerisinde güçlük yaşayan öğrencilerin çoğu okuduğunu anlama becerisinde de güçlük yaşamaktadır (Salinger, 2003). Okumada akıcılık kazanamayan bir öğrenci, dikkatini anlam yerine metni seslendirme üzerine yoğunlaştırır. Bu nedenle dikkatini, heceleme üzerine yoğunlaştıran bir öğrenci,

kelimeler arasındaki anlam bütünlüğünü yakalayamaz ve okuduğunu anlamakta güçlük yaşar (Ferah, 1999). Kelimeleri hızlı ve akıcı bir şekilde okuyan öğrenciler ise dikkatini kelime okumaya yoğunlaştırmak yerine, okuduğu metnin anlamına yoğunlaştırarak metindeki düşüncelerini genişletir (Salinger, 2003). Bu bağlamda, okumada yeterince otomatikleşme sağlayanların (akıcı okuyanlar) daha iyi anladıkları savunulmaktadır (Fuchs vd., 2001).

Okuma, yalnızca harfleri seslendirmek değil; aynı zamanda harflerin, seslerin bireyin zihninde somutlaşması ve bir anlam kazanmasıdır (Epçaçan, 2012). Okuma ve anlama becerileri sebep-sonuç ilişkisiyle birbirlerine bağlıdır. Okuma, metinde bir anlamı kavrama amacıyla yapılırken, anlama da okumanın gerçek amacıdır. Okuma öğretiminin, anlama ile tamamlanması gerekir. Bu nedenle okuduğunu anlama becerisi, metinle dikkatli ve amaçlı etkileşimi gerektirmektedir (Epçaçan, 2018).

Okuma ve anlama becerilerinin geliştirilmesine yönelik etkili yöntem ve stratejilerin belirlenmesi bir gerekliliktir (Pikulski ve Chard, 2005). Uygun ve etkili yöntemleri belirleyerek disleksili öğrencilerin okuma ve anlama becerilerinin desteklenmeleri gerekmektedir (McCoy, 1995). Öğrencilerin uygun, etkili yöntemler ve stratejiler ile okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin artırılması mümkündür (Orçan ve Özmen, 2012). Bu nedenle okuma güçlüğü olan öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde kullanılan yöntemlerin, stratejilerin ve/veya tekniklerin etkililiklerinin araştırılmasına ihtiyaç duyulmaktadır.

Alandaki son çalışmalarda; disleksili öğrencilere okumayı öğretme yollarının dar ve kalıplaşmış görüşlerden, müdahaleye yönelik çok bileşenli yapılara doğru kayması gerektiğinin önemi vurgulanmaktadır. Birden çok bilişsel (*hızlı otomatik isimlendirme, yürütücü işlevler vb.*) ve dilsel (*örn: fonolojik farkındalık, fonemik farkındalık vb.*) faktörleri hedefleyen okuma müdahale programları, okuma akıcılığını geliştirmede en büyük vaadi sunmaktadır (Norton ve Wolf, 2012). Ayrıca, okuma ve okuduğunu anlamayı geliştirmek amacıyla tekniklerin birleştirilmesinin önemine de vurgu yapılmıştır (Kuhn ve Stahl, 2003; National Reading Panel [NRP], 2000). Hiçbir Çocuk Geride Kalmasın Yasası (No Child Left Behind Act. [NCLB], 2001) gereği; tüm çocukların sınıf düzeyinde akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerisi kazanmalarına yardımcı olmak için, onların öğrenmelerini kolaylaştıracak yaklaşımlar, teknikler ve öneriler hakkında daha fazla araştırma yapılması gerektiğinin önemi vurgulanmaktadır. Temel okuma eğitimine ek olarak; bire bir eğitim şeklinde

verilen müdahale programlarının, okuma gelişiminde güvenilir ve olumlu etkiler gösterdiği görülmektedir (Nelson vd., 2005a; Trout vd., 2003).

Türkiye’de, akıcı okuma ve okuduğunu anlamanın geliştirilmesine yönelik çok bileşenli sınırlı sayıda çalışmaya rastlanmıştır (Akyol, 2010; Akyol ve Kodan, 2016; Balıkçı, 2020; Görgün ve Melekoğlu, 2022; Sirem ve Bas, 2021; Varol, 2017). Bu alanda daha çok araştırma yapılması gerektiği düşünüldüğünde; okuma güçlüğü olan öğrencilerin, akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmek amacıyla, yeni yaklaşımlarla ve uygun tekniklerle hazırlanmış birden çok müdahaleyi içeren okuma programlarının sınanması gerekli görülmektedir. Bu kapsamda hazırlanan bir okumayı geliştirme programının, okuma güçlüğü olan öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerini arttıracığı varsayılmıştır. Bu gerekçelerle bu araştırmanın yapılmasına ihtiyaç duyulmuştur.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı; okuma güçlüğü olan ilkökul öğrencilerinin, akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesi için uygulanan okumayı geliştirme programının (OKU-GEL) etkililiğini belirlemektir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1.2.1. Alt Amaçlar

1. OKU-GEL programı, okuma güçlüğü olan öğrencilerin sesli okuma hızının arttırılmasında etkili midir?
2. OKU-GEL programı, okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma doğruluğunun arttırılmasında etkili midir?
3. OKU-GEL programı, okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerisinin arttırılmasında etkili midir?
4. OKU-GEL programındaki hızlı otomatik isimlendirme müdahalesinin, öğrencilerin hızlı otomatik isimlendirme becerilerine etkisi nedir?
5. OKU-GEL programındaki fonolojik farkındalık müdahalesinin, öğrencilerin fonolojik farkındalık becerilerine etkisi nedir?
6. OKU-GEL programının, öğrencilerin anlamlı ve anlamsız kelime okuma becerilerine etkisi nedir?
7. OKU-GEL programının etki büyüklüğü nedir?

8. OKU-GEL programı ile okuma güçlüğü olan öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerileri geliştirilebilirse, öğrenciler bu becerileri farklı kişiye, ortama ve araç-gerece genelledebilmekte midir?
9. OKU-GEL programı ile okuma güçlüğü olan öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerileri geliştirilebilirse, öğrenciler bu becerileri öğretim bittikten iki, üç ve dört hafta sonra sürdürebilmekte midir?
10. Araştırmaya katılan öğrencilerin, ailelerinin ve sınıf öğretmenlerinin araştırmanın öğretim sürecine ve geliştirilmesi amaçlanan becerilere yönelik görüşleri nelerdir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Bu çalışma, Türkiye’de okuma güçlüğü olan ilkokul öğrencilerinin akıcı okuma becerilerinin geliştirilmesinde, hızlı otomatik isimlendirme müdahalesini içeren ilk çalışma olması açısından önemlidir. Ayrıca bu öğrencilerin özellikle okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesinde uygulanan diyalojik okuma stratejisine ait PEER ve CROWD tekniklerini içeren ilk çalışma olması açısından da önem taşımaktadır. Diyalojik okuma stratejisine yönelik okuma güçlüğü olan öğrencilerle daha önce yapılmış herhangi bir çalışmaya rastlanmamış olması da bu araştırmanın başka bir önemidir.

Türkiye’de okuma güçlüğü olan öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde, kapsamlı okuma müdahale programının uygulandığı sınırlı sayıda (Akyol, 2010; Akyol ve Kodan, 2016; Balıkcı, 2020; Görgün ve Melekoğlu, 2022; Sirem ve Bas, 2021; Varol, 2017) araştırmaya rastlanmıştır. Ayrıca, Türkiye’de okuma güçlüğü olan öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde; (a) hızlı otomatik isimlendirme (HOTİ), (b) fonolojik farkındalık (FF), (c) tekrarlı okuma ve (d) diyalojik okuma stratejisinin PEER ve CROWD tekniklerinin birlikte uygulandığı ilk kapsamlı okuma müdahale programı olması açısından bu araştırma önemli görülmektedir. Araştırmanın başka bir önemi ise; okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde kullanılacak OKU-GEL programı etkili bulunursa, öğrencilerin sınıf öğretmenlerine ve/veya özel eğitim öğretmenlerine derslerde OKU-GEL programını kullanmaları konusunda öneride bulunulacaktır. Akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerisi işlevsel bir beceridir. Bu becerilerin geliştirilmesiyle, öğrencilerin okula başarılarının ve sosyal uyumlarının artacağı düşünülmektedir.

1.4. Sınırlılıklar

1. Bu araştırma, ilkokul ikinci ve dördüncü sınıfa devam eden ve okuma güçlüğü olan üç öğrenciden elde edilen verilerle sınırlıdır. İkinci sınıfa giden öğrencilerin, ikiz kardeş olması da bu araştırmanın başka bir sınırlılığıdır.
2. Bu araştırma, 2021-2022 eğitim-öğretim yılı bahar dönemi (ikinci dönem) ile sınırlıdır.
3. Bu araştırma akıcı okuma becerilerinden okuma hızı ve okuma doğruluğu ile sınırlıdır.
4. Bu araştırma, okuma güçlüğü olan öğrencilerin akıcı okuma becerileri (okuma hızı ve okuma doğruluğu) ve okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesi amacıyla uygulanan OKU-GEL programı ile sınırlıdır.

1.5. Tanımlar

Özel öğrenme güçlüğü: Tüm müdahalelere rağmen; okuma ve okuduğunu anlama, harfleri söyleme ve yazma, yazılı anlatım, sayı bilgisi ve hesaplama ve akıl yürütme gibi öğrenme ve okul becerilerini kullanma ile ilgili güçlüklerden en az birinin altı ay boyunca varlığını sürdürmesi olarak tanımlanmıştır (APA, 2013).

Okuma güçlüğü (Disleksi): Okuma bozukluğu ile giden özel öğrenme güçlüğü olarak işaret edilmiş ve gerekli tüm eğitsel müdahalelere rağmen kelime okuma doğruluğu, okuma hızı ve akıcılığı, okuduğunu anlama güçlükleri gibi akademik becerileri öğrenme ve kullanma ile ilgili zorluklardan en az birinin altı ay boyunca varlığını sürdürmesi olarak tanımlanmıştır (APA, 2013).

Akıcı okuma: Okuma metnindeki sözcük ve cümlelerin, hızlı bir şekilde otomatik olarak çözümlenmesidir (Clark, 1995).

Fonolojik farkındalık: Bir dildeki konuşma sözcüklerinin seslerini algılama ve manipüle etme yeteneği olarak ifade edilmektedir (Goswami ve Bryant, 1990).

Hızlı otomatik isimlendirme: Rakamlar, harfler, renkler ve nesnelere gibi görsel olarak sunulan bilindik sembollerini, olabildiğince hızlı (çabuk) isimlendirme (söyleme) yeteneğidir (Georgiou vd., 2013).

Diyalojik okuma: Okuma etkileşimlerine çocukların aktif bir şekilde katılmasını sağlayan, diyaloga dayalı bir okuma müdahale stratejisidir (Pilinger ve Wood, 2014).

BÖLÜM II

Kavramsal Temeller ve İlgili Araştırmalar

Bu bölümde araştırma ile ilgili kavramsal açıklamalara, tanımlamalara ve araştırma ile ilgili literatürde geçen ve daha önce yapılmış araştırmalara ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

2.1. Özel Öğrenme Güçlüğü

Amerikan Psikiyatri Birliği (American Psychiatric Association [APA], 2013) tarafından yayınlanan, Mental Bozuklukların Tanısal ve İstatistiksel El Kitabının 5. baskısına (DSM-V) göre özel öğrenme güçlüğü (ÖÖG); gerekli tüm girişimlerde bulunulmasına rağmen okuma ve okuduğunu anlama, harfleri söyleme ve yazma, yazılı anlatım, sayı bilgisi ve hesaplama ve akıl yürütme gibi öğrenme ve okul becerilerini kullanma ile ilgili güçlüklerden en az birinin altı ay boyunca varlığını sürdürmesi olarak tanımlanmıştır (APA, 2013). Özel öğrenme güçlüğü; disleksi, diskalkuli ve disgrafi gibi bir dizi özel öğrenme güçlüklerini tanımlayan "şemsiye" bir terimdir (Gökten ve Duman, 2020). Bu sınıflandırma arasında, bilinen en yaygın öğrenme güçlüğü, disleksidir.

2.2. Okuma Güçlüğü (Disleksi)

Yıllar boyunca; araştırmacılar ve uzmanlar tarafından, disleksinin kökenine yönelik nörolojik, genetik, biyolojik, bilişsel temellerde çeşitli teoriler ortaya atılmıştır (D'Mello ve Gabrieli, 2018; Francks vd., 2002; Kearns, vd., 2019; Kershner, 2019). Bu teoriler doğrultusunda; farklı disiplinlerin (özel eğitim, psikoloji, sağlık, nörobilim) veya kuruluşların uzmanlıklarına ve bakış açılarına göre disleksinin etiyolojik temellerde çeşitli tanımları yapılmıştır (Kearns vd., 2019). Örneğin; Uluslararası Disleksi Derneği (International Dyslexia Association [IDA], 2002), disleksiye, kökeni nörobiyolojik olan spesifik öğrenme güçlüğü olarak tanımlamaktadır. Ulusal Nörolojik Bozukluklar ve İnme Enstitüsü (The National Institute of Neurological Disorders and Stroke [NINDS], 2019) disleksiye, kişinin okuma yeteneğini bozan beyin temelli öğrenme güçlüğü olarak tanımlamaktadır. ABD özel eğitim yasası olan Engelli Bireyler Eğitim Yasası (The Individuals with Disabilities Education Act [IDEA], 2006) ve DSM-5, disleksiye spesifik öğrenme güçlüğü kategorisi altında

listelemektedir. DSM-5'te yapılan sınıflandırmada, bazı belirleyiciler ile spesifik öğrenme güçlüğü'nün alt tipleri işaret edilmiştir. Buna göre disleksi, okuma bozukluğu ile giden özel öğrenme güçlüğü olarak işaret edilmiş ve gerekli tüm eğitsel müdahalelere rağmen kelime okuma doğruluğu, okuma hızı ve akıcılığı, okuduğunu anlama güçlükleri gibi akademik becerileri öğrenme ve kullanma ile ilgili zorluklardan en az birinin altı ay boyunca varlığını sürdürmesi olarak tanımlanmıştır (APA, 2013). Ayrıca, Dünya Sağlık Örgütü (World Health Organization [WHO], 2018) tarafından yayınlanan ve önemli bir uluslararası hastalık sınıflandırma sistemi olan ICD-11 (International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems, 11. revision) ise disleksiye; kelime okuma doğruluğu, akıcı okuma ve okuduğunu anlama gibi okumayla ilgili akademik becerileri öğrenmede önemli ve sürekli zorluklarla karakterize edilen gelişimsel öğrenme güçlüğü olarak tanımlamaktadır.

Kelime tanımada güçlük, doğru ve akıcı okumada güçlük, bunlara ilave olarak okuduğunu anlamada güçlük, tanımların bulunduğu ortak özelliklerdendir (Kearns vd., 2019). Ancak bazı tanımlarda ve araştırmalarda; disleksili bireylerin genellikle heceleme, kelime tanıma, doğru ve akıcı kelime okuma güçlükleri olduğu, ikincil sonuç (doğru ve akıcı kelime okumadaki eksikliklerin bir sonucu) olarak da okuduğunu anlama ve yazmada güçlük yaşadıkları belirtilmiştir (IDA, 2002; Lyon vd., 2003; Vellutino vd., 2004). Benzer şekilde Parrilla ve Protopapas (2017) çalışmalarında, disleksiye kelime tanımada (okuma doğruluğu) güçlük ve okuma bağlantılı diğer yetersizlikleri (okuduğunu anlama ve yazmada güçlük vb.) ise kelime okumada yaşanan güçlüğü bağli olarak gelişen ikincil problemler olarak görmektedir.

Disleksi karmaşıktır, gelişimseldir ve dislekside bir süreklilik mevcuttur (Peterson ve Pennington, 2012; Shaywitz vd., 1992). Bu karmaşıklık, toplumda da disleksi ile ilgili genellikle yanlış kanıların oluşmasına neden olmuştur. Disleksi hakkında bilinen yanlış kanılar şunlardır: (a) okuma güçlükleri, görsel algı sorunlarından kaynaklanır, (b) disleksili bireyler harfleri ve kelimeleri tersten okur ve yazarlar, (c) disleksili bireyler renkli metinlerden veya merceklerden yararlanır (d) erkeklerde disleksi görülme sıklığı daha fazladır, (e) sol el kullananlarda disleksi daha sık görülür, (f) zeka ve disleksi arasında pozitif bir ilişki vardır (g) disleksili bireyler özel yetenekli bireylerdir, (h) başarılı kişilerde disleksi görülmez (i) okuyan kişiler disleksili olamaz, (j) çocuklar disleksiye kendi kendilerine aşarlar, (k) disleksi toplumda nadir görülen bir durumdur, (l) okuma eğitiminden önce disleksi teşhis edilemez, (m) disleksi sadece çocuklarda görülür, (n) disleksi olan bir kişi asla

okumayı öğrenemez, (o) disleksi ancak medikal tedavi ile tedavi edilir (Balcı, 2017; Hudson vd., 2007). Disleksi tanımlarında sıklıkla okumanın en önemli bileşenlerinden olan akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinde güçlük yaşandığı vurgulanmaktadır. Bu nedenle; okumanın bileşenleri, disleksili bireylerin yaşadığı güçlüklerin azaltılmasında önem rol oynamaktadır.

2.3. Okumanın Bileşenleri ve Okuma Öğretimi

Ulusal Okuma Paneli (National Reading Panel [NRP], 2000) raporuna göre; okuma öğrenimi/öğretimi için (a) alfabetik bilgi (fonemik farkındalık ve fonem öğretimi), (b) akıcılık ve (c) anlama (kelime ve metin anlama öğretimi) becerilerinde/alanlarında yeterli düzeye ulaşılması önem taşımaktadır.

2.3.1. Alfabetik Bilgi

Akıcılık ve okuduğunu anlama arasındaki hiyerarşik yapı dikkate alındığında, okumanın temellerini alfabetik bilgiye yönelik becerilerin oluşturduğu söylenebilir. NRP raporunda; alfabetik bilgi alanı, fonemik farkındalık ve fonem olmak üzere iki beceriye vurgu yapar. Ayrıca bu becerilerin öğretim sürecinde, harf bilgisi öğretiminin de bu becerilerin öğretimiyle birlikte gerekliliği önemle vurgulanır (Byrne, 1991; NRP, 2000). Bu becerilerin, okumanın öncül becerileri olduğu bilinmektedir (Marinus ve Castles, 2015). Ulusal Erken Okuryazarlık Paneli (The National Early Literacy Panel [NELP], 2008) raporunda ise (a) alfabe bilgisi, (b) fonolojik farkındalık (FF), (c) hızlı otomatik isimlendirme (HOTİ), (d) isim yazma ve (e) fonolojik bellek, okumanın öncül becerileri olarak gösterilmektedir.

Bu raporlarda belirtilen öncül becerilerin (*özellikle; harf isimlendirme, fonemik farkındalık, fonolojik farkındalık ve hızlı otomatik isimlendirme*), sonraki okuma becerilerinin yordayıcıları olduğuna dair güçlü boylamsal araştırma sonuçları (Clayton vd., 2020; Clemens vd., 2020; Ecalle vd., 2008; Hogan vd., 2005; Kirby vd., 2003; Kjeldsen, 2014; Leppänen vd., 2008; Lefevre vd., 2023; Mutur, 1998; Näslund, ve Schneider, 1996; Vaessen, ve Blomert, 2010) bulunmaktadır. Bu sonuçlar; araştırmacıları, bu öncüllerin okuma ediniminde oynadığı yordayıcı ve nedensel rolü/rolleri araştırmaya yöneltmiştir. Nitekim, bu öncüller ve sonraki okuma performansı arasında nedensel bir ilişki olup olmadığıyla ilgili bazı deneysel araştırmalar (Castles ve Coltheart, 2004; Hulme vd., 2012) yapılmıştır. Bu deneysel araştırmalar; öncüllere yönelik bir müdahalenin (örneğin, fonemik farkındalık

öğretimi), sonraki okuma gelişimine etki edip etmediğini belirlemeye yönelik gerçekleştirilmiştir. Ancak bu sorulara yönelik bu araştırmalarda güçlü kanıtlara ulaşılamamıştır.

2.3.2. Akıcı Okuma

Metni uygun bir ifadeyle, doğru ve hızlı bir şekilde okuma, akıcı okuma olarak ifade edilmektedir (NRP, 2000). Akıcı okumanın bileşenleri okuma hızı, okuma doğruluğu ve prozodidir. Akıcı okumanın hem genel okuma yeteneğinin hem de okuduğunu anlama becerisinin bir göstergesi olduğu bilinmektedir (Samuels, 2006). Akıcı okuma, öğrencilerin okuma başarısına yönelik tartışmalarda etkili bir okuma öğretimi olarak öne çıkmıştır (Rasinski, 2004).

2.3.2.1. Okuma Akıcılığının Değerlendirilmesi. Okuma akıcılığının değerlendirilmesinde, öğrencilerin bazı becerilerine yönelik performanslarının bilinmesi önemlidir. Bunlar;

- I. Erken okuryazarlık becerileri.
- II. Sözcük okuma becerileri.
- III. Metin okuma becerileri (Baydık, 2012).

I-Erken Okuryazarlık Becerilerinin Değerlendirilmesi. Erken okuryazarlık becerilerinin değerlendirilmesi için; (a) fonolojik işlem ve (b) yazılı dil farkındalığı becerilerine yönelik bir değerlendirmenin yapılması önemlidir (Baydık, 2012).

- a) Fonolojik işlem becerilerinin değerlendirilmesi: Fonolojik işlem; fonolojik farkındalık, fonolojik hafıza ve hızlı otomatik isimlendirme (HOTİ) becerilerini içeren “şemsiye” bir terim olarak ifade edilmektedir (Wagner vd., 1999). Fonolojik işlem becerilerinin değerlendirilmesi için öğrencinin *fonolojik farkındalık, fonolojik bellek ve fonolojik bilgiyi geri getirme* becerilerindeki performansına bakılmalıdır (Baydık, 2012).

- i) *Fonolojik farkındalık*; sözcükteki seslerle ilgili anlamdan bağımsız bazı görevleri içermektedir. Fonolojik farkındalığın değerlendirilmesi; konuşma sözcüklerindeki ses, kafiye, hece ve daha büyük birimleri, zihinsel olarak silme, birleştirme ve

ayırma gibi görevlere yönelik değerlendirmeyi ifade etmektedir. Fonolojik farkındalığın okuma gelişiminde nedensel rol oynadığı ve akıcı okuma ile orta düzeyde ilişkili olduğu vurgulanmaktadır (Castles vd. 2003; Song vd., 2015).

- ii) *Fonolojik bellek*; günlük konuşmada kullanılmak üzere fonolojik kodu bellekte tutma yeteneği olarak ifade edilmektedir. Anlamsız sözcükleri tekrarlama ve rakamları/sayıları hatırlama, fonolojik belleği ölçmek için kullanılan görevlerdendir. Fonolojik bellek; öğrencilerden işittikleri anlamsız sözcükleri tekrar etmelerinin ve bir sayı dizisini, sunuldukları sırayla tekrar etmelerinin istenmesiyle değerlendirilir (Pelczarski, 2011).
 - iii) *Fonolojik bilgiyi geri getirme*; literatürde, hızlı otomatik isimlendirme olarak da ifade edilmektedir (Pelczarski, 2011). Fonolojik bilgiyi geri getirme işlemi, öğrencilerden; bir dizi harf, sayı renk ve tanıdık nesnelere hızlı bir şekilde isimlendirmeleri istenerek değerlendirilir (Denckla ve Rudel, 1976a).
- b) Yazılı dil farkındalığının değerlendirilmesi: Yazılı dil farkındalığının değerlendirilmesi için öğrencinin *yazı kavramları bilgisi* ve *alfabetik bilgisi* değerlendirilir (Baydık, 2012).
- i) *Yazı kavramları bilgisinin değerlendirilmesi*; öğrencinin yazı ve resim arasındaki ilişki, sözcük kavramı, aynı olan sözcükler, sözcük arası boşluklar, harf kavramı ile büyük/küçük harfler, nokta ve soru işareti gibi özelliklere yönelik bilgisinin değerlendirilmesini ifade etmektedir (Bilgi vd., 2020).
 - ii) *Alfabetik bilginin değerlendirilmesi*; öğrencilerin harflerin şekilleri, isimleri ve sesleri hakkındaki bilgisini ifade etmektedir (Piasta ve Wagner, 2010). Bu nedenle alfabetik bilgi (harf isimleri ve harf sesleri bilgisi), öğrencilerin erken okuryazarlık becerilerinin ve heceleme becerisinin güçlü yordayıcılarından biridir (NELP, 2008). Alfabetik bilgi; öğrencilerin harfleri tanıma/ayrım yapma, harflerin isimleri ve sesleri hakkındaki bilgisine göre değerlendirilir. Öğrencilerin bu bilgileri; harfleri

tanıma, üretme/seslendirme ve yazma görevleriyle ölçülmektedir (Piasta ve Wagner, 2010; Piasta vd., 2016).

II-Sözcük Okuma Becerilerinin Değerlendirilmesi. Sözcük okuma bilgisi, okuma gelişiminde belirleyici bir rol üstlenir (Babür vd., 2011). Okuma güçlüğü olan çocuklar, kelimeleri akıcı ve doğru bir şekilde okumakta zorlanırlar. Ayrıca; anlamsız, tanıdıkları anlamlı ve yeni karşılaştıkları sözcükleri akranlarına göre daha yavaş ve yanlış okurlar (Baydık, 2006). Sözcük okuma becerilerinin değerlendirilmesi, (a) *anlamsız sözcüklerin ve yeni karşılaşılan sözcüklerin bağlam dışında okunması* ve (b) *sık karşılaşılan sözcüklerin bağlam dışında okunması*, işlemlerini içermektedir. Bu değerlendirme, standart testlerle veya informal değerlendirme araçlarıyla ve gözlem yoluyla yapılmaktadır (Baydık, 2012).

III-Metin Okuma Becerilerinin Değerlendirilmesi (İnformal Okuma Envanteri). Metin okuma becerilerinin değerlendirilmesi, sözcük okuma işlemlerinde olduğu gibi standart testlerle veya informal değerlendirme araçlarıyla ve gözlem yoluyla yapılmaktadır. İnformal okuma envanteri ile yapılan metin okuma becerilerinin değerlendirilmesi; (a) *okuma hızının belirlenmesi*, (b) *okuma doğruluğunun belirlenmesi*, (c) *hata analizi*, (d) *okuma düzeyinin belirlenmesi* ve (e) *okuduğunu anlama doğruluğu*, (f) *okuduğunu anlama becerilerinin değerlendirilmesi*, (g) *sözcük bilgisinin değerlendirilmesi* ve (h) *okuma prozodisi özelliklerinin belirlenmesi*, işlemlerini içermektedir. (Baydık, 2012).

- a) *Okuma hızı:* Öğrencinin, bir dakikada doğru okuduğu kelime sayısını ifade etmektedir (Deno, 1985; Rasinski, 2004; Rasinski, 2010).
- b) *Okuma doğruluğu:* Öğrencinin, doğru okuyabildiği kelimelerin yüzdesiyle hesaplanmaktadır (Deno, 1985; Rasinski, 2004; Rasinski, 2010).
- c) *Okuduğunu anlama doğruluğu:* Öğrencinin, okuduğu metinle ilgili soruları doğru yanıtlama oranını (yüzdesini) ifade etmektedir. Sorular; öğrencinin metne yönelik olaylar ve düşüncelerle ilgili ilişki kurma, metnin ana düşüncesini bulma, neden-sonuç ilişkisi kurma, çıkarım yapma, bağlamdan sözcüklerin anlamlarına ulaşma gibi özellikler içermelidir (Baydık, 2012).
- d) *Hata analizi:* Öğrenci metni okurken, öğretmenin önündeki kopya metinden öğrencinin hatalarını işaretlemesi şeklinde yapılabilir. Bu hatalar; atlayıp

geçmeler ve eklemeler, ters çevirmeler ve tekrarlama yapma gibi hataları içerir (Akyol, 2011).

- e) *Okuma düzeyinin belirlenmesi*: Öğrencinin okuma doğruluğunun ve okuduğunu anlama doğruluğunun, standart normlarla karşılaştırarak, okuma düzeyinin endişe düzeyinde, öğretimsel veya bağımsız düzeyde olup olmadığına karar verilmesi işlemidir (Baydık, 2012).
- f) *Okuma prozodisi özelliklerinin belirlenmesi işlemi*: Öğretmenin, öğrencinin okumasını doğrudan (Hudson vd., 2005) veya kayda alarak, ses kaydını sonradan dinlemesiyle (Valencia vd., 2010) gerçekleştirilir. Öğrencinin okumasında; duraklama, tonlama, vurgulama ve uygun hız gibi özelliklerin prozodi değerlendirilmesi yapılır (Keskin vd., 2013).
- g) *Okuduğunu anlama becerilerinin değerlendirilmesi*: Öğretmen, öğrencilere 5N1K sorularının olduğu çoktan seçmeli sorular, hatırlama ve boşluk doldurma sorularının yanı sıra bilgiye ulaşma, yorumlama, değerlendirme ve derinlemesine düşünme gibi üst düzey düşünme becerilerini harekete geçirecek açık uçlu sorular sorabilir (Baştuğ ve Akyol, 2012; Uysal, 2022)
- h) *Sözcük bilgisinin değerlendirilmesi*: Sözcük bilgisi ve okuduğunu anlama arasında nedensel bir ilişkiden söz edilmektedir. Sözcük bilgisinin değerlendirilmesinde; öğretmen öğrenciye sözcüğün gerçek anlamını, bağlamdaki anlamını, sözcüğün kökünü ve çağrıştırdığı diğer sözcükleri, sözcüğün eş ve zıt anlamını, sestüşini ve mecaz anlamını sorabilir (Dada ve Ergül, 2020). Okuma güçlüğü olan öğrencilerin akıcı okuma becerilerinin değerlendirilmesinde; erken okuryazarlık becerileri, sözcük ve metin okuma becerilerine yönelik performansları bir gösterge olmaktadır. Bu bağlamda; öğrencilerin bu performansları, etkili akıcı okuma stratejilerinin seçilmesinde yol gösterici olmaktadır.

2.3.2.2. Akıcı Okuma Stratejileri. Akıcı okumayı geliştirmek için kullanılan bire bir stratejilerden bazıları şunlardır: (a) tekrarlı okuma (b) okuyucu tiyatroları (c) eko okuma (d) eşli okuma (e) paylaşarak okuma f) kelime tekrar tekniği ve (g) nörolojik etki metodu (Keskin ve Baştuğ, 2013; Uzunkol, 2013). Bu stratejiler arasında tekrarlı okuma, akıcı okumayı geliştirmek için sıklıkla kullanılan popüler bir tekniktir. Tekrarlı okuma, okuma güçlüğü olan öğrenciler için yaygın olarak kullanılmaktadır. Özellikle ilkökul seviyesindeki öğrencilerin, akıcı okuma becerilerinin geliştirmesine

yönelik faydalı olduğu belirtilmektedir (Therrien ve Kubina, 2006). Öğrencinin okuma akıcılığının değerlendirilerek, performanslarına yönelik seçilen akıcı okuma stratejilerinin, sadece akıcı okumaya değil aynı zamanda okuduğunu anlama becerilerine de katkı sağlayacağı bilinmektedir.

2.3.3. Okuduğunu Anlama

Okuduğunu anlama, metinden anlam çıkarma sürecidir. Bu nedenle amaç, tek tek kelimelerden veya cümlelerden anlam çıkarmak yerine, metinde anlatılanlardan genel bir anlayış elde etmektir. (Wooley ve Wooley, 2011). Okuduğunu anlama, yalnızca metinleri çözme ve belirli bir anlayış oluşturma süreci değildir. Okuyucunun, yazar tarafından kodlanan mesajı adil bir şekilde yeniden yapılandığı becerileri ve stratejileri içeren bir süreç olarak görülebilir. Okuduğunu anlama, tanımlama ve yorumlama becerilerinin bir karışımıdır. Okuyucu ile metin arasında etkileşimli bir süreçtir. Bu süreçte okuyucu, metinde yer alan anlamı ve fikirleri uygun bir şekilde ortaya çıkarmak için metinle dinamik olarak etkileşime girer (Madani, 2016).

Okuduğunu anlama becerisinin bazı aşamaları bulunmaktadır. Bunlar: (a) anlamı bulma, (b) anlamı kavrama ve (c) anlamı değerlendirme (Epçaçan, 2009). *Anlamı bulma*; bu sürecin temelini oluşturmaktadır. Kelimenin, cümlenin, paragrafın ve/veya yazının anlamını bulma, kelimedeki veya cümledeki mecaz anlamı bulma, dilbilgisi, imla ve noktalama kurallarını bilme, aşamalarından oluşmaktadır. *Anlamı kavrama*; anlamı çevirme, anlamı yorumlama ve öteleme basamaklarından oluşmaktadır. *Anlamı değerlendirme*; okuduğunu anlama sürecinin son aşamasını temsil etmektedir. Anlamı analiz etme, anlamın sentezini yapma ve anlamı değerlendirme, basamaklarından oluşmaktadır (Güneş, 2004).

2.3.3.1. Okuduğunu Anlamanın Değerlendirilmesi. Okuduğunu anlamayı değerlendirmek için öğretmenler çeşitli yöntemler kullanmaktadır. Okuduğunu anlamayı değerlendirme, öğrencilerin bir metni anlamalarının yanı sıra bu anlamayı kolaylaştıran veya engelleyen faktörleri de içermelidir. Öğrencilerin metinleri anlayıp anlamadıklarını gerçekten kontrol etmek için çeşitli soru türleri kullanılmalıdır. Yaklaşımlar; okuduğunu anlamanın değerlendirilmesine yönelik etkileşimli etkinlikler ve görevler önermektedir. Soruların kullanılması, bu etkinliklerin veya görevlerin ayrılmaz bir parçasıdır (Madani, 2016).

Okuduğunu anlamının değerlendirilmesinde, soruların kullanılmasının önemi dikkate alındığında; tek bir soru türüyle öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin tam olarak ölçülmesi pek mümkün değildir. Ancak bu soru türleri arasından 5N1K tekniğinin, diğer soru türlerine göre okuduğunu anlamının değerlendirilmesinde daha etkili sonuçlar verdiği söylenebilir. Okunan bir metne yönelik, 5N1K tekniğinde yer alan “ne, nerede, ne zaman, nasıl, neden ve kim” sorularına verilecek cevaplar, metnin anlaşılıp anlaşılmadığına yönelik önemli bir veri sağlayacaktır. Ayrıca; birden fazla soru türünü içermesi nedeniyle diyalojik okuma stratejisinin “CROWD” tekniği de diğer teknikler arasında bir adım öne çıkmaktadır.

2.3.3.2. 5N1K Tekniği. Öğrencilere; okuduğu veya dinlediği bir metnin ya da izlediği bir filmin anlaşılıp anlaşılmadığına yönelik “ne, nerede, ne zaman, nasıl, neden ve kim” sorularının yöneltildiği bir tekniktir. 5N1K sorularıyla, öğrencilerin metni anlaması, özetlemesi ve kavraması kolaylaşır. Öğrenci metindeki önemli unsurları fark ederek, gerekli ve gereksiz bilgileri ayırt eder (Narin, 2016).

5N1K tekniğinin yararlarını Narin (2016) çalışmasında, şu şekilde sıralamıştır: (a) öğrencinin okuduğu metni özetlemesini kolaylaştırır, (b) sistematik bir şekilde sunulan sorularla öğrencinin metni kavraması kolaylaşır, (c) öğrencilerin derse aktif katılımını destekler, (d) sorularla, öğrencilerin sorulara cevap verme yeteneği gelişir ve (e) 5N1K soruları, öğrencinin sistematik ve metnin bütünlüğünü bozmadan metni analiz etmesine katkı sağlar.

Okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde ve/veya değerlendirilmesinde, 5N1K sorularının yanı sıra tamamlama soruları, açık uçlu sorular gibi farklı soru türlerinin de kullanılmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle, okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde ve/veya değerlendirilmesinde, farklı soru türlerinin barındıran tekniklerin kullanımına yer vermeliyiz. Bu bağlamda, diyalojik okuma stratejisinin bir tekniği olan CROWD tekniği, okuduğunu anlamının değerlendirilmesine yönelik farklı soru türlerinden oluşan bir teknik olması açısından önemli görülmektedir.

2.3.3.3. Diyalojik Okuma Stratejisi (CROWD Tekniği). Diyalojik okuma (diyaloga dayalı okuma), çocukların okuma etkileşimlerine aktif katılımını destekleyen kanıta dayalı bir müdahaledir (Pillinger ve Wood, 2014). Diyalojik okuma, öğrencilere sorular sorarak, onları diyaloga dahil etmeyi amaçlamaktır.

Yöneltilen sorularla, öğrenciler metin ya da hikaye hakkında konuşmaya teşvik edilir. Onların, okuduklarını anlayıp anlamadığının belirlenmesi ve metni/hikayeyi anlatan kişi olmaları hedeflenmektedir (Flynn, 2011). Diyalojik okumada bu sorular, CROWD tekniğiyle öğrencilere yöneltilmektedir (Zevenbergen ve Whitehurst, 2003). Diyalojik okuma stratejisinin bir tekniği olan CROWD tekniği adını, soru türlerinin (completion, recall, open-ended, wh-question ve distancing question) İngilizce baş harflerinden almaktadır. Bu harfleri tanımlamak gerekirse; “C” tamamlama sorularını, “R” hatırlama sorularını, “O” açık uçlu soruları, “W” 5N1K sorularını ve “D” ilişkilendirme sorularını temsil etmektedir. Bu kısaltma/anımsatıcılar, öğrencilere sorulacak sorular için öğretmenlere bir sıralama oluşturmaktadır. Öğretmenler tarafından sorulan, tamamlama soruları, hatırlama soruları, açık uçlu sorular, 5N1K soruları ve ilişkilendirme soruları aracılığıyla öğrenciler kavramları ifade etmeye, metinde geçen olaylar hakkında konuşmaya ve yorum yapmaya teşvik edilmektedir (Lestiono, vd., 2017). Böylece öğrencilerin okuduğunu, dinlediğini ve izlediğini anlamaları değerlendirilmektedir.

Okuma güçlüğü olan öğrencilerin, akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesine yönelik araştırmacılar uzun yıllardır araştırma içindedir. Bu süreçte hem akıcı okuma hem de okuduğunu anlama becerilerine yönelik farklı stratejiler kullanılmış ve değerlendirmeler yapılmıştır. Bu alana yönelik araştırmacılar tarafından farklı teoriler de öne sürülmüştür. Son dönemde; okumanın öncülleriyle ilgili eksikliklere yönelik teoriler, araştırmacılar tarafından daha çok ilgi görmektedir.

2.4. Okumanın Öncülleriyle İlgili Eksikliklere Yönelik Teoriler

Okumanın öncülleri ile sonraki okuma performansı arasındaki nedensel ilişki uzun yıllardır araştırılmaktadır. Bu bağlamda; okumanın öncülleriyle ilgili eksikliklerin, okuma güçlüğüne yol açtığına yönelik bazı teoriler öne sürülmüştür. Bu teoriler şunlardır: (a) çift yol teorisi/dual route theory, (b) fonolojik eksiklik teorisi/phonological deficit theory ve (c) çift eksiklik teorisi/double deficit theory. *Çift yol teorisi*, okuma gelişiminin, fonolojik kod çözme ve ortografik işleme (phonological decoding and orthographic processing) bileşenlerini öne sürmektedir. *Fonolojik eksiklik teorisi*, okuma güçlüklerinin, fonoloji ile ilgili bilgileri temsil etme, depolama ve geri çağırmadaki belirli bozukluklardan kaynaklandığını öne sürmektedir. *Çift eksiklik teorisi*, fonolojik farkındalığın ve hızlı otomatik

isimlendirmenin, okuma güçlüğüne neden olan iki farklı faktör olduğunu öne sürmektedir (Kirby vd., 2008; Marinus ve Castles, 2015).

Fonolojik dil becerilerinin, okumayı öğrenmek için kritik bir temel olduğu ve disleksinin fonolojik sistemdeki eksiklikten etkilendiği konusunda yaygın bir görüş vardır (Clayton vd., 2020). Ancak bazı görüşler; dislekside fonolojik becerinin, nedensel tek faktör olmadığını ve/veya tahmin edilenden daha önemsiz olabileceğini vurgulamaktadır (Byrne, 2011). Örneğin, Catts ve Adlof (2011) çalışmalarında, çocukların fonolojik işlem becerilerinde önemli eksikleri olduğu halde kelime okuma becerilerinde normal performans gösterdiğini, bu nedenle fonolojik eksikliği olan her çocuğun disleksi olmadığını belirtmiştir. Bu sonuçlar; dislekside fonolojik farkındalık, fonolojik kısa süreli hafıza, fonolojik kod çözmeyi içeren daha genel bir bilgi işleme sorunu olup olmadığı tartışmalarını başlatmış (Caylak, 2010) ve böylece dislekside ikinci bir eksikliğe işaret eden çift eksiklik teorisi popülerlik kazanmıştır.

2.4.1. Çift Eksiklik Teorisi

Çift eksiklik teorisi; gelişimsel disleksinin, fonolojik farkındalık (FF) ve hızlı otomatik isimlendirme (HOTİ) becerilerindeki eksiklikten kaynaklandığını savunmaktadır (Bowers ve Wolf 1993; Norton ve Wolf, 2012; Vukovic ve Siegel, 2006). FF; bir sözcüğü oluşturan seslerin farkında olma, sözcüklerdeki sesleri analiz etme, yargıda bulunma veya manipüle etme ile ilgili görevlerdir (Anthony ve Francis, 2005; Gray ve McCutchen, 2006; Schuele ve Boudreau, 2008). HOTİ ise; rakamlar, harfler, renkler ve nesnelere gibi görsel olarak sunulan tanıdık sembolleri, mümkün olduğunca hızlı isimlendirme yeteneği olarak tanımlanmaktadır (Georgiou vd., 2013). Çift eksiklik teorisi hem FF hem de HOTİ becerisinde eksikliğe sahip bireylerin, tek bir eksikliği olanlara göre daha zayıf okuyucular olacağını ve bu iki eksikliğin, disleksinin en şiddetli biçimi olduğunu öne sürmektedir (Bowers ve Wolf 1993; Norton vd., 2014). Beyin temelli araştırma sonuçlarındaki işlevsel bağlantı analizlerinde, iki taraflı prefrontal bölgelerin, FF ve HOTİ ile ilişkili beyin bölgelerini birbirine bağlamak için anahtar olduğu ve çift eksikliği olan grubun bağlantılarının en anormal grup olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Norton vd., 2014).

İsimlendirme hızındaki (naming speed) değişiklik, işleme hızındaki (processing speed) değişiklikle açıklanmaktadır (Kail ve Hall, 1994). Compton vd. (2001) çalışmalarında; HOTİ eksikliğin disleksili öğrencilerde öncelikli olarak hızlı/akıcı yanıt gerektiren görevleri etkilediği ve FF eksikliğin ise öncelikle

fonolojik işleme becerisi gerektiren görevleri etkilediği görülmüştür. Ayrıca FF ve HOTİ eksikliklerinin birleşiminin, fonolojik işleme eksikliklerini temsil ettiği ileri sürülmektedir (Torgesen, 2000). Bu çalışmalar çift eksiklik teorisini desteklemektedir. Ayrıca disleksili olan bireylerin belirlenmesi için tahmin edicilerin (yordayıcıların) tek bir gösterge yerine, çoklu göstergelere dayanmasının önemine işaret edilmiştir (Wagner vd., 2023). Schatschneider (2002) tarafından hem birinci sınıf hem de ikinci sınıf öğrencileriyle yapılan araştırmada, çift eksiklik gösteren (FF ve HOTİ) öğrencilerin FF performanslarının, sadece FF performansında eksiklik gösteren gruptaki öğrencilerden daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Torgesen vd. (1997) çalışmalarında, FF ve HOTİ yeteneğinin ikinci ve beşinci sınıf çocukların kelime okuma becerilerine katkısını incelemiştir. Çalışma sonucunda hem HOTİ hem de FF becerilerinin, iki yıl sonra bile okumadaki bireysel farklılıkları güçlü bir şekilde yordadığı görülmüştür. Wimmer (1993) çalışmasında; disleksili öğrencilerin her türlü okuma görevinde yaygın bir hız eksikliği yaşadığını ve FF görevlerinde yaşlılarından daha düşük performans gösterdiğini belirtmiştir. Ayrıca disleksili çocuklar, kelime okuma becerisinde daha fazla akıcılık kazandıkça HOTİ performanslarının kritik öneme sahip olabileceği vurgulanmıştır.

Disleksili öğrencilerin en belirgin özelliği, tanımlarda da vurgulandığı üzere akıcı okuma becerilerinde güçlük yaşamalarıdır. Çift eksiklik teorisine yönelik çalışma sonuçları, FF ve HOTİ becerilerinin; hız, kod çözme, kelime çözümleme, fonolojik bilgi gibi görevlerle ilgili benzersiz bir korelasyona girdiğini ortaya koymuştur (Compton vd., 2001; Manis vd., 2000). Bu sonuçlar; FF ve HOTİ becerilerine yönelik bir müdahalenin, akıcı okuma becerilerini geliştireceği düşüncesini güçlendirmektedir. Ayrıca kuramsal görüşlerin çoğu, FF ve HOTİ becerilerinin, okuma gelişiminde nedensel bir rolü olduğunu ve bu nedenle FF ve HOTİ becerilerindeki kazanımların, okuma gelişimiyle sonuçlanması gerektiğini ima etmektedir. Benzer şekilde, FF ve HOTİ becerisi ile okuma becerisi arasında yakın bir ilişki olduğu ve bu nedenle FF ve HOTİ becerisinin geliştirilmesinin, okumaya katkı sağlayacağı varsayımını güçlendirmektedir (Kirby vd., 2010; Wagner vd., 1994).

FF ve HOTİ eksikliği, öğrencilerin okuma performansını olumsuz etkilemekte ve okuma becerisinde güçlüğü neden olmaktadır. Bu iki eksikliğin, okuma akıcılığını bozduğu varsayılmaktadır. Öğrencilerin akıcı okuma becerilerini desteklemek için hedefe yönelik müdahaleler gereklidir. Akıcı okumanın gerçekleşmesinin, okumanın öncül becerilerinin yeterli düzeyde kazanılmasına bağlı olduğu vurgulanmaktadır

(Samuels, 2006). FF ve HOTİ' nin başlangıçta (initially) okuma doğruluğu ve okuma hızının en önemli tetikleyicileri (instigators) olduğu göz önüne alındığında (Boets vd., 2010); bu becerilere yönelik yapılacak müdahalenin, öğrencilerin akıcı okuma becerilerinin gelişimine katkı sağlayacağı düşüncesini güçlendirmektedir.

2.5. Hızlı Otomatik İsimlendirme (HOTİ)

HOTİ; görsel olarak sunulan harfler, sayılar, renkler ve nesnelere gibi isimlendirilebilir öğelerin, hızlı bir şekilde isimlendirilme/söylenme yeteneği olarak tanımlanmaktadır (Denckla ve Rudel, 1974). HOTİ'nin, FF'den yeterince farklı olduğu ve tahmine dayalı çalışmalarda benzersiz bir katkı sağladığı ileri sürülmektedir (Kirby vd., 2010; Nelson vd., 2003; Manis vd., 2000). Yapılan çalışmalar bu iddiayı destekler niteliktedir. Nitekim, Wagner vd. (1994) çalışmalarında; HOTİ görevlerinin (hızlı otomatik isimlendirme görevleri/rapid automatic naming tasks), ilkokulda kelime düzeyinde okuma gelişimin güçlü tahmin edicileri olduğu sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde, başka bir araştırmada da harf isimlendirme hızı diğer bir deyişle HOTİ becerisi yeterli olan birinci sınıf öğrencilerinin, birinci sınıfın sonunda daha iyi okuyucular arasında olma olasılığının yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Blachman, 1984). Nelson vd. (2003) çalışmalarında, okuma müdahalelerinde "tedavi etkililiğini" en güçlü yordayıcı değişkenin, isimlendirme hızı olduğu bildirilmiştir. Ayrıca HOTİ ve FF'nin, tedavi etkililiğini yordayıcı değişken açısından diğer değişkenlere (problem davranış, alfabetik ilke, bellek, zeka, demografik öğrenme özellikleri) göre daha güçlü bir şekilde ilişkili oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte, HOTİ'nin müdahaleye yanıtının, FF' ye kıyasla daha büyük olduğu belirtilmiştir.

Harf isimlendirme hızı (letter naming-speed) harf tanımayla meydana gelen otomatikliğin bir göstergesi olarak kabul edilmektedir. Bu durum; harf formlarını otomatik olarak tanıyabilen çocukların, kelimelerdeki harf kalıplarını tanımada daha başarılı olacağını göstermektedir. Benzer şekilde, harf tanımada otomatiklik sağlayamayan öğrencilerin, kelimeleri işlemek ve/veya anımsamak için daha fazla zaman harcayacağı belirtilmiştir (Fugate, 1997). Wimmer (1993) çalışmasında, disleksili öğrencilerin daha alt sınıftaki çocuklara göre düşük sayısal isimlendirme hızı performansı gösterdikleri ve sayısal isimlendirme hızının da okuma hızı farklılıklarının önemli bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuçlar; isimlendirme hızı (naming speed) eksikliğinin, okuma güçlüğüne özgü olduğu

iddiasını (Conrad ve Levy, 2011; Tannock vd., 2000) güçlendirmektedir. HOTİ müdahalesini içeren bazı araştırmalarda (Conrad ve Levy, 2011; de Jong ve Vrielink, 2004; Fugate, 1997), HOTİ performansını geliştirmeye yönelik güçlü kanıtlara ulaşamadığı görülmektedir. Ancak son yıllarda gerçekleştirilen çalışmalarda (Block, 2022; Pecini vd., 2019; Vander Stappen vd., 2020; Vander Stappen, ve Van Reybroeck, 2018b) HOTİ performansının geliştirilebilir / iyileştirilebilir olduğuna yönelik güçlü kanıtlara ulaşılmıştır. Kirby vd. (2010) çalışmalarında, okuma müdahale programlarına, hızlı isimlendirme eğitimini dahil etmenin (*örn, hızlı isimlendirme eğitimi + fonemik farkındalık/harf bilgisi öğretimi*) okuma gelişiminde olumlu etkileri olacağı önerisinde bulunmuştur. HOTİ performansının geliştirilebilir/iyileştirilebilir olduğuna yönelik son yıllardaki çalışma sonuçları, Kirby vd. tarafından ortaya atılan araştırma önerisinin sınanması gerektiği fikrini güçlendirmektedir.

2.6. Fonolojik Farkındalık (FF)

Genel anlamıyla FF; bir dildeki konuşma sözcüklerinin seslerini algılama ve manipüle etme yeteneği olarak ifade edilmektedir (Goswami ve Bryant, 1990). FF becerisi genellikle bazı görevlerle ölçülmektedir. Bunlar: (a) uyak ve ses yinelenmesi, (b) sözcükteki heceleri ve sesleri ayırma, (c) sözcükteki heceleri ve sesleri birleştirme ve (d) sözcükteki sesleri manipüle etme olmak üzere dört başlık altında gruplandırılmaktadır. Bu görevler de kendi içinde çeşitli alt görevlere ayrılmaktadır (Erdoğan, 2011).

Fonolojik farkındalık becerisine yönelik bazı özelliklerden söz edilmektedir. Bunlar: (a) FF becerisine yönelik gelişim okul öncesi dönemde başlar, (b) sonraki okuma başarısı için önem taşır, (c) FF becerisi geliştirilebilir ve öğretilbilir, (d) kendiliğinden gelişen bir beceri değildir, (e) okuma güçlüğüne yönelik yordayıcı bir rolü vardır (Erdoğan, 2011). FF becerilerindeki eksikliklerin, okuma güçlükleriyle ilişkili olduğu yaygın olarak kabul edilmektedir (Schatschneider, 2002). Nitekim, Wagner vd. (1994) çalışmalarında, fonolojik işleme becerileri (phonological processing abilities) ve okuma arasında çift yönlü bir ilişkiden söz etmiştir. FF becerisinin, kod çözme (decoding) üzerinde doğrudan seçici bir etkisi olduğu belirtilmektedir (Pape-Neumann vd., 2015; Wagner vd., 2023).

Erken dönemde verilen FF eğitiminin, okuma güçlüğü riski altındaki çocukların fonolojik hafıza, fonolojik duyarlılık ve metafonolojik yetenekleri üzerinde olumlu etki gösterdiği (Eissa, 2014); aynı zamanda disleksiden etkilenme riskini

önemli ölçüde azaltarak, daha iyi okuma ve heceleme performansı sağladığı vurgulanmaktadır (Schneider vd., 2016). Ehri vd. (2001) çalışmalarında; FF görevlerinin kapsamında olan (Brady, 2020) fonemik farkındalık eğitiminin, okuma ve heceleme üzerinde orta düzeyde bir etkiye sahip olduğu, aynı zamanda okuduğunu anlamaya da katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Schneider vd. (2000) çalışmalarında, anaokulunda üç müdahale programının (harf-ses eğitimi, fonolojik farkındalık eğitimi, fonolojik farkındalık + harf bilgisi) risk altındaki çocukların sonraki okuma ve heceleme becerileri üzerindeki etkilerini karşılaştırmıştır. Fonolojik farkındalık + harf bilgisi müdahalesi, okuma ve heceleme üzerinde en güçlü etkileri göstermiştir.

Yapılan araştırmalar da FF'nin, okumanın önemli bir yordayıcısı olduğunu vurgulamaktadır (Anthony ve Francis, 2005; Roth, Speece ve Cooper, 2002). Birçok müdahale araştırması da FF'nin okuma gelişimi üzerindeki etkisini ortaya koymuş (Ehri vd., 2001) ve FF ile okuma gelişimi arasında çift yönlü bir etkiden söz etmiştir (Wagner vd., 1994). Ayrıca FF becerileriyle ilgili özel ders alan öğrencilerin okuma, heceleme ve kod çözme becerilerinde daha iyi performans gösterdiği belirtilmiştir (Vadasy vd., 2000).

FF becerilerine yönelik yapılan çoğu araştırmanın FF becerisinin yanı sıra HOTİ becerisini de yokladığı ve/veya müdahale programına dahil ettiği (Muter vd., 1998; Nelson vd., 2005a; Nelson vd., 2005b; Torgesen vd., 1997; Wagner vd., 1994; Wimmer, 1993) görülmektedir. Okuma güçlüğü'nün tek başına FF ile açıklanamayan yönlerinin HOTİ becerisiyle birlikte açıklanmaya çalışılması, bu tespiti desteklemektedir (Georgiou, G. K., ve Parrila, R. (2013). Ayrıca HOTİ becerisi, bazı araştırmacılar tarafından ikinci tür fonolojik işleme becerisi olarak görülmektedir (Boets vd., 2010). Bu durum; FF ve HOTİ görevleri arasında orta düzeyde bir ilişki olduğu iddiasını (Swanson vd., 2003) desteklemektedir.

2.7. Tekrarlı Okuma

Tekrarlı okuma, öğrencinin akıcılık kazanması için bir metni tekrar tekrar okumasıdır. Okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma performanslarının geliştirilmesinde sıklıkla kullanılan yararlı bir tekniktir (Yüksel, 2010). Akıcı okuma becerisi, tekrarlı okumalar sayesinde ilerleyebilmektedir (Keskin ve Akyol, 2014). Ancak bu konuda dikkat edilecek en önemli hususlardan biri de öğrencilerin okuma düzeylerine uygun metinlerin seçilmesidir. Öğrencinin seviyesinin üstünde seçilen

metinler, öğrencinin okuma yaparken zorlanmasına ve okumaya karşı ilgisinin azalmasına neden olacaktır (Akyol, 2006).

Tekrarlı okuma basit ve anlaşılırdır. Öğrenci, istenen okuma hızına ulaşıncaya kadar bir metni birkaç kez yüksek sesle okur. Öğrenci, ölçüt oranına ulaştıktan sonra tekrar o hıza ulaşıncaya kadar aynı zorluk derecesinde başka bir metni okur. Böylece, öğrenciye doğru okuduğu kelime sayısı ve okuma hataları hakkında da geri bildirim verilir (Meyer ve Felton, 1999). Tekrarlı okuma, öğretmenler tarafından hem sınıfça hem de bireysel olarak uygulanabilir. Oturumlar haftada 3 ile 5 kez şekilde ve her oturum 10-20 dakika olacak şekilde düzenlenmelidir. Tekrarlı okumanın nasıl uygulanacağına yönelik karar verirken dikkate alınması gereken dört unsur bulunmaktadır. Bunlar:

- (a) Öğrencilerin gerekli ön koşul becerilerine sahip olup olmadıklarının belirlenmesi,
- (b) Müdahale için uygun bir formatın seçilmesi,
- (c) Tekrarlı okumanın temel öğretim bileşenlerinin uygulanması,
- (d) Uygun okuma materyalinin seçilmesi (Therrien ve Kubina, 2006).

Pekson (2018) çalışmasında, tekrarlı okuma tekniğinin okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma becerilerinin geliştirilmesinde etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde Kaman ve Şahin (2013) çalışmalarında, ilkökul üçüncü sınıf öğrencilerinin akıcı okuma becerilerinin geliştirilmesinde tekrarlı okuma tekniğinin etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Araştırmalar, tekrarlı okumanın okuma akıcılığını geliştirmek için bir müdahale yöntemi olarak kullanılabileceğini ve mevcut bir okuma programına kolayca dahil edilebileceğini göstermektedir (Therrien, 2004; Therrien, ve Kubina, 2006; Weinstein, ve Cooke, 1992).

2.8. Diyalojik Okuma Stratejisi (PEER ve CROWD Tekniği)

Diyalojik okuma, kanıt temelli bir paylaşımlı kitap okuma stratejisidir. (Whitehurst vd., 1988; 1994). Diyalojik okuma, diğer paylaşımlı kitap okuma stratejilerinin aksine çocukla yetişkinin soru-cevap etkileşimleriyle, çocuğu hikayenin anlatıcısı olmaya ve yetişkini de gerektiğinde destek olan, yardım eden, çocuğun sözel girişimlerine cevap veren ve genişleten bir dinleyici olmaya teşvik etmektedir (Blomm-Hoffman vd., 2006)

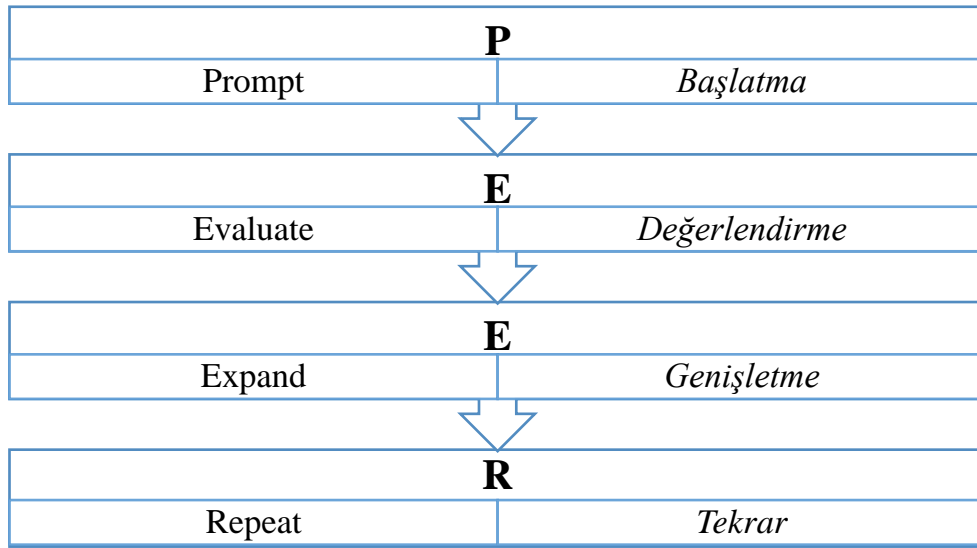
Diyaloğa dayalı okuma olarak da adlandırılan diyalojik okuma stratejisinin amacı; öğrencileri bir diyaloga, bir konuşmaya dahil ederek öğrencilerin okuma etkinliğinde iletişimsel yeterliliklerini geliştirmeyi amaçlamaktadır. Bu stratejinin en temel özelliği soru sormaktır. Diyalojik okuma stratejisinde, sorulara yönelik PEER ve CROWD anımsatıcıları geliştirilmiştir. İlk olarak Whitehurst vd. (1994) tarafından geliştirilen “PEER” ve “CROWD” anımsatıcıları, öğretmenlerin ve ailelerin diyalojik okuma adımlarını ve belirli soru türlerini sırasıyla hatırlamasını kolaylaştırmaktadır (Towson vd., 2017). PEER tekniği adını, İngilizce “**P**rompt, **E**valuate, **E**xpand ve **R**epeat” kelimelerinin baş harflerinden almaktadır ve bu kısaltmalar, CROWD tekniğine yönelik müdahale adımlarını temsil etmektedir. CROWD tekniği ise adını, İngilizce “**C**ompletion, **R**ecall, **O**pen-Ended, **W**h-Question ve **D**istancing” soru kelimelerinin baş harflerinden almaktadır.

2.8.1. PEER Tekniği

PEER tekniği; CROWD tekniğinde yer alan sorulara yönelik müdahale adımlarının İngilizce baş harflerini temsil etmekte ve CROWD tekniğindeki her bir soru türüne yönelik bir müdahale sıralaması sunmaktadır. Örneğin, tamamlama sorularına yönelik öğretmen öğrenciye bir tamamlama sorusu sorarak diyalogu başlatır ve cevap için öğrenciyi teşvik eder (*başlatma/teşvik etme*). Öğrenci cevap verdiğinde, öğretmen öğrencinin cevabının doğruluğunu veya yanlış olup olmadığını değerlendirir (*değerlendirme*). Ardından öğrencinin yanıtında eksiklik varsa öğretmen bu yanıtta bir iki kelime ekleyerek yanıtı genişletir (*genişletme*). Son olarak öğretmen bu yanıtı öğrenciye tekrarlatır (*tekrar*). PEER tekniğine yönelik şema Şekil 1’de gösterilmiştir. Bu tekniğin çeşitli etkileşim yolları şunlardır:

- Başlatma/Teşvik etme: Öğrenciyi resimdeki bir nesne, olay, durum veya metindeki bir karakter hakkında konuşmaya teşvik etmek.
- Değerlendirme: Öğrencinin yanıtlarının doğru olup olmadığını değerlendirmek.
- Genişletme: Öğrencinin yanıtlarını bir, iki kelime ekleyerek genişletmek.
- Tekrar: Öğrenciden doğru cevabı tekrar etmesini istemek (Karaman, 2016; Towson, vd., 2017; Whitehurst vd., 1994).

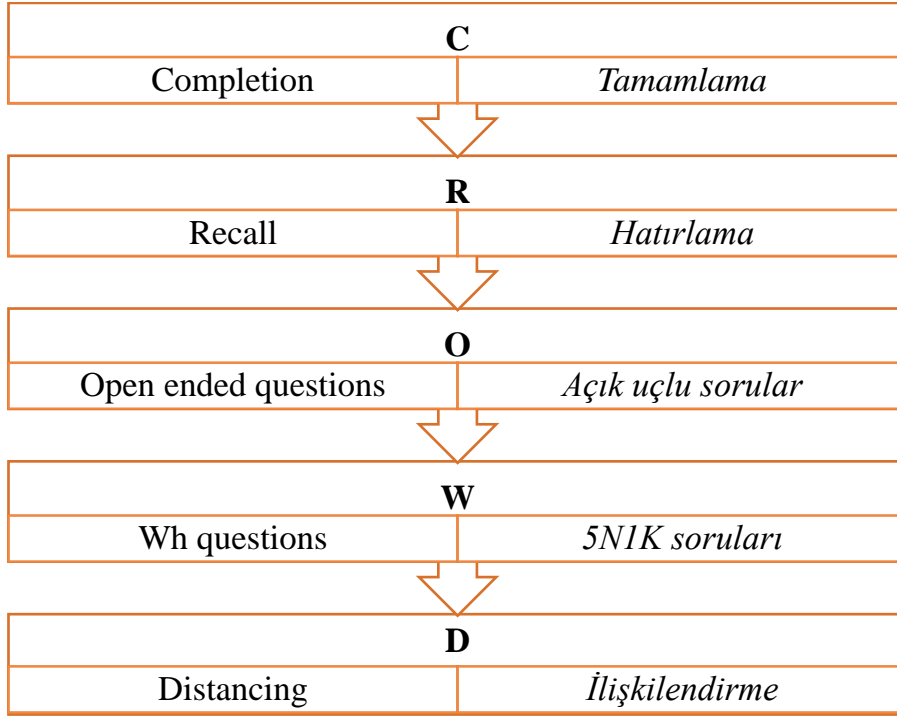
Şekil 1

PEER Tekniği Şematik Gösterimi**2.8.2. CROWD Tekniği**

CROWD kısaltması, öğretmenlerin sorulacak soruları hatırlamaları için bir kılavuz oluşturur. Okuma etkinliği tamamlandıktan sonra öğretmen, öğrencilere bazı sorular sorar ve öğrencilerin tüm soruları cevaplamalarını bekler (Lestiono vd., 2017). CROWD tekniğine yönelik şema Şekil 2’de gösterilmiştir. CROWD tekniğinin soru türleri şunlardır:

- Tamamlama soruları: Öğrenciden metindeki bir ifadeyi veya cümleyi tamamlaması istenir.
- Hatırlama soruları: Öğrenciden metindeki karakterleri, olayları veya ayrıntıları hatırlamaları istenir.
- Açık uçlu sorular: Öğrenciyi, fikirlerini tartışmaya ve yeni kelimeler kullanmaya ve resim hakkında konuşmaya teşvik etmek.
- 5N1K soruları: Kim, ne, nerede, ne zaman, neden, nasıl soruları.
- İlişkilendirme soruları: Öğrencinin, metin ile kendi yaşamından bir şeyle ilişki kurması sağlanır (Karaman, 2016; Lestiono vd., 2017; Towson vd., 2017; Whitehurst vd., 1994).

Şekil 2

CROWD Tekniği Şematik Gösterimi

Öğrencilerin okuduğunu anlamalarını değerlendirmede ve bir metni anlamalarını teşvik etmede kullanılacak çok sayıda okuduğunu anlama görevi ve biçimi vardır. Sally ve Katie (2008) çalışmalarında, bu görevlerden bazılarını şu şekilde sıralamıştır: (a) evet-hayır soruları, (b) doğru-yanlış soruları, (c) eşleştirme soruları, (d) 5N1K soruları, (e) açık uçlu sorular, (f) çoktan seçmeli sorular, (g) boşluk doldurma soruları ve (h) düzeltme görevini içeren sorular. Öğrencilerin, okuduğu veya dinlediği bir metinde, kelimelerin veya cümlelerin anlamını kavramasının aksine, metnin bütününe yönelik bir anlam çıkarması hedeflenmelidir (Wooley ve Wooley, 2011). Bu amaçla, öğrencilerin metni anlayıp anlamadıklarını belirlemek için öğrencilere çeşitli soru türleri yöneltilmelidir (Madani, 2016). Okuduğunun anlamının, tek bir soru türü yerine birden fazla soru türüyle değerlendirilmesi daha etkili sonuçlar ortaya koyacaktır. Bu bağlamda, CROWD tekniği tamamlama soruları, hatırlama soruları, açık uçlu sorular, 5N1K soruları ve ilişkilendirme soruları olmak üzere beş farklı soru türünü içermektedir. Ayrıca Sally ve Katie (2008) tarafından önerilen soru türlerinden de en az üç soru türünü (5N1K soruları, açık uçlu sorular ve boşluk doldurma/tamamlama soruları) içermektedir. Bu teknikteki 5N1K sorularının

da çoktan seçmeli sorular olarak hazırlanması, Sally ve Katie'nin önerdiği soru türlerinin çoğunu içermesi anlamına gelmektedir.

CROWD tekniği, tek bir teknikle çeşitli soru türlerinin öğrencilere yöneltilmesini sağlamaktadır. Bu bağlamda; CROWD tekniğinin, okuduğunu anlamının değerlendirilmesinde daha etkili bir rolü olduğunu söyleyebiliriz. Ayrıca 5N1K soruları, “ne, nerede, ne zaman, nasıl, neden ve kim” sorularıyla, okunan veya dinlenen bir metnin anlaşılıp anlaşılmadığını belirlemek amacıyla özellikle okuma ve okuduğunu anlama derslerinde kullanılan etkili bir tekniktir. Tek başına bir teknik olan bu tekniğin (5N1K) de CROWD tekniğinin içerisinde yer alması, okuduğunu anlamının değerlendirilmesinde CROWD tekniğini daha da güçlendirmektedir.

Özetle; okumanın en önemli bileşenleri olan alfabetik bilgi, akıcılık ve okuduğunu anlama becerileri, etkili okuma öğretimi için kritik rol oynamaktadır. Alfabetik bilgi alanının becerileri olan alfabe bilgisi; *fonolojik farkındalık*, *hızlı otomatik isimlendirme*, *isim yazma* ve *fonolojik bellek* gibi okumanın öncül becerilerini temsil etmektedir. Öğrencilerin bu becerilere yönelik performansları, akıcı okuma için bir ön gösterge oluşturmaktadır. Bu becerilere yönelik müdahalelerle araştırmacılar, öğrencilerin akıcı okuma becerilerinin geliştirilmesini hedeflemiştir. Akıcı okuma becerisinde yaşanan değişimler de okuduğunu anlamayı etkilemektedir. Çoğu disleksi tanımında, okuduğunu anlama becerisinde yaşanan güçlüklerin, ikincil güçlükler olduğu vurgulanmaktadır. Sonuç olarak; okumanın en önemli bileşenleri olan alfabetik bilgi, akıcılık ve okuduğunu anlama becerileri birbirleriyle bir ilişki halindedir ve hem birbirlerini hem de okuma becerisini doğrudan ve/veya dolaylı olarak etkilemektedirler.

2.9. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde, bu araştırmayla ilişkili, literatürde yapılmış çalışmalara yer verilmiştir.

2.9.1. Hızlı Otomatik İsimlendirme (HOTİ) Müdahalesinin Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Becerisine Etkisini İnceleyen Çalışmalar

2.9.1.1. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar. Yurt dışında HOTİ müdahalesinin etkisini inceleyen bazı çalışmalara (Block, 2022; Conrad ve Levy, 2011; de Jong ve

Vrieling, 2004; Fugate, 1997; Pecini vd., 2019; Vander Stappen vd., 2020) rastlanmıştır.

Fugate (1997) çalışmasında, harf isimlendirme eğitiminin 39 birinci sınıf öğrencisinin harf isimlendirme hızı ve okuma becerileri üzerindeki etkisini incelemiştir. Harf isimlendirme eğitimi, öğrencilerin bilmediği iki harf (A, B) ve bildiği sekiz harf (C, D, E, F, G, H, I, J) şeklinde sıralanmış (B, A, C, D, E, F, G, H, I, J) flash kartlarla sağlanmıştır. Harf isimlendirme eğitimi alan grubun, karşılaştırma grubuna göre son testte daha yüksek harf isimlendirme hızı sergilediği görülmüştür. Ancak bu farkın, ölçülen genel okuma becerisinde ve izlemeye anlamlı bir farklılığa yol açmadığı belirtilmiştir.

de Jong ve Vrieling (2004) çalışmalarında, genel eğitime devam eden bir grup Hollandalı birinci sınıf öğrencisiyle, harf seslerini hızlı bir şekilde isimlendirme eğitiminin etkisini incelemişlerdir. Çalışma sonucunda, okumaya yeni başlayan okuyucularda harf-seslerini (letter-sounds) hızlı bir şekilde isimlendirmenin kolayca geliştirilemeyeceği ileri sürülmüştür.

Conrad ve Levy (2011) çalışmalarında, yavaş isimlendirme hızına sahip birinci ve ikinci sınıf çocuklar için ortografik örüntü tanıma ve hızlı harf tanıma eğitiminin etkisini incelemişlerdir. Çalışma sonucunda, hızlandırılmış harf tanımanın, sadece öncesinde ortografik örüntü tanıma eğitimi verildiğinde gelişebileceği ileri sürülmüştür.

Pecini vd. (2019) çalışmalarında, RAN müdahalesinin (nesne isimlendirme hızı) ikinci sınıftan beşinci sınıfa kadar olan ve İtalyanca konuşan disleksili öğrencilerin hem RAN performansında hem de okuma hızı ve doğruluğunda önemli gelişme sağladığı sonucuna ulaşmışlardır.

Vander Stappen vd. (2020) çalışmalarında, anadili Fransızca olan disleksili ilkokul öğrencilerinin hem davranışsal hem de beyin görüntüleme ölçümleriyle HOTİ eğitiminin (nesne isimlendirme hızı) etkisini incelemişlerdir. Müdahale sonrasında deney grubundaki öğrencilerin, HOTİ performansında ve kelime okuma doğruluğunda önemli gelişmeler görülmüştür. Ayrıca HOTİ eğitiminin, temel olarak sözlü dil üretimi ve okumayla ilgili bir beyin yolunu harekete geçirdiği öne sürülmüştür.

Block (2022) çalışmasında, HOTİ müdahalesinin (nesne isimlendirme hızı) davranışsal ve öğrenme güçlüğü olan birinci, ikinci ve üçüncü sınıf öğrencilerinin hem HOTİ hem de kelime okuma performansına etkisini incelemiştir. Çalışma sonucunda,

öğrencilerin HOTİ ve kelime okuma performansında önemli gelişme olduğu görülmüştür.

2.9.1.2. Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar. Türkiye’de; HOTİ müdahalesinin, okuma ve okuduğunu anlama becerisine etkisini inceleyen herhangi bir müdahale çalışmasına rastlanmamıştır.

2.9.2. Fonolojik Farkındalık (FF) Müdahalesinin Etkisini İnceleyen Çalışmalar

2.9.2.1. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar. Yurt dışında; FF müdahalesinin, FF becerisine ve okuma becerisine etkisini inceleyen çalışmalar aşağıda paylaşılmıştır.

Kozminsky ve Kozminsky (1995) çalışmalarında, anasınıfında verilen fonolojik farkındalık eğitiminin, anasınıfında, birinci ve üçüncü sınıfta okuma başarısına etkisini incelemişlerdir. Çalışma sonucunda, deney grubu öğrencilerinin hem fonolojik farkındalık hem de okuduğunu anlama becerilerinde anlamlı farklılıklar görülmüştür.

Schneider vd. (1999) çalışmalarında, fonolojik farkındalık eğitiminin anaokulu çocuklarının okuma ve heceleme üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Çalışma sonucunda; deney grubundaki çocukların kontrol grubuna göre daha iyi okuma ve heceleme performansı gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Gillon (2000) çalışmasında, fonolojik farkındalık müdahalesinin, erken dönemde okuma ve konuşma güçlüğü gösteren 5-7 yaşlarında 61 çocuğun ve tipik gelişim gösteren 30 çocuğun fonolojik farkındalık, okuma ve konuşma yeteneği üzerindeki etkisini incelemiştir. Çalışma sonucunda, fonolojik farkındalık müdahalesinin, erken dönemde okuma ve konuşma güçlüğü gösteren çocukların fonolojik farkındalık, konuşma üretimi ve okuma gelişimini desteklemek için etkili bir yöntem olabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Salgado ve Capellini (2008) çalışmalarında, fonolojik farkındalık müdahalesinin disleksili öğrencilerin fonolojik farkındalık, okuma ve yazma becerilerindeki etkisini incelemişlerdir. Çalışma sonucunda, programın etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Layes vd. (2015) çalışmalarında, fonolojik farkındalık müdahalesinin, Arapça okuyan disleksili çocukların fonolojik farkındalık ve kelime çözme becerilerindeki etkisini incelemişlerdir. Çalışma sonucunda, fonolojik farkındalık müdahalesinin,

disleksili öğrencilerin kelime çözme/okuma ve fonolojik farkındalık becerilerine anlamlı katkı sağladığı görülmüştür.

Pape-Neumann vd. (2015) çalışmalarında, fonolojik farkındalık eğitiminin, Almanca konuşan disleksili ilkokul üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma becerilerine etkisini incelemiştir. Çalışma sonucunda; fonolojik farkındalık eğitiminin, disleksili öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin gelişmesinde etkili bir müdahale olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Silva ve Capellini (2015) çalışmalarında, fonolojik farkındalık müdahalesinin, disleksili birinci sınıf öğrencilerinin fonolojik farkındalık ve erken okuryazarlık becerileri üzerindeki etkisini incelemiştir. Çalışma sonucunda deney grubu öğrencilerin hem fonolojik farkındalık hem de erken okuryazarlık becerilerinde anlamlı farklılıklar görülmüştür.

Musa ve Balami (2016) çalışmalarında, fonolojik farkındalık müdahalesinin, disleksili ikinci sınıf öğrencilerinin okuma performansı üzerindeki etkilerini incelemiştir. Çalışma sonucunda, fonolojik farkındalık becerileri eğitiminin disleksili çocukların okuma performansını önemli ölçüde geliştirdiği görülmüştür.

Wang (2017) çalışmasında, fonolojik farkındalık müdahalesinin, disleksili üçüncü ve altıncı sınıf Çince konuşan öğrencilerin okuma becerileri üzerindeki etkilerini incelemiştir. Çalışma sonucunda, deney grubundaki çocukların Çince harf okuma, başlangıç sesi farkındalığı, uyak farkındalığı ve hızlı isimlendirme becerilerinde önemli gelişmeler kaydettiği görülmüştür.

Brennan vd. (2022) çalışmalarında, oyun tabanlı fonolojik farkındalık müdahalesinin, 9-12 yaşlarındaki disleksili öğrencilerin fonolojik farkındalık becerilerine etkisi incelemiştir. Çalışma sonucunda; oyun tabanlı fonolojik farkındalık müdahalesinin, öğrencilerin fonolojik farkındalık becerilerine olumlu katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

2.9.2.2. Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar. Türkiye’de; FF müdahalesinin, FF becerisine ve okuma becerisine etkisini inceleyen çalışmalar aşağıda paylaşılmıştır.

Yücel (2009) çalışmasında, fonolojik farkındalık müdahalesinin, okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma becerilerindeki ve fonolojik farkındalık becerilerindeki etkisini incelemiştir. Çalışma sonucunda; müdahalenin, öğrencilerin okuma ve fonolojik farkındalık becerilerine olumlu katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Turan ve Akoğlu (2011) alışmalarında, fonolojik farkındalık müdahalesinin okul öncesi çocukların fonolojik farkındalık becerilerine, artikülasyon ve işitsel ayırt etme becerilerine etkisini incelemişlerdir. Çalışma sonucunda; deney grubu ve kontrol grubu öğrencileri arasında anlamlı farklılıklar grlmştir.

Akoğlu ve Turan (2012) alışmalarında, fonolojik farkındalık müdahalesinin, zihinsel yetersizliği ve okuma güçlüğü olan ilkokul ğrencilerinin okuma becerilerine etkisini incelemişlerdir. Çalışma sonucunda; müdahale programının, öğrencilerin okuma becerilerine olumlu katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Parpucu (2016) alışmasında, fonolojik farkındalık müdahale programının (seslerin renkli dünyası programı), anaokulu çocuklarının fonolojik farkındalık becerileri üzerindeki etkisini incelemiştir. Çalışma sonucunda; müdahale programının, anaokulu çocuklarının fonolojik farkındalık becerilerine olumlu katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Akdal ve Kargın (2019) alışmalarında, fonolojik farkındalık müdahale programının, fonolojik farkındalık becerileri zayıf olan anasınıfı öğrencileri üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Çalışma sonucunda; fonolojik farkındalık programının, anasınıfı ğrencilerinin üzerinde anlamlı etki gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Gökkuş ve Akyol (2020) alışmalarında, ilkokul birinci sınıf ğrencilerinin erken okuryazarlık becerilerinin gelişiminde, fonolojik farkındalık öğretiminin etkisini incelemişlerdir. Çalışma sonucunda; fonolojik farkındalık öğretiminin, erken okuryazarlık becerilerinin gelişiminde anlamlı düzeyde etki gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Bozdağ ve şahin (2022) alışmalarında, fonolojik farkındalık müdahale programının, okuma güçlüğü olan öğrencilerin fonolojik farkındalık becerilerine etkisini incelemişlerdir. Çalışma sonucunda; programın, öğrencilerin fonolojik farkındalık becerilerine anlamlı bir etki etmediği sonucuna ulaşılmıştır.

2.9.3. Çift Eksiklikle İlgili (FF ve HOTİ) Müdahale alışmaları

2.9.3.1. Yurt Dışında Yapılan alışmalar. Yurt dışında, FF ve HOTİ becerileri ile akıcı okuma, okuduğunu anlama ve yazma becerileri arasındaki ilişkiyi inceleyen birçok yordayıcı çalışmaya rastlanmıştır (Bar-Kochva ve Nevo, 2019; Clayton vd., 2020; Furnes ve Samuelsson, 2011; Georgiou vd., 2008; Gharaibeh vd., 2021; Landerl vd., 2019; Liu ve Zhu, 2016; McBride-Chang vd., 2012; Michalick-Triginelli ve

Cardoso-Martins, 2015; Powell ve Atkinson, 2021; Rodríguez vd., 2015; Santos ve Befi-Lopes, 2012; Song vd., 2016; Stampoltzis vd., 2020; Taub ve Szente, 2012; Vander Stappen ve Van Reybroeck, 2018a). Ancak hem FF hem de HOTİ içeren sınırlı sayıda müdahale çalışmasına (Nelson 2005a; Nelson 2005b; Vander Stappen ve Van Reybroeck, 2018b) rastlanmıştır.

Nelson vd. (2005a) çalışmalarında, duygusal bozukluk ve okuma güçlüğü riski olan anaokulu öğrencilerinde, FF ve HOTİ becerilerini de içeren çok boyutlu bir müdahale programının etkisini incelemiştir. Müdahale programında FF eğitimi; kafiye tanımadan fonemik farkındalığa doğru bir yol izlemiştir. HOTİ eğitimi ise çocukların rastgele yerleştirilmiş harfleri, renkleri, sayıları ve nesnelere hızlı bir şekilde isimlendirme alıştırmalarını içeriyordu. Çalışma sonucunda; deney grubundaki öğrencilerin fonolojik farkındalık, kelime okuma ve hızlı isimlendirme ölçümlerinde önemli derecede (orta-büyük) iyileşmeler görülmüştür.

Nelson vd. (2005b) çalışmalarında, davranış bozukluğu ve okuma güçlüğü riski olan anaokulu öğrencilerinde FF ve HOTİ becerilerini de içeren çok boyutlu bir müdahale programının etkisini incelemiştir. Çalışma sonucunda, deney grubu öğrencileri; genellikle FF, kelime okuma ve HOTİ ölçümlerinde anlamlı gelişme göstermiştir.

Vander Stappen ve Van Reybroeck, (2018b) çalışmalarında, FF ve HOTİ müdahalesinin, Fransızca konuşan ikinci sınıf öğrencilerinin okuma performansına ayrı ayrı etkileri incelemiştir. Çalışma sonucunda, FF grubunun FF performansı, HOTİ grubunun ise HOTİ performansının arttığı görülmüştür.

2.9.3.2. Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar. Türkiye’de, FF ve HOTİ becerilerinin her ikisini de içeren çalışmalar incelendiğinde; araştırmaların çoğunlukla okuma güçlüğü olan ve/veya olmayan öğrencilerin FF ve HOTİ performanslarının karşılaştırılmasına yönelik gerçekleştirildiği görülmektedir (Demirtaş ve Ergül, 2020; Kuzucu Örgü vd., 2021; Özata ve Haznedar, 2018; Sürgen, 2019; Yılmaz Korkmaz vd., 2020). Ayrıca Saydam (2020) tarafından yapılan yordayıcı bir çalışmada ise, FF ve HOTİ becerilerinin okuma becerileri üzerindeki etkileri incelenmiştir. Gerçekleştirilen bu boyutsal çalışmada; okul öncesi dönemdeki FF ve HOTİ becerilerinin, birinci sınıftaki okuma hızıyla önemli derecede ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Türkiye’de HOTİ ve FF becerilerini içeren çalışmalarının, öğrencilerin bu becerilerle ilgili performanslarının karşılaştırılmasına ve/veya bu becerilerin yordayıcı özelliklerinin belirlenmesine yönelik gerçekleştirildiği görülmektedir.

2.9.4. Diyalojik Okumayla İlgili Okuma ve Okuduğunu Anlama Çalışmaları

2.9.4.1. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar. Yurt dışında diyalojik okuma stratejisinin, okuma ve okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkisini inceleyen çalışmalar gözden geçirildiğinde; erken okuryazarlık becerilerinin (Huebner ve Payne, 2010; Pillinger ve Wood, 2014; Robb, 2010) ve anlama becerilerinin (Grolig vd., 2020) sınındığı bazı çalışmalara rastlanmıştır.

Huebner ve Payne (2010) çalışmalarında; ebeveynlere çocuklarının erken dönemde kelime dağarcığı becerilerini geliştirmek için etkileşimli (diyalojik) bir okuma stilinin öğretilmesi amaçlanmıştır. Çalışma sonucunda, deney grubundaki ebeveynlerin ortalama %90 daha fazla diyalojik okuma davranışlarını kullandığı görülmüştür. Ayrıca diyalojik okuma davranışlarının kullanılması, çocuğun okuma seansına daha aktif katılımı ile ilişkilendirilmiştir.

Robb (2010) çalışmasında; etkileşimli bir kitabın, 4,5 ile 5,5 yaşındaki çocukların hikayeyi anlama ve ebeveyn-çocuk diyalojik okuma davranışları üzerinde etkisini incelemiştir. Çalışma sonucunda; etkileşimli kitap okuma uygulamalarının, çocukların hikayeyi anlama, hatırlama veya sıralama becerileri ile ilgisi olmadığı belirtilmiştir. Ebeveyn katılımının ise, çocukların sadece hikayeyi anlamalarıyla önemli ölçüde ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Pillinger ve Wood (2014) çalışmalarında; ebeveynler tarafından uygulanan diyalojik okuma (dialogic reading) ve paylaşımlı okuma (shared reading) müdahalelerinin, 4 yaşındaki çocukların erken okuryazarlık becerileri ve okula başlamadan önce ve sonra okumaya yönelik ebeveyn tutumları üzerindeki göreceli etkisini incelemiştir. Çalışma sonucunda; diyalojik okumanın çocukların okuma zevki, yazıyla ilgili kavramlar, ebeveyn-çocuk okuma davranışları ve birlikte hikaye kitabı okumaya yönelik ebeveyn tutumları üzerinde olumlu bir etkisi olduğu görülmüştür. Müdahale sırasında paylaşımlı kitap okumayı deneyimleyen çocuklar, kelime okumada da ilerlemeler göstermiştir. Her iki grup için de kafiye farkındalığında veya kelime dağarcığında herhangi bir değişiklik olmamıştır. İzlemede, yazı kavramı farkındalığındaki değişikliklerin korunmadığı görülmüştür.

Grolig vd. (2020) çalışmalarında; sözsüz resimli kitaplarla düşük dozlu, diyalojik bir okuma müdahalesinin, çıkarımsal anlatı (hikaye anlatma) yeteneği üzerindeki etkisi incelemişlerdir. Genel olarak, anlatsal (hikaye anlatma) diyalojik okumanın, hikayeyi anlama ve kelime dağarcığı becerileri üzerinde kısa vadeli olsa da küçük etkilere sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

2.9.4.2. Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar. Türkiye’de diyalojik okuma stratejisinin, okuma ve okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkisini inceleyen çalışmalar gözden geçirildiğinde; erken okuryazarlık becerilerinin (Ergül vd., 2016; Doğan, 2019) ve sonraki okuma becerilerinin (Ergül vd., 2017) sınındığı bazı çalışmalara rastlanmıştır.

Ergül vd. (2016) çalışmalarında; uyarlanmış diyalog okuma programının, düşük sosyo-ekonomik geçmişe sahip Türk anaokullarındaki öğrencilerin, dil ve erken okuryazarlık becerileri üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Çalışma grubunu 112 anaokulu öğrencisi, 6 öğretmen ve 56 veli oluşturmuştur. Çalışma sonucunda; ev tabanlı müdahale dahil olmak üzere programın, anaokulu öğrencilerinin dil ve erken okuryazarlık becerilerini geliştirmede etkili olduğu görülmüştür.

Ergül vd. (2017) çalışmalarında; anasınıfında diyalojik okuma uygulamalarına katılan öğrencilerin, ilkokul birinci sınıfta okuma becerilerine yönelik performanslarını incelemişlerdir. Çalışma sonucunda; diyalojik okuma uygulamalarına katılan çocukların, ilkokul birinci sınıfta anlamlı sözcükleri okuma süresi, doğru okunan anlamsız sözcük sayısı, dakikada doğru okunan sözcük sayısı ve okuduğunu anlama doğru yanıt sayısı bakımından akranlarından anlamlı düzeyde daha yüksek performans gösterdikleri belirtilmiştir.

Doğan ve Keskinılıç (2019) çalışmalarında, diyalojik okumanın beş-altı yaş çocuklarının, erken okuryazarlık becerilerine etkisini incelemişlerdir. Çalışma sonucunda; deney grubundaki çocukların sözcük bilgisi, ses bilgisel farkındalık, harf bilgisi, dinlediğini anlama ve erken okuryazarlık becerilerinin çok daha yüksek oranlarda artış gösterdiği görülmüştür.

Bu çalışmaların dışında, diyalojik okuma ile ilgili olarak hem yurt dışında hem de yurt içinde özellikle erken çocukluk ve okul öncesi dönemde; alıcı ve ifade edici dil becerileri, sosyal ve duygusal beceriler, kelime hazinesini geliştirme, yazı farkındalığı, öyküleme ve resimleme becerileri, motivasyon gibi konularda çok sayıda çalışmaya rastlanmıştır. Ancak okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma ve okuduğunu

anlama becerilerine yönelik diyalojik okuma stratejisinin ve/veya bu stratejide yer alan “PEER” ve “CROWD” tekniklerinin uygulandığı herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır.

2.9.5. Yurt İçinde, Okuma Müdahale Programının Etkisini İnceleyen Çalışmalar

Türkiye’de bir okuma müdahale programının etkisini inceleyen sınırlı sayıda araştırmaya (Akyol, 2010; Akyol ve Kodan, 2016; Balıkçı, 2020; Görgün ve Melekoğlu, 2022; Sirem ve Bas, 2021; Varol, 2017) rastlanmıştır.

Akyol (2010) çalışmasında, okuma bozukluğu olan bir ilköğretim beşinci sınıf öğrencisine uygulanan bir okuma programının (ses-şekil ilişkisi, heceleme becerisi, sesli okuma) etkisini incelemiştir. Çalışma sonucunda; öğrencinin okuma ve yazma becerisinde anlamlı bir gelişme görülmüştür.

Akyol ve Kodan (2016) çalışmalarında, okuma güçlüğü yaşayan ilkokul dördüncü sınıf bir öğrencinin kelime tanıma ve okuma becerisini geliştirmede, akıcı okuma stratejilerinin (tekrarlı, yankılayıcı, eşli okuma) kullanıldığı bir okuma programının etkisini incelemiştir. Çalışma sonucunda; öğrencinin kelime tanıma ve okuma becerisinde anlamlı bir gelişme görülmüştür.

Varol (2017) çalışmasında, akıcılığı geliştirme programının (tekrarlı okuma, eşli okuma, eko okuma, koro okuma, sıralı okuma ve okuyucu tiyatroları) ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin akıcı okuma becerilerine etkisini incelemiştir. Çalışma sonucunda; uygulanan programın öğrencilerin akıcı okuma becerileri üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Balıkçı (2020) çalışmasında, akıcı okuma becerilerini desteklemek amacıyla hazırlanmış olan Okumayı Geliştirme Programının (OGEP) özel öğrenme güçlüğü olan ve ilkokul 3 ve 4. sınıfa devam eden beş öğrencinin okuma becerileri üzerindeki etkilerini incelemiştir. Çalışma sonucunda; hazırlanan okuma programının (fonolojik temelli strateji eğitimi, tekrarlı okuma ve motivasyon) öğrencilerin akıcı okuma becerileri üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Görgün ve Melekoğlu (2022) çalışmalarında, akıcı okuma ve okuduğunu anlama destek eğitim programının (Oka2dep) özel öğrenme güçlüğü olan ve ilkokul 2., 3. ve 4. sınıfa devam eden beş öğrencinin okuma becerilerine etkisini incelemiştir. Çalışma sonucunda; hazırlanan okuma programının (kelime tanıma,

tekrarlı okuma, öykü haritası), öğrencilerin akıcı okuma ve anlama becerileri üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Sirem ve Bas (2021) çalışmalarında, okuma güçlüğü olan altı ilkokul 3. sınıf öğrencisine yönelik hazırlanan Okuma Destek Programının (ODEP) öğrencilerin akıcı okuma, okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okumaya yönelik tutumlarına etkisini incelemişlerdir. Çalışma sonucunda; hazırlanan okuma programının (okumaya hazırlık, fonolojik farkındalık, alfabetik bilgi, akıcı okuma, kelime bilgisi ve okuduğunu anlama), öğrencilerin akıcı okuma, okuduğunu anlama becerileri, okuma motivasyonları ve okumaya yönelik tutumları üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

BÖLÜM III

Yöntem

Bu bölümde; araştırma modeli, katılımcılar, bağımlı ve bağımsız değişken, ortam ve materyaller, uygulama süreci, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizi ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma; okuma güçlüğü olan ilkökul öğrencilerinin, akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesi için uygulanan okumayı geliştirme programının (OKU-GEL) etkililiğini belirlemek amacıyla düzenlenmiştir. Bu araştırmanın modeli, tek denekli araştırma modellerinden değişen ölçütler modelidir. Değişen ölçütler deseninde, başlama düzeyi evresi ve uygulama evresi olmak üzere iki evre vardır. Araştırma deseninin her uygulama evresi, bir sonraki uygulama evresi için bir ölçüt oluşturur. Diğer bir deyişle; her uygulama evresi bir sonraki uygulama evresi için başlama düzeyi evresi görevini üstlenir. Böylece hedef davranışta adım adım/aşamalı bir değişiklik hedeflenir. Her uygulama evresinde adım adım ölçüt değiştiğinden, hedef davranışın oranı da değişir. Böylece hedef davranışta gelişimsel değişiklik tekrarlanır ve deneysel kontrol gösterilir (Hartman ve Hall, 1976).

3.2. Bağımlı ve Bağımsız Değişken

Araştırmanın bağımlı değişkeni, öğrencilerin akıcı okuma (okuma hızı, okuma doğruluğu) ve okuduğunu anlama becerileridir. Araştırmanın bağımsız değişkeni ise öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesi için tasarlanan okumayı geliştirme programıdır (OKU-GEL).

3.3. İç ve Dış Geçerliği Etkileyen Faktörlerin Kontrol Altına Alınması

Gürbüz ve Şahin'e (2017) göre iç geçerliği etkileyen faktörler; *ön test etkisi, tarih etkisi, olgunlaşma etkisi, ölçme aracının etkisi, seçim yanılgısı ve denek yitimidir*. Dış geçerliği etkileyen faktörler ise; *örneklemin evreni temsil yeteneği, deney ortamı ve denek davranışdır*. Bu araştırmada, iç ve dış geçerliği etkileyen faktörlerin nasıl kontrol altına alındığı aşağıda detaylı bir şekilde açıklanmıştır.

3.3.1. İç Geçerliği Etkileyen Faktörlerin Kontrol Altına Alınması

Hızlı otomatik isimlendirme (HOTİ) testindeki harfler ve sayılar karışık bir sırada sunulmaktadır. KOBİT testindeki anlamlı ve anlamsız kelimeler ise bir bağlam içinde sunulmamaktadır. Genellikle bu testlerin tamamlanma süresi bir-iki dakikadadır. Bu faktörlerin, öğrencilerin bu testlere yönelik aşinalık kazanmalarını zorlaştırdığı düşünülmektedir. Böylece HOTİ ve KOBİT testlerindeki ön test etkisi faktörünün, kontrol altına alındığı varsayılmaktadır. Ön testteki okuma ve okuduğunu anlama metinlerinin araştırmacı tarafından yazılmış olması, araştırma süreci boyunca öğrencilerin tekrar bu metinlerle farklı bir ortamda karşılaşması ihtimalini ortadan kaldırmaktadır. Ayrıca ön teste uygulanan okuma metinlerinin ve FF testinin, yaklaşık 20-30 oturum sonra öğrencilere tekrar sunulması planlandığından, testlere yönelik *ön test etkisi* faktörünün kontrol altına alındığı düşünülmektedir.

Araştırmanın, bir dönem (bahar dönemi) olarak planlanması nedeniyle, *tarih ve olgunlaşma etkisi* faktörünün kontrol altına alındığı düşünülmektedir. Ön test ve son test uygulayıcısının aynı kişi olması ve gözlemciler arası güvenilirlik verilerinin bir gözlemci tarafından puanlanması planlandığından, *ölçme aracının etkisi* faktörünün kontrol altına alındığı düşünülmektedir. Araştırmaya üç öğrenciden daha fazla öğrenciyle başlanması planlandığından, *denek yitimi* faktörünün kontrol altına alındığı düşünülmektedir.

3.3.2. Dış Geçerliği Etkileyen Faktörlerin Kontrol Altına Alınması

Araştırma, öğrencilerin devam ettiği özel eğitim sınıfında gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin, bir deney ortamı yerine kendi özel eğitim sınıfında araştırmaya katılmaları nedeniyle *deney ortamı ve denek davranışı etkisi* faktörünün kontrol altına alındığı düşünülmektedir.

3.4. Katılımcılar

Bu bölümde; araştırmaya katılan okuma güçlüğü olan öğrenciler, araştırmacı, gözlemci ve sosyal geçerlik verisi alınan katılımcılarla ilgili detaylı bilgiler verilmiştir.

3.4.1. Okuma Güçlüğü Olan Öğrenciler ve Özellikleri

Araştırmaya katılacak öğrencilerin belirlenmesinde, kaynaştırma uygulamalarına devam ediyor olma ve okuma güçlüğü yaşama durumu aranmıştır. Bu

nedenle araştırmanın yürütüldüğü okulda, kaynaştırma uygulamalarına devam eden 15 öğrenci tespit edilmiştir. On beş öğrenci arasından beş öğrenci, okuma becerisinde henüz başlangıç aşamasında olduğu için değerlendirme dışında bırakılmıştır. Geriye kalan on öğrenciden, aşağıdaki önkoşul becerilerine sahip olmaları beklenmiştir:

- Kaynaştırma uygulamalarına devam ediyor olması.
- Yönergelere uyabilmesi.
- Sesli okuma performanslarının sınıf düzeyinin altında olması.
- Bir etkinlik boyunca dikkatini toplayabilmesi.

Önkoşul becerilerini belirlemek için yoklama oturumları gerçekleştirilmiştir. Bu oturumlarda sesli okuma performanslarının tespiti için öğrencilerin bir dakikada okudukları kelime sayılarına bakılmıştır. Öğrencilerin sınıf düzeyine göre bir dakikada okumaları gereken kelime sayılarının hesabında, Sesli Okuma Becerisi ve Okuduğunu Anlama Testi (SOBAT) dikkate alınmıştır. Verilerin kaydedilmesi için Önkoşul Becerileri Yoklama Oturumları Veri Kayıt Formu (Ek. 10) kullanılmıştır. Yapılan yoklama sonucunda, beş öğrencinin sesli okuma performansının sınıf düzeyine yakın ve/veya sınıf düzeyinde, diğer beş öğrencinin ise sınıf düzeyinin altında olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu nedenle araştırmanın, sesli okuma performansı sınıf düzeyinin altında olan beş öğrenci ile yürütülmesi planlanmıştır. Araştırmanın ilk oturumlarında, iki öğrenci pandemi nedeniyle çok sık devamsızlık yaptığı için araştırma dışında bırakılmıştır. Araştırma, 2021-2022 eğitim-öğretim yılının bahar döneminde, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde bir ilkokula devam eden ve Psikolojik Danışma, Rehberlik ve Araştırma Şubesinden (PDRAŞ) özel öğrenme güçlüğü tanısıyla destek eğitim odası raporu almış üç erkek öğrenci ile yürütülmüştür.

Öğrencilerin ikisi, ikiz kardeştir. Kardeş olan öğrenciler ikinci sınıfa devam etmektedir. Diğer öğrenci ise dördüncü sınıfa devam etmektedir. Araştırma öncesi, öğrencilerin alıcı dil ve sesli okuma performanslarının belirlenmesi için öğrenciler, alıcı dil testi olan Peabody Resim-Kelime Testine (Alıcı dil testi) ve SOBAT'a tabi tutulmuşlardır. Peabody Resim-Kelime Testi sonuçlarına göre, üç öğrencinin de alıcı dil becerilerinin takvim yaşına yakın ve/veya takvim yaşında olduğu görülmüştür. SOBAT sonuçlarına göre ise, üç öğrencinin de sesli okuma becerilerinin sınıf karşılığının 1. sınıf seviyesinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Testler, hem Peabody

Resim-Kelime Testi hem de SOBAT uygulayıcı sertifikasına sahip olan araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir.

Araştırma öncesinde, araştırmaya katılacak öğrencilerin aileleriyle bireysel görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmelerde aileye araştırmanın içeriği hakkında detaylı bilgi verilmiştir. Araştırmaya katılacak öğrencilerin ailelerinden araştırmayla ilgili Katılımcı Bilgilendirme ve Aydınlatılmış Onam Formu (Ek. 1) aracılığıyla yazılı onay, okul idaresinden de sözlü onay alınmıştır. Ayrıca, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığı'ndan araştırma için yazılı onay (Ek. 2) ve Yakın Doğu Üniversitesi Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu'ndan da etik kurul izni (Ek. 3) alınmıştır. Araştırmada, ğrencilerin gerçek isimleri yerine kod isimler kullanılmıştır. Öğrencilere yönelik gözlemler ve değerlendirmeler, öğrencilerin aynı zamanda özel eğitim ğretmeni olan araştırmacı tarafından yapılmıştır. Tablo 1'de araştırmaya katılacak öğrencilerle ilgili bilgiler paylaşılmıştır:

Tablo 1.

Araştırmaya Katılan ğrenciler ve zellikleri

İsim	Cinsiyet	Yaş	Sınıf	Okula devamı	Tamı
Demir	Erkek	8	2	1	Ö.Ö.G.
Ramiz	Erkek	8	2	1	Ö.Ö.G.
Hamit	Erkek	9	4	4	Ö.Ö.G.

Ö.Ö.Ö.: Özel ğrenme Güçlüğü

Demir, okulda bir yıldır eğitim almakta ve sınıf tekrarı nedeniyle üçüncü sınıfta olması gerekirken ikinci sınıfa devam etmektedir. Ayrıca destek eğitim odasından özel eğitim desteği almaktadır. Araştırma ncesi yapılan alıcı dil testine göre Demir'in alıcı dil yaşı 9.4 yıldır. Takvim yaşı 8.2 yıldır. Psikomotor becerileri, zbakım, günlük yaşam ve toplumsal uyum becerilerini bağımsız bir şekilde gerçekleştirmektedir. Yönergelere uymakta ve iletişim başlatabilmektedir. Karşılıklı iletişim kurabilmekte, bir olayı oluş sırasına göre sıralayabilmekte ve anlatabilmektedir. Dikkatini ve ilgisini bir ders saati boyunca sürdürebilmekte, 1'den 100'e kadar sayıp ve yazabilmektedir. Ancak bazı rakamları zaman zaman ters yazmaktadır. Üç basamaklı doğal sayıları çoğunlukla tanıyıp, yazabilmektedir. İkişer, üçer, beşer ve onar ritmik sayabilmektedir. İki basamaklı sayılarla eldeli toplama işlemi ve onluk bozma

gerektiren çıkarma işlemi yapabilmektedir. Geometrik şekilleri tanımaktadır. Heceleyerek okumaktadır. Okuma hızı sınıf seviyesine göre yavaştır. Okurken çok fazla hatalı okuma yapmaktadır. Belirli sesleri metin içinde zaman zaman hatalı seslendirmekte, okurken aceleci ve heyecanlı bir tutum sergilemektedir.

Demir'in ikiz kardeşi Ramiz de okulda bir yıldır eğitim almakta ve sınıf tekrarı nedeniyle üçüncü sınıfta olması gerekirken ikinci sınıfa devam etmektedir. Ayrıca Ramiz, destek eğitim odasından özel eğitim desteği almaktadır. Araştırma öncesi yapılan alıcı dil testine göre Ramiz'in alıcı dil yaşı 8.7 yıldır. Takvim yaşı 8.2 yıldır. Ramiz, psikomotor becerileri, özbakım, günlük yaşam ve toplumsal uyum becerilerini bağımsız bir şekilde gerçekleştirmektedir. Yönergelere uymakta ve iletişim başlatmaktadır. Karşılıklı iletişim kurmaktadır. Ancak karşılıklı konuşma sırasında zaman zaman çekingen davranışlar sergilemektedir. Bir olayı oluş sırasına göre sıralamakta ve anlatmaktadır. Zaman zaman dikkati dağılmakta ancak dikkatini ve ilgisini bir ders saati boyunca yeterli düzeyde sürdürmektedir. 1'den 100'e kadar saymakta ve yazmaktadır. Üç basamaklı doğal sayıları çoğunlukla tanımakta ve yazmaktadır. Beşer ve onar ritmik saymaktadır. İki basamaklı sayılarla eldeli toplama işlemi ve onluk bozma gerektirmeyen çıkarma işlemi yapmaktadır. Geometrik şekillerden kare, dikdörtgen ve daireyi tanımaktadır. Heceleyerek okumaktadır. Okuma hızı sınıf seviyesine göre yavaştır. Okurken çok fazla hatalı okuma yapmaktadır. Belirli sesleri metin içinde zaman zaman hatalı seslendirmektedir. Cümle sonundaki kelimeleri çoğunlukla okumadan, zihinden tamamlamaya çalışmaktadır. Okuduğu metni bir an önce bitirmek niyetiyle önem vermeden okumaktadır.

Hamit, okulda dört yıldır eğitim almakta ve dördüncü sınıfa devam etmektedir. Ayrıca, destek eğitim odasından özel eğitim desteği almaktadır. Araştırma öncesi yapılan alıcı dil testine göre Hamit'in alıcı dil yaşı 9.4 yıldır. Takvim yaşı ise 9.8 yıldır. Psikomotor becerileri, özbakım, günlük yaşam ve toplumsal uyum becerilerini bağımsız bir şekilde gerçekleştirmektedir. Yönergelere uymakta ve sınırlı düzeyde iletişim başlatmaktadır. Karşılıklı iletişim kurmaktadır. Bir olayı oluş sırasına göre sıralamakta ve anlatmaktadır. Dikkatini ve ilgisini bir ders saati boyunca sürdürmektedir. 1'den 100'e kadar saymakta ve yazmaktadır. Üç basamaklı doğal sayıları tanımakta ve yazmaktadır. İkişer, beşer, onar, dörder ve altışar ritmik saymaktadır. Dört işlem becerisini henüz kazanamamıştır. Geometrik şekilleri tanımaktadır. Heceleyerek okumaktadır. Bazı ses ve hecelerde uzun süre beklemekte

ve sonra seslendirmektedir. Okuma hızı sınıf seviyesine göre oldukça yavaştır. Okuma sürecinde gergin ve kaygılı bir tutum sergilemektedir.

3.4.2. Araştırmacı

Araştırmacı, 2008 yılında Karadeniz Teknik Üniversitesi İşitme Engelliler Öğretmenliği lisans programından mezun olmuştur. 2019 yılında Lefke Avrupa Üniversitesi Özel Eğitim Öğretmenliği yüksek lisans programını bitirmiştir. Halen Yakın Doğu Üniversitesi'nde Özel Eğitim Öğretmenliği doktora programına devam etmektedir. Yaklaşık 15 yıldır Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullarda özel eğitim öğretmeni olarak görevini sürdürmektedir. Ayrıca araştırmanın yürütüldüğü okulun destek eğitim odasında özel eğitim öğretmeni olarak görev yapmaktadır.

3.4.3. Gözlemci

Gözlemci, Lefke Avrupa Üniversitesi'nde, 2017 yılında Özel Eğitim Öğretmenliği lisans programını ve 2019 yılında ise Özel Eğitim Öğretmenliği yüksek lisans programını bitirmiştir. Yaklaşık 3 yıldır özel bir kurumda özel eğitim öğretmeni görevini sürdürmektedir.

3.4.4. Sosyal Geçerlik Verisi Alınan Katılımcılar

Araştırmanın sosyal geçerlik verilerinin toplanmasına yönelik; araştırmaya katılan öğrencilerden, araştırmaya katılan öğrencilerin sınıf öğretmenlerinden ve ailelerinden sosyal geçerlik verisi toplanmıştır. Katılımcılara yönelik detaylı bilgi aşağıda verilmiştir:

3.4.4.1. Sosyal Geçerlik Verisi Alınan Sınıf Öğretmenleri. Araştırmaya katılan öğrencilerden ikiz kardeşler aynı sınıfa devam ettiği için sadece iki sınıf öğretmeninden sosyal geçerlik verisi alınmıştır. Detaylar Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2.

Sosyal Geçerlik Verisi Alınan Sınıf Öğretmenlerinin Demografik Özellikleri

Sıra No	Cinsiyet	Yaş	Eğitim	Kıdem
1	Kadın	31	Lisans	10
2	Erkek	56	Lisans	30

3.4.4.2. Sosyal Geçerlik Verisi Alınan Aileler. Araştırmaya katılan üç öğrenciden ikisi kardeş olduğu için sadece iki ebeveynden sosyal geçerlik verisi alınmıştır. Ailelerin demografik özellikleri Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3.

Sosyal Geçerlik Verisi Alınan Ailelerin Demografik Özellikleri

Sıra No	Cinsiyet	Yaş	Eğitim	Meslek
1	Kadın	30	Ortaokul	Çalışmıyor
2	Kadın	38	Ortaokul	Büro sekreteri

3.4.4.3. Sosyal Geçerlik Verisi Alınan Öğrenciler. Araştırmanın katılımcı öğrencilerinden sosyal geçerlik verisi alınmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerle ilgili detaylı bilgi daha önce “katılımcılar” bölümünde yer alan “*Okuma Güçlüğü Olan Öğrenciler ve Özellikleri*” başlığında verilmiştir.

3.5. Program İhtiyaçlarının Belirlenmesi

Okuma güçlüğü olan öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesine yönelik tasarlanacak olan okuma programının ihtiyaçlarının belirlenmesi amacıyla, ilgili kişilerle görüşmelerin yapılması ve literatür taraması olmak üzere iki aşamalı bir süreç yürütülmüştür.

3.5.1. Görüşmelerin Yapılması

Program ihtiyaçlarının belirlenmesi amacıyla ilgili kişilerle görüşmelerin yapılması; görüşme öncesi hazırlık ve görüşme olmak üzere iki aşamadan oluşmaktadır.

3.5.1.1. Görüşme Öncesi Hazırlık. Görüşme yapılacak kişilerin belirlenmesinde bazı önkoşullar aranmıştır. Bunlar:

- (a) okuma güçlüğü olan öğrenciyle çalışmış veya çalışan sınıf öğretmeni ve özel eğitim olmak,
- (b) okuma güçlüğü olan bir öğrencinin ebeveyni olmak ve,
- (c) görüşmeye katılmak için gönüllü olmak.

Araştırmanın yapılacağı okulda, bu şartları karşılayan 15 sınıf öğretmeninden 12'si, 16 ebeveyninden 4'ü ve farklı okullarda görev yapan 3 özel eğitim öğretmeni görüşmeye gönüllü olarak katılmayı kabul etmiştir. Görüşme için Milli Eğitim Bakanlığı'ndan izin alınmıştır. Ayrıca görüşme için “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” (Ek. 4) hazırlanmıştır. Formun hazırlanmasında, literatür taraması yapılmış ve bu tarama sonucu soru havuzu oluşturulmuştur. Bu havuzdan seçilen sorularla ilgili dört özel eğitim uzmanından görüş alınmıştır. Uzman görüşleri sonucunda, formda beş sorunun yer alması kararlaştırılmıştır. Formda yer alan birinci ve dördüncü sorular, öğretmenlere yönelik olduğu için ebeveyn görüşmelerinde kullanılmamıştır.

3.5.1.2. Görüşme. Bu araştırmada; okuma güçlüğü olan öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesine yönelik OKU-GEL programının tasarlanması sürecinde öğrencilerle aynı okulda bulunan 12 sınıf öğretmeniyle, öğrenme güçlüğü olan 4 öğrenci ailesiyle ve farklı okullarda görev yapan 3 özel eğitim öğretmeniyle görüşme yapılmıştır. Görüşmeler; 2021-2022 eğitim-öğretim yılında, yüz yüze ve internet uygulamaları aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Yüz yüze yapılan görüşmeler; öğretmenler odasında, öğretmenlerin kendi sınıflarında, destek eğitim odasında ve okul dışındaki bir ortamda yapılmıştır.

Görüşme verileri, yarı yapılandırılmış görüşme formu (Ek. 4) aracılığıyla toplanmıştır. Görüşme yapılan sınıf öğretmenleri, özel eğitim öğretmenleri ve ailelerle ilgili demografik bilgiler Tablo 4'te paylaşılmıştır.

Tablo 4

Görüşmeye Katılan Öğretmenlerin ve Ailelerin Demografik Özellikleri

Sıra No	Cinsiyet	Yaş	Eğitim	Kıdem	Branş	
1	S1	Kadın	31	Y. Lisans	10	Sınıf öğrt.
2	S2	Kadın	48	Lisans	22	Sınıf öğrt.
3	S3	Kadın	31	Lisans	10	Sınıf öğrt.
4	S4	Kadın	43	Y. Lisans	22	Sınıf öğrt.
5	S5	Kadın	42	Lisans	1	Sınıf öğrt.

6	S6	Kadın	53	Lisans	20	Sınıf öğrt.
7	S7	Erkek	56	Lisans	30	Sınıf öğrt.
8	S8	Kadın	37	Lisans	16	Sınıf öğrt.
9	S9	Kadın	53	Lisans	32	Sınıf öğrt.
10	S10	Erkek	32	Lisans	11	Sınıf öğrt.
11	S11	Erkek	32	Lisans	7	Sınıf öğrt.
12	S12	Kadın	42	Lisans	22	Sınıf öğrt.
13	Ö1	Erkek	40	Lisans	16	Özel eğitim
14	Ö2	Kadın	35	Y. Lisans	12	Özel eğitim
15	Ö3	Erkek	51	Lisans	25	Özel eğitim
16	A1	Kadın	30	Ortaokul	-	Çalışmıyor
17	A2	Kadın	38	Ortaokul	-	Büro sekreteri
18	A3	Kadın	43	Lisans	-	Beden Eğit. Öğrt.
19	A4	Erkek	41	İlkokul	-	Döşemeci

* S: Sınıf öğretmeni Ö: Özel eğitim öğretmeni A: Aile

Görüşmeler sonucunda; okuma güçlüğü olan öğrencilere yönelik öğretmenlerin ve ailelerin yeterli zaman ayırma, etkili okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin kazandırılması konularında zorlandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen ve ailelerin en çok öğrencinin öğrenme özelliklerinin belirlenmesi, uygun okuma ve okuduğunu anlama materyallerinin geliştirilmesi konularında desteğe ihtiyaç duydukları görülmüştür. Bu bağlamda; geliştirilmesi planlanan okuma programının içeriğinde, öğrencilerin okuma seviyelerine ve öğrenme özelliklerine uygun akıcı okuma ve okuduğunu anlama metnlerinin hazırlanması kararlaştırılmıştır.

3.5.2. Literatür Taramasının Yapılması

Geliştirilmesi planlanan okuma programının içeriği oluşturulurken, literatür taraması yapılmıştır. Tarama sonucunda; okuma güçlüğüne yönelik öne sürülen çift eksiklik teorisini temsil eden fonolojik farkındalık ve hızlı otomatik isimlendirme becerilerinin, okuma becerisinin iki önemli yordayıcısı olmaları ve bu iki eksikliği olan çocukların daha şiddetli okuma güçlüğü yaşamaları nedeniyle, bu becerilerin okuma programının bileşenlerine dahil edilmesi kararlaştırılmıştır. Ayrıca fonolojik farkındalığın; harf isimleri bilindiğinde, harf adları bilinmediği duruma göre harf-ses bilgisi üzerinde daha büyük bir etkisi olduğu görüşü de (Kim, 2010) FF ve HOTİ becerilerinin, okuma programının bileşenlerine birlikte dahil edilmesini güçlendirmiştir.

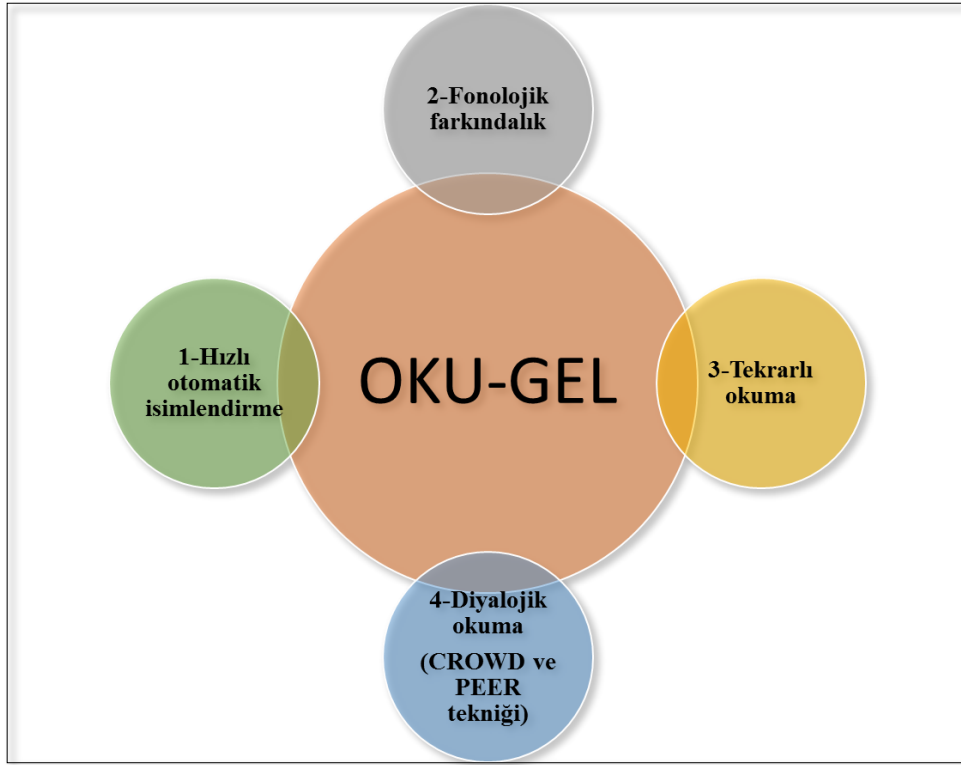
Literatürde birçok okuma programının içeriğinde yer alan tekrarlı okuma yöntemi, okuma akıcılığını ve anlamayı artırmak için tasarlanmış etkili ve kanıta dayalı bir yöntem olması nedeniyle okuma programına dahil edilmiştir. Ayrıca; öğrencilerin okuma etkinliklerine bir yetişkin eşliğinde ilgiyle ve aktif bir şekilde katılmalarını ve öğrencilerin sadece okuyan değil aynı zamanda okuduğunu anlatan olmalarını desteklediği için okuma programının bileşenlerine paylaşımlı kitap okuma türlerinden biri olan diyalojik okuma stratejisi de dahil edilmiştir.

3.6. Okumayı ve Okuduğunu Anlamayı Geliştirme Programı (OKU-GEL)

Öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesi için kullanılan OKU-GEL programı, araştırmacı tarafından tasarlanmıştır. OKU-GEL programının ismi, “okumayı geliştirme” ifadesinin başlangıç harflerinin/seslerinin kısaltılmasıyla oluşturulmuştur. OKU-GEL programının içeriğini sırasıyla; hızlı otomatik isimlendirme, fonolojik farkındalık, tekrarlı okuma çalışması ve diyalojik okuma stratejisi (CROWD ve PEER Tekniği) oluşturmaktadır. OKU-GEL programının bileşenleri Şekil 3’te gösterilmiştir. OKU-GEL programının bileşenleri şunlardır:

1. Hızlı Otomatik İsimlendirme (HOTİ)
2. Fonolojik Farkındalık (FF)
3. Tekrarlı Okuma
4. Diyalojik Okuma Stratejisi (CROWD ve PEER Tekniği)

Şekil 3

OKU-GEL Programı Şematik Gösterimi**3.6.1. Hızlı Otomatik İsimlendirme (HOTİ)**

HOTİ; rakamlar, harfler, renkler ve nesnelere gibi görsel olarak sunulan tanıdık semboller, mümkün olduğunca çabuk adlandırma yeteneği olarak tanımlanmaktadır (Georgiou vd., 2013). Araştırmacılar tarafından; HOTİ'nin, okuma becerisinin önemli bir yordayıcı olduğu belirtilmektedir (Denckla ve Rudel, 1974, 1976b; Wolf, 1997). Denckla ve Rudel (1974, 1976b) çalışmalarında; HOTİ testlerinde, okuma güçlüğü olan çocukların akranlarına göre daha düşük puanlar aldığı sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca, HOTİ ile akıcı okuma becerileri arasında anlamlı bir ilişki olduğu vurgulanmaktadır (Bakır ve Babür, 2018; Savage ve Frederickson, 2005). Ayrıca son dönemdeki çalışmalarda (Block, 2022; Pecini vd., 2019; Vander Stappen vd., 2020; Vander Stappen, ve Van Reybroeck, 2018b) HOTİ'nin geliştirilebilir olduğuna ve okuma gelişimine katkı sunduğuna yönelik sonuçlar, okuma becerilerinin geliştirilmesinde önemli görülmektedir. Bu gerekçelerle HOTİ etkinliği, okuma programına dahil edilmiştir.

Uygulama sürecinde kullanılmak üzere harf ve sayı sembollerinden oluşan altışar adet HOTİ kartı oluşturulmuştur. Bu kartların oluşturulmasında Wolf ve Denckla (2005) tarafından geliştirilen HOTİ testleri kılavuz olarak alınmıştır.

3.6.2. Fonolojik Farkındalık (FF)

Okuma becerisinin önemli bir yordayıcısı olan FF; bir sözcüğü oluşturan seslerin farkında olma, sözcüklerdeki sesleri analiz etme, yargıda bulunma veya manipüle etme ile ilgili görevleri içermektedir (Anthony ve Francis, 2005; Gray ve McCutchen, 2006; Schuele ve Boudreau, 2008). En basit düzeyde bu görevler; kelimeleri hecelere ayırma, aynı başlangıç sesiyle kelimeleri eşleştirme, sesleri bir araya getirme, iki kelimenin ortak seslere sahip olup olmadığına karar vermedir (Anthony ve Francis, 2005; Schuele, ve Boudreau, 2008). Bu görevler araştırmacılar (Erdoğan, 2011; Hempenstall, 2003) tarafından görev grubuna ve zorluk derecesine göre aşağıdaki gibi sıralanmıştır:

1. Uyak ve ses yinelenmesi
 - a) Sözcüklerin uyaklı olabileceğinin farkında olması (gel-ke)
 - b) Sözcüklerin aynı sesle başlayabileceğinin ve bitebileceğinin farkında olması (bebek-balık, al-el)
2. Sözcükteki heceleri ve sesleri ayırma
 - a) Cümleleri sözcüklerine ayırma
 - b) Sözcükleri hecelerine ayırma
 - c) Sözcüklerin ilk veya son sesini ayırma
 - d) Sözcükleri seslerine ayırma
3. Sözcükteki heceleri ve sesleri birleştirme
 - a) Heceleri birleştirme
 - b) Sesleri birleştirme
4. Sesleri manipüle etme
 - a) İlk sesi ve son sesi manipüle etme.
 - b) Sözcüklerin ilk veya son sesini ayırarak meydana gelen yeni sözcüğü söyleme.

Okuma güçlüğü olan çocukların okuma performanslarının, FF becerileri ve sınıf düzeyi ile yordandığı sonucuna ulaşılmıştır (Albeyoğlu, 2021). Benzer şekilde, Karakelle (2004) çalışmasında, FF görevlerini gerçekleştirebilmenin, okuma akıcılığı üzerinde olumlu düzeyde etkisi olduğunu vurgulanmıştır. FF becerileriyle ilgili

görevleri yerine getirmekte güçlük yaşayan öğrencilerin, akıcı okuma becerilerinde de güçlük yaşayacağı ifade edilmiştir (Akt.Pullen ve Justice, 2003). Sonuçlar; akıcı okuma becerileri ile FF becerileri arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ve akıcı okuma becerilerinin desteklenmesi için FF becerilerinin de geliştirilmesi gerektiğini göstermektedir. Bu gerekçelerle FF etkinliği, okuma programına dahil edilmiştir.

HOTİ kartlarının ve FF etkinliklerine yönelik çalışma kartlarının hazırlanışı ve bu kartlara yönelik detaylı bilgiler “Ortam ve Materyaller” başlığında verilmiştir.

3.6.3. Tekrarlı Okuma

Tekrarlı okuma, bir metnin tekrar tekrar okunmasıdır. Tekrarlı okuma, akıcılık konusunda önemli bir yöntemdir. Tekrarlanan okumalarla, öğrenciler okumada yeterlilik ve akıcılık kazanırlar. Bu akıcılık kazanımları, daha önce okunmamış yeni metinlerin akıcı bir şekilde okunmasına katkı sağlamaktadır (Rasinski, 1990; Schreiber, 1980).

Tekrarlı okuma basamakları:

- a) Öğrenci metni okumaya başlar.
- b) Öğrenci okumaya başladığında, öğretmen önündeki kopya metinden kronometre ile öğrencinin bir dakikada okuduğu doğru ve yanlış kelimelerin kaydını tutar.
- c) Okuma sonrası öğrenciye performans geri bildiriminde bulunur.
- d) Metnin ilk kez okunması esnasında veya ikinci, üçüncü kez metni tekrar okumaya başlamadan önce, öğrencinin hatalı okuduğu kelimeler, öğretmenin model olmasıyla öğrenciye tekrarlatılır.

Tekrarlı okuma, doğrudan sözlü okuma akıcılığını geliştirmeyi hedeflemektedir (Therrien, 2004). Bir metnin tekrar tekrar okunması, öğrencilerin akıcı okuma becerilerinin gelişmesini desteklemektedir. Öğrencilerin akıcı okuma becerilerinin geliştirilmesinde, bir okuma müdahalesi olarak sıklıkla kullanılmaktadır. Ayrıca bir okuma müdahale programına da kolaylıkla dahil edilebilmektedir (Therrien, 2004; Therrien ve Kubina, 2006; Weinstein ve Cooke, 1992). Bu gerekçelerle, okuma programına dahil edilmiştir.

3.6.4. Diyalojik Okuma Stratejisi (CROWD ve PEER Tekniği)

Paylaşımlı kitap okuma stratejisi; (a) paylaşımlı kitap okuma/shared book reading ve interaktif paylaşımlı kitap okuma/interactive shared book reading, (b)

yazıyı referans gösterme/print referencing ve (c) diyaloga dayalı kitap okuma/etkileşimli kitap okuma/dialogical reading, olmak üzere üçe ayrılmaktadır (Justice ve Pullen, 2003; What Works Clearinghouse, 2006a, 2006b, 2007, 2015). Diyalojik okuma (diyaloga dayalı), okuma araştırması alanında, paylaşımlı kitap okuma stratejilerinden biridir. Diyalojik okumanın en önemli özelliği soru sormaktır (Whitehurst vd., 1994; Zevenbergen ve Whitehurst, 2003). Öğretmenlerin (yetişkinlerin) bu soruları ve müdahale sırasını hatırlamasına yardımcı olmak için Whitehurst vd. çalışmalarında, PEER ve CROWD tekniklerini (anımsatıcılarını) geliştirmiştir. PEER tekniği adını, müdahale sıralamasındaki işlemlerin (**P**rompt, **E**valuate, **E**xpand ve **R**epeat) İngilizce baş harflerinden almaktadır. CROWD adını, bu soru türlerinin İngilizce baş harflerinden (**C**ompletion, **R**ecall, **O**pen-ended, **W**h-questions ve **D**istancing question) almıştır. CROWD, öğretmenler tarafından çocuklarla diyalojik okuma yaparken sorulan beş soru türünü ifade eder (Whitehurst vd., 1994; Zevenbergen ve Whitehurst, 2003). Bu soru türleri şu şekildedir:

a. Tamamlama / Boşluk doldurma soruları: Okunan metinle/hikayeye ilgili yazılı veya sözlü olarak sorulan sorudaki boş bırakılan yerin öğrenci tarafından doldurulduğu soru türüdür. Örnek: “Ahmet ... fırçalamıyordu.”

b. Hatırlama soruları: Öğrencinin metinde geçen bir olayı, durumu, nesneyi veya kişiyi hatırlamasının istendiği soru türüdür. Örnek: “Odada ne vardı?”

c. Açık uçlu sorular: Öğrencinin metinde geçen bir olayla, durumla, nesneyle veya kişiyle ilgili yorum yapmasını sağlayan soru türüdür. Örnek: “Ahmet’e ne olmuştu?”

d. 5N1K soruları: Öğrenciye metinle ilgili “Ne, nerede, ne zaman, neden, nasıl ve kim” sorularının yöneltildiği soru türüdür.

e. İlişkilendirme soruları: Öğrencinin, metnin içeriğini gerçek yaşamla ilişkilendirmesini gerektiren soru türüdür. Örnek: “Sen dişlerini fırçalıyor musun?”

PEER tekniği, CROWD tekniğindeki soru türlerine ve bu soru türlerinde yer alan her bir soruya yönelik bir müdahale sırasını temsil etmektedir. Bu müdahale sıralaması şu şekildedir:

a. Teşvik etme/Başlatma: Soruları başlatmayı temsil eder. Öğretmenin, öğrenciye metinle ilgili bir soru sorarak, öğrenciyi soruyu yanıtlamaya teşvik eder. Örnek: Öğretmen, öğrenciye bir tamamlama veya hatırlama sorusu sorarak süreci başlatır.

b. Değerlendirme: Öğretmenin, öğrencinin soruya verdiği cevabı değerlendirdiği aşamadır. Öğretmen, öğrencinin doğru yanıtlarını över, yanlış yanıtlarına ise alternatif yanıtlar önerir.

c. Genişletme: Öğrencinin yanıtında eksik bilgi varsa; öğretmen, öğrencinin yanıtını tekrar eder ve ona bilgi ekleyerek öğrencinin yanıtını genişletir.

d. Tekrar: Son aşamada ise öğrencinin genişletilmiş yanıtı tekrar etmesi sağlanır.

Diyalojik okuma, kitap ya da metin okuma sürecinde, öğrencilere stratejik soru sormayı ve yanıt vermeyi içeren bir okuma müdahalesidir (Whitehurst vd., 1994; Zevenbergen ve Whitehurst, 2003). Öğrenciler sorularla, kavramları ifade etme üzerinde düşünmeye, gerçekte olup bitenler hakkında konuşmaya teşvik edilir, olayları anlatmaya ve yorum yapmaya alışırlar (Flynn, 2011; Lestiono, vd., 2017; Towson vd., 2017). Bu gerekçelerle okuma programına dahil edilmiştir.

3.7. Ortam

Araştırmanın tüm oturumları, öğrencilerin devam ettiği okulun destek eğitim odasında ve bire bir oturum şeklinde yürütülmüştür. Destek eğitim odası; yaklaşık 5×10 metrekare boyutlarındadır. Duvarları beyaz renge boyanmıştır. Odanın her iki cephesinde de pencere bulunmaktadır. Odada; bilgisayar, yazıcı, tahta, öğretmen masası ve sandalyesi, iki adet öğrenci sırası ve dört sandalye bulunmaktadır. Ayrıca odada, özel eğitim materyallerinin konulduğu üç bölmeli bir dolap bulunmaktadır.

3.8. Araç-Gereç ve Materyaller

Araştırma süreci boyunca; (a) başlama düzeyi oturumlarında, uygulama, yoklama, genelleme ve izleme oturumlarında kullanılmak üzere okuma metinleri (Ek. 5), (b) uygulama oturumlarında kullanılmak üzere HOTİ becerisine yönelik harf ve sayı kartları (Ek. 6), (c) uygulama oturumlarında kullanılmak üzere FF becerisine yönelik etkinlik sayfaları (Ek. 7) hazırlanmıştır. Araştırmada tüm sürecin ses ve görüntü kaydını almak için Elephone marka 4K aksiyon kamera ve kamera ayağı (tripod) kullanılmıştır. Öğrencilerin okuma hızlarının ve okuma doğruluklarının daha kolay tespiti için bir cep telefonu ile ayrıca ses kaydı alınmıştır. Öğrencilerin bir dakikada okuduğu kelime sayısı kaydının tutulması için bir kronometre kullanılmıştır. Ayrıca araştırmanın tüm oturumlarında, kameranın şarj edilmesi için bir powerbank, kalem ve silgi kullanılmıştır. Araştırma verilerinin kaydedilmesi için ise veri kayıt

formları (Ek. 10) kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan eğitim materyallerinin hazırlanışıyla ilgili detaylı bilgi aşağıda paylaşılmıştır:

3.8.1. Okuma Metinlerinin Hazırlanışı

Araştırma öncesinde, öğrencilerin sesli okuma becerilerinin hangi sınıf düzeyinde olduğunun tespiti için öğrencilere SOBAT uygulanmıştır. SOBAT sonuçlarına göre, araştırmaya katılan üç öğrencinin de sesli okuma becerilerinin sınıf karşılığının ikinci sınıftan küçük olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmaya 1. sınıf okuma metinleriyle başlamak amacıyla 1. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki okuma metinlerine yönelik, Ateşman (1997) okunabilirlik formülüne ve Bezirci ve Yılmaz (2010) okunabilirlik ölçütüne göre okunabilirlik değerlendirilmesi gerçekleştirilmiştir. Yapılan okunabilirlik değerlendirilmesine göre 1. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki okuma metinlerinin birçoğunun okunabilirlik değerinin 1. sınıftan büyük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu nedenle araştırma süreci boyunca kullanılacak okuma metinleri, araştırmacı tarafından Ateşman okunabilirlik formülü ve Bezirci ve Yılmaz okunabilirlik ölçütü baz alınarak öğrencilerin sesli okuma seviyesine uygun şekilde yazılmasına karar verilmiştir.

Okuma metinlerinin hazırlanması aşamasında, 1. ve 2. sınıf Hayat Bilgisi dersinin konuları ve ders kazanımları arasından, okuma metni yazılabilecek konu ve kazanımlar (Ek. 8) belirlenmiştir. Ardından, telifsiz stok fotoğraflar barındıran bir internet sitesinden üyelik satın alınarak, belirlenen konuya ve kazanıma uygun bir görsel seçilmiştir. Konu ve/veya kazanımın genel çerçevesinin dışına çıkmadan görsele uygun bir metin içeriği oluşturulmuştur. Bazı metinler ise kazanımlardan bağımsız, serbest okuma metni olarak hazırlanmıştır. Bezirci ve Yılmaz tarafından okunabilirlik hesaplaması için geliştirilen yazılımla/programla; yeni okunabilirlik ölçütünün yanı sıra Ateşman'ın okunabilirlik düzeyini de hesapladığı için, okuma metinlerinin okunabilirlik düzeyleri sadece bu yazılımla hesaplanmıştır. Metinler; Ateşman (1997) okunabilirlik formülüne göre 90-100 aralığında yani “çok kolay” okunabilirlikte ve Bezirci ve Yılmaz, (2010) okunabilirlik ölçütüne göre 3,00 değerinden daha düşük olma koşulu ile oluşturulmuştur. Yazılan metnin yeni okunabilirlik değerine göre 3,00'ten düşük olması, metnin 2. sınıf düzeyindeki öğrencilere hitap ettiğini göstermektedir. Ancak; 1. sınıf düzeyinde anlamlı hikayeler içeren bir okuma metninin ve okuduğunu anlama sorularının oluşturulması mümkün görülmediğinden, metinler Ateşman okunabilirlik formülüne göre “çok kolay”

aralığında ve Bezirci ve Yılmaz okunabilirlik ölçütüne göre ise 2. sınıf düzeyinde oluşturulmuştur. Bu koşul doğrultusunda; giriş, gelişme ve sonuç bölümleri olacak şekilde araştırmacı tarafından 32 metin (Ek. 5) yazılmıştır. Görgün (2018) okuma programı geliştirmeye yönelik katılımcılarla yaptığı çalışmasında, okuma metinlerinde tekrarlı sözlerin ve sözcüklerin kullanılmasının gerekli olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu nedenle, bu araştırmada kullanılacak metinlerin içeriği oluşturulurken, tekrar eden sözcüklerin fazla olmasına önem verilmiştir. Birinci ve ikinci sınıfların metin uzunlukları Akyol'a (2008) göre 25-100 kelime, Güneş'e (2000) göre ise 200-250 kelime olmalıdır. Bu verilere dayanarak ve öğrencilerin okuma güçlüğü yaşadıkları göz önünde bulundurularak, bu araştırmadaki metinler ortalama 100-130 kelimedenden oluşacak şekilde hazırlanmıştır.

Metinlerin hazırlanmasından sonra, okuduğunu anlama becerilerine yönelik metinlerle ilgili CROWD tekniğindeki soru türlerini içeren sorular hazırlanmıştır. Tamamlama soruları, tek kelimelik cevabı olan boşluk doldurmalı sorular olarak hazırlanmıştır. Hatırlama soruları, metindeki herhangi bir olaya, nesneye veya duruma yönelik tek kelimelik cevap içerecek şekilde hazırlanmıştır. Açık uçlu sorular, daha uzun cevaplı ve genellikle öğrencinin metnin görseli hakkında yorum yapması için hazırlanmıştır. 5N1K soruları ise “ne, nerede, ne zaman, nasıl, neden ve kim” sorularına cevap aranacak sorular şeklinde hazırlanmıştır. Okuduğunu anlama becerisinin değerlendirilmesinde, ilköğretim öğrencilerinin açık uçlu sorulara göre çoktan seçmeli sorularda daha başarılı oldukları vurgulanmaktadır (Temizkan ve Sallabaş, 2011). Ayrıca; çoktan seçmeli sorular, okuduğunu anlama becerisinin değerlendirilmesinde daha objektif puanlama kolaylığı sağlamaktadır. Bu gerekçelerle okuduğunu anlama sorularından 5N1K soruları, çoktan seçmeli olarak hazırlanmıştır. İlişkilendirme soruları ise genellikle metindeki herhangi bir olay, durum, nesne veya kişiyle ilgili öğrencinin yaşantısıyla ilişkilendirmesine yönelik hazırlanmıştır.

Metinlerin ve soruların belirli başlıklar altında uzmanlar tarafından değerlendirilmesi için Okuma Metinlerini Değerlendirme Kontrol Listesi (Ek. 9) geliştirilmiştir. Bu bağlamda; kontrol listesi; içerik, dil ve anlatım, biçim ve ölçme-değerlendirme başlıklarından oluşmaktadır. İçerik boyutunda 7, dil ve anlatım boyutunda 7, biçim boyutunda 2 ve ölçme-değerlendirme boyutunda 2 olmak üzere toplam 18 sorudan oluşmaktadır. Kontrol listesi için özel eğitim ve Türkçe alanından olmak üzere iki öğretmenin görüşüne başvurulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda kontrol listesi son halini almıştır.

Araştırmada kullanılacak metinler ve bu metinlerin değerlendirilmesinde kullanılacak kontrol listesi hazırlandıktan sonra okuma metinlerinin uygunluğunun değerlendirilmesi için uzman görüşlerine başvurulmuştur. Uzman görüşü ve değerlendirilmesi üç aşamada gerçekleştirilmiştir. Birinci aşamada; iki 1. sınıf öğretmenin, iki 2. sınıf öğretmenin görüşlerine başvurulmuştur. Bu öğretmenler arasında, araştırmaya katılan iki öğrencinin sınıf öğretmeni de yer almıştır. Bu aşamada gerçekleştirilen uzman görüşüne başvurulması, görüşme tekniği ile yürütülmüştür. Uzman görüşleri doğrultusunda okuma metinlerinde düzenlemeler gerçekleştirilmiştir.

İkinci aşamada; iki özel eğitim öğretmenin görüşlerine başvurulmuştur. İki özel eğitim öğretmeni de özel eğitim öğretmenliği bölümünde doktora programına kayıtlıdır. Bu aşamada gerçekleştirilen uzman görüşüne başvurma işlemi, sınıf öğretmenlerinde olduğu gibi görüşme tekniği ile yürütülmüştür. Okuma metinleri, uzman özel eğitim öğretmenleri tarafından kontrol listesi rehberliğinde okuma güçlüğü olan öğrencilere yönelik değerlendirilmiştir. Uzman görüşleri doğrultusunda okuma metinlerinde dil ve anlatım, içerik başlıklarında düzenlemeler gerçekleştirilmiştir.

Üçüncü aşamada ise; iki Türkçe öğretmenin uzman görüşü alınmıştır. Özel gereksinimi olan öğrencilere yönelik hazırlanan okuma metinleriyle ilgili daha isabetli değerlendirmeler yapacakları düşünülerek, halen yatılı bir işitme engelliler ilkokulunda görev yapan Türkçe öğretmenlerinin görüşüne başvurulmuştur. Bu aşamada gerçekleştirilen uzman görüşüne başvurma işlemi, e-görüşme tekniği ile yürütülmüştür. Elektronik posta yoluyla yürütülen görüşmeler, e-görüşme olarak adlandırılmaktadır (Yıkılmış, 2020). Okuma metinleri, Türkçe öğretmenleri tarafından kontrol listesi rehberliğinde değerlendirilmiştir. Uzman görüşleri doğrultusunda okuma metinlerinde ve sorularda dil ve anlatım, içerik ve biçim başlıklarında düzenlemeler gerçekleştirilmiştir.

Uzman görüşleri doğrultusunda okuma metinleri; Ateşman (1997) okunabilirlik formülüne göre 90-100 aralığında yani “çok kolay” okunabilirlikte ve Bezirci ve Yılmaz (2010) okunabilirlik ölçütüne göre ise 3,00 değerinden daha düşük olma koşulu ile yeniden düzenlenerek son halini almıştır.

3.8.2. Hızlı otomatik isimlendirme (HOTİ) Kartlarının Hazırlanışı

Bu araştırmada, “harfler” ve “sayılar (rakamlar)” ile ilgili HOTİ kartları araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Araştırmada kullanılacak harfler ve sayılar

kartlarındaki harf ve sayı yerleştirmeleri, Wolf ve Denckla (2005) tarafından geliştirilen “Hızlı Otomatik İsimlendirme” testinde yer alan kartlardaki harf ve sayı yerleştirme sistematığına göre hazırlanmıştır. Bu HOTİ testindeki harfler kartında; bir satırda yan yana gelmeyecek beş farklı harfin, iki kez tekrar ettiği toplam beş satır bulunmaktadır. Aynı sistematik sayılar kartında da bulunmaktadır. HOTİ testine ilişkin harfler kartında “a, d, o, p, s” harfleri yer almaktadır. Bu araştırmada kullanılacak harf kartları ise araştırmacı tarafından ses temelli cümle yöntemindeki ses gruplarına göre oluşturulmuştur. Wolf ve Denckla’nın harf kartındaki “a, d, o, p, s” harflerinin yerine ses temelli cümle yönteminin birinci ses grubunda yer alan “e, l, a, k, i, n” harflerinden ilk beş harf aynı sistematiklerle yerleştirilmiştir. Buna göre; her “a” harfi yerine “e”, “d” harfi yerine “l”, “o” harfi yerine “a”, “p” harfi yerine “k” ve “s” harfi yerine “i” harfi yerleştirilmiştir. Ses temelli cümle yöntemindeki birinci ses grubunun altıncı harfi olan “n” harfi ise ikinci HOTİ kartına dahil edilmiştir. Böylece ses gruplarının sırası izlenerek 6 farklı HOTİ kartı (Ek 6) oluşturulmuştur. Beşinci harf kartında yer alan “h” harfi ise altıncı harf kartına da eklenerek, altıncı karttaki beş harfin tamamlanması sağlanmıştır.

Aynı sistematik sayılar kartları da oluşturulmuştur. Wolf ve Denckla’ nın (2005) sayı/rakam kartındaki “2, 4, 6, 7, 9” sayılarının yerine “1, 2, 3, 4, 5” sayıları yerleştirilmiştir. Buna göre; “2, 4, 6, 7, 9” sayılarının bulunduğu kartta her “2” sayısı yerine “1”, “4” sayısı yerine “2”, “6” sayısı yerine “3”, “7” sayısı yerine “4” ve “9” sayısı yerine “5” sayısı yerleştirilmiştir. Bu sistematikte tek basamaklı ve iki basamaklı sayılardan oluşan, belirli bir sistematığı olan ve kolaydan zora doğru olacak şekilde 6 farklı sayı kartı (Ek 6) oluşturulmuştur.

3.8.3. Fonolojik Farkındalık (FF) Etkinlik Kartlarının Hazırlanışı

FF eğitiminin etkili olabilmesi için sistematik bir şekilde uygulanması gerektiği önerilmektedir (Kjeldsen vd., 2003). Bu nedenle, FF becerilerine yönelik çalışma kartları Erdoğan, (2011) tarafından; (1) *uyak ve ses yinelemesi*, (2) *sözcükteki heceleri ve sesleri ayırma* (3) *sözcükteki heceleri ve sesleri birleştirme*, (4) *sesleri manipüle etme* şeklinde listelenen ana başlıklardan yola çıkılarak, kolaydan zora doğru bir sıralamayla araştırmacı tarafından (Ek 7) hazırlanmıştır. “Uyak ve ses yinelemesi” ana başlığında; (a) sözcüklerin uyaklı olabileceğinin farkında olma, (b) sözcüklerin aynı sesle başlayabileceğinin ve bitebileceğinin farkında olma görevleriyle ilgili çalışma kartları hazırlanmıştır. “Sözcükteki heceleri ve sesleri ayırma” ana başlığında; (a)

cümleleri sözcüklerine ayırma, (b) sözcükleri hecelerine ayırma, (c) sözcüklerin ilk ve/veya son hecesini ayırma ve (d) sözcükleri bütün seslerine ayırma ile ilgili çalışma kartları hazırlanmıştır. “Sözcükteki heceleri ve sesleri birleştirme” ana başlığında; (a) heceleri birleştirme ve (b) sesleri birleştirme ile ilgili çalışma kartları hazırlanmıştır. “Sesleri manipüle etme” ana başlığında; (a) ilk ve son sesi manipüle etme ve (b) sözcüklerin ilk veya son sesini ayırarak meydana gelen yeni sözcüğü söyleme ile ilgili çalışma kartları hazırlanmıştır. Her göreve yönelik en az iki çalışma kartı oluşturulmuştur. FF becerilerine yönelik çalışma kartlarındaki resimler, telifsiz stok fotoğraflar barındıran bir internet sitesinden üyelik satın alınarak seçilmiştir. Çalışma kartları hazırlanırken çoğunlukla okuma becerisine yönelik görevler içermesine ve okuma metinlerinde tekrar eden sözcüklerin fazla olmasına önem verilmiştir. Çalışma kartlarının içeriği oluşturulurken yazma becerisi görevi en az düzeyde tutulmaya çalışılmıştır. Ayrıca çalışma kartlarının içeriği, etkinliğin türüne göre “göster”, “söyle” ve “yaz” adımlarıyla çeşitlendirilerek, öğrencinin etkinliği tamamlaması hedeflenmiştir.

3.9. Uygulama Süreci

Bu araştırmanın uygulama sürecini; başlama düzeyi yoklama oturumları, uygulama oturumları, yoklama oturumları (günlük), genelleme oturumları ve izleme oturumları oluşturmaktadır. Uygulama sürecine başlamadan önce, araştırmada yer almayan iki öğrenci ile pilot uygulama oturumları düzenlenmiştir. Uygulama süreci aşağıda ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır.

3.9.1. Pilot Uygulama

Araştırma öncesi, uygulama esnasında ortaya çıkabilecek muhtemel eksiklikleri ve aksaklıkları tespit etmek ve uygulama kontrolünü sağlamak amacıyla araştırmaya dahil edilecek öğrencilerin haricinde iki öğrenci ile üç oturum pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulama oturumlarında; ses ve görüntü kayıt cihazının çalışıp çalışmadığı, kameranın bir uygulama oturumu boyunca belleğinin ve şarjının yeterli olup olmadığı, cep telefonu ile yapılan ses kaydının yeterli kalitede olup olmadığı, HOTİ ve FF etkinliklerinde biçim ve içerik açısından herhangi bir eksiklik/hata olup olmadığı kontrol edilmiştir. Genel olarak araştırma sürecinde kullanılacak araç-gereçlerin kullanılabilirliği ve oturum boyunca yürütülecek HOTİ, FF,

tekrarlı okuma ve diyalojik okuma stratejilerine yönelik çalışmalarının hedeflenen süreyi aşp aşmadığı kontrol edilmiştir.

Pilot uygulama oturumlarında; ses ve görüntü kayıt cihazının (kameranın) hem görüntü kalitesi olarak yeterli olmadığı hem de kaydedilen görüntünün bellekte çok fazla yer kapladığı tespit edilmiştir. Okuma metinlerinde kullanılan “Times New Roman” yazı karakterindeki “a” harfini öğrencilerin tanımakta zorlandıkları ve 14 punto ile yazılan metinleri okurken zaman zaman yazı puntosundan kaynaklı güçlük yaşadıkları ve satır atlayarak okudukları görülmüştür. Ayrıca tekrarlı okuma çalışması aşamasında hedeflenen sürenin de aşıldığı görülmüştür. Tespit edilen eksikliklere ve aksaklıklara yönelik bazı değişiklikler ve düzenlemeler gerçekleştirilmiştir. Bunlar; eski tip kamera yerine 4K kayıt yapan ve bellekte daha az yer kaplayan videolar çekebilen bir aksiyon kamera kullanılması kararlaştırılmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı’nın (2010) ders kitaplarına ve diğer yayınlara yönelik yazı büyüklükleri, 7-9 yaş öğrenciler için 16-18 punto olarak belirlenmiştir. Bu gerekçeyle ve pilot çalışmada ortaya çıkan punto kaynaklı güçlüklerden dolayı okuma metinleri, “Dik Temel Alfabe” yazı tipiyle ve 16 punto olacak şekilde yeniden düzenlenmiştir. Son olarak, 3 tekrarlı okuma çalışması yerine 2 tekrarlı okuma çalışması yapılması kararlaştırılmıştır. Süreçte tespit edilen eksiklikler, aksaklıklar giderildikten ve gerekli değişiklikler yapıldıktan sonra pilot uygulama oturumları sonlandırılmış ve uygulama sürecine geçilmiştir.

3.9.2. Ölçüt

Değişen ölçütler deseni, tek bir bağlamdaki tek bir davranışa müdahale etmek için kullanılır (Alberto ve Troutman, 2012). Hedef davranışların (egzersiz, okuma vb.) bazılarının adım adım artışa uygun olması, müdahalenin değişen ölçütler deseniyle gerçekleştirilmesinde öncül görevi taşımaktadır (McDougall, 2013). Değişen ölçütler deseninde; hedef davranış, ölçütü önemli ölçüde aştığında, deneysel kontrolün gösterilmesiyle ilgili sorunlar ortaya çıkabilmektedir. Hedef davranışa yönelik müdahalenin belirli aşamalarında bir üst sınır ve/veya bir alt sınır koşulu getirmek, kabul edilebilir bir ölçüt aralığını açıkça ortaya koymaktadır (Kazdin, 2011). Bu duruma yönelik McDougall vd. (2006) kabul edilebilir bir ölçüt aralığının (%10 daha az /daha fazla) belirlenmesinin, deneysel kontrol hakkında daha kesin sonuçlar vereceğini vurgulamıştır. Bu araştırmadaki hedef davranışın da (akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerisinin), adım adım artışa uygun olması gerekçesiyle ölçütün

%10 (daha fazla) olarak belirlenmesi kararlaştırılmıştır. Ancak araştırmada sadece başat hedef beceri olan okuma hızına yönelik ölçütün karşılanması hedeflenmiştir. Araştırma süresi boyunca, öğrenciler okuma hızına yönelik ölçütü karşılar düzeyde performans sergilediğinde, okuma doğruluğunda ve okuduğunu anlama becerisinde ölçütün karşılanması beklenilmeden araştırmanın bir sonraki evresine geçilmiştir. Okuma doğruluğu ve okuduğunu anlama becerisine yönelik herhangi bir ölçüt takibi yapılmamıştır.

3.9.3. Başlama Düzeyi Yoklama Oturumları

Araştırma öncesi öğrencilere; Sesli Okuma Becerisi ve Okuduğunu Anlama Testi (SOBAT), Kelime Okuma Bilgisi Testi (KOBİT), Türkçe Hızlı Otomatik İsimlendirme (HOTİ), Testi Türkçe Fonolojik Farkındalık Testi (FFT) Peabody Resim-Kelime Testi uygulanmış ve öğrencilerin bu testlere yönelik uygulama öncesi (ön-test) başlama düzeyi performansları yoklanmıştır.

Başlama düzeyi yoklama oturumları; geliştirilmesi hedeflenen akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerine yönelik, öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrası performanslarını karşılaştırarak, araştırma sürecinde kullanılan okuma programının (OKU-GEL) etkililiğini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda; uygulama öncesinde her öğrenciyle ayrı ayrı akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerine yönelik başlama düzeyi yoklama oturumları gerçekleştirilmiştir. Başlama düzeyi yoklama oturumları, bire bir oturum şeklinde gerçekleştirilmiş ve öğrencilere her oturumda farklı bir metin okutulmuştur. Oturumlar, öğrencilerden en az üç oturum kararlı veri alınıncaya kadar sürdürülmüştür. Başlama düzeyi yoklama oturumları, aşağıda açıklanmıştır.

Öğretmen ve öğrenci, masada yan yana oturmuştur. Öğretmen öğrenciye “Şimdi seninle okuma çalışma yapacağız. Metni okumaya hazır mısın?” diye sormuştur. Öğrenci hazır olduğunu söyledikten sonra öğretmen öğrencinin önüne başlama düzeyinde kullanılacak ilk okuma metnini koymuştur. Metnin bir kopyasını da kendi önüne koymuştur. Öğretmen kronometre ve kalemi yanında hazır bulundurmıştır. Ardından öğrenciye “Okuma metnini en hızlı ve en doğru bir şekilde oku.” yönergesini vermiştir. Öğrenci okumaya başladıktan sonra öğretmen de eşzamanlı olarak kronometreyi çalıştırmıştır. Öğretmen, öğrencinin bir dakikada okuduğu kelime sayısının kaydını tutmuştur. Okuma sırasında öğrencinin yanlış okuduğu kelimeleri de kendi önündeki kopya metinden işaretlemiştir. Bir dakika

dolduğunda öğretmen kronometreyi durdurmuş ve öğrencinin son okuduğu kelimeyi kendi metninde işaretlemiştir. Ardından öğretmen, öğrencinin metni tamamlamasını beklemiştir. Öğrenci metni bitirdiğinde, öğretmen öğrenciye metnin arkasında yer alan *tamamlama, hatırlama, 5NİK, ilişkilendirme* sorularını ve açık uçlu soruyu sırasıyla sormuştur. Öğretmen, öğrencinin metnin sorularına yönelik verdiği doğru ve yanlış yanıtlarını kendi metninde işaretlemiştir. Okuma sonrasında öğretmen öğrencinin doğru okuduğu kelime sayısından yanlış okuduğu kelime sayısını çıkarmış ve öğrencinin okuma hızını bulmuştur. Sonrasında, öğrenciye sorulan on soru içerisinde ilişkilendirme sorusu ve açık uçlu soru değerlendirme dışında tutularak, sekiz soru hesaplamaya dahil edilmiştir. Öğretmen, bu sekiz soru içerisinde öğrencinin kaç tanesine doğru yanıt verdiğini belirleyerek öğrencinin okuduğunu anlama performansını bulmuştur. Öğretmen, öğrencinin akıcı okuma becerilerine ve okuduğunu anlama becerisine yönelik performansını, Başlama Düzeyi Yoklama Oturumları Veri Kayıt Formuna (Ek. 10) kaydetmiştir. Başlama düzeyi yoklama oturumu sona erdiğinde, öğretmen öğrenciye çalışmaya katıldığı için teşekkür etmiş ve oturumu sonlandırmıştır. Bu süreç, akıcı okuma becerilerine yönelik en az üç kararlı veri alınca kadar, farklı günlerde ve tüm öğrencilerle bire bir oturum olacak şekilde sürdürülmüştür. Öğrencilerden, okuma hızına yönelik en az üç kararlı veri alınmadığında, başlama düzeyi yoklama oturumları en az üç oturum daha sürdürülmüştür. Okuduğunu anlama becerisine yönelik herhangi bir kararlı veri alınması planlamaya dahil edilmemiştir. Araştırmada okuma hızı, başat hedef beceri olarak belirlenmiş ve okuma hızına yönelik alınan en az üç oturumluk kararlı veri, aynı zamanda okuduğunu anlama becerisi için de geçerli görülmüştür. Öğrencilerin, başlama düzeyi okuma hızları iki aşamalı bir süreçle hesaplanmıştır:

1.Aşama: Oturum Bazında Okuma Hızının Hesaplanması. Başlama düzeyi yoklama oturumlarındaki her oturum için;

Öğrencinin bir dakikada doğru okuduğu kelime sayısının, yine bu süre içerisinde okuduğu toplam kelime sayısına bölünmesi ve bu sonucun yüz (100) ile çarpılması formülü (Deno, 1985; Rasinski, 2004; Rasinski, 2010) kullanılarak hesaplanmıştır. Oturum bazında okuma hızının hesaplanması işleminde; başlama düzeyi yoklama oturumlarında gerçekleştirilen her bir oturumda, bir dakikada okuduğu toplam kelime sayısından, yanlış kelime sayısının çıkarılmasıyla öğrencinin bir oturumluk okuma hızı tespit edilmektedir. Bu hesaplama işlemi, en az üç oturum olmak kaydıyla kararlı

veri alınan oturum sayısı kadar gerçekleştirilmiştir. Bu hesaplama işleminin ardından öğrencilerin başlama düzeyi okuma hızı yaklaşık olarak hesaplanmıştır.

2.Aşama: Başlama Düzeyi Okuma Hızının Yaklaşık Olarak Hesaplanması. Başlama düzeyi yoklama oturumlarındaki her oturum için;

$$\text{Oturum bazında okuma hızı performanslarının toplamının,} \\ \text{oturum sayısına bölünmesi}$$

formülü kullanılarak hesaplanmıştır. Başlama düzeyi okuma hızının yaklaşık olarak hesaplanması işleminde; 1. aşamada hesaplanan okuma hızlarının toplamı (en az üç oturum kararlı veri), öğrenciyle gerçekleştirilen oturum sayısına bölünmüştür. Başka bir deyişle; başlama düzeyi yoklama oturumlarındaki her bir oturum için hesaplanan okuma hızı performanslarının toplamı, öğrenciyle başlama düzeyinde gerçekleştirilen oturum sayısına bölünmüştür. İki aşamalı bu hesaplama işlemi her bir öğrenci için ayrı ayrı gerçekleştirilmiştir. Okuduğunu anlama becerisine yönelik hesaplama işlemi ise; her metnin arkasında yer alan sekiz puanlama sorusundan, öğrencinin kaç tanesine doğru cevap verdiğinin belirlenmesiyle gerçekleştirilmiştir.

3.9.4. Uygulama Oturumları

Bu çalışmada, öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesi için tasarlanan OKUGEL programının içeriği, ardışık olarak dört aşamalı uygulama süreci ile uygulanmıştır. Bu aşamalar; (1) hızlı otomatik isimlendirme çalışması, (2) fonolojik farkındalık becerilerine yönelik çalışma, (3) tekrarlı okuma çalışması ve (4) diyalojik okuma stratejisinin tekniklerinden olan “CROWD” ve “PEER” tekniklerinin uygulanmasını içermektedir. Oturumlar haftada iki-üç kez olacak şekilde düzenlenmiştir. Ancak oturum sayıları, bazı haftalarda pandemi koşullarından dolayı değişkenlik göstermiştir. Her uygulama oturumunda, aşağıda detaylı bir şekilde anlatılan dört aşamalı uygulama süreci gerçekleştirilmiştir:

1. Aşama: HOTİ Etkinliği. Başlama düzeyi oturumlarından sonra öğrencilerle bire bir düzenlenecek uygulama oturumlarına geçilmiştir. Öğretmen ve öğrenci masada yan yana oturmuştur. Öğretmen beş satırdan oluşan ve her satırda beş farklı harfin/sayının iki kere tekrarının olduğu, toplam 50 harfin/sayının hızlıca söylenmesi için hazırlanmış iki farklı HOTİ materyalini (Ek 6) masanın üzerine koymuştur. Her kartın uygulama aşamasına geçmeden önce karttaki harfler/sayılar

öğrenciye tanıtılmıştır. HOTİ etkinliği doğrudan öğretim yöntemiyle (*model olma, rehberli uygulamalar, bağımsız uygulamalar*) gerçekleştirilmiştir. Doğrudan öğretim yöntemiyle gerçekleştirilen aşamalar aşağıda detaylı bir şekilde açıklanmıştır:

Model Olma. Öğretmen, öğrenciye dikkat sağlayıcı ipucu olarak “Şimdi seninle hızlı isimlendirme çalışması yapacağız. Hazır mısın?” diye sormuştur. Öğrenci hazır olduğunu söyledikten sonra öğretmen öğrenciye “Beni dikkatli bir şekilde izle. Karttaki harflerin isimlerini hızlı ve sıralı bir şekilde söyleyeceğim.” demiştir. Ardından öğretmen “e-l-a-k-i” harflerinin karışık bir şekilde yer aldığı HOTİ kartının ilk satırındaki harfleri hızlı bir şekilde söyleyerek öğrenciye model olmuştur.

Rehberli Uygulamalar. Model olma aşamasından sonra öğretmen öğrenciye “Şimdi karttaki harfleri (e-l-a-k-i) seninle birlikte olabildiğince hızlı ve sıralı bir şekilde söyleyelim.” demiştir. Öğretmen ve öğrenci ilk satırda yer alan harflerin isimlerini birlikte olabildiğince hızlı ve sıralı bir şekilde söylemiştir. Öğretmen ilk satır bittiğinde alttaki satırın sol başından başlayarak (soldan sağa) harflerin isimlerinin söylenmesine devam edilmesi gerektiği konusunda hem sözel hem de işaret ipucunu kullanarak öğrencinin dikkatini çekmiştir. Bu şekilde öğretmen, öğrenciden tüm harfleri hızlı ve sıralı bir şekilde söyleyerek HOTİ kartını tamamlamasını istemiştir.

Bağımsız Uygulamalar. Rehberli uygulamalardan sonra bağımsız uygulamalar aşamasına geçilmiştir. Bağımsız uygulamalar aşamasında; öğrenciden HOTİ kartını hedeflenen sürede ve en fazla üç hata yaparak, bağımsız bir şekilde tamamlaması istenmiştir. Kuzucu Örgü vd. (2021) çalışmalarında; normal gelişim gösteren öğrencilerin HOTİ kartlarını yaklaşık olarak 30-35 saniyede tamamladığı belirtilmiştir. Bu çalışmada ise öğrenciler, çalışma öncesi (ön-test) HOTİ performansının belirlenmesine yönelik HOTİ testini, belirtilen sürelerden (30-35 sn.) daha uzun sürede tamamlamışlardır. Bu nedenle uygulama sürecinin birinci aşaması olan HOTİ etkinliğinde, öğrencilerin HOTİ kartlarını Kuzucu Örgü vd. (2021) çalışmalarında olduğu gibi 30-35 saniyede tamamlaması hedeflenmiştir. Ancak iki basamaklı sayıların söylenmesi daha fazla zaman alacağı için bu sayıların bulunduğu HOTİ kartında hedef süreler (*araştırmacı tarafından*) daha uzun (5-10 sn. daha fazla) tutulmuştur. Öğrencilere bir uygulama oturumunda hem harf hem de sayı kartı için üç veya dört deneme hakkı (öğrencinin tutumuna bağlı olarak) verilmiştir. Bu denemelerden sonra sayılar kartının uygulanmasına geçilmiştir.

Bağımsız uygulamalar aşamasında öğretmen, öğrenciye “Karttaki harflerin isimlerini hızlı ve sıralı bir şekilde (soldan sağa doğru) söyle.” beceri yönergesini sunmuştur. Ardından “İstersen parmağınla takip edebilirsin.” demiştir. Öğrenci bir harfin ismini yanlış söylediğinde, öğretmen “Bu -e veya bu -a” şeklinde öğrenciye kontrol edici uyarın sunmuştur. Öğrenci harfin ismini tekrar yanlış söylediğinde ve bu yanlış 5 saniye içinde düzeltilmediğinde, öğretmen kendi kartı üzerinde bu harfin altını çizmiştir. Ardından öğrencinin tüm harfleri bitirmesini beklemiştir. Öğrenci sırayı veya satırı karıştırdığında öğretmen anında müdahale etmiş ve öğrenciye uygun satırı ve/veya sırayı göstermiştir. Öğrenci karttaki harflerin isimlerini söylemeyi bitirdiğinde, öğretmen “Aferin karttaki harfleri olabildiğince hızlı ve sıralı bir şekilde söyledin.” demiş ve öğrenciye teşekkür etmiştir. Öğrenci çalışma sonunda harfleri söylerken üçten fazla hatalı harf söylemişse öğretmen rehberli uygulamalar aşamasına geri dönmüştür. Ayrıca öğrenci tüm harfleri istenilen sürede söyleyemediğinde, öğrenciye üç/veya dört uygulama fırsatı verilmiştir. Böylece öğrenciye harflerin söylenmesine yönelik akıcılık kazandırılmaya çalışılmıştır. Öğrenci bu uygulamalarda da beklenen sürede harfleri söyleyemediğinde, başka bir uygulama yapılmadan sayılar kartının uygulamasına geçilmiştir. Sayılar kartındaki uygulama da harfler kartındaki uygulama sürecindeki gibi yürütülmüştür. Öğrenci hatalı söylediği bir harfi ya da sayıyı 2-3 saniye içerisinde düzelttiğinde, bu harf ya da sayı doğru olarak kabul edilmiştir. HOTİ kartlarına yönelik uygulama yaklaşık 10 dakika olacak şekilde planlanmıştır. Öğrencilerin; HOTİ kartını bitirdiği süre, yaptığı hata ve düzeltme sayısı gibi HOTİ performansları, HOTİ Etkinliği Veri Kayıt Formuna (Ek. 15) kaydedilmiştir. Öğrenci herhangi bir HOTİ kartında, üç veya dört uygulama oturumu boyunca hedeflenen süreye ulaşamadığında, bir sonraki oturum farklı bir HOTİ kartının uygulanmasına geçilmiştir.

2. Aşama: FF Etkinliği. HOTİ çalışması sona erdikten sonra çoğunlukla, öğrencinin okuyacağı metinlerden seçilmiş hedef sözcüklerin bulunduğu FF becerilerine yönelik etkinliklerin (Ek 7) uygulama evresine geçilmiştir. Öğretmen ve öğrenci bire bir uygulama gerçekleştirilecek şekilde masada yan yana oturmuştur. Öğretmen FF görevlerinin 1. aşamasında yer alan “uyak ve ses yinelemesine” yönelik okuma metninden seçilen hedef kelimelerle hazırlanmış FF çalışma sayfasını masanın üstüne koymuştur. Çalışma sayfalarını öğrencinin incelemesine fırsat vermiştir. FF

etkinliği doğrudan öğretim yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Doğrudan öğretim yöntemiyle gerçekleştirilen aşamalar aşağıda detaylı bir şekilde açıklanmıştır:

Model Olma. Öğretmen, öğrenciye dikkat sağlayıcı ipucu olarak “Şimdi seninle fonolojik farkındalık çalışması yapacağız. Hazır mısın?” diye sormuştur. Öğrenci hazır olduğunu söyledikten sonra öğretmen öğrenciye “Beni dikkatli bir şekilde izle. Sözcülerin uyaklarını bulacağım.” demiştir. Öğretmen, çalışma sayfasındaki tabloda yan yana, resimleriyle birlikte verilmiş iki sözcüğü göstererek “Yaz ve saz sözcüklerinin uyaklı seslerini (sözcüklerin son seslerini aynı olma durumuna göre) bulup göstereceğim.” demiştir. Öğretmen kendi FF çalışma sayfasının üzerinde “yaz-saz” sözcüklerinin son seslerini karşılaştırarak hem yaz sözcüğündeki “z” sesinin hem de saz sözcüğündeki “z” sesinin altını çizmiştir. Sonra “İki ses de aynı.” demiştir. Ardından iki sözcüğün bir sonraki seslerini karşılaştırmış ve yaz sözcüğündeki “a” sesinin ve saz sözcüğündeki “a” sesinin altını çizmiştir. Öğretmen yine “İki ses de aynı.” demiştir. Daha sonra öğretmen iki sözcüğün bir sonraki seslerini karşılaştırmış ve aynı olmadığı için yaz sözcüğündeki “y” sesiyle saz sözcüğündeki “s” sesinin altını çizmemiştir. Sonra öğrenciye “İki ses aynı değil.” demiştir. Ardından “Altını çizdiğimiz harfleri daire içine alıyorum.” demiştir. Öğretmen, yaz sözcüğünde altını çizdiği “a, z” sesleriyle, saz sözcüğünde altını çizdiği “a, z” seslerini daire içine almış ve “İki sözcüğün uyaklı seslerini buldum ve gösterdim.” demiştir.

Rehberli Uygulamalar. Model olma aşamasından sonra öğretmen öğrenciye “Haydi şimdi iki sözcüğün uyaklı seslerini birlikte bulalım ve gösterelim” demiştir. Sonra öğretmen öğrenciye “Karttaki yaz ve saz sözcüğünün son seslerine bak ve iki ses aynı ise altını çiz.” demiştir. Öğrenci doğru yaptığında öğretmen “Aferin.” diye pekiştirmiştir. Öğrenci yanlış yaptığında, öğretmen öğrenciye yaz sözcüğündeki “z” sesiyle saz sözcüğündeki “z” seslerini göstererek, iki ses aynı ise altını çiz demiştir. Öğrenci beceriyi doğru bir şekilde yerine getirdiğinde, öğretmen öğrenciye “İki sözcüğün sonraki seslerini karşılaştı ve iki ses aynı ise altını çiz.” demiştir. Öğrenci yaz sözcüğündeki “a” sesinin ve saz sözcüğündeki “a” sesinin altını çizdiğinde öğretmen öğrenciye “İki sözcüğün bir sonraki seslerini karşılaştı ve iki ses aynı ise altını çiz.” demiştir. Öğrenci aynı olmayan “y” ve “s” seslerinin altını çizdiğinde öğretmen öğrenciye, “Sadece aynı olan seslerin altını çizmelisin. Yaz sözcüğündeki “y” sesi ile saz sözcüğündeki “s” sesi aynı ise altını çiz.” demiştir. Öğrenci beceriyi

doğru bir şekilde yerine getirdiğinde öğretmen öğrenciye “Şimdi altını çizdiğin sesleri/harfleri daire içine al.” demiştir. Öğrenci doğru yaptığında öğretmen “Aferin, İki sözcüğün uyaklı seslerini bulduk ve gösterdik.” demiştir. Öğrenci yanlış sesleri daire içine aldığında, öğretmen öğrenciye “Sadece yaz sözcüğündeki altı çizili sesler ile saz sözcüğündeki altı çizili sesleri daire içine al.” demiştir. Öğrencinin doğru davranışı sonrası öğretmen öğrenciye “Aferin” diyerek sözel olarak pekiştirmiştir. Öğrenci, etkinliği yanlış yapmaya devam ettiğinde ise, öğretmen model olma basamağına geri dönmüştür.

Bağımsız Uygulamalar. Rehberli uygulamalardan sonra bağımsız uygulamalar aşamasına geçilmiştir. Bağımsız uygulamalar aşamasında FF görevlerine yönelik çalışma sayfalarında öğrencilerin en fazla iki hata ile çalışmayı tamamlamaları hedeflenmiştir. Sadece “uyak ve ses yinelemesi” görevine yönelik oluşturulan çalışma sayfalarında, en fazla bir hata ile öğrencilerin çalışma sayfalarını tamamlamaları hedeflenmiştir. Öğrenci hedeflenen düzeyde performans gösterdiğinde, bir sonraki uygulama oturumunda farklı bir çalışma sayfasıyla uygulama gerçekleştirilmiştir. Öğrenci hedeflenen düzeyde performans gösteremediğinde, bir sonraki uygulama oturumunda yine aynı çalışma sayfasıyla uygulama gerçekleştirilmiştir. Bu şekilde, herhangi bir FF görevine yönelik en fazla iki uygulama oturumu düzenlenmiştir.

Bağımsız uygulamalar aşamasında, ilk iki sözcüğe yönelik öğretmen, öğrenciye “Sözcüklerin uyaklarını bul ve göster.” beceri yönergesini sunmuştur. Öğrenci bağımsız bir şekilde sözcüklerin uyaklarını bulup gösterdiğinde, öğretmen öğrenciyi sözlü olarak pekiştirmiştir. Öğrenci yanlış yaptığında, öğretmen kademeli olarak önce bağımsız uygulamalar aşamasına sonra ise model olma aşamasına geri dönmüştür. Bu şekilde süreç, “yaz” ve “saz” sözcüklerindeki gibi sistematik olarak devam etmiştir. Öğretmen, öğrencinin ilk çalışma sayfasındaki becerileri yerine getirmesini sağladıktan sonra diğer çalışma kartlarına geçmiştir. Çalışmanın diğer aşamalarındaki görevlere yönelik uygulamalar (en az iki uygulama sayfası) da aynı uygulama sistematığıyla devam etmiştir. Çalışma sonunda öğretmen öğrenciye teşekkür etmiştir. FF becerisine yönelik etkinliğin uygulama süresi yaklaşık 10 dakika olacak şekilde planlanmıştır. FF etkinliğindeki öğrenci performansı (yanlış kaydı), çalışma sayfasının üstüne işaretlendiği için, herhangi bir veri kayıt formu kullanılmamıştır.

3. Aşama: Tekrarlı Okuma. FF becerilerine yönelik çalışma sona erdikten sonra; öğrencinin okuyacağı metne (Ek 5) yönelik iki tekrar olacak şekilde tekrarlı okuma uygulamasına geçilmiştir. Öğretmen ve öğrenci bire bir uygulama gerçekleştirilecek şekilde masada yan yana oturmuştur. Öğretmen, öğrenciye dikkat sağlayıcı ipucu olarak “Şimdi seninle okuma çalışması yapacağız. Metni okumaya hazır mısın?” diye sormuştur. Öğrenci hazır olduğunu söyledikten sonra öğretmen öğrencinin önüne ilk okuma metnini koymuştur. Metnin bir kopyasını da kendi önüne koymuştur. Öğretmen kronometre ve kalemi yanında hazır bulundurmıştır. Ardından öğrenciye “Metni en hızlı ve en doğru bir şekilde oku.” beceri yönergesini sunmuştur. Öğrenci okumaya başladıktan sonra öğretmen de eşzamanlı olarak kronometreyi çalıştırmıştır. Öğrencinin bir dakikada okuduğu kelime sayısının kaydını tutmuştur. Okuma sırasında öğrencinin yanlış okuduğu kelimeleri kendi önündeki kopya metinden işaretlemiştir. Bir dakika dolduğunda öğretmen kronometreyi durdurmuş ve öğrencinin son okuduğu kelimeyi kendi metninde işaretlemiştir. Ardından öğrencinin tüm metni tamamlamasını beklemiştir. Okuma sonrasında, öğretmen öğrencinin doğru okuduğu kelime sayısından yanlış okuduğu kelime sayısını çıkarmış ve öğrencinin okuma hızını bulmuştur. Okuma sonrası öğretmen, öğrencinin performansına yönelik öğrenciye geri bildirimde bulunmuştur. Ayrıca çalışma öncesi hazırlanmış olan performans çizelgesini öğrenciyle birlikte doldurmuştur. Öğrenci ikinci tekrarlı okuma çalışmasına başlamadan önce öğrencinin bir önceki tekrarlı okuma çalışmasında hatalı okuduğu kelimeler için öğretmen öğrenciye model olmuş ve bu kelimeleri öğrenciye tekrar okutmuştur. Ardından öğretmen ikinci okuma için öğrenciye “Okuma metnini en hızlı ve en doğru bir şekilde oku.” yönergesini vermiştir. İlk okuma uygulamasındaki aşamaları öğretmen tekrar uygulamıştır. İkinci okuma aşamasında öğrencinin hatalı okuduğu kelimeler, birinci okuma aşamasındakinin aksine okuma sonrası yerine, okuma esnasında öğretmenin model olmasıyla öğrenciye tekrar okutulmuştur. Tekrarlı okuma uygulaması yaklaşık 10 dakika olacak şekilde planlanmıştır. Oturum sonunda çalışmaya katıldığı için öğretmen öğrenciye teşekkür etmiştir.

4. Aşama: Diyalojik Okuma Stratejisi (CROWD ve PEER Tekniği). Tekrarlı okuma çalışmaları sona erdikten sonra; öğrencinin okuduğu metnin arka sayfasında yer alan okuduğunu anlama becerilerine yönelik sorularla ilgili olarak

“CROWD” ve “PEER” tekniklerinin uygulanmasına geçilmiştir. Uygulama süreci “Ahmet Doktorda” metnine yönelik aşağıdaki şekilde gerçekleştirilmiştir.

Tekrarlı okuma çalışması bitince öğretmen öncelikle CROWD sorularından birine yönelik (tamamlama sorusu) öğrenciye bir soru sorarak öğrenciyi diyaloga teşvik etmiştir. Ardından öğretmen öğrencinin yanıtlarının doğru olup olmadığını değerlendirmiş, öğrencinin yanıtına göre birkaç sözcük ekleyerek yanıtı genişletmiştir. Ardından öğrenciye yanıtı tekrarlatmıştır.

Öğretmen ve öğrenci arasında metnin sorularına yönelik diyalog şu şekilde gerçekleşmiştir: Öğretmen, öğrenciye dikkat sağlayıcı ipucu olarak “Şimdi seninle, okuduğun metinle ilgili bazı soruları cevaplayacağız.” demiştir. Öğrenci hazır olduktan sonra öğretmen öğrenciye “Metnin sorularını cevapla.” beceri yönergesini sunmuştur. Ardından “Ahmet ... fırcalamıyordu.” şeklinde bir *tamamlama* sorusu yöneltmiştir. Öğrenci cevap verdiğinde öğretmen bu süreçte öğrencinin verdiği yanıtı değerlendirmiştir. Öğrenci “dişlerini” diyerek doğru yanıt verdiğinde öğretmen “Aferin, Ahmet dişlerini hiç fırcalamıyordu.” şeklinde öğrencinin yanıtını genişleterek cevap vermiştir. Öğrenci yanlış cevap verdiğinde, öğretmen öğrenciye doğru cevabı söylemiş ve öğrencinin doğru cevabı tekrar etmesini istemiştir.

Sonra öğretmen öğrenciye “Annesi ve Ahmet nereye gitti?” şeklinde bir hatırlama sorusu yöneltmiştir. Öğretmen bu süreçte öğrencinin verdiği yanıtı değerlendirmiştir. Öğrenci “doktora” diyerek doğru yanıt verdiğinde öğretmen “Aferin, annesi ve Ahmet doktora gitti.” şeklinde öğrencinin yanıtını genişleterek cevap vermiştir. Öğrenci yanlış cevap verdiğinde öğretmen öğrenciye doğru cevabı söylemiş ve öğrencinin doğru cevabı tekrar etmesini istemiştir.

Öğretmen öğrenciye “Resimde neler görüyorsun?” şeklinde açık uçlu bir soru yöneltmiştir. Öğretmen bu süreçte öğrencinin resim hakkındaki yorumlarını değerlendirmiştir. Öğrencinin resim hakkındaki yanlış yorumlarını düzelterek ve genişleterek öğrencinin doğru cevabı tekrar etmesini istemiştir.

Ardından 5N1K sorularına geçilmiş ve öğretmen öğrenciye “Şimdi sana okuduğun metinle ilgili sorular soracağım. Seçenekler arasından doğru olduğunu düşündüğün cevabı bana söyle.” diyerek sırasıyla öğrenciye çoktan seçmeli dört seçenekten oluşan 5N1K sorularını yöneltmiştir.

5N1K soruları bittiğinde öğretmen öğrenciye metin içeriğiyle alakalı “Sen hiç diş doktoruna gittin mi?” veya “Sen dişlerini fırcalıyor musun?” şeklinde bir ilişkilendirme sorusu yöneltmiştir. Öğrencinin yanıtına göre “ne zaman”, “kiminle”,

“nasıl” gibi yönlendirici sorularla öğrenciyi konuşmaya teşvik etmiştir. Öğrenci soruya olumsuz yanıt verdiğinde öğretmen “Hasta olunca nereye gideriz?” şeklinde öğrencinin yaşamıyla ilişki kurmasını sağlayan bir soru yöneltmiştir. Öğrencinin cevabına göre öğretmen süreci yönetmiş ve yönlendirmiştir. İlişkilendirme sorusu tamamlanınca öğretmen öğrenciye teşekkür etmiş ve oturumu sonlandırmıştır. Diyalojik okuma stratejisinin uygulanması, yaklaşık 10 dakika olacak şekilde planlanmıştır. Bir uygulama oturumu ise yaklaşık 40 dakikada (bir ders saati) tamamlanacak şekilde planlanmıştır.

Uygulama oturumları tamamlandıktan sonra öğrencilere; Kelime Okuma Bilgisi Testi (KOBİT), Türkçe Hızlı Otomatik İsimlendirme (HOTİ), Testi Türkçe Fonolojik Farkındalık Testi (FFT) uygulanmış ve öğrencilerin bu testlere yönelik uygulama sonrası (son-test) performansları yoklanmıştır. Sesli Okuma Becerisi ve Okuduğunu Anlama Testi (SOBAT) ve Peabody Resim-Kelime Testi öğrencilere sadece ön-test olarak uygulanmıştır.

3.9.5. Yoklama Oturumları (Günlük)

Her uygulama oturumunun bir sonraki oturumunda (bir veya iki gün sonra), yoklama oturumu düzenlenmiştir. Sadece ilk uygulama oturumundan önce uygulama yapılmadığı için yoklama oturumu düzenlenmemiştir. Yoklama oturumlarında, öğrencilere ilk kez karşılaştıkları bir metin okutulmuş ve bir dakikada okudukları doğru kelime sayıları hesaplanarak öğrencilerin o günkü akıcı okuma performansı tespit edilmiştir. Metnin okunması bittikten sonra öğrenciler metnin sorularını cevaplamış ve öğrencilerin o günkü okuduğunu anlama performansı belirlenmiştir. Öğrencinin akıcı okuma ve okuduğunu anlama performansı Yoklama Oturumları Veri Kayıt Formuna (Ek 10) kaydedilmiştir.

Yoklama oturumunun hemen ardından aynı metinle yeni bir uygulama oturumu yürütülmüştür. Yoklama oturumlarında, değişen ölçütler modeline uygun olarak, modelin her evresi bir sonraki evre için ölçüt oluşturmuştur. Buna göre, öğrencilerin başlama düzeyinde belirlenen okuma hızının, uygulama oturumlarının her evresinde %10 arttırılması ölçüt olarak belirlenmiştir. Müdahalenin etkilerinin istikrarlı bir şekilde gerçekleştiğini göstermek için (Klein vd., 2017) uygulama oturumları dört evre olarak planlanmıştır. Uygulama oturumlarında, bir sonraki evreye (%10 daha fazla) geçmek için öğrencinin okuma hızının, yoklama (günlük) oturumlarında en az üç oturum üst üste ölçütü karşılar düzeyde performans göstermesi beklenmiştir. Bu

araştırmanın başat hedef becerisi okuma hızı olduğu için, evre geçişlerinde öğrencilerin sadece okuma hızının ölçütü karşılar düzeyde performans göstermesi yeterli görülmüştür. Okuma doğruluğu ve okuduğunu anlama becerisi için ölçütü karşılama şartı aranmamıştır.

3.9.6. Genelleme Oturumları

Öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerine yönelik kişi ve ortam ve araç-gereç genellemesi düzenlenmiştir. Genelleme oturumlarında; kişiler arası genellemeye yönelik sınıf öğretmeni, ortamlar arası genellemeye yönelik destek eğitim odasından farklı olarak öğrencilerin kendi sınıfı ve okul bahçesi, araç-gereç genellemeye yönelik ise öğrencilerin 1. sınıf Türkçe ders kitabından seçilen yapılandırılmamış üç metin tercih edilmiştir. Kişi ve ortam genellemesine yönelik genelleme oturumlarında, uygulama oturumlarında kullanılmayan üç farklı metin kullanılmıştır. Genelleme oturumları; uygulama oturumlarından hemen önce ve uygulama oturumları bittikten hemen sonra olmak üzere ön test-son test modeliyle düzenlenmiştir.

3.9.7. İzleme Oturumları

İzleme oturumları, uygulama oturumları bittikten iki, üç ve dört hafta sonra öğrencilerin geliştirdikleri becerileri ne düzeyde koruduklarını belirlemek amacıyla düzenlenmiştir. İzleme oturumlarında; öğrencilerin başlama düzeyinde okudukları metinler okutularak, akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerindeki gelişimin kalıcılığı test edilmiştir.

3.10. Veri Toplama Araçları

Bu bölümde, araştırma sürecinde kullanılan veri toplama araçlarıyla ilgili bilgilere yer verilmiştir.

3.10.1. Okuma Metinleri ve Okuduğunu Anlama Soruları

Öğrencilerin; okuma hızı, okuma doğruluğu ve okuduğunu anlama performanslarına yönelik verilerin toplanması için araştırmacı tarafından 32 adet hikaye edici okuma metni (Ek 5) oluşturulmuştur. Her metinde stok fotoğraf sitesinden alınmış, metnin konusuyla uyumlu bir görsele yer verilmiştir. Metinlerin konusu ve içeriği 1. ve 2. sınıf Hayat Bilgisi ders kazanımları dikkate alınarak, “Dik Temel

Alfabe” yazı tipiyle, 16 punto ve 1.5 satır aralığıyla hazırlanmıştır. Öğrencilerin seviyesine uygun metinler oluşturulması için metinler, Ateşman (1997) okunabilirlik formülüne göre “çok kolay” aralığında ve Bezirci ve Yılmaz (2010) okunabilirlik ölçütüne göre ise 2. sınıf düzeyinde oluşturulmuştur. 1. sınıf düzeyinde okuduğunu anlam sorularını da içeren anlamlı bir hikaye oluşturmanın mümkün olmadığı için Bezirci ve Yılmaz okunabilirlik ölçütüne göre 2. sınıf seviyesine (3,00 değerinden düşük olma koşuluna) göre düzenlenmiştir. Uzman görüşlerinin alınması için araştırmacı tarafından, içerik, dil ve anlatım, biçim ve ölçme başlıklarından oluşan Okuma Metinlerini Değerlendirme Kontrol Listesi (Ek 9) geliştirilmiştir. Metinlere yönelik; önce dört sınıf öğretmeninden, sonra iki özel eğitim öğretmeninden ve ardından iki Türkçe öğretmeninden olmak üzere üç aşamalı uzman görüşü alınmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapıldıktan sonra okuma metinlerine ve sorularına son şekli verilmiştir.

Metinlerin hazırlanmasından sonra, okuduğunu anlama becerilerine yönelik metinlerle ilgili CROWD tekniğindeki soru türlerini içeren sorular hazırlanmıştır. Tamamlama soruları, tek kelimelik cevabı olan boşluk doldurmalı sorular olarak hazırlanmıştır. Hatırlama soruları, metindeki herhangi bir olaya, nesneye veya duruma yönelik tek kelimelik cevap içerecek şekilde hazırlanmıştır. Açık uçlu sorular, daha uzun cevaplı ve genellikle öğrencinin metnin görseli hakkında yorum yapması için hazırlanmıştır. 5N1K soruları ise “ne, nerede, ne zaman, nasıl, neden ve kim sorularına yönelik çoktan seçmeli sorular şeklinde hazırlanmıştır. İlişkilendirme soruları ise genellikle metindeki herhangi bir olay, durum, nesne veya kişiyle ilgili öğrencinin yaşantısıyla ilişkilendirmesine yönelik hazırlanmıştır.

3.10.2. Araç-Gereçler Arası Genelleme Metinleri ve Okuduğunu Anlama Soruları

Araç-gereçler arası genellemeye ilişkin üç okuma metni (Ek 17), öğrencilerin okuma düzeyleri birinci sınıf seviyesinde olduğundan 1. sınıf Türkçe ders kitabından seçilmiştir. Okuduğunu anlama becerilerinin değerlendirilmesinde kullanılacak tamamlama, hatırlama ve 5N1K sorularının oluşturulması mümkün olan üç metin tercih edilmiştir. Metinlere yönelik okuduğunu anlama soruları (tamamlama, hatırlama ve 5N1K soruları) araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Tamamlama soruları, tek kelimelik boşluk doldurma soruları, hatırlama soruları ise tek kelimelik sorular olarak hazırlanmıştır. 5N1K soruları ise çoktan seçmeli sorular olarak hazırlanmıştır. Ateşman (1997)’nin okunabilirlik ölçütüne göre; araç-gereçler arası genelleme

oturumlarında kullanılacak iki metnin okunabilirlik değerinin kolay, diğer metnin (Kuralsız Ali) ise orta güçlükte olduğu görülmüştür.

3.10.3. Sesli Okuma Becerisi ve Okuduğunu Anlama Testi (SOBAT)

SOBAT; 7-14 yaş aralığında, öğrenme güçlüğü tanısı almış ya da okuma güçlüğü yaşayan ancak tanı almamış çocukların sesli okuma ve okuduğunu anlama becerisinin değerlendirilmesinde kullanılan standart bir sesli okuma testidir. SOBAT testinin ilk versiyonu Erden vd. (2002) tarafından geliştirilmiştir. İkinci versiyonunun pilot çalışması ise TÜBİTAK destekli bir araştırma projesiyle Melekoğlu vd. (2019) tarafından gerçekleştirilmiştir. Test, A ve B olmak üzere iki formdan oluşmaktadır. Her iki formda da 13 farklı metin ve bu metinlere yönelik çoktan seçmeli beş soru yer almaktadır. Formlarda yer alan metinler kısıdan uzuna ve basitten zora doğru sıralanmıştır. 16 kelimeyle başlayan metinlerin uzunluğu 336 kelimeye kadar ulaşmaktadır. Ayrıca metin puntoları da gittikçe küçülmektedir. Formlarda yer alan metinlerle öğrencilerin akıcı okuma becerisinin, sorularla ise okuduğunu anlama becerisinin değerlendirilmesi amaçlanmaktadır.

Melekoğlu vd. (2019) tarafından yürütülen pilot çalışmada toplam 197 öğrenci ile 232 test gerçekleştirilmiştir. Testin güvenirlik çalışması Cronbach Alfa katsayısı ve Paralel Form yöntemi ile hesaplanmıştır. Cronbach Alfa Katsayısı hem A formu hem de B formu için ayrı ayrı hesaplanmıştır. A formunun cronbach alfa katsayısına göre okuma hızı puanı 0,97, doğru okuma puanı 0,93 ve okuduğunu anlama puanı 0,73 olarak bulunmuştur. B formunun cronbach alfa katsayısına göre okuma hızı puanı ve doğru okuma puanı A formu ile aynı iken, okuduğunu anlama puanı ise A formundan farklı olarak 0,73 olarak bulunmuştur. Paralel Form Güvenirliğine göre testin okuma hızı güvenirliği 0,92, doğru okuma güvenirliği 0,87 ve okuduğunu anlama güvenirliği 0,82 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca paralel formlar güvenirliğine göre testin toplam güvenirlik puanı ise 0,91 olarak bulunmuştur. Yaş ölçütüne göre testin geçerlilik katsayıları da hem A formu hem de B formu için ayrı ayrı hesaplanmıştır. A formu için yaş ölçütüne göre testin geçerlilik katsayıları; okuma hızı 0,40, doğru okuma 0,49 ve okuduğunu anlama 0,40 olarak bulunmuştur. A formuna göre toplam puan ise 0,58 olarak hesaplanmıştır. B formu için yaş ölçütüne göre testin geçerlilik katsayıları; okuma hızı 0,42, doğru okuma 0,49 ve okuduğunu anlama 0,42 olarak bulunmuştur. B formuna göre toplam puan ise 0,59 olarak hesaplanmıştır.

3.10.4. Kelime Okuma Bilgisi Testi (KOBİT)

6-11 yaş aralığındaki çocukların kelime okuma becerisini ölçmek amacıyla Babür vd. (2011) tarafından geliştirilen ve geçerlilik, güvenilirlik çalışması yapılan Türkçe Kelime Okuma Bilgisi Testi (KOBİT), anlamlı ve anlamsız kelimeler olmak üzere iki alt testten oluşmaktadır. Bu alt testlerin de eşdeğer özelliklere sahip paralel formları vardır. Her iki formda da 104 anlamlı ve 63 anlamsız kelime bulunmaktadır. Anlamlı ve anlamsız bu kelimeler Türkçe'nin dilbilgisel ve fonolojik özelliklerine uygun olarak teste dahil edilmiştir. Test yer alan kelimeler, kolaydan zora doğru ve alt alta listelenmiştir. Anlamlı kelimeler, fonetik kodlama gerektirmeden çocuğun kelime okuma bilgisini ölçerken; anlamsız kelimeler ise çocuğun fonetik kodlama bilgisini ölçmektedir. Test bireysel olarak uygulanmaktadır. Çocuğun bir dakika içinde teste yer alan kelimeleri hızlı ve doğru bir şekilde okuması beklenmektedir. Testin sonunda çocuğun bir dakika içinde kaç tane anlamlı kelimeyi ve yine bir dakika içinde kaç tane anlamsız kelimeyi okuduğu hesaplanmaktadır.

KOBİT'in cronbach alfa katsayısına göre kapsam güvenilirliği hesaplanmıştır. A formunun kelime okuma etkililiğine ilişkin ilk ölçüm cronbach alfa katsayısı .97, ikinci ölçüm cronbach alfa katsayısı .97 olarak bulunmuştur. B formunun kelime okuma etkililiğine ilişkin ilk ölçüm cronbach alfa katsayısı .97, ikinci ölçüm cronbach alfa katsayısı .97 olarak bulunmuştur. A formunun fonetik kodlama etkililiğine ilişkin ilk ölçüm cronbach alfa katsayısı .93, ikinci ölçüm cronbach alfa katsayısı .94 olarak bulunmuştur. B formunun kelime okuma etkililiğine ilişkin ilk ölçüm cronbach alfa katsayısı .93, ikinci ölçüm cronbach alfa katsayısı .94 olarak bulunmuştur.

KOBİT'in geçerlilik hesaplamasında A ve B formlarına madde analizi yapılmıştır. Bu iki analiz sonuçlarına göre testin elde edilen ortalama zorluk ve ayırt edicilik katsayıları *kabul edilebilir düzeyde* olarak bulunmuştur. Ayrıca yapı geçerliğine yönelik alt testlerin birbiriyle ve toplam test puanlarıyla korelasyonları da oldukça yüksek düzeyde sonuçlar vermiştir. Testin uyum geçerliğine yönelik alt test puanlarının korelasyonu da yüksek bulunmuştur.

3.10.5. Türkçe Hızlı Otomatik İsimlendirme (HOTİ) Testi

HOTİ, 5-10 yaş aralığındaki çocukların okuma edininiminin ve okuma güçlüklerinin değerlendirilmesinde kullanılan bir ölçektir. Wolf ve Denckla (2005) tarafından geliştirilen hızlı otomatik isimlendirme testi, Bakır ve Babür (2018) tarafından Türkçeye uyarlanarak geçerlilik ve güvenilirlik çalışması yapılmıştır. Test;

harfler, rakamlar, nesnelere ve resimlerin olduğu dört alt testten oluşmaktadır. Her alt teste beş farklı harf, rakam, nesne ve resim bulunmaktadır. Harfler kartında; “b, k, m, s, t” harfleri rakamlar kartında; “2, 4, 6, 7, 9” rakamları, renkler kartında; “mavi, sarı, siyah, kırmızı, yeşil” renkleri, nesne kartında; “kalem, masa, çiçek, el, köpek” resimleri bulunmaktadır. Kartlarda yer alan bu beş farklı harf, rakam, nesne ve resim yan yana gelmeyecek şekilde her satırda iki kez tekrarlanmakta ve toplamda beş satır bulunmaktadır. Kartlarda sistematik bir şekilde sıralanmış bu harfleri, rakamları, nesnelere ve resimleri, öğrencilerin olabildiğince hızlı bir şekilde isimlendirmesi beklenmektedir.

HOTİ testinin güvenilirliğinin hesaplanmasında, test-tekrar-test yöntemi ve puanlayıcılar arası güvenilirlik yöntemi kullanılmıştır. Test-tekrar-test yöntemine göre renkler, rakamlar, nesnelere ve harfler kartlarına ilişkin HOTİ testinin güvenilirlik katsayıları .85 ile .95 aralığındadır. Puanlayıcılar arası güvenilirlik yöntemine göre renkler, rakamlar, nesnelere ve harfler kartlarına ilişkin HOTİ testinin güvenilirlik katsayıları .99 ile 1.0 aralığındadır. HOTİ testinin geçerliğinin hesaplanmasında; kapsam geçerliği, ölçüt geçerliği, yapı geçerliği ve görünüş geçerliğine bakılmıştır.

3.10.6. Türkçe Fonolojik Farkındalık Testi (FFT)

4;0-8;11 yaş arası çocukların fonolojik farkındalık becerilerini ölçmek için Kazanoğlu vd. (2020) tarafından geliştirilen ve geçerlilik, güvenilirlik çalışması yapılan bir testtir. FFT; “sözcük sayma, sözcük atma, sözcük birleştirme, hece bölme, hece silme, fonem ayırt etme, baştaki fonemi bulma, sondaki fonemi bulma, fonem birleştirme, fonem bölme, fonem silme, fonem ekleme, fonem değiştirme, kafiye ayırt etme, kafiye üretme” başlıklarının olduğu 16 alt testten oluşmaktadır. Her alt testin de kendi içinde 6 maddesi bulunmaktadır.

FFT'nin güvenilirlik iç tutarlılık analizi Kuder Richardson (KR-20) yöntemi ve yarıya bölme yöntemi ile hesaplanmıştır. Kuder Richardson (KR-20) yöntemine göre testin iç tutarlılık analiz değerleri 0,75 ile 0,97 aralığındadır. Yarıya bölme yöntemine göre testin iç tutarlılık analiz değerleri 0,70 ile 0,98 aralığındadır. FFT'nin nesnellik analizi ise puanlayıcılar arası güvenilirlik ve gözlemciler arası güvenilirlik yöntemi ile hesaplanmıştır. Puanlayıcılar arası uyuma indeksi %96,7 ve gözlemciler arası uyuma indeksi ise %99,7 olarak bulunmuştur.

FFT'nin geçerlilik analizleri, kapsam geçerliliği, yapı geçerliliği ve ayırt edici geçerlilik değerlerine bakılarak hesaplanmıştır. Kapsam geçerliliği ile ilgili uzman

görüşüne başvurulmuş ve uzman görüşleri doğrultusunda testin ilgili özelliği temsil eden maddelerden oluştuğu görüşü ortaya çıkmıştır. Testin yapı geçerliliğinde, faktör analitik yöntemler ve alt testlerin birbiriyle ve toplam test puanı ile korelasyonuna bakılmıştır. Faktör analitik yöntemlere göre testin analitik geçerliliği hem dilbilimsel birimler hem de görevler açısından belirli bir kuramsal yapıyı doğrulamaktadır. Alt testlerin birbiriyle ve toplam test puanı ile korelasyonu göre testin korelasyona dayalı geçerliliğine ilişkin verilerde, sözcük sayma, hece silme ve hece bölme alt testleri haricinde tüm alt test toplam puanları ile toplam test puanı arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Testin ayırt edici geçerliliğinde yaşa ve gruplar arası ayrışmaya bakılmıştır. Tüm alt testler için elde edilen anlamlı farklılıklarda üst yaş grubu alt yaş grubuna göre daha yüksek bir performans göstermiştir. Gruplar arası ayrışma ayırt edici geçerliliğinde, normal gelişim gösteren öğrenciler, konuşma sesi bozukluğu olan öğrencilere göre daha yüksek performans göstermiştir.

3.10.7. Peabody Resim-Kelime Testi

Dunn ve Dunn (1965) tarafından öğrencilerin alıcı dil yaşını ölçek için geliştirilen test, Katz vd. (1972) tarafından Türkçeye uyarlanarak geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Okuma becerisi gerektirmeyen test, özellikle dilsel gelişimi değerlendiren bir testtir. Test 100 maddeden oluşmaktadır. Her kartta 4 resim bulunmaktadır. Öğrencinin hedef kelimeyi dört farklı resim arasından göstermesi beklenmektedir. Öğrenci hedef kelimelerden peş peşe sekiz kelime içinden altı kelimeyi gösteremezse test sonlandırılmaktadır (Dunn ve Dunn, 1965; Katz vd., 1972; Özekes, 2013).

3.10.8. Ateşman Okunabilirlik Ölçütü

Ateşman (1997) okunabilirlik ölçütleri, kelime uzunluğu ve cümle uzunluğu değişkenlerine göre oluşturulmuştur. Ateşman' a göre okunabilirlik düzeyleri; çok zor (1-29), zor (30-49), orta güçlükte (50-69), kolay (70-89) ve çok kolay (90-100) şekilde sınıflandırılmıştır. Ateşman formülü şu şekilde hesaplanmaktadır:

Okunabilirlik puanı = $198.825 - 40.175 \times \text{kelime uzunluğu (toplam hece / toplam kelime)} - 2.610 \times \text{cümle uzunluğu (toplam kelime / toplam cümle)}$.

3.10.9. Yeni Okunabilirlik Ölçütü

Yeni okunabilirlik ölçütü, Bezirci ve Yılmaz (2010) tarafından geliştirilmiştir. Bu araştırmacılar, inceledikleri metinlerdeki niceliklerin (hece frekansları ve cümle uzunlukları) minimum-ortalama-maksimum değerlerini ele alarak, en kolay metin ile en zor metin arasında değerlerin sadece dağılımının gösterildiği bir çizelge oluşturmuşlardır. Bu dağılıma göre, en kolay okunabilirlik derecesi 4,61; en zor okunabilirlik derecesi 16,23 olarak gösterilmiştir. Bu değerlere göre hesaplama yapan yazılımın verdiği okunabilirlik derecesi, bir metnin Türkiye'deki eğitim sistemine göre hangi sınıf düzeyine hitap ettiğini göstermektedir.

3.10.10. Okuma Düzeyini Değerlendirme Ölçütü

Öğrencilerin okuma düzeyleri; literatürde kabul gören ölçütlerden birine (Joseph, 2008) göre analiz edilmiştir. Baydık (2012), okuma düzeylerine yönelik bu ölçütü aşağıdaki şekilde açıklamıştır (s. 145). Bu ölçüte göre öğrenciler, üç tür okuma düzeyinde yer almaktadır. Bunlar:

Endişe düzeyi (Başarısız): Öğrencinin, çok fazla okuma hatası yaptığı ve okuduğunu anlamada başarısız olduğu düzeydir. Bu düzeyde; *okuma doğruluğu ölçütü %90 ve altı, okuduğunu anlama ölçütü %69 ve altı* olarak gösterilmiştir.

Öğretimsel: Öğrencinin, okumada çok güçlük yaşamadığı ama yine de öğretmenin desteğine ihtiyaç duyduğu düzeydir. Bu düzeyde; *okuma doğruluğu ölçütü %90-95, okuduğunu anlama ölçütü %70-89* olarak gösterilmiştir.

Bağımsız: Öğrencinin; akıcı, doğal ve bağımsız okuma yaptığı düzeydir. Parmakla takip gibi olumsuz okuma davranışları yoktur. Bu düzeyde; *okuma doğruluğu ölçütü %96-100, okuduğunu anlama ölçütü %90-100* olarak gösterilmiştir.

3.10.11. Sosyal Geçerlik Veri Kayıt Formu

Sosyal Geçerlik Veri Kayıt Formu (Ek 11 ve Ek 12), araştırmacı tarafından araştırmanın sosyal geçerlik verilerinin toplanması amacıyla hazırlanmıştır. Sosyal geçerlik veri kayıt formunda yer alan soruların hazırlanmasında; bir uzmandan görüş alınmıştır. Alınan görüşler doğrultusunda veri kayıt formları son halini almıştır. Öğrencilere (Ek 11), öğretmenlere ve ebeveynlere (Ek 12) yönelik sosyal geçerlik veri kayıt formu hazırlanmıştır. Sosyal geçerlik veri kayıt formunda altı kapalı uçlu, bir açık uçlu soru bulunmaktadır. Kapalı uçlu sorular “Evet, Hayır, Kararsızım” seçeneklerinden oluşan Likert Tipi üçlü dereceleme ölçeği şeklindedir.

3.11. Verilerin Toplanması ve Analizi

Bu araştırmada; etkililik, sosyal geçerlik ve güvenirlik verileri olmak üzere üç farklı veri toplanmıştır.

3.11.1. Etkililik Verilerinin Toplanması ve Analizi

Etkililik verileri; araştırmanın başlama düzeyi, uygulama, yoklama, genelleme ve izleme oturumlarında veri kayıt formları aracılığıyla toplanmıştır. Veriler; ğrencilerin okuma hızı, okuma doğruluğu, okuduğunu anlama becerilerine, FF, HOTİ, anlamlı ve anlamsız kelime okuma verilerine ve çalışmanın etki büyüklüğüne yönelik toplanmıştır. Etkililik verilerinin toplanmasında; “Başlama Düzeyi Yoklama Oturumları, Uygulama, Yoklama (Günlük), Genelleme ve İzleme Oturumları Veri Kayıt Formu (Ek 10) kullanılmıştır.

Okuma hızına yönelik veriler; öğrencilerin bir dakikada okuduğu toplam kelime sayısından, yanlış okuduğu kelime sayısının çıkarılmasıyla hesaplanmıştır. Okuma doğruluğuna yönelik veriler; öğrencilerin metinde doğru okuyabildiği kelimelerin yüzdesiyle hesaplanmıştır. Okuduğunu anlama verileri ise; öğrencilerin sorulara verdiği doğru cevap sayısının, toplam soru sayısına oranıyla hesaplanmıştır.

OKUGEL programının etkililiğine yönelik elde edilen veriler, grafiksel analiz yoluyla analiz edilmiştir. Hazırlanan grafiğin yatay eksenini oturum sayısı, düşey eksenini ise hedef davranışa (okuma hızı, okuma doğruluğu ve okuduğunu anlama) yönelik doğru tepki sayısı ve/veya yüzdesi oluşturmaktadır. İzleme verileri de benzer Şekilde analiz edilerek, aynı grafikte gösterilmiştir.

Genelleme oturumlarına yönelik veriler, ön test-son test modeliyle analiz edilerek sütun grafiğinde gösterilmiştir. Kelime Okuma Bilgisi Testi (KOBİT), Türkçe Hızlı Otomatik İsimlendirme (HOTİ) Testi, Türkçe Fonolojik Farkındalık Testi verileri, ön test-son test modeliyle analiz edilerek tablo Şeklinde gösterilmiştir. Sesli Okuma Becerisi ve Okuduğunu Anlama Testi (SOBAT) ile Peabody Resim-Kelime Testi, ğrencilerin başlama düzeyindeki önkoşul performanslarının belirlenmesi amacıyla sadece ön test olarak uygulanmıştır.

3.11.2. Sosyal Geçerlik Verilerinin Toplanması ve Analizi

Sosyal geçerlik verileri; katılımcı öğrencilerin görüşleri ile bu öğrencilerin alelerinin ve sınıf ğretmenlerinin araştırmaya ilişkin görüşleri alınarak toplanmıştır.

Katılımcı öğrencilerden ikisi kardeş olduğu ve aynı sınıfa devam ettiği için sosyal geçerlik verilerinin toplanması, iki sınıf öğretmeni, iki anne ve üç katılımcı öğrenci ile bire bir görüşme şeklinde gerçekleştirilmiştir. Sosyal geçerlik verileri, Öğrenci Sosyal Geçerlik Veri Kayıt Formu (Ek 11) ve Öğretmen/Aile Sosyal Geçerlik Veri Kayıt Formu (Ek 12) kullanılarak toplanmıştır.

Katılımcılara altı kapalı uçlu, bir açık uçlu soru yöneltilmiştir. “Evet, Hayır, Kararsızım” seçeneklerinden oluşan kapalı uçlu soruların tamamlanmasından sonra katılımcılara “Araştırma ile ilgili son olarak neler söylemek istersiniz?” sorusu yöneltilmiştir. Sosyal geçerlik veri kayıt formunda yer alan kapalı uçlu sorular, betimsel olarak analiz edilmiştir. Açık uçlu soru ise nitel olarak içerik analizi ile analiz edilmiştir.

3.11.3. Güvenirlilik Verilerinin Toplanması ve Analizi

Güvenirlilik verilerinin toplanmasında, gözlemciler arası güvenirlilik ve uygulama güvenirliliği olmak üzere iki tür veri toplanmıştır. Araştırmanın; yoklama, uygulama, izleme ve genelleme oturumlarının en az %30'unda gözlemciler arası güvenirlilik ve uygulama güvenirliliği için veri toplanmıştır. Verilerin toplanmasında veri kayıt formları kullanılmıştır. Araştırma öncesinde gözlemciye hem sözel olarak hem de Gözlemci Bilgilendirme Formu (Ek. 13) aracılığıyla yazılı olarak araştırma hakkında bilgi verilmiştir. Gözlemci, araştırmanın video kayıtlarını izleyerek elde ettiği verileri, veri kayıt formlarına kaydetmiştir.

Gözlemciler arası güvenirlilik verileri, “Görüş Birliği / Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı x 100” formülüyle analiz edilmiştir. Güvenirlilik hesaplamasında, kabul edilebilir güvenirlilik katsayısının en az %80 olması yeterli görülmektedir (Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2006). Uygulama güvenirliliği verileri, uygulama oturumlarında, bağımsız değişkenin (OKU-GEL) planlandığı gibi uygulanıp uygulanmadığını belirlemek amacıyla gerçekleştirilmektedir.

Uygulama güvenirliliği verileri, Uygulama Güvenirliliği Veri Kayıt Formu (Ek. 14) aracılığıyla toplanmıştır. Uygulama güvenirliliği verileri aşağıdaki basamaklar dikkate alınarak hesaplanmıştır:

- (a) araç-gereci hazırlama,
- (b) dikkat sağlayıcı ipucu sunma,
- (c) beceri yönergesini sunma,

- (d) yanıt aralığını bekleme,
- (e) kontrol edici ipucunu sunma,
- (f) davranış sonrası uyaran sunma,
- (g) denemeler arası süre,
- (h) katılımı pekiştirme.

Uygulama güvenilirliği verileri, “Gözlenen Uygulamacı Davranışı / Planlanan Uygulamacı Davranışı $\times 100$ ” formülüyle analiz edilmiştir.

BÖLÜM IV

Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde; çalışma sorularına yönelik toplanan etkililik, genelleme, izleme, sosyal geçerlik ve güvenilirlik verileri ışığında ulaşılan bulgulara değinilmektedir.

4.1. Etkililiğe İlişkin Bulgular

Okuma güçlüğü olan öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesine yönelik okumayı geliştirme programının (OKU-GEL) uygulanmasıyla öğrencilerden elde edilen okuma hızı, okuma doğruluğu, okuduğunu anlama, fonolojik farkındalık (FF), hızlı otomatik isimlendirme (HOTİ), anlamlı ve anlamsız kelime okuma verilerine ve çalışmanın etki büyüklüğüne ilişkin veriler bu bölümde grafiklerle / tablolarla gösterilmiştir. (*Okuma metinlerinden 30., 31. ve 32. metinler, HOTİ kartlarından 6. kartlar (harf ve sayı) ve FF etkinliklerinden sesleri birleştirme ve sesleri manipüle etme/değiştirme görevlerine yönelik etkinlikler, araştırmanın son evresine göre ölçüt karşılanıp müdahale sona erdirildiği için araştırmada kullanılmamıştır.*)

4.1.1. Okuma Hızına Yönelik Bulgular

Bu bölümde, araştırmanın ilk sorusu olan “OKU-GEL programı, okuma güçlüğü öğrencilerin sesli okuma hızının arttırılmasında etkili midir?” sorusuna yönelik elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

4.1.1.1. Başlama Düzeyi Oturumlarında Okuma Hızına Yönelik Elde Edilen Bulgular. Bu bölümde, araştırmanın başlama düzeyi yoklama oturumlarından elde edilen, okuma hızı verileri paylaşılmış ve Şekil 4’te gösterilmiştir.

Demir; başlama düzeyi yoklama oturumlarının birinci oturumunda dakikada 18, ikinci oturumunda 20 ve üçüncü oturumunda 24 kelimeyi metinde doğru olarak okumuştur. Başlama düzeyinde gerçekleştirilen üç oturuma göre Demir’in okuduğu metinlerdeki okuma hızı dakikada ortalama 21 kelime olarak bulunmuştur.

Ramiz; başlama düzeyi yoklama oturumlarının birinci oturumunda dakikada 18, ikinci oturumunda 30 ve üçüncü oturumunda 17 kelimeyi metinde doğru olarak okumuştur. İlk üç oturumda Ramiz’den kararlı veri elde edilemediği için üç yoklama oturumu daha düzenlenmiştir. Ramiz; başlama düzeyi yoklama oturumlarının

dördüncü oturumunda dakikada 27, beşinci oturumunda 21 ve altıncı oturumunda 20 kelimeyi metinde doğru olarak okumuştur. Başlama düzeyinde gerçekleştirilen altı oturuma göre Ramiz'in okuduğu metinlerdeki okuma hızı dakikada ortalama 22 kelime olarak bulunmuştur.

Hamit; başlama düzeyi yoklama oturumlarının birinci oturumunda dakikada 12, ikinci oturumunda 14 ve üçüncü oturumunda 15 kelimeyi metinde doğru olarak okumuştur. Başlama düzeyinde gerçekleştirilen üç oturuma göre Hamit'in okuduğu metinlerdeki okuma hızı dakikada ortalama 14 kelime olarak bulunmuştur.

4.1.1.2. Uygulama Oturumlarında Okuma Hızına Yönelik Elde Edilen Bulgular. Bu bölümde; Demir, Ramiz ve Hamit'in uygulama oturumlarındaki okuma hızlarına yönelik verilere yer verilmiş ve Şekil 4'te gösterilmiştir.

4.1.1.2.1. Demir'in Uygulama Oturumlarındaki Okuma Hızı Verileri.

Demir'in okuma hızı, başlama düzeyinde gerçekleştirilen üç oturuma göre dakikada ortalama 21 kelime olarak bulunmuştur. Araştırma öncesinde Demir'in okuma hızının her uygulama evresinde %10 oranında artırılması planlanmıştır. Buna göre; başlama düzeyinde dakikada 21 doğru kelime okuyan Demir'in, bir dakikada okuması hedeflenen doğru kelime sayısı %10 artırılmış ve uygulama oturumlarının ilk evresinde dakikada 23 kelimeyi doğru okuması hedeflenmiştir.

Uygulama oturumlarının ilk evresine göre Demir; birinci oturumda 24, ikinci oturumda 28 ve üçüncü oturumda dakikada 24 kelimeyi doğru okumuştur. Demir, uygulamanın ilk evresinde üst üste üç oturum ölçütü karşılayacak düzeyde performans gösterdiği için uygulama oturumlarında ikinci evreye geçilmiştir.

Uygulama oturumlarının ilk evresinde gerçekleştirilen üç oturuma göre Demir'in okuma hızı tekrar hesaplanmış ve dakikada ortalama 25 kelime olarak bulunmuştur. Her uygulama evresinde, bir önceki okuma hızının %10 oranında artırılması planlandığından Demir'in uygulama oturumlarının ikinci evresinde dakikada 28 kelimeyi doğru okuması hedeflenmiştir.

Uygulama oturumlarının ikinci evresine göre Demir; dördüncü oturumda 28, beşinci oturumda 32 ve altıncı oturumda dakikada 28 kelimeyi doğru olarak okumuştur. Demir, uygulama oturumlarının ikinci evresinde üst üste üç oturum ölçütü karşılayacak düzeyde performans gösterdiği için uygulama oturumlarında üçüncü evreye geçilmiştir.

Uygulama oturumlarının ikinci evresinde gerçekleştirilen üç oturuma göre Demir'in okuma hızı dakikada ortalama 29 kelime olarak bulunmuştur. Demir'in uygulama oturumlarının üçüncü evresinde %10 ölçüte göre dakikada 32 kelimeyi doğru okuması hedeflenmiştir.

Uygulama oturumlarının üçüncü evresine göre Demir; yedinci oturumda 28, sekizinci oturumda 29, dokuzuncu oturumda 32 ve onuncu oturumda dakikada 27 kelimeyi doğru olarak okumuştur. Demir, bu oturumlarda ölçütü karşılayacak düzeyde performans gösteremediği için üç uygulama oturumu daha düzenlenmiştir. Buna göre Demir, on birinci oturumda 33, on ikinci oturumda 34 ve on üçüncü oturumda dakikada 33 kelimeyi doğru okumuştur. Demir, uygulama oturumlarının üçüncü evresinde üst üste üç oturum ölçütü karşılayacak düzeyde performans gösterdiği için uygulama oturumlarında dördüncü (son) evreye geçilmiştir.

Uygulama oturumlarının üçüncü evresinde gerçekleştirilen yedi oturuma göre Demir'in okuma hızı dakikada ortalama 31 kelime olarak bulunmuştur. Demir'in uygulama oturumlarının dördüncü evresinde %10 ölçüte göre dakikada 34 kelimeyi doğru okuması hedeflenmiştir.

Uygulama oturumlarının dördüncü evresine göre Demir; on dördüncü oturumda 44, on beşinci oturumda 32, on altıncı oturumda 36, on yedinci oturumda 39 ve on sekizinci oturumda dakikada 34 kelimeyi doğru olarak okumuştur. Demir, uygulama oturumlarının dördüncü evresinde, son üç oturuma göre üst üste üç oturum ölçütü karşılayacak düzeyde performans gösterdiği için uygulama oturumlarına son verilmiştir. Uygulama oturumlarının dördüncü evresinde gerçekleştirilen beş oturuma göre Demir'in okuma hızı dakikada ortalama 37 kelime olarak bulunmuştur.

Bu bulgulara göre Demir; uygulama öncesi bir metinde dakikada ortalama 21 kelimeyi doğru okurken, uygulama sonrası dakikada ortalama 37 kelimeyi doğru olarak okumuştur. Buna göre Demir'in okuma hızı, uygulama sonrası yaklaşık %76 oranında bir artış göstermiştir.

4.1.1.2.2. Ramiz'in Uygulama Oturumlarındaki Okuma Hızı Verileri.

Ramiz'in okuma hızı, başlama düzeyinde gerçekleştirilen üç oturuma göre dakikada ortalama 22 kelime olarak bulunmuştur. Araştırma öncesinde Ramiz'in okuma hızının her uygulama evresinde %10 oranında artırılması planlanmıştır. Buna göre; başlama düzeyinde dakikada 22 doğru kelime okuyan Ramiz'in, bir dakikada okuması

hedeflenen doğru kelime sayısı %10 arttırılmış ve uygulama oturumlarının ilk evresinde dakikada 24 kelimeyi doğru okuması hedeflenmiştir.

Uygulama oturumlarının ilk evresine göre Ramiz; birinci oturumda 28, ikinci oturumda 20, üçüncü oturumda dakikada 33, dördüncü oturumda 26 ve beşinci oturumda dakikada 24 kelimeyi doğru olarak okumuştur. Ramiz, uygulama oturumlarının ilk evresinde son üç oturuma göre üst üste üç oturum ölçütü karşılayacak düzeyde performans gösterdiği için uygulama oturumlarında ikinci evreye geçilmiştir.

Uygulama oturumlarının ilk evresinde gerçekleştirilen beş oturuma göre Ramiz'in okuma hızı tekrar hesaplanmış ve dakikada ortalama 26 kelime olarak bulunmuştur. Her uygulama evresinde, bir önceki okuma hızının %10 oranında arttırılması planlandığından Ramiz'in uygulama oturumlarının ikinci evresinde dakikada 29 kelimeyi doğru okuması hedeflenmiştir.

Uygulama oturumlarının ikinci evresine göre Ramiz; altıncı oturumda 30, yedinci oturumda 26, sekizinci oturumda 29, dokuzuncu oturumda 30 ve onuncu oturumda dakikada 30 kelimeyi doğru olarak okumuştur. Ramiz, uygulama oturumlarının ikinci evresinde son üç oturuma göre üst üste üç oturum ölçütü karşılayacak düzeyde performans gösterdiği için uygulama oturumlarında üçüncü evreye geçilmiştir.

Uygulama oturumlarının ikinci evresinde gerçekleştirilen beş oturuma göre Ramiz'in okuma hızı dakikada ortalama 29 kelime olarak bulunmuştur. Ramiz'in uygulama oturumlarının üçüncü evresinde %10 ölçüte göre dakikada 32 kelimeyi doğru okuması hedeflenmiştir.

Uygulama oturumlarının üçüncü evresine göre Ramiz; on birinci oturumda 33, on ikinci oturumda 45 ve on üçüncü oturumda dakikada 37 kelimeyi doğru olarak okumuştur. Ramiz, uygulama oturumlarının üçüncü evresinde üst üste üç oturum ölçütü karşılayacak düzeyde performans gösterdiği için uygulama oturumlarında dördüncü evreye geçilmiştir.

Uygulama oturumlarının üçüncü evresinde gerçekleştirilen üç oturuma göre Ramiz'in okuma hızı dakikada ortalama 38 kelime olarak bulunmuştur. Ramiz'in uygulama oturumlarının dördüncü evresinde %10 ölçüte göre dakikada 42 kelimeyi doğru okuması hedeflenmiştir.

Uygulama oturumlarının dördüncü evresine göre Ramiz; on dördüncü oturumda 43, on beşinci oturumda 36 ve on altıncı oturumda dakikada 35 kelimeyi doğru olarak okumuştur. Ramiz, bu oturumlarda ölçütü karşılayacak düzeyde

performans gösteremediği için üç uygulama oturumu daha düzenlenmiştir. Buna göre Ramiz, on yedinci oturumda 43, on sekizinci oturumda 47 ve on dokuzuncu oturumda dakikada 42 kelimeyi doğru okumuştur. Ramiz, uygulama oturumlarının dördüncü evresinde, son üç oturuma göre üst üste üç oturum ölçütü karşılayacak düzeyde performans gösterdiği için uygulama oturumlarına son verilmiştir. Uygulama oturumlarının dördüncü evresinde gerçekleştirilen altı oturuma göre Ramiz'in okuma hızı dakikada ortalama 41 kelime olarak bulunmuştur.

Bu bulgulara göre Ramiz; uygulama öncesi bir metinde dakikada ortalama 22 kelimeyi doğru okurken, uygulama sonrası dakikada ortalama 41 kelimeyi doğru olarak okumuştur. Buna göre Ramiz'in okuma hızı, uygulama sonrası yaklaşık %86 oranında bir artış göstermiştir.

4.1.1.2.3. Hamit'in Uygulama Oturumlarındaki Okuma Hızı Verileri.

Hamit'in okuma hızı, başlama düzeyinde gerçekleştirilen üç oturuma göre dakikada ortalama 14 kelime olarak bulunmuştur. Araştırma öncesinde Hamit'in okuma hızının her uygulama evresinde %10 oranında artırılması planlanmıştır. Buna göre; başlama düzeyinde dakikada 14 doğru kelime okuyan Hamit'in, bir dakikada okuması hedeflenen doğru kelime sayısı %10 arttırılmış ve uygulama oturumlarının ilk evresinde dakikada 15 kelimeyi doğru okuması hedeflenmiştir.

Uygulama oturumlarının ilk evresine göre Hamit; birinci oturumda 16, ikinci oturumda 16 ve üçüncü oturumda dakikada 20 kelimeyi doğru okumuştur. Hamit, uygulama oturumlarının ilk evresinde üst üste üç oturum ölçütü karşılayacak düzeyde performans gösterdiğinden uygulama oturumlarında ikinci evreye geçilmiştir. Uygulama oturumlarının ilk evresinde gerçekleştirilen üç oturuma göre Hamit'in okuma hızı tekrar hesaplanmış ve dakikada ortalama 17 kelime olarak bulunmuştur. Her uygulama evresinde, bir önceki okuma hızının %10 oranında artırılması planlandığından Hamit'in uygulama oturumlarının ikinci evresinde dakikada 19 kelimeyi doğru okuması hedeflenmiştir.

Uygulama oturumlarının ikinci evresine göre Hamit; dördüncü oturumda 16, beşinci oturumda 16 ve altıncı oturumda dakikada 16 kelimeyi doğru okumuştur. Hamit, bu oturumlarda ölçütü karşılayacak düzeyde performans gösteremediği için üç uygulama oturumu daha düzenlenmiştir. Buna göre Hamit, yedinci oturumda 20, sekizinci oturumda 21 ve dokuzuncu oturumda dakikada 22 kelimeyi doğru olarak okumuştur. Hamit, uygulama oturumlarının ikinci evresinde son üç oturuma göre üst

üste üç oturum ölçütü karşılayacak düzeyde performans gösterdiği için uygulama oturumlarında üçüncü evreye geçilmiştir. Uygulama oturumlarının ikinci evresinde gerçekleştirilen altı oturuma göre Hamit'in okuma hızı dakikada ortalama 19 kelime olarak bulunmuştur. Hamit'in uygulama oturumlarının üçüncü evresinde %10 ölçüte göre dakikada 21 kelimeyi doğru okuması hedeflenmiştir.

Uygulama oturumlarının üçüncü evresine göre Hamit; onuncu oturumda 21, on birinci oturumda 23 ve on ikinci oturumda dakikada 28 kelimeyi doğru okumuştur. Hamit, uygulama oturumlarının üçüncü evresinde üst üste üç oturum ölçütü karşılayacak düzeyde performans gösterdiği için uygulama oturumlarında dördüncü evreye geçilmiştir. Uygulama oturumlarının üçüncü evresinde gerçekleştirilen üç oturuma göre Hamit'in okuma hızı dakikada ortalama 24 kelime olarak bulunmuştur. Hamit'in uygulama oturumlarının dördüncü evresinde %10 ölçüte göre dakikada 26 kelimeyi doğru okuması hedeflenmiştir.

Uygulama oturumlarının dördüncü evresine göre Hamit; on üçüncü oturumda 27, on dördüncü oturumda 27 ve on beşinci oturumda dakikada 32 kelimeyi doğru okumuştur. Hamit, uygulama oturumlarının dördüncü evresinde üst üste üç oturum ölçütü karşılayacak düzeyde performans gösterdiği için uygulama oturumlarına son verilmiştir. Uygulama oturumlarının dördüncü evresinde gerçekleştirilen altı oturuma göre Hamit'in okuma hızı dakikada ortalama 29 kelime olarak bulunmuştur.

Bu bulgulara göre Hamit; uygulama öncesi bir metinde dakikada ortalama 14 kelimeyi doğru okurken, uygulama sonrası dakikada ortalama 29 kelimeyi doğru okumuştur. Buna göre Hamit'in okuma hızı, uygulama sonrası yaklaşık %107 oranında bir artış göstermiştir.

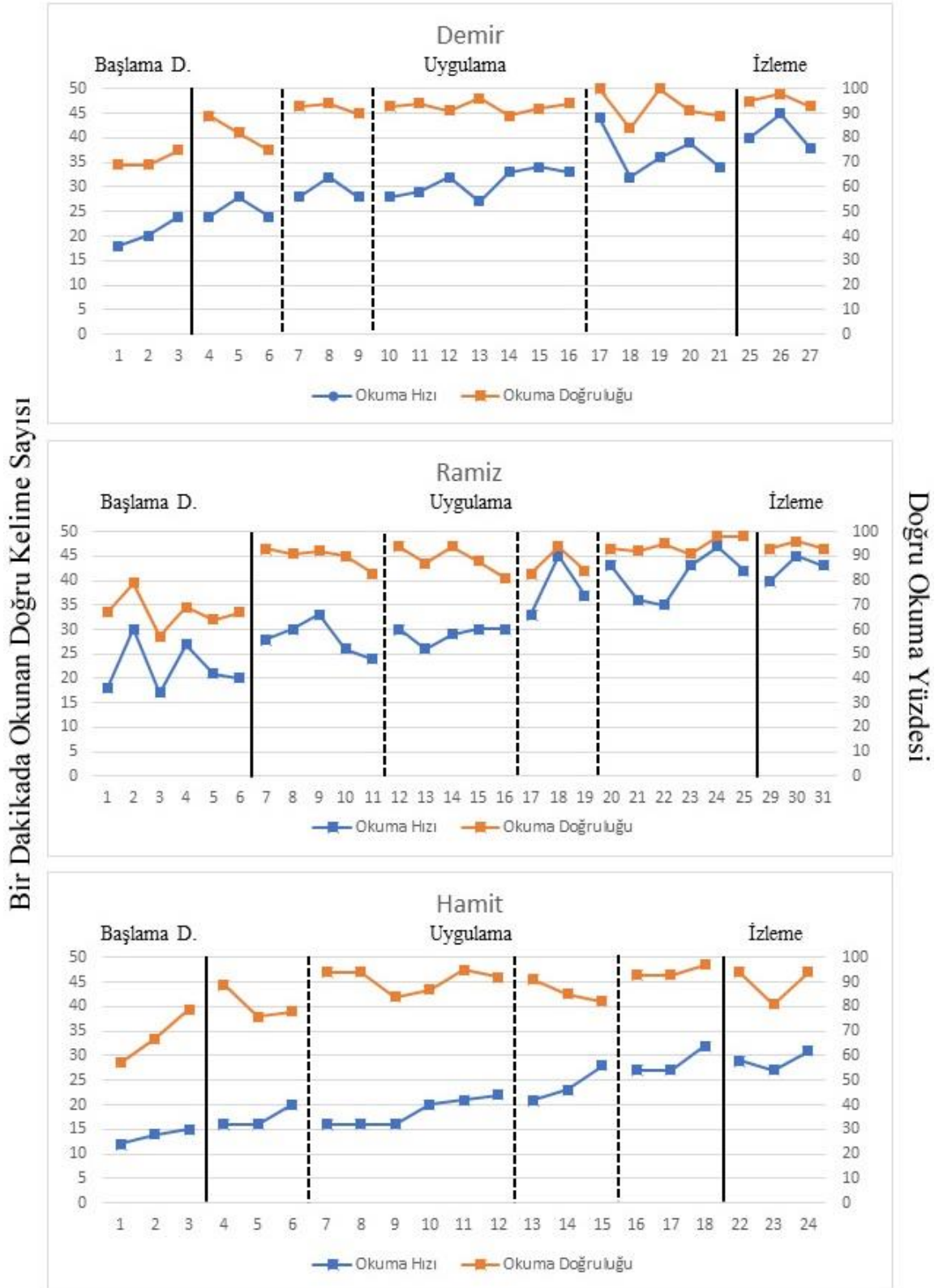
4.1.2. Okuma Doğruluğuna Yönelik Bulgular

Bu bölümde, araştırmanın ikinci sorusu olan “OKU-GEL programı, okuma güçlüğü öğrencilerin okuma doğruluğunun arttırılmasında etkili midir?” sorusuna yönelik elde edilen bulgular gösterilmiştir.

4.1.2.1. Başlama Düzeyi Oturumlarında Okuma Doğruluğuna Yönelik Elde Edilen Bulgular. Bu bölümde araştırmanın başlama düzeyi yoklama oturumlarından elde edilen, okuma doğruluğu verileri paylaşılmış ve Şekil 4'te gösterilmiştir.

Şekil 4

Öğrencilerin Başlama Düzeyi, Uygulama ve İzleme Oturumlarındaki Okuma Hızı ve Okuma Doğruluğu Verileri



Demir; başlama düzeyi yoklama oturumlarının birinci oturumunda %69, ikinci oturumunda %69 ve üçüncü oturumunda %75 oranında okuduğu metinlere yönelik doğru okuma performansı göstermiştir. Başlama düzeyinde gerçekleştirilen üç oturuma göre Demir'in okuduğu metinlere yönelik okuma doğruluğu ortalama %71 olarak bulunmuştur.

Ramiz; başlama düzeyi yoklama oturumlarının birinci oturumunda %67, ikinci oturumunda %79 ve üçüncü oturumunda %57 oranında okuduğu metinlere yönelik kelime düzeyinde doğru okuma performansı göstermiştir. İlk üç oturumda okuma hızına yönelik Ramiz'den kararlı veri elde edilemediği için üç yoklama oturumu daha düzenlenmiştir. Ramiz; başlama düzeyi oturumlarının dördüncü oturumunda %69, beşinci oturumunda %64 ve altıncı oturumunda %67 oranında okuduğu metinlere yönelik doğru okuma performansı göstermiştir. Başlama düzeyinde gerçekleştirilen altı oturuma göre Ramiz'in okuduğu metinlere yönelik okuma doğruluğu ortalama %67 olarak bulunmuştur.

Hamit; başlama düzeyi oturumlarının birinci oturumunda %57, ikinci oturumunda %67 ve üçüncü oturumunda %79 oranında okuduğu metinlere yönelik doğru okuma performansı göstermiştir. Başlama düzeyinde gerçekleştirilen üç oturumda okuduğu metinlere göre Hamit'in okuma doğruluğu ortalama %68 olarak bulunmuştur.

4.1.2.2. Uygulama Oturumlarında Okuma Doğruluğuna Yönelik Elde Edilen Bulgular. Bu bölümde; Demir, Ramiz ve Hamit'in uygulama oturumlarındaki okuma doğruluğuna yönelik verilere yer verilmiş ve Şekil 4'te gösterilmiştir.

4.1.2.2.1. Demir'in Uygulama Oturumlarındaki Okuma Doğruluğuna Yönelik Verileri. Demir'in, uygulama oturumlarının ilk evresine göre okuduğu metinlere yönelik okuma doğruluğu; birinci oturumda %89, ikinci oturumda %82 ve üçüncü oturumda %75 oranında gerçekleşmiştir.

Demir'in, uygulama oturumlarının ikinci evresine göre okuduğu metinlere yönelik okuma doğruluğu; dördüncü oturumda %93, beşinci oturumda %94 ve altıncı oturumda %90 oranında gerçekleşmiştir.

Demir'in, uygulama oturumlarının üçüncü evresine göre okuduğu metinlere yönelik okuma doğruluğu; yedinci oturumda %93, sekizinci oturumda %94,

dokuzuncu oturumda %91, onuncu oturumda %96, on birinci oturumda %89, on ikinci oturumda %92 ve on üçüncü oturumda %94 oranında gerçekleşmiştir.

Demir'in, uygulama oturumlarının dördüncü evresine göre okuduğu metinlere yönelik okuma doğruluğu; on dördüncü oturumda %100, on beşinci oturumda %84, on altıncı oturumda %100, on yedinci oturumda %91 ve on sekizinci oturumda %89 olarak gerçekleşmiştir.

Bu bulgulara göre Demir'in; uygulama öncesi (başlama düzeyi) okuduğu bir metne yönelik okuma doğruluğu ortalama %71 oranındayken, son uygulama evresine göre okuma doğruluğu ortalama %93 oranına yükselmiştir. Demir'in okuma doğruluğu, uygulama sonrası yaklaşık %31 oranında bir artış göstermiştir. Bu sonuçlara göre; Demir'in OKU-GEL programı sonrası okuma doğruluğu, endişe düzeyinden öğretimsel düzeye yükselmiştir.

4.1.2.2.2. Ramiz'in Uygulama Oturumlarındaki Okuma Doğruluğuna Yönelik Verileri. Ramiz'in, uygulama oturumlarının ilk evresine göre okuduğu metinlere yönelik okuma doğruluğu; birinci oturumda %93, ikinci oturumda %91, üçüncü oturumda %92, dördüncü oturumda %90 ve beşinci oturumda %83 oranında gerçekleşmiştir.

Ramiz'in, uygulama oturumlarının ikinci evresine göre okuduğu metinlere yönelik okuma doğruluğu; altıncı oturumda %94, yedinci oturumda %87, sekizinci oturumda %94, dokuzuncu oturumda %88 ve onuncu oturumda %81 oranında gerçekleşmiştir.

Ramiz'in, uygulama oturumlarının üçüncü evresine göre okuduğu metinlere yönelik okuma doğruluğu; on birinci oturumda %83, on ikinci oturumda %94 ve on üçüncü oturumda %84 oranında gerçekleşmiştir.

Ramiz'in, uygulama oturumlarının dördüncü evresine göre okuduğu metinlere yönelik okuma doğruluğu; on dördüncü oturumda %93, on beşinci oturumda %92, on altıncı oturumda %95, on yedinci oturumda %91, on sekizinci oturumda %98 ve on dokuzuncu oturumda %98 oranında gerçekleşmiştir.

Bu bulgulara göre Ramiz'in; uygulama öncesi (başlama düzeyi) okuduğu bir metne yönelik okuma doğruluğu ortalama %67 oranındayken, son uygulama evresine göre okuma doğruluğu ortalama %95 oranına yükselmiştir. Ramiz'in okuma doğruluğu, uygulama sonrası yaklaşık %42 oranında bir artış göstermiştir. Bu

sonuçlara göre; Ramiz'in OKU-GEL programı sonrası okuma doğruluğu, endişe düzeyinden öğretimsel düzeye yükselmiştir.

4.1.2.2.3. Hamit'in Uygulama Oturumlarındaki Okuma Doğruluğuna Yönelik Verileri. Hamit'in, uygulama oturumlarının ilk evresine göre okuduğu metinlere yönelik okuma doğruluğu; birinci oturumda %89, ikinci oturumda %76 ve üçüncü oturumda %78 oranında gerçekleşmiştir.

Hamit'in, uygulama oturumlarının ikinci evresine göre okuduğu metinlere yönelik okuma doğruluğu; dördüncü oturumda %94, beşinci oturumda %94, altıncı oturumda %84, yedinci oturumda %87, sekizinci oturumda %95 ve dokuzuncu oturumda %92 oranında gerçekleşmiştir.

Hamit'in, uygulama oturumlarının üçüncü evresine göre okuduğu metinlere yönelik okuma doğruluğu; onuncu oturumda %91, on birinci oturumda %85 ve on ikinci oturumda %82 oranında gerçekleşmiştir.

Hamit'in, uygulama oturumlarının dördüncü evresine göre okuduğu metinlere yönelik okuma doğruluğu; on üçüncü oturumda %93, on dördüncü oturumda %93 ve on beşinci oturumda %97 oranında gerçekleşmiştir.

Bu bulgulara göre Hamit'in; uygulama öncesi (başlama düzeyi) okuduğu bir metne yönelik okuma doğruluğu ortalama %68 oranındayken, son uygulama evresine göre okuma doğruluğu ortalama %94 oranına yükselmiştir. Hamit'in okuma doğruluğu, uygulama sonrası yaklaşık %38 oranında bir artış göstermiştir. Bu sonuçlara göre; Hamit'in OKU-GEL sonrası okuma doğruluğu, endişe düzeyinden öğretimsel düzeye yükselmiştir.

4.1.3. Okuduğunu Anlamaya Yönelik Bulgular

Bu bölümde, araştırmanın üçüncü sorusu olan “OKU-GEL programı, okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin artırılmasında etkili midir?” sorusuna yönelik elde edilen bulgular gösterilmiştir.

4.1.3.1. Okuduğunu Anlamaya Yönelik Başlama Düzeyi Oturumlarından Elde Edilen Bulgular. Bu bölümde araştırmanın başlama düzeyi yoklama oturumlarından elde edilen, okuduğunu anlama becerilerine yönelik veriler paylaşılmış ve Şekil 5'te gösterilmiştir.

Demir; okuduğu metinle ilgili sorulara yönelik başlama düzeyi yoklama oturumlarının birinci oturumunda %75, ikinci oturumunda %38 ve üçüncü oturumunda %38 oranında okuduğunu anlama performansı göstermiştir. Başlama düzeyinde gerçekleştirilen üç oturuma göre Demir'in okuduğunu anlama performansı ortalama %50 olarak bulunmuştur.

Ramiz; okuduğu metinle ilgili sorulara yönelik başlama düzeyi yoklama oturumlarının birinci oturumunda %100, ikinci oturumunda %88 ve üçüncü oturumunda %88 oranında okuduğunu anlama performansı göstermiştir. Ramiz; metinle ilgili sorulara yönelik başlama düzeyi oturumlarının dördüncü oturumunda %100, beşinci oturumunda %50 ve altıncı oturumunda %75 oranında okuduğunu anlama performansı göstermiştir. Başlama düzeyinde gerçekleştirilen altı oturuma göre Ramiz'in okuduğunu anlama performansı ortalama %84 olarak bulunmuştur.

Hamit; okuduğu metinle ilgili sorulara yönelik başlama düzeyi yoklama oturumlarının birinci oturumunda %88, ikinci oturumunda %88 ve üçüncü oturumunda %75 oranında okuduğunu anlama performansı göstermiştir. Başlama düzeyinde gerçekleştirilen üç oturuma göre Hamit'in okuduğunu anlama performansı ortalama %84 olarak bulunmuştur.

4.1.3.2. Uygulama Oturumlarında Okuduğunu Anlama Becerilerine Yönelik Elde Edilen Bulgular. Bu bölümde; Demir, Ramiz ve Hamit'in uygulama oturumlarındaki okuduğunu anlama becerilerine yönelik verilere yer verilmiş Şekil 5'te gösterilmiştir.

4.1.3.2.1. Demir'in Uygulama Oturumlarındaki Okuduğunu Anlama Becerilerine Yönelik Verileri. Demir, uygulama oturumlarının ilk evresine göre okuduğu metinle ilgili sorulara yönelik; birinci oturumda %88, ikinci oturumda %88 ve üçüncü oturumda %88 oranında okuduğunu anlama performansı göstermiştir.

Demir'in, uygulama oturumlarının ikinci evresine göre okuduğu metinle ilgili sorulara yönelik; dördüncü oturumda %100, beşinci oturumda %100 ve altıncı oturumda %63 oranında okuduğunu anlama performansı göstermiştir.

Demir'in, uygulama oturumlarının üçüncü evresine göre okuduğu metinle ilgili sorulara yönelik; yedinci oturumda %88, sekizinci oturumda %88, dokuzuncu oturumda %88, onuncu oturumda %88, on birinci oturumda %100, on ikinci oturumda

%100 ve on üçüncü oturumda %100 oranında okuduğunu anlama performansı göstermiştir.

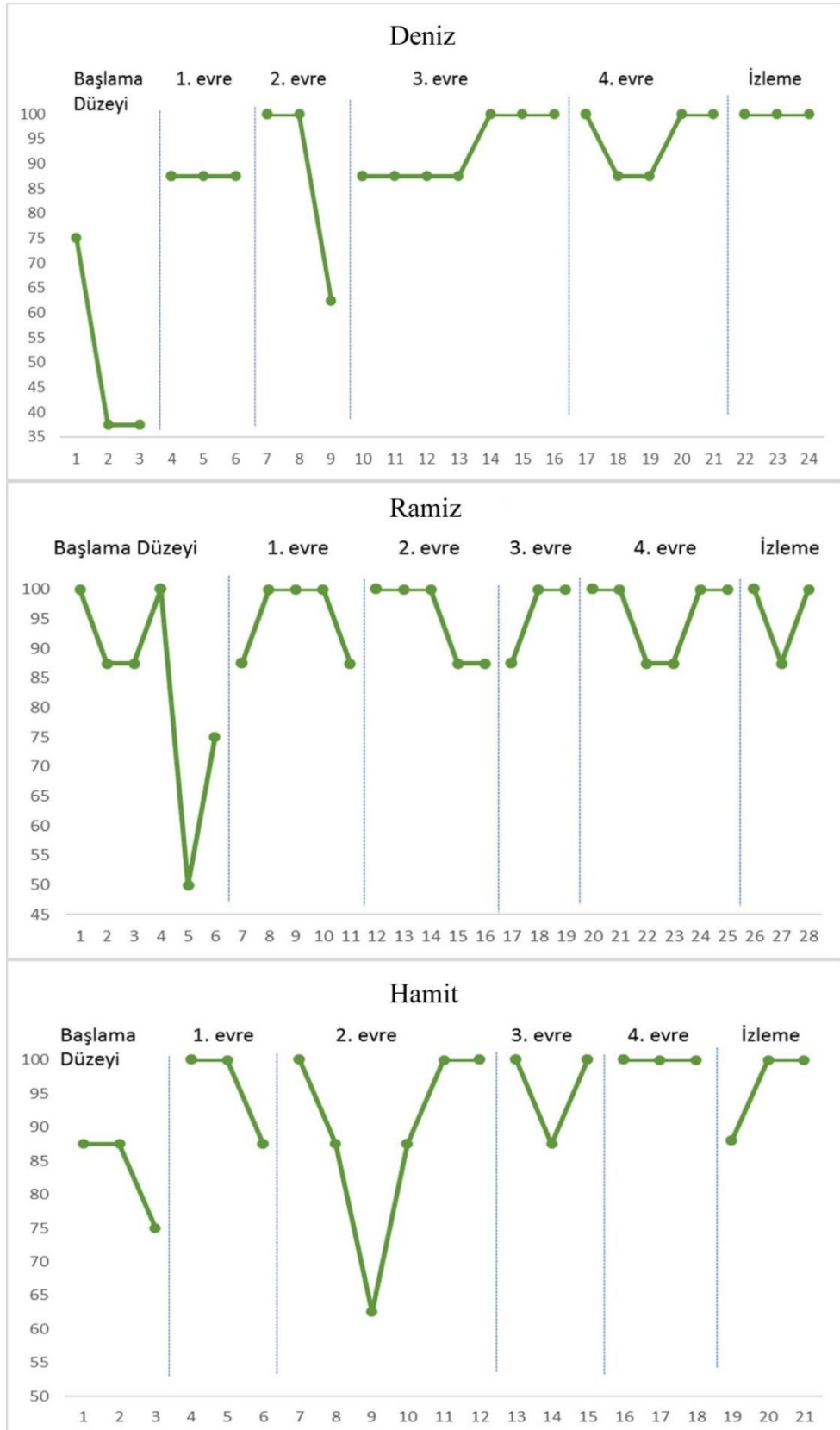
Demir'in, uygulama oturumlarının dördüncü evresine göre okuduğu metinle ilgili sorulara yönelik; on dördüncü oturumda %100, on beşinci oturumda %88, on altıncı oturumda %88, on yedinci oturumda %100 ve on sekizinci oturumda %100 okuduğunu anlama performansı göstermiştir.

Bu bulgulara göre Demir'in; başlama düzeyinde okuduğu metinle ilgili sorulara yönelik okuduğunu anlama performansı ortalama %50 oranındayken, son uygulama evresine göre okuduğunu anlama performansı ortalama %95 oranına yükselmiştir. Demir'in okuduğunu anlama performansı, uygulama sonrası yaklaşık %90 oranında artış göstermiştir. Bu sonuçlara göre; Demir'in OKU-GEL programı sonrası okuduğunu anlama becerisi, endişe düzeyinden bağımsız düzeye yükselmiştir.

4.1.3.2.2. Ramiz'in Uygulama Oturumlarındaki Okuduğunu Anlama Becerilerine Yönelik Verileri. Ramiz'in, uygulama oturumlarının ilk evresine göre okuduğu metinle ilgili sorulara yönelik; birinci oturumda %88, ikinci oturumda %100, üçüncü oturumda %100, dördüncü oturumda %100 ve beşinci oturumda %88 oranında okuduğunu anlama performansı göstermiştir. Ramiz'in, uygulama oturumlarının ikinci evresine göre okuduğu metinle ilgili sorulara yönelik; altıncı oturumda %100, yedinci oturumda %100, sekizinci oturumda %100, dokuzuncu oturumda %88 ve onuncu oturumda %88 oranında okuduğunu anlama performansı göstermiştir. Ramiz'in, uygulama oturumlarının üçüncü evresine göre okuduğu metinle ilgili sorulara yönelik; on birinci oturumda %88, on ikinci oturumda %100 ve on üçüncü oturumda %100 oranında okuduğunu anlama performansı göstermiştir. Ramiz'in, uygulama oturumlarının dördüncü evresine göre okuduğu metinle ilgili sorulara yönelik; on dördüncü oturumda %100, on beşinci oturumda %100, on altıncı oturumda %88, on yedinci oturumda %88, on sekizinci oturumda %100 ve on dokuzuncu oturumda %100 oranında okuduğunu anlama performansı göstermiştir. Bu bulgulara göre Ramiz'in; başlama düzeyinde okuduğu metinle ilgili sorulara yönelik okuduğunu anlama performansı ortalama %84 oranındayken, son uygulama evresine göre okuduğunu anlama performansı ortalama %96 oranına yükselmiştir. Ramiz'in okuduğunu anlama performansı, uygulama sonrası yaklaşık %14 oranında bir artış göstermiştir. Bu sonuçlara göre; Demir'in OKU-GEL programı sonrası okuduğunu anlama becerisi, öğretimsel düzeyden bağımsız düzeye yükselmiştir.

Şekil 5

Öğrencilerin Başlama Düzeyi, Uygulama ve İzleme Oturumlarındaki Okuduğunu Anlama Verileri



4.1.3.2.3. Hamit'in Uygulama Oturumlarındaki Okuduğunu Anlama Becerilerine Yönelik Verileri. Hamit'in, uygulama oturumlarının ilk evresine göre okuduğu metinle ilgili sorulara yönelik; birinci oturumda %100, ikinci oturumda %100 ve üçüncü oturumda %88 oranında okuduğunu anlama performansı göstermiştir.

Hamit'in, uygulama oturumlarının ikinci evresine göre okuduğu metinle ilgili sorulara yönelik; dördüncü oturumda %100, beşinci oturumda %88, altıncı oturumda %63, yedinci oturumda %88, sekizinci oturumda %100 ve dokuzuncu oturumda %100 oranında okuduğunu anlama performansı göstermiştir.

Hamit'in, uygulama oturumlarının üçüncü evresine göre okuduğu metinle ilgili sorulara yönelik; onuncu oturumda %100, on birinci oturumda %88 ve on ikinci oturumda %100 oranında okuduğunu anlama performansı göstermiştir.

Hamit'in, uygulama oturumlarının dördüncü evresine göre okuduğu metinle ilgili sorulara yönelik; on üçüncü oturumda %100, on dördüncü oturumda %100 ve on beşinci oturumda %100 oranında okuduğunu anlama performansı göstermiştir.

Bu bulgulara göre Hamit'in; başlama düzeyinde okuduğu metinle ilgili sorulara yönelik okuduğunu anlama performansı ortalama %84 oranındayken, son uygulama evresine göre okuduğunu anlama performansı ortalama %100 oranına yükselmiştir. Hamit'in okuduğunu anlama performansı, uygulama sonrası yaklaşık %19 oranında bir artış göstermiştir. Bu sonuçlara göre; Hamit'in OKU-GEL programı sonrası okuduğunu anlama becerisi, öğretimsel düzeyden bağımsız düzeye yükselmiştir.

4.1.4. HOTİ Testine Yönelik Ön Test-Son Test Bulguları

Bu bölümde, araştırmanın dördüncü sorusu olan "OKU-GEL programındaki hızlı otomatik isimlendirme müdahalesinin, öğrencilerin hızlı otomatik isimlendirme becerilerine etkisi nedir?" sorusuna yönelik elde edilen bulgulara yer verilmiş ve Tablo 5'te gösterilmiştir.

Öğrencilerin HOTİ becerilerine yönelik ön test-son test sonuçları, Bakır ve Babür (2018) tarafından geliştirilen HOTİ testine göre değerlendirilmiştir. HOTİ testinde, öğrencilerin bir dakikada harf ve sayı kartlarını isimlendirme hızlarına yönelik performansları aşağıda detaylı bir şekilde paylaşılmıştır:

Demir, program öncesi sayılarla ilgili HOTİ testini 34 saniyede, 0 hata ve 4 düzeltmeyle tamamlarken; program sonrası 24 saniyede, 0 hata ve 0 düzeltmeyle tamamlamıştır. Demir, program öncesi harflerle ilgili HOTİ testini 37 saniyede, 2 hata ve 2 düzeltmeyle tamamlarken; program sonrası 27 saniyede, 1 hata ve 1 düzeltmeyle

tamamlamıştır. Bu bulgulara göre Demir hem sayı hem de harflerle ilgili HOTİ testini program sonrası daha kısa sürede ve daha az hata ile tamamlamıştır.

Ramiz, program öncesi sayılarla ilgili HOTİ testini 40 saniyede, 0 hata ve 1 düzeltmeyle tamamlarken; program sonrası 40 saniyede, 0 hata ve 0 düzeltmeyle tamamlamıştır. Ramiz, program öncesi harflerle ilgili HOTİ testini 1 dakika 3 saniyede (63sn.), 11 hata ve 1 düzeltmeyle tamamlarken; program sonrası 46 saniyede, 0 hata ve 0 düzeltmeyle tamamlamıştır. Bu bulgulara göre Ramiz, sayı HOTİ testini program sonrası aynı sürede ve daha az hata ile tamamlarken, harf HOTİ testini program sonrası daha kısa sürede ve daha az hata ile tamamlamıştır.

Hamit, program öncesi sayılarla ilgili HOTİ testini 42 saniyede, 0 hata ve 1 düzeltmeyle tamamlarken; program sonrası 35 saniyede, 0 hata ve 0 düzeltmeyle tamamlamıştır. Hamit, program öncesi harflerle ilgili HOTİ testini 35 saniyede, 0 hata ve 0 düzeltmeyle tamamlarken; program sonrası 24 saniyede, 0 hata ve 0 düzeltmeyle tamamlamıştır. Bu bulgulara göre Hamit hem sayı hem de harf HOTİ testini program sonrası daha kısa sürede ve hatasız tamamlamıştır.

Tablo 5.

HOTİ Testine Yönelik Öğrencilerin Ön Test-Son Test Verileri

	Sayı Kartı		Harf Kartı	
	Ön Test	Son Test	Ön Test	Son Test
Demir				
Süre:	34 saniye	24 saniye	37 saniye	27 saniye
Hata:	-	-	2	1
Düzeltilme:	4	-	2	1
Ramiz				
Süre:	40 saniye	40 saniye	63 saniye	46 saniye
Hata:	-	-	11	-
Düzeltilme:	1	-	1	-
Hamit				
Süre	42 saniye	35 saniye	41 saniye	24 saniye
Hata:	-	-	-	-
Düzeltilme:	1	-	-	-

4.1.5. FF Testine Yönelik Ön Test-Son Test Bulguları

Bu bölümde, araştırmanın beşinci sorusu olan “OKU-GEL programındaki fonolojik farkındalık müdahalesinin, öğrencilerin fonolojik farkındalık becerilerine etkisi nedir?” sorusuna yönelik elde edilen bulgular paylaşılmış ve Tablo 6’da gösterilmiştir.

Öğrencilerin FF becerilerine yönelik ön test-son test sonuçları, Kazanoğlu vd. (2020) tarafından geliştirilen fonolojik farkındalık testine göre değerlendirilmiştir. Bu testten alınabilecek en yüksek puan 96’dır. Demir program öncesi fonolojik farkındalık testinden 40 puan alırken, program sonrası 77 puan; Ramiz program öncesi 26 puan alırken, program sonrası 72 puan; Hamit program öncesi 54 puan alırken, program sonrası 86 puan almıştır. Bu bulgulara göre; üç öğrencinin de fonolojik farkındalık becerilerinde anlamlı bir yükseliş olduğu görülmektedir.

Tablo 6.

FF Testine Yönelik Öğrencilerin Ön Test-Son Test Verileri

	Demir		Ramiz		Hamit	
	Ön Test	Son Test	Ön Test	Son Test	Ön Test	Son Test
Sözcük sayma	3	6	2	6	3	6
Sözcük atma	5	6	1	6	4	6
Sözcük ayırma	5	6	5	6	5	6
Sözcük birleştirme	2	6	0	6	6	6
Kafiye ayırt etme	3	6	3	5	4	6
Kafiye üretme	1	5	0	2	3	6
Hece bölme	6	6	6	6	6	6
Hece silme	5	6	0	6	6	6
Fonem ayırt etme	0	4	2	4	0	5
Baştaki fonemi bulma	3	6	1	6	6	6
Sondaki fonemi bulma	4	6	3	6	4	6
Fonem birleştirme	1	2	0	2	0	2
Fonem bölme	0	3	1	3	3	6
Fonem silme	0	3	0	4	1	5
Fonem ekleme	2	4	2	4	1	4
Fonem değiştirme	0	2	0	0	2	4
Toplam Puan	40	77	26	72	54	86

4.1.6. KOBİT Testine Yönelik Ön Test-Son Test Bulguları

Bu bölümde, araştırmanın altıncı sorusu olan “OKU-GEL programının, öğrencilerin anlamlı ve anlamsız kelime okuma becerilerine etkisi nedir?” sorusuna yönelik elde edilen bulgular paylaşılmış ve Tablo 7’de gösterilmiştir.

Öğrencilerin anlamlı ve anlamsız kelime okuma becerilerine yönelik ön test-son test sonuçları Babür vd. (2011) tarafından geliştirilen KOBİT testine göre değerlendirilmiştir. Öğrencilerin, bir dakikada anlamlı ve anlamsız kelimeleri okuma bilgisine yönelik performansları aşağıda detaylı bir şekilde paylaşılmıştır:

Demir, program öncesi KOBİT testinde bir dakikada, 15 doğru ve 10 yanlış anlamlı kelime okumuş ve 1 düzeltme yapmıştır. Demir, program sonrası KOBİT testinde bir dakikada, 22 doğru ve 4 yanlış anlamlı kelime okumuş ve 1 düzeltme yapmıştır. Demir, program öncesi KOBİT testinde bir dakikada, 8 doğru ve 14 yanlış anlamsız kelime okumuş ve hiç düzeltme yapmamıştır. Demir, program sonrası KOBİT testinde bir dakikada, 16 doğru ve 11 yanlış anlamsız kelime okumuş ve 1 düzeltme yapmıştır. Bu bulgulara göre Demir’in, program sonrası hem anlamlı kelimeleri okuma hem de anlamsız kelimeleri okuma etkinliğinde daha az hata yaptığı ve daha fazla kelime okuduğu görülmektedir.

Ramiz, program öncesi KOBİT testinde bir dakikada, 7 doğru ve 18 yanlış anlamlı kelime okumuş ve 1 düzeltme yapmıştır. Ramiz, program sonrası KOBİT testinde bir dakikada, 14 doğru ve 4 yanlış anlamlı kelime okumuş ve 1 düzeltme yapmıştır. Ramiz, program öncesi KOBİT testinde bir dakikada, 2 doğru ve 20 yanlış anlamsız kelime okumuş ve hiç düzeltme yapmamıştır. Ramiz, program sonrası KOBİT testinde bir dakikada, 6 doğru ve 9 yanlış anlamsız kelime okumuş ve 1 düzeltme yapmıştır. Bu bulgulara göre Ramiz, program sonrası hem anlamlı kelimeleri okuma hem de anlamsız kelimeleri okuma etkinliğinde daha az hata yaparak daha fazla kelime okuduğu görülmektedir.

Hamit, program öncesi KOBİT testinde bir dakikada, 8 doğru ve 4 yanlış anlamlı kelime okumuş ve 4 düzeltme yapmıştır. Hamit, program sonrası KOBİT testinde bir dakikada, 22 doğru ve 1 yanlış anlamlı kelime okumuş ve 1 düzeltme yapmıştır. Hamit, program öncesi KOBİT testinde bir dakikada, 4 doğru ve 8 yanlış anlamsız kelime okumuş ve 4 düzeltme yapmıştır. Hamit, program sonrası KOBİT testinde bir dakikada, 21 doğru ve 18 yanlış anlamsız kelime okumuş ve 2 düzeltme yapmıştır. Bu bulgulara göre Hamit, program sonrası hem anlamlı kelimeleri okuma hem de anlamsız kelimeleri okuma etkinliğinde daha fazla kelime okumuştur. Ancak

program sonrası anlamsız kelimeleri okuma etkinliğinde daha fazla hata yaptığı görülmektedir.

Tablo 7.

KOBİT Testine Yönelik Öğrencilerin Ön Test-Son Test Verileri

Demir	Anlamlı Kelime		Anlamsız Kelime	
	Ön Test	Son Test	Ön Test	Son Test
Doğru:	15	22	8	16
Yanlış:	10	4	14	11
Düzeltilme:	1	1	-	1
Ramiz	Ön Test	Son Test	Ön Test	Son Test
Doğru:	7	14	2	6
Yanlış:	18	4	20	9
Düzeltilme:	1	1	-	1
Hamit	Ön Test	Son Test	Ön Test	Son Test
Doğru:	8	22	4	21
Yanlış:	4	1	8	18
Düzeltilme:	4	1	4	2

4.1.7. Araştırmanın Etki Büyüklüğüne (Örtüşmeyen Veri Yüzdesi) Yönelik Bulgular

Bu bölümde, araştırmanın yedinci sorusu olan “OKU-GEL etki büyüklüğü nedir?” sorusuna yönelik elde edilen bulgular paylaşılmıştır.

Kanıt temelli uygulamaların belirlenmesine yönelik çalışmalar doğrultusunda, tek denekli araştırmalarda, uygulanan müdahalenin etkisini belirlemek üzere görsel analizin yanı sıra, görsel analizi destekleyici ve tamamlayıcı etki büyüklüğü hesaplamalarına da yer verilmektedir. Tek denekli araştırma makalelerin çoğunda, etki büyüklüğü hesaplaması için örtüşmeyen veriye dayalı yöntemlere yer verildiği görülmektedir (Rakap vd., 2020). Bu araştırmada, etki büyüklüğünün hesaplanması amacıyla örtüşmeyen veriye dayalı yöntemlerden başlama düzeyi eğilimi kontrollü Tau-U yöntemi kullanılmıştır.

Tau-U, tek denekli araştırmalarda, iki evre (A ve B) arasındaki örtüşmeyen verileri ölçmek amacıyla yaygın olarak kullanılan bir yöntemdir. Tau-U değerleri %0 ile %100 arasında değişmektedir. Tau-U değerlerinin yorumlanması amacıyla Vannest

ve Ninci (2015) tarafından bazı ölçütler öne sürülmüştür. Bu ölçütlere göre; %20'den küçük değerler müdahalenin etkisinin çok küçük olduğunu, %20 ile %60 arasındaki değerler müdahalenin orta düzeyde etkiye sahip olduğunu, %60 ile %80 arasındaki değerler müdahalenin etkisinin büyük olduğunu, %80 ve üzeri değerler ise müdahalenin etkisinin çok büyük olduğunu ifade etmektedir (Parker vd., 2011; Vannest ve Ninci, 2015). Tek denekli araştırmalarda ağırlıklı etki büyüklüğünün 0'dan önemli ölçüde büyük olması gerektiği belirtilmektedir (Gersten vd., 2005). Buna göre; araştırmanın ağırlıklı etki büyüklüğünün hesaplanması için tüm öğrencilerin başlama düzeyi ile uygulama evrelerindeki okuma hızı verileri kullanılarak Tau-U değerleri hesaplanmıştır. Tau-U değerlerini hesaplamak için internet tabanlı bir hesap makinası (<http://singlecaseresearch.org/>) kullanılmıştır (Vannest vd., 2016). Hesaplama sonucuna göre, bu araştırmanın ağırlıklı etki büyüklüğü 0,89 (%89) olarak bulunmuştur. Bu değer, Vannest ve Ninci (2015) tarafından öne sürülen ölçüte göre, müdahalenin etkisinin çok büyük olduğuna işaret etmektedir.

Bu araştırmada her bir katılımcının kendi içinde başlama düzeyi ile uygulama evrelerindeki okuma hızı verileri kullanılarak Tau-U değerleri hesaplanmıştır. Buna göre, Demir'in Tau-U değeri 0,96 (%96), Ramiz'in 0,77 (%77) ve Hamit'in 1 (%100) olarak bulunmuştur. Bu sonuçlar, Demir'in başlama düzeyi ile müdahale evresindeki verilerinin %96 oranında, Ramiz'in %77 oranında ve Hamit'in %100 oranında örtüşmediğini göstermektedir. Bu sonuçlara göre; OKU-GEL programının müdahale sonrası Ramiz'in okuma hızında büyük bir etki, Demir ve Hamit'in okuma hızında ise çok büyük bir etki yarattığını söylenebiliriz.

4.2. Genellemeye İlişkin Bulgular

Bu bölümde, araştırmanın sekizinci sorusu olan “OKU-GEL programı ile okuma güçlüğü olan öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerileri geliştirilebilirse, öğrenciler bu becerileri farklı kişiye, ortama ve araç-gerece genelledebilmekte midir?” sorusuna yönelik elde edilen bulgular gösterilmiştir.

Genelleme verilerini; öğrencilerin okuma hızı, okuma doğruluğu ve okuduğunu anlama becerilerine yönelik kişi, ortam ve araç-gereç genellemesine yönelik elde edilen veriler oluşturmaktadır. Kişiler ve ortamlar arası genellemeye ilişkin veriler, öğrencilerin sınıf öğretmenleri tarafından, kendi sınıflarında ve/veya öğrencinin kendisini daha rahat hissettiği okul bahçesindeki bankta toplanmıştır. Araç-gereçler arası genellemeye ilişkin veriler ise araştırmanın yapıldığı özel eğitim

sınıfında toplanmıştır. Genelleme verileri; uygulama oturumlarından hemen önce ve uygulama oturumları bittikten hemen sonra olmak üzere ön test-son test şeklinde toplanmıştır. Bu oturumlarda, öğrencilerin başlama düzeyi yoklama oturumlarında, uygulama oturumlarında ve izleme oturumlarında daha önce okumadıkları üç farklı metin, üç oturumda okutulmuştur. İzleyen bölümde; Demir, Ramiz ve Hamit ile ilgili genelleme verileri detaylı bir şekilde paylaşılmıştır.

4.2.1. Kişiler ve Ortamlar Arası Genellemeye İlgili Okuma Hızına Yönelik Genelleme Oturumlarında Elde Edilen Bulgular

Bu bölümde; Demir, Ramiz ve Hamit'in kişiler ve ortamlar arası genellemeye ilgili okuma hızına yönelik genelleme oturumlarında elde edilen veriler paylaşılmış ve Şekil 6'da gösterilmiştir.

4.2.1.1. Demir'in Okuma Hızına Yönelik Kişiler ve Ortamlar Arası Genelleme Verileri. Demir; uygulama oturumlarından hemen önce düzenlenen ön test genelleme oturumlarının birinci oturumunda dakikada 25, ikinci oturumunda 28 ve üçüncü oturumunda 22 kelimeyi metinde doğru olarak okumuştur. Ön test verilerine göre, Demir'in okuduğu metinlerdeki okuma hızı dakikada ortalama 25 kelime olarak bulunmuştur.

Demir; uygulama oturumlarından hemen sonra düzenlenen son test genelleme oturumlarının birinci oturumunda dakikada 39, ikinci oturumunda 38 ve üçüncü oturumunda 36 kelimeyi metinde doğru olarak okumuştur. Son test verilerine göre, Demir'in okuduğu metinlerdeki okuma hızı dakikada ortalama 38 kelime olarak bulunmuştur.

Ön test genelleme oturumlarında Demir'in okuma hızı dakikada ortalama 25 kelime iken, son test genelleme oturumlarında dakika ortalama 38 kelime olmuştur. Demir'in kişiler ve ortamlar arası genelleme oturumlarına göre okuma hızında %52 oranında bir artış gerçekleşmiştir. Bu bulgulara göre; Demir'in, uygulama oturumlarında kazandığı okuma hızı performansını farklı kişiye ve ortama genellediği görülmektedir.

4.2.1.2. Ramiz'in Okuma Hızına Yönelik Kişiler ve Ortamlar Arası Genelleme Verileri. Ramiz; uygulama oturumlarından hemen önce düzenlenen ön test genelleme oturumlarının birinci oturumunda dakikada 25, ikinci oturumunda 22

ve üçüncü oturumunda 21 kelimeyi metinde doğru olarak okumuştur. Ön test verilerine göre Ramiz'in okuduğu metinlerdeki okuma hızı dakikada ortalama 23 kelime olarak bulunmuştur.

Ramiz; uygulama oturumlarından hemen sonra düzenlenen son test genelleme oturumlarının birinci oturumunda dakikada 33, ikinci oturumunda 42 ve üçüncü oturumunda 42 kelimeyi metinde doğru olarak okumuştur. Son test verilerine göre, Ramiz 'in okuduğu metinlerdeki okuma hızı dakikada ortalama 39 kelime olarak bulunmuştur.

Ön test genelleme oturumlarında Ramiz'in okuma hızı dakikada ortalama 23 kelime iken, son test genelleme oturumlarında dakika ortalama 39 kelime olmuştur. Ramiz'in kişiler ve ortamlar arası genelleme oturumlarına göre okuma hızında %70 oranında bir artış gerçekleşmiştir. Bu bulgulara göre; Ramiz'in, uygulama oturumlarında kazandığı okuma hızı performansını, son test oturumlarının ilk oturumunda daha düşük düzeyde, ikinci ve üçüncü oturumlarında ise daha yüksek düzeyde farklı kişiye ve ortama genellediği görülmektedir.

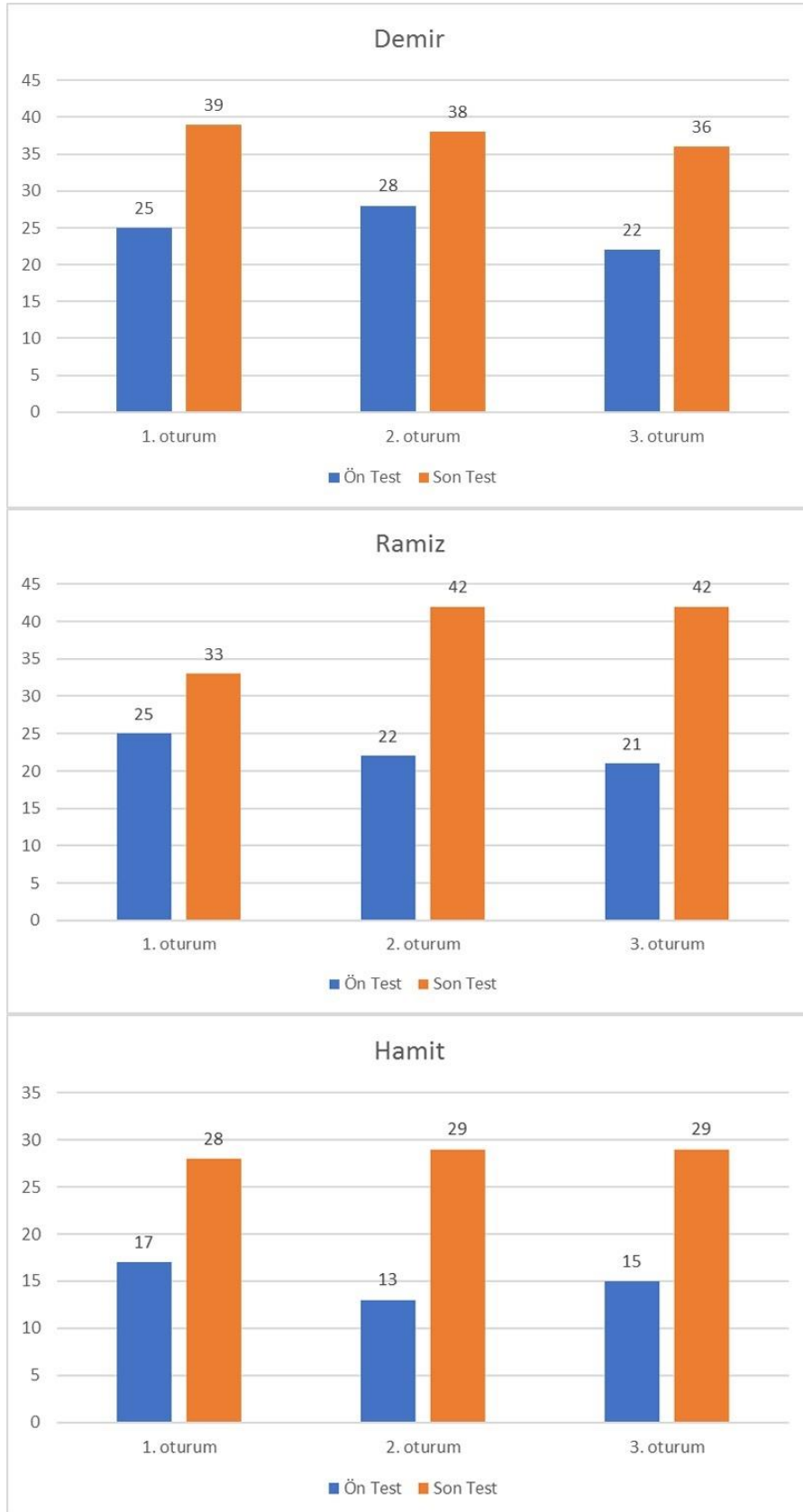
4.2.1.3. Hamit'in Okuma Hızına Yönelik Kişiler ve Ortamlar Arası Genelleme Verileri. Hamit; uygulama oturumlarından hemen önce düzenlenen ön test genelleme oturumlarının birinci oturumunda dakikada 17, ikinci oturumunda 13 ve üçüncü oturumunda 15 kelimeyi metinde doğru okumuştur. Ön test verilerine göre Hamit'in okuduğu metinlerdeki okuma hızı dakikada ortalama 15 kelime olarak bulunmuştur.

Hamit; uygulama oturumlarından hemen sonra düzenlenen son test genelleme oturumlarının birinci oturumunda dakikada 28, ikinci oturumunda 29 ve üçüncü oturumunda 29 kelimeyi metinde doğru olarak okumuştur. Son test verilerine göre, Hamit'in okuduğu metinlerdeki okuma hızı dakikada ortalama 29 kelime olarak bulunmuştur.

Ön test genelleme oturumlarında Hamit'in okuma hızı dakikada ortalama 15 kelime iken, son test genelleme oturumlarında dakika ortalama 29 kelime olmuştur. Hamit'in kişiler ve ortamlar arası genelleme oturumlarına göre okuma hızında %93 oranında bir artış gerçekleşmiştir. Bu bulgulara göre; Hamit'in, uygulama oturumlarında kazandığı okuma hızı performansını farklı kişiye ve ortama genellediği görülmektedir.

Şekil 6

Demir, Ramiz ve Hamit'in Okuma Hızına Yönelik Kişiler ve Ortamlar Arası Genelleme Verileri



4.2.2. Araç-Gereçler Arası Genellemeyle İlgili Okuma Hızına Yönelik Genelleme Oturumlarında Elde Edilen Bulgular

Bu bölümde; Demir, Ramiz ve Hamit'in araç-gereçler arası genellemeyle ilgili okuma hızına yönelik genelleme oturumlarında elde edilen veriler paylaşılmış ve Şekil 7'de gösterilmiştir.

4.2.2.1. Demir'in Okuma Hızına Yönelik Araç-Gereçler Arası Genelleme Verileri. Demir; uygulama oturumlarından hemen önce düzenlenen ön test genelleme oturumlarının birinci oturumunda dakikada 21, ikinci oturumunda 18 ve üçüncü oturumunda 17 kelimeyi metinde doğru olarak okumuştur. Ön test verilerine göre, Demir'in okuduğu metinlerdeki okuma hızı dakikada ortalama 19 kelime olarak bulunmuştur. Demir; uygulama oturumlarından hemen sonra düzenlenen son test genelleme oturumlarının birinci oturumunda dakikada 31, ikinci oturumunda 28 ve üçüncü oturumunda 25 kelimeyi metinde doğru olarak okumuştur. Son test verilerine göre, Demir'in okuduğu metinlerdeki okuma hızı dakikada ortalama 28 kelime olarak bulunmuştur.

Ön test genelleme oturumlarında Demir'in okuma hızı dakikada ortalama 19 kelime iken, son test genelleme oturumlarında dakika ortalama 28 kelime olmuştur. Demir'in araç-gereçler arası genelleme oturumlarına göre okuma hızında %47 oranında bir artış gerçekleşmiştir. Bu bulgulara göre; Demir'in, uygulama oturumlarında kazandığı okuma hızı performansını farklı okuma materyallerine genellediği görülmektedir.

4.2.2.2. Ramiz'in Okuma Hızına Yönelik Araç-Gereçler Arası Genelleme Verileri. Ramiz; uygulama oturumlarından hemen önce düzenlenen ön test genelleme oturumlarının birinci oturumunda dakikada 21, ikinci oturumunda 20 ve üçüncü oturumunda 21 kelimeyi metinde doğru olarak okumuştur. Ön test verilerine göre Ramiz'in okuduğu metinlerdeki okuma hızı dakikada ortalama 21 kelime olarak bulunmuştur. Ramiz; uygulama oturumlarından hemen sonra düzenlenen son test genelleme oturumlarının birinci oturumunda dakikada 29, ikinci oturumunda 29 ve üçüncü oturumunda 29 kelimeyi metinde doğru okumuştur. Son test verilerine göre Ramiz'in okuduğu metinlerdeki okuma hızı dakikada ortalama 29 kelime olarak bulunmuştur. Ön test genelleme oturumlarında Ramiz'in okuma hızı dakikada ortalama 21 kelime iken, son test genelleme oturumlarında dakika ortalama 29 kelime

olmuştur. Ramiz'in araç-gereçler arası genelleme oturumlarına göre okuma hızında %38 oranında bir artış gerçekleşmiştir. Bu bulgulara göre; Ramiz'in, uygulama oturumlarında kazandığı okuma hızı performansını farklı okuma materyallerine genellediği görülmektedir.

4.2.2.3. Hamit'in Okuma Hızına Yönelik Araç-Gereçler Arası Genelleme Verileri. Hamit; uygulama oturumlarından hemen önce düzenlenen ön test genelleme oturumlarının birinci oturumunda dakikada 12, ikinci oturumunda 11 ve üçüncü oturumunda 11 kelimeyi metinde doğru olarak okumuştur. Ön test verilerine göre Hamit'in okuduğu metinlerdeki okuma hızı dakikada ortalama 11 kelime olarak bulunmuştur. Hamit; uygulama oturumlarından hemen sonra düzenlenen son test genelleme oturumlarının birinci oturumunda dakikada 25, ikinci oturumunda 22 ve üçüncü oturumunda 29 kelimeyi metinde doğru olarak okumuştur. Son test verilerine göre, Hamit'in okuduğu metinlerdeki okuma hızı dakikada ortalama 25 kelime olarak bulunmuştur. Ön test genelleme oturumlarında Hamit'in okuma hızı dakikada ortalama 11 kelime iken, son test genelleme oturumlarında dakika ortalama 25 kelime olmuştur. Hamit'in araç-gereçler arası genelleme oturumlarına göre okuma hızında %127 oranında bir artış gerçekleşmiştir. Bu bulgulara göre; Hamit'in, uygulama oturumlarında kazandığı okuma hızı performansını farklı okuma materyallerine genellediği görülmektedir.

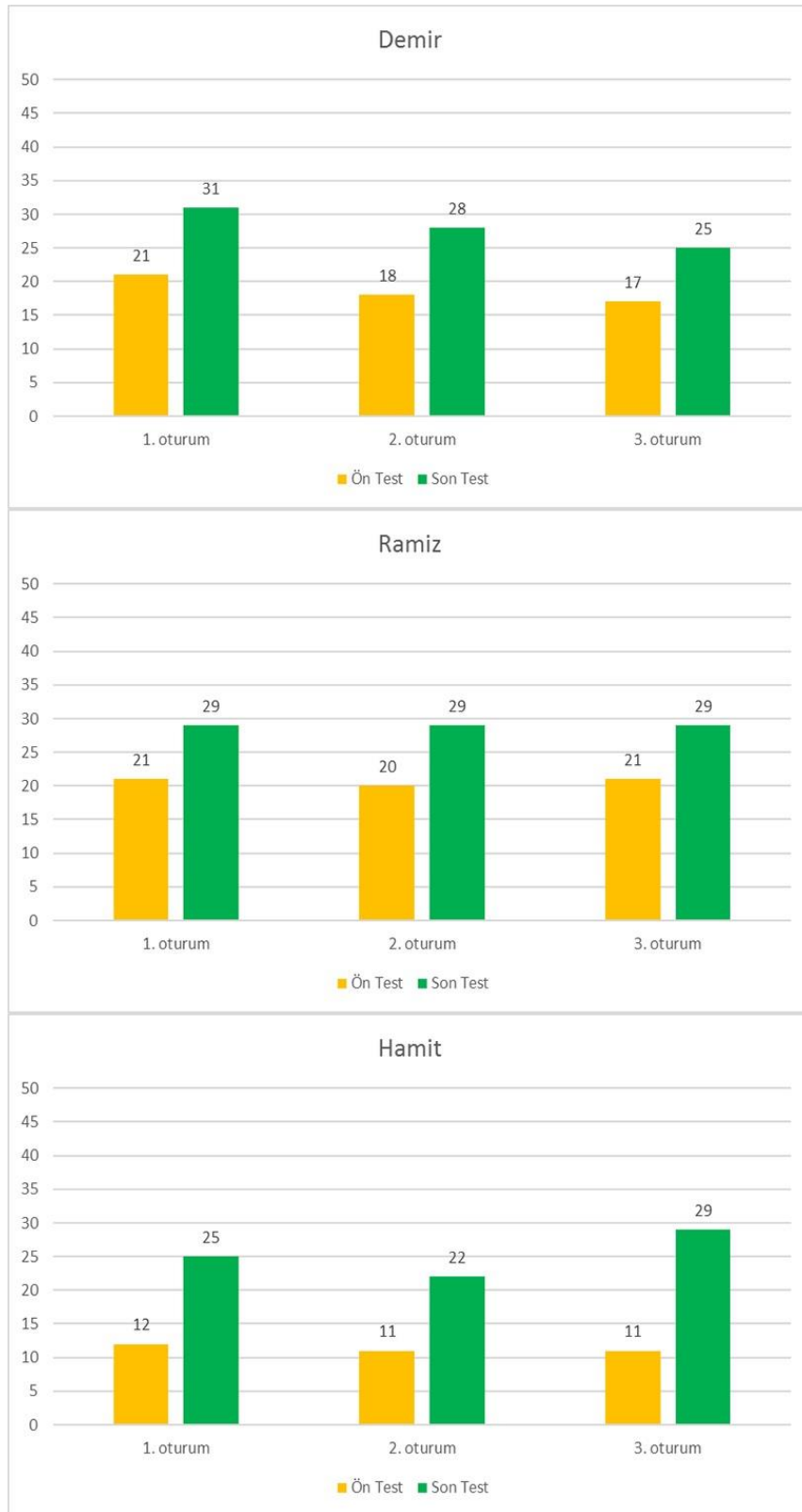
4.2.3. Kişiler ve Ortamlar Arası Genellemeyle İlgili Okuma Doğruluğuna Yönelik Genelleme Oturumlarında Elde Edilen Bulgular

Bu bölümde; Demir, Ramiz ve Hamit'in kişiler ve ortamlar arası genellemeyle ilgili okuma doğruluğuna yönelik genelleme oturumlarında elde edilen verilere yer verilmiş ve Şekil 8'de gösterilmiştir.

4.2.3.1. Demir'in Okuma Doğruluğuna Yönelik Kişiler ve Ortamlar Arası Genelleme Verileri. Demir'in okuma doğruluğu performansı; uygulama oturumlarından hemen önce düzenlenen ön test genelleme oturumlarının birinci oturumunda %81, ikinci oturumunda %82 ve üçüncü oturumunda %76 oranında gerçekleşmiştir. Ön test verilerine göre, Demir'in okuduğu metinlerdeki okuma doğruluğu performansı ortalama %80 olarak bulunmuştur.

Şekil 7

Demir, Ramiz ve Hamit'in Okuma Hızına Yönelik Araç-Gereçler Arası Genelleme Verileri



Demir'in; uygulama oturumlarından hemen sonra düzenlenen son test genelleme oturumlarının birinci oturumunda okuma doğruluğu performansı %89, ikinci oturumunda %93 ve üçüncü oturumunda %95 oranında gerçekleşmiştir.

Son test verilerine göre, Demir'in okuduğu metinlerdeki okuma doğruluğu performansı ortalama %92 olarak bulunmuştur. Ön test genelleme oturumlarında Demir'in okuma doğruluğu performansı ortalama %76 iken, son test genelleme oturumlarında ortalama %92 oranına yükselmiştir.

Bu bulgulara göre; Demir'in, uygulama oturumlarında kazandığı okuma doğruluğu performansını, farklı kişiye ve ortama genellediği görülmektedir. Demir'in; kişi ve ortam genellemesi verilerine göre okuma doğruluğunun, endişe düzeyinden öğretimsel düzeye yükseldiği görülmüştür.

4.2.3.2. Ramiz'in Okuma Doğruluğuna Yönelik Kişiler ve Ortamlar Arası Genelleme Verileri. Ramiz'in okuma doğruluğu performansı; uygulama oturumlarından hemen önce düzenlenen ön test genelleme oturumlarının birinci oturumunda %61, ikinci oturumunda %63 ve üçüncü oturumunda %68 oranında gerçekleşmiştir. Ön test verilerine göre, Ramiz'in okuduğu metinlerdeki okuma doğruluğu performansı ortalama %64 olarak bulunmuştur.

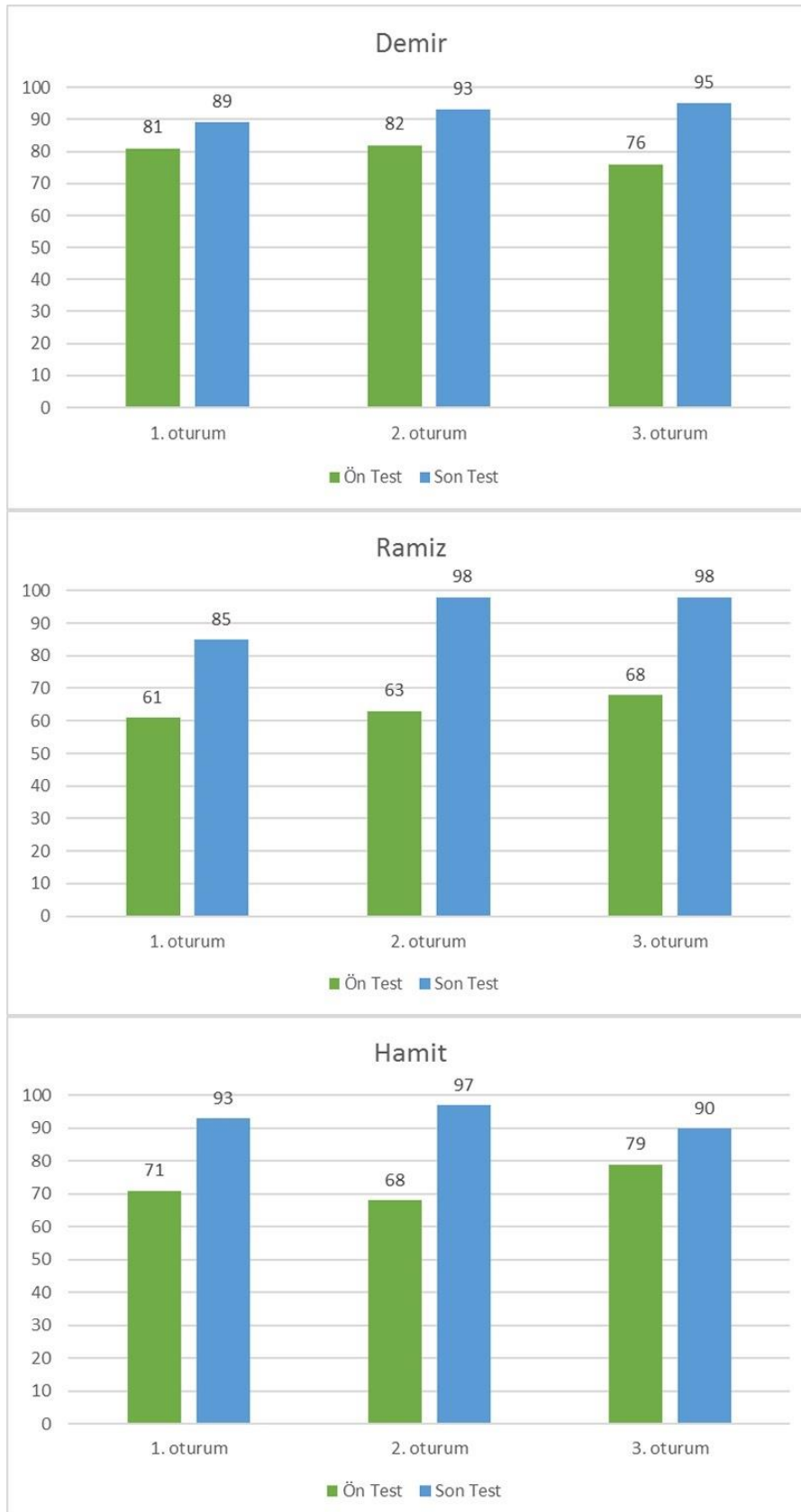
Ramiz'in; uygulama oturumlarından hemen sonra düzenlenen son test genelleme oturumlarının birinci oturumunda okuma doğruluğu performansı %85, ikinci oturumunda %98 ve üçüncü oturumunda %98 oranında gerçekleşmiştir.

Son test verilerine göre, Ramiz'in okuduğu metinlerdeki okuma doğruluğu performansı ortalama %94 olarak bulunmuştur. Ön test genelleme oturumlarında Ramiz'in okuma doğruluğu performansı ortalama %64 iken, son test genelleme oturumlarında ortalama %94 oranına yükselmiştir.

Bu bulgulara göre; Ramiz'in, uygulama oturumlarında kazandığı okuma doğruluğu performansını, farklı kişiye ve ortama genellediği görülmektedir. Ramiz'in; kişi ve ortam genellemesi verilerine göre okuma doğruluğunun, endişe düzeyinden öğretimsel düzeye yükseldiği görülmüştür.

Şekil 8

Demir, Ramiz ve Hamit'in Okuma Doğruluğuna Yönelik Kişiler ve Ortamlar Arası Genelleme Verileri



4.2.3.3. Hamit'in Okuma Doğruluğuna Yönelik Kişiler ve Ortamlar Arası Genelleme Verileri. Hamit'in okuma doğruluğu performansı; uygulama oturumlarından hemen önce düzenlenen ön test genelleme oturumlarının birinci oturumunda %71, ikinci oturumunda %68 ve üçüncü oturumunda %79 oranında gerçekleşmiştir. Ön test verilerine göre, Hamit'in okuduğu metinlerdeki okuma doğruluğu performansı ortalama %73 olarak bulunmuştur.

Hamit'in; uygulama oturumlarından hemen sonra düzenlenen son test genelleme oturumlarının birinci oturumunda okuma doğruluğu performansı %93, ikinci oturumunda %97 ve üçüncü oturumunda %90 oranında gerçekleşmiştir. Son test verilerine göre, Hamit'in okuduğu metinlerdeki okuma doğruluğu performansı ortalama %93 olarak bulunmuştur.

Ön test genelleme oturumlarında Hamit'in okuma doğruluğu performansı ortalama %73 iken, son test genelleme oturumlarında ortalama %93 oranına yükselmiştir.

Bu bulgulara göre; Hamit'in, uygulama oturumlarında kazandığı okuma doğruluğu performansını, farklı kişiye ve ortama genellediği görülmektedir. Hamit'in; kişi ve ortam genellemesi verilerine göre okuma doğruluğunun, endişe düzeyinden öğretimsel düzeye yükseldiği görülmüştür.

4.2.4. Araç-Gereçler Arası Genellemeyle İlgili Okuma Doğruluğuna Yönelik Genelleme Oturumlarında Elde Edilen Bulgular

Bu bölümde; Demir, Ramiz ve Hamit'in araç-gereçler arası genellemeyle ilgili okuma doğruluğuna yönelik genelleme oturumlarında elde edilen verilere yer verilmiş ve Şekil 9'da gösterilmiştir.

4.2.4.1. Demir'in Okuma Doğruluğuna Yönelik Araç-gereçler Arası Genelleme Verileri. Demir'in okuma doğruluğu performansı; uygulama oturumlarından hemen önce düzenlenen ön test genelleme oturumlarının birinci oturumunda %81, ikinci oturumunda %72 ve üçüncü oturumunda %63 oranında gerçekleşmiştir. Ön test verilerine göre, Demir'in okuduğu metinlerdeki okuma doğruluğu performansı ortalama %72 olarak bulunmuştur.

Demir'in; uygulama oturumlarından hemen sonra düzenlenen son test genelleme oturumlarının birinci oturumunda okuma doğruluğu performansı %94, ikinci oturumunda %93 ve üçüncü oturumunda %86 oranında gerçekleşmiştir. Son test

verilerine göre, Demir'in okuduğu metinlerdeki okuma doğruluğu performansı ortalama %91 olarak bulunmuştur.

Ön test genelleme oturumlarında Demir'in okuma doğruluğu performansı ortalama %72 iken, son test genelleme oturumlarında ortalama %91 oranına yükselmiştir. Bu bulgulara göre; Demir'in, uygulama oturumlarında kazandığı okuma doğruluğu performansını, farklı okuma materyallerine genellediği görülmektedir. Demir'in; araç-gereçler arası genelleme verilerine göre okuma doğruluğunun, endişe düzeyinden öğretimsel düzeye yükseldiği görülmüştür.

4.2.4.2. Ramiz'in Okuma Doğruluğuna Yönelik Araç-Gereçler Arası Genelleme Verileri. Ramiz'in okuma doğruluğu performansı; uygulama oturumlarından hemen önce düzenlenen ön test genelleme oturumlarının birinci oturumunda %68, ikinci oturumunda %63 ve üçüncü oturumunda %77 oranında gerçekleşmiştir. Ön test verilerine göre, Ramiz'in okuduğu metinlerdeki okuma doğruluğu performansı ortalama %69 olarak bulunmuştur.

Ramiz'in; uygulama oturumlarından hemen sonra düzenlenen son test genelleme oturumlarının birinci oturumunda okuma doğruluğu performansı %97, ikinci oturumunda %94 ve üçüncü oturumunda %94 oranında gerçekleşmiştir. Son test verilerine göre, Ramiz'in okuduğu metinlerdeki okuma doğruluğu performansı ortalama %95 olarak bulunmuştur.

Ön test genelleme oturumlarında Ramiz'in okuma doğruluğu performansı ortalama %69 iken, son test genelleme oturumlarında ortalama %95 oranına yükselmiştir. Bu bulgulara göre; Ramiz'in, uygulama oturumlarında kazandığı okuma doğruluğu performansını, farklı okuma materyallerine genellediği görülmektedir. Ramiz'in; araç-gereçler arası genelleme verilerine göre okuma doğruluğunun, endişe düzeyinden öğretimsel düzeye yükseldiği görülmüştür.

4.2.4.3. Hamit'in Okuma Doğruluğuna Yönelik Araç-gereçler Arası Genelleme Verileri. Hamit'in okuma doğruluğu performansı; uygulama oturumlarından hemen önce düzenlenen ön test genelleme oturumlarının birinci oturumunda %71, ikinci oturumunda %65 ve üçüncü oturumunda %61 oranında gerçekleşmiştir. Ön test verilerine göre, Hamit'in okuduğu metinlerdeki okuma doğruluğu performansı ortalama %66 olarak bulunmuştur.

Hamit'in; uygulama oturumlarından hemen sonra düzenlenen son test genelleme oturumlarının birinci oturumunda okuma doğruluğu performansı %96, ikinci oturumunda %96 ve üçüncü oturumunda %91 oranında gerçekleşmiştir. Son test verilerine göre, Hamit'in okuduğu metinlerdeki okuma doğruluğu performansı ortalama %94 olarak bulunmuştur. Ön test genelleme oturumlarında Hamit'in okuma doğruluğu performansı ortalama %66 iken, son test genelleme oturumlarında ortalama %94 oranına yükselmiştir. Bu bulgulara göre; Hamit'in, uygulama oturumlarında kazandığı okuma doğruluğu performansını, farklı okuma materyallerine genellediği görülmektedir. Hamit'in; araç-gereçler arası genelleme verilerine göre okuma doğruluğunun, endişe düzeyinden öğretimsel düzeye yükseldiği görülmüştür.

4.2.5. Kişiler ve Ortamlar Arası Genellemeyle İlgili Okuduğunu Anlama Becerilerine Yönelik Genelleme Oturumlarında Elde Edilen Bulgular

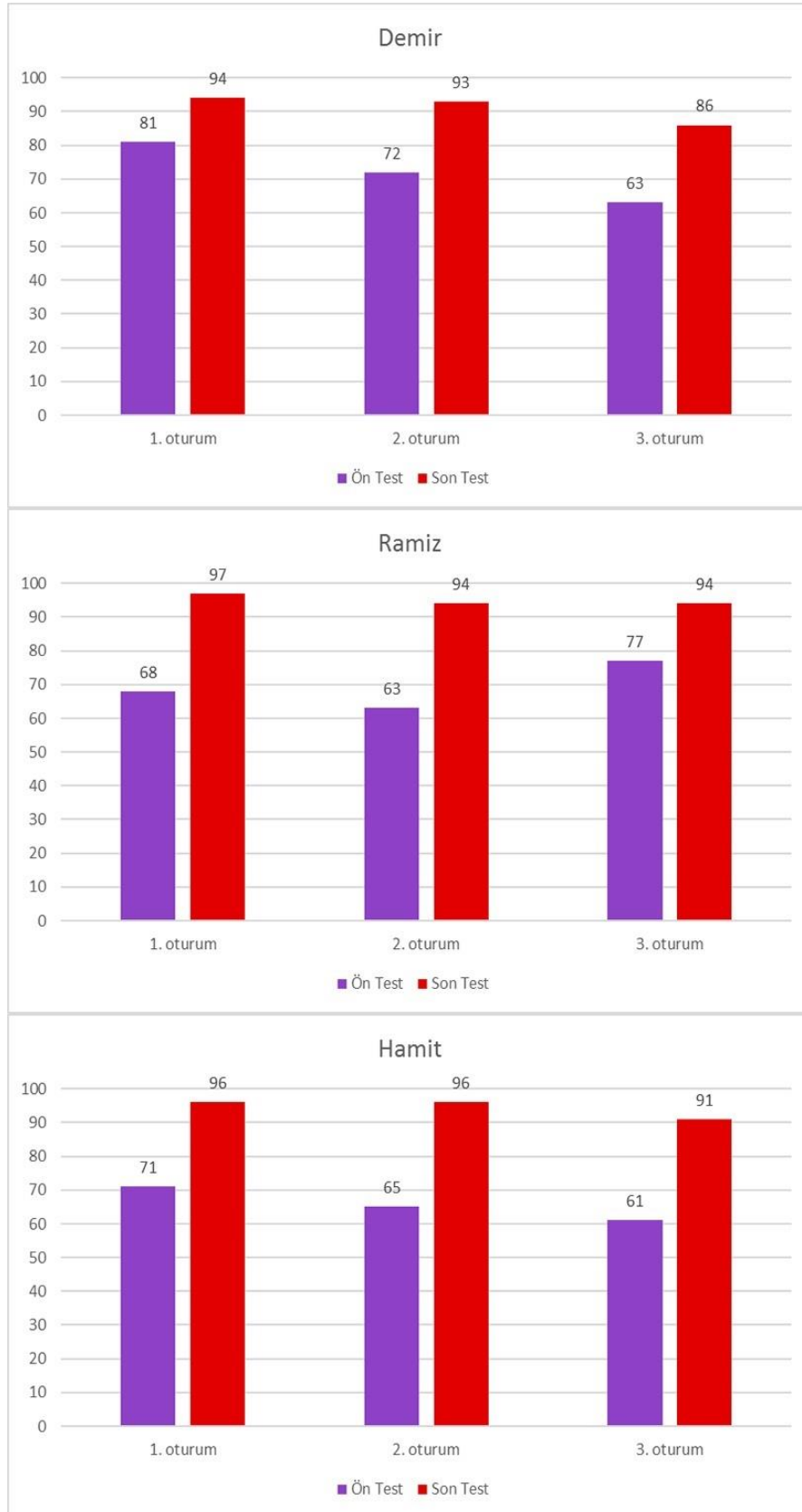
Bu bölümde; Demir, Ramiz ve Hamit'in kişiler ve ortamlar arası genellemeyle ilgili okuduğunu anlama becerilerine yönelik genelleme oturumlarında elde edilen verilere yer verilmiş ve Şekil 10' da gösterilmiştir.

4.2.5.1. Demir'in Okuduğunu Anlama Becerilerine Yönelik Kişiler ve Ortamlar Arası Genelleme Verileri. Demir'in okuduğunu anlama performansı; uygulama oturumlarından hemen önce düzenlenen ön test genelleme oturumlarının birinci oturumunda %63, ikinci oturumunda %88 ve üçüncü oturumunda %75 oranında gerçekleşmiştir. Ön test verilerine göre, Demir'in okuduğu metinlerdeki sorulara verdiği cevaplara yönelik okuduğunu anlama performansı ortalama %75 olarak bulunmuştur. Demir'in okuduğunu anlama performansı; uygulama oturumlarından hemen sonra düzenlenen son test genelleme oturumlarının birinci oturumunda %100, ikinci oturumunda %88 ve üçüncü oturumunda %88 oranında gerçekleşmiştir. Son test verilerine göre, Demir'in okuduğunu anlama performansı ortalama %92 olarak bulunmuştur.

Ön test genelleme oturumlarında Demir'in okuduğunu anlama performansı ortalama %75 iken, son test genelleme oturumlarında ortalama %92 oranına yükselmiştir. Bu bulgulara göre; Demir'in, uygulama oturumlarında kazandığı okuduğunu anlama performansını, farklı kişiye ve ortama genellediği görülmektedir. Demir'in; kişi ve ortam genelleme verilerine göre okuduğu anlama düzeyinin, öğretimsel düzeyden bağımsız düzeye yükseldiği görülmüştür.

Şekil 9

Demir, Ramiz ve Hamit'in Okuma Doğruluğuna Yönelik Araç-Gereçler Arası Genelleme Verileri



4.2.5.2. Ramiz'in Okuduğunu Anlama Becerilerine Yönelik Kişiler ve Ortamlar Arası Genelleme Verileri. Ramiz'in okuduğunu anlama performansı; uygulama oturumlarından hemen önce düzenlenen ön test genelleme oturumlarının birinci oturumunda %75, ikinci oturumunda %88 ve üçüncü oturumunda %100 oranında gerçekleşmiştir. Ön test verilerine göre, Ramiz'in okuduğu metinlerdeki sorulara verdiği cevaplara yönelik okuduğunu anlama performansı ortalama %88 olarak bulunmuştur.

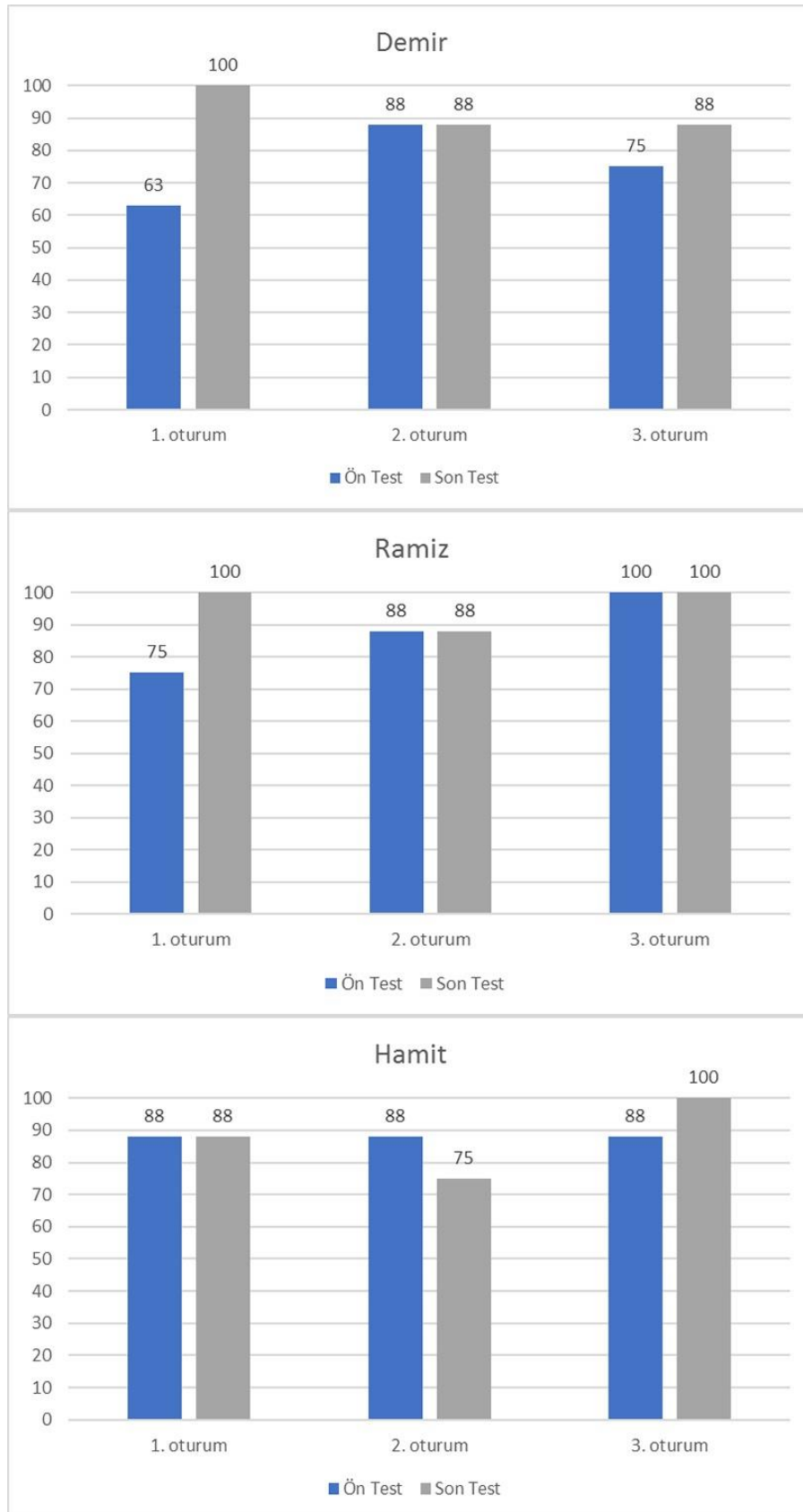
Ramiz'in okuduğunu anlama performansı; uygulama oturumlarından sonra düzenlenen son test genelleme oturumlarının birinci oturumunda %100, ikinci oturumunda %88 ve üçüncü oturumunda %100 oranında gerçekleşmiştir. Son test verilerine göre Ramiz'in okuduğunu anlama performansı ortalama %96 bulunmuştur. Ön test genelleme oturumlarında Ramiz'in okuduğunu anlama performansı ortalama %88 iken, son test genelleme oturumlarında da ortalama %96 olarak bulunmuştur. Bu bulgulara göre; Ramiz'in, okuduğunu anlama performansını, farklı kişiye ve ortama genellediği görülmektedir. Ramiz'in; kişi ve ortam genelleme verilerine göre okuduğu anlama düzeyinin, öğretimsel düzeyden bağımsız düzeye yükseldiği görülmüştür.

4.2.5.3. Hamit'in Okuduğunu Anlama Becerilerine Yönelik Kişiler ve Ortamlar Arası Genelleme Verileri. Hamit'in okuduğunu anlama performansı; uygulama oturumlarından hemen önce düzenlenen ön test genelleme oturumlarının birinci oturumunda %88, ikinci oturumunda %88 ve üçüncü oturumunda %88 oranında gerçekleşmiştir. Ön test verilerine göre, Hamit'in okuduğu metinlerdeki sorulara verdiği cevaplara yönelik okuduğunu anlama performansı ortalama %88 olarak bulunmuştur. Hamit'in; uygulama oturumlarından hemen sonra düzenlenen son test genelleme oturumlarının birinci oturumunda okuma doğruluğu performansı %88, ikinci oturumunda %75 ve üçüncü oturumunda %100 oranında gerçekleşmiştir.

Son test verilerine göre, Hamit'in okuduğunu anlama performansı ortalama %88 olarak bulunmuştur. Hamit hem ön test genelleme oturumlarında hem de son test genelleme oturumlarında ortalama %88 oranında okuduğunu anlama performansı göstermiştir. Bu bulgulara göre; Hamit'in, okuduğunu anlama becerisine ilişkin hem ön test hem de son test kişi ve ortam genelleme performansı aynı oranda gerçekleşmiştir. Hamit'in; kişi ve ortam genelleme verilerine göre okuduğu anlama düzeyinin, öğretimsel düzeyde sabit kaldığı görülmüştür.

Şekil 10

Demir, Ramiz ve Hamit'in Okuduğunu Anlama Becerilerine Yönelik Kişiler ve Ortamlar Arası Genelleme Verileri



4.2.6. Araç-Gereçler Arası Genellemeye İlgili Okuduğunu Anlama Becerilerine Yönelik Genelleme Oturumlarında Elde Edilen Bulgular

Bu bölümde; Demir, Ramiz ve Hamit'in araç-gereçler arası genellemeyle ilgili okuduğunu anlama becerilerine yönelik genelleme oturumlarında elde edilen verilere yer verilmiş ve Şekil 11'de gösterilmiştir.

4.2.6.1. Demir'in Okuduğunu Anlama Becerilerine Yönelik Araç-Gereçler Arası Genelleme Verileri. Demir'in okuduğunu anlama performansı; uygulama oturumlarından hemen önce düzenlenen ön test genelleme oturumlarının birinci oturumunda %50, ikinci oturumunda %88 ve üçüncü oturumunda %63 oranında gerçekleşmiştir. Ön test verilerine göre, Demir'in okuduğu metinlerdeki sorulara verdiği cevaplara yönelik okuduğunu anlama performansı ortalama %67 olarak bulunmuştur.

Demir'in okuduğunu anlama performansı; uygulama oturumlarından sonra düzenlenen son test genelleme oturumlarının birinci oturumunda %88 ikinci oturumunda %100 ve üçüncü oturumunda %75 oranında gerçekleşmiştir. Son test verilerine göre Demir'in okuduğunu anlama performansı ortalama %88 bulunmuştur.

Ön test genelleme oturumlarında Demir'in okuduğunu anlama performansı ortalama %67 iken, son test genelleme oturumlarında ortalama %88 oranına yükselmiştir. Bu bulgulara göre; Demir'in, uygulama oturumlarında kazandığı okuduğunu anlama performansını, farklı okuma materyallerine genellediği görülmektedir. Demir'in; araç-gereçler arası genelleme verilerine göre okuduğu anlama düzeyinin, endişe düzeyinden öğretimsel düzeye yükseldiği görülmüştür.

4.2.6.2. Ramiz'in Okuduğunu Anlama Becerilerine Yönelik Araç-Gereçler Arası Genelleme Verileri. Ramiz'in okuduğunu anlama performansı; uygulama oturumlarından hemen önce düzenlenen ön test genelleme oturumlarının birinci oturumunda %75, ikinci oturumunda %88 ve üçüncü oturumunda %63 oranında gerçekleşmiştir. Ön test verilerine göre, Ramiz'in okuduğu metinlerdeki sorulara verdiği cevaplara yönelik okuduğunu anlama performansı ortalama %75 olarak bulunmuştur.

Ramiz'in okuduğunu anlama performansı; uygulama oturumlarından sonra düzenlenen son test genelleme oturumlarının birinci oturumunda %75, ikinci oturumunda %100 ve üçüncü oturumunda %75 oranında gerçekleşmiştir. Son test

verilerine göre, Ramiz'in okuduğunu anlama performansı ortalama %83 olarak bulunmuştur.

Ön test genelleme oturumlarında Ramiz'in okuduğunu anlama performansı ortalama %75 iken, son test genelleme oturumlarında da ortalama %83 olarak bulunmuştur. Bu bulgulara göre; Ramiz'in, okuduğunu anlama performansını, farklı okuma materyallerine genellediği görülmektedir. Ramiz'in; araç-gereçler arası genelleme verilerine göre okuduğu anlama düzeyinin, öğretimsel düzeyde sabit kaldığı görülmüştür.

4.2.6.3. Hamit'in Okuduğunu Anlama Becerilerine Yönelik Araç-Gereçler Arası Genelleme Verileri. Hamit'in okuduğunu anlama performansı; uygulama oturumlarından hemen önce düzenlenen ön test genelleme oturumlarının birinci oturumunda %63, ikinci oturumunda %75 ve üçüncü oturumunda %75 oranında gerçekleşmiştir.

Ön test verilerine göre, Hamit'in okuduğu metinlerdeki sorulara verdiği cevaplara yönelik okuduğunu anlama performansı ortalama %71 olarak bulunmuştur. Hamit'in; uygulama oturumlarından hemen sonra düzenlenen son test genelleme oturumlarının birinci oturumunda okuma doğruluğu performansı %88, ikinci oturumunda %100 ve üçüncü oturumunda %88 oranında gerçekleşmiştir.

Son test verilerine göre, Hamit'in okuduğunu anlama performansı ortalama %92 olarak bulunmuştur. Ön test genelleme oturumlarında Hamit'in okuduğunu anlama performansı ortalama %71 iken, son test genelleme oturumlarında da ortalama %92 olarak bulunmuştur.

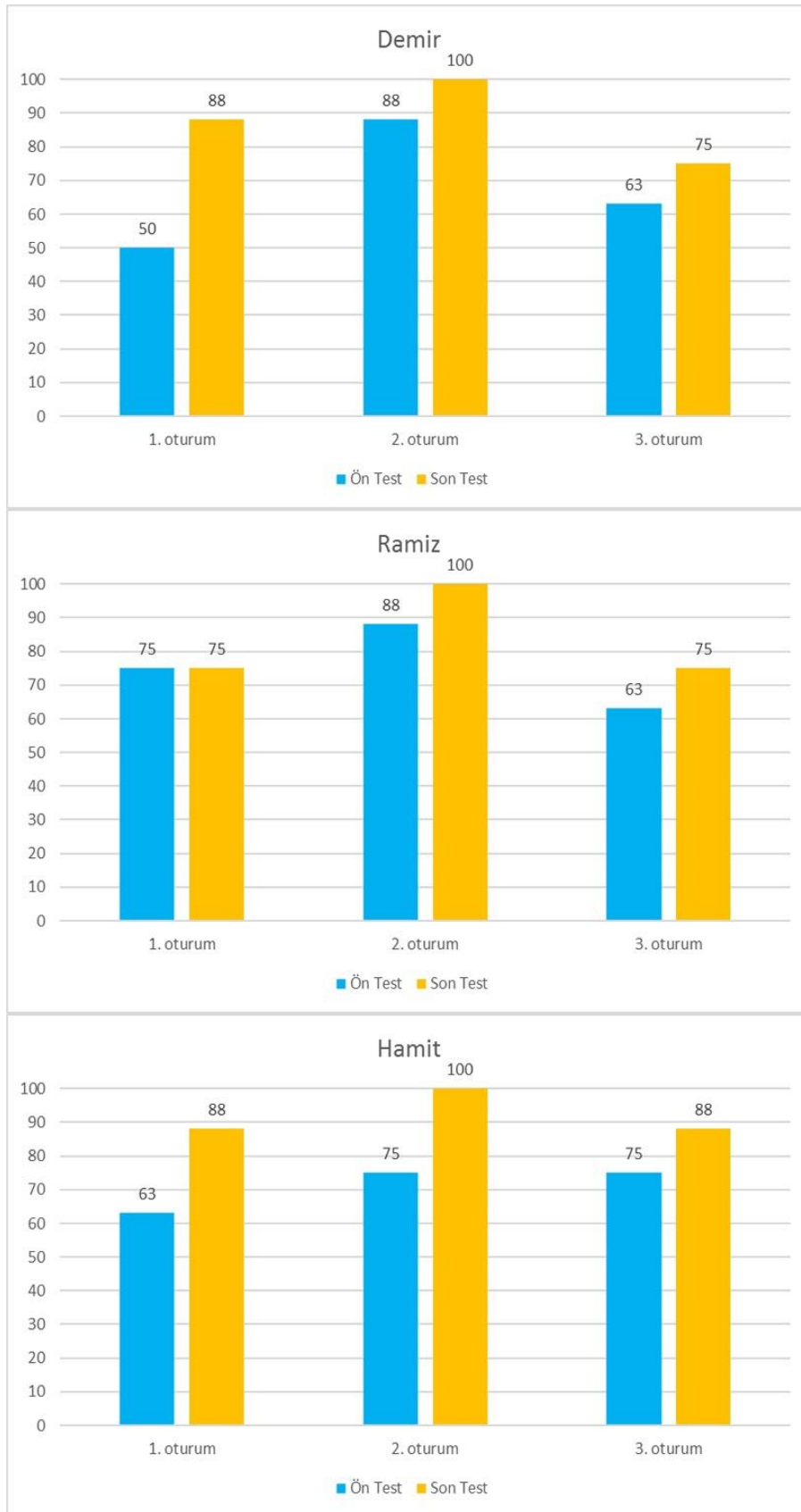
Bu bulgulara göre; Hamit'in, okuduğunu anlama performansını, farklı okuma materyallerine genellediği görülmektedir. Hamit'in; araç-gereçler arası genelleme verilerine göre okuduğu anlama düzeyinin, öğretimsel düzeyden bağımsız düzeye yükseldiği görülmüştür.

4.3. İzlemeye İlişkin Bulgular

Bu bölümde, araştırmanın dokuzuncu sorusu olan "OKU-GEL programı ile okuma güçlüğü olan öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerileri geliştirilebilirse, öğrenciler bu becerileri öğretim bittikten iki, üç ve dört hafta sonra sürdürebilmekte midir?" sorusuna yönelik elde edilen bulgular gösterilmiştir.

Şekil 11

Demir, Ramiz ve Hamit'in Okuduğunu Anlama Becerilerine Yönelik Araç-Gereçler Arası Genelleme Verileri



İzleme verilerini, öğrencilerin okuma hızı, okuma doğruluğu ve okuduğunu anlama verileri oluşturmaktadır. İzleme verileri, uygulama oturumları bittikten iki, üç ve dört hafta sonra öğrencilerin kazandıkları becerileri ne düzeyde koruduklarını sınamak amacıyla toplanmıştır. Bu oturumlarda öğrencilere, her hafta bir metin olmak üzere başlama düzeyi yoklama oturumlarında okutulan aynı üç metin okutulmuştur. İzleyen bölümde; Demir, Ramiz ve Hamit ile ilgili izleme verileri detaylı bir şekilde paylaşılmıştır.

4.3.1. Okuma Hızına Yönelik İzleme Oturumlarından Elde Edilen Bulgular

Bu bölümde; Demir, Ramiz ve Hamit'in okuma hızına yönelik izleme oturumlarında elde edilen verilere yer verilmiş ve Şekil 4'te gösterilmiştir.

4.3.1.1. Demir'in Okuma Hızına Yönelik İzleme Verileri. Demir'in uygulama oturumlarının son evresinde dakikada 34 kelimeyi doğru okuması hedeflenmişti. Demir, uygulama oturumları bittikten iki hafta sonra dakikada 40 kelimeyi, üç hafta sonra dakikada 45 kelimeyi ve dört hafta sonra dakikada 38 kelimeyi doğru olarak okumuştur. Bu bulgulara göre Demir'in uygulama oturumları sonrasında arttırdığı okuma hızı performansını koruduğu görülmektedir.

4.3.1.2. Ramiz'in Okuma Hızına Yönelik İzleme Verileri. Ramiz'in uygulama oturumlarının son evresinde dakikada 42 kelimeyi doğru okuması hedeflenmişti. Ramiz, uygulama oturumları bittikten iki hafta sonra dakikada 40 kelimeyi, üç hafta sonra dakikada 45 kelimeyi ve dört hafta sonra dakikada 43 kelimeyi doğru olarak okumuştur. Bu bulgulara göre; Ramiz'in ilk izleme oturumunda okuma hızı performansı hedef kelime sayısına göre iki kelimelik düşüş gösterse de uygulama oturumları sonrasında arttırdığı okuma hızı performansını genel olarak koruduğu görülmektedir.

4.3.1.3. Hamit'in Okuma Hızına Yönelik İzleme Verileri. Hamit'in uygulama oturumlarının son evresinde dakikada 29 kelimeyi doğru okuması hedeflenmişti. Hamit, uygulama oturumları bittikten iki hafta sonra dakikada 29 kelimeyi, üç hafta sonra dakikada 27 kelimeyi ve dört hafta sonra dakikada 31 kelimeyi doğru olarak okumuştur. Bu bulgulara göre; Hamit'in ikinci izleme oturumunda okuma hızı performansı hedef kelime sayısına göre iki kelimelik düşüş gösterse de

uygulama oturumları sonrasında arttırdığı okuma hızı performansını genel olarak koruduğu görülmektedir.

4.3.2. Okuma Doğruluğuna Yönelik İzleme Oturumlarından Elde Edilen Bulgular

Bu bölümde; Demir, Ramiz ve Hamit'in okuma doğruluğuna yönelik izleme oturumlarında elde edilen verilere yer verilmiş ve Şekil 4'te gösterilmiştir.

4.3.2.1. Demir'in Okuma Doğruluğuna Yönelik İzleme Verileri. Demir'in, okuduğu metinlere yönelik okuma doğruluğu, uygulama oturumları bittikten iki hafta sonra %95, üç hafta sonra %98 ve dört hafta sonra %93 olarak gerçekleşmiştir. Son uygulama evresinde okuma doğruluğu ortalama %93 oranında olan Demir'in, izleme oturumları sonrasında okuma doğruluğu ortalama %95 oranında gerçekleşmiştir. Bu bulgulara göre, Demir'in uygulama oturumları sonrasında arttırdığı okuma doğruluğu performansını koruduğu görülmektedir.

4.3.2.2. Ramiz'in Okuma Doğruluğuna Yönelik İzleme Verileri. Ramiz'in, okuduğu metinlere yönelik okuma doğruluğu, uygulama oturumları bittikten iki hafta sonra %93, üç hafta sonra %96 ve dört hafta sonra %98 olarak gerçekleşmiştir. Son uygulama evresinde okuma doğruluğu ortalama %95 oranında olan Ramiz'in, izleme oturumları sonrasında okuma doğruluğu ortalama %96 oranında gerçekleşmiştir. Bu bulgulara göre, Ramiz'in uygulama oturumları sonrasında arttırdığı okuma doğruluğu performansını koruduğu görülmektedir.

4.3.2.3. Hamit'in Okuma Doğruluğuna Yönelik İzleme Verileri. Hamit'in, okuduğu metinlere yönelik okuma doğruluğu, uygulama oturumları bittikten iki hafta sonra %94, üç hafta sonra %81 ve dört hafta sonra %94 olarak gerçekleşmiştir. Son uygulama evresinde okuma doğruluğu ortalama %94 oranında olan Hamit'in, izleme oturumları sonrasında okuma doğruluğu ortalama %90 oranında gerçekleşmiştir. Bu bulgulara göre, Hamit'in ikinci izleme oturumunda okuma doğruluğu performansı bir miktar düşüş gösterse de uygulama oturumları sonrasında arttırdığı okuma doğruluğu performansını başlama düzeyine göre (%68) genel olarak koruduğu görülmektedir.

4.3.3. Okuduğunu Anlamaya Becerilerine Yönelik İzleme Oturumlarından Elde Edilen Bulgular

Bu bölümde; Demir, Ramiz ve Hamit'in okuduğunu anlamaya yönelik izleme oturumlarında elde edilen verilere yer verilmiş ve Şekil 5'te gösterilmiştir.

4.3.3.1. Demir'in Okuduğunu Anlama Becerilerine Yönelik İzleme Verileri. Demir, okuduğu metinlere yönelik sorulan sorulara, uygulama oturumları bittikten iki hafta sonra %100, üç hafta sonra %100 ve dört hafta sonra %100 oranında doğru cevap vermiştir. Son uygulama evresinde okuduğunu anlama performansı ortalama %95 oranında olan Demir'in, izleme oturumları sonrasında okuma okuduğunu anlama performansı ortalama %100 oranında gerçekleşmiştir. Bu bulgulara göre, Demir'in uygulama oturumları sonrasında arttırdığı okuduğunu anlama performansını koruduğu görülmektedir.

4.3.3.2. Ramiz'in Okuduğunu Anlama Becerilerine Yönelik İzleme Verileri. Ramiz, okuduğu metinlere yönelik sorulan sorulara, uygulama oturumları bittikten iki hafta sonra %100, üç hafta sonra %88 ve dört hafta sonra %100 oranında doğru cevap vermiştir. Son uygulama evresinde okuduğunu anlama performansı ortalama %96 oranında olan Ramiz'in, izleme oturumları sonrasında okuduğunu anlama performansı ortalama %96 oranında gerçekleşmiştir. Bu bulgulara göre, Ramiz'in uygulama oturumları sonrasında arttırdığı okuduğunu anlama performansını koruduğu görülmektedir.

4.3.3.3. Hamit'in Okuduğunu Anlama Becerilerine Yönelik İzleme Verileri. Hamit'in, okuduğu metinlere yönelik sorulan sorulara, uygulama oturumları bittikten iki hafta sonra %88, üç hafta sonra %100 ve dört hafta sonra %100 oranında doğru cevap vermiştir. Son uygulama evresinde okuduğunu anlama performansı ortalama %100 oranında olan Hamit'in, izleme oturumları sonrasında okuduğunu anlama performansı ortalama %96 oranında gerçekleşmiştir. Bu bulgulara göre, Hamit'in birinci izleme oturumunda okuduğunu anlama performansı bir miktar düşüş gösterse de uygulama oturumları sonrasında arttırdığı okuduğunu anlama performansını başlama düzeyine göre genel olarak koruduğu görülmektedir.

4.4. Sosyal Geçerliğe İlişkin Bulgular

Bu bölümde, araştırmanın onuncu sorusu olan “Araştırmaya katılan öğrencilerin, ailelerinin ve sınıf öğretmenlerinin araştırmanın öğretim sürecine ve geliştirilmesi amaçlanan becerilere yönelik görüşleri nelerdir?” sorusuna yönelik elde edilen bulgular gösterilmiştir.

Sosyal geçerliğe ilişkin veriler öğrencilerden, ailelerden ve öğrencilerin sınıf öğretmenlerinden toplanmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerden ikisi kardeş ve aynı sınıfta olduğu için sosyal geçerlik verileri iki aileden ve iki sınıf öğretmeninden toplanmıştır. İzleyen bölümde; öğrencilere, ailelere ve sınıf öğretmenlerine yönelik sosyal geçerlik verileri detaylı bir şekilde paylaşılmıştır.

4.4.1. Öğrencilerden Elde Edilen Sosyal Geçerlik Bulguları

Öğrencilere yönelik hazırlanan Öğrenci Sosyal Geçerlik Veri Kayıt Formu (Ek 11) araştırmaya katılan üç öğrenci tarafından cevaplanmıştır. Araştırmaya katılan öğrenciler, çalışma hakkında genel olarak olumlu görüş bildirmişlerdir. Öğrenciler OKU-GEL programını sevdiklerini, program sonrası daha hızlı ve daha doğru okuduklarını, çalışma sonrası okudukları metinle ilgili sorulara cevap verebildiklerini ve bu çalışmada öğrendiklerini uygulamaya devam edeceklerini bildirmişlerdir. Ayrıca iki öğrenci program sonrası daha fazla kitap okuduğunu, bir öğrenci ise bu konuda kararsız olduğu yönünde görüş bildirmiştir. Öğrenciler görüşme sorularına ek olarak, program öncesi kötü okuduklarını, program sonrası çok daha iyi okuyabildiklerini dile getirmişlerdir.

4.4.2. Ailelerden Elde Edilen Sosyal Geçerlik Bulguları

Ailelere yönelik hazırlanan Aile Sosyal Geçerlik Veri Kayıt Formu (Ek 12) iki anne tarafından yanıtlanmıştır. Araştırmaya katılan anneler, çalışmayı beğendiklerini ifade etmişlerdir. Anneler, program sonrası çocuklarının daha hızlı ve daha doğru okuduklarını, okudukları metinle ilgili sorulara cevap verebildiklerini bildirmişlerdir. Anneler, OKU-GEL programının etkili olup olmadığına yönelik soruyu “etkili oldu” şeklinde yanıtlamışlardır. Annelerin ikisi de program sonrası çocukların kendiliğinden kitap okumaya başladıklarını gözlemlediklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca bu soruya yönelik bir anne çocuğunun evde veya dışarda gördüğü yazıları (tabela vb.) okumaya başladığını bildirmiştir. Anneler; program sonrası çocuklarının daha emin bir şekilde okuduklarını, özgüvenlerinin arttığını, hecelemenin azaldığını ve daha doğru

okuduklarını, harfleri karıştırmadıklarını ve okuma ve okuduğunu anlama becerisine yönelik büyük bir gelişim olduğunu ifade etmişlerdir.

4.4.3. Sınıf Öğretmenlerinden Elde Edilen Sosyal Geçerlik Bulguları

Sınıf öğretmenlerine yönelik hazırlanan Sosyal Geçerlik Veri Kayıt Formu (Ek 12) iki sınıf öğretmeni tarafından yanıtlanmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenler, çalışma için genel anlamda olumlu görüş bildirmişlerdir. Öğretmenler; OKU-GEL programının öğrencilerin okuma hızını arttırmada etkili olduğunu, program sonrası öğrencilerin daha doğru okuduğunu, öğrencilerin okuduğu metinle ilgili sorulara cevap verebildiğini, ara sıra da olsa öğrencilerin kendiliğinden kitap okuduklarını ve sınıftaki toplu okuma etkinliklerine daha istekli katılım sağladıklarını dile getirmişlerdir. Öğretmenler, OKU-GEL programının etkili olup olmadığına yönelik soruyu “kesinlikle” ve “mutlaka” etkili oldu şeklinde yanıtlamışlardır. Öğretmenler; program sonrası öğrencilerde okuma isteğinin ve özgüvenin arttığını, yavaş ve heceleyerek okumanın azaldığını, daha hızlı ve daha doğru okuma becerisi sergilediklerini ve bu gelişimin diğer derslerde de kendini gösterdiğini ifade etmişlerdir.

4.5. Güvenirliğe İlişkin Bulgular

Bu araştırmada üç öğrenciye yönelik ayrı ayrı gözlemciler arası güvenilirlik uygulama güvenilirliği verisi toplanmıştır.

Demir’in okuma hızı, okuma doğruluğu ve okuduğunu anlama becerisine yönelik gözlemciler arası güvenilirlik katsayısı en az %96, en çok %100 olarak bulunmuştur. Ramiz’in okuma hızı, okuma doğruluğu ve okuduğunu anlama becerisine yönelik gözlemciler arası güvenilirlik katsayısı en az %96, en çok %100 olarak bulunmuştur. Hamit’in okuma hızı, okuma doğruluğu ve okuduğunu anlama becerisine yönelik gözlemciler arası güvenilirlik katsayısı en az %98, en çok %100 olarak bulunmuştur.

Demir’in okuma hızı, okuma doğruluğu ve okuduğunu anlama becerisine yönelik yürütülen uygulamalarda, uygulama güvenilirliği katsayısı en az %98, en çok %100 olarak bulunmuştur. Ramiz’in okuma hızı, okuma doğruluğu ve okuduğunu anlama becerisine yönelik yürütülen uygulamalarda, uygulama güvenilirliği katsayısı en az %96, en çok %100 olarak bulunmuştur. Hamit’in okuma hızı, okuma doğruluğu

ve okuduğunu anlama becerisine yönelik yürütülen uygulamalarda, uygulama güvenirliği katsayısı en az %98, en çok %100 olarak bulunmuştur.

Bu sonuçlara göre gözlemciler arası güvenirlik katsayısı Demir'in ortalama %96, Ramiz'in %96 ve Hamit'in %98 olarak hesaplanmıştır. Uygulama güvenirlik katsayısı ise Demir'in ortalama %96, Ramiz'inki %98 ve Hamit'inki %96 olarak hesaplanmıştır.

BÖLÜM V

Tartışma

Bu bölümde, araştırmanın bulguları, literatürdeki diğer araştırmalar doğrultusunda tartışılmıştır.

Bu araştırma; okuma güçlüğü olan ilkökul öğrencilerinin, akıcı okuma (okuma hız ve doğruluğu) ve okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesi için uygulanan okumayı geliştirme programının (OKU-GEL) etkililiğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Ayrıca, OKU-GEL programıyla ilgili katılımcı öğrencilerin, bu öğrencilerin sınıf öğretmenlerinin ve ailelerinin görüşleri alınarak araştırmanın sosyal geçerlik verisi toplanmıştır. Araştırma öncesi sınıf öğretmenleriyle, özel eğitim öğretmenleriyle ve ailelerle yapılan görüşmeler ve literatür incelemesi sonucunda, okuma güçlüğü olan öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmeye yönelik OKUGEL programının dört bileşenden oluşturulması kararlaştırılmıştır. Bu bileşenler; akıcı okuma becerisine yönelik hızlı otomatik isimlendirme (HOTİ), fonolojik farkındalık (FF) ve tekrarlı okuma müdahalesi; okuduğunu anlama becerisine yönelik diyalojik okuma stratejisinin CROWD ve PEER teknikleridir. Tartışma bölümü; araştırma bulguları ile OKU-GEL programının bileşenleriyle gerçekleştirilen benzer çalışmaların karşılaştırılmasıyla yorumlanmıştır.

OKUGEL programının ilk bileşeni olan hızlı otomatik isimlendirme (HOTİ) müdahalesiyle, hızlı otomatik isimlendirme becerisinin geliştirilmesi hedeflenmiştir. Bu gelişimin de okuma hızına ve doğruluğuna olumlu katkı sağlayacağı varsayılmıştır. Araştırmanın HOTİ bulguları; HOTİ becerisinin geliştirilmesine yönelik özellikle son yıllarda gerçekleştirilen çalışmaların (Block, 2022; Pecini vd., 2019; Vander Stappen vd., 2020) bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Bu çalışmaların bulguları; HOTİ müdahalesinin HOTİ becerisini geliştirdiğini, bu gelişimin de okuma performansına (özellikle okuma hızı ve doğruluğu) olumlu katkı sağladığını göstermektedir. Ancak bu çalışmadaki HOTİ müdahalesinin türü, diğer çalışmalardan (Block, 2022; Pecini vd., 2019; Vander Stappen vd., 2020) farklılık göstermektedir. Diğer çalışmalarda; nesne isimlendirme hızına yönelik bir HOTİ müdahalesi uygulanırken, bu çalışmada ise harf ve sayı isimlendirme hızına yönelik bir HOTİ müdahalesi uygulanmıştır. Harfleri hızlı bir şekilde isimlendirenlerin, yavaş olanlara göre sözcükleri daha hızlı okuduğu vurgulanmaktadır (Fugate, 1997).

Bu araştırmanın bulguları, harf isimlendirme hızına yönelik gerçekleştirilen HOTİ çalışmalarının (Fugate, 1997; de Jong ve Vrielink, 2004) bulgularından farklılık göstermektedir. Sözü edilen çalışmalarda, HOTİ performansının geliştirilebilir olduğuna yönelik güçlü kanıtlara ulaşılamamıştır. Bu çalışmalarda, harf isimlendirme hızına yönelik HOTİ müdahalesi, birinci sınıf öğrencilerine uygulanmıştır. Harfleri tanımaya ve okumayı öğrenmeye yeni başlayan birinci sınıf öğrencilerinde, harf isimlendirme hızı müdahalesi yerine nesne ve renk isimlendirme hızına yönelik bir müdahalenin daha etkili olacağı düşünülmüştür. Block (2022) çalışmasında, davranış ve öğrenme güçlüğü olan ilkökul birinci, ikinci ve üçüncü sınıf öğrencilerinde, nesne isimlendirme hızına yönelik HOTİ müdahalesinin, öğrencilerin harf isimlendirme hızına etkisini incelemiştir. Katılımcılar arasında birinci sınıftaki iki öğrencinin araştırma bulguları incelendiğinde; bir öğrencinin harf isimlendirme hızının arttığı, diğer öğrencinin ise sabit kaldığı görülmüştür. Block' un araştırma sonuçlarında, öğrencilerin nesne isimlendirme hızı performansına yer verilmediğinden bir çıkarımda bulunulamamaktadır. Bu sonuçlar; harfleri tanımaya ve okumayı öğrenmeye yeni başlayan birinci sınıf öğrencilerinde, HOTİ performansını geliştirmenin zor olacağı ve kararlı veri elde edilemeyeceği düşüncesini desteklemektedir. Bu çalışmada ise; ikinci ve dördüncü sınıf öğrencilerine, harf ve sayı isimlendirme hızına yönelik HOTİ müdahalesi uygulanmış ve öğrencilerin harf ve sayı isimlendirme hızına yönelik HOTİ becerilerinin geliştirilebilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

HOTİ' ye yönelik bir diğer bulgu ise; özellikle ikinci sınıf öğrencilerinin, harf isimlendirme hızı müdahalesinin başlangıç aşamalarında, bazı harfleri (b-d-p, m-n, g-ğ) sıklıkla birbirleriyle karıştırdıkları görülmüştür. Öğrencilerin harf isimlendirme hızına yönelik HOTİ bulguları incelendiğinde; bir öğrencinin ön testte 11 harf hatası yaptığı, son testte ise hiç hata yapmadığı görülmüştür. Harf kartında bir harfin on kez tekrar ettiği göz önünde bulundurulduğunda, öğrencinin bir harfin yerine sürekli başka bir harfin ismini söylemesi (harfi başka bir harfle karıştırması), ön testte bir harfi on kez yanlış söylemesine neden olmuştur. Ancak tekrar eden HOTİ müdahalesi, öğrencilerin harflere yönelik akıcılık kazanmasını ve harf isimlendirme hızının artmasını sağlamıştır. Nitekim; ön testte 11 harf hatası yapan bir öğrencinin, son testte hiç hata yapmamış olması da bu duruma kanıt olarak gösterilebilir. Ayrıca araştırma sonrası, öğrencinin okuma doğruluğundaki artış da bu sonucu desteklemektedir. Öğrencilerle HOTİ müdahalesine başlamadan önce, öğrencilerin harfleri ve/veya sayıları tanıyıp tanımadıklarına yönelik bir performans değerlendirmesinin yapılması

önemlidir. Müdahaleden önce öğrencilerin, harflerin veya sayıların büyük bir çoğunluğunu tanıması, çalışmanın bir önkoşulu olmalıdır. Ancak bir, iki harfi tanımayan veya yukarıda bahsedildiği gibi birkaç harfi birbirleriyle sıklıkla karıştıran öğrencilerin araştırmaya dahil edilmesinin olumsuz bir durum oluşturmayacağı düşünülmektedir. Tekrar eden HOTİ müdahalesiyle, öğrencilerin bu harflere yönelik akıcılık kazanacağı varsayılmaktadır.

İngilizce konuşan ve isimlendirme hızı yavaş olan birinci ve ikinci sınıf öğrencileriyle yapılan bir HOTİ müdahale çalışmasında (Conrad ve Levy, 2011), doğrudan HOTİ becerisinin geliştirilemediği, öncesinde ortografik örüntü tanıma müdahalesi uygulandığında ancak HOTİ performansının geliştiği sonucuna ulaşılmıştır. Opak bir dil olan İngilizcede, harfler ve sesler arasında bire bir eşleme yoktur. Her harf, bir sesi karşılamaz. Ancak saydam bir dil olan Türkçede bunun tam tersi bir durum vardır. Türkçede harfler ve sesler arasında bire bir eşleme vardır. Her harf, bir sese; her ses ise bir harfe karşılık gelir. Örneğin hem İngilizcede hem de Türkçede aynı olan “park” kelimesi İngilizcede dört harfe ve üç sese (p-ar-k) karşılık gelirken, Türkçede dört harfe ve dört sese (p-a-r-k) karşılık gelmektedir. Türkçede harfler ve sesler arasındaki bire bir eşleme özelliği, öğrencilerin harfleri ve sesleri daha hızlı tanımalarını, eşlemlerini ve isimlendirmelerini kolaylaştırmaktadır. Böylece öğrencilerin harfler ve seslere yönelik otomatiklik kazandığını ve bu kazanımın da öğrencilerin okuma akıcılığına olumlu etki ettiğini söyleyebiliriz.

HOTİ’ ye yönelik araştırmanın başka bir bulgusu ise; öğrencilerden ikisinin harf isimlendirme hızı performansının, sayı isimlendirme hızı performansına göre daha yüksek oranda gelişme göstermiş olmasıdır. Bu sonuç; okumanın harf-ses isimlendirme ile olan ilişkisinin, sayı isimlendirme ile olan ilişkisinden daha yüksek olduğu (de Jong ve Vrielink, 2004) görüşünü desteklemektedir. Bu görüşten yola çıkarak; sayı isimlendirme hızındaki artışa kıyasla, harf isimlendirme hızındaki artışın okuma akıcılığına etkisinin daha fazla olduğu varsayılmaktadır.

OKUGEL programının ikinci bileşeni olan fonolojik farkındalık (FF) müdahalesiyle, öğrencilerin fonolojik farkındalık becerilerinin geliştirilmesi hedeflenmiştir. Bu gelişimin de okuma hızına ve doğruluğuna olumlu katkı sağlayacağı varsayılmıştır. Araştırma bulguları; FF performansı ile okuma performansı arasındaki ilişkiyi ortaya koyan çalışmaların sonuçlarını desteklemektedir. Güldenoğlu (2016) çalışmasında; fonolojik bilgi ve becerilerinin, öğrencilerin okuma ve okuduğunu anlama performanslarına etki ettiğini vurgulamıştır.

Soğancı (2017) çalışmasında; iyi fonolojik farkındalık becerilerine sahip öğrencilerin, zayıf öğrencilere göre daha hızlı ve doğru okuyucular olduğunu ortaya koymuştur. OKU-GEL programının bulgularına göre; FF müdahalesinin, üç öğrencinin de FF becerisine yönelik performanslarını anlamlı bir şekilde arttırdığı görülmüştür. Bu sonuç; FF müdahalesiyle gerçekleştirilmiş çalışmaların (Akdağ ve Kargın, 2019; Musa ve Balami, 2016; Silva ve Capellini, 2015; Wise vd., 2016) sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Ayrıca bu araştırmanın bulguları, içeriğinde FF müdahalesinin de olduğu çok bileşenli okuma müdahale programıyla gerçekleştirilen çalışmaların (Balıkcı, 2010; Görgün ve Melekoğlu, 2022; Nelson 2005a; Nelson 2005b) bulgularıyla da tutarlılık göstermektedir. Sözü edilen çalışmaların bulgularında; FF müdahalesinin, FF becerisini geliştirdiği ve bu gelişimin de öğrencilerin kelime okuma performansına olumlu etki ettiği görülmüştür. Bu sonuçlar; OKU-GEL programının ikinci bileşeni olan FF müdahalesinin, okuma güçlüğü olan katılımcı öğrencilerin FF performansının ve kelime okuma performansının gelişmesinde, diğer çalışmalarla benzer etkileri gösterdiği düşünülmektedir.

Vander Stappen ve Van Reybroeck (2018b) tarafından FF ve HOTİ müdahalesinin ayrı ayrı etkilerinin incelendiği çalışmada, öğrencilerin FF ve HOTİ becerilerinin geliştiği ancak bu becerilerin akıcı okuma performansına anlamlı katkı sağlamadığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmacılar bu durumu; Fransızcanın opak ve karmaşık heceleme yapısına sahip bir dil olmasıyla ilişkilendirmiştir. Daha karmaşık ve değişken yazı sistemine sahip opak dillerde, FF becerilerine yönelik görevleri yerine getirmenin daha güç olduğu vurgulanmaktadır (Ehri, 2003). Buna karşın şeffaf dillerde, özellikle sözcük düzeyindeki FF performansı hızlı bir şekilde tavan etkisi göstermektedir (Vaessen ve Blomert, 2010). OKU-GEL programının FF bulguları, bu görüşü destekler niteliktedir. Araştırma bulgularına göre; üç öğrencinin de taban seviyelerden kabul edilebilir oranda uzak olan sözcük düzeyindeki ön test FF performanslarının, son testte tavana yakın seviyelere ulaştığı görülürken; taban seviyelere yakın olan fonem düzeyindeki (ses birleştirme, bölme, silme, ekleme, değiştirme) performanslarının ise daha sınırlı düzeyde artış gösterdiği görülmüştür. Fonem düzeyindeki sınırlı gelişimin, iki nedenden kaynaklandığı düşünülmektedir. Öğrenciler; uygulamanın son (dördüncü) evresinde, okuma hızına yönelik ölçütü karşılar düzeyde performans sergiledikleri zaman araştırma sonlandırılmıştır. Bu nedenle FF görevlerinden olan; sesleri birleştirme ve sesleri manipüle etme/değiştirme görevlerine yönelik müdahaleler (etkinlik kartları/sayfaları) öğrencilere

uygulanamamıştır. Fonem düzeyindeki bazı görevlerin uygulama aşamasında tamamlanamamış olması, öğrencilerin fonem düzeyindeki sınırlı gelişimlerine neden olarak gösterilebilir. FF müdahalesine yönelik özellikle fonemik düzeydeki müdahalenin etkisinin, birinci sınıftan sonra azaldığı (Ehri, 2003) görüşü ise, bu sınırlı gelişimin diğer bir nedeni olarak gösterilebilir. Fonem düzeyinde yaşanan bu sınırlı gelişimin, öğrencilerin kelime çözme performanslarını da sınırladığı düşünülmektedir. Türkçenin fonolojik yapısının şeffaf olması, öğrencilerin birinci sınıfta daha hızlı ve doğru şekilde kelime çözümleme becerisi kazanmalarını kolaylaştırmaktadır (Öney ve Goldman, 1984). FF müdahalesinin etkisinin birinci sınıftan sonra azaldığı düşünüldüğünde (Ehri, 2003), erken dönemde uygulanan FF müdahalesinin, öğrencilerin FF becerilerine ve okuma performanslarına daha fazla katkı sağlayacağı varsayılmaktadır.

Bu araştırmada; okuma güçlüğü olan öğrencilerin akıcı okuma becerilerinin gelişimde, HOTİ ve FF müdahalesinin spesifik etkilerini ortaya koymak, araştırmanın deneysel kontrolüne göre pek mümkün değildir. Bunun yanı sıra, HOTİ ve FF'nin kısmen de olsa fonolojik süreçleri paylaşmasının da bu durumu zorlaştırdığı düşünülmektedir. Ancak hem HOTİ ve FF son test sonuçları hem de araştırmanın deneysel grafiği, bu ikilinin öğrencilerin akıcı okuma becerilerine katkı sağladığını ortaya koymaktadır. Ayrıca; araştırmanın okuma hızına yönelik etki büyüklüğü sonuçları ve öğrencilerin araştırma öncesi endişe düzeyindeki okuma doğruluğu becerilerinin, çalışma sonrası öğretimsel düzeye yükselmesi de bu katkıyı desteklemektedir. Bu sonuçlar; çift eksiklik hipotezini de destekler niteliktedir. Okuma güçlüğü olan öğrencilerin, akıcı okuma becerilerinin geliştirilmesinde FF müdahalesinin tek başına tüm ihtiyaçları karşılaması mümkün değildir. Müdahale çalışmalarında en yüksek verimi almak için FF müdahalesinin diğer müdahale biçimleriyle birleştirilmesinin önemli olduğu vurgulanmaktadır (Ehri, 2003). Ayrıca birleştirilmiş öğretim uygulamaları, ayrı uygulamalara göre daha etkili sonuçlar ortaya koymuştur (Swanson, 2000). OKU-GEL programında, HOTİ ve FF müdahalelerinin birlikte uygulanması ve bu müdahalelerin tekrarlı okuma çalışmalarıyla desteklenmesi sonucunda; öğrencilerin HOTİ, FF ve akıcı okuma becerilerinin geliştiği görülmüştür. Bu sonuç; birleştirilmiş HOTİ ve FF müdahalesinin, okuma performansına etkisini araştıran çalışmaların (Nelson 2005a; Nelson 2005b) sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir.

KOBİT anlamlı kelime okuma son test sonuçlarına göre; öğrencilerin kelime okuma hızı ve doğruluğunda anlamlı bir artış olduğu görülmektedir. Buna karşın; anlamsız kelime okuma son test sonuçlarında, okuma hızına kıyasla kelime okuma doğruluğunda daha sınırlı düzeyde artış görülmüştür. Ayrıca bir öğrencinin ön teste göre, anlamsız kelime okuma son test sonuçlarında, daha fazla kelime okuma hatası yaptığı görülmektedir. Bu sonuçlar, araştırmanın deneysel grafiği (Şekil 4) ile tutarlılık göstermektedir. Anlamsız kelime okuma performansından, fonemik becerilerin sorumlu olduğu belirtilmektedir (Griffiths ve Snowling, 2002). OKU-GEL programının bulgularına göre; fonemik becerilerde sınırlı düzeyde gelişimden dolayı, öğrencilerin özellikle anlamsız kelime okuma doğruluğu performanslarının da sınırlı düzeyde kaldığı düşünülmektedir. HOTİ ve FF'nin doğrudan katkılarını belirlemeye yönelik şeffaf bir dilde yapılan baskınlık analizi çalışmasında; FF ile kelime okuma akıcılığı (özellikle okuma doğruluğu) arasındaki ilişki, üst sınıflara doğru kademeli olarak azalırken; HOTİ ile kelime okuma akıcılığı arasındaki ilişkinin kademeli olarak arttığı sonucuna varılmıştır (Vaesen ve Blomert, 2010). OKU-GEL programının bulgularında; dördüncü sınıf öğrencisinin özellikle okuma hızı performansındaki artış yüzdesinin, ikinci sınıf öğrencilerine kıyasla daha fazla olduğu görülmektedir. Bu sonuç, şeffaf bir dilde yapılan baskınlık analizi çalışmasındaki, sınıf seviyesi ilerledikçe HOTİ ile kelime okuma akıcılığı arasındaki ilişkinin arttığı görüşüyle örtüşmektedir. Ayrıca dördüncü sınıf öğrencisinin ikinci sınıf öğrencilerine kıyasla, FF performansındaki artış yüzdesinin daha az olması, buna karşın harflerle ilgili HOTİ performansındaki artış yüzdesinin daha fazla olması da bu görüşle tutarlılık göstermektedir.

OKUGEL programın üçüncü bileşeni olan tekrarlı okuma müdahalesiyle, öğrencilerin okuma becerisinde akıcılık kazanmaları hedeflenmiştir. Bu araştırmanın bulguları, literatürdeki diğer tekrarlı okuma çalışmalarının (Dündar ve Akyol, 2014; Kaman ve Şahin, 2013; Peksoy, 2018; Pircioğlu, 2016; Rasinski, 2016; Roundy ve Roundy, 2009; Therrien, 2004; Weinstein ve Cooke, 1992; Yılmaz, 2006; Yılmaz ve Köksal, 2008) sonuçlarıyla tutarlılık göstermektedir. Sözü edilen çalışmaların araştırma bulgularında, tekrarlı okumanın tek bir uygulama olarak ya da bir okuma müdahalesinin bileşeni olarak, okuma akıcılığına ve/veya okuduğunu anlama becerisine olumlu katkı sağladığı görülmüştür. Bahsedilen çalışmalardaki gibi bu çalışmada da tekrarlı okumanın; öğrencilerin okuma hızı, okuma doğruluğu ve okuduğunu anlama becerilerine olumlu anlamda katkı sağladığı düşünülmektedir.

OKUGEL programının dördüncü bileşeni olan diyalojik okuma stratejisindeki CROWD ve PEER tekniklerinin uygulanmasıyla, öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesi hedeflenmiştir. Araştırmanın; okuduğunu anlama becerisine yönelik etkililik bulguları, CROWD ve PEER tekniklerinin öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin gelişmesinde etkili olduğunu göstermektedir. Ancak bu etkinin, sadece CROWD ve PEER tekniklerinin uygulanmasıyla ilişkili olduğunu kesin bir ifadeyle dile getirmek güçtür. Literatürde, tekrarlı okuma çalışmalarıyla yapılan bazı araştırma bulgularında, tekrarlı okumanın hem okuma akıcılığına hem de okuduğunu anlama becerilerine olumlu katkı sağladığı görülmüştür. Yılmaz ve Köksal (2008) çalışmalarında, sadece tekrarlı okuma yöntemi ile sunulan bir öğretimin sonunda, öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinde önemli derecede bir artış olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Benzer şekilde bu çalışmada da tekrarlı okuma uygulamasının, öğrencilerin okuma akıcılığının yanı sıra okuduğunu anlama becerilerine de anlamlı etki ettiği düşünülmektedir. Ayrıca; okuma akıcılığındaki güçlüklerin, okuduğunu anlama becerisinde de güçlüğe neden olduğu ve/veya okuduğunu anlama becerilerindeki güçlüklerin, okuma akıcılığına bağlı ikincil güçlükler olarak görüldüğü bilinmektedir. O halde öğrencilerin, HOTİ ve FF müdahalesiyle okuma akıcılığındaki performans artışının, okuduğunu anlama becerilerine de katkıda bulunduğu düşünülmektedir. Öğrencilerin araştırma öncesi; endişe düzeyinde ve öğretimsel düzeyde olan okuduğunu anlama performanslarının, çalışma sonunda bağımsız düzeye ulaşması da OKU-GEL programının etkisini ortaya koymaktadır.

İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin dakikada ortalama 45-50 kelime, ikinci sınıfların 73-74 kelime, üçüncü sınıfların 91-97 kelime ve dördüncü sınıfların 97-104 kelime okumaları beklenmektedir (Güneş, 2009; Hudson vd., 2005). Bu çalışmada ise; ikinci sınıf öğrencilerinin okuma hızlarının 21-22 kelimedenden 37-41 kelimeye ve dördüncü sınıf öğrencisinin ise 14 kelimedenden 29 kelimeye yükseldiği görülmektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin uygulama sonrası okuma hızlarında %76 ile %100 arasında bir artış olmasına rağmen henüz sınıf seviyelerine yakın okuma performansı sergileyemedikleri görülmektedir. Akyol ve Kodan (2016) çalışmalarında, uzun süreli yetersizliklerin 30 saatlik bir okuma programıyla giderilmesinin güç olduğundan söz etmiştir. Benzer şekilde; Görgün ve Melekoğlu (2022) çalışmalarında, kısa bir müdahale programıyla öğrencilerin akranları gibi sınıf düzeyinde okuma performansı göstermelerini beklemenin gerçekçi bir beklenti olmadığını vurgulamıştır. Sözü edilen

çalışmalardaki gibi bu araştırmaya katılan öğrencilerin de uzun vadeli (1.5-4 yıl) yetersizliklerini 20-30 saatlik bir okuma programıyla (OKU-GEL) ortadan kaldırmak pek mümkün değildir. Oakland vd. (1998) çalışmalarında, iki yıllık disleksi müdahale programının, okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma ve okuduğunu anlama performanslarında önemli etkileri olduğu ve öğrencilerin performanslarına, akranlarıyla karşılaştırılabilir düzeyde katkı sağladığı sonucuna ulaşmışlardır. Bu nedenle; okuma güçlüğü olan öğrencilerle okuma çalışmalarına, mevcut okuma programının daha uzun süreli kullanımıyla devam edilmeli veya okuma çalışmaları için uzun süreli okuma programları oluşturulmalıdır.

OKU-GEL programının, öğrencilerin akıcı okuma (okuma hızı ve okuma doğruluğu) ve okuduğunu anlama becerilerinin gelişimine önemli katkı sağladığı düşünülmektedir. Bu sonuçlar, bir okuma programının akıcı okuma ve/veya okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkisini sınavan araştırma sonuçlarıyla (Balıkçı, 2020; Görgün ve Melekoğlu, 2022; Sirem, 2020; Tam vd., 2006) benzerlik göstermektedir. Okuma güçlüğü olan öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde; tek bileşenli müdahaleler yerine çok bileşenli müdahalelerin uygulanmasının daha etkili olacağı düşüncesini güçlendirmektedir.

BÖLÜM VI

Sonuç ve Öneriler

Bu bölümde; araştırmanın amaç ve alt amaçlarına yönelik elde edilen sonuçlara ve bu sonuçlar ışığında geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

6.1. Sonuç

Araştırma sonucunda yapılan etki büyüklüğü hesaplamasına göre, OKU-GEL müdahalesinin, Ramiz'in okuma hızında büyük bir etki (0,77 - %77), Demir (0,96 - %96) ve Hamit'in (1 - %100) okuma hızında ise çok büyük bir etki gösterdiği görülmüştür. Ayrıca bu araştırmanın ağırlıklı etki büyüklüğü 0,89 (%89) olarak bulunmuştur. Bu değer, OKU-GEL programının etkisinin çok büyük olduğuna işaret etmektedir.

OKU-GEL sonrası; Demir'in okuma hızı yaklaşık %76 oranında, Ramiz'in yaklaşık %86 oranında ve Hamit'in ise yaklaşık %107 oranında artış gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Üç öğrencinin de uygulama sonrası okuma doğruluğunun, endişe düzeyinden öğretimsel düzeye yükseldiği görülmektedir. Ayrıca Demir'in uygulama sonrası okuduğunu anlama düzeyinin endişe düzeyinden bağımsız düzeye, Ramiz ve Hamit'in ise öğretimsel düzeyden bağımsız düzeye yükseldiği görülmüştür.

Sonuç olarak; OKUGEL programının etkili olduğu, öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerine yönelik performanslarına anlamlı düzeyde katkı sağladığı düşünülmektedir. Öğrencilerin bu performanslarını, uygulama bittikten iki, üç ve dört hafta sonra korudukları ve farklı kişiye, ortama ve araç-gerece genelleyebildikleri görülmektedir. Araştırmanın sosyal geçerlik verilerine göre; katılımcı öğrenciler, bu öğrencilerin aileleri ve sınıf öğretmenleri OKUGEL hakkında olumlu görüş bildirmişlerdir. Ayrıca; HOTİ becerisinin de geliştirilebilir bir beceri olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

6.2. Öneriler

6.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

Bu araştırmada, öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde OKU-GEL programının etkili olduğunu sonucuna ulaşılmıştır. Bu nedenle, sınıf öğretmenlerine, özel eğitim öğretmenlerine ve ailelere okuma güçlüğü

olan öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde OKU-GEL programını kullanmaları önerilebilir.

6.2.2. İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler

- OKU-GEL programının geçerliğini arttırmak ve etkisinin, genellenebilirliğinin değerlendirilmesi amacıyla bu araştırmanın başka araştırmacılar, sınıf öğretmenleri ve aileler tarafından, farklı sınıf seviyesindeki öğrencilerle tekrarlanması önerilebilir.
- İleriki çalışmalarda; fonolojik farkındalık müdahalesinin son aşamasında bulunan fonemik farkındalık müdahalesi, fonolojik farkındalık müdahalesinden ayrı olarak veya fonolojik farkındalık müdahalesiyle eşzamanlı olarak (fonolojik farkındalık becerisindeki son aşamada yer alan sırayı beklemeden) da sınanabilir.
- Fonolojik farkındalık (FF) ve hızlı otomatik isimlendirme (HOTİ) müdahalesinin, okuma becerisi üzerindeki spesifik etkilerini daha ayrıntılı görebilmek için (a) FF + Tekrarlı okuma, (b) HOTİ + FF + Tekrarlı okuma ve (c) kontrol grubu şeklinde deneysel grup çalışması yürütülebilir.
- Öğrencilerin ilgisini arttırmak amacıyla eğitim teknolojilerinin kullanımına (okuma metinlerinin tablettan okutulması vb.) yer verilebilir.
- Okuma güçlüğü olan öğrencilere hazırlanacak okuma müdahale programlarına HOTİ müdahalesi ve/veya CROWD ve PEER tekniklerinin dahil edilmesi önerilebilir.

Kaynakça

- Akdal, D., & Kargın, T. (2019). Sesbilgisel farkındalık becerilerini desteklemeye yönelik SESFAR müdahale programının etkililiğinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(6), 2609-2620. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.3459>
- Akoğlu, G., & Turan, F. F. (2012). Eğitsel müdahale yaklaşımı olarak sesbilgisel farkındalık: zihinsel engelli çocuklarda okuma becerilerine etkileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42 (11-22). <http://efdergi.hacettepe.edu.tr/yonetim/icerik/makaleler/306-published.pdf>
- Akyol, H. (2006). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Akyol, H. (2008). *Yeni programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Akyol, H. (2010). Okuma bozukluğu olan bir öğrencinin okuma ve yazma becerisinin geliştirilmesine yönelik bir durum çalışması. *Education Sciences*, 5(4), 1690-1700. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/nwsaedu/issue/19822/212236>
- Akyol, H. (2011). *Türkçe öğretim yöntemleri (Yeni programa uygun)* (4 ed.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Akyol, H., & Kodan, H. (2016). Okuma güçlüğü olan bir öğrencinin okuma güçlüğüne giderilmesine yönelik bir uygulama: Akıcı okuma stratejilerinin kullanımı. *Ondokuz Mayıs University Journal of Education Faculty*, 35(2), 7-21. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/omuefd/issue/26853/282414>
- Alberto, P. A., & Troutman, A. C. (2012). *Applied behavior analysis for teachers*. Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Albeyoğlu, Z. E. (2021). *Okuma bozukluğu olan ve olmayan çocukların fonolojik farkındalık ve işitsel/görsel çalışma belleği başarımları açısından karşılaştırılması*. (Tez Numarası: 662418) [Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- American Psychiatric Association, DSM-5 Task Force. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-5™* (5th ed.). American Psychiatric Publishing, Inc. <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>
- Anthony, J. L., & Francis, D. J. (2005). Development of phonological awareness. *Current Directions in Psychological Science*, 14(5), 255-259. <https://doi.org/10.1111/j.0963-7214.2005.00376.x>

- Ateşman, E. (1997). Türkçede okunabilirliğin ölçülmesi. *Dil Dergisi*, 58, 71-74.
<http://www.atesman.info/wp-content/uploads/2015/10/Atesman-okunabilirlik.pdf>
- Babür, N. (2019). Özgül okuma bozukluğu: tanımı, belirtiler ve eğitsel öneriler. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 35(2), 67-83.
<https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/696667>
- Babür, N., Haznedar, B., Erçetin, G., Özerman, D., & Çekelek, E. E. (2011). The development of a word reading test (KOBIT) in Turkish. *Bogazici University Journal of Education*, 28(2), 1-21.
<https://dergipark.org.tr/en/pub/buje/issue/3834/51450>
- Bakır, F. H., & Babür, N. (2019). Hızlı otomatik isimlendirme testi'nin Türkçeye uyarlanması. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 35(2), 35-51.
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/buje/issue/44507/554742>
- Bakır, H. & Babür, N. (1-3 Ekim, 2009). Türkçe hızlı otomatik isimlendirme (HOTI) testleri'nin geliştirilmesi ve ön bulgular, Bildiri, 18. Ulusal Eğitim Bilimleri Konferansı. Selçuk, İzmir.
- Bakır, H. & Babür, N. (2018). Hızlı otomatik isimlendirme testi'nin Türkçeye uyarlanması. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 35 (2), 35-50.
<https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/696660>
- Balcı, E. (2015). *Amerika Birleşik Devletleri'nde disleksili bireylere uygulanan eğitim ve öğretim programlarının Türkiye'de yapılan çalışmalara katkısı açısından değerlendirilmesi*. (Tez Numarası: 419459) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Balcı, E. (2017). Disleksi hakkında gerçekler: disleksi nedir ve ne değildir?. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(1), 1-17.
<https://dergipark.org.tr/en/pub/trakyasobed/issue/30919/334756>
- Balıkçı, Ö. S. (2020). *Okumayı geliştirme programının (OGEP) özel öğrenme güçlüğü olan ilkokul öğrencilerinin okuma becerileri ve motivasyonları üzerindeki etkililiği*. (Tez Numarası: 640013) [Doktora tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Bar-Kochva, I., & Nevo, E. (2019). The relations of early phonological awareness, rapid-naming and speed of processing with the development of spelling and reading: A longitudinal examination. *Journal of Research in Reading*, 42(1), 97–122. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12242>

- Başaran, M. (2013). Okuduğunu anlamının bir göstergesi olarak akıcı okuma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 3(4), 2277-2290. https://www.researchgate.net/publication/275612438_Okudugunu_Anlamainin_Bir_Gostergesi_Olarak_Akici_Okuma
- Baştuğ, M., & Akyol, H. (2012). Akıcı okuma becerilerinin okuduğunu anlamayı yordama düzeyi. *Journal of Theoretical Educational Science*, 5(4). <https://dergipark.org.tr/en/pub/akukeg/issue/29347/314043>
- Baştuğ, M., & Akyol, H. (2012). The level of prediction of reading comprehension by fluent reading skills. *Journal of Theoretical Educational Science*, 5(4), 394-411. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/304199>
- Baydık, B. (2012). Okuma güçlükleri. S. S. Yıldırım Doğru (Ed.), *Öğrenme güçlükleri içinde* (s. 131-166). Ankara: Eğiten Kitap.
- 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. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/deumffmd/issue/40831/492667>
- Bilgi, A. D., Aslan, D. & Açıkgöz, G. (2020). Okul öncesi dönemdeki çocukların yazı farkındalığı becerilerini değerlendirme aracının geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(1), 24-43. <https://www.anadiliegitimi.com/en/download/article-file/950316>
- Blachman, B. A. (1984). Relationship of rapid naming ability and language analysis skills to kindergarten and first-grade reading achievement. *Journal of Educational Psychology*, 76(4), 610. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.76.4.610>
- Block, J. L. (2022). *Exploring the malleability of RAN skills* (Unpublished doctoral dissertation, Fairleigh Dickinson University).
- Blom-Hoffman, J., O'Neil-Pirozzi, T. M., & Cutting, J. (2006). Read together, talk together: The acceptability of teaching parents to use dialogic reading strategies via videotaped instruction. *Psychology in the Schools*, 43(1), 71-78.
- Boets, B., De Smedt, B., Cleuren, L., Vandewalle, E., Wouters, J., & Ghesquière, P. (2010). Towards a further characterization of phonological and literacy problems in Dutch-speaking children with dyslexia. *British Journal of Developmental Psychology*, 28(1), 5-31. <https://doi.org/10.1348/026151010X485223>

- Bowers, P. G., & Wolf, M. (1993). Theoretical links among naming speed, precise timing mechanisms and orthographic skill in dyslexia. *Reading and Writing*, 5, 69-85. <https://doi.org/10.1007/BF01026919>
- Bozdağ, T., & Şahin, A. (2022). Sesbilgisel farkındalık becerilerini destekleme müdahale programının okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin sesbilgisel farkındalık becerilerine etkisi. *Uluslararası Bilim ve Eğitim Dergisi*, 5(3), 272-286. <https://doi.org/10.47477/ubed.1186042>
- Brady, S. (2020). A 2020 perspective on research findings on alphabets (phoneme awareness and phonics): Implications for instruction (expanded version). *The Reading League Journal*, 1(3), 20-28. <http://www.thereadingleague.org/wp-content/uploads/2020/10/Brady-Expanded-Version-of-Alphabets-TRLJ.pdf>
- Brennan, A., McDonagh, T., Dempsey, M., & McAvoy, J. (2022). Cosmic sounds: A game to support phonological awareness skills for children with dyslexia. *IEEE Transactions on Learning Technologies*, 15(3), 301-310. <https://doi.org/10.1109/TLT.2022.3170231>
- Byrne, B., & Fielding-Barnsley, R. (1991). Evaluation of a program to teach phonemic awareness to young children. *Journal of Educational Psychology*, 83(4), 451. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.83.4.451>
- Castles, A., & Coltheart, M. (2004). Is there a causal link from phonological awareness to success in learning to read?. *Cognition*, 91(1), 77-111. [https://doi.org/10.1016/S0010-0277\(03\)00164-1](https://doi.org/10.1016/S0010-0277(03)00164-1)
- Castles, A., Holmes, V. M., Neath, J., & Kinoshita, S. (2003). How does orthographic knowledge influence performance on phonological awareness tasks?. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology Section A*, 56(3), 445-467. <https://doi.org/10.1080/02724980244000486>
- Catts, H. W., & Adlof, S. (2011). Phonological and other language deficits associated with dyslexia. In S.A. Brady, D. Braze, & C.A. Fowler (Eds.), *Explaining individual differences in reading: Theory and evidence* (pp. 137–51). New York: Psychology Press.
- Caylak, E. (2010). The studies about phonological deficit theory in children with developmental dyslexia. *American Journal of Neuroscience*, 1(1), 1-12.
- Clark, C.H. (1995). Teachings about reading: A fluency example. *Reading Horizons*, 35, 250-266. <https://core.ac.uk/download/pdf/144153546.pdf>

- Clayton, F. J., West, G., Sears, C., Hulme, C., & Lervåg, A. (2020). A longitudinal study of early reading development: Letter-sound knowledge, phoneme awareness and RAN, but not letter-sound integration, predict variations in reading development. *Scientific Studies of Reading*, 24(2), 91-107. <https://doi.org/10.1080/10888438.2019.1622546>
- Clemens, N. H., Lee, K., Henri, M., Simmons, L. E., Kwok, O. M., & Al Otaiba, S. (2020). Growth on sublexical fluency progress monitoring measures in early kindergarten and relations to word reading acquisition. *Journal of School Psychology*, 79, 43-62. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2020.01.003>
- Compton, D. L., Defries, J. C., & Olson, R. K. (2001). Are RAN-and phonological awareness-deficits additive in children with reading disabilities?. *Dyslexia*, 7(3), 125-149. <https://doi.org/10.1002/dys.198>
- Conrad, N. J., & Levy, B. A. (2011). Training letter and orthographic pattern recognition in children with slow naming speed. *Reading and Writing*, 24, 91-115. <https://doi.org/10.1007/s11145-009-9202-x>
- 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. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.544840>
- de Jong, P. F., & Vrielink, L. O. (2004). Rapid automatic naming: Easy to measure, hard to improve (quickly). *Annals of Dyslexia*, 54, 65-88. <https://doi.org/10.1007/s11881-004-0004-1>
- Demirtaş, Ç. P., & Ergül, C. (2019). Düşük okuma başarısı gösteren çocuklarda okuma, sesbilgisel farkındalık, hızlı isimlendirme ve çalışma belleği becerilerinin incelenmesi. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 53(1), 209-240. <https://doi.org/10.30964/auebfd.479111>
- Denckla, M. B., & Rudel, R. (1974). Rapid "automatized" naming of pictured objects, colors, letters and numbers by normal children. *Cortex: A Journal Devoted to the Study of the Nervous System and Behavior*, 10(2), 186-202. [https://doi.org/10.1016/S0010-9452\(74\)80009-2](https://doi.org/10.1016/S0010-9452(74)80009-2)
- Denckla, M. B., & Rudel, R. G. (1976a). Naming of object-drawings by dyslexic and other learning disabled children. *Brain and Language*, 3(1), 1-15. [https://doi.org/10.1016/0093-934X\(76\)90001-8](https://doi.org/10.1016/0093-934X(76)90001-8)

- Denckla, M. B., & Rudel, R. G. (1976b). Rapid automatized naming (RAN): Dyslexia differentiated from other learning disabilities. *Neuropsychologia*, 14(4), 471-479. [https://doi.org/10.1016/0028-3932\(76\)90075-0](https://doi.org/10.1016/0028-3932(76)90075-0)
- Deno, S. L. (1985). Curriculum-based measurement: The emerging alternative. *Exceptional Children*, 52(3), 219-232. <https://doi.org/10.1177/001440298505200303>
- D'Mello, A. M., & Gabrieli, J. D. E. (2018). Cognitive neuroscience of dyslexia. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 49(4), 798–809. https://doi.org/10.1044/2018_LSHSS-DYSLC-18-0020
- Doğan, A., & Keskinçilic, A. U. (2022). Diyalojik okumanın beş-altı yaş çocukların erken okuryazarlık becerilerine etkisi. *Socrates Journal of Interdisciplinary Social Studies*, 16, 189-207. <https://socratesjournal.org/index.php/pub/article/view/130>
- Dunn, L. M., & Dunn, L. M. (1997). *Peabody Picture Vocabulary Test--Third Edition (PPVT-III)*. <https://doi.org/10.1037/t15145-000>
- Dündar, H., & Akyol, H. (2014). Okuma ve anlama problemlerinin tespiti ve giderilmesine ilişkin örnek olay çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 39(171). <http://eb.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/1991>
- Ehri, L. C., Nunes, S. R., Willows, D. M., Schuster, B. V., Yaghoub-Zadeh, Z., & Shanahan, T. (2001). Phonemic awareness instruction helps children learn to read: Evidence from the National Reading Panel's meta-analysis. *Reading Research Quarterly*, 36(3), 250-287. <https://doi.org/10.1598/RRQ.36.3.2>
- Eissa, M. A. (2014). The Effect of A Phonological Awareness Intervention Program on Phonological Memory, Phonological Sensitivity, and Metaphonological Abilities of Preschool Children at-Risk for Reading Disabilities. *Psycho-Educational Research Reviews* 3 (2):71-83. <https://journals.lapub.co.uk/index.php/perr/article/view/237>
- Epçaçan, C. (2012). Ortaokul öğrencilerinin eleştirel okuma becerileri ile okumaya ilişkin tutumları arasındaki ilişki. *Electronic Turkish Studies*, 7(4). <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.4127>
- Epçaçan, C. (2018). Okuma ve anlama becerilerinin öğretim sürecine etkisi üzerine bir değerlendirme. *Electronic Turkish Studies*, 13(19). <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.14123>

- Erden, G., Kurdoğlu, F. & Uslu, R. (2002). İlköğretim okullarına devam eden Türk çocuklarının sınıf düzeylerine göre okuma hızı ve yazım hataları normlarının geliştirilmesi. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 13(1), 5-13. <https://psycnet.apa.org/record/2002-12610-001>
- Erdoğan, Ö. (2011). İlk okuma-yazma süreci için önemli bir beceri: fonolojik farkındalık. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 161-180. <https://dergipark.org.tr/en/pub/uefad/issue/16693/173512>
- Ergül, C., Akoglu, G., Sarica, A. D., Karaman, G., Tufan, M., Bahap-Kudret, Z., & Zülfikar, D. (2016). An adapted dialogic reading program for Turkish kindergarteners from low socio-economic backgrounds. *Journal of Education and Training Studies*, 4(7), 169-184. <https://doi.org/10.11114/jets.v4i7.1565>
- Ergül, C., Akoğlu, G., Karaman, G., & Sarica, A. D. (2017). Effects of dialogic reading program on later reading skills: Follow-up study. *Journal of Theoretical Educational Science*, 10(2), 191-219. <https://dergipark.org.tr/en/pub/akukeg/issue/29927/328769>
- Ferah, A. (1999). İlk okuma-yazma döneminde okuma. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 253, 34-38.
- Flynn, K. S. (2011). Developing children's oral language skills through dialogic reading: Guidelines for implementation. *Teaching Exceptional Children*, 44(2), 8-16. <https://doi.org/10.1177/004005991104400201>
- Francks, C., MacPhie, I. L., & Monaco, A. P. (2002). The genetic basis of dyslexia. *The Lancet Neurology*, 1(8), 483-490. [https://doi.org/10.1016/S1474-4422\(02\)00221-1](https://doi.org/10.1016/S1474-4422(02)00221-1)
- 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.
- Fugate, M. H. (1997). Letter training and its effect on the development of beginning reading skills. *School Psychology Quarterly*, 12(2), 170. <https://doi.org/10.1037/h0088957>
- Furnes, B., & Samuelsson, S. (2011). Phonological awareness and rapid automatized naming predicting early development in reading and spelling: Results from a cross-linguistic longitudinal study. *Learning and Individual Differences*, 21(1), 85-95. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2010.10.005>

- Georgiou, G. K., Parrila, R., & Papadopoulos, T. C. (2008). Predictors of word decoding and reading fluency across languages varying in orthographic consistency. *Journal of Educational Psychology*, 100(3), 566–580. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.100.3.566>
- Georgiou, G. K., Parrila, R., Cui, Y., & Papadopoulos, T. C. (2013). Why is rapid automatized naming related to reading?. *Journal of Experimental Child Psychology*, 115(1), 218-225. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2012.10.015>
- Gersten, R., Fuchs, L. S., Compton, D., Coyne, M., Greenwood, C., & Innocenti, M. S. (2005). Quality indicators for group experimental and quasi-experimental research in special education. *Exceptional Children*, 71(2), 149–164. <https://doi.org/10.1177/001440290507100202>
- Gharaibeh, M., Sartawi, A. A., Dodeen, H., & Alzyoudi, M. (2021). Effects of rapid automatized naming and phonological awareness deficits on the reading ability of Arabic-speaking elementary students. *Applied Neuropsychology: Child*, 10(1), 1–13. <https://doi.org/10.1080/21622965.2019.1585247>
- Gillon, G. T. (2000). The efficacy of phonological awareness intervention for children with spoken language impairment. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 31(2), 126-141. <https://doi.org/10.1044/0161-1461.3102.126>
- Goswami, U. & Bryant, P. (1990). *Phonological skills and learning to read*. Hove, UK: Lawrence Erlbaum.
- Gökkuş, I., & Akyol, H. (2020). Ses bilgisi farkındalık programının birinci sınıf öğrencilerinin sesbilgisel farkındalık becerilerinin gelişimine etkisi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 9(1), 308-331. <http://cije.cumhuriyet.edu.tr/en/download/article-file/1012729>
- Gökten, E. S., & Duman, N. S. (2020). Şemsiye bir bozukluk: Özgül öğrenme bozukluğu. *Turk J Child Adolesc Ment Health*, 27(3), 126-33. <https://doi.org/10.4274/tjcamh.galenos.2020.10939>
- Görgün, B. (2018). *Akıcı okuma ve okuduğunu anlama destek eğitim programının (Oka2dep) özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma becerilerine etkisi*. (Tez Numarası: 524076) [Doktora tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

- Görgün, B., & Melekoğlu, M. A. (2022). Effects of reading fluency and comprehension supplemental education program (OKA2DEP) on reading skills of students with specific learning disabilities. *Reading & Writing Quarterly*, 38(4), 297-322. <https://doi.org/10.1080/10573569.2021.1954568>
- Gray, A., & McCutchen, D. (2006). Young readers' use of phonological information: Phonological awareness, memory, and comprehension. *Journal of Learning Disabilities*, 39(4), 325-333. <https://doi.org/10.1177/00222194060390040601>
- Griffiths, Y. M., & Snowling, M. J. (2002). Predictors of exception word and nonword reading in dyslexic children: The severity hypothesis. *Journal of Educational Psychology*, 94(1), 34-43. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.94.1.34>
- Grolig, L., Cohrdes, C., Tiffin-Richards, S. P., & Schroeder, S. (2020). Narrative dialogic reading with wordless picture books: A cluster-randomized intervention study. *Early Childhood Research Quarterly*, 51, 191-203. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2019.11.002>
- Güldenöğlü, B., Kargın, T., & Ergül, C. (2016). Sesbilgisel farkındalık becerilerinin okuma ve okuduğunu anlama üzerindeki etkisi: Boylamsal bir çalışma. *İlköğretim Online*, 15(1). <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/252579>
- Güneş, F. (2000). *Okuma yazma öğretimi ve beyin teknolojisi*. Ankara: Ocak Yayıncılık.
- Güneş, F. (2004). *Okuma yazma öğretimi ve beyin teknolojisi*, Ocak Yayınları.
- Güneş, F. (2009). *Hızlı okuma ve anlamı yapılandırma*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Gürbüz, S., & Şahin, F. (2017). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri felsefe-yöntem-analiz* (5. baskı). Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Hempenstall, K. (2003). Phonemic awareness: What does it mean. *Education Oasis*, 201. <https://pact.tarleton.edu/TCERT/Content/Documents/Phonemic%20Awareness.pdf>
- Hogan, T. P., Catts, H. W., & Little, T. D. (2005). The relationship between phonological awareness and reading: Implications for the assessment of phonological awareness. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 36(4), 285–293. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2005/029\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2005/029))

- Hudson, R. F., High, L., & Otaiba, S. A. (2007). Dyslexia and the brain: What does current research tell us?. *The Reading Teacher*, 60(6), 506-515. <https://doi.org/10.1598/RT.60.6.1>
- Hudson, R. F., Lane, H. B. & Pullen, P. C. (2005). Reading fluency assessment and instruction: What, why, and how?. *The Reading Teacher*, 58(8), 702-714. <https://www.jstor.org/stable/20204298>
- Huebner, C. E., & Payne, K. (2010). Home support for emergent literacy: Follow-up of a community-based implementation of dialogic reading. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 31(3), 195-201. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2010.02.002>
- Hulme, C., Bowyer-Crane, C., Carroll, J. M., Duff, F. J., & Snowling, M. J. (2012). The causal role of phoneme awareness and letter-sound knowledge in learning to read: Combining intervention studies with mediation analyses. *Psychological science*, 23(6), 572-577. <https://doi.org/10.1177/0956797611435921>
- Individuals with Disabilities Education Act, 20 U.S.C. §1400 (2004).
- International Dyslexia Association. (2002). *Definition of dyslexia*. <https://dyslexiaida.org/definition-of-dyslexia>
- Joseph, L. M. (2008). *Understanding, assessing, and intervening on reading problems: A guide for school psychologists and other educational consultants*. Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.
- Justice, L. M., & Pullen, P. C. (2003). Promising interventions for promoting emergent literacy skills: Three evidence-based approaches. *Topics in Early Childhood Special Education*, 23(3), 99-113. <https://doi.org/10.1177/02711214030230030101>
- Kail, R., & Hall, L. K. (1994). Processing speed, naming speed, and reading. *Developmental Psychology*, 30(6), 949. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.30.6.949>
- Kaman, Ş., & Şahin, A. (2013). İlköğretim üçüncü sınıf öğrencilerinin okuma düzeylerinin geliştirilmesine akıcı okuma stratejilerini kullanmanın etkisi. *Journal of Social Sciences/Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(11). <https://www.ajindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423866536.pdf>
- Karakelle, S. (2004). The effect of phonological awareness and letter knowledge on early reading acquisition. *Studies in Psychology*, 24, 45-56. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/99942>

- Karaman, G. (2016). Etkileşimli kitap okuma programı (EKOP) uygulama örnekleri. C. Ergül (Ed), *Dil ve erken okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesine yönelik etkileşimli kitap okuma programı (EKOP)* (1.baskı, s. 55-105). Eğiten Kitap.
- Katz, J., Demir, N., Önen, F., Uzlukaya, A., & Uludağ, A. (1972). *Türkçe konuşan çocuklar için Peabody resim kelime testi resim dizisi (Peabody Picture-Vocabulary Test)*. Ankara Rehberlik ve Araştırma Merkezi. Ankara.
- Kazanoğlu, D., Doğan, M., & Ünal Logacev, Ö. (2020). The development, validity and reliability of Turkish phonological awareness test. *Türkiye Klinikleri Journal of Health Sciences*, 5(1), 22-37. <https://doi.org/10.5336/healthsci.2019-70156>
- Kazdin, A. E. (2011). Evidence-based treatment research: Advances, limitations, and next steps. *American Psychologist*, 66(8), 685-698. <https://doi.org/10.1037/a0024975>
- Kearns, D. M., Hancock, R., Hoeft, F., Pugh, K. R., & Frost, S. J. (2019). The neurobiology of dyslexia. *Teaching Exceptional Children*, 51(3), 175-188. <https://doi.org/10.1177/0040059918820051>
- Kershner, J. R. (2019). Neurobiological systems in dyslexia. *Trends in Neuroscience and Education*, 14, 11-24. <https://doi.org/10.1016/j.tine.2018.12.001>
- Keskin, H. K., & Baştuğ, M. (2013). Geçmişten günümüze akıcı okuma. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 171(171), 189-208. <https://dergipark.org.tr/en/pub/tsadergisi/issue/21497/230496>
- Keskin, H., & Akyol, H. (2014). Yapılandırılmış okuma yönteminin okuma hızı, doğru okuma ve sesli okuma prozodisi üzerindeki etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(4), 107-119. <https://www.anadiliegitimi.com/en/download/article-file/14905>
- Keskin, H., Baştuğ, M., & Akyol, H. (2013). Sesli okuma ve konuşma prozodisi: ilişkisel bir çalışma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 168-180. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/160886>
- Kim, Y. S., Petscher, Y., Foorman, B. R., & Zhou, C. (2010). The contributions of phonological awareness and letter-name knowledge to letter-sound acquisition—a cross-classified multilevel model approach. *Journal of Educational Psychology*, 102(2), 313. <https://doi.org/10.1037/a0018449>

- Kirby, J. R., Desrochers, A., Roth, L., & Lai, S. S. (2008). Longitudinal predictors of word reading development. *Canadian Psychology/Psychologie Canadienne*, 49(2), 103-110. <https://doi.org/10.1037/0708-5591.49.2.103>
- Kirby, J. R., Georgiou, G. K., Martinussen, R., & Parrila, R. (2010). Naming speed and reading: From prediction to instruction. *Reading Research Quarterly*, 45(3), 341-362. <https://doi.org/10.1598/RRQ.45.3.4>
- Kirby, J. R., Parrila, R. K., & Pfeiffer, S. L. (2003). Naming speed and phonological awareness as predictors of reading development. *Journal of Educational Psychology*, 95(3), 453. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.3.453>
- Kjeldsen, A. C., Niemi, P., & Olofsson, Å. (2003). Training phonological awareness in kindergarten level children: Consistency is more important than quantity. *Learning and Instruction*, 13(4), 349-365. [https://doi.org/10.1016/S0959-4752\(02\)00009-9](https://doi.org/10.1016/S0959-4752(02)00009-9)
- Klein, L. A., Houlihan, D., Vincent, J. L., & Panahon, C. J. (2017). Best practices in utilizing the changing criterion design. *Behavior Analysis in Practice*, 10(1), 52–61. <https://doi.org/10.1007/s40617-014-0036-x>
- Kozminsky, L., & Kozminsky, E. (1995). The effects of early phonological awareness training on reading success. *Learning and Instruction*, 5(3), 187-201. [https://doi.org/10.1016/0959-4752\(95\)00004-M](https://doi.org/10.1016/0959-4752(95)00004-M)
- Kuhn, M. R., & Stahl, S. A. (2003). Fluency: A review of developmental and remedial practices. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 3-21. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.1.3>
- Kuzucu Öрге, S., Babür, N., Borkan, B. & Haznedar, B. (2021). İlkokul ikinci sınıfta zayıf ve iyi okuyucuların okuma akıcılığını yordayan dilbilimsel ve bilişsel beceriler. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 38 (2), 27-56. <https://doi.org/10.52597/buje.1008426>
- Landerl, K., Freudenthaler, H. H., Heene, M., De Jong, P. F., Desrochers, A., Manolitsis, G., Parrila, R., & Georgiou, G. K. (2019). Phonological awareness and rapid automatized naming as longitudinal predictors of reading in five alphabetic orthographies with varying degrees of consistency. *Scientific Studies of Reading*, 23(3), 220–234. <https://doi.org/10.1080/10888438.2018.1510936>

- Layes, S., Lalonde, R., & Rebai, M. (2015). Effectiveness of a phonological awareness training for Arabic disabled reading children: insights on metalinguistic benefits. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 8(4), 24-42. <https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.621>
- Leppänen, U., Aunola, K., Niemi, P., & Nurmi, J. E. (2008). Letter knowledge predicts Grade 4 reading fluency and reading comprehension. *Learning and Instruction*, 18(6), 548-564. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2007.11.004>
- Lestiono, R., Setyaningrum, R. W., Abidasari, E., & Sabilah, F. (2017). *Designing reading strategy guideline "dialogic reading" for extra curricular activities in primary schools*. In: Prosiding International Conference On Lesson Study University of Muhammadiyah Malang. UMM Press, Malang, pp. 368-376.
- Liu, D., & Zhu, X. (2016). The associations of phonological awareness, morphological awareness, orthographic awareness and RAN with Hong Kong Chinese children's literacy performance at word level. *Writing Systems Research*, 8(2), 218-233. <https://doi.org/10.1080/17586801.2016.1218747>
- Lyon, G. R., Shaywitz, S. E., & Shaywitz, B. A. (2003). A definition of dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 1-14. <https://doi.org/10.1007/s11881-003-0001-9>
- Madani, H. (2016). Assessment of reading comprehension. *Revista Românească pentru Educație Multidimensională*, 8(1), 125-147. <http://dx.doi.org/10.18662/rrem/2016.0801.08>
- Manis, F. R., Doi, L. M., & Bhadha, B. (2000). Naming speed, phonological awareness, and orthographic knowledge in second graders. *Journal of Learning Disabilities*, 33(4), 325-333. <https://doi.org/10.1177/002221940003300405>
- Marinus, E., & Castles, A. (2015). Precursors to reading: Phonological awareness and letter knowledge. In *The Cambridge handbook of child language* (pp. 661-680). Cambridge University Press.
- McBride-Chang, C., Liu, P. D., Wong, T., Wong, A., & Shu, H. (2012). Specific reading difficulties in Chinese, English, or both: Longitudinal markers of phonological awareness, morphological awareness, and ran in Hong Kong Chinese children. *Journal of Learning Disabilities*, 45(6), 503-514. <https://doi.org/10.1177/0022219411400748>
- McCoy, K. M. (1995). *Teaching special learners in the general education classroom: Methods and techniques*. Denver: Love Publishing Company.

- McDougall, D. (2013). Applying single-case design innovations to research in sport and exercise psychology. *Journal of Applied Sport Psychology*, 25(1), 33-45. <https://doi.org/10.1080/10413200.2012.720640>
- 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. <https://doi.org/10.1177/00224669060400010101>
- Melekoglu, M. A., Erden, H. G., & Çakiroglu, O. (2019). Development of the Oral Reading Skills and Comprehension Test-II (Sobat®-II) for Assessment of Turkish Children with Specific Learning Disabilities: Pilot Study Results. *Journal of Educational Issues*, 5(2), 135-149. <https://doi.org/10.5296/jei.v5i2.15379>
- Meyer, M. S., & Felton, R. H. (1999). Repeated reading to enhance fluency: Old approaches and new directions. *Annals of Dyslexia*, 49, 283-306. <https://doi.org/10.1007/s11881-999-0027-8>
- Michalick-Triginelli, M. F., & Cardoso-Martins, C. (2015). The role of phonological awareness and rapid automatized naming in the prediction of reading difficulties in Portuguese. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 28(4), 823–828. <https://doi.org/10.1590/1678-7153.201528421>
- Musa, A. K. J., & Balami, A. Z. (2016). Effects of phonological awareness training on the reading performance of children with dyslexia in primary schools In Maiduguri metropolis, Borno State, Nigeria. *American Journal of Educational Research*, 4(15), 1078-1085. <http://article.scieducationalresearch.com/pdf/education-4-15-5.pdf>
- Muter, V., Hulme, C., Snowling, M., & Taylor, S. (1998). Segmentation, not rhyming, predicts early progress in learning to read. *Journal of Experimental Child Psychology*, 71(1), 3-27. <https://doi.org/10.1006/jecp.1998.2453>
- Narin, A. N. (2016). *Türkçe eğitiminde kurmaca metinler üzerinden 5n1k kullanımı ve ortaokul Türkçe derslerindeki yeri*. (Tez Numarası: 447605) [Yüksek lisans tezi, Başkent Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- National Early Literacy Panel. (2008). *Developing early literacy: Report of the National Early Literacy Panel*. Washington, DC: National Institute for Literacy. https://www.nichd.nih.gov/sites/default/files/publications/pubs/documents/NE_LPReport09.pdf

- National Institute of Neurological Disorders and Stroke. (n.d.). *Dyslexia information*
- National Reading Panel (2000). *Report of the national reading panel: Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction: Reports of the subgroups*. National Institute of Child Health and Human Development, National Institutes of Health, Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Nelson, G., Westhues, A., & MacLeod, J. (2003). A meta-analysis of longitudinal research on preschool prevention programs for children. *Prevention & Treatment*, 6(1), 31a. <https://doi.org/10.1002/dys.198>
- Nelson, J. R., Benner, G. J., & Gonzalez, J. (2005a). An investigation of the effects of a prereading intervention on the early literacy skills of children at risk of emotional disturbance and reading problems. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 13(1), 3-12. <https://doi.org/10.1177/10634266050130010101>
- Nelson, J. R., Stage, S. A., Epstein, M. H., & Pierce, C. D. (2005b). Effects of a prereading intervention on the literacy and social skills of children. *Exceptional Children*, 72(1), 29-45. <https://doi.org/10.1177/001440290507200102>
- Nelson, J. R., Stage, S. A., Epstein, M. H., & Pierce, C. D. (2005b). Effects of a prereading intervention on the literacy and social skills of children. *Exceptional Children*, 72(1), 29-45. <https://doi.org/10.1177/001440290507200102>
- No Child Left Behind Act of 2001, Pub. L. No. 107–110.
- Norton, E. S., & Wolf, M. (2012). Rapid automatized naming (RAN) and reading fluency: Implications for understanding and treatment of reading disabilities. *Annual Review of Psychology*, 63, 427-452. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-120710-100431>
- Norton, E. S., & Wolf, M. (2012). Rapid automatized naming (RAN) and reading fluency: Implications for understanding and treatment of reading disabilities. *Annual Review of Psychology*, 63, 427-452. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-120710-100431>
- Norton, E. S., Black, J. M., Stanley, L. M., Tanaka, H., Gabrieli, J. D., Sawyer, C., & Hoeft, F. (2014). Functional neuroanatomical evidence for the double-deficit hypothesis of developmental dyslexia. *Neuropsychologia*, 61, 235-246. <https://doi.org/10.1016/j.neuropsychologia.2014.06.015>

- Oakland, T., Black, J. L., Stanford, G., Nussbaum, N. L., & Balise, R. R. (1998). An evaluation of the dyslexia training program: A multisensory method for promoting reading in students with reading disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 31*(2), 140-147. <https://doi.org/10.1177/002221949803100204>
- Oney, B., & Goldman, S. R. (1984). Decoding and comprehension skills in Turkish and English: Effects of the regularity of grapheme-phoneme correspondences. *Journal of Educational Psychology, 76*(4), 557-568. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.76.4.557>
- Orçan, M., & Özmen, E. R. (2012). Zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrencilerin okuma hızının artırılmasında sağıltım paketlerinden etkili olanın belirlenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 13*(01), 41-54. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/159126>
- Özata, H., & Haznedar, B. (2018). İlköğretim ikinci sınıfta akıcı sözcük okuma ve okuduğunu anlamayı etkileyen faktörler. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi, 35*(2), 1-34. <https://dergipark.org.tr/en/pub/buje/issue/44507/551886>
- Özekes, M. (2013). Peabody resim kelime testi 3.01-3.12 yaş aralığı İzmir bölgesi standardizasyonu çalışması. *Ege Eğitim Dergisi, 14*(1), 90-107. [page. https://www.ninds.nih.gov/Disorders/All-Disorders/Dyslexia-Information-Page](https://www.ninds.nih.gov/Disorders/All-Disorders/Dyslexia-Information-Page)
- Pape-Neumann, J., Ermingen-Marbach, M. V., Grande, M., Willmes, K., & Heim, S. (2015). The role of phonological awareness in treatments of dyslexic primary school children. *Acta Neurobiol Exp (Wars), 75*(1), 80-106. <https://psycnet.apa.org/record/2015-15902-007>
- Parker, R. I., Vannest, K. J., Davis, J. L., & Sauber, S. B. (2011). Combining nonoverlap and trend for single-case research: Tau-U. *Behavior Therapy, 42*(2), 284-299. <https://doi.org/10.1016/j.beth.2010.08.006>
- Parpucu, N. (2019). *Seslerin renkli dünyası programının okul öncesi çocukların fonolojik farkındalık becerileri üzerindeki etkisi.* (Tez Numarası: 432427) [Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Parrila, R. K., & Protopapas, A. (2017). Dyslexia and word reading problems. In *Theories of reading development* (pp. 333-358). John Benjamins Publishing Company.

- Pecini, C., Spoglianti, S., Bonetti, S., Di Lieto, M. C., Guaran, F., Martinelli, A., Gasperini, F., Cristofani, P., Casalini, C., Mazzotti, S., Salvadorini, R., Bargagna, S., Palladino, P., Cismondo, D., Verga, A., Zorzi, C., Brizzolara, D., Vio, C., & Chilosi, A. M. (2019). Training RAN or reading? A telerehabilitation study on developmental dyslexia. *Dyslexia: An International Journal of Research and Practice*, 25(3), 318–331. <https://doi.org/10.1002/dys.1619>
- Peksoy, M. (2018). *Okuma güçlüğü çeken öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmede tekrarlı okuma tekniğinin kullanımı üzerine bir durum çalışması*. (Tez Numarası: 541273) [Yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Pelczarski, K. M. (2011). *Phonological processing abilities of adults who stutter* (Doctoral dissertation, University of Pittsburgh). <https://core.ac.uk/download/pdf/12210384.pdf>
- Peterson, R. L., & Pennington, B. F. (2012). Developmental dyslexia. *The Lancet*, 379(9830), 1997-2007. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(12\)60198-6](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(12)60198-6)
- Piasta, S. B., & Wagner, R. K. (2010). Developing early literacy skills: A meta-analysis of alphabet learning and instruction. *Reading Research Quarterly*, 45(1), 8-38. <https://doi.org/10.1598/RRQ.45.1.2>
- Piasta, S. B., Phillips, B. M., Williams, J. M., Bowles, R. P., & Anthony, J. L. (2016). Measuring young children's alphabet knowledge: Development and validation of brief letter-sound knowledge assessments. *The Elementary School Journal*, 116(4), 523-548. <https://doi.org/10.1086/686222>
- Pikulski, J. J., & Chard, D. J. (2005). Fluency: Bridge between decoding and reading comprehension. *The Reading Teacher*, 58(6), 510-519. <https://doi.org/10.1598/RT.58.6.2>
- Pillinger, C., & Wood, C. (2014). Pilot study evaluating the impact of dialogic reading and shared reading at transition to primary school: Early literacy skills and parental attitudes. *Literacy*, 48(3), 155-163. <https://doi.org/10.1111/lit.12018>
- Pircioğlu, A. (2016). *Ölçünlü Türkiye Türkçesini okulda öğrenen çocukların okuma yanlışlarını düzeltmede ve onları akıcı okumaya ulaştırmada tekrarlı okuma yaklaşımının etkisi*. (Tez Numarası: 447574) [Yüksek lisans tezi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

- Powell, D., & Atkinson, L. (2021). Unraveling the links between rapid automatized naming (RAN), phonological awareness, and reading. *Journal of Educational Psychology, 113*(4), 706–718. <https://doi.org/10.1037/edu0000625>
- Pullen, P. C., & Justice, L. M. (2003). Enhancing phonological awareness, print awareness, and oral language skills in preschool children. *Intervention in School and Clinic, 39*(2), 87-98. <https://doi.org/10.1177/10534512030390020401>
- Rakap, S., Yücesoy-Özkan, Ş., & Kalkan, S. (2020). Tek-denekli deneysel araştırmalarda etki büyüklüğü hesaplama: Örtüşmeyen veriye dayalı yöntemlerin incelenmesi. *Türk Psikoloji Dergisi, 35*(85), 40-60. <https://www.psikolog.org.tr/tr/yayinlar/dergiler/1031828/tpd1300443320181023m000015.pdf>
- Rasinski, T. V. (1990). Effects of repeated reading and listening-while-reading on reading fluency. *The Journal of Educational Research, 83*(3), 147-151. <https://www.jstor.org/stable/40539669>
- Rasinski, T. V. (2004). Creating fluent readers. *Educational leadership, 61*(6), 46-51. https://lrl.appstate.edu/reading_resources/RASINSKI_04.pdf
- Rasinski, T. V., Reutzel, D. R., Chard, D., & Linan-Thompson, S. (2010). Reading Fluency. *Handbook of reading research, Volume IV*, Routledge.
- Rasinski, T. V., Rupley, W. H., Pagie, D. D., & Nichols, W. D. (2016). Alternative text types to improve reading fluency for competent to struggling readers. *International Journal of Instruction, 9*(1), 163-178. https://e-iji.net/dosyalar/iji_2016_1_12.pdf
- Robb, M. B. (2010). *New ways of reading: The impact of an interactive book on young children's story comprehension and parent-child dialogic reading behaviors* (Doctoral dissertation, UC Riverside).
- Rodríguez, C., van den Boer, M., Jiménez, J. E., & de Jong, P. F. (2015). Developmental changes in the relations between RAN, phonological awareness, and reading in Spanish children. *Scientific Studies of Reading, 19*(4), 273–288. <https://doi.org/10.1080/10888438.2015.1025271>
- Roth, F. P., Speece, D. L., & Cooper, D. H. (2002). A longitudinal analysis of the connection between oral language and early reading. *The Journal of Educational Research, 95*(5), 259-272. <https://doi.org/10.1080/00220670209596600>

- Roundy, A. R., & Roundy, P. T. (2009). The effect of repeated reading on student fluency: Does practice always make perfect?. *International Journal of Educational and Pedagogical Sciences*, 3(9), 1821-1826. <https://doi.org/10.5281/zenodo.1085822>
- Salgado, C. A., & Capellini, S. A. (2008). Phonological remediation program in students with developmental dyslexia. *Pró-Fono Revista de Atualização Científica*, 20, 31-36. <https://doi.org/10.1590/s0104-56872008000100006>
- Salinger, T. (2003). Helping older, struggling readers. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 47(2), 79-85. <https://doi.org/10.1080/10459880309604434>
- Sally, B., & Katie, H. (2008). *How to teach for exams*. UK: Longman.
- Salman, U., Özdemir, S., Salman, A. B. & Özdemir, F. (2016). Özel öğrenme güçlüğü “Disleksi”. *İstanbul Bilim Üniversitesi Florence Nightingale Tıp Dergisi*, 2(2), 170- 176. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.763670>
- Samuels, S. J. (2006). Toward a model of reading fluency. In S. J. Samuels & A. E. Farstrup (Eds.), *What research has to say about fluency instruction* (pp. 24–46). International Reading Association.
- Santos, M. T. M. D., & Befi-Lopes, D. M. (2012). Vocabulary, phonological awareness and rapid naming: contributions for spelling and written production. *Jornal da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia*, 24, 269-275. <https://doi.org/10.1590/S2179-64912012000300013>
- Saraç, S. (2014). Okuma güçlükleri ve disleksi. *Psikoloji Çalışmaları*, 34(1), 71-77. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/404928>
- Savage, R., & Frederickson, N. (2005). Evidence of a highly specific relationship between rapid automatic naming of digits and text-reading speed. *Brain and Language*, 93(2), 152–159. <https://doi.org/10.1016/j.bandl.2004.09.005>
- Saydam, E. N., & Bastug, M. (2021). Factors in preschool period affecting reading and writing achievements of turkish children in the first grade. *International Journal of Progressive Education*, 17(6), 168-182. <https://doi.org/10.29329/ijpe.2021.382.12>

- Schatschneider, C., Carlson, C. D., Francis, D. J., Foorman, B. R., & Fletcher, J. M. (2002). Relationship of rapid automatized naming and phonological awareness in early reading development: Implications for the double-deficit hypothesis. *Journal of Learning Disabilities, 35*(3), 245-256. <https://doi.org/10.1177/002221940203500306>
- Schneider, W., Ennemoser, M., Roth, E., & Küspert, P. (1999). Kindergarten prevention of dyslexia: Does training in phonological awareness work for everybody?. *Journal of Learning Disabilities, 32*(5), 429-436. <https://doi.org/10.1177/002221949903200508>
- Schneider, W., Roth, E., & Ennemoser, M. (2000). Training phonological skills and letter knowledge in children at risk for dyslexia: a comparison of three kindergarten intervention programs. *Journal of Educational Psychology, 92*(2), 284. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.92.2.284>
- Schreiber, P. A. (1980). On the acquisition of reading fluency. *Journal of Reading Behavior, 12*(3), 177-186. <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1080/10862968009547369>
- Schuele, C. M., & Boudreau, D. (2008). Phonological awareness intervention: Beyond the basics. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 39*(1), 3–20. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2008/002\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2008/002))
- Shaywitz, S. E., Escobar, M. D., Shaywitz, B. A., Fletcher, J. M., & Makuch, R. (1992). Evidence that dyslexia may represent the lower tail of a normal distribution of reading ability. *New England Journal of Medicine, 326*(3), 145-150. <https://doi.org/10.1056/NEJM199201163260301>
- Silva, C. D., & Capellini, S. A. (2015). Efficacy of phonological intervention program in students at risk for dyslexia. *Revista CEFAC, 17*, 1827-1837. <https://doi.org/10.1590/1982-021620151760215>
- Sirem, Ö. & Bas, O. (2021). The recovery effect of reading support program on primary level students' reading difficulties. *Cukurova University Faculty of Education Journal, 50*(1), 507-534. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/cuefd/issue/59484/803264>
- Soğancı, S. (2017). *Sesbilgisel farkındalık becerilerinin sözcük okuma becerisi ile ilişkisinin incelenmesi: Boylamsal bir çalışma*. (Tez Numarası: 481769) [Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

- Song, S., Georgiou, G. K., Su, M., & Hua, S. (2016). How well do phonological awareness and rapid automatized naming correlate with Chinese reading accuracy and fluency? A meta-analysis. *Scientific Studies of Reading, 20*(2), 99–123. <https://doi.org/10.1080/10888438.2015.1088543>
- Stampoltzis, A., Plakida, E., & Peristeri, E. (2020). Rapid Automatized Naming (RAN) and its relationship to phonological awareness and reading: A pilot study in a greek sample of students with Dyslexia. *Open Journal of Modern Linguistics, 10*(3), 174-194. <https://doi.org/10.4236/ojml.2020.103011>
- Sürgen, D. (2019). *Öğrenme güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin fonolojik farkındalık, hızlı-otomatik isimlendirme ve çalışma belleği performanslarının incelenmesi*. (Tez Numarası: 248253) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Swanson, H. L. (2000). What instruction works for students with learning disabilities? Summarizing the results from a meta-analysis of intervention studies. In R. M. Gersten, E. P. Schiller, & S. Vaughn (Eds.), *Contemporary special education research: Syntheses of the knowledge base on critical instructional issues* (pp. 1–30). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Swanson, H. L., Trainin, G., Necochea, D. M., & Hammill, D. D. (2003). Rapid naming, phonological awareness, and reading: A meta-analysis of the correlation evidence. *Review of Educational Research, 73*(4), 407-440. <https://doi.org/10.3102/00346543073004407>
- Tam, K. Y., Heward, W. L., & Heng, M. A. (2006). A reading instruction intervention program for English-language learners who are struggling readers. *The Journal of Special Education, 40*(2), 79-93. <https://doi.org/10.1177/00224669060400020401>
- Tannock, R., Martinussen, R., & Frijters, J. (2000). Naming speed performance and stimulant effects indicate effortful, semantic processing deficits in attention-deficit/hyperactivity disorder. *Journal of Abnormal Child Psychology, 28*, 237-252. <https://doi.org/10.1023/A:1005192220001>
- Taub, G. E., & Szente, J. (2012). The impact of rapid automatized naming and phonological awareness on the reading fluency of a minority student population. *Journal of Research in Childhood Education, 26*(4), 359-370. <https://doi.org/10.1080/02568543.2012.712084>

- Tekin-İftar, E., & Kırcaali-İftar, G. (2006). *Özel eğitimde yanlışsız öğretim yöntemleri*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Temizkan, M., & Sallabaş, M. E. (2011). Okuduğunu anlama becerisinin değerlendirilmesinde çoktan seçmeli testlerle açık uçlu yazılı yoklamaların karşılaştırılması. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (30), 207-220. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/55711>
- Therrien, W. J. (2004). Fluency and comprehension gains as a result of repeated reading: A meta-analysis. *Remedial and Special Education*, 25(4), 252-261. <https://doi.org/10.1177/07419325040250040801>
- Therrien, W. J., & Kubina Jr, R. M. (2006). Developing reading fluency with repeated reading. *Intervention in School and Clinic*, 41(3), 156-160. <https://doi.org/10.1177/10534512060410030501>
- Torgesen, J. K. (2000). Individual differences in response to early interventions in reading: The lingering problem of treatment resisters. *Learning Disabilities Research & Practice*, 15(1), 55-64. https://doi.org/10.1207/SLDRP1501_6
- Torgesen, J. K., Wagner, R. K., Rashotte, C. A., Burgess, S., & Hecht, S. (1997). Contributions of phonological awareness and rapid automatic naming ability to the growth of word-reading skills in second-to fifth-grade children. *Scientific Studies of Reading*, 1(2), 161-185. https://doi.org/10.1207/s1532799xssr0102_4
- Towson, J. A., Fettig, A., Fleury, V. P., & Abarca, D. L. (2017). Dialogic reading in early childhood settings: A summary of the evidence base. *Topics in Early Childhood Special Education*, 37(3), 132-146. <https://doi.org/10.1177/0271121417724875>
- Trout, A. L., Epstein, M. H., Mickelson, W. T., Nelson, J. R., & Lewis, L. M. (2003). Effects of a reading intervention for kindergarten students at risk for emotional disturbance and reading deficits. *Behavioral Disorders*, 28(3), 313-326. <https://doi.org/10.1177/019874290302800315>
- Turan, F., & Akoğlu, G. (2011). Okul öncesi dönemde sesbilgisel farkındalık eğitimi. *Eğitim ve Bilim*, 36(161). <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/315/285>
- Uysal, P. K. (2022). Türkçe dersi sınavlarında yer alan soruların üst düzey düşünme becerileri açısından incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 10(1), 136-156. <https://doi.org/10.16916/aded.1016659>

- Uzunkol, E. (2013). Akıcı okuma sürecinde karşılaşılan sorunların tespiti ve giderilmesine yönelik bir durum çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 70-83. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/160850>
- Vadasy, P. F., Jenkins, J. R., & Pool, K. (2000). Effects of tutoring in phonological and early reading skills on students at risk for reading disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 33(6), 579-590. <https://doi.org/10.1177/002221940003300606>
- Vaessen, A., & Blomert, L. (2010). Long-term cognitive dynamics of fluent reading development. *Journal of Experimental Child Psychology*, 105(3), 213-231. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2009.11.005>
- Valencia, S. W., Smith, A. T., Reece, A. M., Li, M., Wixson, K. K., & Newman, H. (2010). Oral reading fluency assessment: Issues of construct, criterion, and consequential validity. *Reading Research Quarterly*, 45(3), 270-291. <https://doi.org/10.1598/RRQ.45.3.1>
- Vander Stappen, C., & Van Reybroeck, M. (2018a). Predicting reading and spelling achievement in French-speaking beginning readers: Specific contributions of phonological awareness and RAN. In *Society for the Scientific Study of Reading*. <http://hdl.handle.net/2078.1/201545>
- Vander Stappen, C., & Van Reybroeck, M. (2018b). Phonological awareness and rapid automatized naming are independent phonological competencies with specific impacts on word reading and spelling: an intervention study. *Frontiers in Psychology*, 9, 320. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00320>
- Vander Stappen, C., Dricot, L., & Van Reybroeck, M. (2020). RAN training in dyslexia: Behavioral and brain correlates. *Neuropsychologia*, 146, 107566. <https://doi.org/10.1016/j.neuropsychologia.2020.107566>
- Vannest, K. J., & Ninci, J. (2015). Evaluating intervention effects in single-case research designs. *Journal of Counseling & Development*, 93(4), 403–411. <https://doi.org/10.1002/jcad.12038>
- Vannest, K.J., Parker, R.I., Gonen, O., & Adiguzel, T. (2016). *Single Case Research: web based calculators for SCR analysis*. (Version 2.0) [Web-based application]. College Station, TX: Texas A&M University. Retrieved Thursday 21st July 2022. Available from singlecaseresearch.org

- Varol, H. (2017). *Akıcılığı geliştirme programı ile okuma becerilerinin geliştirilmesine yönelik bir eylem araştırması*. (Tez Numarası: 471807) [Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Vellutino, F. R., Fletcher, J. M., Snowling, M. J., & Scanlon, D. M. (2004). Specific reading disability (dyslexia): What have we learned in the past four decades?. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(1), 2-40. <https://doi.org/10.1046/j.0021-9630.2003.00305.x>
- Vukovic, R. K., & Siegel, L. S. (2006). The double-deficit hypothesis: A comprehensive analysis of the evidence. *Journal of Learning Disabilities*, 39(1), 25-47. <https://doi.org/10.1177/00222194060390010401>
- Wagner, R. K., Moxley, J., Schatschneider, C., & Zirps, F. A. (2023). A Bayesian Probabilistic Framework for Identification of Individuals with Dyslexia. *Scientific Studies of Reading*, 27(1), 67-81. <https://doi.org/10.1080/10888438.2022.2118057>
- Wagner, R. K., Torgesen, J. K., & Rashotte, C. A. (1994). Development of reading-related phonological processing abilities: New evidence of bidirectional causality from a latent variable longitudinal study. *Developmental Psychology*, 30(1), 73. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.30.1.73>
- Wagner, R. K., Torgesen, J. K., & Rashotte, C. A. (1999). *Comprehensive test of phonological processing*. Austin, TX: PRO-ED.
- Wang, L. C. (2017). Effects of phonological training on the reading and reading-related abilities of Hong Kong children with dyslexia. *Frontiers in Psychology*, 8, 1904. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01904>
- Weinstein, G., & Cooke, N. L. (1992). The effects of two repeated reading interventions on generalization of fluency. *Learning Disability Quarterly*, 15(1), 21-28. <https://doi.org/10.2307/1510562>
- What Works Clearinghouse. (2010). *Early childhood education interventions for children with disabilities: Dialogic reading*. <http://ies.ed.gov/ncee/wwc/interventionreport.aspx?sid=136>
- What Works Clearinghouse. (2015). *Early childhood education: Shared book reading*. https://ies.ed.gov/ncee/wwc/Docs/InterventionReports/wwc_sharedbook_0414_15.pdf

- Whitehurst, G. J., Arnold, D. S., Epstein, J. N., Angell, A. L., Smith, M., & Fischel, J. E. (1994). A picture book reading intervention in day care and home for children from low-income families. *Developmental Psychology*, 30(5), 679–689. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.30.5.679>
- Whitehurst, G. J., Epstein, J. N., Angell, A. L., Payne, A. C., Crone, D. A., & Fischel, J. E. (1994). Outcomes of an emergent literacy intervention in Head Start. *Journal of educational psychology*, 86(4), 542. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.86.4.542>
- Whitehurst, G. J., Falco, F. L., Lonigan, C. J., Fischel, J. E., DeBaryshe, B. D., Valdez-Menchaca, M. C., & Caulfield, M. (1988). Accelerating language development through picture book reading. *Developmental Psychology*, 24(4), 552. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.24.4.552>
- Wimmer, H. (1993). Characteristics of developmental dyslexia in a regular writing system. *Applied Psycholinguistics*, 14(1), 1-33. <https://doi.org/10.1017/S0142716400010122>
- Wise, N., D'Angelo, N., & Chen, X. (2016). A school-based phonological awareness intervention for struggling readers in early French immersion. *Reading and Writing*, 29, 183-205. <https://doi.org/10.1007/s11145-015-9585-9>
- Wolf, M. (1997). A provisional, integrative account of phonological and naming-speed deficits in dyslexia: Implications for diagnosis and intervention. B. A. Blachman (Ed.), *Foundations of reading acquisition and dyslexia: Implications for early intervention* (s. 67–92). Erlbaum Associates Publishers.
- Wolf, M., & Denckla, M. B. (2005). *RAN/RAS: Rapid automatized naming and rapid alternating stimulus tests*. Pro-ed.
- Woolley, G. (2011). Reading comprehension. In *Reading Comprehension* (pp. 15-34). Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-007-1174-7_2
- World Health Organization. (2018). *International statistical classification of diseases and related health problems*, ICD-11-MMS. <https://icd.who.int/browse11/l-m/en>
- Yıkımsı, M. S. (2020). Nitel araştırmalarda e-görüşme tekniği. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(1), 183-197. <https://doi.org/10.26468/trakyasobed.556296>

- Yılmaz Korkmaz, Y., Babür, N., & Haznedar, B. (2020). The role of phonological knowledge and rapid naming in the development of spelling and reading in Turkish. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 16(2), 757-774. <https://doi.org/10.17263/jlls.759293>
- Yılmaz, M. (2006). *İlköğretim 3. sınıf öğrencilerinin sesli okuma hatalarını düzeltmede ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede tekrarlı okuma yönteminin etkisi*. (Tez Numarası: 191042) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Yılmaz, M., & Köksal, K. (2008). Tekrarlı okuma yönteminin okuduğunu anlamaya etkisi. *Milli Eğitim*, 37(179), 51-65. <http://abakus.inonu.edu.tr/xmlui/handle/123456789/17358>
- Yücel, D. (2009). *Ses bilgisi farkındalık (fonolojik farkındalık) eğitiminin okuma sorunu olan çocuklar üzerindeki etkisinin incelenmesi*. (Tez Numarası: 248253) [Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Yüksel, A. (2010). Okuma güçlüğü çeken bir öğrencinin okuma becerisinin geliştirilmesine yönelik bir çalışma. *Kuramsal Eğitimbilim*, 3 (1), 124-134. <https://keg.aku.edu.tr/arsiv/c3s1/c3s1m8.pdf>
- Zevenbergen, A. A. & Whitehurst, G. J. (2003). *Dialogic reading: A shared picture book reading intervention for preschoolers*. In A. van Kleek, S. A. Stahl, & A. B. Bauer (Eds.), *On reading to children: Parents and teachers* (pp. 177–200). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

EKLER

Ek 1.

Katılımcı Bilgilendirme ve Aydınlatılmış Onam Formu

Sayın Katılımcı,

Okuma güçlüğü olan öğrencilere uygulanan akıcı okuma ve okuduğunu anlamayı geliştirme programının (OKU-GEL) okuma becerileri üzerindeki etkililiği başlıklı çalışmaya davet edilmiş bulunmaktasınız. Bu araştırmanın genel amacı; okuma güçlüğü olan ilkökul öğrencilerinin, akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesi için uygulanan okumayı geliştirme programının (OKU-GEL) etkililiğini belirlemektir. Bu çalışmada veri kayıt formlarıyla toplanan veriler, okuma güçlüğü olan öğrencilere uygulanan akıcı okuma ve okuduğunu anlamayı geliştirme programının (OKUGEL) okuma becerileri üzerindeki etkililiğinin araştırılmasını, anlaşılmasını ve problemin çözümüne yönelik yürütülen çalışmaları anlamanızı sağlayacaktır. Çocuğunuzun, araştırmaya katılmasına onay verdiğiniz takdirde çocuğunuzla 40 dakika sürmesi planlanan oturumlar gerçekleştirilecektir. Oturumlar kamera ve ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınacak ve araştırma ekibi tarafından 2 yıl boyunca çalışmanın tamamlanmasına kadar saklanacaktır. Tüm oturumlarda kimlik bilgileri gizlenerek kayıt altına alınacak ve kod isim kullanılacaktır.

Bu araştırmaya katılmak tamamen gönüllülük esasına dayalı olup, araştırmaya katılıp katılmamanız hiçbir şekilde notlarınızı etkilemeyecektir. Kimlik bilgileriniz araştırma ekibi dışında kimse ile paylaşılmayacaktır. Bu çalışma süresince toplanan veriler, yalnızca akademik araştırma amacı ile kullanılacaktır ve yalnızca ulusal/uluslararası akademik toplantılarda ve/veya yayınlarda sunulacaktır. Bizimle iletişime geçerek istediğiniz zaman çalışmadan çekilebilirsiniz. Eğer çalışmadan çekilirseniz, sizden toplanan tüm veriler veri tabanımızdan silinecektir ve sizinle ilgili olan veriler çalışmada kullanılmayacaktır. Bu konu ile ilgili herhangi bir sorunuz veya endişeniz olursa, bize aşağıdaki iletişim bilgilerinden ulaşabilirsiniz. Aşağıya imzanızı atarak çalışmaya katılmış olursunuz.

Uzm. Özer AKGÜN

E-posta: akgunozer@hotmail.com

Ek 2.**Milli Eğitim Bakanlığı Araştırma İzni**

KUZEY KIBRIS TÜRK CUMHURİYETİ
MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI
İLKÖĞRETİM DAİRESİ MÜDÜRLÜĞÜ

Sayı : İÖD.0.00-174/06-22/E.4645

16 Mart 2022

Konu : Sn. Özer Akgün'ün Anket Uygulama
Talebi Hk.

Sayın Özer AKGÜN

İlgi : 10 Mart 2022 tarihli başvurunuz.

Karaoğlanoğlu İlkokulu öğretmenleri, öğrencileri ve velilerine yönelik olarak hazırlamış olduğunuz "**Okuma Güçlüğü Olan Öğrencilere Uygulanan Okuma Hızını ve Okuduğunu Anlamayı Geliştirme Programının (Oku-Gel) Okuma Becerileri Üzerinde Etkililiği**" konulu doktora çalışmanızın anketinde yer alan ölçek soruları Talim ve Terbiye Dairesi Müdürlüğü tarafından incelenmiştir. Söz konusu çalışmanızın araştırma etiği ilkeleri, katılımcıların gizlilik ve gönüllülük esaslarına bağlı olarak yapılması uygun görülmüştür.

Çalışmanızın, okul müdürü ile istişare edilerek yapılması gerekmektedir. Çalışma tamamlandıktan sonra ise sonuçların Talim ve Terbiye Dairesi Müdürlüğü'ne iletilmesinin yasa gereği olduğunu bildirir, gereğini saygı ile rica ederim.

 e-imzalıdır

Hakkı BAŞARI
Müdür

Not: 93/2007 sayılı Elektronik İmza Yasası'nın 6.maddesi gereği bu belge elektronik imza ile imzalanmıştır.

Şht. Mehmet Hasan Tuna Sokak. No.5 Yenişehir 99010 LEFKOŞA
Tel: 2286893
Faks: 2287158

Bilgi için:Özge BAYSAN
I. D. Eğitim Öğretim Uzmanı

Ek 3.**Yakın Doğu Üniversitesi Etik Kurul Onayı**

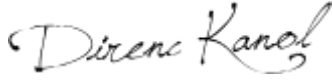
09.03.2022

Sayın Özer Akgün

Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu'na yapmış olduğunuz YDÜ/EB/2022/802 proje numaralı ve **“Okuma Güçlüğü Olan Öğrencilere Uygulanan Okuma Hızını ve Okuduğunu Anlamayı Geliştirme Programının (Okugel) Okuma Becerileri Üzerindeki Etkililiği”** başlıklı proje önerisi kurulumuzca değerlendirilmiş olup, etik olarak uygun bulunmuştur. Bu yazı ile birlikte, başvuru formunuzda belirttiğiniz bilgilerin dışına çıkmamak suretiyle araştırmaya başlayabilirsiniz.

Doğent Doktor Direnç Kanol

Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu Raportörü



Not: Eğer bir kuruma resmi bir kabul yazısı sunmak istiyorsanız, Yakın Doğu Üniversitesi Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu'na bu yazı ile başvurup, kurulun başkanının imzasını taşıyan resmi bir yazı temin edebilirsiniz.

Ek 4.

Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Sizi; Prof. Dr. Gönül AKÇAMETE danışmanlığında Özer AKGÜN tarafından yürütülen “Okuma Güçlüğü Olan Öğrencilere Uygulanan Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlamayı Geliştirme Programının (OKU-GEL) Okuma Becerileri Üzerindeki Etkililiği” başlıklı araştırmaya katılımcı olarak davet ediyoruz. Araştırmaya katılmak tamamen gönüllülük esasına dayanmaktadır. Bu araştırma; okuma güçlüğü olan ilkokul öğrencilerinin, akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesi için uygulanan okumayı geliştirme programının (OKU-GEL) etkililiğini belirlemek amacıyla yapılmaktadır. Bu amaç doğrultusunda görüşmelerde ses kaydı ile veri toplanmayacaktır. Araştırmanın amacına ulaşması için sizden beklenen, bütün soruları eksiksiz, size en uygun gelen cevapları objektif ve içtenlikle cevap vermenizdir. Bu çalışmadan elde edilecek bilgiler tamamen araştırma amacı ile kullanılacak olup kişisel bilgileriniz gizli tutulacak, veriler topluca işlenecek ve sadece yayın amacı ile kullanılacaktır. Araştırma tamamlandığında genel sonuçların sizinle paylaşılmasını istiyorsanız lütfen 20193862@std.neu.edu.tr e-posta adresine mesaj gönderiniz. Bu formu okuyup onaylamanız, araştırmaya katılmayı kabul ettiğiniz anlamına gelecektir. Yukarıda yer alan bilgileri okudum ve katılmam istenen çalışmanın kapsamını, amacını ve gönüllü olarak üzerime düşen sorumlulukları anladım. Çalışma hakkında yazılı ve sözlü açıklama aşağıda adı belirtilen araştırmacı/araştırmacılar tarafından yapılmış ve kişisel bilgilerimin korunacağı konusunda yeterli güven verilmiştir. Bu koşullarda söz konusu araştırmaya kendi isteğimle, hiçbir baskı ve zorlama olmaksızın katılmayı kabul ediyorum.

Bilgi Formu:

Okuma güçlüğü olan ilkokul öğrencilerinin, akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesi için uygulanan okumayı geliştirme programının (OKU-GEL) etkililiğini belirlemek amacıyla yapılan bu çalışmada kimliğinizi ortaya çıkaracak sorular bulunmamaktadır. Bu çalışmaya katılarak vereceğiniz cevaplardan dolayı herhangi bir yasal yükümlülük altına kesinlikle girilmeyecektir. Sorulara vereceğiniz en dürüst, samimi ve içten yanıtlarınız bilimsel araştırma için önemli bir katkı olacaktır. Tüm soruları lütfen cevaplayınız. Bu çalışmaya zaman ayırıp, sorulara içtenlikle cevap verdiğiniz için teşekkür ederim.

Ek 4. (Devamı)

Yaş: 20-29 30-39 40-49 50 ve üzeri

Cinsiyet: Kadın Erkek

Eğitim Durumu: Lisans Yüksek Lisans Doktora

Mesleki Kıdem: 1-10 10-20 20-30 30 ve üzeri

Mezun Olduğunuz Program (Branş):

Sorular:

1. Daha önce sınıfınızda okuma güçlüğü olan bir öğrenci ile çalıştınız mı? Cevabınız evet ise yaşadıklarınızı ve/veya tecrübenizi paylaşır mısınız? Sizi en çok zorlayan durumlar nelerdi?
2. Sınıfınızdaki okuma güçlüğü olan öğrencilerin/çocuğunuzun akademik (özellikler okuma hızı ve okuduğunu anlama) ve sosyal özellikleri hakkında görüşleriniz nelerdir?
3. Sınıfınızda okuma güçlüğü olan öğrencilerle/çocuğunuzla ilgili ne tür (yöntem, materyal vb.) çalışmalar yapıyorsunuz?
4. Okuma güçlüğü olan öğrencilerle ilgili başarılı ve başarılı olamadığınız yönler nelerdir? Sizce başarının ve başarısızlığın nedenleri nelerdir?
5. Sınıfınızda okuma güçlüğü olan öğrencilerle/çocuğunuzla ilgili yardım alıyorsunuz, ne tür desteklere ihtiyacınız var?
 - Uygun okuma ve okuduğunu anlama materyallerine
 - Kaynak oda, kaynak oda öğretmeni ve kaynak oda materyallerine
 - Uygun öğretim yöntemlerine
 - Öğrencimin en iyi nasıl öğrendiğini, yürütücü işlemlerdeki özelliklerini ve işitsel-görsel algısı ile ilişkili özelliklerini öğrenmeye

Ek 5.

Örnek Okuma Metni (Metin No:1)



Ahmet Doktorda

Ahmet dişlerini hiç fırçalamıyordu. Annesi onu hep uyarıyordu. Ahmet annesini dinlemedi. Bir sabah ağrıyla uyandı. Ağlamaya başladı. Annesi Ahmet'in sesini duydu. Yanına gitti. Ahmet'i ağlarken gördü. Ahmet "Dişim ağrıyor." dedi. Annesi hemen diş doktorunu aradı. Doktordan randevu aldı. Randevu saati hastaneye gittiler.

Diş doktoru Ahmet'i odasına çağırdı. Ahmet odaya girdi. Odada ışıklı bir koltuk vardı. Ahmet koltuğa oturdu. Ağzını açtı. Doktor Ahmet'in dişine baktı. Doktor Ahmet'in çürük dişini gördü. Dişi çürüdüğü için doktor Ahmet'in dişine dolgu yaptı. Ahmet'in ağrısı geçti. Ahmet doktora teşekkür etti. Sonra annesine sarıldı. Ahmet ağrısız bir şekilde eve döndü.

Ahmet o günden sonra dişini hep fırçaladı. Dişi hiç çürümedi. Hep sağlıklı dişleri oldu.

Ek 6.

Örnek HOTİ Kartları (Harfler ve Sayılar)

Harfler HOTİ Kartı (Kart No: 1)

e	l	a	k	i
---	---	---	---	---

e	l	a	k	i	l	k	e	a	i
l	a	i	e	k	a	e	i	k	l
e	a	k	i	a	l	k	l	i	e
a	k	l	e	i	e	l	a	k	i
k	l	i	k	e	i	a	e	l	a

Sayılar HOTİ Kartı (Kart No: 1)









1	2	3	4	5
Bir	İki	Üç	Dört	Beş

2	5	1	4	3	5	4	2	1	3
5	1	3	2	4	1	2	3	4	5
2	1	4	3	1	5	4	5	3	2
1	4	5	2	3	2	5	1	4	3
4	5	3	4	2	3	1	2	5	1

Ek 7.

Örnek Fonolojik Farkındalık Etkinliği

Etkinlik No: 1

	
kum	mum
	
bir	kir
	
top	cop
	
yüz	düz

Ek 8.

Birinci ve İkinci Sınıf Hayat Bilgisi Dersinin Kazanımları ve Metinler

No:	Ders Kazanımları	Metinler
1.	Sağlıklı bir yaşam için temizliğin gerekliliğini açıklar.	Ahmet Doktorda
2.	Trafikte yardıma ihtiyaç duyan bireylere yardımcı olur.	Yaya Geçidi
3.	Ders araç ve gereçlerini günlük ders programına göre hazırlar.	Pişmanlık
4.	Sınıfta ve okulda yapılan etkinliklerde grupta çalışma kurallarına uyar.	Ekip Çalışması
5.	Dinî gün ve bayramların önemini kavrar.	Bugün Bayram
6.	Okul kaynaklarını ve eşyalarını kullanırken özen gösterir.	Açık Kalan Musluk
7.	Yaşadığı evin adresini bilir.	Okul Servisi
8.	Yakın çevresindeki kültürel miras öğelerini araştırır.	Hellim Böreği
9.	Oyun alanlarındaki araçları güvenli bir şekilde kullanır.	Kaykay Kazası
10.	Mevsim şartlarına uygun kıyafet seçer.	Bir Kış Günü
11.	Okulda arkadaşlarıyla oyun oynarken kurallara uyar.	Takım Oyunu
12.	<i>Serbest Okuma Metni</i>	Deniz Keyfi
13.	Doğa olaylarını tanır.	Fırtına
14.	Yemek yerken görgü kurallarına uyar.	Kurallara Uymayan Ege
15.	Evde, üzerine düşen görev ve sorumluluklarını fark eder.	Dağınık Oda
16.	Yakın çevresinde bulunan hayvanları ve bitkileri korumaya özen gösterir.	Yavru Kediler

Ek 8. (Devamı)

17.	<i>Serbest Okuma Metni</i>	<u>Melinler</u> Taşınıyor
18.	<i>Serbest Okuma Metni</i>	Doğum Günü Hediyesi
19.	<i>Serbest Okuma Metni</i>	Ödüllü Resim Yarışması
20.	Ulaşım araçlarıyla yolculuk yaparken güvenlik kurallarına uyar.	Emniyet Kemer
21.	Yakın çevresinde bulunan hayvanları ve bitkileri korumaya özen gösterir.	Yaralı Kuş
22.	Doğayı ve çevresini temiz tutma konusunda duyarlı olur.	Oyun Parkındaki Çöpler
23.	Yakın çevresinde bulunan hayvanları gözlemler.	Göldeki Ördekler
24.	Gün içerisinde planladığı işleri uygular.	Balık Avı
25.	Bitki yetiştirmenin ve hayvan beslemenin önemini fark eder.	Ömer Fidan Dikiyor
26.	Gün içerisinde planladığı işleri uygular.	Unutulan Ödev
27.	Okulda arkadaşlarıyla oyun oynarken kurallara uyar.	Futbol Topum
28.	<i>Serbest Okuma Metni</i>	Karne Hediyesi
29.	Ulaşım araçlarıyla yolculuk yaparken güvenlik kurallarına uyar.	Buse Uçakta
30.	Tüketilen maddelerin geri dönüşümüne katkıda bulunur.	Geri Dönüşüm Kutusu

Ek 9.**Okuma Metinlerini Değerlendirme Kontrol Listesi**

Okuma Metinlerini Değerlendirme Kontrol Listesi; içerik, dil ve anlatım, biçim ve ölçme-değerlendirme başlıklarından oluşmaktadır. İçerik boyutunda 7, dil ve anlatım boyutunda 7, biçim boyutunda 2 ve ölme-değerlendirme boyutunda 2 olmak üzere toplam 18 sorudan oluşan bir kontrol listesidir. Değerlendirmede, metni okuyarak her bir soruyu uygun bulduğunuz sütunu “✓” işareti ile işaretleyiniz. İçten cevaplarınız için teşekkür ederiz.

İÇERİK	Evet	Hayır
1. Metinler çocukların (sınıf) seviyesine uygun mu?		
2. İçerikler resim uyumlu mu?		
3. İçerikler başlık uyumlu mu?		
3. İçerikler çocuğun ilgisini çekecek özellikte mi?		
4. İçerikler açık ve anlaşılır mı?		
5. Metinlerde içeriğe uygun mantıksal bir sıralama var mı?		
6. İçerikler, çocuğun yaşamıyla bir bağ kurmasını sağlıyor mu?		
7. Metinler çocukların okuma ve okuduğunu anlama becerilerine katkı sağlayacak yeterlilikte mi?		
DİL VE ANLATIM	Evet	Hayır
1. İmla ve noktalama yönünden uygun mu?		
2. Yazım kurallarına dikkat edilmiş mi?		
3. Sözcükler çocukların seviyesine uygun mu?		
4. Cümle uzunlukları çocukların seviyesine uygun mu?		
5. Cümleler yapı olarak çocukların seviyesine uygun mu?		
6. Cümleler yapı olarak dilbilgisi kurallarına uygun mu?		
7. Anlatım bozukluğu var mı?		
BİÇİM	Evet	Hayır
1. Giriş, gelişme ve sonuç bölümlerine yer verilmiş mi?		
2. Giriş, gelişme ve sonuç bölümleri paragraflarla vurgulanmış mı?		
ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME	Evet	Hayır
1. Metin içerikleri 5N1K sorularına uygun mu?		
2. Metin içerikleri öğrencinin özetleme becerisini ölçmeye uygun mu?		

Ek 11.**Öğrenci Sosyal Geçerlik Veri Kayıt Formu**

Sevgili Öğrenci,

Aşağıdaki soruların amacı, “Okuma Güçlüğü Olan Öğrencilere Uygulanan Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlamayı Geliştirme Programının (OKU-GEL) Okuma Becerileri Üzerindeki Etkililiği” başlıklı araştırmaya yönelik sizin görüşlerinizi belirlemektir. Soruları okuyarak size en yakın gelen şıkkı daire içine alarak işaretlemenizi bekliyoruz. İçten cevaplarınız için teşekkür ederim. Özer AKGÜN

1. OKU-GEL programı hoşuma gitti?

Evet Hayır Kararsızım

2. Daha hızlı okuduğumu düşünüyorum?

Evet Hayır Kararsızım

3. Daha doğru okuduğumu düşünüyorum?

Evet Hayır Kararsızım

4. Okuduğum metnin sorularına artık cevap verebildiğimi düşünüyorum?

Evet Hayır Kararsızım

5. Program sonrası daha fazla kitap okuyorum?

Evet Hayır Kararsızım

6. Burada öğrendiklerimi uygulamaya devam edeceğim.?

Evet Hayır Kararsızım

Araştırma ile ilgili son olarak neler söylemek istersiniz?

Ek 12**Öğretmen / Aile Sosyal Geçerlik Veri Kayıt Formu**

Sevgili Öğretmenim/Veli,

Aşağıdaki soruların amacı, “Okuma Güçlüğü Olan Öğrencilere Uygulanan Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlamayı Geliştirme Programının (OKU-GEL) Okuma Becerileri Üzerindeki Etkililiği” başlıklı araştırmaya yönelik sizin görüşlerinizi belirlemektir. Soruları okuyarak size en yakın gelen şıkkı daire içine alarak işaretlemenizi bekliyoruz. İçten cevaplarınız için teşekkür ederim. Özer AKGÜN

1. OKU-GEL programı öğrencinizin/çocuğunuzun okuma hızını arttırmada etkili oldu mu?

- Evet Hayır Kararsızım

2. Öğrencinizin/çocuğunuzun daha doğru okuduğunu düşünüyor musunuz?

- Evet Hayır Kararsızım

3. Öğrenciniz/çocuğunuz okuduğu metinle ilgili sorulara cevap veriyor mu?

- Evet Hayır Kararsızım

4. Öğrenciniz/çocuğunuz uygulama sonrasında kendiliğinden kitap okuyor mu?

- Evet Hayır Kararsızım

5. Sizce öğrencinize/çocuğunuza uygulanan bu program etkili oldu mu?

- Evet Hayır Kararsızım

6. Uygulama sırasında öğrencinizde/çocuğunuzda okumaya yönelik değişiklikler gözlediniz mi?

- Evet Hayır Kararsızım

Araştırma ile ilgili son olarak neler söylemek istersiniz?

Ek 13.**Gözlemci Bilgilendirme Formu**

Sayın gözlemci; bu araştırmanın amacı, okuma güçlüğü olan ilkokul öğrencilerinin, akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesi için uygulanan okumayı geliştirme programının (OKU-GEL) etkililiğini belirlemektir. Bu amaçla; bu araştırmada, gözlemciler arası güvenilirlik ve uygulama güvenirliliği verilerini toplayacak gözlemciye bilgi vermek için gözlemci bilgilendirme formu hazırlanmıştır. Gözlemciye yol gösterecek araştırma basamakları aşağıda açıklanmıştır:

Araç-gereci hazırlama/kontrol etme

Araştırmanın başlama düzeyi yoklama oturumlarında, uygulama, yoklama (günlük), genelleme ve izleme oturumlarında çalışma öncesi öğretmen her etkinlikte ilgili araç-gereci masada hazır bulundurmuştur.

Dikkat sağlayıcı ipucu sunma:

Araştırmada, dikkat sağlayıcı ipucu olarak sözel ipucu kullanılmıştır.

Dikkat sağlayıcı ipucu;

- “Şimdi seninle hızlı isimlendirme çalışması yapacağız.”
- “Şimdi seninle fonolojik farkındalık çalışması yapacağız.”
- “Şimdi seninle okuma çalışma yapacağız.”
- “Şimdi seninle, okuduğun metinle ilgili bazı soruları cevaplayacağız.”

Beceri yönergesini sunma

Araştırmanın başlama düzeyi yoklama oturumlarında, uygulama, yoklama (günlük), genelleme ve izleme oturumlarında aşağıdaki hedef uyaranlar sunulmuştur:

HOTİ etkinliği: “Karttaki harflerin/sayıların isimlerini hızlı ve sıralı bir şekilde söyle.”,

FF etkinliği: “Sözcüklerin uyaklarını bul ve göster.” (Uyak ve ses yinelemesi örneği.)

Tekrarlı okuma etkinliği: “Metni en hızlı ve en doğru bir şekilde oku.”

Diyalojik okuma stratejisi: “Metnin sorularını cevapla.”

Ek 13. (Devamı)

Yanıt aralığını bekleme:

Araştırmanın başlama düzeyi yoklama oturumlarında, uygulama, yoklama (günlük), genelleme ve izleme oturumlarında yanıt aralığı 5 saniye olarak belirlenmiştir.

Kontrol edici ipucu sunma:

Araştırmada, kontrol edici ipucu olarak sözel ipucu kullanılmıştır.

Kontrol edici ipucu;

- HOTİ etkinliği: Karttaki harflerin ve/veya sayıların isimleri, hızlı ve sıralı (soldan sağa) bir şekilde söylenmesi.
- FF etkinliği örneği: Uyak ve ses yinelemesi etkinliği örneği: İki sözcüğün uyaklı seslerinin (sözcüklerin son seslerinin aynı olma durumuna göre) öğretmen tarafından bulunup, gösterilmesi.
- Tekrarlı okuma: Öğrencinin yanlış okuduğu kelimenin öğretmen tarafından doğrusunun okunması.
- Diyalojik okuma stratejisi: Öğretmenin sorduğu soruya öğrenci yanlış cevap verdiği, öğretmen tarafından sorunun doğru cevabının söylenmesi. Öğrenci soruları cevaplarırken bir soruya yanlış cevap verirse, öğretmen PEER tekniğini kullanır ve sırasıyla aşağıdaki adımları uygular:
 - Sorunun cevabının doğru olup olmadığını değerlendirir.
 - Yanlış cevabın yerine öğrenciye doğru cevabı genişleterek söyler.
 - Öğretmen, sözel olarak sunduğu genişletilmiş doğru cevabı öğrenciye tekrar ettirir.

Davranış sonrası uyarıcı sunma:

Araştırmanın uygulama oturumlarında, öğrencinin verdiği doğru yanıtlar ve/veya gösterdiği olumlu performans sürekli pekiştirme tarifesiyle sözel olarak pekiştirilmiştir. Öğrenci yanlış yanıt verdiğinde ve/veya olumsuz (düşük) performans gösterdiğinde öğrenciye model olunmuş ve sözel ipucu verilmiştir.

Ek 13. (Devamı)**Denemeler arası süre:**


Denemeler arası süre; HOTİ etkinliğinde 20 saniye, FF etkinliğinde 20 saniye ve tekrarlı okuma etkinliğinde 1 dakika olarak belirlenmiştir. Diyalojik okuma stratejisi etkinliğinde, tek bir deneme yapıldığı için denemeler arası süre belirlenmemiştir.


Katılımı Pekiştirme:


Araştırmanın başlama düzeyi yoklama oturumlarında, uygulama, yoklama (günlük), genelleme ve izleme oturumlarında hem etkinlik geçişlerinde hem de oturum sonlarında öğrenciye çalışmaya katıldığı için teşekkür edilmiştir.


Ek 16.



Testlerin ve Yazılımın (Programın) Kullanımına Yönelik İzinler ve Uygulamacı Sertifikası

 nalan.babur@boun.edu.tr
Kime: Siz
Bilgi: nalan.babur@boun.edu.tr

 HOTIT-Yonerge-pdf.pdf 732 KB

 RAN-KARTlar.pdf 1 MB

 Ran REFERANSI.docx 12 KB


3 ek (2 MB)  Tümünü OneDrive'a kaydet  Tümünü indir


Yanıta şununla başla:


Merhaba,


HOTİ testi ektedir. Ayrıca HOTİ'yi nasıl referans vereceğinizi de ekledim. Çünkü önce bir konferansta sunumunu yaptık. Makalesi çok sonra yazıldı. Bu nedenle, her iki referansı da kullanırsanız çok memnun olurum.




Sevgiler,
-NB

 nalan.babur@boun.edu.tr
Kime: Siz
Bilgi: nalan.babur@boun.edu.tr


 anlamlı_list-BIR_1aBir-A_FOR... 27 KB

 anlamsiz_listGE_2aGe-A-FOR... 25 KB

 KelimeOKumaTesti_KOBİT-F... 479 KB

 5 ekin (1 MB) tümünü göster  Tümünü OneDrive'a kaydet  Tümünü indir

KOBİT testi ektedir. İstedığınız zaman soru sorabilirsiniz. Memnuniyetle açıklarım. Kolaylıklar,
-Nalan Babür

 Asim.Egemen.Yilmaz@eng.ankara.edu.tr
Kime: Siz


Hocam merhaba,


Öncelikle çalışmamıza olan ilginizden ötürü teşekkür ederiz.

Geliştirmiş olduğumuz programı şu link'ten indirebilirsiniz:

Ek 16. (Devamı)

DK Deniz Kazanoğlu <deniz.kazanoglu@omu.edu.tr>
Kime: Siz

 Türkçe Fonolojik Farkındalık ...
6 MB

 Türkçe Fonolojik Farkındalık ...
1 MB

2 ek (8 MB) ☁ Tümünü OneDrive'a kaydet ↓ Tümünü indir

Merhaba Özer,

Ekte Türkçe Fonolojik Farkındalık Testi'ni (FFT) ve ilgili makaleyi iletiyorum.

Sertifika No:
2022-00010

Sobat
Sesli Okuma Becerisi ve
Okuduğunu Anlama Testi

UYGULAMACI SERTİFİKASI

ÖZER AKGÜN

Sesli Okuma Becerisi ve Okuduğunu Anlama Testi - II (SOBAT-II) uygulamacı
eğitimini başarı ile tamamlayarak bu sertifikayı almaya hak kazanmıştır.

15/01/2022

Prof. Dr. Macid Ayhan MELEKOğLU

Doç. Dr. Orhan ÇAKIROğLU

Ek 17.

Araç-Gereçler Arası Genelleme Metinleri

Metin No: 1

Kuralsız Ali

Pek çok insan gibi Ali de trafik kurallarını biliyordu; fakat bunlara önem vermiyordu. Araba kullanacak yaşa gelmemiştir. O yüzden kurallara uymanın gereksiz olduğunu düşünüyordu.

Bir gün ailesi ile birlikte arabaya binip yola çıkmışlardı. Teyzesini ziyaret edeceklerdi. Ali, arabada giderken sürekli olarak babasının dikkatini dağıtacak hareketler yapıyordu. Yoldan geçen bir köpeğe bakmasını istediği sırada, önlerindeki araç aniden fren yapmıştı. Ali'nin babası bunu geç fark etmiş ve arabaya arkadan çarpmıştı. Ali, tüm uyarılara rağmen emniyet kemerini takmamıştı. Bu yüzden çarpma sırasında kendini tutamamış ve kolunu kapıya şiddetli bir şekilde vurmıştı. Bu kazada Ali'nin kolu kırılmış ve hastaneye kaldırılmıştı.

Ali, kolu iyileşene kadar alçı ile dolaşmıştı. Bundan çok rahatsızlık duymuştu. O olaydan sonra, artık trafik kurallarına uyacağına kendi kendine söz vermişti.

(İnternette alınıp düzenlenmiştir.)



Ek 17. (Devamı)

Metin No: 1 – Okuduğunu Anlama Soruları

Tamamlama sorusu: Ali ... kurallarını biliyordu.

Hatırlama sorusu: Yoldan geçen hayvan neydi?

Açık uçlu soru:

5N1 K: ...

İlişkilendirme:

5N1 K Soruları:

1. Trafik kurallarına **kim** önem vermiyordu?
a) Ali b) Komşusu c) Arkadaşı d) Öğretmeni

2. Ali **ne zaman** ailesiyle yola çıkmıştı?
a) Öğle vakti b) Akşam c) Gece d) Bir gün

3. Ali ve ailesi **neden** yola çıkmışlardı?
a) Tatile gidecekleri için b) Hastaneye gidecekleri için
c) Teyzesine gidecekleri için d) Okula gidecekleri için

4. Ali arabada **nasıl** hareketler yapmıştı?
a) Komik b) Dikkat dağıtıcı c) Eğlenceli d) Sakince

5. Ali **nereye** kaldırılmıştı?
a) Eve b) Okula c) Hastaneye d) Arabaya

6. Ali'nin **neyi** kırılmıştı?
a) Bacağı b) Burnu c) Kolu d) Dişi |

Ek 17. (Devamı)

Metin No: 2

Anneannemi Çok Seviyorum

Sevim teyze, Canların evinde kalıyordu. O, Can'ın anneannesi idi. Can, anneannesini çok severdi.

Sevim teyze çok yaşlıydı. Evden çıkıp bir yerlere gitmek, onun için çok zordu. Yalnız pazartesi günleri, doktor kontrolleri için hastaneye gitmek zorundaydı.

Yine bir pazartesi günü Sevim teyze, hastaneye gitmişti. Hastane, evlerine çok yakındı. Oradan döndüğünde kan ter içindeydi. Yüzü, kıpkırmızı olmuştu ve çok kötü görünüyordu.

Can, ona yardım etmek istedi. Hemen gidip bir bardak su ve kolonya getirdi. Can, anneannesine suyu içirdi, kolonyadan eline ve yüzüne sürdü.

Sevim teyze şimdi daha iyiydi. Anneannesi Can'ın saçını okşayarak:

-Çok teşekkür ederim yavrum. Dilerim, yaşlandığında sana da böyle yardım eden torunların olur, dedi.

Bu söz Can'ı çok duygulandırmıştı. Sevgiyle anneannesinin boynuna sarıldı ve onu öptü. Can, yaşlılara yardım etmenin onları ne kadar sevindirdiğini anlamıştı.

Rüya Güzel Özmen
(Düzenlenmiştir.)

Ek 17. (Devamı)

Metin No: 2 – Okuduğunu Anlama Soruları

Tamamlama sorusu: Pazartesi günü Sevim Teyze ... gitmişti.

Hatırlama sorusu: Metnin başlığı ne?

Açık uçlu soru: Sevim Teyze hastaneden döndüğünde nasıl görünüyordu?

5N1 K: ...

İlişkilendirme: Can'ın yerinde sen olsan ne yapardın?

5N1 K Soruları:

1. Sevim Teyze **nerede** kalıyordu?

a) Okulda b) Canların evinde c) Otelde d) Parkta

2. Sevim Teyze **nasıl** biriydi?

a) Yaşlı b) Hasta c) Komik d) Fakir

3. Sevim Teyze **neden** hastaneye gitmek zorundaydı?

a) Gezmek için b) Doktor kontrolü için

c) Ziyaret için d) Sevdiği için

4. Sevim Teyze **ne zaman** hastaneye gitmişti?

a) Sabah b) Akşam c) Hafta sonu d) Pazartesi

5. Sevim Teyze'ye **kim** yardım etmek istedi?

a) Arkadaşı b) Can c) Müdür d) Annesi

6. Can, Sevim Teyze'ye **ne** getirdi?

a) Yemek b) Kitap c) Kolonya d) Havlu |

Ek 17. (Devamı)

Metin No: 3

Çorba

Küçük Ahmet, öğle yemeğinde önündeki çorbaya bakarak:

- Bu çorba güzel olmamış, ben bunu yemeyeceğim, demiş. Elindeki kaşığı bırakarak sofradan kalkmış. Annesi hiç kızmadan:

- Peki, akşama sana güzel bir çorba yaparım, diyerek gülümsemiş.

Sonra bahçeye çıkmışlar. Annesi toprağı kazıp topraktan birkaç patates çıkarmış. Ahmet de patatesleri temizleyip torbaya doldurmuş. Bu iş, gün batıncaya kadar devam etmiş.

Eve döndükleri zaman annesi masaya bir tabak çorba getirmiş. Ahmet çorbanın tadına bakmış:

- Bu çorba güzel olmuş işte, demiş. Ardından iştahla çorbayı içmeye başlamış.

Annesi gülererek:

- Bu, öğle yemeğinde beğenmediğin tarhana çorbası... Şimdi iştahla yedin. Çünkü öğleden sonra çalıştın. Karnın da çok acıktı. İnsan aç olunca her yemeği beğenir, demiş.



(Salan Yayınları'ndan alınıp düzenlenmiştir.)

Ek 17. (Devamı)

Metin No: 3 – Okuduğunu Anlama Soruları

Tamamlama sorusu: Ahmet sofradaki ... beğenmemiş.

Hatırlama sorusu: Metnin başlığı ne?

Açık uçlu soru: Ahmet bahçede ne yapmış?

5N1 K: ...

İlişkilendirme: Ahmet'in yerinde sen olsan ne yapardın?

5N1 K Soruları:

1. Ahmet **ne zaman** önündeki yemeği beğenmemiş?
a) Öğle yemeğinde b) Akşam c) Hafta sonu d) Pazartesi
2. Ahmet elindeki kaşığı bırakıp **nereden** kalkmış?
a) Koltuktan b) Sofradan c) Yataktan d) Yerden
3. Ahmet **neden** sofradan kalmış?
a) Parka gideceği için b) Karnı doyduğu için
c) Çorbayı beğenmediği için d) Okula gideceği için
4. Toprağı **kim** kazmış?
a) Annesi b) Komşusu c) Arkadaşı d) Öğretmeni
5. Annesi topraktan **ne** çıkarmış?
a) Patates b) Kitap c) Çivi d) Taş
6. Ahmet patatesleri torbaya **nasıl** koymuş?
a) Sayarak b) Kurutarak c) Keserek d) Temizleyerek

Ek 18.

İntihal Raporu

turnitin

Özer Akgün | Doktora Tezi Benzerlik Raporu

Match Overview

2%

Currently viewing standard sources

View English Sources (Beta)

Matches

1	dergiipark.org.tr Internet Source	1%
2	openaccess.ogu.edu.tr... Internet Source	1%

Page: 1 of 129 Word Count: 32236 Text-Only Report High Resolution

YAKIN DOĞU ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI

OKUMA GÜÇLÜĞÜ OLAN ÖĞRENCİLERE UYGULANAN
AKICI OKUMA VE OKUDUĞUNU ANLAMAYI GELİŞTİRME
PROGRAMININ (OKU-GEL) OKUMA BECERİLERİ
ÜZERİNDEKİ ETKİLİLİĞİ

Doktora Tezi İntihal Raporu

ORJİNALLİK RAPORU

%2

BENZERLİK ENDEKSİ

%2

İNTERNET KAYNAKLARI

%1

YAYINLAR

%0

ÖĞRENCİ ÖDEVLERİ

TÜM KAYNAKLARI EŞLEŞTİR (SADECE SEÇİLİ OLAN KAYNAĞI YAZDIR)

%2

★ acikbilim.yok.gov.tr

İnternet Kaynağı

Özgeçmiş

Kişisel Bilgiler

Adı SOYADI:	Özer AKGÜN
Doğum Yeri:	Ordu
Doğum Tarihi:	1986

Eğitim Durumu

Lise:	Ordu Cumhuriyet Lisesi	2001-2004
Lisans:	Karadeniz Teknik Üniversitesi	2004-2008
Yüksek Lisans:	Lefke Avrupa Üniversitesi	2017-2019
Doktora:	Yakın Doğu Üniversitesi	2019-2023

Mesleki Geçmiş

Görev	Kurum	Tarih
Özel Eğitim Öğretmeni	A.G.B. İşitme Engelliler İlkokulu	2008-2014
Özel Eğitim Öğretmeni	4 Temmuz Ş.H.G. Ortaokulu	2014-2015
Özel Eğitim Öğretmeni	Ordu Rehberlik ve Araştırma Merkezi	2015-2017
Özel Eğitim Öğretmeni	Ordu Altınordu İlçe M.E.M.	2022- ... devam ediyor

Yurt Dışı Görev

Görev	Kurum	Tarih
Özel Eğitim Öğretmeni	Girne Özel Eğitim Merkezi	2017-2018
Özel Eğitim Öğretmeni	Karaoğlanoğlu İlkokulu	2018-2022

Akademik Çalışmalar

Uluslararası Kongrelerde Sunulan Sözlü Bildiriler

Akgün, Ö. (2018). *Üstün yeteneklilerin eğitim modellerinden purdue modelinin ülkemizde uygulandığı araştırmalar*. Uluslararası Üstün Yetenekliler ve Eğitimi Kongresi, Gaziantep.

Özgeçmiş (Devamı)

Akgün, Ö. ve Sakallı-Demirok, M. (2020). *Türkiye’de erken çocuklukta özel eğitime ilişkin 2008-2020 yılları arasında gerçekleştirilmiş lisansüstü tez çalışmalarının gözden geçirilmesi*. International Conference on Interdisciplinary Educational Reflections, Virtual Conference.

Akgün, Ö. ve Akçamete, G. (2023). *Okuma güçlüğü olan öğrencilere yönelik okuma becerileri programı geliştirme çalışması*. International Conference on Interdisciplinary Educational Reflections, Virtual Conference.

Ulusal Kongrelerde Sunulan Sözlü Bildiriler

Akgün, Ö., ve Gürsel, O. (2019). *Gelişimsel yetersizliği olan öğrencilere doğrudan öğretim yöntemiyle işlevsel matematik becerilerinin öğretiminin etkililiği*. 29. Özel Eğitim Kongresi, Aydın.

Uluslararası Dergilerde Yayınlanan Makaleler

Akgün, Ö. ve Akçamete, G. (2023). The efficacy of the reading intervention programme (OKU-GEL) in developing the fluent reading skills of students with dyslexia. *Reading ve Writing Quarterly*, 1-26. <https://doi.org/10.1080/10573569.2023.2214157>

Ulusal Dergilerde Yayınlanan Makaleler

Akgün, Ö. ve Gürsel, O. (2022). Gelişimsel yetersizliği olan öğrencilere doğrudan öğretim yöntemiyle işlevsel matematik becerilerinin öğretiminin etkililiği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 23(3), 507-535. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.763670>

Akgün, Ö. ve Akçamete, G. (2023). Okuma güçlüğü olan öğrencilere yönelik okuma becerileri programı geliştirme çalışması. *Milli Eğitim Dergisi*. (Değerlendirme aşamasında.)

İletişim

E-posta adresi: akgunozer@hotmail.com