



**ORTA DÜZEYDE ZİHİNSEL YETERSİZLİĞİ OLAN BİR
ÖĞRENCİYE İŞLEVSEL OKUMA BECERİLERİNİN
KAZANDIRILMASINDA EDMARK OKUMA PROGRAMI İŞLEVSEL
KELİMELER SERİSİ PROGRAMININ ETKİSİ**

Zehra Er

**YÜKSEK LİSANS TEZİ
ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
ZİHİN ENGELLİLERİN EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

OCAK 2020

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Zehra
Soyadı : ER
Bölümü : Özel Eğitim Anabilim Dalı
İmza :
Teslim Tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı : Orta Düzeyde Zihinsel Yetersizliği Olan Bir Öğrenciye İşlevsel Okuma Becerilerinin Kazandırılmasında Edmark Okuma Programı İşlevsel Kelimeler Serisi Programının Etkisi

İngilizce Adı : The Effect of Edmark Reading Program Functional Word Series Program on Acquisition Functional Reading for a Student with Moderate Intellectual Disability

ETİK İLKERE UYGUNLUK BEYANI

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

Yazarın Adı Soyadı.....

İmza:

JÜRİ ONAY SAYFASI

Zehra ER tarafından hazırlanan “Orta Düzeyde Zihinsel Yetersizliği Olan Bir Öğrenciye İşlevsel Okuma Becerilerinin Kazandırılmasında Edmark Okuma Programı İşlevsel Kelimeler Serisi Programının Etkisi” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman : (Prof. Dr. E. Rüya ÖZMEN)

(Özel Eğitim Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

.....

Başkan: (Prof. Dr. E. Rüya ÖZMEN)

(Özel Eğitim Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

.....

Üye: (Dr. Öğr. Üyesi Yusuf Ziya TAVİL)

(Özel Eğitim Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

.....

Üye: (Dr. Öğr. Üyesi Zehra ATBAŞI)

(Özel Eğitim Anabilim Dalı, Necmettin Erbakan Üniversitesi)

.....

Tez Savunma Tarihi: 30/12/2019

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

Prof. Dr. Selma YEL

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

.....



Biricik Anneme...

TEŞEKKÜR

Bu araştırmanın planlanmasından raporlaştırılmasına kadar bana her türlü desteği veren, eksiklerimi inceliklerle tamamlayan, lisans öğrenciliğimden bu yana üzerimde büyük emeği olan saygıdeğer hocam, danışmanım, Prof. Dr. E. Rüya ÖZMEN' e çok teşekkür ederim.

Aldığım dersleriyle ve verdiği fikirleriyle akademik hayatıma büyük katkı sağlayan, bana her konuda destek olan değerli hocam Dr. Arzu Doğanay Bilgi'ye çok teşekkür ederim.

Tez sürecim boyunca beni motive eden, her zaman yanımda olan, tezimle ilgili sorduğum her soruyu usanmadan cevaplayan değerli arkadaşım Gökhan AÇIKGÖZ' e çok teşekkür ederim.

Araştırmanın uygulama güvenilirliği verilerinin toplanmasında zamanını ayıran desteğini esirgemeyen çok değerli arkadaşım Nimet Semiz'e teşekkür ederim.

Tüm öğrencilik hayatım boyunca bana maddi ve manevi destek olan anneme, babama ve hayatımda olduğu için dünyanın en mutlu insanı olduğum biricik eşim Oğuz Er'e çok teşekkür ederim.

Zehra Er

**ORTA DÜZEYDE ZİHİNSEL YETERSİZLİĞİ OLAN BİR
ÖĞRENCİYE İŞLEVSEL OKUMA BECERİLERİNİN
KAZANDIRILMASINDA EDMARK OKUMA PROGRAMI İŞLEVSEL
KELİMELER SERİSİ PROGRAMININ ETKİSİ
(Yüksek Lisans Tezi)**

**Zehra Er
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
Ocak, 2020**

ÖZ

Bu araştırmada, zihinsel yetersizliği olan bir öğrenciye işlevsel okuma becerilerinin kazandırılmasında Edmark Okuma Programı İşlevsel Kelimeler Serisi Programı'nın etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Ayrıca öğrencinin öğretim sonu kazanımlarını bir, üç ve beş hafta sonra sürdürmede etkisinin incelenmesi de amaçlanmıştır. Araştırmaya orta düzeyde zihinsel yetersizliği olan bir kız öğrenci katılmıştır. Araştırmada tek denekli deneysel desenlerden davranışlar arası yoklama evreli çoklu yoklama deseni kullanılmıştır. Araştırmanın deney süreci üç deney koşulundan oluşmaktadır. Bunlar; başlama düzeyi, Edmark Okuma Programı İşlevsel Kelimeler Serisi Programı'nın uygulanması ve izlemedir. Araştırmada elde edilen veriler grafiksel olarak analiz edilmiştir ve yorumlanmıştır. Araştırmanın sonucunda, Edmark Okuma Programı İşlevsel Kelimeler Serisi Programı'nın orta düzeyde zihin yetersizliği olan öğrencinin işlevsel okuma becerisini kazanmasında etkili olduğu bulunmuştur. Ayrıca araştırmanın katılımcısı işlevsel okuma becerisini program uygulandıktan bir, üç ve beş hafta sonrasında sürdürebilmiştir. Araştırmanın sosyal geçerliğini belirlemek için katılımcı öğrencinin ebeveyni ve öğretmeni ile görüşme yapılmıştır. Ebeveyn ve öğretmenin programla ilgili olumlu görüş bildirdikleri bulunmuştur.



Anahtar Kelimeler : Edmark Okuma Programı İşlevsel Kelimeler Serisi, işlevsel okuma,
zihinsel yetersizliği olan öğrenciler
Sayfa adedi : xvii+121
Danışman : Prof. Dr. E. Rüya Özmen

**THE EFFECT OF EDMARK READING PROGRAM FUNCTIONAL
WORDS SERIES PROGRAM ON ACQUISITION FUNCTIONAL
READING FOR A STUDENT WITH MODERATE INTELLECTUAL
DISABILITY
(M.S. Thesis)**

**Zehra Er
GAZI UNIVERSITY
GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES
January, 2020**

ABSTRACT

Aim of this study to examine effect of Edmark Reading Program Functional Words Series on the acquisition of functional reading skills for a student with moderate intellectual disability. In addition, it is aim to to examine the effect of the student on maintain of her learning outcome for one, three and five weeks after the instruction. The participant of the study was a female student with moderate intellectual disability. The study applied multiple probe design of single-subject experimental designs. Experiment process of the research involves three experiment conditions: baseline, implementing Edmark Reading Program Functional Words Series, and maintaining. The data obtained in the study were analyzed and interpreted graphically. As a result of the study, Edmark Reading Program Functional Words Series was found to be effective in providing functional reading skills to participating student. In addition, the participant was able to maintain functional reading skills one, three and five weeks after the end of instruction. For determining social validity of the program, interview was conducted with participant student's parent and teacher. It was found that the participant's parent and teacher of the study reported positive opinion about the program.



Key Word : Edmark Reading Program Functional Words Series, functional reading,
students with intellectual disabilities

Page Number : xvii+121

Supervisor : Prof. Dr. E. Rüya Özmen

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU	i
ETİK İLKERE UYGUNLUK BEYANI.....	ii
JÜRİ ONAY SAYFASI.....	iii
TEŞEKKÜR.....	v
ÖZ.....	vi
ABSTRACT	viii
İÇİNDEKİLER.....	x
TABLolar LİSTESİ	xv
ŞEKİLLER LİSTESİ	xvi
SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ.....	xvii
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ	1
Problem Durumu	1
Araştırmanın Amacı	6
Araştırmanın Önemi.....	7
Sınırlılıklar.....	8
Sayıtlar	8
Tanımlar.....	8

BÖLÜM II	10
KURAMSAL ÇERÇEVE	10
Okuma Yazma	10
Orta Ağır Düzeyde Zihinsel Yetersizlikten Etkilenmiş Bireylerde Okuma ve Yazma	11
İşlevsel Okuma Yazma	13
İşlevsel Okuma Yazma Öğretimi	14
İşlevsel Okuma Yazma Öğretiminde Kelime Seçimi	16
Edmark Okuma Programı İşlevsel Kelimeler Serisi	17
Edmark Okuma Programı İşlevsel Kelimeler Serisi Programı'nda Kullanılan Öğretim Yöntem ve Teknikleri	19
<i>Yanlızsız Öğretim Yöntemleri</i>	20
<i>Doğrudan Öğretim Yöntemi</i>	22
<i>Olumlu Pekiştirme</i>	23
<i>İlerlemeyi Sürekli İzleme</i>	24
İlgili Araştırmalar	24
İşlevsel Okuma Yazma ile İlgili Araştırmalar	24
Edmark Okuma Programı ile İlgili Araştırmalar	31
BÖLÜM III	36
YÖNTEM.....	36
Araştırmanın Deseni	36
Bağımlı ve Bağımsız Değişken.....	37
Araştırmada İç Geçerliliğin Sağlanması.....	37
Katılımcının Belirlenmesi.....	38
Katılımcının Seçilmesi için Belirlenen Ön Koşullar	38
Katılımcının Seçiminde İzlenen Süreçler	39

<i>Okul Ziyaretleri ve Öğretmen Görüşmesi</i>	<i>39</i>
<i>Aile Görüşmesi</i>	<i>40</i>
<i>Öğrencinin Ön Koşul Becerilerinin Değerlendirilmesi.....</i>	<i>40</i>
<i>Resimli Kartları Adlandırabilme</i>	<i>40</i>
<i>Yönergeleri Takip Edebilme</i>	<i>41</i>
<i>Görsel ve İşitsel Uyarılara En Az Beş Dakika Süreyle Dikkatini Verme</i>	<i>41</i>
Katılımcının Özellikleri	41
Edmark Okuma Programı İşlevsel Kelimeler Serisi Programı'nın Araştırmada Uygulanması	42
Hedef Kelimelerin Seçimi	43
Araştırmada Kullanılan Veri Toplama Araçları	43
Ölçüt Bağımlı Ölçü Araçları.....	43
<i>Öğretim Öncesi (Başlama Düzeyi ve Yoklama Ölçümleri) Uygulanan Ölçüt Bağımlı Ölçü Araçları.....</i>	<i>44</i>
<i>Öğretim Sonu Öğretim Sonu Yoklama ve İzleme (Benzetilmiş Ortam) Ölçüt Bağımlı Ölçü Araçları.....</i>	<i>44</i>
<i>Öğretim Basamaklarını Değerlendirmede Kullanılan Ölçüt Bağımlı Ölçü Aracı.....</i>	<i>45</i>
Sosyal Geçerlik Formu	46
Uygulama Güvenirliği Formu	46
Deney Süreci	47
Uygulama Ortamı ve Materyaller	47
Pilot Uygulama	48
Başlama Düzeyi ve Yoklama Oturumları	49
Öğretim Oturumları	50
Kelimeyi Okuma Aşamaları Öğretim Süreci.....	52

<i>Kelimeyi Görseli ile Eşleme Aşaması Öğretim Süreci</i>	53
<i>Kelimeyi Yazma Aşaması Öğretim Süreci</i>	53
<i>Kelimeyi Cümle ve Metin İçerisinde Okuma Aşaması Öğretim Süreci</i>	54
<i>Öğretim Sonu Değerlendirme</i>	54
İzleme Oturumları	55
Sosyal Geçerlik Verilerinin Toplanması	55
Araştırma Verilerinin Analizi	55
İşlevsel Okuma Becerisi Verilerinin Analizi.....	55
Sosyal Geçerlik Verilerinin Analizi	56
Uygulama Güvenirliği Verilerinin Analizi	56
Gözlemciler Arası Güvenirlik Verilerinin Analizi	57
BÖLÜM IV	58
BULGULAR VE YORUM	58
İşlevsel Okuma Becerisini Kazanma Düzeyine İlişkin Bulgular	58
Sosyal Geçerlik Bulguları	60
BÖLÜM V	63
TARTIŞMA VE ÖNERİLER	63
Tartışma	64
Öneriler	68
Uygulamaya Yönelik Öneriler	68
İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler.....	69
KAYNAKLAR	70
EKLER	79
EK 1. Araştırma İzni.....	80
EK 2. Öğretmen Görüşme Formu	81

EK 3. Aile Görüşme Formu.....	83
EK 4. Aile İzin Formu.....	85
EK 5. Öğretmen İzin Formu	86
EK 6. İşlevsel Kelime Belirleme Formu	87
EK 7. Başlama Düzeyi Ölçüt Bağımlı Ölçü Aracı Formu	90
EK 8. Benzetilmiş Ortam Ölçüt Bağımlı Ölçü Aracı Formu	93
EK 9. Öğretim Aşamalarının Ölçüt Bağımlı Ölçü Araçları Formu	94
EK 10. Ebeveyn Sosyal Geçerlik Formu	98
EK 11. Öğretmen Sosyal Geçerlik Formu	99
EK 12. Uygulama Güvenirliği Formu	100
EK 13. Gözlemciler Arası Güvenirlilik Belirleme Formu	107
EK 14. Pekiştireç Belirleme Formu	109
EK 15. Kelimeyi Okuma Aşaması Öğretim Süreci	111
EK 16. Kelimeyi Görseli ile Eşleme Aşaması Öğretim Süreci	113
EK 17. Kelimeyi Yazma Aşaması Öğretim Süreci.....	115
EK 18. Kelimeyi Cümle ve Metin İçerisinde Okuma Aşaması Öğretim Süreci...117	
EK 19. Benzetilmiş Ortamda Veri Toplama Süreci.....	118

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1 <i>Edmark Okuma Programı İşlevsel Kelimeler Serisi Programı'nın Aşamaları</i>	42
Tablo 2 <i>Araştırmada Kullanılan Ölçüt Bağımlı Ölçü Araçlarının Uygulanma Sırası</i>	46
Tablo 3 <i>Kullanılan Materyaller ve Sayıları</i>	48
Tablo 4 <i>Kelimelere Yönelik Harcanan Süre</i>	50
Tablo 5 <i>Sosyal Geçerlik Bulguları</i>	61

ŞEKİLLER LİSTESİ

<i>Şekil 1.</i> Edmark Okuma Programı İşlevsel Kelimeler Serisi Programı'nın özellikleri.....	17
<i>Şekil 2.</i> Katılımcının üç kelime setindeki başlama düzeyi, müdahale, yoklama, izleme oturumlarına ilişkin işlevsel okuma düzeyleri	59

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

ÖEHY	Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği
OSB	Otizm Spektrum Bozukluğu
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
TUBİTAK	Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu
TÜDİL	Türk Dil Kurumu
EPİ	Eğitim Programları
ET	Eğitim Teknolojileri

BÖLÜM I

GİRİŞ

Araştırmanın bu bölümünde sırasıyla problem durumu, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, problem cümlesi, alt problemler, sınırlılıklar, sayıtlar ve tanımlara yer verilmiştir.

Problem Durumu

Öğrencilerin okulda başarılı olmaları ve günlük yaşamdaki etkinlikleri sürdürebilmeleri için temel akademik becerilerden biri olan okumayı kazanmaları gerekmektedir. Okuma becerisi tüm öğrencilerin yetenek seviyesine bakılmaksızın eğitim öğretimin temel taşıdır. Çünkü okur yazar olmak neredeyse hayatın tüm diğer yönlerinde başarıya zemin hazırlamaktadır (Kliwer & Landis, 1999).

Okur-yazar olmak sadece normal olarak gelişen bireyler için değil aynı zamanda zihinsel yetersizliği olan bireyler için de gereklidir. Zihinsel yetersizliği olan bireylere okuma yazma becerilerinin öğretilmesi günlük yaşamlarını bağımsız olarak sürdürebilmeleri için diğer becerilerin öğretilmesi kadar önem taşımaktadır (Başal & Batu, 2002). Zihinsel yetersizliği olan bireyler okuma yazmayı öğrendikten sonra bir iş ile ilgili bilgi ve becerileri, günlük yaşam için gerekli olan becerileri daha kolay bir şekilde öğrenebilmekte ve böylece toplumda daha bağımsız yaşayan bireyler haline gelmektedir. (Houston & Torgesen, 2004). Bu yüzden okuma, normal gelişim gösteren çocukların eğitiminde olduğu gibi zihinsel yetersizliği olan çocukların eğitiminde de büyük bir yere sahiptir.

Zihinsel yetersizliği olan bireylerde okuma; iletişim, sosyal alan gibi birçok yaşam alanını destekleyebilmektedir (Koppenhaver, Coleman, Kalman & Yoder, 1991). Bu bireylerin okuma-yazmayı öğrenmeleri yaşamlarında kendisine ve çevresine hâkim olmaları, topluma

uyum sağlamaları, kendi ihtiyaçlarını karşılayabilmeleri ve bağımsız olarak hareket edebilmeleri içinde gereklidir (Browder & Snell, 2000).

Okumayı öğrenme, birçok bilişsel beceriyi işe koşmayı gerektiren karmaşık bir süreçtir. Bu nedenle okuma ve yazmayı etkileyen dil ve bilişsel becerilerde yetersizlik yaşayan zihinsel yetersizliği olan öğrenciler okumayı öğrenmede zorlanmaktadır. Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin okuma yazmayı öğrenmede zorlanmalarına neden olan bazı özellikleri bulunmaktadır. Bu özelliklerden bir kısmı; dikkati odaklama ve sürdürmede yaşadıkları güçlükler, dili anlama ve kullanma bakımından yaşadıkları sınırlılıklar ve bilgi işleme sürecinde rol oynayan bellek bileşenlerinde görülen sınırlılıklardır (Browder & Snell, 2000). Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin okuma yazma öğrenmelerini etkileyen diğer etmenler ise sınırlı ve olumsuz öğrenme yaşantıları, sınırlı öğretimsel düzenlemelerdir. Bunlar çevresel etmenler olup öğrencilerin okuma yazma öğrenmelerini etkiler aynı zamanda kendilerine olan güvenlerini kaybetmelerine ve motivasyonlarının düşmesine neden olabilir (Basil & Reyes, 2003; Yoder, 2001).

Diğer beceriler gibi okuma becerilerinin öğretimi zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin performansına ve gereksinimlerine bağlı olarak gerçekleştirilmelidir. Bazı zihinsel yetersizliği olan öğrenciler için okuma yazma sürecindeki basamakların sırasıyla izlenmesi ve çözümlemeyi öğretmek söz konusu iken, bazı öğrenciler için okuma yazma öğretimi sadece işlevsel okuma öğretimi ile sınırlı kalabilmektedir. Öğrencinin zihinsel düzeyine ya da okumaya hazır bulunuşluk düzeyine göre ya çözümleme ya da işlevsel okuma öğretiminin seçimi söz konusudur (Browder & Snell, 2000).

Alan yazında ağır ve orta düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencilere okuma öğretiminde kullanılan yöntemler işlevsel kelimelerin görsel olarak öğretimi üzerinde yoğunlaşmıştır (Connors, 1992; Katims, 2001). Yapılan araştırmaların büyük bir bölümünü işlevsel okuma öğretimi ile işlevsel kelimelerin öğretiminde kullanılan yöntemlerin etkililiğini değerlendiren araştırmalar oluşturmaktadır (Browder & Lalli, 1991; Browder & Xin, 1998; Browder, Wakeman, Spooner, Ahlgrim-Delzell & Algozzine, 2006; Cohen, 2005; Houston & Torgesen, 2004). İşlevsellik, kişi için yararlı başkalarına bağımlılığı azaltacak ve bireylerin öğretim ortamlarından daha az yapılandırılmış ortamlara girmesini kolaylaştıracak beceriler şeklinde tanımlanmaktadır (Schloss, Alper, Young, Arnol-Reid, Aylward & Dudenhoeffe, 1995). Bu bağlamda işlevsel okuma tüm bu özellikleri taşımaktadır.

Orta ve ağır düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin eğitimde bütünleştirme yaklaşımı (Ahmetoğlu, Burak & Acar, 2019) ile genel eğitime dahil edilmesine verilen önem arttıkça

işlevsel akademik beceriler arasında yer alan işlevsel okuma alanı daha fazla ilgi görmeye başlamıştır (Collins ve Stinson, 1994; Eikeseth ve Jahr, 2001; Hetzroni ve Sahlem, 2005; McGee, Krantz, & McClannahan, 1986; Swain, Lane ve Gast, 2015; Waugh, Alberto ve Fredrick, 2011). İşlevsel okuma öğretiminde öğrencilerin gerekli bilişsel yeterlikleri olmasa bile günlük faaliyetlerini yerine getirmek için okuma adına gerekli becerileri elde edebilmeleri üzerinde durulmaktadır (Thomas, 1996). İşlevsel okuma, genellenmiş işlevsel okuma ve sınırlandırılmış okuma olarak ikiye ayrılmaktadır (Browder ve Snell, 2000). Genellenmiş işlevsel okumada, basılı materyalleri gözden geçirebilecek ya da belli bir etkinlikte gerekli olabilecek kelimelerin öğretimi söz konusudur. Sınırlandırılmış okumada ise, sınırlı bir grup kelime ya da anahtar kelimelerin öğretimi söz konusudur (Browder ve Snell, 2000). Bu tür işlevsel okumada bireyin günlük rutinlerini gerçekleştirmesine yardımcı olacak kelimelerin seçilmesi önemlidir (Başal & Batu, 2002).

Orta ve ileri düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrenciler, günlük yaşamını kolaylaştıran işlevsel okuma eğitiminden yararlanmaktadır. İşlevsel okuma tipik olarak; yemek pişirme, bir iş programını takip etme veya market alışverişi gibi günlük hayatın görevleriyle ilgili anahtar olabilecek işlevsel kelimeleri öğretmeye odaklanmaktadır (Browder ve Snell, 1993). İşlevsel okuma yazma öğretiminde seçilen işlevsel kelimelerin bireyin günlük hayatını kolaylaştıracak kelimelerden seçilmiş olması gerekmektedir. Bu kelimeler; bireyin hayatını kolaylaştıracak kelimeler ve yaşamında sıklıkla karşısına çıkan kelimelerden olabileceği gibi gelecekte karşılaşacağı kelimelerden de seçilebilir. Böylece bireylerin bağımsız yaşam becerileri desteklenebilir.

Araştırmalar orta ve ileri derecede zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin işlevsel kelimeleri okumayı ve yazmayı öğrenebileceğini göstermiştir (Fiscus, Schuster, Morse & Collins, 2002; Mechling & Gast, 2003; Rehfeldt, Latimore, & Stromer, 2003; Rohena, Jitendra & Browder, 2002). Televizyon programları arasından tercih yapabilme, çizgi film listesinden seyretmek istediği filme karar verme, adını listeden bulabilme, akrabalarının adlarını listeden bulabilme, sokak isimlerini okuyabilme gibi alanlarda işlevsel okuma öğretimi yapılabilmektedir (Browder & Snell, 2000). İşlevsel kelimelerin edinilmesi yoluyla, orta ve ağır düzeyde yetersizliği olan öğrencilerin günlük yaşamda ve mesleki becerilerde gelişim göstermektedir (Browder, 1998).

İşlevsel okuma öğretiminde sistematik programlar, uygulamalarının göreceli kolaylığı ve eğitici tarafın gerektirdiği minimum karar verme mekanizması nedeniyle önerilmektedir (Ellson, Barber, Engle & Kampwerth, 1965). Bu tür programlar elde edilen düşük hata

oranları nedeniyle tercih edilmektedir (Bereiter, 1972; Bereiter & Engleman, 1966). Sistematik işlevsel okuma programlarından biri de Edmark Okuma Programı İşlevsel Kelimeler Serisi (Edmark Reading Program Functional Words Series)'dir. Bu program Edmark Okuma Programı'nın sonraki yıllarda işlevsel okuma öğretimi için hazırlanmış halidir. Edmark Okuma Programı okuma öğretimine yönelik yapılan araştırmalar sonucunda 1960'lı yıllarda oluşturulmuştur. İlk olarak ses temelli okuma yazma öğretimine alternatif olarak geliştirilen programın amacı öğrencilerin sık kullanılan kelimeleri tanımalarını sağlayarak kelime dağarcığı, anlama ve okuma akıcılıklarını artırmaktır. Program içeriğinin geliştirilmesi 1960'lı yıllardan günümüze kadar devam etmiştir. İlk geliştiriliş amacı ses temelli okuma yazmaya alternatif olsa da yıllar içinde gelişen program içeriği okumayı öğrenemeyen ve yetersizlikten etkilenmiş öğrencileri de kapsayacak şekilde genişletilmiştir. İşlevsel Kelimeler Serisi olarak çıkarılan basımda hedef kitle otizm spektrum bozukluğu, zihinsel yetersizlik, işitme engeli, okuma güçlüğü, öğrenme güçlüğü ve ikinci dil olarak İngilizce öğrenen bireylerdir. Program özellikle ağır düzeyde yetersizlikten etkilenmiş bireyler için düzenlenmiştir. Bu programda asıl amaç, görsel okumayı kazandırmaktır (Pro-Ed 2008).

Okumayı kazanamamış birçok çocuk için öğretim aşamaları sıraya dizilmiş, kelime öğretimi dersleri orta hızda ve tekrarlı sunumla düzenlenen bir işlevsel kelime öğretimi öğrencilere sunulan kelimeleri okumayı ve yazmayı öğretmede en yüksek başarı ihtimalini sunmaktadır (Pro-Ed 2008).Yapılandırılmış bir kelime tanıma yöntemi kullanarak gerçek dünyadaki bağlamlarda sıklıkla kullanılan kelimeleri öğreten Edmark Okuma Programı İşlevsel Kelimeler Serisi'nde hedef kelimelere tekrar tekrar karşılaşmayı içeren bir kelime tanıma yöntemi kullanılmaktadır. Her ders bir veya daha fazla işlevsel kelimenin öğretimi hedeflemekte ve öğrencileri çeşitli öğrenme faaliyetlerine yönlendirmektedir. Programın dersleri özenle sıralanmış, sunumu orta tempolu ve tekrarlayıcıdır (Edmark, 2013). Davranışsal yaklaşımın ilkelerinin benimsendiği bu programda yanlışsız öğretim yöntemleri, doğrudan öğretim yöntemi, olumlu pekiştirme yöntemleri önerilmektedir.

Programda tek bir alana yönelik sınırlı sayıda kelime öğretimi değil birçok yaşam alanında çok sayıda kelime öğretimi amaçlanmıştır. Programda günlük yaşam, sosyal yaşam, iş ve meslek yaşamı için gerekli olan işlevsel kelimelerin öğretimi hedeflenmektedir. İşlevsel kelimeler; yemek pişirme, toplu taşıma araçlarını kullanma, çevredeki tabela ve işaretleri okuma gibi görevlerde kullanılmaktadır (Browder & Xin, 1998). Bu yönüyle işlevsel okuma türlerinden genellenmiş işlevsel okumaya hizmet etmektedir.

Edmark Okuma Programı İşlevsel Kelimeler Serisi Programı'nı cazip kılan bazı özellikleri bulunmaktadır. Birincisi, program basit bir yapıda olduğu için öğretmenin ihtiyaç duyduğu eğitim minimal düzeydedir. İkincisi programa ait tüm dersler tamamen planlandığı için öğretmenlerin her oturumdan önce ön hazırlık yapması gerekmez. Bu durum, öğretmenin zamanının çoğunluğunu hedef kitle ile yani öğrencileri ile doğrudan öğretim yaparak geçirmesini sağlar. Üçüncü olarak ise dersler yeni kelimelerin nispeten "hatasız" biçimde sunulması için programlanır böylece zor öğrenen, motivasyonunu hızlı bir şekilde kaybeden öğrenciler için de uygulanır hale getirir (Andersen, Licht, Ullmann, Buck & Redd, 1979).

Alan yazında işlevsel okuma yazma programlarının etkililiğini test eden çalışmalar eski yıllara dayanmaktadır. Alan yazına bakıldığında Edmark Okuma Programı'nın etkililiğini test eden araştırmalar bulunmaktadır (Andersen vd., 1979; Barrier, 1981; Browder & Xin, 1998; Brown, 1984; Henning & Pickett, 2000; Mayfield, 2000; Meeks, Martinez & Pienta, 2014; Sulzbacher & Kidder, 1975-1979; Swain, 2015; Vandever vd., 1976; Vandever & Stubbs, 1977; Walsh & Lamberts, 1979). Bu araştırmalar zihinsel yetersizliği olan bireyler (Barrier, 1981; Browder & Xin, 1998; Brown, 1984; Sulzbacher & Kidder, 1975-1979; Swain, 2015; Vandever vd., 1976; Vandever & Stubbs, 1977; Walsh & Lamberts, 1979) ile okumada güçlük çeken ilköğretime devam eden bireylerle (Andersen vd., 1979; Henning & Pickett, 2000; Mayfield, 2000; Meeks, Martinez & Pienta, 2014) yapılmıştır. Bu araştırmalardan elde edilen sonuçlar Edmark Okuma Programı'nın işlevsel okuma yazma öğretiminde etkili bir program olduğu yönündedir.

Ülkemizde özel gereksinimli bireylere işlevsel okuma öğretimi ile ilgili sınırlı sayıda çalışma bulunmaktadır. Eliçin (2015), çalışmasında Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) tanısı olan çocuklara işlevsel okuma becerilerinin kazandırılmasında tablet bilgisayar aracılığı ile sunulan programın etkililiğini değerlendirmiştir. Araştırmada işlevsel okuma becerilerinin öğretimi için araştırmacı tarafından sadece bu çalışmaya özel tablet bilgisayar programı tasarlanmıştır. Dört OSB'li çocuk ile yürütülen beş haftalık program sonrasında bütün katılımcıların hedef kelimeleri okuma becerisini kazanarak beceriyi genelledebildikleri ve sürdürebildikleri görülmüştür.

Türkiye'de 2018 yılına kadar olan süreçte okuma öğrenmeyen bireyler için etkililiği kanıtlanmış işlevsel okuma programı oluşturulmamış ya da etkili olan programlar uyarlanmamıştır. Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) ve TÜBİTAK' ın birlikte yürüttüğü Orta Ağır Zihinsel Engelli ve Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Öğrenciler İçin Türkçe Programı hazırlanması kapsamında Edmark Okuma Programı İşlevsel Kelimeler Serisi Programı

araştırmacının ve danışmanının da içinde bulunduğu bir grup tarafından düzenlenmiş ve düzenlenen program 2018 yılında orta ağır zihinsel engelli ve otizm spektrum bozukluğu olan öğrenciler için Okuma ve Yazma Dersi Öğretim Programı içerisinde yayınlanmış ve uygulamaya konulmuştur. Bu araştırmada bu programın bir Türk öğrencide test edilmesi ve olası etkilerinin ortaya koyulması amaçlanmıştır. Türkiye’de işlevsel okuma alanında araştırmaların çok sınırlı olması nedeni ile bu çalışma işlevsel okuma alanında yapılacak olan çalışmalarda yapılandırılmış sistematik programların kullanılması için bir adım oluşturmaktadır.

Bu amaçla bu araştırmada ortaokul dönemindeki orta düzeyde zihinsel yetersizliğe sahip olan bir öğrenciye işlevsel okuma becerilerinin kazandırılmasında Edmark Okuma Programı İşlevsel Kelimeler Serisi Programı’nın etkililiğinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, ortaokul dönemindeki orta düzeyde zihinsel yetersizliği olan bir öğrenciye işlevsel okuma becerilerinin kazandırılmasında Edmark Okuma Programı İşlevsel Kelimeler Serisi Programı’nın etkililiğini belirlemektir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Katılımcı çocuğun hedef kelimeleri okuması üzerinde Edmark Okuma Programı İşlevsel Kelimeler Serisi Programı’nın etkisi nedir?
2. Edmark Okuma Programı İşlevsel Kelimeler Serisi Programı ile öğretim yapıldıktan sonra katılımcı çocuk hedef kelimeleri okuma performansını 1, 3 ve 5 hafta sonra sürdürmekte midir?
3. Katılımcı çocuğa Edmark Okuma Programı İşlevsel Kelimeler Serisi Programı’nın uygulanması sonrası, katılımcı çocuğun işlevsel okuma becerilerini sergilemedeki performans düzeyi hakkında ailenin görüşleri nedir?
4. Katılımcı çocuğa Edmark Okuma Programı İşlevsel Kelimeler Serisi Programı’nın uygulanması sonrası, katılımcı çocuğun işlevsel okuma becerilerini sergilemedeki performans düzeyi hakkında sınıf öğretmenin görüşleri nedir?

Araştırmanın Önemi

Orta ve ağır düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin genel eğitime dahil edilmesine verilen önem arttıkça işlevsel akademik beceriler arasında yer alan işlevsel okuma alanı daha fazla ilgi görmeye başlamıştır (Henning & Pickett, 2000). Orta ve ileri derece zihinsel yetersizliği olan öğrencilere işlevsel okuma becerilerini kazandırmanın birincil amacı günlük rutinlerle ilgili işlevsel kelime haznesi geliştirmektir (Browder, 2000). Araştırmalar orta ve ileri düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin işlevsel kelimeleri öğrenebileceğini göstermiştir (Fiscus vd., 2002; Mechling & Gast, 2003; Rehfeldt vd., 2003; Rohena vd., 2002).

İşlevsel okuma öğretiminde uygun öğretim yöntemini seçmek ve bu öğretimi çocuğa göre bireyselleştirmek oldukça önem kazanmaktadır (Williams, 2007). Davranışsal yaklaşımın ilkelerini orta ve ağır düzeyde zihinsel yetersizliği olan çocukların eğitiminde kullanan Edmark Okuma Programı İşlevsel Kelimeler Serisi Programı, işlevsel okuma öğretiminde etkililiği test edilmiş birçok öğretim yöntemini içerisinde bulunmaktadır (Edmark, 2013). Programın düzenli bir yapıda olması, öğretmenin ön hazırlığa ihtiyaç duymuyor olması ve öğrenciye en az hata yapacağı öğretimin sunulması Edmark Okuma Programını cazip kılmaktadır (Andersen vd., 1979). Edmark Okuma Programı alan yazında yapılan birçok çalışma ile etkililiği test edilmiş bir programdır (Andersen vd., 1979; Barrier, 1981; Browder & Xin, 1998; Brown, 1984; Henning & Pickett, 2000; Mayfield, 2000; Meeks, Martinez & Pienta, 2014; Sulzbacher & Kidder, 1975-1979; Swain, 2015; Vandever vd., 1976; Vandever & Stubbs, 1977; Walsh & Lamberts, 1979). Ancak Ülkemizde orta ve ağır düzeyde zihinsel yetersizliği olan ve ilk okuma yazmayı öğrenemeyen öğrenciler için gerekli olan işlevsel okuma öğretimi ile ilgili yapılan çalışma bulunmamaktadır. Bu araştırma ile ortaokul dönemindeki orta düzeyde zihinsel yetersizliği olan bir öğrenciye işlevsel okuma becerilerinin kazandırılmasında Edmark Okuma Programı'nın etkililiği ortaya koyulmaya çalışılmıştır. Bu araştırmanın, ülkemizde, orta düzeyde zihinsel yetersizliği olan bir öğrenciye yönelik sistematik bir program ile işlevsel kelime öğretiminin ilk kez yapılmış olması nedeniyle önemli bir yere sahiptir. Yapılan araştırmanın ülkemizde zihinsel yetersizliği olan ve ilk okuma yazmayı öğrenemeyen öğrenciler için işlevsel okuma öğretimine verilen önemin artmasına da katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

MEB'in 2018 yılında orta ağır zihinsel engelli ve otizm spektrum bozukluğu olan öğrenciler için yayınladığı öğretim programının Türkçe dersinde yer verilen işlevsel okuma yazma öğrenme alanında Edmark Okuma Programı İşlevsel Kelimeler Serisi Programı'nın hedef

ve hedef davranışlarına yer verilmiştir. MEB'in yayınladığı öğretim programında yer alan bir okuma programının araştırmacı tarafından bir öğrenci ile test edilmesi araştırmacılara ve öğretmenlere örnek bir uygulama olacaktır.

İşlevsel okuma öğretimi ile bireyin toplumda mümkün olduğu kadar bağımsız yaşamı için gerekli becerileri kullanabilmesi amaçlanmaktadır. Bu nedenle yapılan araştırma ile katılımcının bağımsız yaşam becerilerinin destekleneceği düşünülmektedir.

Yapılan araştırmanın işlevsel okuma öğretiminde sistematik bir programa yönelik uygulamalı araştırmaların planlanması ve yapılması açısından önem taşıdığı ve ileride yapılacak olan araştırmalara yol gösterici olacağı düşünülmektedir.

Sınırlılıklar

Bu araştırmanın bazı sınırlılıklar bulunmaktadır. Araştırmanın sınırlılıkları aşağıda belirtilmiştir:

1. Araştırma, Bolu ilindeki bir eğitim uygulama okulunun ikinci kademesinde öğrenim gören orta düzeyde zihinsel yetersizliği olan bir öğrenci ile sınırlıdır.
2. Araştırmacı tarafından uygulanan Edmark Okuma Programı İşlevsel Kelimeler Serisi Programı, katılımcı için işlevsel olduğu kabul edilen on beş kelime ile sınırlıdır.
3. Araştırmaya katılan öğrenci görüşme yapılabilecek performansı olmadığı için sosyal geçerlik verileri katılımcıdan toplanamamıştır. Sosyal geçerlik verileri katılımcının ebeveyni ve öğretmeni ile sınırlıdır.

Sayıtlar

1. Araştırmaya katılan öğrencinin almış olduğu sağlık kurulu raporundaki orta düzeyde zihinsel yetersizlik tanısının, gerçek durumu yansıttığı ve doğru olduğu varsayılmıştır.

Tanımlar

İşlevsel Okuma: İşlevsel okuma tipik olarak yemek pişirme, bir çalışma takvimini takip etme ya da market alışverişi yapma gibi günlük yaşamın görevleriyle ilgili anahtar kelimeleri okumaktır (Browder & Snell, 1993).

Orta Düzeyde Zihinsel Yetersizliği Olan Birey: Zihinsel işlevler ile kavramsal, sosyal ve pratik uyum becerilerindeki sınırlılık nedeniyle temel akademik, günlük yaşam ve iş becerilerinin kazanılmasında özel eğitim ile destek eğitim hizmetlerine yoğun şekilde ihtiyaç duyan bireyi ifade etmektedir (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği [ÖEHY], 2006).



BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde, okuma ve yazma süreci, orta ve ağır düzeyde zihinsel yetersizlikten etkilenmiş bireylerde okuma ve yazma, işlevsel okuma yazma, Edmark Okuma Programı İşlevsel Kelimeler Serisi Programı ve ilgili araştırmalar başlıklarına yer verilerek, araştırmayla ilgili kuramsal bir çerçeve oluşturulmuştur.

Okuma Yazma

Okuma ve yazma; bireyin kendini tanıması, toplumsal bir varlık olarak başkalarıyla iletişime geçmesi, kendisini yazılı veya sözlü olarak anlatabilmesi, çevresinde karşılaştığı yazılı kaynakları algılaması ve kendini geleceğe hazırlaması için fırsat tanıyan en önemli ihtiyaçlardan biridir (Bay, 2008). Okuma ve yazma öğretiminin amacı; bireyin okul yaşamına dahil edilmeden önce kazandığı dinleme, izleme, konuşma ve anlama becerilerinden yola çıkarak bireye hayatı boyunca kullanabileceği temel bilgi ve becerileri kazandırmaktır (Cemaloğlu & Yıldırım, 2008). Okuma ve yazma becerisinin okul döneminin en önemli amacı olduğu düşünüldüğünde, bütün öğrencilerin kazanmaları gereken ve diğer akademik becerilerin kazanılması için gerekli görülen önkoşul bir beceri olduğu söylenebilmektedir (Moates, 2000).

Okuma ve yazma becerileri iç içe geçmiş pek çok işlemten oluşmaktadır. Okuma yazma öğrencilerin, dikkat, algı, bellek, muhakeme, eşleştirme, problem çözme, ilişki kurma, akıl yürütme, düşünme, iletişim kurma, sıralama, gruplama, el göz koordinasyonu ve kalem tutma gibi çeşitli bilişsel işlemleri ve becerileri içermektedir (Kandır & Yazıcı, 2011:1). Okuma, sembollerle ifade edileni anlamayı; yazma ise anlatılmak isteneni sembollerle ifade etmeyi gerektirir. Okumada, yazılı materyallerden anlam elde edilirken; yazmada çeşitli

sembolleri kullanarak kişiye ait anlatımlar oluşturulmaktadır (Kasten & Yıldırım, 2013, s. 3). Güzel-Özmen, (1998) okumayı “çözümlenen bilgi birimleri arasında ilişki kurma” olarak tanımlamaktadır.

Okuma temelde iki boyuttan oluşmaktadır. Bunlar çözümleme ve anlamadır. Kelimeyi çözümleme, yazılı sembolleri çözümleme ve sese dönüştürebilme yeteneği, anlama ise çözümlenen kelimelere ve sembollere anlam yükleme olarak tanımlanmaktadır (Lewis & Doorlag, 2003). Metnin doğru bir şekilde okunması, kelimelerin ekleriyle birlikte tam olarak çözümlemesidir. Çözümleme, okuyucunun kelimeleri oluşturan harfleri ayırt edebilme becerisi ve bu harfleri konuşma dilindeki seslerle eşleyerek ses bilgisel farkındalığın kullanılmasıyla gerçekleşir (Schirmer, 2000).

Mekanik yazma becerisi, konuşma dilindeki kelimelerin ve kelimelerin bazı sembolik şekiller kullanılarak kâğıda aktarılması olarak tanımlanabilir (Çelenk, 2005: 165). Mekanik yazma için bazı psiko-motor becerilere sahip olunması gerekmektedir. Bireyin parmak kaslarının yeterince gelişmiş olması, sinir-kas ve el-göz uyumunun yeterince sağlanabilmesi, yazma için gerekli olan kalem, defter vb. araç ve gereçleri doğru kullanabilme, satır, çizgi, yazı, sağ, sol, yukarı, aşağı, dik, yatık, eğri, iç, dış, alt, üst vb. kavramları bilme, yazmanın yönünün soldan sağa ve yukarıdan aşağı doğru olduğunu bilme; özellikle alfabedeki harflerin şekillerini oluşturan çizgileri doğru yönde ve düzgün çizebilme, istekli olma gibi özellikleri kazanmış olmalıdır (Kostelnik vd., 2004: 319; Yazıcı, 2010: 72).

Sonuç olarak okuma yazmayı öğrenme bilişsel, dil, dikkat, psikomotor, algı gibi alanların işe koşulmasını gerektirir. Bu alalarda güçlük yaşayan orta ağır düzeyde zihinsel yetersizliği olan bireyler bu beceriyi kazanmakta zorlanmaktadır.

Orta Ağır Düzeyde Zihinsel Yetersizlikten Etkilenmiş Bireylerde Okuma ve Yazma

Günümüzde her bireyin toplumun bir üyesi olabilmesi, kendi iş ve yaşam koşullarını düzenleyebilmesi, özgür, bağımsız bir birey olabilmesi için okuma yazma becerilerini çeşitli düzeyde edinmeleri gerekmektedir (Çelenk, 2007). Bu durum, normal gelişim gösteren bireylerle birlikte zihinsel yetersizliği olan bireylerinde sahip oldukları potansiyel ölçüsünde okuma yazma becerileri kazanmaları gerektiği anlamına gelmektedir (Akçin, 2019). Zihinsel yetersizliği olan bireyler için günlük yaşam ve toplum içinde bağımsızlık kazanmalarında okuma ve yazmanın rolü bulunmaktadır. Bu bireylerin kaynaştırma ve toplumsal uyumu önem kazandıkça okuma yazma gereksinimi daha da önemli hale gelmiştir (Singh & Singh

dan aktaran Şengül, 2010). Zihinsel yetersizliği olan bireylerin okuma yazmayı öğrenmiş olmaları kendilerine olan güvenlerinin artmasına, sosyalleşmelerine yardımcı olmakta, zihinsel ve motor gelişimlerini desteklemektedir (Özak & Avcıoğlu, 2007).

Zihinsel yetersizliği olan bireylerde görülen görsel ve işitsel algılama sorunları, dikkat problemleri, uzun ve kısa süreli bellekteki yetersizlikler, soyut kavramları anlamadaki zayıflık gibi bilişsel yetersizlikler ve yavaş öğrenme, öğrenilmiş bilgiyi transfer etme ya da genellemede zorlanma, öğrenmeye karşı motivasyonlarının düşük olması gibi öğrenme özellikleri, dil bakımından yetersizlik yaşamaları onların okuma yazmayı öğrenmesini zorlaştırmaktadır (Alnahdi, 2015; Conners, 2003; Hallahan & Kauffman, 2006; Heward, Alber-Morgan & Konrad, 2017; Kirk, Gallagher, Coleman & Anastasiow, 2011; Thomas, 1996). Thomas (1996), zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrenciler için okuma yazma öğretiminde kullanılan; gelişimsel okuma, işlevsel okuma ve iyileştirici okuma (remedial reading) olmak üzere üç geleneksel öğretim yönteminin olduğunu belirtmiştir. Gelişimsel okuma öğretimi okuma ve okuduğunu anlama mekaniğini içerirken, işlevsel okumada amaç öğrencilerin problemleri çözmek ve günlük aktivitelerini tamamlamak, gerekli bilgileri elde etmek için sınırlı bile olsa okuma becerilerini nasıl kullanabileceklerini öğretmeyi içerir. İyileştirici okuma ise okuma yazmayı öğrenmekte zorlanan öğrenci sayısını hızlı bir şekilde azaltmayı ve öğrencinin okuma yazma aşamasında zorlandığı konularda desteklemeyi amaçlayan bir yöntemdir. İyileştirici okuma zihinsel yetersizliği olan öğrenciler için her zaman uygun değildir, çünkü zihinsel yetersizliği olan öğrenciler için zorlayıcı olabilecek ortalama öğrencilerinkine çok yakın okuma becerileri gerektirir (Alnahdi, 2015).

Bireylerin zihinsel yetersizlikten etkilenme derecelerine paralel olarak okuma yazma becerilerine yönelik beklentiler de farklılaşmaktadır (Akçin, 2019). Hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan bireyler normal gelişen çocuklar için hazırlanmış okuma-yazma öğretim programları ile çeşitli öğretimsel uyarlamalarla okuma yazmayı öğrenebilmektedir. Bu bireylerin büyük bir bölümü işle ilgili bilgi ve beceri kazanabilmekte ve günlük yaşam, iş yaşamı için gerekli olan anlamlı dil ve iletişim becerilerini öğrenebilmektedir (Katz & Ponce, 2008). Orta ağır düzeyde zihinsel yetersizliği olan bireyler ise okuma yazma öğreniminde güçlük yaşamaktadır (Hoogeveen, Smeets & Lancioni, 1989). Bunun sebebi ise okuma yazma öğretiminin üst düzeyde dil yeteneği ve bilişsel yetenek gerektirmesidir (Houston, Torgesen, 2004). Orta ağır düzeyde zihinsel yetersizliği olan bireylerin hafif derece zihinsel yetersizliği olan bireylere göre dil gelişimlerinin daha fazla gecikmiş olduğu söylenebilir. Orta ağır düzeyde zihinsel yetersizliği olan bireylerde ileri derece dil ve konuşma

problemleri görülebilmektedir. Bazı bireyler konuşma becerisini hiç kazanamamakta bazı bireyler işaretler kullanarak kendini ifade etmekte bazıları ise kısıtlı kelime dağarcığı ile sözel olarak kendini ifade edebilmektedir. (Sucuoğlu, 2009). Bu bireylerin yaşadıkları dil ve konuşma problemleri akranları gibi okuma ve yazma öğrenmelerini olumsuz yönde etkilemektedir (Houston & Torgesen 2004). Orta ağır düzeyde zihinsel yetersizliği olan bireylerde dikkat süresinde sınırlılık, dikkat dağınıklığı ve ilgili uyaranlara katılma zorluğu da bulunabilmektedir (Westling & Fox, 2004). Kısa ve uzun süreli hafızadaki bilgilerin alınması ve saklanmasıyla ilgili zorluklar da dahil olmak üzere hafıza ile ilgili problemleri de olabilir. Bu sorunlar becerilerini genelleyememe ve sürdürememesiyle sonuçlanır. Bu yüzden çoğu zaman, orta ve ağır düzeyde zihinsel yetersizliği olan bireyler, okuryazarlık becerileri edinme konusunda dezavantajlarla karşı karşıya kalmaktadır (Snell & Brown, 2006). Bu bireylerin çoğu, özel öğretim yöntem ve teknikleri ile günlük yaşamı zenginleştiren işlevsel okuma yazmayı öğrenebilirler fakat örgün eğitim için gerekli olan ilk okuma yazmayı öğrenmekte zorlanabilirler (Allen & Cortazzo, 1970; Houston, Torgesen, 2004).

Orta ağır düzeyde zihinsel yetersizliği olan bireylerin yaşadıkları dil ve bilişsel dezavantajlar öğretmenlerin genellikle geleneksel okuryazarlık becerilerinden ziyade daha yüksek oranda başarı fırsatı sağlayan işlevsel okuma yazma becerilerine yönelmelerine neden olur (Coleman, Hurley & Cihak, 2012). İşlevsel okuryazarlık ya da çeşitli ortamlarda günlük rutinleri gerçekleştirmek için gerekli okuma ve iletişimsel görevleri yerine getirme yeteneği (Alberto, Frederick, Hughes, McIntosh & Cihak, 2007), zihinsel yetersizliği olan bir bireye yaşamındaki seçimler üzerinde kontrol sahibi olmayı sağlayabilir. Bu bağlamda aşağıda işlevsel okuma yazma kavramı açıklanmıştır.

İşlevsel Okuma Yazma

İşlevsel okuma programı tipik olarak yemek pişirme, bir çalışma takvimini takip etme ya da market alışverişi yapma gibi günlük yaşamın görevleriyle ilgili anahtar kelimeleri öğretmeye odaklanır (Browder & Snell, 1993). İşlevsel okuma en kısa tanımıyla görsel tanımadır. Bu şekilde tanımlanmasının nedeni öğrencilerin toplumda mümkün olduğu kadar bağımsız yaşamaları için gerekli becerileri kullanabilmeleri amacıyla belli kelimeleri görsel olarak tanımayı öğretmemizdir (Browder & Lalli, 1991; Connors, 1992). Diğer bir tanımla işlevsel okuma, öğrencinin bir beceriyi yerine getirmesi için gerekli olan görsel uyaranları okumasıdır. (Bender, Valletutti, & Baglin, 2008). Bir kişi, bir görevin tamamlanmasına

yardımcı olan görsel bir uyarıcıya uygun bir şekilde yanıt verebilmesi (yemek pişirmek, formları doldurmak, bir bilgisayar programı kullanmak gibi), işlevsel bir okuma becerisi olarak kabul edilebilir. İşlevsel okumanın amaçları, okuryazarlık becerileri öğretmekten daha sınırlıdır. İşlevsel okuma yazmada odak nokta, bireylere bir form doldurma ya da bir yemek tarifini uygulama gibi belirli becerilerin gerçekleştirilmesinde sınırlı sayıda kelime ile bu becerileri tamamlamasını sağlamaktır. İşlevsel okuma becerilerinin öğretilmesindeki amaçlardan biri de bireye seçim yapma fırsatını vermesidir. Bireyin ihtiyaçlarını karşılamada seçim yapma becerisi kuşkusuz gereklidir. Örneğin, bazı kelimeleri öğrenen birey, menüden yemek seçmede, istediği içeceği içecek makinesinden almada kolaylık yaşayacaktır. İşlevsel okuma becerilerinin öğretilmesindeki amaçlardan bir diğeri ise toplumsal alanları daha kolay ve doğru kullanmalarını sağlamaktır; örneğin alışveriş merkezinde tuvaleti bulma, çeşitli uyarı levhalarını dikkate alma, bilet satın alma gibi (Browder & Snell, 2000). İşlevsel okuma becerileri kazanan bireyin okul ve toplum ortamında bir yeri bulması dolayısıyla bağımsız olarak bir yere gidebilmesi de kolaylaşmaktadır; örneğin kütüphanenin, yemekhanenin, müdür odasının bulunması gibi. Bunun dışında marketten çeşitli ürünler satın almak ve çeşitli kampanyaları takip etmek için işlevsel okuma becerileri yardımcı olmaktadır. Ürünlerin üzerindeki yazı ve logolarla bu beceriler çalışılabilmektedir.

İşlevsel Okuma Yazma Öğretimi

İşlevsel okuma genellenmiş işlevsel okuma ve sınırlandırılmış işlevsel okuma olmak üzere ikiye ayrılmaktadır (Browder & Snell, 2000). Genellenmiş işlevsel okumada, kişinin belirli bir etkinliği gerçekleştirmek için gerekli olan belli başlı kelimeleri öğrenmesi ya da basılı olan materyalleri gözden geçirmeye yetecek kadar kelime öğrenmesi durumu söz konusudur. Sınırlandırılmış okumada ise kişinin az sayıda bir grup kelimeyi ya da birkaç anahtar kelimeyi öğrenmesi beklenmektedir (Browder & Snell, 2000). Öğrenciler sınırlandırılmış okuma becerilerine bile sahip olsalar, sahip oldukları kelime listesi ile bilgi edinebilir ya da sosyal ortamlarda etkin olabilirler. Örneğin kendi isminin yazılı olduğu yere oturabilir, gazeteden hava tahminlerine ilişkin bölümü okuyup hava durumunu öğrenebilirler (Browder & Snell, 2000).

İşlevsel okuma kapsamında kelime öğretiminde öğrenciden bir kart üzerinde yazılı olan ve işaret edilen kelimeyi okuması beklenir. Orta ağır zihinsel yetersizliği olan bazı öğrenciler kelimeyi okumada çok başarılı olabilmekte, birçok işlevsel kelimeyi okumayı öğrenebilmekte ama kelimenin anlamını bilmemektedir. Bu öğrenciler dilin yapısını

anlayamadıkları için bu tür becerilerde başarısızlık yaşamaktadır. Bu nedenle kelime okuma öğretimi yapılırken aynı zamanda kelimelerin ne anlama geldiğini ve kelime ile karşılaştığında ne yapması gerektiğini de öğretmek gerekli olabilir. Öğrencinin okuduğu kelimeyi anlamlandırmasını sağlamak için resim kelime eşleme, kartta yazan etkinliği gerçekleştirme, resme ait kelimeyi daire içine alma, kartta yazan nesneyi işaret etme gibi etkinlikler de yapılabilir. Eğer öğrenci resim ile kelimeyi eşleme çalışmalarına rağmen kelimeyi anlamlandıramıyorsa öğretmen kelimeyi cümle içerisinde öğrenciye sunmayı deneyebilir. Seçilen kelimelerin öğrencinin günlük hayatında yer alan kelimelerden oluşması bu kelimelerin öğrenilmesini hızlandıracaktır (Browder & Snell, 2000).

Story ve Miner (2011) genellikle öğretmenlerin, öğrencilere kartları veya diğer basılı materyalleri kullanarak sınıf ortamında bu kelimeleri öğrettiklerini ancak öğrencinin kelimeyi farklı bir bağlamda okuması ve tanınması zor olabileceğini; örneğin, bir öğrencinin “kaygan zemin” kelimesini bir kartta okumayı öğrenebileceği ancak aynı kelimeyi bir koridorda gördüğünde okumakta ya da kelimeyi okuduğunda ne yapması gerektiğini anlamakta zorlanabileceğini belirtmişlerdir. Bu nedenle, daha iyi bir strateji ile işlevsel kelime öğretimi yapılması gerektiğini açıklamışlar ve kelimeyi tanımada ve anlamlandırmada faydalı olabilecek altı tane öneride bulunmuşlardır. Bunlar;

1. Bir öğrencinin sık karşılaştığı, okuduğu ve kullandığı kelimeyi anlaması daha kolay olacaktır. Bu nedenle öğrencinin yaşantısından kelimeler seçilerek öğretim yapılmalıdır.
2. Resimli kartlarda, bilgisayar ortamında veya oyunlarda öğretimi yapılan kelimenin kullanılması, kelimeyi hızlı bir şekilde tanınması, hatırlaması için gerekli olan tekrarı sağlayabilir.
3. Uzun aralıklarla yapılan öğretimin test edilmesi doğru olmayabilir. Düzenli ve yoğun olarak öğretim yapmak ve kontrol etmek gerekir.
4. İşitsel becerilerin (fonolojik farkındalık) doğrudan öğretilmesi gerekebilir.
5. Çok yönlü becerilerin (görsel, işitsel, dokunsal) yer aldığı yöntemler kullanılmalıdır.
6. İşlevsel kelimeleri okumak ve bir öğretim ortamı olarak kullanmak için işlevsel kelimelerle karşılaşacağı yerlerde okuma çalışmaları yapılabilir.

İşlevsel okuma öğretiminin anlamlandırma çalışmalarında yer alan resim kelime eşleme öğretimleri öğrencinin birçok etkinliği yerine getirmesine kolaylık sağlamaktadır. Resim-kelime kartları, yemek yapma, ev içi temizlik ve diğer günlük işlerin yapılabilmesi için

bireye bağımsızlık kazandırmayı hedefleyen kartlardır. Yaş olarak daha küçük olan öğrencilerde resim kelime kartları kullanarak öz bakım, günlük yaşam becerileri gibi yeni beceriler kazandırırken, aynı zamanda kendi kendilerine öğrenmelerine de yardımcı olmaktadır.

İşlevsel okuma öğretiminin içerisinde yer alması gereken bazı başlıklar bulunmaktadır. Bunlar;

1. Ayırt etme; yazılı olan kelimeler içerisinde hedef kelimeyi ayırt edebilme,
2. Seçme; sözel olarak ifade edilen kelimeyi yazılı olan birkaç seçenek arasından seçebilme,
3. Söyleme; yazılı olarak gösterilen kelimeyi, “Bu ne?” sorusu yöneltildiğinde söyleyebilme,
4. Anlama; Yazılı olan kelimeye ilişkin görseli gösterebilme (William, 2007).

Sonuç olarak işlevsel okuma öğretimi ayırt etme, seçme, söyleme ve anlama gibi öğretim basamaklarını içerisinde barındıran, günlük yaşamın görevleriyle ilgili anahtar kelimeleri okumayı öğretmeyi hedefleyen bir okuma yöntemidir.

İşlevsel Okuma Yazma Öğretiminde Kelime Seçimi

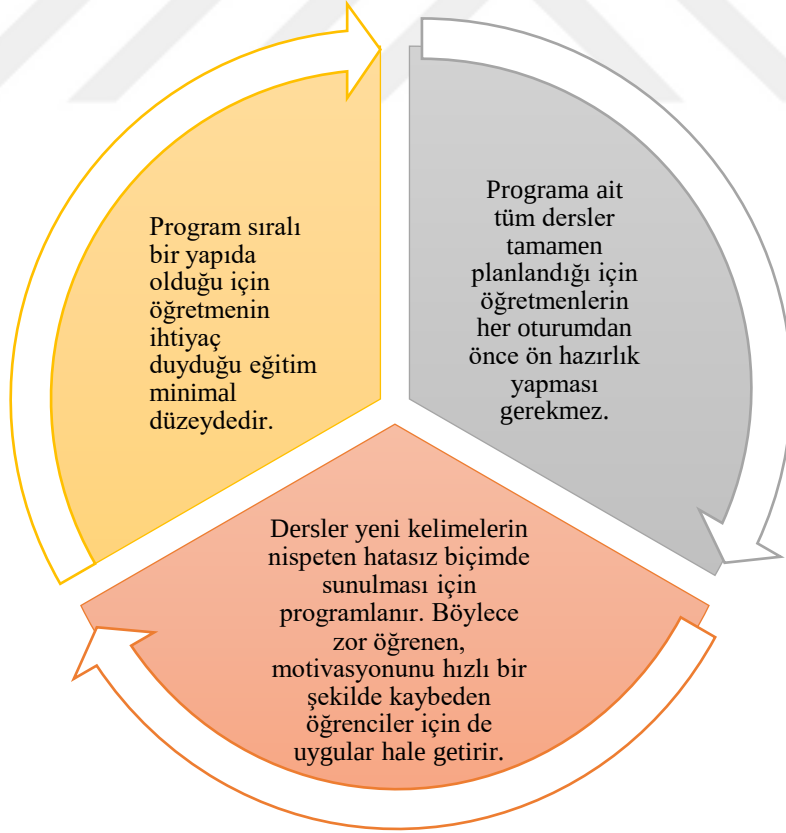
İşlevsel okuma öğretimi dili öğrenmede sorun yaşayan, kelime haznesine sahip olmayan ya da sınırlı düzeyde sahip olan, yaşlılarına göre daha yavaş ve zor öğrenen bireylere yapılmaktadır. Öğretim için seçilen kelimeler bireyin hayatını daha kolay sürdürmesini sağlayacak 20 ya da daha fazla kelimeden oluşan setler şeklindedir. Bu kelimelerin kişinin yaşamı için anlamlı olması gerekmektedir. Örneğin bireyin yaşamında sık karşılaştığı, kullandığı nesne isimleri, etkinlikler, kişi isimleri gibi. Seçilen kelimelerin kolaylıkla görsellerinin bulunması ya da resimlenebilir olması da çok önemlidir. İşlevsel okuma listesine görsellerin bulunamayacağı ya da bulunmasının zor olacağı kelimelerin dahil edilmemesi gerekmektedir.

İşlevsel akademik becerileri öğretmede en uygun öğretim yöntemlerini de belirlemesi gerekmektedir. Etkili bir öğretimin gerçekleşebilmesi için belirli bir plan takip edilerek, önceden hazırlanmış bir program çerçevesinde, sistematik olarak ilerlenmelidir gerekmektedir (Güneş, 2014). Bu programlardan biri de Edmark Okuma Programı İşlevsel Kelimeler Serisi Programı’dır. Aşağıda bu programın özellikleri açıklanmıştır.

Edmark Okuma Programı İşlevsel Kelimeler Serisi

İşlevsel okuma öğretimi için hazırlanmış olan programlardan biri Edmark Okuma Programı İşlevsel Kelimeler Serisi'dir. Okumayı kazanamayan birçok çocuk için dikkatle sıralanmış, tekrarlayan bir işlevsel kelime öğretimi yaklaşımı ile en yüksek başarı ihtimalini sunduğu belirtilmektedir (The Edmark Reading Program and the No Child Left Behind, 2002). Yapılandırılmış bir kelime tanıma yöntemi kullanarak kişinin yaşantısındaki bağlamlarda sıklıkla kullanılan kelimeleri öğreten Edmark Okuma Programı İşlevsel Kelimeler Serisi Programı, diğer yaklaşımlarla okumayı öğrenmeyi başaramayan ve bağımsız yaşayabilmek için işlevsel kelimelere ihtiyacı olan öğrenciler için geliştirilmiştir.

Edmark Okuma Programı İşlevsel Kelimeler Serisi Programı'nı cazip kılan bazı özellikleri bulunmaktadır (Andersen, Licht, Ullmann, Buck & Redd, 1979). Şekil 1' de bu özellikler gösterilmiştir.



Şekil 1. Edmark Okuma Programı İşlevsel Kelimeler Serisi Programı'nın özellikleri

Edmark Okuma Programı İşlevsel Kelimeler Serisi, yetersizlikten etkilenmiş (otizm spektrum bozukluğu, öğrenme güçlüğü, zihinsel yetersizlik, işitme engeli) öğrencilere işlevsel okuma becerilerinin öğretimine odaklanmıştır. Programda amaç, orta ve ağır düzeyde yetersizliği olan bireylere, bağımsız yaşamlarını ve çalışmalarını destekleyecek kelime, cümle ve tabela ve levha işaretlerini öğretmektir. Program özellikle yetersizliği olan bireylere sosyal yaşamda sıklıkla kullanılan kelimeleri öğretmekle bireylerin günlük yaşantılarını sürdürmeleri ve bağımsız çalışabilmelerini kolaylaştırmayı hedeflemiştir. Bu program birçok öğrenci için başarılı olabilir, çünkü program sistematik olarak ilerlemekte ve öğretilen kelimelere yönelik sürekli tekrar çalışmalarına yer verilmektedir (Austin & Boeckman, 1990). Yapılan uygulamalar sürekli tekrar ve izleme çalışmalarının öğrenciler ve öğretmenlerin motivasyonu olumsuz yönde etkilemediğini aksine hem okulda hem de evde kolaylıkla uygulanabilen ve motivasyonu arttıran çalışmalar olduğunu göstermiştir (Henning & Pickett, 2000).

Edmark Okuma Programı İşlevsel Kelimeler Serisi Programı'nda dört alanda kelime serileri oluşturulmuştur. Söz konusu alanlar yeme-içme/restoran kelimeleri, market kelimeleri, iş/meslek kelimeleri ve çevresel işaretler' dir (Edmark, 2013). Yeme İçme /Restoran kelimeleri; öğrencinin yiyecek sipariş etmede kullanacağı pizza hamburger, bisküvi, salata vb. kelimelerdir. Market kelimeleri; öğrencinin markette bulunanlarla ilgili alışveriş listesini okuma ve yazmada kullanacağı şampuan, un, deterjan vb. kelimelerdir. İş yaşantısı kelimeleri; işe girme ve işte kullanılacak haftanın günleri, girilmeyecek alanlar vb. kelimelerdir. Çevredeki işaretler ile ilgili kelimeler; ise çevrede yaygın olarak bulunan işaretleri okumada kullanılacak olan taksit, girilmez, sigara içilmez vb. kelimelerdir (Edmark, 2013).

Programda kelime tanıma yöntemi ile kelimeleri okumayı öğretme hedeflenmektedir. Öğrenciye hedef kelime tekrarlı olarak sunulmakta ve her ders bir ya da daha fazla işlevsel kelimenin öğretilmesi hedeflenmektedir. Daha sonra öğrenciye çeşitli öğrenme aktiviteleri ile hedef kelime öğretilmektedir. İşlevsel kelime öğretimi dersleri; sıralı, orta hızda ve tekrarlı sunumla düzenlenmektedir. Programda yanlışsız öğretim yöntemleri ve doğrudan öğretim yöntemi kullanılmaktadır. Bunun yanında yapılandırılmış öyküler, oyunlar, ilerlemeyi sürekli izleme, sözlü kelime çalışmaları ve olumlu pekiştirme gibi tekniklerden de yararlanılmaktadır (Edmark, 2013).

Edmark Okuma Programı İşlevsel Kelimeler Serisi Programı'nın bileşenleri ders planları, kelime tanıma dersleri, son testler, kelime alıştırmaları, hikâye etkinlikleri, sosyal beceri

oyunları ve ek etkinliklerdir. Programda kelimeler 10’ar kelimelik setler şeklinde öğretilir. Programda öğretimin hızını öğrencilerin ihtiyaçlarına göre ayarlamak için ders planı kayıtlarının kullanılması önerilir. Hedef kelimeler ilk önce kelime tanıma dersleri kapsamında tanıtılır. Kelime tanıma derslerinde, yeni hedef kelimeler birer birer öğretilir. Bu derslerde öğrenciler kelimeleri farklı yazı tipleri ve puntosunda; büyük harflerle, küçük harflerle, sadece baş harf büyük harfle yazılmış şekillerini hızlı bir şekilde tanımayı ve okumayı öğrenirler. Yine bu derslerde öğrenmeyi güçlendirmek ve sürdürmek için önceden öğrenilen kelimelere tekrar tekrar karşılaşmasına imkân sağlanır. Öğrenciler yeni bir kelimeyi tanıdıktan ve okuduktan sonra, sonraki etkinliklerde çeşitli bağlamlarda önceki öğrendiği kelimeleri tekrar tekrar okuma fırsatı bulabilir. Öğretilen her 10 kelimeden sonra bu kelimelerin birkaç kez yer aldığı kelime listesi oluşturularak ilerlemeyi izleme değerlendirme yapılır. Yapılacak olan bu değerlendirme ile öğretmen öğrencinin yanlış okuduğu kelimeleri belirler ve bir sonraki hedef kelimeye geçmek yerine yanlış okuduğu kelimelerin öğretilmesine geri döner. Öğrenci öğrendiği 10 kelimenin hepsini bağımsız şekilde okursa yeni kelimelerle devam edilir. Kelime tanıma derslerinde öğrenci kelimeyi okumayı öğrendikten sonra hedef kelime ile resmini eşleme, hedef kelimeyi yazma gibi kelime alıştırmaları yapılır. Öğrenci kelime alıştırmalarında bağımsızlığa ulaşmaya başladıkça hikâye etkinlikleri ile sürece devam edilir. İçerisinde öğretilen kelimenin sıklıkla geçtiği hikâyeler okunarak, öğrencinin hikâyeleri dinlemesi, cümle ve metin içerisinde gösterildiğinde okuması beklenir. Sosyal beceri oyunları ise bir çeşit tombala oyunu gibidir. Öğrencilerin sosyal bir ortamda okuma becerilerini kullanmalarını şart koşan bu oyunla işlevsel kelime hazineleri güçlenir ve hedef kelimeleri genellemeye olanak tanır. Ayrıca öğrenciler sosyal beceri ve çeşitli oyun oynama prosedürleri hakkında temel bir anlayış geliştirirler (Edmark, 2013).

Edmark Okuma Programı İşlevsel Kelimeler Serisi Programı’nda Kullanılan Öğretim Yöntem ve Teknikleri

Edmark Okuma Programı İşlevsel Kelimeler Serisi Programı’nda yer alan amaçları öğretmek için benimsenen öğretim yöntem ve teknikleri bulunmaktadır. Bunlar a) yanlışsız öğretim yöntemleri, b) doğrudan öğretim yöntemi, c) olumlu pekiştirme, d) ilerlemeyi sürekli izlemedir.

Yanlıssız Öğretim Yöntemleri

Yanlıssız öğretim yöntemleri, öğrencilerin beceri ve kavramları en etkili şekilde öğrenmelerinin öğretim esnasında yapılan hatalardan kaynaklı değil öğretimde gerçekleştirdikleri olumlu yanıtlar ve alıştırmalardan kaynaklandığı yaklaşımı ile ortaya çıkmış bir öğretim yöntemidir (Tekin-Kırcaali, 2004). Yanlıssız öğretim yöntemi, ayırt edici uyarının varlığında ipucunun etkili bir biçimde kullanılmasıyla bireyin ayırt edici uyarana doğru tepkide bulunmasının sağlanması olarak tanımlanmaktadır. Öğretim sürecinde yanılsız öğretim yöntemlerine yer verilmesinin başlıca nedenleri vardır. Birincisi, bu öğretim yöntemleri etkili birer öğretim yöntemidir. İkincisi, yapılan öğretim çalışmalarında öğrencinin tüm denemelerde doğru cevap vermesinin sağlanması nedeniyle öğretmen ve öğrencinin arasında olumlu bir iletişimin gerçekleşmesine destek olunmaktadır. Üçüncüsü, bu öğretim yöntemleri ile yapılan öğretimlerde öğrencilerin olumsuz davranış gösterme olasılıklarının oldukça düşük olması ve daha az hata yaparak daha fazla pekiştireç kazanma fırsatlarının olmasıdır (Tekin, 1999).

Yanlıssız öğretim yöntemleri genel olarak iki grupta toplanmaktadır;

Tepki İpuçlarının Sunulduğu Öğretim Yöntemleri: Bireyler tepkide bulunmadan önce ipucu sunularak bireyin doğru tepkide bulunmasının sağlandığı yöntemlerdir. Uygulamacı sunduğu ipucunu silikleştirerek, bireyin giderek yalnızca kendisine sunulan uyarana doğru tepkide bulunmasını sağlar. Böylece uyarın kontrolünün ipucundan beceriye geçişi sağlanmış olur. Tepki ipuçlarının sunulduğu yanılsız öğretim yöntemleri a) sabit bekleme süreli öğretim, (b) eşzamanlı ipucuyla öğretim, (c) artan bekleme süreli öğretim, (d) davranış öncesi ipucu ve sınamayla öğretim, (e) davranış öncesi ipucu ve silikleştirmeyle öğretim, (f) aşamalı yardımla öğretim, (g) ipucunun giderek azaltılmasıyla öğretim ve (h) ipucunun giderek arttırılmasıyla öğretim yöntemi olmak üzere sekiz grupta toplanabilir.

Uyarın İpuçlarının Sunulduğu Öğretim Yöntemleri: Hedef davranışı başlatması beklenen hedef uyaranda ve ipucu sağlayan uyaranda, hedef uyarının algılanmasını kolaylaştırmak amacıyla, sistematik uyarmalar yapılması olarak tanımlanmaktadır. Uyarın ipuçlarının kullanıldığı öğretim yöntemleri (a) uyarını silikleştirme, (b) uyarana şekil verme, (c) uyarana ipucu ekleme yöntemi olarak üç grupta toplanabilir (Tekin, 1999). Yapılan araştırmalar tepki ipucu yöntemlerinin uyarın ipuçlarına göre daha etkili ve verimli olduğunu göstermiştir. Bu nedenle her iki yöntemde aynı düzeyde etkili olsalar da öğretiminin daha kolay olması nedeniyle tepki ipucu yöntemlerinin tercih edilmesi önerilmektedir (Tekin-İftar & Kırcaali- İftar, 2012).

Zihinsel yetersizliği olan öğrencilere işlevsel kelime öğretiminde yanlışsız öğretim yöntemlerinden sabit bekleme süreli öğretim ile eş zamanlı ipucu öğretimi sıklıkla kullanılmaktadır (Browder, Lalli,1991; Coleman, Hurley & Cihak, 2012; Schuster vd., 1992; Singh & Singh, 1986; Swain, Lane & Gast, 2015; Waugh, Alberto & Fredrick, 2011). Edmark Okuma Programı İşlevsel Kelimeler Serisi Programı'nda kelimeyi okuma aşamasının öğretimi için etkililiği kanıtlanmış olan bu yöntemler önerilmiştir. Kelimeyi okuma aşamasından yanlışsız öğretim yöntemleri kullanılmasının en temel nedenleri kelime öğretimine doğru cevabın gösterilerek başlanması ve bu sayede öğrencinin yanlış cevap verme olanağının en aza indirilmesidir (Browder & Lalli,1991; Singh & Singh,1986).

Sabit bekleme süreli öğretim, bireyin yanlış yapma olasılığını en aza indiren yöntemlerdendir. Sıfır saniye bekleme süreli denemeler ve sabit bekleme süreli denemeler olmak üzere iki aşamadan oluşmaktadır. Sıfır saniye bekleme süreli denemelerde beceri yönergesi ve kontrol edici ipucu eş zamanlı olarak sunulmaktadır. Sıfır saniye bekleme süreli denemelerden sabit bekleme süreli denemelere geçişin ölçütü öğrencinin her basamağı bir kez ipucu verildiğinde gerçekleştirmesidir. Sabit bekleme süreli denemelerde uygulamacı öğrencinin ve becerinin özelliğine uygun olarak beceri yönergesi ve kontrol edici ipucu arasındaki süreyi belirlemekte ve tüm uygulamalarda bu sabit süre kadar beklemektedir. Beceri yönergesi ve kontrol edici ipucu arasında geçen bu süreye ipucunu geciktirme aralığı denmektedir. Sabit bekleme süreli denemeleri sonlandırmanın ölçütü öğrencinin her basamağı ipucu verilmeden önce gerçekleştirmesidir (Tekin-İftar & Kırcaali- İftar, 2012).

Eş zamanlı ipucuyla öğretim yönteminde sıfır saniye süreli beklemeli denemelerde olduğu gibi kontrol edici ipucu, hedef uyarının hemen ardından sunulmakta ve öğrenci kontrol edici ipucunu model almaktadır. Her denemeden sonra kontrol edici ipucu sunulduğu için hemen ardından yoklama oturumlarının yapılması gerekmektedir. Eş zamanlı ipucu işlem süreci kullanılırken, her öğretim sürecinde, becerinin ana yönergesi verilerek çalışmaya başlanmaktadır. Daha sonra, öğrencinin gerçekleştiremediği her beceri basamağı, belirlenen ipucu verilerek yaptırılmaktadır. Bir sonraki öğretim oturumunun başında, öğrencinin düzeyi değerlendirilmektedir. Becerinin ana yönergesi verildiğinde bağımsız olarak gerçekleştirdiği beceri basamakları kaydedilmektedir. İzleyen öğretim sürecinde, bu beceri basamaklarını bağımsız olarak yapması beklenmekte ve diğer beceri basamaklarında ipucu verilerek öğretime devam edilmektedir.

Öğrencinin seçilen her bir hedef kelime için belirlenen tüm alt aşamalarda bağımsızlığa ulaşması önemlidir. İşlevsel okuma becerisinin kazandırılmasında, öğrencinin özellikleri ve

hedef davranışlar dikkate alınarak etkili ve verimli olacağı düşünülen yanlışsız öğretim yöntemleri tercih edilmesi gerekmektedir (Edmark, 2013). Bu araştırmada kelime okuma aşamasının öğretimi için yanlışsız öğretim yöntemlerinden Eş Zamanlı İpucu ile Öğretim yöntemi tercih edilmiştir.

Doğrudan Öğretim Yöntemi

Doğrudan öğretim yönteminin amacı öğretimi yapılan içerikte ipuçlarını aşamalı olarak geri çekerek öğrenciyi bağımsız hale getirmektir. Bu aşamalarda yapılan sürekli değerlendirmelerle öğretmen, ipuçlarını azaltıp çoğaltacağına veya konuyu tekrar sunup sunmayacağına karar vermektedir. Öğretim yapılmaya başlandığında, ilk başta, bütün sorumluluk öğretmende iken, öğretim ilerledikçe sorumluluk öğretmenden öğrenciye geçmektedir. Sorumluluğun öğretmene ait olduğu zamanlarda, öğretmen, içeriği küçük adımlarla sunar. Sorumluluğun öğrenciye ait olduğu zamanlarda ise öğrenci öğretmenin sunmuş olduğu içeriği tek başına uygular. Öğretmen ipucu, düzeltme ve dönütlerle öğrenciyi destekler. Bu yöntemde sorumluluğun, öğretmenden öğrenciye aşamalı ve yavaş yavaş geçmesine dikkat edilmektedir (Güzel, 1998).

Doğrudan Öğretim Yöntemi altı öğretim aşamasında uygulanmaktadır. Günlük gözden geçirme aşamasında, öğretmen derse başlamadan önce öğrencilerin ödevlerini kontrol eder, geçmişte öğretilen ilgili becerileri ve ön koşulları tekrar gözden geçirir. Model olma aşamasında, öğretim sorumluluğu tamamen öğretmendedir. Öğrenciye kazandırılacak bir beceri ise öğretmen becerinin nasıl uygulandığına model olur. Kavram ise kavramın örneklerini gösterir. Bir bilgi sunuyorsa bilgiyi açıklar. Rehberli uygulama aşamasında, öğrenme sorumluluğu aşamalı olarak öğretmenden öğrenciye bırakılır. Bunun için öğrencinin öğretmen rehberliğinde ipuçlarının aşamalı olarak geri çekildiği alıştırma yapması gereklidir. Rehberli uygulamalar ve model olma aşamalarında öğrencilerin yaptığı uygulamalara ve verdiği cevaplara dönütlerin verilmesi ya da düzeltmelerin uygulanması önemlidir. Bağımsız uygulama aşamasında, sorumluluk tamamen öğrenciye devredilir. Öğrencilere, öğrendiği bilgi, beceri ya da kavramı bağımsız bir biçimde kullanmasını gerektiren yeni alıştırma verilir. Bu aşamada öğrenciden gerçekleştirilmesi istenen beceri, model olunarak sunulan ve rehberli uygulamalarla alıştırmaları yapılan beceriyle aynı zorlukta olmalıdır. Bu nedenle çalışılacak materyal de aynı özellikleri taşımalıdır. Haftalık ve aylık gözden geçirme aşamasında ise öğretilen bilgi, beceri ve kavramların sık sık gözden

geçirilmesi gerekmektedir. Öğretmenlere bir önceki haftanın ve bir önceki ayın çalışmalarını yeniden gözden geçirmeleri önerilmektedir (Rosenshine, 1986).

Edmark Okuma Programı İşlevsel Kelimeler Serisi Programı'nda kelimeyi görseli ile eşleme, kelimeyi yazma ve kelimeyi cümle- metin içerisinde okuma aşamalarının öğretimi için doğrudan öğretim yöntemi önerilmektedir. Kelimeyi cümle ve metin içerisinde okuma çalışmaları öğrencinin okumayı öğrendiği kelimeleri daha iyi anlamasına yardımcı olmaktadır. Ancak her öğrenciden bu aşamaya geçmesi ya da aynı performansı göstermesi beklenmemektedir. Programda, öğrencinin öğrendiği kelimelerin yer aldığı hikâyeler okunduğunda dinlemesi ve dinledikleri ile ilgili sorulara cevap vermesi de yeterlidir. Burada asıl amaç, öğrencilerin işlevsel kelimeleri anlamalarını ve kullanmalarını arttırmaktır. Bu tür çalışmalar yaparken aynı zamanda öğrencinin kelime dağarcığını geliştirecek şekilde öğrenci ile etkileşim kurulmaktadır (Edmark, 2013). Bu araştırmada kelimeyi görseli ile eşleme, kelimeyi yazma ve kelimeyi cümle/metin içerisinde okuma aşamalarında doğrudan öğretimle sunum yapılmıştır.

Olumlu Pekiştirme

Bir davranışı izleyen ve ileride o davranışın sergilenme olasılığını arttırmak üzere ortama olumlu uyaran eklenmesi ya da ortamda bulunan itici uyaranın kaldırılması durumuna pekiştirme denir. Olumlu pekiştirme ise, istendik bir davranışın sergilenmesinden sonra ortama olumlu uyaran eklenerek o davranışın tekrar yapılma olasılığını artırmaktır (Coleman vd., 2013). İstendik davranıştan sonra kişiye sergilediği olumlu davranışın sözel olarak açıklanması, kendisinden beklenen hedef davranışın ne olduğunu anlamasına yardımcı olmaktadır. Bir davranışa şekil vermek istendiğinde olumlu pekiştirme etkili bir tekniktir (McIntosh vd., 2004).

Bir bireyin yapması beklenen olumlu davranışlar belirlendikten sonra bireyin bu davranışları sergilediğinde pekiştirilmesi ve istenen şekilde davranması için cesaretlendirilmesi gerekmektedir. Olumlu pekiştirmenin etkili olabilmesi için ise olumlu davranış sergilendikten hemen sonra kullanılması gerekmektedir. Çünkü bireyin uygun davranışla ödüllendirmeyi ilişkilendirmesi gerekmektedir (Coleman vd., 2013).

Edmark Okuma Programı İşlevsel Kelimeler Serisi Programı'nda öğrencilerin göstermesi istenen bir kelimeyi doğru bir şekilde gösterdiklerinde veya gösterilen bir kelimeyi okumaları istendiğinde doğru bir şekilde okuduklarında pekiştirilmeleri gerektiği

belirtilmektedir. Bu olumlu yaklaşımın, öğrencilerin doğru şekilde okumasına ve bu okumayı devam ettirmesine yardımcı olacağı açıklanmaktadır (Edmark, 2013). Bu araştırmada tüm aşamaların öğretiminde olumlu pekiştirme kullanılmıştır.

İlerlemeyi Sürekli İzleme

Edmark Okuma Programı İşlevsel Kelimeler Serisi Programı'nda etkili eğitim programlarının, ilerlemeyi sürekli izlemeyi ve veri tabanlı müdahaleyi içermesi gerektiği açıklanmaktadır. İlerlemeyi sürekli izleme, öğretmenlerin bilinçli öğretim kararları alması açısından önemli görülmektedir. Öğretilen her 10 kelimeden sonra bu kelimelerin birkaç kez yer aldığı kelime listesi oluşturularak öğrenciden bu kelimeleri okuması istenmektedir. Öğrencinin doğru okuduğu ya da yanlış okuduğu kelimeler kayıt çizelgesine kaydedilmektedir. Yapılacak olan bu çalışma ile öğretmen öğrencinin yanlış okuduğu kelimeleri belirlemekte ve bir sonraki hedef kelimeye geçmek yerine yanlış okuduğu kelimelerin öğretimine geri dönmektedir. Öğretmenin öğretim kararları almasında büyük öneme sahip olan 'ilerlemenin sürekli izlenmesi' ile yapılan işlevsel okuma çalışmalarının hesap verilebilirliğinin de bu şekilde daha kolay sağlanacağı belirtilmektedir (Edmark, 2013).

İlgili Araştırmalar

Bu bölümde, işlevsel okuma yazma ile ilgili araştırmalara ve Edmark Okuma Programı ile ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

İşlevsel Okuma Yazma ile İlgili Araştırmalar

Uluslararası alanyazında orta ağır düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencilere işlevsel okuma öğretimine ilişkin geçmişten günümüze birçok araştırma bulunmaktadır. Bu araştırmalardan büyük bir bölümü işlevsel okuma öğretiminde kullanılan yöntem ve tekniklerin etkililiğini test etmek için yapılmıştır. (Baranek, Fienup & Pace, 2011; Browder & Minarovic, 2000; Cazzel vd., 2016; Coleman, Hurley & Cihak, 2012; Collins & Stinson, 1994; Didden & vd., 2006; Eikeseth & Jahr, 2001; Hetzroni & Sahlem, 2005; Mechling, Gast, & Langone, 2002; Mechling & Gast, 2003; McGee, Krantz,& McClannahan, 1986;

Rehfeldt, Latimore & Stromer, 2003; Ruwe, McLaughlin, Derby ve Johnson, 2010; Swain, Lane & Gast, 2015; Waugh, Alberto & Fredrick, 2011; Yaw vd., 2012; Zaleski, 2008).

İşlevsel okuma ile ilgili yapılan araştırmalardan bir kısmını işlevsel okuma öğretiminde yanlışsız öğretim yöntemlerinin etkililiğini karşılaştıran araştırmalar oluşturmaktadır (Schuster vd., 1992; Swain, Lane & Gast, 2015; Waugh, Alberto & Fredrick, 2011). İşlevsel okuma öğretiminde yanlışsız öğretim yöntemlerinden hangisinin etkili olduğunu ilk olarak Schuster vd. (1992) yaptığı çalışma ile test etmiştir. Zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrencilere işlevsel kelime öğretiminde eş zamanlı ipucu öğretimi ile sabit bekleme süreli öğretimin etkililiklerini karşılaştırmıştır. Araştırmaya 10-11 yaşları arasında orta düzeyde zihinsel yetersizlikten etkilenmiş iki kız, iki erkek olmak üzere dört öğrenci katılmıştır. Araştırma deseni olarak tek denekli desenlerden paralel uygulamalar deseni kullanılmıştır. Her öğrenci için üçer kelimeden oluşan iki kelime seti belirlenmiştir. Öğrencilerle günde iki öğretim oturumu çalışılmıştır. Öğrencilerle yürütülen oturumların birinde sabit bekleme süreli öğretim ile kelime öğretimi yapılırken diğerinde eş zamanlı ipucu ile öğretim yapılmıştır. Araştırma sonuçları bakıldığında, her iki yöntemde işlevsel okuma öğretiminde geçerli ve güvenilir yöntemler olduğu bulunmuştur. Ancak eş zamanlı ipucu ile öğretimin, daha az deneme, oturum ve eğitim süresi gerektirdiği ve eğitim seansları sırasında daha az öğrenci hatasıyla sonuçlanmıştır.

Waugh, Alberto ve Fredrick (2011) ise çalışmalarında orta düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencilere işlevsel okuma öğretiminde eş zamanlı ipucu ile öğretim yönteminin yoklama oturumlarında hata düzeltme yapılması ile hata düzeltme yapılmamasının öğrencilerin hata oranlarının azalmasıdaki etkilerini test etmişlerdir. Araştırmada tek denekli araştırma desenlerinden uyarlamalı dönüşümlü uygulamalar deseni kullanılmıştır. Araştırmaya orta düzeyde zihinsel yetersizliği olan 15- 16 yaşları arasındaki üç tane ortaokul öğrencisi katılmıştır. Öğretim için nesneyle temsil edilebilecek ve öğrencilerin kelime hazinesinde bulunan kelimeler seçilmiştir. Her birinde üç tane olmak üzere altı kelime seti oluşturulmuştur. Bu setlerden rastgele her öğrenciye iki kelime setinin öğretimi yapılmıştır. Kelime setlerinden birinin yoklama oturumlarında hata düzeltme yapılırken, diğerinde hata düzeltme yapılmamıştır. Araştırma sonuçları eşzamanlı ipucu ile öğretiminde yoklama oturumlarında yapılan hata düzeltme uygulamasının hata düzeltme uygulamasının yapılmaması durumuna oranla daha az hata ile sonuçlandığı yönündedir. Aynı zamanda hata düzeltmesinin yapıldığı yoklama oturumları ile öğrenciler daha az seansla daha kısa sürede hedeflenen kelimeleri okumayı öğrenmişlerdir.

İşlevsel okuma öğretimi ile ilgili yapılan araştırmaların bir kısmı ise teknoloji destekli uygulamaların yer aldığı araştırmalardır (Cazzel vd., 2016; Coleman, Hurley & Cihak, 2012; Hetzroni & Sahlem, 2005). Teknoloji kullanılan işlevsel okuma öğretimi ile ilgili bir çalışmada orta düzeyde zihinsel yetersizliği olan çocuklara bilgisayar aracılığı ile işlevsel kelime öğretimi yapmışlardır. Araştırmaya 10-13 yaşları arasında orta düzeyde zihinsel yetersizliği olan üç kız ve üç erkek öğrenci katılmıştır. Araştırma için uygulama oturumlarında kullanmak amacıyla bilgisayarda yiyecekler ve yiyeceklere ait görsellerin olduğu eşleme ile ilgili bir program tasarlanmıştır. Katılımcılardan kelimeleri görselleriyle eşlemeleri istenmiştir. Araştırma sonuçları, tasarlanan bilgisayar programının tüm katılımcıların hedef kelimeleri okumalarında etkili olduğunu göstermiştir (Hetzroni & Sahlem,2005).

İşlevsel okuma yazmada teknoloji kullanımını içeren başka bir araştırmada Coleman, Hurley ve Cihak (2012), zihinsel engelli üç öğrenciye işlevsel kelimeleri okumayı öğretmede öğretmenin uyguladığı sabit bekleme süreli öğretim ile bilgisayar destekli sabit bekleme süreli öğretimin etkililiğini ve verimliliğini karşılaştırmışlardır. Araştırmada tek denekli araştırma yöntemlerinden dönüşümlü uygulama deseni kullanılmıştır. Katılımcılar orta düzeyde zihinsel yetersizliği olan üç erkek ilköğretim öğrencisidir. Öğrencilere puding ve pizza hazırlamak için gerekli işlevsel kelimelerin öğretimi dönüşümlü olarak yapılmıştır. Araştırma sonuçları her iki stratejinin de etkili olduğunu göstermiştir. Ancak öğretmen odaklı öğretim daha kısa sürede gerçekleşmiş ve daha kalıcı öğrenme sağladığı bulunmuştur.

Son yıllarda yapılan bir çalışmada ise Swain, Lane ve Gast (2015), orta ağır düzeyde zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrencilere işlevsel kelime öğretimi yaparken eş zamanlı ipucu öğretimi ile sabit bekleme süreli öğretimin etkililiklerini karşılaştırmıştır. Araştırmada tek denekli araştırma desenlerinden uyarlamalı dönüşümlü uygulamalar deseni kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcıları 8-11 yaşları arasındaki orta derecede zihinsel yetersizliği olan bir erkek ve üç kız öğrencidir. Her katılımcı için 12 kelime seçilmiş bu kelimeler üçerli dört sete ayrılmıştır. İki set eş zamanlı ipucu ile iki set ise sabit bekleme süreli öğretim ile uygulanmıştır. Araştırmada hata yüzdesine, toplam oturum sayısına, ortalama eğitim süresi dakikalarına ve toplam sayıya bakılmıştır. Araştırma sonuçları sabit bekleme süreli öğretimin daha az hata yüzdesi ile sonuç verdiği ancak eş zamanlı ipucu öğretiminin ise daha kısa bir eğitim süresinde gerçekleştiği yönündedir. İki yönteminde etkili olduğu ve değişkenler açısından farklılıklar olduğu belirtilmiştir.

Alanyazında yapılan araştırmalarda işlevsel okuma ğretiminde bilgi kartları (flashcard) sisteminin etkililiğinin test edildiği çalışmalarda bulunmaktadır (Collins & Stinson,1994; Ruwe, McLaughlin, Derby & Johnson, 2010; Yaw vd., 2012). Collins ve Stinson (1994), orta düzeyde zihinsel yetersizliği olan 16 yaşlarındaki dört lise ğrencisi ile özel eğitim sınıfında araştırmalarını yürütmüştür. Araştırmada bu öğrencilere ürünlerin üzerinde yazan uyarı işaretlerinin ğretimi hedeflenmiştir. Kelimelerin yazılı olduğu bilgi kartları kullanarak artan bekleme süreli ğretim yöntemi ile ğretim yapılmıştır. Tek denekli araştırma desenlerinden çoklu yoklama deseninin kullanıldığı araştırmada dört ğrenci de ürünlerin üzerinde yazan uyarı işaretlerini okumayı öğrenmişlerdir. Ancak araştırmanın genelleme verileri, öğrencilerin işlevsel olarak kabul edilebilecek bir beceriye sahip olmadan önce genellemeyi kolaylaştıran stratejileri kullanarak daha fazla öğretime ihtiyaç duyduklarını ortaya koymuştur.

Ruwe, McLaughlin, Derby ve Johnson (2010), çalışmalarında işlevsel okuma ğretiminde bilgi kartı sisteminin etkililiğini test etmeyi amaçlamışlardır. Araştırmaya zihinsel yetersizliği olan üç tane ortaokul ğrencisi katılmıştır. Tek denekli araştırma desenlerinden çoklu başlama düzeyi deseninin kullanıldığı araştırmada deneklere her bir sette 20 kelime olmak üzere üç set ile bilgi kartları kullanarak işlevsel kelime ğretimi yapmışlardır. Araştırma sonuçları bilgi kartı ile yapılan ğretim sonucunda üç katılımcının da işlevsel kelime bilgisinde büyük bir artış olduğu yönündedir.

Bilgi kartlarının etkililiğinin test edildiği bir başka araştırmada (Yaw vd., 2012), orta-ağır düzeyde zihinsel yetersizliği olan bir dördüncü sınıf öğrencisine bilgisayar tabanlı bir bilgi kartı müdahalesinin işlevsel okuma öğretimindeki etkililiğini değerlendirmişlerdir. Araştırmada tek denekli araştırma desenlerinden davranışlar arası çoklu başlama düzeyi deseni kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcısı orta ileri düzeyde zihinsel yetersizliği olan 10 yaşındaki bir kız öğrencidir. Öğrencinin ğretmeni 30 tane işlevsel kelime seçmiştir. Bu kelimeler rastgele 10'ar kelimelik üç gruba ayrılmıştır. Araştırmaya yönelik uygulama laptop kullanarak katılımcının kendi sınıfında gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçları bilgisayar tabanlı bir bilgi kartı müdahalesinin işlevsel okuma ğretiminde etkili olduğu yönündedir.

Diden vd. (2006), çalışmalarında alternatif bir müdahale tasarımı ile zihinsel yetersizliği olan öğrencilere işlevsel kelime öğretmek için üç ğretim tekniğinin etkililiklerini karşılaştırmıştır. Bu ğretim tekniklerinden birincisi tek başına resimsiz kelime sunumu, ikincisi kelimenin resim ile sunumu, üçüncüsü ise kelime ve resim ile başlanıp resmin

giderek soluklaştırılarak sunumudur. Araştırmada tek denekli desenlerden dönüşümlü uygulamalar deseni kullanılmıştır. Katılımcılar 10-15 yaşları arasında orta ve hafif düzeyde zihinsel yetersizliğe sahip dokuz erkek ve dört kız öğrencidir. Araştırma sonuçları öğrencilerin çoğunluğunun sadece kelimenin sunulduğu teknik ile en hızlı şekilde kelimeyi tanımayı öğrendiklerini göstermiştir. Bu sonuçlar eğitimden 2 ila 5 hafta sonrasındaki izleme çalışmalarında da büyük ölçüde korunmuştur.

Yetişkinlerle yapılan bir çalışmada ise bir iş ortamı içerisinde okumanın işlevsel kullanımını ve işlevsel okuma öğretiminin kendi kendine öğrenme eğitimine nasıl dahil edileceği gösterilmiştir. Browder ve Minarovic (2000), okuma bilmeyen orta düzeyde zihinsel yetersizliği olan bireylere iş ortamında, iş ile ilgili görevlerini bağımsız olarak yapabilmeleri için işlevsel okuma öğretiminin etkililiğini test etmişlerdir. Hazırladıkları eğitim paketi işlevsel kelimeyi tanımayı öğretmek için artan bekleme süreli öğretim, kendini talimatlandırma ve kendini izlemeye yönelik yazılı bir günlük rutin çalışma kontrol listesinden oluşmuştur. Araştırmada tek denekli araştırma desenlerinden denekler arası çoklu başlama düzeyi deseni kullanılmıştır. Katılımcılar orta düzeyde zihinsel yetersizliğe sahip 27-31 yaşları arasındaki iki erkek, bir kız öğrencidir. Her bir katılımcıya beş tane işlevsel kelime öğretimi yapılmıştır. Araştırma sonuçları uygulanan öğretim paketi ile katılımcıların gün boyu kendi izleme kontrol listesini kullanarak, işlevsel kelimeleri okuyarak işlerini kendi kendine başlattığı ve işveren memnuniyetinde artış olduğu yönündedir.

İşlevsel okuma öğretimi ile ilgili yapılan araştırmalarda zihinsel yetersizlikten etkilenmiş bireylerin yanı sıra otizm spektrum bozukluğu olan bireyler ile yürütülen araştırmalarda bulunmaktadır (Eikeseth & Jahr, 2001; Mechling, Gast, & Langone, 2002; Mechling & Gast, 2003; McGee, Krantz, & McClannahan, 1986; Rehfeldt, Latimore & Stromer, 2003; Zaleski, 2008). McGee, Krantz, ve McClannahan (1986), İşlevsel okuma anlama öğretiminde doğal öğretim yönteminin etkililiğini iki otizm spektrum bozukluğu olan öğrenci ile değerlendirmişlerdir. Katılımcılardan bir oyun etkinliği bağlamında oyuncakların üzerinde yazılı etiketleri okuyarak istenilen oyuncakı vermesi beklenmiştir. Araştırmada davranışlar arası çoklu yoklama deseni kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre doğal öğretim yöntemi ile otizm spektrum bozukluğu olan çocukların oyuncakların üzerinde yazan etiketleri okumada başarılı olmuşlardır.

Eikeseth ve Jahr (2001), çalışmalarında bir işlevsel okuma yazma programının (UCLA Okuma ve Yazma Programı) ilk basamaklarını değerlendirmeyi amaçlamışlardır. Çalışmada işlevsel okuma yazma becerilerinin kazanılması, genellenmesi ve sürdürülmesi incelenmiş

ve işaret dilinin kazanılması, genellenmesi ve sürdürülmesi ile karşılaştırılmıştır. Katılımcılar 4-7 yaş aralığındaki otizm spektrum bozukluğu olan üç çocuk ile herhangi bir yetersizliği olmayan normal gelişim gösteren üç çocuktur. Araştırma sonuçlarına bakıldığında herhangi bir yetersizliği olmayan katılımcılar işlevsel okuma programı ve işaret dili programının her ikisinde de başarılı olurken, otizm spektrum bozukluğu olan katılımcılar işlevsel okuma programında işaret dili programına göre daha başarılı olmuşlardır. Ancak okuma becerisini otizm spektrum bozukluğu olan katılımcılar yetersizliği olmayan katılımcılardan biraz daha hızlı bir şekilde kazanmış ve genellemiştir.

Mechling, Gast, ve Langone (2002), yapmış oldukları çalışmada orta düzeyde zihinsel yetersizliği ve otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara bilgisayar destekli video öğretimi ile markette bulunan reyon işaretleri ve buralarda yer alan ürün isimlerini okumayı öğretmeyi amaçlamışlardır. Araştırmaya katılan 9 yaşındaki katılımcıların üç tanesi orta düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrenci iken bir tanesi otizm spektrum bozukluğudur. Haftada üç gün şeklinde gerçekleştirilen uygulama oturumlarında fotoğraflar ve video kayıtları kullanılmıştır. Kullanılan video görüntüleri koridor ve bu koridorlarda yer alan reyonlardaki ürünlere yönelik hazırlanmıştır. Araştırma tek denekli araştırma desenlerinden davranışlar arası çoklu yoklama desenine göre desenlenmiş, denekler arası replike edilmistir. Araştırma sonuçları tüm katılımcıların bilgisayar destekli video modelle öğretimin hedef beceriyi kazanmaları üzerinde etkili olduğunu göstermiştir.

Rehfeldt, Latimore ve Stromer (2003), zihinsel yetersizliği ve otizm spektrum bozukluğu olan bireylere işlevsel okuma öğretiminde resim kelime eşleme ile okuduğunu anlama çalışmasında gözleme dayalı öğrenme sürecinin etkililiğini belirlemeye çalışmışlardır. Araştırmada iki ayrı uygulama sürecinden oluşmuştur. Birinci uygulamaya 8 yaşlarında iki zihinsel yetersizliği, bir otizm spektrum bozukluğu olan öğrenci katılmıştır. Birinci uygulamada öntest- sontest araştırma modeli kullanılmıştır. Uygulamanın sonucunda katılımcıların tümü başarılı olmuştur. Araştırmanın ikinci uygulamasında da öntest -sontest araştırma modeli kullanılmıştır. Ancak bu ikinci uygulamaya üç otizm spektrum bozukluğu olan öğrenci katılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında katılımcıların hedef kelimeleri öğrenmelerinde gözleme dayalı öğrenme sürecinin etkili olduğuna karar verilmiştir.

Mechling ve Gast (2003), yaptıkları çalışmada çoklu medya araçlarının kullanımının market ile ilgili kelimelerin ve reyon yerlerinin öğretiminde etkililiğini değerlendirmişlerdir. Araştırmanın katılımcıları 11 yaşlarındaki zihinsel yetersizliği olan iki öğrenci ile otizm

spektrum bozuklu olan bir öğrencidir. Araştırma tek denekli araştırma desenlerinden davranışlar arası çoklu yoklama desenine göre desenlenmiş, daha sonra denekler arası replike edilmiştir. Araştırmanın uygulama oturumlarında yazılı materyaller, fotoğraflar, video kayıtları kullanılmıştır. Araştırma sonuçları çoklu medya ile gerçekleştirilen öğretimin katılımcıların hedef becerileri öğrenmeleri üzerinde etkili olduğunu göstermiştir.

Zaleski (2008), 15 yaşındaki otizm spektrum bozukluğu olan bir öğrenciye işlevsel okuma anlama becerileri kazandırmayı amaçlamıştır. Araştırmada ayırık denemelerle benzerini eşleme, olumlu pekiştirme ve hata düzeltme yöntemlerini kullanmıştır. Tek denekli araştırma desenlerinden ABAB deseninin kullandığı araştırmada öğrencinin okul ve ev yaşamında ihtiyacı olacak kelimelerin neler olduğu belirlenmiştir. Belirlediği kelime listesinden 10 kelime seçilmiş ve haftada bir kez çalışılarak bu kelimelerin öğretimi yapılmıştır. Her bir öğretimde katılımcı tarafından kavranan kelimelerin yüzdesi araştırmacı tarafından işaretlenmiştir. Araştırma bulguları katılımcının okuma düzeyinin büyük ölçüde geliştiğini göstermiştir.

İşlevsel okuma ile ilgili son yıllarda kısa deneysel analiz çalışmasına da yer verilmiştir. Baranek, Fienup ve Pace (2011), çalışmalarında kısa deneysel analizin işlevsel okuma konusunda zorluk çeken bir öğrenci için etkili işlevsel okuma yöntemini belirlemede faydasını incelemişlerdir. Araştırmada dönüşümlü uygulamalar deseni kullanılmıştır. Katılımcı zihinsel yetersizliğe sahip 11 yaşında bir erkek öğrencidir. Öğretim oturumları haftada dört ila beş kez gerçekleştirilmiştir. Oturumların uzunluğu, öğrencinin davranışına göre değişmekle birlikte, genellikle 20 dakika sürmüştür. Her bir öğretim yöntemi ardışık üç oturumda uygulanmıştır. Toplamda 10 öğretim yöntemi uygulanmıştır. Bu yöntemlerden bilgi kartı ve ses yöntemleri etkili bulunmuştur. Daha sonra bu iki öğretim yöntemi karşılaştırılmıştır. Bilgi kartı yöntemi ile altı seansta hedeflenen kelimeleri öğrenen katılımcı ses yöntemi ile 12 seansta öğrenmiştir. Bunun üzerine tekrar bir karşılaştırma çalışması yapılmıştır. Araştırma sonuçları bilgi kartı ile işlevsel kelime öğretiminin daha hızlı ve daha kalıcı bir öğrenme sağladığı yönündedir.

Sonuç olarak işlevsel okuma yazma ile ilgili araştırmaların büyük bir çoğunluğunun tek denekli araştırma desenlerinin kullanıldığı araştırmalar olduğu görülmektedir (Baranek, Fienup & Pace, 2011; Browder & Minarovic, 2000; Cazzel vd., 2016; Coleman, Hurley & Cihak, 2012; Collins & Stinson, 1994; Didden & vd., 2006; Eikeseth & Jahr, 2001; Hetzroni & Sahlem, 2005; Mechling, Gast, & Langone, 2002; McGee, Krantz, & McClannahan, 1986; Ruwe, McLaughlin, Derby & Johnson, 2010; Swain, Lane & Gast, 2015; Waugh, Alberto &

Fredrick, 2011; Yaw vd., 2012). İşlevsel okuma öğretimi ile ilgili yapılan araştırmaların bir kısmı zihinsel yetersizliği olan bireylerle gerçekleştirilmiş (Baranek, Fienup & Pace, 2011; Browder & Minarovic, 2000; Cazzel vd., 2016; Coleman, Hurley & Cihak, 2012; Collins & Stinson, 1994; Didden vd., 2006; Hetzroni & Sahlem, 2005; Ruwe, McLaughlin, Derby & Johnson, 2010; Swain, Lane & Gast, 2015; Waugh, Alberto & Fredrick, 2011; Yaw & vd., 2012), bir kısmı otizm spektrum bozukluğu olan bireylerle gerçekleştirilmiş (Eikeseth & Jahr, 2001; McGee, Krantz, & McClannahan, 1986; Zaleski, 2008), bir kısmı ise hem zihinsel yetersizliği hem de otizm spektrum bozukluğu olan bireylerle gerçekleştirilmiştir (Mechling, Gast, & Langone, 2002; Mechling & Gast, 2003; Rehfeldt, Latimore & Stromer, 2003). İşlevsel okuma yazma ile ilgili yapılan araştırmalarda sabit bekleme süreli öğretim, eş zamanlı ipucu ile öğretim, artan bekleme süreli öğretim, bilgi kartı sistemi, doğal öğretim yöntemi, video ile öğretim, ayrık denemelerle öğretim, bilgisayar destekli öğretim gibi birçok yöntem ve tekniğin etkililiği test edilmiştir. Test edilen yöntemlerin hepsinin işlevsel okuma öğretiminde etkili yöntemler olduğu görülmüştür.

İki yöntemin etkililiğinin karşılaştırıldığı araştırmalara bakıldığında ise; eş zamanlı ipucu ile öğretimin sabit bekleme süreli öğretime göre daha az deneme, oturum ve eğitim süresi gerektirdiği ve eğitim seansları sırasında daha az öğrenci hatasıyla sonuçlandığı (Schuster vd., 1992), doğrudan öğretmenin öğretimini yaptığı sabit bekleme süreli öğretimin bilgisayar destekli sabit bekleme süreli öğretime göre daha kısa sürede gerçekleştiği ve daha kalıcı öğrenme sağladığı (Coleman, Hurley & Cihak, 2012) bulunmuştur.

Alanyazında işlevsel okuma öğretiminde Edmark Okuma Programı'nın etkililiğinin test edildiği araştırmalarda bulunmaktadır. Aşağıda bu araştırmalara yer verilmiştir.

Edmark Okuma Programı ile İlgili Araştırmalar

Edmark Okuma Programı ile ilgili araştırmalar 1970'li yıllarda başlamıştır ve son yıllara kadar devam etmektedir. Alanyazında Edmark Okuma Programı ile ilgili yapılan birçok çalışma bulunmaktadır (Andersen vd., 1979; Barrier, 1981; Browder & Xin, 1998; Brown, 1984; Henning & Pickett, 2000; Kidder, 1975-1979; Mayfield, 2000; Meeks, Martinez & Pienta, 2014; Sulzbacher & Swain, 2015; Vandever vd., 1976; Vandever & Stubbs, 1977; Walsh ve Lamberts, 1979). Edmark Okuma Programının etkililiği ilk olarak Vandever vd. (1976) tarafından üç okuma programını karşılaştıran bir çalışmada değerlendirilmiştir. Bu çalışmada zihinsel engelli 15 sınıf; Edmark, Sullivan ve Merrill adındaki üç programa yansız

atama ile seçilmiştir. Yıl sonu son testlerine bakıldığında Edmark Okuma Programı'ndaki çocukların diğer çocuklara göre daha fazla kelimeyi okumayı öğrendikleri görülmüştür. Eğitimde olmayan günlük yaşamda sıklıkla karşılaşılan kelimeler üzerinde test yapıldığında hiçbir grup iyi puan almasa da Edmark Okuma Programı'nı alan öğrenciler test sonrası en yüksek puanı almıştır (Vandever vd., 1976).

Walsh ve Lamberts (1979) daha sonra Edmark Okuma Programını bir Dorry ve Zeaman'ın (1973) resim ipucunu azaltma tekniğiyle karşılaştırmışlardır ve Edmark yaklaşımının akademik kazanımlar boyutunda daha etkili olduğunu bulmuşlardır. Bu karşılaştırma çalışması, orta düzeyde zihinsel yetersizliği olan 30 öğrenciyi içermektedir. Resim ipucunu azaltma tekniğinde kelimeler, bir dizi deneme boyunca giderek soldurulan resimlerle birlikte öğretilmiştir. Araştırma sonuçlarına bakıldığında öğrenciler, Edmark yaklaşımını öğrendikten sonra daha fazla kelimeyi öğrenmişlerdir ve aynı zamanda resim-kelime eşleştirme konusunda daha başarılı oldukları görülmüştür (Walsh & Lamberts, 1979).

Bir başka karşılaştırma çalışması, Vandever ve Stubbs (1977), Edmark Okuma Programını başarıyla tamamlayan öğrencilerin okuma becerilerini daha önce çalışılmayan kelimelere genellediğini göstermiştir. Orta ağır düzeyde zihinsel yetersizliği olan 21 öğrenci ile çalışmıştır. Öğrencilere iki yıl boyunca okullarda Edmark Okuma Programı ile ders verilmiştir ve iki yılda ortalama 100 oturum bu program ile ders yapılmıştır. Öğrencilere ön test ve son test uygulanarak programın etkililiği test edilmiştir. Araştırma sonunda öğrenciler programda yer alan 41 kelimeyi okumayı öğrenmişler ve bu kelimelerin çoğu yaz tatilinde unutulmamıştır. Ayrıca öğrenciler okuma becerilerini yeni ve bilinmeyen kelimelerin öğrenimine aktarmıştır. Programın sonuçları Edmark Okuma Programının orta ağır düzeyde zihinsel yetersizliği olan bireylerde etkili olduğu yönündedir. Van Etten ve Van Etten (1976) ise okuma programlarına dahil edilen değerlendirme türlerini incelemiştir. Edmark Okuma Programı, okuduklarını sürekli ve doğrudan değerlendirmeyi içeren tek program olarak görülmüştür.

Bir başka karşılaştırma çalışmasında ise Andersen vd. (1979), iki öğretmen grubu karşılaştırılmıştır. Her grup farklı ders verme yöntemleri kullanmıştır. Araştırmaya birinci sınıfa giden sınıf öğretmenleri tarafından okumada güçlük çektiği belirtilen, sınırlı kelime haznesine sahip 19 erkek, 17 kız öğrenci seçilmiştir. Birinci grup, Edmark Okuma Programının materyallerini kullanarak 150 kelimelik bir liste öğretmiştir. İkinci gruba aynı kelimelerin listesi öğretilirken öğretmenlerin kelime sunumu ve gözden geçirme biçiminde tam bir esnekliğe izin veren Esnek Okuma Programı (FR- Flexible Reading) kullanılmıştır.

Araştırma sonuçlarında Edmark Okuma Programı grubu önemli bir gelişme göstermiştir. Araştırmacılar, etkililik sonuçlarının Edmark Okuma Programı'nın yapısından kaynaklandığına karar vermiştir.

Barrier (1981), çalışmasında gönüllü olan akran öğrencileri Edmark Okuma Programı'nı zihinsel yetersizliği olan öğrencilere öğretmek için kullanmıştır. Hafif zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin öğretilen kelimelerin %84'ünü öğrendiği bulunmuştur. Bu program aracılığıyla öğrenilen kelimelerin yüksek oranının Edmark Okuma Programını etkin bir okuma programı olmasından kaynaklandığına karar vermişlerdir. Brown (1984) ise çalışmasında zihinsel engelli öğrencilere işlevsel okuma öğretiminde kullanılabilecek Edmark Okuma Programı ile Temel Görsel Kelime Tanıma Programını (Essential Sight Words Program) program tasarımı, öğretilen kelimeler ve potansiyel kullanım alanı açısından gözden geçirerek karşılaştırmıştır.

2000'li yıllara gelindiğinde Edmark programının etkililiği farklı gruplarda denenmeye devam edilmiştir. Mayfield (2000), yaptığı çalışmada ilköğretim birinci sınıfta okuma başarısızlığı yaşama riski altında olan öğrencileri işlevsel kelime dağarcığını geliştirmede Edmark Okuma Programı 1. Seviyenin etkililiğini test etmiştir. Müdahaleyi alan 62 öğrenci, kırsal kesimde, ekonomik olarak dezavantajlı öğrencilerin bulunduğu okullardan okuma problemini en fazla yaşayan öğrencilerin %20-30'undan seçilmiştir. Öğrencilerin yarısı, gönüllü üniversite öğrencileri tarafından bire bir günde 15 dakika Edmark Okuma Programı ile okuma eğitimi almıştır. Kontrol grubu öğrencileri, aynı gönüllü öğretmenler tarafından küçük grup halinde 15 dakikalık sistematik bir program olmadan eğitim almıştır. Araştırma sonuçları, Edmark Okuma Programının öğrencilerin kelime hazinesi ve anlama becerilerini arttırmada başarılı olduğu yönündedir.

Henning ve Pickett (2000), yaptıkları çalışmada ilkokul ve ortaokulda yer alan 2, 3 ve 8. sınıflarındaki okuduğunu anlama becerisinde sorun yaşayan öğrencilere bu becerinin kazandırılması için ilk olarak sorun belirleme analizi yapılmıştır. İşlevsel kelime bilgisinin yetersiz olması ve anlama üzerindeki etkisi sorunu ebeveyn, öğretmen ve öğrenci anketleri, günlük ödevler, testler ve kontrol listeleriyle belgelenmiştir. Sorun belirleme analizi ile diğer araştırmacılar tarafından önerilen çözüm stratejilerinin gözden geçirilmesi, izleyen müdahale stratejilerinin uygulanmasına yol göstermiştir. Bunlar: Edmark Okuma Programı, evde okuma grupları, takvim etkinlikleri, kelime oyunları ve topluluk temelli alan gezileri. Müdahale sonrası veriler, öğrencilerin okuduğunu anlama becerisinde ve işlevsel çevre işaretlerini tanımada geliştiklerini göstermiştir.

Browder vd. (2012), çalışmalarında orta ağır düzeyde zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrencilere kelime bilgisi, anlama ve ses bilgisel farkındalık becerilerini edindirmede çok bileşenli bir erken okuryazarlık müfredatının bir işlevsel okuma programı olan Edmark Okuma Programına kıyasla etkililiğini değerlendirmişlerdir. Araştırmaya ciddi gelişimsel yetersizliği olan 93 öğrenci katılmış ve araştırma bir eğitim öğretim yılı boyunca sürmüştür. Çok bileşenli erken okuryazarlık programındaki öğrencilerin, okuryazarlık puanlarının anlamlı düzeyde yüksek olduğunu göstermiştir. Ancak araştırmanın sonuç kısmında araştırmacılar; araştırma amacı işlevsel okuma becerilerinde hangi programın daha etkili olduğunu belirlemek olsaydı araştırma bulgularının Edmark Okuma Programının daha etkili olduğu yönünde çıkacağını belirtmişlerdir.

Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerle yapılan çalışmada Meeks, Martinez ve Pienta (2014), Edmark Okuma Programının üçüncü sınıf öğrencilerinde okuma akıcılığını, tutumlarını ve katılımını arttırıp arttırmadığını belirlemeyi amaçlamışlardır. Hem kontrol (Okuma Öğretimi) hem de müdahale (Edmark Okuma) gruplarındaki öğrenciler aynı öğretmen ile sınıfında düzenli bir eğitim almıştır. Tüm öğrenciler aynı ödevleri yapmış ve aynı sınavlara girmişlerdir. Edmark Okuma Programı henüz okumayı öğrenmemiş öğrenciler için tasarlanmış olmasından dolayı, sınıftaki düzeyde olan dört öğrenci müdahale grubunun bir parçası olarak seçilmiştir. Müdahale altı hafta sürmüştür. Her gün, tüm katılımcılar öğretmenle yaklaşık 10 dakika boyunca birebir çalışmak üzere alınmıştır. Kontrol grubundaki öğrenciler öğretmenle var olan okuma programı ile devam ederken müdahale grubundaki öğrenciler Edmark Reading Program ile çalışmıştır. Araştırma sonuçlarında öğrencilerin okuma akıcılığı, STAR okuma değerlendirmesiyle belirlenen tahmini oral okuma akıcılığı kullanılarak ölçülmüştür. Öğretmen-araştırmacı tarafından toplanan alan notları kullanılarak öğrenci tutumları ve katılımları bildirilmiştir. Araştırma sonuçları deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubundaki öğrencilere göre daha iyi düzeyde okuma akıcılığına ve daha olumlu tutumlara sahip olduğu yönündedir.

Son çalışmalardan biri olan Bruni ve Hixon (2017), zihinsel yetersizliği olan bireylere başarılı bir şekilde genellenebilir okuma becerisi sağlayan iki tür program ile ilgili yapılan araştırmaları gözden geçirerek etkili oldukları noktaları ve sınırlılıklarını tartışmışlardır. Bu programlardan biri Edmark Okuma Programı diğerleri ise ses temelli okuma programlarıdır. Araştırmada alanyazında yapılan çalışmalar gözden geçirilmiştir. Araştırma sonuçlarında Edmark Okuma Programının okuma öğrenmede zorlanan öğrenciler için bile etkili olan sistematik bir program olduğu, bu program ile okuma öğrenmek için gerekli olan ön koşul

becerilerin çok az olduğu ve öğretilmesi kolay bir program olduğu belirtilmiştir. Programın anlama becerisi ve kelime dağarcığını da geliştirdiğı belirtilmiştir. Ancak programın ses bilgisel farkındalık, hece bilgisi gibi noktalarda eksik olduğu ve öğrencilerden çok azının bu becerileri kazandığı belirtilmiştir. Programda bu yönde değişiklikler yapılarak öğrencinin daha ileri okuma becerilerini kazanmasının sağlanabileceğı açıklanmıştır.

Edmark Okuma Programı'ndan birçok araştırmada çeşitli amaçlarla yararlanılmıştır. Kelime okuma öğretiminde (McGee, Krantz, & McClannahan, 1986), doğal öğretim yönteminin etkililiğini değerlendirmede (Birkan, McClannahan & Krantz, 2007), resim üzerine yazılan yazı ve arka plan silikleştirmenin etkisini karşılaştırmada (Ledford, Gast, Luscre & Ayres, 2008), sabit bekleme süreli öğretimin etkililiğini değerlendirmede (Swain, Lane & Gast, 2015), eş zamanlı ipucu öğretimi ile sabit bekleme süreli öğretimin etkililiklerini karşılaştırmada Edmark Okuma Programı'ndan yararlanılmıştır. Geçmişten günümüze yapılan araştırmalarda bu programın yer alıyor olması hala aktif olarak kullanılan etkili ve güvenilir bir program olduğunu göstermektedir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde, öncelikli olarak araştırma desenine ve özelliklerine ilişkin bilgilere, bağımlı ve bağımsız değişkene, iç geçerliliğinin sağlanmasında yapılan düzenlemelere yer verilmiştir. İkinci olarak, araştırmaya dâhil edilen katılımcı öğrencinin seçilmesi için belirlenen ön koşullar, katılımcı öğrencinin seçiminde izlenen süreçler ve seçilen katılımcının özellikleri açıklanmıştır. Daha sonra, araştırmada uygulanan müdahale süreci, kullanılan veri toplama araçları tanıtılmış ve veri toplama süreçleri açıklanmıştır. Son olarak da araştırma verilerinin analizi ve güvenilirliklerin hesaplanmasına yer verilmiştir.

Araştırmanın Deseni

Ortaokul dönemindeki orta düzeyde zihinsel yetersizliği olan bir öğrenciye işlevsel okuma becerilerinin kazandırılmasında Edmark Okuma Programı İşlevsel Kelimeler Serisi Programı'nın etkililiğinin belirlenmek istendiği bu araştırmada tek denekli araştırma desenlerinden davranışlar arası yoklama evreli çoklu yoklama deseni kullanılmıştır. Davranışlar arası yoklama evreli çoklu yoklama deseni, bir bağımsız değişkenin üç davranış üzerindeki etkisini incelemektedir (Tekin-İftar, 2012). Davranışlar arası yoklama evreli çoklu yoklama deseninde birbirinden bağımsız ancak benzer özellikte olan en az iki davranış üzerinde çalışılır. Bağımsızlık bir davranışa yapılan uygulamanın diğer davranışın edinimini etkilememesidir. Benzerlik ise tüm hedef davranışların aynı uygulamalarla öğretilebilecek özellikte olmasıdır. Davranışlar arası yoklama evreli çoklu yoklama deseninde deneysel kontrol birinci davranıştaki değişikliğin yalnızca bağımsız değişkenin uygulandığında gerçekleşmesi, bağımsız değişkenin uygulanmadığı süreçte önemli bir değişikliğin

olmaması ve benzer etkinin artzamanlı olarak bağımsız değişkenin uygulanması ile diğer davranışlarda da tekrarlanması yoluyla kurulmaktadır (Tekin & Kırcaali-İftar, 2004).

Araştırmada, davranışlar arası yoklama evreli çoklu yoklama desenini şu şekilde uygulanmıştır. Öncelikle birinci, ikinci ve üçüncü kelime setlerinde eşzamanlı olarak başlama düzeyi verisi toplanmıştır. Başlama düzeyi verileri kararlılık gösterdikten sonra, birinci kelime seti ile öğretim oturumlarının uygulanmasına başlanmıştır. Birinci kelime setinde ölçüt karşılanınca tüm kelime setlerinde yoklama oturumlarına yer verilerek, üç oturum üst üste yoklama verisi toplanmıştır. Birinci kelime setinde yoklama verileri ölçütü karşılarken diğer iki kelime setinde başlama düzeyi ile benzer özellikte olması beklenmiştir. Yoklama evresinin uygulanmasından sonra ikinci kelime seti ile uygulamaya başlanmıştır. İkinci kelime setinde uygulamada ölçüt karşılanınca tüm kelime setlerinde yoklama verisi toplanmıştır. Bu verilerin birinci ve ikinci kelime setinde ölçütü karşılar, üçüncü kelime setinde ise başlama düzeyi ile benzer düzeyde olması beklenmiştir. Yoklama verisinin toplanmasından sonra üçüncü kelime seti ile uygulamaya geçilmiştir. Üçüncü kelime setinde uygulamada ölçüt karşılanınca tüm kelime setlerinde tekrar yoklama verisi toplanmıştır. Son yoklama evresinde her üç kelime setinin yoklama verilerinin ölçütü karşılar düzeyde olması hedeflenmiştir.

Bağımlı ve Bağımsız Değişken

Araştırmanın bağımlı değişkeni; işlevsel okuma becerisidir. Bağımsız değişkeni ise Edmark Okuma Programı İşlevsel Kelimeler Serisi Programı'dır.

Araştırmada İç Geçerliliğin Sağlanması

Bu araştırmanın iç geçerliğini tehdit edebilme ihtimali olan etmenler şu şekilde kontrol edilmeye çalışılmıştır:

- a) Dış etmenler: Dış etmenleri kontrol etmek için uygulamaya başlamadan önce katılımcının öğretmeni ve ailesi ile görüşülerek katılımcıya müdahale süreci boyunca fazladan okuma çalışması yaptırmamaları, okuma becerilerini geliştirici bir etkinlikte bulunmamaları istenmiştir.
- b) Olgunlaşma: Araştırmada uygulanan sağaltım programı çok uzun sürmeyecek şekilde planlanmış ve yoklamalarla öğrenme olup olmadığı kontrol edilmiştir.

- c) Ölçme: Gözlemciler arası güvenilirlik verisi toplanarak ölçme etkisinin kontrol edilmesi amaçlanmıştır.
- d) Denek yitimi: Katılımcının devamlılığının sağlanması için müdahale başlamadan önce aileyle katılım sözleşmesi imzalanmıştır.
- e) Uygulama güvenilirliği: Uygulama güvenilirliğini kontrol altında tutmak için uygulama güvenilirliği verisi toplanmıştır.
- f) Denek seçimi yanlılığı: Katılımcı önceden belirlenen ön koşullar ölçümlenerek seçilmiştir. Böylelikle denek seçiminde yanlılığın önüne geçilmesi hedeflenmiştir.

Katılımcının Belirlenmesi

Bu araştırmanın katılımcısı; 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Bolu ilinde bulunan MEB' e bağlı bir eğitim uygulama okulunun ikinci kademesinde öğrenimine devam eden orta düzeyde zihinsel yetersizlik tanısı almış bir öğrencidir.

Katılımcının Seçilmesi için Belirlenen Ön Koşullar

Araştırmaya katılan orta düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencinin seçilmesinde, bazı ön koşullar dikkate alınmıştır;

1. Tam teşekküllü bir üniversite ya da devlet hastanesinin Çocuk Ruh Sağlığı ve Hastalıkları Anabilim Dalı'ndan orta düzeyde zihinsel yetersizlik tanısına ilişkin onaylanmış rapora sahip olması,
2. Bu çalışmada ilk okuma yazmayı öğrenmede zorlanan bir öğrenciye günlük yaşamını daha bağımsız sürdürebilmesi için gerekli olan işlevsel okuma becerilerini kazandırmak amaçlandığı için, katılımcı öğrencinin ikinci kademe eğitim görüyor olması,
3. İşlevsel okuma eğitimi almamış olması ve okul hayatında ilk okuma yazma ile ilgili çalışmalar yapılmasına rağmen ilk okuma yazmayı öğrenememiş olması,
4. Gösterilen resimli kartı adlandırabilme becerisine sahip olması,
5. Yönergeleri takip etme becerisine sahip olması,
6. Görsel ve işitsel uyaranlara en az beş dakika süreyle dikkatini vermesi,

7. Ailesinin ve öğretmenin öğrencinin çalışmaya katılım için izin vermesi, katılımcı öğrencinin seçilmesi için temel ön koşul kriterleri olarak belirlenmiştir.

Katılımcının Seçiminde İzlenen Süreçler

Katılımcı öğrencinin seçimi sürecinde sırasıyla; a) okul ziyaretleri ve öğretmen görüşmesi, b) aile görüşmesi ve c) öğrencinin ön koşul becerilerinin değerlendirilmesi d) izin formlarının imzalanmasına yer verilmiştir.

Okul Ziyaretleri ve Öğretmen Görüşmesi

Araştırmanın katılımcısının seçimi için öncelikli olarak Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü ve rektörlük onayı ile Bolu İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne gerekli izinler için başvuru yapılmıştır. Bolu İl Milli Eğitim Müdürlüğü aracılığıyla Bolu iline bağlı olan Emine Mehmet Baysal Özel Eğitim Uygulama Okulu'nda uygulama yapmak için gerekli izinler alınarak ziyaret edilmiştir. Ziyaret esnasında okulda müdür yardımcısı ile görüşülerek ikinci kademedeki yer alan dört öğrencinin öğretmeni ile görüşmek için izin alınmıştır.

Eğitim uygulama okullarının ikinci kademesinde öğrenim gören orta düzeyde zihinsel yetersizlik tanısına sahip olan öğrencilerin öğretmenlerine katılımcının sahip olması gereken ön koşul becerilere öğrencilerinin sahip olup olmadığı ile ilgili bilgi almak için hazırlanan öğretmen görüşme formu uygulanmıştır. Görüşmeler, her öğretmen ile birebir ve yüz yüze olacak şekilde yapılmıştır. Görüşme sırasında ilk olarak, araştırmanın amacı ve konusu öğretmene açıklanmıştır. Daha sonra işlevsel okuma öğretimi hakkında bilgi verilmiş ve araştırmaya katılan öğrenciye 15 tane işlevsel kelime öğretimi yapılacağı anlatılmıştır. Aynı zamanda işlevsel okuma öğretiminde kullanılacak olan Edmark Okuma Programı İşlevsel Kelimeler Serisi Programı hakkında da kısa bir bilgilendirme yapılmıştır. Yapılan bilgilendirme sonrasında öğretmenle yapılacak görüşmenin amacı açıklanmıştır. Daha sonra öğrencinin ön koşul becerileri karşılayıp karşılamadığını öğrenmek amacıyla öğretmenlere “Öğretmen Görüşme Formu’nda” (EK 2) yer alan sorular yöneltilmiştir. Öğretmenlerden alınan yanıtlar neticesinde “Öğretmen Görüşme Formu” doldurulmuştur.

Öğretmen görüşmeleri sonucunda; araştırmanın amacına yönelik ön koşul becerilere sahip olduğu düşünülen iki öğrenci belirlenmiştir. Bu öğrencilerden biri pilot uygulama için diğeri

uygulama için seçilmiştir. Ön koşul becerilere sahip olmayan öğrenciler, katılımcı seçim sürecinin dışarısında bırakılmıştır.

Aile Görüşmesi

Ön koşul becerilere sahip olduğu düşünülen ve uygulama için seçilen öğrencinin ailesiyle ilgili okuldan alınan bilgiler doğrultusunda iletişim kurularak aile görüşmesi yapılmıştır. Görüşme katılımcı çocuğun devam ettiği okulda aile ile bire bir olacak şekilde yapılmıştır. Görüşmede, yapılacak araştırmanın amacı, içeriği, süresi ve kapsamı hakkında bilgi verilmiş, aynı zamanda araştırma süreci açıklanmıştır. Aileye işlevsel okuma öğretimi hakkında bilgi verilmiş ve araştırmaya katılan çocuğa 15 tane işlevsel kelime öğretimi yapılacağı anlatılmıştır. Aynı zamanda işlevsel okuma öğretiminde kullanılacak olan Edmark Okuma Programı İşlevsel Kelimeler Serisi Programı hakkında da kısa bir bilgilendirme yapılmıştır. Yapılan bilgilendirme sonrasında aileye, çocuklarının işlevsel okuma becerilerinin geliştirilmesi amacıyla yapılan bu araştırmayla ilgilenip ilgilenmediği ve bu araştırmaya gönüllü olarak katılıp katılmayacağı sorulmuştur. Aile olumlu yönde görüş bildirdikten sonra öğrencinin ön koşul becerileri karşılayıp karşılamadığını öğrenmek ve ön koşul becerilerini değerlendirmek için gerekli olan bilgileri almak için “Aile Görüşme Formu’ nda” (EK 3) yer alan sorular yöneltilmiştir. Yapılan aile görüşmesi formunu doldurduktan sonra öğrencinin ön koşul becerileri değerlendirilmiştir.

Öğrencinin Ön Koşul Becerilerinin Değerlendirilmesi

Öğretmen ve aile görüşmesi sonucunda öğrenci araştırmacı tarafından, gösterilen resimli kartı adlandırabilme becerisine, yönergeleri takip etme becerisine ve görsel ve işitsel uyaranlara en az beş dakika süreyle dikkatini verme becerisine sahip olma kriterleri açısından değerlendirilmiştir.

Resimli Kartları Adlandırabilme

Öğrencinin görsel algılamaya ilişkin becerilerini değerlendirmek için öğretmenlerinden alınan bilgiler doğrultusunda tanıdığı resimli kartlar gösterilip ne olduğu sorulduğunda, katılımcıdan resimli kartta ne gördüğünü söylemesi beklenmiştir. Bu becerinin

değerlendirmesinde 10 adet resimli kart kullanılmıştır, beceri için hazırlanan ölçüt bağımlı ölçü aracına öğrencinin yanıtları kayıt edilmiştir.

Yönergeleri Takip Edebilme

Öğrencinin yönergeleri takip etme becerisini değerlendirmek için, önüne konulan resimli kartlar arasından istenileni vermesi, aynı olan resimli kartları üst üste koyması beklenmiştir. Bu becerinin değerlendirilmesi aşamasında her resimli karttan iki tane olacak şekilde beş farklı resimli kart kullanılmıştır. Beceri için hazırlanan ölçüt bağımlı ölçü aracına öğrencinin yanıtları kayıt edilmiştir.

Görsel ve İşitsel Uyarılara En Az Beş Dakika Süreyle Dikkatini Verme

Öğrencinin bu becerisini değerlendirmek için, öğrenciden önüne koyulan resimli kartlara bakarak beş dakikalık bir hikâyeyi dinlemesi istenmiştir. Öğrencinin görsel ve işitsel uyarılara beş dakika süre ile dikkatini yöneltip yöneltmediği gözlenmiş ve gözlem formuna kaydedilmiştir. Katılımcı ön koşul becerileri karşıladığı için katılımcının ailesi ile Aile İzin Formu (EK 4), öğretmeni ile Öğretmen İzin Formu (EK 5) karşılıklı olarak imzalanmıştır.

Katılımcının Özellikleri

Katılımcı öğrenci, 12 yaşında orta düzeyde zihinsel yetersizliği olan bir kız öğrencidir. Öğrenci, Bolu ilinde MEB'e bağlı Emine Mehmet Baysal Özel Eğitim Uygulama Okulu'nda altıncı sınıfına devam etmektedir. Devam ettiği okulda bireysel eğitim almaktadır. Öğrenci kendisini birkaç kelimedenden oluşan cümleler ile ifade edebilmektedir. Yaşlıları ile ve çevresindeki yetişkinlerle iletişim başlatmakta ve sürdürmektedir. Gerekğinde soru sormakta, karşısındaki kişinin sorduğu sorulara kısa cevaplar vermektedir. Genel olarak kısık bir ses tonu ile ve hızlı bir şekilde konuşmaktadır. Bu durum bazen konuştuklarının anlaşılmasına neden olmaktadır. Meyveler, hayvanlar veya taşıtlar gibi çevresindeki canlı ve cansız varlıkların resimli kartlarını gösterildiğinde adlandırabilmekte, önüne konulan resimli kartlar arasından istenileni verebilmektedir. Bu resimli kartlardan aynı olanları eşleyebilmekte ve farklı olanı ayırt edebilmektedir. Resimli bir hikâyeyi 10 dk

dinleyebilmektedir. Üç ve üzeri kelimedenden oluşan yönergeleri yerine getirmektedir. Kalem tutma, silgi kullanma, harfleri oluşturan çizgileri çizme gibi becerilere sahiptir.

Öğrenci ile daha önce hem ses temelli okuma yazma hem de cümle yöntemi ile okuma yazma çalışmaları yapılmış ancak başarılı olunamamıştır. Öğrenci e,l,a ve t seslerini tanımaktadır ancak diğer sesleri tanımamaktadır. Daha önce işlevsel okuma yazma ile ilgili herhangi bir eğitim almamıştır.

Edmark Okuma Programı İşlevsel Kelimeler Serisi Programı'nın Araştırmada Uygulanması

Edmark Okuma Programı İşlevsel Kelimeler Serisi Programı dört aşamadan oluşmaktadır. Bu aşamalar kelimeyi okuma, kelimeyi görseli ile eşleme, kelimeyi yazma, kelimeyi cümle ve metin içerisinde okuma aşamalarıdır. Her aşama kendi içerisinde alt aşamalara ayrılmaktadır. Tablo 1'de bu aşamalar gösterilmiştir.

Tablo 1

Edmark Okuma Programı İşlevsel Kelimeler Serisi Programı'nın Aşamaları

AŞAMALAR	ALT AŞAMALAR
Kelimeyi Okuma Aşaması	a) Kelimenin küçük harflerle yazılmış şeklini okuma b) Kelimenin baş harfinin büyük harfle yazılmış şeklini okuma c) Kelimenin büyük harflerle yazılmış şeklini okuma d) Kelimenin farklı yazı puntosu ve karakteri ile yazılmış şeklini okuma e) Kelimenin yazılışı benzemeyen diğer kelimeler arasından gösterme f) Kelimeyi yazılışı benzeyen diğer kelimeler arasından gösterme
Kelimeyi Görseli ile Eşleme Aşaması	a) Farklı görseller arasından öğretilen kelimeye ait görseli gösterme b) Görseli gösterilen kelimeyi çeşitli kelimeler arasından gösterme
Kelimeyi Yazma Aşaması	a) Kelime ve o kelimeye ait görsel gösterildiğinde kelimeyi yazma b) Kelimeye ait görsel gösterilerek, kelime söylendiğinde yazma c) Kelime söylendiğinde yazma
Kelimeyi Cümle ve Metin İçerisinde Okuma Aşaması	a) Kelimeyi cümle içerisinde gösterildiğinde okuma b) Kelimeyi metin içerisinde gösterildiğinde okuma

Edmark Okuma Programı İşlevsel Kelimeler Serisi Programı'nda yer alan her bir alt aşama için öğretim amacı ve bir öğretim süreci planlanmıştır. Öğrenci öğretilmesi hedeflenen beşer kelimeden oluşan üç kelime setindeki her kelime için belirlenen tüm alt aşamalarda bağımsızlığa ulaşıncaya diğer hedef kelimeye geçilmiştir.

Hedef Kelimelerin Seçimi

Araştırmada öğretim oturumlarında kullanmak üzere yeme-içme/restoran kelimeleri, market kelimeleri, iş/meslek kelimeleri ve tabela- levha işaretleri alanlarından onar kelime seçilmiştir. Kelimelerin seçiminde, katılımcı için işlevsel kelimelerin olmasına dikkat edilmiştir. Kelimelerden İşlevsel Kelime Belirleme Formu (EK 6) hazırlanmıştır. Bu formu hem öğrencinin annesinin hem de öğretmenin doldurması istenmiştir. Formda aile ve öğretmenden her alandan beşer kelime seçmeleri ve bu kelimeleri öncelik sırasına göre numaralandırmaları istenmiştir. Daha sonra anne ve öğretmenin her alandan birinci ve ikinci öncelikleri olan kelimeler alınmıştır. Bir kelimeyi hem anne hem öğretmen ilk önceliğine aldığı için toplamda 15 kelime belirlenmiştir. Araştırmada toplam bu 15 işlevsel kelimeye yönelik öğretim yapılmıştır. Daha sonra bu kelimelerden beşer kelimelik üç set oluşturulmuştur.

Araştırmada Kullanılan Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada üç tane veri toplama aracı kullanılmıştır. Bu veri toplama araçları; a) Ölçüt Bağımlı Ölçü Araçları, b) Sosyal Geçerlik Formu ve c) Güvenirlilik Formları' dur. Bu bölümde, araştırmada kullanılan veri toplama araçları ve bu araçların özellikleri ile ilgili açıklamalara yer verilmiştir.

Ölçüt Bağımlı Ölçü Araçları

Araştırmada geliştirilen ölçüt bağımlı ölçü araçları; öğrencinin birinci, ikinci ve üçüncü kelime setlerinde başlama düzeyi, yoklama ve izleme oturumlarındaki düzeylerini belirlemeye yönelik hazırlanmıştır. Geliştirilen ölçü araçlarında öğrencinin kimlik bilgilerine (adı, soyadı), deney süreci bilgilerine (tarih, başlama saati, bitiş saati, deney aşaması) yer verilmiştir. Ölçü araçları bildirim, ölçüt, yönerge ve sorular olmak üzere üç

sütundan oluşmuştur. Bildirim sütununda her aşamada yer alan alt aşamalar sırasıyla bildirim şeklinde yer almıştır.

*Öğretim Öncesi (Başlama Düzeyi ve Yoklama Ölçümleri) Uygulanan
Ölçüt Bağımlı Ölçü Araçları*

Öğrencinin her kelime setine yönelik başlama düzeyi ve yoklama verileri alınırken programın ilk aşaması olan kelimeyi okuma aşamasının alt basamaklarına yönelik bildirimler hazırlanmıştır. Her bildirime özgü bir ölçüt belirlenerek ve katılımcının bu ölçütü karşılayıp karşılamadığını değerlendirebilmek için yönerge ve sorular hazırlanmıştır. Öğrencinin başlama düzeyi ve yoklama verileri bu ölçüt bağımlı ölçü aracı uygulanarak alınmıştır. Bir kelime seti öğretimi bittikten sonra yapılan yoklama oturumlarında öğretime başlanmamış olan kelime setinin yoklamaları bu ölçüt bağımlı ölçü aracı ile alınmıştır. Örnek bir ölçüt bağımlı ölçü aracı ek olarak (EK 7) verilmiştir.

*Öğretim Sonu Öğretim Sonu Yoklama ve İzleme (Benzetilmiş Ortam)
Ölçüt Bağımlı Ölçü Araçları*

Bir kelime için dört aşamaya yönelik öğretim yapıldıktan sonra öğrencinin öğretimi yapılan kelimeyi işlevsel olarak okuyup okuyamadığının değerlendirilmesi yapılmıştır. Bu değerlendirme için kelimenin günlük yaşamda kullanıldığı ortamlar düşünülerek üç farklı ortam benzetilmiş bir ortam olarak hazırlanmış ve öğrencinin bu ortamlarda kelimeyi işlevsel olarak okuyup okuyamadığının değerlendirilmesi yapılmıştır. Öğrencinin üç farklı benzetilmiş ortamda da kelimeyi işlevsel olarak okuması beklenmiştir. Öğrencinin öğretilen kelimeye yönelik öğretim sonu performansı veri grafiğine kaydedilmiştir.

Bir kelime setinde yer alan beş kelime bu şekilde öğretilip öğretim sonu performansı grafiğe kaydedildikten sonra yoklama oturumlarında ve izleme oturumlarında öğretimi yapılan beş kelimeyi öğrencinin işlevsel olarak okumadaki performansını devam ettirip ettirmediğinin değerlendirilmesi yapılmıştır. Bunun için beş kelime üç farklı zamanda benzetilmiş ortamda hem yoklama oturumlarında hem de birinci, ikinci ve üçüncü izleme oturumlarında tekrar değerlendirilmiştir. Öğrencinin öğretimi yapılan kelimeyi öğretim sonunda, yoklama oturumunda ve izleme oturumunda işlevsel olarak okuyup okuyamadığının değerlendirilmesi için yapılan benzetilmiş ortam değerlendirmeleri için her bir kelime setine

yönelik veri toplama kayıt çizelgeleri hazırlanmıştır. Örnek bir ölçüt bağımlı ölçü aracı ek olarak (EK 8) verilmiştir.

Öğretim Basamaklarını Değerlendirmede Kullanılan Ölçüt Bağımlı Ölçü Aracı

Bu araştırmada Edmark Okuma Programı İşlevsel Kelimeler Serisi Programı daha önce belirtildiği gibi kelimeyi okuma, kelimeyi görseli ile eşleme, kelimeyi yazma, kelimeyi cümle ve metin içerisinde okuma olmak üzere dört aşamadan oluşmaktadır. Her aşama kendi içinde kolaydan zora doğru ilerleyen alt aşamalara ayrılmaktadır. Bu yüzden öğretimi yapılan kelimeler doğrultusunda her aşama için içerisinde alt aşamaların yer aldığı ölçüt bağımlı ölçü araçları hazırlanmıştır. Hazırlanan ölçü araçları uygulama oturumlarında kullanılmıştır.

Her bir aşama için birer ölçü aracı olmak üzere toplamda dört ölçü aracı geliştirilmiştir. Bu geliştirilen ölçü araçları her kelime için materyal ve soru örnekleri açısından tekrar düzenlenmiştir. Her bildirimde özgü bir ölçüt belirlenerek ve katılımcının bu ölçütü karşılayıp karşılamadığını değerlendirebilmek için yönerge ve sorular hazırlanmıştır. Hazırlanan ölçü araçları bir bildirimden diğer bildirimde bir aşamadan diğer aşamaya geçişe karar vermek için kullanılmıştır. Kullanılan ölçüt bağımlı ölçü araçları ek olarak (EK 9) verilmiştir.

Tablo 2’de araştırmada kullanılan ölçüt bağımlı ölçü araçlarının uygulanma sırası verilmiştir.

Tablo 2

Araştırmada Kullanılan Ölçüt Bağımlı Ölçü Araçlarının Uygulanma Sırası

Ölçüt Bağımlı Ölçü Araçları	Kullanıldığı Aşamaya Yönelik Açıklama
1. Başlama Düzeyi Ölçüt Bağımlı Ölçü Aracı	Hedef kelime seti öğretimi öncesi öğrencinin başlama düzeyini belirlemek için kullanılmıştır.
2. Kelimeyi Okuma Aşaması Ölçüt Bağımlı Ölçü Aracı	Hedef kelimenin kelimeyi okuma aşamasına yönelik alt aşamaları öğrenip öğrenmediğinin değerlendirilmesi için kullanılmıştır.
3. Kelimeyi Görseli ile Eşleme Aşaması Ölçüt Bağımlı Ölçü Aracı	Hedef kelimenin kelimeyi görseli ile eşleme aşamasına yönelik alt aşamaları öğrenip öğrenmediğinin değerlendirilmesi için kullanılmıştır.
4. Kelimeyi Yazma Aşaması Ölçüt Bağımlı Ölçü Aracı	Hedef kelimenin kelimeyi yazma aşamasına yönelik alt aşamaları öğrenip öğrenmediğinin değerlendirilmesi için kullanılmıştır.
5. Kelimeyi Cümle ve Metin İçerisinde Okuma Aşaması Ölçüt Bağımlı Ölçü Aracı	Hedef kelimenin kelimeyi cümle ve metin içerisinde okuma aşamasına yönelik alt aşamaları öğrenip öğrenmediğinin değerlendirilmesi için kullanılmıştır.
6. Öğretim Sonu Benzetilmiş Ortam Değerlendirmesi Ölçüt Bağımlı Ölçü Aracı	Öğrencinin öğretimi yapılan kelimeyi işlevsel olarak okuyabilme durumunun değerlendirilmesi için kullanılmıştır.
7. Yoklama Oturumları Benzetilmiş Ortam Değerlendirmesi Ölçüt Bağımlı Ölçü Aracı	Bir kelime setinde yer alan tüm kelimelerin öğretimi yapıldıktan sonra bu kelimeleri işlevsel olarak okuyabilme durumunun değerlendirilmesi için kullanılmıştır.
8. İzleme Oturumları Benzetilmiş Ortam Değerlendirmesi Ölçüt Bağımlı Ölçü Aracı	Bir kelime setinde yer alan tüm kelimelerin öğretimi tamamlandıktan sonra öğretimi yapılan kelimeleri bir hafta, üç hafta ve beş hafta sonra işlevsel olarak okuyabilme durumunun değerlendirilmesi için kullanılmıştır.

Sosyal Geçerlik Formu

Orta düzeyde zihinsel yetersizliği olan bireye işlevsel okuma becerisini kazandırmada Edmark Okuma Programı İşlevsel Kelimeler Serisi Programı'nın etkisinin sosyal geçerlik açısından değerlendirilmesi amacıyla sosyal geçerlik verileri toplanmıştır. Bu amaçla, sağaltım sona erdikten sonra katılımcının, ailesi ve öğretmeninin görüşlerinin belirlenmesi için araştırmacı tarafından geliştirilen Ebeveyn Sosyal Geçerlik Formu (EK 10) ve Öğretmen Sosyal Geçerlik Formu (EK 11) hazırlanmıştır. Sosyal Geçerlik Formlarında yer alan sorular, Edmark Okuma Programı İşlevsel Kelimeler Serisi Programı'nın işlevsel olup olmadığını ve etkililiğini görüşler çerçevesinde belirlemeye hizmet edecek şekilde açık uçlu sorular şeklinde hazırlanmıştır.

Uygulama Güvenirliği Formu

Araştırma öğretim uygulamalarının ve değerlendirme uygulamalarının planlandığı gibi yapılıp yapılmadığını belirlemek için üç farklı "Uygulama Güvenirliği Formu" (EK 12) geliştirilmiştir. Bunlar; Öğretim Süreçleri Uygulama Güvenirliği Veri Toplama Formu,

Başlama Düzeyi Uygulama Güvenirliği Veri Toplama Formu, Öğretim Sonu Değerlendirme Uygulama Güvenirliği Veri Toplama Formu'dur. Form gözlenecek sürecin basamaklarının yer aldığı satırlar ve “evet”, “hayır” sütunlarından oluşmaktadır. Toplanan verilerin güvenilirliğini belirlemek için ise gözlemciler arası güvenilirlik formu geliştirilmiştir (EK 13).

Deney Süreci

Deney sürecinde, katılımcı öğrenci için başlama düzeyi oturumlarına, öğretim oturumlarına, yoklama oturumlarına, izleme oturumlarına yer verilmiştir. Öğrencinin kamera kaydının alınmasına yasal olarak izin verilmediği için tüm bu oturumlara özel eğitim alanında yüksek lisans yapan bir öğretmen katılmıştır. Deney süreci 2017-2018 eğitim öğretim yılında gerçekleştirilmiştir ve toplamda üç ay sürmüştür. Aşağıda deney sürecinin uygulandığı ortam ve deney süreci aşamaları açıklanmıştır.

Uygulama Ortamı ve Materyaller

Katılımcı öğrenciyle gerçekleştirilen bütün öğretim ve değerlendirme uygulamaları, öğrenciyle birebir ve yüz yüze olacak şekilde yapılmıştır. Yapılan bütün oturumlar, katılımcı öğrencinin devam ettiği okulda uygun olan boş bir sınıfta gerçekleştirilmiştir. Uygulama ve değerlendirme oturumlarında, kullanılacak olan sınıfta katılımcı öğrencinin görsel dikkatini dağıtacak faktörler bakımından; sınıf içerisinde ve duvarlarda herhangi bir oyuncak, pano vb. gibi bir materyal bulundurulmamasına özen gösterilmiştir. Oturumlar öğrencinin fiziksel ihtiyaçları (beslenme, tuvalet) karşılandıktan sonra gerçekleştirilecektir. Deney süreci oturumlarının yapıldığı sınıfta, katılımcı öğrenci ve araştırmacı yüz yüze olacak şekilde oturmuştur. Katılımcı öğrenciyle yapılan bütün öğretim ve değerlendirme oturumları, bir gözlemci tarafından izlenmiştir. Uygulama yapılan sınıfta ve okul ortamında; uygulama yapılan katılımcı öğrenci, uygulamayı yapan araştırmacı ve gözlemci olmak üzere toplam üç kişi yer almıştır.

Uygulama için her aşamaya yönelik materyaller hazırlanmış ve bu materyaller her kelime için aynı standartta çeşitlendirilmiştir. Kelimeyi okuma aşaması için küçük harflerle yazılı, büyük harfler ile yazılı ve baş harfi büyük harfle yazılı kelime kartları, farklı yazı puntosu ve karakteri ile yazılmış kelime kartları, öğretimi yapılan işlevsel kelimeye yazılışı benzeyen ve benzemeyen kelime kartları kullanılmıştır. Kelimeyi okuma aşamasına yönelik kartlar dışında çalışma kağıtları da kullanılmıştır. Kelimeyi görseli ile eşleme aşaması için öğretimi

yapılan kelime ile ilgili resimli kartlar ile öğretimi yapılan kelime ile ilgili olmayan resimli kartlar kullanılmıştır. Kelimeyi görseli ile eşleme aşamasına yönelik kartlar dışında çalışma kağıtları da kullanılmıştır. Kelimeyi yazma aşaması için kelime ile resimlerinin beraber verildiği yazma çalışma kâğıdı ile sadece kelimeye ait resimlerin verildiği yazma çalışma kâğıdı kullanılmıştır. Kelimeyi cümle içerisinde okuma aşaması için öğretimi yapılan kelimenin içinde bulunduğu cümle örneklerinin yer aldığı çalışma kâğıdı, kelimeyi metin içerisinde okuma aşaması için ise içerisinde en az dört kez öğretimi yapılan kelimenin geçtiği metinler kullanılmıştır. Tablo 3’de kullanılan materyaller ve sayıları verilmiştir.

Tablo 3

Kullanılan Materyaller ve Sayıları

Materyaller	Sayısı
Küçük harflerle, büyük harflerle ve baş harfi büyük harfle yazılı kelime kartları	45
Farklı yazı puntosu ve karakteri ile yazılmış kelime kartları	60
Hedef kelimeye yazılışı benzeyen ve benzemeyen kelime kartları	360
Kelimeyi okuma aşaması çalışma kağıtları	30
Hedef kelime ile ilgili resimli kartlar	60
Hedef kelime ile ilgili olmayan resimli kartlar	120
Kelimeyi görseli ile eşleme aşaması çalışma kağıtları	30
Kelimeyi yazma aşaması çalışma kağıtları	30
Kelimeyi cümle içerisinde okuma aşaması çalışma kağıtları	15
Kelimeyi metin içerisinde okuma aşaması çalışma kağıtları	15

Pilot Uygulama

Ön koşulları sağlayan pilot uygulama için seçilen öğrencinin ailesinden pilot uygulama için izin alınmıştır. Öğrenciyle yapılan pilot uygulama ile araştırmanın iç geçerliğini tehdit edebilecek durumları uygulama sürecindeki aksaklıkları belirleyebilmek amaçlanmıştır. Bu uygulama özel eğitim alanında yüksek lisans yapan bir gözlemci tarafından izlenmiştir. Pilot uygulama gerçek uygulama koşulları ve ortam düzenlemesi sağlanarak gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulama için seçilen katılımcının ailesi ve öğretmeni ile görüşülerek işlevsel kelime belirleme formundan bir tane işlevsel kelime (süt) belirlenmiştir. Pilot uygulama okulda araştırma boyunca kullanılacak olan boş sınıfta gerçekleştirilmiş ve iki gün sürmüştür. Programın bütün aşamalarına yönelik öğretim yapılmıştır. Öğretim sürecinde öğrencinin tüm doğru davranışları için yiyecek pekiştirici, sürekli pekiştirme tarifesi ile kullanılmıştır. Her uygulama oturumu sonrası araştırmacı ve gözlemci tartışarak uygulamalardaki güçlükleri giderebilmek ve uygulamaları daha başarılı kılabilmek için fikir alışverişinde bulunmuştur. Gözlemci uygulama güvenilirliği formuna göre pilot uygulamalarda hazırlanan uygulama planının ne düzeyde uygulandığını kaydetmiştir. Bu kapsamda, her aşamada %90

üstünde güvenilirlik sağlanmıştır. Pilot uygulama sonrasında uygulamada her hedef kelime için kaç oturum ayrılacağı ve bu oturumlar için ayrılacak olan süre belirlenmiştir.

Başlama Düzeyi ve Yoklama Oturumları

Başlama düzeyi ve yoklamada öğrencinin üç sette yer alan kelimeleri işlevsel olarak okumadaki performans düzeyi belirlenmiştir. Başlama düzeyi ve yoklama değerlendirmesi üç kez yapılarak kararlılık sağlanmıştır. Tüm değerlendirme oturumlarında bir gözlemci oturumun tamamını izleyerek uygulama güvenilirliği formuna gerekli kayıtları yapmıştır. Başlama düzeyi ve yoklama oturumlarında kullanılan materyallerin hazırlanmasından sonra, katılımcı öğrenci araştırmacı tarafından uygulama yapılan sınıfa getirilmiş ve uygulama yapılacak sıraya oturtulmuştur.

Ortam ses, koku ve başka dikkat dağıtıcı uyaranlardan arındırılmış ve ısı ışık ayarlanmıştır. Araştırmacı katılımcı ile masada karşılıklı oturmuştur. Ölçüt bağımlı ölçü aracı araştırmacının rahatça işaretleyebileceği ve katılımcının dikkatini çekmeyecek bir yerde bulundurulmuştur. Daha sonra araştırmacı, öğrenciye araştırma boyunca uyması gereken kuralları ve öğretim sonunda öğrencinin alacağı ödülü açıklamıştır. Daha sonra araştırmacı öğrenciye öğretimde kullanacağı araç gereçlerin tanıtımı yapmış ve öğrenciden hazır olup olmadığı sorarak hazırım işaretini aldıktan sonra değerlendirme sürecine geçmiştir. Araştırmacı ölçü aracını uygulamaya başlamıştır. Öğrenci doğru tepkileri (+), yanlış tepkileri (-) işareti koyulacak şekilde uygulama planlanmıştır. Öğrenci tepkisiz kalırsa n yönergeyi tekrar edilmiş yine tepkisiz kalırsa (-) işareti koymuştur. Öğrenci başlama düzeyi oturumlarının tüm kelime setlerinde birinci bildirimde ölçütü karşılayamamış bu yüzden ikinci bildirimde geçilmeden değerlendirme sonlandırılmıştır. Her kelime setinde üç kez başlama düzeyi verisi alınmıştır. Başlama düzeyi ve yoklama verileri tüm kelime setlerinde kararlılık gösterince öğretim oturumlarına geçilmiştir. Her kelime setinin öğretiminden sonra alınan yoklama oturumlarında öğretimi yapılmayan kelime setlerine yönelik yoklamalar başlama düzeyinde kullanılan ölçü aracı ile aynı şekilde alınmıştır. Başlama düzeyi ve yoklama verisi toplanırken her bir set için 3dk ile 4dk arasında ortalama 3,5 dk süre harcanmıştır.

Öğretim Oturumları

Öğretim oturumları, Edmark Okuma Programı İşlevsel Kelimeler Serisi Programı'nın uygulanmasına yönelik olarak yapılan oturumları ifade etmektedir. Araştırmanın uygulama oturumları başlama düzeyi verileri toplandıktan sonra başlanmıştır.

Katılımcı öğrenciye Edmark Okuma Programı İşlevsel Kelimeler Serisi Programı'nın uygulaması, seçilen her bir işlevsel kelime için Edmark Okuma Programı İşlevsel Kelimeler Serisi Programı'nın araştırmada uygulanması bölümünde açıklanan aşamalar takip edilerek gerçekleştirilmiştir. Uygulama haftanın dört günü katılımcının bulunduğu okulda yer alan boş bir sınıfta gerçekleştirilmiştir. Her kelimenin öğretimi iki gün sürmüştür. İlk gün kelimeyi okuma ve kelimeyi görseli ile eşleme aşamalarının öğretimi, ikinci gün ise kelimeyi yazma ve cümle – metin içerisinde okuma aşamalarının öğretimi yapılmıştır. Tüm kelimelerin öğretimi toplamda sekiz hafta sürmüştür. Araştırmada tüm kelimelerin öğretimi toplamda 32 saat sürmüştür. Araştırmanın katılımcısının belirlenmesi aşamasından izleme verilerinin alınıp bitirilmesine kadar geçen toplam hafta ise 12 haftadır. Tablo 4' de öğretimler için harcanan süreler verilmiştir.

Tablo 4

Kelimelere Yönelik Harcanan Süre

Kelimeler	Öğretim Aşaması	Harcanan Süre	Toplam Harcanan Süre
Su	Kelimeyi okuma	25 dk	105 dk
	Kelimeyi görseli ile eşleme	20 dk	
	Kelimeyi yazma	30 dk	
	Kelimeyi cümle ve metin içerisinde okuma	30 dk	
Kız	Kelimeyi okuma	30 dk	105 dk
	Kelimeyi görseli ile eşleme	20 dk	
	Kelimeyi yazma	30 dk	
	Kelimeyi cümle ve metin içerisinde okuma	25 dk	
Erkek	Kelimeyi okuma	30 dk	120 dk
	Kelimeyi görseli ile eşleme	20 dk	
	Kelimeyi yazma	40 dk	
	Kelimeyi cümle ve metin içerisinde okuma	30 dk	
Ayran	Kelimeyi okuma	40 dk	135 dk
	Kelimeyi görseli ile eşleme	20 dk	
	Kelimeyi yazma	40 dk	
	Kelimeyi cümle ve metin içerisinde okuma	35 dk	
Eczane	Kelimeyi okuma	40 dk	140 dk
	Kelimeyi görseli ile eşleme	25 dk	
	Kelimeyi yazma	45 dk	
	Kelimeyi cümle ve metin içerisinde okuma	30 dk	

Tablo 4 (devam)

Kelimelere Yönelik Harcanan Süre

Simit	Kelimeyi okuma	35 dk	125 dk
	Kelimeyi görseli ile eşleme	20 dk	
	Kelimeyi yazma	40 dk	
	Kelimeyi cümle ve metin içerisinde okuma	30 dk	
Müdür	Kelimeyi okuma	30 dk	130 dk
	Kelimeyi görseli ile eşleme	25 dk	
	Kelimeyi yazma	35 dk	
	Kelimeyi cümle ve metin içerisinde okuma	40 dk	
Açık	Kelimeyi okuma	40 dk	140 dk
	Kelimeyi görseli ile eşleme	25 dk	
	Kelimeyi yazma	35dk	
	Kelimeyi cümle ve metin içerisinde okuma	40 dk	
Kapalı	Kelimeyi okuma	35 dk	125 dk
	Kelimeyi görseli ile eşleme	25 dk	
	Kelimeyi yazma	40 dk	
	Kelimeyi cümle ve metin içerisinde okuma	25 dk	
Dur	Kelimeyi okuma	25 dk	105 dk
	Kelimeyi görseli ile eşleme	25 dk	
	Kelimeyi yazma	30 dk	
	Kelimeyi cümle ve metin içerisinde okuma	25 dk	
Kaygan Zemin	Kelimeyi okuma	40 dk	165 dk
	Kelimeyi görseli ile eşleme	25 dk	
	Kelimeyi yazma	60 dk	
	Kelimeyi cümle ve metin içerisinde okuma	40 dk	
Acil Çıkış	Kelimeyi okuma	40 dk	160 dk
	Kelimeyi görseli ile eşleme	25 dk	
	Kelimeyi yazma	60 dk	
	Kelimeyi cümle ve metin içerisinde okuma	35 dk	
Peynir	Kelimeyi okuma	35 dk	135 dk
	Kelimeyi görseli ile eşleme	25 dk	
	Kelimeyi yazma	40 dk	
	Kelimeyi cümle ve metin içerisinde okuma	35 dk	
Şampuan	Kelimeyi okuma	30 dk	120 dk
	Kelimeyi görseli ile eşleme	20 dk	
	Kelimeyi yazma	40 dk	
	Kelimeyi cümle ve metin içerisinde okuma	30 dk	
Süt	Kelimeyi okuma	25 dk	110 dk
	Kelimeyi görseli ile eşleme	25 dk	
	Kelimeyi yazma	30 dk	
	Kelimeyi cümle ve metin içerisinde okuma	30 dk	

Uygulama sırasında araştırmacı belirli basamaklarda ilerlemiştir. Öncelikle araştırmacı öğrencinin görsel dikkatini dağıtacak unsurlar ve çalışmanın yapıldığı sınıfın düzenlenmesini gerçekleştirmiştir. İkinci olarak, öğretimde kullanılacak materyaller, öğretim aşamalarının sıralamasına uygun olarak düzenlenmiştir. Katılımcı öğrenci araştırmacı tarafından uygulama yapılan sınıfa getirilmiş ve uygulama yapılacak sıraya oturtulmuştur. Daha sonra araştırmacı, öğrenciye araştırma boyunca uyması gereken

kuralları açıklamıştır. Araştırmacı öğrenciye “bak”, “göster”, “oku” “söyle”, “yap”, “bekle” ve “dur” yönergeleri verildiğinde yönergelere uygun davranması gerektiğini ifade edilmiştir.

Kurallar açıklandıktan sonra, programın ilk aşamasındaki materyaller ile öğretime geçilmiştir. Daha önce aile ve öğretmenden hazırlanan Pekiştireç Belirleme Formu’ nu (EK 14) doldurması istenmiştir. Bu formdan öğrenciye pekiştireçler seçilmiş ve öğretimde bu pekiştireçler kullanılmıştır.

Öğretim oturumlarında hedef kelimeye yönelik bir aşamanın öğretimi yapıldıktan sonra diğer aşamanın öğretime geçmek için ölçüt bağımlı ölçü araçları uygulanmıştır. Öğrenci uygulanan araçta ölçütü karşıladığında bir sonraki aşamanın öğretime geçilmiştir. Öğrenci Edmark Okuma Programı İşlevsel Kelimeler Serisi Programı’ndaki son aşama olan kelimeyi cümle ve metin içerisinde okuma aşamasına gelerek ölçüt bağımlı ölçü aracında ölçütü karşılayıp bağımsızlığa ulaştığında öğretim sonu değerlendirmesi olan benzetilmiş ortamda işlevsel okuma değerlendirmesi alınmıştır.

Uygulama oturumlarında yer alan öğretim basamaklarının nasıl uygulandığı aşağıda detaylı bir şekilde açıklanmıştır.

Kelimeyi Okuma Aşaması Öğretim Süreci

Kelimeyi okuma aşamasında kelimenin küçük harflerle yazılmış şekli gösterildiğinde okuma, kelimenin baş harfinin büyük harfle yazılmış şekli gösterildiğinde okuma, kelimenin büyük harflerle yazılmış şekli gösterildiğinde okuma, kelimenin farklı yazı puntosu ve karakteri ile yazılmış şekli gösterildiğinde okuma amaçları Edmark Okuma Programı İşlevsel Kelimeler Serisi Programı’nda önerilen yanlışsız öğretim yöntemlerinden biri olan Eş Zamanlı İpucu ile Öğretim yöntemi ile öğretilmiştir. Ana yönerge “oku” yönergesi, öğrenci için seçilen ipucu ise model değildir. Örnek öğretim süreci ek olarak (EK 15) verilmiştir.

Kelimeyi okuma aşamasında yer alan kelimeyi yazılışı benzemeyen diğer kelimeler arasından gösterme, kelimeyi yazılışı benzeyen diğer kelimeler arasından gösterme amaçları için de Eş Zamanlı İpucu ile Öğretim yöntemi seçilmiştir. Ana yönerge “Hangisinde yazıyor göster.” yönergesi, öğrenci için seçilen ipucu ise model değildir. Örnek öğretim süreci ek olarak (EK 15) verilmiştir.

Kelimeyi Görseli ile Eşleme Aşaması Öğretim Süreci

Kelimeyi görseli ile eşleme aşamasında yer alan farklı görseller arasından öğretilen kelimeye ait görseli gösterme ve görseli gösterilen kelimeyi çeşitli kelimeler arasından gösterme amaçları için Edmark Okuma Programı İşlevsel Kelimeler Serisi Programı'nda önerilen doğrudan öğretim yöntemi ile öğretim yapılmıştır. Araştırmacı ilk olarak farklı görseller arasından öğretilen kelimeye ait görseli gösterme amacına yönelik öğretim yapmıştır. Daha önceden öğretim için hazırladığı öğretilecek olan kelime kartı ve farklı kelimeler ile ilgili resimleri kullanmıştır. Öğrenciye kelime gösterildiğinde o kelimeyle ilgili görseli diğer görseller arasından göstermesi için model olmuştur. Farklı örnekler ile birkaç kez model olduktan sonra öğrenciden de yapmasını istemiştir. Bu aşamada öğrenciye rehberlik etmiş ve doğru şekilde eşlemesini sağlamıştır. Öğrenci ile farklı örneklerle çalıştıktan sonra öğrenciden kelime gösterildiğinde kelimeye ait resmi bağımsız olarak göstermesini beklemiştir.

Görseli gösterilen kelimeyi çeşitli kelimeler arasından gösterme amacının öğretiminde ise araştırmacı daha önceden öğretim için hazırladığı farklı kelime kartları ile öğretimi yapılan kelimeyle ilgili resimli kartı kullanmıştır. Öğrenciye resimli kart gösterildiğinde o resimli kart ile ilgili kelimeyi diğer kelime kartları arasından göstermesi için model olmuştur. Farklı örnekler ile birkaç kez model olduktan sonra öğrenciden de yapmasını istemiştir. Bu aşamada öğrenciye rehberlik etmiş ve doğru şekilde eşlemesini sağlamıştır. Öğrenci ile farklı örneklerle çalıştıktan sonra öğrenciden resim gösterildiğinde resimle ilgili olan kelimeyi bağımsız olarak göstermesini beklemiştir. Örnek öğretim süreci ek olarak (EK 16) verilmiştir.

Kelimeyi Yazma Aşaması Öğretim Süreci

Kelimeyi yazma aşamasında yer alan kelime ve o kelimeye ait görsel gösterildiğinde kelimeyi yazma, kelime ait görsel gösterilerek kelime söylendiğinde yazma, kelime söylendiğinde yazma amaçları için Edmark Okuma Programı İşlevsel Kelimeler Serisi Programı'nda da önerilen doğrudan öğretim yöntemi ile öğretim yapılmıştır. Araştırmacı ilk olarak kelime kartlarında güzel yazılmış yazı örneklerini göstermiştir. Bu yazıların neden güzel olduğunu betimleyerek açıklamıştır. Daha sonra öğrencinin de güzel yazabilmesi için neler yapması gerektiğini anlatmıştır. İlk olarak öğrenciye kelime ve kelimeye ait resme bakarak kelimeyi nasıl yazacağına yönelik model olmuştur. Yeterli düzeyde model olduktan

sonra öğrenciden de aynı şekilde yazmasını istemiştir. Daha sonra öğrenci ile çalışma kağıtlarından bolca alıştırma yaptırmıştır. Öğrencinin yazdığı kelimelerdeki performansına göre yönergelerdeki ipuçlarını azaltmıştır.

Öğrenci kelimeyi her yazışında okumasını da istemiştir. Öğrenci bu şekilde bakarak bağımsız yazmaya başladıktan sonra kelime örneği olmadan resim ipucunun varlığında söylendiğinde yazmasını istemiştir. Son aşamada ise hiçbir ipucu olmadan söylendiğinde yazmasını istemiştir. Örnek öğretim süreci ek olarak (EK 17) verilmiştir.

Kelimeyi Cümle ve Metin İçerisinde Okuma Aşaması Öğretim Süreci

Kelimeyi cümle ve metin içerisinde okuma aşamasında yer alan kelimeyi cümle içerisinde gösterildiğinde okuma ve kelimeyi metin içerisinde gösterildiğinde okuma amaçları için Edmark Okuma Programı İşlevsel Kelimeler Serisi Programı'nda da önerilen doğrudan öğretim yöntemi ile öğretim yapılmıştır. Araştırmacı ilk olarak kelimeyi cümle içerisinde gösterildiğinde okuma aşamasının öğretimini yapmıştır. Öğrenciye cümle okurken hedef kelimeyi okuduğunda "Aaa burada senin daha önce okumayı öğrendiğin bir kelime var. Hatırladın mı?" gibi cümlelerle öğrenciden tepkiler istemiştir. Öğrenciye cümleyi okuduktan sonra hedef kelimeleri göstererek "Ben okuyorum" diyerek model olmuştur. Farklı cümle içerisinde hedef kelimeyi göstererek okumaya devam etmiştir. Sonra öğrenciye kelimeyi aynı cümleler içerisinde karışık sırayla göstermiştir ve öğrenciden okumasını istemiştir. Öğrenciden bu kelimeleri cümle içerisinde her gösterişinde okumasını beklemiştir. Öğrenci cümle içinde kelimeyi bağımsız olarak gösterildiğinde okuyabilecek düzeye gelene kadar çalışmayı devam ettirmiştir. Aynı öğretim sürecinin ikinci amaç olan kelimeyi metin içerisinde gösterildiğinde okuma amacı içinde gerçekleştirmiştir. Örnek öğretim süreci ek olarak (EK 18) verilmiştir.

Öğretim Sonu Değerlendirme

Başlama düzeyi değerlendirmesi gibi yapılmış ancak öğrencinin kelimeyi işlevsel olarak okuyup okuyamadığının belirlenmesi için yapılan benzetilmiş ortam değerlendirmesinde o kelimeyi işlevsel olarak okuması yeterlidir. Çünkü beceriler sıra ile gitmektedir. Bu nedenle ölçü aracının son bildirimi dışında diğer bildirimlere yönelik sorular uygulanmamıştır. Veriler veri grafiğine işaretlenmiştir. Veri toplama süreci ek olarak (EK 19) verilmiştir.

İzleme Oturumları

Araştırmanın öğretim oturumları sona erdikten sonra katılımcının öğrendiklerini ne düzeyde koruğunu belirleyebilmek amacı ile bir hafta, üç hafta ve beş hafta sonra izleme oturumları gerçekleştirilmiştir. İzleme oturumlarındaki benzetilmiş ortamlar öğretim sonu değerlendirmede açıklanan ortamlar ile benzer şekilde hazırlanmıştır. İzleme oturumlarına ilişkin veriler, öğretimi yapılan kelime setine yönelik öğretim sonu değerlendirme oturumlarında izlenen süreç dikkate alınarak toplanmıştır. Birinci kelime setindeki beş kelimenin birinci durum değerlendirmeleri alınmış ve kaydedilmiş daha sonra ikinci durum değerlendirmeleri alınmış ve kaydedilmiş en son ise üçüncü durum değerlendirmeleri alınarak kaydedilmiştir. Sonrasında ikinci ve üçüncü kelime setleri içinde aynı süreç izlenmiştir. İzleme oturumları sonunda katılımcının kelime setlerinde yer alan on beş kelimeyi de üç farklı durumda işlevsel olarak okuyabilmesi ile uygulama sürecine son verilmiştir.

Sosyal Geçerlik Verilerinin Toplanması

Araştırmanın sosyal geçerlik açısından değerlendirilmesi amacıyla, katılımcı çocuğun annesi ve öğretmeni ile görüşülmüştür. Görüşme sırasında araştırmacı tarafından geliştirilen sosyal geçerlik formları kullanılmıştır. Yapılan görüşmeler, anne ve öğretmen ile birebir olacak şekilde katılımcı çocuğun devam ettiği özel eğitim okulunda yapılmıştır. Görüşme sırasında anneye ve öğretmene formda yer alan sorular sorulmuştur. Alınan cevaplar araştırmacı tarafından not alınmıştır. Daha sonra, annenin ve öğretmenin sorulara verdiği yanıtlar araştırmacı tarafından değerlendirilmiş ve sosyal geçerlik verileri elde edilmiştir.

Araştırma Verilerinin Analizi

Bu bölümde işlevsel okuma becerisi verilerinin, sosyal geçerlik verilerinin, uygulama güvenilirliği verilerinin ve gözlemciler arası güvenilirlik verilerinin analizine yer verilmiştir.

İşlevsel Okuma Becerisi Verilerinin Analizi

Katılımcı öğrencinin öğretimi yapılan hedef kelimeleri işlevsel olarak okuyup okuyamadığını belirlemek için öğretim sonlarında ve izleme oturumlarında benzetilmiş ortamda değerlendirme yapılmış ve veri grafiğine işlenmiştir. Bu araştırma sonucunda elde

edilen veriler de grafiksel analiz yoluyla analiz edilmiştir. Grafikte yatay eksen, (x) eksen olarak adlandırılmış olup, bağımsız değişkenin uygulandığı oturum sayısını ifade etmektedir; dikey eksen, (y) eksen olarak adlandırılmış olup araştırmanın bağımlı değişkeni olan, her bir kelime setinde yer alan beş kelimeyi ifade etmektedir. Grafik analizinde veriler, yoklama evreli davranışlar arası çoklu yoklama modeline göre analiz edilmiştir. Grafik üzerindeki eğriler eğim ve düzey olarak yorumlanarak bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisine bakılmıştır. Bundan hareketle araştırmada, Edmark Okuma Programı İşlevsel Kelimeler Serisi Programı'nın kullanıldığı öğretim oturumlarının, öğrencinin işlevsel okuma becerilerini kazanmasına yol açıp açmadığına yönelik etkisi incelenmiştir. Ayrıca öğretim öncesi yoklama verileri incelenerek bağımlı iç geçerliliğin sağlanıp sağlanmadığı kontrol edilmiştir.

Sosyal Geçerlik Verilerinin Analizi

Öğretmen Sosyal Geçerlik Formu ve Ebeveyn Sosyal Geçerlik Formu yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile yüz yüze yapılmıştır. Sorulan sorulara verilen cevaplar ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. Daha sonra kayıtlar dinlenerek verilen cevaplar tablo şekline dönüştürülerek analiz edilmiştir.

Uygulama Güvenirliği Verilerinin Analizi

Uygulama güvenirliliği; uygulamacının, hazırladığı değerlendirme ve uygulama planına ne düzeyde uygun hareket ettiğini belirlemek üzere farklı bir gözlemci tarafından izlenip değerlendirilmesi yoluyla gerçekleştirilen bir güvenilirlik çalışmasıdır (Tekin- İftar & Kırcaali- İftar, 2013). Deney süreci boyunca video kaydı alınamadığı için sürekli olarak bir gözlemci uygulamayı izlemiştir ve uygulamayı doğrudan izleyerek hazırlanan uygulama güvenirliliği formlarını doldurmuştur. Gözlemci tarafından tüm oturumlar izlenmiştir. Uygulama güvenirliliği, “gözlenen uygulamacı davranışı / planlanan uygulamacı davranışı x 100” şeklinde hesaplanmıştır (Billingsley, White, & Munson, 1980). Öğretim oturumları uygulama güvenirliliği ortalama %99,02 (en fazla %100 ile en az 92,30 %) olarak hesaplanmıştır. Değerlendirme oturumlarının uygulama güvenirliliği ise %100 olarak hesaplanmıştır.

Gözlemciler Arası Güvenirlik Verilerinin Analizi

Araştırmanın başlama düzeyi, öğretim sonu, yoklama ve izleme oturumlarının gözlemciler arası güvenilirlikleri hesaplanmıştır. Her birinden örnekler içerecek şekilde %40'ı iki farklı gözlemci tarafından doğrudan izlenerek değerlendirilmiştir. Gözlemcilerden biri uygulama güvenilirliği için uygulamanın tamamını izleyen gözlemci, diğeri ise özel eğitim alanından mezun olup okulda görev yapan bir öğretmendir. İkinci gözlemciye araştırma hakkında yarım saatlik bir bilgilendirme yapıldıktan sonra uygulamanın yansız atama yoluyla %40'lık kısmına katılmış ve iki gözlemcinin birlikte katıldığı oturumlarda doldurdıkları güvenilirlik formları karşılaştırılarak gözlemciler arası güvenilirlik verileri toplanmıştır. Araştırmanın gözlemciler arası güvenilirliği “görüş birliği/görüş birliği + görüş ayrılığı X 100” formülü kullanılarak hesaplanmıştır (House, House & Campbell, 1981). Bu hesaplama sonuçlarına göre gözlemciler arası güvenilirlik ortalama %99,49 (en fazla %100 ile en az %96,96) olarak bulunmuştur.

BÖLÜM IV

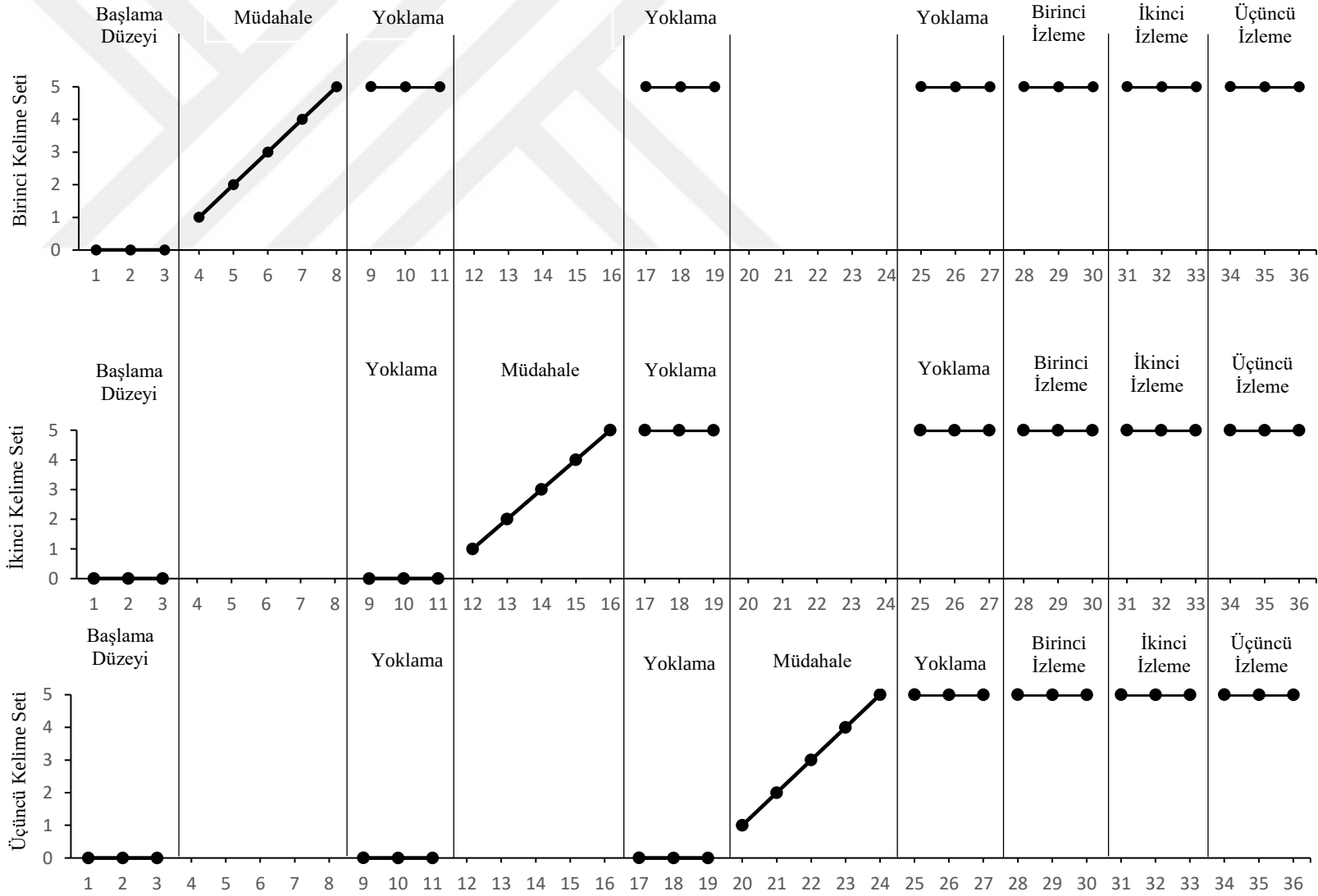
BULGULAR VE YORUM

Bu araştırmada; orta düzeyde zihinsel yetersizliği olan bir öğrenciye işlevsel okuma becerilerinin kazandırılmasında Edmark Okuma Programı İşlevsel Kelimeler Serisi Programı'nın etkisi araştırılmıştır. Bu bölümde araştırmada elde edilen bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir. Araştırma amaçlarına göre bulgular sıralanmıştır.

İşlevsel Okuma Becerisini Kazanma Düzeyine İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci ve ikinci amacı olan, katılımcı öğrencinin işlevsel okuma becerisini kazanmasında ve sürdürmesinde Edmark Okuma Programı İşlevsel Kelimeler Serisi Programı'nın etkisine ilişkin bulgular Şekil' 2 de gösterilmiştir.

Öğretim Programına Dahil Edilen İşlevsel Kelimeler



Şekil 2. Katılımcının üç kelime setindeki başlama düzeyi, müdahale, yoklama, izleme oturumlarına ilişkin işlevsel okuma düzeyleri

Grafik 1’de görüldüğü gibi katılımcı öğrenci tüm kelime setlerinde başlama düzeyinde kelimelerin hiçbirini işlevsel olarak okuyamamıştır. Katılımcı öğrenciye Edmark Okuma Programı İşlevsel Kelimeler Serisi Programı uygulanmaya başlanması ile işlevsel okuma düzeyinde artış olmuştur. Her oturumda öğretilen kelimeyi öğrenci işlevsel olarak okuyabilmiştir. Sağaltım verilerinin eğimi yükselen bir eğim olup öğretim sonunda yoklamalarda öğrenci kelime setindeki bütün kelimeleri okur duruma gelmiştir. Daha sonra alınan yoklama oturumlarında da öğretim sonuna göre alınan yoklama oturumlarına göre farklılaşma olmamış verilerin düzeyi aynı kalmıştır. Yoklama oturumlarından bir, üç ve beş hafta sonra yapılan izleme verileri incelendiğinde ise birinci, ikinci ve üçüncü izleme oturumlarında, kelime setlerinde yoklama oturumlarına göre farklılaşma olmamış verilerin düzeyi aynı kalmıştır. İzleme değerlendirme sonuçları katılımcının öğretim sonu performansını sürdürdüğünü göstermektedir.

Sonuç olarak, katılımcı tüm kelime setlerinde yer alan kelimeleri işlevsel olarak okuma becerisinde başlama düzeyine göre öğretim sırasında eğitimde büyük artış olmuş, öğretim sonu verilerinin düzeyi başlama düzeyine göre artmıştır. Bu sonuçlar bize Edmark Okuma Programı’nın orta düzeyde zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrencilere işlevsel okuma becerilerini kazandırma ve bir, üç, beş hafta sonra sürdürmesinde etkili olduğunu göstermektedir.

Sosyal Geçerlik Bulguları

Orta düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrenciye işlevsel okuma becerisinin kazandırılmasında Edmark Okuma Programı İşlevsel Kelimeler Serisi Programı’nın etkisinin sosyal geçerlik açısından değerlendirilmesi amacıyla sosyal geçerlik verileri toplanmıştır. Bu amaçla, uygulama sona erdikten sonra katılımcının ailesinin ve öğretmenin görüşlerinin belirlenmesi için oluşturulan öğretmen ve ebeveyn sosyal geçerlik formları hazırlanmıştır. Sosyal geçerlik formları yarı yapılandırılmış görüşme şeklinde uygulanmıştır. Sosyal geçerlik sorularına verilen cevaplar Tablo 5’ de yer almaktadır.

Tablo 5

Sosyal Geçerlik Bulguları

Sorular	Yanıtlar	
	Ebeveyn	Öğretmen
1. Çocuğunuzun / öğrencinizin bu müdahale programına katılmaktan memnun muydu?	<i>Kızım okula severek gitmeye başladı. Çalışma vakti gelince mutlu oluyor, hiç şikayet etmiyor.</i>	<i>Öğrencim müdahale programına katılmaktan memnundu. Çalışmalara istekli bir şekilde katılıyordu.</i>
2. Uygulanan müdahale programı sonunda çocuğunuzun/ öğrencinizin okumaya karşı tutumunda bir değişiklik oldu mu? Evetse ne gibi değişiklikler oldu kısaca açıklay mısınız?	<i>Normalde kalem tutmayı, okumayı hiç sevmezdi. Ama artık sürekli etrafında gördüğü kelimelerin ne olduğunu soruyor. Çalışmada öğrendiği kelimeleri gördüğünde hemen bana gösteriyor ve okuyor.</i>	<i>Evet uzun dönem okuma çalışılmış bir öğrenci olduğu için önüne okuma yazma ile ilgili bir şey koyulduğunda çok tepki veriyordu. Ancak bu çalışmaya başladıktan sonra okumaya karşı bir ilgi başladı. Okumaya olan motivasyonunun arttığını düşünüyorum.</i>
3. Bu çalışmanın sonunda, çocuğunuzun/ öğrencinizin işlevsel okuma becerilerini sergilemedeki performansı konusunda gördüğünüz değişiklikleri açıklay mısınız?	<i>Çalışma sırasında öğretilen on beş kelimenin hepsini de okuyor, yazıyor. Hatta bazen öğrendiği kelimeleri farklı yazı tiplerinde falan görüyor ben okuyamaz diye düşünüyorum ama okuyor, bana gösteriyor.</i>	<i>Önceden sadece e, l, a harflerini tanıyor ve yazıyordu. Hiç işlevsel okuma çalışılmamıştı zaten. Şu an öğretilen kelimelerin hepsini okuyabiliyor, yazıyor. En önemlisi de dur, kaygan zemin gibi levhaları hem okuyor hem de ona uygun şekilde davranıyor.</i>
4. Çocuğunuzun/ öğrencinizin öğrendiği işlevsel kelimelerin, bağımsız yaşam becerilerini desteklediğini düşünüyor musunuz?	<i>Evet, şu an öğrendiği kelime çok fazla değil. Buna rağmen markette artık kolaylıkla peyniri, sütü kendisi alabiliyor mesela. Öğrendiği kelimeler daha fazla olursa bana bağımlı olmak yerine birçok şeyi kendi başına yapabilir.</i>	<i>Evet okul içinde acil çıkış, dur, kaygan zemin levhalarını görünce ne yapması gerektiğini biliyor. Okulda önceden müdürün odasını bilmiyordu. Bazen yanlışlıkla erkek tuvaletine giriyordu. Artık kendi başına kızlar tuvaletini buluyor.</i>
5. Çalışmanın beğendiğiniz veya beğenmediniz yönleri varsa; bunları açıklay mısınız?	<i>Beğenmediğim bir yönü olmadı açıkçası. Çok faydası oldu çocuğuma bu çalışmanın. Hem çok hızlı bir şekilde öğrendi. Hem de okumaya karşı isteği çok arttı.</i>	<i>Çalışma gerçekten çok güzel. Beğenmediğim bir yönü yok. Çalışma sayesinde öğrencimin kendine olan güveni arttı. Okula daha istekli gelmeye başladı. En önemlisi kısa bir sürede bir sürü kelimeyi okumayı öğrendi.</i>
6. Edmark Okuma Programı İşlevsel Kelimeler Serisi Programı'nın orta düzeyde zihinsel yetersizliği olan başka çocuklara da uygulanması gerektiğini düşünüyor musunuz? Neden?	<i>Evet uygulanabilir. Eğer benim kızım gibi uzun süre okuma yazma çalışılmış ama öğrenememiş bir çocuksa en azından hayatını kolaylaştıracak kadar kelime okuması çok güzel bir şey.</i>	<i>Ben sayenizde ilk kez böyle bir okuma yöntemi olduğunu öğrendim. Açıkçası bizim okullarımızdaki orta ya da ağır düzeydeki çocuklar ilk okuma yazmayı öğrenemeyebiliyor. Böyle bir durumda işlevsel okuma öğretimi yapılabilir.</i>

Tablo 5 incelendiğinde, katılımcının ebeveyni ve öğretmeni sorulan tüm sorulara olumlu yönde görüş bildirmiştir. Katılımcının ebeveyni çocuğunun artık okula severek gitmeye başladığını belirtmiş ve okumaya karşı olumlu tutum geliştirdiğini belirtmiştir. Çocuğunun çalışma sırasında öğretilen on beş kelimenin hepsini de okuyup yazabildiğini belirtmiştir.

Öğrendiği kelimelerin bağımsız yaşamını desteklediğini kendisine daha az bağımlı olmasına fayda sağladığını söylemiştir. Uygulamanın beğenmediği bir yönü olmadığını belirtmiştir. Yapılan uygulama ile hem çok hızlı bir şekilde öğrendiğini hem de okumaya karşı isteğinin çok arttığını ifade etmiştir. Bu uygulamanın orta düzeyde zihinsel yetersizliği olan başka öğrencilere de uygulanabileceğini söylemiştir. Özetle, sosyal geçerlik bulguları, Edmark Okuma Programı İşlevsel Kelimeler Serisi Programı'nın ebeveyn açısından sosyal geçerliği olan bir yöntem olduğunu gösterir niteliktedir.

Katılımcının öğretmeni, öğrencinin bu müdahale programına katılmaktan memnun olduğunu ve bu programdan sonra okumaya karşı bir ilgi başladığını ve okumaya olan motivasyonunun arttığını belirtmiştir. Öğretilen kelimelerin hepsini okuyabildiğini yazabildiğini hem de dur, kaygan zemin gibi levhalarla karşılaştığında ona uygun şekilde davrandığını söylemiştir. Öğrencinin çalışma sonrasında okul içinde daha bağımsızlaştığını ifade etmiştir. Çalışmanın beğenmediği bir yönü olmadığını aksine çalışma sayesinde öğrencimin kendine olan güveninin arttığını, okula daha istekli gelmeye başladığını belirtmiştir. İlk okuma yazmayı öğrenemeyen orta ağır düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencilere Edmark Okuma Programı İşlevsel Kelimeler Serisi Programı ile işlevsel okuma öğretimi yapılabileceği yönünde görüş bildirmiştir. Özetle, sosyal geçerlik bulguları, Edmark Okuma Programı İşlevsel Kelimeler Serisi Programı'nın öğretmen açısından sosyal geçerliği olan bir yöntem olduğunu gösterir niteliktedir.

BÖLÜM V

TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu araştırmada orta düzeyde zihin yetersizliği olan bir öğrenciye işlevsel okuma becerilerini kazandırmada Edmark Okuma Programı İşlevsel Kelimeler Serisi Programı'nın etkililiği araştırılmıştır. Araştırmaya orta düzeyde zihinsel yetersizlik tanısı olan bir öğrenci katılmıştır. Katılımcı 12 yaşında ve altıncı sınıf düzeyindedir. Katılımcı Emine Mehmet Baysal Özel Eğitim Uygulama okuluna devam etmektedir. Okulunda bireysel olarak eğitim almaktadır. Katılımcı belirlenen ön koşul beceriler ölçümlenerek araştırmaya dahil edilmiştir. Bu ön koşullar: a) orta düzeyde zihinsel yetersizlik tanısına ilişkin onaylanmış rapora sahip olması, b) ikinci kademedeki eğitim görüyor olması, c) işlevsel okuma eğitimi almamış olması ve okul hayatında ilk okuma yazma ile ilgili çalışmalar yapılmasına rağmen ilk okuma yazmayı öğrenememiş olması, d) gösterilen resimli kartı adlandırabilme becerisine sahip olması, e) yönergeleri takip etme becerisine sahip olması, f) görsel ve işitsel uyaranlara en az beş dakika süreyle dikkatini verme becerisine sahip olması ve g) ailesinin ve öğretmenin öğrencinin çalışmaya katılımı için izin vermesidir.

Araştırmada tek denekli araştırma desenlerinden “Yoklama Evreli Davranışlar Arası Çoklu Yoklama Modeli” kullanılmıştır. Araştırmanın deney süreci, üç deney koşulundan oluşmaktadır. Bunlar; başlama düzeyi, sağaltım düzeyi ve izlemedir. Deney süreci araştırmacının kendisi tarafından yürütülmüştür. Veri toplama aracı olarak ölçüt bağımlı ölçü araçları, sosyal geçerlik formu, uygulama güvenilirliği formu kullanılmıştır. Araştırmanın bulguları, Edmark Okuma Programı İşlevsel Kelimeler Serisi Programı'nın işlevsel okuma becerilerini kazandırmada etkili olduğunu, yapılan öğretim oturumlarının tamamlanmasının bir, üç ve beş hafta sonrasında katılımcının öğrendiği kelimeleri işlevsel olarak okuma becerisini sürdürdüğünü göstermektedir. Araştırmanın sosyal geçerlik

bulguları ise ebeveynin ve öğretmeninin yapılan çalışmaya yönelik olumlu görüş bildirdiği programın sosyal olarak geçerli olduğu bulunmuştur. Uygulanan işlevsel okuma programına yönelik görüşlerin olumlu olması programın sonraki eğitim süreçlerinde kullanılabileceğini göstermektedir.

Tartışma

Bu araştırmada Edmark Okuma Programı İşlevsel Kelimeler Serisi Programı'nın orta düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin işlevsel okuma becerilerine etkisi araştırılmıştır. Araştırmaya dahil edilen katılımcının öğretim sonu verilerine bakıldığında üç kelime setinde yer alan on beş kelimeyi işlevsel olarak okuduğu görülmüştür. Bu yüzden uygulanan program etkili bulunmuştur. Edmark Okuma Programı ile işlevsel okuma becerisi kazandırmaya yönelik yurt içinde hiçbir araştırma bulunmamaktadır. Ancak yurt dışı alanyazında Edmark Okuma Programı'nın işlevsel okuma becerilerini kazandırmadaki etkililiğini test eden araştırmalar bulunmaktadır (Vandever vd., 1976; Walsh & Lamberts , 1979; Vandever & Stubbs, 1977; Andersen vd., 1979; Brown, 1984). Bu araştırmada elde edilen sonuçlar yurtdışı alan yazında orta ağır zihinsel yetersizliği olan öğrencilerde Edmark Okuma Programı'nın etkili olduğunu gösteren araştırma sonuçlarını desteklemektedir.

Alanyazın incelendiğinde işlevsel okuma öğretiminde (McGee, Krantz ve McClannahan, 1986), doğal öğretim yönteminin etkililiğini değerlendirmede (Birkan, McClannahan & Krantz, 2007), resim üzerine yazılan yazı ve arka plan silikleştirmenin etkisini karşılaştırmada (Ledford, Gast, Luscre & Ayres, 2008), sabit bekleme süreli öğretimin etkililiğini değerlendirmede (Swain, Lane & Gast, 2015), eş zamanlı ipucu öğretimi ile sabit bekleme süreli öğretimin etkililiklerini karşılaştırmada Edmark Okuma Programı kullanılmıştır. Bu araştırmalarda Edmark Okuma Programı'ndan yararlanılıyor olması programın geçmişten günümüze kadar aktif olarak kullanılan, etkili bir program olduğunu göstermektedir.

Ancak bu araştırmada Edmark Okuma Programı'nın daha sonraki yıllarda çıkarılmış bir versiyonu olan “Edmark Okuma Programı İşlevsel Kelimeler Serisi” kullanılmıştır. Bu kullanılan program ile ilgili alanyazında herhangi bir araştırma bulunamamıştır. Bu araştırma ile ilk kez Edmark Okuma Programı'nın güncellenmiş hali olan “Edmark Okuma Programı İşlevsel Kelimeler Serisi Programı” test edilmiştir. Bu yönüyle araştırma önemli yere sahiptir.

İşlevsel okuma becerisinin en temel basamağı olan kelimeyi okuma aşaması için Edmark Okuma Programı İşlevsel Kelimeler Serisi Programı'nda yanlışsız öğretim yöntemleri önerilmiştir. Alanyazına bakıldığında ise işlevsel okuma öğretiminde yanlışsız öğretim yöntemlerinden eş zamanlı ipucu ile öğretim yönteminin etkililiğini test eden çalışmalara rastlanmaktadır (Schuster vd., 1992; Waugh, Alberto & Fredrick, 2011; Swain, Lane & Gast, 2015). Bu araştırmalar Edmark programı bağlamında ele alınmasa da kelime okuma aşamasında uygulanan yöntem açısından kanıt sunmaktadır. Bu araştırmada da kelimeyi okuma aşamasında, katılımcı bekleme becerisine sahip olduğu için ve eş zamanlı ipucu ile öğretimin daha az oturum ile gerçekleşiyor olmasından dolayı eş zamanlı ipucu yöntemi ile öğretim yapılmıştır. Eş zamanlı ipucu ile uygulanan öğretim ile katılımcı kelimeyi okumayı kısa sürede ve en az hata ile öğrenmiştir. Bu bağlamda bu araştırmanın sonuçları geçmişteki çalışmaların sonuçlarıyla tutarlılık göstermektedir.

Zihinsel yetersizliği olan bireylerin günlük yaşam ve toplum içinde bağımsızlık kazanmalarında okuma ve yazmanın önemli bir rolü bulunmaktadır. Zihinsel yetersizliği olan bireylerin yaşadıkları dil ve bilişsel dezavantajlar öğretmenlerin genellikle geleneksel okuryazarlık becerilerinden ziyade daha yüksek oranda başarı fırsatı sağlayan işlevsel okuma yazma becerilerine yönelmelerine neden olmuştur (Coleman, Hurley & Cihak, 2012). İşlevsel kelime öğretimi zihin yetersizliği olan bireylerde okuma öğretiminde geleneksel öğretim yöntemi olarak görülmüştür (Cohen, 2005). Bu yüzden zihinsel yetersizliği olan bireylere okuma öğretiminde kullanılan yöntemler işlevsel kelimelerin görsel olarak öğretimi üzerinde yoğunlaşmıştır (Katims, 2001; Connors, 1992). Yapılan araştırmalar da orta ve ileri düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin işlevsel kelimeleri okumayı öğrenebileceğini göstermiştir (Fiscus, Schuster, Morse & Collins, 2002; Mechling & Gast, 2003; Rehfeldt, Latimore, & Stromer, 2003; Rohena, Jitendra & Browder, 2002). Bu araştırmadaki katılımcı da orta düzeyde zihinsel yetersizliği olan bir öğrencidir ve kelime setlerinde yer alan tüm kelimeleri işlevsel olarak okumayı öğrenmiştir. Bu yönüyle yapılan araştırma alanyazındaki bu araştırmaların sonuçlarını destekler niteliktedir.

Araştırmanın ikinci alt amacında Edmark Okuma Programı İşlevsel Kelimeler Serisi Programı ile öğretim yapıldıktan sonra katılımcının hedef kelimeleri okuma performansını bir, üç ve beş hafta sonra sürdürebilmesi araştırılmıştır. Araştırma sonuçlarına bakıldığında katılımcının üç kelime setinde yer alan tüm kelimeleri bir, üç ve beş hafta sonra işlevsel olarak okumayı sürdürebildiği yönündedir. Bu durum uygulanan işlevsel okuma programının etkisini sürdürdüğünü göstermektedir. Programda her kelimeye yönelik sürekli

olarak okuma, yazma çalışmalarına yer verilmesi ve katılımcının öğretimi yapılan kelimeyi daha sonraki kelime öğretimlerinde tekrar okumasının sağlanması, öğretilen kelimenin benzetilmiş ortamda uygulamalarının yapılması nedeniyle işlevsel olarak okumayı sürdürebildiği düşünülmektedir.

Araştırmada, Edmark Okuma Programı İşlevsel Kelimeler Serisi Programı'nın işlevsel okuma öğretimindeki etkililiğini test ederken benzetilmiş ortam değerlendirmesi kullanılmıştır. Buradaki amaç katılımcının, programın basamaklarına göre yapılan öğretimden sonra öğretimi yapılan kelimeyi gerçekten işlevsel olarak okuyup okuyamadığını test etmektir. Böylece öğretim programı ile öğretilen kelimelerin genellenme düzeyine ilişkin veri de elde edilmiştir. Katılımcının kelimeyi yaşamında karşılaşılabileceği bir durumda görmesi ve kelimeyi okuyup buna uygun şekilde davranması beklenmiştir. Yani öğretilen kelimeyi işlevsel olarak okuması beklenmiştir. Katılımcı için her kelimeye yönelik o kelimeyi işlevsel olarak okumasını gerektirecek üç farklı durum oluşturulmuş ve katılımcıdan bu durumlar içerisinde istenilen nesneyi vermesi ya da gösterilen nesne veya tabeladaki yazıyı yani hedef kelimeyi okuyup buna uygun şekilde davranması beklenmiştir. Spector (2010), yaptığı çalışmada işlevsel okuma öğretimi ile ilgili kanıt temelli uygulamaları gözden geçirmiştir. Araştırma sonuçlarında çoğu araştırmanın işlevsel okuma öğretiminin aslında ilk basamağı olan kelimeyi okuma kısmına yönelik olduğunu işlevsel okumayı değerlendirmediklerini ancak sınırlı sayıda araştırmada genelleme verilerinin alındığını belirtmiştir. Bu çalışmada Edmark Okuma Programı İşlevsel Kelimeler Serisi Programı'nın uygulanmasından sonra katılımcının farklı durumlarda karşılaştığı kelimeyi işlevsel olarak okuyup okuyamadığının değerlendirilmesi Spector'un belirttiği eksikliği gidermiş ve aynı zamanda önceki çalışmalardan (Collins & Stinson, 1994; Eikeseth & Jahr, 2001; McGee, Krantz, & McClannahan, 1986; Mechling, Gast, & Langone, 2002; Swain, 2015) farklı olarak okumanın işlevsel kullanımı ile ilgili de veri elde edilmiştir. Araştırma bulgularına bakıldığında katılımcının tüm kelimeleri işlevsel olarak okuyabildiği ve bir, üç ve beş hafta sonrasında bu beceriyi sürdürdüğü görülmüştür. Bu sonuçlar Edmark Okuma Programı İşlevsel Kelimeler Serisi Programı'nın kelimeleri işlevsel olarak okumada etkili olduğunu göstermektedir. Ayrıca öğrencinin deney süreci dışında okul ortamında araştırmacıyı gördüğünde öğrendiği kelimeleri işaret ederek doğal yaşamında da öğretimi yapılan kelimeleri okuduğu gözlenmiştir.

İşlevsel okuma yazma öğretiminde seçilen işlevsel kelimelerin bireyin günlük hayatını kolaylaştıracak kelimelerden seçilmiş olması gerekmektedir. İşlevsel okuma öğretiminde

bireyin hayatını kolaylaştıracak kelimeler, yaşamında sıklıkla karşısına çıkan kelimelerden olabileceği gibi gelecekte karşılaşacağı kelimelerden de olabilir (Browder & Snell, 2000). Bu araştırmada hedef kelimeler seçilirken katılımcının ebeveyni ve öğretmenin katılımı daha iyi tanıyor olması ve onun için işlevsel olabilecek kelimeler hakkında daha doğru karar vereceğinin düşünülmesinden dolayı, araştırmacı tarafından Edmark Okuma Programı İşlevsel Kelimeler Serisi Programı'nda yer alan kelimelerden bir belirleme formu hazırlanmıştır. Bu formu hem ebeveynin hem de öğretmenin doldurması sağlanmış ve formda ebeveyn ve öğretmenin öncelikli öğretilmesinin doğru olacağını belirttiği kelimeler arasından müdahale programında öğretilecek kelimeler seçilmiştir. Ebeveyn ve öğretmenin formda seçtikleri kelimeler katılımcının günlük yaşantısında sık karşılaştığı kelimelerdir. Bu yönüyle seçilen kelimelerin katılımcının günlük hayatını kolaylaştıracak kelimelerden oluşması sağlanmıştır.

İşlevsel okumanın amacı, öğrencilerin evlerinde, okullarında ve toplumlarında bağımsızlıklarını arttırmak için kullanılabilecekleri becerileri kazanmalarına yardımcı olmaktır (Brown vd., 1979; Browder & Lalli, 1991; Connors, 1992). İşlevsel okuma becerilerinin öğretilmesindeki bir diğer amaç ise bireye seçim yapma fırsatını vermesidir. Bireyin ihtiyaçlarını karşılamada seçim yapma becerisi çok önemli bir yere sahiptir. Örneğin, bazı kelimeleri öğrenen birey, bir kafede istediği yiyeceğin siparişini vermede, istediği içeceği marketten almada kolaylık yaşayacaktır. Bunun yanı sıra bazı kelimeleri öğrenmeleri onların toplumsal alanları daha kolay ve doğru kullanmalarına da yardımcı olacaktır; örneğin okulda tualeti bulma, çeşitli uyarı levhalarını dikkate alma gibi (Browder & Snell, 2000). Araştırmada katılımcı için de toplumsal alanları kolay ve doğru biçimde kullanması ve bağımsızlığının artması için açık, kapalı, erkek, kız, müdür, eczane, süt gibi kelimeler seçilmiştir. Bu kelimelerin öğretimi ile katılımcının farklı yaşam alanlarından seçim yapabilmesi ve toplumsal alanlarda daha bağımsız olması hedeflenmiştir. Bu açıdan bu araştırmada öğretilen kelime sayısı sınırlı da olsa katılımcının okumayı öğrendiği kelimeler hayatını kolaylaştıracığı düşünülmekte dolayısıyla araştırmanın sosyal geçerliliğinin olduğunu göstermektedir. Araştırmanın sosyal geçerlik bulgularına bakıldığında da bu kestirimi doğrulamaktadır. Katılımcının ebeveyni ve öğretmeni yapılan işlevsel okuma öğretiminden sonra öğretilen kelimelerin öğrencinin bağımsız yaşamını desteklediğini belirtmişlerdir. Katılımcının ebeveyni artık çocuğunun markette kolaylıkla istediği peyniri, sütü kendisinin alabildiğini belirtmiştir. Öğretmeni ise okul içinde tualetin yerini artık bulabildiğini ve okul içindeki yer alan levhaları dikkate alarak uygun şekilde

davrandığını söylemiştir. Araştırmanın sosyal geçerlik bulguları, işlevsel okuma öğretiminin alan yazında bahsedilen temel amaçlarını kazandırmaya da hizmet ettiği yönündedir.

Bu araştırmanın çeşitli sınırlılıkları mevcuttur. Bu sınırlılıklardan biri, araştırmada ikinci bir katılımcının olmaması nedeniyle bulguların genellenebilirliğinin sınırlı olmasıdır. Bu çalışmanın aynı özellikte öğrencilerle tekrarlanması, uygulanması sonucun genellenmesi açısından önemlidir. Diğer sınırlılık ise katılımcıya yalnızca işlevsel olduğu düşünülen on beş tane kelimenin öğretiminin yapılmış olmasıdır. Ayrıca araştırmada katılımcının öğretilen kelimeleri işlevsel olarak okuyup okuyamadığı yalnızca benzetilmiş bir ortam ile değerlendirilmiştir, işlevsel olarak okumanın doğrudan gözlem yoluyla değerlendirilmesi daha uygun olacaktır.

Öneriler

Araştırma süreci ve araştırma bulguları temel alınarak oluşturulan uygulamaya ve ileriki araştırmalara yönelik öneriler aşağıda verilmiştir.

Uygulamaya Yönelik Öneriler

1. İşlevsel okuma öğretiminin, özel eğitim alanında kullanılabilen bir okuma öğretimi olması sebebiyle alanda hizmet eden özel eğitim öğretmenlerine Edmark Okuma Programı İşlevsel Kelimeler Serisi Programı'nın tanıtılmasına yönelik olarak hizmet içi eğitim verilebilir.
2. Bu araştırmanın bulguları, orta düzeyde zihinsel yetersizliği olan ve ilk okuma yazmayı öğrenemeyen öğrencilerin işlevsel okuma öğretimi ile okuma öğrenebileceklerine yönelik öğretmenlerin bilgilendirilmesi ve farkındalıklarının arttırılması için hizmet içi seminerlerde kullanılabilir.
3. Bu araştırmadan elde edilen bulgular ve alanyazındaki bulgular doğrultusunda işlevsel okuma öğretiminde etkili bir program olan Edmark Okuma Programı İşlevsel Kelimeler Serisi Programı; özel eğitim öğretmen adaylarının lisan programlarında uygulama basamakları ile tanıtılabilir.
4. Ailelere, çocuklarına günlük yaşamda ihtiyaç duyacakları kelimeleri işlevsel olarak okumayı öğretmeleri için Edmark Okuma Programı İşlevsel Kelimeler Serisi Programı'nı tanıtan bir aile eğitimi verilebilir.

İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler

1. Bu araştırma da tek bir katılımcıya üç kelime setine yönelik işlevsel okuma öğretimi yapılmıştır. Araştırma bulgularının genellenebilirliğini arttırmak için katılımcı sayısı artırılarak yeni araştırmalar yapılabilir.
2. Bu araştırmada Edmark Okuma Programı İşlevsel Kelimeler Serisi Programı'nın etkililiği orta düzeyde zihinsel yetersizliği olan birey üzerinden denenmiştir. Yurt dışı alanyazında otizm spektrum bozukluğu olan bireylere işlevsel okuma öğretimine yönelik birçok çalışma bulunmaktadır. Otizm spektrum bozukluğu olan bireylere işlevsel okuma öğretiminde Edmark Okuma Programı'nın etkililiği incelenebilir.
3. Alanyazındaki çalışmaların bir kısmı işlevsel okuma öğretiminde bilgisayar destekli hazırlanan programların etkililiğini test eden çalışmalardır. Edmark Okuma Programı İşlevsel Kelimeler Serisi Programı bilgisayar destekli bir program şeklinde hazırlanıp uygulanarak etkililiği test edilebilir.
4. Yapılan araştırmada öğretimi yapılan kelimeleri işlevsel olarak okuyup okuyamadığının test edilmesi için benzetilmiş ortam değerlendirmeleri yapılmıştır. İleriki araştırmalarda katılımcı için seçilen hedef kelimeleri işlevsel olarak okuyup okuyamadığı yaşantısı içinde doğrudan gözlemle değerlendirilebilir.
5. Araştırmada ortaokul düzeyindeki bir öğrenciye günlük yaşam ve toplumsal yaşamında gerekli olabilecek işlevsel kelimelerin öğretimi yapılmıştır. Lise düzeyindeki orta ağır düzeyde zihinsel yetersizlikten etkilenmiş ya da otizm spektrum bozuklu olan bireylere iş ve meslek yaşamı için gerekli olan kelimelere yönelik işlevsel okuma öğretimi yapılabilir.
6. Araştırmada Edmark Okuma Programı İşlevsel Kelimeler Serisi Programı'nın kelimeyi okuma aşaması için eş zamanlı ipucu ile öğretim yapılmıştır. İleriki araştırmalarda kelimeyi okuma basamağında eş zamanlı ipucu ile öğretim yöntemiyle sabit bekleme süreli öğretimin deneme sayısı, eğitim süreci, hata yüzdesi kriterleri açısından etkileri karşılaştırılabilir.

KAYNAKLAR

- Ahmetoğlu, E., Burak, Y., & Acar, İ. H. (2019). Otizmli öğrencilerin katıldıkları başarılı kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarına ilişkin öğretmenlerin algıları. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(2), 501-514.
- Akçin, F. N. Zihinsel Yetersizliği Olan Çocuklar İçin Hibrit Okuma-Yazma Öğretim Yöntemi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 20(1), 177-208.
- Akyol, H. (2001). Türkçe ilkokuma yazma öğretimi. *Gündüz Eğitim ve Matbaacılık, Ankara*.
- Akyol, H. (2010). Türkçe ilkokuma yazma öğretimi (10. Baskı). *Ankara: Pegem Akademi*.
- Allen, R. M., & Cortazzo, A. D. (1970). *Psychosocial and educational aspects and problems of mental retardation*. CC Thomas.
- Alnahdi, G. H. (2015). Teaching Reading for Students with Intellectual Disabilities: A Systematic Review. *International Education Studies*, 8(9), 79-87.
- Andersen, B.L., Licht, B.G., Ullmann, R.K., Buck, S.T. & Redd, W.H. (1979). Paraprofessional reading tutors: Assessment of the edmark reading program and flexible teaching1. *American Journal of Community Psychology*, 7(6), 689-699.
- Bacanlı, H. (1999). Sosyal beceri eğitimi. *Nobel Yayın Dağıtım, Ankara*.
- Baranek, A., Fienup, D. M., & Pace, G. (2011). Brief experimental analysis of sight word interventions: A comparison of acquisition and maintenance of detected interventions. *Behavior Modification*, 35(1), 78-94.
- Barrier, H. C. (1981). *The effectiveness of the Edmark Reading Program utilizing a single subject multiple probe design*. Master's Thesis, The Pennsylvania State University, Education and Training in Mental Retardation, Pennsylvania.

- Barudin, S.I., Hourcade, J.J. (1990). Relative Effectiveness of Three Methods of Reading Instruction in Developing Specific Recall and Transfer Skills in Learners with Moderate and Severe Mental Retardation. *Education and Training in Mental Retardation*, 25(3), 286-291.
- Basil, C., & Reyes, S. (2003). Acquisition of literacy skills by children with severe disability. *Child Language Teaching and Therapy*, 19(1), 27-48.
- Başal, M., ve Batu E. S. (2002). Zihin özürlü öğrencilere okuma yazma öğretme konusunda alt özel sınıf öğretmenlerinin görüş ve önerileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 3(02).
- Batu, S. & Kırcaali-iftar, G. (2006). *Kaynaştırma*. Ankara: Kök.
- Bay, Y. (2010). Ses temelli cümle yöntemiyle ilk okuma-yazma öğretiminin değerlendirilmesi. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 3(1), 164-181.
- Behind, N. C. L. (2002). Act of 2001, Pub. L. No. 107-110. *Stat*, 1425, 115.
- Bender, M., Valletutti, P. J., & Baglin, C. A. (2008). Spectrum Disorders. *Autism Spectrum Disorders: A Research Review for Practitioners*, 1001, 243.
- Bereiter, C. (1972). Conclusions from evaluation studies. In J. S. Stanley (Ed.), *Preschool programs for the disadvantaged child*. Baltimore: Johns Hopkins.
- Bereiter, C., & Engelmann, S. (1966). *Teaching disadvantaged children in the preschool*. Prentice-Hall.
- Binbaşıoğlu, C. (2004). *İlk okuma ve yazma öğretimi*. Ankara: Nobel.
- Browder, D.M. & Lalli, J.S. (1991). Review of research on sight word instruction. *Research in Developmental Disabilities*, 12(3), 203-228.
- Browder, D. M., & Snell, M. E. (2000). Teaching functional academics. In M.E. Snell ve F. Brown (Ed). *Instruction of students with severe disabilities*, 493-543.
- Browder, D. M., & Xin, Y. P. (1998). A meta-analysis and review of sight word research and its implications for teaching functional reading to individuals with moderate and severe disabilities. *The Journal of Special Education*, 32(3), 130-153.
- Browder, D. M., & Minarovic, T. J. (2000). Utilizing sight words in self-instruction training for employees with moderate mental retardation in competitive jobs. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 78-89.

- Browder, D.M., Wakeman, S.Y., Spooner, F., Ahlgrim-Delzell, L. & Algozzine, S. (2006). Research on reading instruction for individuals with significant cognitive disabilities. *Exceptional Children*, 72(4), 392-408.
- Browder, D., Ahlgrim-Delzell, L., Flowers, C., & Baker, J. (2012). An evaluation of a multicomponent early literacy program for students with severe developmental disabilities. *Remedial and Special Education*, 33(4), 237-246.
- Brown, V. L. (1984). A Comparison of Two Sight Word Reading Programs Designed for Use with Remedial or Handicapped Learners. *Remedial and Special Education (RASE)*, 5(1), 46-54.
- Burns, M. K. (2007). Comparison of opportunities to respond within a drill model when rehearsing sight words with a child with mental retardation. *School Psychology Quarterly*, 22(2), 250.
- Sucuoğlu, B. (2009). *Zihin engelliler ve eğitimleri*. B. Sucuoğlu (Edt.) Ankara: Kök Yayınları.
- Cazzell, S., Skinner, C. H., Ciancio, D., Aspiranti, K., Watson, T., Taylor, K., ... & Skinner, A. (2017). Evaluating a computer flash-card sight-word recognition intervention with self-determined response intervals in elementary students with intellectual disability. *School Psychology Quarterly*, 32(3), 367.
- Cemaloğlu, N., & Yıldırım, K. (2008). İlkokuma ve yazma öğretimi. *Ankara: Nobel*.
- Cohen, E.T. (2005). *Teaching decoding for generalization to students with mental retardation*. Atlanta: Georgia State University.
- Coleman, M. B., Hurley, K. J., & Cihak, D. F. (2012). Comparing teacher-directed and computer-assisted constant time delay for teaching functional sight words to students with moderate intellectual disability. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 47(3), 280-292.
- Coleman, J. C., Crosby, M. G., Irwin, H. K., Dennis, L. R., Simpson, C. G., & Rose, C. A. (2013). Preventing challenging behaviors in preschool: Effective strategies for classroom teachers. *Young Exceptional Children*, 16(3), 3-10.
- Collins, B. C., & Stinson, D. M. (1994). Teaching generalized reading of product warning labels to adolescents with mental disabilities through the use of key words. *Exceptionality*, 5(3), 163-181.

- Conners, F. A. (1992). Reading instruction for students with moderate mentalretardation: Review and analysis of research. *American Journal of Mental Retardation*, 96(6), 577-597.
- Demirel, Ö. (2000). Türkçe Öğretimi, Ankara: Pegem A Yayınları.
- Didden, R., de Graaff, S., Nelemans, M., Vooren, M., & Lancioni, G. (2006). Teaching sight words to children with moderate to mild mental retardation: Comparison between instructional procedures. *American Journal on Mental Retardation*, 111(5), 357-365.
- Edmark. (2013). *Edmark reading program* (Second ed.) (Vols. 1 - 2). Austin, TX: Pro-Ed.
- Eikeseth, S., & Jahr, E. (2001). The UCLA reading and writing program: An evaluation of the beginning stages. *Research in Developmental Disabilities*, 22(4), 289-307.
- Eliçin, Ö. (2015). *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara işlevsel okuma becerilerinin kazandırılmasında tablet bilgisayar aracılığı ile sunulan programın etkililiği*. Doktora Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Ellson, D., Barber, L., Engle, T. & Kampwerth, L. (1965). Programmed tutoring: A teaching aidand a research tool. *Reading Research Quarterly*, 1(1), 77-127.
- Etten, C. V., & Etten, G. V. (1976). Programs, materials and techniques: The Measurement of Pupil Progress and Selecting Instructional Materials. *Journal of Learning Disabilities*, 9(8), 469-480.
- Fiscus, R. S., Schuster, J. W., Morse, T. E., & Collins, B. C. (2002). Teaching elementary students with cognitive disabilities food preparation skills while embedding instructive feedback in the prompt and consequent event. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 55-69.
- Foley, B. E. (1993). Thedevelopment of literacy in individualswith severe congenitalspeechand motor impairment. *Topics in Language Disorders* 13(2), 16–32.
- Güneş, F., (2014). Tanımlar ve Kavramlar. F. Güneş, (Ed.), Öğretim İlke ve Yöntemleri içinde (2-22), Ankara:Pegem Akademi.
- Güzel, R. (1998). *Alt özel sınıflardaki öğrencilerin sesli okudukları öyküyü anlam becerisini kazanmalarında doğrudan öğretim yöntemiyle sunulan bireyselleştirilmiş okuduğunu anlama materyalinin etkililiği*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Güzel-Özmen, R. (2001). Okuma becerisi (Ed. L. Küçükahmet), *Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu* (s. 17-59). Ankara: Nobel Yayınevi.
- Guzel-Ozmen, R. (2006). The effectiveness of modified cognitive strategy instruction in writing with mildly mentally retarded Turkish students. *Exceptional Children*, 72(3), 281-297.
- Henning, D., & Pickett, A. (2000). A Study of Improving Sight and Functional Vocabulary Development and Comprehension.
- Hetzroni, O. E., & Shalem, U. (2005). From logos to orthographic symbols: A multilevel fading computer program for teaching nonverbal children with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 20(4), 201-212.
- Hoogeveen, F. R., Smeets, P. M., & Lancioni, G. E. (1989). Teaching moderately mentally retarded children basic reading skills. *Research in Developmental Disabilities*, 10(1), 1-18.
- House, A.W., House, B.G. & Campbell, M. B. (1981). Measures of interobserver agreement: Calculation formula and distribution effect. *Journal of Behavioral Assessment*, 3(1), 37- 57.
- Houston, D. ,Torgesen, J. (2004). *Teaching students with moderate disabilities to read: insights from research*. Tallahassee, FL: Bureau of Instructional Support and Community.
- Kandır A. ve Yazıcı, E. (2011). Erken dönemde okuma yazma becerilerinin gelişimi. Kandır. A., Uyanık, Ö., Yazıcı, E. (Yazarlar). *Eğlenceli etkinliklerle okuma yazmaya hazırlık*. Ankara. Efil Yayınevi, ss. 1-31.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel.
- Karatay, H. (2011). Okuma eğitimi kuram ve uygulama. *Ankara: Berikan Yayınevi*.
- Kasten, W. C., & Yıldırım, K. (2013). Okuma ve yazma eğitimi: tek başıma öğrenemem ki. *Ankara: Pegem Akademi*.
- Katims, D.S. (2001). Literacy assessment of students with mental retardation: an exploratory investigation. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 36(4), 363-372.

- Katz, G., & Lazcano-Ponce, E. (2008). Intellectual disability: definition, etiological factors, classification, diagnosis, treatment and prognosis. *salud pública de méxico*, 50(S2), 132-141.
- Kliewer, C. & Landis, D. (1999). Individualizing literacy instruction for young children with moderate to severe disabilities. *Exceptional Children*, 66(1), 85-100.
- Koppenhaver, D. A., Coleman, P. P., Kalman, S. L., & Yoder, D. E. (1991). The implications of emergent literacy research for children with developmental disabilities. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 1(1), 38-44.
- Kostelnik, M. J., Soderman, A. K., Whiren, A. P., & Rupiper, M. (1999). *Developmentally appropriate curriculum: Best practices in early childhood education*. NJ: Merrill.
- Lewis, R. B., & Doorlag, D. H. (1999). *Teaching special students in general education classrooms*. Prentice Hall.
- Mayfield, L. G. (2000). The Effects of Structured One-on-One Tutoring in Sight Word Recognition of First Grade Students At-Risk for Reading Failure.
- Mechling, L. C., Gast, D. L., & Langone, J. (2002). Computer-based video instruction to teach persons with moderate intellectual disabilities to read grocery aisle signs and locate items. *The Journal of Special Education*, 35(4), 224-240.
- Mechling, L. C., & Gast, D. L. (2003). Multi-media instruction to teach grocery word associations and store location: A study of generalization. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 62-76.
- Meeks, B. T., Martinez, J., & Pienta, R. S. (2014). Effect of Edmark Program on Reading Fluency in Third-Grade Students with Disabilities. *International Journal of Instruction*, 7(2), 103-118.
- McIntosh, K., Herman, K., Sanford, A., McGraw, K., & Florence, K. (2004). Teaching transitions: Techniques for promoting success between lessons. *Teaching Exceptional Children*, 37(1), 32-38.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2006). *Özel eğitim hizmetler yönetmeliği*. Ankara: Milli Eğitim.
- Moats, L. C. (2000). *Speech to print: Language essentials for teachers*. Paul H. Brookes Publishing Co., PO Box 10624, Baltimore, MD 21285-0624.
- Nichtern, S. (1974). Helping the retarded children. *New York: Grosset&Dunlop*.

- Pro-ED, Inc (2008) The Edmark Reading Program and the No Child Left Behind Act of 2001. www.proedinc.com
- Rehfeldt, R. A., Latimore, D., & Stromer, R. (2003). Observational learning and the formation of classes of reading skills by individuals with autism and other developmental disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 24(5), 333-358.
- Richek, M. A. (2002). *Reading problems: Assessment and teaching strategies*. Allyn & Bacon.
- Rohena, E. I., Jitendra, A. K., & Browder, D. M. (2002). Comparison of the effects of Spanish and English constant time delay instruction on sight word reading by Hispanic learners with mental retardation. *The Journal of Special Education*, 36(3), 171-186.
- Sengül, H., & Akçin, N. (2010). Opinions of Special Education Teachers about Teaching Reading and Writing to Mentally Retarded Children. *Egitim Bilimleri Fakultesi Dergisi*, 43(2), 1.
- Sever, S., Kavcar, C., & Oğuzkan, F. (2004). Türkçe öğretimi. *Ankara: Anı Yayıncılık*.
- Sever, S. (2004). *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme* (4. baskı). *Ankara: An Yayıncılık*.
- Schloss, P. J., Alper, S., Young, H., Arnold-Reid, G., Aylward, M., & Dudenhoefter, S. (1995). Acquisition of functional sight words in community-based recreation settings. *The Journal of Special Education*, 29(1), 84-96.
- Schirmer, B. R. (2000). *Language and literacy development in children who are deaf*. Boston, MA: Allyn and Bacon, Inc.
- Schuster, J. W., Griffen, A. K., & Wolery, M. (1992). Comparison of simultaneous prompting and constant time delay procedures in teaching sight words to elementary students with moderate mental retardation. *Journal of Behavioral Education*, 2(3), 305-325.
- Storey, K., & Miner, C. (2017). *Systematic instruction of functional skills for students and adults with disabilities*. Charles C Thomas Publisher.
- Spector, J. E. (2011). Sight word instruction for students with autism: An evaluation of the evidence base. *Journal of autism and developmental disorders*, 41(10), 1411-1422.

- Sulzbacher, S. I., & Kidder, J. D. (1975). Following upon the behavior analysis model: Results after ten years of early intervention with institutionalized, mentally retarded children. In E. Ramp & G. Semb (Eds.), *Behavior analysis: Areas of research and application* (pp. 62–69).
- Sulzbacher, S.I. & Kidder, J. D. (1979). Teaching sightwords to severely retarded children and adolescents. In J. Button, T. Lovitt & J. Roland (Eds.), *Communications research in learning disabilities and mental retardation* (pp. 113–123).
- Swain, R., Lane, J. D., & Gast, D. L. (2015). Comparison of constant time delay and simultaneous prompting procedures: Teaching functional sight words to students with intellectual disabilities and autism spectrum disorder. *Journal of Behavioral Education*, 24(2), 210-229.
- Tekin, E. (1999). Yanlışsız öğretim yöntemleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 2(03).
- Tekin-Iftar, E., & Kircaali-Iftar, G. (2004). Özel eğitimde yanlışsız öğretim yöntemleri (Errorless teaching methods in special education). *Ankara: Nobel*.
- Tekin-Iftar, E. (2012). Çoklu yoklama modelleri. *Eğitim Ve Davranış Bilimlerinde Tek Denekli Araştırmalar*, 231.
- Thomas, G. (1996). The role of research in the continuing development of the field of severe disabilities. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 21(1), 6-8.
- Van der Bijl, C., Alant, E., & Lloyd, L. (2006). A comparison of two strategies of sight word instruction in children with mental disability. *Research in Developmental Disabilities*, 27(1), 43-55.
- Vandever, T. R., Maggart, W. T., & Nasser, S. (1976). Three approaches to beginning reading instruction for EMR children. *Mental retardation*.
- Vandever, T. R. & Stubbs, J. C. (1977). Reading retention and transfer in TMR students. *American Journal of Mental Deficiency*, 82(3), 233–237.
- Walsh, B.F. & Lamberts, F. (1979). Errorless discrimination and picture fading as techniques for teaching sight words to TMR students. *American Journal of Mental Deficiency*, 83(5), 473–479.

- Waugh, R. E., Alberto, P. A., & Fredrick, L. D. (2011). Effects of error correction during assessment probes on the acquisition of sight words for students with moderate intellectual disabilities. *Research in developmental disabilities*, 32(1), 47-57.
- Yazıcı, E. (2013). Okuma Yazma Becerilerini Destekleyici Duyu Eğitimi Programı'nın 61-66 Aylık Çocukların Okuma Yazmaya Hazırlık Becerilerine Etkisi. Doktora Tezi (Yayınlanmamış). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yaw, J., Skinner, C. H., Orsega, M. C., Parkhurst, J., Booher, J., & Chambers, K. (2012). Evaluating a computer-based sight-word reading intervention in a student with intellectual disabilities. *Journal of Applied School Psychology*, 28(4), 354-366.
- Yeleğen, M. (1997). *İlk okuma yazma öğretimi*. İzmir: İz Yayın Dağıtım.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemi*. Ankara: Seçkin.
- Yin, R. K. (2003). *Case study research design and methods*. London: Sage.
- Yoder, D. (2001). Having my say. *Augmentative and Alternative Communication*, 17(1), 2-10.
- Zaleski, G. A. (2008). *Teaching reading comprehension using match-to-sample discrete trial teachings, sight word identification, positive reinforcement and response repetition correction* (Doctoral dissertation, Caldwell College).

EKLER



EK 1. Araştırma İzni



T.C.
BOLU VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 39307281-605.01-E.10016362
Konu : Araştırma İzin Oluru (Zehra KESKİN)

23.05.2018

DAĞITIM YERLERİNE

İlgi: a) Gazi Üniversitesinin 26/03/2018 tarih ve 80287700-302.08.01-E.13831 sayılı yazısı
B) Bolu Valiliği' nin 22/05/2018 tarih ve 9968337 sayılı oluru

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Özel Eğitim Anabilim Dalı yüksek lisans programı öğrencisi Zehra KESKİN' in, tez çalışması kapsamında yapacağı uygulama isteğinin uygun görüldüğüne ilişkin ilgi (b) olur ekte gönderilmiştir.
Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Yusuf CENGİZ
Vali a.
Milli Eğitim Müdürü

Ek: İlgi (b) olur (1 sayfa)

Dağıtım:
Gazi Üniversitesi
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü)
Emine Mehmet Baysal Özel Eğitim Uygulama Okulu
(II. Kademe)

Adres: Aktaş mah. Şehit Güven Keskin cad. No:20 Merkez/BOLU
Elektronik Ağ: <http://bolu.meb.gov.tr>
e-posta: stratejigelistirme14@meb.gov.tr

Bilgi için: Hilal AKÇALI
Tel: 0 (374) 280 14 43
Faks: 0 (374) 280 14 50

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 0503-e9a9-34b5-86d6-57fa kodu ile teyit edilebilir.

EK 2. Öğretmen Görüşme Formu

ÖĞRETMEN GÖRÜŞME FORMU			
Araştırmacının Adı, Soyadı:		Öğretmen Adı, Soyadı:	
Görüşülen Yer:		Görüşme Tarihi:	
Öğrencinin;			
Adı, Soyadı:		Doğum Tarihi:	
Tanısı:		Ek Yetersizlik Durumu:	Var Yok
Varsa, açıkla mısınız?			
Sınıf Düzeyi:		Kaç yıldır sizden eğitim alıyor?	
Öğrenci daha önce ilk okuma yazmaya yönelik eğitim aldı mı?			Evet Hayır
Kaç yıl okuma yazma eğitimi aldı?		Hangi yöntem ya da yöntemler ile okuma yazma çalışmaları yapıldı?	
Şimdiye kadar öğrenci ile yapılan okuma yazma çalışmaları sonrasında öğrencinizin okuma yazma ile ilgili neler öğrendi? (Örneğin okuduğu ve yazdığı harfler, bakarak yazabildiği kelime ya da cümleler, kendi ve yakın çevresindeki kişilerin adını yazma vb.)			
Öğrencinizle ilgili olarak okuma yazma öğrenmede başarısız olunmasının nedenlerinin neler olduğunu düşünüyorsunuz?			
Öğrenciniz, işlevsel okuma becerilerinin kazandırılmasına yönelik (yani yaşamında sıklıkla karşılaştığı kelimeleri okumayı öğretmeyi hedefleyen) herhangi bir eğitim programına katıldı mı?			Evet Hayır
Evet, ise biraz bilgi verebilir misiniz?			
Öğrenciniz canlı veya cansız varlıklarla ilgili resimli kartlar gösterildiğinde karttaki varlıkları adlandırabilmekte midir?			Evet Hayır

Evet, ise öğrencinin tanıdığı/bildiği canlı ve cansız varlıkların neler olduğu hakkında bilgi verebilir misiniz?		
Öğrenciniz önüne konulan resimli kartlar arasından istenileni vermesi istendiğinde bu yönergeyi yerine getirebilir mi?	Evet	Hayır
Öğrenciniz önüne konulan resimli kartlar arasından aynı olan resimli kartları üst üste koyması istendiğinde bu yönergeyi yerine getirebilir mi?	Evet	Hayır
Öğrenciniz eşleme becerisine sahip mi?	Evet	Hayır
Evet, ise biraz bilgi verebilir misiniz?		
Öğrenciniz farklı olanı ayırt etme becerisine sahip mi?	Evet	Hayır
Evet, ise biraz bilgi verebilir misiniz?		
Öğrenciniz önüne koyulan sıralı olay kartlarına bakarak en az beş dakikalık bir hikâyeyi dinleyebilir mi?	Evet	Hayır
Öğrencinizin konuşması hakkında bana neler söyleyebilirsiniz? (Kendini nasıl ifade ediyor?, Kaç kelimelik cümleler ile konuşuyor? Konuşması anlaşılır mı?)		
Öğrenciniz iletişim kurarken bilgi isteme, sorulara cevap verme gibi iletişim işlevlerini kullanır mı?	Evet	Hayır
Evet ise biraz bilgi verebilir misiniz? (Ne gibi durumlarda size sorular sorar?, Sizin sorduğunuz sorulara cevap verir mi?, Nasıl cevaplar verir?)		
Öğrenciniz verdiğiniz yönergeleri anlayarak yerine getirebilir mi?	Evet	Hayır
Evet ise, ne tür yönergeleri yerine getirir? (Tek kelimelik /İki kelimelik / Üç ve üzeri kelimelik yönergeler)		

EK 3. Aile Görüşme Formu

AİLE GÖRÜŞME FORMU			
Araştırmacının Adı, Soyadı:		Ebeveynin Adı, Soyadı:	
Görüşülen Yer:		Görüşme Tarihi:	
Aileye ait bilgiler;			
Adı, Soyadı:		Telefonu:	
Adresi:		Eğitim Durumu:	
Çocuğun eğitim özgeçmişi;			
Yetersizliği belirleyen kurum veya kişi adı :		Yetersizliği kaç yaşında belirlendi?	
Eğitim almaya ne zaman başladı?		Kaç senedir eğitim alıyor?	
Çocuğunuz daha önce ilk okuma yazmaya yönelik eğitim aldı mı?		Evet	Hayır
Kaç yıl okuma yazma eğitimi aldı?		Hangi yöntem ya da yöntemler ile okuma yazma çalışmaları yapıldı?	
Öğrencinizle ilgili olarak okuma yazma öğrenmede başarısız olunmasının nedenlerinin neler olduğunu düşünüyorsunuz?			
Çocuğunuz, işlevsel okuma becerilerinin kazandırılmasına yönelik herhangi bir eğitim programına katıldı mı?		Evet	Hayır
Evet, ise biraz bilgi verebilir misiniz?			
Çocuğunuz hayvan, çiçek, ağaç, çocuk, bebek gibi canlı veya yiyecek içecek ya da masa, tabak gibi çevresinde nesnelerle ilgili resimli kartlar gösterildiğinde karttaki varlıkları adlandırabilmekte midir?		Evet	Hayır
Evet, ise çocuğunuzun hayvan, çiçek, ağaç, çocuk, bebek gibi canlı veya yiyecek içecek ya da masa, tabak gibi tanıdığı/bildiği nesnelerin neler olduğu hakkında bilgi verebilir misiniz?			

Öğrenciniz önüne konulan resimli kartlar arasından istenileni vermesi istendiğinde bu yönergeyi yerine getirebilir mi?	Evet	Hayır
Öğrenciniz önüne konulan resimli kartlar arasından aynı olan resimli kartları üst üste koyması istendiğinde bu yönergeyi yerine getirebilir mi?	Evet	Hayır
Çocuğunuz eşleme becerisine sahip mi?	Evet	Hayır
Evet, ise biraz bilgi verebilir misiniz?		
Çocuğunuz farklı olanı ayırt etme becerisine sahip mi?	Evet	Hayır
Evet, ise biraz bilgi verebilir misiniz?		
Çocuğunuz önüne koyulan sıralı olay kartlarına bakarak en az beş dakikalık bir hikâyeyi dinleyebilir mi?	Evet	Hayır
Çocuğunuzun konuşması hakkında bana neler söyleyebilirsiniz? (Kendini nasıl ifade ediyor?, Kaç kelimelik cümleler ile konuşuyor? Konuşması anlaşılır mı?)		
Çocuğunuz iletişim kurarken bilgi isteme, sorulara cevap verme gibi iletişim işlevlerini kullanır mı?	Evet	Hayır
Evet ise biraz bilgi verebilir misiniz? (Ne gibi durumlarda size sorular sorar?, Sizin sorduğunuz sorulara cevap verir mi?, Nasıl cevaplar verir?)		
Çocuğunuz verdiğiniz yönergeleri anlayarak yerine getirebilir mi?	Evet	Hayır
Evet ise, ne tür yönergeleri yerine getirir? (Tek kelimelik /İki kelimelik / Üç ve üzeri kelimelik yönergeler)		

EK 4. Aile İzin Formu

AİLE İZİN FORMU

Bu araştırmanın genel amacı, ortaokul dönemindeki orta düzeyde zihinsel yetersizliği olan bir öğrenciye işlevsel okuma becerilerinin kazandırılmasında Edmark Okuma Programı'nın etkililiğini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda, çocuğunuzla çalışmak istiyorum. Çalışmanın, 08.05.2018 tarihinde başlaması planlanmakta olup çocuğunuz seçilen on beş hedef kelimeyi bağımsız olarak okumayı öğrenene kadar sürdürülmesi ön görülmektedir. Çalışma, çocuğunuzun devam ettiği Emine Mehmet Baysal Özel eğitim Uygulama Okulu'nda gerçekleşecektir. Çalışmanın haftada dört gün (salı, çarşamba, perşembe, cuma) olarak yapılması planlanmaktadır. Çalışma süresince, çocuğunuzun kamera görüntüleri alınacaktır. Bu görüntüler, yukarıda ifade edilen amaç dışında herhangi bir yerde kullanılmayacak ve ders, konferans, sosyal medya vb. gibi herhangi bir ortamda paylaşılmayacaktır.

Velisi olduğum çocuğun adı ve soyadının açıkça kullanılmaması, çalışma sonuçlarının bilimsel amaçlar haricinde kullanılmaması, kamera görüntülerinin yazılı veya sözlü iznim olmadan herhangi bir ortamda paylaşılmaması koşulları ile çocuğumun kamera görüntülerinin alınmasında ve çalışmaya katılmasında hiçbir sakıncanın bulunmadığını beyan ederim. Ayrıca çocuğumun öğretim (uygulama) ve değerlendirme çalışmalarına katılmasına ve çalışma boyunca kamera görüntülerinin alınmasına izin veriyorum.

Anne Adı, Soyadı:

Tarih:

İmza:

Araştırmacı Adı, Soyadı:

Tarih:

İmza:

EK 5. Öğretmen İzin Formu

ÖĞRETMEN İZİN FORMU

Bu araştırmanın genel amacı, ortaokul dönemindeki orta düzeyde zihinsel yetersizliği olan bir öğrenciye işlevsel okuma becerilerinin kazandırılmasında Edmark Okuma Programı'nın etkililiğini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda, öğrencinizle çalışmak istiyorum. Çalışmanın, 08.05.2018 tarihinde başlaması planlanmakta olup öğrenciniz seçilen on beş hedef kelimeyi bağımsız olarak okumayı öğrenene kadar sürdürülmesi ön görülmektedir. Çalışma, öğrencinizin devam ettiği Emine Mehmet Baysal Özel eğitim Uygulama Okulu'nda gerçekleşecektir. Çalışmanın haftada üç gün (salı, çarşamba, perşembe, cuma) olarak yapılması planlanmaktadır. Çalışma süresince, öğrencinizin kamera görüntüleri alınacaktır. Bu görüntüler, yukarıda ifade edilen amaç dışında herhangi bir yerde kullanılmayacak ve ders, konferans, sosyal medya vb. gibi herhangi bir ortamda paylaşılmayacaktır.

Öğretmeni olduğum öğrencinin adı ve soyadının açıkça kullanılmaması, çalışma sonuçlarının bilimsel amaçlar haricinde kullanılmaması, kamera görüntülerinin yazılı veya sözlü iznim olmadan herhangi bir ortamda paylaşılmaması koşulları ile öğrencinin kamera görüntülerinin alınmasında ve öğrencinin çalışmaya katılmasında hiçbir sakıncanın bulunmadığını beyan ederim. Ayrıca öğrencimin öğretim (uygulama) ve değerlendirme çalışmalarına katılmasına ve çalışma boyunca kamera görüntülerinin alınmasına izin veriyorum.

Öğretmen Adı, Soyadı:

Tarih:

İmza:

Araştırmacı Adı, Soyadı:

Tarih:

İmza:

EK 6. İşlevsel Kelime Belirleme Formu

Değerli Öğretmen / Ebeveyn, araştırma kapsamında aşağıdaki kelime listesindeki her alandan, çocuğunuzun/öğrencinizin günlük hayatında sık karşılaşılabileceği ve öğretimi yapılmasının faydalı olabileceğini düşündüğünüz, beş kelime seçiniz. Seçtiğiniz kelimelerin tercih sıralarını belirtiniz.

ALANLAR	KELİMELER	TERCİH SIRASI
Yeme-İçme/Restoran Kelimeleri	Pizza	()
	Kola	()
	Soğan Halkası	()
	Ayran	()
	Çorba	()
	Izgara Köfte	()
	Lahmacun	()
	Tavuk Döner	()
	Patates Kızartması	()
	Dondurma	()
	Su	()
	Ketçap	()
	Mayonez	()
	Puding	()
	Menü	()
	Kıymalı pide	()
	Sütlaç	()
	Et döner	()
	Pasta	()
	Simit	()
Market Kelimeleri	Ekmek	()
	Süt	()
	Yumurta	()
	Çay	()
	Meyve Suyu	()
	Zeytinyağı	()
	Bal	()
	Reçel	()
	Kek	()
	Şeker	()
	Tuz	()
	Peynir	()
	Bisküvi	()

	Makarna	()
	Diş Macunu	()
	Şampuan	()
	Kâğıt Havlu	()
	Çamaşır Suyu	()
	Bulaşık Deterjanı	()
	Deodorant	()
<i>İş/Meslek Kelimeleri</i>	Depo	()
	Asansör	()
	Yangın Alarmı	()
	Müdür	()
	Tuvalet	()
	Kız	()
	Erkek	()
	Merdiven	()
	İlk yardım	()
	Acil çıkış	()
	Acil Toplanma Alanı	()
	Yangın Söndürücü	()
	Yanıcı Madde	()
	Personele Aittir	()
	Uyarı	()
	Ay	()
	Gün	()
	Yıl	()
	Sıcak	()
	Soğuk	()
<i>Çevresel İşaretler</i>	Polis	()
	Girilmez	()
	Dikkat	()
	Sessiz olun	()
	Elektrik Tehlikesi	()
	Kaygan Zemin	()
	Temiz Tut	()
	Tehlikeli Bölge	()
	İnşaat Alanı	()
	Dikkat köpek var	()
	Acil Servis	()
	Okul geçidi	()
	Eczane	()
	Açık	()
	Kapalı	()

	Çekiniz	()
	İtiniz	()
	Dur	()
	Giriş	()
	Çıkış	()

Öğrenci için işlevsel olduğunu düşündüğünüz ve öncelikli olarak öğretilmesini istediğiniz diğer kelimeler;

.....



EK 7. Başlama Düzeyi Ölçüt Bağımlı Ölçü Aracı Formu

BAŞLAMA DÜZEYİ ÖLÇÜT BAĞIMLI ÖLÇÜ ARACI		
BİLDİRİMLER	ÖLÇÜT	YÖNERGE ve SORULAR
1. Öğrenci, kelimenin harflerle yazılmış (süt) şekli gösterildiğinde okur.	%100	YÖNERGE: Oku. "süt" kelimesi öğrenciye gösterilir ve okuması istenir.
2. Öğrenci, kelimenin baş harfinin büyük harfle yazılmış (Süt) şekli gösterildiğinde okur.	%100	YÖNERGE: Oku. "Süt" kelimesi öğrenciye gösterilir ve okuması istenir.
3. Öğrenci, kelimenin büyük harflerle yazılmış şekli (SÜT) gösterildiğinde okur.	%100	YÖNERGE: Oku. "SÜT" kelimesi öğrenciye gösterilir ve okuması istenir.
4. Öğrenci, kelimenin farklı yazı puntosu ve karakteri ile yazılmış şekli gösterildiğinde okur.	3/4	YÖNERGE: Oku. a) Süt b) süt c) SÜT d) <i>Süt</i>
5. Öğrenci, kelimeyi yazılışı benzemeyen diğer kelimeler arasından gösterir.	3/4	YÖNERGE: Hangisinde süt yazıyor, göster. a) <i>SÜT</i> , YUMURTA, çay, Ekmek b) süt, ŞEKER, kek , bal c) Süt, peynir , <i>Tuz</i> , limon d) Elma, reçel, <i>bisküvi</i> SÜT
6. Öğrenci, kelimeyi yazılışı benzeyen diğer kelimeler arasından gösterir.	3/4	YÖNERGE: Hangisinde ... yazıyor, göster. a) <i>Süt</i> , <i>süit</i> , ÜST, suç b) <i>SÜET</i> , TÜP, <i>şut</i> , süt c) <i>SÜRÜ</i> , Süt, Şu , Şut d) <i>tür</i> , sor, SÜT, SÜRE "...."kelimesi farklı yazı tiplerinde, farklı puntoda olabilir.
7. Öğrenci, kelime ve o kelimeye ait görsel gösterildiğinde kelimeyi yazar.	3/4	YÖNERGE: Yaz.

		"...." kelimesi ve resmi öğrenciye gösterilir ve daha sonra bakarak yazması istenir. a) Süt kelimesi ve görseli b) Süt kelimesi ve görseli c) Süt kelimesi ve görseli d) Süt kelimesi ve görseli
8. Öğrenci, kelimeye ait görsel gösterilerek, kelime söylendiğinde yazar.	3/4	YÖNERGE: Yaz. "....." kelimesine ait resim öğrenciye gösterilir ve " ..." kelimeyi yazması istenir. a) Süt resmi b) Süt resmi c) Süt resmi d) Süt resmi
9. Öğrenci, kelime söylendiğinde yazar.	%100	YÖNERGE: Yaz.
10. Öğrenci, elindeki süt kelimesini önündeki görsellerden kelime ile ilgili olan görselin üzerine koyar.	3/4	YÖNERGE: Elindeki kelimeyi o kelimeye ait olan resmin üzerine koy! Süt kelimesi öğrenciye gösterilir ve önündeki görsellerden kelime ile ilgili olan görselin üzerine koyması istenir. a) süt kelime kartı / süt, kola, ayran resimleri b) süt kelime kartı / süt, meyve suyu, ayran resimleri c) süt kelime kartı / gazoz, süt, ayran resimleri d) süt kelime kartı / süt, yoğurt, soda resimleri
11. Öğrenci, elindeki süt kelimesine ait resmi önündeki kelime kartlarından resim ile ilgili olan kelimenin üzerine koyar.	3/4	YÖNERGE: Elindeki resmi o resme ait olan kelimenin üstüne koy! Süt kelimesi ile ilgili olan resim öğrenciye gösterilir ve önündeki görsellerden kelime ile ilgili olan görselin üzerine koyması istenir. a) süt resmi / süt, sür, su kelime katları b) süt resmi / tüp, şut, süt kelime katları c) süt resmi / süre, su, süt kelime katları d) süt resmi /süt, tür, süet kelime katları
12. Öğrenci, kelimeyi cümle içerisinde gösterildiğinde okur.	3/4	YÖNERGE: Oku. Cümle içerisinde süt kelimesi öğrenciye gösterilir ve okuması istenir. a) Annem süt sever. b) Bugün okulda süt içtik.

		c) Süt çok faydalı bir içecektir. d) Ablamla çilekli bir süt içer.
13. Öğrenci, kelimeyi metin içerisinde gösterildiğinde okur.	3/4	YÖNERGE: Oku. Metin içerisinde "....." kelimesi öğrenciye gösterilir ve okuması istenir. a) Metnin içerisinde geçen süt kelimesi b) Metnin içerisinde geçen süt kelimesi c) Metnin içerisinde geçen süt kelimesi d) Metnin içerisinde geçen süt kelimesi
14. Öğrenci, süt kelimesini benzetilmiş ortamda gördüğünde kelimeyi okuyarak kendisine verilen yönergeyi yerine getirir.	3/3	YÖNERGE: Oku. a) Market olarak hazırlanan benzetilmiş ortam b) Market olarak hazırlanan benzetilmiş ortam c) Market olarak hazırlanan benzetilmiş ortam

EK 8. Benzetilmiş Ortam Ölçüt Bağımlı Ölçü Aracı Formu

BENZETİLMİŞ ORTAM ÖLÇÜT BAĞIMLI ÖLÇÜ ARACI		
BİLDİRİMLER	ÖLÇÜT	YÖNERGE ve SORULAR
1. Öğrenci süt kelimesini benzetilmiş ortamda gördüğünde kelimeyi okuyarak kendisine verilen yönergeyi yerine getirir.	3/3	YÖNERGE: Oku. / Göster. / Ver. a) Market olarak hazırlanan benzetilmiş ortam b) Market olarak hazırlanan benzetilmiş ortam c) Market olarak hazırlanan benzetilmiş ortam

EK 9. Öğretim Aşamalarının Ölçüt Bağımlı Ölçü Araçları Formu

KELİMEYİ OKUMA		
BİLDİRİMLER	ÖLÇÜT	YÖNERGE ve SORULAR
1. Öğrenci, kelimenin küçük harflerle yazılmış şekli (..) gösterildiğinde okur.	%100	YÖNERGE: Oku. "...." kelimesi öğrenciye gösterilir ve okuması istenir.
2. Öğrenci, kelimenin baş harfinin büyük harfle yazılmış (...) şekli gösterildiğinde okur.	%100	YÖNERGE: Oku. "....." kelimesi öğrenciye gösterilir ve okuması istenir.
3. Öğrenci, kelimenin büyük harflerle yazılmış şekli (...) gösterildiğinde okur.	%100	YÖNERGE: Oku. "...." kelimesi öğrenciye gösterilir ve okuması istenir.
4. Öğrenci, kelimenin farklı yazı puntosu ve karakteri ile yazılmış şekli (...) gösterildiğinde okur.	3/4	YÖNERGE: Oku. a) b) c) d)
5. Öğrenci, kelimeyi yazılışı benzemeyen diğer kelimeler arasından gösterir.	3/4	YÖNERGE: Hangisinde yazıyor, göster. a) b) c) d) "...." kelimesi farklı yazı tiplerinde, farklı puntoda olabilir.
6. Öğrenci, kelimeyi yazılışı benzeyen diğer kelimeler arasından gösterir.	3/4	YÖNERGE: Hangisinde ... yazıyor, göster. a) b) c) d) "...."kelimesi farklı yazı tiplerinde, farklı puntoda olabilir.

KELİMEYİ YAZMA		
BİLDİRİMLER	ÖLÇÜT	YÖNERGE ve SORULAR
1. Öğrenci, kelime ve o kelimeye ait görsel gösterildiğinde kelimeyi yazar.	3/4	YÖNERGE: Yaz. "...." kelimesi ve resmi öğrenciye gösterilir ve daha sonra bakarak yazması istenir. a) b) c) d)
2. Öğrenci, kelimeye ait görsel gösterilerek, kelime söylendiğinde yazar.	3/4	YÖNERGE: Yaz. "....." kelimesine ait resim öğrenciye gösterilir ve " ... " kelimeyi yazması istenir. a) b) c) d)
3. Öğrenci, kelime söylendiğinde yazar.	%100	YÖNERGE: Yaz.

KELİMEYİ GÖRSELİ İLE EŞLEME		
BİLDİRİMLER	ÖLÇÜT	YÖNERGE ve SORULAR
1. Öğrenci, elindeki " ... " kelimesini önündeki görsellerden kelime ile ilgili olan görselin üzerine koyar.	3/4	YÖNERGE: Elindeki kelimeyi o kelimeye ait olan resmin üzerine koy! "...." kelimesi öğrenciye gösterilir ve önündeki görsellerden kelime ile ilgili olan görselin üzerine koyması istenir. a) b) c) d)
2. Öğrenci, elindeki "... " kelimesine ait resmi önündeki kelime kartlarından resim ile ilgili olan kelimenin üzerine koyar.	3/4	YÖNERGE: Elindeki resmi o resme ait olan kelimenin üstüne koy! "...." kelimesi ile ilgili olan resim öğrenciye gösterilir ve önündeki görsellerden kelime ile ilgili olan görselin üzerine koyması istenir. a) b) c) d)

KELİMEYİ CÜMLE VE METİN İÇERİSİNDE OKUMA		
BİLDİRİMLER	ÖLÇÜT	YÖNERGE ve SORULAR
1. Öğrenci, "...." kelimeyi cümle içerisinde gösterildiğinde okur.	3/4	YÖNERGE: Oku. Cümle içerisinde "...." kelimesi öğrenciye gösterilir ve okuması istenir. a) b) c) d)
2. Öğrenci, "...." kelimeyi metin içerisinde gösterildiğinde okur.	3/4	YÖNERGE: Oku. Metin içerisinde "...." kelimesi öğrenciye gösterilir ve okuması istenir. a) b) c) d)

EK 10. Ebeveyn Sosyal Geçerlik Formu

1. Çocuğunuz bu müdahale programına katılmaktan memnun muydu?
2. Uygulanan müdahale programı sonunda çocuğunuzun okumaya karşı tutumunda bir değişiklik oldu mu? Evetse ne gibi değişiklikler oldu kısaca açıkla mısınız?
3. Bu çalışmanın sonunda, çocuğunuzun işlevsel okuma becerilerini sergilemedeki performansı konusunda gördüğünüz değişiklikleri açıkla mısınız?
4. Çocuğunuzun öğrendiği işlevsel kelimelerin, bağımsız yaşam becerilerini desteklediğini düşünüyor musunuz?
5. Bu çalışmanın beğendiğiniz veya beğenmediniz yönleri varsa; bunları açıkla mısınız?
6. Edmark Okuma Programı'nın orta düzeyde zihinsel yetersizliği olan başka çocuklara da uygulanması gerektiğini düşünüyor musunuz? Neden?

EK 11. Öğretmen Sosyal Geçerlik Formu

1. Öğrenciniz bu müdahale programına katılmaktan memnun muydu?
2. Uygulanan müdahale programı sonunda öğrencinizin okumaya karşı tutumunda bir değişiklik oldu mu? Evetse ne gibi değişiklikler oldu kısaca açıkla mısınız?
3. Bu çalışmanın sonunda, öğrencinizin işlevsel okuma becerilerini sergilemedeki performansı konusunda gördüğünüz değişiklikleri açıkla mısınız?
4. Öğrencinizin öğrendiği işlevsel kelimelerin, bağımsız yaşam becerilerini desteklediğini düşünüyor musunuz?
5. Bu çalışmanın beğendiğiniz veya beğenmediniz yönleri varsa; bunları açıkla mısınız?
6. Edmark Okuma Programı'nın orta düzeyde zihinsel yetersizliği olan başka öğrencilerde de uygulanması gerektiğini düşünüyor musunuz? Neden?

EK 12. Uygulama Güvenirliği Formu

ÖĞRETİM SÜREÇLERİ UYGULAMA GÜVENİRLİĞİ FORMLARI

Amaç: Bu formun amacı, uygulamacının uygulamış olduğu İşlevsel Okuma Öğretim Süreci'nin hazırlanmış olan öğretim planlarına ne ölçüde uygunluk gösterdiğini belirlemektir.

Kullanım Yönergesi: Bu formda uygulayıcının gerçekleştirmesi beklenen öğretim sürecinde bulunan davranışlar yer almaktadır. Formu uygulamadan önce okuyunuz. Öğretim süreçlerini kameradan izleyerek, uygulamacının bu basamakları yerine getirip getiremediğini belirleyiniz. Bu amaçla, uygulamacı öğretim sürecinde yer alan davranışları yerine getiriyorsa "Evet" sütununa; yerine getiremiyorsa "Hayır" sütununa bir çek atınız.

Gözlemci:

Tarih:

Gözlenen Denek:

Gözlenen Öğretim Süreçleri:

KELİMEYİ OKUMA AŞAMASI

ÖĞRETİM SÜRECİ	EVET	HAYIR
Öğrenciye çalışmanın adını söyler.		
1. Çalışmada kullanılacak materyalleri tanıtır.		
2. Çalışmanın kurallarını açıklar.		
3. Çalışmanın sonunda kazanılacak ödülü açıklar.		
4. Kelime kartını (küçük harflerle yazılmış) masaya koyarak oku yönergesini verir.		
5. Öğrencinin tepki vermesine izin vermeden "Dur ve beni izle." diyerek kelimeyi okur.		
6. Öğrenciye kelimeyi göstererek oku yönergesini verir.		
7. Öğrenci doğru şekilde okursa betimleyerek pekiştirir. Yanlış okursa, öğrenciye " Dur, bekle ve beni izle." diyerek hemen ardından kelimeyi okur. Arkasından öğrenciye tekrar oku yönergesini vererek okumasını ister. Hiç bir şey yapmadan beklediğinde, öğrencinin tepki vermemesini görmezden gelerek tekrar kelimeyi okur. Arkasından öğrenciye tekrar oku yönergesini vererek okumasını ister.		
8. Öğrenci doğru şekilde tepki verene kadar süreci tekrarlar.		
9. Öğrenciden doğru tepki alındıktan sonra 5.,6.7.,8., ve 9. bildirimleri tekrar uygular.		
10. Öğrencinin önüne kelime kartını koyar. Okumasını ister. Öğrenci doğru şekilde okursa 12. bildirime geçer. Öğrenci yanlış şekilde okursa 5. bildirime geri döner.		
11. Aynı süreci kelimenin baş harfi büyük harflerle yazılmış şekli ve kelimenin büyük harflerle yazılmış şekli içinde uygular.		
12. Öğretmen masanın üzerine farklı yazı puntosu ve karakteri ile yazılmış "SÜT" yazan kelime kartını koyar. Daha sonra kelime kartını işaret ederek buna bak der. Öğrencinin dikkatini kelime kartına çektikten sonra "oku" ana yönergesini verir.		
13. Öğrencinin tepki vermesine izin vermeden "Dur ve beni izle." diyerek kelimeyi okur.		
14. Öğrenciye kelimeyi göstererek oku yönergesini verir.		
15. Öğrenci doğru şekilde okursa betimleyerek pekiştirir. Yanlış okursa, öğrenciye " Dur, bekle ve beni izle." diyerek hemen ardından kelimeyi okur. Arkasından öğrenciye tekrar oku yönergesini vererek		

okumasını ister. Hiç bir şey yapmadan beklediğinde, öğrencinin tepki vermemesini görmezden gelerek tekrar kelimeyi okur. Arkasından öğrenciye tekrar oku yönergesini vererek okumasını ister.		
16. Öğrenci doğru şekilde tepki verene kadar süreci tekrarlar.		
17. Farklı yazı puntosu ve karakteri ile yazılmış diğer 3 kelime kartı içinde aynı süreci uygular.		
18. Öğrenciden 4 kelime kartı içinde doğru tepki alındıktan sonra 13.14.15.,16.,17., ve 18. bildirimleri tekrar uygular.		
19. Öğrencinin önüne 4 kelime kartını sırayla koyar. Okumasını ister. Öğrenci 4 kelimedenden 3 ünü doğru şekilde okursa 21. bildirimine geçer. Öğrenci 4 kelimedenden en az üçünü doğru şekilde okuyamazsa 13. bildirimine geri döner.		
20. Öğretmen masanın üzerine “...” yazan ve kelimesine yazılışı benzemeyen kelimelerin yazılı olduğu kartları koyar. Daha sonra önündeki kelimeleri işaret ederek “önündekilere bak” der. Öğrencinin dikkatini önündeki kelimelere çektikten sonra “Hangisinde süt yazıyor göster.” ana yönergesini verir.		
21. Öğrencinin tepki vermesine izin vermeden “Dur ve beni izle. Evet bak ben gösteriyorum burada yazıyor” der. Sonra öğrenciye " Şimdi sende hangisinde süt yazıyor göster." der.		
22. Öğrenci doğru kartı gösterirse betimleyerek pekiştirir. Yanlış kartı gösterirse, öğrenciye " Dur, bekle ve beni izle.” diyerek hemen ardından doğru kartı gösterir. Arkasından öğrenciye tekrar “Hangisinde süt yazıyor göster.” yönergesini vererek okumasını ister.		
23. Öğrenci doğru şekilde tepki verene kadar süreci tekrarlar.		
24. Diğer üç öğretim seti içinde aynı süreci uygular		
25. Öğrenciden 4 öğretim seti içinde doğru tepki alındıktan sonra 21., 22., 23., 24. ve 25. bildirimleri tekrar uygular.		
26. Öğrencinin önüne 4 öğretim setini sırayla koyar. Okumasını ister. Öğrenci 4 öğretim setinden 3 ünde kelimeyi doğru şekilde okursa 28. bildirimine geçer. Öğrenci 4 öğretim setinden en az üçünde doğru kelimeyi gösteremezse 21. bildirimine geri döner.		
27. 21., 22., 23., 24., 25., 26., ve 27. bildirimleri “...” yazan ve kelimesine yazılışı benzeyen kelimelerin yazılı olduğu kartlar ile de uygular.		
28. Öğretmen öğrenciye çalışmanın sona erdiğini söyler.		
29. Hedef davranışı özetler.		
30. Öğrencinin uyduğu kuralları söyler.		
31. Gerekli ödüllendirmeyi yapar.		

KELİMEYİ GÖRSELİ İLE EŞLEME

ÖĞRETİM SÜRECİ	EVET	HAYIR
1. Öğrenciye çalışmanın adını söyler.		
2. Çalışmada kullanılacak materyalleri tanıtır.		
3. Çalışmanın kurallarını açıklar.		
4. Çalışmanın sonunda kazanılacak ödülü açıklar.		
5. Dikkat işaretini verir.		
6. Öğrenciden onay aldıktan sonra çalışmaya başlar.		
7. Öğrencinin her bir nesne resmine dikkatini çeker ve nesnelerin tek tek isimlerini söyler. Öğrenciye “Şimdi beni dikkatle izle.” diyerek dikkat işaretini verir. Daha sonra eline süt yazan kelime kartını alır. Burada süt yazıyor. Şimdi önümdeki resimlere bakıp elimdeki kartı süt resminin üzerine koyacağım diyerek süt yazan kelime kartını süt resminin üzerine koyar.		
8. Materyallerin yerlerini değiştirerek sırasıyla materyalleri gösterir.		
9. Öğrenciye “Şimdi sıra sende, elindeki kelimeyi o kelimeye ait olan resmin üzerine koy!” der.		
10. Öğrenci doğru şekilde koyarsa betimleyerek pekiştirir. Öğrenci doğru resmin üzerine koyamazsa ya da tepki vermezse, kararsız kalırsa öğretmen öğretimi tekrar eder.		
11. Öğrenci birinci öğretim setinde doğru tepki verinceye kadar bu işlem tekrar eder.		
12. Öğrenciden birinci sette doğru tepki alınca diğer üç öğretim seti ile öğretime aynı şekilde devam eder.		
13. Öğretmen her bir öğretim setini karışık sırayla öğrenciye tekrar sorar. Öğrenci dört öğretim setinden üçünde doğru şekilde eşliyorsa 14. Bildirime geçilir. Dört öğretim setinden en az üçünde doğru şekilde eşleyemiyorsa 7. Bildirime geri döner.		
14. Öğretmen ilk olarak öğrenciye süt resmini gösterir. Resim hakkında öğrenci ile konuşur. Resim ile ilgili sorular yöneltir. Birinci öğretim setini masaya dizer. Öğrenciye “Şimdi beni dikkatle izle.” diyerek dikkat işaretini verir. Daha sonra eline süt resmini alır. Bu bir süt resmi. Şimdi önümdeki kelimelere bakıp elimdeki süt resmini, süt yazan kelime kartının üzerine koyacağım diyerek süt resmini süt yazan kelime kartının üzerine koyar.		
15. Materyallerin yerlerini değiştirerek sırasıyla materyalleri gösterir.		
16. “Şimdi sıra sende, elindeki resmi o resme ait olan kelimenin üstüne koy!” der.		
17. Öğrenci doğru şekilde koyarsa betimleyerek pekiştirir. Öğrenci doğru resmin üzerine koyamazsa ya da tepki vermezse, kararsız kalırsa öğretmen öğretimi tekrar eder.		
18. Öğrenci birinci öğretim setinde doğru tepki verinceye kadar bu işlem tekrar eder.		
19. Öğrenciden birinci sette doğru tepki alınca diğer üç öğretim seti ile öğretime aynı şekilde devam eder.		
20. Öğretmen her bir öğretim setini karışık sırayla öğrenciye tekrar sorar. Öğrenci dört öğretim setinden üçünde doğru şekilde eşliyorsa 21. bildirime geçilir. Dört öğretim setinden en az üçünde doğru şekilde eşleyemiyorsa 14. bildirime geri döner.		
21. Öğrenciye çalışmanın sona erdiğini söyler.		
22. Hedef davranışı özetler.		
23. Öğrencinin uyduğu kuralları söyler.		
24. Gerekli ödüllendirmeyi yapar.		

KELİMEYİ YAZMA

ÖĞRETİM SÜRECİ	EVET	HAYIR
Öğrenciye çalışmanın adını söyler.		
Çalışmada kullanılacak materyalleri tanıtır.		
Çalışmanın kurallarını açıklar.		
Çalışmanın sonunda kazanılacak ödülü açıklar.		
Dikkat işaretini verir.		
Öğrenciden onay aldıktan sonra çalışmaya başlar.		
Defterden güzel yazılmış yazı örneklerini gösterir.		
Yazının neden güzel olduğunu açıklar.		
Güzel yazabilmesi için neyi öğrenmesi gerektiğini öğrenciye açıklar.		
Öğrenciye defterine daha önceden yapıştırdığı süt resmini gösterir. Öğrenciye bu ne diye sorarak resme dikkatini çeker. Öğrenciden doğru tepki alındıktan sonra resmin altına yazılı olan süt kelimesini gösterir ve okumasını ister. Öğrencinin doğru tepkisini pekiştirir. “Şimdi ben sana nasıl yazacağını göstereceğim beni dikkatle izle.” der. Daha sonra kelimesinin nasıl yazıldığını betimleyerek 4 -5 kez öğrencinin defterine yazar. Bu aşamada öğrenciyle yazılı olan kelimeye bakarak nasıl yazdığı ile ilgili konuşur.		
Öğrenciye 4-5 kez model olduktan sonra “Şimdi sıra sende hadi bakalım! Kalemni başlama noktasına koy! Evet, aferin. İşte böyle. Defterindeki örneklerle bakarak ... yaz.” der .		
Bu aşamada öğrenciye yönergeler vererek resme ve modele bakarak doğru ve güzel şekilde yazması için rehberlik eder.		
4-5 kez uygulama yaptırdıktan sonra öğrencinin en güzel yazdığı kelimeye yıldız koyar.		
Neden güzel olduğunu açıklar.		
Öğrencinin yazdığı kelimelerine (performansına) göre yönergelerdeki ipuçlarını azaltır.		
Öğrenciden kelimeyi her yazışında okumasını ister.		
Öğrenci modele ve resme bakarak bağımsız olarak yazabilecek düzeye gelene kadar çalışmayı devam ettirir.		
Öğrenci modele ve resme bakarak bağımsız olarak yazabilecek düzeye geldikten sonra öğrenciye sadece süt resmini gösterir. Bu ne diye sorarak resme dikkatini çekebilir. Öğrencinin doğru tepkisini pekiştirir. “Şimdi ben sana nasıl yazacağını göstereceğim beni dikkatle izle.” der. Daha sonra kelimesinin nasıl yazıldığını betimleyerek 4 -5 kez öğrencinin defterine yazar. Öğretmen bu şekilde model olduktan sonra yeni bir sayfa açar.		
Öğrenciye kelimeye ait resmi tekrar gösterir “Şimdi sıra sende hadi bakalım! Kalemni başlama noktasına koy! yaz.” der.		
Bu aşamada öğrenciye yönergeler vererek doğru ve güzel şekilde yazması için rehberlik eder.		
4-5 kez uygulama yaptırdıktan sonra öğrencinin en güzel yazdığı kelimeye yıldız koyar.		
Neden güzel olduğunu açıklar.		
Öğrencinin yazdığı kelimelerine (performansına) göre yönergelerdeki ipuçlarını azaltır.		
Öğrenciden kelimeyi her yazışında okumasını ister.		
Öğrenci resme bakarak bağımsız olarak kelimeyi yazabilecek düzeye gelene kadar çalışmayı devam ettirir.		

Öğrenci resme bakarak kelimeyi bağımsız olarak yazabilecek düzeye geldikten sonra söylendiğinde yazma aşamasına geçer. “Şimdi ben sana nasıl yazacağını göstereceğim beni dikkatle izle.” der. Daha sonra kelimesinin nasıl yazıldığını betimleyerek 4 -5 kez öğrencinin defterine yazar.		
Bu şekilde model olduktan sonra yeni bir sayfa açar. “Şimdi sıra sende hadi bakalım! Kalemimi başlama noktasına koy! yaz.” der.		
Bu aşamada öğrenciye yönergeler vererek doğru ve güzel şekilde yazması için rehberlik eder.		
Öğretmen 4-5 kez uygulama yaptırdıktan sonra öğrencinin en güzel yazdığı süt kelimesine yıldız koyar.		
Neden güzel olduğunu açıklar.		
Öğrencinin yazdığı kelimelerine (performansına) göre yönergelerdeki ipuçlarını azaltır.		
Öğrenciden kelimeyi her yazışında okumasını ister.		
Öğrenci kelime söylendiğinde bağımsız olarak yazabilecek düzeye gelene kadar çalışmayı devam ettirir.		
Öğrenciye çalışmanın sona erdiğini söyler.		
Hedef davranışı özetler.		
Öğrencinin uyduğu kuralları söyler.		
Gerekli ödüllendirmeyi yapar.		

SÖZÜCÜĞÜ CÜMLE VE METİN İÇERİSİNDE OKUMA

ÖĞRETİM SÜRECİ	EVET	HAYIR
Öğrenciye çalışmanın adını söyler.		
Çalışmada kullanılacak materyalleri tanıtır.		
Çalışmanın kurallarını açıklar.		
Çalışmanın sonunda kazanılacak ödülü açıklar.		
Dikkat işaretini verir.		
Öğrenciden onay aldıktan sonra çalışmaya başlar.		
Öğrenciye cümle/metin okurken hedef kelimeyi okuduğunda "Aaa burada senin daha önce okumayı öğrendiğin bir kelime var. Hatırladın mı?" gibi cümlelerle öğrenciden tepkiler ister.		
Öğrenciye cümleyi /metni okuduktan sonra hedef kelimeleri göstererek "Ben okuyorum" diyerek model olur.		
Farklı cümle/ metindeki farklı cümleler içerisinde hedef kelimeyi göstererek okumaya devam eder./ Cümle okuma aşamasında 6 cümlede kelimeyi göstererek okur. Metin okuma aşamasında metindeki en az 4 kelimeyi göstererek okur.		
Sonra öğrenciye kelimeyi aynı cümleler/metin içerisinde karışık sırayla gösterir ve öğrenciden okumasını ister.		
Öğrenciden bu kelimeleri cümle ve metin içerisinde her gösterişinde okumasını bekler.		
Öğrenci cümle/metin içinde kelimeyi bağımsız olarak gösterildiğinde okuyabilecek düzeye gelene kadar çalışmayı devam ettirir.		
Öğrenciye çalışmanın sona erdiğini söyler.		
Hedef davranışı özetler.		
Öğrencinin uyduğu kuralları söyler.		
Gerekli ödüllendirmeyi yapar.		

BAŞLAMA DÜZEYİ UYGULAMA GÜVENİRLİĞİ VERİ TOPLAMA FORMU

Amaç: Bu formun amacı, uygulamacının öğrencinin her bir setteki kelimelere yönelik başlama düzeyini belirlemek için hazırlanmış olan veri toplama planlarına ne ölçüde uygunluk gösterdiğini belirlemektir.

Kullanım Yönergesi: Bu formda uygulayıcının gerçekleştirmesi beklenen değerlendirme sürecinde bulunan davranışlar yer almaktadır. Formu uygulamadan önce okuyunuz. Başlama düzeyi veri toplama süreçlerini kameradan izleyerek, uygulamacının bu basamakları yerine getirip getiremediğini belirleyiniz. Bu amaçla, uygulamacı değerlendirme sürecinde yer alan davranışları yerine getiriyorsa "Evet" sütununa; yerine getiremiyorsa "Hayır" sütununa bir çek atınız.

Gözlemci:

Tarih:

Gözlenen Denek:

Gözlenen Değerlendirme Süreci:

DEĞERLENDİRME SÜRECİ	EVET	HAYIR
Öğrenciye çalışmanın adını söyler.		
Çalışmada kullanılacak materyalleri tanıtır.		
Çalışmanın kurallarını açıklar.		
Çalışmanın sonunda kazanılacak ödülü açıklar.		
Dikkat işaretini verir.		
Öğrenciden onay aldıktan sonra çalışmaya başlar.		
Hazırlanmış olan ölçüt bağımlı ölçü aracındaki materyalleri kullanarak öğrenciye yönergeyi vererek hedef davranışı yapmasını ister.		
Öğrencinin doğru ya da yanlış tepkilerini görmezden gelir.		
Öğrenci doğru tepki verdiğinde kayıt formuna (+), yanlış tepki verdiğinde (-) işareti koyar.		
Öğrenci tepkisiz veya kararsız kalırsa gibi bir kez daha soruyu yineler.		
Öğrenci yine kararsız kalırsa veya tepkisiz kalırsa kayıt çizelgesine (-) işareti koyar.		
Diğer değerlendirme setleri içinde aynı süreci tekrar eder.		
Öğrenciye çalışmanın sona erdiğini söyler.		
Öğrencinin uyduğu kuralları söyler.		
Gerekli ödüllendirmeyi yapar.		

**ÖĞRETİM SONU/YOKLAMA/İZLEME DEĞERLENDİRMESİ UYGULAMA GÜVENİRLİĞİ
VERİ TOPLAMA FORMU**

Amaç: Bu formun amacı, uygulamacının öğrencinin her bir setteki kelimelere yönelik benzetilmiş ortamda işlevsel olarak okuma performansını belirlemek için hazırlanmış olan veri toplama planlarına ne ölçüde uygunluk gösterdiğini belirlemektir

Kullanım Yönergesi: Bu formda uygulayıcının gerçekleştirmesi beklenen değerlendirme sürecinde bulunan davranışlar yer almaktadır. Formu uygulamadan önce okuyunuz. Öğretimin değerlendirme süreçlerini kameradan izleyerek, uygulamacının bu basamakları yerine getirip getiremediğini belirleyiniz. Bu amaçla, uygulamacı değerlendirme sürecinde yer alan davranışları yerine getiriyorsa "Evet" sütununa; yerine getiremiyorsa "Hayır" sütununa bir çek atınız.

Gözlemci:

Tarih:

Gözlenen Denek:

Gözlenen Değerlendirme Süreci:

<i>DEĞERLENDİRME SÜRECİ</i>	<i>EVET</i>	<i>HAYIR</i>
Programın bütün aşamalarında bağımsızlığa ulaşılan kelimeye yönelik bir ortam düzenler.		
Öğrenciden hedef kelimeyi okumasını ya da istenilen nesneyi vermesini ister.		
Öğrenci istenilen tepkiyi verdiyse veri toplama formuna ilgili durumun ortam, tarih, saat bilgilerini yazarak kayıt kısmına + işareti koyar.		
Öğrenci yanlış tepkiyi verdiyse veri toplama formuna ilgili durumun ortam, tarih, saat bilgilerini yazarak kayıt kısmına - işareti koyar.		
Öğrenci tepkisiz kaldıysa yönergeyi tekrar eder.		
Öğrenci yine tepkisiz kalırsa veri toplama formuna ilgili durumun ortam, tarih, saat bilgilerini yazarak kayıt kısmına - işareti koyar.		

EK 13. Gözlemciler Arası Güvenirlilik Belirleme Formu

GÖZLEMCİLER ARASI GÜVENİRLİLİK BELİRLEME FORMU

BAŞLAMA DÜZEYİ

Amaç: Bu formun amacı, uygulamacının öğrencinin her bir setteki kelimelere yönelik başlama düzeyini belirlemek için hazırlanmış olan veri toplama planlarına ne ölçüde uygunluk gösterdiğini belirlemektir

Kullanım Yönergesi: Bu formda uygulayıcının gerçekleştirmesi beklenen değerlendirme sürecinde bulunan davranışlar yer almaktadır. Formu uygulamadan önce okuyunuz. Başlama düzeyi veri toplama süreçlerini kameradan izleyerek, uygulamacının bu basamakları yerine getirip getiremediğini belirleyiniz. Bu amaçla, uygulamacı değerlendirme sürecinde yer alan davranışları yerine getiriyorsa "Evet" sütununa; yerine getiremiyorsa "Hayır" sütununa bir çek atınız.

Gözlemci:

Tarih:

Gözlenen Denek:

Gözlenen Değerlendirme Süreci:

<i>DEĞERLENDİRME SÜRECİ</i>	<i>EVET</i>	<i>HAYIR</i>
1. Öğrenciye çalışmanın adını söyler.		
2. Çalışmada kullanılacak materyalleri tanıtır.		
3. Çalışmanın kurallarını açıklar.		
4. Çalışmanın sonunda kazanılacak ödülü açıklar.		
5. Dikkat işaretini verir.		
6. Öğrenciden onay aldıktan sonra çalışmaya başlar.		
7. Hazırlanmış olan ölçüt bağımlı ölçü aracındaki materyalleri kullanarak öğrenciye yönergeyi vererek hedef davranışı yapmasını ister.		
8. Öğrencinin doğru ya da yanlış tepkilerini görmezden gelir.		
9. Öğrenci doğru tepki verdiyse kayıt formuna (+), yanlış tepki verdiyse (-) işareti koyar.		
10. Öğrenci tepkisiz veya kararsız kalırsa gibi bir kez daha soruyu yineler.		
11. Öğrenci yine kararsız kalırsa veya tepkisiz kalırsa kayıt çizelgesine (-) işareti koyar.		
12. Diğer değerlendirme setleri içinde aynı süreci tekrar eder.		
13. Öğrenciye çalışmanın sona erdiğini söyler.		
14. Öğrencinin uyduğu kuralları söyler.		
15. Gerekli ödüllendirmeyi yapar.		

ÖĞRETİM SONU / YOKLAMA / İZLEME

Amaç: Bu formun amacı, uygulamacının öğrencinin her bir setteki kelimelere yönelik benzetilmiş ortamda işlevsel olarak okuma performansını belirlemek için hazırlanmış olan veri toplama planlarına ne ölçüde uygunluk gösterdiğini belirlemektir.

Kullanım Yönergesi: Bu formda uygulayıcının gerçekleştirmesi beklenen değerlendirme sürecinde bulunan davranışlar yer almaktadır. Formu uygulamadan önce okuyunuz. Öğretimin değerlendirme süreçlerini kameradan izleyerek, uygulamacının bu basamakları yerine getirip getiremediğini belirleyiniz. Bu amaçla, uygulamacı değerlendirme sürecinde yer alan davranışları yerine getiriyorsa "Evet" sütununa; yerine getiremiyorsa "Hayır" sütununa bir çek atınız.

Gözlemci:

Tarih:

Gözlenen Denek:

Gözlenen Değerlendirme Süreci:

<i>DEĞERLENDİRME SÜRECİ</i>	<i>EVET</i>	<i>HAYIR</i>
1. Programın bütün aşamalarında bağımsızlığa ulaşılan kelimeye yönelik bir ortam düzenler.		
2. Öğrenciden hedef kelimeyi okumasını ya da istenilen nesneyi vermesini ister.		
3. Öğrenci istenilen tepkiyi verdiyse veri toplama formuna ilgili durumun ortam, tarih, saat bilgilerini yazarak kayıt kısmına + işareti koyar.		
4. Öğrenci yanlış tepkiyi verdiyse veri toplama formuna ilgili durumun ortam, tarih, saat bilgilerini yazarak kayıt kısmına - işareti koyar.		
5. Öğrenci tepkisiz kaldıysa yönergeyi tekrar eder.		
6. Öğrenci yine tepkisiz kalırsa veri toplama formuna ilgili durumun ortam, tarih, saat bilgilerini yazarak kayıt kısmına - işareti koyar.		

EK 14. Pekiştiren Belirleme Formu

Değerli Öğretmen/Ebeveyn,

Pekiştiren belirleme formu, öğrenciyle başarılı bir öğretim yapabilmek için ders sırasında/ sonunda kullanılacak pekiştirenleri belirlemek amacıyla, öğrencinin yiyecek ve içecek pekiştirenlerinden, nesne pekiştirenlerinden, sosyal pekiştirenlerden ve etkinlik pekiştirenlerinden hangilerini tercih ettiğini ya da etmediğini belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Bu formdan elde edilen bilgilerle, öğrencilerin gösterdikleri olumlu davranışların etkili bir şekilde pekiştirilmesi hedeflenmektedir. Form doldurulurken, eğer öğrenci okunan seçeneği seviyorsa ‘**evet**’ sütununa artı (+) işareti; eğer öğrenci okunan seçeneği sevmiyorsa ‘**hayır**’ sütununa artı (+) işareti koyunuz. Seçeneklerin en altında bulunan ‘**diğer**’ satırına, öğrencinin sunulan seçenekler haricinde istediği diğer pekiştirenleri ekleyebilirsiniz.

PEKİşTİRENLER	EVET	HAYIR
Yiyecek ve İçecek Pekiştirenleri		
Çikolata		
şeker		
Cips		
Meyve		
Kraker		
Sakız		
Kek		
Jelibon		
Bonibon		
Kola		
Meyve suyu		
Süt		
ay		
Diğer (.....)		
Nesne Pekiştirenleri		
Oyuncak bebek		
Top		
Boyama Kitabı		
Silgi		
Kalemtraş		
Kalem		
Oyuncak araba		
Oyun CD’ si		
Müzik CD’si		
Diğer (.....)		
Sosyal Pekiştirenler		
Aferin Deme		
Bravo Deme		
Çok Güzel Deme		
Harika Deme		

Dokunma		
Kucaklama		
Süper Deme		
Alkışlama		
Saçını Okşama		
Sırtını Sıvazlama		
Diğer (.....)		
Etkinlik Pekiştireçleri		
Müzik Dinleme		
Bilgisayar Oynama		
Çizgi Film Seyretme		
Top Oynama		
Evcilik Oynama		
Resim Yapma		
Diğer (.....)		

EK 15. Kelimeyi Okuma Aşaması Öğretim Süreci

****Kelimeyi okuma aşamasında yer alan kelimenin küçük harflerle yazılmış şekli gösterildiğinde okuması** için Edmark Okuma Programında önerilen yanlışsız öğretim yöntemlerinden biri olan Eş Zamanlı İpucu ile Öğretim yöntemi seçilmiştir. Ana yönerge “oku” yönergesi, öğrenci için seçilen ipucu ise model olmaktır. Araştırmacı masanın üzerine öğretimi yapılan kelime kartını koymuştur. Daha sonra kelime kartını işaret ederek buna bak demiştir. Öğrencinin dikkatini kelime kartına çektikten sonra “oku” ana yönergesini vermiştir. Öğrencinin tepki vermesine izin vermeden “Dur ve beni izle.” demiştir. Beceri için uygun ipucunu sunmuştur. Evet bak ben okuyorum “...” demiştir. Sonra öğrenciye “Şimdi sende oku.” demiştir. Öğrenci; a) Doğru tepki verdiğinde “Aferin, çok güzel okudun, burada yazıyor” demiştir. b) Yanlış tepkiye yöneldiğinde araştırmacı, öğrenciye “Dur, bekle ve beni izle.” diyerek hemen ardından uygun ipucunu tekrar sunmuştur. “....” derken oldukça yavaş ve belirgin bir şekilde demeye dikkat etmiştir.” Daha sonra kelime kartını işaret ederek “Şimdi sende oku. “ demiştir. Öğrenci doğru tepki verdiğinde “Aferin, çok güzel okudun , burada ... yazıyor” demiştir. c) Hiç bir şey yapmadan beklediğinde araştırmacı, öğrencinin tepki vermemesini görmezden gelerek tekrar uygun ipucunu sunmuştur, “süt” derken oldukça yavaş ve belirgin bir şekilde demeye dikkat etmiştir.” Daha sonra kelime kartını işaret ederek “Şimdi sende oku. “ demiştir. Öğrenci doğru tepki verdiğinde “Aferin, çok güzel okudun, burada yazıyor” demiştir. Daha sonra ikinci öğretim sürecine geçmiştir. Ortam, araç-gereçler, kurallar ve süreç birinci öğretim süreciyle aynı şekilde yapılmıştır. İkinci öğretim seti de aynı şekilde yapıldıktan sonra araştırmacı öğrencinin alt aşamayı öğrenip öğrenmediğini oku yönergesi ile değerlendirerek ölçüt bağımlı ölçü aracında belirtildiği gibi %100 ölçütü karşılıyorsa bir sonraki alt aşamaya geçmiştir.

Kelimenin baş harfinin büyük harfle yazılmış şekli gösterildiğinde okuma, kelimenin büyük harflerle yazılmış şekli gösterildiğinde okuma, kelimenin farklı yazı puntosu ve karakteri ile yazılmış şeklini okuma aşamalarının öğretimi de aynı şekilde yapmış öğretim sonunda ölçüt karşılandıktan sonra çalışmanın sona erdiğini söylemiştir. “Seninle kelime okuma çalışması yaptık.” diyerek hedef davranışı özetlemiştir. Öğrencinin uyduğu kuralları söyleyerek gerekli ödüllendirmeyi yapmıştır. Bir 15 dakikalık ara vermiştir.

****Kelimeyi okuma aşamasında yer alan kelimeyi yazılışı benzemeyen diğer kelimeler arasından gösterme, kelimeyi yazılışı benzeyen diğer kelimeler arasından gösterme amaçları için de Eş Zamanlı İpucu İle Öğretim yöntemi seçilmiştir. Ana yönerge “Hangisinde yazıyor göster.” yönergesi, öğrenci için seçilen ipucu ise model değildir. Araştırmacı tekrar çalışmanın adından, kurallardan ve alacağı ödülünden bahsetmiştir. Daha sonra hazırsan çalışmamıza başlayalım diyerek öğretime geçmiştir. Masanın üzerine “....” yazan ve ... kelimesine yazılışı benzemeyen kelimelerin yazılı olduğu kartları koymuştur. Daha sonra önündeki kelimeleri işaret ederek “önündekilere bak” demiştir. Öğrencinin dikkatini önündeki kelimelere çektikten sonra “Hangisinde yazıyor göster.” ana yönergesini vermiştir. Öğrencinin tepki vermesine izin vermeden “Dur ve beni izle.” demiştir. Beceri için uygun ipucunu sunmuştur. ” Evet bak ben gösteriyorum burada yazıyor” demiştir. Sonra öğrenciye " Şimdi sende hangisinde yazıyor göster." demiştir. Öğrenci; a) Doğru tepki verdiğinde "Aferin, çok güzel gösterdin, burada ... yazıyor" demiştir. b) Yanlış tepkiye yöneldiğinde araştırmacı, öğrenciye " Dur, bekle ve beni izle." diyerek hemen ardından uygun ipucunu tekrar sunmuştur. Oldukça yavaş ve belirgin bir şekilde yazısını göstererek “burada yazıyor” demiştir. Daha sonra “Hangisinde ... yazıyor göster.” ana yönergesini vermiştir. Öğrenci doğru tepki verdiğinde “Aferin, çok güzel gösterdin, burada ... yazıyor" demiştir. c) Hiç bir şey yapmadan beklediğinde araştırmacı, öğrencinin tepki vermemesini görmezden gelerek tekrar uygun ipucunu sunmuştur. Oldukça yavaş ve belirgin bir şekilde kartını göstererek “Burada yazıyor” demiştir. Daha sonra “Hangisinde yazıyor göster.” ana yönergesini vermiştir. Öğrenci doğru tepki verdiğinde “Aferin, çok güzel gösterdin, burada yazıyor" demiştir. Araştırmacı öğrenci doğru bir şekilde yazan kelimeyi gösterdikten sonra okumasını da istemiştir. Diğer üç öğretim seti içinde aynı süreci uygulamıştır. Öğrenci ile öğretimin hemen ardından ölçüt bağımlı ölçü aracı ile ¾ ölçüt ile değerlendirme almıştır. Öğrenci ölçütü karşılayınca kelimeyi yazılışı benzeyen diğer kelimeler arasından gösterme aşamasının öğretimi de aynı şekilde yapılmış ve ölçüt bağımlı ölçü aracı ile ¾ ölçüt ile değerlendirme almıştır. Öğretmen öğrenciye çalışmanın sona erdiğini söylemiştir. “Bugün seninle kelime okuma çalışması yaptık.” diyerek hedef davranışı özetlemiştir. Öğrencinin uyduğu kuralları söyleyerek gerekli ödüllendirmeyi yapmıştır. Öğrenci ile bir saatlik bir ara verilmiştir.**

EK 16. Kelimeyi Görseli ile Eşleme Aşaması Öğretim Süreci

****Kelimeyi görseli ile eşleme aşamasında yer alan *farklı görseller arasından öğretilen kelimeye ait görseli gösterme* aşaması için Edmark Okuma Programında da önerilen doğrudan öğretim yöntemi ile öğretim yapılmıştır. Araştırmacı birinci öğretim setini masaya dizmiş (örn; ayran resmi – kola resmi - süt resmi) Daha sonra öğrencinin her bir nesne resmine dikkatini çekerek nesnelerin tek tek isimlerini söylemiştir. Öğrenciye “Şimdi beni dikkatle izle.” diyerek dikkat işaretini vermiştir. Daha sonra eline yazan kelime kartını almıştır. Burada yazıyor. Şimdi önümdeki resimlere bakıp elimdeki kartı ... resminin üzerine koyacağım diyerek yazan kelime kartını resminin üzerine koymuştur. Masadaki materyallerin yerlerini değiştirerek, tekrar sırasıyla materyalleri göstermiştir. “Şimdi sıra sende, elindeki kelimeyi o kelimeye ait olan resmin üzerine koy!” demiştir. Eğer öğrenci kelime kartını doğru resmin üzerine koyarsa, araştırmacı betimleyerek (“Aferin çok güzel doğru resmin üzerine koydun.”) pekiştirmiştir. Öğrenci doğru resmin üzerine koyamazsa ya da tepki vermezse, kararsız kalırsa araştırmacı öğretimi tekrar etmiştir. Öğrenci birinci öğretim setinde doğru tepki verinceye kadar bu işlem tekrar edilmiştir. Öğrenciden birinci sette doğru tepki alınınca diğer dört öğretim seti ile öğretime devam edilmiştir.**

Dört öğretim seti ile de çalışıldıktan sonra araştırmacı ölçüt bağımlı ölçü aracı ile değerlendirme yapmıştır. Öğrenci ölçütü karşıladığında, görseli gösterilen kelimeyi çeşitli kelimeler arasından gösterme aşamasının öğretimine geçilmiştir.

****Kelimeyi görseli ile eşleme aşamasında yer alan *görseli gösterilen kelimeyi çeşitli kelimeler arasından gösterme* aşaması için Edmark Okuma Programında da önerilen doğrudan öğretim yöntemi ile öğretim yapılmıştır. Araştırmacı ilk olarak öğrenciye kelimesine ait resmi göstermiştir. Resim hakkında öğrenci ile konuşmuştur. Resim ile ilgili sorular yöneltmiştir. Birinci öğretim setini masaya dizmiştir. Öğrenciye “Şimdi beni dikkatle izle.” diyerek dikkat işaretini vermiştir. Daha sonra eline resmini alarak “Bu bir resmi. Şimdi önümdeki kelimelere bakıp elimdeki resmini, yazan kelime kartının üzerine koyacağım.” diyerek resmini yazan kelime kartının üzerine koymuştur. Masadaki materyallerin yerlerini değiştirmiştir. “Şimdi sıra sende, elindeki resmi o resme ait olan kelimenin üstüne koy!” demiştir. Eğer öğrenci ... resmini doğru kelime kartının üzerine koyarsa, araştırmacı betimleyerek (“Aferin çok güzel doğru kelimenin üzerine koydun.”) pekiştirmiştir. Öğrenci doğru kelimenin üzerine koyamazsa ya da tepki vermezse, kararsız kalırsa araştırmacı öğretimi tekrar etmiştir. Öğrenci birinci öğretim setinde doğru**

tepki verinceye kadar bu işlem tekrar edilmiştir. Öğrenciden birinci sette doğru tepki alınınca diğer dört öğretim seti ile öğretime devam edilmiştir.

Dört öğretim seti ile de çalışıldıktan sonra araştırmacı ölçüt bağımlı ölçü aracı ile değerlendirmeye geçmiştir. Öğrenci ölçütü karşılayınca bir sonraki aşamanın öğretimi ile devam etmiştir. Araştırmacı değerlendirme de bittikten sonra öğrenciye çalışmanın sona erdiğini söyler. “Bugün seninle öğrendiğiniz kelimeye ait resim ile kelimenin yazılı olduğu kartı bulma çalışması yaptık.” diyerek aşamayı özetlemiştir. Öğrencinin uyduğu kuralları söyleyerek ve gerekli ödüllendirmeyi yaparak öğretimi sonlandırmıştır.



EK 17. Kelimeyi Yazma Aşaması Öğretim Süreci

Kelimeyi yazma aşamasında yer alan *kelime ve o kelimeye ait görsel gösterildiğinde kelimeyi yazma, kelime ait görsel gösterilerek, kelime söylendiğinde yazma, kelime söylendiğinde yazma aşamaları* için Edmark Okuma Programında da önerilen doğrudan öğretim yöntemi ile öğretim yapılmıştır. Araştırmacı ilk olarak kelime kartlarında güzel yazılmış yazı örneklerini göstererek “Bak bunlar güzel yazılmış mı? Ne güzel değil mi?” diyerek güzel yazı örneğini öğrenciye göstermiştir. “Bak bunlar tek satır aralığına doğru bir şekilde yazılmış, tam çizgilerin içine yazılmış bu nedenle güzel olmuş” diyerek yazının neden güzel olduğunu açıklamıştır. Sen de böyle güzel yazılar yazmak ister misin? O zaman sen de böyle çizgilerin içine yazacaksın, sana verdiğim kelimeleri doğru yazacaksın, tamam mı?” diyerek öğrenciye defterine daha önceden yapıştırdığı resmini göstermiştir. Öğrenciye bu ne diye sorarak resme dikkatini çekmiştir. Öğrenciden doğru tepki aldıktan sonra resmin altına yazılı olan ... kelimesini göstermiştir ve okumasını istemiştir. Öğrencinin doğru okumasını “Evet burada ... yazıyor, doğru okudun aferin sana” diyerek pekiştirmiştir. “Şimdi ben sana nasıl ... yazacağını göstereceğim, beni dikkatle izle” diyerek ... kelimesinin yazımını öğrenciye göstermiştir. Bu sırada öğrenciye “Evet ben şimdi ... yazıyorum, ilk bu harf var önce onu yazıyorum, çizgilerin içine yazıyorum, şimdi bak sıradaki harfi yazıyorum, evet noktalarını da koydum üzerine, şimdi de son harfi yazıyorum, evet şimdi bu süt oldu, evet ben süt yazdım, aferin bana aynısını yazdım” demiştir. Burada nasıl yazdığını betimlerken bir taraftan da sürekli ne yazdığını okumuştur. Daha sonra ... kelimesinin nasıl yazıldığını betimleyerek 4 -5 kez daha öğrencinin defterine yazdırmıştır. Bu şekilde model olduktan sonra “Şimdi sıra sende hadi bakalım! Kalemimi al, çalışma kağıdındaki örneklerle bakarak ... yaz” demiştir. Bu aşamada öğrenciye yönergeler vererek doğru ve güzel şekilde yazması için rehberlik etmiştir. Öğrenciye 4-5 kez uygulama yaptırdıktan sonra öğrencinin en güzel yazdığı ... kelimesine yıldız koymuştur. “Bak bu güzel olmuş, iki satır aralığına taşırmadan yazmışsın ve doğru çizmişsin. Hadi bunun gibi tekrar yaz” demiştir ve yine aynı yönergelerle öğrenciye ... kelimesini yazdırmıştır. Daha sonra öğrenci ile çalışma kağıtlarından bolca alıştırma yaptırmıştır. Öğrencinin yazdığı kelimelerine (performansına) göre yönergelerdeki ipuçlarını azaltmıştır. Öğrenci ... kelimesini her yazışında okumasını da istemiştir. Öğrenci bu şekilde bakarak bağımsız yazmaya başladıktan sonra kelime örneği olmadan resim ipucunun varlığında söylendiğinde yazmasını istemiştir. Öğrenciden ... kelimesini okumasını ve ... yazısına iyice bakmasını, sonra eliyle kapatarak bakmadan kelimeyi yazmasını, sonra da elini kaldırıp örnek ... yazısı ile kendi yazdığını

karşılaştırmasını istemiştir. Öğrenciye bu strateji ile yeterli sayıda yazdırarak alıştırma yaptırmıştır. Öğrenci kelimeyi bakmadan doğru olarak yazıncaya kadar alıştırmalar yaptırmaya devam etmiştir. Daha sonra resim ipucunu da kaldırmıştır. Herhangi bir ipucu olmadan sadece “süt yaz” yönergesiyle sürece devam etmiştir. Bu aşamada yazımı zor olan uzun kelimelerde öğrenciden bağımsız yazması beklenmemiştir. Çünkü bu aşamadaki asıl amaç öğrencinin kelimeye yönelik yaşantısının arttırılmasıdır. Yazma çalışmasını bitirirken öğrenciye çalışmanın sona erdiğini söylemiştir. “Bugün seninle kelimesini yazma çalışması yaptık, sen çok güzel yazmayı öğrendin” diyerek hedef davranışı özetlemiştir. Öğrencinin uyduğu kuralları söylemiştir ve gerekli ödüllendirmeyi yapmıştır.



EK 18. Kelimeyi Cümle ve Metin İçerisinde Okuma Aşaması Öğretim Süreci

Kelimeyi cümle ve metin içerisinde okuma aşamasında yer alan *kelimeyi cümle içerisinde gösterildiğinde okuma ve kelimeyi metin içerisinde gösterildiğinde okuma* aşamaları için Edmark Okuma Programında da önerilen doğrudan öğretim yöntemi ile öğretim yapılmıştır. Öğrenciye ilk olarak dikkat işaretini vermiştir. Öğrenciden onay aldıktan sonra çalışmaya başlamıştır. Öğrenciye cümle/metin okurken hedef kelimeyi okuduğunda "Aaa burada senin daha önce okumayı öğrendiğin bir kelime var. Hatırladın mı?" gibi cümlelerle öğrenciden tepkiler istemiştir. Öğrenciye cümleyi /metni okuduktan sonra hedef kelimeleri göstererek "Ben okuyorum" diyerek model olmuştur. Farklı cümle içerisinde / metindeki farklı cümleler içerisinde hedef kelimeyi göstererek okumaya devam etmiştir. Cümle okuma aşamasında 6 cümlede kelimeyi göstererek okumuştur. Metin okuma aşamasında metindeki en az 4 kelimeyi göstererek okumuştur. Sonra öğrenciye kelimeyi aynı cümleler/metin içerisinde karışık sırayla göstermiştir ve öğrenciden okumasını istemiştir. Öğrenciden bu kelimeleri cümle ve metin içerisinde her gösterişinde okumasını beklemiştir. Öğrenci cümle/metin içinde kelimeyi bağımsız olarak gösterildiğinde okuyabilecek düzeye gelene kadar çalışmayı devam ettirmiştir. Araştırmacı öğrenciye çalışmanın sona erdiğini söyleyerek hedef davranışı özetlemiştir. Öğrencinin uyduğu kuralları söylemiştir. Gerekli ödüllendirmeyi yapmıştır. Hazırlanan ölçüt bağımlı ölçü aracı ile değerlendirme alınarak ölçüt karşılanınca öğretim sonu benzetilmiş ortam değerlendirilmesine geçilmiştir.

EK 19. Benzetilmiş Ortamda Veri Toplama Süreci

Araç Gereç: Setlerde yer alan hedef kelimelere ait levhalar ve nesneler

Amaç: Öğrencinin kelimeyi işlevsel olarak okuyup okuyamadığını belirlemek için günlük rutini içerisinde, gerektiğinde benzetilmiş ortam oluşturarak hedef kelimeyi işlevsel olarak okuyup okuyamadığını değerlendirilmesi

Ortam: Hedef kelimeye yönelik hazırlanmış olan benzetilmiş ortam

Değerlendirme Süreci:

Bu değerlendirme için öğrencinin okuldaki günlük rutini içerisinde üç farklı durum oluşturulur. Öğrenciden bu durum içerisinde istenilen nesneyi vermesini ya da gösterilen nesne veya levhadaki yazıyı yani hedef kelimeyi okumasını istenir. Eğer öğrenci hedef kelimeyi doğru şekilde okursa/ istenilen nesneyi doğru şekilde verirse veri toplama aracıyla duruma yönelik tarih, saat ve ortam bilgilerini yazarak kayıt kısmına + işareti koyar. Öğrenci hedef kelimeyi yanlış okursa/istenilen nesneyi doğru şekilde veremezse yine veri toplama aracıyla duruma yönelik tarih, saat ve ortam bilgilerini yazarak kayıt kısmına - işareti koyar. Öğrenci üç farklı durumda da hedef kelimeyi doğru şekilde okuyorsa/ istenilen nesneyi veriyorsa yani %100 olarak belirlenen ölçütü karşılıyorsa işlevsel olarak okumayı öğrendiği kabul edilir.

1. Kelime Seti- Benzetilmiş Ortamlara Yönelik Açıklama: Uygulamaya ilk olarak birinci kelime setinde yer alan “su” kelimesi ile başlanmıştır. Bu kelimenin benzetilmiş ortam değerlendirmesinde birinci durum olarak sınıf bir market ortamına dönüştürülmüştür. Su, süt, maden suyu gibi aynı tipte içecek kutuları oluşturulmuş ve öğrenciden marketteki reyondan su yazan kutuyu alması istenmiştir. Kutuların hepsi aynı tipte olduğu için öğrencinin kutunun üzerinde yazan yazılara bakarak su kelimesini işlevsel olarak okuması ve bu sayede doğru kutuyu alması beklenmiştir. İkinci durum olarak okul bahçesindeki kamelya aynı şekilde market ortamına dönüştürülmüş ve öğrenciden yine suyu alması istenmiştir. Üçüncü durum olarak öğrenciye öğretmenler odasında dolaptaki suyu getirmesi istenmiş ve dolaba üzerinde süt, vişne suyu, maden suyu, su yazan kutulardan doğru kutuyu getirmesi beklenmiştir. Kız kelimesinin benzetilmiş ortam değerlendirmesi için kız, erkek, öğretmenler odası yazan tabelalar sınıfların kapılarına takılmış ve öğrenciden kızlar tuvaletine girmesi istenmiştir. Öğrenci okulda sürekli olarak tuvaleti kullandığı için var olan

tuvaletler yerine okul içindeki farklı sınıflara tabelalar asılarak değerlendirme alınmıştır. Birinci durum değerlendirmesi için okulun alt katında yer alan üç sınıf kullanılırken, ikinci durum değerlendirmesinde üst katta yer alan üç sınıf kapısı, üçüncü durum değerlendirmesinde ise alt kattaki farklı üç sınıf kapısı kullanılmıştır. Erkek kelimesinin benzetilmiş ortam değerlendirmesi içinde aynı şekilde farklı sınıf kapılarına erkek, kız, müdür yazan tabelalar takılarak öğrencinin kızlar tuvaletine girmesi istenmiştir. Ayran kelimesinin benzetilmiş ortam değerlendirmesinde de su kelimesinde olduğu gibi okul içindeki farklı sınıflar market ortamına dönüştürülmüş ve öğrenciden su, ayran, süt, soda yazan içecek kutuları arasından ayranı alması beklenmiştir. Birinci kelime setinin son kelimesi olan eczane kelimesinin benzetilmiş ortam değerlendirmesinde ise öğrenciye eczaneden sınıfımız için yara bandı, sargı bezi gibi malzemeler almaya gideceğimiz söylenmiştir. Okul içi ya da okulun bahçesindeki farklı yerlere eczane, market, hastane, kütüphane gibi tabelalar asılmış ve öğrenciden eczaneye girmesi istenmiştir. Üç durum değerlendirmesinin birincisinde okulun alt katındaki farklı sınıf kapıları kullanılırken, ikinci durum değerlendirmesinde üst kattaki öğretmenler odası ve sınıf kapıları kullanılmıştır. Üçüncü durum değerlendirmesinde ise üst kattaki rehberlik odası ve sınıf kapıları kullanılmıştır.

2. Kelime Seti -Benzetilmiş Ortamlara Yönelik Açıklama: Uygulamaya ilk olarak ikinci kelime setinde yer alan “simit kelimesi ile başlanmıştır. Bu kelimenin benzetilmiş ortam değerlendirmesinin birinci durum değerlendirmesinde alt kattaki bir sınıf bir pastane ortamına dönüştürülmüştür. Öğrenciden pastaneye girerek simit alması istenmiştir. Bunun için simit, poğaça, kurabiye gibi yiyecekler bir paket içine alınmış ve öğrencinin paketin içeriğini görmediği için üzerindeki yazıları okuyarak simiti alması beklenmiştir. İkinci ve üçüncü durum değerlendirmelerinde ise farklı sınıflar yine pastane ortamına dönüştürülmüş ve bu sefer bir menü hazırlanarak öğrenciden menüde simit kelimesini bulup fiyatına bakarak sipariş etmesi istenmiştir. Sipariş etme becerisi kısmına öğrenciye rehberlik edilmiş ancak menüden kelimeyi bulma aşamasında tepkisiz kalınarak öğrencinin doğru ya da yanlış tepkisi kayıt çizelgesine kaydedilmiştir. İkinci kelime olan müdür kelimesinde ise rehberlik odası, memur, öğretmenler odası, müdür yazan tabelalar sınıfların kapılarına takılmış ve öğrenciden müdürün odasına girmesi istenmiştir. Öğrenci okulda sürekli olarak bulunduğu için var olan müdür odasını biliyor olma durumu gözetilerek yerine okul içindeki farklı sınıflara tabelalar asılarak değerlendirme alınmıştır. Birinci durum değerlendirmesi için okulun alt katında yer alan üç sınıf kullanılırken, ikinci durum değerlendirmesinde üst katta

yer alan üç sınıf kapısı, üçüncü durum değerlendirmesinde ise alt kattaki farklı üç sınıf kapısı kullanılmıştır. Açık kelimesinin benzetilmiş ortam değerlendirmesinde öğrenciye haydi seninle pastaneye gidelim denilmiştir. Okulun iki sınıf kapısından birine açık, diğerine kapalı yazılmıştır. Öğrenciye bak burada iki pastane var bunlardan biri kapalı diğeri açık haydi tabelalara bak ve açık olan pastaneye girelim denilmiş ve öğrenciden doğru kapıya yönelmesi beklenmiştir. Üç durum içinde aynı değerlendirme sistemi uygulanmış sadece farklı zamanlarda ve farklı sınıflar ile yapılmıştır. Kapalı kelimesinin benzetilmiş ortam değerlendirmesinde ise öğrenciye dersimiz bitti sınıfımızın kapısını kilitleyelim denilmiş ve daha sonra sınıfımızın kapalı olduğunun anlaşılması için hangisini takmamız gerekir diye sorulmuştur. Öğrencinin önüne kapalı, açık, müdür yazan tabelalar koyulmuş ve içlerinden kapalı yazan tabelayı alması beklenmiştir. Üç durum değerlendirmesi için de farklı zamanlarda aynı şekilde değerlendirme alınmış sadece yanlış örnek olarak koyulan tabelalar değiştirilmiştir. İkinci kelime setinin son kelimesi olan dur kelimesinin öğretiminde öğrenci ile bahçe içinde yürüyüşler yapılmış ve okulun tehlike barındıran yerlerine (bahçe sağ kısım, okul sokağı, arka bahçe) dur tabelaları asılmıştır. Öğrenciye yürüyüş esnasında burada bir tabela var ne yapman gerekiyor şeklinde soru yöneltilmiş ve öğrenciden bu tabelayı okuyup durması beklenmiştir.

3. Kelime Seti- Benzetilmiş Ortamlara Yönelik Açıklama: Uygulamaya ilk olarak üçüncü kelime setinde yer alan “kaygan zemin” kelimesi ile başlanmıştır. Bu kelimenin benzetilmiş ortam değerlendirmesinde okul içinde temizlik görevlilerinin yerleri temizledikten sonra kaygan zemin tabelalarını koydukları zaman dilimleri kullanılmıştır. Öğrenci farklı nedenlerle sınıftan çıkarılmış ve yürürken tabelaya dikkati çekilerek okuması istenmiş ve ne yapması gerektiği sorulmuştur. Öğrenciden tabelayı doğru okuyarak dikkatli ve yavaş bir şekilde kaygan zemin yazan yerde yürümesi beklenmiştir. Üç durum değerlendirmesi de aynı şekilde ancak farklı zamanlarda ve okulun farklı yerlerinde alınmıştır. Acil çıkış kelimesi için okul içinde zaten var olan acil çıkış levhaları kullanılmıştır. Üç durum değerlendirmesi içinde farklı zamanlarda farklı yerlerde yer alan acil çıkış tabelalarına öğrencinin dikkati çekilmiş ve öğrenciden okuyarak bu tabelanın ne işe yaradığını söylemesi istenmiştir. Peynir kelimesinin benzetilmiş ortam değerlendirmesinde birinci durum olarak alt kattaki bir sınıf bir market ortamına dönüştürülmüştür. Peynir, tereyağı, margarin gibi aynı tipte kutular oluşturulmuş ve öğrenciden marketteki reyondan peynir yazan kutuyu alması istenmiştir. Kutuların hepsi aynı tipte olduğu için öğrencinin kutunun üzerinde yazan yazılara bakarak peynir kelimesini işlevsel olarak okuması ve bu sayede doğru kutuyu alması beklenmiştir. İkinci durum olarak bahçedeki veli bekleme odası aynı şekilde market

ortamına dönüştürülmüş ve öğrenciden yine peyniri alması istenmiştir. Üçüncü durum olarak üst kattaki bir sınıf aynı şekilde market ortamına dönüştürülmüş ve öğrenciden yine aynı tipteki farklı kutular arasından üzerinde peynir yazan kutuyu alması beklenmiştir. Şampuan kelimesinin benzetilmiş ortam değerlendirmesinde birinci durum olarak alt kattaki bir sınıf bir market ortamına dönüştürülmüştür. Şampuan, saç kremi, traş köpüğü yazan aynı tipte şişeler oluşturulmuş ve öğrenciden marketteki reyondan şampuan yazan şişeyi alması istenmiştir. Şişelerin hepsi aynı tipte olduğu için öğrencinin şişenin üzerinde yazan yazılara bakarak şampuan kelimesini işlevsel olarak okuması ve bu sayede doğru şişeyi alması beklenmiştir. İkinci durum olarak üst kattaki sınıf aynı şekilde market ortamına dönüştürülmüş ve öğrenciden yine şampuanı alması istenmiştir. Üçüncü durum olarak müdür odası aynı şekilde market ortamına dönüştürülmüş ve öğrenciden yine aynı tipteki farklı şişeler arasından üzerinde şampuan yazan şişeyi alması beklenmiştir. Üçüncü kelime setinin son kelimesi olan süt kelimesinin benzetilmiş ortam değerlendirmesinde birinci durum olarak alt kattaki bir sınıf bir market ortamına dönüştürülmüştür. Su, süt, ayran, gazoz yazan aynı tipte şişeler oluşturulmuş ve öğrenciden marketteki reyondan süt yazan şişeyi alması istenmiştir. Şişelerin hepsi aynı tipte olduğu için öğrencinin şişenin üzerinde yazan yazılara bakarak süt kelimesini işlevsel olarak okuması ve bu sayede doğru şişeyi alması beklenmiştir. İkinci durum olarak üst kattaki sınıf aynı şekilde market ortamına dönüştürülmüş ve öğrenciden yine sütü alması istenmiştir. Üçüncü durum olarak bahçedeki veli bekleme odası aynı şekilde market ortamına dönüştürülmüş ve öğrenciden yine aynı tipteki farklı şişeler arasından üzerinde süt yazan şişeyi alması beklenmiştir.



GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR..