



**ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ RİSKİ OLAN ÖĞRENCİLERİN AKICI OKUMA
VE OKUDUĞUNU ANLAMA BECERİLERİNDE ZENGİNLEŞTİRİLMİŞ
OKUMA BECERİLERİ MÜDAHALE PAKETİNİN ETKİLİLİĞİ:
MÜDAHALEYE TEPKİ MODELİ DÜZEY-II YAKLAŞIMI
UYGULAMASI**

Ulviye AKIN

**DOKTORA TEZİ
ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

MART 2020

JÜRİ ONAY SAYFASI

Ulviye AKIN tarafından hazırlanan “Öğrenme Güçlüğü Riski olan Öğrencilerin Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Becerilerinde Zenginleştirilmiş Okuma Becerileri Müdahale Paketinin Etkililiği: Müdahaleye Tepki Modeli Düzey-II Yaklaşımı Uygulaması” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Gazi Üniversitesi Özel Eğitim Anabilim Dalı’nda Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman (Başkan): Prof. Dr. Emine Rüya ÖZMEN

Özel Eğitim Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi



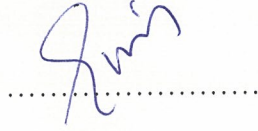
Üye: Doç. Dr. Arif ÖZER

Reh. ve Psk. Danışmanlık Anabilim Dalı, Hacettepe Üniversitesi



Üye: Dr. Öğretim Üyesi Eylem DAYI

Özel Eğitim Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi



Üye: Doç. Dr. Banu ALTUNAY

Özel Eğitim Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi



Üye: Doç. Dr. İsa Birkan GÜLDENOĞLU

Özel Eğitim Anabilim Dalı, Ankara Üniversitesi



Tez Savunma Tarihi:

11 Mart, 2020

Bu tezin Özel Eğitim Anabilim Dalı’nda Doktora tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Selma YEL

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

.....

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

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

YAZARIN

Adı : Ulviye
Soyadı : AKIN
Bölümü : Özel Eğitim Anabilim Dalı
İmza :
Teslim tarihi : 11 Mart, 2020

TEZİN

Türkçe Adı : Öğrenme Güçlüğü Riski olan Öğrencilerin Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Becerilerinde Zenginleştirilmiş Okuma Becerileri Müdahale Paketinin Etkililiği: Müdahaleye Tepki Modeli Düzey-II Yaklaşımı Uygulaması

İngilizce Adı: Effectiveness of Enriched Reading Skills Intervention Package on Reading Fluency And Reading Comprehension Skills For Students At Risk For Learning Disability: Response to Intervention Model Tier-II Approach Practice

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

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

Yazar Adı Soyadı : Ulviye AKIN

İmza :



Çocuklarım Zeynep ve Ahmet Emir AKIN'a,

TEŞEKKÜR

'Yalnız susayan suyu değil, su da susayanı arar' demiş Mevlana.

Her çocuğun öğrenme sürecine dokunarak katkıda bulunmak için pes etmeden çalışmanın ve çocukların potansiyelini performansa dönüştürmenin önemli olduğunu bana hatırlattıkları için *tüm çocuklara* teşekkür ederim.

Bu süreçte eğitimde bireysel yaklaşımla çalışmaya, yenilikçi metotlara tutku duymaya rehberlik eden ve ışık tutan değerli tez danışmanım Prof. Dr. Emine Rüya ÖZMEN'e teşekkürü bir borç bilirim.

Araştırma sürecinin yürütülmesindeki desteklerinden dolayı TÜBİTAK Bilim İnsanı Destek Programları Başkanlığı'na teşekkürlerimi sunarım.

Bu araştırmaya çok değerli katkılarını sunan Doç. Dr. Arif ÖZER ve Dr. Öğretim Üyesi Eylem DAYI'ya teşekkür ederim. Ayrıca çalışma sürecinde kıymetli öneriler sunan Dr. Öğretim Üyesi Yusuf DOĞAN'a ve Öğretim Görevlisi Dr. Arzu DOĞANAY BİLGİ'ye çok teşekkür ederim.

Özellikle nicel çalışmalar esnasında desteğini hiçbir zaman esirgemeyen Arş. Gör. Fuat ELKONCA'ya, değerli görüşleri ile yanımda olan Dr. Mehtap COŞGUN'a, uygulamaya olan katkılarından dolayı Arş. Gör. Cem ASLAN'a teşekkür ederim. Doktora hayatımda biricik yeri olan değerli dostum Arş. Görevlisi Gülistan YALÇIN'a teşekkür ederim.

Araştırmanın uygulanması aşamasında okullarını açan öncelikle okul yöneticilerine, rehber öğretmenlere, diğer alan öğretmenlerine ve tabi ki öğrencilere çok teşekkür ederim.

Son olarak bana her zaman her konuda destek olan sevgili eşime sevgilerimi sunar ve teşekkür ederim.

**ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ RİSKİ OLAN ÖĞRENCİLERİN AKICI OKUMA VE
OKUDUĞUNU ANLAMA BECERİLERİNDE ZENGİNLEŞTİRİLMİŞ OKUMA
BECERİLERİ MÜDAHALE PAKETİNİN ETKİLİLİĞİ: MÜDAHALEYE TEPKİ
MODELİ DÜZEY-II YAKLAŞIMI UYGULAMASI
(Doktora Tezi)**

Ulviye Akın

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

Mart, 2020

ÖZ

Bu araştırmada Müdahaleye Tepki Modeli (MTM) Düzey-II yaklaşımında uygulanan bilimsel temelli Zenginleştirilmiş Okuma Becerileri Müdahale Paketinin (ZOBEP), Öğrenme Güçlüğü (ÖG) riski olan öğrencilerin okuma akıcılığı (okuma hızı, okuma hatası ve prozodik okuma) ve okuduğunu anlama düzeylerine olan etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu genel amaç doğrultusunda; etkililik, izleme ve sosyal geçerlik başlıkları altında alt amaçlar oluşturulmuştur. Etkililik amaçları için, ZOBEP uygulanan deney grubu ile ZOBEP uygulanmayan kontrol grubunun okuma hızlarının, okuma hatalarının, prozodik okuma ve okuduğunu anlama düzeylerinin öntestten sonteste olan değişimleri arasındaki farklılıklar ve sınıf içi performansları incelenmiştir. Gelişimi izleme amaçları kapsamında, ZOBEP uygulamasına katılan öğrencilerin müdahale süresince gösterdikleri bireysel performanslarındaki değişim incelenmiştir. Sosyal geçerlik amaçları için ise öğrencilerin kendi okuma becerileri ve ebeveynlerin çocuklarının okuma becerileri gelişimi ile ilgili görüşleri değerlendirilmiştir. Araştırma, bir devlet okulunda öğrenim gören 103 ilkokul ikinci sınıf öğrencisi ile yürütülmüştür. Araştırma için risk grubu olarak değerlendirilen öğrencilerin içinden 24 öğrenci belirlenerek rastgele iki gruba ayrılmış ve deney grubuna ZOBEP uygulanmıştır. Araştırmada öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Etkililik verilerinin analizinde Karışık Ölçümler Anova programı kullanılmış, gelişimi izleme verileri grafikler çizilerek betimsel olarak sunulmuş ve sosyal geçerlik verileri ise betimsel olarak değerlendirilmiştir. Araştırmanın etkililik amaçlarına ilişkin bulguları incelendiğinde; ZOBEP uygulanan grubun ZOBEP uygulanmayan gruba göre aldıkları puanlar öntestten sonteste anlamlı fark göstermiş diğer bir deyişle ZOBEP'in ÖG riski olan öğrencilerin okuma hızının artmasında, okuma hatasının azalmasında, prozodik okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin gelişmesinde etkili olduğu belirlenmiştir. Ayrıca ZOBEP'in, öğrencilerin sınıf içi performans olarak;

okuma hızının artmasında, okuma hatasının azalmasında, prozodik okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin gelişmesinde etkili olduğu belirlenmiştir. Gelişimi izleme amaçları kapsamında elde edilen bulgular incelendiğinde, ZOBEP uygulanan grubun bireysel okuma performanslarının müdahale süresince gelişim gösterdiği belirlenmiştir. Öğrencilerin sontest puanlarına göre risk grubundan çıkma durumları dikkate alındığında; 12 öğrenciden 9'u ÖG risk grubundan çıkabilmiş, 3 öğrenci ise risk grubundan çıkamamıştır. Sontest verilerinin toplanmasından 6 ay sonra, risk grubunda olan 3 öğrenciden 2'sinin ÖG tanılama sürecine yönlendirildiği bilgisine ulaşılmıştır. Sosyal geçerlik amaçları kapsamında elde edilen bulgular incelendiğinde ise; ZOBEP uygulamasına katılan öğrencilerin ve ebeveynlerinin tamamının çalışmaya katılmaktan memnun oldukları ve öğretim sürecini sevdiğileri belirlenmiştir. Araştırmanın son kısmında bulgular tartışılarak uygulamaya ve ileri araştırmalara yönelik önerilere yer verilmiştir.



Anahtar Kelimeler : Müdahaleye Tepki Modeli, Düzey-II Yaklaşımı, Okuma Güçlükleri, Disleksi, Öğrenme Güçlüğü, Risk Grubundaki Öğrenciler, Türkiye

Sayfa Adedi : 205

Danışman : Prof. Dr. E. Rüya ÖZMEN

**EFFECTIVENESS OF ENRICHED READING SKILLS
INTERVENTION PACKAGE ON READING FLUENCY AND
READING COMPREHENSION SKILLS FOR STUDENTS AT RISK
FOR LEARNING DISABILITY: RESPONSE TO INTERVENTION
MODEL TIER-II APPROACH PRACTICE**

(Ph. D. Thesis)

Ulviye Akin

GAZİ UNIVERSITY

INSTITUTE OF EDUCATIONAL SCIENCES

March, 2020

ABSTRACT

In this study, it was aimed to investigate the effect of research-based Enriched Reading Skills Intervention Packet (ZOBEP) applied in Response to the Intervention Model (RtI) Tier-II approach on reading fluency (reading speed, reading error and prosodic reading) and reading comprehension levels of students with risk of Learning Disability (LD). In line with this general purpose; sub-objectives were created under the titles of effectiveness, monitoring and social validity. For the purposes of effectiveness, the differences between the reading speed, reading errors, prosodic reading and reading comprehension levels of the experimental group applied with ZOBEP and the control group that did not apply ZOBEP from their pretest to posttest and their performance in the classroom were examined. For the purposes of monitoring development, the changes in the individual performances of students participating in the ZOBEP application during the intervention were examined. For social validity purposes, students' own reading skills and parents' views on the development of their children's reading skills were evaluated. The research was carried out with 103 elementary school second grade students studying in a public school. 24 students were selected from among the students who were evaluated as risk groups for the research and randomly divided into two groups and ZOBEP was applied to the experimental group. In the research, quasi-experimental design with pretest-posttest control group was used. In the analysis of effectiveness data, Mixed Measurements Anova Program was used, data for monitoring the development were presented descriptively by drawing graphs, and social validity data were evaluated descriptively. When the findings of

the research related to the effectiveness objectives are examined; the scores received by the group that received ZOBEP compared to the group without ZOBEP showed a significant difference from the pre-test to the post-test. In other words, ZOBEP has been determined to be effective in increasing the reading speed, decreasing reading error, and developing prosodic reading and reading comprehension skills of students with risk of LD. Also, related to the students' classroom performance; ZOBEP was determined that it was effective in increasing reading speed, decreasing reading error, developing prosodic reading and reading comprehension skills. For the purposes of monitoring development, when the findings obtained were examined, it was determined that the individual reading performances of the group applied to ZOBEP showed improvement during the intervention. Considering the students' exit from the risk group according to their posttest scores, 9 out of 12 students were able to leave the risk group in terms of learning difficulties; 3 students could not leave the risk group. 6 months after the collection of posttest data, it was found that 2 out of 3 students in the risk group were directed to the diagnostic process for LD. When the findings obtained within the scope of social validity were examined, it was determined that all of the students and their parents who participated in the ZOBEP application were satisfied with the study and they liked the teaching process. In the last part of the research, the findings are discussed, and suggestions for application and advanced research are included.

KeyWords :Response to Intervention Model, RtI, Tier-II Approach,
Learning Disability, Dyslexia, Students at risk for failure, Turkey
PageNumber : 205
Supervisor : Prof. Dr. E. Rüya ÖZMEN

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	ii
JÜRİ ONAY SAYFASI	iii
TEŞEKKÜR	v
ÖZ.....	vi
ABSTRACT.....	viii
İÇİNDEKİLER	x
TABLolar LİSTESİ.....	xvii
ŞEKİLLER LİSTESİ	xix
SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ.....	xxi
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durum	1
1.2. Araştırmanın Amacı	7
1.2.1. Etkililik (Öntest-Sontest) Amaçları	8
1.2.2. Gelişimi İzleme Amaçları	8
1.2.3. Sosyal Geçerlik Amaçları	8
1.3. Araştırmanın Önemi.....	9
1.4. Sayıtlar.....	11
1.5. Sınırlılıklar.....	11
1.6. Tanımlar	12

BÖLÜM II	14
KURAMSAL ÇERÇEVE	14
2.1. Öğrenme Güçlüğü [ÖG]	14
2.2. ÖG'yi Tanılama	16
2.3. Müdahaleye Tepki Modeli [MTM]	20
2.3.1. MTM'nin Tutarsızlık Modeline Alternatif Olarak Doğmasının Sebepleri	21
2.3.2. MTM'nin Temel Öğeleri	22
2.3.3. MTM'nin Düzeyleri	25
2.3.4. MTM'nin Uygulanabilmesi İçin Önemli Unsurlar	29
2.4. Okuma ve ÖG	30
2.5. Okuma Öğretiminde Etkili Müdahaleler	36
2.5.1. Akıcı Okumada Etkili Müdahaleler	37
2.5.1.1. Rehberli Okuma	37
2.5.1.2. Tekrarlı Okuma	37
2.5.1.3. Eşli Okuma	38
2.5.1.4. Koro Okuma	38
2.5.1.5. Paylaşımli Okuma	38
2.5.2. Okuduğunu Anlamada Etkili Müdahaleler	39
2.5.2.1. Okuma Öncesi Stratejiler	40
2.5.2.1.1. Amaç Oluşturma	40
2.5.2.1.2. Geçmiş Bilgileri Etkinleştirme/Yapılandırma	40
2.5.2.1.3. Tahmin Etme Stratejisi	41
2.5.2.1.4. Metni Gözden Geçirme Stratejisi	41
2.5.2.2. Okuma Strası Stratejiler	42
2.5.2.2.1. Soru Üretme ve Soru Sorma Stratejisi	42

2.5.2.2.2. Tartışma Stratejisi	43
2.5.2.2.3. Zihinde Canlandırma Stratejisi	43
2.5.2.3. Okuma Sonrası Stratejiler.....	43
2.5.2.3.1.Özetleme Stratejisi.....	43
2.5.2.3.2. Şematik Düzenleyiciler	44
2.6. Okuma Müdahale Paketleri.....	44
2.6.1. Okumada Yetkinlik Programı (READING MASTERY).....	44
2.6.2. Okuma Programı (REWARDS)	45
2.6.3. Doğal Okuma Programı (Read Naturally)	45
2.6.4. Günlük Kitap Okuma Programı (Daybook Programme)	46
2.6.5. Çok Duyulu Okuma Yöntemleri (Multi-Sensory Reading Methods)	47
2.6.6. Nörolojik Etki Yöntemi (Neurological Effect Method)	47
2.7. Türkiye’de Uygulanan Müdahale Paketleri.....	48
2.8. MTM Düzey-II Yaklaşımında Yapılan Okuma Araştırmaları	49
BÖLÜM III.....	53
YÖNTEM.....	53
3.1. Araştırmanın Modeli	53
3.1.1. Bağımlı Değişken	54
3.1.2. Bağımsız Değişken.....	54
3.2. Çalışma Grubu	54
3.2.1. Deney ve Kontrol Grubunun Belirlenmesi	55
3.2.1.1. Okullarla Görüşme.....	55
3.2.1.2. Gerekli izinlerin alınması ve Okuma Taraması.....	56
3.2.1.3. Öğretmen Görüşmesi.....	60
3.2.1.4. Ebeveyn Görüşmesi	61
3.3. Uygulama Ortamı	61

3.4. Araştırmacı.....	62
3.5. ZOBEP' in Geliştirilmesi	62
3.6. ZOBEP Uygulama Adımları.....	68
3.7. Veri Toplama Araçları ve Araçların Geliştirilme Süreci.....	69
3.7.1. Öntest - Sontest ve İzleme Veri Toplama Araçları	69
3.7.1.1. Öntest - Sontest Veri Toplama Araçları	69
3.7.1.1.1. Okuma Hızı ve Hatası Veri Toplama Aracı.....	70
3.7.1.1.2. Prozodik Okuma Düzey Belirleme Aracı.....	70
3.7.1.1.3. Okuduğunu Anlama Veri Toplama Aracı.....	71
3.7.1.2. Gelişimi İzleme Verileri Toplama Araçları.....	72
3.7.1.2.1. İzleme Okuma Hızı ve Hatası Veri Toplama Aracı	72
3.7.1.3. İzleme Prozodik Okuma Düzey Belirleme Aracı.....	73
3.7.1.4. İzleme Okuduğunu Anlama Veri Toplama Aracı.....	73
3.7.2. Sosyal Geçerlilik Veri Toplama Araçları.....	73
3.7.2.1. Aile Anketi	73
3.7.2.2. Öğrenci Anketi.....	74
3.8. Öntest – Son test (Etkililik) ve İzleme Verilerinin Toplanması ve Puanlanması..	74
3.8.1. Okuma Hızı ve Okuma Hatası Verilerinin Toplanması ve Puanlanması	74
3.8.2. Prozodik Okuma Verilerinin Toplanması ve Puanlanması	75
3.8.3. Okuduğunu Anlama Verilerinin Toplanması ve Puanlanması	75
3.8.4. Sosyal Geçerlik Verilerinin Toplanması ve Puanlanması	76
3.9. Deney Süreci ve Uygulanması.....	76
3.9.1. Pilot Uygulama	76
3.9.2. Çalışma Takviminin Oluşturulması	78
3.9.3. Okuma Taraması ve Öntest Verilerinin Toplanması	78

3.9.4. ZOBEP Uygulama Süreci.....	79
3.9.5. İzleme Verilerinin Toplanması	79
3.9.6. Okuma Taraması ve Sontest Verilerinin Toplanması	79
3.9.7. Sosyal Geçerlilik Verilerinin Toplanması.....	79
3.10. İç Geçerlik ve Güvenirlik	80
3.11. Dış Geçerlik ve Güvenirlik.....	80
3.12. Uygulama Güvenirliği ve Puanlayıcılar Arası Güvenirliğin Belirlenmesi	81
3.12.1. Uygulama Güvenirliği	81
3.12.1.1. Değerlendirme Oturumları Uygulama Güvenirliği	81
3.12.1.2. Uygulama Oturumları Uygulama Güvenirliği.....	82
3.12.2. Puanlayıcılar Arası Güvenirlik.....	82
3.13. Verilerin Analizi.....	83
3.13.1. Öntest ve Sontest Verilerinin Analizi	83
3.13.2. Gelişimi İzleme Verilerinin Analizi	86
3.13.3. Sosyal Geçerlik Verilerinin Analizi	87
BÖLÜM IV	88
BULGULAR VE YORUMLAR	88
4.1. Öntest ve Sonteste İlişkin Bulgular	88
4.2. Gelişimi İzleme Amaçlarına İlişkin Bulgular	101
4.3. Sosyal Geçerlik Amaçlarına İlişkin Bulgular	114
BÖLÜM V.....	119
TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	119
5.1. Tartışma.....	119
5.1.1. Etkililik Bulgularının Tartışılması	119
5.1.1.1. Okuma Hızı.....	121
5.1.1.2. Okuma Hatası.....	122

5.1.1.3. <i>Prozodi</i>	124
5.1.1.4. <i>Okuduğunu Anlama</i>	125
5.1.2. <i>Gelişimi İzleme</i>	126
5.1.3. <i>Sosyal Geçerlilik</i>	129
5.2. <i>Sonuç ve Öneriler</i>	130
5.2.1. <i>Sonuç</i>	130
5.2.2. <i>Öneriler</i>	131
5.2.2.1. <i>Uygulamaya Yönelik Öneriler</i>	131
5.2.2.2. <i>İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler</i>	135
KAYNAKLAR	137
EKLER	157
Ek-1. Öğretmen Görüşme Formu	158
Ek-2. Disleksi (Okuma Güçlüğü) Kontrol Listesi	159
Ek-3. Katılımcı Seçim Süreci Ebeveyn İzin Formu	160
Ek-4. Metin Uzman Görüş Formu	161
Ek-5. ZOBEP Öğrenci Kitapları Uzman Görüş Formu	162
Ek-6. ZOBEP Uygulayıcı Kitabı Uzman Görüş Formu	164
Ek-7. ZOBEP Uygulayıcı Kitabı ve Müdahale Kitaplarından Örnekler	165
Ek-8. Okuma Hızı, Okuma Hatası, Prozodik Okuma ve Okuduğunu Anlama Önkoşulunun Değerlendirilmesinde Kullanılan Metin	169
Ek-9. Okuma Hızı ve Okuma Hatası Kayıt Çizelgesi	170
Ek-10. Prozodik Okuma Ölçeği	171
Ek-11. Okuduğunu Anlama Soruları ve Cevapları	172
Ek-12. Okuduğunu Anlama Soruları Kayıt Çizelgesi	174
Ek-13. Okuduğunu Anlama Soruları Değerlendirme	176
Ek-14. Aile Anketi	177

Ek-15. Öğrenci Anketi	178
Ek-16. Uygulama ve Değerlendirme Güvenirliği Veri Toplama Formları	179
Ek-17. Öğretim Süreci Değerlendirme Güvenirliği Formu	180



TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. Araştırma Kapsamında Desenlenen Öntest – Sontest Kontrol Grublu Yarı Deneysel Desen	54
Tablo 2. Deney ve Kontrol Grubunun Belirlenmesi Sürecinde İzlenen Aşamalar	57
Tablo 3. Akıcı Okuma Öntest Puanlarına göre Alt %25'lik Risk Grubuna Ait Sonuçlar	58
Tablo 4. Okuduğunu Anlama Öntest Puanlarına Göre Alt %25'lik Risk Grubuna Ait Sonuçlar	59
Tablo 5. Öğretim Oturumları ve Oturumlarda Kullanılan Müdahale Kitapları	67
Tablo 6. Puanlayıcılar Arası Güvenirlik Sonuçları	82
Tablo 7. Deney Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Okuma Hızı, Okuma Hatası, Prozodi ve Okuduğunu Anlama Puanlarının Dağılımlarına Ait Çarpıklık-Basıklık Değerleri ve Shapiro-Wilk Testi Sonucu.....	83
Tablo 8. Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Okuma Hızı, Okuma Hatası, Prozodi ve Okuduğunu Anlama Puanlarının Dağılımlarına Ait Çarpıklık-Basıklık Değerleri ve Shapiro-Wilk Testi Sonucu.....	84
Tablo 9. Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Okuma Hızı, Okuma Hatası, Prozodi ve Okuduğunu Anlama Puanlarına İlişkin Hata Varyanslarının Homojenliğine Ait Levene Testi Sonucu	85
Tablo 10. Deney ve Kontrol Gruplarının Okuma Hızı Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin Betimsel Analizler	88
Tablo 11. Deney ve Kontrol Gruplarının Okuma Hızı Öntest ve Sontest Puanlarına İlişkin Karışık Ölçümler ANOVA Testi Sonuçları.....	89

Tablo 12. <i>Deney ve Kontrol Gruplarının Öntestten Sonteste Olan Okuma Hızı Puan Değişimlerinin Basit Temel Etkiler Yöntemiyle İncelenmesi</i>	89
Tablo 13. <i>Deney ve Kontrol Gruplarının Okuma Hatası Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin Betimsel Analizler</i>	90
Tablo 14. <i>Deney Kontrol Gruplarının Okuma Hatası Öntest ve Sontest Puan Değişimlerinin Karşılaştırılmasına Ait Mann Whitney U-Testi Sonucu</i>	91
Tablo 15. <i>Deney ve Kontrol Gruplarının Prozodi Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin Betimsel Analizler</i>	91
Tablo 16. <i>Prozodik Okuma Öntest ve Sontest Puanlarına İlişkin Karışık Ölçümler ANOVA Testi Sonuçları</i>	92
Tablo 17. <i>Deney ve Kontrol Gruplarının Öntestten Sonteste Olan Prozodik Okuma Puan Değişimlerinin Basit Temel Etkiler Yöntemiyle İncelenmesi</i>	92
Tablo 18. <i>Deney ve Kontrol Gruplarının Okuduğunu Anlama Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin Betimsel Analizler</i>	93
Tablo 19. <i>Okuduğunu Anlama Öntest ve Sontest Puanlarına İlişkin Karışık Ölçümler ANOVA Testi Sonuçları</i>	94
Tablo 20. <i>Deney ve Kontrol Gruplarının Öntestten Sonteste Olan Okuduğunu Anlama Puan Değişimlerinin Basit Temel Etkiler Yöntemiyle İncelenmesi</i>	94
Tablo 21. <i>Deney Grubunda Yer Alan Öğrencilerin ZOBEP'e Yönelik Görüşlerine Ait Betimsel Analizler</i>	114
Tablo 22. <i>Deney Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Ailelerinin ZOBEP'e Yönelik Görüşlerine Ait Betimsel Analizler</i>	115

ŞEKİLLER LİSTESİ

<i>Şekil 1.</i> MTM'nin temel öğeleri.....	22
<i>Şekil 2.</i> MTM'nin düzeyleri.....	27
<i>Şekil 3.</i> MTM'deki uygulamalar	28
<i>Şekil 4.</i> ZOBEP uygulamasına katılan deney grubu öğrencilerinin okuma hızı öntest-sontest puanlarının sınıf içi performansı ile karşılaştırılması	95
<i>Şekil 5.</i> ZOBEP uygulamasına katılan deney grubu öğrencilerinin okuma hatası öntest-sontest puanlarının sınıf içi performansı ile karşılaştırılması	96
<i>Şekil 6.</i> ZOBEP uygulamasına katılan deney grubu öğrencilerinin prozodi öntest-sontest puanlarının sınıf içi performansı ile karşılaştırılması	97
<i>Şekil 7.</i> ZOBEP uygulamasına katılan deney grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama öntest-sontest puanlarının sınıf içi performansı ile karşılaştırılması	98
<i>Şekil 8.</i> Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin akıcı okuma puanlarına göre risk grubundan çıkma durumlarına ait bulgular.....	99
<i>Şekil 9.</i> Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama puanlarına göre risk grubundan çıkma durumlarına ait bulgular.....	100
<i>Şekil 10.</i> 1005 ID no'lu öğrencinin okuma hızı, okuma hatası, prozodi ve okuduğunu anlama gelişimi izleme puanlarına ait bulgular	102
<i>Şekil 11.</i> 1025 ID no'lu öğrencinin okuma hızı, okuma hatası, prozodi ve okuduğunu anlama gelişimi izleme puanlarına ait bulgular	103
<i>Şekil 12.</i> 1028 ID no'lu öğrencinin okuma hızı, okuma hatası, prozodi ve okuduğunu anlama gelişimi izleme puanlarına ait bulgular	104
<i>Şekil 13.</i> 1033 ID no'lu öğrenci okuma hızı, okuma hatası, prozodi ve okuduğunu anlama gelişimi izleme puanlarına ait bulgular	105

<i>Şekil 14.</i> 1034 ID no'lu öğrencinin okuma hızı, okuma hatası, prozodi ve okuduğunu anlama gelişimi izleme puanlarına ait bulgular	106
<i>Şekil 15.</i> 1037 ID no'lu öğrencinin okuma hızı, okuma hatası, prozodi ve okuduğunu anlama gelişimi izleme puanlarına ait bulgular	107
<i>Şekil 16.</i> 1038 ID no'lu öğrencinin okuma hızı, okuma hatası, prozodi ve okuduğunu anlama gelişimi izleme puanlarına ait bulgular	108
<i>Şekil 17.</i> 1040 ID no'lu öğrencinin okuma hızı, okuma hatası, prozodi ve okuduğunu anlama gelişimi izleme puanlarına ait bulgular	109
<i>Şekil 18.</i> 1057 ID no'lu öğrencinin okuma hızı, okuma hatası, prozodi ve okuduğunu anlama gelişimi izleme puanlarına ait bulgular	110
<i>Şekil 19.</i> 1079 ID no'lu öğrencinin okuma hızı, okuma hatası, prozodi ve okuduğunu anlama gelişimi izleme puanlarına ait bulgular	111
<i>Şekil 20.</i> 1089 ID no'lu öğrencinin okuma hızı, okuma hatası, prozodi ve okuduğunu anlama gelişimi izleme puanlarına ait bulgular	112
<i>Şekil 21.</i> 1096 ID no'lu öğrencinin okuma hızı, okuma hatası, prozodi ve okuduğunu anlama gelişimi izleme puanlarına ait bulgular	113

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
MTM	Müdahaleye Tepki Modeli
NRP	National Reading Panel (Ulusal Okuma Paneli)
ÖG	Öğrenme Güçlüğü
RAM	Rehberlik Araştırma Merkezi
RtI	Response to Intervention
WHO	World Health Organization (Dünya Sağlık Örgütü)
ZOBEP	Zenginleştirilmiş Okuma Becerileri Müdahale Paketi

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durum

Hayat boyu öğrenme ve bilgiyi edinme süreci günümüzde hızla devam etmektedir. Öğrenmede karşılaşılan problemler ve öğrenme sınırlılıkları da öğrenme problemlerini sık sık gündeme getirmektedir. Öğrenme Güçlüğü (ÖG) terimi, ilk kez Samuel Kirk tarafından 1963 yılında Amerika Birleşik Devletleri'nde (ABD) kullanmıştır. ÖG terimi ilk kullanıldığı günden bugüne kadar hem tanımlanması hem de tanılanması açısından özel eğitim grupları içinde en tartışmalı grup olmuştur. Psikoloji, tıp ve eğitimi içeren çeşitli disiplinlerde bulunan profesyonellerin bu terimi tanımlama konusundaki tartışmaları hâlâ devam etmektedir (Bender, 2012, s.45). Bununla birlikte Dünya Sağlık Örgütü (World Health Organization-WHO) ÖG'yi, "Sınırlı düzeyde bilişsel işlevlerin bir sonucu olarak sosyal çevrenin günlük isteklerine uyum sağlama yeteneklerinde azalma" olarak tanımlamıştır (WHO, 1996). "ÖG olan çocuklar" terimi; ABD'de yer alan Engelli Çocuklar Yasasında (Individuals with Disabilities Education Improvement Act - IDEA, 2004) ise "sözel veya yazılı dili anlama ya da kullanmayı kapsayan temel psikolojik işlemlerin birinde veya birkaçında görülen bozukluklar ile bu bozukluklarla ilişkili olarak dinleme, düşünme, konuşma, okuma, yazma, heceleme veya matematiksel işlemler yapma becerilerinde sınırlılıklar" gözlemlenen çocukları ifade etmek için kullanılmıştır. IDEA'da (2004) yer alan temel psikolojik işlemlerin bozuklukları arasında; algısal yetersizlikler, beyin zedelenmesi, minimum seviyede beyindeki fonksiyon bozukluğu, okuma güçlüğü ve gelişimsel afazi yer almaktadır. Diğer yandan ÖG terimi, asıl olarak görsel, işitsel, devinimsel, zihinsel ve duygusal yetersizliğe veya çevresel, kültürel, ekonomik olumsuzlukların sonucu ortaya çıkan öğrenme problemlerine sahip olan çocukları içermemektedir (IDEA, 2004). Bu tanıma paralel olarak Milli Eğitim Bakanlığı'nın (MEB) 2006 yılında yayınladığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde ÖG; "Dili yazılı ya da sözlü anlamak ve kullanabilmek için gerekli olan bilgi alma süreçlerinin birinde veya

birkaçında ortaya çıkan ve dinleme, konuşma, okuma, yazma, heceleme, dikkati yoğunlaştırma ya da matematiksel işlemleri yapma güçlüğü” olarak tanımlanmaktadır.

Tanımlardan da anlaşılacağı gibi hem ÖG tanımlanması zor bir yetersizlik grubu hem de birbirinden oldukça farklılık gösteren heterojen bir gruptur (Gargiulo, 2003). Aslında ÖG belirtileri çok küçük yaşlarda ortaya çıkabilmekte ancak genellikle birey okul çağına gelene kadar fark edilememektedir. ÖG'nin pek çok belirtisi olmasına rağmen göze çarpan başlıca iki belirtisi bulunmaktadır. Bunlardan birincisi bu öğrencilerin ortalama veya ortalama üstü zekâyâ sahip olmalarına rağmen bazı akademik becerilerde güçlük sergilemeleri, bu nedenle beklenen potansiyel başarı ile sergilenen başarı arasında tutarsızlık bulunmasıdır. İkinci belirtisi ise ÖG olan öğrencilerin akademik performanslarının değişkenlik göstermesi ve farklı akademik becerilerde gösterdikleri başarılarının değişken olmasıdır. Örneğin, matematik becerilerinde çok başarılı olan bir öğrencinin okuma becerilerinde zorlanması ya da aynı öğrencinin matematik becerilerinde tutarsız başarı göstermesidir (Gargiulo, 2003).

Zihinsel Bozuklukların Tanısal ve Sayımsal El Kitabı-V'de (Diagnosis and Statistical Manual of Mental Disorders-V [DSM-V]) nörogelişimsel bir bozukluk olarak tanımlanan ÖG temel olarak üç tür olarak ele alınmaktadır. Bunlardan birincisi okuma bozukluğu ile adlandırılan disleksi (*dyslexia*)'dir. *Disleksi* kapsayıcı tanı olan ÖG'nin üç ana bileşeninden birisidir. *Disleksi*; yaşa uygun zekâ seviyesi, eğitim olanakları ve dinlediğini anlama becerisine sahip olmasına rağmen sözcük seviyesinde okuma, çözümlenme ve heceleme güçlükleri ile akıcı sesli okuma performansında görülen bozukluklarla kendini gösteren genetik temelli nörogelişimsel bir okuma bozukluğu olarak tanımlanmaktadır (DSM-V,2013). *Disleksi*, öğrencilerin sözcük okuma, okuma hızı, okuma doğruluğu ve okuduğunu anlama boyutlarında yaşından beklenen gelişimi gösterememe şeklinde tanımlanır. ÖG'nin ikinci türü, yazma bozukluğu yani *disgrafi* (*dysgraphia*) olarak adlandırılan bir türdür. *Disgrafi*; harf söyleme/yazma doğruluğu, dil bilgisi ve noktalama işaretlerine uygunlukta görülen doğruluk, yazılı ifadenin netliği ya da düzeni açısından yaşından beklenen gelişimi gösterememe şeklinde belirtileri içerir. Üçüncü tür olan sayısal bozukluk ise diskalkuli (*dyscalculia*) olarak adlandırılmaktadır. *Diskalkuli*; sayı algısı, aritmetik prensiplerin ezberlenmesi, doğru ve akıcı işlem yapma, doğru sayısal muhakeme becerilerinde yaştan beklenen performansın gösterilememesi şeklinde kendini göstermektedir (Koroğlu, 2013).

ÖG sık rastlanan bir özel eğitim grubu olarak tanımlanmaktadır (Mastropieri & Scruggs, 2014). ÖG'nin yaygınlığına bakıldığında Türkiye geneli verisine ulaşamamakla birlikte, Bingöl'ün (2003) Ankara ilinde yaptığı çalışmada 2. ve 4. sınıflara giden 1129 çocuğun taranması sonucunda ÖG'nin %2 oranına ulaştığı görülmektedir. Farklı dil ve kültürlerde ise öğrenciler arasında ÖG'nin yaygınlık oranının %5 ile %15 arasında olduğu bilinmektedir (Koroğlu, 2013).

İlk olarak ABD'de isimlendirilen ÖG, 1970 öncesinde tanılanması zor bir özel eğitim grubu olmasından dolayı (Bender, 2012, s.34), nadiren tespit edilmekteydi. 1970 sonrası ABD'de getirilen tanılama sistemi ile özel gereksinimli çocukların %50'sinden fazlası diğer bir deyişle okul nüfusundaki çocukların %5'ini ÖG olanların oluşturduğu görülmüştür. Alan yazında bu verilerin bu kadar büyük olması yanlış tanılamamanın bir sonucu olabileceği üzerinde tartışmalara yol açmıştır (Bender, 2012, s.35). Öğrenme üzerinde fizyolojik, bilişsel veya gelişimsel çok sayıda etken rol oynadığından; ÖG diğer özel eğitim gruplarıyla (örneğin, sosyal ve duygusal yetersizlik, zihinsel yetersizlik) ya da çevresel etkiler (örneğin, kültürel farklılıklar, yetersiz ya da uygun olmayan öğretim) nedeniyle akademik başarısızlık gösteren çocuklarla karışabilmektedir (Bender, 2012). Bununla birlikte ÖG diğer özel eğitim gruplarıyla ya da çevresel etkilerle bir arada görülebilmektedir. Fakat ÖG'nin bu koşulların ya da etkilerin doğrudan sonucu olmadığı kabul edilmektedir (Fuchs & Fuchs, 2006). ABD'de özel eğitime ayrılan bütçenin ve ÖG olduğu tespit edilen öğrenci sayısının kaygı verici derecede artması, tanılama sürecinde düzenlemelere gidilmesi gerekliliğini doğurmuştur. ABD'deki tanılama problemlerine benzer şekilde, ülkemizde de ÖG tanılama problemlerinden dolayı öğrencilere yeterli hizmeti sağlamada sınırlılık yaşanabilmektedir.

Ülkemizde ÖG'li çocukların tanılanması, sağlık kuruluşlarındaki tanılama (tıbbi tanılama) ve eğitsel değerlendirme olarak iki basamakta yapılmaktadır. ÖG, MEB'in Özel Eğitim Yönetmeliği'nde tanımlanmasına (MEB, 2006) rağmen, ülkemizde ÖG'yi tanılama uygulamaları ve bu öğrencilerin uygun özel eğitim hizmetlerine erişimlerinin henüz yeterli olmadığı görülmektedir. Yeterli tanılama araçlarının olmaması bu bağlamda önemli bir güçlüktür. Tıbbi tanılama sürecinde öğrenciler algı ve zekâ testleriyle psikolojik süreç değerlendirmesi yapılarak tanılanmaktadır. Tıbbi tanılama sürecinde yer alan zekâ testinin sözel performans testlerindeki puan farkının ÖG'ye işaret ettiği kabul edilmekte, ayrıca kullanılan algı ve dikkat testleri ile de bu veri doğrulanmaya çalışılmaktadır (Özmen, 2017).

Tıbbi tanılamadan sonra öğrenciler devam ettikleri okul tarafından Rehberlik Araştırma Merkezleri'ne (RAM) yönlendirilmekte ve bu merkezlerde yapılan eğitsel değerlendirmeden sonra öğrenciler kaynaştırma raporu almaktadırlar. RAM'da yapılan değerlendirmeler sonucunda öğrencinin ihtiyaç duyduğu alanlara yönelik rapor hazırlanmakta ancak bu raporlar tam anlamıyla eğitsel bir tanılama sürecinin sonucunda yazılmamaktadır. Ayrıca ailelerin, zihinsel yetersizlik yerine ÖG etiketini tercih etmesi, tanılamadaki tutarsızlıklar ve ÖG olmayan öğrencilerin ÖG olarak tanılanması ülkemizde tanılamadaki güçlükleri arttırmaktadır (Özmen, 2017).

ÖG tanısı alan öğrencilerin çoğu genel eğitim sınıflarında eğitim ve öğretime devam etmektedir. Bu öğrenciler için genel eğitim ortamlarında okul temelli gerekli düzenlemeler yapılamamakta ve öğretmenlere bu konuda rehber olunamamaktadır (Güzel-Özmen, 2008). Bunun bir sonucu olarak da ÖG tanısı alan öğrencilerin okul içi uygulamalarda aldıkları eğitimin niteliği tartışmaya açılmaktadır.

ABD'de ÖG olarak tanılanan öğrenci sayısının giderek artması, bu öğrencilerin tespit edilmesi ve eğitimlerine yönelik yeni model arayışlarının doğmasına sebep olmuştur. Yoğun araştırmalar sonucunda Müdahaleye Tepki Modeli (MTM) olarak adlandırılan "Response to Intervention (RtI) Modeli" ortaya konmuştur. MTM, hem ÖG'li öğrencilerin belirlenmesine hem de eğitim programlarının düzenlenmesine fırsat sağlayan bir modeldir. MTM'nin ana hedefi, hem genel eğitimin güçlendirilmesi hem de ÖG olan öğrencilerin belirlenmesidir (Burns, Griffiths, Parson & Van DerHeyden, 2006). Bu modelle birlikte, ABD'de öğrencilerin tanılama süreci başlamadan önce, değerlendirmeye gerçekten gereksinim duyup duymadıklarını belirlemede MTM'ye yaygın olarak yer verilmektedir (Bender, 2012).

Yaygın olarak üç düzeyden oluşan MTM; özellikle son yıllarda ÖG uluslararası alan yazın araştırmalarının odak kavramı hâline gelmiştir (Fuchs, Fuchs & Speece, 2002; Fuchs, Fuchs, McMaster & Al Otaiba, 2003; Vaughn, Linan-Thompson & Hickman, 2003).

MTM Düzey-I yaklaşımında, eğitimciler bilimsel temelli müdahaleleri genel eğitim öğretileri içine gömülü olarak yerleştirerek, akademik güçlükleriyle ilgili konularda daha iyi bir yol bulmaya çabalamaktadırlar. MTM Düzey-II yaklaşımında, sınıf seviyesinin gerisinde kalan ÖG riski olan öğrencilere yönelik bilimsel temelli müdahale paketi grup öğretimi içinde uygulanmaktadır. MTM Düzey-III yaklaşımı ise daha küçük grup öğretimini ya da yaygın olarak özel eğitim yönlendirmesini işaret etmektedir (Mellard & Johnson, 2008).

MTM düzeyleri içerisinde Düzey-II yaklaşımı, öğrenciyi sınıf normlarına ulaştırmada ya da ÖG tanısı için yönlendirmede önemli bir adım oluşturmaktadır. Düzey-II yaklaşımı grup öğretimiyle yapılan bilimsel temelli uygulamaları kapsamakta ve öğrencilerin sınıf başarısını yakalamaları için ihtiyaçları olan alanlarda müdahale uygulamalarına yer vermektedir (Mellard & Johnson, 2008). Bu nedenle okullardaki genel eğitimin niteliğini artırma ve genel eğitimin özel eğitimle bütünleşmesini sağlamanın (Şener-Akın & Belfiore, 2017) önemli bir altyapı oluşturacağı öngörülmektedir. Bu bağlamda MTM Düzey-II yaklaşımının, bilimsel temelli öğretim ve değerlendirme yöntemlerinin sistematik bir şekilde uygulanması, öğrencilere başarıya ulaşma fırsatı vermesi ve erken müdahalenin önerilmesi açısından önemli bir rolü vardır (Chidsey & Steege, 2011, s.43).

ÖG olan öğrencilerin özel eğitime ihtiyaç duymalarının ve öğrenme sürecinde güçlük yaşamalarının en yaygın nedeni okumada güçlük yaşamalarıdır (Fletcher, Lyon, Fuchs & Barnes, 2007). ÖG olarak tanımlanan öğrencilerin yaklaşık %90'dan fazlasının okuma becerilerinde problem yaşadığı belirtilmektedir (Kavale & Reese, 1992). Okuma güçlüğü olan öğrenciler (disleksi) genellikle sözcüklerin içindeki konuşma seslerini ayırt etme (ses bilgisel farkındalık), ses ile harfler arasında ilişki kurma ve doğru okuma becerilerinde güçlükler yaşamaktadırlar (Doğanay-Bilgi, 2017; Fletchervd., 2007). Dolayısıyla ÖG olarak tanımlanan öğrencilerin sözcük düzeyinde okuma güçlüklerinin olma ihtimali yüksek olmasının yanı sıra (Fletcher vd., 2007), akıcı ve doğru okuma ve okuduğunu anlama becerilerinde de güçlük yaşadıkları belirlenmiştir (Gökçe-Sarıpınar & Erden, 2010).

ABD'de birçok okulun MTM çalışmalarını okuma güçlüklerinin önlenmesine yoğunlaştırdığı gözlenmektedir (Denton, 2012). Diğer yandan araştırmalar, okuma güçlüğü olan öğrencilere yönelik MTM uygulamalarının bilimsel temelli müdahaleler olması yönüyle okuma güçlüğüne önleyici rol üstlendiğinin altını çizmektedir. Bu nedenle MTM sık sık okuma güçlüğüne yönelik önleyici bir model olarak da sınıflandırılmaktadır (Justice, 2006).

ÖG olan öğrenciler yeterli ve etkili bir öğretime sahip değillerse zayıf okuyucular olmaya devam etmekte veya okul yılları ilerledikçe okuma becerilerinde çok az ilerleme kaydetmektedirler (Stanovich, 2000). Bunun yanı sıra, okullarda özellikle okuma güçlüğü olan öğrencilere yönelik bilimsel temelli okuma öğretimi uygulanmadığında, öğrencilerin %30-%60 aralığında beklenen sınıf düzeyinin gerisinde kaldığı da görülmektedir (Blanks & Bursuck, 2010; Ulusal Okuma Paneli (National Reading Panel [NRP], 2000). Bu risk nedeniyle bilimsel temelli okuma becerileri müdahalelerine odaklanmak öğrencinin

akademik başarısı için önemlidir. Bu bağlamda alan yazında MTM çerçevesinde okuma güçlüklerine müdahaleye yönelik güçlü sonuçları olan araştırmalar bulunmaktadır (Duesberry vd., 2011; Denton vd., 2011; Gilbert vd., 2013; Graves vd., 2011; Healy, Vanderwood & Edelston, 2005; Justice, Chow, Capellini, Flanigan & Colton, 2003; Kerrins vd.,2010; Linan-Thompson, Vaughn, Prater & Cirino, 2006; McMaster, Fuchs, Vaughn, Linan-Thompson&Hickman, 2000; Vellutino, Scanlon, Small &Fanuele, 2003). Bu araştırmalardan okuma güçlüğü olan öğrencilere ilerleme sağlamak için standart bir müdahale protokolü sunan, uygulayıcı eğitimi öneren ve “tepki vermeyenleri” tanımlayan araştırmaların kısmen temsilcisi olması adına Vellutino vd. (1996) tarafından yapılan çalışmanın önemli olduğu görülmektedir. Birinci sınıf öğretmenlerinden sınıflarındaki en zayıf okuyucuları okul yılının başında belirlemelerini istemişlerdir. Okuma Becerisi Tarama alt testlerinde en düşük %15'lik skoru alan öğrencilere, 30 saat Vellutino eğitim programını tamamlayan deneyimli öğretmenler tarafından öğretim yapılmıştır. Vellutino vd. (1996) okuma güçlüklerine yönelik dört tepki düzeyini şu şekilde tanımlamıştır: “çok sınırlı ilerleme”, “sınırlı ilerleme”, “iyi ilerleme” ve “çok iyi ilerleme”. Birinci sınıfta yarıyıldan Vellutino eğitim programına dâhil edilen öğrencilerin üçte ikisi “iyi ilerleme” veya “çok iyi ilerleme” göstermiştir. Okuma güçlüğü olan bu öğrencilerin temel okumada diğer sınıf arkadaşlarını yakaladığı belirtilmiştir. Araştırmada bu öğrencilerde gerçekte bir “okuma güçlüğü olmadığı, ancak öğrencilerin yetersiz öğretimden kaynaklı okuma güçlüğü” yaşadıkları belirtilmiştir. Diğer bir deyişle “öğretim güçlüğü” söz konusu olduğu vurgulanmıştır.

Ülkemizde, ÖG olan öğrencilere yönelik ilk çalışmaların 1990’lı yılların başında başladığı ve günümüzde ÖG alanındaki çalışmaların artarak devam ettiği görülmektedir (Özkardeş, 2013). Ulusal alan yazın çalışmalarına bakıldığında; okuma güçlüklerinin ortadan kaldırılması konusunda bu çocukların ebeveynleri ile yapılan görüşmeler, okuma güçlüğü konusunda öğretmenlerin ve okul çalışanlarının yeterli desteği sağlamadıklarını göstermektedir. Bu öğrencilerin yaşadığı okuma problemlerinin belirlenmesinin uzun süre aldığı, tanılama sürecinin sağlıklı olmadığı ve öğrencilere profesyonel destek sunacak eğitimci sayısının sınırlı olduğu ortaya konmuştur(Yıldız, Yıldırım, Ateş & Rasinski, 2012).

Bir başka çalışmada, Yıldız, Yıldırım ve Ateş (2009), öğretmenlerin okuma ve yazma problemlerinin sebepleri ve bu problemlerin doğası hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıklarını, öğrencilerin okuma ve yazma zorluklarıyla baş etmelerine yardımcı olma

konusunda yetersiz kaldıklarını belirlemişlerdir. Öğretmenlerin sınırlı bilgi ve beceriye sahip olması ve olanakların kısıtlılığı, ÖG olan öğrencilerin ihtiyaç duydukları desteği öğretmenlerinden alamaması sonucunu doğurmaktadır (Yıldız vd., 2012). Yapılan çalışmalar, sınıf öğretmenlerinin sınıflarında karşılaştıkları okuma güçlüklerini belirleme girişimlerinin, sınıflarındaki bu öğrencileri sınıflarına dâhil etmeye çalışma, ödüllendirme ve okuma zamanı uygulamaları ile sınırlı olduğunu göstermiştir (Altun, Ekiz & Odabaşı, 2011). Ayrıca sınıf öğretmenlerinin okuma güçlüğü olan öğrencileri belirleme ve okuma güçlüğü eğitiminde yeterliliğini araştıran Altuntaş (2010, s.35), sınıf öğretmenlerinin okuma güçlüğü konusunda kendilerini yetersiz bulduklarını belirlemiştir. Yapılan bu araştırma neticesinde sınıf öğretmenlerinin okuma güçlüğü olan öğrencilere yönelik bir çalışma çabası içinde olmadıkları, sadece okuma tekrarlarına yer verdikleri, sabrettikleri, ek süre verdikleri ve öğrencinin zorlanmadan yapabileceği faaliyetleri verdikleri tespit edilmiştir.

Benzer şekilde; Batu (1998, s.39), Bingöl (2003), Çuhadar (2006, s.44), Bilen (2007, s.34) ve Okta (2008), öğretmenlerin özel ihtiyaçları olan öğrenciler için özel bir uygulama yapmadığı sonucuna varmışlardır.

Ülkemizde ÖG'nin tanınmasında yaşanan güçlükler ve okuma güçlüğüne yönelik yapılan uygulamalardaki yetersizlikler, MTM'ye uygun olarak bilimsel temelli hazırlanmış müdahale paketlerine olan ihtiyacı ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, bu çalışmanın amacı ÖG riski olan öğrencilere yönelik hazırlanmış okuma becerileri müdahale paketinin etkililiğini incelemektir. Bu çalışmada Türkiye'de tanılamaya hizmet edecek şekilde MTM Düzey-II yaklaşımına yönelik hazırlanmış olan Zenginleştirilmiş Okuma Becerileri Müdahale Paketinin (ZOBEP) aşağıda yer alan amaçlar doğrultusunda etkililiği incelenmiştir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada ÖG riski olan ilkökul ikinci sınıf öğrencilerine uygulanan ZOBEP'in, öğrencilerin okuma akıcılığı (okuma hızı, okuma hatası ve prozodik okuma) ve okuduğunu anlama düzeylerine olan etkisini belirlemektir.

Bu çalışmada belirlenen temel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1.2.1. Etkililik Amaçları

ZOBEP uygulanan deney grubu ile uygulanmayan kontrol grubunun;

- 1.Okuma hızlarının,
- 2.Okuma hatalarının,
- 3.Prozodik okuma düzeylerinin,
- 4.Okuduğunu anlama düzeylerinin

öntestten son teste olan değişimi anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır?

ZOBEP uygulamasına katılan öğrencilerin sınıf içi performansı olarak;

5. Okuma hızı,
6. Prozodik okuma düzeyi,
7. Okuduğunu anlama düzeyi artmakta mıdır?
8. Okuma hatası azalmakta mıdır?

1.2.2. Gelişimi İzleme Amaçları

ZOBEP uygulamasına katılan öğrencilerin bireysel performans olarak;

1. Okuma hızları,
2. Prozodik okuma düzeyi,
3. Okuduğunu anlama düzeyi artmakta mıdır?
4. Okuma hataları azalmakta mıdır?

1.2.3. Sosyal Geçerlik Amaçları

ZOBEP uygulaması sonrasında;

1. Çocuklarının okuma becerileri gelişimi ile ilgili ebeveynlerinin görüşleri nelerdir?
2. Öğrencilerin kendi okuma becerileri gelişimi ile ilgili görüşleri nelerdir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Eğitim sistemlerindeki değişimi tetikleyen en önemli unsurlardan birinin, bilim insanlarının öğrenciler için etkili eğitim sistemini bulma çabalarının olduğu düşünülmektedir. Özel eğitimin, eğitim sistemleri içinde uzun bir geçmişe sahip olduğu göz önüne alındığında gelişmekte olan pek çok ülke, özel eğitimin eğitim sistemi içindeki rolünü ve tüm öğrencilere yönelik destekleyici hizmetler çerçevesindeki işlevini değerlendirme ihtiyacı duymaktadır (Şener-Akın & Özmen, 2018). Bu bağlamda genel eğitim ya da özel eğitim sistemi içinde yapılacak bir gelişme, eğitim hizmetlerinin etkililiğinin artmasını sağlayacaktır.

MTM, bir öğrencinin ÖG olup olmadığının belirlenmesine yardımcı olan bilimsel temelli müfredatın uygulanması olarak da tanımlanabilmektedir (Berkeley, 2009, s.75). Ayrıca MTM, etkili öğretimsel müdahalelere yer veren ve bireysel gereksinimlere yanıt veren bir eğitim ortamı sağlamayı amaçlayan sistematik bir eğitim yaklaşımı sunmaktadır (Fuchs, Fuchs & Stecker, 2010). Bu yönüyle; ülkemiz eğitim sisteminde MTM'nin uygulanma sürecinin belirlenmesinin, öğretmenlere, politika yapıcılara ve diğer eğitim paydaşlarına ışık tutacağı düşünülmektedir (Şener-Akın & Özmen, 2018). Diğer yandan MTM Düzey-II yaklaşımının temel felsefesinde, akademik güçlüklerin okulda önlenmesi yer almaktadır. Bu bağlamda okul temelli eğitim modeli olan MTM konusunda, Türkiye'de bir farkındalık oluşturmanın ülkemizdeki eğitimin kalitesini yükseltmek için önemli bir fırsat sunacağı öngörülmektedir.

MTM'nin çıkış noktalarından biri eğitim sisteminde zamanın, işgücünün ve ekonomik kaynakların etkili olarak kullanılmasıdır. Dolayısıyla MTM'nin amacı; ÖG riski olan öğrencileri okul içerisinde destekleyerek ÖG tanısı almalarını engellemek (Şener-Akın & Özmen, 2018) ve devlet kurumlarının zaman, işgücü ve iktisadi açıdan işleyişini avantajlı hale getirmektir.

Ülkemizde ÖG'li öğrenciler tıbbi tanılamaları olmadan destek eğitim sistemlerinden yararlanamamaktadır. Bu nedenle risk grubunda yer alan öğrenciler genellikle herhangi bir müdahaleye katılmadan hem tıbbi hem de eğitsel tanılama sürecinde zaman kaybetmekte ve okul ortamında desteklenmedikleri için ÖG tanısı alma olasılıkları artabilmektedir. Bu bağlamda bu araştırmanın okul kapasitesini güçlendiren bir yaklaşımla, ÖG riski olan öğrencilerin genel eğitim ortamında sınıf başarısını yakalamalarında ve bu yolla etiketlenmelerini engellemede önemli bir adım olacağı düşünülmektedir. Diğer yandan erken müdahale ve önleyici çalışmalara yapılan yatırımların, uzun vadede kaynakların

etkili kullanılmasıyla sonuçlanacağı düşüncesinden hareketle, MTM gibi eğitim modellerinin Türkiye'deki eğitim sisteminde maddi kaynakların verimli ve etkili kullanılmasına da katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Dolayısıyla bu çalışmanın, MTM'yi ülkemizdeki alan yazına tanıtma önemine sahip olduğu da düşünülmektedir.

Bu araştırmada yer verilen MTM Düzey-II yaklaşımının temelinde, tüm öğrencilere nitelikli bir eğitim verilmesi yatmaktadır (Johnson & Smith, 2008). Bu yaklaşımda etkili müdahalelerle sistematik olarak akademik gelişimi izleme ve bilimsel temelli öğretim yer almaktadır. Muhtemel okuma güçlüklerinin okul yılının ilerleyen günlerinde ortaya çıkmadan belirlenmesi ve müdahale edilmesi açısından MTM Düzey-II yaklaşımı önem taşımaktadır (Fuchs, Fuchs & Compton, 2010; Hoover, 2010). Ulusal alan yazında yer alan çalışmalarda, ÖG riski olan öğrencilerin okuma güçlüğüne önlemeye yönelik çalışmaların bir ya da birkaç öğretim tekniği önerisiyle sınırlı olduğu (Sidekli, 2010; Yılmaz, 2008) ancak sistemsal bir model öneren ve okuma becerileri müdahale paketleri geliştiren ve uygulayan herhangi bir deneysel çalışmanın gerçekleştirilmediği görülmektedir. Bu bağlamda bu araştırmada MTM Düzey II aşamasında yapılan çalışmalar ve geliştirilen müdahale paketinin hem uygulamacılara hem de araştırmacılara yol göstereceği düşünülmektedir. Ülkemizde ekip çalışmasına dayalı sistematik bir yaklaşıma odaklanan müdahale çalışmalarının geliştirilmesi, risk altındaki çocuklara ve ailelerine önemli faydalar sağlayacağı düşünülmektedir. Araştırma sonuçlarının, ÖG belirtileri olan öğrencilerin okuma becerileri öğretimlerinde uygulanacak müdahaleleri ve öğretimin niteliğini arttıracacağı öngörülmektedir. Bu nedenle MTM Düzey-II yaklaşımında sunulan etkili müdahalelerin öğretmenler için pratik, öğrenciler için ise verimli bir gelişimi izleme sistemi oluşturacağı düşünülmektedir.

Ülkemizde var olan eğitim sistemi içerisinde hem ilköğretim hem de ortaöğretim düzeyinde ÖG riski olan öğrencilere yönelik MTM kapsamında bir araştırmanın yürütülmediği görülmektedir. Bu bağlamda araştırmanın, ulusal alan yazınına katkı sağlayacağı ve ilköğretim düzeyinde okuma güçlüğü riski olan öğrencilere yönelik yapılacak diğer çalışmalara da öncü olacağı düşünülmektedir. Ayrıca bu çalışmanın MTM Düzey-II yaklaşımının farklı dili konuşan ve farklı eğitim sistemi olan ülkelerde uygulanarak etkililiğinin test edilmesi açısından uluslararası alan yazına da katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bugünün çocukları, akademik gelişimlerini sağlayabilmek ve hayat boyu öğrenmeye devam edebilmek için yetkin düzey okuma becerilerine ihtiyaç duymaktadır. Bu noktadan

hareketle, farklı öğrenme ihtiyaçlarına sahip öğrenciler için çeşitli okuma müdahaleleri arayışı günümüzde de devam etmektedir. MTM Düzey-II yaklaşımı temel alınarak hazırlanan ZOBEP'in uygulama sürecini anlamanın, uygulayıcılar ve eğitim paydaşları için müdahaleye yönelik bakış açılarını bütüncül yaklaşımla tekrar gözden geçirme fırsatı sunması açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Ülkemizde hâlihazırda risk grubunda olan öğrenciler için hazırlanmış, deneysel olarak etkililiği kanıtlanmış okul temelli okuma becerilerini iyileştirme ve güçlendirme müdahale paketleri bulunmamaktadır. Bu açıdan araştırma sonuçlarının, hem öğretmenlerin kendi mesleki gelişimlerini arttırmasını sağlayan bilimsel temelli okuma becerileri müdahalelerini uygulamayı öğrenmeyi hem de genel eğitim alanında bilimsel temelli okuma becerileri müdahalelerini sunmada ilgili paydaşlardan; akademik paydaşlara ve eğitim uygulayıcılarına fayda sağlayacağı düşünülmektedir.

Kısaca bu çalışma; MTM'nin eğitim sistemindeki rolünü ve önemini vurgulamakta ve okulun kurumsal kapasitesini güçlendirmeye dayanan okul temelli yaklaşıma işaret etmektedir. Destek eğitimin okul içinde verilmesi yoluyla eğitimin kalitesini arttırmayı önermekte ve risk grubu olan öğrencilere erken müdahale anlayışını öneren sistemli bir eğitim modelini ortaya koymaktadır. Bu çalışmanın, bilimsel temelli zenginleştirilmiş okuma becerileri müdahale uygulamalarını MTM Düzey-II yaklaşımında öneren bir çalışma olması ve ÖG'ye yönelik tanılama problemlerine alternatif sunması açısından alan yazına önemli bir katkı sunacağı düşünülmektedir.

1.4. Sayıtlar

1. Öğrencilerin bütün sorulara içtenlikle cevap verdikleri,
2. Veri toplama sürecinde ÖG risk grubunda olan ve olmayan öğrencilerin dış etkenlerden benzer biçimde etkilendikleri varsayılmaktadır.

1.5. Sınırlılıklar

1. Araştırma; bir devlet okulunun ikinci sınıf düzeyindeki öğrencileri ile sınırlıdır.
2. ÖG riski olan öğrencileri belirlemek için çok sayıda öğrenci araştırmaya dâhil edilmesine rağmen, araştırma sonuçlarının hedef kitleye genellenebilirliğine dikkatle yaklaşılması gerekmektedir.

1.6. Tanımlar

Aşağıda araştırma içerisinde yer alan tanım ve terimlere yer verilmiştir.

Öğrenme Güçlüğü: Yazılı ve sözlü dili anlama ve kullanmada temel olan bir veya daha fazla bilişsel işlemlerin etkilenmesiyle ortaya konan dinleme, düşünme, konuşma, okuma, yazma ve matematiksel hesaplamalarda yaşanan problemler olarak tanımlanmaktadır (Fuchs, Fuchs, Mates, Lipsey & Eaton, 2000; Stanford & Oakland, 2000).

Okul Temelli Eğitim Modeli: Bir sosyal hizmet uygulaması olan okul temelli eğitim modeli, eğitimsel uyarlamalarda öğrenci kapasitelerinin en yüksek düzeye erişebilmesini sağlamak için okul, aile ve sosyal yaşamında öğrenciye destek vermeyi amaçlayan modeldir (Massat, Constable & Thomas, 2009).

Müdahaleye Tepki Modeli: Öğrenme ve davranışta sınırlılıklara sahip olan öğrencilerin erken tanınması ve desteklenmesi için önerilen çok düzeyli bir öğretim yaklaşımı olarak tanımlanmıştır (Mellard, 2004).

MTM Düzey-II Yaklaşımı: Okul başarısını negatif yönde etkileyen öğeleri en aza indirmek için önerilen işlevsel bir müdahale yaklaşımını benimseyen bilimsel temelli etkili müdahale ve gelişimi izleme yöntemlerinin sistematik bir şekilde uygulanması yoluyla öğrencilere başarıya ulaşma fırsatı tanıyan yaklaşımdır (Chidsey & Steege, 2011).

Evrensel Tarama: Sürekli olarak öğrencilerden veri toplamayı ve toplanan veriler çerçevesinde yapılan öğretimsel düzenlemeleri içerir (Mellard, 2004).

Okuma Akıcılığı: Öğrencinin metinden anlam çıkarabilmesini sağlayan doğru ve hızlı sözcük okuma becerisidir (Pikulski & Chard, 2005).

Okuma Hızı: Bir dakikada okunan doğru kelime sayısıdır (Rasinski, 2004).

Okuma Hatası: Okuyucuların doğru çözümleyemediği, okumadan atladığı, 3 saniye içinde okuyamadığı ve öğretmenin öğrencinin yerine okuduğu sözcüklerdir (Shinn, 1989).

Prozodi: Vurgulama, tonlama ve anlam grupları ile dile getirme prozodi (*prosody*) kavramı ile tanımlanmaktadır (Breznitz, 2006).

Prozodik Okuma: Konuşma dilinde olduğu gibi okumada da tonlama, vurgulama ve uygun hız gibi özelliklerin sergilendiği okuma “Prozodik Okuma” olarak tanımlanmaktadır (Dowhower, 1991).

Okuduğunu Anlama: Okuduğunu anlama çok sayıda ögesi olan g ve karmaşık bir beceridir (NRP, 2000). Duke, Pearson, Farstrup ve Samuels (2002) okuduğunu anlamayı ileri seviyede bilişsel yetkinliği içeren faaliyetler olarak ifade etmişlerdir.

Bilimsel Temelli Müdahale: Veri temelli, sistematik ve deneysel yöntemleri kapsayan, yeterli seviyede veri analizi içeren, doğrudan lmlmeye veya gözleme yönelik ölçü araçlarının kullanıldığı bilimsel dergilerde kabul görmüş müdahaledir (Kaufmann, 2003).

ZOBEP: Zenginleştirilmiş Okuma Becerileri Müdahale Paketi, bilişsel ve dil ögeleriyle zenginleştirilmiş kapsamlı okuma becerileri müdahale (balance-instruction) paketidir.



BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde ÖG, ÖG'yi tanılama, MTM, okuma ve ÖG, okuma öğretiminde etkili müdahaleler, okuma müdahale paketleri, Türkiye'de uygulanan müdahale paketleri ve MTM Düzey-II yaklaşımında yapılan okuma araştırmalarına yer verilerek araştırmayla ilgili kuramsal bir çerçeve oluşturulmuştur.

2.1. Öğrenme Güçlüğü [ÖG]

ÖG terimi, ilk kez 1963 yılında özel eğitim öğretmeni olan Samuel Kirk tarafından kullanılmıştır. Belirli bir akademik alanda işleme güçlüğü ile göze çarpan ÖG, yazılı ve sözlü dili anlama ve kullanmada öncelikli olan bir veya birden fazla bilişsel işlemde etkilenecek sergilenen dinleme, düşünme, konuşma, okuma, yazma ve matematiksel hesaplamalarda gözlemlenen güçlükler olarak tanımlanmaktadır (Stanford & Oakland, 2000). Tanımda da ifade edildiğı üzere, ÖG olan öğrencilerin deneyimlediğı en göze çarpan özelliklerinden biri, yazılı ve sözlü dili anlama becerilerinde problem göstermeleridir (Gersten, Fuchs, Williams & Baker, 2001). ÖG hem tanımlanması hem de tanınması zor bir grup (Gargiulo, 2003) olmakla birlikte; tanılama sürecinde önemli bir işareti, öğrencinin normal ya da normalüstü zekâ seviyesine sahip olmasına rağmen akademik becerilerde yaşadığı sorunlardır. Diğer bir değışle öğrencide görülen potansiyelin akademik performansı ile uyuşmaması ve beklenmeyen başarısızlıktır.

ÖG'nin etiyolojik açıdan oldukça karmaşık bir yapıya sahip olması, ÖG'nin nedenlerini tespit etmeye yönelik çalışmaların halen sürmesine neden olmaktadır. ÖG'nin nedenleri arasında; genetik faktörlerin, nörolojik problemlerin, biyokimyasal etmenlerin, gebelik ve doğum sürecindeki problemlerin ve çevresel etmenlerin girebileceğıne ilişkin araştırmalar devam etmektedir (Pierangelo & Giuliani, 2006). Bu sebeplerden ötürü ÖG'nin

nedenlerine odaklanmaktansa, öğrenciler için çözüm yolları sunabilecek doğru tanılama ve etkili müdahale girişimleri için çalışılmalıdır.

Özel eğitime ihtiyacı olan bireyler içerisinde ÖG en sık rastlanan özel eğitim grubu olarak karşımıza çıkmaktadır (Mastropieri & Scruggs, 2014). 1970 sonrası ABD’de özel gereksinimli olarak tanılanan çocukların %50’sinden fazlası veya okul çağı çocuk nüfusunun %5’ini ÖG olanların oluşturduğu belirtilmektedir (ABD Eğitim Bakanlığı, 2001). ABD’de yapılan araştırmalar, 6-21 yaş aralığında özel eğitime devam eden öğrencilerin %45,5’inin ÖG tanısı ile bu hizmetten faydalandığını ortaya koymaktadır. ÖG kategorisi öğrencilerin özel eğitim alanındaki en geniş kategoriyi oluşturduğu görülmektedir. Ancak bu durumun yanlış tanılamadan kaynaklandığı alan yazında vurgulanmaktadır (Bender, 2012, s.88; Mastropieri & Scruggs, 2014). ÖG olan çocukların diğer özel eğitim gruplarıyla (örneğin, sosyal ve duygusal güçlükler, zihinsel yetersizlik) ya da çevresel faktörler (örneğin, kültürel farklılık, etkili öğretimin olmaması) sebebiyle akademik başarısızlık sergileyen çocuklarla karıştırıldığı da gözlemlenmektedir (Bender, 2012). Ülkemizde ÖG olan öğrencilerin sayısına ilişkin veri oldukça sınırlıdır.

ÖG belirtilerini tanımlamak, tanılama yolunda önemli bir adımdır. ÖG, sıklıkla ilkökul çağındaki çocuklarda fark edilmektedir. Erken müdahale konusunda ilerleyebilmek için öncelikle; ÖG olan çocukların ortalama veya ortalama üstü zekâya sahip olmalarına rağmen belli akademik alanlarda güçlük yaşadıkları ve beklenen potansiyel başarı ile ortaya konan başarı arasında tutarsızlık olduğu dikkate alınmalıdır. Ayrıca ÖG olan çocukların belli bir akademik alana ilişkin istikrarsız bir performansa ve farklı akademik becerilerde tutarsız bir başarıya sahip olması da göze çarpmaktadır (Bryant & Bryant, 2008). ÖG olan öğrencilerde akademik alanlarda görülen sınırlılıkların yanı sıra bilişsel, duygusal, sosyal ve davranışsal faktörlere bağlı sınırlılıklar da gözlemlenebilir (Bryant & Bryant, 2008). Özellikle okuma güçlüğü olan öğrencilerin eğitim sürecinde yaşadıkları zorluklar, kalıcı ve hayat boyu süren mücadelelere dönüşme eğilimi göstermektedir (Yule vd., 2002).

ÖG olan öğrencilerin genel özelliklerine bakıldığında, bilgi edinme ve işlemede sınırlılıklar, hafıza problemleri, dikkat problemleri, sosyal becerilerde ve durumları anlamlandırmada sınırlılıklar göze çarpmaktadır. Bunun yanı sıra; ÖG olan öğrencilerin düşünme ve problem çözme becerilerinde zorluklar, zayıf motor beceriler, okuma problemleri, yazılı ifade güçlükleri, sayısal işlemlerde problemler, psikolojik işleme eksiklikleri, dil yapısını anlama ve kullanmada sınırlılıklar yaşadıkları görülmektedir

(Talbot, Astbury & Mason, 2010). ÖG olan öğrencilerin bu özelliklerin hepsini göstermesi beklenmemelidir. Ancak bu özelliklerin biri ya da bir kaçını bir arada görülebilir.

ÖG kapsayıcı tanısı, okuma güçlükleri (disleksi), matematik güçlükleri (diskalkuli) ve yazma güçlüklerini de (disgrafi) içermektedir. Okuma güçlüğü, sözcüklerdeki ses bilgisel farkındalık, sözcük dağılımı, akıcı okuma, doğru okuma, heceleme ve okuduğunu anlamada görülen sınırlılıkları kapsamaktadır (Armbruster, 2010, s.22). Sayı hissi, sayı algısı, sayı sayma, temel matematiksel hesaplamalar, zaman kavramı, para kavramı, işlem yapma ve problem çözme becerilerindeki problemler ise matematik güçlüğü (diskalkuli)'ye işaret etmektedir. Yazma güçlüğü (disgrafi) ise hem motor beceriler hem de yazılı ifadedeki problemlerle kendini gösterir. Yazma güçlüğü olan öğrencilerin kalemi tutmakta zorlandıkları, yazma esnasında duruşlarının gergin olduğu, yazarken çabuk yoruldukları ve sıkıldıkları göze çarpmaktadır. Ayrıca bu öğrencilerin yazma ya da çizme problemi yaşadıkları, harfler ve sözcükler arasında boşluk bırakmadıkları ya da gereğinden fazla boşluk bırakarak yazdıkları ve düşüncelerini yazıyla ifade etmekte problem sergiledikleri görülmektedir (Cortiella & Horowitz, 2014). ÖG olan öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerinin tespit edilerek tüm boyutlarıyla ele alınması akademik hedeflerin belirlenmesinde önemlidir.

2.2. ÖG'yi Tanılama

ÖG olan öğrencilerin değişken ve farklı özellikleri ÖG tanımını genişletmekte ve bunun yanı sıra tanılama sürecini etkilemektedir. Tanılama sürecinde geçmişten günümüze farklı modeller denenmiştir. Bu modeller; (1) Psikolojik İşlemlerin Değerlendirmesi/Bireysel Farklılıklar, (2) Tutarsızlık Modeli, (3) Düşük Başarı ve (4) MTM'dir (Fletcher, Lyon, Fuchs & Barnes, 2018, s.23). Temelini tıbbi yaklaşımdan alan psikolojik işlem değerlendirme/bireysel farklılıklar modelinde; öğrencilerin bilgiyi işleme sürecini etkileyen işitsel, görsel algı ve motor kontrol becerileri ve zekâ düzeyleri değerlendirilmektedir. Bu model; Çocuklar için Wechsler Zekâ Testi, Wood-Johnson Psikoeğitimsel Bataryası'nın bilişsel bölümü, The Stanford Binet Zekâ Testi ve Çocuklar için Kaufman Değerlendirme Bataryası testlerinin uygulanması ile gelişimsel dengesizlik kavramını temel almaktadır. Zekâ puanı belirlenirken genel bir puan ve sözel ve performanstan oluşan iki puan vardır. Sözel zekâ dil becerilerine dayanarak hesaplanmasına rağmen, performans zekâ görsel yorum, sentez ve desenleri kopyalama yeteneğinin ölçümlemesine dayanarak yapılır. Bu iki ölçüm birbirinden aralıklı olarak

farklı ise gelişimsel dengesizlik söz konusudur ve ÖG'nin varlığı söz edilebilir. Görsel-Algı Görsel-Motor Testi, Bender Görsel Motor Testi, Gestalt testi ve Görsel-Motor Gelişim Testi ve birçok zekâ testlerinin alt testleri görsel alanları içerse de zekâ testleri gibi genel alanları kapsamaz. Bunun için bilişsel ölçümlere ve/veya zekâ testleri ile birlikte bu testlere destekleyici veri temin etmek için bu modelde yer verilir (Bender, 2012, s.71). İşitsel ve dil ölçümünde ise; Illinois Psikolinguistik Yetenek Testi, Peabody Resim Kelime Testi ve Wepman İşitsel Ayırım Testi en sık kullanılanlardır. Dil için ise dil gelişim testleri kullanılır. Psikolojik süreç değerlendirmelerinde “başarısızlık” ÖG'nin ayırım ögesi olarak değerlendirilir. Bireyler arası farklılıkların değerlendirilmesine işaret eden psikolojik işlem değerlendirmesi, beklenmedik düşük başarıyı tanımlamak için bireyin güçlü ve sınırlı yönlerini belirlemenin önemli olduğunu vurgular. Bu sebeple psikolojik işlem değerlendirmesi; bilişsel veya nöropsikolojik batarya ve testlerle sergilenen performansın işaret ettiği gibi gelişimdeki tutarsızlığı ortaya koyma ile beklenmedik başarısızlığı fonksiyonel olarak ortaya koyma çabasıdır. Hale, Naglieri, Kaufman ve Kavale (2004) psikolojik işlem değerlendirmesi sonucu, ÖG olarak tanımlanan çocukların bazılarının ÖG olmadığını ve sadece düşük başarı gösterdiğini, ancak iki grubu birbirinden ayırt etmenin objektif bireysel değerlendirmelerle mümkün olacağını ifade etmektedirler. Ayrıca bu modelde kullanılan bazı testlerin düşük güvenilirlik değerlerinin olması, uygulayıcıların gerektiği kadar objektif olma konusunda sınırlılıklarının olması ve de toplanan verilerin müdahaleyi belirlemede yetersiz olması nedeniyle araştırmacılar ve uygulamacılar bu değerlendirmelerin tanılamada sınırlı sonuçlar sağladığını ortaya koymuşlardır (Bender, 2012, s.44).

Psikolojik İşlemlerin Değerlendirmesi yaklaşımından sonra birçok ülkede hâlâ uygulanmakta olan, yetenek ve başarı arasındaki farkı temel alan tutarsızlık modeli tanılamada ön plana çıkmıştır. Geleneksel yöntem olarak adlandırılan bu yöntemde, öğrencinin potansiyeli ve başarı düzeyi arasındaki farkın psikometrik ölçekler yoluyla ölçülmesi öngörülmektedir. ÖG'yi tanılama sürecinin temel yapı taşlarından olan beklenmedik başarısızlık, yetenek ve başarı arasındaki tutarsızlık olduğundan (Fletcher vd., 1994), bu tür değerlendirmede birey hem zekâ hem de başarı testleri ile değerlendirilir. Aradaki puan farkına göre öğrencinin ÖG olup olmadığı hakkında karara varılır. Zekânın normal, ancak başarının düşük olması ÖG'ye işaret etmektedir. Yetenek-başarı tutarsızlığı, çocuğun sahip olduğu potansiyel ile okuldaki bazı derslerde ciddi derecede sınırlılık gösterme durumu ile açıklanmaktadır (Fletcher vd., 1994). Tutarsızlık ölçütüne göre

uygulanan yetenek ve başarı testleri sonucunda ortaya konan standart puanları arasındaki fark ÖG'nin tanılanmasında kullanılır. Yaygın olarak kullanılan çok sayıdaki testte 100 puan standart puan ve sapma puanı ise 15 puan olarak belirtilir ve bu farkın 15 standart sapmadan büyük olması gerekir. Burada uygulanan ana işlem, başarı test puanlarının yetenek test puanlarından çıkarılması sürecidir. Bu puanların aralarındaki farka göre bireylerin ÖG olup olmadığı tespit edilir. Zekânın normal ve/veya normal üstü olmasına rağmen başarının yetersiz olması ÖG'ye işaret etmektedir. Ancak, yetenek ile başarı arasındaki bu fark uygulanan testlere göre değişiklik göstermekte, aradaki farkın ne olacağı yönünde ise alan yazında anlaşmazlıklar bulunmaktadır. Uzun yıllardır savunulan bu fark yaklaşımının, ÖG'nin karmaşık doğasını ortaya koymakta yetersiz ve deneysel olarak zayıf kaldığı eleştirilerine de uğramaktadır (Johnson, Humphrey, Mellard, Woods & Swanson, 2010). Ayrıca bu modele göre, duygu davranış bozukluğu gibi farklı alanlarda sorun yaşayan öğrencilerin düşük akademik başarı göstermesi, bu öğrencilerin ÖG olan öğrenciler ile karıştırılmalarına neden olabilmektedir. Hoskyn ve Swanson (2000), yaptıkları meta-analiz çalışmalarında, yetenek-başarı tutarsızlığını temel alan ÖG tanılamalarının zayıf geçerliliği olduğunu ortaya koymuşlardır. Ayrıca ÖG tanılamada yetenek-başarı tutarsızlığının temel alınması, müdahale uygulaması için yeterli bilginin elde edilememesine neden olmaktadır (Vellutino, Scanlon, Small & Faneule, 2006). Örneğin yetenek-başarı tutarsızlığı ve okuma becerileri testleri konusundaki araştırma sonuçlarını derleyen Vellutino, Scanlon ve Lyon (2000), yetenek-başarı tutarsızlığının ÖG olan ve olmayan okuyucular arasında kesin bir ayrım ortaya koymadığını ifade etmişlerdir. Başka bir ifadeyle bu araştırma, daha yoğun müdahaleye gereksinim duyan öğrenciler ile genel eğitim sınıfında yapılabilecek basit uyarlamalarla tepki alınabilecek olanların ayrımının yapılmasına ve öğrencilerin müdahaleye vereceği tepkinin öngörülmesine fırsat vermemektedir (Şener Akın & Özmen, 2019). ABD'de ve birçok ülkede yakın geçmişe kadar kullanılan ya da günümüzde halen kullanılmakta olan tutarsızlık modeli sonucunda, ÖG olarak tanılanan bireylerin sayısında ani bir artış görülmesi de bu eleştirileri destekler niteliktedir. Zekâ ve başarı puanı arasındaki fark, ÖG tanısı için yeterli değildir. Çünkü bu tür ölçümlerinde ÖG olan öğrencileri, düşük başarı gösteren öğrencilerden ya da diğer yetersizlikten dolayı başarı düzeyi etkilenen çocuklardan ayırmak güç olduğundan, ÖG'nin var olduğunu destekleyen başka kanıtlara da ihtiyaç vardır. Test verilerinin değişkenlik göstermesi ve başarı-yetenek arasındaki ÖG'nin varlığını belirleyen puan farkının tartışmalı olması, ÖG'nin tanılanmasında bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır.

ÖG'nin bir göstergesi olan tutarsızlık modelini doğrulayan araştırmalar (Rutter & Yule, 1975) yerini, tanılama da daha farklı boyutlara işaret eden araştırmalara (Fletcher vd., 2002) bırakmıştır. Yeni tanılama sistemlerine olan ihtiya ca ve artan eleştirilere ra ğmen bu yaklaşıma g ünümüzde h âlâ sıklıkla yer verilmektedir. Ç ünkü bu yaklaşımın yerini alabilecek sistematik bir tanılama yöntemi henüz tam olarak yerleştirilememiştir.

ÖG'li ö ğrencileri tanılama için kullanılan bir di ğer unsur ise d üşük başarıdır. ÖG olan ö ğrenciler, okuma, matematik ve yazılı ifade becerilerinin birinde ya da birkaçında sık sık d üşük başarı yaşayabilirler (Pierangelo & Giuliani, 2006). Yalnızca d üşük başarıyı temel olarak ÖG'nin tanılanması, ÖG'yi d üşük başarı ile eşleştirmek anlamına gelebilir. Böyle bir yaklaşımın ÖG olan ö ğrencileri, ek ölçüt olmaksızın tanılanması tartışmalıdır. D üşük başarının di ğer sebeplerinin de ğerlendirmede hariç tutulması gerekir. Bu durumda ÖG olmadığını g österen d ışlayıcı koşullar belirlendikten sonra akademik yetersizliklere yol aça n sebeplerin de ğerlendirilmesi önemlidir (Pierangelo & Giuliani, 2006). Ö ğrencilerin ÖG d ışında ö ğrenmelerini zorlaştıran bu faktörler, d ışlayıcı koşullar olarak tanımlanmakta ve tanı sürecinde gözden kaçırılmaması gereken noktaları oluşturmaktadır. Barkley (2006, s.72), ÖG olan çocukların di ğer özel e ğitim gruplarının özelliklerini de g österebileceklerini ifade etmektedir. Örne ğin d üşük başarı, duygu davranış bozuklu ğu olan ö ğrencilerde de g örülebilir. Duygu davranış problemleri olanlar ile ÖG arasındaki ayırım net de ğildir. Bu nedenle ÖG tanımlarının ço ğunda, duygu ve davranış sorunlarından kaynaklanan d üşük başarıyı ÖG'den hariç tutar. Bu de ğerlendirme oldukça g üçtür ç ünkü ÖG, dikkat eksikli ği ve hiperaktivite bozuklu ğu (DEHB), duygu davranış bozuklu ğu gibi di ğer sorunlarla beraber de g örülebilir. Bu yüzden, de ğerlendirmede bu sorulara cevap verirken ek de ğerlendirme ve gözlemlere ihtiya ç duyulmaktadır. Ö ğretmenlerin, ö ğrencilerinin sosyal süreçlerini ve sınıf iç i davranışlarını takip etmesi ve gözlemlemesi bu bağlamda önemlidir. ÖG olan çocukların %40'ında DEHB gözlemlenebildi ğinden (Barkley, 2006, s.42), ö ğretmen gözlemleri, görüşmeler hangi tanının birincil ya da ikincil oldu ğunu ve bu ayırımın yapılmasını destekleyebilir. En zor tespit edilen durum ise d üşük başarıya sahip çocuklarla ÖG olan çocukların ayırımının yapılmasıdır. Bu çocukların, bilişsel süreçlerde g üçlükleri oldu ğu kanıtlanmadıkça, ÖG tanısının verilmemesi önerilmektedir (Barkley, 2006, s.63).

ÖG olan ö ğrencilerin d üşük başarı g östermelerinin altında motivasyon problemleri, yanlış nedensellik yükleme, dikkat ve hafıza problemleri, sınırlı bilgi işleme ve problem ç özme becerilerinin oldu ğu ifade edilmektedir (Smith, 2004). D üşük başarı tanımını

kullanmak, farklı dışlayıcı koşullar göz önüne alındığında bile, beklenmeyen başarısızlık kavramının gerçek anlamını işlevsizleştirmez. Örneğin düşük performans sergileyen ve ÖG olarak ortaya konan düşük başarının; ekonomik dezavantaj veya etkisiz öğretimden dolayı gösterilen düşük başarıdan ayırt edilmesi oldukça güçtür (Lyon vd., 2001). Öğrencilerin öğrenme süreçlerini etkileyen birçok faktör olduğundan, ÖG'yi tanımlarken bunların göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Örneğin etkisiz öğretim, ekonomik problemler, dil ve kültürel dezavantajlar öğrencilerin öğrenmesinde etkiye sahiptir. Ancak bu koşullardan dolayı ortaya çıkan başarısızlık ÖG olarak tanımlanamaz. Bu bağlamda ÖG'yi tanılamaya yönelik bir model olan MTM son yıllarda önerilmektedir.

2.3. Müdahaleye Tepki Modeli [MTM]

MTM, özellikle öğrenmede zorluklar yaşayan öğrencilerin ve diğer tüm öğrencilerin “yüksek kaliteli eğitime erişimi, erken müdahaleyi ve okullarda etkili öğretimi” vurgulayarak, bunların sağlanması için gerekli bir dizi önlem ve uygulamayı içeren (Johnson, Mellard, Fuchs & McKnight, 2006) okul çapında bir girişimdir. “Müdahaleye Tepki” kavramı, 1975 yılında ABD’de yürürlüğe giren Engelli Bireylerin Eğitimi Yasası’nda (IDEA) yer almıştır. 2004 yılında bu model, yapılan düzenlemelerle yeniden şekillendirilmiş ve halen ABD’de birçok eyalette uygulanmaktadır. Tüm öğrenciler için akademik başarı ve olumlu davranışsal sonuçların ortaya çıkmasını teşvik etmek amacıyla MTM’nin uygulanması önerilmekte (Glover, 2010) ve ABD’deki pek çok okul MTM modeline geçmektedir (Fletcher, Lyon, Fuchs & Barnes, 2018).

MTM, özellikle ÖG'yi tanılama sürecinin parçası olarak başarısızlığı önleyici bir alternatif şeklinde öne çıkmıştır (Kavale, 2005). MTM, ÖG olan ve akademik gelişiminde risk olan öğrencilerin, öğrenme performanslarının sistemli olarak takip edilmesi, bilimsel temelli müdahale sunulması ve müdahalelerin doğasının ve yapısının öğrencilerin tepkilerine bağlı olarak düzenlenmesini içeren çok düzeyli bir eğitim ortamı oluşturmayı amaçlayan bir modeldir. Bu sebeple MTM çok düzeyli bir öğretim yaklaşımı olarak tanımlanmıştır (Fuchs vd., 2010; Johnson vd., 2006). MTM’nin temel amacı; ÖG belirtisi olan öğrencilerin akademik sınırlılıklarının ana sebebinin yetersiz sunulan öğretimden mi, yoksa ÖG durumundan mı kaynaklandığının tespit edilmesiyle, ÖG olan öğrencilerin birçok akademik problem sergilemeden erken belirlenmesi sonucu, uygun eğitim desteğinin verilmesidir (Fuchs & Deshler, 2007).

MTM'nin ABD'deki okullarda giderek daha yaygın hale gelmesinin en önemli sebepleri nitelikli eğitime erişimi hedeflemesi, ÖG riski olan öğrencilere akranlarıyla beraber etkili öğretim sunması ve erken müdahale fırsatı tanınmasıdır. MTM'nin kuramsal alt yapısında, özellikle “artan yoğunlukta ve birden fazla düzeyde sunulan müdahale uygulamaları” kavramları vurgulanmaktadır (Fuchs vd., 2010).

MTM, sadece ÖG'nin yanlış tanılanmasını önleyen bir model değil, aynı zamanda farklı faktörler (çevre, kültürel farklılıklar, ekonomik problemler vb.) sebebi ile akademik başarı sergileyemeyen çocuklara yönelik sunulan bireysel öğretim programlarıyla da destekleyen bir modeldir (Fuchs vd., 2010; Mellard & Johnson, 2008). Ayrıca MTM, hem akademik müdahaleleri sağlaması hem de ÖG riskinin belirlenmesinde etkili bir rol oynamaktadır. Bu bağlamda MTM, okullardaki eğitimin niteliğini arttırmayı ve genel eğitimin özel eğitimle bütünleşmesini sağlamayı hedeflemektedir (Şener-Akın & Özmen, 2018).

2.3.1. MTM'nin Tutarsızlık Modeline Alternatif Olarak Doğmasının Sebepleri

ABD'de 2004 yılında yapılan IDEA düzenlemeleri, eyaletlerin ÖG'yi tespit etmek için sadece yetenek ve akademik başarı arasındaki tutarsızlığa yer vermemeleri gerektiğini vurgulamaktadır. Bu gereksinim ve tutarsızlık modelinden kaynaklı memnuniyetsizlik en az iki sebepten dolayı baş göstermektedir. Birincisi, 1980'ler ve 1990'lar boyunca ÖG tanısı alan öğrencilerin sayısının giderek artış göstermesi; ikincisi ise doğru olmayan tanılama yöntemlerinin özel eğitim masraflarında, devlet eğitim ve politikasında sıkıntılar yaratmasıdır. Dolayısıyla yetenek-başarı tutarsızlığı, ÖG tanılamasının en yaygın kullanılan yöntemi olması sebebiyle sık sık eleştirilmektedir (Bender, 2012, s.34). Üstelik 2004 yılında yürürlüğe giren IDEA, MTM'yi bir tarama yöntemi olarak da teşvik etmekte ve tutarsızlık modelinin yanı sıra ya da yerine MTM'nin kullanılmasını önermektedir.

ÖG'yi tanılamada yaygın olarak kullanılmakta olan tutarsızlık modelinin yol açtığı bazı sorunlara, MTM'nin önemli çözümler ve öneriler getirdiği de araştırmacılar tarafından ileri sürülmektedir (Canter, 2004). Bunun en önemli sebepleri ise şu şekilde sıralanabilir:

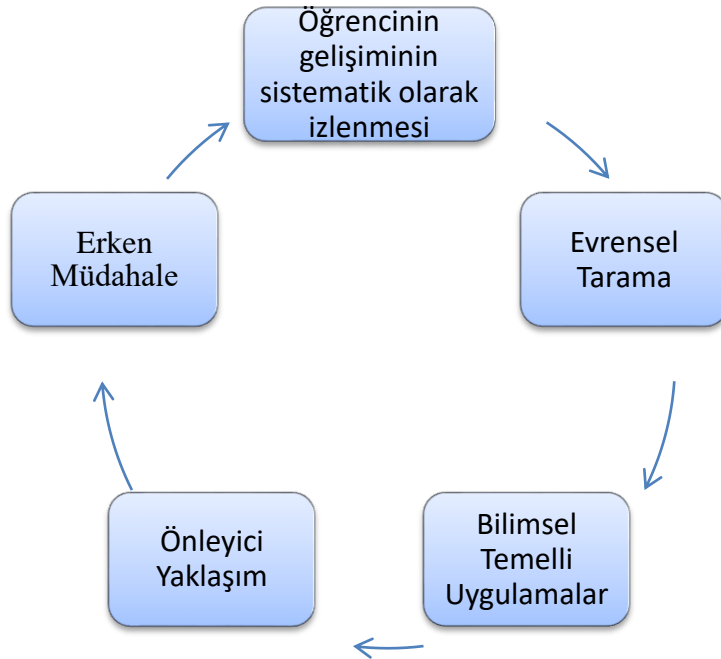
Birincisi; öğretim ortamlarında güçlük çeken çok sayıda öğrenciye daha çabuk yardım sağlaması ve önleyici olmasıdır. İkincisi; bu modelin öğrenmede güçlük yaşadığı düşünülen öğrencilerin bireysel-eğitsel ihtiyaçlarına yönelik uygulamaları içermesi ve ÖG olan öğrencileri, düşük performans gösteren öğrencilerden etkili biçimde ayırmasıdır. Üçüncüsü; gerçek ÖG olan ve “yanlış pozitif” (ÖG görünen ancak ÖG olmayan çocuklar)

ayrımını sağlayarak özel eğitime başvuru sayısının ve maliyetin azalmasına yardımcı olmalıdır. Son olarak ise; eğitim hizmetlerinin sağlanması kişinin IQ testindeki performansına bağlı olmadığı için MTM'nin etiketlemekten ziyade eğitime yol gösterici olmasıdır (Canter, 2004).

Özetle, MTM'nin son yıllarda geleneksel yetenek-başarı farkına dayalı tanılama sürecine alternatif olarak görülmesinin temel nedenleri (Scanlon, 2013); farklı öğrenme ihtiyaçlarını belirlemesi, yetersizlik tanımlarını azaltması, ÖG'nin doğru bir şekilde tanılanmasını sağlamak için yapılandırılmış çok düzeyli bir model olmasıdır. Özellikle tanılama öncesinde değerlendirmeye yer vermesi, öğretimsel uygulama ve müdahalelerin niteliğine vurgu yapmasıdır (Fuchs & Fuchs, 2006).

2.3.2. MTM'nin Temel Öğeleri

Uluslararası alan yazında yaygın olarak ifade edilen ve MTM'nin desteklenmesini sağlayan temel öğeler; evrensel tarama, bilimsel temelli uygulamalar, önleyici yaklaşım, erken müdahale, öğrenci gelişiminin sistematik olarak izlenmesi, çok düzeyli bir model olması şeklinde sıralanmaktadır (Mellard, 2004). Şekil 1'de MTM'nin temel öğeleri gösterilmektedir.



Şekil 1. MTM'nin temel öğeleri (Mellard, 2004).

MTM’de *evrensel tarama*, sürekli olarak öğrencilerden veri toplamayı ve toplanan veriler çerçevesinde yapılan öğretimsel düzenlemeleri, okul ya da sınıf performansının belirlenmesini ve bu performansın altında kalan öğrencilerin izlenmesini içermektedir. MTM’de bir okul yılı içerisinde üç kez evrensel okuma taramasının yapılması ve sınıf/okul seviyesinin gerisinde kalan öğrencilere erken müdahale sunulması amaçlanmaktadır (Mesmer & Mesmer, 2008). Uluslararası alan yazında, evrensel okuma taramasında yaygın olarak Dinamik Temel Erken Okuryazarlık Becerileri Göstergeleri (Dynamic Indicators of Basic Early Literacy Skills / DIBELS), Okuryazarlıkta Sesbilgisel Farkındalık Taraması (Phonological Awareness Literacy Screening / PALS), Texas Temel Okuma Envanteri (Texas Primary Reading Inventory / TPRI), Illionis Erken Okuryazarlık Göstergeleri (Illinois Snapshots of Early Literacy / ISEL), Woodcock Okuma Yeterlik Testi (Woodcock Reading Mastery Test), müfredat-temelli değerlendirmeler ve gözlemler kullanılmaktadır. Müdahale ve sonuç odaklı olan MTM’de yer alan evrensel okuma taraması, öğrencileri kategorize etmek için uygulanan bir sıralama test modeli değil, aksine öğrencilerin okuma becerilerini desteklemeye yönelik öğretim programlarının geliştirilmesi için uygulanan bir yol haritası niteliğindedir.

MTM’de *bilimsel temelli uygulamalar* ve tercih edilen genel eğitim müdahaleleri, özel eğitime yönlendirmelere karar vermeden önce okullar tarafından genel eğitim sınıflarındaki başarıyı artırmak için alınan bilimsel araştırmaya dayalı uygulamaları ve tedbirleri içerir. Bilimsel araştırmaların deneysel ya da yarı-deneysel yöntemlerle gerçekleşmesi, sonuçların doğru ölçülmesi ve uygulamanın belirli bir öğrenmeye neden olup olmadığının bilimsel olarak ortaya konması bilimsel temelli uygulama olarak kabul görmesini güçlendirmektedir (Pressley, 2003).

MTM’de *önleyici yaklaşım*, okul psikolojisi alan yazınında kabul gören ve eğitim alan yazınına giren MTM kontrollü bir şekilde halk sağlığını önleme/koruma modeline dayanmaktadır (Klingman & Ben-Eli, 1981). MTM gibi önleme modelleri genel grubun (nüfusun) değerlendirilmesi, risk durumunun belirlenmesi ve önleyici müdahale eylemlerinin ve durumlarının tespit edilmesi süreçlerini içerir. Bu önleme modellerinde genellikle risk ve müdahale seviyelerini ifade eden birincil, ikincil ve üçüncül düzey bulunmaktadır. Bu önleme seviyeleri üç boyutta farklılık gösterir: (1) amaç, (2) hizmet verilen gruptaki birey sayısı ve (3) müdahale uygulamasıdır. Önlem düzeyi arttıkça, hizmet verilen gruptaki birey sayısı azalmakta ve müdahalenin yoğunluğu genellikle artmaktadır. MTM çerçevesindeki önleme ve müdahale çalışmalarının okullar ve öğrenciler için birkaç

önemli sonucu vardır. İlk olarak, öğrenciler öğrenme problemleri açısından risk altında olduğunda güvenilir ve geçerli bir şekilde zamanında değerlendirilme yapılması sağlanmaktadır (Mellard, McKnight & Jordan, 2010). Aynı zamanda MTM, yetersiz öğrenme çıktılarının etkisiz öğretimden mi, yoksa gerçek bir ÖG'den mi kaynaklandığını tespit ederek öğrencilerin başarısız olana kadar beklemesinin de önüne geçmektedir. Önleyici yaklaşım sayesinde aslında tüm öğrenciler için etkisiz ve yetersiz öğretim olasılığı bertaraf edilmiş olmaktadır.

MTM; “öğretimde hedef belirleme ve değiştirme ile ilgili karar verme, öğrencilerin gereksinimlerine yönelik nitelikli müdahale sunma ve öğrencilerin yanıtlarının değerlendirilmesi yoluyla alınan eğitim kararlarını uygulamaya koyma” sürecini takip eden bir yaklaşım olarak tanımlanmaktadır (Batsche vd., 2005, s.45). MTM'nin amacı; önlenebilen sınırlılıkları bertaraf ederek, yetersiz performans sergileyenlerin başarısını yükseltmektir. Bu modelde öğrencilerin yetersiz başarı gösterdiği alanları belirlemek ve performanslarını güçlendirmek için müdahalelere yer verilir. Ayrıca, risk grubundaki öğrencilerin ileriki sınıf düzeylerinde de geri kalmalarını engellemek için önleyici müdahaleler de yapılmaktadır. Bu modelde öğrencilerin kabul edilebilir bir akademik performansa getirilebileceği, öğrencilerin gereksiz yere etiketlenmemesi ve özel eğitim hizmetlerine yönlendirilmemesi gerektiği savunulmaktadır. Önleyici bir yaklaşım izlenmesi öğrencilerin başarısız olmalarını beklemeden, onlara gereken desteği sunma faydası oluşturmaktadır.

MTM'de *erken müdahale*, ÖG olan ya da riski olan öğrencilerin çok sayıda akademik güçlük yaşamadan erken belirlenmesine ve öğrencilere gerekli eğitim desteği verilmiş olmasına işaret etmektedir (Fuchs & Deshler, 2007; Özmen, 2014). MTM erken müdahale, önleme ve öğrencileri koruyucu bir model oluşturmak için bir fırsat sunmaktadır. MTM modelinin temel özelliği, başarıları akranlarının başarılarının gerisinde olan öğrencilere yönelik bir müdahale olmasıdır. MTM, erken müdahale ile okulların öğrencilerin zorluklarla karşılaşmalarını beklemeden harekete geçtiklerini ve “risk altındaki” öğrencileri mümkün olan en kısa sürede keşfetmeye çalıştıklarını ileri sürmektedir. Akademik becerileri zayıf olan öğrenciler için erken müdahale kritik bir önem taşır, çünkü ek eğitim hizmetleri alan öğrencilerin sonraki yıllarda ÖG olarak etiketlenme olasılıkları daha düşüktür (Vaughn & Fuchs, 2005). Erken müdahale ve önleyici yaklaşıma yapılan yatırımların uzun vadede etkili sonuçlar vereceği konusu göz önünde bulundurulduğunda, Türkiye'nin MTM gibi bir sisteme ihtiyacı olduğu görülmektedir.

MTM’de *öğrencinin gelişiminin sistematik olarak izlenmesi* özelliği çerçevesinde sistematik olarak yapılan öğrenci değerlendirmelerine önem verilir. Öğrencilere gereksinimleri doğrultusunda ne tür hizmetlerin verilmesi gerektiğini (Düzyey-I-II-III) belirlemek için öğrencilerin ilk evrensel taramasının yapılması ve ayrıca ilerlemenin izlenmesi veya bireysel ilerlemenin ölçülmesi gereklidir (Deno, 2003). Bu bağlamda, öğrenciler akademik standartlarda vurgulanan belirli beceriler üzerine değerlendirilirler. Toplanan performans örneklerinin sayısı haftada veya ayda bir kez (müdahalenin yoğunluğuna bağlı olarak gelişimi izleme), yılda bir veya üç kez (evrensel tarama) olarak belirlenmiştir. Düzenli olarak yapılan müfredat temelli değerlendirmelerle sınıf ortalaması ve öğrencilerin bireysel gelişimleri de izlenebilmektedir.

MTM’nin *çok düzeyli yaklaşım* olması özel eğitimde yönlendirmelere karar vermeden önce okullar tarafından genel eğitim sınıflarındaki başarıyı artırmak için alınan bilimsel temelli uygulamaları ve tedbirleri içermektedir. Genel olarak, bilimsel temelli akademik veya davranışsal müdahaleleri kullanan üç düzeyli bir okul destek modeli (olumlu davranış modeli) olarak da bilinmektedir.

Sonuç olarak, bu öğeleri içinde barındıran MTM, öğrenme ve davranışta desteğe gereksinimleri olan öğrencilere yönelik önleyici etkili öğretim, erken tanılama ve erken müdahale için çok düzeyli bir öğretim yaklaşımı olarak öne çıkmıştır (Mesmer & Mesmer, 2008).

2.3.3. MTM’nin Düzeyleri

MTM özellikle ÖG olan ve akademik becerilerde ilerleme riski gösteren öğrencilere performansları doğrultusunda kanıta dayalı müdahalenin sağlanmasını ve sağlanan müdahalenin öğrenci tepkileri doğrultusunda tekrar düzenlenmesini içeren çok düzeyli bir model olarak karşımıza çıkmaktadır (Fuchs & Fuchs, 2006; Johnson vd., 2006; Vaughn vd., 2003). MTM, ABD’de birçok eyalette çeşitli şekillerde uygulanmaktadır (Canter, 2004). MTM uygulamaları sürecindeki düzey sayısı; müdahaleleri kimin sunduğu ve bu işlemin resmi bir değerlendirmenin habercisi olarak görülmesinin uygunluğu ya da MTM’nin kendisinin değerlendirme ölçütü olması bakımından farklılık göstermektedir. Bazı araştırmacılar üç düzeyli MTM’yi (Fuchs & Fuchs, 2006; Johnson vd., 2006) önerirken, bazıları ise dört düzeyli olanı önermektedir (ör., Klingner & Edwards, 2006). Fuchs (1995) ve Heller, Holtzman ve Messick (1982) daha önceden önerdiği özel eğitim değerlendirme çerçevesini üç düzeyli olarak MTM sürecine uyarlamıştır. Her ne kadar alan yazında farklı düzey sayılarından oluşan MTM’ler

önerilmiş olsa da, araştırmalarda ve uygulamalarda yaygın olarak kabul gören model üç düzeyli modeldir. Bu düzeyler sürekli olarak öğrencilerden veri toplamayı ve toplanan veriler çerçevesinde yapılan öğretimsel düzenlemeleri içermektedir.

MTM Düzey-I yaklaşımı, herhangi bir müdahale yapılmadan temel eğitimde öğretmenlerin sınıfta yüksek nitelikli ve bilimsel temelli öğretim programlarını uyguladığı düşüncesini temel alarak (Fuchs, Mock, Morgan & Young, 2003) genel eğitim sınıfında öğrencilerin performansının belirlenmesini ve okul ya da sınıf performansının gerisinde kalan öğrencilerin izlenmesini içermektedir. Genellikle gelişimi izleme, tüm öğrencilere, akademik bir altyapı oluşturmak ve risk grubunda olan ve ek desteğe ihtiyaç duyan öğrencileri belirlemek için, 5-10 hafta süresinde yapılmaktadır (Fuchs & Fuchs, 2001). Bu süre içinde genel eğitim sınıfında yapılan öğretim uygulamasında sınıftaki öğrencilerin ve bazı öğrenci gruplarının ihtiyaçlarını karşılamak için sistematik öğretim uyarlamaları yapılmakta (Kovaleski & Black, 2010) gelişimi izleme sırasında herhangi bir birebir ya da küçük grup müdahalesine yer verilmemektedir (Fuchs vd., 2003). Bu sürenin sonunda beklenen bilgi ve beceriler noktasında akranlarına göre yeterli gelişim gösteremeyen öğrenciler, MTM Düzey-II yaklaşımında müdahale uygulamalarına alınmaktadır.

MTM Düzey-II yaklaşımı, MTM Düzey-I' de yeterli ilerleme gösteremeyen öğrencilere verilen ilave destek ve hedef odaklı müdahaleleri, kapsamlı gelişimi izleme ve değerlendirme çalışmalarını içermektedir. Hedef odaklı müdahalede, MTM Düzey-II'ye geçen öğrencilerin sınıf performansına göre geride kaldığı beceriler çalışılmaktadır. Bu düzeyde müdahale, öğrencilere üç ya da altı öğrenciden oluşan gruplar şeklinde ya da akran öğretimleri benimsenerek uygulanmaktadır. Bu düzeyin uygulanması 5 ile 15 hafta arası olabileceği gibi, süre planlanan müdahaleye göre farklılaşmakta ve okulun koşullarına göre esnek bir şekilde daha kısa ya da daha uzun sürede de uygulanabilmektedir (Fuchs & Fuchs, 2006). Öğrenciye uygulanan destek eğitim ya da müdahale paketleri sonucunda eğer öğrenci sınıf performansına ulaşırsa, bu öğrenci tanı için yönlendirilmemekte, sınıfta izlenmeye devam edilmekte ve gerekirse tekrar destek eğitim ya da müdahale paketleri sunulmaktadır.

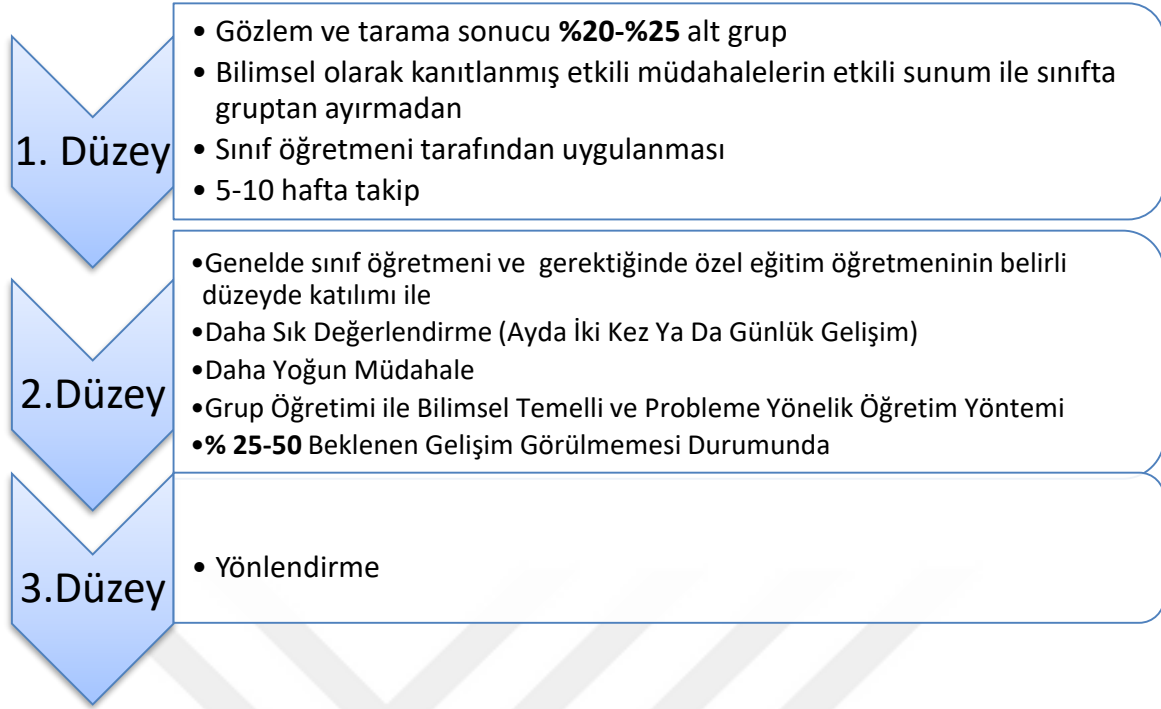
MTM Düzey-III yaklaşımında ise etkili olan birçok öğretim müdahalesinin denenmesine rağmen, bu müdahalelere yeterli düzeyde tepki vermediği belirlenen öğrencilerin bireysel destek ya da tanılama ve özel eğitim hizmeti almaları için yönlendirilmelerini içermektedir (Fuchs & Fuchs, 2006).

Bu üç temel düzey incelendiğinde, ÖG ile çok karışan akademik başarısızlık, duygu davranış bozuklukları vb. özel eğitim grupları elenmektedir. Ayrıca risk altındaki öğrencilere

zamanında bilimsel temelli öğretim yapılabilmekte ve böylece bu öğrencilerin genel eğitim sınıfına başarıyla devam etmesi sağlanabilmektedir (Compton, Fuchs, Fuchs & Bryant, 2006). Bu modelin düzeyleri Şekil 2’de ve Üç Düzeyli Destek Sistemindeki uygulamalar ise Şekil 3’de yer almaktadır.



Şekil 2. MTM'nin düzeyleri



Şekil 3. MTM'deki uygulamalar (Özmen, 2017).

MTM Düzey-II yaklaşımı yaygın olarak *standart müdahale protokolü* ve *problem çözüm yaklaşımı* şeklinde uygulanmaktadır. Bunun yanı sıra, her iki yaklaşımın kullanılması da söz konusudur. Standart müdahale protokol yaklaşımı, öğrencinin sınırlılıkları göz önüne alınarak belli hedefler doğrultusunda hazırlanan bilimsel temelli öğretim teknikleri ile sunulan standart müdahale paketlerinin ya da programlarının kullanıldığı bir yaklaşımdır (Fuchs & Fuchs, 2007). Okulların her zaman tüm öğrencilere etkili genel akademik öğretim ve öğretim stratejilerine erişim sağlama fırsatına sahip olması gerektiğini hedefleyen MTM yaklaşımında, akademik sınırlılıkları olan öğrencileri desteklemeye yönelik hedeflenen müdahaleleri sağlamak için standart müdahale paketleri ya da programları tasarlanmıştır. Fuchs & Fuchs, 2007 tarafından, kaliteli akademik öğretim ve küçük grup öğretimi için standart müdahale protokol yaklaşımı önerilmektedir (Fuchs & Fuchs, 2007). Genel eğitim müfredatının gerisinde kalan öğrencilere küçük gruplar hâlinde (4-5 öğrenci) her gün 30 dk, haftada 4 gün, 5-10 hafta standart müdahale uygulamalarına yer verilebilir (Compton, Fuchs, Fuchs & Bryant, 2006).

Problem çözüm yaklaşımı, öğrencilerin sınıf ya da grup içerisindeki bireysel ihtiyaçlarına yönelik hem performansını hem de öğrenci için etkili öğretim yönteminin seçimine yönelik yapılan değerlendirmeler sonucunda öğrenciye uygun yöntem ile müdahaleyi içermektedir (Fuchs & Fuchs, 2007; Özmen, 2014). Problem çözüm yaklaşımı bireysel farklılıklara daha

duyarlı olma özelliği taşımaktadır (Özmen, 2014). Yapılan çalışmalarda amaç standart müdahale protokolünde olduğu gibi öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik olarak desteklenerek grup performansını yakalamalarıdır. Hem problem çözüm yaklaşımının hem de standart müdahale yaklaşımının farklı uygulamaları mevcuttur (Fuchs & Fuchs, 2006). Söz konusu uygulamalar örneğin, öğrencinin ailesi ile görüşülerek belirlenen konularda öğrencinin evde desteklenmesini ya da yine öğrencinin ihtiyaç duyduğu konularda daha fazla ödev verilmesi şeklinde örneklendirilebilir. Problem çözülemezse, öğretmen problemin tanımlanması ve müdahale planı için okuldaki destek ekiple görüşebilir ve gerekli müdahalelere başvurabilir. (Fuchs & Fuchs, 2006).

Bu iki modelin yanı sıra, son yıllarda karma yaklaşım olarak isimlendirilen hem problem çözüm hem de standart protokol müdahalesine yer veren karma yaklaşım da uygulanmaktadır. Bu yaklaşımda, problem çözüm modelinde bulunan bireysel müdahaleler, standartlaştırılmış müdahalelerle birleştirilmiştir (Feiker, 2007). Karma yaklaşım, standart müdahale protokol yaklaşımında yer alan daha fazla kontrol sağlama ve problem çözüm yaklaşımında yer alan bireysel farklılıklara daha duyarlı olma özelliklerini sağlamaktadır (Fuchs vd., 2003).

2.3.4. MTM'nin Uygulanabilmesi İçin Önemli Unsurlar

MTM etkili öğretim sunması, risk grubunda olan öğrencileri tespit etmesi ve desteklemesi, ihtiyaç duyulan müdahaleyi sağladıktan sonra tanılama sürecine yönlendirmesi nedeniyle daha doğru tanılamamanın önünü açtığı için dünyada sıklıkla kullanılmaya başlanmıştır. MTM, bilimsel temelli öğretimsel uygulamalar yoluyla bireysel gereksinimlerin karşılandığı bir eğitim sürecinin ortaya konmasını hedeflemektedir. Mellard ve Johnson (2008), MTM'nin yapısını oluşturmak veya değerlendirmek için devlet ve politika yapıcılara üç ögenin gerekliliğine işaret etmişlerdir. Bunlardan birincisi, MTM'deki ögelerin okulun amaçlarına uygun olması gerekliliğidir. İkincisi, MTM'nin potansiyel ÖG riskini önlemek ve erken müdahale uygulamak için nasıl kullanılacağına karar verilmesi gerekliliğidir. Üçüncü ve son olarak, okulun mevcut kapasitesinin ve organizasyon şemasının MTM'nin uygulanma esaslarıyla uyumlu olması gerekliliğidir. Bu ögelere dikkat edilmesi MTM'nin başarısını arttırmaktadır. Diğer yandan MTM'nin başarısında daha önce açıklanan temel ögelerin olmasının yanı sıra MTM'yi uygulayacak ekibin yeterlilikleri de rol oynamaktadır. MTM'nin odak noktası sadece öğretmen olmayıp ekip çalışmasını gerektirmektedir. Bu ekip içinde birinci düzeyde öğretmen, ikinci ve üçüncü düzeyde öğretmen, özel eğitimci, okul rehber öğretmenleri, aile ve idareciler yer almaktadır.

MTM’de ölçme araçlarının güvenilirliği de önem taşımaktadır. Ölçme aracı olarak MTM’de müfredat temelli ölçme araçları ya da başarı testleri kullanılabilir. Bu ölçü araçlarının bulunması, etkili müdahale paketlerinin hazırlanması ve MTM’nin uygulanabilmesi için okulun öğretimsel donanım bakımından hazırlıklı olması gerekmektedir. Ayrıca birçok beceri için okul ya da sınıf standartlarının oluşturulmalıdır. Bu bağlamda ülke bazında kararların ve tedbirlerin alınması bu sistemin okullarda uygulanabilmesine zemin hazırlamaktadır.

Sistemli müdahale, değerlendirme ve donanım gerektiren MTM yine de birçok gelişmiş ülkede artık ÖG’nin tanınmasında kullanılmaktadır. Özel eğitimin genel eğitimle birlikte hareket etmesi gerçeği, özel eğitime yönlendirilen ekonomik kaynaklar, herbir çocuğun eğitim imkânından faydalanma hakkı gibi konular MTM’yi ön plana çıkarmaktadır. Bu nedenle uluslararası alan yazında uygulamacılar ve okul yöneticilerinin MTM konusunda desteklenmesi gerektiği belirtilmektedir (Fuchs & Fuchs, 2006). Bu bağlamda Türkiye’de öncelikle MTM’ye uygun sistemin oluşturulması ve bu sisteme zemin oluşturması için bilim insanlarının MTM araştırmalarına önem vermeleri gerekmektedir (Şener-Akın & Özmen, 2018). Özellikle Türkiye’de bu sistemin uygulanabilmesi için; etkili öğretimin sunulması ve öğrenme problemlerine olan yaklaşımın değiştirilmesi, öğrenci ile ilgili beklentilerin gözden geçirilerek tespit edilmesi, problemin neden kaynaklandığının belirlenmesi, sorunların sınıf içinde çözülmesi, değerlendirme süreci ve eğitim paydaşlarının birlikte çalışması önemlidir (Özmen, 2014).

2.4. Okuma ve ÖG

Hayat boyu öğrenmenin gerçekleşmesinde önemli faktörlerden biri okuma becerisinin kazanımıdır. Okuma becerisi, yazılı materyallerde yer alan sembollerin ses harf ilişkisinin kurulması diğer bir deyişle kodlanması, daha sonra hafızaya alınan sözcük ve cümlelerin anlamlandırılarak gerekli görülen bilgilerin seçilmesini (Ehri, 2005) kapsayan bilişsel bir süreç olarak tanımlanabilir. Bu bilişsel sürecin bileşenlerini aynı zamanda dil, dikkat, motivasyon, geçmiş bilgileri yeni bilgilerle bağlayabilme gibi birçok değişkeni içermesi çözümlenme ve anlamın çok boyutta ele alınması gerekliliğini ortaya koymaktadır (Wagner, Schatschneider & Phythian-Sence, 2009).

ÖG olan öğrencilerin yoğun olarak okumada problem yaşadıkları görülmektedir. Çok farklı şekillerde tanımlanan okuma, harf ve sözcük sembollerinden anlamı ortaya koymayı gerektiren görsel-işitsel ve yoğun bilişsel becerileri işe koymayı gerektirmektedir (Mercer, 1997). ÖG olan öğrencilerin yoğun olarak okumanın mekanik yönü olan çözümlenme

becerilerinde diğer bir deyişle okuma akıcılığı olan okuma hızı, okuma doğruluğu, vurgulu okuma ve okuduğunu anlamada problem yaşadıkları bilinmekte ve ÖG olan öğrencilerin yaklaşık %80'inin ise okuma güçlükleri sebebiyle ÖG olarak tanılandığı belirtilmektedir (Harwell & Jackson, 2008). Bununla birlikte araştırmalar, birinci sınıfta okuma becerilerinde güçlük yaşayan çocukların, akranlarına göre sadece okuma alanında değil diğer tüm akademik alanlarda da zorlandıklarını belirtmektedir. Üstelik ÖG tanısı alan öğrencilerin %74'ünün lise döneminde de okuma problemleriyle baş edebilmek için özel eğitime devam ettiklerini araştırmalar ortaya koymaktadır (Hallahan & Kaufman, 2003; Heward, 2009).

Okuma becerisinin temel akademik becerilerden biri olması (Begeny & Silber, 2006; Pikulski & Chard, 2005, Stanovich, 1986) nedeniyle ilkokul birinci ve ikinci sınıf, öğrencilerin okuma becerisini kazanmalarında önemli yıllardır. Bu nedenle birinci sınıfta çözümleme çalışmaları, ikinci sınıfta ise okuma akıcılığı ve okuduğunu anlama becerilerine yönelik çalışmalar yoğunluk kazanmaktadır. Bu bağlamda okuma becerisine ilişkin, çözümleme becerisinin yanı sıra iki önemli beceri daha karşımıza çıkmaktadır. Bunlardan birincisi akıcı okuma diğerisi ise anlamadır.

Okuma akıcılığı bir öğrencinin metinden anlam çıkarmasını sağlayan doğru, hızlı, tonlamalı ve vurgulu sözcük okuma becerisi olarak tanımlanmaktadır (Pikulski & Chard, 2005). İlk olarak LaBerge ve Samuels'in (1974), okumada "otomatikleştirme/akıcılık" kuramını ortaya koyması ile tartışılmaya başlanan, akıcı okuma becerilerinin önemi ABD'de NRP (2000) ana bileşenleri ve okuma başarısındaki etkilerini detaylı olarak bir raporla ortaya koyması sonucu daha da artmıştır. ÖG olan öğrencilerin akıcı okumada yaşadıkları problemler, birinci dereceden okumanın amacını gerçekleştirmelerinde diğer bir deyişle okuduğunu anlama becerilerini olumsuz yönde etkilemektedir. Bu etki ÖG olan öğrencilerin akıcı okumada güçlük yaşamaları ve bu nedenle okudukları konu hakkında önceki bilgileri ile metindeki yeni bilgiler arasında bağlantı kurmalarının engellenmesi ile kendini göstermektedir. Özellikle anlamının temelinde önceki bilgi ile yeni bilginin ve metindeki bilgi birimleri arasında (Güzel-Özmen, 2001) bağlantının kurulması olduğu düşünüldüğünde bu bağlantıyı engelleyen her faktörün, öğrencilerin eğitiminde hedef olarak düşünülmesini gerektirmektedir. Kuhn ve Stahl (2003) akıcılığın geliştirilmesine ilişkin çalışmalarında, akıcılığı geliştirme programının etkili olabilmesi için öğrenciye doğruluk ve uygun prozodi için model olunması, düzeltici geribildirim ve bağımsız tekrarlı okuma fırsatları sağlanması gerektiğini belirtmişlerdir (Chard, Vaughn & Tyler, 2002).

Okuma her ne kadar yalnızca çözümlene becerisinin kazanımı olarak algılansa da önemli bir diğer boyutunu anlama oluşturmaktadır. Denton & Hasbrouck (2000, s.54) okuduğunu anlamayı, okuyucunun okuduğu metni bütün sözcükleriyle anlama, sıraya koyma, özet çıkarma ve muhakeme etme olarak tanımlamıştır. Diğer bir deyişle, okuduğunu anlama, doğru bir şekilde çözümlenen sözcüklere anlam yüklemeyi gerektirmekte (Güzel, 1998) ve metinde yer alan sözcük ya da cümleleri anlamaktan öte, okunan metni bir bütün olarak anlamlandırmaktır (Woolley, 2011). ÖG olan öğrencilerin, ÖG olmayan öğrencilere göre anlama düzeylerinin daha düşük olduğunu belirten çalışmalarda (Fleming, Cook & Stone, 2002; Gökçe-Sarıpınar & Erden, 2010) ÖG olan öğrencilerin okuma sırasında çözümlenmeye odaklanmalarından dolayı okuduğunu anlamada sorun yaşadıkları belirtilmektedir (Logan, Medford & Hughes, 2011). Bununla birlikte ÖG olan öğrencilerin anlamalarını etkileyen bir diğer problem çalışan bellekte yaşadıkları problemlerdir. Çalışan bellek, bilgilerin kısa süreli depolanmasında, bilginin işlenmesinde ve değiştirilmesinde rol oynayan bir bilişsel işlemci olarak tanımlanmaktadır (Baddeley, 2002).

Metin anlama için öğrencilerin okudukları konu hakkında ön bilgiye sahip olmaları ve bu bilgileri okudukları metinde yer alan bilgilerle bağlantı kurarak birleştirmeleri gerekmektedir. Dolayısıyla ÖG olan öğrencilerin çalışan bellekte yaşadıkları sınırlılıklar, var olan bilgileri yeni bilgi ile birleştirmelerinde engel oluşturmaktadır (Kaakinen, Hyona, & Keenan, 2003). Bu durum bize ÖG olan öğrencilerle yaptığımız çalışmalarda, öğrencilerin çalışan belleklerinin geliştirilmesine yönelik uygulamaları gözden kaçırmamız gerektiğini göstermektedir.

Yapılan çalışmalarda, ÖG olan öğrencilerin ÖG olmayan öğrencilerle karşılaştırıldığında ön bilgilerinin daha sınırlı olduğu görülmektedir. Bir konu hakkında bilginin birikimle diğer bir deyişle “okumayla” arttığı düşünüldüğünde, ÖG olan öğrencilerin okuma becerisinin kazanımına ilişkin birçok alanda sorun yaşaması bilgiyi biriktirme sürecinin sekteye uğraması anlamını taşımaktadır. Dolayısıyla anlamayı gerçekleştirecek asıl unsur olan “önceki bilgi” için okuma deneyimi ve bu bilginin kullanımı için strateji kullanımı önemli bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır.

Alan yazında, ÖG olan öğrenciler ile ÖG olmayan öğrencilerin anlama strateji kullanım düzeyleri karşılaştırıldığında (Anastasiou & Griva, 2009), ÖG olan öğrencilerin normal gelişim gösteren akranlarına göre anlama stratejilerini (tahminde bulunma, ön bilgiyi harekete geçirme ve görselleri kullanma) daha az kullandıkları belirlenmiştir (Anastasiou & Griva, 2009).

Alan yazın çalışmaları doğrultusunda, ÖG olan ya da ÖG riski olan öğrencilerin özellikleri göz önüne alındığında, bu öğrencilere dersin başında ne öğrenecekleri ile ilgili bilgi vermek, okunacak metne ilişkin deneyim sağlamak ve öğrencilerin derse ilgilerini çekerek motivasyonlarını arttırmak önemlidir. ÖG riski olan öğrencilerin ön bilgi ve deneyimlerini harekete geçirmek suretiyle, ilişkili bilgileri organize edilmiş bir biçimde sunmak öğrencilerin çalışan bellek yükünü azaltacağından, öğrenciyi öğrenme sürecine de hazırlamaktadır. Bu konuya ilişkin pek çok bilimsel kanıt da alan yazında yer almaktadır. Örneğin; Prabhakaran vd. (2000) yaptıkları çalışmalarında, organize edilmiş içeriği aktive etmek için daha az çaba harcadığını ve akademik öğrenmeyi arttırdığını vurgulamıştır. Okuma güçlüğünü temsil eden nöropsikolojik fotografik kayıtlar da bunu doğrulamaktadır. Bu durumda okuma öncesi stratejilerin işe koşulması, öğrencilerin metni anlamasını desteklemektedir. Diğer bir deyişle öğrencilerin ön bilgileri ile öğrenecekleri metin arasında güçlü bir bağ kurmasını ve anlamlı sözel öğrenmeyi harekete geçirmesini destekleyen okuma öncesi stratejiler, öğrencilerin yazılı metni öğrenmesini de hızlandırmaktadır (Williams, 2005). Üstelik bu ön bilginin okuma öncesinde kullanılacak şematik düzenleyicilerle uygulanması, metne ilişkin zihinde şema oluşturma, kelime dağarcığı zenginleştirme, akıcı okuma ve okuduğunu anlamaya yardımcı olabileceğine işaret eden çalışmalar da söz konusudur (Fisher & Frey, 2014). Dolayısıyla yeni bilgileri sunarken, ön bilgiyi ve deneyimleri harekete geçirmek bilgilerin anlamlandırılması için önerilmektedir (Özmen, 2017). Bu bağlamda yapılacak müdahalelerde bellek egzersizlerine ve okuma stratejilerine ilişkin çalışmalara da yer verilmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Özmen (2017)'e göre, yeni bilgi ve becerileri öğrenme sırasında dikkatimizi yoğun biçimde odaklamamız gerekirken, kazandığımız bilgi ve becerilerde akıcı hale geldiğinde de yoğun bir bilişsel çaba harcamamıza gerek kalmamaktadır. Bu nedenle, öğrencilerin bilgileri gruplama, organize etme ve sınıflama becerilerini geliştirmenin, öğrencilerin daha az bilişsel çaba harcamasını ve dikkatini toplamasını destekleyeceği düşünülmektedir. Dolayısıyla öğrenme üzerinde etkisi olan önemli faktörlerden biri dikkattir. ÖG'de sınırlı alanlardan biri olan dikkatin (Kauffmann, Hallahan & Lloyd, 1998) üç boyutu bulunmaktadır. Bunlardan birincisi göreve katılım, ikincisi görevi sürdürme ve üçüncüsü seçici dikkattir (Reid & Leinemann, 2006). ÖG riski olan ve ÖG olan öğrencilerin, dikkatin tüm boyutlarında zorluk yaşadığı bilimsel çalışmalarda belirtilmektedir (Kauffmann vd., 1998). Bu bağlamda yapılacak müdahalelerde dikkate ilişkin çalışmalara da yer verilmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

Yapılan çalışmalarda ÖG olan öğrencilerin ÖG olmayan öğrencilerle karşılaştırıldığında, dikkatin yanı sıra dil becerilerinin de daha sınırlı olduğu belirlenmiştir (Kauffmann vd., 1998). ÖG olan öğrencilerin okuma güçlüğü yaşamalarının nedenleri arasında, okuma becerisinde temel olan sesbilgisel farkındalıkta ve dil becerilerinde sınırlılıklarının bulunmasıdır (Tunmer & Greaney, 2010). Dolayısıyla öğrencilerin okuma güçlüğü'nün nedenlerini belirlemek için, ilk olarak sözcük işleme (sesbilgisel ve/veya ortografik çözümlenme) ve sözel dili anlama becerileri (sözcük bilgisi, sözdizimsel beceriler vb.) üzerinde durulması önemlidir (Weber & Crocker, 2012). Stanovich'e (1986) göre, sözcük okuma hızı ve doğruluğunun yetersiz olması, sözel dil performansını ve okuduğunu anlamayı etkilediği gibi okuma deneyimlerini de azaltmaktadır. Okuma deneyimlerinin azalması ise öğrencilerin dil becerilerini (sözcük dağarcığı, söz dizimi bilgisi vb.) ve dolayısıyla okuma becerilerini olumsuz etkilemektedir. Diğer bir deyişle, ÖG olan öğrencilerin okudukları metindeki bilgiyi işlemek için ihtiyaç duyduğu sözel dili anlama performansında sınırlılıklar yaşadığı görülmektedir.

Bunun yanı sıra ÖG olan öğrencilerin okuma güçlüklerinin açıklanmasında yer verilen tanımların, özellikle sözel dil performansı üzerine yoğunlaştığı görülmektedir (Gough & Tunmer, 1986; Tunmer & Greaney, 2010). Alan yazında özgül okuduğunu anlama güçlüğü olarak da tanımlanan bu öğrenciler (Gough & Tunmer, 1986; Nation, 2005) ile yapılan ÖG müdahale çalışmalarında, dil çalışmalarına yer vermek yoluyla önemli bir eğitsel destek sağlanmaktadır. Bunun yanı sıra bazı öğrenciler hem sözcük çözümlenme hem de sözel dili anlamada problemler sergilemektedir. Alan yazında karma okuma güçlüğü olarak da tanımlanan bu öğrenciler (Catts & Kamhi, 2005, s.54) ile yapılan ÖG müdahale çalışmalarında da sözcük bilgisi ve sözdizimsel dil becerileri çalışmalarına yer vermek önemlidir. Yapılan alan yazın çalışmaları göz önüne alındığında, dil becerileri (sözcük bilgisi, sözdizimsel beceri vb.) üzerine odaklanılmasının ÖG çalışmalarında önemli olduğu ifade edilebilir. Bu bağlamda uygulanacak müdahalelerde dil becerilerine ilişkin çalışmalara yer verilmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

Okuduğunu anlama, dil becerilerindeki performansın yanı sıra, metni algılama, bellekte kodlama, sınıflandırma, geçmiş bilgi ile yeni bilgiyi birleştirme ve bellekten geri çağırma süreci olarak ele alındığında, öğrenci bilgilerinin görsel veya işitsel olarak algılanmasından başlayarak, kodlama, gruplama, ön bilgi ile birleştirme, ayrıntılama ve geri çağırma gibi süreçleri (Smith & Leal, 2002; Turnbull, Turnbull & Shank, 2002) tamamıyla metni anlama sürecini etkilemektedir. Schneck (2005) 'görsel ve işitsel algıyı' görsel uyarıları

alma ve tanıma süreci olarak tanımlamıştır. Algı; mekânlar, objeler, olaylar gibi devamlı maruz kalınan bilgiyi temel almaktadır. Görsel ve işitsel algının gelişmesi çocuklarda odaklanmanın ve hazır bulunuşluğun güçlenmesine katkıda bulunduğundan, ÖG riski olan öğrenciler için işitsel ve görsel algı çalışmalarının akademik başarıyı desteklediği söylenebilir. Bu bağlamda, çeşitli öğrenme stillerine hitap eden çok duyulu materyaller (resimler, maket, şema vb.) bilginin algılamasını destekleyen öğretim öğeleridir. Genellikle öğrendiklerimizin %1'ini tat alma, %1,5'ini dokunma, %3,5'ini koku alma, %11'ini işitme, %83'ünü görme duyuları sayesinde edinmekteyiz. Çok duyulu okumanın öğrenmede %94 oranında etkili olduğu belirtilebilir (Aytaş, 2005). Karatay (2010) görsel beceri, dikkat, konsantrasyon, algı, hatırlama, anlam oluşturma, muhakeme etme, çözümlenme, yorum yapma ve ifade etme gibi çeşitli öğelerden oluşan çok duyulu ve bilişsel bir faaliyet olarak okumayı tanımlamaktadır. Dolayısıyla öğrencilerin farklı duyularına hitap ederek okuma becerilerini öğrenmesini kolaylaştıracak etkinliklere ve yöntemlere ihtiyaç duyulmaktadır. Dolayısıyla da, algının geliştirilmesini destekleyen okuma becerisi için gerekli olan bilişsel süreçlerin hazır olması önemlidir. Bu bağlamda yapılacak müdahalelerde görsel ve işitsel algının güçlendirilmesine ilişkin çalışmalara da yer verilmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. ÖG riski olan öğrencilere yönelik hazırlanan bellek, görsel, işitsel, duyuşsal algı çalışmaları, onların bilgi işleme hızlarının artmasını desteklediğinden, bu gibi etkinliklere öğretim süreçlerinde yer verilmesi kritiktir (Schneck, 2005). Üstelik okuma güçlüğü alanında yapılan araştırmalar, okuma güçlüğü olan öğrencilere uygun ve etkili bir öğretim fırsatı sunulmamışsa, yetkin olmayan zayıf okuyucular olmaya devam ettiklerini göstermektedir (Begeny & Silber, 2006; Pikulski & Chard, 2005, Stanovich, 1986). Aynı zamanda, okuma güçlükleri olan öğrencilerin okulda problem sergiledikleri ve akademik problemler yaşadıkları görülmektedir (Zumeta, Compton & Fuchs, 2012).

Okullarda okuma güçlüğü olan öğrencilere yönelik bilimsel temelli okuma öğretimi uygulanmadığında, öğrencilerin %30-%60 aralığında beklenen sınıf düzeyinin gerisinde kaldığı belirtilmektedir (Blanks & Bursuck, 2010; NRP 2000). Bu problemler nedeniyle okuma alanında yapılan çalışmalarda, okuma güçlüklerinin önlenmesinde bilimsel temelli okuma müdahalelerinin önemi vurgulanmaktadır (Denton, 2012). MTM'de, eğitimciler bilimsel temelli okuma müdahalelerini genel eğitim sınıflarında okuma öğretimleri içine yerleştirerek, okuma güçlükleriyle başa çıkmada daha iyi bir yol bulmaya çabalamaktadırlar.

Son yıllarda MTM ile ilgili okuma güçlükleri alanındaki çalışmalar (Gettinger & Stoiber, 2007; Denton, 2012) yoğunluk kazanmıştır. MTM, matematik gibi diğer akademik alanlara da uygulanabilmesine rağmen, okuma güçlüğüne yönelik çok sayıdaki araştırma nedeniyle ABD’de birçok okulun, MTM konusundaki çaba ve girişimlerini artan müdahale yoluyla okuma güçlüklerinin önlenmesine yoğunlaştırdığı gözlenmektedir (Denton, 2012). Araştırmaların okuma güçlüğü olan öğrencilere yönelik MTM uygulamalarının bilimsel temelli müdahaleler olması yönüyle, okuma güçlüğüne önleyici rol üstlendiğine işaret ettiğinden (Feiker, 2007), okuma becerileri müdahale paketleri önem kazanmaktadır.

Bu bağlamda bu çalışmada hazırlanmış olan ZOBEP etkinlikleri çocukların sınıf düzeyleri dikkate alınarak; görsel-işitsel hafıza, dil becerileri, dikkati sürdürme ve geliştirebilme, mantık/muhakeme ve problem çözme becerilerini geliştirmek amacıyla hazırlanmıştır.

2.5. Okuma Öğretiminde Etkili Müdahaleler

Okuma becerisinin çok bileşenli yapısı alan yazında araştırmalarında da bu bileşenlere yönelik olarak çeşitlenmesine yol açmıştır. NRP (2000), okuma akıcılığı kavramına temel bir yön vererek okumanın bileşenlerini gözden geçirmek ve okuma akıcılığının ve okuduğunu anlamının gelişimine yönelik temel öğretim yaklaşım ve tekniklerini analiz ederek, bunların yaygın kullanımı için okulları bu yaklaşımlara hazırlamaktır. ZOBEP geliştirilmeden önce akıcı okuma becerilerini geliştirmeye yönelik NRP (2000) tarafından önerilen Akıcı Okumayı Geliştirme Dersi (Rasinski, Padak, Linek & Sturtevant, 1994), Okuyucular Tiyatrosu (Optiz & Rasinski, 1998) ve Akıcı Okuma Odaklı Okuma Öğretimi (Stahl, Heubach & Cramond, 1997) öğretim programları incelenmiştir. Okuduğunu anlama ile ilgili olarak da NRP (2000), okuduğunu anlamının gelişimine yönelik bilimsel temelli strateji ve teknikleri gözden geçirmekte ve okuduğunu anlama öğretiminde etkili uygulamalar için bu yaklaşımlara uygulayıcıları teşvik etmektedir. Bu yaklaşımın bu çalışmanın amaçlarıyla da uyumlu olduğu düşünülmektedir. ZOBEP geliştirilmeden önce okuduğunu anlama becerilerini geliştirmeye yönelik NRP (2000) tarafından önerilen çok ögeli strateji paketlerinden Karşılıklı Öğretim ve POSSE paketleri incelenmiştir. Bunun yanı sıra okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası kullanılan bilişsel stratejiler incelenmiştir. ZOBEP’te yer verilen strateji ve teknikler önce akıcı okuma daha sonra da okuduğunu anlama başlıkları çerçevesinde aşağıda açıklanmıştır.

2.5.1.Akıcı Okumada Etkili Müdahaleler

Akıcı okuma ile ilgili bu programlar incelendiğinde; okuma becerilerinde görülen öğrenme problemlerini azaltmaya yönelik çok sayıda akıcı okuma tekniği geliştirilmiş ve bu tekniklerin etkililiğini incelemek amacıyla çok sayıda çalışma yapılmıştır. Yapılan çalışmalarda rehberli okuma, tekrarlı okuma, eşli okuma, koro okuma, paylaşımlı okuma ve eko okumaya yer verildiği görülmektedir. ZOBEP’de yer alan müdahale kitaplarında, NRP (2000) okuma akıcılığını arttırmada önerdiği bilimsel tekniklere yer verilmiştir. Her bir müdahale kitabında bu teknikler tek tek ya da birlikte yer almıştır. Söz konusu teknikler aşağıda sıralanmaktadır:

2.5.1.1. Rehberli Okuma

Rehberli okuma, öğrencilerin okuma becerilerinin yetkin bir okuyucu tarafından desteklenmesidir. Söz konusu destek çoğunlukla yetkin okuyucunun okuma becerilerinde öğrenciye model olmasını kapsamaktadır. Rehberli okuma uygulamasında, yetkin bir okuyucu tarafından metin öncelikle okunur. Öğrenci yetkin okuyucuyu dinler. Rehberli okumanın ardından, öğrenci okumaya başlar ve yetkin okumayı model alması desteklenir (Meyer & Felton,1999).

Okuma hızı, okuma doğruluğu ve prozodik okumayı kapsayan akıcı okumada, öğrencilerin uygun bir modeli gözlemlemesi ve dinlemesi kendi okumalarını geliştirmelerinde önemlidir. Okuma doğruluğu ve hızlı işlemelemin yanı sıra akıcı okumanın önemli bir ögesi olan prozodik okuma; yani okurken soru, emir, sürpriz, şaşkınlık gibi anlamları uygun ifade etme, noktalama işaretlerine dikkat ederek okuma, sözcükler arasında uygun yerlerde duraklama, metin anlamayı desteklediğinden (Hudson, Lane & Pullen, 2005), öğrencilerin yetkin bir okuyucuyu model alması önemlidir. Çünkü sesli okuma prozodisi yetkin bir rehber sayesinde “işitsel modelleme tekniğiyle” daha etkili edinilmektedir (Meyer & Felton,1999).

2.5.1.2. Tekrarlı Okuma

Okuma akıcılığını arttırmada en sık yer verilen ve araştırma yapılan tekniklerden birisi tekrarlı okumadır (Samuels, 1979).Tekrarlı okumada öğrenciler okuma metnini akıcı olarak okuyana dek tekrar tekrar okurlar. Therrien ve Hughes (2008), yaptıkları çalışmalarında tekrarlı okumanın okuma doğruluğunu, okuma hızını, prozodisini ve okuduğunu anlamayı geliştirme yönündeki katkısını ortaya koymuşlardır. Ayrıca Rashotte ve Torgesen (1985), tekrarlı okumanın özellikle okuma problemleri olan öğrencilerde doğru okumayı ve okuma hızını %50

oranında geliştirdiğini belirtmektedirler. Dowhower (1994) ve Strecker, Roser ve Martinez (1998), yaptıkları meta-analiz çalışmalarında tekrarlı okuma tekniğinin uygulandığı çalışmaları değerlendirmişler ve tekrarlı okuma tekniğinin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede etkili olduğunu ortaya koymuşlardır. Bu bağlamda okuma becerilerini geliştirmede, tekrarlı okuma çalışmalarına yer vermenin altını çizmek önemlidir.

2.5.1.3. Eşli Okuma

Okuma akıcılığını artırmaya yönelik uygulamalardan bir diğeri ise eşli okumadır. Eşli okumada; okuma güçlüğü riski ya da okuma güçlüğü olan öğrenci, yetkin okuyucu ile birlikte okumaya başlar ve öğrenci zorlandığında uygulayıcı araya girerek okuma sürecini devam ettirir. Rasinski ve Fredericks (1991), yaptıkları çalışmada eşli okumanın okuma akıcılığını artırdığını ortaya koymuştur. Yapılan çalışmalarla eşli okumanın, okuma hızını arttırmada ve okuma hatasını azaltmada anlamlı bir etki gösterdiği belirtilmektedir (Rasinski & Fredericks, 1991; Li & Nes, 2001).

2.5.1.4. Koro Okuma

Koro okuma, yetkin bir okuyucunun bir cümleyi okuduktan sonra (rehberli okuma), öğrencilerin de aynı cümleyi onun arkasından okuduğu bir tekniktir. Reutzel ve Cooter (2003) çalışmalarında, koro okumanın akıcılığı geliştiren etkili bir yöntem olduğunu belirtmişlerdir. Koro okumada, okuma akıcılığını geliştirmek amacıyla okuma doğruluğuna ve prozodiye model olunması, öğrencilere okuma fırsatı yaratılması, geribildirim verilmesi ve düzeye uygun okuma materyali sağlanması çok önemlidir. Koro okumanın okuma performansını geliştirmede anlamlı bir katkı sağladığı belirtilmektedir (Rasinski, Homan & Biggs, 2009).

2.5.1.5. Paylaşımlı Okuma

Paylaşımlı okuma, öğretmen ve öğrencinin aynı anda okumaları ve ara sıra öğretmenin, bir cümleyi belirli bir yere kadar okuyup sıradaki kelimenin öğrenci tarafından okunması için beklemesidir (Hudson vd., 2005). Öğrencilerin motivasyonunu arttıran ve özellikle okuma becerilerindeki sınırlılıkları dolayısıyla çekinik kalan ya da uzun okumalarda kaçınan öğrencilerin sessiz okuma yoluyla da okuma sürecini takip etmesine yardımcı olduğu düşünülmektedir.

2.5.2. Okuduğunu Anlamada Etkili Müdahaleler

Alan yazında akıcı okumanın geliştirilmesine ilişkin araştırmalar devam ederken aynı zamanda okuduğunu anlamaya yönelik birçok araştırmanın da yapıldığı görölmektedir. Uzun bir geçmişe sahip olan okuduğunu anlama araştırmaları (Duke & Pearson, 2009) incelendiğinde, okuduğunu anlama becerisinin öğretiminde birçok yöntemin denenmiő olduğu görölmektedir. Okuduğunu anlamaya ilişkin yapılan araştırmaların çeşitlilik göstermesinin en büyük nedenlerinden biri anlamanın karmaşık doğasından kaynaklanmaktadır. Okuduğunu anlamanın gerçekleşmesi için bireyin metinde yer alan bilgi birimlerini anlaması ve bilgi birimleri arasında bir bağ kurarak anlam kurması, yorum yapması ve çıkarımda bulunması gereklidir (Güzel, 1998). Okuduğunu anlama becerisi bilişsel bir süreç olarak göz önüne alındığında, bu sürecin; algı, dil, dikkat, motivasyon, geçmiş bilgileri harekete geçirme, çıkarımda bulunma gibi farklı ögeleri kapsadığı ve bu ögelerin sistematik olarak işe koőulmasına ihtiyaç duyulduğu ifade edilebilir (Van den Broek, Virtue, Everson, Tzeng & Sung, 2002).

NRP (2000), okuduğunu anlamada etkili strateji ve teknikleri bilimsel araştırma ve uygulamaların göz önüne alınarak kullanılmasını önermektedir. Alan yazında okuduğunu anlamaya ilişkin ÖG olan öğrencilere yönelik araştırmalara bakıldığında, strateji öğretiminin öne çıktığı görölmektedir. Okuma öncesi, sırası ve sonrası kullanılan okuduğunu anlama stratejilerinin etkililiği vurgulanmaktadır (Fuchs, 2007).

Yetkin okuyucular okuma becerilerini ortaya koyarken okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası farklı stratejiler kullanırlar (Duke, 2003). Yetkin olmayan okuyucular ise bu stratejilerin farkında olmamakta veya stratejileri bilseler bile ne zaman ve nerede bu stratejileri kullanacaklarına karar verememektedirler. Bu sebeple, okuduğunu anlama öğretiminde öğrencilere sözcükler ile ifade edilen bilginin ilişkilendirebilmesi, öğrencinin metin ve kendi yaőantısı arasındaki bağı kurabilmesi için okuma öncesi, sırası ve sonrası kullanılan stratejilerin öğretilmesi gerekmektedir. Okuduğunu anlama ile ilgili bu stratejiler incelendiğinde; okuma becerilerinde görölen öğrenme problemlerini azaltmaya yönelik, çok sayıda okuduğunu anlama strateji ve tekniği geliştirilmiş ve bu strateji ve tekniklerin etkililiğini incelemek amacıyla çok sayıda çalışma yapılmıştır (NRP, 2000). Yapılan çalışmalarda öğrencilerin amaç oluşturma, bir konu ile ilgili geçmiş bilgilerini harekete geçirme, tahmin etme, metinle etkileşime geçme, metinden anladıklarını gözden geçirme, soru üretme ve sorma, özetleme, tartışma, zihinde canlandırma, Şematik düzenleyicilere yer verme gibi strateji ve tekniklere yer verildiği görölmektedir.

ZOBEP’de yer alan müdahale kitaplarında, NRP’nin (2000) okuduğunu anlamayı arttırmada önerdiği bilimsel strateji ve tekniklere yer verilmiştir. ZOBEP müdahale kitaplarının her birinde, öğrencilerin okuma amaçlarının farkında olması için okuma amaçlarını harekete geçirmelerini sağlayan bir sunuş bölümü yer almıştır. Her bir müdahale kitabında strateji ve teknikler tek tek ya da birlikte yer almıştır. Söz konusu strateji ve tekniklerden öğrencilerin amaç oluşturma, bir konu ile ilgili geçmiş bilgilerini harekete geçirme, tahmin etme, metinle etkileşime geçme, metinden anladıklarını gözden geçirme, soru üretme ve soru sorma, özetleme, tartışma, zihinde canlandırma, şematik düzenlenleyicilere yer verme gibi strateji ve tekniklere ayrı ayrı ya da birlikte okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası çalışmalarda yer verilebileceğinin unutulmaması önemlidir. Söz konusu strateji ve teknikler aşağıda sıralanmaktadır:

2.5.2.1.Okuma Öncesi Stratejiler

Okuma öncesi stratejilerin amacı, öğrencilerin okuma için hazır bulunuşluğunu arttırmak ve okudukları metnin ne hakkında olduğu konusunda bilgi edinmelerini desteklemektir. Okuma öncesi stratejiler öğrencilerin geçmiş bilgilerini etkinleştirmeyi amaçlamaktadır (Klingner, Vaughn & Boardman 2007).

2.5.2.1.1.Amaç Oluşturma

Amaç oluşturma, okuma ihtiyacımızın ne olduğunu bilmeyi ve buna uygun olarak okumamızı şekillendirmeyi içermektedir. Okumaya başlamadan önce okumaya hazırlanmak, okuma amacını gözden geçirmek ve planlama çalışmaları yapmak önemlidir. Bu zihinsel hazırlık çalışması öğrencilerin okuma amacına yönelik daha etkili bir anlama süreci oluşturmasını desteklemektedir. Amaç belirleme çalışmalarının okuma performansını arttırdığı meta-analiz çalışmalarında da ortaya konmuştur (Mastropieri & Scruggs, 1997).

2.5.2.1.2.Geçmiş Bilgileri Etkinleştirme/Yapılandırma

Geçmiş bilgileri etkinleştirme/yapılandırma, okuduğunu anlama süreci geçmiş bilgiler ile yeni öğrenilen bilgilerin bütünleştirilmesini içermektedir. Okuma becerilerinin öğretimi sırasında etkileşimli diyaloglar kurulması yoluyla metnin içeriğine ilişkin tahmin etme, metni gözden geçirme strateji çalışmalarıyla birlikte, beyin fırtınası ve kavram haritası

tekniklerine okuma öncesinde yer verilmesi, öğrencilerin konuya ilişkin bilgilerini uzun dönemli belleklerinden çağrılarını sağlayacaktır (Mastropieri & Sgruggs, 1997). Geçmiş bilgileri etkinleştirme çalışmalarının okuma performansını arttırdığı meta-analiz çalışmalarında da ortaya konmuştur (NRP, 2000).

2.5.2.1.3.Tahmin Etme Stratejisi

Tahmin etme stratejisi, okuyucuların okuyacakları metin hakkında tahminde bulunmaları ve okurların geçmiş bilgilerini çağrılarını arttırmaktadır (Morellion, 2007). ÖG olan öğrencilerin metinde olabilecek olayları ve durumları tahmin etmede problem yaşadıkları görülmektedir (Antoniou & Souvignier, 2007). Öğrencinin metnin adı, alt başlıkları ve görsel destekleyicilerden faydalanarak metnin konusunu tahmin etmesi metne dikkatini vermesine yardımcı olur. Tahmin etme stratejisine aynı zamanda öğrencinin ilgisini metne çekmek, öğrencilerde merak uyandırmak ve okuduğunu anlama performansını geliştirmek için de yer verilmesi önerilmektedir (NRP, 2000). Öğrenciler, tahminlerini sözlü veya yazılı olarak ifade edebilirler ve beyin fırtınası tekniği ya da şematik düzenleyicilerden faydalanabilirler. Beyin fırtınası yoluyla öğrenciler, tahminlerini not edip okuma sırasında buldukları bilgilerle karşılaştırabilir ya da şematik düzenleyicilere yerleştirebilirler. Öğrencilerin tahminlerinin doğru olup olmama, farklı olma ve tahminlerini geliştirme süreci sistematik olarak okuduğunu anlama çalışmalarıyla izlenmelidir (Duke, 2003).

2.5.2.1.4.Metni Gözden Geçirme Stratejisi

Metni gözden geçirme, okuma amacını hatırladıktan sonra metnin içeriğini, metinde yer alan anahtar bilgileri ya da önemli noktaları bulmak için metni göz gezdirerek okuma işlemi yapılmasıdır. Bu strateji, okuyucuya metnin ana içeriği ve yapısı hakkında bilgi vermekte ve önceki bilgileri harekete geçirerek, okuduğunu anlamayı kolaylaştırmaktadır. Gözden geçirme, düşünmeyi teşvik ederek okuyucunun konuya ilişkin var olan bilgisini hatırlamasına yardım ederek, metin ve geçmiş bilgileri arasında ilişki kurmasını sağlamaktadır. Metni gözden geçirme stratejisi, özellikle zihinsel süreçleri harekete geçirerek okuduğunu anlama sürecini geliştirmektedir (Duke, 2003). Metni gözden geçirme çalışmaları için beyin fırtınası tekniği ya da kavram haritaları da birlikte kullanılabilir. Metni kısaca gözden geçirdikten sonra, öğrenciler metindeki ipuçlarını değerlendirerek metne yönelik sorular için gerekli olan bilgilere dikkatlerini verebilirler. Okuma metnini gözden geçirirken, okuma sırasında tahminlerin doğruluğunu sorgulamak

ya da önemli bilgilerin altını çizmek de gözden geçirme çalışmalarında faydalı olabilir (Duke, 2003).

2.5.2.2.Okuma Sırası Stratejiler

Okuma sırası stratejilerin öğretilmesindeki ana amaç, öğrencilerin metni daha iyi anlamalarını ve metinden anladıklarını izlemeleridir (Klingner, Vaughn & Boardman 2007). Öğrencinin metinle etkileşime geçmesinin sağlanması için öğrencilere model olunması yoluyla, soru üretme ve soru sorma, tartışma, zihinde canlandırma, ana fikrin ve temel düşüncelerin özetlenmesi stratejileriyle birlikte bilgiyi görselleştirme gibi tekniklere yer verilmesinin okuduğunu anlamada etkili olduğu belirtilmektedir (Mastropieri & Scruggs, 1997).

2.5.2.2.1.Soru Üretme ve Soru Sorma Stratejisi

Öğrencilerde öncelikle geliştirilmesi hedeflenen okuduğunu anlama becerileri, metindeki bilgi ve detaylara yönelik sunulan soruları cevaplama ile metni anlamının desteklenmesidir (Boulware-Gooden, Carreker, Thornhill & Joshi, 2007). ÖG olan öğrencilerin özellikle yorumlama gerektiren sorulara cevap vermede problem yaşadıkları görülmektedir (Cain & Oakhill, 1999). Öğretmenlerin öğrencilerini gözlemleyerek, öğrencilerin soru sorma ve soru üretme stratejisini kullanmasını sordukları farklı sorularla desteklemesi ve rehberlik etmesi, öğrencilerin okuduğunu anlama süreçlerini geliştirdiği görülmektedir (Van Keer, 2004). Özellikle ÖG olan öğrencilerin bilgiyi düzenleme ve bellekten geri çağırma problemlerinden dolayı, soru sorma stratejisinin yanı sıra bilgiyi görselleştirme tekniklerine ve açıklamalarına yer verilmesinin anlamayı kolaylaştıracağı ifade edilmektedir (Kim, Vaughn, Wanzek & Wei, 2004). Ayrıca soru üretme de, ÖG olan öğrencilerin kullanımında problem yaşadıkları bir stratejidir (Van Den Bos vd., 1998). Soru üretme metnin belirginleşmesini sağlayarak, metne netlik kazandırma tekniğinin kullanımını ve metin içinde yer alan anahtar sözcüklere odaklanarak, metne ilişkin yorum yapılmasını hızlandırır (Cain vd., 2004). Öğretmenin öğrencilerine sorduğu sorular kadar, öğrencilerin de soru üretmesi ve soru sorma stratejilerinin öğretilmesi, okuduğunu anlamada anahtar rol oynamaktadır.

2.5.2.2.2.Tartışma Stratejisi

Gambrell (1996) yaptığı çalışmada, küçük grup tartışmalarının öğrencilerin okuma metnini daha kolay hatırlama ve okuduğunu anlamalarını geliştirdiğini belirtmiştir. Okuma sırasında ya da sonrasında okuma metnine ilişkin yapılacak tartışmalar, öğrencilerin deneyim ve ön bilgilerini kullanmasını harekete geçirerek yeniden bilginin anlamlandırılması ve yapılandırılmasına yardımcı olmaktadır.

2.5.2.2.3. Zihinde Canlandırma Stratejisi

Zihinde canlandırma stratejisi, metnin zihinsel görsellerinin oluşturularak anlamının desteklenmesidir. Öğrenciler okuduğunu anlamalarını yapılandırmak ve somutlaştırmak için bilgiyi, zihinde canlandırma stratejisiyle yeni bilgilerle önceki bilgiler arasında ilişki kurup metni anlamlandırabilir. Pesa ve Somers (2007) özellikle sesli düşünme yöntemiyle öğrencilerin okuduğunu anlamalarını izlemek için zihinde canlandırma, soru üretme ve not tutma stratejilerini birlikte kullanmalarını önermektedir. Yang (2006) da ÖG olan öğrencilerin zihinde canlandırma etkinliklerinde güçlük yaşamasına rağmen, yetkin okuyucuların bu stratejiyi kolaylıkla kullanabildiğini belirtmiştir. Dolayısıyla zihinde canlandırma stratejilerini öğrencilere öğretmenin, öğrencilerin metni anlamasını desteklediği ifade edilebilir.

2.5.2.3.Okuma Sonrası Stratejiler

Öğrencilerin geçmiş bilgileri ile metnin anlamı arasında bağlantılar kurmayı sağlar (Klingner, Vaughn & Boardman 2007). Öğrencinin metinde sunulan anlam ile etkileşime geçmesinin sağlanması için öğrencilere tartışma, soru üretme ve soru sorma, zihinde canlandırma, ana fikrin ve temel düşüncelerin özetlenmesi stratejileriyle birlikte bilgiyi görselleştirme gibi tekniklere yer verilmesinin okuduğunu anlamada etkili olduğu belirtilmektedir (Mastropieri & Scruggs,1997).

2.5.2.3.1.Özetleme Stratejisi

Özetleme yoluyla öğrenci metni ne kadar anlamış olduğunun farkına varabilir. Özetleme yoluyla metinde yer alan ana fikirler ve yardımcı düşünceler netleşir. Özetleme stratejisi, metindeki fikirleri bulma, bu düşünceleri kendi sözcükleriyle anlatma, önemli bilgileri netleştirme ve daha önemsiz bilgileri eleme gibi farklı becerileri içerir. Öğrencilerin soru sorması ve soru üretmesi özetleme stratejisinin öğretilmesinde faydalıdır (Antoniou &

Souvignier, 2007). Öğrenciler sözlü ya da yazılı olarak metne yönelik kavramalarını şematik düzenleyiciler yoluyla da özetleyebilirler. Öğrencilerin özetleme stratejilerini kullanmasını desteklemek için soru üretme ve soru sorma stratejilerine öğretimde yer verilmesi önerilmektedir (NRP, 2000).

2.5.2.3.2.Şematik Düzenleyiciler

Okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrasında şematik düzenleyicilere yer verilebilir (Mastropieri & Sgruggs,1997). Metin anlama öğretim yöntemlerinin gruplandırılmasında, içerik güçlendiriciler grubunda yer alan şematik düzenleyici kullanımına öğretimde yer verilmesi önemlidir (Güzel-Özmen, 2011). Örneğin; kavram haritaları okuma metinlerindeki düşüncelerin ve ilişkilerin somutlaştırılmasına ve anlamın görselleştirilmesine yardımcı olur. Chang, Sung ve Chen (2002) tarafından 126 beşinci sınıf öğrencisiyle yapılan çalışmada, kavram haritaları hazırlamanın öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin güçlenmesinde faydalı olduğu tespit edilmiştir. Birçok strateji ve teknik okuma öncesinde, sırasında ya da okuma sonrasında kullanılabilir.

2.6. Okuma Müdahale Paketleri

MTM Düzey-II yaklaşımındaki müdahalelerin, okul müfredatına oldukça yakın seviyede ve okuma alan yazınında önerilen bilimsel uygulamalardan yararlanılarak (Edmonds vd., 2009) oluşturulması önemli görülmektedir. ÖG riski olan öğrencilerin gereksinimleri doğrultusunda hazırlanan bilimsel temelli müdahale programları/paketleri ÖG riski olan öğrencilerin akranlarının düzeylerine ulaşmasını destekleyici ve öğrencilerin okuma becerileri açısından akademik başarısızlığını önleyici bir role sahiptir. Bu sebeple uluslararası alan yazında ÖG riski olan öğrencilere yönelik sık sık kullanılan okuma programlarının müdahaleye yönelik yansımaları, araştırmalar çerçevesinde açıklanmış ve bu çalışmada geliştirilen ZOBEP'in kuramsal temellerinin çerçevesi de alan yazın doğrultusunda ortaya konmuştur.

Uluslararası alan yazında yapılan çalışmalara bakıldığında, aşağıdaki programlar dikkat çekmektedir.

2.6.1. Okumada Yetkinlik Programı (READING MASTERY)

1960'ların sonunda geliştirilen Okuma Düzeltme Programı (Engelmann vd., 1999, s.39) araştırmalara dayalı bir programdır. Okuma akıcılığına odaklanan ve okuma performansı sınıf

düzeşinin gerisinde olan öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmek için oluşturulan birinci sınıftan altıncı sınıfa kadar tüm düzeyleri içeren bu yoğun ve yapılandırılmış program, öğrencilerin okuma akıcılığını geliştirmek amacıyla, özellikle çözümleme becerilerine yönelik geliştirilmiş üç seviyeden (A, B, C) oluşan fonolojik farkındalık becerilerini içermektedir. İlk olarak derslerde tanıtılan seslere dayalı uyarlanmış okuma metinleri ile kontrollü bir uygulama sağlanmaktadır. Bu program ilerlemeyi gelişimi izleme, bol miktarda aktif katılımı hedefleme, sesbilgisi odaklı kelime öğretim etkinliklerini içeren çok sayıda okuma metninden oluşmaktadır. Okumada Yetkinlik Programı anlama ve çözümleme çalışmalarını kapsayan programın etkililiği, alan yazın çalışmalarında yer almaktadır (Gunn, Biglan, Smolkowski & Ary, 2000; Herrera vd., 1997).

2.6.2. Okuma Programı (REWARDS)

REWARDS okuma programı (Vachon, Gleason & Archer 2000), öğrencilerin okuma akıcılığını artırmak için çok heceli kelimeleri doğru olarak çözümlemede ihtiyaç duyulan stratejileri sağlamak için okuma becerilerini geliştirmesi hedeflenen tüm öğrenciler için tasarlanmıştır. Yoğun ve kısa süreli bir okuma programı olan REWARDS, yapısal olarak yoğun sözcük çözümleme uygulamalarını, özellikle çok heceli sözcükleri hecelerine ayırma stratejisinin kullanılmasını içeren strateji eğitimini, öğrencilerin bireysel olarak tek tek sesli okumasını ve etkileşimsel okuma tekrarlarını içermektedir. Öğrenciler sözcükleri çözümlemek için gerekli stratejileri 1. ve 12. dersler esnasında, okuma akıcılığını arttırmak için gerekli stratejileri ise 13. ve 20. dersler esnasında kullanmayı öğrenmektedirler. Yaklaşık 20 ders süren programda ayrıca, ses bilgisel farkındalık etkinlikleri de okuduğunu anlama derslerinde benzer sözcük dağarcığına yer verilmesiyle desteklenmektedir. Bu program, özellikle kelime çözümlemede ve okuma akıcılığında problem yaşayan öğrencilere yönelik etkinlikleri içermektedir. REWARDS okuma programının etkililiği genel eğitim sınıflarında öğrenim gören öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmek amacıyla tasarlanmış ve geleneksel öğretimle karşılaştırmalı olarak bilimsel çalışmalarla da etkililiği de yapılan araştırmalarla ortaya konmuştur (Archer, Gleason & Vachon, 2003; Archer vd., 2000, s.38).

2.6.3. Doğal Okuma Programı (Read Naturally)

Doğal Okuma Programı Inhot, Matsoff, Gavin ve Hendrickson (2001) tarafından okuma akıcılığını geliştirmek için tasarlanan seviyelendirilmiş kısa okuma metinlerini içeren bir programdır. Doğal Okuma Programı, 1. sınıftan başlayan ve 8. sınıf düzeyine kadar devam

eden okuma metinleri, okuduğunu anlama ve sözcük etkinlikleri ile genel eğitim okullarına devam eden tüm öğrencilerin okuma gelişimini izlemeyi amaçlamaktadır. Özellikle okuma hızı ve okuma doğruluğunu geliştirmek için tekrarlı okuma teknikleri ve okuduğunu anlama alıştırmalarını içermektedir. Bu programda öğrencinin ilk okuma performansı, 1 dakikada doğru okuduğu sözcük sayısı ve tekrarlı okuma performansları günlük olarak grafik performansında işaretlenmektedir. Model okuma, geri bildirim, zamanlanmış okumalar ve gelişimi izleme bu programda yer alan önemli öğretim öğelerindedir. Bu programda, öğrencinin bir sonraki düzeye geçişi için gerçekleştirmesi gereken ölçütler bulunmaktadır. Bir öğrenci ancak bireysel okuma akıcılığı hedefine ulaştığında, üç hatadan fazla hata yapmadığında ve uygun ifadeyle okuduğunda bir sonraki düzeye geçebilmektedir.

2.6.4. Günlük Kitap Okuma Programı (Daybook Programme)

Spandel, Nathan ve Robb (2001) tarafından geliştirilen Günlük Kitap Okuma Programı çok sayıda görseli tanımlamak ve onlarla ilgili bilgi sağlamak için çeşitli etkinliklerin yapılmasını ve anlamlarıyla ilgili genel eğitim sınıflarında özellikle okuma becerilerinde güçlük yaşayan tüm öğrencilere egzersiz sağlanma faaliyetlerini içermektedir (Echevarria & Graves, 2010). Araştırmacılar ve öğretmenler, günlük kitap okuma stratejilerinin ve etkinliklerinin okuduğunu anlama becerisini geliştirme potansiyeline sahip olduğunu ve ileri düzey sözcük bilgisi sunduğunu belirtmektedir. Bilimsel temelli uygulamalara dayanan Günlük Kitap Programı, Newbery Ödüllü edebi metinlerden seçilen metinleri sunması, öğretmene ve öğrenciye metni yüksek sesle okuma fırsatı vermesi ve okul müfredatıyla oldukça uyumlu olması yönleriyle okullarda uygulayıcılar tarafından sıklıkla tercih edilmektedir. Günlük Kitap Programı öğrencilerin dikkatini aynı zamanda çeşitli edebi içeriklere çekmesi sebebiyle de popülerdir. Eleştirel okumayı, edebiyat aracılığıyla sözcük dağarcığını geliştirmeyi, hedef odaklı strateji öğretimini ve okuma/yazma becerilerini geliştirmeyi sağlamak günlük kitap programının ana hedefidir. Örneğin, günlük kitap okuma etkinlikleri soru sorma, özetleme ve anafikir bulma gibi stratejilerin adımları aşamalı olarak uygulanmaktadır (Echevarria & Graves, 2010). Ayrıca bu program, öğrencilerin bilmediği kelimeler olduğunda görseller ve çeşitli örneklerle genişletme çalışmaları yapılarak okuduğunu anlama çalışmaları desteklemektedir (Beck, McKeown&Kucan, 2002, s.73). Bu programın aynı anda hem anlama hem de strateji öğrenme ve sözcük dağarcığını genişletme çalışmaları kapsamı yönüyle okuma becerilerini geliştirmeye yönelik etkililiği araştırmalarda yer almaktadır (Beck vd., 2002; Echevarria & Graves, 2010).

2.6.5. Çok Duyulu Okuma Yöntemleri (Multi-Sensory Reading Methods)

Çok duyulu okuma yöntemleri görsel, işitsel, devinimsel ve dokunsal öğeleri kapsayan etkili programlardır (Mercer, 1997). Fernald metodu ve Gillingham yöntemi çok duyulu okuma programlarının en bilinenlerindedir. Fernald yöntemi sözcük odaklı, Gillingham yöntemi ise ses-harf ilişkisi odaklı olarak çok duyulu okuma metotlarına yer vermektedir. Bu yöntemde, görsel ve yazılı (resim kartları), işitsel (ses tüpleri), dokunsal (kumdan kabartma harfler) ve hareketli (gömülü hareket eden harfler) öğeler öğretim sürecinde yaygın olarak kullanılır. Çok duyulu okuma metotlarının avantajı, farklı öğrenme ihtiyaçlarına hitap etmesinden kaynaklanmaktadır. Bu yöntemle öğrenme ortamının düzenlenmesi ve farklılaştırılmış öğretimsel deneyimlerle öğrencilerin okuma gelişimini desteklenmesini amaçlanmaktadır. ÖG olan bireylerin yaşadıkları sesbilgisel problemlerle baş edebilmesi için önerilen çok duyulu öğrenmenin okuma problemlerinin giderilmesindeki etkisi yapılan çalışmalarla tespit edilmiştir (Fisher, 2016; Oakland & Black, 1998). Çok duyulu öğrenmede, öğretim ile ilgili kullanılan materyaller görme, duyma, motor becerileri kullanma, konuşma, yazma veya dokunma gibi en az iki duyu içermesi gerekmektedir. Bu yöntemlerin okuma becerilerinin gelişmesine olumlu katkı sunduğuna işaret eden çalışmalar bulunmaktadır (Gore, 2002; Kamala, 2014).

2.6.6. Nörolojik Etki Yöntemi (Neurological Effect Method)

Heckelman tarafından 1969 yılında öğrenci ve öğretmenin birlikte sesli okuması şeklinde sunulan, okuma akıcılığını geliştirmeye yönelik ve öğrencinin okuma düzeyine uygun okuma metinleri aracılığıyla uygulanan bir yöntemdir. Bu yöntem, birden fazla duyu organının kullanılmasını gerektiren (multisensory) bir yaklaşımdır (Heckelman, 1969). Bu yöntem ile öğrenci sözcükleri görür, iyi okuyucunun okuduğu sözcükleri işitir, kendisi sesli okur ve parmağıyla sözcükleri izler (Gayeski, 1989). Bu yöntemin özellikle okuma güçlüğü olan ve yavaş okuyan öğrenciler üzerinde etkili olduğu görülmektedir (Flood, Lapp & Fisher, 2005). Yöntem birebir kullanıldığında oldukça etkilidir. Öğrencinin okuma hızı ve doğruluğu arttıkça, öğrenci bağımsız okumaya başlar. Genelde daha ağır ÖG olan öğrencilerde uygulandığı göze çarpmaktadır (Gayeski, 1989).

Söz konusu okuma problemlerini iyileştirmeye yönelik programlar, öğrencilerin ihtiyaç duyduğu okuma müdahalesini sağlayarak öğrenme problemlerinin düzeltilmesinde önemlidir.

2.7. Türkiye’de Uygulanan Müdahale Paketleri

Ulusal alan yazında yapılan çalışmalara bakıldığında, aşağıdaki çalışmalar dikkat çekmektedir. Sidekli (2005) yaptığı çalışmada, okuma güçlüğü olan beşinci sınıf öğrencilerinin okuma becerilerinin gelişimine çoklu duyuşal yaklaşımların etkisini incelemiştir. Araştırma, ÖG olan on öğrenci arasından seçilen bir öğrenci üzerinde uygulanmıştır. Öğrencinin uygulama öncesi okumaya karşı beceri yatkınlığını belirlemek için kişisel değerlendirme testi uygulanmıştır. Aynı zamanda, bu öğrencinin okuma başarısını belirlemek için bu öğrenciye iki sınıf düzeyinin altında olan bir okuma metni sunularak okuma performansı tespit edilmiştir. Bu ön uygulamada öğrencinin okuma düzeyinin endişe düzeyinde olduğunu belirlenmiştir. Bu öğrencinin okuma becerisini geliştirmek için bir dönem boyunca çoklu duyuşal yaklaşımları içeren uygulamalar sunulmuştur. Bu uygulamalar arasında nörolojik etki yöntemi sayılabilir. Bu uygulama sonucunda öğrencinin okuma düzeyinin endişe düzeyinden öğretimsel düzeye doğru ilerlediği tespit edilmiştir.

Akyol ve Kodan (2016), yetkin olmayan okuyucuların akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinde problemler yaşadığını ve bu özel eğitim alanlarına uygun farklı teknik ve stratejileri içeren müdahalelerde bulunması gerektiğini belirtmektedirler. Söz konusu çalışmada, okuma güçlüğü olan bir öğrencinin sözcük tanıma ve okuma becerisini geliştirmede akıcı okuma stratejilerinin etkisi incelenmiştir. Bu çalışma dördüncü sınıfa devam eden ve okuma güçlüğü sergileyen bir öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aracı olarak yanlış analizi envanteri ve öykü metinlerine yer verilmiştir. Öğrencinin okuma hataları belirlenerek, öğrencinin ihtiyaçlarına yönelik bir okuma programı hazırlanmıştır. Araştırma kapsamında 45 ders saati boyunca tekrarlayıcı, eşli, eko ve bağımsız okuma stratejilerine yer veren bir okuma programı uygulanmıştır. Bu çalışmanın sonuçları, söz konusu programın bu öğrencinin okuma becerilerine olumlu etkisi olduğunu göstermiştir.

Alan yazında daha önceki yıllarda paket programlarının etkililiği okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma becerilerinde etkisi test edilmiştir. Son yıllarda ise MTM Düzey II aşamasında paket programlar sunulmuş ve okuma güçlüğü olan öğrencilerin akranlarına ulaşmada etkililiği test edilmiştir. Bu araştırmalar aşağıda sunulmuştur.

Sonuç olarak, yapılan alan yazın taraması MTM’nin önerilen bir tanılama ve önleme yaklaşımı olduğu, Düzey-II de yapılan çalışmaların ÖG’yi tanılamada ve okuma güçlüğü önlemede etkili olduğunu ve hem Düzey-II hem de MTM çerçevesinde uygulanmayan uluslararası birçok okuma müdahale programlarının olduğu belirlenmiştir. Bu araştırmada ÖG riski olan ilkokul ikinci sınıf öğrencilerinin, okuma akıcılığı (okuma hızı, okuma hatası ve prozodik

okuma) ve okuduğunu anlama düzeylerine etkisini belirlemek amacıyla alan yazında kullanılan bilimsel yöntemlerden yararlanılarak ZOBEP geliştirilmiştir.

2.8. MTM Düzey-II Yaklaşımında Yapılan Okuma Araştırmaları

Eğitim hayatlarının ilk dönemlerinde, okuma akıcılığında ve okuduğunu anlamada problem yaşayan öğrenciler okul hayatının ilerleyen yıllarında da akademik becerilerde problem yaşayabilirler (Edmonds vd., 2009, s.262). Dolayısıyla ilkokul döneminde okuma güçlüğü olan öğrencilere yönelik yapılan yoğun müdahaleler, öğrencilerin gelecekteki akademik başarılarına da önemli bir etki sağlayabilir. MTM'nin temel felsefesini oluşturan bu düşünceye dayalı olarak alan yazında birçok araştırma yapılmıştır.

İlgili araştırmalara bakıldığında Graves, Duesbery, Pyle, Brandon ve McIntosh (2011), yaptıkları araştırmada MTM kapsamında hazırlanan okuma müdahale programının altıncı sınıf ÖG olan ve olmayan öğrencilerin okuma becerilerine olan etkisini incelemişlerdir. Bu amaçla yarı deneysel olarak planlanan çalışmada, 30 öğrenci deney grubunda 30 öğrenci kontrol grubunda olmak üzere 60 öğrenci ile çalışılmıştır. ÖG olan öğrenciler her iki grupta da yer almış ve öğrenciler öntest ve sontestte kullanılmak üzere müfredata dayalı iki test (sözel okuma akıcılığı ve Maze okuduğunu anlama testi) ile değerlendirilmiştir. Araştırmada kontrol grubunda yer alan öğrencilere MTM Düzey-I kapsamında eğitim verilmiş, deney grubu öğrencilerine ise hem MTM Düzey-I hem de MTM Düzey-II kapsamında eğitim verilmiştir. Araştırmacılar öğretmenlerden aldıkları öneriler doğrultusunda oluşturdukları MTM Düzey-II müdahale programının içeriğinde; çözümlenme, fonetik farkındalık, akıcı okuma ve kelime öğretimini kapsayan okuduğunu anlama etkinliklerine yer vermişlerdir. MTM Düzey-II kapsamında ise öğrencilerle rehberli okuma çalışmaları yapılmış ve öğretmenler öğrencilere seviyelerine uygun olarak okuma yazma ödevleri vermişlerdir. 10 haftada tamamlanan araştırma sonucunda her iki grupta yer alan öğrencilerin okuma becerilerinin geliştiği, bununla birlikte deney grubunda yer alan öğrencilerin puan ortalamalarının kontrol grubunda yer alan öğrencilerin puan ortalamalarından anlamlı olarak yüksek olduğu belirlenmiştir.

Denton vd. (2011) yaptıkları araştırmada, MTM Düzey-II kapsamında sunulan “İyi Oku” (Read Well) programının farklı zaman planı ile sunumunun öğrencilerin okuma becerileri üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Araştırmacıların bir okuma programı için en uygun süre ve zaman planının ne olduğunu belirlemeyi amaçladıkları bu çalışmada, birinci sınıfa devam eden ve okuma güçlüğü riski gösteren 192 öğrenci yer almıştır. Araştırma kapsamında okuma güçlüğü riski gösteren öğrenciler üç gruba ayrılmış ve İyi Oku müdahale programı birinci

gruba (n=66) genişletilmiş (extended) bir program dâhilinde 16 hafta boyunca haftada 4 oturum, ikinci gruba (n=64) yoğunlaştırılmış (concentrated) bir program dâhilinde 8 hafta boyunca haftada 4 oturum, üçüncü gruba (n=62) ise yayılmış (distributed) bir program dâhilinde 16 hafta boyunca haftada 2 oturum olarak sunulmuştur. Araştırmanın ilk aşamasında diğer bir deyişle MTM Düzey-I'de dokuz okulda bulunan birinci sınıf öğrencileri bir yıl süreli bir programa alınmışlardır. Bu programda tüm öğrencilere bilimsel dayanaklı okuma öğretimi yapılmış ve öğrenciler yılın başında, ortasında ve sonunda olmak üzere değerlendirilmiş ve böylece okuma güçlüğü riski gösteren öğrenciler belirlenmiştir. Bir sonraki yıl araştırma öncesinde eğitim alan öğretmenler tarafından uygulanan İyi Oku programı, okuma güçlüğü riski gösteren ve üç gruba ayrılan 192 öğrenciye aynı içerikte ancak farklı zaman planı ile uygulanmıştır. Öğrencilerin çözümlene, okuma akıcılığı ve okuduğunu anlama becerilerinin müdahale öncesi ve sonrası ölçüldüğü araştırma sonucunda her üç grubun benzer ölçüde geliştiği, diğer bir deyişle gruplar arasında anlamlı bir fark olmadığı, bu bağlamda uygulanan zaman planının müdahale etkililiğinde belirleyici bir değişken olmadığı belirlenmiştir.

Gilbert vd. (2013) yaptıkları araştırmada a) 14 haftada uygulanan MTM Düzey-II müdahale programının etkililiğini, b) MTM Düzey-III kapsamında uygulanan (haftada beş gün bire bir uygulama) programın, MTM Düzey-II kapsamında (haftada üç gün, küçük grup uygulaması) uygulanan programdan daha etkili olup olmadığını ve c) destek eğitim ile hangi düzey risk grubunun okuma performansının hedeflenen sınıf düzeyine ulaşabildiğini belirlemeyi amaçlamışlardır. Öğrencilerin çoğunluğunun (%95) ekonomik açıdan dezavantajlı olan 11 okul, 69 sınıfta yürütülen araştırmada öncelikle 649 birinci sınıf öğrencisi bir yıl boyunca izlenerek okuma güçlüğüne ilişkin değerlendirilmiştir. Bu süreçte aynı zamanda öğrenciler MTM Düzey-I kapsamında okuma destek programına dâhil olmuşlardır. Bir yılın sonunda öğrenciler değerlendirme sonuçları ve müdahaleye tepki düzeyleri göz önüne alınarak gruplara ayrılmışlardır. Öğrenciler daha sonra müdahale programı olarak MTM standart programı uygulanmıştır. Bu kapsamda öğrencilerle; harf-ses uyumu, hızlı isimlendirme, fonolojik farkındalık, çözümlene ve akıcı okuma çalışmaları yapılmıştır. Araştırma sonucunda, 14 haftalık programın öğrencilerin okuma gelişimini desteklediği, diğer bir deyişle öğrencilerin öntest puanları ile sontest puanları arasında anlamlı değişim olduğu görülmüştür. Küçük grup eğitimine katılan öğrenciler (MTM Düzey-II) ile bire bir eğitim alan öğrencilerin (MTM Düzey-III) puan farklılığının anlamlı olmadığı ve hafif risk grubu öğrencilerde destek eğitimin daha etkili olduğu belirlenmiştir.

Vaughn vd.,(2010) yaptıkları araştırmada, MTM Düzey-I ve Düzey-II kapsamında uygulanan *REWARDS Intermediate* müdahale programının (Archer, Gleason & Vachon, 2005, s.38), ÖG riski olan öğrencilerin okuma becerilerine olan etkisini incelemişlerdir. Bu amaçla, yarı deneysel olarak planlanan çalışmada, deney grubu ve kontrol grubu belirlenmiştir. ÖG riski olan öğrencileri belirlemek için evrensel okuma taraması Texas Bilgi ve Beceri Testi (Texas Assessment of Knowledge and Skills /TAKS: Texas Education Agency, 2004) ile öğrenciler değerlendirilmiştir. Bu araştırmanın çalışma grubunu, toplam yedi farklı okuldan 2034 altıncı sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Özel eğitim gruplarından herhangi birinden tanısı olan öğrenciler evrensel okuma taramasına dâhil edilmemiştir. Bu kapsamda çalışmanın katılımcılarını, okuma becerileri testinde ortalama seviyenin altında puan alan öğrenciler oluşmuştur. Evrensel okuma tarama testi sonucunda araştırmada kontrol grubunda (n=115) yer alan öğrencilere MTM Düzey-I kapsamında eğitim verilmiş, deney grubunda (n=241) yer alan öğrencilere ise hem MTM Düzey-I hem de MTM Düzey-II kapsamında eğitim verilmiştir. Kontrol grubunda yer alan öğrenciler okul tarafından sunulan geleneksel eğitime devam etmiş, deney grubunda yer alan risk grubundaki öğrenciler ise bir yıl boyunca araştırmacılar tarafından MTM Düzey-II yaklaşımında üç farklı yoğunlukta sunulan *REWARDS Intermediate* müdahale programına da (Archer, Gleason & Vachon, 2005) devam etmiştir. MTM Düzey-II müdahalesine katılan risk grubu öğrencilerin çözümleme, akıcılık ve okuduğunu anlama becerilerinde ilerleme gösterdiği belirlenmiştir. Bu çalışmada, büyük ölçekte MTM Düzey-II çerçevesinde altıncı sınıf ÖG riski olan öğrencilere yönelik uygulanan *REWARDS* okuma müdahalesinin etkililiği değerlendirilmiştir. Beklendiği gibi, Düzey-II müdahalesine katılan öğrenciler, sözcükte hızlı isimlendirme, prozodi, okuduğunu anlama ve sesbilgisel farkındalık dâhil olmak üzere okuma becerilerinin çeşitli boyutlarında müdahale uygulamasına katılmayan kontrol grubundan daha iyi performans göstermiştir.

Linan-Thompson, Vaughn, Prater ve Cirino (2006) yaptıkları araştırmalarında, MTM Düzey-II kapsamında hazırlanan okuma müdahale programının, ÖG riski olan birinci sınıf öğrencilerinin okuma becerilerine olan etkisini incelemişlerdir. Yarı deneysel olarak planlanan çalışmada, öntest puanlarına göre ÖG riski olarak belirlenen öğrenciler seçkisiz olarak deney veya kontrol grubu olarak ikiye ayrılmıştır. Araştırmada kontrol grubunda yer alan öğrenciler geleneksel eğitime devam etmiş, deney grubunda yer alan öğrenciler ise MTM Düzey-II kapsamında altı ay boyunca küçük grup öğretimiyle günlük 50 dakika okuma müdahalesine katılmıştır. Araştırma sonucunda, deney grubunda olan öğrencilerin okuma becerileri puan ortalamalarının, kontrol grubunda olan öğrencilerin puan ortalamalarından anlamlı olarak

yüksek olduğu belirlenmiştir. Birinci sınıfta müdahaleye katılan öğrencilere, ikinci sınıfta yapılan boylamsal ölçümlerinde de ikinci sınıfın sonuna kadar ilerlemelerin sürdüğü tespit edilmiştir.



BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu araştırmada, ÖG riski olan ilkokul ikinci sınıfa devam eden öğrencilere uygulanan bilimsel temelli ZOBEP'in öğrencilerin okuma akıcılığı (okuma hızı, okuma hatası ve prozodik okuma) ve okuduğunu anlama düzeyleri üzerindeki etkililiği belirlenmiştir. Bu bölümde sırasıyla araştırmanın modeli, çalışma grubu, uygulama ortamı, araştırmacı, ZOBEP'in geliştirilmesi, araştırmada kullanılan veri toplama araçları ve araçların geliştirilme süreci, veri toplama süreci ve puanlanması, uygulama ortamı, uygulayıcı, ZOBEP deney süreci ve araştırmanın güvenilirlik ve geçerliği için sunulacak kanıtlara yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, ZOBEP'in ÖG riski olan öğrencilerin okuma akıcılığı (okuma hızı, okuma hatası, prozodik okuma) ve okuduğunu anlama düzeyleri üzerindeki etkililiğinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada deney ve kontrol grubunun oluşturulmasında seçkisiz atama yapılmış ancak deney havuzu oluşturulurken amaçlı örnekleme kullanıldığı için araştırma öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel desen niteliğindedir. Bu desende öntestlerin bulunması, grupların deney öncesi benzerlik derecelerinin bilinmesine ve sontest sonuçlarının buna göre düzeltilmesine yardım eder. Deneysel desenlerde temel amaç, değişkenler arasındaki neden-sonuç ilişkisini test etmektir. Öntest-sontest kontrol gruplu desenin bir avantajı da araştırmanın daha az katılımcı gerektirmesi ve her bir işlemdede aynı katılımcıları test ederek zaman ve sarf edilen çaba açısından daha ekonomik olmasıdır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2017). Araştırma kapsamında desenlenen öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel desene ait modelin şematik gösterimi Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1

Araştırma Kapsamında Desenlenen Öntest – Sontest Kontrol Gruplu Yarı Deneysel Desen

Grup	Öntest	İşlem	Son test
Deney	Ö1*	ZOBEP	Ö3*
Kontrol	Ö2*	-----	Ö4*

* Ölçüm: Okuma hızı, okuma hatası, prozodik okuma ve okuduğunu anlama düzeyleri

3.1.1. Bağımlı Değişken

Bu çalışmanın bağımlı değişkeni; ÖG riski olan öğrencilerin okuma akıcılığı (okuma hızı, okuma hatası, prozodik okuma) ve okuduğunu anlama düzeyleridir.

3.1.2. Bağımsız Değişken

Bu çalışmanın bağımsız değişkeni, ZOBEP; bilişsel ve dil öğeleriyle zenginleştirilmiş kapsamlı okuma becerileri müdahale (balance-instruction) paketidir. ZOBEP; okuma öncesi strateji ve teknikleri (tahmin etme, soru sorma, açıklama, beyin fırtınası, kavram haritası oluşturma, metinde verilen ipuçlarını değerlendirme, gözden geçirme vb.), beceri odaklı akıcı okuma teknikleri (rehberli okuma, tekrarlı okuma, eşli okuma, koro okuma, paylaşımlı okuma ve eko okuma), okuma sonrası strateji ve teknikleri (tahmin etme, soru sorma, açıklama, özetleme, yorumlama vb.) içermektedir. Bununla birlikte; ZOBEP bilişsel öğeleri içeren dikkat, algı ve bellek etkinlikleri ve dil-deneyim etkinlikleri (resim anlatma, uyaklı sözcüğü bulma, öyküyü tamamlama, tekerleme söyleme, noktalama işaretlerini yerleştirme, cümle tamamlama, cümle genişletme vb.) çerçevesinde zenginleştirilmiş ve ÖG riski olan öğrencilere, okuma becerilerinin öğretimi amacıyla desenlenen kapsamlı bir müdahale uygulamasıdır.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, amaçlı örneklem yöntemlerinden uygun örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Uygun örneklemin zaman, para ve iş gücü açısından var olan sınırlılıklar nedeniyle kolay ulaşılabılır ve uygulama yapılabilir birimlerden seçilmesi gerekir. (Büyüköztürk vd, 2017, s.25). Bu bağlamda, deneyin örneklemini 2018-2019 eğitim öğretim yılında Bursa merkez ilçede bulunan, orta sosyo-ekonomik düzeye sahip ailelerin bulunduğu bir devlet okulunda öğrenim gören 103 ilkokul ikinci sınıf öğrencisi

oluşturmuştur. Evrensel okuma taraması sonucunda risk grubunda olan 24 öğrenci, deney ve kontrol grubuna atanmıştır.

3.2.1. Deney ve Kontrol Grubunun Belirlenmesi

Bu araştırmanın okul idarecilerinin, sınıf öğretmenlerinin ve rehber öğretmenlerin gönüllü olduğu bir devlet okulunda yürütülmesi uygun görülmüştür. Bununla birlikte çalışmaya katılması planlanan öğrencilerin ebeveynlerinin de çalışma için gönüllü olması gözetilmiştir. Bu bağlamda; gönüllülük ölçütü dışında çalışma grubu oluşturulurken katılımcıların;

- a) İlgili devlet veya üniversite hastaneleri tarafından yetersizlik tanısı almamış olması,
- b) Takvim yaşı olarak 7-8 yaş aralığında bulunması,
- c) Ana dilinin Türkçe olması dikkate alınmıştır.

3.2.1.1. Okullarla Görüşme

Araştırmanın katılımcılarını seçebilmek amacıyla ilk olarak en az dört tane ikinci sınıf düzeyinde şubesi olan ve idarecisi, ilkökul ikinci sınıf öğretmenleri, öğrencileri ve velileri ile çalışmaya katılmaya gönüllü olan bir ilkökulun seçilmesi için 2018-2019 Eğitim Öğretim yılında üç okul araştırmacı tarafından ziyaret edilmiştir. Bu doğrultuda; okul idarecileri, sınıf öğretmenleri ve rehber öğretmenleri ile görüşülmüştür. Bu okullardan yalnızca birinin idarecileri ve personeli çalışmaya katılmaya gönüllü olurken diğer ikisinin okul idarecileri çalışmaya katılmaya gönüllü olmamıştır. Bu nedenle araştırmanın bu okulda yapılmasına karar verilmiştir. Araştırmanın yürütüldüğü okulda sekiz tane ikinci sınıf bulunmaktadır. Bu sekiz sınıftan dört sınıf seçkisiz olarak araştırma için seçilmiştir. Araştırma için seçilen okul bir devlet ilkökuludur ve ikili öğretim yapmaktadır. Bu ilkökul 44 derslik, bir rehberlik servisi, bir öğretmenler odası, dört idareci odası, bir fen laboratuvarı, bir konferans salonu, bir kütüphane, bir yabancılar için Türkçe sınıfı, bir kantin ve küçük bir okul bahçesinden oluşmaktadır. Bu ilkökulda 1493 öğrenci bulunmaktadır. 50 öğretmen ile dört idareci de görev yapmaktadır.

3.2.1.2. *Gerekli izinlerin alınması ve Okuma Taraması*

Bu araştırmada öğrencilerin ikinci sınıf düzeyinde okuma akıcılığı (okuma hızı ve hatası, prozodik okuma) ve okuduğunu anlama becerilerini belirlemek amacıyla öğrencilerin ebeveynlerinin bilgisi ve izni dâhilinde okuma taraması yapılmıştır. Bu nedenle öncelikle gerekli resmi izin ve süreç yerine getirilmiştir.

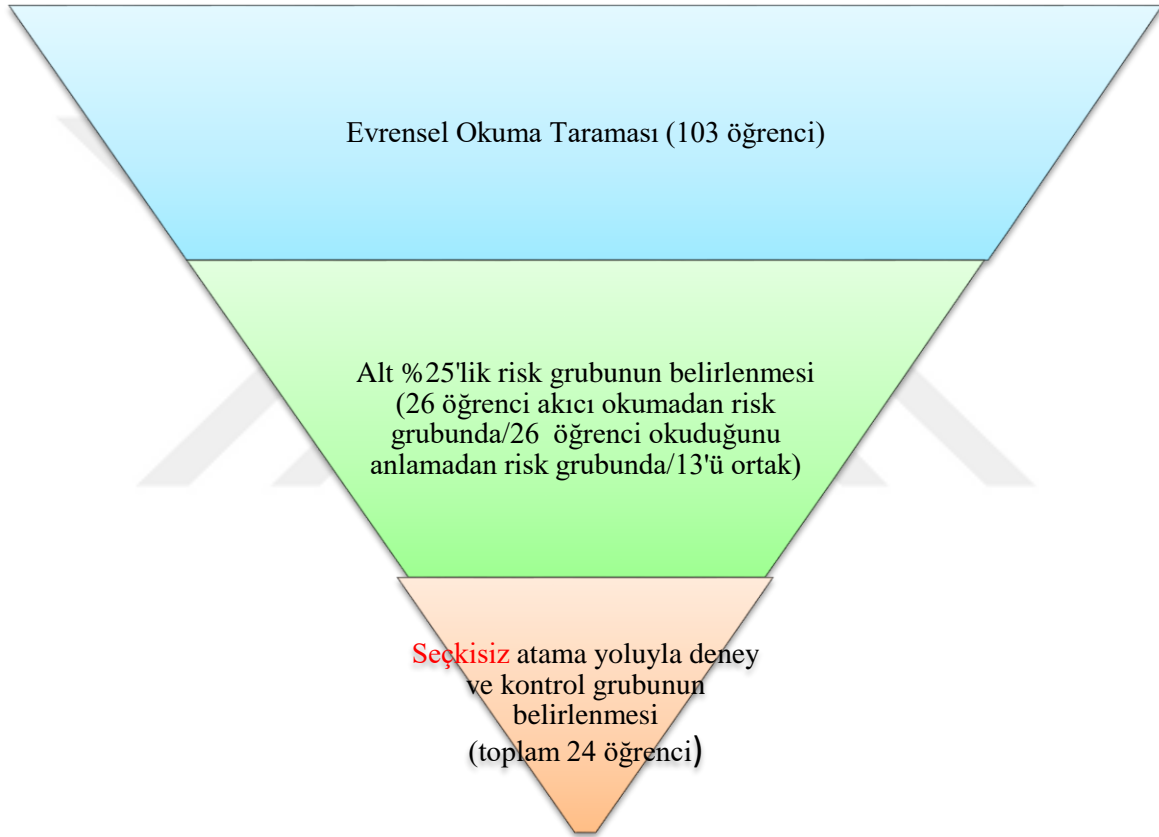
MTM'nin temel öğelerinden olan okuma taramasının amacı, sınıf ya da okulda bulunan tüm öğrencilerin temel okuma becerilerini test etmek böylece ÖG riski olan öğrencileri belirlemektir (Mesmer & Mesmer, 2008). Deno, Reschly-Anderson, Lembke, Zorka ve Callender (2002, s.34) yaptıkları araştırmada, grubun %20 ile %25'lik üst diliminde yer alan öğrencileri yetkin okuma becerilerine sahip, %20 ile %25'lik alt dilimde yer alan öğrencileri ÖG riski olan ve grubun orta kısmında kalan öğrencileri ise ortalama okuma becerilerine sahip olan öğrenciler olarak tanımlamışlardır. Bu kapsamda bu araştırmada da öğrencilerin bireysel olarak okuma performans düzeyleri değerlendirilmiş ve %25'lik alt dilimde yer alan öğrenciler risk grubu olarak belirlenmiştir.

Araştırma kapsamında öntest okuma taramasına dört sınıfta bulunan 103 ilkokul ikinci sınıf öğrencisi katılmıştır. 103 öğrencinin okuma hızı, okuma hatası ve prozodik okuma puanları standart Z puanına dönüştürülerek ortalaması alınmıştır. Elde edilen bu standart puan "akıcı okuma" puanı olarak değerlendirilmiştir. Öğrencilerin okuma hatası belirlenirken; hatalı okudukları sözcük sayısı, tüm metindeki sözcük sayısına bölünüp 100 ile çarpılmıştır. Bu şekilde öğrencilerin hatalı okudukları sözcük oranı elde edilmiştir. Okuma hatası standart Z puanına dönüştürülürken, hata oranları 100'den çıkarılmış ve öğrencilerin okuma doğruluğuna göre standartlaştırılarak, akıcı okuma ortalamasına dâhil edilmiştir. Risk grubunun belirlenmesinde standart puanlarla bir karşılaştırma yapabilmek amacıyla öğrencilerin okuduğunu anlama ham puanları da standart Z puanına dönüştürülmüştür. Elde edilen yeni iki puana (akıcı okuma ve okuduğunu anlama) göre öğrenciler yüksek puandan düşük puana göre sıralanmıştır. Bu şekilde grubun alt %25'lik dilimi risk grubu olarak değerlendirilmiştir. Bu grup Tablo 3'te renklendirilmiştir. Akıcı okuma alt %25'lik grubunda 26 öğrenci ve okuduğunu anlama alt %25'lik alt grubundan da 26 öğrenci ile havuz oluşturulmuştur. Bu iki ayrı grupta toplam 13 öğrenci ortaktır. Bu nedenle öğrenci havuzunun nihai halinde 39 kişi yer almıştır. Risk grubu olarak değerlendirilen 39 öğrenci içinden seçkisiz olarak 24 öğrenci seçilmiştir. Bu doğrultuda, deney ve kontrol grubu belirlenirken izlenen aşamalar Tablo 2'de verilmiş ve açıklanmıştır. Ardından 12 kişilik iki grup belirlenmiştir. Elde edilen bu iki gruptan

seçkisiz olarak biri deney (kırmızı renk) ve diğeri kontrol (sarı renk) grubu olarak adlandırılmıştır (Tablo 3 ve 4). Kalan öğrenciler deney sürecine başlamadan oluşabilecek herhangi bir sorunu önlemek için yedek katılımcı olarak belirlenmiştir. Ancak deney sürecinde herhangi bir katılımcı kaybı olmadığı için yedek katılımcıların öğretmenlerine sadece önerilerde bulunulmuştur.

Tablo 2

Deney ve Kontrol Grubunun Belirlenmesi Sürecinde İzlenen Aşamalar



Tablo 3

Akıcı Okuma Öntest Puanlarına göre Alt %25'lik Risk Grubuna Ait Sonuçlar

Akıcı Okuma Risk Grubu									
ID	Okuma Hızı	Okuma Hatası	Prozodik Okuma	Z-Akıcı Okuma	ID	Okuma Hızı	Okuma Hatası	Prozodik Okuma	Z-Akıcı Okuma
1019	63	2,53	52	1,49	1048	28	3,16	35	0,11
1067	57	0,00	50	1,44	1008	32	2,53	32	0,09
1035	73	0,00	40	1,30	1042	41	0,00	25	0,09
1094	60	6,96	53	1,24	1083	56	5,70	26	0,09
1018	53	3,80	51	1,21	1010	39	1,90	28	0,08
1030	97	0,00	26	1,13	1058	46	4,43	28	0,07
1044	73	0,00	35	1,09	1011	49	10,13	34	0,06
1022	82	3,80	34	1,00	1020	34	3,16	30	0,01
1055	64	4,43	42	0,98	1029	33	3,80	31	0,00
1078	96	1,90	25	0,96	1095	36	3,16	29	0,00
1091	60	4,43	42	0,91	1093	34	1,90	28	-0,01
1100	65	3,16	38	0,90	1073	33	2,53	29	-0,02
1097	39	7,59	54	0,88	1021	34	4,43	30	-0,06
1075	57	1,27	36	0,78	1014	37	2,53	26	-0,07
1082	83	0,00	23	0,75	1002	37	5,06	29	-0,09
1012	76	1,27	26	0,69	1047	52	7,59	26	-0,09
1069	74	3,80	30	0,68	1043	32	3,80	29	-0,10
1024	70	3,16	30	0,65	1025	34	3,80	27	-0,15
1026	50	2,53	35	0,54	1102	39	8,23	30	-0,18
1031	55	4,43	35	0,52	1084	44	3,80	22	-0,19
1041	53	0,00	29	0,48	1003	38	3,80	24	-0,21
1054	33	5,06	44	0,48	1088	29	13,29	40	-0,21
1081	65	3,16	26	0,39	1015	52	12,66	28	-0,28
1001	49	0,63	29	0,37	1050	24	3,16	27	-0,30
1061	48	5,06	35	0,37	1085	32	8,23	30	-0,31
1076	57	2,53	28	0,37	1013	55	12,03	25	-0,32
1101	54	3,16	30	0,36	1077	32	3,80	24	-0,32
1071	39	2,53	35	0,34	1060	15	0,00	26	-0,33
1016	34	5,06	40	0,33	1038	24	5,70	27	-0,44
1098	59	1,90	25	0,31	1006	27	8,86	29	-0,47
1090	55	6,96	33	0,30	1103	24	8,86	30	-0,48
1027	66	5,70	26	0,27	1032	28	5,70	24	-0,49
1053	48	4,43	32	0,27	1033	29	10,76	28	-0,58
1074	47	2,53	30	0,27	1004	35	12,66	27	-0,62
1063	46	2,53	30	0,26	1049	20	5,06	23	-0,64
1017	44	1,90	30	0,25	1059	42	18,35	31	-0,64
1039	40	3,80	34	0,25	1064	18	11,39	32	-0,64
1066	67	10,13	31	0,25	1089	32	9,49	23	-0,67
1056	47	0,00	26	0,24	1096	30	8,86	20	-0,80
1062	45	6,32	35	0,24	1046	15	5,70	15	-1,11
1057	55	5,06	29	0,23	1068	12	13,29	26	-1,11
1037	57	6,96	30	0,21	1036	8	20,25	33	-1,26
1087	55	5,70	29	0,20	1028	13	8,86	15	-1,32
1009	41	2,53	30	0,17	1072	16	16,46	23	-1,34
1007	51	3,80	27	0,15	1034	16	12,66	16	-1,43
1023	55	4,43	26	0,14	1045	14	25,95	30	-1,60
1099	23	8,86	45	0,14	1070	21	16,46	14	-1,63
1052	59	4,43	24	0,13	1092	10	11,39	11	-1,68
1065	47	4,43	29	0,13	1005	31	30,38	25	-1,75
1080	51	2,53	25	0,13	1040	20	30,38	26	-1,91
1086	56	2,53	23	0,13	1051	12	24,68	16	-2,16
1079	54	10,76	34	0,12					

Tablo 4

Okuduğunu Anlama Öntest Puanlarına Göre Alt %25'lik Risk Grubuna Ait Sonuçlar

Okuduğunu Anlama Risk Grubu					
ID	Anlama	Z-anlama	ID	Anlama	Z-anlama
1097	107,50	2,57	1086	55,00	0,00
1074	95,00	1,96	1087	55,00	0,00
1067	92,50	1,83	1088	55,00	0,00
1026	90,00	1,71	1095	55,00	0,00
1055	90,00	1,71	1027	52,50	-0,12
1077	90,00	1,71	1046	52,50	-0,12
1019	87,50	1,59	1048	52,50	-0,12
1044	87,50	1,59	1066	52,50	-0,12
1069	87,50	1,59	1006	50,00	-0,25
1078	87,50	1,59	1029	50,00	-0,25
1009	82,50	1,34	1050	50,00	-0,25
1018	82,50	1,34	1075	50,00	-0,25
1099	77,50	1,10	1103	50,00	-0,25
1100	77,50	1,10	1007	47,50	-0,37
1056	75,00	0,98	1041	47,50	-0,37
1082	75,00	0,98	1065	47,50	-0,37
1085	75,00	0,98	1023	45,00	-0,49
1094	75,00	0,98	1052	45,00	-0,49
1012	72,50	0,86	1080	45,00	-0,49
1020	72,50	0,86	1096	45,00	-0,49
1045	72,50	0,86	1017	42,50	-0,61
1064	72,50	0,86	1081	42,50	-0,61
1091	72,50	0,86	1008	40,00	-0,73
1001	70,00	0,73	1010	40,00	-0,73
1013	70,00	0,73	1015	40,00	-0,73
1021	70,00	0,73	1025	40,00	-0,73
1098	70,00	0,73	1031	40,00	-0,73
1039	67,50	0,61	1036	40,00	-0,73
1102	67,50	0,61	1049	40,00	-0,73
1035	65,00	0,49	1051	40,00	-0,73
1042	65,00	0,49	1061	40,00	-0,73
1101	65,00	0,49	1062	40,00	-0,73
1016	62,50	0,37	1079	40,00	-0,73
1032	62,50	0,37	1038	37,50	-0,86
1090	62,50	0,37	1040	37,50	-0,86
1024	60,00	0,24	1053	37,50	-0,86
1034	60,00	0,24	1093	37,50	-0,86
1047	60,00	0,24	1004	35,00	-0,98
1058	60,00	0,24	1033	35,00	-0,98
1059	60,00	0,24	1060	35,00	-0,98
1063	60,00	0,24	1037	32,50	-1,10
1083	60,00	0,24	1089	30,00	-1,22
1084	60,00	0,24	1057	27,50	-1,35
1022	57,50	0,12	1072	25,00	-1,47
1030	57,50	0,12	1005	15,00	-1,96
1043	57,50	0,12	1068	15,00	-1,96
1070	57,50	0,12	1092	15,00	-1,96
1014	55,50	0,02	1011	12,50	-2,08
1076	55,50	0,02	1003	10,00	-2,20

1002	55,00	0,00	1071	10,00	-2,20
1028	55,00	0,00	1073	10,00	-2,20
1054	55,00	0,00			

Deney grubunda yer alan 12 öğrenciden 5'i (ID: 1005, 1033, 1038, 1040, 1089) hem akıcı okuma hem de okuduğunu anlama puanlarına göre risk grubunda olan öğrencilerdir. Diğer 7 öğrenciden 4'ü (ID: 1025, 1037, 1057, 1079) sadece okuduğunu anlama puanına göre risk grubunda iken, 3 öğrenci de (ID: 1028, 1034, 1096) sadece akıcı okuma puanına göre risk grubu olarak değerlendirilen öğrencilerdir. Kontrol grubunda yer alan 12 öğrencinin ise 4'ü (ID: 1004, 1049, 1051, 1092) hem akıcı okuma hem de okuduğunu anlama puanına göre risk grubunda olan öğrencilerdir. Diğer 8 öğrencinin 5'i (ID: 1003, 1011, 1031, 1053, 1061) sadece okuduğunu anlama puanına göre risk grubunda iken, 3'ü (ID: 1032, 1046, 1070) sadece akıcı okuma puanına göre risk grubu olarak değerlendirilen öğrencilerdir.

Araştırma için ÖG riski olan öğrenciler belirlendikten sonra öğrenciler hakkında bilgi almak için öğretmen görüşmesi yapılmıştır.

3.2.1.3. Öğretmen Görüşmesi

Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin okuma taraması sonucunda gösterdikleri okuma performansları hakkında görüşmek amacıyla sınıf öğretmenleri ile bir araya gelinmiştir. Öğretmen görüşmesi yoluyla risk grubu öğrenciler hakkında toplanan verilerin öğretmen görüşüne göre doğrulanması amaçlanmıştır. Görüşme sırasında EK 1'de yer alan görüşme formu araştırmacı tarafından doldurulmuştur. Bu form üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde; öğrencinin kimlik bilgileri yer almaktadır. İkinci bölümde; öğrencilerin araştırmaya katılabilmesi için gerekli ön koşullara sahip olup olmadığını belirleme amaçlı sorular (öğrencinin tanısının olmaması, yaşı, ana dili vb.) yer almaktadır. Üçüncü bölümde ise; öğrencinin okuma gelişimi bilgileri bulunmaktadır. Görüşmeler öğretmenler ile birebir olarak okulda gerçekleştirilmiştir. Aynı zamanda, öğretmenlere disleksi (okuma güçlüğü) belirtilerini içeren bir kontrol listesi verilerek, öğrencide gözlemledikleri maddeleri işaretlemeleri istenmiştir. Öğretmenlerin, öğrencilerin okuma güçlüğü risk belirtileri konusunda daha net bilgi verebilmesi amacıyla bu kontrol listesine yer verilmiştir (EK 2). Öğretmenlerle okulda bir araya gelindikten sonra görüşmenin amacı tekrar açıklanmış ve öğretmenlere araştırma konusu hakkında kısa bir bilgi verilmiştir.

Görüşme sonunda hem deney hem de kontrol grubu öğrencilerinin araştırma için belirlenen ölçütlere uygun olduğu görülmüştür.

3.2.1.4. Ebeveyn Görüşmesi

Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin sahip olduğu okuma becerileri hakkında bilgi edinilmesi, araştırma hakkında bilgilendirme yapılması, deney sürecine katılım ve değerlendirme izni almak amacıyla ebeveyn görüşmesi yapılmıştır. Ebeveynler ile görüşmeler birebir olarak okulda rehberlik servisinde gerçekleştirilmiştir.

Ebeveynler ile bir araya gelindikten sonra, görüşmenin amacı açıklanmış ve ebeveynlere araştırma konusu hakkında kısa bilgi verilmiştir. Daha sonra çocuklarının okuma becerilerinin desteklenmesi amacıyla yapılacak bir çalışmayla ilgilenip ilgilenmedikleri ve katılımcı seçim sürecinde yapılacak olan değerlendirmelere katılımları konusunda gönüllü olup olmadıkları sorulmuştur. Elde edilen bilgiler, Katılımcı Seçim Süreci Ebeveyn İzin Formuna (EK 3) kaydedilmiştir. Görüşme sonunda hem deney hem de kontrol grubu öğrencilerinin ebeveynleri çocukların araştırmaya katılımı için gönüllü olmuşlardır. Çalışma için belirlenen ve çalışmaya katılmayı kabul eden öğrencilerin ebeveynleri ile uygulamaya başlamadan önce Katılımcı Seçim Süreci Ebeveyn İzin Formu (EK 3) içeren bir katılım sözleşmesi imzalanmıştır. Bu sözleşme, öğrencilerin ebeveynlerinin çalışmaya gönüllü olarak katıldıklarını ve çalışmanın tüm gerekliliklerini yerine getirmeyi kabul ettiklerini gösterir niteliktedir. Ayrıca ebeveynlerle yapılan katılım sözleşmesi gereği, katılımcıların ismi bilinmemesi için ID numarası kullanılmıştır.

3.3. Uygulama Ortamı

Deney süreci, Bursa merkezde bulunan MEB Temel Eğitim Genel Müdürlüğüne bağlı bir ilkokulda gerçekleştirilmiştir. Okulda yaklaşık 8x7 metrekare olan destek eğitim odası bulunmaktadır. Bu destek eğitim odasında bir kitap dolabı, akıllı tahta, şeref köşesi, sınıf panosu, 10 sıra ve sandalye bulunmaktadır. Deney öncesinde bu sınıfta bulunan sıralar U şeklinde grup öğretime uygun bir hale getirilmiş ve fazla olan sandalyeler sınıftan çıkarılmıştır.

ZOBEP uygulamasını gerçekleştirmek amacıyla, destek eğitim odasında her bir öğrenci için bir tane ZOBEP öğrenci materyal çantası yer almıştır. Uygulamaya başlamadan önce uygulama için bir zaman çizelgesi oluşturulmuş ve bu çizelge okul idaresi ile paylaşılarak

eğitim ğretim sürecinin aksamamasına dikkat edilmiştir. Uygulama sırasında herhangi bir aksaklığın yaşanmaması için sınıf kapısına yönelik uyarıcı bir yazı asılmıştır. Uygulama esnasında kullanılacak materyaller boş bir sıranın üzerinde uygulama öncesinde hazır hale getirilmiştir. Tahta silinmiş ve destek odası havalandırılarak eğitim öğretime hazır hale getirilmiştir. Her bir sıraya ZOBEP müdahale kitabı konularak ortam hazır edilmiştir. Sınıf panosuna ZOBEP ğretmen paketinde yer alan materyallerden uygun olanlar asılmış ve öğrencilere sunulması gereken ek materyaller ğretmen masasına koyularak hazır hale getirilmiştir.

3.4. Araştırmacı

Araştırmacı, akademik riski olan çocukların okuma becerilerinin gelişmesinde hatırlatıcı (nimonik) stratejiler, okuma becerilerinde ses ve harf ilişkisinin incelenmesi konulu yüksek lisans tez çalışmasını yapmıştır (şener, 2004). Araştırmacı, doktora dersleri kapsamında okuma becerilerinin ve bilişsel stratejilerin kazandırılması dersini almıştır. Araştırmacının, akademik risk grubunda olan çocukların okuma becerilerinde hatırlatıcı stratejilerle alfabetik farkındalıkların ve okuduğunu anlama becerilerinin değerlendirilmesi (şener-Akın & Belfiore, 2005) ve disleksi olan öğrencilerde hatırlatıcı stratejileri kullanarak ses-harf eşleme ve bu stratejilerin okuma becerileri üzerindeki etkililiği (şener-Akın & Belfiore, 2017) zerine yayımlanmış araştırmaları bulunmaktadır. Müdahaleye Yanıt Modeli: G açısından risk grubunda olan çocuklara yönelik bir tanılama modeli konulu (şener-Akın & zmen, 2018) bildirileri bulunmaktadır. şener-Akın ve zmen'in (2019), G olan öğrencilerin tanılanması konusunda kitap bölümü bulunmaktadır. Ayrıca, araştırmacı özgül ğrenme Bozukluğu Klinik Gözlem Bataryası (B-KG Bataryası) uygulayıcı sertifikasına sahiptir.

3.5. ZOBEP' in Geliştirilmesi

Araştırmada etkililiği incelenen ZOBEP, ğrencilerin okuma becerilerinin (okuma hızı ve hatası, prozodik okuma ve okuduğunu anlama) geliştirilmesi amacıyla bilimsel temelli, bütüncül bir çerçevede oluşturulan bilişsel ve dil ögeleriyle zenginleştirilmiş kapsamlı bir okuma becerileri müdahale paketidir.

MTM Düzey-II yaklaşımında etkililiği incelenen ZOBEP'in geliştirilme sürecinde öncelikle kapsamlı bir alan yazın taraması yapılmıştır. Bu taramada ilk olarak, G olan öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmek için ihtiyaç duydukları okuma stratejileri ve teknikleri gözden

geçirilmiştir. İkinci olarak NRP (2000)'nin önerdiği akıcı okuma öğretim teknikleri ayrıntılı olarak incelenmiştir. Son olarak, ÖG olan öğrencilerle yapılan araştırmalarda kullanılan programlar incelenmiştir. Bu inceleme doğrultusunda ZOBEP'te kullanılmak üzere kullanılacak stratejilere karar verilmiştir.

ZOBEP kapsamında, 10 farklı okuma becerileri müdahale kitabı, bir uygulayıcı kitabı ve ek materyaller geliştirilmiştir. Her bir müdahale kitabının içinde bir kurgusal metne yer verilmiş ve bu metinle bağlantılı okuma akıcılığı (okuma hızı, okuma doğruluğu, prozodik okuma) ve okuduğunu anlamayı geliştirmeye yönelik etkinlikler tasarlanmıştır. Her bir müdahale kitabındaki etkinlikler okuma öncesi, sırası ve sonrası olarak sıralanmıştır. ÖG olan öğrencilerin akademik güçlüklerin yanı sıra dikkat, algı, bellek ve dil alanlarında sınırlılık yaşadıkları (Reid & Lienemann, 2006; Özmen, 2017) göz önüne alınarak, ZOBEP içerisine dikkat, algı, bellek ve dil-deneyim etkinlikleri dâhil edilmiştir. Söz konusu etkinlikler her bir okuma metnini temel alarak dört bölüm halinde gerçekleştirilmiştir. ZOBEP bölümleri ve bu bölümlerde kullanılan teknikler aşağıda açıklanmıştır.

Birinci bölümde, okuma öncesi strateji ve tekniklerden; tahmin etme, soru sorma, açıklama, beyin fırtınası, kavram haritası oluşturma, metinde verilen ipuçlarını değerlendirme, gözden geçirme vb. yer verilmiştir. Metni anlama ön bilgi ile metinde yer alan yeni bilginin birleştirilmesine dayanmaktadır (Englert & Mariage, 1991). Bu bölümdeki strateji ve tekniklerin seçimindeki temel düşünce, öğrencilerin planlama becerilerini ve okudukları metin ile ilgili önceki bilgilerini harekete geçirerek, hatırladıkları bilgilerle, okudukları yeni bilgiler arasında ilişki ve bağ kurmalarınıdır (Englert & Mariage, 1991). Bu amaçla okuma öncesi etkili strateji ve tekniklere (NRP, 2000) müdahale kitaplarında yer verilmiştir.

İkinci bölümde, dikkat, algı ve bellek süreçlerini geliştirmeye yönelik etkinliklere yer verilmiştir. Bu bölümün oluşturulmasındaki temel düşünce, okuma becerilerini geliştirmeye yönelik bilişsel süreçleri eş zamanlı olarak harekete geçirerek (NRP, 2000) paketin etkililiğinin güçlendirilmesi hedeflenmiştir.

Üçüncü bölümde, beceri odaklı akıcı okuma tekniklerinden; rehberli okuma, tekrarlı okuma, eşli okuma, koro okuma, paylaşımlı okuma ve eko okuma gibi bilimsel temelli (NRP, 2000) akıcı okuma tekniklerine yer verilmiştir.

Dördüncü bölümde, okuma sonrası strateji ve tekniklerden (tahmin etme, soru sorma, açıklama, özetleme, yorumlama vb.) yer verilmiştir (NRP, 2000). Ayrıca dil-deneyim

etkinliklerine yer verilerek öğrencilerin ardıllık becerileri ve metin ile ilgili dil deneyimlerinin artırılması hedeflenmiştir.

ZOBEP' in geliştirilme basamakları aşağıdaki şekildedir:

Metinlerin Geliştirilmesi

ZOBEP'te öğretim sürecinde kullanılmak üzere 10 kurgusal metin hazırlanmıştır. Aynı zamanda müdahale sürecinde 5. oturumun, 10. oturumun ve 15. oturumun sonunda gelişimi izleme verisi toplamak amacıyla üç metin kullanılmıştır. Müdahale ve gelişimi izlemede kullanılan metinlerin 6 tanesi araştırmacı tarafından yazılmıştır. Diğer 4 tanesi ise tez danışmanının doktora tezi kapsamında (Güzel, 1998) yazdığı ve öncesinde uzman görüşü alınmış öykülerden seçilmiştir. Araştırmacı tarafından hazırlanan öykü ve anılar yazılırken cümle uzunlukları, yaş seviyesine uygun içerik olması ve müfredat konuları göz önüne alınmıştır. Araştırmacı tarafından toplam 22 metin yazılmıştır.

Metinlerin Okunabilirlik Düzeylerinin Belirlenmesi

22 kurgusal metne ve danışman tarafından yazılan 4 öyküye okunabilirlik formülü uygulanarak okunabilirlik düzeyleri hesaplanmıştır. Bu amaçla Ateşman (1997), tarafından geliştirilen Türkçe okunabilirlik formülü kullanılmıştır. Metinlerin okunabilirlik düzeyini bulmak için metinlerin heceleri ve sözcükleri sayılarak hece uzunluğu ve cümle uzunluğu bulunmuştur. Bunun için aşağıdaki formül kullanılmıştır:

Hece uzunluğu(X1): Toplam Hece Sayısı

Cümle uzunluğu(X2) : 100

Toplam Cümle Sayısı

O.S: Okunabilirlik sayısı

Okunabilirlik formülü = O.S:198.825 - (40,175.X1 – 2.610.X2)

Bu formüle göre bir metnin okunabilirlik düzeyi 100'e yaklaştıkça kolay, 0'a yaklaştıkça zordur (Ateşman,1997). Bu araştırma için yazılan metinlerin zorluk düzeyleri okunabilirlik formülü ile yapılan hesaplamalar sonucunda kolay ve orta güçlükte olmak üzere sınıflandırılmıştır.

Toplam 22 metnin 6 tanesinin okunabilirliği kolay ya da zor düzeyde olduğundan bu öyküler çıkarılmıştır. Araştırmacının yazdığı metinlerin 16 tanesinin orta zorluk düzeyinde olduğu bulunmuştur. Güzel (1998)'den seçilen metinlerin kolay düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Metinlerin Uygunluğuna Yönelik Uzman Görüşü Alınması

Metinlerin okunabilirlik düzeyleri belirlendikten sonra söz konusu metinlerle ilgili Güzel (1998)'den seçilen öyküler haricinde toplam 16 metin için Türkçe bölümünde görev yapan üç alan uzmanının görüşüne başvurulmuştur. Uzman görüşü almak için, metin uzman görüş formu (EK 4) hazırlanarak uzmanların söz konusu metinleri kalite; (organizasyon, sözcük seçimi, cümle yapısı, dil bilgisi kuralları, metin tutarlılığı) ve bağdaşıklık (Graham & Perrin, 2007) olmak üzere altı maddeye göre değerlendirmeleri istenmiştir. Ayrıca uzmanlardan metin içeriğinin ikinci sınıf düzeyine uygunluğunu konu, ana fikir ve metin dili olmak üzere üç maddede değerlendirmeleri istenmiştir. Uzman görüşü alınan 16 metinden, dört puan ve dört puan üstü alan metinlerden 10 tanesi seçilmiştir. Bu 10 metin önce uzman görüşlerine göre içerik ve anlaşılabilirlik açısından düzenlenmiş, daha sonra tekrar uzmanlara gönderilerek son hali verilmiştir. Ayrıca, Güzel (1998)'den seçilen kolay düzeydeki 4 öykü de müdahale paketine ilk oturumlarda kullanılmak üzere dâhil edilmiştir. Toplam 14 metinden 13'ü müdahalede kullanılmak üzere seçilmiştir. Bu şekilde araştırma kapsamında öğretim sürecinde kullanılmak üzere 10 metin, gelişimi izleme sürecinde kullanılmak üzere 3 metin yer verilerek toplam 13 metin kullanılmıştır. Uzman görüşü sonrası yapılan düzenlemeler sonucunda metinlerin okunabilirlik düzeyleri değişmemiştir.

Müdahale Kitaplarındaki Etkinliklerin Geliştirilmesi

Okuma metinleri üzerinde dört bölümden oluşan etkinlikler çerçevesinde çalışılmıştır. Bu etkinlikler öncelikle başlıklandırılmış, yönerge ve açıklamalar yazılmış ve daha sonra bölüm sırasına uygun olarak müdahale kitabına yerleştirilmiştir.

Birinci bölümde yer alan okuma öncesi etkinlikler, öğrencilerin motivasyonlarını, hazır bulunurluk düzeylerini ve yazılı metne yönelik farkındalıklarını geliştirmeyi amaçlayan etkinliklerdir. Bu çerçevede birinci bölümde, okuma öncesi strateji ve teknikleri uygulamak amacıyla; tahmin etme, beyin fırtınası, kavram haritası, gözden geçirme gibi etkinliklere yer verilmiştir.

İkinci bölümde yer alan bilişsel öğeleri destekleyen dikkat, algı ve bellek etkinlikleri, ÖG olan öğrencilerin sınırlılık yaşadığı alanları geliştirmeyi amaçlayan etkinliklerdir. Bu çerçevede ikinci bölümde, dikkat, algı ve bellek süreçlerini desteklemek amacıyla; hata bulma, hafızada

tutma, hatırlatıcı kullanma, uygun olmayan sözcüğü bulma, eksik olan harfi bulma, ilişkilendirme gibi etkinliklere yer verilmiştir.

Üçüncü bölümde yer alan beceri odaklı akıcı okuma etkinlikleri; öğrencilerin okuma hızını, okuma doğruluğunu ve prozodik okuma düzeyini geliştirmeyi amaçlayan etkinliklerdir. Bu çerçevede üçüncü bölümde; akıcı okuma becerilerini desteklemek amacıyla; tekrarlı okuma, rehberli okuma, eko okuma, koro okuma, paylaşımlı okuma ve eşli okuma tekniklerine yer verilmiştir. Bu bölümde, ayrıca öğrencilerin kendi okuma becerilerini değerlendirmeye yönelik geliştirilen “Kendini Değerlendirme” formuna yer verilmiştir. Bu form, “metni okumamı değerlendiriyorum” başlığı altında ‘metni hızlı okuma, metni doğru okuma, metni güzel okuma ve metni anlama’ açılardan öğrencilerin kendi okuma becerilerini ‘çok çalışmalıyım, ilerliyorum ve çok başarılıyım’ boyutlarında değerlendirmesine yer vermiştir.

Dördüncü bölümde yer alan okuma sonrası ve dil-deneyim etkinlikleri öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmeyi amaçlayan etkinliklerdir. Bu çerçevede dördüncü bölümde; okuduğunu anlama becerilerini desteklemek amacıyla; soru sorma ve soru oluşturma, tahmin etme, cümlede hata bulma, özetleme, açıklama, metni ve görseli yorumlama, boşlukları anlamlı sözcüklerle doldurma gibi etkinliklere yer verilmiştir. Dil-deneyim etkinliklerinden; anahtar sözcüklerden öykü oluşturma, resim anlatma, uyaklı sözcüğü bulma, öyküyü tamamlama, tekerleme söyleme, noktalama işaretlerini yerleştirme, cümle tamamlama ve cümle genişletmeye yer verilmiştir.

Uygulayıcı Kitabının Hazırlanması

Uygulayıcı kitabı, müdahale kitaplarında yer alan etkinliklerin öğretmen tarafından nasıl uygulanacağına rehberlik etmek amacıyla hazırlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda hazırlanan uygulayıcı kitabı, öğretmenin müdahale kitabında yer alan etkinlikleri nasıl uygulayacağı, uygulama esnasında nelere dikkat edeceği, öğrencilere nasıl yönerge vereceği vb. konularda açıklamalar içermektedir. Uygulayıcı kitabında yer alan açıklama, uyarı ve öneriler öğrenci kitabında yer alan etkinlik sıralamasına uygun olarak sıralanmıştır. Böylece öğretmen ve öğrencilerin eş zamanlı olarak etkinlikleri gerçekleştirmesi hedeflenmiştir.

ZOBEP Etkinliklerine İlişkin Çok Duyulu Materyallerin Hazırlanması

ZOBEP’te yer verilen etkinlikleri zenginleştirmek ve çok duyulu öğrenmeyi sağlamak amacıyla materyallere yer verilmiştir. ZOBEP’te yer alan materyallerin bazıları (keçe, çıkartma, ponpon, ahşap çubuklar vb.) hazır şekilde alınarak pakete eklenirken, bazıları da

(sözcük kartları, poster, metin kartları vb.) araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Söz konusu materyallerin her biri etkinlik amaçlarına yönelik metinlerle ilişkili olarak tasarlanmıştır.

Uzman Görüşlerinin Alınması

Araştırmacı tarafından hazırlanan müdahale kitaplarına ve uygulayıcı kitabına yönelik ZOBEP Öğrenci Kitapları Uzman Görüş Formu (EK 5) ve ZOBEP Uygulayıcı Kitabı Uzman Görüş Formu (EK 6) hazırlanarak, uzman görüşü için öğretim üyesi olan iki özel eğitim uzmanına ve bir Türkçe alan uzmanına gönderilmiştir. Öncelikle, alan uzmanları müdahale kitaplarında yer alan etkinlikleri; etkinliklerin alana uygunluğu, etkinliklerdeki görsellerin uygunluğu, etkinlikler için verilen yönergelerin anlaşılabilirliği, etkinliklerin ikinci sınıf düzeyine uygunluğu ve müdahale paketinin dil bilgisi kurallarına uygunluğu ölçütlerine göre değerlendirmiştir. Ardından alan uzmanları, ZOBEP uygulayıcı kitabını, kitabın organizasyonu ve uygulayıcı kitabı için verilen yönergelerin ve açıklamaların anlaşılabilirliği ölçütlerine göre değerlendirmiştir. Uzmanlardan alınan görüşler doğrultusunda, hem müdahale kitaplarında hem de uygulayıcı kitabında sözcük seçimi, içeriğin sıralanması ve yönergelerde düzeltmeler yapılarak son hâlleri verilmiştir.

Müdahale Kitaplarının ve Uygulayıcı Kitaplarının Grafik Tasarımı

ZOBEP kapsamında geliştirilen bölümler ve her bir bölümde yer alan etkinlikler öncelikle Microsoft Word programında düzenlenerek grafik tasarıma gönderilmiştir. Araştırmacı grafik tasarım sırasında, grafikerin yanında bulunarak gerekli durumlarda düzeltmeler yapmıştır. Grafik tasarımı tamamlanan müdahale paketi öğrenci sayısı, uygulayıcı sayısı ve uzman sayısı kadar çoğaltılmıştır. Öğretim oturumlarına göre kullanılan müdahale kitapları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5

Öğretim Oturumları ve Oturumlarda Kullanılan Müdahale Kitapları

Birinci ve ikinci oturum	ZOBEP 1
Üçüncü ve dördüncü oturum	ZOBEP 2
Beşinci ve altıncı oturum	ZOBEP 3
Yedinci ve sekizinci oturum	ZOBEP 4
Dokuzuncu ve onuncu oturum	ZOBEP 5
On birinci ve on ikinci oturum	ZOBEP 6
On üçüncü ve on dördüncü oturum	ZOBEP 7
On beşinci ve on altıncı oturum	ZOBEP 8
On yedinci ve on sekizinci oturum	ZOBEP 9
On dokuzuncu ve yirminci oturum	ZOBEP 10

3.6. ZOBEP Uygulama Adımları

ZOBEP’de her bir müdahale kitabı öğrencilere iki oturumda sunulmuştur. Her biri yaklaşık 40 dakika süren oturumlarda öğrencilere ZOBEP’in iki bölümünde yer alan etkinlikler sunulmuştur. Her bir müdahale kitabı toplam iki oturum ve 80 dakika olmak üzere dört bölüm çerçevesinde sunulmuştur. ZOBEP uygulaması, toplam 20 oturumda tamamlanmıştır. Ayrıntılı olarak her bir oturumun uygulama adımları aşağıda verilmiştir.

Birinci Oturum: Bu oturumda okuma öncesi etkinliklerinden; tahmin etme, beyin fırtınası, kavram haritası, gözden geçirme gibi etkinlikler kullanılmıştır. Etkinliklerin uygulanması sırasında öğrencilerin planlama becerilerini geliştirmelerine ve öğretim sürecine aktif olarak katılımlarına dikkat edilmiştir. Öğrencilere bu bölümde gerektiğinde model olunmuş ve rehberli uygulamalara yer verilmiş ve okuma öncesi strateji ve teknikleri işe koşmalarını teşvik etmiştir. İlk bölüm tamamlandıktan sonra öğretime 10 dakika ara verilerek ZOBEP’in ikinci bölümüne devam edilmiştir.

İkinci Oturum: Bu oturumda dikkat, algı ve bellek etkinliklerine yer verilmiştir. Bu etkinlikler uygulanırken eş zamanlı olarak öğrencinin okumaya yönelik dikkat, görsel/işitsel algı ve bellek sınırlılıklarını güçlendirmeye yönelik çeşitli öğrenme stillerine hitap eden çok duyulu materyaller kullanılmıştır. Araştırmacı, öğrencilere ilk bölümde olduğu gibi gerektiğinde model olmuş ve rehberli uygulamalara yer vermiştir.

Üçüncü Oturum: Üçüncü bölümde beceri odaklı akıcı okuma teknikleri öğretimi yapılmıştır. Bu amaçla bilimsel temelli akıcı okuma tekniklerinden tekrarlı okuma, rehberli okuma, eko okuma, koro okuma, paylaşımlı okuma ve eşli okuma tekniklerine yer verilmiştir (NRP, 2000). Bu bölümde de uygulayıcı öğrencilere model olmuş, gerektiğinde rehberli uygulamalara ve örneklere yer vererek öğrencilerin akıcı okuma becerilerine yönelik teknikleri işe koşmalarını teşvik etmiştir.

Dördüncü Oturum: Son bölüm uygulanırken, okuma sonrası etkinliklerinden; tahmin etme, soru sorma, açıklama, özetleme, yorumlama, anahtar sözcüklerden öykü oluşturma gibi etkinlikler kullanılmıştır. Dil ve deneyim etkinliklerinden; resim anlatma, yaklı sözcüğü bulma, öyküyü tamamlama, tekerleme söyleme, noktalama işaretlerini yerleştirme, cümle tamamlama, cümle genişletme gibi etkinlikler kullanılmıştır. Bu bölümde uygulayıcı yine öğrencilere model olmuş, gerektiğinde rehberli uygulamalara ve örneklere yer vererek öğrencilerin okuduğunu anlamasına ve dil gelişimine yönelik strateji ve teknikleri eşzamanlı olarak işe koşmalarını teşvik etmiştir.

Öğretim oturumları boyunca uygulayıcı, ZOBEP uygulaması sırasında öğrenci hatalarına anında düzeltme vermiştir. Ayrıca öğrencilere performanslarını değerlendirmeleri için gülen yüz çıkartması verilmesi, onlar için motive edici olmuştur. Bunun yanı sıra, 5. oturum, 10. oturum ve 15. oturumdan sonra öğrencilerin okuma becerileri gelişimini izlemek için izleme verileri toplanmıştır. Bu sayede öğrencilerin okuma hızı, okuma hatası, prozodik okuma ve okuduğunu anlama düzeyleri sistematik olarak izlenmiştir. Öğrencilerin bireysel olarak okuma performanslarındaki değişim de kayıt altına alınmıştır. EK 7’de, ZOBEP içerisinde yer alan müdahale kitaplarından örnek etkinlikler ve bu etkinliğin uygulayıcı kitabında yer alan uygulama adımlarına ilişkin bilgiler yer almaktadır.

3.7. Veri Toplama Araçları ve Araçların Geliştirilme Süreci

Araştırmada iki grup veri toplama aracı kullanılmıştır. Birinci grup veri toplama araçları risk grubundaki öğrencilerin belirlenmesi, müdahale öncesi ve sonrası verilerin toplanması amacıyla, ikinci grup veri toplama araçları ise ZOBEP uygulaması sırasında öğrencilerin ilerlemelerini 5. oturum, 10. oturum ve 15. oturumdan sonra değerlendirmek amacıyla kullanılmıştır.

3.7.1. Öntest - Sontest ve İzleme Veri Toplama Araçları

Araştırmada öntest-sontest ve müdahale sırasında öğrenci gelişimini izlemek amacıyla gelişimi izleme veri toplama araçları kullanılmıştır. Bu veri toplama araçlarının özellikleri aşağıda açıklanmıştır.

3.7.1.1. Öntest - Sontest Veri Toplama Araçları

Öğrencilerin okuma hızları ve hatalarını belirlemek amacıyla “Okuma Hızı ve Hatası Veri Toplama Aracı”, öğrencilerin prozodik okuma düzeylerini belirlemek amacıyla “Prozodik Okuma Düzey Belirleme Aracı” ve öğrencilerin okuduğunu anlama performanslarını belirlemek amacıyla “Okuduğunu Anlama Veri Toplama Aracı” kullanılmıştır. Öntest verileri aynı zamanda müdahale ve kontrol grubuna seçilecek öğrencilerin belirlenmesi için de kullanılmıştır.

3.7.1.1.1. Okuma Hızı ve Hatası Veri Toplama Aracı

Öğrencilerin okuma hızı ve hatasını belirlemek amacıyla, Özgül Öğrenme Bozukluğu - Klinik Gözlem Bataryasının (2002), birinci ve ikinci sınıf düzeyindeki okuma alt testinde yer alan, öykü türü metin olan “Uçan Balonlar” metni (EK 8) ve “Okuma Hızı ve Hatası Kayıt Çizelgesi” (EK 9) kullanılmıştır. Bu metnin öğretimde kullanılan metinlerle eş değer olup olmadığını belirlemek amacıyla Ateşman’a (1997) göre, okunabilirlik hesaplamaları yapılmıştır. Bu hesaplama sonucunda söz konusu metin kolay düzeyde çıkmıştır. Okunabilirlik hesaplamasından sonra bu metnin öğretimdeki metinlerle eş değer olmasını sağlamak amacıyla metinde bazı cümleler uzatılmış ve içerikte bazı düzenlemeler yapılmıştır. Bu metnin daha sonra tekrar okunabilirliği hesaplanmış ve okunabilirlik düzeyi 66,34 (orta düzey) bulunmuştur. Bu metin de diğer metinlerle birlikte uzman görüşüne gönderilmiş ve uzmanlardan gelen görüşler doğrultusunda, metinde yer alan bazı sözcük ve içerik detaylarına ilişkin değişiklikler yapılarak metne son hali verilmiştir. Uzman görüşü sonrası yapılan düzenlemelerden sonra metnin okunabilirlik düzeyi 64,89 (orta düzey) olarak hesaplanmıştır.

Öğrencilerin okuma hızı ve hatalarının belirlenmesi sırasında, Okuma Hızı ve Hatası Kayıt Çizelgesi kullanılmıştır. Bu çizelge öğrencilerin 1 dakikadaki okuma hızlarının ve metindeki tüm hatalarının kaydedilmesi amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Çizelgede öğrenci bilgileri; 1 dakikada ve tüm metinde doğru okuduğu sözcük sayısı, hatalı okuduğu sözcük sayısı, okumadan atladığı sözcük sayısı, 3 saniye içinde okuyamadığı sözcük sayısı, araştırmacının öğrencinin yerine okuduğu sözcük sayısı ve toplam hatalı okunan sözcük sayısının kaydedileceği bölümler bulunmaktadır.

3.7.1.1.2. Prozodik Okuma Düzey Belirleme Aracı

Bu araştırmada öğrencilerin sesli okuma prozodi düzeylerini ölçmek amacıyla Keskin, Baştuğ ve Akyol (2013) tarafından geliştirilen sesli “Prozodik Okuma Ölçeği” (EK 10) kullanılmıştır. Ölçek prozodiyle ilişkili olan sesli okumada hız, noktalama, tonlama, vurgu, ses özelliği, okuma ritmi, duygu, anlam ünitesiyle okuma (gruplama) ve otomatik sözcük tanıma durumlarıyla ilgili maddelerden oluşmaktadır. Araştırmacılar bu ölçeğin geliştirme sürecinde 356 öğrenciye ait video çekimleri üzerinden puanlama yapmışlardır. Yapı ve kapsam geçerliliği sağlanan ölçekten alınabilecek en fazla puan 60’tır. Toplam puanın %50’sini alan öğrenciler prozodik olarak yeterli görülmektedir (Zutell ve Rasinski, 1991).

Bu çalışmada prozodi değerlendirme metni olarak da okuma hızı ve okuma doğruluğunu belirlemede yararlanılan “Uçan Balonlar” metni kullanılmıştır.

3.7.1.1.3. Okuduğunu Anlama Veri Toplama Aracı

Okuduğunu anlama veri toplama aracı “Uçan Balonlar” metnine göre hazırlanmıştır. Bu araç; okuduğunu anlama soruları (EK 11) ve okuduğunu anlama soruları kayıt çizelgesinden (EK 12) oluşmaktadır. Aşağıda geliştirme süreci yer almaktadır.

Anlama Sorularının Geliştirilmesi: Seçilen metinde yer alan bilgi birimlerine yönelik metne dayalı anlamayı (literal) ve çıkarımsal anlamayı (inferental) ölçmek amacıyla, açık uçlu okuduğunu anlama soruları hazırlanmıştır. Metin bilgisine dayanan sorular, metinde açıkça anlatılmış ya da sunulmuş bilgi ve düşünceleri bulmaya dönük oluşturulmuştur (Keene & Zimmermann, 1997). Çıkarımsal sorular ise metinde açıkça anlatılmamış, düşünceleri bulmaya dönük oluşturulan sorulardır. Metne ilişkin karşılaştırmalar yapmasını gerektiren ve metnin öğelerini, içeriğini, dilini incelemeyi ve değerlendirmeyi gerekli kılan sorulardır (Keene & Zimmermann, 1997). Araştırmacı tarafından geliştirilen, metne ilişkin okuduğunu anlama soruları öncelikle araştırmacının danışmanı tarafından incelenmiş ve gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Hazırlanan 18 açık uçlu soru, bir Türkçe alan eğitimi uzmanı ve iki ölçme değerlendirmeciden oluşan uzman grubunun görüşüne sunulmuştur. Soruların ölçme, değerlendirme ve dil ilkelerine uygunluğunu belirlemek için “Uzman Görüş Formu” (EK 13) hazırlanmıştır. Uzmanlar sorunun içeriğini, soru tipini, metinde soruya ilişkin ipucu olup olmadığını, okuduğunu anlama ve sınıf düzeyine uygun olup olmadığını içeren okuduğunu anlama sorularını değerlendirmişlerdir. Uzmanlar okuduğunu anlama testinde yer alan soruları, soru değerlendirme formunda yer alan ölçütlere göre değerlendirmişler ve sorular üzerinde düzeltmeler yapmışlardır. Dönütler doğrultusunda düzeltmeler yapılarak sorulara son şekli verilmiştir. Uzmanların görüşleri doğrultusunda toplam 18 sorudan, 2’si çıkarımsal, 2’si metindeki bilgiye dayanan soru olmak üzere toplam 4 soru çıkarılmıştır. 7’si metindeki bilgiye dayanan ve 7’si çıkarımsal soru olmak üzere kalan 14 soruda ise uzman görüşleri doğrultusunda gerekli ifadeler düzeltilerek tekrar uzmanlara gönderilmiş ve sorulara son hali verilmiştir. Veri toplama sürecinde kullanılmak üzere sorular 12 punto büyüklüğünde Times New Roman yazı karakteri ile 1,5 satır aralığında yazılmıştır.

Öğrencilerin okuduğunu anlama sorularına verdiği cevapları kaydetmek amacıyla “Okuduğunu Anlama Kayıt Çizelgesi” kullanılmıştır. Kayıt çizelgesi iki bölümden

oluşmaktadır. Çizelgenin ilk bölümünde öğrencinin kimlik bilgilerine yer verilirken, ikinci bölümde okuduğunu anlama soruları, soruların cevabı ve öğrencilerin verdiği yanıtları doğru yanlış olarak puanlamak amacıyla doğru yanlış sütunlarına yer verilmiştir.

3.7.1.2. Gelişimi İzleme Verileri Toplama Araçları

Bu araştırmada öğrencilerin okuma becerileri gelişimini izlemek amacıyla (okuma hızı, okuma hatası, prozodik okuma ve okuduğunu anlama) müdahale sürecinin 5. oturumunun, 10. oturumunun ve 15. oturumunun ardından gelişimi izleme verisi toplanmıştır. MTM'nin temel öğelerinden olan okuma gelişimi izlemesinin amacı, müdahale sırasında öğrencilerin değerlendirilerek temel okuma becerilerinin gelişimini belirlemektir (Mesmer & Mesmer, 2008). Bu amaçla bu araştırmada da okuma gelişimi izleme verisi toplanarak, deney grubunda bulunan ÖG riski olan öğrencilerin gelişimi belirlenmiştir. Öğrencilerin gelişimi izleme verilerinin toplanmasında, “Okuma Hızı ve Hatası İzleme Veri Toplama Aracı”, “Prozodik Okuma Düzey Belirleme Aracı” ve “Okuduğunu Anlama İzleme Veri Toplama Aracı” kullanılmıştır.

3.7.1.2.1. İzleme Okuma Hızı ve Hatası Veri Toplama Aracı

Öğrencilerin okuma hızı ve hatasını belirlemek amacıyla “Servisteki Kaza, Kırmızı Pabuçlar, Kırmızı Ejderha ve Becerikli Kertenkele” metinleri ve “Okuma Hızı ve Hatası Kayıt Çizelgesi” (EK 9) kullanılmıştır. Bu metinlerin, metinlerin geliştirilmesi kısmında açıklandığı gibi öğretimde kullanılan metinlerle eş değer olup olmadığını belirlemek amacıyla Ateşman’a (1997) göre, okunabilirlik hesaplamaları yapılmıştır. Bu hesaplama sonucunda söz konusu metinlerin orta düzey metin olduğu belirlenmiştir. Ayrıca bu metinler için de daha önce açıklandığı gibi uzman görüşü alınmış ve metinlerin nihai halinin tekrar okunabilirlik düzeyleri hesaplanmış ve orta düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Öğrencilerin bir dakikadaki okuma hızlarının ve metindeki tüm hatalarının kaydedilmesi amacıyla Okuma Hızı ve Hatası Kayıt Çizelgesi (EK 9) araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Bu çizelgede de öntest ve sontestte kullanılan çizelgedeki bölümler bulunmaktadır.

3.7.1.3. Gelişimi İzleme Prozodik Okuma Düzey Belirleme Aracı

Araştırmada öğrencilerin sesli okuma prozodi düzeylerinin gelişimini belirlemek amacıyla Keskin vd., (2013) tarafından geliştirilen sesli “Prozodik Okuma Ölçeği” (EK 10) kullanılmıştır. İzleme metinleri prozodiyi belirlemek için de kullanılmıştır.

3.7.1.4. İzleme Okuduğunu Anlama Veri Toplama Aracı

Okuduğunu anlama gelişimi izleme veri toplama aracı “Servisteki Kaza, Kırmızı Pabuçlar, Kırmızı Ejderha ve Becerikli Kertenkele” metinlerine göre hazırlanmıştır. Bu araç; okuduğunu anlama soruları (EK 11) ve okuduğunu anlama soruları kayıt çizelgesinden (EK 12) oluşmaktadır. Geliştirme süreci öntest sontestteki araçlar gibi yapılmıştır.

‘Servisteki Kaza’ metni için; toplam 13 sorudan, 5’i çıkarımsal, 8’i metindeki bilgiye dayanan soru olmak üzere 13 soru, ‘Kırmızı Pabuçlar’ metni için; toplam 12 sorudan, 5’i çıkarımsal, 7’si metindeki bilgiye dayanan soru olmak üzere 12 soru, ‘Kırmızı Ejderha ve Becerikli Kertenkele’ metni için; toplam 14 sorudan, 6’sı çıkarımsal, 8’i metindeki bilgiye dayanan soru olmak üzere 14 soru ile veriler toplanmıştır. “Okuduğunu Anlama Kayıt Çizelgesi” de her öyküye göre öntest ve sontestte kullanılan çizelge ile aynı şekilde hazırlanmıştır.

3.7.2. Sosyal Geçerlilik Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada sosyal geçerlik verilerini toplamak için aile anketi ve öğrenci anketi uygulanmıştır.

3.7.2.1. Aile Anketi

Araştırma kapsamında deney grubunda yer alan öğrencilerin ailelerine ZOBEP uygulaması sonucunda okuma becerilerindeki gelişim ile ilgili anket uygulanmıştır. Bu amaçla araştırmacı tarafından Aile Anketi hazırlanmıştır (EK 14). Anket formu, araştırmanın temel amacı doğrultusunda ZOBEP uygulaması sonucunda öğrencilerin okuma becerilerinde gözlenen değişimler ile ilgili “*Kesinlikle katılmıyorum*”, “*katılmıyorum*”, “*kararsızım*”, “*katılıyorum*” ve “*tamamen katılıyorum*” şeklinde 1’den 5’e doğru likert şeklinde 8 maddeden oluşturulmuştur. Geliştirilen anket formunu kapsam, amaca uygunluk ve anlaşılabilirlik açılarından değerlendirmek amacıyla özel eğitim alanında iki ve ölçme değerlendirme alanında bir uzmanın görüşü alınmıştır. Uzmanlardan gelen görüşlere göre

bazı maddeler düzenlenerek ankete son hali verilmiştir. Ayrıca anketin uygulanma süresi, anlaşılabilirliği vb. özellikleri için bir öğrenci velisi ile ön uygulama yapılmıştır.

3.7.2.2. Öğrenci Anketi

Araştırma kapsamında deney grubunda yer alan öğrencilerle ZOBEP uygulaması sonucunda okuma becerilerindeki gelişim ile ilgili anket uygulanmıştır. Bu amaçla araştırmacı tarafından Öğrenci Anketi hazırlanmıştır (EK 15). Anket formu, araştırmanın temel amacı doğrultusunda ZOBEP uygulaması sonucunda, öğrencilerin okuma becerilerinde gözlenen değişimler ile ilgili “*Kesinlikle katılmıyorum*”, “*katılmıyorum*”, “*karasızım*”, “*katılıyorum*” ve “*tamamen katılıyorum*” şeklinde 1’den 5’e doğru likert şeklinde 8 maddeden oluşturulmuştur. Anket kapsam, amaca uygunluk ve anlaşılabilirlik açılarından değerlendirmek amacıyla özel eğitim alanında iki ve ölçme değerlendirme alanından bir uzmanın görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan gelen görüşlere göre ankete son hali verilmiştir. Ayrıca anketin uygulanma süresi, anlaşılabilirliği vb. özellikleri için bir öğrenci ile ön uygulama yapılmıştır.

3.8. Öntest - Sontest ve İzleme Verilerinin Toplanması ve Puanlanması

Araştırmada öntest ve sontest verileri “Uçan Balonlar” öyküsü ile gelişimi izleme verileri ise aynı şekilde “Servisteki Kaza, Kırmızı Pabuçlar, Kırmızı Ejderha ve Becerikli Kertenkele” kurgusal metinleri ile toplanmıştır. Veri toplama süreci bir oturumda birebir olarak gerçekleştirilmiştir. Katılımcı seçimi için yapılan okul taraması verileri öntest verileri olarak kullanılmıştır.

3.8.1. Okuma Hızı ve Okuma Hatası Verilerinin Toplanması ve Puanlanması

Tüm değerlendirmeler için öğrencinin 1 dakika içinde okuduğu doğru sözcük sayısı tespit edilmiştir. Metin, öğrencinin önündeki sıraya kapalı olarak konmuş, aynı metinden araştırmacıda da bulunmuştur. Değerlendirmeye başlamadan önce araştırmacı öğrenciye araştırmanın amacını ve değerlendirme sürecinin ses kayıt cihazına kaydedileceğini söylemiştir. Ardından okuyacağı metni ve kayıt çizelgelerini öğrenciye tanıtmıştır. Araştırmacı “Bu metni en güzel okumanla sesli olarak oku! Daha sonra okuman bitince bir de sessiz okuyacaksın. Ben sana metinle ilgili sorular soracağım.” yönergesi verdikten sonra, öğrenci sesli okumaya başlar başlamaz süre ölçer çalıştırılmış ve bir dakika

dolduğunda öğrencinin okuduğu son sözcüğü işaretlenmiş ve öğrencinin okumaya devam etmesi istenmiştir. Öğrenci okuma sırasında bir sözcüğü üç saniye içinde okuyamazsa araştırmacı sözcüğü okuyarak öğrencinin okumaya devam etmesini sağlamıştır (Shinn, 1989). Okuma sırasında öğrenci satır kaybederse ya da satır atlarsa araştırmacı tarafından kaldığı satır gösterilerek okumaya devam etmesi sağlanmıştır.

Öğrencinin okuma hızını puanlamak için ‘Okuma Hızı ve Hatası Kayıt Çizelgesi’ kullanılmıştır. Çizelgede öğrenci bilgileri; bir dakikada ve tüm metinde doğru okuduğu sözcük sayısı, hatalı okuduğu sözcük sayısı, okumadan atladığı sözcük sayısı, üç saniye içinde okuyamadığı sözcük sayısı, araştırmacının öğrencinin yerine okuduğu sözcük sayısı ve toplam hatalı okunan sözcük sayısı kaydedilmiştir. Araştırmacı öğrencinin bir dakika içinde doğru okuduğu sözcükleri saymış ve öğrencinin okuma hızını kayıt çizelgesine kaydetmiştir.

Öğrencinin okuma hatasını puanlamak için öğrencinin bir dakikada yanlış okuduğu sözcük sayısı bir dakikada okuduğu toplam sözcük sayısına bölünerek 100 ile çarpılmıştır (Lerner, 2000).

3.8.2. Prozodik Okuma Verilerinin Toplanması ve Puanlanması

Uygulama sonrasında ses kayıt cihazına kaydedilen ses kayıtları analiz edilmiştir. 15 maddeden oluşan ölçeğin her bir maddesini 0 ile 4 arasında puanlanarak prozodik okuma puanı elde edilmiştir.

3.8.3. Okuduğunu Anlama Verilerinin Toplanması ve Puanlanması

Okuduğunu anlama verilerinin toplanması amacıyla öğrenci okuma hızı, okuma hatası ve prozodiyi belirlemek amacıyla yapılan sesli okumayı bitirince, bir kez de sessiz okuması istenmiş ve metinle ilgili sorular sorulacağı söylenmiştir. Okuması bitince sorular öğrencilere tek tek sorulmuştur. Öğrencinin cevapları Okuduğunu Anlama Kayıt Çizelgesi’ne kaydedilmiş ve bu kayıtlardan öğrencinin doğru cevap verdiği soru sayısı belirlenmiştir. Öğrenci soruya 10 sn. içinde cevap vermezse soru tekrar sorulmuş ve cevap vermesi beklenmiştir Öğrenci yine 10 sn. içinde cevap vermezse diğer soruya geçilmiştir. Öğrenci birkaç cevabı olan soruya tek cevap verip beklerse, “başka” diyerek öğrencinin cevaplamaya devam etmesi istenmiştir.

Öğrencilerin soruya metinde yazdığı gibi cevap vermesi ya da kendi cümleleri ile ifade etmesi doğru tepki olarak kabul edilmiş ve 10 puan olarak puanlanmıştır. Öğrencinin sorulara, metin ile ilgili ancak, soru ile ilgisi olmayan bir cevap vermesi ya da hiç ilgisi olmayan bir cevap vermesi yanlış tepki olarak kabul edilmiş ve 0 olarak puanlanmıştır. Birkaç maddesi olan sorularda birine ikisine ya da üçüne cevap vermesi durumunda cevaba göre 2.5, 5, 7.5 puan olarak hesaplanmıştır.

3.8.4. Sosyal Geçerlik Verilerinin Toplanması ve Puanlanması

Araştırma kapsamında öğrencilerin ve ebeveynlerin ZOBEP uygulaması sonrasında müdahale ile ilgili görüşlerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen anket formu uygulanmıştır. Anket formunda yer alan maddeler “*Kesinlikle katılmıyorum*”, “*katılmıyorum*”, “*karasızım*”, “*katılıyorum*” ve “*tamamen katılıyorum*” şeklinde 1’den 5’e doğru likert şeklinde puanlanmıştır. Öğrenci verilerinin toplanma sürecinde, araştırmacı rehberlik servisinde tek tek öğrencilere anket formunda yer alan maddeleri okuyarak onların yanıtlarını kaydetmiştir. Aile verilerinin toplanma sürecinde, anket soruları öğrencilere verilerek ebeveynlerine doldurmak üzere götürmeleri istenmiştir. Doldurulan anket formları ertesi gün geri toplanmıştır.

3.9. Deney Süreci ve Uygulanması

Araştırmada öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel desene göre planlanan deney süreci; pilot uygulama, çalışma takviminin oluşturulması, okuma taraması ve öntest verilerinin toplanması, ZOBEP uygulama süreci, gelişimi izleme verilerinin toplanması, okuma taraması ve sontest verilerinin toplanması olarak toplam altı aşamada gerçekleştirilmiştir.

3.9.1. Pilot Uygulama

Araştırmanın deney sürecine geçilmeden önce deney sürecinde yer almayan ve araştırmanın ön koşullarını karşılayan üç öğrenci ile hem değerlendirmede hem de ZOBEP öğretiminde karşılaşılabilecek olası problemleri belirlemek ve gereken düzenlemeleri yapabilmek için pilot uygulama yapılmıştır. Pilot uygulamanın diğer amacı da; araştırmacının ZOBEP öğretim oturumlarına ilişkin hazırladığı, Uygulayıcı Kitabında yer

alan öğretim sürecinde gereken değişiklikleri yapması ve öğretim ile ilgili tecrübe edinmesidir.

Değerlendirmenin pilot uygulaması amacıyla ÖG olan öğrencilerin devam ettiği özel bir kurumda çalışma odası düzenlenmiştir. Bir gözlemci tarafından pilot uygulama izlenmiştir. Gözlemci özel eğitim alanında okuma becerileri konusunda doktora yapmakta olan bir özel eğitim uzmanıdır. Pilot uygulama sırasında gözlemciye ‘Uygulama ve Değerlendirme Güvenirliği Veri Toplama Formları’ (EK 16) verilmiştir. Uygulama ve Değerlendirme Güvenirliği Veri Toplama Formları; Okuma Hızı, Hatası ve Prozodi Değerlendirme Güvenirliği Formu, Okuduğunu Anlama Değerlendirme Güvenirliği Formu ve Öğretim Süreci Değerlendirme Güvenirliği Formundan oluşmaktadır. Okuma Hızı, Hatası ve Prozodi Değerlendirme Formu öğrencinin okuma hızı, hatası ve prozodi düzeyini ve Okuduğunu Anlama Değerlendirme formu, okuduğunu anlama düzeyini belirleme sürecinde uygulayıcının yapması gereken adımları içermektedir. Öğretim Süreci Değerlendirme Formu, ZOBEP müdahale uygulaması kapsamında yer alan uygulama bölümlerinin öğretim süreçlerinde yer alan basamakları, bir kontrol listesi hâline getirilmiştir. Bu form, temel olarak okuma öncesi etkinliklerinin, dikkat, algı ve bellek etkinliklerinin, beceri odaklı akıcı okuma etkinliklerinin, okuma sonrası ve dil/deneyim etkinliklerinin, hata düzeltme tekniklerinin, uygulayıcı kitabındaki yönerge ve uygulama basamaklarının gerçekleştirilmesinde uygulayıcının yapması gereken adımları içermektedir.

Gözlemci, araştırmacının yürütmüş olduğu ZOBEP öğretiminin değerlendirilmesi amacıyla altı öğretim oturumu ve iki değerlendirme oturumunu izlemiştir. Bu süre esnasında uygulama ve değerlendirme oturumları güvenirliliği hesaplanmış, en az üst üste üç oturum %90 ve üstü uygulama ve değerlendirme oturumu güvenirliliği sağlanınca, pilot uygulama ortamında gözlem süreci sonlandırılmıştır. Pilot uygulamaya alınan öğrencilerle iki hafta boyunca, hafta içi iki gün ikişer öğretim oturumu çalışılmıştır.

Pilot uygulama sonucunda müdahale kitabındaki etkinliklerde yer alan bazı sözcüklere öğrencilerin aşına olmadığı tespit edilerek değişiklikler yapılmış ve öğrencilerin zorlandıkları gözlemlenen etkinliklerdeki alıştırmaya sayıları artırılmış ya da çeşitlendirilmiştir.

3.9.2. Çalışma Takviminin Oluşturulması

Araştırmada, ZOBEP uygulaması haftada iki gün ikişer oturum şeklinde planlanmıştır. Öğretim oturumlarına başlamadan önce, okuma becerisinin değerlendirilmesi amacıyla öğretim oturumlarının gerçekleştirildiği günlerden ayrı günlerde, okuma taraması yapılmıştır. Okuma taraması MTM'nin uygulama özelliği dikkate alınarak, okuma becerilerini doğru tespit etmek ve öğrencilerin ÖG riskini daha doğru belirlemek için, öğrenciler eğitim yılına başladıktan altı hafta sonra yapılmıştır. Aynı zamanda öntest verisi olarak bu okuma taraması sonuçları kullanılmıştır. Okuma taramasından iki buçuk hafta sonra müdahaleye başlanmıştır. İzleme verileri ise müdahalenin 5. 10. ve 15. öğretim oturumlarının hemen ardından aynı gün içinde yapılmıştır.

3.9.3. Okuma Taraması ve Öntest Verilerinin Toplanması

Bu süreçte araştırmacı, aynı okulda dört farklı şubeden ikinci sınıf öğrencilerinin okuma performanslarını değerlendirmiştir. Her öğrenci araştırmacı tarafından bireysel olarak değerlendirmeye alınmış ve okuma performanslarına ilişkin veriler, verilerin toplanması bölümünde açıklandığı şekilde toplanmıştır. Öntest ve sontest okuma hızı, hatası, prozodik okuma ve okuduğunu anlama verileri araştırmacı ve araştırmacının bir saat eğitim verdiği eğitim alanında doktorasına devam eden bir öğrenci tarafından toplanmıştır.

Araştırmacı okuma taramasını yapmak ve aynı zamanda öntest verilerini toplamak için her öğrenciyle tek tek bir araya gelmiş ve “Uçan Balonlar” metnini öğrenciden okumasını istemiştir. Kayıt çizelgelerini kullanarak öğrencilerin okuma akıcılığını (okuma hızı, okuma hatası ve prozodik okuma) ve okuduğunu anlama performanslarını belirlemiştir. Bu şekilde deney ve kontrol grubunda yer alacak öğrenciler belirlenmiş aynı zamanda deney ve kontrol grubunun öntest verileri elde edilmiştir.

Okuma taraması gerçekleştirilen 103 öğrenciden %25'lik alt dilimden seçilen 12 öğrenci, deney sürecine dâhil edilmiştir (deney ve kontrol grubunun nasıl oluşturulduğuna dair açıklama bölüm 3.2.1.2'de detaylı açıklanmıştır). Hafta içi her gün gerçekleştirilen değerlendirme sürecinin her bir oturumu yaklaşık 30 dakika devam etmiştir. Bir oturumda ortalama 2-3 öğrenciden veri toplanabildiğinden, öntest verilerinin toplanması yaklaşık 50 oturum ve 12 iş günü sürmüştür.

3.9.4. ZOBEP Uygulama Süreci

Deney grubuna, ZOBEP uygulaması grup öğretimi ile haftada iki gün, dört ders saati olmak üzere toplam 20 ders saati olarak sunulmuştur. Bu sürede, kontrol grubu sınıflarındaki eğitime devam etmiştir.

3.9.5. Gelişimi İzleme Verilerinin Toplanması

Deney grubundan 5. 10. ve 15. oturumların sonunda okuma akıcılığı (okuma hızı, okuma hatası ve prozodik okuma) ve okuduğunu anlama düzeylerine ilişkin üç kez gelişimi izleme verisi toplanmıştır.

3.9.6. Okuma Taraması ve Sontest Verilerinin Toplanması

Sontest okuma taraması verisi, deney ve kontrol grubuyla beraber çalışma grubunda yer alan tüm öğrencilere uygulanmıştır. Devamsızlık ve yeni tanı alan öğrenciler sebebiyle, öntestte yer alan sekiz öğrenciden sontest verisi toplanamamıştır. Araştırmanın sontest verileri, kalan 95 öğrenciden toplanabilmiştir. Her bir oturum 30 dk devam etmiştir ve bir oturumda ortalama 2-3 öğrenciden veri toplanabildiğinden, sontest verilerinin toplanması yaklaşık 40 oturum ve 10 iş günü sürmüştür. Sontest verileri hafta içi her gün toplanmıştır.

Öğrencilerin bireysel ve sınıf performanslarının ortaya konulması amacıyla deney ve kontrol grubu ile beraber çalışma grubunun tamamından öntestte olduğu gibi veriler toplanmıştır. Bu şekilde deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin sınıf ve tüm grup içindeki performans değişimleri gözlemlenmiştir.

3.9.7. Sosyal Geçerlilik Verilerinin Toplanması

Araştırma kapsamında, ZOBEP uygulaması sonrasında öğrencilerin okuma becerilerindeki gelişimleri ile ilgili kendi görüşleri ve ebeveyn görüşleri toplanmıştır. Bu amaç çerçevesinde 2 tane 5’li likert tipi anket formu oluşturulmuştur. Öğrenci görüşlerini belirlemek için hazırlanan anket, öğrenci ile yapılan bireysel görüşme sırasında araştırmacı tarafından okunmuş ve doldurulmuştur. Ebeveyn görüşlerini belirlemeye yönelik hazırlanan anket ise ebeveynler tarafından kendi evlerinde doldurulmuştur.

3.10. İç Geçerlik ve Güvenirlik

Bu araştırmanın iç geçerliliği ve güvenilirliği etkileyebileceği düşünülen olası etmenler şu şekilde kontrol altına alınmaya çalışılmıştır:

a) Katılımcı Seçimi: Katılımcıların seçiminde, okuma taramasının sonuçlarına, öğretmen görüşlerine, öğretmenler tarafından okuma güçlüğü kontrol listesinde okuma güçlüğüne işaret eden maddelerin işaretlenmesine ve ebeveyn görüşlerine de yer verilerek risk grubunun belirlenmesinde farklı yöntemler uygulanmıştır.

b) Dış Etmenler: Araştırmada bu etmeni kontrol altına almak için uygulamaya başlamadan önce katılımcı grubunda yer alan öğrencilerin öğretmenleri ve ebeveynleri ile görüşme yapılmıştır. Bu görüşmelerde araştırmada uygulama süreci boyunca öğretmenlerden, müfredatta öngörülenin dışında fazladan bir okuma becerileri öğretimi yapmamaları istenmiştir. Ayrıca ebeveynlere çocuklarının okuma becerilerinin desteklenmesine yönelik ev ortamında ekstra okuma etkinlikleri yapmamaları istenmiştir. Öntest ve müdahale arasında iki buçuk haftalık da bir süre bırakılmıştır.

c) Veri Toplama Aracı: Veri toplama aracından kaynaklı etkileri kontrol altına almak amacıyla araştırmacı, hem deney hem de kontrol grubunda aynı ölçme araçlarını kullanmıştır. Aynı zamanda araştırma da kullanılan veri toplama araçlarından elde edilen ölçme sonuçlarının güvenilirliği için farklı bir puanlayıcının yaptığı puanlamalar ile araştırmacının yaptığı puanlamalar arasındaki uyum belirlenmiştir.

d) Katılımcı Yitimi: Katılımcı yitimini olumsuz etkilerini önlemek için çalışmaya başlamadan önce ebeveynlerle katılım sözleşmesi imzalanmıştır.

e) Değerlendirme Güvenirliği: Araştırmada okuma taramasının planlandığı gibi yürütülüp yürütülmediğini kontrol altına almak amacıyla değerlendirme güvenirligi belirlenmiştir. Değerlendirmede iki kişi görev aldığı için araştırmacı dışında görev alan doktora öğrencisine eğitim verilmiş, aynı zamanda güvenirlilik verileri de hesaplanmıştır.

f) Uygulama Güvenirliği: Araştırmada ZOBEP'in planlandığı gibi yürütülüp yürütülmediğini kontrol altına almak amacıyla uygulama güvenirligi belirlenmiştir.

3.11. Dış Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmanın dış geçerliğini etkilemesi olası faktörler, genel olarak şu şekilde kontrol altına alınmıştır:

Deneysel araştırmalarda işlem için oluşturulan yapay ortamlarda öğrenciler normal koşullarda göstermeyeceği tepkileri verebilir. Bu da araştırmanın genellenebilirliğini, dolayısıyla dış geçerliğini etkileyebilir. Bu amaçla araştırmacı tarafından deneysel işlemin uygulanacağı grup, kendi okullarında mevcut bir sınıfta kendi sınıf ortamlarına benzer ve doğal tepkilerini yansıtabilecekleri ortam ve koşullarda müdahale programına alınmıştır.

3.12. Uygulama Güvenirliği ve Puanlayıcılar Arası Güvenirliğin Belirlenmesi

Araştırmada değerlendirme ve ZOBEP'in planlandığı gibi uygulanıp uygulanmadığının belirlenebilmesi için uygulama güvenirliği hesaplanmıştır. Hem değerlendirme hem de ğretim oturumlarının yüzde %30'u gözlemci tarafından izlenmiştir. Bunun dışında pilot uygulamada %90 ve üstü güvenirlik sağlanınca deney sürecine geçilmiştir.

3.12.1. Uygulama Güvenirliği

3.12.1.1. Değerlendirme Oturumları Uygulama Güvenirliği

Değerlendirme oturumlarının güvenirliğinin belirlenmesi amacıyla, araştırmacı tarafından geliştirilen Okuma Hızı, Hatası ve Prozodi Değerlendirme Güvenirliği Formu ve Okuduğunu Anlama Değerlendirme Güvenirliği Formu (EK 16) kullanılmıştır. Bu formların nasıl işaretleneceği hakkında gözlemciye, araştırmacı tarafından eğitim verilmiştir. Bu eğitim süreci, formun tanıtılması ve kayıtın nasıl tutulacağına ilişkin 40 dakikalık eğitimi içermiştir. Değerlendirme sürecinde 24 ğrenci için yapılan tüm değerlendirmelerin en az %30'unu karşılayacak sayıda (8) rastgele seçilen değerlendirme oturumu, gözlemci tarafından uygulama ortamında izlenerek değerlendirme uygulama güvenirliği formları ile değerlendirilmiştir. Değerlendirme oturumları güvenirliği, Okuma Hızı, Hatası ve Prozodi Değerlendirme Formuna ilişkin gözlenen araştırmacı davranışının, planlanan araştırmacı davranışına bölünerek yüzdesinin alınması yolu ile hesaplanmıştır (Billingsley, White & Munson, 1980).

Değerlendirme oturumları uygulama güvenirliği Okuma Hızı, Hatası ve Prozodi Değerlendirmeleri için ortalama %90 (ranj: %85-%95) olarak elde edilmişken, okuduğunu Anlama Değerlendirme Oturumları için ortalama %91 (ranj: %83-%95) olarak elde edilmiştir.

3.12.1.2. Uygulama Oturumları Uygulama Güvenirliği

Öğretim sürecinde araştırmacı tarafından uygulanan ZOBEP'in planladığı şekilde uygulanıp uygulanmadığını belirlemek amacıyla uygulama oturumlarının güvenirliği hesaplanmıştır. Bu amaçla araştırmacı tarafından geliştirilen Öğretim Süreci Değerlendirme Güvenirliği Formu (EK 17) kullanılmıştır. Formun nasıl kodlanacağı ve müdahalenin içeriği hakkında gözlemciye araştırmacı tarafından eğitim verilmiştir. Bu eğitim süreci, müdahalenin içeriği, formun tanıtılması ve kayıtın nasıl tutulacağına ilişkin 40 dakikalık eğitimi içermektedir. Değerlendirme oturumlarının güvenirliğine benzer olarak, araştırmacının yaptığı 40 oturumun rastgele 12'si (%30) gözlemci tarafından izlenerek Öğretim Süreci Değerlendirme Formu doldurulmuştur. Uygulama oturumları uygulama güvenirliği, gözlenen araştırmacı uygulama sürecinin planlanan uygulama sürecine bölünmesi ile elde edilmiştir. Uygulama oturumları için elde edilen bu değer %90 (ranj:%83-%95) olarak elde edilmiştir.

3.12.2. Puanlayıcılar Arası Güvenirlik

Araştırmada toplanan verilerin güvenirliğine kanıt sunmak amacıyla Puanlayıcılar Arası Güvenirlik hesaplanmıştır. Bu amaçla, deney ve kontrol grubunda yer alan 24 öğrenciden 8 (%35) öğrencinin öntest ve sontest okuduğunu; okuma hızı, okuma hatası ve prozodi sonuçları için araştırmacı tarafından toplanan ses kayıtları ve okuduğunu anlama cevapları için doldurulan kayıt çizelgeleri, özel eğitim alanında uzmanlığı olan farklı bir puanlayıcı tarafından tekrar puanlanmıştır. Puanlayıcı puanlama yapmadan önce araştırmacı tarafından araştırmanın amacı, okuma hızı ve okuma hatası, prozodik okuma ve okuduğunu anlama kayıt çizelgesinin nasıl puanlanacağı hakkında 40 dakika bilgilendirilmiştir. Araştırmacı ve puanlayıcının yaptığı puanlamalar arasındaki uyumu belirlemek amacıyla Krippendorff Alpha güvenirlik katsayısı hesaplanmıştır. Elde edilen bulgulara Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6

Puanlayıcılar Arası Güvenirlik Sonuçları

	Öntest	Sontest
Okuma Hızı	,99	,99
Okuma Hatası	,99	,95
Prozodi	,80	,82
Okuduğunu Anlama	,86	,85

Tablo 6’da görüldüğü üzere, araştırmacı ve farklı bir puanlayıcı tarafından yapılan puanlamaların güvenilirliğine ait Krippendorff’s Alpha güvenilirlik katsayısı değerleri öntest ve sontest için ,80 ile ,99 arasında değişmektedir. Elde edilen bulgular, puanlayıcılar arası uyumun yüksek olduğunu diğer bir deyişle elde edilen ölçme sonuçlarının güvenilir olduğuna işaret etmektedir.

3.13. Verilerin Analizi

3.13.1. Öntest ve Sontest Verilerinin Analizi

Bu araştırma, ZOBEP’in etkililiğinin belirlenmesi amacıyla öntest-sontest kontrol gruplu desene göre desenlenmiştir. Bu amaçla verilerin analizinde karışık ölçümler için ANOVA yöntemi kullanılmıştır. Parametrik testlerden olan karışık ölçümler ANOVA yöntemini kullanabilmek için bazı varsayımların sağlanması gerekmektedir. Genel olarak bu varsayımlar, dağılımların normal olması ve varyansların homojenliğidir (Howell, 2010).

Bu bağlamda ilk olarak, araştırma kapsamındaki öğrencilerin okuma hızı, okuma hatası, prozodik okuma ve okuduğunu anlama öntest-sontest puanlarına ait dağılımlar incelenmiş ve sonuçlar Tablo 7 ve Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 7

Deney Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Okuma Hızı, Okuma Hatası, Prozodi ve Okuduğunu Anlama Puanlarının Dağılımlarına Ait Çarpıklık-Basıklık Değerleri ve Shapiro-Wilk Testi Sonucu

Beceri	Test	N	Çarpıklık/S.H	Basıklık/S.H	İstatistik	Sd	p
Okuma Hızı	Öntest	12	0,57/0,64=0,89	-0,83/1,23=-0,67	0,88	12	,109
	Sontest	12	0,86/0,64=1,34	0,58/1,23=0,47	0,89	12	,112
Okuma Hatası	Öntest	12	1,68/0,64=2,63	1,77/1,32=1,34	0,73	12	,002*
	Sontest	12	2,65/0,64=4,14	8,17/1,23=6,74	0,68	12	,001*
Prozodik Okuma	Öntest	12	-0,55/0,64=-0,86	-0,18/1,23=-0,15	0,94	12	,553
	Sontest	12	-0,44/0,64=-0,69	-1,13/1,23=-0,92	0,91	12	,240
Okuduğunu Anlama	Öntest	12	0,15/0,64=0,23	0,73/1,23=0,59	0,97	12	,847
	Sontest	12	-0,86/0,64=-1,34	-0,19/1,23=-0,15	0,90	12	,148

*p<,05; S.H: Standart hata

Tablo 7’de deney grubunda yer alan öğrencilerden elde edilen okuma hızı, okuma hatası, prozodik okuma ve okuduğunu anlama öntest ve sontest puanlarının dağılımına ait bulgular verilmiştir. Elde edilen bulgulara göre okuma hızı, prozodik okuma ve okuduğunu anlama puanlarına ait çarpıklık değerlerinin standart hataya bölünmesinden elde edilen

değerler -1,34 ile 1,34 arasında değişmektedir. Basıklık katsayısı değerleri ise standart hataya bölünmesinden elde edilen sonuçlar -0,67 ile 0,92 arasında değişmektedir. Field (2013, s.41) çarpıklık ve basıklık değerlerinin standart hataları ile bölünmesinden elde edilen değerlerin -1,96 ile +1,96 arasında çıkması durumunda dağılımın normal olduğunu belirtmiştir. Elde edilen bulgular okuma hızı, prozodik okuma ve okuduğunu anlama puanlarının dağılımlarının normal olduğunu göstermektedir. Okuma hatası puanlarına ait çarpıklık (2,63-4,14) ve basıklık (1,34-6,74) değerlerinin standart hatalarına bölünmesiyle elde edilen değerler, bu puana ait dağılım normallikten saptığını göstermektedir. Bu bulgulara ek olarak dağılımın normal olup olmadığının belirlenmesi amacıyla normallik testi uygulanmıştır. Bu amaçla gruptaki birey sayısı 50'den küçük olduğu için Shapiro-Wilk testi tercih edilmiştir (Razali & Wah, 2011). Buna göre, öğrencilerin okuma hızı öntest puanları (İstatistik=0,88; $p>,05$) ile sontest puanlarına (İstatistik=0,89; $p>,05$) ait dağılımın normal olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde öğrencilerin prozodi öntest (İstatistik=0,94; $p=>,05$) ve sontest puanlarında (istatistik=0,91; $p=,240>,05$) dağılımları normal olarak elde edilmiştir. Okuduğunu anlama puanları dikkate alındığında, hem öntest puanları (İstatistik=0,97; $p>,05$) hem de sontest puanlarına (İstatistik=0,90; $p>,05$) ait dağılımlarda normal olarak elde edilmiştir. Ancak okuma hatası puanlarına ait öntest (İstatistik=0,73; $p<,05$) ve sontest (İstatistik=0,68; $p<,05$) dağılımları normallik varsayımını sağlamamaktadır.

Tablo 8

Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Okuma Hızı, Okuma Hatası, Prozodi ve Okuduğunu Anlama Puanlarının Dağılımlarına Ait Çarpıklık-Basıklık Değerleri ve Shapiro-Wilk Testi Sonucu

Beceri	Test	N	Çarpıklık/S.H	Basıklık/S.H	İstatistik	Sd	p
Okuma Hızı	Öntest	12	0,06/0,64=0,09	-1,62/1,23=-1,32	0,92	12	,261
	Sontest	12	0,48/0,64=0,75	-0,75/1,23=-0,61	0,93	12	,328
Okuma Hatası	Öntest	12	1,55/0,64=2,42	2,20/1,23=1,79	0,80	12	,009*
	Sontest	12	1,27/0,64=1,98	1,08/1,23=0,88	0,83	12	,021*
Prozodik Okuma	Öntest	12	-0,11/0,64=-0,17	-1,46/1,23=-1,17	0,91	12	,219
	Sontest	12	0,03/0,64=0,05	-0,81/1,23=-0,66	0,96	12	,960
Okuduğunu Anlama	Öntest	12	-0,33/0,64=-0,52	-0,65/1,23=-0,53	0,91	12	,187
	Sontest	12	-0,39/0,64=-0,61	-0,82/1,23=-0,67	0,94	12	,431

* $p<0,05$; S.H: Standart hata

Tablo 8’de kontrol grubundaki öğrencilerden elde edilen okuma hızı, okuma hatası, prozodik okuma ve okuduğunu anlama öntest ve sontest puanlarının dağılımına ait bulgular verilmiştir. Elde edilen bulgulara göre, okuma hızı, prozodi ve okuduğunu anlama puanlarına ait çarpıklık değerlerinin standart hataya bölünmesinden elde edilen değerler -0,61 ile 0,75 arasında değişmektedir. Bu puanlara ait basıklık katsayısı değerlerinin ise standart hataya bölünmesinden elde edilen sonuçlar -1,32 ile -0,53 arasında değişmektedir. Elde edilen bu bulgular öğrencilerin okuma hızı, prozodi ve okuduğunu anlama puanlarına ait dağılımların normal olduğunu göstermektedir. Okuma hatası puanlarına ait çarpıklık (1,98-2,42) ve basıklık (0,88-1,79) değerlerinin standart hatalarına bölünmesiyle elde edilen bazı değerlerin ise dağılımlarının normallikten saptığı görülmektedir. Bu bulgulara ek olarak, dağılımın normalliği için normallik testi uygulanmıştır. Buna göre, öğrencilerin okuma hızı öntest puanları (İstatistik=0,92; $p>,05$) ile sontest puanlarına (İstatistik=0,93; $p>,05$) ait dağılımın normal olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde öğrencilerin prozodi öntest (İstatistik=0,91; $p>,05$) ve sontest puanlarının da (İstatistik=0,96; $p>,05$) dağılımları normal olarak elde edilmiştir. Okuduğunu anlama puanları dikkate alındığında, hem öntest puanları (istatistik=0,91; $p>,05$) hem de sontest puanlarına (İstatistik=0,94; $p>,05$) ait dağılımlar da normal olarak elde edilmiştir. Ancak okuma hatası puanlarına ait öntest (İstatistik=0,80; $p<,05$) ve sontest (İstatistik=0,83; $p<,05$) dağılımları normallik varsayımını sağlamamaktadır.

Karışık ölçümler ANOVA testinin bir diğer varsayımı olan hata varyansların homojen olup olmadığının belirlenmesi amacıyla Levene testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9

Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Okuma Hızı, Okuma Hatası, Prozodi ve Okuduğunu Anlama Puanlarına İlişkin Hata Varyanslarının Homojenliğine Ait Levene Testi Sonucu

Beceri	Test	N	Levene İstatistik	Sd-1	Sd-2	p
Okuma Hızı	Öntest	12	0,51	1	22	,485
	Sontest	12	0,13	1	22	,727
Okuma Hatası	Öntest	12	0,40	1	22	,546
	Sontest	12	2,04	1	22	,167
Prozodi	Öntest	12	2,65	1	22	,118
	Sontest	12	0,00	1	22	,984
Okuduğunu Anlama	Öntest	12	1,10	1	22	,306
	Sontest	12	1,36	1	22	,257

Tablo 9’da okuma hızı, okuma hatası, prozodi ve okuduğunu anlama puanlarının ayrı ayrı bağımlı değişken olduğu durumlarda kurulan ANOVA modellerinden elde edilen Levene testi sonuçları verilmiştir. Levene testinde varyansların homojenliğinin sağlanabilmesi için H_0 hipotezinin kabul edilmesi, diğer bir ifade ile elde edilen p değerlerinin ,05’ten büyük olması beklenmektedir. Elde edilen bulgulara göre, okuma hızı öntest (İstatistik=,51; $p>,05$) ve sontest (İstatistik=,13; $p>,05$) puanlarına ait hata varyansları homojen olarak elde edilmiştir. Benzer şekilde okuma hatası öntest (İstatistik=,40; $p>,05$) ve sontest (İstatistik=2,04; $p>,05$) puanlarına ait dağılım da homojendir. Öğrencilerin prozodi puanları dikkate alındığında benzer şekilde hem öntest (İstatistik=2,65; $p>,05$) hem de sontest (İstatistik=,00; $p>,05$) puanlarına ait hata varyanslarının da homojen olduğu görülmektedir. Son olarak okuduğunu anlama öntest (İstatistik=1,10; $p>,05$) ve sontest (İstatistik=1,36; $p>,05$) puanlarının hata varyanslarına ait dağılımın homojen olduğu Tablo 7’de görülmektedir. Elde edilen bulgular, tüm değişkenler için elde edilen puanların hata varyanslarının homojen olduğunu göstermektedir.

Araştırmada kullanılan veri analizi yöntemlerinin belirlenmesi amacıyla yapılan ve sonuçları yukarıda raporlanan testlerden elde edilen tüm bulgulardan hareketle, öğrencilerin okuma hatası puanları dışında tüm diğer değişkenlere ait dağılımlar normallik varsayımını sağlamaktadır. Ancak okuma hatasına ait dağılım, normallik varsayımını sağlamadığı için bu değişken için kullanılan analizlerde nonparametrik istatistik yöntemleri kullanılmıştır. Bu amaçla, öğrencilerin öntestten sonteste olan hata puan değişimlerinin istatistiksel anlamlılığını test etmek için nonparametrik yöntemlerden Mann Whitney-U testi kullanılmıştır. Analiz yapılırken öğrencilerin okuma hatası, öntest puanlarından sontest puanları çıkarılarak hata puanlarındaki değişim hesaplanmıştır. Elde edilen fark puanları deney ve kontrol gruplarına göre karşılaştırılarak, ZOBEP’in okuma hatası puanlarındaki değişimine etkisinin anlamlı olup olmadığı belirlenmiştir.

3.13.2. Gelişimi İzleme Verilerinin Analizi

Araştırma kapsamında öntest uygulamasının ardından, ZOBEP uygulama sürecinin 5. 10. ve 15. müdahale oturumlarından sonra gelişimi izleme amacıyla, deney grubu öğrencilerinden üç kez veri toplanmıştır. Deney grubundaki her bir öğrenci için elde edilen veriler için ayrı ayrı grafikler çizilerek betimsel olarak sunulmuştur.

3.13.3. Sosyal Geçerlik Verilerinin Analizi

Araştırmada, sosyal geçerlik verilerinin toplanması amacıyla ZOBEP Uygulaması Aile ve Öğrenci Anket formları kullanılmıştır. Anketler 5’li likert olarak puanlanmıştır. Veri analizinde anketlerde yer alan her bir madde için ortalama puanlar alınarak, öğrenci ve ailelerin ZOBEP ile sunulan okuma becerileri öğretimine yönelik görüşlerine ait bulgular betimsel olarak sunulmuştur.



BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde araştırmanın temel amacı ve alt amaçları doğrultusunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

4.1. Etkililik (Öntest-Sontest) Amaçlarına İlişkin Bulgular

ZOBEP uygulanan deney grubu ile uygulanmayan kontrol grubunun; okuma hızlarının öntestten sonteste olan değişimi arasında anlamlı farklılık olup olmadığının belirlenmesi amacıyla yapılan analiz sonuçları Tablo 10, 11 ve 12’de verilmiştir.

Tablo 10

Deney ve Kontrol Gruplarının Okuma Hızı Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin Betimsel Analizler

Beceri	Grup	N	Öntest		Sontest	
			\bar{X}	SS	\bar{X}	SS
Okuma Hızı	Deney grubu	12	32,67	15,25	60,17	20,79
	Kontrol grubu	12	31,58	16,03	34,75	16,21

Tablo 10’da görüldüğü üzere, deney grubunun okuma hızı öntest puan ortalaması $\bar{X} = 32,67$ iken, kontrol grubunun öntest puan ortalaması $\bar{X} = 31,58$ olarak elde edilmiştir. Sontest puanları dikkate alındığında, deney grubunun okuma hızı puan ortalaması $\bar{X} = 60,17$ iken kontrol grubunun okuma hızı sontest puan ortalaması $\bar{X} = 34,75$ ’dir. Elde edilen bulgular deney ve kontrol gruplarının okuma hızı öntest puanlarının benzer olduğunu gösterirken sontest puanlarının farklı olduğuna işaret etmektedir. Elde edilen farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığının belirlenebilmesi amacıyla karışık ölçümler için ANOVA testi yapılmıştır.

Tablo 11

Deney ve Kontrol Gruplarının Okuma Hızı Öntest ve Sontest Puanlarına ilişkin Karışık Ölçümler ANOVA Testi Sonuçları

Varyans Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p	η^2
Gruplararası						
Grup (Deney-Kontrol)	2106	1	2106	3,99	,059	,15
Hata	11649	22	529,51			
Gruplarıçi						
Ölçüm (Öntest-Sontest)	2821,33	1	2821,33	45,03	,000*	,14
Grup*Ölçüm	1776,33	1	1776,33	28,35	,000*	,09
Hata	1378,33	22	62,65			

*p < 0,05; KT: Kareler Toplamı; KO: Kareler Ortalaması

Tablo 11’de, ZOBEP uygulanan deney grubu ile uygulanmayan kontrol gruplarının öntestten sonteste olan okuma hızı puan artışları arasındaki farklılığa ait bulgular verilmiştir. Uygulanan işlemin, ölçümün hangi düzeyi (öntest-sontest) ve hangi grup lehine (deney-kontrol) olduğunun belirlenebilmesi için Grup*Ölçüm etkisi dikkate alınmıştır. Elde edilen bulgulara göre, deney ve kontrol gruplarında olma ile tekrarlı ölçüm (öntest-sontest) faktörlerinin öğrencilerin okuma hızları üzerindeki etkisi istatistiksel olarak anlamlıdır (F(1,22)=28,35; p<,05; η^2 =.09). Elde edilen bu bulgu, ZOBEP uygulanan deney grubu ile uygulanmayan kontrol grubunun öntestten sonteste olan okuma hızı puan değişimlerinin anlamlı olarak farklılaştığını göstermektedir. Etki büyüklüğü (eta kare, η^2) dikkate alındığında bu etki toplam varyansın %9’unu açıklamaktadır. Bu değer elde edilen etkinin orta derecede bir etki olduğunu göstermektedir (Cohen, 1988). Farklılığın kaynağını belirlemek için basit temel etkiler (simple main effects) yöntemi kullanılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12

Deney ve Kontrol Gruplarının Öntestten Sonteste Olan Okuma Hızı Puan Değişimlerinin Basit Temel Etkiler Yöntemiyle İncelenmesi

Grup	F	Sd-1	Sd-2	p
Deney	72,42	1	22	,000*
Kontrol	0,96	1	22	,338

p<,05; Sd-1: serbestlik derecesi hipotez; Sd-2: serbestlik derecesi hata

Tablo 12’de görüldüğü üzere, ZOBEP uygulanan deney grubunun öntestten sonteste olan okuma hızı puan artışı, istatistiksel olarak anlamlı iken (F(1,22)=72,42; p<,05), kontrol

grubundaki katılımcıların öntestten sonteste olan okuma hızı puan artışı istatistiksel olarak anlamlı değildir ($F(1,22)=0,96$; $p>,05$). Elde edilen bulgular, deney grubundaki öğrencilerin öntestten sonteste olan okuma hızı puan artışlarının kontrol grubuna göre daha yüksek olduğunu göstermektedir. Diğer bir deyişle, risk grubunda bulunan öğrencilerin okuma hızlarını arttırmada ZOBEP'in etkili olduğu görülmektedir.

ZOBEP uygulanan deney grubu ile uygulanmayan kontrol grubunun; okuma hatalarının öntestten sonteste olan değişimi arasında anlamlı farklılık olup olmadığının belirlenmesi amacıyla yapılan analiz sonuçları Tablo 13, 14'te verilmiştir.

Tablo 13

Deney ve Kontrol Gruplarının Okuma Hatası Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin Betimsel Analizler

Beceri	Grup	N	Öntest		Sontest	
			\bar{X}	SS	\bar{X}	SS
Okuma Hatası	Deney grubu	12	11,97	8,97	4,59	4,66
	Kontrol grubu	12	9,13	6,35	8,76	5,80

Tablo 13'te görüldüğü üzere, deney grubunun okuma hatası öntestte tüm metinde hatalı okudukları sözcük yüzdesinin ortalaması %11,97 iken, kontrol grubunun öntestte hatalı okudukları sözcük yüzdesinin ortalaması %9,13 olarak elde edilmiştir. Sontestler dikkate alındığında deney grubunun tüm metinde hatalı okudukları sözcük yüzdesinin ortalaması %4,59'a (hatalı okunan sözcük sayısı yaklaşık %7,38) düşmüştür. Kontrol grubunun ise hatalı okudukları sözcük yüzdesinin ortalaması %8,76'ya (hatalı okunan sözcük sayısı yaklaşık %1,38) düşmüştür. Elde edilen bulgular ZOBEP'in uygulandığı deney grubunda hatalı okunan sözcük yüzdesinin daha fazla düştüğünü göstermektedir. Hata puanlarının dağılımı normal olmadığı için (Tablo 13) bu değişkenle ilgili analizlerde nonparametrik yöntemler kullanılmıştır. Bu amaçla, deney ve kontrol grubunun öntest hata puanlarından sontest hata puanları çıkarılarak fark puanları hesaplanmıştır. Bu şekilde risk grubundaki öğrencilerin hatalı okudukları sözcük yüzdelerindeki değişim hesaplanmıştır. Elde edilen fark puanları deney ve kontrol grubuna göre karşılaştırılmıştır. Değişim puanlarındaki düşüşün istatistiksel olarak hangi grup lehine olduğunu belirlemek amacıyla Mann Whitney-U testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 14'te verilmiştir.

Tablo 14

Deney Kontrol Gruplarının Okuma Hatası Öntest ve Sontest Puan Değişimlerinin Karşılaştırılmasına Ait Mann Whitney U-Testi Sonucu

Grup	N	M	S.O	S.T	U	Z	p
Deney	12	6,02	18,46	221,50	0,50	-4,14	,000*
Kontrol	12	0,31	6,54	78,50			

*p<,05; M: Medyan (Ortanca); SO: Sıra ortalaması; S.T: Sıra toplamı

Tablo 14'te görüldüğü üzere, deney ve kontrol grubunun hatalı okudukları sözcük yüzdelерinin öntestten sonteste olan değişimleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık elde edilmiştir ($Z=-4,14$; $p<,05$). Medyan (ortanca) değerleri dikkate alındığında ($M_{deney}=18,46$; $M_{kontrol}=6,54$) istatistiksel farkın deney grubu lehine olduğu görülmektedir. Diğer bir deyişle deney grubundaki öğrencilerin hatalı okudukları sözcük yüzdesi kontrol grubuna göre daha fazla düşmüştür. Elde edilen bulgular risk grubunda bulunan öğrencilerin okuma hatalarını düşürmede ZOBEP'in etkili olduğunu göstermektedir.

ZOBEP uygulanan deney grubu ile uygulanmayan kontrol grubunun; prozodik okuma puanlarının öntestten sonteste olan değişimi arasında anlamlı farklılık olup olmadığının belirlenmesi amacıyla yapılan analiz sonuçları Tablo 15, 16 ve 17'te verilmiştir.

Tablo 15

Deney ve Kontrol Gruplarının Prozodi Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin Betimsel Analizler

Beceri	Grup	N	Öntest		Sontest	
			\bar{X}	SS	\bar{X}	SS
Prozodik	Deney grubu	12	25,00	5,64	39,92	9,18
Okuma	Kontrol grubu	12	24,17	8,68	26,83	9,61

Tablo 15'te görüldüğü üzere, deney grubunun prozodi öntest puan ortalaması $\bar{X}=25,00$ iken, kontrol grubunun öntest puan ortalaması $\bar{X}=24,17$ olarak elde edilmiştir. Sontest puanları dikkate alındığında, deney grubunun prozodi puan ortalaması $\bar{X}=39,92$ iken kontrol grubunun prozodi sontest puan ortalaması $\bar{X}=26,83$ 'tür. Elde edilen bulgular deney ve kontrol gruplarının prozodi öntest puanlarının benzer olduğunu gösterirken, sontest puanlarının farklı olduğuna işaret etmektedir. Elde edilen farklılığın ve uygulanan

deneysel işlemin etkililiğinin istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığının belirlenebilmesi amacıyla karışık ölçümler için ANOVA testi yapılmıştır.

Tablo 16

Prozodik Okuma Öntest ve Sontest Puanlarına İlişkin Karışık Ölçümler ANOVA Testi Sonuçları

Varyans Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p	η^2
Gruplararası						
Grup (Deney-Kontrol)	581,02	1	581,02	4,48	,046*	,17
Hata	2856,46	22	129,02			
Gruplarıçi						
Ölçüm (Öntest-Sontest)	927,52	1	927,52	76,77	,000*	,18
Grup*Ölçüm	450,19	1	450,19	37,26	,000*	,09
Hata	265,79	22	12,08			

*p<,05; KT: Kareler Toplamı; KO: Kareler Ortalaması

Tablo 16’da, ZOBEP uygulanan deney grubu ile uygulanmayan kontrol gruplarının öntestten sonteste olan prozodik okuma puan artışları arasındaki farklılığa ait bulgular verilmiştir. Uygulanan işlemin ölçümün hangi düzeyi (öntest-sontest) ve hangi grup lehine (deney-kontrol) olduğunun belirlenebilmesi için Grup*Ölçüm etkisi dikkate alınmıştır. Elde edilen bulgulara göre, deney ve kontrol gruplarında olma ile tekrarlı ölçüm (öntest-sontest) faktörlerinin öğrencilerin prozodi puanları üzerindeki etkisi istatistiksel olarak anlamlıdır (F(1,22)=37,26; p<,05; η^2 =,09). Elde edilen bu bulgu, ZOBEP uygulanan deney grubu ile uygulanmayan kontrol grubunun öntestten sonteste olan prozodik okuma puan değişimlerinin anlamlı olarak farklılaştığını göstermektedir. Etki büyüklüğü (eta kare, η^2) dikkate alındığında bu etki toplam varyansın %9’unu açıklamaktadır. Bu değer elde edilen etkinin orta derecede bir etki olduğunu göstermektedir (Cohen, 1988). Farklılığın kaynağını belirlemek için basit temel etkiler (simple main effects) yöntemi kullanılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17

Deney ve Kontrol Gruplarının Öntestten Sonteste Olan Prozodik Okuma Puan Değişimlerinin Basit Temel Etkiler Yöntemiyle İncelenmesi

Grup	F	Sd-1	Sd-2	p
Deney	110,50	1	22	,000*
Kontrol	3,53	1	22	,074

p<,05; Sd-1: serbestlik derecesi hipotez; Sd-2: serbestlik derecesi hata

Tablo 17’de görüldüğü üzere, ZOBEP uygulanan deney grubunun öntestten sonteste olan prozodik okuma puan artışı istatistiksel olarak anlamlı iken ($F(1,22)=110,50$; $p<,05$) kontrol grubundaki katılımcıların öntestten sonteste olan prozodik okuma puan artışı istatistiksel olarak anlamlı değildir ($F(1,22)=3,53$; $p>,05$). Elde edilen bulgular, deney grubundaki öğrencilerin öntestten sonteste olan prozodik okuma puan artışlarının kontrol grubuna göre daha yüksek olduğunu göstermektedir. Diğer bir deyişle, risk grubunda bulunan öğrencilerin prozodik okuma düzeylerini arttırmada ZOBEP’in etkili olduğu görülmektedir.

ZOBEP uygulanan deney grubu ile uygulanmayan kontrol grubunun; okuduğunu anlama puanlarının öntestten sonteste olan değişimi arasında anlamlı farklılık olup olmadığının belirlenmesi amacıyla yapılan analiz sonuçları Tablo 18, 19 ve 20’de verilmiştir.

Tablo 18

Deney ve Kontrol Gruplarının Okuduğunu Anlama Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin Betimsel Analizler

Beceri	Grup	N	Öntest		Sontest	
			\bar{X}	SS	\bar{X}	SS
Anlama	Deney grubu	12	37,92	11,96	83,54	10,68
	Kontrol grubu	12	36,88	16,96	43,96	15,06

Tablo 18’de görüldüğü üzere, deney grubunun okuduğunu anlama öntest puan ortalaması $\bar{X}=37,92$ iken, kontrol grubunun öntest puan ortalaması $\bar{X}=36,88$ olarak elde edilmiştir. Sontest puanları dikkate alındığında, deney grubunun okuduğunu anlama ortalama puanı $\bar{X}=83,54$ iken, kontrol grubunun okuduğunu anlama sontest puan ortalaması $\bar{X}=43,96$ ’dır. Elde edilen bulgular deney ve kontrol gruplarının okuduğunu anlama öntest puanlarının benzer olduğunu gösterirken, sontest puanlarının farklı olduğuna işaret etmektedir. Elde edilen farklılığın ve uygulanan deneysel işlemin etkililiğinin istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığının belirlenebilmesi amacıyla karışık ölçümler için ANOVA testi yapılmıştır.

Tablo 19

Okuduğunu Anlama Öntest ve Sontest Puanlarına İlişkin Karışık Ölçümler ANOVA Testi Sonuçları

Varyans Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p	η^2
Gruplararası						
Grup (Deney-Kontrol)	4951,17	1	4951,17	15,93	,001*	,42
Hata	6836,20	22	310,74			
Gruplarıçi						
Ölçüm (Öntest-Sontest)	8334,51	1	8334,51	111,14	,000*	,32
Grup*Ölçüm	4456,38	1	4456,38	59,43	,000*	,17
Hata	1649,74	22	74,99			

* $p < ,05$; KT: Kareler Toplamı; KO: Kareler Ortalaması

Tablo 19’da, ZOBEP uygulanan deney grubu ile uygulanmayan kontrol gruplarının öntestten sonteste olan okuduğunu anlama puan artışları arasındaki farklılığa ait bulgular verilmiştir. Uygulanan işlemin ölçümün hangi düzeyi (öntest-sontest) ve hangi grup lehine (deney-kontrol) olduğunun belirlenebilmesi için Grup*Ölçüm etkisi dikkate alınmıştır. Elde edilen bulgulara göre, deney ve kontrol gruplarında olma ile tekrarlı ölçüm (öntest-sontest) faktörlerinin öğrencilerin okuduğunu anlama puanları üzerindeki etkisi istatistiksel olarak anlamlıdır ($F(1,22)=59,43$; $p < ,05$; $\eta^2 = ,17$). Elde edilen bu bulgu, ZOBEP uygulanan deney grubu ile uygulanmayan kontrol grubunun öntestten sonteste olan okuduğunu anlama puan değişimlerinin anlamlı olarak farklılaştığını göstermektedir. Etki büyüklüğü (eta kare, η^2) dikkate alındığında bu etki toplam varyansın %17’sini açıklamaktadır. Bu değer elde edilen etkinin geniş derecede bir etki olduğunu göstermektedir (Cohen, 1988). Farklılığın kaynağını belirlemek için basit temel etkiler (simple main effects) yöntemi kullanılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 20’de verilmiştir.

Tablo 20

Deney ve Kontrol Gruplarının Öntestten Sonteste Olan Okuduğunu Anlama Puan Değişimlerinin Basit Temel Etkiler Yöntemiyle İncelenmesi

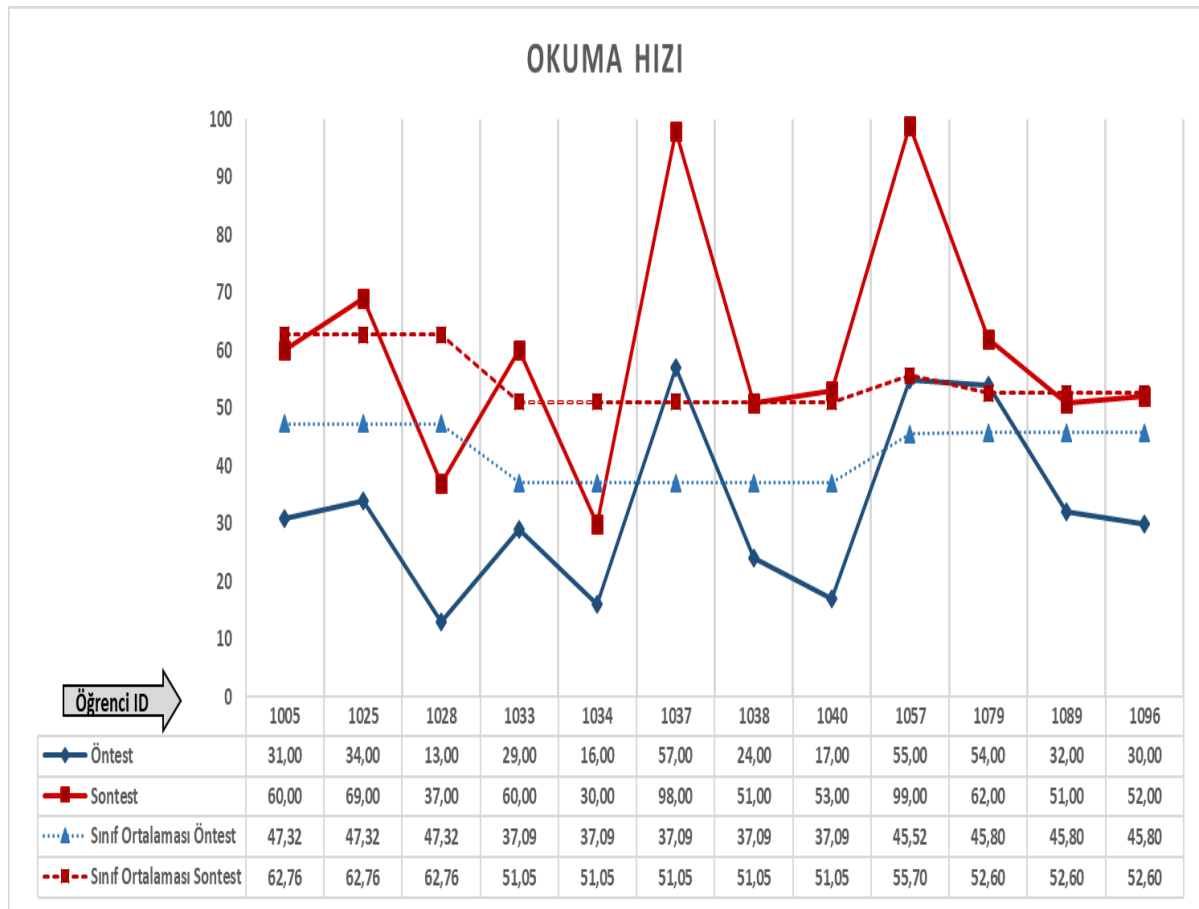
Grup	F	Sd-1	Sd-2	p
Deney	166,56	1	22	,000*
Kontrol	4,02	1	22	,058

$p < ,05$; Sd-1: serbestlik derecesi hipotez; Sd-2: serbestlik derecesi hata

Tablo 20’de görüldüğü üzere, ZOBEP uygulanan deney grubunun öntestten sonteste olan okuduğunu anlama puan artışı istatistiksel olarak anlamlı iken ($F(1,22)=166,56$; $p < ,05$)

kontrol grubundaki katılımcıların öntestten sonteste olan okuma hızı puan artışı istatistiksel olarak anlamlı değildir ($F(1,22)=4,02$; $p>,05$). Elde edilen bulgular, deney grubundaki öğrencilerin öntestten sonteste olan okuduğunu anlama puan artışlarının kontrol grubuna göre daha yüksek olduğunu göstermektedir. Diğer bir deyişle, risk grubunda bulunan öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini arttırmada ZOBEP'in etkili olduğu görülmektedir.

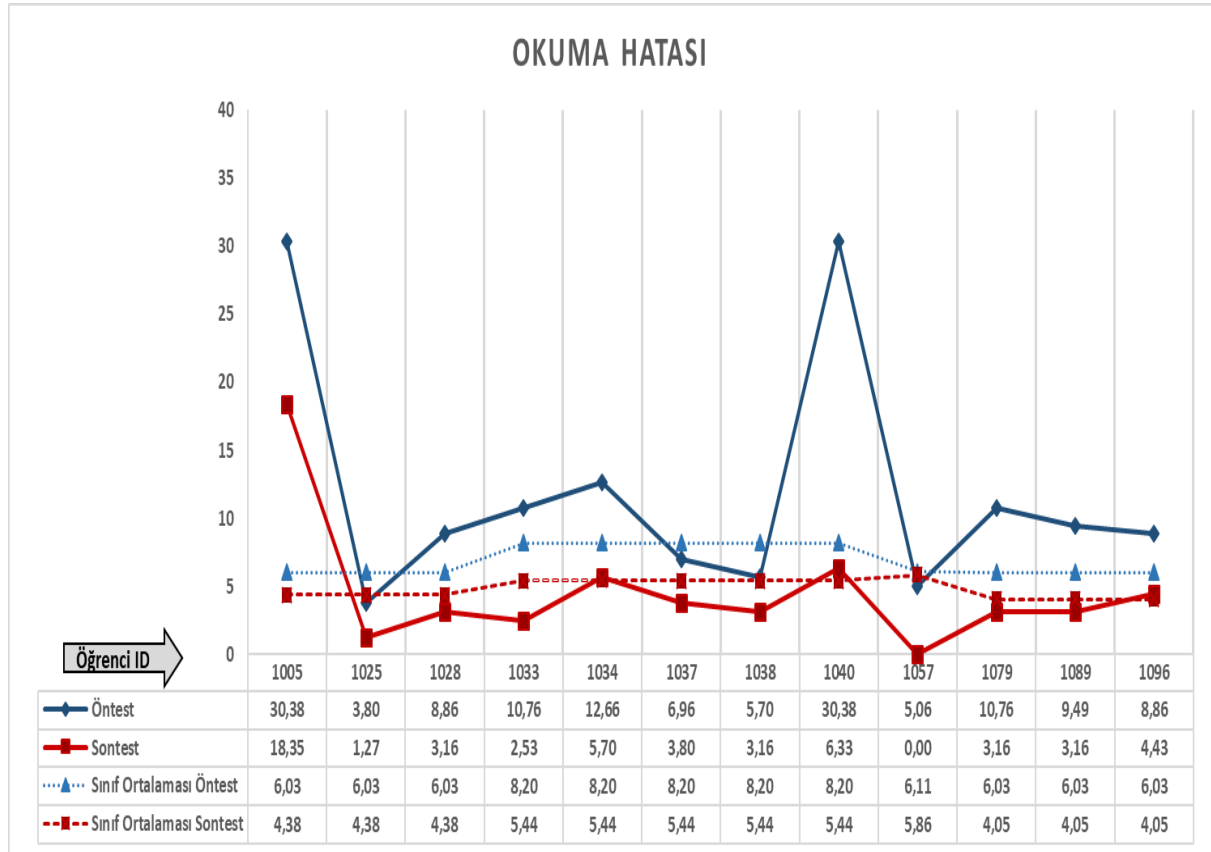
Deney grubu öğrencilerinin öntest ve sontest bulgularının kendi buldukları sınıfın performansı ile karşılaştırılmasına ilişkin bulgular Şekil 4, 5, 6 ve 7'de verilmiştir.



Şekil 4.ZOBEP uygulamasına katılan deney grubu öğrencilerinin okuma hızı öntest-sontest puanlarının sınıf içi performansı ile karşılaştırılması

Şekil 4'de ZOBEP uygulamasına katılan öğrencilerin öntest ve sontest okuma hızı puanlarının buldukları sınıfların ortalamasına göre karşılaştırılması verilmiştir. Okuma hızı öntest puanları dikkate alındığında, 3 öğrenci (ID: 1037, 1057, 1079) buldukları sınıfların okuma hızı puan ortalamasının üzerinde iken, 9 (ID: 1005, 1025, 1028, 1033, 1034, 1038, 1040, 1089, 1096) öğrencinin öğrenim gördükleri sınıflarının okuma hızı puan

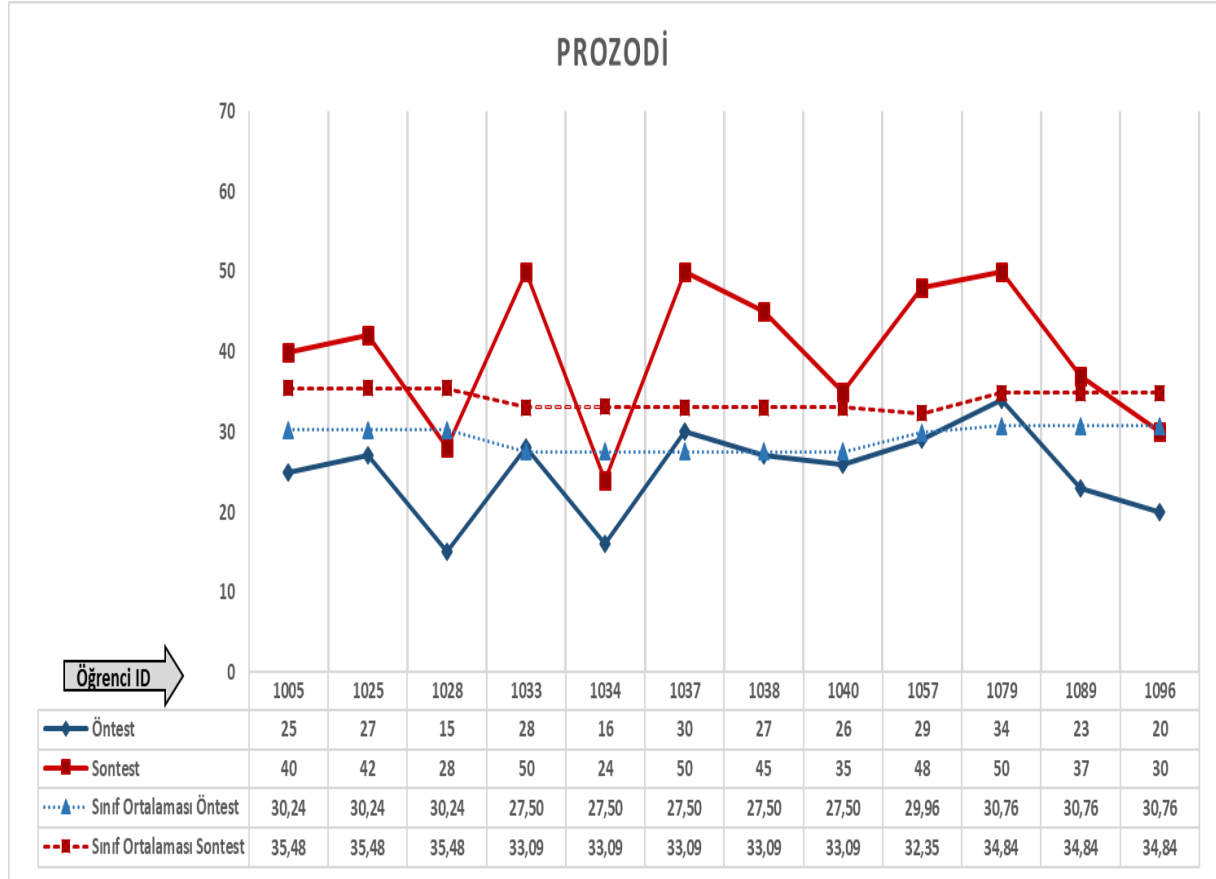
ortalamasının altında olduğu görülmektedir. ZOBEP uygulaması sonrasında ise uygulanan sontestten elde edilen bulgulara göre, 2 (ID:1028, 1034) öğrenci okuma hızı puanına göre öğrenim gördükleri sınıfların ortalamasının altında kalmıştır. Öntest verisine göre sınıf ortalamasının altında olan diğer 7 öğrenciden 3'ü (ID: 1025, 1033, 1040) sınıf ortalamasının üstüne çıkmışken, 4 öğrenci de (ID: 1005, 1038, 1089, 1096) sınıf ortalamasına yaklaşmıştır.



Şekil 5.ZOBEP uygulamasına katılan deney grubu öğrencilerinin okuma hatası öntest-sontest puanlarının sınıf içi performansı ile karşılaştırılması

Şekil 5'de ZOBEP uygulamasına katılan öğrencilerin müdahale öncesi ve müdahale sonrası tüm metinde hatalı okudukları sözcük yüzdeleri, buldukları sınıfların hatalı sözcük okuma oranının ortalamasına göre değişimleri verilmiştir. Okuma hatası öntest verileri dikkate alındığında, 4 öğrenci (ID: 1025, 1037, 1038, 1057) buldukları sınıfların okuma hatası yüzdesinin altında iken diğer 8 öğrencinin (ID: 1005, 1028, 1033, 1034, 1040, 1079, 1089, 1096) hatalı okudukları sözcük yüzdesi buldukları sınıfın ortalama okuma hatası oranından yüksektir. ZOBEP uygulaması sonrasında ise uygulanan sontestten elde edilen bulgulara göre, sadece 4 öğrenci (ID: 1005, 1034, 1040, 1096) bulunduğu

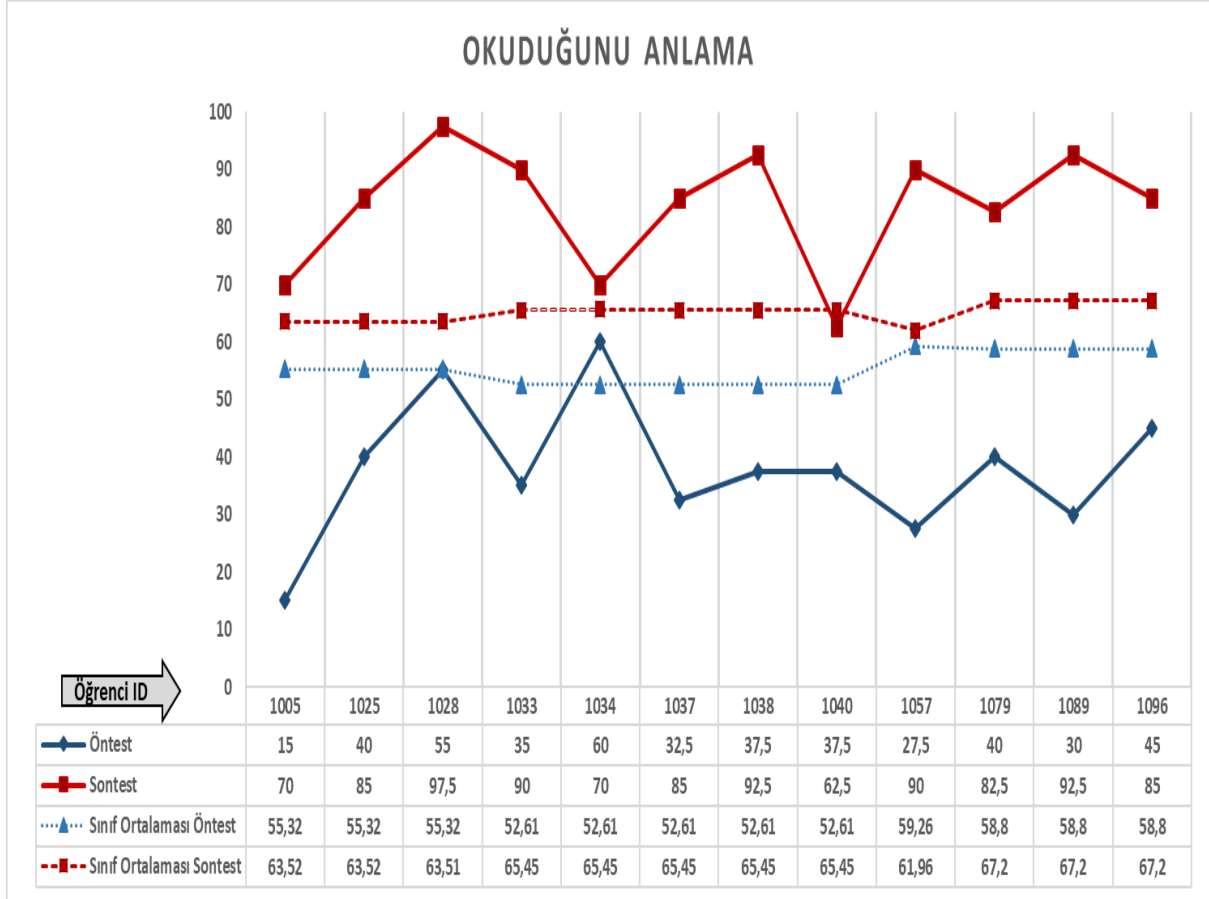
sınıfın hatalı okunan sözcük oranının üzerinde kalmıştır. Ancak Şekil 5’de görüldüğü üzere, 1005 ID nolu öğrenci dışında diğerlerinin ortalamaları sınıf ortalamasına oldukça yaklaşmıştır. Öntest verisine göre, okuma hatası oranı sınıf ortalamasının üzerinde olan diğer 4 öğrencinin (ID: 1028, 1033, 1079, 1089) hatalı okuduğu sözcük sayısının oranı sınıf ortalamasının altına düşmüştür.



Şekil 6.ZOBEP uygulamasına katılan deney grubu öğrencilerinin prozodi öntest-sontest puanlarının sınıf içi performansı ile karşılaştırılması

Şekil 6’da ZOBEP uygulamasına katılan öğrencilerin müdahale öncesi ve müdahale sonrası prozodi puanlarının buldukları sınıfların ortalamasına göre değişimleri verilmiştir. Prozodi öntest puanları dikkate alındığında, 3 öğrenci (ID: 1033, 1037, 1079) buldukları sınıfların prozodi puan ortalamasının üzerinde iken, 9 öğrencinin (ID: 1005, 1025, 1028, 1034, 1038, 1040, 1057, 1089, 1096) öğrenim gördükleri sınıflarının prozodi puan ortalamasının altında olduğu görülmektedir. ZOBEP uygulaması sonrasında ise uygulanan sontestten elde edilen bulgulara göre, sadece 3 öğrenci (ID: 1028, 1034, 1096) prozodi puanına göre öğrenim gördükleri sınıfların ortalamasının altında kalmıştır. Öntest

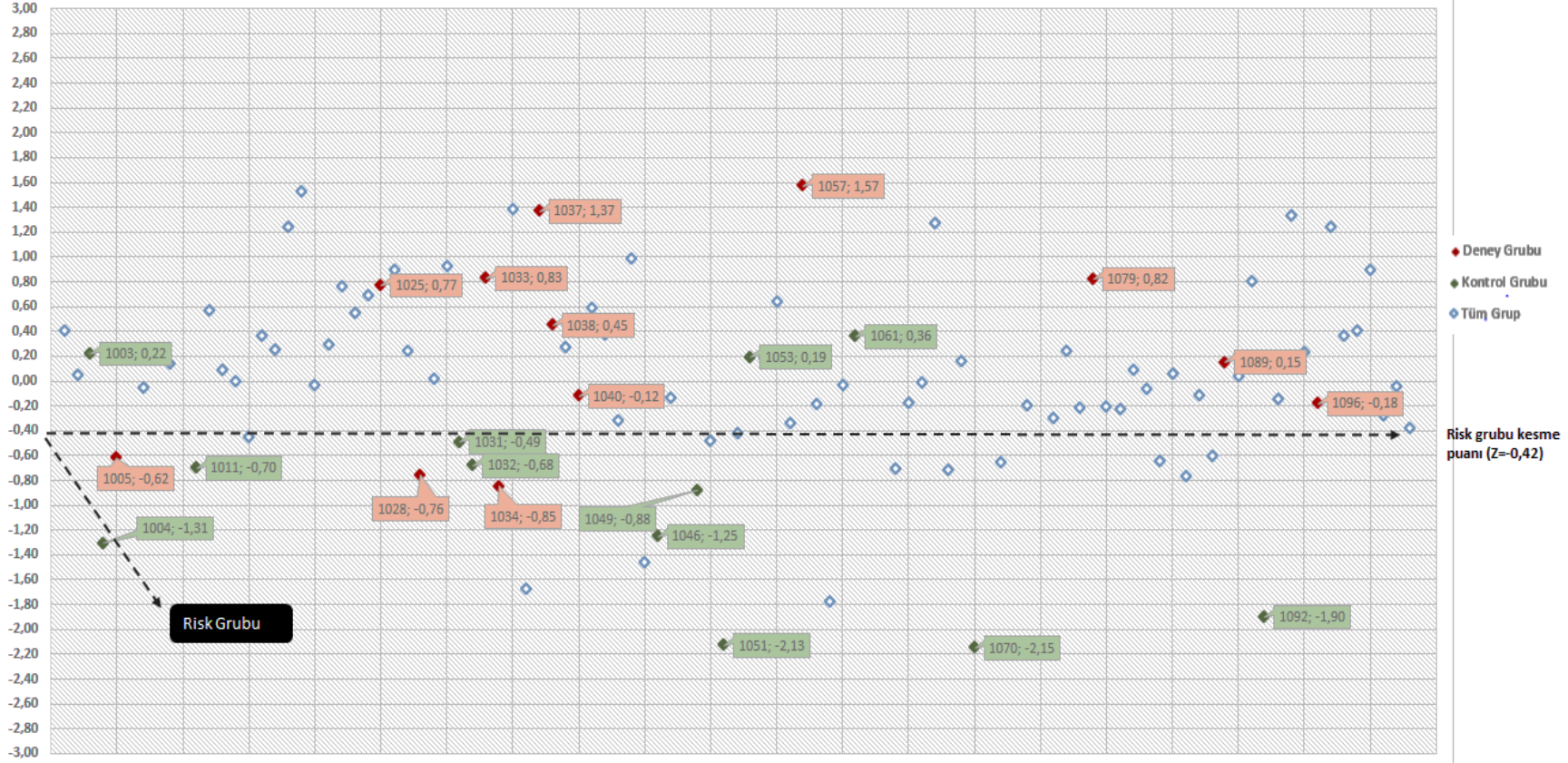
verisine göre sınıf ortalamasının altında olan diğer 6 öğrencinin (ID: 1005, 1025, 1038, 1040, 1057, 1089) prozodi puanları sınıf ortalamasını geçmiştir.



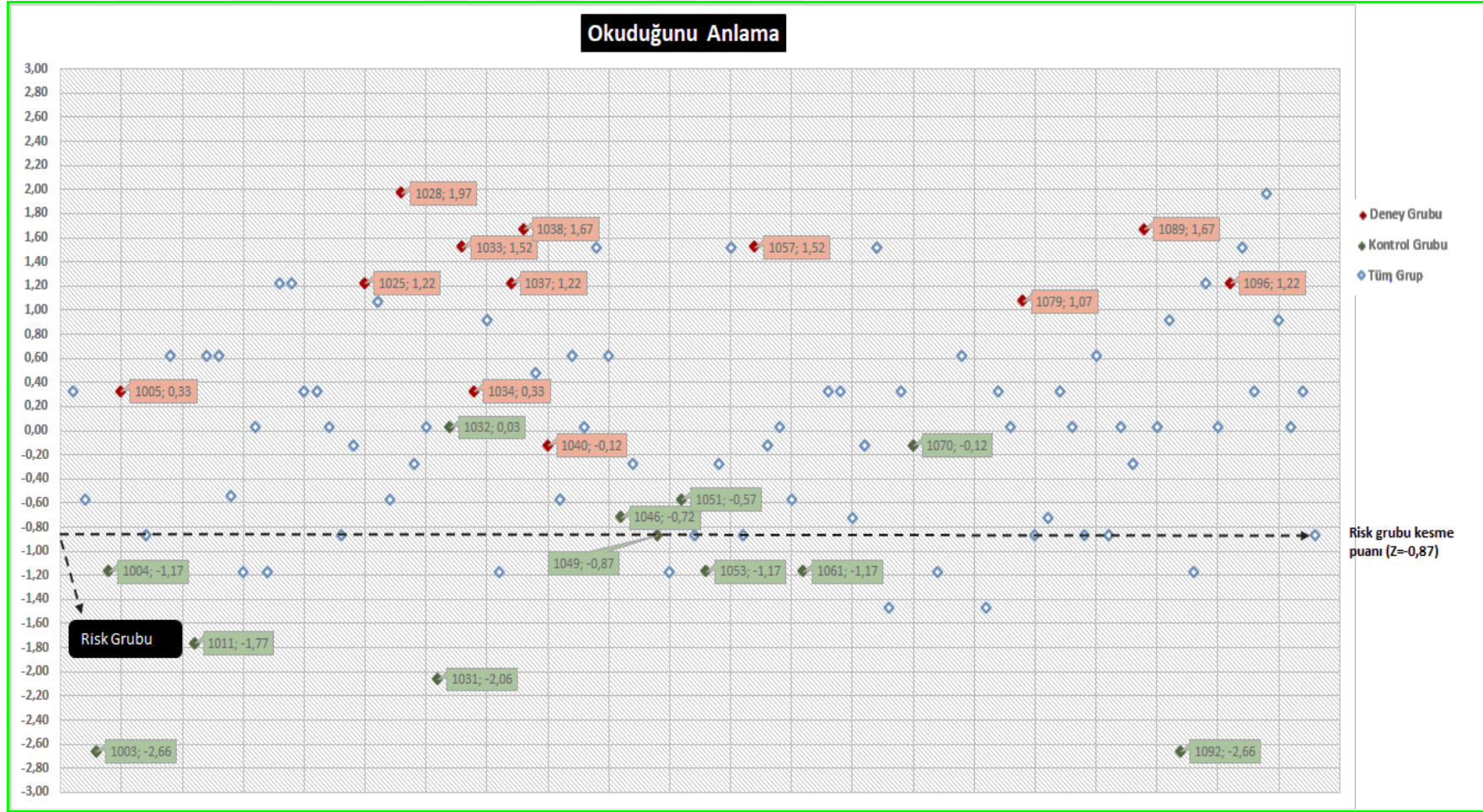
Şekil 7. ZOBEP uygulamasına katılan deney grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama öntest-sontest puanlarının sınıf içi performansı ile karşılaştırılması

Şekil 7’de ZOBEP uygulamasına katılan öğrencilerin müdahale öncesi ve müdahale sonrası okuduğunu anlama puanlarının buldukları sınıfların ortalamasına göre değişimleri verilmiştir. Okuduğunu anlama öntest puanları dikkate alındığında, sadece 2 öğrenci (ID: 1028, 1034) buldukları sınıfların okuduğunu anlama puan ortalamasına çok yakın ya da üzerinde iken 10 öğrenci (ID: 1005, 1025, 1033, 1037, 1038, 1040, 1057, 1079, 1089, 1096) öğrenim gördükleri sınıflarının okuduğunu anlama puan ortalamasının altında olduğu görülmektedir. ZOBEP uygulaması sonrasında ise uygulanan sontestten elde edilen bulgulara göre, sadece 1 (ID: 1040) öğrenci okuduğunu anlama puanına göre öğrenim gördükleri sınıfların ortalamasının altında kalmıştır. Öntest verisine göre sınıf ortalamasının altında olan diğer 9 öğrencinin (ID: 1005, 1025, 1033, 1037, 1038, 1057, 1079, 1089, 1096) okuduğunu anlama puanları sınıf ortalamasını geçmiştir.

Akıcı Okuma



Şekil 8. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin akıcı okuma puanlarına göre risk grubundan çıkma durumlarına ait bulgular



Şekil 9. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama puanlarına göre risk grubundan çıkma durumlarına ait bulgular

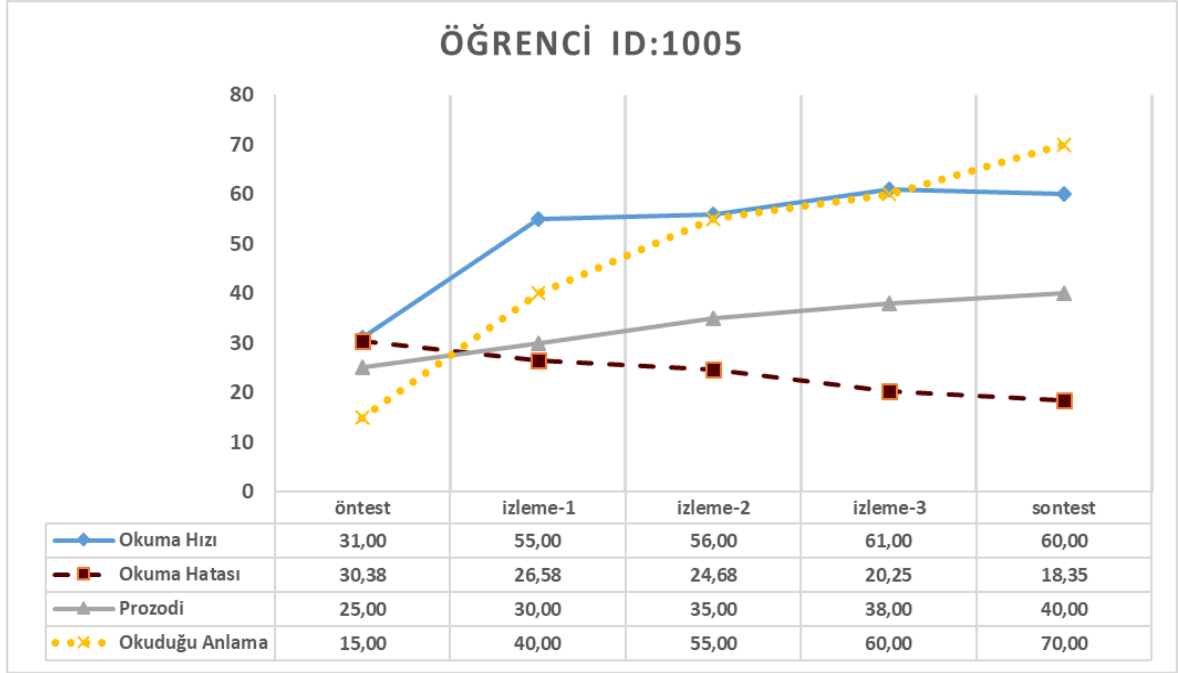
Araştırma kapsamında risk grubu olarak belirlenen ve ZOBEP müdahalesine katılan deney grubu ve ZOBEP müdahalesine katılmayan kontrol grubu öğrencilerinin söntest puanlarına göre risk grubundan çıkma durumlarının belirlenebilmesi amacıyla, sönteste giren tüm çalışma grubunun (toplam 95 öğrenci) akıcı okuma ve okuduğunu anlama söntest standart Z puanları elde edilerek sıralanmıştır. Söntest puanlarına göre alt %25'lik grup için kesme puanı belirlenerek deney ve kontrol gruplarının sönteste göre belirlenen risk grubundan çıkma durumları incelenmiştir. Elde edilen bulgular Şekil 8 ve Şekil 9'da verilmiştir.

Şekil 8'de görüldüğü üzere, öntest puanlarına göre akıcı okuma risk grubuna seçilen 8 deney (ID: 1005, 1028, 1033, 1034, 1038, 1040, 1089, 1096) grubu öğrencisinden 5'i müdahale sonrasında risk grubundan çıkmışken (ID:1033,1038, 1040, 1089, 1096) 3 öğrenci risk grubundan çıkamamıştır (ID:1005, 1028, 1034). Kontrol grubunda ise öntest sonuçlarına göre akıcı okuma puanından risk grubunda olan 7 öğrenciden (ID:1004, 1032, 1046, 1049, 1051, 1070, 1092) hiçbiri söntest puanlarına göre belirlenen risk grubundan çıkamamıştır.

Şekil 9'da deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama söntest puanlarına göre risk grubundan çıkma durumlarına ait bulgular verilmiştir. Elde edilen bulgulara göre, öntest okuduğunu anlama puanlarına göre risk grubuna seçilen 9 öğrencinin (ID: 1005, 1025, 1033, 1037, 1038, 1040, 1057, 1079, 1089) tamamı müdahale sonrası söntest puanlarına göre risk grubundan çıkmıştır. Öntest okuduğunu anlama puanlarına göre risk grubuna seçilen 9 kontrol grubu öğrencisinden (ID: 1003, 1004, 1011, 1031, 1049, 1051, 1053, 1061,1092) sadece 1'i (1051) söntest puanı için belirlenen risk grubundan çıkmıştır.

4.2. Gelişimi İzleme Amaçlarına İlişkin Bulgular

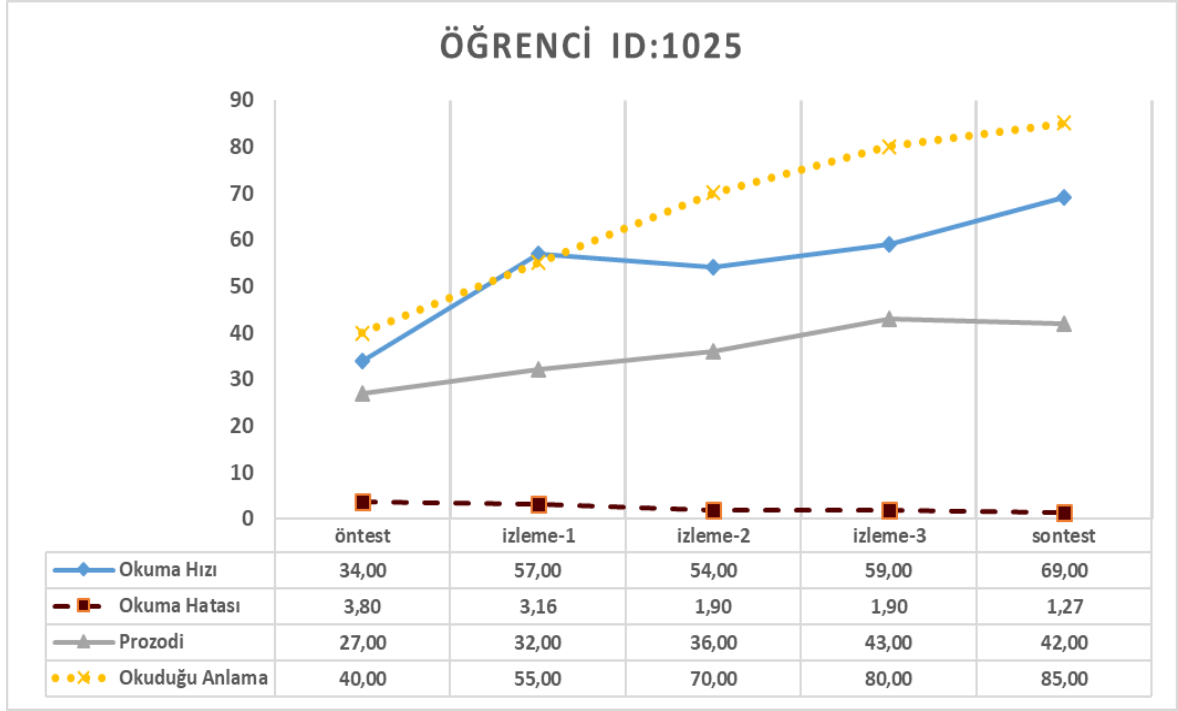
Araştırma kapsamında deney grubundaki öğrencilere ZOBEP uygulamasının 5., 10. ve 15. oturumlardan sonra uygulanan gelişimi izleme testleri ile öntest ve söntest puan değişimlerinin incelenmesi amacıyla çizilen grafikler aşağıda verilmiştir. Deney grubundaki her bir öğrenci için okuma hızı, okuma hatası, prozodik okuma ve okuduğunu anlama tek grafikte sunulmuştur.



Şekil 10. 1005 ID no'lu öğrencinin okuma hızı, okuma hatası, prozodi ve okuduğunu anlama gelişimi izleme puanlarına ait bulgular

Şekil 10'da görüldüğü üzere, ID no'su 1005 olan öğrencinin okuma hızı öntest (ÖT=31) ve okuduğunu anlama öntest puanının (ÖT=15) düşük olduğu ancak okuma hızının (İZ1=55; İZ2=56; İZ3=61; ST=60) ve okuduğunu anlamasının (İZ1=40; İZ2=55; İZ3=60; ST=70) ilk gelişimi izlemeden itibaren artış gösterdiği görülmektedir. Okuma hızına paralel olarak okuma hatası oranlarında azalmıştır (ÖT=30,38; İZ1=26,58; İZ2=24,68; İZ3=20,25; ST=18,35). Prozodi puanları dikkate alındığında öntestten itibaren artış gözlenmiştir (ÖT=25,00; İZ1=30,00; İZ2=35,00; İZ3=38,00; ST=40,00).

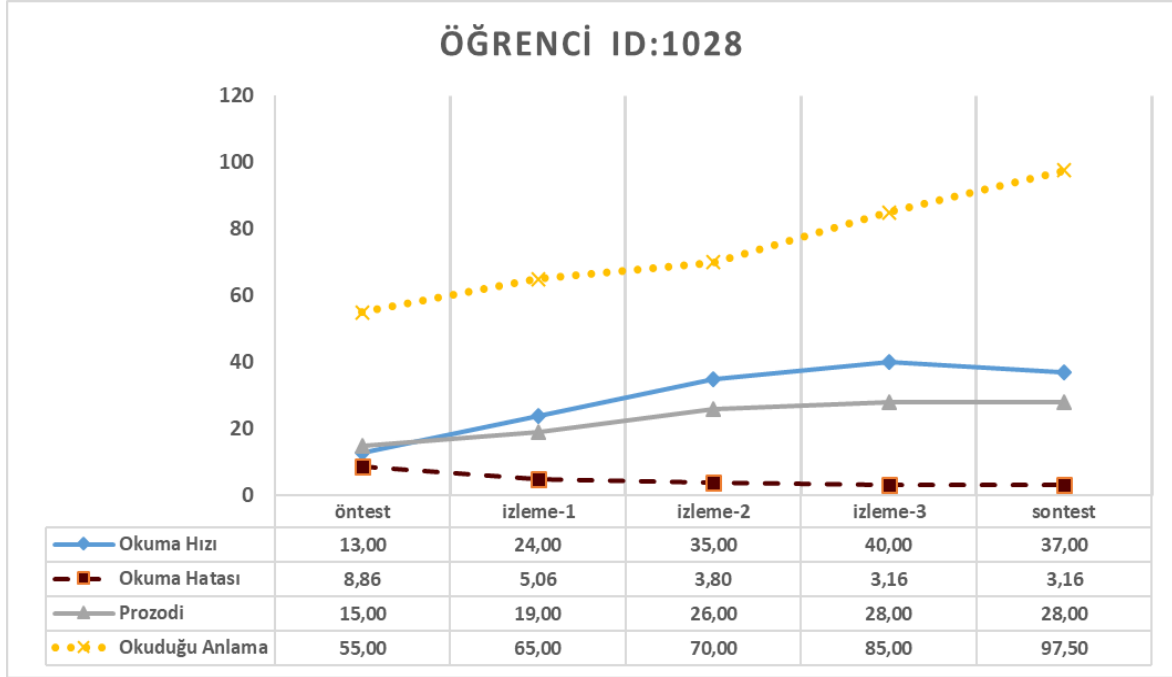
Öğrencinin sontest puanları dikkate alındığında, okuduğu anlama puanına göre risk grubundan çıkmışken (bkz. Şekil 9), akıcı okumadan risk grubundan çıkamamıştır (bkz. Şekil 8). Ancak gelişimi izleme puanları gözönüne alındığında akıcı okuma becerilerinde de sınırlı da olsa bir gelişme görülmektedir. Özellikle okuma hızı ve prozodi puanlarındaki gelişim beklenen düzeyde iken, okuma hatasındaki gelişme sınırlıdır.



Şekil 11. 1025 ID no'lu öğrencinin okuma hızı, okuma hatası, prozodi ve okuduğunu anlama gelişimi izleme puanlarına ait bulgular

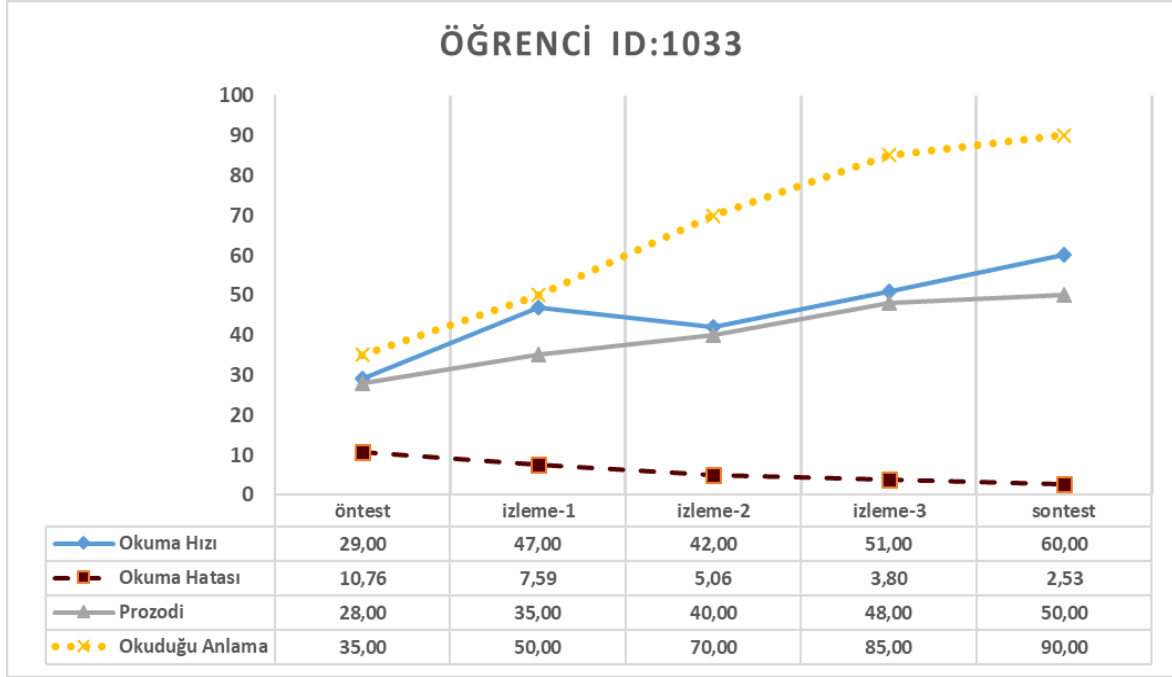
Şekil 11'de görüldüğü üzere, ID no'su 1025 olan öğrencinin okuduğunu anlama öntest puanının yaklaşık olarak 40 olduğu ve her gelişimi izleme ve sontest için sürekli olarak arttığı görülmektedir (İZ1=55; İZ2=70; İZ3=80; ST=85). Okuma hızının ise ilk gelişimi izlemede yüksek düzeyde artış göstermiş diğer gelişimi izlemelerde okuma hızını koruyabilmiş 2. gelişimi izlemede eğitim biraz düşüş göstermekle birlikte 3. ve 4. gelişimi izlemede artışa devam etmiştir (ÖT=34; İZ1=57; İZ2=54; İZ3=59; ST=69). Öğrencinin okuma hatası dikkate alındığında, ilk iki gelişimi izlemede okuduğu sözcük sayısı arttıkça hata oranı değişmemekte ve sonraki gelişimi izlemelerde gittikçe azalan bir hata oranı ile okumaktadır (ÖT=3,80; İZ1=3,16; İZ2=1,90; İZ3=1,90; ST=1,27). Prozodi puanlarında ise artış görülmektedir (ÖT=27,00; İZ1=32,00; İZ2=36,00; İZ3=43,00; ST=42,00).

Elde edilen bulgular, öğrencinin okuma hızı, okuduğunu anlama ve prozodik okuma düzeylerinde özellikle öntestten 1. gelişimi izleme verisinin alındığı ilk beş oturum sonrası bir gelişme göstermektedir. Okuma hatası oranında oturumlar boyunca bir azalma görülmektedir. 1025 ID'li öğrenci öntest verilerine göre, sadece okuduğunu anlama puanlarına göre risk grubuna seçilmiştir. Öğrencinin sontest puanları dikkate alındığında hem akıcı okuma (bkz. Şekil 8) hem de okuduğu anlama (bkz. Şekil 9) puanına göre risk grubunda olmadığı görülmektedir.



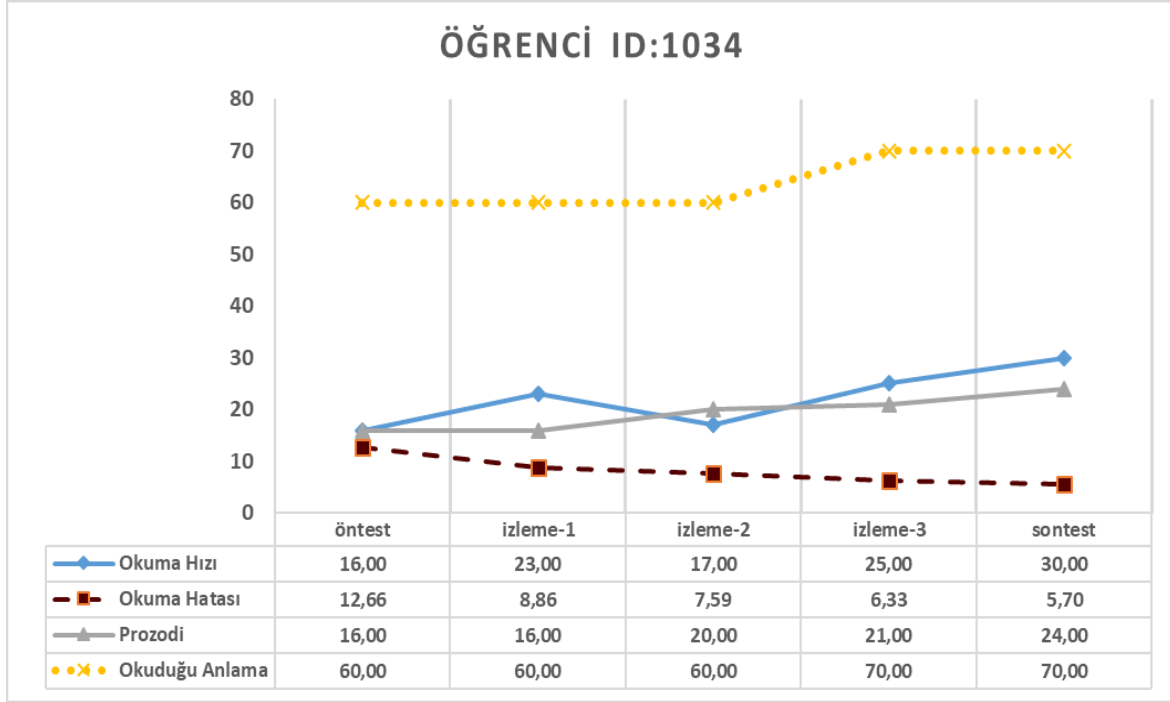
Şekil 12. 1028 ID no'lu öğrencinin okuma hızı, okuma hatası, prozodi ve okuduğunu anlama gelişimi izleme puanlarına ait bulgular

Şekil 12'de görüldüğü üzere, ID no'su 1028 olan öğrencinin öntest okuduğunu anlama puanının yaklaşık olarak 55 olduğu ve her gelişimi izleme evresinde ve sontestte sürekli olarak artan bir eğim olduğu gözlenmiştir (İZ1=65,00; İZ2=70,00; İZ3=85,00; ST=97,50). Okuma hızının ise öntest için çok düşük olduğu ve gelişimi izleme testlerinde genel olarak arttığı ancak sonteste doğru çok az düşme eğilimde olduğu görülmektedir (ÖT=13,00; İZ1=24,00; İZ2=35,00; İZ3=40,00; ST=37,00). Genel olarak öğrencinin okuma hızının düşük olduğu söylenebilir. Okuma hatası dikkate alındığında, gelişimi izleme oturumlarında ve sontestte düşüş göstermiştir. (ÖT=8,86; İZ1=5,06; İZ2=3,80; İZ3=3,16; ST=3,16). Prozodi öntest puanı oldukça düşük olmakla beraber uygulama süresince artış görülmektedir (ÖT=15,00; İZ1=19,00; İZ2=26,00; İZ3=28,00; ST=28,00). Elde edilen bulgulara göre, öğrencinin okuma hızı, okuduğunu anlama ve prozodik okuma düzeylerinde özellikle öntestten 1. gelişimi izleme verisinin alındığı ilk beş oturum sonrası bir gelişme göstermektedir. 1028 ID'li öğrenci öntest verilerine göre, sadece akıcı okuma puanına göre risk grubuna seçilmiştir. Ancak öğrencinin sontest puanları dikkate alındığında akıcı okuma puanlarına göre risk grubundan çıkamamıştır (bkz. Şekil 8). Elde edilen bulgular akıcı okuma becerilerindeki düzelmeye sınırlı olduğunu göstermektedir.



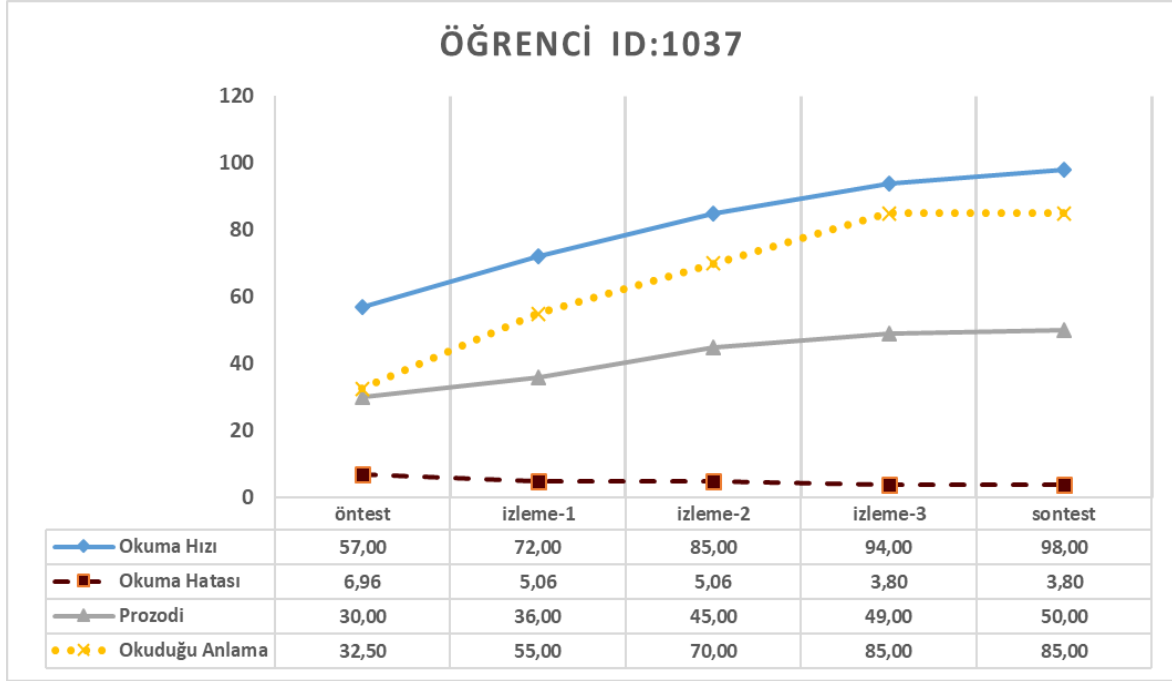
Şekil 13. 1033 ID no'lu öğrenci okuma hızı, okuma hatası, prozodi ve okuduğunu anlama gelişimi izleme puanlarına ait bulgular

Şekil 13'de görüldüğü üzere, ID no'su 1033 olan öğrencinin öntest okuduğunu anlama puanının düşük olduğu ancak her gelişimi izleme ve sontest boyunca sürekli artış gösterdiği eğimin çok dik olduğu görülmektedir (ÖT=35,00; İZ1=50,00; İZ2=70,00; İZ3=85,00; ST=90,00). Okuma hızının ise her ne kadar ikinci gelişimi izlemede düştüğü görülse de genel olarak 3. izlemlerde ve sontestte arttığı görülmektedir (ÖT=29,00; İZ1=47,00; İZ2=42,00; İZ3=51,00; ST=60,00). Okuma hatası dikkate alındığında hatalı okuduğu sözcük oranının düşük olduğu ve her gelişimi izleme boyunca azalma eğiliminde olduğu görülmektedir (ÖT=10,76; İZ1=7,59; İZ2=5,06; İZ3=3,80; ST=2,53). Prozodi puanları ise öntest'ten itibaren artış eğilimindedir (ÖT=28,00; İZ1=35,00; İZ2=40,00; İZ3=48,00; ST=50,00). Elde edilen bulgular, öğrencinin okuma hızı, okuduğunu anlama ve prozodik okuma düzeylerinde gelişme göstermektedir. Okuma hatası oranında oturumlar boyunca bir azalma görülmektedir. 1033 ID'li öğrencinin öntest verilerine göre, hem akıcı okuma hem de okuduğunu anlama puanlarına göre risk grubuna seçilen bir öğrencidir. Öğrencinin sontest puanları dikkate alındığında hem okuduğunu anlama (bkz. Şekil 9) puanına göre hem de akıcı okuma (bkz. Şekil 8) puanlarına göre risk grubundan çıkmıştır.



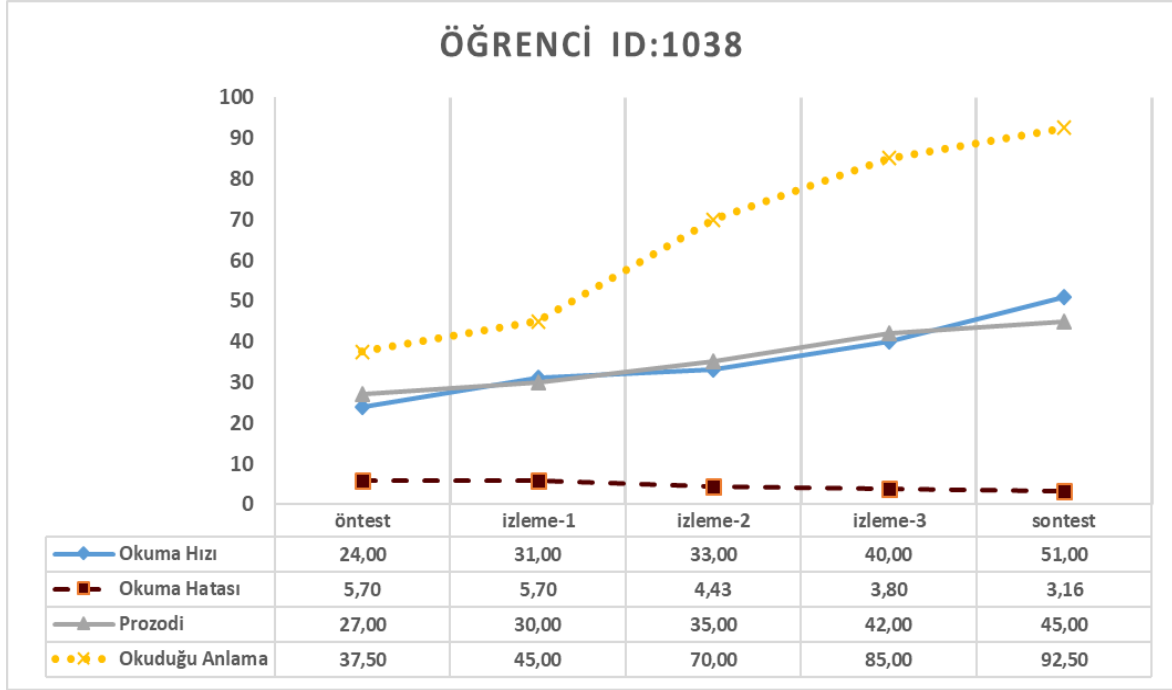
Şekil 14. 1034 ID no'lu öğrencinin okuma hızı, okuma hatası, prozodi ve okuduğunu anlama gelişimi izleme puanlarına ait bulgular

Şekil 14'te görüldüğü üzere, ID no'su 1034 olan öğrencinin okuduğunu anlama puanının yüksek olduğu ve 3. oturumdan itibaren artma eğiliminde olduğu görülmektedir. (ÖT=60,00; İZ1=60,00; İZ2=60,00; İZ3=70,00; ST=70,00). Okuma hızı ise 1. gelişimi izlemede artmış, ancak 2. gelişimi izlemede düşüş göstermiş, ikinci gelişimi izlemeden sonra artış olmuştur. (ÖT=16,00; İZ1=23,00; İZ2=17,00; İZ3=25,00; ST=30,00). Okuma hatası dikkate alındığında, ilk gelişimi izlemeden başlayarak öğrencinin hatalı okuduğu sözcük oranının düşme eğiliminde olduğu görülmektedir (ÖT=12,66; İZ1=8,86; İZ2=7,59; İZ3=6,33; ST=5,70). Prozodik okuma düzeyi ise düşük düzeydedir ve gelişimi izlemeler boyunca az da olsa bir artış göstermiştir. (ÖT=16,00; İZ1=16,00; İZ2=20,00; İZ3=21,00; ST=24,00). Elde edilen bulgular, öğrencinin okuma hızı, okuduğunu anlama ve prozodik okuma düzeylerinde gelişme göstermektedir. Okuma hatası oranında oturumlar boyunca bir azalma görülmektedir. Özellikle ikinci gelişimi izlemeden okuma hızı okuduğunu anlama ve prozodi için eğimler artmıştır. 1034 ID'li öğrencinin öntest verilerine göre, sadece akıcı okuma puanlarına göre risk grubuna seçilen bir öğrencidir. Ancak öğrencinin sontest puanları dikkate alındığında akıcı okuma puanlarına göre risk grubundan çıkamamıştır (bkz. Şekil 8). Elde edilen bulgular akıcı okuma becerilerindeki düzelmenin sınırlı olduğunu göstermektedir.



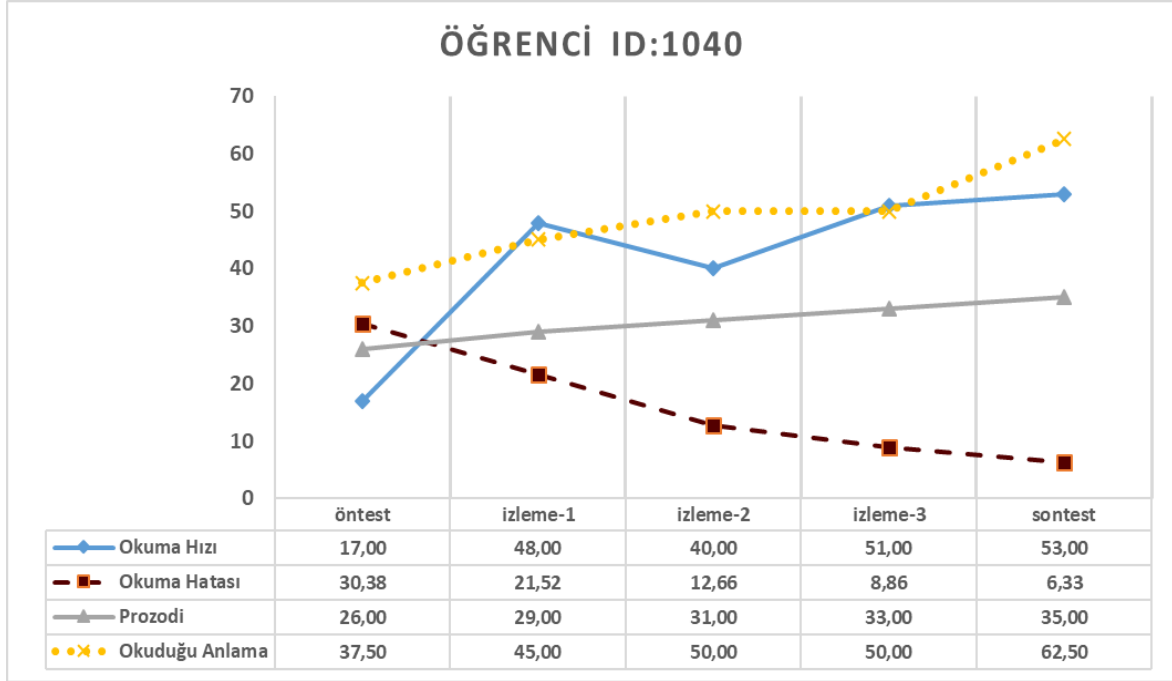
Şekil 15. 1037 ID no'lu öğrencinin okuma hızı, okuma hatası, prozodi ve okuduğunu anlama gelişimi izleme puanlarına ait bulgular

Şekil 15'de görüldüğü üzere, ID no'su 1037 olan öğrencinin okuduğunu anlama puanının öntestten itibaren üç gelişimi izleme ve sontest boyunca devamlı artış gösterdiği yükselen bir eğim elde edildiği görülmektedir. (ÖT=32,50; İZ1=55,00; İZ2=70,00; İZ3=85,00; ST=85,00). Öğrencinin okuma hızı da anlama puanına benzer şekilde öntestten itibaren artış göstermiştir (ÖT=57,00; İZ1=72,00; İZ2=85,00; İZ3=94,00; ST=98,00). Okuma hatası dikkate alındığında, öğrencinin hatalı okuduğu sözcük oranının genel olarak düşük olduğu ve uygulama oturumları boyunca düşme eğilimi gösterdiği görülmektedir (ÖT=6,96; İZ1=5,06; İZ2=5,06; İZ3=3,80; ST=3,80). Prozodik okuma düzeyi ise öntestte düşük olmakla ilk gelişimi izleme ile beraber bir artış eğilimi göstermiştir (ÖT=30,00; İZ1=36,00; İZ2=45,00; İZ3=49,00; ST=50,00). Elde edilen bulgular, öğrencinin okuma hızı, okuduğunu anlama ve prozodik okuma düzeylerinde gelişme göstermektedir. Okuma hatası oranında oturumlar boyunca bir azalma görülmektedir. 1037 ID'li öğrencinin öntest verilerine göre, sadece okuduğunu anlama puanlarına göre risk grubuna seçilmiştir. Öğrencinin sontest puanları dikkate alındığında hem akıcı okuma (bkz. Şekil 8) hem de okuduğunu anlama (bkz. Şekil 9) puanına göre risk grubunda olmadığı görülmektedir.



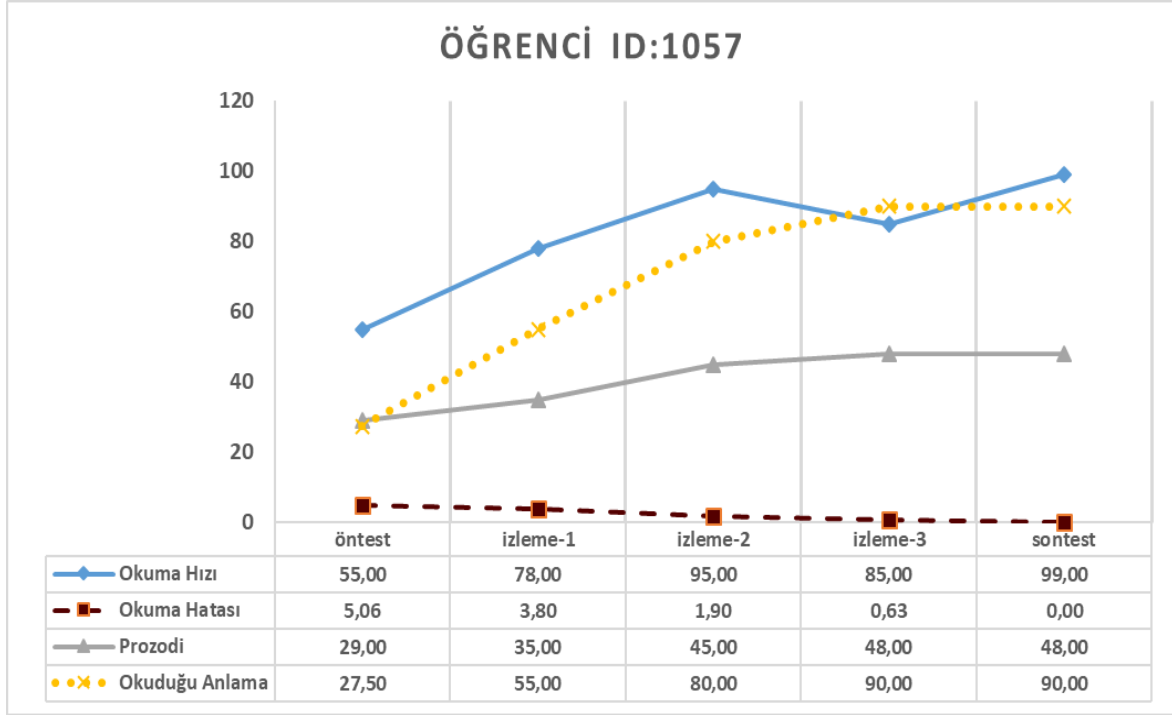
Şekil 16. 1038 ID no'lu öğrencinin okuma hızı, okuma hatası, prozodi ve okuduğunu anlama gelişimi izleme puanlarına ait bulgular

Şekil 16'da görüldüğü üzere, ID no'su 1038 olan öğrencinin okuduğunu anlama puanının öntestten itibaren her gelişimi izleme ve sontestte artan bir eğim gösterdiği görülmektedir (ÖT=37,50; İZ1=45,00; İZ2=70,00; İZ3=85,00; ST=92,50). Okuma hızının ise ilk gelişimi izleme ile beraber bir artış eğilimi içinde olduğu görülmektedir (ÖT=24,00; İZ1=31,00; İZ2=33,00; İZ3=40,00; ST=51,00). Okuma hatası bakımından öğrencinin genel olarak hatalı okuduğu sözcük oranının düşük olduğu ve bir düşme eğilimi gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır (ÖT=5,70; İZ1=5,70; İZ2=4,43; İZ3=3,80; ST=3,16). Prozodi puanı ise okuma hızı ile oldukça paralellik göstermiştir. İlk gelişimi izlemeden itibaren öğrencinin prozodik okuma düzeyi artış göstermiştir (ÖT=27,00; İZ1=30,00; İZ2=35,00; İZ3=42,00; ST=45,00). Elde edilen bulgular, öğrencinin okuma hızı, okuduğunu anlama ve prozodik okuma düzeylerinde gelişme göstermektedir. Özellikle ilk gelişimi izlemeden sonra değişimin daha fazla olduğu görülmektedir. Okuma hatası oranında oturumlar boyunca bir azalma görülmektedir. 1038 ID'li öğrencinin öntest verilerine göre, hem akıcı okuma hem de okuduğunu anlama puanlarına göre risk grubuna seçilmiştir. Öğrencinin sontest puanları dikkate alındığında, hem okuduğunu anlama (bkz. Şekil 9) puanına göre hem de akıcı okuma (bkz. Şekil 8) puanlarına göre risk grubundan çıkmıştır.



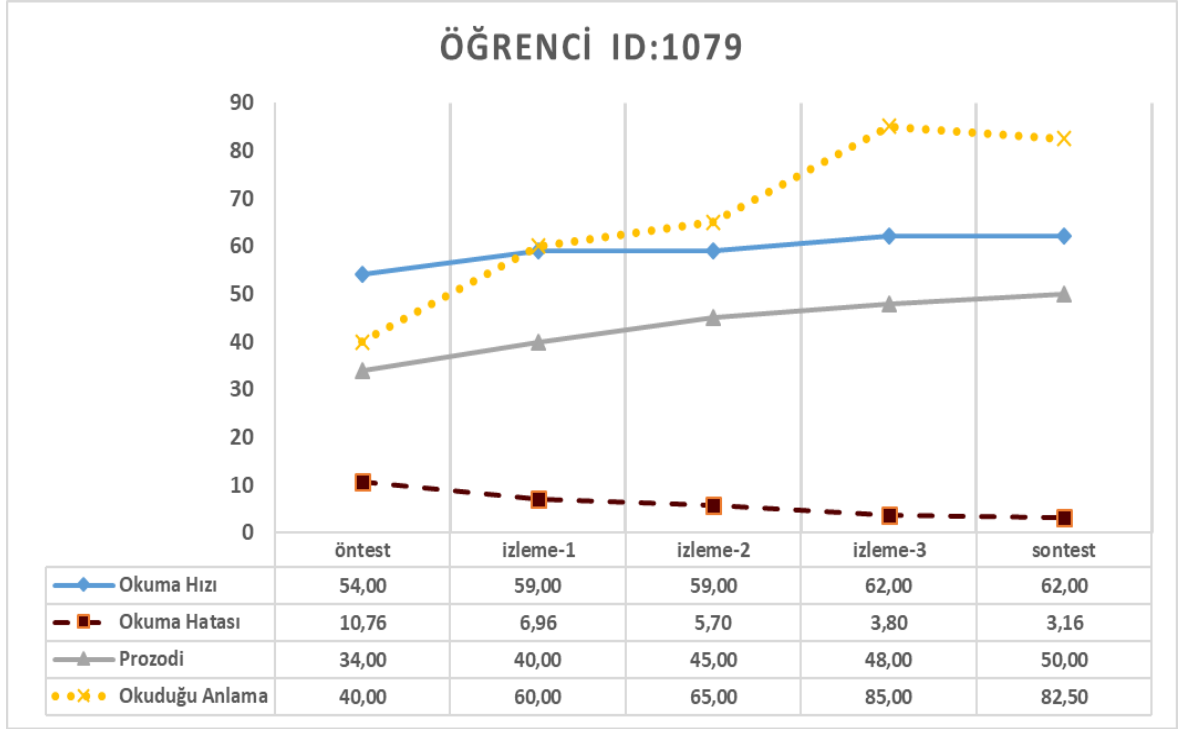
Şekil 17. 1040 ID no'lu öğrencinin okuma hızı, okuma hatası, prozodi ve okuduğunu anlama gelişimi izleme puanlarına ait bulgular

Şekil 17'de görüldüğü üzere, ID no'su 1040 olan öğrencinin okuduğunu anlama puanının öntestten itibaren her gelişimi izleme ve sontest için arttığı (ÖT=37,50; İZ1=45,00; İZ2=50,00; İZ3=50,00; ST=62,50) son test gelişimi izlemelere göre büyük artış olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Okuma hızının ise ilk gelişimi izlemede %100'ün üzerinde artış gösterdiği ve daha sonra 2. İzlemede düşüş gösterdiği ancak 2. İzlemeden sonra artış gösterdiği görülmektedir (ÖT=17,00; İZ1=48,00; İZ2=40,00; İZ3=51,00; ST=53,00). Okuma hatası dikkate alındığında, öntest sonuçlarına göre yüksek olan okuma hatası oranının ilk gelişimi izleme ile birlikte yüksek oranda düştüğü ve genel olarak düşme eğilimi gösterdiği görülmektedir (ÖT=30,38; İZ1=21,52; İZ2=12,66; İZ3=8,86; ST=6,33). Prozodik okuma düzeyi ise düşük seviyededir ve gelişimi izlemeler boyunca artış göstermiştir (ÖT=26,00; İZ1=29,00; İZ2=31,00; İZ3=33,00; ST=35,00). Elde edilen bulgular, öğrencinin okuma hızı, okuduğunu anlama ve prozodik okuma düzeylerinde gelişme göstermektedir. Okuma hatası oranında oturumlar boyunca bir azalma görülmektedir. 1040 ID'li öğrencinin öntest verilerine göre, hem akıcı okuma hem de okuduğunu anlama puanlarına göre risk grubuna seçilmiştir. Öğrencinin sontest puanları dikkate alındığında, hem okuduğunu anlama (bkz. Şekil 9) puanına göre hem de akıcı okuma (bkz. Şekil 8) puanlarına göre risk grubundan çıkmıştır.



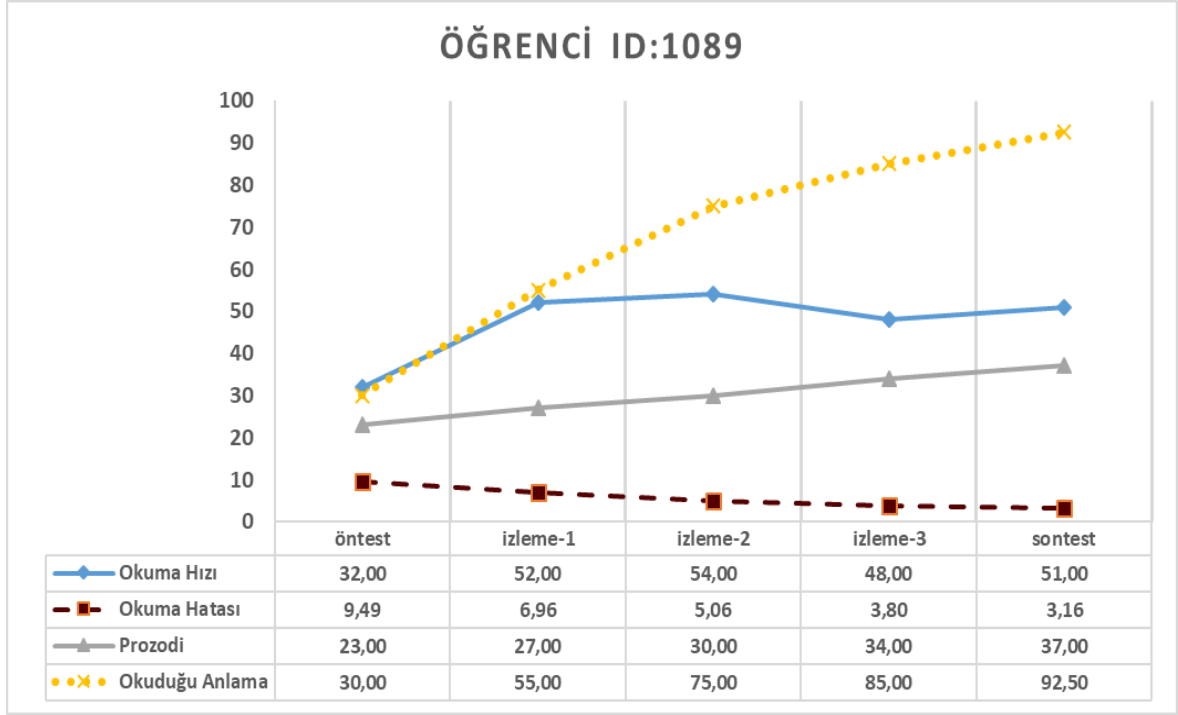
Şekil 18. 1057 ID no'lu öğrencinin okuma hızı, okuma hatası, prozodi ve okuduğunu anlama gelişimi izleme puanlarına ait bulgular

Şekil 18'de görüldüğü üzere, ID no'su 1057 olan öğrencinin okuduğunu anlama puanının öntestten itibaren üç gelişimi izleme boyunca arttığı ve sonteste doğru stabil hale geldiği görülmektedir (ÖT=27,50; İZ1=55,00; İZ2=80,00; İZ3=90,00; ST=90,00). Öğrencinin okuma hızının ise üçüncü gelişimi izlemede bir miktar düşse de genel olarak artma eğiliminde olduğu görülmektedir (ÖT=55,00; İZ1=78,00; İZ2=95,00; İZ3=85,00; ST=99,00). Öğrencinin hatalı okuduğu sözcük oranı öntestte düşük olup, öntestten itibaren de düşme eğilimi göstermiştir (ÖT=5,06; İZ1=3,80; İZ2=1,90; İZ3=0,63; ST=0). Prozodik okuma düzeyi ise öntestte düşük seviyededir ve gelişimi izlemeler boyunca artış göstermiştir (ÖT=29,00; İZ1=35,00; İZ2=45,00; İZ3=48,00; ST=48,00). Elde edilen bulgular, öğrencinin okuma hızı, okuduğunu anlama ve prozodik okuma düzeylerinde gelişme göstermektedir. Okuma hızında üçüncü gelişimi izlemede bir düşüş olsa da sontestte tekrar yükselmiştir. Okuma hatası oranında oturumlar boyunca bir azalma görülmektedir. 1057 ID'li öğrencinin öntest verilerine göre, sadece okuduğunu anlama puanlarına göre risk grubuna seçilmiştir. Öğrencinin sontest puanları dikkate alındığında hem akıcı okuma (bkz. Şekil 8) hem de okuduğunu anlama (bkz. Şekil 9) puanına göre risk grubunda olmadığı görülmektedir.



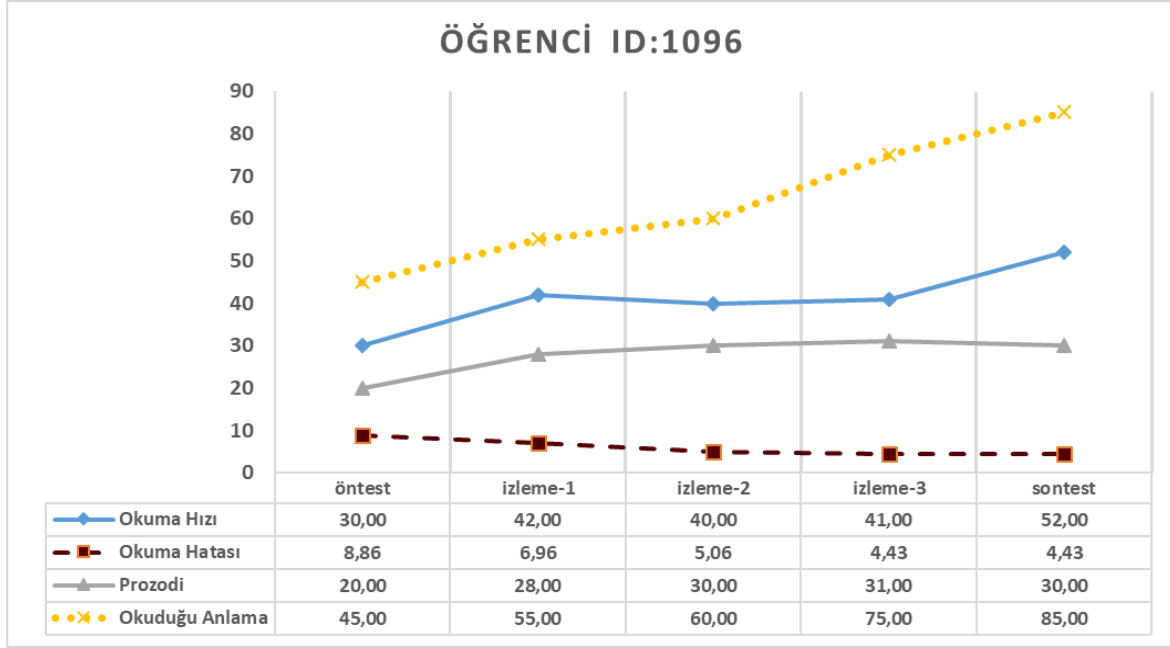
Şekil 19. 1079 ID no'lu öğrencinin okuma hızı, okuma hatası, prozodi ve okuduğunu anlama gelişimi izleme puanlarına ait bulgular

Şekil 19'da görüldüğü üzere, ID no'su 1079 olan öğrencinin okuduğunu anlama puanının öntestten itibaren üç gelişimi izleme boyunca arttığı, sontest puanında ise çok az bir düşüş olduğu görülmektedir (ÖT=40,00; İZ1=60,00; İZ2=65,00; İZ3=85,00; ST=82,50). Öğrencinin okuma hızı ise ilk gelişimi izlemede bir miktar artış göstermiş olsa da genel olarak aynı seviyededir (ÖT=54,00; İZ1=59,00; İZ2=59,00; İZ3=62,00; ST=62,00). Okuma hatası dikkate alındığında, hatalı öğrencinin okuduğu sözcük yüzdesi ilk gelişimi izleme ile beraber düşme eğilimi göstermiştir (ÖT=10,76; İZ1=6,96; İZ2=5,70; İZ3=3,80; ST=3,16). Prozodik okuma düzeyi ise orta seviyededir ve gelişimi izlemeler boyunca artış gösterme eğilimindedir (ÖT=34,00; İZ1=40,00; İZ2=45,00; İZ3=48,00; ST=50,00). Elde edilen bulgular, öğrencinin okuma hızı, okuduğunu anlama ve prozodik okuma düzeylerinde gelişme göstermektedir. Okuma hatası oranında oturumlar boyunca bir azalma görülmektedir. 1079 ID'li öğrencinin öntest verilerine göre, sadece okuduğunu anlama puanlarına göre risk grubuna seçilmiştir. Öğrencinin sontest puanları dikkate alındığında hem akıcı okuma (bkz. Şekil 8) hem de okuduğunu anlama (bkz. Şekil 9) puanına göre risk grubunda olmadığı görülmektedir.



Şekil 20. 1089 ID no'lu öğrencinin okuma hızı, okuma hatası, prozodi ve okuduğunu anlama gelişimi izleme puanlarına ait bulgular

Şekil 20'de görüldüğü üzere, ID no'su 1089 olan öğrencinin okuduğunu anlama puanının öntestten itibaren artan bir eğim gösterdiği görülmektedir (ÖT=30,00; İZ1=55,00; İZ2=75,00; İZ3=85,00; ST=92,50). Okuma hızının ise ilk gelişimi izlemede bir artış olduktan sonra diğer gelişimi izlemeler ve sontestte genel olarak benzer seviyede kaldığı görülmektedir (ÖT=32,00; İZ1=52,00; İZ2=54,00; İZ3=48,00; ST=51,00). Okuma hatasında ise ilk gelişimi izlemeden düşen bir eğim göstermiştir (ÖT=9,49; İZ1=6,96; İZ2=5,06; İZ3=3,80; ST=3,16). Öğrencinin öntest prozodik okuma puanı ise düşük seviyededir ve gelişimi izlemeler boyunca artış gösterme eğilimindedir (ÖT=23,00; İZ1=27,00; İZ2=30,00; İZ3=34,00; ST=37,00). Elde edilen bulgular, öğrencinin okuma hızı, okuduğunu anlama ve prozodik okuma düzeylerinde gelişme göstermektedir. Okuma hatası oranında oturumlar boyunca bir azalma görülmektedir. 1089 ID'li öğrencinin öntest verilerine göre, hem akıcı okuma hem de okuduğunu anlama puanlarına göre risk grubuna seçilmiştir. Öğrencinin sontest puanları dikkate alındığında, hem okuduğunu anlama (bkz. Şekil 9) puanına göre hem de akıcı okuma (bkz. Şekil 8) puanlarına göre risk grubundan çıkmıştır.



Şekil 21. 1096 ID no'lu öğrencinin okuma hızı, okuma hatası, prozodi ve okuduğunu anlama gelişimi izleme puanlarına ait bulgular

Şekil 21'de görüldüğü üzere, ID no'su 1096 olan öğrencinin okuduğunu anlama puanının öntestten itibaren her bir gelişimi izleme ve sontest için arttığı görülmektedir (ÖT=45,00; İZ1=55,00; İZ2=60,00; İZ3=75,00; ST=85,00). Öğrencinin okuma hızı ise ilk gelişimi izleme testinde artmış ve gelişimi izlemeler boyunca bir iki puan farkla benzerlik göstermiş öntestte ise okuma hızı tekrar artmıştır (ÖT=30,00; İZ1=42,00; İZ2=40,00; İZ3=41,00; ST=52,00). Okuma hatası dikkate alındığında, öğrencinin hatalı okuduğu sözcük yüzdesi ilk gelişimi izleme ile beraber düşme eğilimi göstermiştir (ÖT=8,86; İZ1=6,96; İZ2=5,06; İZ3=4,43; ST=4,43). Öğrencinin öntest prozodik okuma puanı ise düşük seviyededir ve ilk gelişimi izlemede artış göstermiş daha sonra bu artış bir iki puan farkla sabitlenmiştir. (ÖT=20,00; İZ1=28,00; İZ2=30,00; İZ3=31,00; ST=30,00). Elde edilen bulgular, öğrencinin okuma hızı, okuduğunu anlama ve prozodik okuma düzeylerinde gelişme göstermektedir. Okuma hatası oranında oturumlar boyunca bir azalma görülmektedir. 1096 ID'li öğrencinin öntest verilerine göre, sadece akıcı okuma puanlarına göre risk grubuna seçilmiştir. Öğrencinin sontest puanları dikkate alındığında, hem okuduğunu anlama (bkz. Şekil 9) puanına göre hem de akıcı okuma (bkz. Şekil 8) puanlarına göre risk grubundan çıkmıştır.

Sonuç olarak; grafiklerdeki verilerin eğimine bakıldığında en dik eğimin, okuduğunu anlamada daha sonra okuma hızında elde edildiği görülmektedir. Bu da en büyük artışların bu iki değişkende olduğunu göstermektedir.

Prozodi okuma eğiminde artış, okuma hatasının eğiminde azalış görülmekle birlikte bu değişkenler için elde edilen eğim okuma hızı ve anlama kadar dik değildir. Bununla birlikte öğrencilerin ikinci sınıf olması ve prozodik okumanın yeni gelişmeye başlaması açısından yorumlandığında, prozodide olan gelişmenin yüksek olduğu söylenebilir.

Okuma hatası değişkeninde azalan dik bir eğim beklenmemektedir. Çünkü öğrencilerin genel olarak hata yüzdelerinin %30 ile %10 arasında olduğu ve hataların %10 ile %0'lık dilime düştüğü görülmektedir. Dolayısıyla gelişmenin yüksek olduğu söylenebilir.

4.3. Sosyal Geçerlik Amaçlarına İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında deney grubundaki öğrenciler ve ailelerine ZOBEP müdahalesinden sonra ZOBEP'in sosyal geçerliğini belirlemek için anket uygulanmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 21 ve 22'de verilmiştir.

Tablo 21

Deney Grubunda Yer Alan Öğrencilerin ZOBEP'e Yönelik Görüşlerine Ait Betimsel Analizler

Sorular	Kesinlikle Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Kesinlikle Katılıyorum	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Okuma becerilerim çalışma sonunda ilerledi.	0	0,0	0	0,0	0	0,0	6	50,0	6	50,0
Okuma becerilerinin öğretimi amacıyla kullanılan ZOBEP uygulaması, okuma becerilerini öğrenmemde etkili oldu.	0	0,0	0	0,0	0	0,0	4	33,3	6	66,7
Okuma becerilerinin öğretimi amacıyla kullanılan ZOBEP, okuma becerilerini öğrenmemde uygun bir uygulamadır.	0	0,0	0	0,0	0	0,0	6	50,0	6	50,0
ZOBEP okuma becerileri müdahalesinden memnunum.	0	0,0	0	0,0	0	0,0	8	66,7	4	33,3
Okuma becerilerimin öğretilmesi amacıyla kullanılan bu yöntemin sürdürülerek uygulanmasını isterim.	0	0,0	0	0,0	0	0,0	6	50,0	6	50,0
Uygulama öncesine göre uygulama sonrasında öğrendiğim okuma becerilerini ev veya okul gibi doğal ortamlarda kendiliğinden kullanıyorum.	0	0,0	0	0,0	0	0,0	3	25,0	9	75,0
ZOBEP uygulaması sonrasında okumaya olan ilgim arttı.	0	0,0	0	0,0	1	8,3	6	50,0	5	41,7
Uygulama öncesine göre okumaya yönelik materyalleri daha uygun bir şekilde okuyorum.	0	0,0	1	8,3	0	0	4	33,3	7	58,3

Tablo 21’de ZOBEP müdahale programına katılan öğrencilerin uygulama sonrasında müdahale ile ilgili görüşlerine ait betimsel bulgular verilmiştir. Elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin yaklaşık %100’ü ZOBEP ile okuma becerilerinin ilerlediğini, okuma becerilerini öğrenmede ZOBEP’in etkili ve uygun bir yöntem olduğunu, programa katılmaktan memnuniyet duyduğunu, programının devam etmesini istediklerini, okuma becerilerini ev ve okul ortamına taşıyabildiklerini belirtmişlerdir. Elde edilen bulgulara ek olarak, deney grubundaki öğrencilerin yaklaşık %91,7’si uygulama sonrası okumaya olan ilgisinin arttığını belirtmişken, %8,3’ü bu konuda kararsız olduklarını belirtmiştir. Uygulama sonrasında ‘okumaya yönelik materyalleri daha uygun okuyorum’ diyenlerin oranı yaklaşık olarak %91,6 iken, 1 (%8,3) öğrenci okuma materyallerini daha uygun okuduğu görüşüne katılmamaktadır. Öğrenci görüşmesi sonucunda elde edilen bulgular genel olarak yorumladığında, ZOBEP müdahale programına katılan öğrencilerin okuma becerilerinin öğrenilmesi ve geliştirilmesinde ZOBEP’in etkili bir uygulama olduğunu belirttikleri görülmektedir.

Tablo 22

Deney Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Ailelerinin ZOBEP’e Yönelik Görüşlerine Ait Betimsel Analizler

Sorular	Kesinlikle Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Kesinlikle Katılıyorum	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Çocuğumun okuma becerileri çalışma sonunda ilerledi.	0	0,0	0	0,0	0	0,0	6	50,0	6	50,0
Çocuğuma okuma becerilerinin öğretimi amacıyla kullanılan ZOBEP uygulaması, çocuğuma okuma becerilerinin öğretiminde etkili oldu	0	0,0	0	0,0	0	0,0	6	50,0	6	50,0
Çocuğuma okuma becerilerinin öğretimi amacıyla kullanılan ZOBEP, çocuğuma okuma becerilerinin öğretiminde uygun bir uygulamadır.	0	0,0	0	0,0	0	0,0	4	33,3	8	66,7
Çocuğumun aldığı ZOBEP okuma becerileri müdahalesinden memnunum.	0	0,0	0	0,0	0	0,0	2	16,7	10	83,3

Çocuğuma okuma becerilerinin öğretilmesi amacıyla kullanılan bu yöntemin sürdürülerek uygulanmasını isterim.	0	0,0	0	0,0	0	0,0	2	16,7	10	83,3
Çocuğum, uygulama öncesine göre uygulama sonrasında öğrendiği okuma becerilerini ev veya okul gibi doğal ortamlarda kendiliğinden kullanıyor.	0	0,0	0	0,0	0	0,0	3	25,0	9	75,0
Çocuğumun, ZOBEP uygulaması sonrasında okumaya olan ilgisi arttı.	0	0,0	0	0,0	0	0,0	3	25,0	9	75,0
Çocuğum uygulama öncesine göre okumaya yönelik materyalleri daha uygun bir şekilde okuyor.	0	0,0	0	0,0	0	0,0	4	33,3	8	66,7

Tablo 22’de ZOBEP müdahalesine katılan öğrencilerin ailelerinin görüşlerine ait betimsel bulgular verilmiştir. Elde edilen bulgulara göre, ailelerin yaklaşık %100’ü ZOBEP ile çocuklarının okuma becerilerinin ilerlediğini, çocuklarına okuma becerilerinin öğretilmesinde ZOBEP’in etkili ve uygun bir yöntem olduğunu, çocuklarının bu programa katılmasından memnuniyet duyduklarını, çocuklarının okuma becerilerini ev ve okul ortamına taşıyabildiklerini dile getirmişlerdir. Ayrıca uygulama sonrasında, çocuklarının okumaya olan ilgilerinin arttığını ve uygulama öncesine göre çocuklarının okumaya yönelik materyalleri daha uygun bir şekilde okuyabildiklerini belirtmişlerdir.

ZOBEP müdahale programına katılan öğrenci aileleri ile yapılan görüşme sonucunda elde edilen bulgular genel olarak yorumlandığında, ailelerin ZOBEP müdahale programının çocuklarına okuma becerilerinin öğretilmesi ve bu becerilerin geliştirilmesinde etkili bir uygulama olduğunu belirttikleri görülmektedir.

Araştırma kapsamında elde edilen bulgular genel olarak değerlendirildiğinde; ZOBEP müdahalesi öncesi deney ve kontrol gruplarının okuma hızı, okuma hatası, prozodik okuma ve okuduğu anlama puanları benzerken, ZOBEP sonrasında deney grubunun okuma hızı, prozodi ve okuduğunu anlama puanları kontrol grubuna göre daha yüksektir. Elde edilen

bu farklılık tüm puanlar bazında istatistiksel olarak anlamlıdır. Okuma hatası oranları ise ZOBEP müdahalesi sonrasında deney grubunda kontrol grubuna göre daha fazla düşüş göstermiştir ve elde edilen farklılık istatistiksel olarak anlamlıdır.

Deney grubunda yer alan 12 öğrencinin sınıf içi performanslarına ait değişimler dikkate alındığında, okuma hızı öntest puanlarına göre 3 öğrenci sınıf ortalamasının üstünde iken, sonteste 6 öğrenci sınıf ortalamasını geçmiş ve 4 öğrenci de sınıf ortalamasına oldukça yaklaşmıştır. 2 öğrenci ise okuma hızı sontest puanına göre sınıf ortalamasının altında kalmıştır.

Okuma hatası öntest oranlarına göre, 4 öğrenci sınıf ortalamasının altında hatalı sözcük okumakta iken, sonteste 8 öğrenci buldukları sınıf ortalamasının altında hatalı sözcük okumaktadırlar. 4 öğrenci ise, okuma hatası son test puanına göre sınıf ortalamasının üstünde kalmıştır.

Benzer şekilde öntest puanlarına göre 3 öğrencinin prozodi puanı sınıf ortalamasının üstünde iken, sonteste 9 öğrenci sınıf ortalamasını geçmiştir. 3 öğrenci ise, prozodi son test puanına göre sınıf ortalamasının altında kalmıştır.

Okuduğunu anlama puanlarında ise öntest puanlarına göre sadece 2 öğrenci sınıf ortalamasının üstünde iken, sonteste 11 öğrenci sınıf ortalamasının üzerindedir. 1 öğrenci ise, okuduğunu anlama son test puanına göre sınıf ortalamasının altında kalmıştır.

Deney grubunda yer alan 12 öğrenciden; 5 öğrenci hem akıcı okuma hem de okuduğunu anlama puanına göre, 3 öğrenci sadece akıcı okuma puanına göre ve 4 öğrenci de sadece okuduğunu anlama puanına göre risk grubuna seçilmiştir. Öğrencilerin sontest puanlarına göre risk grubundan çıkma durumları dikkate alındığında, akıcı okuma puanına göre risk grubuna seçilen 8 öğrenciden 5'i sontest puanına göre risk grubundan çıkmıştır. Okuduğunu anlama puanına göre ise risk grubuna seçilen 9 öğrencinin tamamı sontest puanına göre risk grubundan çıkmıştır. Sonuç olarak; müdahale sonrasında deney grubunda yer alan 12 öğrenciden 3'ü sontest akıcı okuma puanına göre risk grubundan çıkamamıştır.

Deney grubunda yer alan 12 öğrencinin bireysel gelişimi izlemelerine ait bulgular dikkate alındığında, genel olarak tüm öğrencilerde en iyi gelişme, okuduğunu anlama ve okuma hızı becerilerinde olmuştur. Prozodik okuma becerilerindeki gelişimin sınırlı olduğu ve okuma hatasındaki düşüşün ise iyi düzeyde olduğu görülmüştür.

Sosyal geçerlilik olarak da; ZOBEP uygulamasına katılan öğrencilerin sosyal geçerlilik formunda yer alan sorulara verdikleri cevaplar genel olarak incelendiğinde, ZOBEP uygulaması sonrasında ve öğrencilerin söz konusu okuma becerilerinde ilerleme gördükleri belirtilmiştir.



BÖLÜM V

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Aşağıda bu araştırmanın bulgularına yönelik tartışmaya daha sonra sonuç ve önerilere yer verilmiştir.

5.1. Tartışma

Bu araştırmada genel eğitim ortamına devam eden ilkökul ikinci sınıf düzeyinde ÖG riski olan öğrencilerin okuma hızı, okuma hatası, prozodik okuma ve okuduğunu anlama becerilerinde MTM Düzey-II yaklaşımında sunulan ZOBEP'in etkililiği incelenmiştir. Araştırmada ayrıca, gelişimi izleme verileri toplanarak ÖG riski olan öğrencilerin bireysel gelişimleri değerlendirilmiş ve ZOBEP uygulamasına katılan öğrencilerin ve ebeveynlerinin müdahale paketine ilişkin görüşleri alınmıştır. Araştırma için deney (n=12) ve kontrol grubu (n=12) olmak üzere iki grup oluşturulmuştur. Deney grubuna beş hafta süreyle ZOBEP uygulaması yapılmıştır. Elde edilen bulgular aşağıda tartışılmıştır.

5.1.1. Etkililik Bulgularının Tartışılması

Araştırmanın etkililik amaçları kapsamında, ZOBEP uygulanan deney grubu ile ZOBEP uygulanmayan kontrol grubunun okuma hızlarının, okuma hatalarının, prozodik okuma ve okuduğunu anlama düzeylerinin öntestten sonteste olan değişimleri arasındaki farklılıklar incelenmiştir. Araştırma bulguları incelendiğinde ise ZOBEP uygulamasına katılan öğrencilerin okuma hızlarının arttığı, okuma hatalarının azaldığı, prozodik okumalarının ve okuduğunu anlama düzeylerinin geliştiği belirlenmiştir. Ayrıca ZOBEP uygulamasına katılan öğrencilerin sınıf içi performansı olarak okuma hızlarının, okuma hatalarının, prozodik okuma ve okuduğunu anlama düzeylerinin arasında öntestten sonteste anlamlı bir fark var olup olmadığı da incelenmiştir. ZOBEP uygulamasına katılan öğrencilerin sınıf içi

performansı olarak öntestten sonteste okuma hızlarının arttığı, okuma hatalarının azaldığı, prozodik okuma ve okuduğunu anlama düzeylerinin ilerlediği tespit edilmiştir. Son olarak, öğrencilerin sontest puanlarına göre, ÖG risk grubundan çıkma durumları dikkate alındığında, risk grubunda olan 12 öğrenciden 9'u ÖG risk grubundan çıkabilmiş; 3 öğrenci ise risk grubundan çıkamamıştır. Risk grubundan çıkamayan bu 3 öğrencinin sınıf öğretmeni ve Rehberlik Servisine öğrencilerin okuma becerilerindeki sınırlılıkları hakkında bilgi verilmiştir. Uygun olduğu takdirde aile ile görüşmeleri ve gerekli yönlendirilmelerin yapılması konusunda bilgilendirilmiştir. Son test verilerinin toplanmasından 6 ay sonra, risk grubu öğrenciler hakkında okulla iletişime geçildiğinde; risk grubunda olan 3 öğrenciden 2'sinin ÖG tanılama sürecine yönlendirildiği ve diğer 1 öğrencinin il dışına taşındığı bilgisine erişilmiştir.

Uluslararası alan yazında MTM Düzey-II yaklaşımında sunulan okuma müdahalelerinin ÖG riski olan öğrencilerin okuma gelişimlerinde etkili olduğunu gösteren birçok araştırma bulunmaktadır (Duesberry vd.,2011; Denton vd., 2011; Gilbert vd., 2013; Graves vd., 2011; Healy, Vanderwood & Edelston, 2005; Justice, Chow, Capellini, Flanigan & Colton, 2003; Kerrins vd.,2010; Linan-Thompson, Vaughn, Prater & Cirino, 2006; McMaster, Fuchs, Fuchs & Compton, 2005; Vellutino, Scanlon, Small & Fanuele, 2003).

Bu araştırmalarda risk grubu olarak belirlenen öğrencilerin çoğunun risk grubundan çıktığı, bu bağlamda MTM Düzey-II uygulamalarının tanılama ve önlemede geçerli bir model olduğu kanıtlanmıştır. Bu araştırmada elde edilen sonuç; MTM Düzey-II kapsamında yapılan müdahale uygulamalarının, öğrencilerin okuma akıcılığı ve okuduğunu anlama becerilerini artırmada etkili olduğunu göstermektedir. Bu paket, ülkemiz koşullarında maddi kaynakların ve insan gücünün eğitimde etkili kullanılmasını diğer bir deyişle 'minimum kaynak ve müdahale uygulaması ile maksimum etkili sonuçları' elde etmek amacıyla geliştirilmiştir. ZOBEP müdahalesine katılan öğrencilerin %75'i başarılı olarak genel eğitim sınıfını yakalamış ve sınıf düzeyinde akademik olarak sınıfının gerisinde kalma durumları da bu şekilde bertaraf edilmiştir. Bu sonuçlar alan yazındaki araştırma sonuçlarını desteklemekte ve MTM Düzey-II uygulamalarının ülkemizde de tanılama ve önlemede geçerli bir model olabileceğini kanıtlamaktadır.

Uluslararası alan yazında MTM Düzey-II yaklaşımında, son yıllarda özellikle okuma hatası, prozodik okuma ve okuduğunu anlama performanslarında karma müdahale paketleri önerilmektedir. Bu araştırmada, bilişsel öğeler ve dil etkinlikleriyle zenginleştirilmiş okuma becerileri müdahale paketiyle okuma becerisinin karmaşık tüm

ögelerine erişilmesi hedeflenmiştir. Bu doğrultuda her ne kadar bu araştırmada MTM standart paketi uygulansa da ÖG'nin sınırlılıkları ile baş edilebilmesi için bilişsel ve dil ögeleri eklenerek uygulama yapılmıştır. Araştırmada etkililik sonuçlarının elde edilmesinde bu özelliklerin rol oynadığı düşünülmektedir.

Her bir araştırma değişkeni açısından bulgular aşağıda tartışılmıştır.

5.1.1.1. Okuma Hızı

Araştırmada etkililik amaçları çerçevesinde ilk olarak, ZOBEP'in ÖG riski olan öğrencilerin okuma hızlarını arttırmaya yönelik etkisi incelenmiştir. ÖG riski olan öğrencilerin ZOBEP uygulaması sonucunda hem sınıf içi hem de bireysel bağlamda, okuma hızlarının kontrol grubunda yer alan öğrencilerden anlamlı şekilde farklılaştığı, diğer bir deyişle, ÖG riski olan öğrencilerin okuma hızlarının arttığı belirlenmiştir. Araştırmada, ÖG riski olan öğrencilerin okuma hızlarını arttırmaya yönelik olarak tekrarlı okuma, koro okuma, rehberli okuma, paylaşımlı okuma, eko okuma ve eşli okuma tekniklerine yer verilmiştir. Alan yazında MTM Düzey-II yaklaşımında yapılan okuma çalışmaları incelendiğinde, birçok araştırmanın benzer tekniklere yer vererek, ÖG riski olan öğrencilerin okuma hızını arttırdığı ortaya konmaktadır (Healy, Vanderwood & Edelston, 2005; Linan-Thompson, Vaughn, Prater & Cirino, 2006). Bu bağlamda, bu araştırma sonuçlarının alan yazın sonuçlarını desteklediği görülmektedir.

Alan yazında okuma hızı açısından müdahale uygulamalarının etkililiğini araştıran çalışmaların müdahale uygulama özellikleri incelendiğinde, birçok araştırmanın sıklıkla bir ya da birkaç akıcı okuma tekniğini içeren müdahale uygulamalarıyla yürütüldüğü görülmektedir. Araştırmalarda sıklıkla; eşli okuma (Dufrene vd., 2005; Hughes & Fredrick 2006; Yurick vd., 2006), koro okuma (Reutzell, 2009; Reutzell & Cooter, 2003), tekrarlı okuma (Rasinski, 2006; Patton, Crosby, Houchins & Jolivet, 2010) tekniklerinin kullanıldığı görülmektedir. Bunun yanı sıra ÖG olan öğrencilerin okuma hızlarını geliştirmede etkili olduğu bulunan, ancak MTM Düzey-II uygulamalarını hedeflemeyen, rehberli okuma, sessiz okuma ve tekrarlı okuma tekniklerini birlikte uygulayan müdahale paketleri de bulunmaktadır (Daly 2002; Dufrene & Warzak, 2007). Bu bağlamda okuma hızında elde edilen bu sonucun etkili akıcı okuma tekniklerinin birlikte uygulanmasından kaynaklandığı söylenebilir. Nitekim NRP (2000) tarafından önerilen bilimsel temelli akıcı okuma tekniklerinin (rehberli okuma, tekrarlı okuma, eşli okuma, koro okuma, paylaşımlı okuma ve eko okuma) ÖG riski olan öğrencilerin okuma hızı için etkili olduğu bu

araştırmanın sonuçlarıyla da desteklenmiştir. Uluslararası alan yazında okuma akıcılığı müdahale uygulamalarına ilişkin yapılan araştırmalarda, MTM Düzey-II Türkçe okuma becerilerine yönelik daha önce yapılan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu bağlamda Türkçe gibi şeffaf ortografik yapıya sahip bir dilde bu tekniklerin bu yaş grubundaki öğrencilerin okuma hızında da etkili olması önemli bir bulgudur. Ayrıca, ana dili Türkçe olan ilkököl dönemindeki öğrencilerle yürütülmüş olması ve bu yaş grubundaki öğrencilerin okuma hızında ZOBEP’de yer alan okuma hızı tekniklerinin bir arada kullanılmasıdır.

Bu araştırmada öğrencilerin ZOBEP’de yer alan okuma hızı geliştirme tekniklerinden tekrarlı okuma tekniklerini uygulamaktan hoşlandıkları gözlenmiştir. Öğrencilerin bu teknikten hoşlanmasının nedeninin okuma hızı artışını gözlemleyebilmeleri olduğu düşünülmektedir. Diğer yandan, öğrencilerin okuma hızlarının arttırılmasına yönelik olarak yapılan koro okuma sırasında istenilen düzeyde performans sergileyemedikleri görülmüştür. Bunun nedeninin öğrencilerin okuma parçasına odaklanmak yerine, kimin koro okumaya katılıp katılmadığını gözlemledikleri ve dolayısıyla okuma parçasını senkronize bir şekilde okuyamamaları olduğu düşünülmektedir. Bununla birlikte bazı öğrencilerin (ID: 1005, 1028) koro okumaya katılmakta zorlandıkları görülmüştür.

5.1.1.2. Okuma Hatası

Araştırmada etkililik amaçları çerçevesinde ikinci olarak, ZOBEP’in ÖG riski olan öğrencilerin okuma hatalarını azaltmaya yönelik etkisi incelenmiştir. Bu kapsamda elde edilen bulgular incelendiğinde, ZOBEP uygulanan grubun anlamlı şekilde farklılaştığı, diğer bir deyişle ÖG riski olan öğrencilerin okuma hatalarının ZOBEP uygulanmayan kontrol grubuna göre daha fazla azaldığı belirlenmiştir. Okuma akıcılığı öğrencinin metinden anlam çıkarmasını sağlayan doğru ve hızlı sözcük okuma becerisi olduğundan (Pikulski & Chard, 2005), bu araştırmada ÖG riski olan öğrencilerin hem okuma hızlarını arttırmaya hem de okuma hatalarını azaltmaya yönelik tekrarlı okuma, koro okuma, rehberli okuma, paylaşımlı okuma, eko okuma ve eşli okuma tekniklerine yer verilmiştir. Alan yazında MTM Düzey-II yaklaşımında yapılan çalışmalar incelendiğinde, birçok araştırmanın benzer tekniklere yer vererek ÖG riski olan öğrencilerin okuma hatasını azalttığı görülmektedir (Linan-Thompson, Vaughn, Prater & Cirino, 2006; Hughes & Fredrick, 2006). Özellikle rehberli okuma, tekrarlı okuma ve eşli okumanın okuma hatasını azaltmada etkili olduğunu gösteren araştırmalarla bu sonuçlar benzerlik göstermektedir (Salend & Nowak, 1988; Dufrene & Warzak, 2007).

Alan yazında, okuma hatasını azaltmaya yönelik okuma becerileri müdahalelerinde anında geribildirim kullanılması önerilmektedir. Bu önerinin nedeni öğrencilerin okuma hatalarına anında müdahale edilerek okuma hataları ile ilgili farkındalığı arttırmak ve okuma hatasını azaltmaktır (Rasinski, Homan & Biggs, 2009; Reutzel, 2009). Alan yazında MTM Düzey-II yaklaşımında geliştirilen okuma akıcılığı müdahale paketlerinde okuma hatalarına yönelik geri bildirimle ilişkin yapılan bazı araştırmalarda, geri bildirim şekli incelendiğinde söz konusu öneriyi destekler nitelikte olduğu görülmektedir. Örneğin; Stahl ve Heubach (2005), 14 tane ikinci sınıfın yer aldığı boylamsal araştırmalarında, akıcı okuma odaklı okuma becerileri müdahale uygulamasında (Fluency Oriented Reading Intervention/FORI) özellikle eşli okuma, tekrarlı okuma ve paylaşımlı okumalarda sunulan anında geri bildirim etkili olduğunu belirtmiştir. Padak ve Rasinski (2005) ise, 12 hafta süren Hızlı Başla (Fast Start) Okuma Programında, başlangıç düzeyindeki akıcı okuma metinleriyle ebeveynler çocuklarını tekrarlı ve eşli okuma teknikleri ile desteklemiştir. Bu çalışmada, anında geri bildirim verilmesinin olumlu etkisini belirten araştırmacılar, bu programın özellikle okumayı çözümlene becerileri açısından risk grubunda olan çocukları desteklediğini de belirtmişlerdir (Rasinski & Stevenson, 2005). Bu araştırmada ise NRP (2000) tarafından önerilen bilimsel temelli akıcı okuma teknikleri kullanılmış ve okuma hatalarına yönelik anında geri bildirim yapılmıştır. Anında sunulan geri bildirim okuma hatalarına yönelik anında düzeltme sağladığı gözlemlenmiştir.

Bu çalışmada, alan yazındaki okuma müdahale çalışmalarında sınırlı düzeyde yer verilen bilişsel öğelerle zenginleştirilmiş bellek ve algı etkinlikleri (Cicerone & Tupper,1986), sözcük ve cümle bazında okuma hatası düzeltme etkinlikleri (sözcüklerdeki hatalı harfleri bulma vb.) ile sunulmuştur. Söz konusu bu etkinliklerin öğrencilerin okuma doğruluğunu somutlaştırmalarında ve okuma hatalarına dikkatlerini yönlendirmede etkili olduğu düşünülmektedir. Bu bulgu, ZOBEP'in bir önceki tartışma noktası olan okuma hızı üzerindeki etkisi ile birlikte ele alındığında, ZOBEP içerisinde uygulanan teknik ve stratejiler ile bellek ve algı etkinliklerinin öğrencilerin okuma hızı ve okuma hatası üzerinde önemli oranda etkili olduğunu göstermesi adına önemli olduğu düşünülmektedir. ÖG riski olan öğrencilerin sözcük çözümlene becerilerinde problem yaşamalarından dolayı (Stonavich, 1986), okuma hatalarının azalmasında daha fazla sayıda oturuma (Fuchs & Fuchs, 2006) ve anında yapılan bireysel düzeltmelere (Fairbanks, Guardino & Lathrop, 2007) daha sık ihtiyaç duydukları bilinmektedir. Diğer yandan her bir öğrencinin farklı sözcükte hata yapması okuma hatalarının azaltılmasında birebir müdahaleyi gerekli

kılabilmektedir (Mellard, Fuchs & McKnight, 2006). Dolayısıyla, grup eğitimleri her ne kadar zaman ve müdahale edilen öğrenci sayısı açısından avantaj sağlasa da bireysel ihtiyaçlar gözden kaçabilmektedir. Bu bağlamda, standart müdahale paketleri ile birlikte MTM Düzey-II yaklaşımında önerilen, öğrenciye göre etkili tekniğin belirlendiği ‘Problem Çözüm’ modelinin uygulanarak, birebir olarak okuma hatalarının düzeltilebileceği düşünülmektedir. MTM Düzey-II yaklaşımında, üç tür müdahale protokolü önerilmektedir. Bu araştırmanın kuramsal temelinde de belirtildiği gibi bu protokollerden birincisi, bu çalışmada olduğu gibi standart bir müdahale programının uygulanmasıdır. İkincisi ise, problem çözüm müdahale programıdır. Bu program, akademik becerilerde öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına yönelik hazırlanmaktadır. Üçüncü olarak ise, her iki müdahale paketinin uygulandığı karma müdahale uygulamalarıdır. Karma müdahale protokolünde, standart müdahale paketleri uygulaması sırasında öğrenciden istenen gelişmenin sağlanamadığı durumlarda kısa süreli problem çözüm müdahale paketlerinin uygulanması önerilmektedir (Feiker, 2007). Bu noktada, MTM Düzey-II yaklaşımında yer alan gelişimi izleme değerlendirmesinin önemi ortaya çıkmaktadır. Müdahale esnasında gelişimi izleme verilerinin toplanması, müdahale paketinin etkililik düzeyini göstererek ek müdahalelere karar verme noktasında yol göstermektedir. Bu bağlamda ileri araştırmalarda gelişimi izleme verilerinden yararlanılarak, karma modelin uygulanmasının öğrencilerin okuma hataları bakımından daha bireyselleştirilmiş bir müdahaleye maruz kalmaları açısından önemlidir.

Bu araştırmada öğrencilerin okuma hatalarının azalmasına yönelik dikkat, algı ve bellek bölümündeki uygulamalar sırasında öğrencilerin cümlede hata bulma tekniklerini (cümlelerin içerisinde hatalı yazılan sözcükleri bularak düzeltme) uygulamaktan hoşlandıkları görülmüştür. Öğrencilerin bu teknikten hoşlanmasının nedeninin bir dedektif gibi hataları bulmaya çalışmalarının onlara eğlenceli gelmesi olduğu düşünülmektedir. Diğer yandan bazı öğrencilerin (ID: 1005, 1034) okuma hatalarının azalmasına yönelik olarak öğretilen sözcüklerde hata bulma tekniğinde zorlandıkları görülmüştür. Öğrencilerin bu teknikte zorlanmasının nedeninin, bu öğrencilerin ‘p,b,d,g’ gibi harfleri karıştırması olduğu düşünülmektedir.

5.1.1.3. Prozodi

Araştırmada ÖG riski olan öğrencilerin prozodik okuma düzeylerinin öntestten sonteste olan değişimleri incelenmiştir. Bu amaç doğrultusunda, öğrencilerin sesli okuma prozodi

düzelelerini ölçmek amacıyla Keskin, Baştuğ ve Akyol (2013) tarafından geliştirilen sesli “Prozodik Okuma Ölçeği” kullanılmış ve yapılan analiz sonucunda ZOBEP uygulamasına katılan deney grubu öğrencilerinin, prozodik okuma düzeylerinin ZOBEP uygulamasına katılmayan kontrol grubu öğrencilerine göre anlamlı düzeyde arttığı görülmüştür. Alan yazın araştırmaları incelendiğinde, çalışmaların çoğunlukla okuma hızını artırma ve hatalı okunan sözcük sayısını azaltma yönünde yoğunlaştığı ve prozodik okuma düzeyinin artırılmasına yönelik çok az çalışma olduğu görülmektedir (Akyol & Temur 2006; Sidekli, 2010). Öğrencilerin okuma sırasında soru, emir, şaşkınlık, sürpriz gibi anlamları yerinde ifade edemediğinde, noktalama işaretlerini göz önüne almadığında, sözcük kümeleri arasında uygun yerlerde duraklamadığında ya da uygun yerlerde vurgu yapmadığında metnin anlamı değişir ve öğrenci metni anlamakta zorlanabilir (Hudson, Lane & Pullen, 2005). ZOBEP kapsamında prozodik okuma etkinliği olarak şiir, tekerleme ve farklı duygu durumları ile okunması beklenen diyaloglar kullanılmış ve söz konusu bu etkinliklere ZOBEP uygulamasında öğrencilerin tonlu ve vurgulu okumasını geliştirmek için yer verilmiştir. Reutzel de (2009) yaptığı araştırmasında, şiirlerin, şarkıların, tekerlemelerin ve etkileşimle sunulan metinlerin (okuyucu tiyatrosu vb.) tekrarlı okunmasına yer verilmesinin özellikle prozodik okuma düzeyini geliştiren uygulamalar olduğunu belirtmişlerdir. Söz konusu araştırmaların sonuçlarının bu çalışma sonuçları ile tutarlı olduğu görülmektedir.

Bu araştırmada öğrencilerin prozodik okumasının geliştirilmesine yönelik olarak uygulama sırasında öğrencilerin tekerleme çalışmalarını uygulamaktan keyif aldıkları görülmüştür. Öğrencilerin bu çalışmadan hoşlanmasının nedeninin tekerlemeleri farklı duygu durum halleriyle (üzüntülü, sevinçli, öfkeli vb.) okumaları olduğu düşünülmektedir. Diğer yandan bazı öğrencilerin (ID: 1005, 1028) prozodik okumasının geliştirilmesinde noktalama işaretlerini göz önüne alarak yapmaları gereken çalışmalarda zorlandıkları görülmüştür. Öğrencilerin bu teknikte zorlanmalarının nedeninin bu öğrencilerin noktalama işaretlerini karıştırmaları olduğu düşünülmektedir.

5.1.1.4. Okuduğunu Anlama

Araştırma çerçevesinde incelenen bir başka değişken de, ÖG riski olan öğrencilerin okuduğunu anlama performanslarındaki değişimdir. Araştırmada ÖG riski olan öğrenciler, ZOBEP uygulaması öncesi ve sonrasında okuduğunu anlama soruları ile değerlendirilmiştir. Yapılan analiz sonucunda ZOBEP uygulamasına katılan öğrencilerin

okuduğunu anlama performanslarının, uygulamaya katılmayan kontrol grubu öğrencilerinin performanslarına göre anlamlı düzeyde arttığı görülmüştür. Bu bulgu ZOBEP'in ÖG riski olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede etkili olduğunu göstermektedir. ZOBEP uygulama sürecinde öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmek amacıyla çeşitli teknik ve stratejilerden (tahmin etme, açıklama, özetleme vb.) yararlanılmıştır. Bu stratejilerin birlikte uygulanmasının öğrencilerin okuduğunu anlama gelişiminde önemli rol oynadığı düşünülmektedir.

Alan yazında MTM Düzey-II yaklaşımı çerçevesinde yapılan araştırmalara bakıldığında, Faggella-Luby ve Wardwell (2011) yaptıkları araştırmada, uyguladıkları paket programın ÖG risk grubunda olan (alt %30 risk grubu) 37 öğrencinin okuduğunu anlama becerisi üzerindeki etkililiğini incelemişlerdir. Uyguladıkları standart okuma müdahale paketinde, tahmin etme, kavram haritası, soru sorma, özetleme, görsel yorumlama, karakter betimleme gibi teknik ve stratejiler ile tekrarlı okuma ve sessiz okuma etkinliklerine yer vermişlerdir. Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında, MTM Düzey-II yaklaşımında uygulanan okuduğunu anlama müdahalesi sonucunda, 37 öğrenciden sadece yedisi sınıf ortalamasına göre %30'un altında kalmış ve MTM Düzey-III'e yönlendirilmesi planlanmıştır. Diğer öğrenciler ise, MTM Düzey-I yaklaşımında genel eğitim sınıflarında akranlarıyla birlikte eğitimlerine devam etmiştir. ZOBEP uygulamasında ise okuduğunu anlama açısından risk grubunda olan öğrencilerin tamamı risk grubundan çıkmış ve sınıf ortalamasını yakalamıştır. Bu bağlamda bu araştırmanın sonuçları alan yazında ÖG riski olan öğrencilerle yürütülen çalışmaların sonuçlarını desteklemekte ve ÖG riski olan öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini geliştirmede yarar sağladığını göstermektedir.

Bu araştırmada, öğrencilerin okuduğunu anlamalarını geliştirmeye yönelik olarak, okuma öncesi yapılan metni tahmin etme tekniğinden hoşlandıkları görülmüştür. Öğrencilerin bu teknikten hoşlanmasının nedeninin okuma metnine ilişkin merak uyandırarak, onların ön bilgilerini harekete geçirmesi ve metni anlama düzeylerinin geliştiğini gözlemleyebilmeleri olduğu düşünülmektedir.

5.1.2. Gelişimi İzleme Bulgularının Tartışılması

MTM Düzey-II yaklaşımında, öğrencilerin müdahaleden yarar sağlayıp sağlayamadığı erken tespit edilerek gerekli önlemlere başvurulması tavsiye edildiğinden, ZOBEP uygulaması esnasında gelişimi izleme verisi toplanmıştır. Bu önerinin temel nedeni ÖG riski olan öğrencilerin zaman kaybetmeden eğitimlerinin düzenlenmesi ve genel eğitim

sınıfında geride kalmamasıdır. MTM kapsamında yapılan bu çalışmada öğrencinin gelişiminin sistematik olarak izlenmesi hedefi çerçevesinde, sistematik olarak yapılan öğrenci değerlendirmelerine önem verilmiştir. İhtiyaçlarını belirlemek amacıyla öğrencilere ne tür hizmetlerin verilmesi gerektiğini (Düzyey-I, II, III) belirlemek için öğrencilere ilk evrensel okuma taraması yapıldıktan sonra ilerlemenin izlenmesi veya bireysel ilerlemenin ölçülmesi gereklidir (Deno, 2003). Bu öneri doğrultusunda ZOBEP uygulama sürecinde 5. oturum, 10. oturum ve 15. oturumlarda öğrencilerin okuma hızları, okuma hataları, prozodik okuma ve okuduğunu anlama düzeyleri gelişimi izleme verileri toplanarak, öğrencilerin okuma becerilerine ilişkin değişimleri bireysel olarak değerlendirilmiştir. Bu değerlendirmeler sonucunda ZOBEP uygulamasına katılan öğrencilerin okuma beceri düzeyleri her öğrenci için aynı düzeyde olmasa da olumlu yönde değişim göstermiştir. Müdahaleye tepki vermeyen öğrencileri tespit etmek, müdahaleye hızlı tepki verip istenen sonucu alanları belirlemek ya da gerektiğinde müdahale değişikliği yapabilmek için gelişimi izleme verilerinin toplanmasının önemli olduğu düşünülmektedir.

İzleme verileri bağlamında, okuma hızı dikkate alındığında, ilk izlemeden başlayarak katılımcıların okuma hızının artma eğiliminde olduğu belirlenmiştir. Akıcı okuma tekniklerine ZOBEP uygulamasında yoğun olarak yer verilmesinin bu artışta önemli etkisi olduğu düşünülmektedir. Okuma hatası dikkate alındığında, katılımcıların hatalı okuduğu sözcük oranının, ikinci izlemede özellikle düşme eğiliminde olduğu görülmüştür. Okuma hatalarına yönelik uygulamalarının, özellikle beşinci ZOBEP kitabından itibaren yoğunluk kazanmasının öğrencilerin okuma hızının ve anlamının artmasının okuma hatalarının azalmasında rolü olduğu düşünülmektedir. Prozodik okuma düzeyi dikkate alındığında, özellikle ikinci ve son izleme verisinde öğrencilerin çoğunun yeterli prozodik okuma düzeyine ulaştığı sonucu elde edilmiştir. Artan okuma deneyiminin ve okuma becerilerine yönelik öğrencilerin çalıştığı tekniklerin bu artışta etkili olduğu düşünülmektedir. Okuduğunu anlama düzeyi dikkate alındığında ise ilk izleme verisinden başlamak üzere özellikle ikinci izleme verisinde öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri artış göstermiştir. Okuma öncesi anlama teknikleriyle yapılan çalışmaların öğrencilerin hazır bulunuşluğunu sağladığı dolayısıyla da bu artışta önemli bir etkisi olduğu düşünülmektedir.

Tüm bu tartışmalarla birlikte araştırmada elde edilen etkililik ve gelişimi izleme verileri ZOBEP'in sunumuna ve özelliklerine bağlanabilir. Deney grubuna ZOBEP uygulaması grup öğretimi ile haftada dört ders saati olmak üzere haftada 2 gün, toplam 20 ders saati

olarak sunulmuştur. Sınıftaki öğretime göre küçük grupta yapılan bu yoğun öğretim çalışmaları öğrenci performansını olumlu yönde etkilemiştir. Ayrıca öğrencilerin ZOBEP uygulamasına isteyerek katılması, öğrenme ortamı, ZOBEP öğrenci çantasıyla verilen materyallerin öğrencilerin motivasyonunu olumlu yönde etkilediği düşünülmektedir. Öğrencilerin her öğrenci için bir ZOBEP öğrenci çantası, içinde rengârenk müdahale kitapları, çok duyulu materyaller, renkli kalemler, renkli kâğıtlar ve kişisel dosyalar öğrencilerin ilgisini çekmiştir. Tüm bunlarla birlikte sınırlı sayıda öğrencinin çalışmaya katılıyor olması çalışmaya katılan öğrencilerin kendilerini değerli hissetmelerini sağlamıştır.

Bununla birlikte, uygulamaya katılan öğrencilerin bazılarının uygulama bittikten sonra da çalışmaya olan ilgisinin devam ettiği gözlenmiştir. Örneğin, ZOBEP uygulamasına katılan bir öğrenci, araştırmacıyı telefonla arayarak ZOBEP'e devam etmek istediğini ifade etmiş ve 'okumamı değerlendiriyorum' formunu odasının duvarına asıp uygulamaya devam ettiğini belirtmiştir. Yine benzer şekilde uygulama bittikten yaklaşık üç ay sonra, bir öğrencinin annesi tekrar "okuma çalışması" yapıp yapamayacaklarını sormak için araştırmacıyı telefonla aramış, tekrar böyle bir çalışmaya katılmak istediklerini ifade etmişlerdir. Dolayısıyla öğrencilerin uygulama sonrası da çalışma isteklerinin devam ettiği görülmüştür.

ZOBEP uygulamasının alan yazında uygulanan standart paketlerden farklı olarak, bilişsel ve dil öğeleriyle de zenginleştirilmiş olması öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmelerinde önemli faktörlerden biri olduğu düşünülmektedir. ZOBEP, içeriğinde ÖG riski olan öğrencilerin bilişsel ve dil süreçlerinde yaşadıkları zorlukları bertaraf etmek amacıyla oluşturulmuş etkinlikleri de içermektedir. Kullanılan bilişsel öğeler, teknikler ve stratejiler her ne kadar alan yazın ile benzerlik gösterse de, bir bütün olarak daha önce etkisi MTM Düzey-II yaklaşımında incelenmemiş bir müdahale uygulamasıdır. Bu bağlamda, öğrencilerin metinleri anlamalarında bilişsel ve dil öğeleriyle zenginleştirilmiş akıcı okuma ve okuduğunu anlama teknik ve stratejilerini içeren etkinliklerden oluşan ZOBEP'in etkili olmasının önemli bir bulgu olduğu düşünülmektedir. Bunun yanı sıra bu araştırmanın daha fazla araştırmaya rehber olması bağlamında önemli olduğu düşünülmektedir. Diğer bir deyişle, etkililiği incelenen müdahale uygulamasının araştırmalarda kullanılması, etkililiğin farklı gruplarda test edilmesinde önemli olacaktır. Ayrıca uygulayıcıların ve eğitim paydaşlarının kolaylıkla erişebileceği bilimsel temelli bir

müdahale paketinin olması, öğrencilerin okuma güçlüklerine kısa sürede ve etkili müdahale yapılmasını sağlayacaktır.

5.1.3. Sosyal Geçerlilik Bulgularının Tartışılması

Araştırma kapsamında yer alan son amaç, ZOBEP uygulaması sonrasında öğrencilerin okuma becerilerindeki gelişimleri ile ilgili kendi görüşlerinin ve ebeveyn görüşlerinin belirlenmesidir. ZOBEP uygulamasına katılan ÖG riski olan öğrencilerin sosyal geçerlilik formunda yer alan sorulara verdikleri cevaplar genel olarak incelendiğinde, ZOBEP uygulaması sonrasında öğrencilerin kendi okuma becerilerinde ilerleme gördükleri, ZOBEP'in okuma becerisini geliştirmek için uygun bir program olduğunu düşündükleri, ZOBEP uygulamasına katılmaktan memnun oldukları belirlenmiştir. Buna göre tüm öğrenciler çalışmaya katılmanın çok zevkli olduğunu, çalışmanın verimli olduğunu ve öğretim sürecine ilişkin olumlu görüşler bildirmişlerdir. Bununla birlikte öğrenci görüşlerinin farklılaştığı nokta, öğretime ilişkin beğendikleri noktalar üzerine olmuştur. Buna göre ZOBEP grubunda yer alan öğrenciler, öğretime ilişkin en çok rengârenk etkinliklerden oluşan müdahale kitaplarını ve çok duyulu materyalleri (ponpon, keçe, ahşap çubuk, hayvan figürleri vb.) kullanmaktan hoşlanmışlar ve 'okumamı değerlendiriyorum' formuna çıkartma yapıştirarak okumalarını değerlendirmeyi sevmişlerdir. Bu cevaplar müdahalenin motivasyonu arttıran bir program olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte deney grubunda yer alan öğrencilerden çoğunun, "ZOBEP'den önce okumayı sevmediklerini, ancak ZOBEP'i çok sevdiklerini söylemesine" ilişkin görüşleri ZOBEP sürecinde olumlu değişim sağlamanın da, öğrencilerde okumaya ilişkin tutum değişikliği yarattığı söylenebilir. Deney sırasında öğrenciler sık sık ZOBEP'ten hoşlandıklarını, eve de götürmek istediklerini, ZOBEP materyallerinin çok güzel ve eğlenceli olduğunu dile getirmişlerdir.

Deney gruplarına katılan öğrencilerin ebeveynleri ile yapılan anket form sonuçları incelendiğinde ise ebeveynlerin çocuklarının okumalarının hızlandığını fark ettiklerini, okuduğunu anlama becerisinde gelişme olduğunu, öğretim sonrasında çocuklarında olumlu değişiklikler fark ettiklerini belirtmişlerdir. Ebeveynler, ZOBEP sırası ve sonrasında çocuklarında gördüğü değişiklikleri; "Türkçe dersine katılımın artması, matematik problemlerini daha iyi anlaması, okuma hızının artması, çocuklarının kitap satın almak istemesi ve kitap okumak istemesi" olarak ifade etmişlerdir. Ebeveyn ifadelerinin ZOBEP'in öğrencilerin akademik ve sosyal hayatında fark yaratması adına önemli olduğu

düşünülmektedir. Bununla birlikte ebeveynler, çocuklarının çalışmaya katılmaktan çok hoşlandıklarını, ZOBEP kitaplarını eve getirmek istediklerini ve okula ZOBEP'e katılacakları günlerde daha fazla hevesle gittiklerini ifade etmişlerdir. Bu konuya ilişkin ebeveyn ve öğrenci ifadelerindeki tutarlılık, öğrencilerin müdahale sürecinin olumlu geçtiğini ve sosyal geçerliliğinin yüksek olduğunu gösterir niteliktedir. Bu durumun müdahale uygulamasının sistematik olması, müdahale kitaplarının kaliteli, ilgi çekici ve çok duyulu materyalleri içermesi, öğretim uygulamasının uygulayıcı kitabının esasları gözetilerek oldukça yapılandırılmış olması ve öğrenciler için ZOBEP uygulamasının amacının anlamlı olmasından kaynaklı olduğu düşünülmektedir.

5.2. Sonuç ve Öneriler

Bu bölümde araştırmanın etkililik, gelişimi izleme ve sosyal geçerlik bulgularına yönelik olarak elde edilen sonuçlara ve bu sonuçlara dayalı olarak uygulama ve ileri araştırmalara yönelik önerilere yer verilmiştir.

5.2.1. Sonuç

Bu araştırmada, genel eğitim ortamına devam eden ilkökul ikinci sınıf düzeyinde ÖG riski olan öğrencilerin okuma hızı, okuma hatası, prozodik okuma ve okuduğunu anlama becerilerinde MTM Düzey-II yaklaşımında sunulan ZOBEP'in etkililiği araştırılmıştır. Araştırmada ayrıca, gelişimi izleme verileri toplanarak ÖG riski olan öğrencilerin bireysel gelişimleri değerlendirilmiş ve ZOBEP uygulamasına katılan öğrencilerin ve ebeveynlerinin müdahale paketine ilişkin görüşleri incelenmiştir. Yapılan araştırma sonucunda,

1- ZOBEP uygulanan grubun okuma hızının artmasında, okuma hatasının azalmasında, prozodik okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin gelişmesinde etkili olduğu belirlenmiştir.

2- ZOBEP uygulanan grubun sınıf içi performansı olarak; okuma hızının artmasında, okuma hatasının azalmasında, prozodik okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin gelişmesinde etkili olduğu belirlenmiştir.

3- ZOBEP uygulanan grubun bireysel performans olarak; okuma hızının artmasında, okuma hatasının azalmasında, prozodik okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin gelişmesinde etkili olduğu belirlenmiştir.

4- ZOBEP uygulamasına katılan öğrencilerin ve ebeveynlerinin her biri ile uygulanan anket formunda, öğrencilerin tamamının çalışmaya katılmaktan memnun oldukları ve öğretim sürecini sevdiğileri belirlenmiştir. Öğrencilerin ebeveynleri ile uygulanan anket formunda ise ebeveynlerin tamamı araştırma amacını öğrenciler için önemli bulduklarını belirtmiş, çocuklarının okuma becerilerinde deney süreci ve sonrasında olumlu farklar gözlemlediklerini belirtmişler ve çocuklarının bu çalışmaya katılmalarından dolayı çok memnun olduklarını dile getirmişlerdir.

5.2.2. Öneriler

5.2.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

Bu araştırmanın sonuçlarına göre, ÖG riski olan öğrenciler akıcı okuma ve okuduğunu anlama öğretimine ilişkin yürütülen ZOBEP'den yarar sağlayabilmektedirler. Bu bağlamda, okullarda okuma becerilerine yönelik çalışan uygulayıcıların bu programlar hakkında bilgisinin olması ve nasıl uygulayacakları konusunda eğitim almaları önemli görülmektedir. Ayrıca Türkiye'de okuma becerilerinin geliştirilmesi konusunda, kapsamlı bir modelin etkili olabileceği düşüncesinden hareketle, ZOBEP'in MTM Düzey-II yaklaşımına yönelik hazırlanmış olması eğitim politikacılarının, araştırmacıların ve eğitim paydaşlarının bu eğitim modeli ve yaklaşımı hakkında farkındalığının artması ve nasıl yaygınlaştırılabileceği konusunda çalışma yapmaları da önemli görülmektedir. İlk olarak, uygulayıcılara ardından eğitim paydaşlarına ve politika yapıcılara yönelik uygulamaya ilişkin öneriler aşağıda sıralanmaktadır.

İlk olarak, bilişsel öğelerle ve dil etkinlikleriyle zenginleştirilmiş okuma müdahalelerinin sistematik olarak grup ya da bireysel olarak uygulanması ve bunun yanı sıra etkili okuma tekniklerine eğitim ortamlarında yaygın olarak yer verilmesi önerilmektedir.

İkinci olarak, müdahale paketlerinde kullanılan metinlerin öğrencilerin seviyelerine uygun olması akıcı okuma ve okuduğunu anlamada önemli noktalardan biridir. Bu bağlamda, öncelikle sınıf öğretmenlerinin, Türkçe öğretmenlerinin ve diğer uygulayıcıların öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama düzeylerini belirleyebilmeleri ve bu düzeye uygun metin yazabilmeleri için eğitim almaları önemli görülmektedir.

Üçüncü olarak, sınıf öğretmenlerinin ve diğer uygulayıcıların öğrencilerdeki akademik farklılıkları ve ilerlemeleri farklı araçlarla değerlendirmeleri ve öğrencilerle ortaya koydukları çalışmaların etkililiklerini görmelerinin önemli olduğu düşünülmektedir. Bu

nedenle öğretmenlerin öğrencilerinin akıcı okuma ve okuduğunu anlama seviyelerini tespit edebilmeleri için formel ve formel olmayan ölçümlene araçlarının hazırlanmasına ve uygulanmasına yönelik yetkinliklerinin artırılması önemli görülmektedir.

Öğretimin etkililiğini arttırmada önemli bir diğer unsurun grup eğitiminden doğabilecek muhtemel problemlere karşı hazır olmak ve beklenmeyen problemler için zamanında çözüm sunmak olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda grup eğitiminde öncelikle uygulama kuralları hakkında öğrencilere bilgi vermek ve bu kuralların önemini altını çizmek problemlerin ortaya çıkmasını önlemede etkili olacaktır.

Diğer yandan, bu araştırmada uygulama esnasında yer verilen bazı süreçleri uygulamanın etkililiğinin artmasında önemli rol oynadığı gözlemlenmiştir. Örneğin; pekiştiricilerin, çeşitli çok duyu materyallerin özellikle ilköğretim çağındaki öğrenciler için önemli olduğu ve bunların öğrencilerin motivasyonunu arttırdığı görülmüştür. Ayrıca grup eğitiminde, öğrencilerin davranışlarının (öğretim sürecine katılma) dikkatlice gözlenmesinin müdahalenin işleyişine olumlu katkı sunduğu görülmüştür. Özellikle ZOBEP gibi bilişsel ve dil etkinlikleriyle zenginleştirilmiş okuma becerileri müdahale uygulamalarında her öğrencinin katılımının sağlanmasına önem verilmelidir. Bu bağlamda sınıf içi uygulamalarda grubun öğretim sürecinin iyi yönetilmesinin öğretimin etkililiğini arttırmada önemli olduğu düşünülmektedir.

Programın uygulanması sırasında gelişimi izleme verilerinin toplanması öğrencilerin performanslarına göre karar almada önemlidir. Bu nedenle standart protokollerle birlikte problem çözüm modeline de yer verilmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Ayrıca bu çalışmada, öğretmenlere süreç içinde değil, sürecin sonunda öğrencinin performansı ile ilgili bilgilendirme yapılmıştır. Öğretmenlerin uygulanan müdahaleye herhangi bir etkisi olmaması gerekçesiyle nesnellik açısından iletişime yer verilmemiştir. Bu yüzden, öğretmenlerden sosyal geçerlik verisi toplanmamıştır. Yapılacak diğer farklı araştırmalarda, öğretmenlerden de sosyal geçerlik verisi toplanması önerilmektedir.

Son olarak; bu araştırmada öğrencilerin motivasyon düzeyleri ile ilgili bir değerlendirmeye yer verilmemesine rağmen, yüksek motivasyonun araştırmanın etkililiğini arttırmada önemli bir unsur olduğu görülmüştür. Bu nedenle sınıf içi uygulamalarda öğrencilerin motivasyonlarını arttırmada ve sürdürmede; öğrenciler için anlamlı hedefler ortaya konması ve bu hedeflerin onlar ile tartışılması önemlidir. Böylece öğrencilerin öğretimsel kazanımlarının farkında olmaları seviyelerine ve yaşlarına uygun çok duyu materyal kullanımı, öğretim materyallerinin özellikle metinlerin seviyelerine hitap eden, geçmiş

bilgi ve deneyimlerini kullanabilecekleri, ilgi çekici konularda uygulamalar olması önerilmektedir.

Yukarıda uygulamalara yönelik sunulan önerilerin yanı sıra; bu çalışmanın temel önerisi MTM de yer alan Düzey-II yaklaşımının etkili biçimde ülkemizde uygulanmasına yönelik eğitim paydaşları ve politika yapıcılara yönelik öneriler de söz konusudur.

İlk olarak, MTM'nin amacı, sınıfın temel akademik performansını gerçekleştirmede geride kalan, sınıfın gerisinde kalma riski yüksek olan ve/veya desteğe ihtiyacı olan öğrencileri belirlemektir. İlk belirleme aşamasında yapılan evrensel değerlendirme tarama amaçlıdır ve genel eğitim sınıflarına devam eden ÖG riski olduğu düşünülen öğrencileri tespit etmek için uygulanmaktadır. İlk informal belirleme sınıf öğretmenlerinin ve okul rehberlik hizmetlerinin birlikte çalışmasına ihtiyaç duyulan bir ekip çalışması ve koordinasyon gerektirmektedir. Bu koordinasyon ve ekip çalışmasının yapılabilmesi için gerekli olan yasal düzenlemelerin politika yapıcılar tarafından yapılması önemlidir.

Ülkemizde, ÖG'yi tespit etmede öğrenme ve bireysel gelişime yer veren ve tanılama sürecinde MTM'yi içeren bir sistem oluşması önerilmektedir. MTM'de öncelikle içerisinde sınıf öğretmeni, rehber öğretmen, özel eğitim öğretmeni ve okul tarafından belirlenmiş yardımcı personelden oluşan profesyonel bir ekibin, öğrencinin akademik sorunlarını ve bu sorunların nedenlerini incelemesine, tüm düzeylerde ihtiyaç duydukları desteği sunmasına ihtiyaç vardır. Diğer bir deyişle, evrensel bir okuma taraması, müdahale ve yönlendirme sistemini benimseyen bir okul temelli çok düzeyli eğitim modelleri önemli olduğundan, eğitim paydaşlarının ve politika yapıcılarının ortak çalışmalar yürütmesi önerilmektedir.

İkinci olarak, ÖG risk grubunda olan öğrencileri genel eğitim sınıflarında belirlemek, sınıftaki öğrencilere ihtiyaç duydukları eğitim desteğini sağlamak için bir ön koşuldur. Dolayısıyla, MTM Düzey-II yaklaşımında, tüm öğrencilere etkili öğretim yapılması ana ilkedir. Bu bağlamda öğretmenlerin müdahalelerde ve değerlendirmelerde yetkin olması, değerlendirme sonuçlarını göz önüne alarak öğrencinin günlük yaşadığı alana uygun materyal ve yöntemleri hazırlayarak ya da seçerek ihtiyaç duydukları becerileri desteklemesi ve MTM'nin etkili biçimde uygulanabilmesi önemlidir. Bu sebeplerden dolayı, okuma ya da değerlendirme alanında uzmanların yetiştirilmesine ve MTM koordinatörlerinin eğitilmesine ihtiyaç duyulduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda, okuma ya da değerlendirme uzmanlarının yetiştirilmesi ve okullarda görev yapması için gerekli yasal çalışmaların ortaya konulması önerilmektedir. Okuma müdahalelerini hazırlayan profesyonel okuma uzmanlarının olması, düzenli ve sayısal değerlendirmelerin ve gelişim

izlemelerin yapılması, öğrencilerin akademik performanslarının belirlenmesi için gerekli olan nicel verilerin ortaya konması ve denetlenmesi için profesyonel değerlendirme uzmanlarının yetiştirilmesi ve bu konudaki gerekli çalışmaların yapılması önerilmektedir.

Diğer önemli nokta ise; ülkemizde öğrencilerin özel eğitime yönlendirilmeden önce her hangi bir ek hizmet alamamasıdır. Ek hizmet almayı bekledikleri süre içerisinde müdahale yapılmaması zaman kaybı ve güçlüklerin artmasıyla sonuçlanabilmektedir. Bu sebeple, MTM Düzey-I'de yapılan ilk taramadan sonra öğretmenlerin, özellikle risk grubunda olduğu belirlenen öğrencilerin gereksinimlerini kapsayacak biçimde standart okuma becerileri müdahalelerini içeren etkili bir öğretim yapmasını sağlayan düzenlemelerin yapılması önerilmektedir.

Ayrıca, MTM Düzey-II yaklaşımının önemi vurgulanan bilimsel temelli etkili müdahalelerin ve öğretimsel düzenlemelerin öğretmenler tarafından sunulmasında hizmet-içi eğitim yardımcı olabilir. Ülkemizde genel eğitim sınıflarında gözlemlenen problemlerden; öğretmen hedeflerinin çok yüksek olması, derslerde bireyselleştirmeye, etkili öğretim veya strateji eğitimlerine yer verilmemesinin ÖG etiketine sahip öğrenci sayısını ve yanlış tanılamayı arttırdığı düşünülmektedir. Bu bağlamda, hizmet-içi eğitimlerin uygulayıcılara katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bununla birlikte, etkili müdahale sonuçları için bilimsel olarak geçerliği kabul edilmiş müdahale paketlerinin erişilebilir ve sistematik olarak uygulanabilir olması da önerilmektedir.

ÖG riski olan öğrencilere bilimsel temelli okuma becerileri müdahaleleri öğretimi için gerekli olan ders araç gereçlerinin geliştirilmesine ışık tutması beklenmektedir. Ülkemizde hâlihazırda risk grubunda olan öğrenciler için hazırlanmış, deneysel olarak etkililiği kanıtlanmış, okul temelli okuma becerilerini iyileştirme ve güçlendirme müdahale paketlerinin bulunmamasından dolayı etkili öğretim yapma nitelikleri tartışılmalıdır. Bu açıdan araştırma sonuçlarının, hem öğretmenlerin kendi mesleki gelişimlerini arttırmasını sağlayan bilimsel temelli okuma becerileri müdahalelerini uygulamayı öğrenmesi, hem de genel eğitim alanında bilimsel temelli okuma becerileri müdahaleleri sunmada ilgili paydaşlardan (MEB)'in, akademik paydaşların ve eğitim uygulayıcılarının fayda sağlaması önerilmektedir.

Son olarak, MTM'nin etkili biçimde uygulamasına yer verilerek, ÖG riski olan öğrencilerin tanı almalarının engellenmesi ve devlet kurumlarının zaman, işgücü ve iktisadi açıdan işleyişinin avantajlı hale getirilmesi önerilmektedir.

5.2.2.2. İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler

ÖG riski olan öğrencilerle yürütülen bu araştırmanın, dikkat eksikliği ya da davranış problemlerinden kaynaklı akademik başarısızlık gösteren öğrencilerle de yürütülmesi önerilmektedir.

Araştırmanın öğrenci sayısı olarak daha büyük gruplarla uygulanması genellenebilirliği arttıracaktır.

Alan yazında okuma akıcılığı ve okuduğunu anlama öğretimine ilişkin yapılan araştırmaların sık sık normal gelişim gösteren ya da ÖG olan öğrencilerle yürütüldüğü görülmektedir. ÖG riski olan öğrencilerle yürütülen araştırmaların artmasının alan yazın için önemli olduğu ve erken müdahale açısından özellikle ilkökul ve okul öncesi dönemde, ÖG riski olan öğrencilerle yürütülen daha fazla araştırmaya ihtiyaç olduğu düşünülmektedir.

Bu araştırmada öğrencilere öykü ve anı gibi metinler ile öğretim yapılmıştır. Alan yazın araştırmalarında da benzer olarak tek bir metin yapı ile metin anlama çalışmalarının yürütüldüğü görülmektedir. İleri araştırmalarda metin anlama öğretiminin bilgi veren metinlerle yürütülmesi de önerilmektedir.

Alan yazında okuma becerilerini geliştirmeye yönelik uygulanan okuma müdahaleleri üzerine yapılan araştırmalarda, müdahale esnasında gelişimi izleme çalışmalarının sınırlı düzeyde yapıldığı görülmektedir. Okuma müdahalesi uygulanan çalışmalarda uygulama sürecinde gelişimi izleme çalışmalarına yer verilmesinin müdahalenin etkililiğini belirlemede önemli olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle bundan sonraki araştırmalarda da öğretim sürecinde gelişimi izleme verilerinin daha sık toplanması önerilmektedir.

Bu araştırmanın katılımcı gruplarında ÖG riski olan bireyler yer almış ve bu öğrenciler ZOBEP'den akıcı okuma ve okuduğunu anlamada yarar sağlamıştır. Alan yazında akıcı okuma ve okuduğunu anlama üzerine yapılan araştırmaların denek grupları incelendiğinde ise araştırmaların çoğunlukla ÖG olan ya da normal gelişim gösteren ilkökul öğrencileriyle yürütüldüğü görülmektedir. Bu bağlamda alan yazında, diğer yaş gruplarıyla da yapılacak çalışmalara ihtiyaç olduğu düşünülmektedir.

Bir de kazanımların korunup korunmadığı sınıf performansına ulaşan öğrencilerin bir iki ay sonra aynı şekilde performanslarını koruyup koruyamadıkları bu araştırmada belirlenemediğinden, ileriki çalışmalarda müdahale sonrası gelişimi izleme çalışmalarına yer verilmesi de önerilmektedir.

Ayrıca alan yazında yer alan çalışmalarda, ÖG riski olan öğrencilerin okuma güçlüğüne önlemeye yönelik çalışmaların bir ya da birkaç öğretim tekniği önerisiyle sınırlı olduğu, sistemsal bir model öneren, okuma becerileri müdahale paketleri geliştiren ve uygulayan daha fazla deneysel çalışmaya ihtiyaç duyulduğu düşünülmektedir.

Son olarak, ülkemizde de her geçen gün ÖG tanılmasının artması, etkili müdahalelerin genel eğitim müfredatlarına grup desteğiyle sunulmasının önemini hatırlatmaktadır. Ayrıca, MTM Düzey-II yaklaşımının “çoğu öğrencinin okuma problemlerini önleme ve okuma becerilerini geliştirme” konusundaki etkili çalışmaları, akademik becerilerin temeli olan okuma becerilerinin güçlendirilmesini desteklemede araştırmacıların daha fazla çalışma yapması önerilmektedir. Bunun yanı sıra, MTM Düzey-II yaklaşımının ön koşulu olan ulusal ve bilimsel temelli müdahale paketlerinin sınırlı olması, öğretmenlerin bilimsel veya araştırma temelli müdahalelere ulaşamamasına yol açtığından müdahale temelli yeni nesil araştırmaların daha fazla yapılması önerilmektedir.

KAYNAKLAR

- Akyol, H. & Temur, T. (2006). İlköğretim üçüncü sınıf öğrencilerinin okuma düzeyleri ve sesli okuma hataları. *EKEV Akademi Dergisi*, 10(29), 259-274.
- Altun, T., Ekiz, D. & Odabaşı, M. (2011). Sınıf öğretmenlerinin sınıflarında karşılaştıkları okuma güçlüklerine ilişkin nitel bir araştırma. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 80-101.
- Altuntaş, F. (2010). *Sınıf öğretmenlerinin disleksiye ilişkin bilgileri ve dislektik öğrencilere yönelik çalışmaları*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM-5)* (5th ed.). Arlington, VA: American Psychiatric.
- Anastasiou, D. & Griva, E. (2009). Awareness of reading strategy use and reading comprehension among poor and good readers. *İlköğretim Online*, 8(2), 283-297.
- Antoniou, F. & Souvignier, E. (2007). Strategy instruction in reading comprehension: An intervention study for students with learning disabilities. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 5(1), 41-57.
- Archer, A. L., Gleason, M. M. & Vachon, V. L. (2000). *RE WARDS®: Reading excellence-word attack and rate development strategies- multisyllabic word reading strategies*. Seattle, WA: Sopris West.
- Archer, A. L., Gleason, M. M. & Vachon, V. L. (2003). Decoding and fluency: Foundation skills for struggling older readers. *Learning Disability Quarterly*, 26(2), 89-101.
- Armbruster, B. B. (2010). *Put reading first: The research building blocks for teaching children to read: Kindergarten through grade 3*. Jessup: Diane.
- Ateşman, E. (1997). Türkçe'de okunabilirliğin ölçülmesi. *Ankara Üniversitesi Tömer Dil Dergisi*, 58, 171-174.

- Aytaş, G. (2005). Okuma eğitimi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(4), 461-470.
- Baddeley, A. D. (2002). Is working memory still working? *European Psychologist*, 7(2), 85.
- Barkley, R. A. (2006). *Attention-deficit hyperactivity disorder: A handbook for diagnosis and treatment* (3rd ed.). New York: Guilford.
- Batsche, G., Elliott, J., Graden, J. L., Grimes, J., Kovalski, J. F. & Prasse, D. (2005). *Response to intervention: Policy considerations and implementation*. Alexandria, VA: National Association of State Directors of Special Education.
- Batu, E. S. (1998). *Özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırıldığı bir kız meslek lisesindeki öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüş ve önerileri*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Beck, I., McKeown, M. G. & Kucan, L. (2002). *Bringing words to life: The robust vocabulary*. New York: Guilford.
- Begeny, J. C. & Silber, J. M. (2006). An examination of group-based treatment packages for increasing elementary-aged students' reading fluency. *Psychology in the Schools*, 43(2), 183-195.
- Bender, W. N. (2012). *Differentiating instruction for students with learning disabilities: New best practices for general and special educators*. Thousand Oaks: Corwin.
- Berkeley, G. (2009). *Principles of human knowledge and three dialogues*. Oxford: Oxford University.
- Berkeley, S., Bender, W. N., Gregg Peaster, L. & Saunders, L. (2009). Implementation of response to intervention: A snapshot of progress. *Journal of Learning Disabilities*, 42(1), 85-95.
- Bilen, E. (2007). *Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarında karşılaştıkları sorunlarla ilgili görüşleri ve çözüm önerileri*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Billingsley, F., White, O. R. & Munson, R. (1980). Procedural reliability: A rationale and an example. *Behavioral Assessment*, 2(2), 229-241.
- Bingöl, A. (2003). Ankara'daki ilkökul 2. ve 4. sınıf öğrencilerinde gelişimsel disleksi oranı. *Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Mecmuası*, 56(2), 67-82.

- Blanks, B. & Bursuck, B. (2010). Evidence-based early reading practices within a response to intervention system. *Psychology in the Schools*, 47(5), 421-431.
- Boulware-Gooden, R., Carreker, S., Thornhil, A. & Joshi, M. (2007). Instruction of metacognitive strategies enhances reading comprehension and vocabulary achievement of third grade students. *The Reading Teacher*, 61(1), 70-77.
- Breznitz, Z. (2006). *Fluency in reading: Synchronization of processes*. Mahwah NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bryant, B. R. & Bryant, D. P. (2008). Introduction to the special series: Mathematics and learning disabilities, *Learning Disability Quarterly*, 31(1), 3-11.
- Burns, M., Griffiths, A., Parson, L. & Van DerHeyden, A. (2006). Practical applications for response to intervention research. *Assessment for Effective Intervention*, 32(1), 50- 57.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2017). Bilimsel araştırma yöntemleri. *Pegem Atıf İndeksi*, 1-360.
- Cain, K. & Oakhill, J. V. (1999). Inference making ability and its relation to Comprehension failure in young children. *Reading & Writing: An Interdisciplinary Journal*, 11, 489-503.
- Canter, A. (2004). A problem-solving model for improving student achievement. *Principal Leadership Magazine*, 5(4), 11-15.
- Catts, H. W. & Kamhi, A. G. (2005). *Language and reading disabilities* (2. baskı). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Chang, K., Sung, Y. & Chen, I. (2002), The effect of concept mapping to enhance text comprehension and summaarization. *The Journal of Experimental Education*, Volume; 71, 1 – 13.
- Chard, D. J., Vaughn, S. & Tyler, B. J. (2002). A synthesis of research on effective interventions for building reading fluency with elementary students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 35(5), 386-406.
- Chidsey, R. & Steege, M. W. (2011). *Response to intervention: Principles and strategies for effective practice*. New York: Guilford.

- Compton, D. L., Fuchs, D., Fuchs, L. S. & Bryant, J. D. (2006). Selecting at-risk readers in first grade for early intervention: A two-year longitudinal study of decision rules and procedures. *Journal of Educational Psychology*, 98(2), 394.
- Cortiella, C., & Horowitz, S. H. (2014). *The state of learning disabilities: Facts, trends and emerging issues*. New York: National Center for Learning Disabilities, 25.
- Çuhadar, Y. (2006). *İlköğretim okulu 1-5. sınıflarda kaynaştırma eğitime tabi olan öğrenciler için bireyselleştirilmiş eğitim programlarının hazırlanması, uygulanması, izlenmesi ve değerlendirilmesi ile ilgili olarak sınıf öğretmenleri ve yöneticilerinin görüşlerinin belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Karaelmas Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Zonguldak.
- Deno, S. D. (2003). Developments in curriculum based measurement. *Journal of Special Education*, 37, 184-192.
- Deno, S. L., Reschly-Anderson, A., Lembke, E., Zorka, H. & Callender, S. (2002). *A model for school wide implementation: A case example*. Paper presented at the In Annual Meeting of the National Association of School Psychology, Chicago, IL.
- Denton, C. A. & Hasbrouck, J. E. (2000). *Teaching students with disabilities to read*. PEER Project Literacy Series. Boston, MA: Projects Group.
- Denton, C. A. (2012). Response to intervention for reading difficulties in the primary grades: Some answers and lingering questions. *Journal of Learning Disabilities*, 45(3), 232-243.
- Denton, C. A., Cirino, P. T., Barth, A. E., Romain, M., Vaughn, S., Wexler, J. & Fletcher, J. M. (2011). An experimental study of scheduling and duration of “Tier 2” first-grade reading intervention. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 4(3), 208-230.
- Doğanay-Bilgi, A. (2017). *Öğrenme güçlüğü sınıf içi destek seti. 3. kitap: Editör: E.Rüya Özmen. Okuma yazmada öğretimsel stratejiler*. Türkiye: Eğiten.
- Dowhower, (1994). Repeated reading revisited: Research into practice. *Reading and Writing Quarterly*, 10, 343-358.
- Dowhower, S. L. (1991). Speaking of prosody: Fluency's unattended bedfellow. *Theory Into Practice*, 30(3), 165-175.

- Dufrene, B. A. & Warzak, W. J. (2007). Brief experimental analysis of Spanish reading fluency: An exploratory evaluation. *Journal of Behavioral Education, 16*, 143–154.
- Dufrene, B. A., Noell, G. H., Gilbertson, D. N. & Duhon, G. J. (2005). Monitoring implementation of reciprocal peer tutoring: Identifying and intervening with students who do not maintain accurate implementation. *School Psychology Review, 34*(1), 74-86.
- Duke, N. K. & Pearson, P. (2002). Effective practices for developing reading comprehension. In A.E. Farstrup & S. J. Samuels (Eds.), *What research has to say about reading instruction* (pp. 205-242). Newark, DE: International Reading Association.
- Duke, N. K. & Pearson, P. D. (2008/2009). Effective practices for developing reading comprehension. *Journal of Education, 189*(1/2), 107-122.
- Echevarria, J. & Graves, A. (2010). *Sheltered content instruction: Teaching students with diverse needs*. Newark, DE: International Reading Association.
- Edmonds, M. S., Vaughn, S., Wexler, J., Reutebuch, C., Cable, A., Tackett, K. K. & Schnakenberg, J. W. (2009). A synthesis of reading interventions and effects on reading comprehension outcomes for older struggling readers. *Review of Educational Research, 79*(1), 262-300.
- Ehri, L. C. (2005). Learning to read words: Theory, findings, and issues. *Scientific Studies of Reading, 9*(2), 167-188.
- Engelmann, S., Meyer, L., Carnine, L., Becker, W., Eisele, J. & Johnson, G. (1999). *Corrective reading decoding level B: Decoding strategies*. Columbus, OH: Science Research Associates.
- Englert, C. S. & Mariage, T. V. (1991). Making students partners in the comprehension process: Organizing the reading “POSSE”. *Learning Disability Quarterly, 14*(2), 123-138.
- Faggella-Luby, M. & Wardwell, M. (2011). RTI in a middle school: Findings and practical implications of a tier 2 reading comprehension study. *Learning Disability Quarterly, 34*(1), 35-49.

- Fairbanks, S., Sugai, G., Guardino, D. & Lathrop, M. (2007). Response to intervention: Examining classroom behavior support in second grade. *Exceptional Children, 73*(3), 288-310.
- Feiker, H. A. (2007). From IDEA to implementation: A discussion of foundational and future responsiveness to intervention. *Learning Disabilities Research & Practice, 22*, 137-146.
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Fisher, E. A. (2016). *Outcome of implementing multisensory instruction with second grade students who struggle with reading*. Yüksek Lisans Tezi, Rowan Üniversitesi, Glassboro.
- Fleming, J. E., Cook, T. D. & Stone, C. A. (2002). Interactive influences of perceived social contexts on the reading achievement of urban middle schoolers with learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice, 17*(1), 47-64.
- Fletcher, J. M., Foorman, B. R., Boudousquie, A., Barnes, M. A., Schatschneider, C. & Francis, D. J. (2002). Assessment of reading and learning disabilities a research-based intervention-oriented approach. *Journal of School Psychology, 40*(1), 27-63.
- Fletcher, J. M., Lyon, G. R., Fuchs, L. S. & Barnes, M. A. (2018). *Learning disabilities: From identification to intervention*. NY: Guilford.
- Fletcher, J. M., Shaywitz, S. E., Shankweiler, D. P., Katz, L., Liberman, I. & Fowler et al. Y. (1994). Cognitive profiles of reading disability: Comparisons of discrepancy and low achievement definitions. *Journal of Educational Psychology, 86*, 1-18.
- Fletcher, J. M., Lyon, G. R., Fuchs, L. S. & Barnes, M. A. (2007). *Learning disabilities: From identification to intervention*. New York: Guilford.
- Flood, J., Lapp, D. & Fisher, A. D. (2005). Neurological impress method plus. *Reading Psychology, 26*, 147-160.
- Fuchs, D. & Deshler, D. D. (2007). What we need to know about responsiveness to intervention (and shouldn't be afraid to ask). *Learning Disabilities Research & Practice, 22*(2), 129-136.

- Fuchs, D. & Fuchs, L. S. (2006). Introduction to response to intervention: What, why and how valid is it? *Reading Research Quarterly*, 41, 92-99.
- Fuchs, D., Fuchs, L. S. & Stecker, P. M. (2010). The “blurring” of special education in a new continuum of general education placements and services. *Exceptional Children*, 76(3), 301-323.
- Fuchs, D., Fuchs, L. S. & Stecker, P. M. (2010). The “blurring” of special education in a new continuum of general education placements and services. *Exceptional Children*, 76(3), 301-323.
- Fuchs, D., Fuchs, L. S., Mathes, P. G., Lipsey, M. E. & Eaton, S. (2000). A meta-analysis of reading differences between underachievers with and without the disability label: A brief report. *Learning Disabilities*, 10, 1-4.
- Fuchs, D., Fuchs, L. S., McMaster, K. N. & Al Otaiba, S. (2003). Identifying children at risk for reading failure: Curriculum-based measurement and the dual-discrepancy approach. In H. L., Swanson, KR Harris ve S. Graham (Eds.), *Handbook of learning disabilities* (pp. 431–449). NY: The Guilford.
- Fuchs, D., Mock, D., Morgan, P. L. & Young, C. L. (2003). Responsiveness-to-intervention: Definitions, evidence, and implications for the learning disabilities construct. *Learning Disabilities Research and Practice*, 18(3), 157–171.
- Fuchs, L. S. & Fuchs, D. (2001). Principles for the prevention and intervention of mathematics difficulties. *Learning Disabilities Research & Practice*, 16(2), 85-95.
- Fuchs, L. S. & Fuchs, D. (2007). A model for implementing responsiveness to intervention. *Teaching Exceptional Children*, 39(5), 14-20.
- Fuchs, L. S. & Fuchs, D. (2007). A model for implementing responsiveness to intervention. *Teaching Exceptional Children*, 39(5), 14-20.
- Fuchs, L. S. (1995). Incorporating curriculum-based measurement into the eligibility decision-making process: A focus on treatment validity and student growth. In *Workshop on IQ Testing and Educational Decision Making*, National Research Council, National Academy of Science. Washington, DC.
- Fuchs, L. S., Fuchs, D. & Compton, D. L. (2010). Rethinking response to intervention at middle and high school. *School Psychology Review*, 39(1), 22.

- Fuchs, L. S., Fuchs, D. & Speece, D. L. (2002). Treatment validity as a unifying construct for identifying learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 25, 33-45.
- Gajria, M., Jitendra, A. K., Sood, S. & Sacks, G. (2007). Improving comprehension of expository text in students with LD: A research synthesis. *Journal of Learning Disabilities*, 40(3), 210-225.
- Gambrell, L. B. (1996). *What research reveals about discussion, fostering engaged reading*, 25 – 38. Newark, DE: International Reading Association.
- Gargiulo, R. M. (2003). *Education on contemporary society: An introduction to exceptionality*. Thomson Learning: United States.
- Gayeski, G. Y. (1989). *The effect of the repeated readings variation of the neurological impress method on the reading comprehension of adolescent male disabled readers*. Doctoral Dissertation, Temple University, Philadelphia.
- Gersten, R., Fuchs, L. S., Williams, J. P. & Baker, S. (2001). Teaching reading comprehension strategies to students with learning disabilities: A review of research. *Review of Educational Research*, 71(2), 279-320.
- Gettinger, M. & Stoiber, K. (2007). Applying a response-to-intervention model for early literacy development in low-income children. *Topics in Early Childhood Special Education*, 27, 198-213.
- Gilbert, J. K., Compton, D. L., Fuchs, D., Fuchs, L. S., Bouton, B., Barquero, L. A. & Cho, E. (2013). Efficacy of a first-grade responsiveness-to-intervention prevention model for struggling readers. *Reading Research Quarterly*, 48(2), 135-154.
- Glover, T. A. (2010). Key RTI service delivery components. *The Promise of Response to Intervention: Evaluating Current Science and Practice*, 7-22.
- Gore, C. W. (2002). *A study of the effect of multisensory writing instruction on the written expression of the dyslexic elementary child*. Doctoral Dissertation, Louisiana State University, Shreveport.
- Gough, P. B. & Tunmer, W. E. (1986). Decoding, reading and reading disability. *Remedial and Special Education*, 7, 6-10.

- Gökçe-Sarıpınar, E. & Erden, G. (2010). Okuma güçlüğünde akademik beceri ve duyuşal motor işlevleri değerlendirme testlerinin kullanılabilirliği. *Türk Psikoloji Dergisi*, 25, 56-66.
- Graham, S. & Perin, D. (2007). What we know, what we still need to know: Teaching adolescents to write. *Scientific Studies of Reading*, 11(4), 313-335.
- Graves, A. W., Duesbery, L., Pyle, N. B., Brandon, R. R. & McIntosh, A. S. (2011). Two studies of Tier II literacy development: Throwing sixth graders a lifeline. *The Elementary School Journal*, 111(4), 641-661.
- Gunn, B., Biglan, A., Smolkowski, K. & Ary, D. (2000). The efficacy of supplemental instruction in decoding skills for Hispanic and non-Hispanic students in early elementary school. *The Journal of Special Education*, 34(2), 90-103.
- Güzel, R. (1998). *Alt özel sınıflardaki öğrencilerin sesli okudukları öyküyü anlama becerilerini kazanmalarında doğrudan öğretim yöntemiyle sunulan bireyselleştirilmiş okuduğunu anlama materyalinin etkililiği*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Güzel-Özmen, R. (2001). *Türkçe ders kitabı inceleme kılavuzu*. A. Ataman (Ed.) Ankara: Nobel.
- Güzel-Özmen, R. (2008). Öğrenme güçlüğü olan çocuklar. İ. H. Diken (Ed.) *Özel gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim içinde* (s. 64-74). Ankara: Pegem.
- Güzel-Özmen, R. (2011). Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin bilgi veren metinlerdeki bilgileri hatırlamalarında şematik düzenleyicilerin iki farklı sunum şeklinin karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 1(2), 773-793.
- Hale, J. B., Naglieri, J. A., Kaufman, A. S. & Kavale, K. A. (2004). Specific learning disability classification in the new individuals with disabilities education act: The danger of good ideas. *The School Psychologist*, 58(1), 6-13.
- Hallahan, D. P. & Kaufman, J. M. (2003). *Exceptional learners* (9th ed.). Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Harwell, J. M. & Jackson, R. W. (2008). *The complete learning disabilities handbook: Ready-to-use strategies and activities for teaching students with learning disabilities*. NY: John Wiley & Sons.

- Healy, K., Vanderwood, M. L. & Edelman, D. (2005). Early literacy interventions for English language learners: Support for an RTI model. *California School Psychologist, 10*, 55-63.
- Heckelman, R. G. (1969). A neurological-impress method of remedial-reading instruction. *Academic Therapy, 4*(4), 277-282.
- Heller, K. A., Holtzman, W. H. & Messick, S. (Eds.). (1982). *Placing children in special education: A strategy for equity*. Washington, DC: National Academy.
- Herrera, J. A., Logan, C. H., Cooker, P. G., Morris, D. P. & Lyman, D. E. (1997). Phonological awareness and phonetic-graphic conversion: A study of the effects of two intervention paradigms with learning disabled children. *Reading Improvement, 34*(2), 71.
- Hoover, J. J. (2010). Special education eligibility decision making in response to intervention models. *Theory Into Practice, 49*(4), 289-296.
- Hoskyn, M. & Swanson, H. L. (2000). Cognitive processing of low achievers and children with reading disabilities: A selective meta-analytic review of the published literature. *School Psychology Review, 29*(1), 102-119.
- 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.
- Hughes, T. A. & Fredrick, L. D. (2006). Teaching vocabulary with students with learning disabilities using classwide peer tutoring and constant time delay. *Journal of Behavioral Education, 15*(1), 1-23.
- Individuals with Disabilities Education Improvement Act, H.R. 1350, 108th Congress (2004), USA Portsmouth, NY.
- Inhot, G., Matsoff, J., Gavin, J. & Hendrickson, L. (2001). *Read naturally*. St. Paul, MN: Read Naturally.
- Johnson, E. S. & Smith, L. (2008). Implementation of response to intervention at middle school: Challenges and potential benefits. *Teaching Exceptional Children, 40*(3), 46-52.

- Johnson, E. S., Humphrey, M., Mellard, D. F., Woods, K. & Swanson, H. L. (2010). Cognitive processing deficits and students with specific learning disabilities: A selective meta-analysis of the literature. *Learning Disability Quarterly*, 33(1), 3.
- Johnson, E. S., Mellard, D. F., Fuchs, D. & McKnight, M. (2006). *Response to intervention: How to do it*. Lawrence, KS: National Research Center on Learning Disabilities.
- Johnson, E., Mellard, D. F., Fuchs, D. & McKnight, M. A. (2006). *Responsiveness to intervention (RTI): How to do it [RTI Manual]*. Washington, DC: Department of Education.
- Justice, L. M. (2006). Evidence-based practice, response to intervention, and the prevention of reading difficulties. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 37(4), 284-297.
- Justice, L. M., Chow, S. M., Capellini, C., Flanigan, K. & Colton, S. (2003). Emergent literacy intervention for vulnerable preschoolers. *American Journal of Speech-Language Pathology*.
- Kaakinen, J. K., Hyönä, J. & Keenan, J. M. (2003). How prior knowledge, WMC, and relevance of information affect eye fixations in expository text. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 29(3), 447.
- Kamala, R. (2014). Multisensory approach to reading skills of dyslexic students. *IOSR Journal of Humanities and Social Science*, 19(5), 32-34.
- Kauffman, J. M., Hallahan, D. P. & Lloyd, J. W. (1998). Politics, science, and the future of learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 21(4), 276-280.
- Kaufman, D. M. (2003). Applying educational theory in practice. *BMJ*, 326(7382), 213-216.
- Kavale, K. A. & Reese, J. H. (1992). The character of learning disabilities. *Learning Disabilities Quarterly*, 15, 74-94.
- Kavale, K. A. (2005). Identifying specific learning disability: Is responsiveness to intervention the answer? *Journal of Learning Disabilities*, 38(6), 553-562.
- Keene, E. O. & Zimmermann, S. (1997). *Mosaic of thought: Teaching comprehension in a reader's workshop*. USA: Heinemann.

- Keskin, H. K., Baştuğ, M. & Akyol, H. (2013). Sesli okuma ve konuşma prozodisi: İlişkisel bir alışma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 167-180.
- Klingman, A. & Ben-Eli, Z. (1981). A school community in disaster: Primary and secondary prevention in situational crisis. *Professional Psychology*, 12(4), 523.
- Klingner, J. K. & Edwards, P. A. (2006). Cultural considerations with response to intervention models. *Reading Research Quarterly*, 41(1), 108-117-18.
- Kovaleski, J. F. & Black, L. (2010). *Multi-tier service delivery. The Promise of Response to Intervention: Evaluating Current Science and Practice*, 23-56. New York: Guilford Press.
- Kovaleski, J. F., & Black, L. (2010). Multi-tier service delivery: Current status and future directions. In T. A. Glover & S. Vaughn (Eds.), *The promise of response to intervention: Evaluating current science and practice* (pp. 23–56). New York: Guilford Press.
- Kroğlu, E. (2013). Amerikan Psikiyatri Birliği, Ruhsal Bozuklukların Tanımsal ve Sayımsal Elkitabı (beşinci baskı) (DSM-V) *Tanı litleri başvuru elkitabı*. Ankara: Hekimler.
- Kuhn, M. R. & Stahl, S. A. (2003). Fluency: A review of developmental and remedial practices. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 3.
- LaBerge, D. & Samuels, S. J. (1974). Toward a theory of automatic information processing in reading. *Cognitive Psychology*, 6(2), 293-323.
- Lederer, J. M. (2000). Reciprocal teaching of social studies in inclusive elementary classrooms. *Journal of Learning Disabilities*, 33(1), 91-106.
- Lerner, J. W. (2000). *Learning disabilities theories diagnosis and teaching strategies*. New York: Houghton Mifflin Company.
- Li, D. & Nes, S. (2001). Using paired reading to help ESL students become fluent and accurate readers. *Reading Improvement*, 38(2), 50-61.
- Linan-Thompson, S., Vaughn, S., Prater, K. & Cirino, P. T. (2006). The response to intervention of English language learners at risk for reading problems. *Journal of Learning Disabilities*, 39(5), 390-398.

- Logan, S., Medford, E. & Hughes, N. (2011). The importance of intrinsic motivation for high and low ability readers' reading comprehension performance. *Learning and Individual Differences, 21*(1), 124-128.
- Lyon, G. R., Fletcher, J. M., Shaywitz, S. E., Shaywitz, B. A., Torgesen, J. K., Wood, F. B. & Olson, R. (2001). Rethinking learning disabilities. *Rethinking Special Education for a New Century, 259-287*.
- Massat, C. R., Constable, R. & Thomas, G. (2009). Response to Intervention (RTI) and the school social worker. *School social work: Practice, Policy and Research, 1*, 523-531.
- Mastropieri, M. A. & Scruggs, T. E. (1997). Best practices in promoting reading comprehension in students with learning disabilities 1976 to 1996. *Remedial and Special Education, 18*(4), 198-213.
- Mastropieri, M. A. & Scruggs, T. E. (2014). Intensive instruction to improve writing for students with emotional and behavioral disorders. *Behavioral Disorders, 40*(1), 78-83.
- Mathson, D. V., Allington, R. L. & Solic, K. L. (2006). Hijacking fluency and instructionally informative assessments. In T. V. Rasinski, C. Blachowicz, & K. Lems (Eds.), *Fluency instruction: Research based best practices* (pp. 106–119). New York: The Guilford Press.
- McMaster, K. L., Fuchs, D., Fuchs, L. S. & Compton, D. L. (2005). Responding to nonresponders: An experimental field trial of identification and intervention methods. *Exceptional Children, 71*(4), 445–463.
- Mellard, D. (2004). Understanding responsiveness to intervention in learning disabilities determination. Retrieved July, 1, 2005. <https://www.wrightslaw.com/info/rti.sld.mellard.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Mellard, D. F. & Johnson, E. S. (Eds.). (2008). *RTI: A practitioner's guide to implementing response to intervention*. CA: Corwin.
- Mellard, D., McKnight, M. & Jordan, J. (2010). RTI tier structures and instructional intensity. *Learning Disabilities Research & Practice, 25*(4), 217-225.
- Mercer, C. D. (1997). *Students with learning disabilities*. New Jersey: Prentice Hall.
- Mesmer, E. M. & Mesmer, H. A. E. (2008). Response to intervention (RTI): What teachers of reading need to know. *The Reading Teacher, 62*(4), 280-290.

- Meyer, M. S. & Felton, R. H. (1999). Repeated reading to enhance fluency: Old approaches and new directions. *Annals of Dyslexia*, 49(1), 283-306.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2006). Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği. *Resmi Gazete*, 26184, 31-05.
- Moreillon, J. (2007). *Collaborative strategies for teaching reading comprehension: maximizing your impact*. Chicago: American Library Association.
- Nation, K. (2005). Children's reading comprehension difficulties. M. J. Snowling ve C. Hulme, (Ed.), *The science of reading: A handbook* (pp. 248-266). Oxford: Blackwell.
- National Reading Panel. (2000). *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. Washington, DC: National Institute of Child Health and Human Development.
- Oakland, T. & Black, J. (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.
- Okta, D. A. (2008). *Kaynaştırma sınıflarına devam eden işitme engeli olan öğrencilere ve sınıf öğretmenlerine sağlanan özel eğitim hizmetlerinin belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Optiz, M. F. & Rasinski, T. V. (1998). *Good-bye round robin: 25 effective oral reading strategies*. Portsmouth, NY: Heinemann.
- Özkardeş, O. G. (2013). Türkiye'de özel öğrenme güçlüğüne ilişkin yapılan araştırmaların betimsel analizi. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 30(2), 123-153.
- Özmen, E. R. (2014). Öğrenme problemleri: Önlenmesi ve düzeltilmesi. Bir model önerisi. *Yeni Türkiye Dergisi*, 59, 1321-1332.
- Özmen, E. R. (2017). *Müdahaleye yanıt modeli (önleyici model)Türkiyede öğrenme güçlüğüünün tanınması: Sorunlar ve çözüm önerileri paneli*. Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Özmen, R. (2017). Öğrenme güçlüğü hakkında temel bilgiler ve uygulamalar, E.R. Özmen (Ed.), *Öğrenme güçlüğü sınıf içi destek seti içinde*(1.Set).Ankara: Eğiten Kitap.

- Padak, N. & Rasinski, T. V. (2005). *Fast start for early readers*. Scholastic Teaching Resources. A research-based, send-home literacy program. New York, NY: Scholastic.
- Palincsar, A. S. & Brown, A. L. (1984). The reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction, 1*, 117–175.
- Patton, B., Crosby, S., Houchins, D. & Jolivet, K. (2010). The comparative effect of fluency instruction with and without a comprehension strategy for elementary school students. *International Journal of Special Education, 25*(2), 100-112.
- Pesa, N. & Somers, S. (2007). *Improving reading comprehension through application and transfer of reading strategies (a research project)*. Chicago, Illinois: Saint Xavier University & Pearson Achievement Solutions.
- Pierangelo, R. & Giuliani, G. A. (2006). *Learning disabilities: A practical approach to foundations, assessment, diagnosis, and teaching*. Boston, NY: Pearson College Division.
- Pikulski, J. J. & Chard, D. J. (2005). Fluency: Bridge between decoding and reading comprehension. *The Reading Teacher, 58*(6), 510-519.
- Prabhakaran, V., Seger, C. A., Poldrack, R. A., Zhao, M., Glover, G. H. & Gabrieli, J. D. (2000). Hemispheric asymmetries and individual differences in visual concept learning as measured by functional MRI. *Neuropsychologia, 38*(9), 1316-1324.
- Pressley, M. (2003). A few things reading educators should know about instructional experiments. *The Reading Teacher, 57*(1), 64-71.
- Rashotte, C. A. & Torgesen, J. K. (1985). Repeated reading and reading fluency in learning disabled children. *Reading Research Quarterly, 180*-188.
- Rasinski, T. V. (2004). *Assessing reading fluency*. Honolulu: Pacific Resources for Education and Learning.
- Rasinski, T. V. & Fredericks, A. D. (1991). The akron paired reading project (working with parents). *Reading Teacher, 44*(7), 514-15.
- Rasinski, T. V. (2006). Reading fluency instruction: Moving beyond accuracy, automaticity, and prosody. *The Reading Teacher, 59*(7), 704-706.

- Rasinski, T. V., Padak, N., Linek, W. & Sturtevant, E. (1994). Effects of fluency development on urban second-grade readers. *The Journal of Educational Research*, 87(3), 158-165.
- Rasinski, T., Homan, S. & Biggs, M. (2009). Teaching reading fluency to struggling readers: Method, materials, and evidence. *Reading & Writing Quarterly*, 25(2-3), 192-204.
- Razali, N. M. & Wah, Y. B. (2011). Power comparisons of shapiro-wilk, kolmogorov-smirnov, lilliefors and anderson-darling tests. *Journal of Statistical Modeling and Analytics*, 2(1), 21-33.
- Reid, R. & Lienemann, T. O. (2006). Self-regulated strategy development for written expression with students with attention deficit/hyperactivity disorder. *Exceptional Children*, 73(1), 53-68.
- Reutzel, D. R. & Cooter, R. B. (2003). *Strategies for reading instruction and assessment: Every child a successful reader*. Upper Saddle River, NJ: Merrill.
- Reutzel, D. R. (2009). Reading fluency what every SLP and teacher should know. *The ASHA Leader*, 14, 10-13.
- Rutter, M. & Yule, W. (1975). The concept of specific reading retardation. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 16(3), 181-197.
- Scanlon, D. (2013). Specific learning disability and its newest definition: Which is comprehensive? And which is insufficient? *Journal of Learning Disabilities*, 46(1), 26-33.
- Schneck, C. M. (2005). Visual perception (5th ed.). In J. Case-Smith (Ed.), *Occupational Therapy in Children* (pp. 412-446). Missouri: Elsevier Mosby.
- Sener, U. & Belfiore, P. J. (2005). Mnemonics strategy development: Improving alphabetic understanding in Turkish students, at risk for failure in EFL settings. *Journal of Behavioral Education*, 14(2), 105-115.
- Sener, U. (2004). *Improving alphabetic understanding in Turkish students, at risk for failure*. Unpublished Master Dissertation, Mercyhurst University Special Education and Applied Disability Studies, USA.
- Shinn, M. R. (Ed.). (1989). *Curriculum-based measurement: Assessing special children*. New York: Guilford Press.

- Sidekli, S. (2005). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin öğretici ve öyküleyici metinlere göre okuduğunu anlama becerilerinin sınanması*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sidekli, S. (2010). Eylem araştırması: İlköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma ve anlama güçlüklerinin giderilmesi. *TÜBAR*, 27, 563-580.
- Spandel, V., Nathan, R. & Robb, L. (2001). *Daybook of critical reading and writing*. Willmington, MA: Great Source Education Group.
- Sprick, M., Howard, L. & Fidanque, A. (1998). Read well. *Longmont, CO: Sopris West*.
- Stahl, S. A. & Heubach, K. M. (2005). Fluency-oriented reading instruction. *Journal of Literacy Research*, 37(1), 25-60.
- Stahl, S. A., Heubach, K. & Cramond, B. (1997). *Fluency-oriented reading instruction (Research Report No. 79)*. Athens, GA: National Reading Research Center.
- Stanford, G. & Oakland, T. (2000). Cognitive deficits underlying learning disabilities: Research perspectives from the United States. *School Psychology International*, 21(3), 306-321.
- Stanovich, K. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21(4), 360-470.
- Stanovich, K. (2000). *Progress in understanding reading*. New York: Guilford.
- Strecker, S., Roser, N. & Martinez, M. (1998). Toward understanding oral reading fluency. In T. Shanahan & F. Rodriguez-Brown (Eds.) *Forty seventh yearbook of the national reading conference* (pp. 295-310). Chicago, IL: The National Reading Conference.
- Swanson, P. N., & De La Paz, S. (1998). Teaching effective comprehension strategies to students with learning and reading disabilities. *Intervention in School and Clinic*, 33(4), 209-218.
- Şener-Akın, U. & Belfiore, P. J. (2017). Mnemonic strategies: Improving letter-sound correspondence for students with dyslexia Enrolled in an EFL Program in Belgium. *Journal of Evidence-Based. Practices for Schools-NI*, 16(1), 23.
- Şener-Akın, U. & Özmen, E.R. (2019). Öğrenme güçlüğü'nün tanınması. E.R. Ozmen & A. Ataman (Ed.), *Öğrenme güçlüğü ve özel yetenek içinde* (s. 27-53). Ankara: Maya.

- Şener-Akın, U. & Özmen, R. G. (2018). *Müdahaleye yanıt modeli: Öğrenme güçlüğü açısından risk grubunda olan çocuklara yönelik bir tanılama modeli*. V. International Eurasian Educational Research Congress, Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- Talbot, P., Astbury, G. & Mason, T. (Eds.). (2010). *Key concepts in learning disabilities*. London: Sage.
- Texas Education Agency. TAKS: Texas Assessment of Knowledge and Skills, Information booklet: Reading, grade 7 - Revised. 2004. www.tea.state.tx.us/studentassessment/resources/techdig/index.html.
- Therrien, W. J. & Hughes, C. (2008). Comparison of Repeated Reading and Question Generation on Students' Reading Fluency and Comprehension. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 6(1), 1-16.
- Therrien, W. J., Wickstrom, K. & Jones, K. (2006). Effect of a combined repeated reading and question generation intervention on reading achievement learning disabilities. *Research & Practice*, 21(2), 89-97.
- Tunmer, W. & Greaney, K. (2010). Defining dyslexia. *Journal of Learning Disabilities*, 43(3), 229-243.
- Turnbull, R., Turnbull, A., Shank, M., Smith, S. & Leal, D. (2002). *Exceptional Lives: special education in today's schools* (3. edition). NJ: Upper Saddle River.
- Vachon V., Gleason, M. M. & Archer, A. L. (2001). *The REWARDS® program*. Seattle, WA: Voyager-Sopris Learning.
- Van Den Bos, K. P., Brand-Gruwell, S. & Aarnoutse, C. A. J. (1998). Text comprehension strategy instruction with poor readers. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 10, 471-498.
- Van Keer, H. (2004). Fostering reading comprehension in fifth grade by explicit instruction in reading strategies and peer tutoring. *British Journal of Educational Psychology*, 73, 70.
- Vaughn, S. & Fuchs, L. S. (2005). Redefining learning disabilities as inadequate response to instruction: The promise and potential problems. *Learning Disabilities Research & Practice*, 18, 137-146.
- Vaughn, S., Cirino, P. T., Wanzek, J., Wexler, J., Fletcher, J. M., Denton, C. D., Barth, A., Romain, M. & Francis, D. J. (2010). Response to intervention for middle school

- students with reading difficulties: Effects of a primary and secondary intervention. *School Psychology Review*, 39(1), 3–21.
- Vaughn, S., Linan-Thompson, S. & Hickman, P. (2003). Response to instruction as a means of identifying students with reading/learning disabilities. *Exceptional Children*, 69(4), 391-409.
- Vellutino, F. R., Scanlon, D. M. & Reid Lyon, G. (2000). Differentiating between difficult-to-remediate and readily remediated poor readers: More evidence against the IQ-achievement discrepancy definition of reading disability. *Journal of Learning Disabilities*, 33(3), 223-238.
- Vellutino, F. R., Scanlon, D. M., Sipay, E. R., Small, S. G., Pratt, A., Chen, R. & Denckla, M. B. (1996). Cognitive profiles of difficult to remediate and readily remediated poor readers: Early intervention as a vehicle for distinguishing between cognitive and experiential deficits as basic causes of specific reading disability. *Journal of Educational Psychology*, 88(4), 601.
- Vellutino, F. R., Scanlon, D. M., Small, S. & Fanuele, D. P. (2003). Response to intervention as a vehicle for distinguishing between children with and without reading disabilities: Evidence for the role of kindergarten and first-grade interventions. *Journal of Learning Disabilities*, 39, 157-169.
- Wagner, R. K., Schatschneider, C. & Phythian-Sence, C. (2009). Promising interfaces. In R. K. Wagner, C. Schatschneider, & C. Phythian-Sence, (Eds.), *Beyond decoding: The behavioral and biological foundations of reading comprehension* (pp. 287-291). New York: The Guilford.
- Weber, A. & Crocker, M. W. (2012). On the nature of semantic constraints on lexical access. *Journal of Psycholinguistic Research*, 41(3), 195-214.
- Williams, J. P. (2005). Instruction in reading comprehension for primary-grade students: A focus on text structure. *The Journal of Special Education*, 39(1), 6-18.
- Woolley, G. (2011). *Reading comprehension. In reading comprehension* (pp. 15-34). Springer: Dordrecht.
- World Health Organization. (1996). *The World health report: 1996: fighting disease, fostering development*. Geneva: World Health Organization.

- Yang, Y. (2006). Reading strategies or comprehension monitoring strategies? *Reading Psychology, 27*, 313-343.
- Yell, M. L., Shriver, J. G., & Katsiyannis, A. (2006). Individuals with disabilities education improvement act of 2004 and IDEA regulations of 2006: Implications for educators, administrators, and teacher trainers. *Focus on exceptional children, 39*(1), 1-24.
- Yıldız, M., Yıldırım, K. & Ateş, S. (2009). Sınıf öğretmenlerinin sınıf tahtasına yazdıkları yazıların okunaklılık bakımından öğrencilere model olmadaki uygunluğu. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, 8*(2), 75-88.
- Yıldız, M., Yıldırım, K., Ates, S. & Rasinski, T. (2012). Perceptions of Turkish parents with children identified as dyslexic about the problems that they and their children experience. *Reading Psychology, 33*(5), 399-422.
- Yılmaz, M. (2008). Kelime tekrar tekniğinin akıcı okuma becerilerini geliştirmeye etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 6*(2), 323-350.
- Yurick, A. L., Robinson, P. D., Cartledge, G., Lo, Y. Y. & Evans, T. L. (2006). Using peer-mediated repeated readings as a fluency-building activity for urban learners. *Education and Treatment of Children, 469-506*.
- Zumeta, R. O., Compton, D. L. & Fuchs, L. S. (2012). Using word identification fluency to monitor first-grade reading development. *Exceptional Children, 78*(2), 201-220.
- Zutell, J. & Rasinski, T. V. (1991). Training teachers to attend to their student's oral reading fluency. *Theory Into Practice, 30*(3), 211.

EKLER



Ek-1. Öğretmen Görüşme Formu

A-Kimlik Bilgileri

1. Öğrencinin adı ve soyadı nedir?
2. Öğrencinin doğum tarihi nedir?
3. Ebeveynin adı ve soyadı nedir?
4. Öğrenciye ne kadar süredir eğitim veriyorsunuz?

B-Ön Koşul Bilgileri

5. Öğrencinin tanısı var mı?
6. Öğrencinin gözlemlediğiniz bir yetersizliği var mı?
7. Öğrencinin ana dili Türkçe mi?
8. Öğrencinin okula devam durumu nedir?

C-Okuma Gelişimi Bilgileri

9. Öğrencinin sahip olduğu okuma becerileri ne düzeydedir?
10. Sahip olduğu okuma becerilerini sınıf ortamlarında kullanabiliyor mu?
11. Ekleme istedikleriniz var mı?

Ek-2. Disleksi (Okuma Güçlüğü) Kontrol Listesi

Öğrencinizde gözlemlediğiniz maddeler varsa 'EVET', gözlemlediğiniz maddeler yoksa 'HAYIR' işaretleyiniz.

Ad-Soyad:

Yaşı:

Yazarken harflerin yerini değiştirir.	Evet	Hayır
b, d ve p harflerini karıştırır.	Evet	Hayır
Tersten yazar (Ayna yazısı).	Evet	Hayır
Parmakla takip ederek okur.	Evet	Hayır
Karmaşık cümleleri anlamada zorlanır.	Evet	Hayır
Yazısı eğik ve okunaksızdır.	Evet	Hayır
Sayılar, aylar, günler gibi sıralı bilgileri öğrenmede zorlanır.	Evet	Hayır
Aritmetik işaretleri karıştırır.	Evet	Hayır
Zamanı iyi kullanamaz.	Evet	Hayır
Yeni şeyleri öğrenmesi zaman alır.	Evet	Hayır
Okumada yavaştır.	Evet	Hayır
Verilen görevi bitirmesi uzun zaman alır.	Evet	Hayır
Sesli okurken zorlanır.	Evet	Hayır
Sesli okurken birçok hata yapar.	Evet	Hayır
Kelimeleri harflere ve hecelere ayırmada zorlanır.	Evet	Hayır
Yönleri birbirine karıştırır.	Evet	Hayır
Benzer kelimeleri yanlış okur.	Evet	Hayır
Yazarken imla ve noktalama hataları yapar.	Evet	Hayır

Ek-3. Katılımcı Seçim Süreci Ebeveyn İzin Formu

1. Çocuğunuzun okuma becerilerinin değeriendirilmesini ister misiniz?
2. Sizin için uygun olan bir zamanda ve yerde çocuğunuza okuma becerilerinin öğretilmesi amacıyla yirmi oturumluk bir müdahale programına katılmasını ister misiniz?
3. Çalışma boyunca çocuğunuzun ses kayıtlarının alınmasına ve bu araştırmada veri toplama amaçlı olarak kullanımına izin verir misiniz?



Ek-4. Metin Uzman Görüş Formu

Sayın Dr. Öğretim Üyesi

Ekte sunulan metinler “Öğrenme Güçlüğü Riski olan Öğrencilerin Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Becerilerinde Zenginleştirilmiş Okuma Becerileri Müdahale Paketinin Etkililiği: Müdahaleye Tepki Modeli Düzey-II Yaklaşımı Uygulaması” adlı Prof. Dr. E. Rüya ÖZMEN danışmanlığında yaptığım doktora tezimde öğrencilerin okuma akıcılığı becerilerini geliştirmek amacıyla hazırlanacak olan müdahale paketlerinde kullanılacaktır. Bu metinler (öyküler, anılar, fabllar) Özmen ve Akın tarafından 2. sınıf düzeyinde kullanılmak üzere yazılmıştır. Yazılan metinlerin okunabilirlik formülü ile (Ateşman, 1997) okunabilirlik düzeylerinin uygunluğu belirlenmiştir. Hepsi orta güçlük düzeyindedir. Sizden;

a) Metinleri kalite bakımından; organizasyonu, sözcük seçimi, cümle yapısı, dilbilgisi kuralları, metnin tutarlılığı ve bağdaşıklığı (Graham ve Perrin, 2006) olmak üzere 6 ölçüte göre bütüncül olarak (holistic) değerlendirmenizi ve

b) Metnin içeriğinin **2. sınıf düzeyine uygunluğunun**; konu, ana fikri, öykünün dili (olmak üzere 3 ölçüte göre değerlendirmenizi rica ederim. “1 uygun değil 5 ise çok uygunu” ifade etmektedir. Saygılarımla

Uzman Ulviye AKIN

Gazi Üniversitesi

Özel Eğitim Bölümü

Metin – 1	Öykünün kalite bakımından					Öykünün içerik bakımından 2. Sınıfa uygunluğu				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

Ek-5. ZOBEP Öğrenci Kitapları Uzman Görüş Formu

Sayın Öğretim Üyesi,

“Öğrenme Güçlüğü Riski olan Öğrencilerin Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Becerilerinde Zenginleştirilmiş Okuma Becerileri Müdahale Paketinin Etkililiği: Müdahaleye Tepki Modeli Düzey-II Yaklaşımı Uygulaması” adı altında bir tez hazırlamış bulunmaktayım. Prof. Dr. E. Rüya ÖZMEN danışmanlığında, “Öğrenme Güçlüğü” riski olan öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmek amacıyla hazırlamış olduğum ZOBEP ekte 10 set müdahale kitabı hâlinde sunulmuştur.

Sizden;

a)Zenginleştirilmiş Okuma Becerileri Müdahale Paketini;

- Etkinliklerin Organizasyonu (etkinliklerin sırası, etkinliklerdeki görsellerin uygunluğu ve etkinlikte yer alma biçimi),
 - Etkinliklerin Alana Uygunluğu (okuma öncesi, dikkat, algı ve bellek, beceri odaklı okuma, okuma sırası, okuma sonrası ve dil/deneyim etkinlikleri),
 - Paketin Dilbilgisi Kurallarına Uygunluğu
 - Etkinliklerin Tutarlılığı
 - Etkinlikler için verilen Yönergelerin Anlaşılabilirliği
 - Etkinliklerin 2. Sınıfa Uygunluğu
- ölçütlerine göre bütüncül olarak (Holistic) değerlendirmenizi rica ederim.

İkinci sayfada verilen tabloya göre, (1) Uygun Değil, (5) Çok Uygun değerlerini ifade etmektedir.

Saygılarımla

Uzman Ulviye AKIN

Gazi Üniversitesi
Özel Eğitim Bölümü

ZOBEP	Zenginleştirilmiş Okuma Becerileri Müdahale Paketi				
	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Etkinliklerin Organizasyonu ➤ Etkinliklerin Alana Uygunluğu ➤ Paketin Dilbilgisi Kurallarına Uygunluğu ➤ Etkinliklerin Tutarlılığı ➤ Etkinlikler için verilen Yönergelerin Anlaşılabilirliği ➤ Etkinliklerin 2. Sınıfa Uygunluğu 				
ZOBEP- 1	1	2	3	4	5
ZOBEP - 2	1	2	3	4	5
ZOBEP - 3	1	2	3	4	5
ZOBEP - 4	1	2	3	4	5
ZOBEP - 5	1	2	3	4	5
ZOBEP - 6	1	2	3	4	5
ZOBEP - 7	1	2	3	4	5
ZOBEP - 8	1	2	3	4	5
ZOBEP - 9	1	2	3	4	5
ZOBEP - 10	1	2	3	4	5

Ek-6. ZOBEP Uygulayıcı Kitabı Uzman Görüş Formu

Sayın Öğretim Üyesi,

“Öğrenme Güçlüğü Riski olan Öğrencilerin Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Becerilerinde Zenginleştirilmiş Okuma Becerileri Müdahale Paketinin Etkililiği: Müdahaleye Tepki Modeli Düzey-II Yaklaşımı Uygulaması” adı altında bir tez hazırlamış bulunmaktayım. Prof. Dr. E. Rüya ÖZMEN danışmanlığında, doktora tezimde “Öğrenme Güçlüğü” riski olan öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmek amacıyla 10 set olarak hazırlamış olduğum ZOBEP’ in uygulanmasına yönelik Uygulayıcılar için Uygulayıcı Kitabı olarak geliştirilmiştir. ZOBEP Uygulayıcı Kitabı ekte sunulmuştur.

Sizden;

a)Zenginleştirilmiş Okuma Becerileri Müdahale Paketleri (ZOBEP) Uygulayıcı Kitabını;

- Uygulayıcı Kitabının Organizasyonu

- Uygulayıcı Kitabı için verilen Yönergelerin ve Açıklamaların Anlaşılabilirliği

ölçütlerine göre değerlendirmenizi rica ederim.

İkinci sayfada verilen tabloya göre, (1) Uygun Değil, (5) Çok Uygun değerlerini ifade etmektedir.

Saygılarımla

Uzman Ulviye AKIN

Gazi Üniversitesi
Özel Eğitim Bölümü

“Zenginleştirilmiş Okuma Becerileri Müdahale Paketi Uygulayıcı Kitabı (ZOBEP Uygulayıcı Kitabı)	Zenginleştirilmiş Okuma Becerileri Müdahale Paketleri (ZOBEP) Uygulayıcı Kitabını;				
	➤ Uygulayıcı Kitabının Organizasyonu ➤ Uygulayıcı Kitabı için verilen Yönergelerin ve Açıklamaların Anlaşılabilirliği				
ZOBEP- 1	1	2	3	4	5
ZOBEP - 2	1	2	3	4	5
ZOBEP - 3	1	2	3	4	5
ZOBEP - 4	1	2	3	4	5
ZOBEP - 5	1	2	3	4	5
ZOBEP - 6	1	2	3	4	5
ZOBEP - 7	1	2	3	4	5
ZOBEP- 8	1	2	3	4	5
ZOBEP- 9	1	2	3	4	5
ZOBEP- 10	1	2	3	4	5

Ek-7. ZOBEP Uygulayıcı Kitabı ve Müdahale Kitaplarından Örnekler

Etkinlik 7: Metin Okuma

Rehberli Okuma

- Öğrencilerinize, “Babalar Günü Hediyesi” adlı öyküyü doğru, hızlı, tonlamalı ve vurgulu okuyacağınızı ve sizi dikkatle takip etmelerini söyleyin.
- Metni tonlamalı ve vurgulu okuyun.
- Metni okuduktan sonra, dersin başında tahtanın üst köşesine not ettiğiniz “metnin kahramanlarının ve metnin geçtiği yer” ile ilgili notlara geri dönerek, doğru olan notları öğrencilerinizle tartışın ve yanına + işareti koyun.
- Daha sonra koro okuma çalışmasına geçin.

Etkinlik 10: Görsel Yorumlama

- Öğrencilerinize, Etkinlik 10’da yer alan resmi incelemelerini ve bir arkadaş seçerek kedi ve süt şişesi arasında bir diyalog yapmalarını söyleyin.
- Öğrencileriniz diyalog kurmada güçlük yaşarsa onlara model olun. Örneğin, “Ben, bir süt şişesiyim ve genelde buzdolabında yaşarım.” diyerek süt şişesinin konuşmasını başlatın. Daha sonra “Sevgili süt şişesi seni çok özledim” diyerek kedinin konuşmasıyla devam edin. Model olma yoluyla, öğrencilerinizin konuşmasını teşvik edin.
- Öğrencileriniz etkinliği tamamladıktan sonra, öğrencilerinizin diyaloglarını dinleyin.
- Ardından, etkinlik 11’e geçin.

Etkinlik 1**Öğrenme Sürecinin Harekete Geçirilmesi
Beyin Fırtınası****Mavi Kağıt
İşbirliği**

Yönerge : "İşbirliği yapmak işleri kolaylaştırır". Sen hangi işlerde ailene yardımcı olursun? İşbirliği kavramı ile ilgili beyin fırtınası yap. Fikirlerini aşağıya not et.

Etkinlik 9**Kendini Değerlendirme****San Kağıt**

Yönerge : Aşağıdaki tabloya göre kendini değerlendir.

Metni Okumamı Değerlendiriyorum.	Çok Çalışmalıyım	İlerliyorum	Çok Başarılıyım
Metni hızlı okudum.	😊	😊😊	😊😊😊
Metni doğru okudum.	😊	😊😊	😊😊😊
Metni güzel okudum.	😊	😊😊	😊😊😊
Metni anladım.	😊	😊😊	😊😊😊

Kendimi değerlendirdim, sayıda 😊 kazandım.

Etkinlik 12

Dil-Deneyim Etkinliği

Kupa

Yönerge : Sence başarıyı arttırmanın yolları nelerdir? Arkadaşınla tartışıp kupanın etrafına not al.



Ek-8. Okuma Hızı, Okuma Hatası, Prozodik Okuma ve Okuduğunu Anlama Önkoşulunun Değerlendirilmesinde Kullanılan Metin

Uçan Balonlar

Küçük bir çocuk annesiyle sokakta yürüyordu. Nisan ayının bu güzel gününde okulun bahçesinde rengârenk giyinmiş çocukları görünce, o da bahçeye girmek istedi. Annesi elinden tutarak ona“Öğrenciler birazdan bayram gösterisi yapacaklar, istersen onları izleyelim.” dedi. Okulun girişinde renk renk balon satan bir satıcı, çocuğun dikkatini çekti. Sarı, kırmızı, mavi ve beyaz balonlar rüzgârda sallanıyordu, bu yüzden satıcı balonları elinde güçlkle tutuyordu. Balon satıcısı, çocuğa “Bu balonlardan ister misin?” dedi. Çocuk annesine baktı, gülümsediğini görünce, eliyle balonları işaret ederek, “Bir kırmızı bir de beyaz balon isterim.” dedi. Balon satıcısı balonların içinden bir kırmızı bir de beyaz balonu seçerek çocuğa verdi. Çocuk okulun bahçesindekilere el sallayarak gülümsedi. Balon satıcısı da elinde kalan balonların hepsini bahçedeki diğer çocuklara sattı. Çocuklar bayramı kutlamak için hep birlikte uzun iplerini bırakarak balonları uçurdular. Çocuklar balonların ardından baktıklarında balonların ve bulutların birbirine karıştığını gördüler. Gökyüzünde sanki çiçekler açmıştı. Küçük çocuk ve annesi birlikte balonlara baktılar. Sonra da çocukların gösterilerini izleyip eğlenceli zaman geçirdiler.

Ek-9. Okuma Hızı ve Okuma Hatası Kayıt Çizelgesi

OKUMA HIZI VE HATASI KAYIT ÇİZELGESİ

Öğrencinin Adı-Soyadı:

Doğum Tarihi:

Okulu – Sınıfı:

Uygulama Tarihi:

Okuma Hızı:

Okuma Hatası:

Okuma Performansı	1 dk. da	Tüm metinde
Okuma Hızı:		
Doğru okunan sözcük sayısı		
Hatalı okunan sözcük sayısı		
Okumadan atladığı sözcük sayısı		
3 saniye içinde okuyamadığı sözcük sayısı		
Araştırmacının Öğrencinin Yerine Okuduğu Sözcük Sayısı		
Toplam hatalı okunan sözcük sayısı		

Ek-10. Prozodik Okuma Ölçeği

		0	1	2	3	4
1	Metindeki duygusal durumlar okumaya yansıtılır. (Heyecan, korku, sevinç, merak).					
2	Doğal konuşma dilini yansıtan bir ritimle(ahenkle) okumaktadır. (Okuma bir ritim ve ahenk içinde sürer; sesli okuma dinleyiciye hoş gelir).					
3	Okuması monotondur. (Tek düze okur, okuma gerek anlamla ilgili gerekse yapıyla ilgili bir ipucu vermez; duygusuz, robotik okumaktadır).					
4	Vurgulamalar metnin genelinde hissedilir. (Vurgulamalar gerekli olan her yerde ve zamanda yapılır).					
5	Sesinin şiddetini noktalamaya göre ayarlar. (Virgülden sesi düşürme, ünlemde yükseltme ve duygu katma gibi)					
6	Anlam vurgulamaları yansıtılır. (Sesli okumada öne çıkarılmak istenen sözcük ve anlam grupları vurgulanarak okunur)					
7	Sözcüksözcük okumaktadır. (Sözcükler arası bir bağ kurulmaz; dinleyici okunandan bir anlam çıkarmada zorlanır).					
8	Cümlelerdeki sinyal sözcükler(bağlaç, edat vb) okuma esnasında belirginleşir.(Anlamı bağlayan, açıklayan, anlamaya ipucu sağlayan sözcükler belirgin okunur. Örnek: Ama, Bunun dışında, Bunun için, ilk olarak, İkincisi vb).					
9	Okumadaki duraklamalar uygundur. (Fazla bekleme ya da çok hızlı geçme olmaz)					
10	Anlam tonlamaları yansıtılır.					
11	Okuması pürüzsüzdür. (sesini açık ve net kullanır;uyumludur;dinleyiciyi yormaz).					
12	Okurken sesini akıcı kullanmaktadır. (Sesli okuma dalgalı, teklemeli değildir).					
13	Tonlamalar metnin genelinde hissedilir. (Tonlamalar gerekli her yerde ve zamanda yapılır).					
14	Anlamli gruplamalar yaparak okumaktadır. (Bir solukta seslendirilen sözcükler birbirleriyle ilişkilidir).					
15	Konuşur gibi okumaktadır.					

Keskin, Baştuğ ve Akyol (2013)

Ek-11. Okuduğunu Anlama Soruları ve Cevapları

Uçan Balonlar

Küçük bir çocuk annesiyle sokakta yürüyordu. Nisan ayının bu güzel gününde okulun bahçesinde rengârenk giyinmiş çocukları görünce, o da bahçeye girmek istedi. Annesi elinden tutarak ona“Öğrenciler birazdan bayram gösterisi yapacaklar, istersen onları izleyelim.” dedi. Okulun girişinde renk renk balon satan bir satıcı, çocuğun dikkatini çekti. Sarı, kırmızı, mavi ve beyaz balonlar rüzgârda sallanıyordu, bu yüzden satıcı balonları elinde güçlükle tutuyordu. Balon satıcısı, çocuğa “Bu balonlardan ister misin?” dedi. Çocuk annesine baktı, gülümsediğini görünce, eliyle balonları işaret ederek, “Bir kırmızı bir de beyaz balon isterim.” dedi. Balon satıcısı balonların içinden bir kırmızı bir de beyaz balonu seçerek çocuğa verdi. Çocuk okulun bahçesindekilere el sallayarak gülümsedi. Balon satıcısı da elinde kalan balonların hepsini bahçedeki diğer çocuklara sattı. Çocuklar bayramı kutlamak için hep birlikte uzun iplerini bırakarak balonları uçurdular. Çocuklar balonların ardından baktıklarında balonların ve bulutların birbirine karıştığını gördüler. Gökyüzünde sanki çiçekler açmıştı. Küçük çocuk ve annesi birlikte balonlara baktılar. Sonra da çocukların gösterilerini izleyip eğlenceli zaman geçirdiler.

OKUDUĞUNU ANLAMA SORULARI VE CEVAPLARI

1.Bu öyküdeki olay ne zaman geçmektedir?(metindeki bilgi)

1. Nisan ayında

2. Bu öyküde kimler bulunmaktadır?(metindeki bilgi)

2. Bu öyküde küçük bir çocuk, annesi, öğrenciler ve balon satıcısı bulunmaktadır.

3.Çocuk annesi ile sokakta yürürken ne yapmak istedi?(metindeki bilgi)

3. Çocuk okul bahçesine girmek istedi.

4.Çocuk neden okulun bahçesine girmek istedi?(çıkarımsal)

4. Çocuk okulun bahçesinde rengârenk giyinmiş çocukları gördüğü için

5. Öğrenciler neden tören yapacaklardı?(çıkarımsal)

5. Öğrenciler, bayram olduğu için tören yapacaklardı.

6.Okulun girişinde çocuğun dikkatini ne çekti? (metindeki bilgi)

6. Balon satan bir satıcı

7.Satıcı elindeki balonları neden güçlükle tutuyordu?(çıkarımsal)

7. Rüzgâr olduğu için

8. Balon satıcısı çocuğa ne dedi?(metindeki bilgi)

8. Balon satıcısı, çocuğa “Bu balonlardan ister misin?” dedi.

9.Çocuk balon satıcısından balon almadan önce annesine neden baktı?(çıkarımsal)

9. Çocuk, annesinin balon almasına izin verip vermeyeceğini anlamak için annesine baktı.

10. Çocuk neden kırmızı ve beyaz renkli balon seçti? (*çıkarımsal*)

10. Bayrak rengi olduğu için

11. Balon satıcısı balonları ne yaptı? (*metindeki bilgi*)

11. Çocuklara sattı.

12. Törendeki çocuklar hep birlikte ne yaptılar? (*metindeki bilgi*)

12. Törendeki çocuklar bayramı kutlamak için hep birlikte balonları uçurdular.

13. Çocuklar balonların ardından baktıklarında ne gördüler? (*metindeki bilgi*)

13. Balonların ve bulutların birbirine karıştığını gördüler.

14. Bu öykünün yazarı balonları neden çiçeklere benzetmiş? (*çıkarımsal*)

14. Balonlar, gökyüzünde renk renk uçtukları için çiçeklere benzetmiş.



Ek-12. Okuduğunu Anlama Soruları Kayıt Çizelgesi

Öğrencinin Adı-Soyadı:

Doğum Tarihi:

Okulu – Sınıfı:

Uygulama Tarihi:

		Doğru	Yanlış	Puan
Soru-1	Bu öyküdeki olay ne zaman geçmektedir?(metindeki bilgi)			
Cevap-1	<i>Nisan ayında</i>			
Öğrencinin Cevabı				
Soru-2	Bu öyküde kimler bulunmaktadır?(metindeki bilgi)			
Cevap-2	<i>Bu öyküde küçük bir çocuk, annesi, öğrenciler ve balon satıcısı bulunmaktadır.</i>			
Öğrencinin Cevabı	2.			
Soru-3	Çocuk annesi ile sokakta yürürken ne yapmak istedi?(metindeki bilgi)			
Cevap-3	<i>Çocuk okul bahçesine girmek istedi.</i>			
Öğrencinin Cevabı				
Soru-4	Çocuk neden okulun bahçesine girmek istedi?(çıkarımsal)			
Cevap-4	<i>Çocuk okulun bahçesinde rengârenk giyinmiş çocukları gördüğü için</i>			
Öğrencinin Cevabı				
Soru-5	Öğrenciler neden tören yapacaklardı?(çıkarımsal)			
Cevap-5	<i>Öğrenciler, bayram olduğu için tören yapacaklardı.</i>			
Öğrencinin Cevabı				
Soru-6	Okulun girişinde çocuğun dikkatini ne çekti?(metindeki bilgi)			
Cevap-6	<i>Balon satan bir satıcı</i>			
Öğrencinin Cevabı				
Soru-7	Satıcı elindeki balonları neden güçlükle tutuyordu?(çıkarımsal)			
Cevap-7	<i>Rüzgâr olduğu için</i>			
Öğrencinin Cevabı				
Soru-8	Balon satıcısı çocuğa ne dedi?(metindeki bilgi)			
Cevap-8	<i>Balon satıcısı, çocuğa “Bu balonlardan ister misin?” dedi.</i>			
Öğrencinin Cevabı				
Soru-9	Çocuk balon satıcısından balon almadan önce annesine neden baktı?(çıkarımsal)			
Cevap-9	<i>Çocuk, annesinin balon almasına izin verip vermeyeceğini anlamak için annesine baktı.</i>			
Öğrencinin Cevabı				
Soru-10	Çocuk neden kırmızı ve beyaz renkli balon seçti?(çıkarımsal)			
Cevap-10	<i>Bayrak rengi olduğu için</i>			
Öğrencinin Cevabı				
Soru-11	Balon satıcısı balonları ne yaptı? (metindeki bilgi)			
Cevap-11	<i>Çocuklara sattı.</i>			
Öğrencinin Cevabı				
Soru-12	Törendeki çocuklar hep birlikte ne			

	yaptılar?(metindeki bilgi)			
Cevap-12	<i>Törendeki çocuklar bayramı kutlamak için hep birlikte balonları uçurdular.</i>			
Öğrencinin Cevabı				
Soru-13	Çocuklar balonların ardından baktıklarında ne gördüler?(metindeki bilgi)			
Cevap-13	<i>Balonların ve bulutların birbirine karıştığını gördüler.</i>			
Öğrencinin Cevabı				
Soru-14	Bu öykünün yazarı balonları neden çiçeklere benzetmiş?(çıkarımsal)			
Cevap-14	<i>Balonlar, gökyüzünde renk renk uçtukları için çiçeklere benzetmiş.</i>			
Öğrencinin Cevabı				



Ek-13. Okuduğunu Anlama Soruları Değerlendirme

Uzman Görüş Formu

Sayın Dr. Öğretim Üyesi

“Müdahaleye Tepki Modeli (MTM): Düzey-II Yaklaşımında Sunulan Bilimsel Temelli Zenginleştirilmiş Okuma Becerileri Müdahale Paketlerinin Okuma Güçlüğü Önlüme ve İyileştirmede Etkililiği” adlı Prof. Dr. E. Rüya ÖZMEN danışmanlığında yaptığım doktora tezimde 2. sınıf düzeyinde kullanılmak üzere araştırmacı ve danışmanı tarafından yazılan ve ilgili ekte (Ek 1) yer alan okuduğunu anlama sorularını aşağıdaki sorular çerçevesinde değerlendirmenizi rica ederim.

“1 Hiç katılmıyorum, 5 Tamamen katılmıyorum” ifade etmektedir.

Saygılarımla

Uzman Ulviye AKIN

Gazi Üniversitesi

Özel Eğitim Bölümü

Soru	Soru açık, anlaşılır ve net ifadelerle oluşturulmuştur					Sorada cevap için gerekli olmayan bilgi yoktur.					Soru belirtilen soru tipine uygundur.					Soru cevap için ipucu oluşturacak ifadeler barındırmamaktadır					Soru öğrencilerin anlama becerisini ölçecek niteliktedir.					Soru 2. Sınıf düzeyine uygundur.				
Soru-1	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Soru-2	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Soru-3	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Soru-4	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Soru-5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Soru-6	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Soru-7	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Soru-8	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Soru-9	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Soru-10	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Soru-11	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Soru-12	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Soru-13	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Soru-14	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Soru-15	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Soru-16	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

Ek-14. Aile Anketi

Sorular	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
Çocuğumun okuma becerileri çalışma sonunda ilerledi.	1	2	3	4	5
Çocuğuma okuma becerilerinin öğretimi amacıyla kullanılan ZOBEP uygulaması, çocuğuma okuma becerilerinin öğretiminde etkili oldu	1	2	3	4	5
Çocuğuma okuma becerilerinin öğretimi amacıyla kullanılan ZOBEP, çocuğuma okuma becerilerinin öğretiminde uygun bir uygulamadır.	1	2	3	4	5
Çocuğumun aldığı ZOBEP okuma becerileri müdahalesinden memnunum.	1	2	3	4	5
Çocuğuma okuma becerilerinin öğretilmesi amacıyla kullanılan bu yöntemin sürdürülerek uygulanmasını isterim.	1	2	3	4	5
Çocuğum, uygulama öncesine göre uygulama sonrasında öğrendiği okuma becerilerini ev veya okul gibi doğal ortamlarda kendiliğinden kullanıyor.	1	2	3	4	5
Çocuğumun, ZOBEP uygulaması sonrasında okumaya olan ilgisi arttı.	1	2	3	4	5
Çocuğum uygulama öncesine göre okumaya yönelik materyalleri daha uygun bir şekilde okuyor.	1	2	3	4	5

Ek-15. Öğrenci Anketi

Sorular	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
Okuma becerilerim çalışma sonunda ilerledi.	1	2	3	4	5
Okuma becerilerinin öğretimi amacıyla kullanılan ZOBEP uygulaması, okuma becerilerini öğrenmemde etkili oldu.	1	2	3	4	5
Okuma becerilerinin öğretimi amacıyla kullanılan ZOBEP, okuma becerilerini öğrenmemde uygun bir uygulamadır.	1	2	3	4	5
ZOBEP okuma becerileri müdahalesinden memnunum.	1	2	3	4	5
Okuma becerilerimin öğretilmesi amacıyla kullanılan bu yöntemin sürdürülerek uygulanmasını isterim.	1	2	3	4	5
Uygulama öncesine göre uygulama sonrasında öğrendiğim okuma becerilerini ev veya okul gibi doğal ortamlarda kendiliğinden kullanıyorum.	1	2	3	4	5
ZOBEP uygulaması sonrasında okumaya olan ilgim arttı.	1	2	3	4	5
Uygulama öncesine göre okumaya yönelik materyalleri daha uygun bir şekilde okuyorum.	1	2	3	4	5

Ek-16. Uygulama ve Değerlendirme Güvenirliği Veri Toplama Formları

Amaç: Bu formun amacı, uygulamacının uyguladığı ZOBEP Uygulama Sürecinden önce ve ZOBEP uygulama süreci sırasında hazırlanmış olan öğretim ve değerlendirme planlarındaki değerlendirmelere ne ölçüde uygunluk gösterdiğini belirlemektir.

Kullanma Yönergesi: Bu formda uygulayıcının gerçekleştirmesi beklenen değerlendirme sürecinde ve öğretim sürecinde bulunan davranışlar yer almaktadır. Formu uygulamadan önce okuyunuz. Okuduğunu anlama değerlendirmesüreçlerini gözlemleyerek, uygulamacının bu basamakları yerine getirip getirmediğini belirleyiniz.

Bu amaçla, uygulamacı öğretim sürecinde yer alan davranışları yerine getiriyorsa “Evet” sütununa; yerine getiriyorsa “Hayır” sütununa bir çek atmak atınız.

Gözlemci: **Tarih:**

Değerlendirme Süreci Evet Hayır

Gözlenen Öğrenci:

Gözlenen Değerlendirme süreci:

Okuma Hızı, Hatası ve Prozodi Değerlendirme Formu

Değerlendirme Süreci		Evet	Hayır
1	Değerlendirmeye başlarken öğrenciye “Şimdi seninle çalışacağız. Bu metni önce sesli okuyacaksın. Okumanı elimde gördüğün ses kayıt cihazına kaydedeceğim. Okuman bittikten sonra ben sana bu metinle ilgili sorular soracağım. Hazır olduğun zaman bana söyle” diyerek yönergeyi verir.		
2	Öğrenci metni okurken bir dk dolduğunda öğretmen öğrencinin kaldığı sözcüğe bir işaret koyar.		
3	Öğrenci satır atlarsa bir işaret koyar.		
4	Öğrenci bir sözcüğü 3.sn içinde sesletmezse işaret koyar.		
5	Öğrenci tüm metni okuyuncaya kadar bekler.		

Okuduğunu Anlama Değerlendirme Formu

Değerlendirme Süreci		Evet	Hayır
1	Değerlendirmeye başlarken öğrenciye “Şimdi seninle çalışacağız. Bu metni önce sesli okuyacaksın. Okumanı elimde gördüğün ses kayıt cihazına kaydedeceğim. Daha sonra da bir kez sessiz okuyacaksın. Okuman bittikten sonra ben sana bu metinle ilgili sorular soracağım. Hazır olduğun zaman bana söyle” diyerek yönergeyi verir.		
2	Öğrencinin metni okumasını bitirmesinin ardından öğrenciye metinle ilgili anlama soruları soracağını bir kez de metni sessiz okumasını ister.		
3	Öğrencinin metni okumasını bitirmesinin ardından metinle ilgili anlama soruları soracağını belirtir.		
4	Metne ait kayıt çizelgesindeki, metinde yer alan bilgi birimlerini ve metinden çıkarım yapmaya yönelik soruları sırasına uygun olarak öğrenciye sorar.		
5	Öğrencinin soruya verdiği cevabı hiç bir şey söylemeden kayıt çizelgesine kayıt eder.		
6	Öğrencinin soru sorulduktan sonra tepki vermemesi durumunda 10 sn süre boyunca öğrencin cevap vermesini bekler.		
7	Öğrenci yine 10 sn. tepki vermezse soruyu yineler		
8	Öğrenci yine cevap vermezse bir sonraki soruya geçer		
9	Öğrencinin sorulan soruya eksik cevap vermesi durumunda başka, diğer, başka ne yer, tekrar düşün vb. şeyler söyleyerek öğrencinin eksik cevabını tamamlamasını 6-7 sn. bekler.		

Ek-17. Öğretim Süreci Değerlendirme Güvenirliği Formu

Oturum:

Öğretim Süreci		Evet	Hayır
1	Öğretim Öncesi Hazırlık:Öğrencilerin tamamını görebileceği şekilde oturtur. Etkinlikte kullanacağı materyalleri masanın üzerine yerleştirir. Oturma düzeni sağlandıktan sonra öğretim sürecinde yer alan her bir basamağı sırasıyla takip etmeye başlar.		
2	Öğretim Süreci: Öğretim süreci; okuma öncesi etkinlikler bölümü, dikkat, algı ve bellek çalışması bölümü,beceri odaklı akıcı okuma öğretimi bölümü ve okuduğunu anlama ve dil-deneyim etkinlikleri bölümü olmak üzere dört bölümde planlanmıştır. Her bir bölüm ve bu bölümlere ilişkin alt basamakların uygulanışı için uygulayıcı, uygulayıcı kitabını takip eder.		
3	Uygulayıcı, her müdahale kitabının başında öğrencilere “Bugün işleyeceği öykünün adını söyler. ‘Bu öyküyü çalışırken okuma hızımızı, okuma doğruluğumuzu, vurgulu ve tonlamalı okumamızı geliştireceğiz.” diyerek okuduklarını anlamalarını güçlendirecek çalışmaları birlikte yapacaklarını ve okuma becerilerini ellerindeki “ZOBEP Okuma Müdahale Paketleri” ile geliştireceklerini söyler.		
4	Uygulayıcı, Uygulayıcı Kitabındaki yönergelere uygun olarak okuma öncesi etkinlikleri uygular.		
5	Uygulayıcı Okuma Öncesi Teknikleri uygulayarak öğrencinin gözden geçirme yapması, beyin fırtınası yapması, kavram haritasını doldurması ya da tahmin etme uygulaması yapmasını destekler.		
5	Uygulayıcı, Uygulayıcı Kitabındaki yönergelere uygun olarak dikkat, algı ve bellek etkinliklerini uygular.		
6	Uygulayıcı, Uygulayıcı Kitabındaki yönergelere uygun olarak beceri odaklı akıcı okuma öğretimi bölümünü uygular.		
7	Uygulayıcı, tekrarlı okuma, rehberli okuma, koro okuma, paylaşımlı okuma veya eşli okuma etkinliklerini kullanır.		
7	Uygulayıcı, Uygulayıcı Kitabındaki yönergelere uygun olarak kendini değerlendirme etkinliğini uygular.		
8	Uygulayıcı, Uygulayıcı Kitabındaki yönergelere uygun olarak okuma sırası-sonrası (okuduğunu anlama) etkinliklerini uygular.		
9	Uygulayıcı bilimsel temelli okuduğunu anlama tekniklerinden soru sorma, cümlede hata bulma, öyküyü yorumlama, görseli yorumlama, problem çözme, boşlukları anlamlı sözcüklerle doldurma ve anahtar sözcüklerden öykü oluşturma tekniklerine uygulamada yer verir.		
9	Uygulayıcı, Uygulayıcı Kitabındaki yönergelere uygun olarak dil-deneyim etkinliklerini uygular.		
10	Uygulayıcı dil/deneyim tekniklerinden resim anlatma, uyaklı sözcüğü bulma, öykü tamamlama, tekerleme, farklı düşünme, noktalama işaretleri, cümle tamamlama ve cümle genişletmeye uygulamada yer verir.		
11	Uygulayıcı, Uygulayıcı Kitabındaki yönergelere uygun olarak ek materyalleri uygular.		
12	Uygulayıcı, Uygulayıcı Kitabındaki öğretim basamaklarına uygun olarak etkinlikleri uygular.		
13	Uygulayıcı, Uygulayıcı Kitabındaki yönergelere uygun olarak gerektiğinde anında dönüt verir.		
14	Uygulayıcı, öğrencilerinin güçlük yaşadığını gözlemlediğinde, öğrencilere model olur.		
15	Uygulayıcı, öğrencilerinin güçlük yaşadığını gözlemlediğinde, öğrencilere rehberli ve bağımsız uygulamalar yaptırır.		
16	Uygulayıcı her müdahale kitabının sonunda öğrencileri ZOBEP müdahale kitabını bitirmelerinden dolayı kutlar ve alkışlar.		



GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR...