



T.C.

BİRÜNİ ÜNİVERSİTESİ

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI

TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

**AİLELER TARAFINDAN SUNULAN AKICI OKUMA
PAKETİNİN ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ OLAN ÖĞRENCİLERİN
AKICI OKUMA DÜZEYİNE ETKİSİ**

İlhan KANLI

DANIŞMAN

Dr. Emine GÜLTEKİN SEYLAN

Haziran, 2023



T.C.

BİRÜNİ ÜNİVERSİTESİ

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI

TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

**AİLELER TARAFINDAN SUNULAN AKICI OKUMA
PAKETİNİN ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ OLAN ÖĞRENCİLERİN
AKICI OKUMA DÜZEYİNE ETKİSİ**

İlhan KANLI

DANIŞMAN

Dr. Emine GÜLTEKİN SEYLAN

Haziran, 2023

ONAY SAYFASI



BEYAN

Tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada bana ait olmayan her türlü ifade ve bilginin kaynağına eksiksiz atıf yapıldığını bildiririm.

İlhan KANLI





Sevgili eşime,
Canım kızım Talya ve Oğlum Barlas'a

Teşekkür

Tez çalışmam boyunca desteklerini esirgemeyen birçok kişiye teşekkür etmek istiyorum.

İlk olarak, anne ve babama en derin teşekkürlerimi sunmak istiyorum. Hayatım boyunca bana sonsuz sevgi, destek ve rehberlik sağladılar. Benim başarımlarım için sürekli olarak beni teşvik ettiler, benimle gurur duydular ve her zaman benim yanımda oldular. Onların fedakarlıkları, sabırları ve sevgileri sayesinde bugüne kadar geldim ve bu yüksek lisans tezimi tamamlayabildim. Kendilerine olan minnettarlığımı ve sevgimi ifade etmek için kelimeler yetersiz kalıyor. Onların sonsuz desteği olmadan, bu tez çalışmasını tamamlamak mümkün olmazdı.

Ayrıca, tez çalışmam boyunca yanımda olan arkadaşım Burak'a teşekkür etmek istiyorum. O, benim tez çalışmamda en yakın çalışma arkadaşımdı ve beni çalışmalarımın motive eden en önemli kişilerden biriydi. Onun bilgisi, çalışkanlığı ve desteği sayesinde tez çalışmamı tamamlamak için gerekli olan güçlü bir motivasyon buldum. Onun desteği olmadan, bu tez çalışmasını tamamlamak çok daha zor olurdu. Kendisine teşekkürlerimi sunuyorum.

Tez çalışmam boyunca bana destek olan bilgi ve tecrübesiyle yolumu aydınlatan, çalışmamı tamamlarken sabırla bana rehberlik eden tez danışmanım Dr. Emine GÜLTEKİN SEYLAN' a sonsuz teşekkür ediyorum.

Tez çalışmam boyunca yanımda olan en önemli insanlar eşim Rabiya, oğlum Barlas ve kızım Talya'dır. Onların sevgisi, destekleri ve anlayışları sayesinde bu tez çalışmamı tamamlayabildim. Eşim Rabiya, hayatımın en önemli destekçisi oldu. Benim her zaman yanımdaydı, hiçbir fedakarlıktan kaçınmadı, benimle birlikte bu zorlu süreci geçirdi ve hiçbir zaman beni yalnız bırakmadı. Oğlum tezin sonlarına doğru dünyaya geldi ve her zaman uslu bir bebek olarak yardımcı oldu. Talya ise, çalışmalarımın yoğunluğuna rağmen her zaman sevgisi ve neşesiyle beni motive etti. Onların varlığı ve desteği sayesinde, bu tez çalışmamı tamamlamak benim için daha da anlamlı hale geldi. Kendilerine olan minnettarlığımı ifade etmek için yeterli kelimeler yok. Onları ne kadar sevdiğimi ve takdir ettiğimi söylemek istiyorum.

Teşekkürlerimle...

İçindekiler Tablosu

1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	5
1.3. Araştırmanın Önemi	6
1.4. Varsayımlar/Sayıtlar	7
1.5. Sınırlılıklar	7
2. Kavramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar	7
2.1. Kavramsal Çerçeve	7
2.1.1. Özel Öğrenme Güçlüğü	7
2.1.2. Akıcı Okuma	10
2.1.2.1. Okumanın değerlendirilmesi	10
2.1.2.2.1. Okuma hızı	11
2.1.2.1.2. Okuma Doğruluğu	12
2.1.2.1.3. Prozodi	13
2.1.3. Akıcı Okuma Stratejileri	13
2.1.3.1. Model Okuma	14
2.1.3.2. Tekrarlı Okuma	14
2.1.3.3. Hata Düzeltme	15
2.2. Özel Eğitimde Aile Eğitimi	16
2.2.1. Aile Eğitimiyle İlgili Yasal Düzenlemeler	17
2.2.2. Aile Eğitim Programları	17
2.3.1. Akıcı Okumayla İlgili Yapılan Araştırmalar	20
2.3.1.1. Akıcı Okumayla İlgili Yurtdışında Yapılan Araştırmalar	20
2.3.1.2. Akıcı Okumayla İlgili Ülkemizde Yapılan Araştırmalar	21
2.3.2.1. Akıcı Okuma Öğretiminde Aile Eğitimine Yönelik Yurtdışında Yapılan Araştırmalar	23
2.3.2.2. Akıcı Okuma Öğretiminde Aile Eğitimine Yönelik Ülkemizde Yapılan Araştırmalar	24

3. YÖNTEM.....	26
3.1. Araştırma Deseni	26
3.1.1.Denekler Arası Çoklu Yoklama Deseni	26
3.1.2. Denekler Arası Çoklu Yoklama Deseninde Verilerin Analizi	27
3.1.3.Denekler Arası Çoklu Yoklama Deseninde Grafiğin Yorumu	27
3.1.4. Denekler Arası Çoklu Yoklama Deseninde DeneySEL Kontrolü	
Sağlama 28	
3.1.5. Denekler Arası Çoklu Yoklama Desenin Araştırmada Kullanılması	
28	
3.2.Bağımsız Değişken	29
3.2.Katılımcılar.....	30
3.2.1.Katılımcılarda Aranılan Ön Koşul Özellikler	30
3.2.2. Deneklerin Özellikleri.....	31
3.3.Ön Koşulların Ölçümlemesi.....	31
3.4. Veri Toplama Araçları ve Geliştirilmesi.....	32
3.4.1.Öğretmen Görüşme Formunun Geliştirilmesi ve Uygulanması	32
3.4.2.Öğrencilerin Akıcı Okuma Becerilerini Belirlemeye Yönelik Formun	
Geliştirilmesi.....	32
3.4.2.1.Okuma Hızını Belirlemeye Yönelik Formun Geliştirilmesi	32
3.4.2.2.Okuma Doğruluğunu Belirlemeye Yönelik Formun Geliştirilmesi.....	32
3.4.2.3.Ebeveynlerin Akıcı Okuma Paket Programını Kullanma Düzeylerini	
Belirlemeye Yönelik Ölçü Aracı	33
3.5. Uygulama Güvenirliği.....	33
3.6.Ortam ve Araç-Gereçler.....	34
3.6.1. Kullanılan Metinler ve Özellikleri	34
3.7. Verilerin Toplanması.....	35
3.7.1. Etkililik Verilerinin Toplanması.....	35
3.7.2. Gözlemciler Arası Güvenirlik Verilerinin Toplanması	35
3.8. Deney Süreci	36
3.8.1. Başlama Düzeyi ve Yoklama Oturumları	36
3.8.2. Aile Eğitiminin Uygulanması	36
3.8.3.İzleme Oturumları	38

3.8.4. Ailelerin Çocuklarına Akıcı Okuma Öğretimi.....	38
3.9. Verilerin Analizi.....	38
3.9.1. Güvenirlik Verilerinin Analizi	39
4. BULGULAR.....	40
4.1. Akıcı Okuma Aile Eğitim Paketinin Ebeveynin Uygulama Düzeyi Üzerindeki Etkililiğine İlişkin Bulgular.....	40
4.2. Ebeveyn Tarafından Uygulanan Akıcı Okuma Paketinin ÖÖG Olan Çocuğun Okuma Hızı ve Doğruluğu Üzerindeki Etkilerine İlişkin Bulgular.....	43
4.2.1. Okuma Hızı.....	43
4.2.2. Okuma Doğruluğu.....	47
5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	51
5.1. Sonuç.....	51
5.2. Tartışma.....	54
5.2.1. Akıcı okumanın öğretimine yönelik aile eğitim programının programa katılan ebeveynin akıcı okuma öğretimini uygulamasına olan etkisinin ve sürekliliğinin tartışılması.....	55
5.2.2. Programa katılan ebeveynlerin öğrenme güçlüğü olan çocuklarına sunduğu öğretimin, çocukların akıcı okuma düzeylerini artırmadaki etkisi ve sürekliliğinin tartışılması.....	56
5.3. Öneriler.....	62
5.3.1. İlerideki Araştırmalara Yönelik Öneriler	62
5.3.2. İlerideki Uygulamalara Yönelik Öneriler	63
KAYNAKÇA.....	64
EKLER.....	73
EK 1 Aile Gönüllü Katılım Formu	73
EK 2 Öğretmen Görüşme Formu	74
EK 3 Okuma Hızı Kayıt Çizelgesi	76
EK 4 Okuma Doğruluğu Kayıt Çizelgesi.....	78
EK 5 Ebeveynlerin Akıcı Okuma Öğretimi Kontrol Listesi	80
EK 6 Ebeveyn Uygulama Oturumları Gözlemciler Arası Güvenirlik Formu	82
EK 7 Öğrenci Gönüllü Katılım Formu	83
EK 8 Etik kurul Onayı	84
Ek 9 Özgeçmiş	85
EK 10 İntihal Raporu	86

TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo 1. Sınıf düzeylerine göre okuma hızı	12
Tablo 2. Eve dayalı aile eğitim programlarının avantajları ve dezavantajları	19
Tablo 3. Katılımcıların Demografik Bilgileri	31



ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Uygulamaya Katılan Ebeveynlerin Başlama Düzeyi , Uygulama, İzleme Oturumlarındaki Uygulama Düzeyi.....	41
Şekil 2.. Katılımcı Öğrencilerin Okuma Hızı Grafiği	44
Şekil 3. Katılımcı Öğrencilerin Okuma Doğruluğu Grafiği.....	48



SİMGE/SEMBOL VE KISALTMALAR LİSTESİ

DSM : Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders

APA : American Psychology Association

ÖÖG : Özel Öğrenme Güçlüğü

DEHB : Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu

MEB : Milli Eğitim Bakanlığı



ÖZET

Bu araştırmanın amacı, öğrenme güçlüğüne sahip olan öğrencilerin ebeveynlerine akıcı okuma öğretimine yönelik uygulanan aile eğitim programının ebeveynlerin akıcı okuma öğretimini uygulamasında etkili olup olmadığı ile sürekliliğinde ve programa katılan ebeveynlerin öğrenme güçlüğü olan çocuklarına sunduğu öğretimin, çocukların akıcı okuma düzeylerini artırmada ve sürekliliğinde etkili olup olmadığını belirlemektir.

Katılımcı ebeveynlere akıcı okuma stratejilerinin öğretilmesinde araştırmacı tarafından geliştirilen akıcı okuma aile eğitim programı uygulanmıştır. Doğrudan öğretim yöntemine dayalı olarak geliştirilen akıcı okuma aile eğitim programının içerisinde model okuma, tekrarlı okuma ve fonetik hata düzeltme yöntemlerini bulunmaktadır. Araştırma, tek denekli araştırma modellerinden denekler arası çoklu yoklama modeline göre gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya öğrenme güçlüğü olan 3 öğrenci ve bu 3 öğrencinin ebeveyni katılmıştır. Araştırmada ebeveynlerin akıcı okuma paketini uygulama düzeyleri araştırmacı tarafından geliştirilen kontrol listesi ile, öğrencilerin verileri ise okuma hızı ve okuma doğruluğu kayıt çizelgesi ile toplanmıştır.

Öğrenme güçlüğüne sahip olan öğrencilerin ebeveynlerine akıcı okuma öğretimine yönelik uygulanan aile eğitim programının ebeveynlerin akıcı okuma öğretiminin uygulama basamaklarının tümünü doğru uygulamasında etkili olduğu ve bu becerileri araştırma bittikten sonra da sürdürdüğü, programa katılan ebeveynlerin öğrenme güçlüğü olan çocuklarına sunduğu öğretimin, öğrencilerin okuma hızlarını ve okuma doğruluklarını artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlara göre okuma akıcılığını artırmaya yönelik aile eğitim programı araştırmaya katılan öğrencilerin okuma hızını ve okuma doğruluğunu artırmada ve sürekliliğinde etkili olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Aile eğitimi, Akıcı okuma aile eğitimi, Özel öğrenme güçlüğü, Okuma güçlüğü, Akıcı okuma becerileri, Tekrarlı okuma, Model okuma, Fonetik hata düzeltme

ABSTRACT

The aim of this study is to specify whether the parent education program applied to the parents of students with learning disabilities is effective in the practice of fluent reading teaching, and whether the education provided by the parents participating in the program to their children with learning disabilities is effective in increasing the fluency and continuity of the children.

It was applied the fluent reading parent training program developed by the researcher to teach fluent reading strategies to participant parents. The fluent reading, which was developed based on the direct teaching method, comprises model reading, repeated reading, and the methods of phonetic error correction in the parent education program. The research was carried out according to the multiple probe model between subjects, which is one of the single-subject research models. Three students with learning disabilities and their parents participated in the study. In the search, the level of application of the fluent reading package of the parents was collected with the checklist developed by the researcher, and the data of the students were collected with the record chart of reading speed and reading accuracy.

The study proved that the parent education program applied to the parents of students with learning disabilities for fluent reading teaching was effective for them to apply all the steps of the fluent reading teaching practice correctly and they continued these skills after the end of the research. According to these results, it was seen that the parent education program to increase reading fluency is effective both to increase and continuity in the reading speed and reading accuracy of the students participating in the research.

Keywords: Parent education, Fluent reading parent education, Special learning disability, Reading disability, Fluent reading skills, Fluent reading strategies, Repeated reading, Model reading, Phonetic error correction

1. GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Geçmişten günümüze kadar okuma tarihsel süreçte çok önemli bir yer tutmuştur. Geçmişte okuma becerileri ayrıcalıklı bir azınlığın elindeyken günümüzde herkesin ulaşabildiği ve hayatımızın en önemli becerilerinin başında gelmektedir. Eğitim ve öğretim hayatındaki tüm kazanımların temelinde okuma becerileri yer almaktadır. Okuma becerileri iyi olan birey akademik hayatında daha başarılı olmaktadır (Çelenk, 2007; Pullen & Deanna, 2017; Sanır, 2017).

Günümüzde aileler çocuklarının iyi bir akademik hayatı olması için bebeklikten itibaren bazı becerileri kazandırmayı hedeflemektedir. Bu amaçla bireyin ilk öğretmeni ebeveynleridir (Sönmez, 2013). Bireyin eğitiminin ilk olarak ailede başladığını düşünürsek ailenin eğitimi çok önemli bir yer tutmaktadır (Varol, 2005; Tavil, 2005; Gültekin, 1999; Cavkaytar, 1998).

Pandemi sonrasında toplumsal yapının hızla değiştiği buna bağlı olarak değişen toplumsal ihtiyaçlarla birlikte ailenin görevlerin de değişime uğradığı düşünülmektedir. Kadınların çalışma hayatında daha fazla yer alması, pandemi sürecinde uzaktan eğitimin yaygınlaşmasıyla ailelere daha fazla görev düşmektedir. Değişen toplum düzeni çocukların eğitimi için ailelerin eğitimi gerekli kılmaktadır. Bu durum aile eğitiminin önemini ve gerekliliğini vurgulamaktadır (Berger, 2004).

Bireylerin potansiyelini gerçekleştirmeleri, bulundukları toplumda uyum içerisinde yaşayabilmesi için ailede başlayan eğitim son derece önemlidir. Normal gelişim gösteren bireyler için önemli olduğu gibi özel gereksinimli bireyler için aile eğitimi sürecin en önemli temel yapı taşıdır. Özel gereksinimli bireyler için sunulan destek eğitim ihtiyaçlarının yetersiz olduğunu düşünüldüğünde, özel gereksinimli bireylerin eğitsel gereksinimlerini karşılayabilmek için ailelerin eğitime katılımı en önemli unsurlardan biridir. Ayrıca ailenin eğitime katılımını sağlamak sunulan eğitimi kalıcı, etkili ve ekonomik hale getirecektir (Gültekin, 1999; Varol, 2005).

Aile, çocuk etkileşimi çocuğun sosyal, duygusal ve zihinsel gelişimde en önemli faktörlerden birisidir (Boyraz, 2015). Çocuğun eğitiminde bu denli önemi olan anne babaların, çocuklarına daha yararlı olmalarını ve daha sistemli olarak amaç

gerçekleştirmelerini sağlayabilmeleri aile eğitimiyle mümkün olabilmektedir (Varol,2005). Aile eğitim programları, ailelerin çocuklarının eğitimine aktif olarak katılmalarını sağlayan, sistematik olarak sunulan programlardır (Tavil,2005).

Ailenin ocuğun eğitimine aktif bir şekilde katılımı, çocukların başarısı için kritik bir faktördür. Aileler, çocuklarının eğitiminde şretmenler ve diğer uzmanlarla işbirliği yaparak, çocukların öğrenme potansiyelini en st düzeye çıkarmalarına yardımcı olabilirler. Eğitim ortamlarındaki uzmanların hizmetleri zaman zaman sınırlı kalabilmektedir. Bu nedenle, özel gereksinimli bireylerin eğitiminde aileleri sürece dahil etmek bir gereklilikten daha da önemlidir. Bu zorunluluktan dolayı, özel eğitimde aile katılımıyla ilgili birçok araştırma yapılmaktadır (Gültekin, 1999; Cavkaytar, 1998; Diler Sönmez, 2008).

Yapılan araştırmalar özel gereksinimli bireylerin eğitiminde aile eğitiminin önemini vurgulamaktadır. (Cavkaytar, 2007; Sönmez, 2008; Tavil, 2007; Sarı, Atbaşı, itil, 2017). Özel eğitimde aile eğitimi, normal gelişim gösteren çocukların ebeveynlerine sunulan aile eğitiminden daha da önemlidir (zdemir, 2013). Aile eğitiminin amaçları, öğretme ve davranış denetimine yöneliktir. Akademik becerilerinin ğretiminde de ailelerin önemli bir yeri bulunmaktadır.

Ülkemizde ğretme becerileri ve davranış denetimine yönelik aile eğitim programlarıyla ilgili araştırmalar bulunmaktadır. Cavkaytar 1998, zcan 2004, Cavkaytar 2007, Diler Sönmez 2008, Cavkaytar ve Pollard 2009, akmak 2011, Sönmez ve Aykut 2011, Batu 2014 zbakım becerilerinin öğretimine yönelik aile eğitim programlarıyla ilgili araştırma yapmıştır.

Batu 2008, Cavkaytar 2007, Cavkaytar 1998, Cavkaytar ve Pollard 2009, toplumsal yaşam becerilerinin öğretimine yönelik aile eğitim programlarıyla ilgili araştırma yapmıştır.

Bu çalışmaların yanı sıra Tekin-İftar, 2008 toplumsal uyum becerileri, Acar 2015, Olay Gl 2012, sosyal iletişim becerileri, Aktaş 2015, Kargın 2004, Yakın 2009, dil ve iletişim becerileri gibi becerilerinin öğretimine yönelik aile eğitim programıyla ilgili araştırma yapmıştır.

Boyras 2015, kural kazandırmaya yönelik, Ünlü 2012, ayırık denemelerle öğretimin uygulanmasını öğretmeye yönelik, Birkan 2001, Küçük Adımlar Programı'nın öğretimine yönelik aile eğitim programıyla ilgili araştırmalar yapmışlardır.

Vuran 1997, Gültekin 1999, Tavis 2005, Berbercan 2010, Sucuoğlu, Küçüker ve Kanık 1993, davranış denetimine yönelik aile eğitim programlarıyla ilgili araştırmalar yapmışlardır.

Can Toprakçı 2006, ailelerin çocuklarına matematik becerilerinin öğretimine yönelik, Sabancı 2010, ev ödevi tamamlama becerisi gibi akademik becerilerin öğretimine yönelik araştırmalar yapmıştır.

Aydın, & Cavkaytar (2020) Otizm spektrum bozukluğu olan bir çocuğa temel matematik becerilerini babaya eğitim vererek öğretmeyi amaçlamışlardır. Doğanay-Bilgi 2020 ve Açıkgöz 2021, ebeveyn tarafından yapılan müdahalenin okuma güçlüğüne sahip öğrencinin akıcı okuma performansı üzerindeki etkisini incelemiştir.

ÖÖG'li bireyler okul dışı zamanlarını aileleriyle geçirmektedir. ÖÖG'li bireyin en çok zaman geçirdiği kişilerin aileler olduğu göz önünde bulundurulduğunda okul ortamında öğrenilen becerilerin kalıcılığının ve genellemesinin sağlanması için aile desteği oldukça önemlidir. Alanımızda yapılan çalışmalara baktığımızda akademik becerileri konu alan çalışma sayısı son yıllarda artmasına karşın halen oldukça sınırlıdır. Özel gereksinimli bireylerin ailelerine yönelik akademik becerilerin nasıl öğretileceğine yönelik aile eğitim programlarının alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Özel gereksinimli bireylere yönelik aile eğitim çalışmaları incelendiğinde ÖÖG olan çocukların ailelerine yönelik aile eğitim çalışmaları oldukça sınırlıdır. Buna karşın ÖÖG' nin görülme sıklığı diğer özel gereksinimli bireylerden çok daha fazladır. Yapılan araştırmaların çoğunluğu davranış denetimi ve beceri öğretimine yönelik aile eğitim programlarına yöneliktir. Akademik becerilerin öğretimine yönelik aile eğitim programlarının ve yapılan bu programlarının katılımcıları arasında öğrenme güçlüğü gösteren öğrencilerin sayısının sınırlı olduğu görülmektedir. Akademik olarak daha fazla desteğe ihtiyaç duyan ÖÖG'li çocuklardır. Bu ihtiyacın aile eğitim programları içeren araştırmalara yeterince yansımadağı düşünülmektedir. Yalnızca 2 araştırmanın (Açıkgöz, 2021; Doğanay-Bilgi, 2020) öğrenme güçlüğü olan bireylerin ailelerine yönelik olduğu görülmektedir.

2022 yılında Yang, vd. tarafından yapılan araştırmada ÖÖG tanısı alan bireylerin görülme sıklığının %5 - % 17,5 arasında olduğu belirtilmiştir. ABD verilerine göre tüm özel gereksinimli bireyler içerisinde ÖÖG olan bireylerin oranı %42' dir (Cortiella ve Horowitz, 2014, s. 41). Ülkemizde ise 2022 yılında MEB tarafından yayımlanan rapora göre ÖÖG öğrencilerin oranı %6 olarak belirlenmiştir. Diğer gereksinim gruplarına göre sayı olarak oldukça fazla olan ÖÖG'li öğrencilere yönelik aile eğitim çalışmalarının son yıllarda yapılan 2 çalışma ile sınırlı olması bu amaca yönelik aile eğitim programı planlama ve uygulama gerekliliğini doğurmuştur.

ÖÖG'li bireylerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama performanslarının normal gelişim gösteren bireylere göre daha düşük olduğu görülmüştür (Arabacı,2017; Dada ve Ergül, 2020; Kumaş vd., 2019). ÖÖG olan öğrencilerin % 80 ini okuma güçlüğü olan öğrenciler oluşturmaktadır.

ÖÖG' li bireylerin en çok zorlandıkları becerilerden bir tanesi okumadır. Birçok sistemi ve beceriyi aktif hale getiren okuma karmaşık bir süreçtir (Akyol ve Kodan, 2016). Okuma, belirli kurallara uyarak, yazılı ya da basılı sembollerini seslendirmektir. Okuma, aynı zamanda yazının içerdiği fikir, duygu ve düşünceleri anlamayı da içerir (Akyol ve Kodan; 2016, Razon, 1982). Öğrencilerin anlama/kavrama düzeyiyle akıcı okuma becerisi güçlü bir korelasyon içerisindedir (Calp, 2005). Okumayla ilgili bir sorun bireyin tüm akademik hayatındaki performansını ve akademik hayatını olumsuz etkilemektedir.

Bireylerin okuma performanslarının kötü olmasının nedenlerinden bir tanesi akıcı okuma becerisinin eğitim ortamlarında genellikle ihmal edilmesi ve akıcı okumanın bir öğretim hedefi olarak görülmemesidir (Topping, 2006). Öğrenme güçlüğü gösteren çocukların okullarımızda yapabildiklerine dayalı bireyselleştirilmiş eğitim planından etkin şekilde yararlanamadıkları düşünülmektedir. Öğrenme güçlüğü gösteren çocuklar sınıfta kaynaştırma öğrencisi olarak bulunmaktadırlar. Kaynaştırma öğrencisi oldukları için destek eğitim imkanlarından faydalanmaktadırlar. Ancak etkili bir bireysel eğitim planı hazırlanamadığından öğrencilerin akıcı okuma sorununa çözüm olamadığı söylenebilir. Öğrencilerin akıcı okumada zorlanılmasının bir diğer nedeni ise günlük okul rutininde sınıf içi etkinliklerde akıcı okuma etkinliklerine yeterince zaman ayrılmamasıdır (Daly ve

Kupzyk, 2012). Bundan dolayı araştırmacılar okuma becerisini destekleyecek birçok alternatif yöntem arayışına girmiştir (Everett, & Krohn, 2012). Akademik becerilerin öğretiminde ailelerin rolü düşünüldüğünde aile eğitimi okuma akıcılığını geliştirmek için etkili bir yol olarak görülebilir (Kupzyk, 2012). Okullarımızda çocuklara sunulan eğitsel düzenlemelerin sınırlılığı göz önüne alındığında aile tarafından çocuğa akademik destek sunmak yararlı olacaktır.

Ailelerin çocukları hakkında, öğretmenlerinden daha fazla bilgiye sahip olmaları ve daha çok zaman geçirmeleri eğitsel fırsat sunmaları açısından aileleri avantajlı hale getirmektedir (Wherry, 2007). Ayrıca ev/aile merkezli yapılan uygulamalar öğrenilen becerilerin genellemesinde fırsat oluşturabilmektedir. Akıcı okuyamayan bir çocuğun okuma akıcılığını geliştirmesinin bir yolu da bu çocukların ailelerini akıcı okuma eğitimi konusunda eğitmek olabilmektedir (Fishel ve Ramirez, 2005).

Aile, bireyin en çok zaman geçirdiği kişilerden oluştuğu, okullarda akıcı okumanın bir hedef olarak görülmediği, okul içi etkinliklerde okuma becerilerine yeterince zaman ayrılmadığı göz önünde bulundurulduğunda akıcı okuma becerilerinin aileler tarafından desteklenmesi bir zorunluluktur. Tüm bunlardan dolayı akıcı okuma stratejilerinin ailelere öğretilmesiyle birlikte bu stratejilerin aileler tarafından uygulanmasına ve bu uygulamanın ÖÖG olan çocuklar üzerindeki etkilerini inceleyen araştırmalara ihtiyaç duyulmuştur.

Bu nedenle bu araştırmada; akıcı okumanın öğretimine yönelik aile eğitim programı, programa katılan ebeveynin akıcı okuma öğretimini uygulamasında etkili midir? Programa katılan ebeveynin edindiği beceriler aile eğitim oturumları tamamlandıktan 7 ve 14 gün sonra sürmekte midir? Programa katılan ebeveynlerin öğrenme güçlüğü olan çocuklarına sunduğu öğretim, çocukların akıcı okuma düzeylerini artırmada etkili midir? Programa katılan anne babaların öğrenme güçlüğü olan çocuklarına akıcı okumanın artırılmasına yönelik yaptıkları öğretim sonunda çocukların akıcı okuma düzeyleri 7 ve 14 gün sonra sürmekte midir? sorularına yanıt aranacaktır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı öğrenme güçlüğüne sahip olan öğrencilerin ebeveynlerine akıcı okuma öğretimine yönelik uygulanan aile eğitim programının ebeveynlerin akıcı okuma öğretimini uygulamasında etkili olup olmadığı ile

sürekliliğinde ve programa katılan ebeveynlerin öğrenme güçlüğü olan çocuklarına sunduğu öğretimin, çocukların akıcı okuma düzeylerini artırmada ve sürekliliğinde etkili olup olmadığını belirlemektir. Bu genel amaç doğrultusunda araştırmada şu soruların cevabı aranmaktadır:

1. Akıcı okumanın öğretime yönelik aile eğitim programı, programa katılan ebeveynin akıcı okuma öğretimini uygulamasında etkili midir?
2. Programa katılan ebeveynin edindiği beceriler aile eğitim oturumları tamamlandıktan 7 ve 14 gün sonra sürmekte midir?
3. Programa katılan ebeveynlerin öğrenme güçlüğü olan çocuklarına sunduğu öğretim, çocukların akıcı okuma düzeylerini artırmada etkili midir?
4. Programa katılan anne babaların öğrenme güçlüğü olan çocuklarına akıcı okumanın artırılmasına yönelik yaptıkları öğretim sonunda çocukların akıcı okuma düzeyleri 7 ve 14 gün sonra sürmekte midir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Bu araştırma, öğrenme güçlüğü olan bireylerin akıcı okuma becerilerini aile temelli bir program aracılığıyla desteklemeyi amaçlamaktadır. Bu amaçla materyalleri ve amaçları olan bir aile eğitim programı planlanmıştır.

Ülkemizde akademik becerilerin öğretime yönelik aile eğitim programlarının sınırlı olduğu düşünüldüğünde, yapılacak olan bu çalışmanın öğrenme güçlüğü gösteren çocuklarla yapılacak öğretimsel düzenlemelerle ilgili ailelere, alanda çalışan uzmanlara ve öğretmenlere yol gösterici olacağı düşünülmektedir.

Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmek için kanıt temelli uygulamalar yapmak gerekmektedir. Kanıt temelli uygulamaların en etkili ve ulaşılabilir yollarından biri de aile temelli uygulamalardır. Bu araştırma ÖÖG olan bireylerin akıcı okuma becerilerinin aileler tarafından desteklenmesini içerdiği için önemlidir. Araştırmada ailelerin akıcı okuma paket programını kullanma düzeyleri ve süreklilikleriyle, uyguladıkları bu paketin çocukların akıcı okuma düzeylerine

etkisini içeren veriler oluşturması açısından önemlidir. Ayrıca bu araştırma birden fazla aile ve çocukla yüksek lisans tezi düzeyinde ülkemizde yapılan ilk araştırma olma özelliği göstermektedir. Alanyazında akademik becerileri konu eden araştırma sayısı oldukça sınırlıdır (Açıkgöz, 2021). Bu nedenle, bu çalışma, özellikle öğrenme güçlüğü olan bireylerin akademik becerilerini desteklemek için aile eğitim programlarına yönelik bir örnek teşkil etmektedir. Araştırma kapsamında akıcı okumanın öğretilmesine yönelik aile eğitim programı geliştirilmiştir. Bu programın ve materyallerin aileler ve alanda çalışan uzmanlar için rehber olacağını düşünmekteyiz. Ayrıca araştırma kapsamında geliştirilen ölçü araçları ve aile eğitim programı alanyazın için bir emsal teşkil edecektir.

1.4. Varsayımlar/Sayıtlar

1. Araştırmaya dahil edilen katılımcıların öğrenme güçlüğü tanılarının doğru konulduğu;
2. Türkçe kitaplarından seçilen metinlerin katılımcıların sınıf düzeyine uygun olduğu

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma:

1. İstanbul ilinde resmi okullara devam eden 2,3 ve 4. sınıfta öğrenme güçlüğü olan üç öğrenciden elde edilen veriler ile;
2. Okuma akıcılığını arttırmak için aileye öğretilen model okuma, tekrarlı okuma ve hata düzeltme stratejisinden oluşan aile eğitim programıyla sınırlıdır.

2. Kavramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar

2.1. Kavramsal Çerçeve

2.1.1. Özel Öğrenme Güçlüğü

Ülkemizde son yıllarda daha sık gündeme gelen öğrenme güçlüğü kavramı Kirk (1963) tarafından ilk kez Chicado'da gerçekleştirilen bir konferansta kullanılmıştır. Bu konferansa katılanlar öğrenme güçlüğü'nün nasıl tanımlanacağı hakkında tartışmalar yapmışlardır. Bu konferansın sonrasında ABD yasalarında (Yetersizliği Olan Tüm Çocuklar için Eğitim Hareketi-Education for All Handicapped Children Act-P.L. 94-142) ÖG' nin yerini alması 1975 yılını bulmuştur. Ülkemizde ise

yasalarda yerini alması 1975 yılını bulmuştur. 1975 yılında yayınlanan resmi gazetede Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Hakkında Yönetmelik'te ÖG'ye ilk kez yer verilmiştir (MEB, 1975). Uluslararası alan yazında öğrenme güçlüğü ile ilgili birçok gelişme olmuştur ancak ülkemiz bu gelişmelere eşlik edememiştir (Sert, 2020).

Diğer özel gereksinim gruplarında olduğu gibi öğrenme güçlüğü'nün tanımı da yıllar içerisinde değişmiştir. Farklı tanımlar ortaya çıkmasının bir diğer nedeni de öğrenme güçlüğü ile ilgilenen bir çok kurum ve kuruluş olmasından kaynaklanmaktadır (Sert, 2020). Öğrenme güçlüğü'nden ilk kez bahseden Samuel Kirk'in, (1962) yaptığı tanım bugüne kadar yapılan tanım ve açıklamaların dayanağı olmuştur. Kirk 1962 yılında yaptığı tanımıda “ beyinde var olan bir problemten meydana gelen duygusal ya da davranışsal problemlerin neden olduğu okuma, yazma, dil, aritmetik işlemler ve diğer okul becerilerinin birinin ya da birden çoğunun gelişiminde gecikme bozukluk ya da gerilik durumudur. Ayrıca, öğrenme güçlüğü'nün zeka geriliği, görsel, işitsel ve motor bozukluklardan, çevresel kültürel ve ekonomik koşullardan etkilenmediğini belirtmiştir.”

Ülkemizde ise MEB 2006 yılında öğrenme güçlüğü'nü “dili yazılı ya da sözlü anlamak ve kullanabilmek için gerekli olan bilgi alma süreçlerinin birinde veya birkaçında ortaya çıkan ve dinleme, konuşma, okuma, yazma, heceleme, dikkat yoğunlaştırma ya da matematiksel işlemleri yapma güçlüğüdür” şeklinde tanımlamıştır.

Tüm tanılarının referans kaynağı olan DSM-V'te ise öğrenme güçlüğü “bir ya da birden çok alanın işlevselliğinde bozulmaya sebep olan, çocukluk çağında sık rastlanan gelişimsel bir nörobiyolojik rahatsızlık” olarak tanımlanmıştır. Öğrenme güçlüğü bireyin yaşı, zeka düzeyi ve aldığı eğitime rağmen okuma, matematik ve yazılı ifadede beklenen performansın altında olma durumuyla tarif edilmektedir (APA, 2013).

DSM-V'e göre ÖG üç gruba ayrılmaktadır (APA, 2013).

1. Hafif düzeyde ÖG olan birey: Bir-iki eğitsel alanda ve öğrenme becerisinde bazı güçlükler yaşar. Yeterli destek sağlandığında birey yaşadığı güçlüğü telafi edebilir (Çakıroğlu, 2018).
2. Orta düzeyde ÖG olan birey: Bir ya da daha fazla eğitsel alanda ve öğrenme becerisinde dikkat çekici düzeyde güçlük yaşar. Yoğun özel eğitim desteği

olarak ve bazı uyarlamalar yapılarak beklenen performansı sergileyebilir. Yaşanan güçlüğü aşılabilmesi için evde ya da okulda gününün bir bölümünü eğitsel uygulamalarıyla geçirmesi gerekir (Çakıroğlu, 2018).

3. Ağır düzeyde ÖG olan birey: Birçok alanda ve öğrenme becerisinde ağır ve yüksek seviyede güçlük yaşar. Devamlı bireyselleştirilmiş özel eğitim alması gerekir. Destek verilmesi durumunda bile yapması gereken etkinlikleri uygun şekilde gerçekleştiremeyebilir. Bu bireylerin bireysel eğitime çok daha yoğun gereksinimleri vardır (Çakıroğlu, 2018).

DSM-V e göre ÖÖG üç kategoriye ayrılmaktadır. Bunlar okuma güçlüğü (disleksi), yazılı anlatım güçlüğü (disgrafi) ve matematik/sayısal güçlüğü (diskalkuli) dır. Öğrenme güçlüğü olan bireyler en çok okuma becerileriyle ilgili sorun yaşamaktadırlar.

Bu konuların içinde okuma becerilerini değerlendirme ve destekleme konulu (%15,7) araştırmaların en yüksek oranı oluşturulduğu görülmektedir. Bu oran ÖÖG olan bireylerin en çok sorun yaşadığı alan okuma olduğu için beklenen bir durumdur.

Alan yazında okumanın birçok tanımı yapılmıştır. Güldenoğlu, Kargin, & Miller'a, (2015) okumayı şöyle tanımlamıştır;

“...Başarılı bir okuma etkinliğini okuyucuların yazılı metinlerde yer alan kelimeleri uygun ortografik, sesbilgisel, morfolojik bilgi ve becerilerini kullanarak çözümledikleri, ardından çözümlenen kelimeleri varolan sözcük dağarcıkları, önceki bilgi ve deneyimleri ile bağdaştırarak anlamlandırdıkları, sonrasında ise anlamlandırdıkları kelimelerden oluşan cümleleri sözdizimsel özellikleri bağlamında analiz edip verilmek istenen mesaja ulaşabildikleri bir süreçtir.”

Okumayla ilgili yapılan tanımların tamamında anlama okumanın nihai hedefi olarak belirtilmiştir. Okuma bireyler için çok önemli bir beceridir ve diğer öğrenmeleri için önemli bir araçtır. Ayrıca okuma akademik hayatın önkoşuludur. Okul hayatında bütün dersler okumayla ilişkilidir. Öğrenme sürecinde okuma yok sayılamaz bir beceridir. Okuma becerisi yeterince gelişmemiş öğrencilerin okuduğunu anlaması oldukça zordur. Dolayısıyla okuma becerisi kötü olan öğrencinin akademik hayatında da başarılı olması beklenemez. Okumanın nihai hedefi olan anlamlandırma ancak akıcı okumayla mümkündür (O'Connor, 2014). Yapılan araştırmalar

göstermektedir ki akıcı okuyan birey daha iyi anlamaktadır (Başaran, 2013, Fuchs, Fuchs, Hosp ve Jenkins, 2009)

Akıcı okuma ilköğretiminin başında kazanılmaktadır. Okulun ilk yıllarında akıcı okuma öğrenilemezse okul hayatının ilerleyen yıllarında akademik alanlarda yaşanan sorunlar, sosyal yeterlilik gibi farklı alanlara da yansiyarak bireyin hayatını olumsuz etkileyecektir (Güzel Özmen, 2008).

Tüm bu nedenlerden dolayı ÖÖG olan öğrencilerin akıcı okuma becerisinin geliştirilmesi gerekmektedir.

2.1.2. Akıcı Okuma

Zutell ve Rasinski, (1991) akıcı okumayı, yazarın vermek istediği anlamlara dikkat ederek fazla çaba sarf etmeden uygun hız, doğruluk, vurgu ve tonlamalara dikkat ederek metnin içerisindeki duyguları okuma ortamına yansıtma olarak tanımlamıştır. Bu tanımda bahsedildiği üzere akıcı okumanın hız, doğruluk ve prozodi olmak üzere üç bileşeni bulunmaktadır ((Başaran, 2013; Klauda & Guthrie, 2008; National Reading Panel, 2000; Rasinski, 2004).

2.1.2.1.Okumanın değerlendirilmesi

Okuma akıcılığını değerlendirmek için kullanılan materyallerin özelliği çok önemlidir. Kullanılan materyallerin doğru seçilmemesi durumunda sağlıklı sonuçlar elde edilemeyebilir. Öğrencilere uygun eğitim programı hazırlarken en önemli kısım değerlendirme kısmıdır. Yapabileceğimiz yanlış bir değerlendirme zaman kaybına neden olabilir. Değerlendirme yaparken değerlendirme yapacağımız metinlerin bazı standartları olması gerekmektedir. Değerlendirme yapacağımız metinlerin okunabilirlik puanları hesaplanmalı ve değerlendirme yapılacak olan öğrencinin seviyesine uygun olmalıdır (Çetinkaya, 2010). Değerlendirmeler müfredat temelli yapılmalı ve seçilen metinler öğrencilerin daha önce karşılaşmadığı metinler olmalıdır (Özmen, 2005; Shapiro & Eckert, 1994). Metinlerin yazı özellikleri hep aynı standartta olması okunabilirlik açısından oldukça önemlidir. Malezya’da yaşları 10 ila 13 arasında olan disleksi olan çocuklarla yapılan bir araştırmada yazı tipi ve özellikleri açısından en doğru sonuç olarak yazı tipinin “comic sans”, puntosunun “14”, renginin “siyah”, satır aralığının “1,5” ve yazının “iki yana yaslı” olması

tavsiye edilmiştir (Aziz & Husni, 2012). Ayrıca değerlendirme yapılacak ortamın öğrencilerin bireysel özelliklerine göre düzenlenmesi gerekmektedir.

Bu araştırmada okuma akıcılığının değerlendirilmesi için metin seçiminde ve değerlendirme sırasında yukarıdaki bahsedilen durumlara dikkat edilmiştir.

2.1.2.2.1. Okuma hızı

Okuma hızı metnin en az zihinsel çaba ile uygun hızda okunmasıdır (Açıkgöz, 2021). Okuma hızı bireyin dakikada okuduğu doğru sözcük sayısı olarak ifade de edilebilir. Okuma hızının çok yavaş olması nasıl anlamayı zorlaştırıyorsa okuma hızının yüksek olması da anlamayı bir o kadar zorlaştırmaktadır. Burada önemli olan uygun hızda okumaktır. Okuma hızı okuduğunu anlamayı, prozodiyi ve okuma doğruluğunu doğrudan etkilemektedir (Başaran, 2013).

Okuma sürecinde birey kelimeleri tanımada ne kadar otomatikleşirse o kadar hızlı okuyabilir. Bu hız okuduğunu anlama için avantaj oluşturacaktır (Sert, 2019). Kelimeleri otomatik isimlendirmesi ne kadar hızlı olursa beynimiz anlama daha fazla yönelebilir dolayısıyla bu da okuduğunu anlamayı kolaylaştırır (Perfetti & Hogaboam, 1975).

Okuma hızı belirlenirken daha önceden hazırlanmış bireyin düzeyine uygun metin bireyin önüne konulur. İlk kelimenin okumasıyla birlikte kronometre çalıştırılır. Okuma sırasında bireyin hatalı okuduğu sözcükler işaretlenir. Okunacak metin bitince kronometre durdurulur. Okunan toplam sözcük sayısından hatalı okunan sözcük sayısı çıkartılır. (Doğru okunan sözcük sayısı/toplam süre)*60 formülü kullanılarak bireyin bir dakikada okuduğu sözcük sayısı bulunur. Bazı araştırmalarda ilk bir dakikada okunan sözcük sayısını baz alarak okuma hızı hesaplanmıştır. Bu durum bireyin metnin girişinde daha iyi performans gösterebilme ya da devamında daha kötü performans gösterebilme ihtimalinden dolayı tam sonuç veremeyebileceği için araştırmamızda yukarıdaki formülü kullanarak okuma hızı hesaplanmıştır.

Okuma hızını belirlediğimizde çıkan sonucun sınıf düzeyine uygun olup olmadığını anlayabilmemiz için bireyi kendi yaş ya da sınıf düzeyiyle kıyaslamamız gerekmektedir. Ülkemizde okuma hızı normuyla alakalı çalışmalar yapılmıştır. 2002 yılında Erden, Kurdoğlu ve Uslu, (2002) birinci sınıftan beşinci sınıfa kadar olan

2481 öğrenci üzerinde norm belirme çalışması yapmıştır. Tablo 1’de sınıf düzeylerine göre okuma hızı ve standart sapma normları verilmiştir.

Tablo 1. Sınıf düzeylerine göre okuma hızı

SINIF DÜZEYİ	ORTALAMA	STANDART SAPMA
1. SINIF	45.30	27.47
2. SINIF	73.13	31.16
3. SINIF	91.46	31.16
4. SINIF	97.07	45.86
5. SINIF	120.76	52.87

Tablo 1’e göre norm değerleri birinci sınıfta ortalama 45.30, ikinci sınıfta ortalama 73.13, üçüncü sınıfta ortalama 91.46, dördüncü sınıfta ortalama 97.07, beşinci sınıfta ortalama 120.76 kelimedir. Üçüncü ve dördüncü sınıfın norm değerleri birbirine yakinken diğer sınıfların birbiri arasındaki norm değerleri farkı daha büyüktür. Ayrıca bütün sınıflarda standart sapmanın yüksek olduğu ve sınıf seviyesi arttıkça standart sapma da arttığı söylenebilir.

2.1.2.1.2.Okuma Doğruluğu

Okuma doğruluğu, okuyucunun bir metindeki okuduğu doğru sözcük oranıdır (Rasinski, 2004). Okuma doğruluğu yüzdesel olarak hesaplanmaktadır. Doğru okunan sözcük sayısının toplam okunan sözcük sayısına bölünüp 100 ile çarpılmasıyla doğru okuma yüzdesi bulunur. Doğru okuma yüzdesinin değerlendirilmesinde doğru okuma oranına göre sınıflandırma yapılmıştır. Okuma doğruluk oranları; %89 ve altını endişe(başarısız) düzey, %90 ile %95 arasında öğretimsel düzey, %95 ile %100 bağımsız düzey olarak belirlemiştir (Rasinski & Hoffman, 2003). Okuma doğruluğu değerlendirilirken okuma hızıyla birlikte ele alınmalıdır (Ergül, 2012)

2.1.2.1.3.Prozodi

Prozodi, metne uygun ve doğal bir ses tonu kullanarak doğal bir sesle, vurgu, ritim ve noktalama işaretlerine dikkat ederek okunmasıdır. Prozodi okuduğunu anlamayı büyük oranda etkilemektedir (Başaran, 2013). Prozodiyi değerlendirmek akıcı okumanın diğer bileşenlerini değerlendirmekten daha zordur. Çünkü prozodi okuma hızı ve okuma doğruluğuna göre vurgu, tonlama, noktalama işaretleri gibi daha çok alt bileşenden oluşmaktadır (Valencia vd., 2010). Prozodik okuma, okumanın nihai amacı olan okuduğunu anlamayı kolaylaştırmaktadır. Model okumaları dinlemek prozodik okumayı geliştirmektedir (Rief & Stern, 2010). Prozodik okuma araştırmamızın hedeflerinden bir tanesi değildir ancak olumlu model okumalarla prozodik okumanın gelişim göstereceğini düşünüyoruz.

2.1.3. Akıcı Okuma Stratejileri

Akıcı okumayı geliştirmek için bir çok yöntem ve strateji bulunmaktadır. Bu yöntem ve stratejiler alan yazında iki başlık altında toplanmıştır (Chafouleas, Martens, Dobson, Weinstein, & Gardner, 2004). Bu başlıklar beceri ve performans temelli teknikler olarak ya da okuma öncesi ve okuma sonrası teknikler olarak belirtilmiştir (Eckert vd., 2002).

Beceri temelli sağaltım teknikleri bireyin beceriyi edindiği ancak yeterince egzersiz yapmadığı ve bireye yeterince model olunmadığı durumlarda etkilidir (Daly, Martens, Witt & Dool., 1997). Beceri temelli sağaltım tekniklerinden bazıları model okuma ve tekrarlı okumadır. Alan yazında yapılan araştırmalarda model okuma ve tekrarlı okuma sağaltım tekniklerinin okuma güçlüğü olan bireylerin okuma akıcılığını arttırmada etkili olduğu sonucuna varılmıştır (Skinner, Cooper, & Cole, 1997).

Performans temelli sağaltım teknikleri ise; okumaya karşı düşük motivasyona sahip ya da okuma sırasında odaklanmada zorluk yaşayan bireyler için etkili sağaltım teknikleridir (Daly, Martens, Witt & Dool., 1997). Okumaya karşı düşük motivasyona sahip bireylere okuma öncesinde belirlenen hedefe ulaştıklarında ödül verme ya da okuma işlemi bittikten sonra okuma performansı ile ilgili geribildirim vererek bu geribildirimi grafik üzerinde göstermeyi içerir. Bu teknikler öğrenme güçlüğü olan öğrencilerde sık görülen okumaya karşı isteksizliği çözmeye yardımcı

olup yeterli güdülenme ve motivasyon sağlayarak okuma akıcılığını artırmaya yardımcı olur (Eckert vd., 2002).

Ayrıca akıcı okumanın bileşenlerinden bir tanesi olan okuma doğruluğunu artırmak için hatalı okunan kelimelerin okuma sırasında ya da okuma sonrasında düzeltilmesi gerekmektedir. Hata düzeltmesinin nasıl yapılacağı ilerleyen bölümde detaylıca açıklanmıştır.

Bu araştırma kapsamında ailelere öğretilen akıcı okuma paketinin içerisinde yer alan model okuma, tekrarlı okuma ve fonetik hata düzeltme yöntemi aşağıda açıklanmıştır.

2.1.3.1.Model Okuma

Metni önceden dinleme şeklinde isimlendirilen model okumada metni öğrencinin kendisi okumadan önce dinlemesi gerekmektedir. Öğrenci metni ses kaydından ya da eş zamanlı olarak yanındaki birinin akıcı okumanın bileşenleri olan hız, doğruluk ve prozodiye dikkat ederek okurken öğrencinin metni kendi önünden takip ederek dinlemesi şeklinde uygulanmaktadır (Fuchs vd., 2001; Klauda & Guthrie, 2008). Öğrencinin metni takip edip etmediği anlamak için metnin farklı yerlerinde “şimdi nerede kaldım?” diye sorularak öğrencinin takip edip etmediği kontrol edilebilir ve eğer takip etmiyorsa takip etmesi için yönlendirme yapılabilir. Bu teknikte öğrenci metni önceden dinler ve görür (Daly & Martens, 1994). Model okuma okuma güçlüğü olan bireylerin okuma akıcılığını artırmada ve prozodik okumanın gelişmesine de katkı sağlayan bir yöntemdir (Skinner vd., 1997; Noltemeyer, Joseph, & Watson, 2014).

2.1.3.2.Tekrarlı Okuma

Okuma akıcılığında en çok kullanılan yöntemlerin başında tekrarlı okuma gelmektedir. Tekrarlı okuma, aynı metnin birden fazla tekrarlı bir biçimde okunmasıdır (Samuels, 1979). Ayrıca Rashotte ve Torgesen (1985), tekrarlı okuma stratejisinin okuma güçlüğü olan öğrencilerde okuma doğruluğunu ve okuma hızını %50 artırdığını bildirmişlerdir. Tekrarlı okuma stratejisinin anlamlandırmayı geliştirdiği de düşünülmektedir.

Alan yazın incelendiğinde tekrarlı okumanın birkaç farklı türde uygulandığı görülmektedir. Araştırmaların birçoğunda en az 3 kez tekrarlı okuma yaptırıldığı görülmüştür (Sarah Lynn & Dowhower, 1987). Araştırmaların bazılarında 4 ve üzerinde tekrarlı okuma yaptırılmıştır (Allinder, vd., 2001; Cohen, 1988). Bazı araştırmacılar ise belirli bir süreyi (15 dakika) ya da belirli bir ölçütü (dakikada 75 kelime)karşılayana kadar tekrarlı okuma yaptırmışlardır (Musti-Rao, Hawkins, & Barkley, 2009).

Araştırmamızda aynı metni 3 kez okutarak tekrarlı okuma yaptırılacaktır.

2.1.3.3.Hata Düzeltme

Hata düzeltme akıcı okumanın bileşenlerinden biri olan okuma doğruluğunu artırmak için kullanılan bir tekniktir. Hata düzeltme okuma sırasında hata düzeltme ve okuma sonrasında hata düzeltme diye ikiye ayrılır (Sert, 2019).

Okuma sırası hata düzeltmede birey hatalı okuduğu kelimenin içinde bulunduğu cümle bitince durdurulur ve hatası düzeltilir. Okuma sırası hata düzeltmede kullanılan 3 teknik vardır. Bunlar; kelime okutma, cümle okutma ve fonetik hata düzeltmedir. Kelime okutularak yapılan hata düzeltmede yanlış okunan kelime eğitimci tarafından okunur ve arkasından öğrenciden 3 kez okuması istenir. Cümleyi okutularak yapılan hata düzeltmede ise hatalı okunan kelime eğitimci tarafından okunur sonra öğrenci tarafından 3 kez okunması istenir ve hatalı okunan kelimenin içinde bulunduğu cümlenin başından başlayarak cümlenin tamamı okutulur (Sert, 2019). Fonetik hata düzeltmede yanlış okunan kelime eğitimci tarafından ses birimlere ayrılarak okunur hemen ardından aynı kelime bir bütün halinde okunur ve ardından öğrenciden 3 kez okuması istenir (Sert, 2019; Barbetta, Heward, & Bradley, 1993; Barbetta vd., 1994; Marvin vd., 2010; Nelson vd., 2004; Singh, 1990).

Hata düzeltmenin bir diğer yolu da okuma sonrası hata düzeltmedir. Okuma sonrası hata düzeltme için aynı metnin bir tanesi eğitmenin önünde diğeri öğrencinin önünde olur. Okuma sırasında hatalı okunan kelimelere müdahale edilmez eğitimci öğrencinin yanlış okuduğu kelimeleri kendi önündeki metinde işaretler. Öğrencinin okuması bittikten sonra hatalı olarak işaretlenen kelimeler düzeltilir. Okuma sonrası hata düzeltmede kelime okutma, fonetik hata düzeltme yöntemleri yukarıda anlatıldığı şekilde kullanılabilir.

Araştırmamızda okuma sırasında hata düzeltme yöntemlerinden fonetik hata düzeltme ve cümle okutma yöntemi birlikte kullanılmıştır. Öğrencinin hatalı okuduğu kelime önce fonetik hata düzeltme yöntemiyle düzeltilip ardından hatalı okunan kelimenin içinde bulunduğu cümle baştan okutulmuştur.

2.2.Özel Eğitimde Aile Eğitimi

Tüm çocukların temel gereksinimlerini karşılanması ihtiyacını aile bireyleri giderir. Çocukların doğduklarında ailelerine olan bu bağımlı ilişki ilerleyen yıllarda sosyal ve duygusal bağ ile yaşam boyu devam eder. 19. Yüzyılın sonlarında aileler çocukları için sadece bakımveren konumundayken günümüzde ailenin rolü oldukça değişmiştir. Aileler çocuklarının haklarını savunan eğitsel ihtiyaçlarını gideren geleceği ile ilgili kararlar veren kişilere dönüşerek daha farklı roller üstlenmiştir. Aile bireylerinin bu kadar farklı rolleri yerine getirebilmesi ancak aile eğitimi ile mümkündür (DiPipi-Hoy ve Jitendra, 2004).

Aile eğitimi programlı ve sistematik bir süreçtir. Aile eğitimi programlı ve sistematik bir süreçtir. Aile eğitimi programları diğer eğitim programlarında olduğu gibi amaçları ve içeriği olan, tüm aşamalarının açıkça tanımlandığı, değerlendirilebilir ve ölçütü olan programlardır (Cavkaytar, 2010). Aile eğitim programları ailelere bir takım bilgi ve becerileri kazandırmayı hedefleyen kavramsal ve sistematik bir süreçtir (Schulz, 1987; Cavkaytar, 1998).

Tüm bireylerin eğitsel süreçlerinde aile üyelerinin çocuklarının eğitim sürecine dahil olması istenilen bir durumdur (Sönmez, 2008). Özel gereksinimli bireye sahip olan ailelerde ise ailenin sürece dahil olması bir zorunluluktur. Çocuklarına özel gereksinimli birey tanısı konan aileler bu süreçte duygusal olarak oldukça zor bir dönemden geçmekte ve çocuğu için en iyisini yapmak isteyerek çeşitli arayışlara girmektedir. Bu durum ailelerin sistematik eğitim alması gerekliliğini artırmaktadır (Varol,2005).

Aile eğitimi ile ilgili yapılan çalışmalar özel gereksinimli öğrencilerin ailelerine verilen eğitimin, hem özel gereksinimli çocuğa hem de ailesine önemli fayda sağladığını göstermektedir (Cavkaytar 1999; Gültekin, 1999; Tavil, 2005).

2.2.1. Aile Eğitimiyle İlgili Yasal Düzenlemeler

Özel eğitimde aile eğitimi, ilk olarak Amerika Birleşik Devletleri (ABD)'nde yasal olarak güvence altına alınmıştır. 1975' te çıkan Bütün Özürlü Çocuklar İçin Eğitim (Education For All Handicapped Children) yasasında aile eğitimi yerini alamasa da 1986 yılında düzenlemelerle birlikte Bireyselleştirilmiş Aile Hizmet Planı (BAHP) adı altında kanunda yerini almıştır. Bu yasanın ismi 1990'da Yetersizlikten Etkilenmiş Bireylerin Eğitimi Yasası olarak değişmiştir (PL 94-142).

1991'de ve 1997'de PL 94-142'nin Yetersizlikten Etkilenmiş Bireylerin Eğitimi Yasası (Individuals With Disabilities Education Act) (IDEA) değiştirilerek yeniden yayımlanmasıyla, yeni doğan, bebek ve ilk çocukluk dönemindeki özel gereksinimli bireyler ve aileleri için hizmetler daha belirgin hale getirilmiştir (Özdemir, 2013).

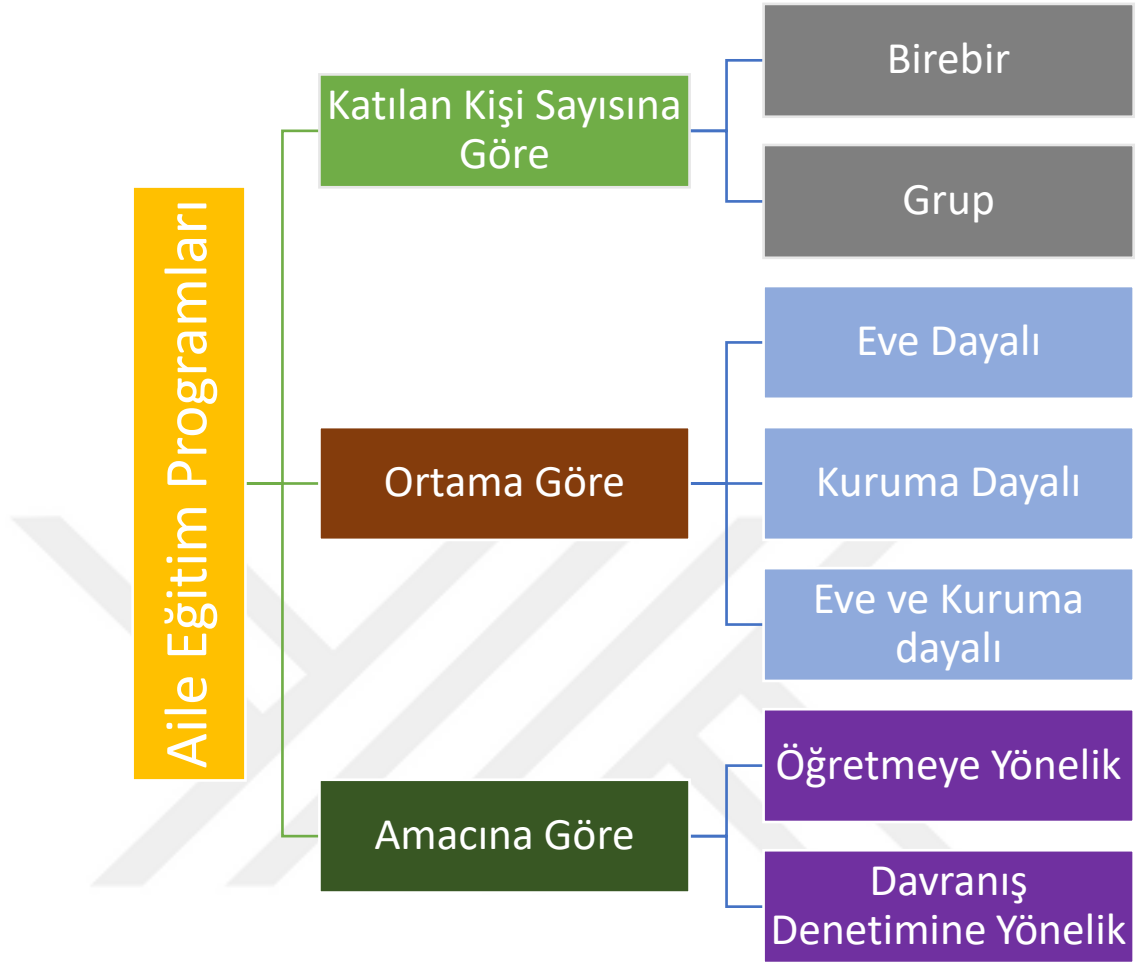
Ülkemizde aile eğitimi 1997 yılında 573 numaralı 'Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname' ile kanundaki yerini almıştır. Bu kanunda aile eğitimine "Ailelerin, özel eğitim sürecinin her boyutuna aktif olarak katılımları ve eğitimleri sağlanır" ifadesiyle yer verilmiştir. Yine aynı yasada "Erken çocukluk dönemindeki özel eğitim hizmetleri ailenin bilgilendirilmesi ve desteklenmesi temeline dayalı olarak evlerde ve kurumlarda sürdürülür." diyerek özel eğitimde aile eğitiminin temeli atılmıştır.

Ancak ülkemizdeki yasaların aile eğitimi konusunda yetersiz kaldığı söylenebilir. Bu yasalarda aile eğitiminin kim tarafından, nerede ve nasıl yapılacağı açık olarak yazılmamıştır. Ülkemizde aile eğitim programlarına ihtiyaç olduğu kadar aile eğitimi ile ilgili yasal süreçlerinde iyileştirilmesine ihtiyaç olduğu düşünülmektedir.

Aile eğitiminin bu denli önemli olması ve bu önemin anlaşılması aile eğitim programları hazırlamayı gerekli kılmıştır.

2.2.2. Aile Eğitim Programları

Aile eğitim programları; programa katılacak kişi sayısı, programın amacı ve programın uygulandığı yere göre farklı şekilde planlanabilir (Yakın, 2009; Sönmez, 2008 ; Gültekin, 1999). Bu araştırmada aile eğitim programlarından eve dayalı aile eğitim programı seçilmiştir.



Bire-bir aile eğitim programları ailenin ve eğitimcinin bire bir çalıştıkları programlardır. Bire-bir aile eğitim programlarında çocuklarının ihtiyaçlarına yönelik oluşturulan amaçların aileye öğretilmesi hedeflenmektedir (Yakın, 2009). Bire-bir aile eğitim programının avantajı ailenin ihtiyacına yönelik olmasıdır. Bu programın dezavantajı maliyetinin yüksek olmasıdır (Tavil, 2005).

Eve dayalı aile eğitimi programlarında ailelere ev ortamında çocuklarına öğretim yapacağı beceriyi kazandırmak hedeflenmektedir. Eve dayalı aile eğitim programında ev, verimli bir öğretim ortamı oluşturmak için öğrenime ve öğretime uygun bir hale dönüştürülerek uzman ve aileye bire bir çalışma ortamı oluşturmaktadır (Cavkaytar, 1998). Eve dayalı aile eğitim programlarında eğitimci,

gözlem ve değerlendirmeler yaparak bu gözlem ve değerlendirmeler sonucunda gereksinimleri ve programın amaçlarını aileyle birlikte belirler (Tavil, 2005).

Eve dayalı gerçekleştirilen aile eğitim programlarında eğitimci çocuğun performans düzeyini belirler. Performans düzeyini belirledikten sonra uygun amaçları aileyle birlikte belirleyerek aile eğitim programının amaçlarını oluşturur. Bu amaçları doğrudan öğretim yönteminin basamakları ile (Model olma-rehberli uygulama-bağımsız uygulama) aileye öğretir (Snell, 1983; Varol, 2005).

Eve dayalı aile eğitim programlarının bazı avantajları ve dezavantajları vardır. Snell, 1983; Tavil, 2004; Varol, 2005; Vuran, 1997 bunları şöyle aktarmıştır;

Tablo 2. Eve dayalı aile eğitim programlarının avantajları ve dezavantajları

AVANTAJLARI	DEZAVANTAJLARI
Öğrenme çocuğun doğal ortamındadır.	Evde uygun eğitim ortamının olmaması.
Tüm aile bireyleri öğretim sürecine katılabilir.	Eğitimden dolayı ebeveynlerin diğer aile üyeleriyle zaman geçirememesi.
Becerilerin kalıcılığı ve genellemesi daha kolaydır	Çalışan ebeveynlerin evde bulunma zamanının kısıtlı olması.
Çocuk davranışlarını doğal ortamında sergilediği için neyi nasıl öğreteceğimize ebeveynlerle birlikte daha doğru karar verebiliriz.	Ailenin çok kalabalık olması.
Sınıf içerisinde öğretilmeyecek beceriler (öz bakım, ev içi beceriler) ev ortamında öğretilir.	

2.3.İlgili Araştırmalar

2.3.1.Akıcı Okumayla İlgili Yapılan Araştırmalar

2.3.1.1. Akıcı Okumayla İlgili Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Savaiano ve Hatton (2013) yaptıkları araştırmada, görme sorunu yaşayan öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmek amacıyla tekrarlı okuma sağaltım tekniği incelenmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerden birisi 12 ve özel eğitim okulunda altıncı sınıfa, diğeri 8 yaşında ve genel eğitim okulunda üçüncü sınıfa gitmektedir. Öğrenciler normal zekaya sahip olmakla birlikte görme sorunu yaşayan öğrenciler arasından seçilmiştir. Araştırmada tekrarlı okuma sağaltım tekniğinin öğrencilerin okuma hızlarını artırmada, okuma hata oranlarını azaltmada ve okuduğunu anlamada etkisi araştırılmıştır. Tek denekli araştırma yöntemi kullanılarak sağaltım programında öğrencilerden okuma hızlarını %50 artırmaları beklenmiştir. Eğer öğrenciler bu koşulu sağlayamazsa en az %25 artırmaları beklenmiştir. Sağaltım programı en az yarım saat sürmüştür ve yalnızca tekrarlı okuma yöntemi kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, tekrarlı okuma ve sesli okuma akıcılığı arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Ayrıca tekrarlı okumanın okuma doğruluğu ve akıcılığı üzerinde olumlu bir etkisi olduğu belirlenmiştir. Ancak, tekrarlı okumanın okuma hatalarını azaltmadaki etkisinin önemsiz olduğu görülmüştür.

Coward (2015), sessiz okumanın akademik başarıya katkısını inceleyen bir araştırma yapılmıştır. Araştırmaya, 10 kız ve 25 erkek olmak üzere toplam 35 öğrenci dahil edilmiştir. Araştırmada bağımsız sessiz okuma yöntemi kullanılmıştır. Katılımcıların tamamı lise 2. sınıf öğrencisidir ve araştırma kapsamında okul kütüphanesinden kendi seçtikleri herhangi bir kitabı haftanın 5 günü, her gün 15 dakika olmak üzere toplam 12 hafta boyunca sessiz okumaları istenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, bu yöntemin öğrencilerin akademik başarısını anlamlı derecede artırmadığı, aksine düşük düzeyde bir etkisi olduğu tespit edilmiştir.

Strong Hilsmer, Wehby ve Falk (2016) yaptıkları araştırmada, ortaokul düzeyinde akademik ve davranışsal yetersizlikleri olan öğrencilerin okuma akıcılığı ve motivasyonlarını geliştirmek için okuma müdahalelerinin etkililiğini incelemiştir. Araştırmaya dört ortaokul öğrencisi katılmıştır ve tekrarlı okuma, model okuma, hedefe bağlı ödüllendirme ve performans geribildirim gibi müdahalelerin okuma

hızı ve doğruluğu üzerindeki etkisi değerlendirilmiştir. Araştırma çoklu başlama modeline göre planlanmıştır ve dört katılımcının ikisinde öğrenme güçlüğü, diğerlerinde DEHB-KB gibi sağlık sorunları bulunmaktadır. Araştırma sonuçları, okuma müdahalelerinin tüm öğrencilerin okuma akıcılığı ve motivasyonunu arttırdığını göstermektedir. Böylece, tekrarlı okuma, model okuma, hedefe bağlı ödüllendirme ve performans geribildiriminin okuma güçlüğü olan öğrencilerin akıcı okumalarını önemli ölçüde arttırdığı belirlenmiştir.

Skinner, Cooper ve Core (2017) tarafından gerçekleştirilen bir araştırma, okuma güçlüğü olan çocuklar üzerinde model okuma tekniğinin etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma, karşılaştırmalı bir desen kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Çalışmada metinlerin, model okuma tekniğinin hızlı ve yavaş dinleme yoluyla sunulmasının okuma performansı üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırma, özel eğitim okulunda küçük bir sınıfta iki öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Birinci öğrenci, 12 yaşında ve altıncı sınıfa bir devlet okuluna devam etmektedir. Ayrıca, öğrenme güçlüğü (ÖG) tanısı almıştır. İkinci öğrenci ise 12 yaşında ve beşinci sınıfta bir devlet okuluna devam etmektedir. Hem ÖG hem de duygu ve davranışsal bozukluk tanıları bulunmaktadır. 2. Öğrenci aynı zamanda kontrol grubu olarak kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, birinci öğrenciye yavaş dinleme yoluyla sunulan model okuma teknikleri, hızlı dinleme yoluyla sunulan tekniklere göre daha yüksek bir okuma performansı sağlamıştır.

Okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma akıcılıklarının artırılması için yapılan araştırmalar incelendiğinde, genellikle beceri ve performans temelli sağıltım tekniklerinin paket olarak kullanıldığı görülmektedir. Bu araştırmaların çoğunluğu tek denekli araştırma modeline göre tasarlanmıştır. Tüm araştırmaların ortak sonucu, hem performans temelli hem de beceri temelli sağıltım paketlerinin okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma hızları ve okuma doğruluğunu artırmada etkili olduğudur.

2.3.1.2.Akıcı Okumayla İlgili Ülkemizde Yapılan Araştırmalar

Görgün (2018), tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada, ÖÖG tanısı olan ve 2016-2017 eğitim öğretim yılının yaz tatilinde çalışmaya katılmak için gönüllü olan beş katılımcıyla yürüttüğü çalışmada Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Destek Eğitim Programının (OKA2DEP) ÖÖG olan öğrencilerin; bir dakikada okudukları doğru kelime sayısı, doğru okuma oranı ve okuduğunu anlama puanına olan etkisini

incelemiştir. Araştırma, Değişen ölçütler kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmada OKA2DEP'in katılımcıların akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde etkili olduğu ve katılımcıların uygulama bittikten bir, iki ve üç ay sonra bu becerileri koruyabildikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Vural (2019), tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada, “AD-HY-BOS” okuma stratejisinin Hafif düzeyde zihinsel yetersizlik tanısı almış ilkökul 4. sınıf öğrencileri ve aynı sınıfa devam eden okuma düzeyi düşük akranlarının dakikada doğru okudukları kelime sayısı, dakikada hatalı okudukları kelime sayısı ve öykü anlama performansları üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırma, Denekler Arası Çoklu Yoklama Deseni kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmada kullanılan stratejinin okuma hızı, okuma hatasının azalması ve öykü anlamalarında etkili olduğu gözlenmiştir.

Sert (2019), tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada, model okuma, tekrarlı okuma, hata düzeltme ve kendini izleme stratejisinin birlikte kullanıldığı akıcı okuma paketinin, okuma hızı, okuma doğruluğu ve okuma prozodisi üzerindeki etkisini öğrenme güçlüğü olan 3 öğrencide incelemiştir. Araştırma, denekler arası çoklu yoklama modeli kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçları, okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma akıcılığının artırılmasında model okuma, tekrarlı okuma, hata düzeltme ve kendini izleme stratejisi sağaltım paketinin üç öğrencide de etkili olduğunu göstermektedir. Katılımcıların üçünün de okuma hızında, okuma doğruluğunda, prozodik okumalarında artış olmuş ve sağaltım sonunda ulaşılan seviye, izleme oturumlarında da korunmuştur.

Sanır, Akçayır ve Özkubat (2020) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada, Hafif Derece Zihinsel Yetersizliğe sahip 3 öğrenci üzerinde KDA sonucuna göre oluşturulan akıcı okuma paketlerinin etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma, Kısa Çoklu Uygulama Deseni ve Dönüşümlü Uygulamalar Deseni kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmada akıcı okuma paketlerinin okuma hızı ve doğru cevaplanan okuduğunu anlama sorularının sayısı üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırmada, beceriye dayalı müdahalelerle beraber içsel ve dışsal motivasyona dayalı müdahalelere dahil edilirse akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerileri daha fazla artış göstereceği sonucuna ulaşılmıştır.

2.3.2.Akıcı Okuma Öğretiminde Aile Eğitimine Yönelik Yapılan Araştırmalar

2.3.2.1.Akıcı Okuma Öğretiminde Aile Eğitimine Yönelik Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Gortmaker ve ark., (2007) yaptıkları araştırmada ebeveynlere akıcı okumanın öğretimini yapmak için en uygun yöntemi kısa deneysel analizle belirleyerek bu yöntemlerin ebeveyn tarafından sunulmasının öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma becerilerine olan etkisini incelemişlerdir. Araştırmaya öğrenme güçlüğü gösteren 3 öğrenci ve bu 3 öğrencinin ebeveyni katılmıştır. Araştırmada çoklu başlama deseni kullanılmıştır. Araştırmada ebeveyn tarafından gerçekleştirilen akıcı okuma öğretiminin öğrenme güçlüğü olan öğrencinin okuma hızını ve okuma doğruluğunu artırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Daly ve Kupzyk (2012), yaptıkları araştırmada öğrenci tarafından seçilen ebeveyn tarafından uygulanan akıcı okuma öğretiminin öğrencilerin akıcı okuma becerileri üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırmaya okuma akıcılığı sınıf seviyesinin altında bulunan 3 öğrenci ve ebeveyni katılmıştır. Araştırma çoklu yoklama deseniyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmada öğrenci tarafından seçilen ebeveyn tarafından uygulanan akıcı okuma öğretiminin öğrencilerin okuma hızını ve okuma doğruluğunu artırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Mitchell ve Begeny (2014) yaptıkları araştırmada ebeveynler tarafından yaz aylarında uygulanan HELPS akıcı okuma müdahale programının okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma becerileri üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Araştırmada tek gruplu ön test- son test içeren yarı deneysel bir desen kullanılmıştır. Araştırmada programa katılan öğrencilerin okuma becerilerinin geliştiği sonucuna ulaşılmıştır.

Grindle, vd. (2019) yaptıkları araştırmada ebeveynler tarafından 5 down sendromlu çocuğa uygulanan Erken Okuma programı (HER) isimli çevrimiçi bir programın okuma becerilerine etkisini incelemişlerdir. 5 ay boyunca uygulanan program sonrasında öğrencilerin okuma yaşının ortalama 13 ay (en az 6 en çok 20) iyileştiği belirtilmiştir.

Zhou ve diğerleri (2019), yaptıkları araştırmada ebeveynlere akıcı okumanın öğretimini yapmak için en uygun yöntemi kısa deneysel analizle belirleyerek bu yöntemlerin ebeveyn tarafından sunulmasının öğrenme güçlüğü olan

öğrencilerin okuma becerilerine olan etkisini incelemişlerdir. Araştırmaya öğrenme güçlüğü gösteren 4 öğrenci ve bu 4 öğrencinin annesi katılmıştır. Araştırmada çoklu başlama deseni kullanılmıştır. Araştırmada ebeveyn tarafından gerçekleştirilen akıcı okuma öğretiminin öğrencilerin okuma hızını artırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

2.3.2.2.Akıcı Okuma Öğretiminde Aile Eğitime Yönelik Ülkemizde Yapılan Araştırmalar

Ülkemizde, son yıllarda okuma becerilerinin geliştirilmesi ve özellikle de okuma akıcılığına yönelik çalışmalar giderek önem kazanmaktadır. Okuma akıcılığı, bir öğrencinin metni doğru bir şekilde okuyabilme hızı, doğru okuyabilme oranı ve sesli okuma kalitesi gibi özellikleri içermektedir. Okuma akıcılığı becerisi, öğrencilerin okuma anlama sürecinde önemli bir rol oynamaktadır. Ancak, ülkemizde yapılan araştırmalar, okuma akıcılığı konusunda öğrencilerin zayıf olduklarını ve bu konuda ebeveynlerin bilinçlendirilmesi ve eğitilmesi gerektiğini göstermektedir.

Akıcı okuma aile öğretimine yönelik araştırmalar ülkemizde 2 adet ile sınırlıdır.

İlerleyen bölümde bu araştırmaların içeriği ile ilgili bilgi verilecektir.

Doğanay-Bilgi (2020), yaptıkları araştırmada okuma akıcılığı artırmak için aile tarafından sunulan öğretimin okuma güçlüğü çeken öğrencilerin okuma akıcılığı üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmaya 3 ebeveyn ve bu 3 ebeveynin öğrenme güçlüğü gösteren öğrencileri katılmıştır. Araştırmada ailelere öğretilecek akıcı okuma stratejileri kısa deneysel analizle belirlenmiştir. Araştırma çoklu yoklama desenine göre planlanmıştır. Araştırmada kısa deneysel analizle belirlenen akıcı okuma stratejinin ebeveyn tarafından sunulması öğrencilerin okuma hızını ve okuma doğruluğunu artırdığı ve bu artışın uygulama sona erdikten sonra devam ettiği sonucuna ulaşılmıştır.

Açıkgöz (2021) yaptıkları araştırmada, annenin hedeflenen akıcı okuma stratejini uygulama düzeyini ve ebeveynler tarafından uygulanan bu stratejilerin ÖÖG olan çocuğun okuma becerilerine olan etkisini incelemişlerdir. Araştırmaya ÖÖG olan bir çocuk ve annesi katılmıştır. Araştırma kapsamında geliştirilen aile eğitimi programı ve uygulamaya dönük olarak sunulan performans geri bildirimlerini içeren “Akıcı Okuma Stratejileri Aile Eğitim Programı” (AKOSEP) anneye yürütülmüştür. Araştırma çoklu yoklama modeline göre planlanmıştır. Araştırma sonuçları, katılımcı

anneninin uygulanan aile eğitimi programı kapsamında akıcı okuma stratejilerinin öğrendiğini ve anneninin yaptığı öğretim ÖÖG olan çocuğunun akıcı okuma becerilerini geliştirmede etkili olduğunu göstermektedir.

Sonuç olarak, ÷lkemizde yapılan araştırmalar, aile eğitimi programlarının okuma akıcılığı becerisini geliştirmede etkili ve sınırlı sayıda olduğunu göstermektedir.



3. YÖNTEM

Bu araştırmanın genel amacı öğrenme güçlüğüne sahip olan öğrencilerin ebeveynlerine akıcı okuma öğretimine yönelik uygulanan aile eğitim programının ebeveynlerin akıcı okuma öğretimini uygulamasında etkili olup olmadığı ile sürekliliğine ve programa katılan ebeveynlerin öğrenme güçlüğü olan çocuklarına sunduğu öğretimin, çocukların akıcı okuma düzeylerini artırmada etkili olup olmadığı ile sürekliliğe olan etkisini belirlemektir.

Bu genel amaca uygun olarak belirlenen araştırma deseni, bağımlı değişken, bağımsız değişken, katılımcılar, araştırmanın ortamı, materyaller ve veri toplama araçları ilerleyen bölümde açıklanmıştır.

3.1. Araştırma Deseni

Bu çalışmada tek denekli araştırma modellerinden yoklama denemeli çoklu yoklama modeli bu çalışmada kullanılmıştır.

3.1.1. Denekler Arası Çoklu Yoklama Deseni

Akıcı okuma aile eğitim programının öğrenme güçlüğüne sahip olan öğrencilerin ebeveynlerine akıcı okuma öğretimine yönelik uygulanan aile eğitim programının ebeveynlerin akıcı okuma öğretimini uygulamasında etkili olup olmadığı ile sürekliliğine ve programa katılan ebeveynlerin öğrenme güçlüğü olan çocuklarına sunduğu öğretimin, çocukların akıcı okuma düzeylerini artırmada etkili olup olmadığı ile sürekliliğe olan etkisini belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada tek denekli deneysel desenlerden “Denekler Arası Çoklu Yoklama Deseni” kullanılmıştır. Çoklu yoklama modelleri çoklu başlama modellerinin bir uyarlamasıdır ve bu modeli çoklu başlama modellerinden ayıran en temel özellik sürekli başlama düzeyi verisi toplanmamasıdır.

Çoklu Başlama Düzeyi Desenleri üç farklı durum için kullanılabilir (Tekin-İftar, 2018).

1. Davranışlar Arası Çoklu Başlama Düzeyi Deseni: Aynı ortamdaki deneğe veya gruba uygulanan bir bağımsız değişkenin etkililiğini, birden fazla hedef davranış üzerinde araştırır. Katılımcılar ve ortamlar sabittir. Yalnızca aynı

ortamda aynı katılımcıya 3 farklı davranış ya da beceri öğretimini içeren uygulama gerçekleştirilir.

2. Ortamlar Arası Çoklu Başlama Düzeyi Deseni: Bir deneğe ya da gruba uygulanan bir bağımsız değişkenin hedef davranış üzerindeki etkililiğini, deneğin veya grubun içinde bulunduğu birden fazla ortamda araştırır. Katılımcı ve davranışlar sabittir. 3 farklı ortamda öğretim yapılır.
3. Denekler Arası Çoklu Başlama Düzeyi Deseni: Bir bağımsız değişkenin bir hedef davranış üzerindeki etkililiğini, birbirine benzer özellikte olan birden fazla denekte araştırır. Davranışlar ve ortamlar sabittir. Yalnızca 3 farklı katılımcıya aynı ortamda aynı davranışların öğretimi gerçekleştirilir.

Denekler Arası Çoklu Yoklama Deseninde bir öğretimin etkililiği, birden fazla denekte değerlendirilmektedir (Tekin-İftar, 2018). Bu desende katılımcılar birbirinden bağımsız olmalı ancak uygulanan bağımsız değişkenden etkilenme ihtimali olmalıdır (Tekin-İftar, 2018).

3.1.2. Denekler Arası Çoklu Yoklama Deseninde Verilerin Analizi

Çoklu yoklama desenlerinde verilerin analizi, grafiksel analizle yapılır. Grafikte bağımlı değişkene ilişkin veriler grafiğin (y) ekseninde, bağımsız değişkene ilişkin veriler ise (x) ekseninde gösterilir (Tekin-İftar, 2018).

Grafiğin dikey eksen bağımlı değişkeni yatay eksen ise oturum sayısını (gün,hafta) gösterir. Grafik üzerine daha kalın çizilen sık çizgilerle araştırmanın başlama, uygulama ve izleme bölümleri ayrılır(Tekin-İftar, 2018).

3.1.3.Denekler Arası Çoklu Yoklama Deseninde Grafiğin Yorumu

Çoklu yoklama desenlerinde uygulanan bağımsız değişkenin etkisi grafik analiz edilerek yorumlanır. Deneklerde uygulama öncesinde alınan yoklama ve başlama verileri sabit kalıp bağımsız değişken uygulandığında ilerleme görülüyorsa bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerinde etkili olduğu söylenebilir (Tekin-İftar, 2018).

3.1.4. Denekler Arası Çoklu Yoklama Deseninde Deneysel Kontrolü Sağlama

Denekler arası çoklu yoklama modelinde deneysel kontrol yalnızca sağaltıma başlanan durumda verilerde değişiklik olması; henüz uygulamaya başlanmayan durumların verilerinde herhangi bir değişiklik olmaması ve bu etkinliklerin art zamanlı olarak tüm durumlarda gerçekleşmesiyle kurulmaktadır (Tekin-İftar, 2018).

Bu araştırmada deneysel kontrol ebeveynlerin akıcı okuma stratejilerini kullanma düzeyleri yalnızca uygulanan aile eğitim programı sonrasında değişiklik göstermesi, aile eğitim programı uygulanmadan önce herhangi bir değişiklik göstermemesiyle, öğrencilerin deneysel kontrolü ise her üç öğrenci katılımcının okuma hızı ve okuma doğruluğunda yalnızca ebeveynlere öğretilen akıcı okuma stratejilerinin uygulanmasından sonra değişiklik göstermesi ebeveynin uygulama yapmadığı durumlarda değişiklik göstermemesi ile sağlanmıştır.

Bu araştırma akıcı okuma sorunu yaşayan 3 farklı öğrencinin annesi ve bu 3 öğrenciyle desenlenmiştir.

3.1.5. Denekler Arası Çoklu Yoklama Deseninin Araştırmada Kullanılması

Deney sürecine başlamadan önce ailelerin özel durumu olup olmadığı öğrenilerek ailelerin eğitim sırası belirlenmiştir. Belirlenen sıraya göre ilk önce 2. Sınıfa giden öğrenciden ve ailesinden başlama düzeyi verileri diğer katılımcılardan önce yoklama verileri alınmıştır. 1. Katılımcı öğrencinin başlama düzeyi verileri ve uygulama verileri öğrencinin devam ettiği okulun kütüphanesinde alınmıştır. 1. Katılımcı öğrenciden başlama düzeyi verileri alındığında aynı gün içerisinde 2. Ve 3. Katılımcıdan yoklama verileri alınmıştır.

Birinci katılımcı öğrenciden 3 oturum kararlı veri alındıktan sonra aile ile randevu oluşturulup aile başlama düzeyi verileri ailenin evinde alınmıştır. 1. Katılımcı aileden başlama düzeyi verileri alındığı haftada 2. ve 3. Aileden yoklama verisi alınmıştır. 1. Ailenin başlama düzeyi verileri alındıktan hemen sonra birinci aileye akıcı okuma aile eğitim programı uygulanmıştır. Akıcı okuma aile eğitim programı ailenin evinde akşam saatlerinde 3 oturum halinde uygulanmıştır. Aile eğitimi doğrudan öğretim yöntemine uygun olarak model olma rehberli uygulama ve bağımsız uygulamadan oluşmuştur.

3.2.Bağımlı Değişken

Araştırmanın 2 bağımlı değişkeni bulunmaktadır:

- 1- Ailelerin, öğretilen akıcı okumanın paketini uygulama düzeyleri
- 2- Çocukların okuma hızı ve okuma doğruluğu düzeyleridir.

Bu araştırmanın bağımlı değişkeni annenin hedeflenen akıcı okuma paketini uygulama düzeyidir.

Bağımlı değişken kapsamında uygulanması beklenen akıcı okuma paketi model okuma, tekrarlı okuma ve fonetik hata düzeltme yöntemini içermektedir. Bağımlı değişkenin ölçülebilmesi için paket içerisindeki uygulama adımları basamaklara ayrılmıştır. Bu paketin içerisinde yer alan uygulama basamakları ek olarak sunulmuştur. (Bkz ek 5). Basamaklara ayrılan akıcı okuma paketi katılımcı anne, basamakları uygularken doğru gerçekleştirdiği her bir basamak için artı (+); yanlış olarak gerçekleştirdiği ya da gerçekleştirmediği her bir basamak için ise eksi (-) ile değerlendirilerek uygulama düzeyi değerlendirilmiştir. Bu şekilde araştırmanın bağımlı değişkenine ilişkin veri elde edilmiştir.

Araştırmanın diğer bir bağımlı değişkeni ÖÖG olan çocuğun okuma hızı ve okuma doğruluğu düzeyidir. Okuma hızı ve okuma doğruluğu anne tarafından çocuklara akıcı okuma paketini uygulamadan önce ve deneysel desenin uygulama prosedürüne uygun olarak ölçülmüştür. Okuma hızı bir dakikada okunan doğru kelimelerin sayısı ile belirlenirken; okuma doğruluğu bir dakikada okunan doğru kelimelerin okunan tüm kelimelere oranlanmasıyla yüzdelik olarak hesaplanmıştır. Bu şekilde araştırmanın diğer bağımlı değişkenine ilişkin veri toplanmıştır.

3.2.Bağımsız Değişken

Bu araştırmanın 2 bağımsız değişkeni bulunmaktadır. Bu bağımsız değişkenlerden birincisi araştırma kapsamında geliştirilen akıcı okuma aile eğitimi programıdır. İkinci bağımsız değişken ise ailelerin çocuklarına sunduğu akıcı okuma öğretimidir. Akıcı okuma aile eğitim programı araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Araştırmacı ise hem lisans hem lisansüstü düzeyinde aile eğitimi ve akıcı okuma konusunda çeşitli dersler almıştır.

Akıcı okuma aile eğitim programı model okuma, tekrarlı okuma ve fonetik hata düzeltme yönteminden oluşmaktadır. Program ebeveynleri öğretici olarak gören aile eğitimi yaklaşıma uygun olarak tasarlanmış ve ev temelli ve bire bir sunulmak üzere düzenlenmiştir. Programın içeriğinde buluna akıcı okuma stratejileri alan yazın incelenerek seçilmiş ve düzenlenmiştir. Bu stratejiler alan yazında sık kullanılması, kullanıcı dostu olması ve en etkili sonuçları vermesi nedeniyle tercih edilmiştir.

Akıcı okuma paketinin ailelere öğretimi her bir basamak için ayrı ayrı doğrudan öğretim yönteminin basamakları izlenerek ailenin evinde yapılmıştır.

3.2.Katılımcılar

Bu araştırmaya 2021-2022 eğitim öğretim yılında İstanbul’ da bir ilköğretim okuluna devam eden öğrenme güçlüğü olan 3 asıl ve 1 yedek öğrenci ve bu öğrencilerin ebeveynleri katılmıştır.

Ebeveynlere araştırmanın içeriği ve süresi ile ilgili bilgi verilmiş olup araştırma süresince video kayıt tutulacağı belirtilecek olup bununla ilgili yazılı onay hem ebeveynlerden hem de öğrenciden alınmıştır.

3.2.1.Katılımcılarda Aranılan Ön Koşul Özellikler

Araştırmaya katılacak çocuklarda aranılan özellikler

- a. Öğrenme güçlüğü tanısı almış olması
- b. Öğrenme güçlüğüne ek başka bir yetersizliğinin olmaması
- c. Bir metnin en az %70’ini doğru okuması
- d. Okuma hızının en az 1 sınıf düzeyi geriden geliyor olması

Araştırmaya katılacak ebeveynlerde aranılan özellikler

- a. Çalışmaya istekli olmaları (Ek 1).
- b. Video kayda izin vermeleri (Ek 1).

3.2.2. Deneklerin Özellikleri

Araştırmaya katılan öğrenci katılımcıların özellikleri ilerleyen bölümde tablo halinde belirtilmiştir.

Araştırmaya 3 ebeveyn katılmıştır.

Her 3 katılımcı annelerden oluşmaktadır. 1. Katılımcı anne 35 yaşında lise mezunu bir ev hanımıdır. 2. Katılımcı anne 34 yaşında lise mezunu ev hanımıdır. 3. Katılımcı anne 42 yaşında ortaokul mezunu ev hanımıdır.

Tablo 3. Katılımcıların Demografik Bilgileri

SIRA	YAŞ	CİNSİYET	SINIFI
1.	8	Kız	2
2.	10	Erkek	4
3.	9	Kız	

3.3.Ön Koşulların Ölçülenmesi

Öğretmen görüşme formu (Ek 2) kullanılarak yapılan öğretmen görüşmesi sonucunda çalışmaya katılması uygun öğrenciler belirlenmiştir. Bu görüşme sonucunda uygun görülen öğrencilerin ön koşulları karşılayıp karşılamadığına karar vermek amacıyla okuma hızları ve okuma doğrulukları değerlendirilmiştir. Okuma hızı ve doğruluğunun belirlenmesi amacıyla ilköğretim Türkçe 2., 3. ve 4. Sınıf kitabından metinler seçilmiştir. Her öğrenciye kendi sınıf seviyesindeki metinler verilerek bir dakikada okunan sözcük sayısının kaydedilmesi için “Okuma Hızı Kayıt Çizelgesi” (Ek 3) kullanılmıştır. Öğrenci metnin ilk sözcüğünü okuduğunda kronometreden sayaç başlatılarak metnin tamamını okuması beklenmiştir. Metnin

tamamını okuduğunda (okunan doğru sözcük sayısı/toplam süre)*60 formülü kullanarak dakikada okunan sözcük sayısı hesaplanmıştır. Doğru okuma yüzdesi de (doğru okunan sözcük/toplam sözcük)*100 formülü ile belirlenmiştir.

3.4. Veri Toplama Araçları ve Geliştirilmesi

3.4.1. Öğretmen Görüşme Formunun Geliştirilmesi ve Uygulanması

Araştırmada, uygun katılımcı öğrencileri belirlemek için ilköğretim okulunda sınıfında öğrenme güçlüğü olan öğretmenlerden sınıftaki öğrencilerin durumları hakkında ön bilgi almak amacıyla yüz yüze görüşme yapılmıştır. Yüz yüze görüşme sonrasında araştırmaya katılımcı olabilecek öğrencilerin öğretmenlerinden öğretmen görüşme formu doldurmaları istenmiştir.

Öğretmen görüşme formu öğrencilerin okuma becerileriyle ilgili neler yapabildiğini belirlemek amacıyla öğrencilerin okuma hızı, okuma doğruluğu ve okumaya karşı tutumlarının sorulduğu açık uçlu sorulardan oluşmaktadır.

3.4.2. Öğrencilerin Akıcı Okuma Becerilerini Belirlemeye Yönelik Formun Geliştirilmesi

Öğrencilerin akıcı okuma becerilerini belirlemek için 2 adet form oluşturulmuştur.

3.4.2.1. Okuma Hızını Belirlemeye Yönelik Formun Geliştirilmesi

Öğrencinin dakikada okuduğu kelime sayısı belirlemek amacıyla ‘Okuma Hızı Kayıt Çizelgesi’ (EK 3) geliştirilmiştir. Form öğrencinin yanlış okuduğu kelime sayısı, uygulamacının öğrencinin yerine okuduğu sözcük sayısı metnin tamamını okuma süresi ve öğrencinin dakikada okuduğu doğru sözcük sayısının yazılacağı bölümlerden oluşmaktadır.

3.4.2.2. Okuma Doğruluğunu Belirlemeye Yönelik Formun Geliştirilmesi

Öğrencinin doğru okuma yüzdesini belirlemek amacıyla ‘Okuma Doğruluğu Kayıt Çizelgesi’ (EK 4) geliştirilmiştir. Form öğrencinin yanlış seslettiği sözcük sayısı, uygulamacının öğrencinin yerine okuduğu sözcük sayısı, okuması gereken toplam sözcük sayısı ve doğru okuma yüzdesinin yazılacağı bölümlerden oluşmaktadır.

3.4.2.3.Ebeveynlerin Akıcı Okuma Paket Programını Kullanma Düzeylerini Belirlemeye Yönelik Ölçü Aracı

Ebeveynlerin öğrenme güçlüğüne sahip olan çocuklarına yaptığı uygulamaya yönelik veriler “Ebeveyn Uygulama Değerlendirme Formu” (Ek 5) ile toplanmıştır. Bu form akıcı okuma aile eğitim programında öğretilen model okuma, tekrarlı okuma ve fonetik hata düzeltme yöntemlerinin basamaklandırılmış halinden oluşmaktadır.

3.5.Uygulama Güvenirliği

Bu araştırmada uygulama güvenirliliği verilerinin analizinde “Gözlenen uygulamacı davranışı/planlanan uygulamacı davranışı X 100” formülü kullanılmıştır (Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2013). Analiz sonucunda araştırmanın aile eğitimi, toplu yoklama, izleme ve uygulama oturumlarında gözlemciler arası güvenirliliğin %100 düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Veriler gözlemci tarafından yansız olarak atanan videolar izlenerek ilgili forma kaydedilmiştir. Gözlemciler arası güvenirlilik verilerinin analizinde ise “Görüş birliği / (görüş birliği + görüş ayrılığı) x 100” formülü kullanılmıştır (Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2013). Analiz sonucunda araştırmanın yoklama ve uygulama oturumlarında uygulama güvenirliliğinin %100 düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Veriler aynı şekilde gözlemci tarafından yansız olarak atanan videolar izlenerek ilgili forma kaydedilmiştir.

3.6.Aile Eğitim Programının Geliştirilmesi

Akıcı okuma aile eğitim programını geliştirebilmek amacıyla; aile eğitim programlarını içeren ve okuma akıcılığını artırmaya yönelik yapılan araştırmalar gözden geçirilmiştir. Gözden geçirilen kaynaklardan yararlanılarak ve alanda çalışan bir profesör ve bir doktor öğretim üyesinden görüş alınmıştır ve son hali verilmiştir. Daha sonra bu becerilerin amaçları ve alt amaçları oluşturulmuştur. Akıcı okuma aile eğitim programında 1 temel ve 4 alt amaç bulunmaktadır. Buna göre temel amaç; “Ebeveyn akıcı okuma paket programını kullanır” şeklindedir.

Daha sonra her alt amaca uygun öğretim süreçleri hazırlanmıştır. Doğrudan öğretim yöntemi kullanılarak yapılan öğretimlerde ebeveyne model olunmuş, öğrenilen beceriyi prova etmeleri sağlanarak rehberli uygulama yapılmış ve sonunda ebeveynin beceriyi bağımsız olarak yapması sağlanmıştır.

Hazırlanan Aile Eğitim Programı'nın eksikliklerini ve programın uygulanması sırasında karşılaşılabilecek aksaklıkları belirlemek, gerekli düzeltmeleri yapmak, oturum sayı ve sürelerini belirlemek amacıyla özel eğitim programını tamamlamış bir öğretmenle ön uygulama yapılmıştır. Bu ön uygulama sonucunda, aile eğitim programının toplam ortalama 1,5- 2 saat süren 3 oturum halinde uygulanmasına karar verilmiştir.

3.6.Ortam ve Araç-Gereçler

Çalışmanın çocuklar için olan başlama düzeyi verileri, uygulama verileri, izleme verileri deneklerin bulunduğu ilköğretim okulunun kütüphanesinde yürütülmüştür. Bu kütüphane 20*20 metre genişliğine sahiptir. Kütüphanenin içerisinde kare şeklinde büyük bir masa ve etrafında 16 tane sandalye vardır. Kütüphanenin tavanında spot ışıklar bulunup, yan duvarlardan bir tanesi tamamen kapalı dolaplarla kaplıdır.

Çalışmanın aile eğitimi programının uygulanması ise her ailenin kendi evinde yürütülmüştür

Çalışma ortamında video kamera, öğretim planı okuma metinleri, veri kayıt formları, kalem ve kronometre bulundurulmuştur.

3.6.1. Kullanılan Metinler ve Özellikleri

Araştırmanın sağaltım sürecinde kullanılacak metinler, her öğrencinin kendi sınıf düzeyindeki Türkçe kitabındaki metinlerden seçilerek bir havuz oluşturulmuştur. Tüm metinler 1,5 satır aralığında, siyah renkli, iki yana yaslı, 14 punto büyüklüğünde ve comic sans yazı tipindedir. Araştırmada kullanılan metinlerin kelime sayıları 78-156 kelime arasındadır. Metinler başlama düzeyi, uygulama ve izleme oturumlarında oluşturulan metin havuzundan rasgele seçilmiştir. Seçilen metinlerin okunabilirlik puanları bezer düzeydedir.

Aile eğitim oturumlarında 28-40 kelimelik kısa metinler kullanılmıştır. Fonetik hata düzeltme yönteminin öğretileceği kısımda kullanılan metinlerde bazı kelimeler bilinçli olarak yanlış yazılmış olup öğrenci rolündeki ebeveynin yanlış okumasını sağladıktan sonra nasıl düzeltme yapılacağını göstermek için böyle bir yola başvurulmuştur.

Ailelerin öğrencilerle yaptığı uygulamalarda kullanılan metinler ise ilköğretim Türkçe kitabından ve tezlerden seçilmiştir. Bu metinler 14 punto, comic sans yazı tipi, 1.5 satır aralığı olarak düzenlenmiştir. Ailelere her metinden 2 adet verilmiştir.

3.7.Verilerin Toplanması

3.7.1. Etkililik Verilerinin Toplanması

Araştırmaya katılan öğrenme güçlüğüne sahip öğrenciler için başlama düzeyi, uygulama ve izleme verileri araştırmacı tarafından Ek 3 ve Ek 4 ile toplanmıştır. Uygulama verisi haftada 3 kez (Ek 3, Ek 4) araştırmacı tarafından öğrencilerin bulunduğu okulda toplanmıştır. Uygulama verisi alınırken öğrencinin daha önce okumadığı metinler seçilmiştir. Uygulama verisi alınırken video kayıt tutulduğu için herhangi bir işaretleme yapılmayıp veriler daha sonra video üzerinden elde edilmiştir. Öğrencilerin okuma hızı hesaplanırken “(Toplam okunan kelime sayısı /toplam okunan saniye)*60” şeklinde hesaplanmıştır. Okuma doğruluğu hesaplanırken tüm metin baz alınarak “Doğru okunan kelime sayısı/Toplam okunan kelime sayısı*100” formülü kullanılarak hesaplanmıştır. Elde edilen düzey çizgi grafikte gösterilmiştir.

3.7.2. Gözlemciler Arası Güvenirlik Verilerinin Toplanması

Uygulanan akıcı okuma aile eğitim programının uygulama güvenilirliği gözlemciler arası güvenilirlik verisi “Akıcı Okuma Aile Eğitim Programı Gözlemciler Arası Güvenirlik Verisi Toplama Formu” ile toplanmıştır. Araştırmacının uygulama yaptığı oturumlardaki güvenilirlik verileri video kayıtlar izlenerek elde edilmiştir. Aile eğitim oturumlarının en az %30’u yansız atama yolu ile 2 gözlemci tarafından değerlendirilmiştir. Veriler araştırmacı tarafından geliştirilen Akıcı Okuma Aile Eğitim Programı Gözlemciler Arası Güvenirlik Verisi Toplama Formu aracılığıyla toplanmıştır.

Programa katılan ebeveynlerin öğrenme güçlüğü gösteren çocuklarına akıcı okuma düzeylerini artırmaya yönelik düzenledikleri oturumlarda gözlemciler arası güvenilirlik verisi “Gözlemciler Arası Güvenirlik Verisi Toplama Formu” (Ek 6) ile toplanmıştır. Ailelerin uygulama yaptığı oturumlardaki güvenilirlik verileri video kayıtlar izlenerek elde edilmiştir. Uygulama oturumlarının en az %30’u yansız atama yolu ile 2 gözlemci tarafından değerlendirilmiştir. Veriler araştırmacı tarafından geliştirilen

Gözlemciler Arası Güvenirlik Verisi Toplama Formu (EK 6) aracılığıyla toplanmıştır.

3.8.Deney Süreci

3.8.1. Başlama Düzeyi ve Yoklama Oturumları

Deney sürecine başlamadan önce ailelerin özel durumu olup olmadığı öğrenilerek ailelerin eğitim sırası belirlenmiştir. Belirlenen sıraya göre ilk önce 2. Sınıfa giden öğrenciden ve ailesinden başlama düzeyi verileri diğer katılımcılardan önce yoklama verileri alınmıştır. 1. Katılımcı öğrencinin başlama düzeyi verileri ve uygulama verileri öğrencinin devam ettiği okulun kütüphanesinde alınmıştır. 1. Katılımcı öğrenciden başlama düzeyi verileri alındığında aynı gün içerisinde 2. Ve 3. Katılımcıdan yoklama verileri alınmıştır.

Birinci katılımcı öğrenciden 3 oturum kararlı veri alındıktan sonra aile ile randevu oluşturulup aile başlama düzeyi verileri ailenin evinde alınmıştır. 1. Katılımcı aileden başlama düzeyi verileri alındığı haftada 2. Ve 3. Aileden yoklama verisi alınmıştır. 1. Ailenin başlama düzeyi verileri alındıktan hemen sonra birinci aileye akıcı okuma aile eğitim programı uygulanmıştır. Akıcı okuma aile eğitim programı ailenin evinde akşam saatlerinde 3 oturum halinde uygulanmıştır. Aile eğitimi doğrudan öğretim yöntemine uygun olarak model olma rehberli uygulama ve bağımsız uygulamadan oluşmuştur.

3.8.2. Aile Eğitiminin Uygulanması

Akıcı okuma ile eğitim programında aile eğitiminde işlem sürecinin öğretimini gerçekleştirmeye yönelik temel amaçların alt amaçlarını gerçekleştirirken doğrudan öğretim yöntemi kullanılmıştır. Ebeveynlere işlem süreçlerini uygulama becerisini kazandırmaya yönelik öğretim süreçlerinde, doğrudan öğretim yönteminin gereği olarak; model olma, rehberli uygulama ve bağımsız uygulama basamaklarına yer verilmiştir.

Model olma aşamasında, araştırmacı bir kişiye öğrenci rolünü vermiş daha sonra hedeflenen beceriyi araştırmacı baştan sona sergilemiştir. Araştırmacı beceriyi sergiledikten sonra yaptıklarını betimlemiştir.

Rehberli uygulama aşamasında ise becerinin prova edilmesine yer verilmektedir. Bu amaçla katılımcı ebeveynin uygulama yapmasını, diğer ebeveynin öğrenci rolünü oynaması istenmektedir. Öğrenci rolünü oynayacak kişinin rolünü oynaması, katılımcı ebeveynin de öğrenilen işlem sürecini uygulaması istenmektedir. Bu sırada uygulamacı, işlem süreci ile ilgili genel kuralı hatırlatmaktadır. Ebeveynin beceriyi uygun şekilde sergilediğinde durması istenmekte ve ebeveyne “bu ne tür bir davranıştı”, “şimdi ne yapacaksınız” şeklinde sorular yöneltilmektedir. Ebeveynin doğru cevapları ödüllendirmekte, doğru verilmeyen ya da eksik bırakılan cevaplarla ilgili ipucu verilmekte, sorular sorularak cevaplar alınmakta ve açıklama yapılmaktadır. Ebeveynin işlem sürecini uygulaması istenmekte ve süreci doğru olarak uyguladığında ödüllendirilmektedir. Ebeveyn işlem sürecini doğru uygulayamadığında ipucu verilmekte ve doğru yapması sağlanarak ödüllendirilmektedir.

Bağımsız uygulama aşamasında, işlem sürecinin uygulanma sorumluluğu uygulayıcı ebeveyne bırakılmaktadır. Diğer ebeveyn öğrenci rolünü üstlenmek için hazır olmalıdır. Öğrenci rolündeki kişiden öğrenci rolünü oynaması, öğretmenin de öğrendiği işlem sürecini uygulaması istenmektedir. Ebeveyn işlem sürecini doğru uyguladığında pekiştirilmekte, yanlış uygulama yaptığında ya da devam etmediğinde, yönlendirici ipucu verilmekte (örneğin; öğrenci kelimeyi yanlış okuduğunda ne yapacaktınız?) ve ebeveynin cevabı pekiştirilmelidir. Ebeveynden süreci uygulaması istenmekte, ebeveyn işlem sürecini doğru olarak uyguladığında pekiştirilmektedir.

3.8.3. Aile Eğitimi Uygulama Verileri

Ebeveynlerin öğrenme güçlüğüne sahip olan çocuklarına yaptığı uygulamaya yönelik veriler “Ebeveyn Uygulama Değerlendirme Formu” (Ek 5) aracılığıyla toplanmıştır. Ebeveynlerden yaptıkları uygulamaları video kayda almaları ve araştırmacıya iletmeleri istenmiştir. Ebeveyn uygulama verisi haftada 3 kez toplanmıştır. Ebeveynin uygulama düzeyine ilişkin veriler toplanırken, uygulama esnasında alınan video kayıtlar izlenmiştir. Bu videolarda ebeveynin gerçekleştirdiği basamaklar (+) olarak, gerçekleştirmediği basamaklar (-) olarak işaretlenmiştir. Daha sonra uygulama düzeyini belirlemek için (Doğru gerçekleştirilen basamak

sayısı/gerçekleştirilmesi gereken basamak sayısı)*100 formülü kullanılarak hesaplanmıştır. Elde edilen düzey çizgi grafikte gösterilmiştir.

3.8.3.İzleme Oturumları

İzleme oturumları her bir öğrenci ve ebeveyn için uygulama bittikten 7 ve 14 gün sonra 2 kez toplanmıştır. Veri toplama süreci toplu yoklama oturumlarıyla aynı şekilde yürütülmüştür.

3.8.4.Ailelerin Çocuklarına Akıcı Okuma Öğretimi

Aile eğitimi programının ardından, katılımcı ebeveynlerden akıcı okuma paketini uygulaması istenmiştir. Akıcı okuma paketinin uygulanabilmesi amacıyla her öğrenciye 21 tane metin verilmiştir. Her metinden 2 adet verilerek model okuma esnasında bir tanesinin ebeveynin diğerinin ise öğrencinin önünde olması sağlanmıştır. Ebeveyn-çocuk uygulama oturumları haftada 7 gün ailenin evinde gerçekleştirilmiştir. Ancak ailenin bazı özel durumlarında farklı yerde uygulama yapıldığı olmuştur. Farklı ortamlarda yapılan bu uygulama ortamlar arası bir genelleme olarak değerlendirilebilir.

Ebeveynler yaptığı uygulamayı video kamera ile ebeveyn tarafından kaydedilip her gün usb bellek ile araştırmacıya ulaştırılmıştır. Gönderilen video kayıttaki uygulama izlenerek ebeveynin uygulama düzeyi veri kayıt formuna işlenmiştir.

3.9.Verilerin Analizi

Tek denekli deneysel desenler ile yapılan araştırmalarda verilerin analizi, sonuçların grafikte gösterilip, grafiğin görsel olarak yorumlanması yoluyla yapılır.

Deneklerin okuma hızı ve okuma doğruluğuna ait verilerini göstermek için çizgi grafiği kullanılmıştır. Bu grafiğin yatay ekseninde oturumlar, dikey ekseninde ise çocukların okuma hızı ve okuma doğruluğu gösterilecektir. Okuma hızı için bir dakikada doğru okunan kelime sayısı $\frac{\text{Toplam okunan kelime sayısı}}{\text{Toplam okunan saniye}} \times 60$ şeklinde hesaplanacaktır. Okuma doğruluğu yüzdesi için tüm metin baz alınarak $\frac{\text{Doğru okunan kelime sayısı}}{\text{Toplam okunan kelime sayısı}} \times 100$ formülü kullanılmıştır.

Ebeveynlerin akıcı okumanın öğretimine yönelik aile eğitim programı uygulama düzeyleri (doğru uygulanan basamak/toplam basamak)*100 formülü ile hesaplanıp çizgi grafiğe aktarılarak grafiksel olarak analiz edilmiştir.

3.9.1. Güvenirlik Verilerinin Analizi

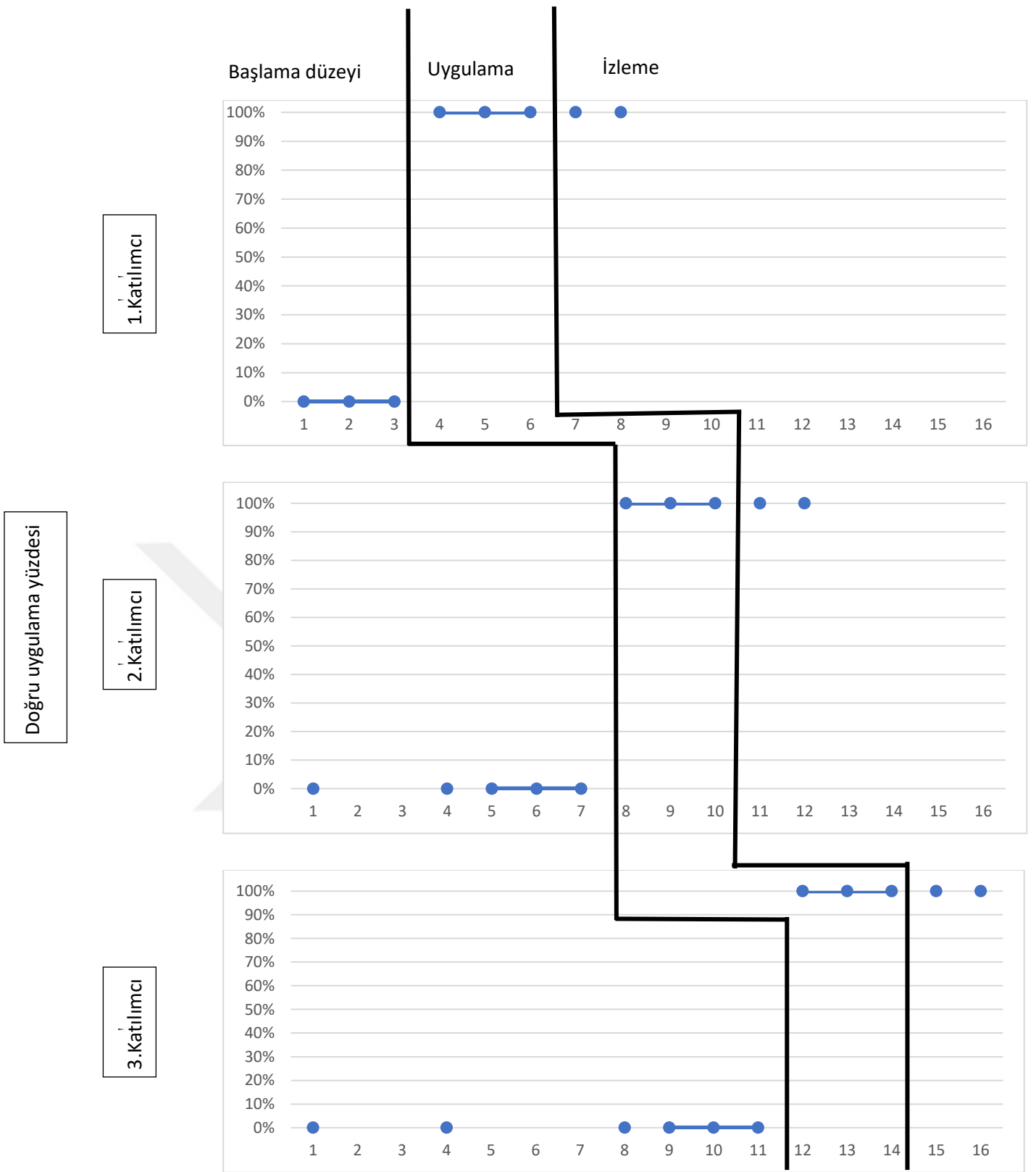
Araştırmanın gözlemciler arası güvenilirlik verileri toplanırken özel eğitim alanından mezun bir öğretmenden 2. Gözlemci olarak yararlanılmıştır. Bu çalışmada uygulama güvenirliliği verilerinin analizinde “Gözlenen uygulamacı davranışı/planlanan uygulamacı davranışı X 100” formülü kullanılmıştır (Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2013). Analiz sonucunda araştırmanın toplu yoklama ve uygulama oturumlarında gözlemciler arası güvenirliliğin %100 düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Veriler gözlemci tarafından yansız olarak atanan videolar izlenerek ilgili forma kaydedilmiştir. Gözlemciler arası güvenilirlik verilerinin analizinde ise “Görüş birliği / (görüş birliği + görüş ayrılığı) x 100” formülü kullanılmıştır (Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2013). Analiz sonucunda araştırmanın yoklama ve uygulama oturumlarında uygulama güvenirliliğinin %100 düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Araştırmanın aile eğitimi gözlemciler arası güvenirliliği %100 olarak hesaplanmıştır. Veriler aynı şekilde gözlemci tarafından yansız olarak atanan videolar izlenerek ilgili forma kaydedilmiştir.

4. BULGULAR

Bu bölümde akıcı okuma aile eğitim programının, katılımcı ebeveynin akıcı okuma aile eğitim paketinin uygulama düzeyi üzerindeki etkililiğine, ebeveyn tarafından çocuğuna sunulan akıcı okuma paketinin çocuğun okuma doğruluğu ve hızı üzerindeki etkililiğine ve sosyal geçerliğe ilişkin bulgular sunulmuştur.

4.1.Akıcı Okuma Aile Eğitim Paketinin Ebeveynin Uygulama Düzeyi Üzerindeki Etkililiğine İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci ve ikinci amacında akıcı okumanın öğretimine yönelik aile eğitim programı, programa katılan ebeveynin akıcı okuma öğretimini uygulamasında ve sürekliliğinde etkili midir? sorusuna yanıt aranmıştır. Bu amaca yönelik olarak, her bir anne ile ilgili bulgular Grafik-1’de verilmiştir.



Şekil 1. Uygulamaya Katılan Ebeveynlerin Başlama Düzeyi , Uygulama, İzleme Oturumlarındaki Uygulama Düzeyi

Araştırmacı tarafından uygulanan akıcı okuma aile eğitim paketinin ebeveynin akıcı okuma paketini uygulama düzeyine ilişkin bulgular Şekil 1’de gösterilmektedir. Şekil 1’de yer alan sütun grafiği yatay ekseninde oturum sayısı, dikey ekseninde ise akıcı okuma aile eğitim programının doğru uygulama oranı belirtmektedir. Ebeveynin akıcı okuma paketini doğru uygulama düzeyi ilişkin veriler Şekil 1’de sunulmuştur.

Şekil 1’de görüldüğü gibi, üç oturumluk başlama düzeyi verilerinde birinci ebeveyn, akıcı okuma paketini birinci oturumda % 0, ikinci oturumda % 0 ve üçüncü oturumda % 0 düzeyinde çocuğuna uyguladığı görülmüştür. Birinci anne, üç oturumlu başlama düzeyi evresinde ortalama %0 düzeyinde uygulamıştır.

Birinci ebeveyn, akıcı okuma aile eğitim programının uygulanmasına yönelik 3 oturumluk uygulama sonucunda yapılan 3 oturumluk değerlendirmede akıcı okuma aile eğitim programını birinci oturumda % 100 düzeyde, ikinci oturumda %100 düzeyde üçüncü oturumda % 100 düzeyinde çocuklarına uygulamıştır. Birinci anne, uygulama sonu değerlendirmede akıcı okuma aile eğitim programının uygulanmasını ortalama % 100 düzeyinde gerçekleştirmiştir.

Birinci ebeveyn, Akıcı Okuma Aile eğitim programının uygulanmasına yönelik 3 oturumluk uygulama sona erdikten 7 ve 14 gün sonra yapılan izleme değerlendirmesinde akıcı okuma aile eğitim programını birinci oturumda % 100 düzeyde, ikinci oturumda %100 düzeyinde çocuklarına uygulama yapmaya devam ettiği görülmüştür.

Şekil 1’de görüldüğü gibi, üç oturumluk başlama düzeyi verilerinde ikinci ebeveyn, akıcı okuma paketini birinci oturumda % 0, ikinci oturumda % 0 ve üçüncü oturumda % 0 düzeyinde çocuğuna uyguladığı görülmüştür. İkinci ebeveyn, üç oturumlu başlama düzeyi evresinde ortalama %0 düzeyinde uygulamıştır.

İkinci ebeveyn, akıcı okuma aile eğitim programının uygulanmasına yönelik 3 oturumluk uygulama sonucunda yapılan 3 oturumluk değerlendirmede akıcı okuma aile eğitim programını birinci oturumda % 100 düzeyde, ikinci oturumda %100 düzeyde üçüncü oturumda % 100 düzeyinde çocuklarına uygulamıştır. İkinci ebeveyn, uygulama sonu değerlendirmede akıcı okuma aile eğitim programının uygulanmasını ortalama % 100 düzeyinde gerçekleştirmiştir.

İkinci ebeveyn, akıcı okuma aile eğitim programının uygulanmasına yönelik 3 oturumluk uygulama sona erdikten 7 ve 14 gün sonra yapılan izleme

değerlendirmesinde akıcı okuma aile eğitim programını birinci oturumda % 100 düzeyde, ikinci oturumda %100 düzeyinde çocuklarına uygulama yapmaya devam ettiği görülmüştür.

Şekil 1’de görüldüğü gibi, üç oturumluk başlama düzeyi verilerinde üçüncü ebeveyn, akıcı okuma paketini birinci oturumda % 0, ikinci oturumda % 0 ve üçüncü oturumda % 0 düzeyinde çocuğuna uyguladığı görülmüştür. Üçüncü ebeveyn, üç oturumlu başlama düzeyi evresinde ortalama %0 düzeyinde uygulamıştır.

Üçüncü ebeveyn, akıcı okuma aile eğitim programının uygulanmasına yönelik 3 oturumluk uygulama sonucunda yapılan 3 oturumluk değerlendirmede akıcı okuma aile eğitim programını birinci oturumda % 100 düzeyde, ikinci oturumda %100 düzeyde üçüncü oturumda % 100 düzeyinde çocuklarına uygulamıştır. Üçüncü ebeveyn, uygulama sonu değerlendirmede akıcı okuma aile eğitim programının uygulanmasını ortalama % 100 düzeyinde gerçekleştirmiştir.

Üçüncü ebeveyn, akıcı okuma aile eğitim programının uygulanmasına yönelik 3 oturumluk uygulama sona erdikten 7 ve 14 gün sonra yapılan izleme değerlendirmesinde akıcı okuma aile eğitim programını birinci oturumda % 100 düzeyde, ikinci oturumda %100 düzeyinde çocuklarına uygulama yapmaya devam ettiği görülmüştür.

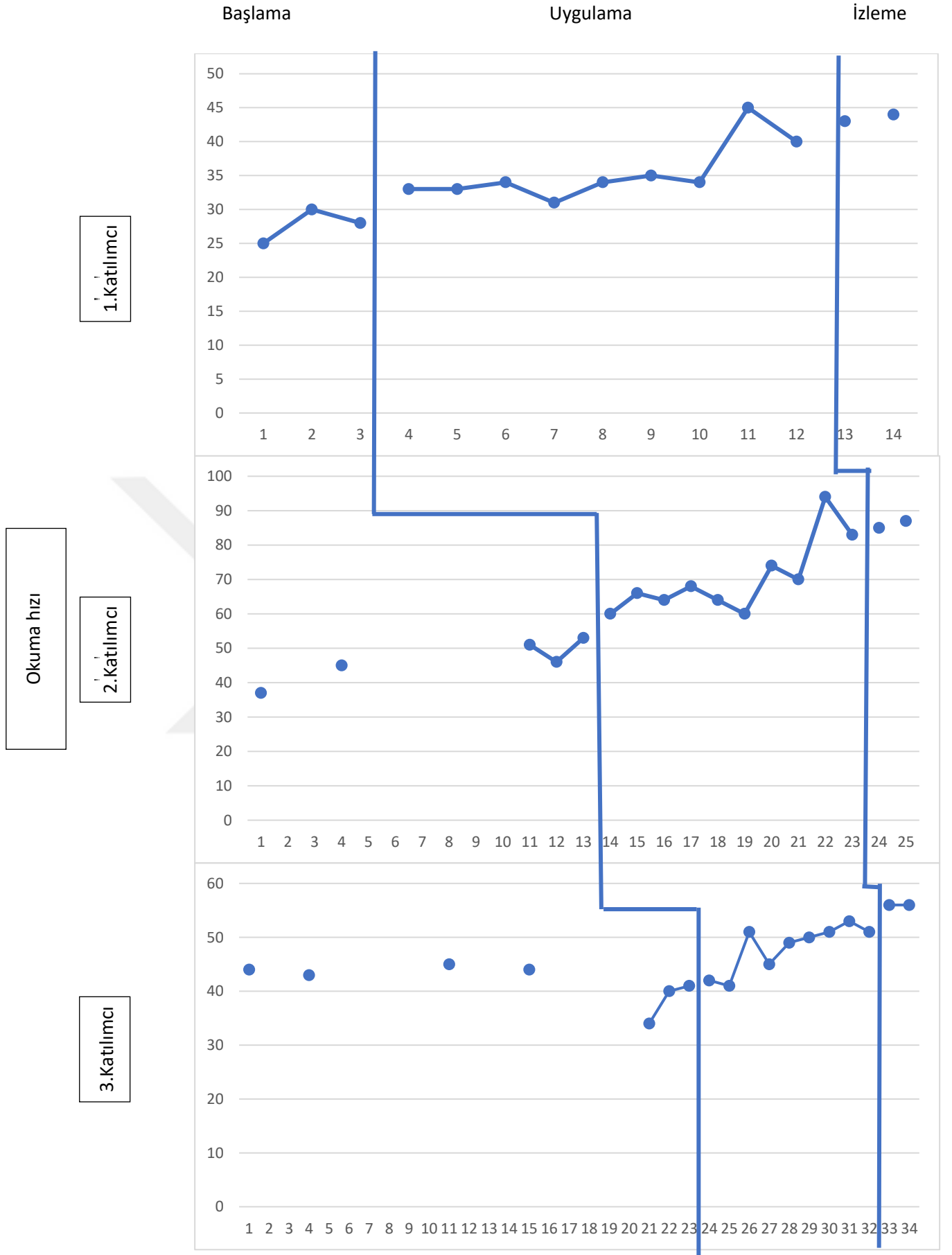
Buna göre, akıcı okuma aile eğitim programı, her 3 ebeveynin program amaçlarını gerçekleştirmesinde etkili olduğu izlenimi edinilmektedir.

Bu bulgulara göre, akıcı okuma aile eğitim programının birinci, ikinci ve üçüncü ebeveyne uygulanmasının, annelerin akıcı okuma paketini çocuklarına uygulamalarının %100 düzeyinin üstünde kazanmalarında ve 7,14 gün sonunda %100 becerilerini sürdürmelerinde etkili olduğu izlenimi edinilmektedir.

4.2.Ebeveyn Tarafından Uygulanan Akıcı Okuma Paketinin ÖÖG Olan Çocuğun Okuma Hızı ve Doğruluğu Üzerindeki Etkilerine İlişkin Bulgular

4.2.1. Okuma Hızı

Araştırmanın üçüncü ve dördüncü amacında programa katılan ebeveynlerin öğrenme güçlüğü olan çocuklarına sunduğu öğretim, çocukların akıcı okuma düzeylerini artırmada sürekliliğinde etkili midir? sorusuna yanıt aranmıştır. Bu amaca yönelik olarak, her bir öğrencinin okuma hızına yönelik bulgular şekil 2’de verilmiştir.



Şekil 2.. Katılımcı Öğrencilerin Okuma Hızı Grafiği

Ebeveyn tarafından uygulanan akıcı okuma paketinin ÖÖG olan çocuğun okuma doğruluğuna ilişkin bulgular Şekil 2 de gösterilmektedir. Şekil 2 de yer alan sütun grafiği yatay ekseninde oturum sayısı, dikey ekseninde ise okuma doğruluk oranı belirtmektedir. Ebeveyn tarafından uygulanan akıcı okuma paketinin çocuğun okuma doğruluğu üzerindeki etkililiğine ilişkin veriler şekil 2’de sunulmuştur. Grafikte de görüldüğü üzere ebeveyn tarafından sunulan akıcı okuma 1. Katılımcı çocuğun okuma doğruluğu oranını %66’dan %93’e 2. Katılımcı çocuğun okuma doğruluğu oranını %66’dan %93’e 3. Katılımcı çocuğun okuma doğruluğu oranını %66’dan %93’e çıkarmıştır. İlerleyen bölümde her katılımcı için ayrı ayrı bu veriler ele alınmıştır.

Grafik 2’de görüldüğü gibi, üç oturumluk başlama düzeyi verilerinde birinci öğrencinin dakikada okuma hızı, birinci oturumda 25, ikinci oturumda 30 ve üçüncü oturumda 28 olduğu ve ortalama okuma hızının 27.6 kelime olduğu görülmektedir.

Birinci öğrenciye ebeveyn tarafından akıcı okuma paketinin uygulanmasıyla birlikte yapılan 9 oturumluk değerlendirmede dakikada okuma hızı 1. oturumda 33, ikinci oturumda 33, üçüncü oturumda 34, dördüncü oturumda 31, beşinci oturumda 34, altıncı oturumda 35, yedinci oturumda 34, sekizinci oturumda 45, dokuzuncu oturumda 40 olduğu görülmüştür. Bu verilere bakıldığında okuma hızı en düşük 31, en yüksek ise 45 kelimedir. Katılımcının sağaltım düzeyindeki veri noktalarında iniş çıkışlar olsa da okuma hızında genel olarak artış görülmektedir. Başlama düzeyinde ortalama 27.6 kelime olan okuma hızı son üç oturumun ortalamasında 42.6 kelimeye kadar yükselmiştir. Yüzde olarak hesaplandığında ise birinci katılımcının okuma hızında başlama düzeyine göre %54 ’lük bir artış görülmüştür.

Birinci öğrenciye ebeveynin akıcı okuma paketi uygulaması sona erdikten 7 ve 14 gün sonra yapılan izleme değerlendirmesinde öğrencinin dakikada okuduğu kelime sayısı 43 ve 44 kelime olarak bulunmuştur. Sağaltım düzeyindeki son üç öğretim sonu verilerinin ortalaması 42.6 kelime ve izleme verilerinin ortalaması ise 43.5 kelime olarak hesaplanmıştır. Bu durum akıcı okuma aile eğitim paketinin etkisinin sağaltım sona erdikten sonra da devam ettirdiğini göstermektedir.

Grafik 2’de görüldüğü gibi, üç oturumluk başlama düzeyi verilerinde ikinci öğrencinin dakikada okuma hızı, birinci oturumda 51, ikinci oturumda 46 ve üçüncü oturumda 53 olduğu ve ortalama okuma hızının 50 kelime olduğu görülmektedir.

İkinci öğrenciye ebeveyn tarafından akıcı okuma paketinin uygulanmasıyla birlikte yapılan 10 oturumluk değerlendirmede dakikada okuma hızı 1. oturumda 60, ikinci oturumda 66, üçüncü oturumda 64, dördüncü oturumda 68, beşinci oturumda 64, altıncı oturumda 60, yedinci oturumda 74, sekizinci oturumda 70, dokuzuncu oturumda 94, onuncu oturumda 83 olduğu görülmüştür. Bu verilere bakıldığında okuma hızı en düşük 60, en yüksek ise 94 kelimedir. Katılımcının sağaltım düzeyindeki veri noktalarında iniş çıkışlar olsa da okuma hızında genel olarak artış görülmektedir. Başlama düzeyinde ortalama 50 kelime olan okuma hızı son üç oturumun ortalamasında 79 kelimeye kadar yükselmiştir. Yüzde olarak hesaplandığında ise birinci katılımcının okuma hızında başlama düzeyine göre %58’lik bir artış görülmüştür.

İkinci öğrenciye ebeveynin akıcı okuma paketi uygulaması sona erdikten 7 ve 14 gün sonra yapılan izleme değerlendirmesinde öğrencinin dakikada okuduğu kelime sayısı 83 ve 85 kelime olarak bulunmuştur. Sağaltım düzeyindeki son üç öğretim sonu verilerinin ortalaması 79 kelime ve izleme verilerinin ortalaması ise 84 kelime olarak hesaplanmıştır. Bu durum akıcı okuma aile eğitim paketinin etkisinin sağaltım sona erdikten sonra da devam ettirdiğini göstermektedir.

Grafik 2’de görüldüğü gibi, üç oturumluk başlama düzeyi verilerinde üçüncü öğrencinin dakikada okuma hızı, birinci oturumda 34, ikinci oturumda 40 ve üçüncü oturumda 41 olduğu ve ortalama okuma hızının 38 kelime olduğu görülmektedir.

Üçüncü öğrenciye ebeveyn tarafından akıcı okuma paketinin uygulanmasıyla birlikte yapılan 9 oturumluk değerlendirmede dakikada okuma hızı 1. oturumda 42, ikinci oturumda 41, üçüncü oturumda 51, dördüncü oturumda 45, beşinci oturumda 49, altıncı oturumda 50, yedinci oturumda 51, sekizinci oturumda 53 dokuzuncu oturumda 52, onuncu oturumda 51 olduğu görülmüştür. Bu verilere bakıldığında okuma hızı en düşük 41, en yüksek ise 53 kelimedir. Katılımcının sağaltım düzeyindeki veri noktalarında iniş çıkışlar olsa da okuma hızında genel olarak artış görülmektedir. Başlama düzeyinde ortalama 38 kelime olan okuma hızı son üç

oturumun ortalamasında 51 kelimeye kadar yükselmiştir. Yüzde olarak hesaplandığında ise birinci katılımcının okuma hızında başlama düzeyine göre %58'lik bir artış görülmüştür.

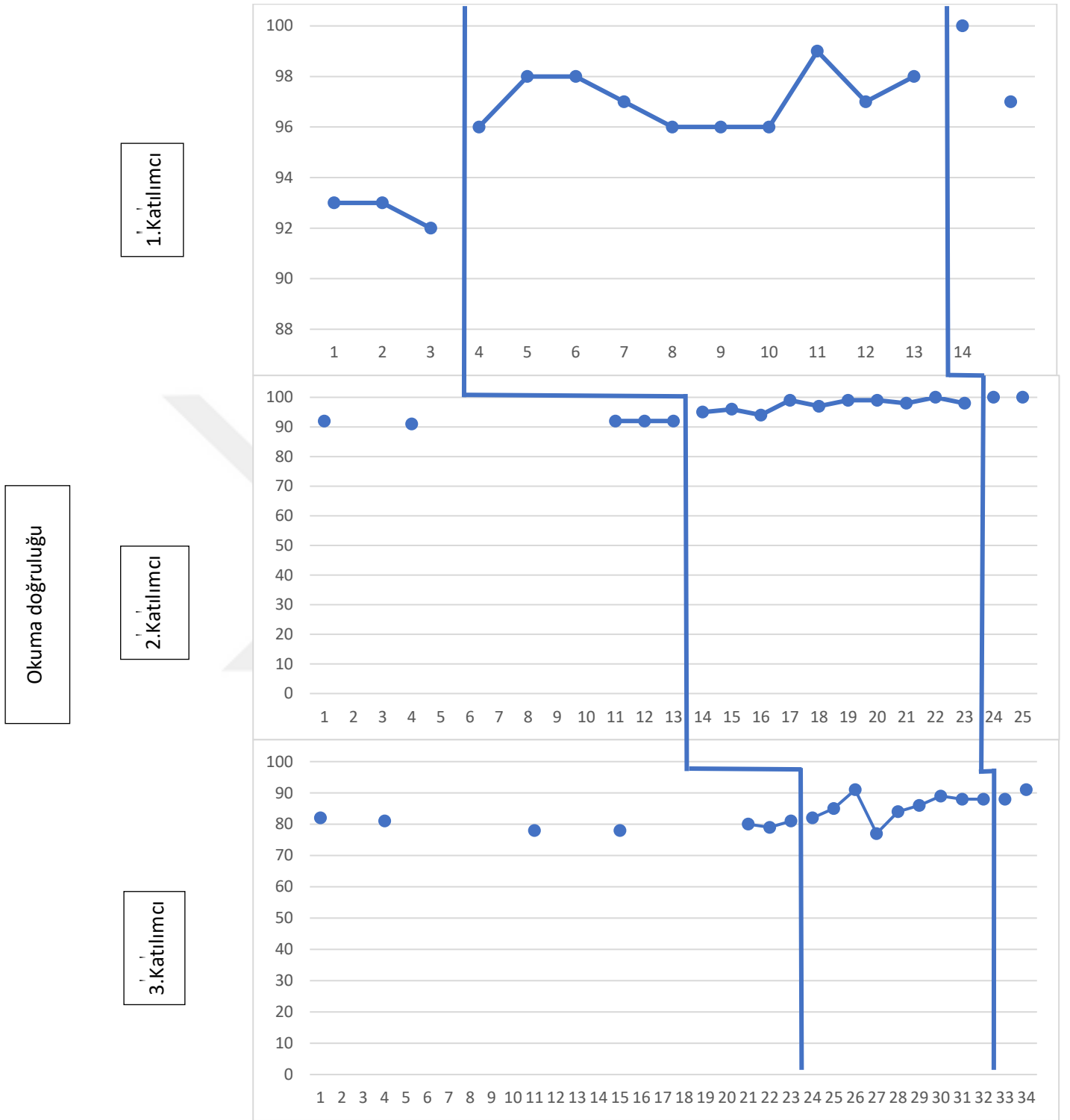
Üçüncü öğrenciye ebeveynin akıcı okuma paketi uygulaması sona erdikten 7 ve 14 gün sonra yapılan izleme değerlendirmesinde öğrencinin dakikada okuduğu kelime sayısı 53 ve 53 kelime olarak bulunmuştur. Sağaltım düzeyindeki son üç öğretim sonu verilerinin ortalaması 51 kelime ve izleme verilerinin ortalaması ise 53 kelime olarak hesaplanmıştır. Bu durum akıcı okuma aile eğitim paketinin etkisinin sağaltım sona erdikten sonra da devam ettirdiğini göstermektedir.

Bu bulgulara göre, ebeveynler tarafından çocuklarına uygulanan akıcı okuma aile eğitim programının birinci, ikinci ve üçüncü öğrencide okuma hızlarını artırmada ve 7,14 gün sonunda bu becerilerini artırarak sürdürmelerinde etkili olduğu izlenimi edinilmektedir.

4.2.2. Okuma Doğruluğu

Araştırmanın üçüncü ve dördüncü amacında programa katılan ebeveynlerin öğrenme güçlüğü olan çocuklarına sunduğu öğretim, çocukların akıcı okuma düzeylerini artırmada sürekliliğinde etkili midir? sorusuna yanıt aranmıştır. Bu amaca yönelik olarak, her bir öğrencinin okuma doğruluğuna yönelik bulgular Grafik 3'de verilmiştir.

Ebeveyn tarafından uygulanan akıcı okuma paketinin çocuğun okuma hızı üzerindeki etkililiğine ilişkin veriler Grafik 3'de sunulmuştur. Grafikte de görüldüğü üzere ebeveyn tarafından uygulanan akıcı okuma paketi 1. Çocuğun dakikada doğruluğunu hızını 18 kelimedenden 40 kelimeye, 2. çocuğun dakikada okuma hızını 18 kelimedenden 40 kelimeye, 3. çocuğun dakikada okuma hızını 18 kelimedenden 40 kelimeye çıkarmıştır. İlerleyen bölümde her katılımcı için ayrı ayrı bu veriler ele alınmıştır.



Şekil 3. Katılımcı Öğrencilerin Okuma Doğruluğu Grafiği

Grafik 3’de görüldüğü gibi, üç oturumluk başlama düzeyi verilerinde birinci öğrencinin okuma doğruluk oranı, birinci oturumda %93, ikinci oturumda %93 ve üçüncü oturumda %92 olduğu ve ortalama okuma doğruluk oranının %92.6 olduğu görülmektedir.

Birinci öğrenciye ebeveyn tarafından akıcı okuma paketinin uygulanmasıyla birlikte yapılan 9 oturumluk değerlendirmede okuma doğruluk oranı 1. oturumda %96, ikinci oturumda %98, üçüncü oturumda %98, dördüncü oturumda %97, beşinci oturumda %96, altıncı oturumda %96, yedinci oturumda %96, sekizinci oturumda %99, dokuzuncu oturumda %97 olduğu görülmüştür. Bu verilere bakıldığında okuma doğruluk oranı en düşük %96, en yüksek ise %99’dur. Katılımcının sağaltım düzeyindeki veri noktalarında iniş çıkışlar olsa da okuma doğruluk oranında genel olarak artış görülmektedir. Başlama düzeyinde ortalama %92.6 kelime olan okuma doğruluk oranı son üç oturumun ortalamasında %98 ye kadar yükselmiştir.

Birinci öğrenciye ebeveynin akıcı okuma paketi uygulaması sona erdikten 7 ve 14 gün sonra yapılan izleme değerlendirmesinde öğrencinin okuma doğruluk oranı %100 ve %97 olarak bulunmuştur. Sağaltım düzeyindeki son üç öğretim sonu verilerinin ortalaması %97 kelime ve izleme verilerinin ortalaması ise %98 olarak hesaplanmıştır. Bu durum akıcı okuma aile eğitim paketinin etkisinin sağaltım sona erdikten sonra da devam ettirdiğini göstermektedir.

Grafik 3’de görüldüğü gibi, üç oturumluk başlama düzeyi verilerinde ikinci öğrencinin okuma doğruluk oranı, birinci oturumda %92, ikinci oturumda %92 ve üçüncü oturumda %92 olduğu ve ortalama okuma doğruluk oranının %92 olduğu görülmektedir.

İkinci öğrenciye ebeveyn tarafından akıcı okuma paketinin uygulanmasıyla birlikte yapılan 9 oturumluk değerlendirmede okuma doğruluk oranı 1. oturumda %95, ikinci oturumda %96, üçüncü oturumda %94, dördüncü oturumda %99, beşinci oturumda %97, altıncı oturumda %99, yedinci oturumda %99, sekizinci oturumda %98, dokuzuncu oturumda %100, onuncu oturumda %98 olduğu görülmüştür. Bu verilere bakıldığında okuma doğruluk oranı en düşük %94, en yüksek ise %100’dür. Katılımcının sağaltım düzeyindeki veri noktalarında iniş çıkışlar olsa da okuma

doğruluk oranında genel olarak artış görülmektedir. Başlama düzeyinde ortalama %92 olan okuma doğruluk oranı son üç oturumun ortalamasında %98.6 ya kadar yükselmiştir.

İkinci öğrenciye ebeveynin akıcı okuma paketi uygulaması sona erdikten 7 ve 14 gün sonra yapılan izleme değerlendirmesinde öğrencinin okuma doğruluk oranı %100 ve %100 olarak bulunmuştur. Sağaltım düzeyindeki son üç öğretim sonu verilerinin ortalaması %98.6 kelime ve izleme verilerinin ortalaması ise %100 olarak hesaplanmıştır. Bu durum akıcı okuma aile eğitim paketinin etkisinin sağaltım sona erdikten sonra da devam ettirdiğini göstermektedir.

Grafik 3’de görüldüğü gibi, üç oturumluk başlama düzeyi verilerinde üçüncü öğrencinin okuma doğruluk oranı, birinci oturumda %80, ikinci oturumda %79 ve üçüncü oturumda %81 olduğu ve ortalama okuma doğruluk oranının %80 olduğu görülmektedir.

Üçüncü öğrenciye ebeveyn tarafından akıcı okuma paketinin uygulanmasıyla birlikte yapılan 9 oturumluk değerlendirmede okuma doğruluk oranı 1. oturumda %82, ikinci oturumda %85, üçüncü oturumda %91, dördüncü oturumda %77, beşinci oturumda %84, altıncı oturumda %86, yedinci oturumda %89, sekizinci oturumda %88, dokuzuncu oturumda 87 olduğu görülmüştür. Bu verilere bakıldığında okuma doğruluk oranı en düşük %77, en yüksek ise %91’dir. Katılımcının sağaltım düzeyindeki veri noktalarında iniş çıkışlar olsa da okuma doğruluk oranında genel olarak artış görülmektedir. Başlama düzeyinde ortalama %80 olan okuma doğruluk oranı son üç oturumun ortalamasında %88 e kadar yükselmiştir.

Üçüncü öğrenciye ebeveynin akıcı okuma paketi uygulaması sona erdikten 7 ve 14 gün sonra yapılan izleme değerlendirmesinde öğrencinin okuma doğruluk oranı %88 ve %91 olarak bulunmuştur. Sağaltım düzeyindeki son üç öğretim sonu verilerinin ortalaması %88 ve izleme verilerinin ortalaması ise %89.5 olarak hesaplanmıştır. Bu durum akıcı okuma aile eğitim paketinin etkisinin sağaltım sona erdikten sonra da devam ettirdiğini göstermektedir. Üçüncü katılımcının bağımsız okuma doğruluk düzeyine ulaşması için daha fazla uygulama ihtiyaç vardır. Buna göre, ebeveynler tarafından sunulan akıcı okuma aile eğitim programının, her 3 öğrencinin de okuma doğruluk oranlarını artırmada etkili olduğu izlenimi edinilmektedir.

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma sonucunda elde edilen bulgular açıklanmış, ardından tartışılmıştır. Bölümün sonunda araştırmanın güçlü ve sınırlı yanlarına değinilerek uygulamaya ve sonraki yıllarda yapılacak olan araştırmalara ilişkin önerilerde bulunulmuştur.

5.1.Sonuç

Günümüzde aileler çocuklarının iyi bir akademik hayatı olması için bebeklikten itibaren bazı becerileri kazandırmayı hedeflemektedir. Bu amaçla bireyin ilk öğretmeni ebeveynleridir (Sönmez, 2013). Bireyin eğitiminin ilk olarak ailede başladığını düşünürsek ailenin eğitimi çok önemli bir yer tutmaktadır (Varol, 2005; Tavil, 2005; Gültekin, 1999; Cavkaytar, 1998).

Bireylerin potansiyelini gerçekleştirmeleri, bulundukları toplumda uyum içerisinde yaşayabilmesi için ailede başlayan eğitim son derece önemlidir. Normal gelişim gösteren bireyler için önemli olduğu gibi özel gereksinimli bireyler için aile eğitimi sürecin en önemli temel yapı taşıdır. Özel gereksinimli bireyler için sunulan destek eğitim ihtiyaçlarının yetersiz olduğunu düşünüldüğünde, özel gereksinimli bireylerin eğitsel gereksinimlerini karşılayabilmek için ailelerin eğitime katılımı en önemli unsurlardan biridir. Ayrıca ailenin eğitime katılımını sağlamak sunulan eğitimi kalıcı, etkili ve ekonomik hale getirecektir (Gültekin, 1999; Varol, 2005).

Ailenin çocuğun eğitimine aktif bir şekilde katılımı, öğretmenler ve diğer uzmanlarla işbirliği yapması çocukların başarısı ve potansiyeline ulaşması için kritik bir faktördür. Eğitim ortamlarındaki uzmanların hizmetleri zaman zaman sınırlı kalabilmektedir. Bu nedenle, özel gereksinimli bireylerin eğitiminde aileleri sürece dahil etmek bir gereklilikten daha da önemlidir. Bu zorunluluktan dolayı, özel eğitimde aile katılımıyla ilgili birçok araştırma yapılmaktadır (Gültekin, 1999; Cavkaytar, 1998; Diler Sönmez, 2008). Yapılan araştırmalar özel gereksinimli bireylerin eğitiminde aile eğitiminin önemini vurgulamaktadır (Cavkaytar, 2007; Sönmez, 2008; Tavil, 2007; Sarı, Atbaşı, Çitil, 2017). Özel eğitimde aile eğitimi, normal gelişim gösteren çocukların ebeveynlerine sunulan aile eğitiminden daha da önemlidir (Özdemir, 2013). Aile eğitiminin amaçları, öğretme ve davranış

denetimine yöneliktir. Akademik becerilerinin öğretiminde de ailelerin önemli bir yeri bulunmaktadır.

Yapılan araştırmaların çoğunluğu davranış denetimi ve beceri öğretimine yönelik aile eğitim programlarına yöneliktir. Akademik becerilerin öğretimine yönelik aile eğitim programlarının ve yapılan bu programlarının katılımcıları arasında öğrenme güçlüğü gösteren öğrencilerin sayısının sınırlı olduğu görülmektedir. Akademik olarak daha fazla desteğe ihtiyaç duyan ÖÖG’li çocuklardır. Bu ihtiyacın aile eğitim programları içeren araştırmalara yeterince yansımadağı düşünölmektedir. Ülkemizde yapılan yalnızca 2 araştırmanın (Açıkgöz, 2021; Doğanay-Bilgi, 2020) öğrenme güçlüğü olan bireylerin ailelerine yönelik olduğu görölmektedir.

ÖÖG’li bireyler okul dışı zamanlarını aileleriyle birlikte geçirmektedirler. Okul ortamında öğrenilen becerilerin kalıcılığının ve genellemesinin sağlanması için aile desteğı oldukça önemlidir. Alanımızda yapılan çalışmalara baktığımızda akademik becerileri konu alan çalışma sayısı son yıllarda artmasına karşın halen oldukça sınırlıdır. Özel gereksinimli bireylerin ailelerine yönelik akademik becerilerin nasıl öğretilceğine yönelik aile eğitim programlarının alan yazına katkı sağlayacağı düşünölmektedir.

ÖÖG’ li bireylerin en çok zorlandıkları becerilerden bir tanesi okumadır. Birçok sistemi ve beceriyi aktif hale getiren okuma karmaşık bir süreçtir (Akyol ve Kodan, 2016). ÖÖG’li bireylerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama performanslarının normal gelişim gösteren bireylere göre daha düşük olduğu görölmüştür (Arabacı,2017; Dada ve Ergöl, 2020; Kumaş vd., 2019). ÖÖG olan öğrencilerin % 80 ini okuma güçlüğü olan öğrenciler oluşturmaktadır. Öğrencilerin anlama/kavrama düzeyiyle akıcı okuma becerisi güçlü bir korelasyon içerisindedir (Calp, 2005). Okumayla ilgili bir sorun bireyin tüm akademik hayatındaki performansını ve akademik hayatını olumsuz etkilemektedir. Öğrencilerin okuma performanslarını en üst düzeye çıkarmak için ailenin katılımı oldukça önemlidir.

Ailelerin çocukları hakkında, öğretmenlerinden daha fazla bilgiye sahip olmaları ve daha çok zaman geçirmeleri eğitsel fırsat sunmaları açısından aileleri avantajlı hale getirmektedir (Wherry, 2007). Ayrıca ev/aile merkezli yapılan uygulamalar öğrenilen becerilerin genellemesinde fırsat oluşturabilmektedir. Akıcı okuyamayan bir çocuğun

okuma akıcılığını geliştirmesinin bir yolu da bu çocukların ailelerini akıcı okuma öğretimi konusunda eğitmek olabilmektedir (Fishel ve Ramirez, 2005).

Bu nedenle bu araştırmada; akıcı okumanın öğretime yönelik aile eğitim programı, programa katılan ebeveynin akıcı okuma öğretimi uygulamasında etkili midir? Programa katılan ebeveynin edindiği beceriler aile eğitim oturumları tamamlandıktan 7 ve 14 gün sonra sürmekte midir? Programa katılan ebeveynlerin öğrenme güçlüğü olan çocuklarına sunduğu öğretim, çocukların akıcı okuma düzeylerini artırmada etkili midir? Programa katılan anne babaların öğrenme güçlüğü olan çocuklarına akıcı okumanın artırılmasına yönelik yaptıkları öğretim sonunda çocukların akıcı okuma düzeyleri 7 ve 14 gün sonra sürmekte midir? sorularına yanıt aranmıştır.

Akıcı okuma aile eğitim programının öğrenme güçlüğüne sahip olan öğrencilerin ebeveynlerine akıcı okuma öğretime yönelik uygulanan aile eğitim programının ebeveynlerin akıcı okuma öğretimi uygulamasında etkili olup olmadığı ile sürekliliğine ve programa katılan ebeveynlerin öğrenme güçlüğü olan çocuklarına sunduğu öğretimin, çocukların akıcı okuma düzeylerini artırmada etkili olup olmadığı ile sürekliliğe olan etkisini belirlemeyi amaçlayan bu araştırmada tek denekli deneysel desenlerden “Denekler Arası Çoklu Yoklama Deseni” kullanılmıştır.

Araştırma ÖÖG olan 3 öğrenci ve bu öğrencilerin 3 annesiyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya katılan ebeveynlere akıcı okuma aile eğitim programı uygulanmıştır. Araştırmada aile verileri Ebeveyn Uygulama Değerlendirme Formu” (Ek 5) ile öğrenci verileri ise okuma hızı ve okuma doğruluğu kayıt çizelgesiyle toplanmıştır.

Araştırmanın birinci ve ikinci sorusu olan akıcı okumanın öğretime yönelik aile eğitim programı, programa katılan ebeveynin akıcı okuma öğretimi uygulamasında ve sürekliliğinde etkili midir? Sorusuna ait bulgular incelendiğinde Akıcı okumanın öğretime yönelik aile eğitim programı, programa katılan ebeveynin akıcı okuma öğretimi uygulamasında ve sürekliliğinde etkili olduğu görülmektedir. Aile eğitimi yapılmadan önce ebeveynin akıcı okuma öğretimi uygulama düzeyi %0’ken uygulama sonucunda uygulama düzeyi %100’ e ulaşmış ve program sona erdikten sonra da %100 düzeyinde sürmüştür.

Araştırmanın üçüncü ve dördüncü sorusuna ait bulgular incelendiğinde programa katılan ebeveynlerin öğrenme güçlüğü olan çocuklarına sunduğu öğretim, çocukların akıcı okuma düzeylerini artırmada ve sürekliliğinde etkili olduğu görülmektedir. Programa katılan 3 öğrencinin okuma hızları ve okuma doğruluklarının arttığı görülmektedir. Bu sonuçlara göre okuma akıcılığını artırmaya yönelik aile eğitim programı araştırmaya katılan öğrencilerin okuma akıcılığını artırmada ve kazanılan bu becerilerin 7 ve 14 gün sonra da sürdüğü görülmektedir.

5.2.Tartışma

Bu araştırmanın genel amacı öğrenme güçlüğüne sahip olan öğrencilerin ebeveynlerine akıcı okuma öğretimine yönelik uygulanan aile eğitim programının ebeveynlerin akıcı okuma öğretimini uygulamasında etkili olup olmadığı ile sürekliliğinde ve programa katılan ebeveynlerin öğrenme güçlüğü olan çocuklarına sunduğu öğretimin, çocukların akıcı okuma düzeylerini artırmada ve sürekliliğinde etkili olup olmadığını belirlemektir. Araştırmanın birinci ve ikinci amacında akıcı okumanın öğretimine yönelik aile eğitim programı, programa katılan ebeveynin akıcı okuma öğretimini uygulamasında ve sürekliliğinde etkili olup olmadığı araştırılmıştır. Her üç katılımcı ebeveyn için %100 düzeyinde etkili olduğu izlenimi edinilmiştir. Araştırmanın ikinci ve üçüncü amacında programa katılan ebeveynlerin öğrenme güçlüğü olan çocuklarına sunduğu öğretim, çocuklarının akıcı okuma düzeylerini artırmada ve sürekliliğinde etkili olup olmadığı araştırılmıştır. Her üç katılımcı öğrenci okuma hızlarını ortalama %49 artmış, okuma doğruluk oranlarını ise ortalama % 88 den %95 e çıkmıştır. Bu sonuçlara göre ebeveynler tarafından sunulan akıcı okuma aile eğitim paketinin öğrenme güçlüğü olan çocukların okuma hızını ve okuma doğruluğunu artırmada etkili olduğu izlenimi edinilmiştir.

Özel gereksinim türlerinden biri olan Özel Öğrenme Güçlüğü (ÖÖG), özel eğitim kapsamında yer almakta ve sayısal olarak artan bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. Türkiye'de ÖÖG, özel eğitim hizmetlerinin gelişmesiyle birlikte artan bir yaygınlık göstermekte ve buna paralel olarak farkındalık düzeyi de yükselmektedir. Görgün ve Melekoğlu (2019) tarafından yapılan bir çalışmada, ÖÖG ile ilgili ulusal alanyazındaki çalışmaların sayısında zaman içinde bir artış olduğu ifade edilmiştir. Bu artışa rağmen öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin ailelerine yönelik araştırmalar oldukça sınırlıdır. Bu araştırmada geliştirilen ve uygulanan aile

eğitiminin öğrenme güçlüğü gösteren çocukların akıcı okuma düzeyini artırmada oldukça önemli olduğunu düşündürmektedir.

Bu bölümde araştırmada uygulanan sağıaltım paketinin katılımcıların okuma akıcılığına olan etkisi başlıklara ayrılarak tartışılmıştır.

5.2.1. Akıcı okumanın öğretime yönelik aile eğitim programının programa katılan ebeveynin akıcı okuma öğretime uygulamasına olan etkisinin ve sürekliliğinin tartışılması

Araştırmanın birinci ve ikinci amacında akıcı okumanın öğretime yönelik aile eğitim programı, programa katılan ebeveynin akıcı okuma öğretime uygulamasında ve sürekliliğinde etkili olup olmadığı araştırılmıştır. Uygulanan aile eğitim programı her üç katılımcının akıcı okuma paketindeki amaçları %100 düzeyinde edindiği, ebeveynlerin yaptığı öğretimin çocukların akıcı okuma düzeylerini artırdığı ve ebeveynlerin bu becerilerini araştırma sona erdikten sonra %100 düzeyinde sürdürdüğü gözlenmiştir. Açıkğöz (2021) yaptığı araştırmada, annenin hedeflenen akıcı okuma stratejini uygulama düzeyini ve ebeveynler tarafından uygulanan bu stratejilerin ÖÖG olan çocuğun okuma becerilerine olan etkisini incelemişlerdir. Araştırma sonuçları, katılımcı annenin uygulanan aile eğitimi programı kapsamında akıcı okuma stratejilerinin öğrendiğini ve annenin yaptığı öğretimin ÖÖG olan çocuğunun okuma hızını artırmada etkili olduğunu sonucuna ulaşmıştır. Yaptığımız bu araştırma Açıkğöz (2021) sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Doğanay-Bilgi (2020), yaptığı araştırmada okuma akıcılığı artırmak için aile tarafından sunulan öğretimin okuma güçlüğü çeken öğrencilerin okuma akıcılığı üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmada kısa deneysel analizle belirlenen akıcı okuma stratejinin ebeveyn tarafından sunulması öğrencilerin okuma hızını ve okuma doğruluğunu artırdığı ve bu artışın uygulama sona erdikten sonra devam ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Yaptığımız araştırma Doğanay-Bilgi (2020), sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Ayrıca araştırmamızda elde ettiğimiz bu sonuç beceri öğretime yönelik aile eğitim programlarının sonuçlarıyla da benzerlik göstermektedir (Acar, 2015; Akın Bülbül; Batu vd., 2014; Batu, 2008, Batu, 2014; Can Toprakçı, 2006; Cavkaytar ve Pollard, 2009; Cavkaytar, 1998; Cavkaytar, 2005; Çakmak, 2011; Diler Sönmez, 2008; Olçay Gül, 2012; Özcan, 2004; Sabancı, 2010;

Sönmez ve Aykut, 2011; Tekin, 1999; Tekin-İftar, 2008; Açıkgoz, 2021; Ünlü, 2012).

Mitchell ve Begeny (2014) yaptıkları araştırmada ebeveynler tarafından yaz aylarında uygulanan HELPS akıcı okuma müdahale programının okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma becerileri üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Araştırmada programa katılan öğrencilerin okuma becerilerinin geliştiği sonucuna ulaşılmıştır. Mitchell ve Begeny (2014) yaptıkları araştırmayla bizim yaptığımız araştırmanın sonuçları benzerlik göstermektedir.

Zhou ve diğerleri (2019), yaptıkları araştırmada ebeveynlere akıcı okumanın öğretimini yapmak için en uygun yöntemi kısa deneysel analizle belirleyerek bu yöntemlerin ebeveyn tarafından sunulmasının öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma becerilerine olan etkisini incelemişlerdir. Araştırmaya öğrenme güçlüğü gösteren 4 öğrenci ve bu 4 öğrencinin annesi katılmıştır. Araştırmada ebeveyn tarafından gerçekleştirilen akıcı okuma öğretiminin öğrencilerin okuma hızını artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Zhou ve diğerleri (2019), 4 farklı ebeveyn ve 4 farklı öğrenciyle yaptıkları araştırmanın bulgularıyla bizim araştırmamızın sonuçları benzerlik göstermektedir.

Bu bulguların tümü ailelerin evde çocuklarının okuma becerilerini destekleyebileceği konusunda önemli bir kanıt sunmaktadır. Ayrıca, ebeveynlerin süreklilik verilerine bakıldığında akıcı okuma aile eğitim programının sona erdikten sonra ebeveynlerin aynı düzeyde uyguluyor olmaları, ailelerin çocuklarının akıcı okuma becerilerini desteklemeye devam edecekleri anlamına gelmektedir.. Bu da ailelerin, ÖÖG olan çocuklarının akıcı okuma becerilerini istedikleri düzeye kadar geliştirmelerine yardımcı olabilir.

5.2.2. Programa katılan ebeveynlerin öğrenme güçlüğü olan çocuklarına sunduğu öğretimin, çocukların akıcı okuma düzeylerini artırmadaki etkisi ve sürekliliğinin tartışılması

Araştırmanın ikinci ve üçüncü amacında programa katılan ebeveynlerin öğrenme güçlüğü olan çocuklarına sunduğu öğretim, çocukların akıcı okuma düzeylerini artırmada ve sürekliliğinde etkili olup olmadığı araştırılmıştır. Her üç katılımcı öğrencinin okuma hızlarını ortalama %49, okuma doğruluk oranlarını ise ortalama

%88 den %95 e çıkarmıştır. Bu sonuçlara göre ebeveynler tarafından sunulan akıcı okuma aile eğitim paketinin öğrenme güçlüğü olan çocukların okuma hızını ve okuma doğruluğunu artırmada etkili olduğu gözlemlenmiştir.

Okuma Doğruluğu

Araştırmanın diğer bulguları, ebeveyn tarafından sunulan akıcı okuma programının uygulanmasının çocuğun okuma doğruluğunu ve okuma hızını geliştirmede ve sürekliliğinde etkili olduğunu göstermektedir. Akıcı okuma paketi uygulanmadan önce üç öğrencinin okuma doğruluğu düzeyleri sırasıyla %92 - %92 - %80 iken aileler tarafından akıcı okuma paketinin uygulanmasının ardından okuma doğruluğu düzeyler, sırasıyla %98-99-88' e ulaşmıştır. Bu veriler göstermektedir ki katılımcı öğrencilerin okuma doğruluğu düzeyleri uygulamadan önce endişe düzeyinde olan 1. Ve 2. Katılımcının okuma doğruluk oranlarını bağımsız düzeye çıkarmıştır. 3. Öğrencinin ise okuma doğruluğu düzeyini artırmıştır ancak bağımsız düzeye ulaşması için daha fazla uygulamaya ihtiyaç vardır. Üçüncü katılımcının okuma doğruluk düzeyine bakıldığında 4. Oturumda yükselmiş olan doğruluk oranı 5. Oturumda düşmüştür. Bunun nedeni öğrencinin ve ailesinin hasta olmasından kaynaklı 2 gün uygulama yapamaması olarak açıklanabilir. Sonrasında okuma doğruluk oranı yeniden artış trendine girerek artmaya devam etmiştir.

Araştırmamızın sonuçları alandaki diğer çalışmalarla paralellik göstermektedir. Alan yazındaki araştırmalar incelendiğinde bazı araştırmalarda tek bir sağaltım tekniği kullanılmış, bazı araştırmalarda ise birden fazla sağaltım tekniği bir arada kullanılmıştır. Tek bir sağaltım tekniğinin kullanıldığı araştırmalar, okuma doğruluğunu artırmada etkili olduğunu göstermektedir. Bu araştırmalara göre, hata düzeltme (Pany & McCoy, 1988), tekrarlı okuma (Dowhower, 1987), kendini izleme stratejisi (Kolić-Vehovec, 2002) ve model okuma (Daly & Martens, 1994) gibi teknikler okuma doğruluğunu artırmıştır. Sağaltım tekniklerinin bir paket halinde uygulandığı araştırmalara da bakıldığında, tekrarlı okuma+hata düzeltme (Nelson vd., 2004; Sukhram & Ellen Monda-Amaya, 2017) ve tekrarlı okuma+hata düzeltme+performans dönütü (Neddenriep, Fritz, & Carrier, 2011) gibi kombinasyonların etkili olduğu görülmüştür. Yukarıda belirtilen araştırmaların bulguları, yapılan bu araştırmanın sonuçlarıyla tutarlılık göstermektedir. Her iki durumda da, tek başına kullanılan tekniklerin etkili olduğu ve bu tekniklerin bir paket

olarak bir araya getirilmesinin etki düzeyini artırabileceği belirtilmiştir. Dolayısıyla, bu sonuçlar birbirini desteklemekte ve tek tek uygulanan sağaltım tekniklerinin bir kombinasyonunun daha da etkili olabileceği düşünülmektedir (Sert, 2019).

Katılımcıların gerçekleştirdiği hataların ayrıntılı bir hata analizi yapılmamıştır. Ancak, veri toplarken hatalara bakıldığında, sıklıkla harf-hece atlama, harf-hece ekleme, pozisyon değiştirme, harfi tersten okuma, harf değiştirme ve sonunu uydurma hataları gibi hatalar yapıldığı görülmüştür. Bu durum, literatürde yapılan diğer araştırmalarla uyumludur (Sert, 2019; Baydık vd., 2012; Ceylan, 2016; Sarıpınar & Erden, 2010; Seçkin, 2012). Bu hataların sıklıkla yapılıyor olması okuma doğruluğunu olumsuz etkilemektedir.

Okuma Hızı

Okuma hızına baktığımızda akıcı okuma paketi uygulanmadan önce öğrencilerin okuma hızı sırasıyla birinci, ikinci ve üçüncü katılımcı için dakikada 27-50-38 kelime iken akıcı okuma paketinin uygulanmasının ardından okuma hızları dakikada 42-79-51 kelimeye ulaşmıştır. Bu bakımdan araştırmanın bu bulgusu, ÖÖG olan çocukların akıcı okuma becerilerinin, akıcı okuma stratejileriyle geliştirmeyi amaçlayan diğer çalışmaların bulgularıyla paralellik göstermektedir (Ellis, 2009; Glazer, 2007; Kaman ve Şahin, 2013; Kuhn, 2004; Rashotte ve Torgesen, 1985; Uzunkol, 2013; Açıkgöz, 2021; Yılmaz, 2008). Sert (2019) yaptığı araştırmada okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma akıcılığının arttırılmasında model okuma, tekrarlı okuma, hata düzeltme ve kendini izleme stratejisi sağaltım paketinin etkisi araştırılmıştır. Araştırma sonucunda okuma hızında, okuma doğruluğunda, prozodik okumalarında artış olmuştur. Bizim araştırmamızda aile eğitim programında kullanılan akıcı okuma paketindeki stratejiler ile Sert (2019) yaptığı araştırmada kullanılan akıcı okuma sağaltım paketindeki stratejilerin benzerlik gösterdiği söylenebilir. Araştırmamızın bulguları Sert (2019) yaptığı araştırmayla benzerlik göstermektedir. Araştırmamızın süreklilik bulgularında öğrencilerin okuma hızlarında artış olduğu görülmüştür. Doğanay (2020), yaptığı araştırmada öğrencilerin kazandıkları akıcı okuma becerisini program sona erdikten sonra da koruduklarını belirtmiştir.

Birinci katılımcı öğrencinin okuma hızının artışı başlangıçta biraz daha az olmasına karşın program ilerledikçe artmaya devam etmiş, uygulamanın son haftasında ise istenilen düzeye ulaşılmıştır. İkinci katılımcı öğrencinin artış oranı diğer öğrencilere göre daha yüksek olduğu gözlemlenmiştir. Bunun nedeninin öğrencinin yeterince performans temelli tekniklerle çalışmamış olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Ailelerin uyguladığı paketin içerisinde performans temelli teknikler yer almasından dolayı öğrencinin okuma hızında ciddi bir artış gözlemlenmiştir. Üçüncü katılımcı öğrencinin yoklama oturumlarındaki performansının başlama düzeyine göre daha yüksek olduğu görülmektedir. 3. katılımcının yoklama oturumları okulun ilk döneminde alınmıştır. Başlama düzeyi verileri ise şubat tatili sonrasında alınmıştır. Şubat tatilinde ülkemizde yaşanan deprem felaketinden dolayı herkes etkilenmiştir. Öğrenciler yeterince eğitsel uyarana ulaşamadığı için ve yaşanan durumdan olumsuz etkilenildiği için okuma performansı gerilediği düşünülmektedir.

Bu çalışmada seçilen akıcı okuma stratejileri, önceki araştırmalarda kanıtlanmış olan ve okuma güçlüğü olan çocukların okuma akıcılığını artırmak için sıklıkla birlikte kullanılan stratejiler arasından seçilmiştir. Bazı araştırmalarda stratejiler seçilirken kısa deneysel analiz yapıldığı görülmektedir. İncelenen önceki çalışmalarda uygulamacıların öğretmenler olduğu görülmektedir. Bu araştırma ise akıcı okuma stratejilerin ebeveynler tarafından uygulanması açısından farklılık göstermektedir. Ayrıca, araştırmaya katılan ebeveynlerin stratejileri kısa sürede öğrenip uygulayabilmeleri, bu stratejilerin profesyonel olmayan kişilerce kolaylıkla ve etkili bir şekilde uygulanabileceğini göstermesi açısından da önemlidir. Araştırmamızın sonuçları alanda yapılan diğer ebeveyn temelli akıcı okuma müdahalelerinin sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir (Doğanay, 2020; Açıkgöz, 2021; Gortmaker ve ark., 2007; Grindle, vd. 2019; Zhou ve diğerleri 2019; Daly ve Kupzyk 2012).

Bu çalışmaya dahil edilen katılımcıların okuma hızları, yaş ve seviyelerine göre benzer öğrencilere kıyasla daha yavaştır. Literatüre bakıldığında öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin okuma hızlarının, yaşıtlarına kıyasla daha düşük olduğunu ortaya koymaktadır (Ergül, 2012). Bu durumun sebebi ise, zorluk yaşayan bireylerin okuma esnasında daha fazla hata yapmaları ve kelime çözümlemede daha az otomatiklik sağlayabilmeleri olabilir (Sanır, 2017). Katılımcıların okuma hızının

düşük olması birden fazla sebepten kaynaklanmaktadır ve bu sebepler arasında hem yetersiz çözümleme becerisi hem de ses bilgisel farkındalıklarının yetersiz olması yer almaktadır (Sert, 2019). Ayrıca katılımcıların gereksiz kendini düzeltme yapması ve doğru okuduğu sözcükleri tekrar okuma girişiminde bulunması da okuma hızını etkilemektedir. Bu nedenle okuma hızını arttırmak için tek bir sağıltım tekniğı yeterli değildir. Farklı sebeplere yönelik farklı sağıltımların paket halinde uygulanması gerekmektedir (Sert, 2019).

ÖÖG olan çocuklar, dinleme, konuşma, anlama, okuma, yazma, matematik becerileri ve/veya sosyal becerileri kazanmada zorluk yaşarlar. Bu zorlukların en büyük grubunu okuma güçlüğü olan çocuklar oluşturur ve okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerle ÖÖG tanısı almış ya da almamış okullarda karşılaşmak mümkündür. Okuma becerisi normal gelişim gösteren çocuklar için bile oldukça karmaşıktır. Ancak okuma güçlüğü olan çocuklar için daha da karmaşık hale gelir ve aşılması zor bir engel haline gelir. Okuma güçlüğü'nün üstesinden gelmek için birçok çalışma yapılmıştır ve bu çalışmalar, akıcı okuma stratejilerinin bir uzman ya da öğretmen tarafından uygulandığını göstermektedir. Ulusal alanyazında, akıcı okuma stratejilerinin okuma güçlüğü olan çocukların ebeveynlerine öğretilerek uygulandığı çalışma sayısı sınırlıdır. Bu çalışma, okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma akıcılığını geliştirmek için çocukların ebeveynleri tarafından sağıltım yapılan sınırlı çalışmalardan biridir. Doğanay (2020) ebeveynler tarafından yapılan okuma müdahalesinin öğrencinin akıcı okuma becerilerini geliştirdiğı sonucuna ulaşmıştır. Doğanay (2020) çalışmasında ebeveynlere öğretilcek stratejileri kısa deneysel analizle belirlemiştir. Bizim araştırmamızda ailelere öğretilcek becerilere alan yazın taraması yapılarak karar verilmiştir.

Okuma akıcılığını artırmaya yönelik araştırmaların ülkemizde sınırlı sayıda olduğu düşünüldüğünde araştırmamızın bulgularına göre aile eğitim programının etkili olduğu izlenimi edinilmesi benzer çalışmaların yaygınlığının sağlanmasında heyecan verici görölmektedir.

Açıkgöz (2021) yaptığı araştırmada lisans mezunu bir öğretmen olan bir ebeveynle gerçekleştirmiştir. Araştırmamızın sonunda öğrenim düzeyi düşük olan ailelerle yapılacak araştırmalarda farklı sorunların çıkabileceğini belirtmiştir. Araştırmamızın verilerine bakıldığında katılımcı ebeveynlerin farklı öğrenim düzeylerine sahip

olmasının verileri etkilemediği görülmektedir. Bu durumda geliştirilen akıcı okuma aile eğitim programının öğrenim seviyesi farklı olan ailelere uygulanabileceği izlenimi edinilmiştir.

Araştırmanın alana diğer katkısı ise alanda yapılan çalışmalarda ÖÖG olan çocukların okuma akıcılığını artırmak için uzman kaynaklı ve yapılandırılmış ortamlarda uygulandığı görülmektedir. Bu açıdan bu araştırma okuma akıcılığının artırılmasında ebeveyn müdahalesiyle birlikte ev temelli olması açısından diğer araştırmalardan farklı ve alana katkı sağladığı söylenebilir.

Araştırmanın güçlü yanlarının yanında bazı sınırlı tarafları bulunmaktadır. Bu araştırmada yalnızca uygulanan aile eğitim programının katılımcı ebeveynin akıcı okuma paketini uygulama düzeyi ve öğrencinin akıcı okuma becerisine olan etkisi deneysel kontrolle incelenmiştir.

Araştırmada standart koşulların sağlanabilmesi adına uygulamanın tüm katılımcılar için belli gün ve saatlerde yapılması planlanmıştır. Ancak katılımcıların bazı özel durumları ve ülkemizde yaşanan deprem felaketinden dolayı uygulama için planlanan gün ve saatlerden sapmalar olmuştur. Bu durum standart koşulları etkileyen bir sebep olabilir.

Araştırma süresince verilerin alındığı ortamının sessiz olması, aydınlık olması gibi fiziki koşulların önceden yapılandırılmış olmasına dikkat edilmiştir. Fakat planlanan uygulama saatinde araştırma için tahsis edilen odada bazı oturumlarda tören, etkinlik, kutlama gibi durumlardan dolayı tam olarak sessiz bir ortam sağlanamamıştır. Bu gibi durumlar zaman zaman katılımcıları etkilemiş olabileceğini düşündürmüştür.

Tek denekli deneysel desenler yapısı gereği araştırmada kullanılan örnekleme az sayıda katılımcıdan oluşmaktadır. Bu nedenle bulgularının genellenebilirliği sınırlı olduğu, grafiklerin farklı kişiler tarafından farklı değerlendirilebileceği, daha detaylı inceleme gerektiren ve değişkenler arasındaki bağlantıyı açığa çıkarmayı amaçlayan araştırma sorularını cevaplamada yetersiz olabileceği, ama iyi desenlenmiş tek denekli araştırmalarda bu durumların farklı yollarla ortadan kaldırılabilceği belirtilmektedir (Alnahdi, 2015; Çakıroğlu, 2012). Bu durumda benzer çalışmaların farklı aile ve öğrencilerle tekrarlanması programın etkililiğinin alana katkı sağlaması açısından gerekliliktir.

Araştırma sonucunda elde edilen bulguların bu sınırlılıklar göz önünde bulundurularak değerlendirilmesi önerilmektedir.

5.3.Öneriler

Araştırma bulguları temel alınarak hazırlanan eğitim ve uygulama ile ileri araştırmalara yönelik öneriler aşağıda verilmiştir.

5.3.1.İlerideki Araştırmalara Yönelik Öneriler

1. Her öğrenci için en uygun akıcı okuma stratejileri kısa deneysel analizle belirlenebilir.
2. Öğrencilerle okuma çalışmalarında metinlerin okunabilirlik hesaplamaları yapılarak metinlerin zorluk seviyeleri öğrencilere uygun olarak hazırlanabilir.
3. Akıcı okumanın bileşenlerinden bir tanesi olan prozodiyi geliştirmeyi amaçlayan araştırmalar yapılabilir.
4. Metinlerin seçiminde öğrencilerin ilgi alanlarının temel alınmasının akıcı okuma düzeyine etkisi belirlenebilir.
5. Okuma akıcılığını artırmaya yönelik aile eğitim programının içerisine kendini izleme stratejisi, grafiksel geri bildirim gibi diğer akıcı okuma teknikleriyle de birleştirilerek etkililiği değerlendirilebilir.
6. Matematik becerileriyle ilgili aile eğitim programı hazırlanıp öğrencilerin becerilerine etki düzeyi incelenebilir.
7. Bu araştırmada okuma akıcılığının geliştirilmesi için uygulanan aile eğitim programının etkililiği öğrenme güçlüğü olan bireyler üzerinde araştırılmıştır. Bu eğitim programının etkililiğinin genellenebilirliği için farklı yaş grubu ve zihinsel yetersizlik gibi okuma güçlüğü olan farklı yetersizlik türünden bireyler üzerinde de incelenebilir.
8. Metinlerin zorluk düzeyleri değiştirilerek sağaltım paketinin etkililiği sınanabilir.
9. Bu çalışmada geliştirilen aile eğitimi oturumları ÖÖG olan çocukların anneleriyle gerçekleştirilmiştir başka araştırmalarda farklı aile üyelerine (baba, kardeş, bakıcı gibi) sunularak etkililik değerlendirmeleri yapılması önerilebilir.

10. Bu çalışmada geliştirilen aile eğitimi programı ilköğretime devam eden öğrenciler ve ailelerinde uygulanmıştır. Yapılacak araştırmalarda farklı öğrenim düzeyinde öğrenim gören (ortaokul, lise vb.) öğrencilere uygulanarak etkililik değerlendirmeleri yapılması önerilebilir.

5.3.2.İlerideki Uygulamalara Yönelik Öneriler

1. Bu çalışma kapsamında gerçekleştirilen aile eğitim programını gruba dayalı aile eğitim programları yoluyla uygulanabilir.
2. Bu araştırma kapsamında uygulanan aile eğitim programı online bir şekilde uzaktan eğitim yoluyla daha geniş kitlelere ulaştırılabilir.
3. Metinler seçilirken öğrencilerin ilgi alanlarına yönelik seçilebilir.
4. Geliştirilen aile eğitim programının amaçları öğretmenlere ve ailelere öğretilerek akıcı okuma müdahalesi geniş kitlelere ulaştırılabilir.
5. Online bir eğitim platformu kurularak, çevrimdışı öğretim sağlanabilir.

KAYNAKÇA

- AKÇAMETE, G. (1989). —Okul Öncesi Düzeydeki İşitme Özürlülerde Aile Eğitimi, Eğitim Bilimleri Dergisi, XIII, 71: 68-68.
- Akyol, H. ve Kodan, H. (2016). Okuma güçlüğü'nün giderilmesine yönelik bir uygulama: Akıcı okuma stratejilerinin kullanımı. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 35(2) , 7-21.
- Allinder, R. M., Dunse, L., Brunken, C. D., & Obermiller-Krolikowski, H. J. (2001). Improving fluency in at-risk readers and students with learning disabilities. Remedial and Special Education, 22(1), 48–54
- Alnahdi, G. H. (2015). Single-subject designs in special education: Advantages and limitations. Journal of Research in Special Educational Needs, 15(4), 257-265. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12039>
- Amerikan Psikiyatri Birliği. (2014). Ruhsal bozuklukların tanısı ve sayımsal elkitabı, beşinci baskı (DSM-5), tanı ölçütleri başvuru elkitabı [Diagnostic and statistical manual of mental disorders]. (E. Köroğlu, Çev.). Ankara: Hekimler Yayın Birliği
- Arabacı, G. (2017). Öğrenme güçlüğü olan ve olmayan çocuklarda akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Aziz, F. A., & Husni, H. (2012). Interaction design for dyslexic children reading application: a guideline. Knowledge Management International Conference (KMICE). Johor Bahru
- Barbetta, P. M., Heward, W. L., & Bradley, D. M. C. (1993). Relative effects of whole-word and phonetic-prompt error correction on the acquisition and maintenance of sight words by students with developmental disabilities. Journal of Applied Behavior Analysis, 26(1), 99–110.
- Barbetta, P. M., Heward, W. L., Bradley, D. M., & Miller, A. D. (1994). Effects of immediate and delayed error correction on the acquisition and maintenance of sight words by students with developmental disabilities. Journal of Applied Behavior Analysis, 27(1), 177–178.

- Berger, E. H. (2004). Parents as partners in education: Families and schools working together. (6th ed.). New Jersey: Pearson Prentice Hall.
- Boyraz, G.(2015). Aile eğitim programının annelerin ayrımlı pekiştirme kullanarak çocuklarına kural kazandırma becerisini edinmelerine etkisi, Yüksek lisans tezi
- Calp, M. (2005). Türkçe öğretimi. Konya: Eğitim Kitabevi.
- Cavkaytar, A. (1998). Zihin engellilere özbakım ve ev içi becerilerinin öğretiminde bir aile eğitimi programının etkililiği (Yayınlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Cavkaytar, A. (2010). Toplum ve aile. A. Cavkaytar (Ed.). Özel eğitimde aile eğitimi ve rehberliği içinde (s. 7-18). Ankara: Maya Akademi Yayınları.
- Chafouleas, S.M., Martens, B.K., Dobson, R.L., Weinstein, K.S., & Gardner, K.B. (2004). Fluent reading as the improvement of stimulus interventions to repeated reading on students reading and error eates. Journal of Behavioral Education, 13, 67-81.
- Cohen, A. L. (1988). An evaluation of the effectiveness of two methods for providing computer-assisted repeated reading training to reading disabled students. Doctoral Dissertation, Florida State University, Tallahassee.
- Cortiella, C., & Horowitz, S. H. (2014). The state of learning disabilities: Fact, trends and emerging issues (3rd ed.). New York: National Center for Learning Disabilities.
- Çakıroğlu, O. (2012). Single subject research: applications to special education. British Journal of Special Education, 39(1), 21-29.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1111/j.1467-8578.2012.00530.x>
- Çakıroğlu, O. (2018). Özel öğrenme güçlüğüne giriş. M. A. Melekoğlu ve U. Sak (Ed), Öğrenme güçlüğü ve özel yetenek içinde (s. 2-21). Ankara: Pegem Akademi.
- Çelenk, S. (2007). İlkokuma Yazma Programı ve Öğretimi. Ankara: Maya Akademi.
- Çetinkaya, G. (2010). Türkçe metinlerin okunabilirlik düzeylerinin tanımlanması ve sınıflandırılması. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Dada, Ş. D. ve Ergül, C. (2020). Öğrenme güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin sözcük bilgisi ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 21(1), 1-22.
- Daly III, E J, Martens, B. K., Witt, J. C., & Dool, E. J. (1997). A model for conducting a functional analysis of academic performance problems. *School Psychology Review*, 26, 554–574
- Daly III, Edward J, & Martens, B. K. (1994). A comparison of three interventions for increasing oral reading performance: application of the instructional hierarchy. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 27(3), 459–469.
- Daly III, Edward J, & Martens, B. K. (1994). A comparison of three interventions for increasing oral reading performance: application of the instructional hierarchy. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 27(3), 459–469.
- Daly, E. J., & Kupzyk, S. (2012). An investigation of student-selected and parent-delivered reading interventions. *Journal of Behavioral Education*, 21(4), 295–314.
<https://doi.org/10.1007/s10864-012-9149-x>
- DiPipi-Hoy. C. ve Jitendra, A. (2004). A parent-delivered intervention to teach purchasing skills to young adults with disabilities. *The Journal of Special Education*, 38, 144-157.
- Dowhower, Sarah Lynn. (1987). Effects of repeated reading on second-grade transitional readers' fluency and comprehension. *Reading Research Quarterly*, 22(4), 389–406.
- Eckert, T. L., Ardoin, S. P., Daly III, E. J., & Martens, B. K. (2002). Improving oral reading fluency: A brief experimental analysis of combining an antecedent intervention with consequences. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 35(3), 271–281.
- Ergül, C. (2012). Okumada güçlük yaşayan öğrencilerin okuma performanslarının öğrenme güçlüğü riski açısından değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(3), 2033–2057.
- Ersoy, Ö. Ve Şahin, F.T. (1999). 0-6 Yaş Döneminde Anne-Baba Eğitiminin Önemi. *Mesleki Eğitim Dergisi*. 1,1,58-62.

- Fishel, M., & Ramirez, L. (2005). Evidence-based parent involvement interventions with school-aged children. *School Psychology Review*, 20(4), 371–402.
<https://doi.org/10.1521/scpq.2005.20.4.371>
- Fuchs, L. S., Fuchs, D., Hosp, M. K. & Jenkins J. R. (2009). Oral reading fluency as an indicator of reading competence: A theoretical, empirical and historical analysis. *Scientific Studies of Reading*, 5(3), 239-256.
- Fuchs, L. S., Fuchs, D., Hosp, M. K., & Jenkins, J. R. (2001). Oral reading fluency as an indicator of reading competence: a theoretical, empirical, and historical analysis. *Scientific Studies of Reading*, 5(3), 239–256.
- Gortmaker, V. J., Daly, E. J., III, McCurdy, M., Persampieri, M. J., & Hergenrader, M. (2007). Improving reading outcomes for children with learning disabilities: Using brief experimental analysis to develop parent-tutoring interventions. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 40(2), 203–221.
- Gökcan, M. (1987). Aile eğitiminin engelli çocukların ailelerinin beklentileri üzerine etkisi (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Grindle, Corinna & Roberts-Tyler, Emily & Murray, Clodagh & Hastings, Richard & Lovell, Michael. (2019). Parent-Mediated Online Reading intervention for children with Down Syndrome: Parent-Mediated Online Reading intervention. *Support for Learning*. 34. 211-230. 10.1111/1467-9604.12249.
- Gültekin, E. (1999). Uygun Olmayan Davranışların Azaltılmasında Ebeveynler Tarafından Uygulanan Uyuşmayan Davranışların Ayrımlı Pekiştirilmesinin Etkisi (Otistik Çocuklar ve Ebeveynleriyle Eve Dayalı Aile Eğitimi). Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Güzel Özmen, R. (2008). Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler. İ. H. Diken (Ed.), Özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim içinde (s. 333–367). Ankara: Pegem Akademi.
- Kargın, T., Güldenoğlu, B., & Ergül, C. (2017). Anasınıfı çocuklarının erken okuryazarlık beceri profili: Ankara örnekleme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 18(1), 61-87.

- Klauda, S., & Guthrie, J. (2008). Relationships of three components of reading fluency to reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 100.
- Kolić-Vehovec, S. (2002). Effects of self-monitoring training on reading accuracy and fluency of poor readers. *European Journal of Psychology of Education*, 17(2), 129–138.
- Marvin, K. L., Rapp, J. T., Stenske, M. T., Rojas, N. R., Swanson, G. J., & Bartlett, S. M. (2010). Response repetition as an error-correction procedure for sight-word reading: A replication and extension. *Behavioral Interventions*, 25(2), 109–127.
- McCarty, D. J. (2012). An investigation of using iPod fluency apps and repeated reading with self-recording for CLDE students. Doctoral Dissertation, Northern Arizona University, Arizona.
- McFarlane, A.H. Bellissimo, A., and Norman, G.R. (1995). Family structure, family functioning and adolescent well-being: the transcendent influence of parental style. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 36, (5), 847-864
- MEB. Özel eğitime muhtaç çocuklar hakkında yönetmelik. , (1975).
<http://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/15151.pdf> sayfasından erişilmiştir
- Mitchell, Courtney & Begeny, John. (2014). Improving Student Reading Through Parents' Implementation of a Structured Reading Program. *School Psychology Review*. 43. 41-58. 10.1080/02796015.2014.12087453.
- Musti-Rao, S., Hawkins, R., & Barkley, E. (2009). Effects of repeated readings on the oral reading fluency of urban fourth-grade students: implications for practice. *Preventing School Failure*, 54, 12–23.
- National Reading Panel, U. (2000). Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction. National Institute of Child Health and Human Development, National.
- Neddenriep, C. E., Fritz, A. M., & Carrier, M. E. (2011). Assessing for generalized improvements in reading comprehension by intervening to improve reading fluency. *Psychology in the Schools*, 48(1), 14–27.

- Nelson, J. S., Alber, S. R., & Gordy, A. (2004). Effects of systematic error correction and repeated readings on the reading accuracy and proficiency of second graders with disabilities. *Education and Treatment of Children*, 27(3), 186–198.
- Noltemeyer, A., Joseph, L., & Watson, M. (2014). Improving reading prosody and oral retell fluency: A comparison of three intervention approaches. *Reading Improvement*, 51(2), 221–232.
- O'Connor, R. E. (2014). Teaching word recognition effective strategies for students with learning difficulties. New York, NY: The Guilford Press.
- Özdemir, O. (2013). Ailelere sunulan hizmetler ve destekler. A. Cavkaytar (Ed), Özel eğitimde aile eğitimi ve rehberliği içinde (s. 55-86). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Özdemir, S. (2022). Türkiye’de özel gereksinimli bireylerin aileleri üzerine yapılmış lisansüstü tezlerin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (2021). *Journal of Sustainable Educational Studies (JSES)*, (Ö1), 182-188.
- Özeke Kocabaş, E. (2016). Eğitim sürecinde aile katılımı: Dünyada ve türkiye’deki çalışmalar. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(26), 143-153
- Pany, D., & McCoy, K. M. (1988). Effects of corrective feedback on word accuracy and reading comprehension of readers with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 21(9), 546–550.
- Perfetti, C. A., & Hogaboam, T. (1975). Relationship between single word decoding and reading comprehension skill. *Journal of Educational Psychology*, 67(4), 461.
- Pullen, C. P., & Deanna, B. C. (2017). Reading. J. M. Kauffman & D. P. Hallahan (Eds.), *Handbook of special education* içinde (s. 409–421). New York: Routledge.
- Rashotte, C. A. & Torgesen, J. K. (1985). Repeated reading and reading fluency in learning disabled children. *Reading Research Quarterly*, 180-188
- Rasinski, T. (2004). Creating fluent readers. *Educational Leadership*, 61(6), 46–51
- Razon, N. (1982). Okuma Güçlükleri. *Eğitim ve Bilim*, 7(39), 1300-1337.
- Rief, S. F., & Stern, J. M. (2010). The dyslexia checklist: A practical reference for parents and teachers. San Francisco: Jossey-Bass
- Rimm, S. (1996). How to parent so children will learn. New York: Crown Boks.

- Samuels, S. Jay. (1979). The method of repeated readings. *The Reading Teacher*, 32(4), 403–408.
- Sanır, H. (2017). Öğrenme güçlüğü olan ve olmayan ortaokul öğrencilerinde okuduğunu anlamayı etkileyen faktörlerin karşılaştırılması: Aracı model testi. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sarı, H. , Atbaşı, Z. & Çitil, M. (2017). Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde görev yapan öğretmenlerin aile eğitimi konusundaki yeterliliklerinin belirlenmesi . *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi* , 18 (3) , 668-684 .
- Schreder, S. J., Hupp, S. D., Everett, G. E., & Krohn, E. (2012). Targeting reading fluency through brief experimental analysis and parental intervention over the summer. *Journal of Applied School Psychology*, 28(2), 200–220. <https://doi.org/10.1080/15377903.2012.670047>
- Sert, C. (2019)Okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma akıcılığının artırılmasında model okuma, tekrarlı okuma, hata düzeltme ve kendini izleme stratejisi sağaltım paketinin etkisi. Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Shapiro, E. S., & Eckert, T. L. (1994). Acceptability of curriculum-based assessment by school psychologists. *Journal of School Psychology*, 32(2), 167–183.
- Singh, N. N. (1990). Effects of two error-correction procedures on oral reading errors: Word supply versus sentence repeat. *Behavior Modification*, 14(2), 188–199.
- Skinner, C. H., Cooper, L., & Cole, C. L. (1997). The effects of oral presentation previewing rates on reading performance. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 30(2), 331–333.
- SNELL, M.E. (1983). *Systematic Instruction of the Moderately and Severely Handicapped*. Ohio: Merrill Publishing Company.
- Sönmez, M. (2013). Aile katılımı. A. Cavkaytar (Ed), *Özel eğitimde aile eğitimi ve rehberliği içinde* (s. 121-144). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Sucuoğlu, B., Küçüker, S. ve Kanık, N. (1993). Özel eğitimde anne-baba eğitimi programları (örnek çalışma). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 25(2), 521-537.

- Sukhram, D., & Ellen Monda-Amaya, L. (2017). The effects of oral repeated reading with and without corrective feedback on middle school struggling readers. *British Journal of Special Education*, 44(1), 95–111.
- Şahin, S., Işıtan, S. & Gündüz, S. (2011). Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitim. Baykoç, N. (Ed.), Özel Gereksinimli Çocukların Aileleri ve Öğretmenleri (s. 105-155). Ankara: Eğiten Kitap.
- Tavil, Y. Z. (2005). Davranış Denetimi Aile Eğitim Programının Annelerin Davranışsal İşlem Süreçlerini Kazanmalarına Etkisi (Doğrudan Öğretim Yaklaşımı İle Sunulan). Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Tekin-İftar, E. (2018). Çoklu yoklama modelleri. E. Tekin-İftar (Ed), Eğitim ve davranış bilimlerinde tek- denekli araştırmalar. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Topping, K. I. (2006). Building reading fluency: Cognitive, behavioral, and socio7emotional factors and the role of peermediated learning. In S. J. Samuels & A. E. Farstrup (Eds.), What research has to say about fluency instruction (pp. 106–129). Newark, DE: International Reading Association.
- Valencia, S. W., Smith, A. T., Reece, A. M., Li, M., Wixson, K. K., & Newman, H. (2010). Oral reading fluency assessment: Issues of construct, criterion, and consequential validity. *Reading Research Quarterly*, 45(3), 270–291.
- Varol, N. (2005a). Beceri Öğretimi ve Öz Bakım Becerilerinin Kazandırılması. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Wherry, J. H. (2007). Is parent involvement still important? *Principal-Arlington*, 86(4), 8 Retrieved from <https://www.naesp.org/can-public-education-survive-marchapril-2007-0>
- Yakın, M. (2009). Aile Eğitiminin Annelerin Doğal Dil Sağaltım Tekniklerini Kullanmalarında Etkililiği. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yang, L., Li, C., Li, X., Zhai, M., An, Q., Zhang, Y., ... ve Weng, X. (2022). Prevalence of developmental dyslexia in primary school children: A systematic review and metaanalysis. *Brain Sciences*, 12(2), 240.

Zhou, Qi & Dufrene, Brad & Mercer, Sterett & Olmi, Joe & Tingstrom, Daniel. (2019). Parent-implemented reading interventions within a response to intervention framework. *Psychology in the Schools*. 56. 10.1002/pits.22251.



EKLER

EK 1 Aile Gönüllü Katılım Formu

Bu çalışma, “Aileler Tarafından Sunulan Akıcı Okuma Paketinin Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Akıcı Okuma Düzeyine Etkisi” başlıklı bir araştırma çalışması olup öğrenme güçlüğü olan çocukların ailelerine aile eğitimi düzenleme amacını taşımaktadır. Çalışma, Dr. Öğr. Üyesi Emine GÜLTEKİN SEYLAN danışmanlığında İlhan KANLI tarafından yürütülmektedir. Bu çalışmaya katılım gönüllülük esasına dayanmaktadır.

- Çalışmanın amacı doğrultusunda, uygulamanız esnasında video kamera ile görüntülerinizi kaydetmeniz ve bunlar üzerinde araştırmacı ile birlikte çalışmanız beklenecek; bu esnada veriler toplanacaktır.
- Bu araştırma süresince sizin ya da çocuğunuzun kimlik bilgileri hiç kimse ile paylaşılmayacaktır. Adınız hiçbir yerde geçmeyecek ve gerçek isminizi çağrıştırmayacak kod isimler kullanılacaktır. Araştırma süresince kaydedilen video görüntüleri yalnızca araştırmacı ve gerekli hallerde danışmanı tarafından izlenecektir.

Çalışma hakkındaki sorularınızı İlhan KANLI’ ya ve danışmanı Biruni Üniversitesi Özel Eğitim bölümünden Dr. Öğr. Üyesi Emine GÜLTEKİN SEYLAN’a yöneltebilirsiniz.

Araştırmacı Adı : İlhan KANLI

Cep Tel :

İlhan KANLI tarafından Dr. Öğr. Üyesi Emine GÜLTEKİN SEYLAN danışmanlığında yürütülen yüksek lisans tezi araştırması hakkında bilgilendirildim. Çalışma sırasında bana Okuma akıcılığının öğretimine yönelik aile eğitim programı sunulacağını, bu eğitimden sonra öğrendiğim bilgileri çocuğuma uygulayacağımı ve uygulamalar sırasında video kayıt alınacağını anladım. Bu çalışmaya tamamen kendi rızamla, istediğim takdirde çalışmadan ayrılabilceğimi bilerek katılıyorum, çocuğumun katılmasına izin veriyorum ve verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını kabul ediyorum.

Katılımcı Ad ve Soyadı:

İmza:

Tarih:

EK 2 Öğretmen Görüşme Formu

Amaç: Öğrencinin okuma becerileriyle ilgili neler yapabildiğini belirlemektir.

Yönerge: Öğrencinin adı soyadı, doğum tarihi, okulu, sınıfı, tanısı, uygulamacının adı soyadı, uygulama tarihine yönelik bilgileri doldurun. Sınıf öğretmenine, okuma becerileriyle ilgili açık uçlu soruyu yöneltiniz. Öğretmenin açıklamalarını boşluğa not ediniz. Gerekğinde yapılandırılmış sorulara yer vererek kayıt çizelgesinde evet/hayır işaretleyiniz. Öğretmenin ilgili bildirimlere yönelik açıklamaları olduğunda açıklama sütunu altına yazınız.

Öğrencinin Adı- Soyadı:	
Doğum Tarihi:	
Okulu/ Bulunduğu Sınıf	
Tanısı:	

Ugulamacının Adı Soyadı:

Uygulama Tarihi:

SORULAR

1-Öğrencinizin okuma becerileri nasıldır?

Bildirimler	Evet	Hayır	Açıklama
Heceleyerek okur.			
Okuması sınıf seviyesinin gerisindedir.			
Akıcı okur.			
Metindeki sözcüklerin en az %70 ini doğru okur.			
Okuma görevlerinden kaçınır.			

EK 3 Okuma Hızı Kayıt Çizelgesi

Amacı: Öğrencinin dakikada okuduğu kelime sayısı belirlemektir.

Kullanım Yönergesi:

- Uygulama öncesinde kayıt çizelgesinde çocuğun adını ve soyadını yazınız, uygulamacının adını soyadını, tarih ve oturum sayısını yazınız.
- Ölçü aracında bulunan yer alan bildirimleri birkaç kez okuyunuz.
- Öğrenciye hazır olduğunda başlayabilirsın deyip ilk kelimeyi okuduktan sonra kronometreyi çalıştırınız.
- 1 dakikanın sonunda öğrencinin kaldığı yer kendi önünüzdeki metinden işaretleyerek doğru okuduğu kelimeleri formun ilgili yerine yazınız.

Puanlanması:

Öğrencinin doğru çözümlediği ve hatalı okuyuşunu 5 sn. içerisinde kendisi düzeltirse doğru (+) okunan kelime olarak kayıt edilecektir.

Öğrenci yanlış çözümlediğinde ya da 3- 5 sn içinde okuyamadığında, öğrencinin yerine eğitmenin okuduğu kelimeler ve okumadan atladığı kelimeler yanlış(-) olarak değerlendirilecektir.

Öğrencinin Adı Soyadı:

Uygulamacının Adı Soyadı:

Tarih:

Oturum:

Oturum	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Öğrencinin yanlış okuduğu sözcük sayısı									
Uygulamacının öğrencinin yerine okuduğu sözcük sayısı									
Metni tamamlama süresi									
Öğrencinin bir dakikada okuduğu doğru sözcük sayısı									

EK 4 Okuma Doğruluğu Kayıt Çizelgesi

Amacı: Öğrencinin doğru okuma yüzdesini belirlemektir.

Kullanım Yönergesi:

- Uygulama öncesinde kayıt çizelgesinde çocuğun adını ve soyadını yazınız, uygulamacının adını soyadını, tarih ve oturum sayısını yazınız.
- Ölçü aracında bulunan yer alan bildirimleri birkaç kez okuyunuz.
- Öğrenciye hazır olduğunda başlayabilirsın deyip okumayı sonlandırmasını bekleyin.
- Okumanın sonunda öğrencinin doğru okuduğu ve yanlış okuduğu kelimeleri formun ilgili yerine yazınız.

Puanlanması:

Öğrencinin doğru çözümlediği ve hatalı okuyuşunu 5 sn. içerisinde kendisi düzelttiği kelimeler doğru (+) okunan kelime olarak kayıt edilecektir.

Öğrenci yanlış çözümlediğinde ya da 3 -5 sn içinde okuyamadığında, öğrencinin yerine eğitmenin okuduğu kelimeler ve okumadan atladığı kelimeler yanlış (-) olarak değerlendirilecektir.

Öğrencinin Adı Soyadı:

Uygulamacının Adı Soyadı:

Tarih:

Oturum:

Oturum									
Öğrencinin yanlış seslettiği sözcük sayısı									
Uygulamacının öğrencinin yerine okuduğu sözcük sayısı									
Okuması gereken toplam sözcük sayısı									
Doğru okuma yüzdesi:									

EK 5 Ebeveynlerin Akıcı Okuma Öğretimi Kontrol Listesi

Amacı: Ebeveynin akıcı okuma öğretim sunusunu uygulama düzeyini belirlemektir.

Kullanım Yönergesi:

- Uygulama öncesinde kayıt çizelgesinde ebeveynin adını ve soyadını yazınız, uygulamacının adını soyadını, tarih ve oturum sayısını yazınız.
- Ölçü aracında bulunan yer alan bildirimleri birkaç kez okuyunuz.
- Video kaydı dikkatlice izleyin ebeveyn basamakta yer alan davranışı gerçekleştiriyorsa (+), yanlış gerçekleştiriyorsa veya hiç gerçekleştirmiyorsa (-) işaretleyin.

Puanlanması:

Ebeveynin doğru gerçekleştirdiği basamak sayısını gerçekleştirmesi gereken basamak sayısına bölüp 100 ile çarpılarak ebeveynin uygulama doğruluk düzeyi belirlenir.

Ebeveynin Adı Soyadı:

Ugulamacının Adı Soyadı:

Tarih:

Oturum:

Uygulama Doğruluk Düzeyi Hesaplama	(Doğru gerçekleştirilen basamak sayısı gerçekleştirilmesi gereken basamak sayısı) x100	=%.....
---	--	---------

Bildirimler	E	H
1. Öğrenciye birlikte okuma çalışması yapmak için çocukla yan yana/ karşılıklı oturur.		
2. Ebeveyn, metni okurken, çocuğun okumayı takip ettiğini kontrol etmek için “en son hangi sözcüğü okudum, göster” der.		
3. Ebeveyn, çocuğu en son okuduğu kelimeyi metinden gösteremediğinde, “bak en son burayı okudum, dikkatli bir şekilde takip et” der.		
4. Ebeveyn, model olduktan sonra, Model okumanın ardından “Şimdi sen bu metni en güzel okumanla oku.” Der ve tekrarlı okumaya yer verir.		
5. Ebeveyn, çocuğunda iki kez daha metni okumasını ister.		
6. Ebeveyn, çocuğu okuma sırasında satır atladığında atladığı satırı göstererek “okumaya buradan devam et” der.		
7. Her okumadan sonra öğrencinin hataları “okuma sonrası fonetik hata düzeltme (önce hecelerine ayırarak ebeveyn okur ve sonrasında kelimeyi hecelemeden okur ve sonrasında 3 kez öğrenciden okumasını ister)” yöntemiyle düzeltir.		
Gerçekleştirilen toplam basamak sayısı		

EK 6 Ebeveyn Uygulama Oturumları Gözlemciler Arası Güvenirlik Formu

Oturum No:	
Gözlemci:	
Tarih:	

Bildirimler	1. Gözlemci* (Araştırmacı)	2. Gözlemci
1. Öğrenciye birlikte okuma çalışması yapmak için çocukla yan yana/ karşılıklı oturur.		
2. Ebeveyn, metni okurken, çocuğun okumayı takip ettiğini kontrol etmek için “en son hangi sözcüğü okudum, göster” der.		
3. Ebeveyn, çocuğu en son okuduğu kelimeyi metinden gösteremediğinde, “bak en son burayı okudum, dikkatli bir şekilde takip et” der.		
4. Ebeveyn, model olduktan sonra, Model okumanın ardından “Şimdi sen bu metni en güzel okumanla oku.” Der ve tekrarlı okumaya yer verir.		
5. Ebeveyn, çocuğunda iki kez daha metni okumasını ister.		
6. Ebeveyn, çocuğu okuma sırasında satır atladığında atladığı satırı göstererek “okumaya buradan devam et” der.		
7. Her okumadan sonra öğrencinin hataları “okuma sonrası fonetik hata düzeltme (önce hecelerine ayırarak ebeveyn okur ve sonrasında kelimeyi hecelemeden okur ve sonrasında 3 kez öğrenciden okumasını ister)” yöntemiyle düzeltir.		

Gözlenen Uygulamacı Davranışı	
Planlanan Uygulamacı Davranışı	

Gözlemciler Arası Güvenirlik: %.....

Gözlemciler Arası Güvenirlik: Görüş birliği / (Görüş birliği + görüş ayrılığı) x

100

EK 7 Öğrenci Gönüllü Katılım Formu

Bu çalışma, “Aileler Tarafından Sunulan Akıcı Okuma Paketinin Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Akıcı Okuma Düzeyine Etkisi” başlıklı bir araştırma çalışması olup öğrenme güçlüğü olan çocukların ailelerine aile eğitimi düzenleme amacını taşımaktadır. Çalışma, Dr. Öğr. Üyesi Emine GÜLTEKİN SEYLAN danışmanlığında İlhan KANLI tarafından yürütülmektedir. Bu çalışmaya katılım gönüllülük esasına dayanmaktadır.

- Çalışmanın amacı doğrultusunda, uygulamanız esnasında video kamera ile görüntülerinizi kaydetmeniz ve bunlar üzerinde araştırmacı ile birlikte çalışmanız beklenecek; bu esnada veriler toplanacaktır.

- Bu araştırma süresince sizin kimlik bilgileri hiç kimse ile paylaşılmayacaktır. Adınız hiçbir yerde geçmeyecek ve gerçek isminizi çağrıştırmayacak kod isimler kullanılacaktır. Araştırma süresince kaydedilen video görüntüleri yalnızca araştırmacı ve gerekli hallerde danışmanı tarafından izlenecektir.

Çalışma hakkındaki sorularınızı İlhan KANLI’ ya ve danışmanı Biruni Üniversitesi Özel Eğitim bölümünden Dr. Öğr. Üyesi Emine GÜLTEKİN SEYLAN’a yöneltebilirsiniz.

Araştırmacı Adı : İlhan KANLI

İlhan KANLI tarafından Dr. Öğr. Üyesi Emine GÜLTEKİN SEYLAN danışmanlığında yürütülen yüksek lisans tezi araştırması hakkında bilgilendirildim. Çalışma sırasında bana Okuma akıcılığının öğretimine yönelik aile eğitim programı sunulacağını, bu eğitimden sonra öğrendiğim bilgileri çocuğuma uygulayacağımı ve uygulamalar sırasında video kayıt alınacağını anladım. Bu çalışmaya tamamen kendi rızamla, istediğim takdirde çalışmadan ayrılabileceğimi bilerek katılıyorum, verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını kabul ediyorum.

Katılımcı Ad ve Soyadı:

EK 8 Etik Kurul Onayı



Ek 9 Özgeçmiş



EK 10 İntihal Raporu

AİLELER TARAFINDAN SUNULAN AKICI OKUMA PAKETİNİN ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ OLAN ÖĞRENCİLERİN AKICI OKUMA DÜZEYİNE ETKİSİ

ORJİNALLİK RAPORU

%**28**

BENZERLİK ENDEKSİ

%**26**

İNTERNET KAYNAKLARI

%**2**

YAYINLAR

%**10**

ÖĞRENCİ ÖDEVLERİ

TÜM KAYNAKLARI EŞLEŞTİR (SADECE SEÇİLİ OLAN KAYNAĞI YAZDIR)

%22

★ acikbilim.yok.gov.tr

İnternet Kaynağı

Alıntıları çıkart

Kapat

Eşleşmeleri çıkar

< 10 words

Bibliyografyayı Çıkart

Kapat