



**ÇEVİRİM İÇİ EĞİTİM VE KOÇLUK PROGRAMI ALAN
EBEVEYNLER TARAFINDAN UYGULANAN OKUMA AKICILIĞI
MÜDAHALESİNİN ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ OLAN ÖĞRENCİLERİN
OKUMA AKICILIĞINA ETKİSİ**

Hicret Karayel

**YÜKSEK LİSANS TEZİ
ÖZEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

MART, 2025

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren On iki (12) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Hicret

Soyadı : Karayel

Bölümü : Özel Eğitim

İmza :

Teslim Tarihi : .../03/2025

TEZİN

Türkçe Adı : Çevrim İçi Eğitim ve Koçluk Programı Alan Ebeveynler Tarafından Uygulanan Okuma Akıcılığı Müdahalesinin Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Okuma Akıcılığına Etkisi

İngilizce Adı : The Effect of Reading Fluency Intervention Implemented by Parents Receiving Online Training and Coaching Programme on the Reading Fluency of Students with Learning Disabilities

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

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

Yazar Adı Soyadı: Hicret Karayel

İmza:

JÜRİ ONAY SAYFASI

Hicret Karayel tarafından hazırlanan “Çevrim İçi Eğitim ve Koçluk Programı Alan Ebeveynler Tarafından Uygulanan Okuma Akıcılığı Müdahalesinin Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Okuma Akıcılığına Etkisi” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Gazi Üniversitesi Özel Eğitim Ana Bilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Doç. Dr. Arzu Doğanay Bilgi

(Özel Eğitim Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

.....

Başkan: Prof. Dr. Emine Rüya Özmen

(Özel Eğitim Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

.....

Üye: Dr. Öğr. Üyesi Özgül Güler Bülbül

(Eğitim Bilimleri Bölümü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Programı,

Başkent Üniversitesi)

.....

Tez Savunma Tarihi: 14/02/2025

Bu tezin Özel Eğitim Ana Bilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Şaban Çetin

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

.....





Canım Anneme

TEŞEKKÜR

İlk olarak bu tez çalışmasının her aşamasında destek olan, sabrı, bilgisi ve rehberliği ile yolumu aydınlatan, umutsuzluğa düştüğüm anlarda dâhi içtenlikle motive eden, öğrencisi olmaktan çok büyük mutluluk ve onur duyduğum değerli danışmanım Doç. Dr. Arzu Doğanay Bilgi'ye en içten teşekkürlerimi sunarım. Sayın hocamın desteği olmasaydı tez süreci bu kadar verimli ve anlamlı bir şekilde tamamlanmazdı.

Tez izleme komiteme değerli vakitlerini ayırarak katılım sağlayan, aydın fikirleriyle tezimin son şeklinin almasında emeği olan sevgili hocalarım Prof. Dr. Emine Rüya Özmen ve Dr. Öğr. Üyesi Özgül Güler Bülbül'e çok teşekkür ederim.

Çocukluğumdan bu yana okumanın, kadın olarak dimdik ayakta durmanın önemini anlatan, zorlandığım her an varlığıyla destek olup yolumu aydınlatan çok değerli dayım Prof. Dr. Necdet Sağlam ve sevgili yengecim Prof. Dr. Semran Sağlam'a teşekkürü bir borç bilirim. Üniversite tercih zamanında tanıştığım sonrasında her zaman engin bilgileriyle ufkumu açan, her telefon görüşmesinde "kızım" şeklinde hitâbıyla bana kendimi değerli hissettiren saygıdeğer hocam Prof. Dr. Mehmet Yılmaz'a çok teşekkür ederim.

Tez sürecimde zorlandığım anda yardımına koşan ve sorunları çözmek için gerektiği yerde araştırma yapan değerli Hilal Öztürk'e ne kadar teşekkür etsem azdır.

Tez için gerekli olan örnek videoların hazırlanması sürecinde değerli vakitlerini ayırıp katılan değerli mesai arkadaşım Ali Az ve sevgili kızı Elif Naz Az'a çok teşekkür ederim.

Bütün hayatımda olduğu gibi tez sürecimde de benden desteğini esirgemeyen, varlıklarıyla beni motive eden canım annem Kezban Karayel ve babam Efrayim Karayel'e, çocukluğumdan bu yana abilikten öte en yakın arkadaşım olan canım abim Bekir Karayel'e çok teşekkür ederim.

Araştırmanın gerçekleştirilmesinde büyük paya sahip olan değerli katılımcı öğrenci ve ebeveynlerine ve sürece katkı sağlayan herkese çok teşekkür ederim.



**ÇEVİRİM İÇİ EĞİTİM VE KOÇLUK PROGRAMI ALAN
EBEVEYNLER TARAFINDAN UYGULANAN OKUMA AKICILIĞI
MÜDAHALESİNİN ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ OLAN ÖĞRENCİLERİN
OKUMA AKICILIĞINA ETKİSİ
(Yüksek Lisans Tezi)**

**Hicret Karayel
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
Mart 2025**

ÖZ

Bu çalışmanın amacı çevrim içi eğitim ve koçluk programı alan ebeveynler tarafından uygulanan okuma akıcılığı müdahalesinin öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma akıcılığı üzerindeki etkisini belirlemektir. Araştırmada tek denekli deneysel desenlerden katılımcılar arası çoklu yoklama deseni kullanılmıştır. Bu araştırmanın bağımsız değişkeni çevrim içi eğitim ve koçluk programı alan ebeveynler tarafından öğrenme güçlüğü olan çocuklarına uygulanan akıcı okuma müdahalesidir. Araştırmanın bağımlı değişkeni ise öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin akıcı okuma düzeyleridir. Araştırmaya öğrenme güçlüğü olan ilkokul 2 ve 3. sınıfa devam eden üç ilkokul öğrencisi ve ebeveynleri katılmıştır. Deney süreci başlama düzeyi ve müdahale oturumlarından oluşmaktadır. Müdahale sürecinde ebeveynlere çevrim içi eğitim ve koçluk desteği ile akıcı okuma stratejileriyle ilgili eğitim verilmiştir. Ebeveynlerin bu stratejileri ev ortamlarında çocuklarına uygulamaları sağlanmış ve süreç boyunca koçluk hizmeti sunulmuştur. Çalışma ilk katılımcı için sekiz hafta ikinci ve üçüncü katılımcı için yedi hafta sürmüştür. Araştırmada uygulamalar boyunca sürekli olarak okuma hızı, okuma doğruluğu ve okuma hatasına ilişkin veri toplanmış ayrıca deney öncesi ve sonrasında Prozodik Okuma Ölçeği kullanılarak prozodik okuma verisi toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin bağımsız değişken olan akıcı okuma düzeylerinde artış olmuştur. Ayrıca araştırmaya yönelik katılımcılardan ve

ebeveynlerinden alınan sosyal geçerlik verilerinde hem katılımcıların hem de ebeveynlerin çalışmadan memnun kaldıkları ve uygulanan programa dair olumlu yönde görüş bildirdikleri görülmüştür.



Anahtar Kelimeler : Akıcı okuma, ebeveyn eğitimi, koçluk programı, öğrenme güçlüğü.
Sayfa Adedi : xviii + 151
Danışman : Doç. Dr. Arzu Doğanay Bilgi

**THE EFFECT OF READING FLUENCY INTERVENTION
IMPLEMENTED BY PARENTS RECEIVING ONLINE TRAINING
AND COACHING PROGRAMME ON THE READING FLUENCY OF
STUDENTS WITH LEARNING DISABILITIES
(M.S. Thesis)**

**Hicret Karayel
GAZI UNIVERSITY
GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES
March 2025**

ABSTRACT

This study aimed to determine the effect of a reading fluency intervention implemented by parents who received an online training and coaching program on the reading fluency of students with learning disabilities. The study used multiple probe between participants design, one of the single-subject experimental designs. The independent variable of this study is the fluent reading intervention applied by parents who received online training and coaching programme to their children with learning disabilities. The dependent variable of the study is the fluent reading levels of students with learning disabilities. Three elementary school students with learning disabilities attending 2nd and 3rd grades and their parents participated in the study. The experimental process consisted of baseline and intervention sessions. In the intervention process, parents were trained on fluent reading strategies with online training and coaching support. Parents were provided to apply these strategies to their children in their home environments and coaching services were provided throughout the process. The study lasted eight weeks for the first participant and seven weeks for the second and third participants. In the study, data on reading speed, reading accuracy and reading error were collected continuously throughout the interventions, and prosodic reading data were collected using the Prosodic Reading Scale before and after the experiment. As a result of the study, students' fluency and prosodic reading levels, independent variables, increased. In

addition, social validity data were collected for the participants and their parents. When the social validity data were examined, it was seen that both participants and parents were satisfied with the study and reported positive opinions about the program implemented.



Key Words : Coaching programme, learning disabilities, reading fluency, parent training.

Page Number : xviii + 151

Supervisor : Assoc. Prof. Dr. Arzu Doganay Bilgi

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	ii
JÜRİ ONAY SAYFASI.....	iii
TEŞEKKÜR.....	vi
ÖZ	viii
ABSTRACT	x
İÇİNDEKİLER.....	xii
TABLolar LİSTESİ.....	xviii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xix
BÖLÜM I	1
GİRİŞ.....	1
Öğrenme Güçlüğü	1
Öğrenme Güçlüğü Olan Bireyler ve Özellikleri.....	2
Öğrenme Güçlüğünde Okuma Becerisi	5
Akıcı Okuma.....	6
Akıcı Okumanın Bileşenleri	8
Okuma Hızı.....	9
Okuma Doğruluğu ve Okuma Hatası.....	10

<i>Prozodi</i>	11
Akıcı Okuma Müdahaleleri.....	13
<i>Beceri Temelli Müdahaleler</i>	13
<i>Performans Temelli Müdahaleler</i>	15
<i>Birleştirilmiş Müdahaleler</i>	16
Ebeveynlerin Eğitim Sürecine Katılımı	17
Ebeveyn Eğitimi	19
Ebeveyn Koçluğu.....	21
Problem Durumu	24
Araştırmanın Amacı	28
Araştırmanın Önemi.....	29
Sayıtlar	31
Sınırlılıklar.....	31
Tanımlar.....	32
BÖLÜM II	33
İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	33
Uluslararası Alanyazında Yapılan Çalışmalar.....	33
Ulusal Alanyazında Yapılan Çalışmalar	41
BÖLÜM III	44
YÖNTEM	44
Araştırmanın Deseni	44
Bağımlı ve Bağımsız Değişkenler	45
Katılımcılar	46

Katılımcıların Belirlenmesi	49
Ortam	51
Araç Gereçler ve Eğitim Materyalleri.....	52
Teknolojik Araç Gereçler	52
Teknolojik Olmayan Araç Gereçler	53
Ebeveyn Eğitimi ve Koçluk Oturumlarında Kullanılan Eğitim Materyalleri .	54
Veri Toplama Araçları	55
Prozodik Okuma Ölçeği	55
Sosyal Geçerlik Formları.....	56
Deney Süreci	56
Pilot Uygulama	56
Ebeveyn Eğitimi	57
<i>Ebeveyn Eğitimi Bilgilendirme Aşaması.....</i>	<i>59</i>
<i>Bilgilendirme Aşamasının Uygulanması.....</i>	<i>59</i>
<i>Ebeveyn Eğitimi Koçluk Aşaması.....</i>	<i>61</i>
<i>Koçluk Oturumları</i>	<i>61</i>
Ön Test/Son Test Uygulama.....	69
Başlama Düzeyi ve Yoklama Oturumları	69
Müdahale Oturumları	70
Verilerin Toplanması	73
Bağımlı Değişken ve Kayıt Yöntemi.....	73
Prozodik Okuma Ölçeği Aracılığıyla Veri Toplama	74
Sosyal Geçerlik Verilerinin Toplanması	74

Verilerin Analizi	74
Etki Büyüklüğünün Hesaplanması.....	75
Eğimin Hesaplanması	76
Güvenirliklerin Hesaplanması	76
<i>Uygulama Güvenirliği.....</i>	<i>76</i>
<i>Puanlayıcılar Arası Güvenirlik.....</i>	<i>78</i>
BÖLÜM IV	79
BULGULAR	79
Ebeveynler Tarafından Uygulanan Akıcı Okuma Müdahalesinin Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Okuma Hızına Etkisi	79
Etki Büyüklüğü ve Eğime İlişkin Bulgular	82
Ebeveynler Tarafından Uygulanan Akıcı Okuma Müdahalesinin Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Okuma Doğruluğuna Etkisi	83
Etki Büyüklüğü ve Eğime İlişkin Bulgular	85
Ebeveynler Tarafından Uygulanan Akıcı Okuma Müdahalesinin Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Okuma Hatasına Etkisi	85
Etki Büyüklüğü ve Eğime İlişkin Bulgular	87
Ebeveynler Tarafından Uygulanan Akıcı Okuma Müdahalesinin Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Okuma Prozodisine Etkisi.....	88
Sosyal Geçerlik Bulguları	89
Katılımcı Öğrenciler Sosyal Geçerlik Bulguları.....	89
Katılımcı Ebeveynler Sosyal Geçerlik Bulguları.....	91
BÖLÜM V	94
TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	94

Tartışma	95
Ebeveynler Tarafından Uygulanan Akıcı Okuma Müdahalesinin Okuma Hızına Olan Etkisine İlişkin Tartışma.....	95
Müdahale Programının Okuma Doğruluğu ve Okuma Hatasına Olan Etkisine İlişkin Tartışma	100
Ebeveynler Tarafından Uygulanan Akıcı Okuma Müdahalesinin Okuma Prozodisine Olan Etkisine İlişkin Tartışma.....	104
Ebeveynler Tarafından Uygulanan Akıcı Okuma Müdahalesinin Sosyal Geçerlik Verilerine İlişkin Tartışma	106
Sonuç	108
Öneriler	109
Uygulamaya Yönelik Öneriler	109
İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler.....	110
KAYNAKLAR.....	111
EKLER.....	131
Ek 1. Gazi Üniversitesi Etik Komisyonu İzin Belgesi	132
Ek 2. Ebeveyn Onam Formu.....	133
Ek 3. Ebeveyn Görüşme Formu.....	134
Ek 4. Okuma Hızı Grafiği	135
Ek 5. Ödül Tablosu	136
Ek 6. Video Çekim İzin Onayı	137
Ek 7. Prozodik Okuma Ölçeği.....	138
Ek 8. Ölçek Kullanım İzni	139
Ek 9. Öğrenci Sosyal Geçerlik Formu.....	140

Ek 10. Ebeveyn Sosyal Geçerlik Formu	141
Ek 11. Akıcı Okuma Testi	142
Ek 12. Strateji Uygulama Güvenirliği: Ebeveyn Formu	144
Ek 13. Okuma Kayıt Formu.....	148
Ek 14. Ebeveyn Eğitimi Uygulama Güvenirliği Formu.....	149
Ek 15. Başlama ve Müdahale Oturumları Uygulama Güvenirliği Formu	151



TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. <i>Sınıf Düzeylerine Göre Okuma Hızı</i>	10
Tablo 2. <i>Katılımcı Öğrencilerin Demografik Özellikleri.....</i>	47
Tablo 3. <i>Katılımcı Ebeveynlerin Demografik Özellikleri</i>	48
Tablo 4. <i>Koçluk Uygulamasında Kullanılan Videolar ve Süreleri</i>	55
Tablo 5. <i>Çevrim İçi Ebeveyn Eğitiminin İçeriği</i>	59
Tablo 6. <i>Birinci Ebeveyn Koçluk Oturumları ve Süreleri.....</i>	65
Tablo 7. <i>İkinci Ebeveyn Koçluk Oturumları ve Süreleri.....</i>	67
Tablo 8. <i>Üçüncü Ebeveyn Koçluk Oturumları ve Süreleri</i>	68
Tablo 9. <i>Katılımcı Öğrenci Sosyal Geçerlik Bulguları.....</i>	90
Tablo 10. <i>Katılımcı Ebeveyn Sosyal Geçerlik Bulguları</i>	91

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Ebeveyn eğitimi akış şeması	58
Şekil 2. Okuma hızı grafiği	80
Şekil 3. Okuma doğruluğu grafiği.....	83
Şekil 4. Okuma hatası grafiği	86
Şekil 5. Prozodik okuma grafiği.....	88

BÖLÜM I

GİRİŞ

Öğrenme Güçlüğü

Öğrenme güçlüğü terimi 1960'ların başlarında Syracuse Üniversitesi'nde William Cruickshank tarafından yapılan çalışmalar sonucunda ortaya çıkmıştır. 1968 yılında Samuel Kirk başkanlığında Washington D.C.'de gerçekleştirilen Engellilerin Eğitimi Bürosu (Individuals with Disabilities Education Act)'nda ilk defa resmi olarak kullanılmıştır. Öğrenme güçlüğü “sözlü ya da yazılı dili anlama ve kullanmayla ilgili bir veya daha fazla temel psikolojik süreçlerde meydana gelen bozulmadan kaynaklı dinleme, düşünme, okuma, yazma veya hesaplama yapma gibi matematik becerilerinde zorlanma” olarak tanımlanmaktadır (IDEA, 2004, s.307). Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve İstatistiksel El Kitabında (DSM-V) ise öğrenme güçlüğü, bireyin okuma, yazılı anlatım ve matematik alanlarının bir ya da birkaçında belirgin güçlük yaşamasına sebep olan, hayat boyu devam eden ve merkezi sinir sistemindeki işlevsel farklılıklardan kaynaklanan “Nörogelişimsel Bozukluk” olarak tanımlanmaktadır (American Psychiatric Association [APA], 2013, s.68). Öğrenme güçlüğü terimi ülkemizde 16 Şubat 1975 tarih ve 15151 sayılı resmi gaztede yayınlanan Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Hakkında Yönetmeliği ile yasalarda yer almıştır (MEB, 1975). Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde “*Dili yazılı ya da sözlü anlamak ve kullanabilmek için gerekli olan bilgi alma süreçlerinin birinde veya birkaçında ortaya çıkan ve dinleme, konuşma, okuma, heceleme, dikkat yoğunlaştırma ya da matematiksel işlemleri yapma güçlüğü nedeniyle özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan birey*” şeklinde ifade edilmiştir (MEB, 2018).

Özmen (2017) ise öğrenme güçlüğünü tanımlarken ortalama veya ortalama üzerinde zekâ düzeyine sahip olduklarını vurgulamakla beraber bireylerin uygun eğitimsel fırsatlara erişmelerine rağmen yeterli düzeyde öğrenememesinin altını çizmiştir. Buradaki uygun eğitimsel fırsatlara erişme ifadesi öğrenme güçlüğünü bireyin çevresel olumsuzluklar sebebiyle öğrenememesinden kaynaklanan akademik başarısızlıktan ayırmaktadır (Guo & Keleş, 2024; Özmen, 2017). Aynı zamanda öğrenme güçlüğünde görülen akademik başarısızlık zekâ durumu ile de ilgili değildir. Nitekim öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin tipik veya üstü zekâyâ sahip olduğu bilinmektedir (D'Angiulli & Siegel, 2003; Turgut, Erden, & Karakaş, 2010).

Öğrenme Güçlüğü Olan Bireyler ve Özellikleri

Öğrenme güçlüğünde her bireyin zorlandığı akademik becerileri alanları farklılık göstermektedir. Bazı bireyler okuma, yazma veya sayısal beceri alanlarının birinde zorluk yaşarken bazıları birden fazla alanda zorluk yaşayabilmektedir (Fletcher, Lyon, Fuchs, & Barnes, 2007). Örneğin, bir birey kelimeleri çözümlemlemede yaşadığı sıkıntıdan dolayı heceleyerek okurken, yazılı anlatım ve sayısal becerilerde yaşına uygun performans sergileyebilir. Yine bakıldığında sayısal işlemleri yapmada sıkıntı yaşayan bir birey akıcı okuma becerisine sahip olabilir. Öğrenme güçlüğü olan başka bir birey ise hem heceleyerek okuyabilir hem yazısının okunabilirliği ve anlaşılabilirliği düşük olabilir aynı zamanda sayısal becerilerde de zorlanabilir. Zorlanılan akademik alanlar farklılaştığı gibi zorlanma derecesi de farklılık gösterebilmektedir. Nitekim bakıldığında bu tanıya sahip bireylerin bazıları ses-harf eşleştirme, bakarak yazma veya ritmik sayma gibi akademik eğitimin ilk aşamalarında zorlanmaya başlarken bazıları ise akıcı okuma ve okuduğunu anlama, anlam birimlerine uygun cümle/metin yazma veya üst düzey matematik hesaplamalarda sıkıntı yaşayabilmektedir (Çakıroğlu, 2017, s. 48; Sert, 2019).

Öğrenme güçlüğü olan bireyler birbirinden farklılık gösterdikleri kadar birtakım ortak özellikler barındırmaktadır.

Öğrenme güçlüğü olan bireylerin dil becerileri yaşıtlarına oranla geç gelişebilir. Bu bireyler söz öncesi dönemde konuşma seslerini öğrenme ve ayırt etmede zorluk yaşayabilir söz döneminde ise konuşurken harfleri karıştırabilir, kelimeleri öğrenme, hatırlama ve kelimelerle dilbilgisel yapıya uygun cümle kurmada zorlanabilirler (Snowling & Hulme, 2011; Turan & Yükselen, 2004). Bu bireylerin kelime dağarcıklarında da yaşıtlarına oranla kısıtlılık görülebilmektedir (Yıldırım Doğru, Alabay, & Kayılı, 2010). Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler zamanı yönetme ve günü planlama (Barkley, 2015; Lienemann & Reid 2006); düşüncelerini ve eylemlerini kontrol etme gibi becerilerde zorlanabilir ve konuşurken veya bir eylemde bulunurken sonucunu düşünmeden hareket edebilirler (Barkley, 2015; Özmen, 2017). Öğrenme güçlüğü olan bireylerin fonolojik farkındalık ve bilgiyi işleme becerilerinde, daha önce okuduğı kelimeyi hatırlamayamama gibi sözel bellek ile ilgili becerilerde (Snowling, Hulme & Nation, 2020; Rack, 2017) ve işitsel ve görsel algı becerilerinde (Snowling & Melby Lervag, 2016) sınırlılıklar görülebilmektedir. İşitsel farkındalık ve ayırt etme becerisindeki eksiklikler özellikle okuma becerisinin gelişimini olumsuz etkilerken görsel algıdaki yetersizlik harf ve kelimelerin doğru tanımlanmasını sekteye uğratabilmektedir (Hallahan, Pullen, Kauffman & Badar, 2020; Okur & Aksoy, 2024).

Öğrenme güçlüğü olan bireylerdeki ortak özellikler bireylerde birtakım değişiklikler meydana getirmektedir (Klassen, 2010). Bunları kısaca özetleyecek olursak: öğrenme güçlüğü olan bireylerin öz yeterlilikleri ve benlik saygıları düşük olabilir (Klassen, 2010; Urfalı Dadandı & Şahin, 2018) ve bu bireyler kendilerini ifade etmede zorlanabilirler (Gans, Kenny, & Ghany, 2003; Öztürk & Girli, 2017). Özgüven eksikliği ve başarısızlık korkusu yaşayabilir (Lerner & Johns, 2015), görev ve sorumluluk almak istemez veya ortaya çıkan bir zorlukta görev ya da sorumluluktan çaba göstermeden kolaylıkla vazgeçebilirler (Özmen, 2017; Sert, 2019). Yaşanan duygusal zorlanmalar bireylerin içinde bulundukları ortamlara uyumlarının da zorlaştırmaktadır. Bu etkiler her bireyde ortaya çıkmasada alandaki çoğu araştırma sonucuna bakıldığında öğrenme güçlüğü olan bireylerin çoğunda görülme

olasılığının yüksek olduğu görülmektedir (Kabaalioğlu, 2019; Klassen, 2010; Urfalı Dadandı & Şahin, 2018; Yıldız, 2004).

Öğrenme güçlüğünün toplumda yaygınlık oranlarına bakıldığında; Amerika’da yapılan bir araştırmada öğrenme güçlüğü olan bireylerin tüm yetersizlik gruplarına göre oranının %33 olduğu ve bu öğrencilerin ise %3,5’unun okul çağındaki bireyler olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Hussar vd., 2020). Nitekim Yang vd. tarafından 2022 yılında yapılan araştırmada öğrenme güçlüğü olan bireylerin toplumda görülme sıklığının %5 ile %17,5 arasında olduğu belirtilmiştir. Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin sayısı eğitim kademelerindeki diğer öğrencilerin sayısının %10 ile %15’ini oluşturmaktadır (APA, 2013, s.75). Ülkemizde ise MEB tarafından 2021 yılında öğrenme güçlüğü çocuğu olan aileler için hazırlanan rehber kitapçıkta öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin kaynaştırma öğrencileri içindeki oranının %6 olduğu belirtilmiştir (MEB, 2021). Ancak diğer ülkelerdeki oranlara bakıldığında ve diğer yetersizlik grubunda yer alan öğrencilerin yarısının öğrenme güçlüğü belirtileri göstermesi bu tanının diğer engel gruplarından ayrı bir konuma yerleşmesine neden olmuştur (İnan, 2024).

Öğrenme güçlüğü, Psikiyatrik Hastalıkların Tanımlanması ve Sınıflandırılması El Kitabında’nda (Diagnostic and Statistical Manuel of Mental Disorders DSM-V) okuma güçlüğü, yazma güçlü ve matematik güçlüğü olarak üç gruba ayrılarak incelenmiştir (APA, 2013, s.68).

Bunlardan ilki çözümleme, akıcı okuma, okuduğunu anlama ve yorumlama gibi okuma becerilerinde zorlanan bireyleri kapsayan *okuma güçlüğüdür*. *Yazma güçlüğü* ise yanlış ve/veya yavaş yazma, okunaksız yazma, yazarken noktalama işaretlerini kullanmama veya hatalı kullanma, düşünceleri yazılı olarak ifade edememe veya cümle yapısına uygun cümleler yazamama gibi yazım ile ilgili becerilerde yaşanan sıkıntıyı ifade eden bir bozukluktur. Üçüncü tür ise sayı, miktar ve temel aritmetik becerileri algılayamama, sayı sembol ilişkisi kuramama, günlük hayatta matematiksel işlem gerektiren (para kullanma, ölçme vb.) durumlarda zorlanma, matematiksel muhakeme yapma, hesaplama gibi aritmetik becerilerde zorluğu ifade eden *matematik güçlüğüdür* (APA, 2013, s.71). Öğrenme güçlüğü

olan öğrencilerin zorlandığı akademik beceri alanları değişse de ortak noktaları bu tanının öğrencilerin özgüvenlerini, okul sonrası hayatlarını, eğitim performanslarını ve sosyalleşmesini de olumsuz etkilemesidir (Irvin vd., 2011; Johnson vd., 2010). Öğrenme güçlüğünün en yaygın olan türü okuma güçlüğüdür (APA, 2013).

Öğrenme Güçlüğünde Okuma Becerisi

Öğrenme güçlüğü olan bireylerin en belirgin özelliği okumada güçlüklerinin olması ve destek eğitime ihtiyaç duymalarıdır (Fletcher vd., 2007; Akyol & Kodan, 2016). American Psychiatric Association (2013)'da öğrenme güçlüğü olan bireylerin %80'ninin okuma güçlüğü yaşadığı belirtilmektedir. Ülkemizde ise bu oranın daha fazla olduğu tahmin edilmektedir (Akın, 2020; Çeliktürk Sezgin & Akyol, 2015). Nitekim bakıldığında, Gökdemir ve Yakut (2021) yaptıkları çalışmada öğrenme güçlüğü olan 76 ilkokul üçüncü sınıf öğrencisinin okuma becerilerini incelemiş ve öğrencilerin %100'e yakınının okuma becerilerinde güçlük yaşadığını tespit etmişlerdir. Aynı şekilde Aracı ve Melekoğlu (2023) 86 öğrenme güçlüğü olan öğrencilerle yürüttükleri araştırmada, öğrenme güçlüğü olan bireylerin okuma becerilerinde akranlarına oranla anlamlı derecede zorlandığı sonucuna ulaşmışlardır. Bu çalışma sonuçlarıda öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma becerilerinde genel olarak zorlandığını göstermektedir. Okuma güçlüğü nörolojik temelli olup dilin ses bileşenlerindeki bir bozukluktan kaynaklanmakta ve çözümleme, akıcı okuma ve okuduğunu anlama gibi temel okuma becerilerinde gözlemlenmektedir (Doğanay Bilgi, 2020; Saraç, 2014; Truckenmiller, 2024). Okuma güçlüğü, bireyin doğru ve hızlı bir şekilde kelimeleri tanıyamaması ve çaba gerektiren bir okuma becerisine sahip olması ile açıklanabilmektedir (APA, 2013, s.71).

Okuma öğrenim aşamasında birey ilk olarak seslerle harfler arasında bağlantı kurar, sonra sırasıyla heceleri ve kelimeleri çözümlemeye başlar. Yeterince tekrar etme ile otomatik çözümleme aşamasına geçer ve okuduğu her sözcüğün anlamına yoğunlaşarak okuduğunu anlamaya başlar (Doğangün 2008, s.172). Öğrenciler ilkokulun birinci ve ikinci sınıfında

okumayı çözümlmeye ve akıcılık kazanmaya çalışırlar, üçüncü ve dördüncü sınıfta ise okuma hızlarını arttırmaya ve metinleri anlamaya yoğunlaşırlar (Baydık, 2011, s.303; Kuruoğlu & Şen, 2018). Okuma güçlüğü olan öğrenciler birinci ve ikinci sınıfta sadece çözümleme becerisinde zayıflık gösterirken asıl güçlük okuma akıcılığı ve anlamama problemleriyle kendini gösterir (Fletcher vd., 2007; Kuruoğlu & Şen, 2018). Okuma güçlüğü olan öğrencilerin zorlanma süreçleri genellikle ilk okuma yazmanın öğretimi ile başlamaktadır (Kuruoğlu & Şen, 2018). İlk okuma yazma sürecinde ses ile sese karşılık gelen harfi/sembölü örtüştürememe, okunuşları veya sembolleri birbirine benzeyen harfleri karıştırma, harfleri birleştirerek hece oluşturmama yani çözümleme gibi zorluklarla karşı karşıya kalırlar (Doğanay Bilgi, 2017; Singleton, 2005). İlerleyen süreçte ise akıcı okuma ve okuduğunu anlama sorunları kendini gösterir. Bu öğrencilerin özellikle akıcı okuma becerisinde çözümlmede otomatiklik kazanamama, yavaş ve heceleyerek okuma, sözcükleri hatalı okuma ve sesli okuma prozodisinde sorunlar gibi birçok akıcılık sorunu bulunmaktadır (Doğanay Bilgi, 2017; Kuruoğlu & Şen, 2018; Singleton, 2005). Yaşanan bu akıcılık sorunları okunan metinlerin anlaşılmasını sınırlandırmakta ve okumanın asıl amacına ulaşımı engellemektedir (Ataman & Kahveci, 2009, s. 155).

Akıcı Okuma

Akıcı okuma metni hızlı, doğru ve uygun ses ve tonlama ile anlam bütünlüğünü koruyarak okuyabilme becerisidir (Wolters, Kim & Szura, 2012). Akyol (2006) ise akıcı okumayı, noktalama işaretlerinin kullanımına dikkat edilerek, kelime tekrarı yapılmadan, heceleme ve duraksamalara yer verilmeden, vurgu ve tonlamanın metnin yapısına ve anlamına uygun olarak kullanıldığı, adeta konuşurcasına yapılan okuma olarak ifade etmiştir. Rasinski (2012) akıcı okumanın metnin anlama ile birlikte anlam için okunması olarak tanımlamıştır. Yapılan tanımlar okunan metnin sadece doğru okunmasının akıcılık için yeterli olmadığını doğru okumanın yanında hızlı ve metnin anlam bütünlüğüne uygun ses ve tonlama ile okunması gerektiğini vurgulamaktadır. Buradaki hızlı kelimesi ile anlatılmak istenen otomatik okumadır. Otomatik okuma kelimelerin az bir zihinsel çaba ile zahmetsizce

tanınması anlamına gelmekte ve akıcı okumanın gerçekleşmesi için kilit görevi görmektedir (Kaya, 2016; Rasinski, 2012). LaBerge ve Samuels (1974) otomatik okumanın önemini; okuyucuların dikkatlerinin sınırlı olduğu ve bu dikkatin okuma sırasında kelimelerin kodlarının çözümü için kullanıldığında daha önemli bir görev olan okuma ve anlama arasındaki ilişkinin kesintiye uğrayacağını belirtmiş ve dikkatin anlama yönelmesinin ancak otomatik okuma ile mümkün olacağı şekline özetlemiştir. Akıcı okuma kelimelerin çözümlenmesi ve anlama arasında bir köprü görevi görmektedir. Çünkü “yavaş ve bağlantısız sözlü okuma, anlamı neredeyse imkânsız hale getirmektedir” (Chard, Vaughn & Tyler, 2002). Anlama ulaşmanın yolu nitelikli bir okuma yapmaktan, akıcı okumaktan geçmektedir (Keskin & Baştuğ, 2013). Rasinski (2012), birçok okurda anlamamanın gerçekleşmemesinin nedeni olarak okuyucuların metni anlamak için bilişsel kaynaklarının yetersiz olması değil, okudukları metindeki kelimeleri tanımada güçlük çekmesi olduğunu savunmakta ve eğer bu kişilere aynı metinler başkası tarafından okunduğunda yani otomatik çözümleme görevi başkası tarafından yapıldığında bilişsel kaynaklarını anlam için kullanabileceklerini ve anlama ulaşabileceklerini belirtmektedir. Yapılan araştırmalarda Baştuğ ve Keskin (2012), Paige, Rasinski, Magpuri-Lavell ve Smith (2014), Yıldırım, Rasinski ve Kaya (2017), Öksüz ve Akyol, (2023), Samaniego (2023) akıcı okumayı geliştirmek için uygulanan müdahaleler sonucunda anlama becerisinde arttığı bulgusuna ulaşılmış ve akıcı okuma ile anlama arasındaki pozitif korelasyonu doğrulanmıştır.

Akıcı okumanın anlama ile olan pozitif ilişkisi akıcı okumanın bilişsel yönünününde bulunduğunu göstermektedir (Paige vd., 2014). Akıcı okumanın bilişsel yönü okunacak metne dikkatin yönelmesi ile başlamakta kelimelerin otomatik olarak tanınması, çalışma belleğinde kavramların hızlı bir şekilde isimlendirilerek hafızadaki ilgili bilgilerle bağlantı kurularak bireyin anlama ulaşması ile tamamlanmaktadır (Samuels, 2006; Baştuğ & Keskin, 2012). Bu süreçler ne kadar hızlı olursa anlamada o kadar hızlı gerçekleşecektir (Baştuğ & Keskin, 2012). Nitekim yıllar içinde yapılan çalışmalara bakıldığında da akıcı okumanın (Cartwright, 2012; Cutting & Scarborough, 2006; Demir & Aydın, 2016; L. Fuchs, Fuchs,

Hops, & Jerkins, 2001; Güneş & Yıldırım, 2018; Miciak & Fletcher, 2019) dikkat, çalışma belleği ve bilgi işleme hızı gibi bilişsel beceriler ile doğrudan ilişkisi olduğu kanıtlanmıştır.

Akıcı okumanın en önemli hususlarından biri doğru şekilde ölçülmesidir. Samuel (2006) okuma akıcılığını ölçümlemenin sabit bir yapıda olmadığını ve ölçmede kullanılan formatların okumanın geleceğini etkileyebileceğini savunmuştur. Bu değişkenliğin nedeni ise okuma akıcılığının tanımında yer alan ve onu oluşturan bileşenlerin birbirlerinden farklı özellikleri içermesidir. Nitekim akıcı okuma “doğru, hızlı ve uygun ses ve tonlamalarla okumak” şeklinde tanımlanmaktadır (Akyol & Kodan, 2016; Doğanay Bilgi, 2020). Akıcı okuma tanımlarında da yer aldığı gibi üç tane bileşenden oluşmaktadır. Bunlar okuma hızı, okuma doğruluğu ve uygun ses ve tonlama ile okuma manasına gelen okuma prozodisidir.

Akıcı Okumanın Bileşenleri

Akıcı okumanın okuma hızı, okuma doğruluğu ve prozodi olmak üzere üç bileşenden oluşmaktadır (Akyol & Kodan, 2016; Doğanay Bilgi, 2020). Akıcı okumanın bileşenlerinden biri okuma hızıdır. Okuma hızı okurun kelime tanıma otomatikliğini ifade eder ve bir dakikada okunan doğru kelime sayısı ile ölçülmektedir (Rasinski, Rikli, & Johnston, 2009). Akıcı okumanın bir diğer bileşeni ise okuma doğruluğudur. Okuma doğruluğu okurun metindeki kelimeleri doğru bir şekilde çözümlemesi ve seslendirmesidir. Otomatik okumanın anlam ile bağlantısını tamamlayan akıcı okumanın son bileşeni ise prozodidir. Prozodi metnin anlam bütünlüğüne uygun şekilde ses ve tonlamalarla, noktalama işaretlerine dikkat edilerek okunmasıdır (Rasinski, 2012). Bir bireye akıcı okur diyebilmemiz için kelimelerin doğru ve hızlı okunması yeterli olmayıp nihâi amaç olan anlamının gerçekleşmesi için prozodik okumanında olması gerekmektedir. Nitekim kelimelerin doğru ve hızlı okunduğu ama noktalama işaretlerine dikkat edilmeden tek düze yapılan bir okuma anlama için yeterli olmayacaktır. Ancak bu üç bileşenle yapılan okumalar okurun anlama ulaşmasını sağlayacaktır (Wolters vd., 2022).

Okuma Hızı

Akıcı okumanın bileşenlerinden biri okuma hızıdır. Okuma hızı “bir dakikada okunan doğru kelime sayısı” olarak ifade edilmektedir (Hudson, Lane & Pullen, 2005). Okuma hızı çözümlemenin daha az bilişsel çaba ve dikkatle kısa bir sürede yapıldığının ve okuma becerisinin otomatikleştiğinin göstergesi olarak kabul edilmektedir (Demir & Aydın, 2016; Fuchs vd., 2001; Güneş & Yıldırım, 2018; Miciak & Fletcher, 2019). Otomatik bir şekilde okuma becerisine sahip olmak kısa sürede ve doğru okumayı gerektirdiği gibi okunan metinden hızlı anlam çıkarmayı ve zihinden takip etme sürecini de kapsamaktadır (Başaran, 2013). Kısaca okuma hızı sadece okumanın kalitesi ile ilgili değil anlama ile de ilişkilidir. Okuma, harfin sembolü ile sesi kısa sürede örtüştürme, harflerden oluşan kelimeleri hızlı bir şekilde çözümleme ile mekanik boyutu; önceki bilgilerle okunan metin arasında bağlantı kurma, sonuç çıkarma gibi bilişsel boyutu olan karışık ve çok yönlü bir beceridir (Başaran, 2013; Cutting & Scarborough, 2006). Okumanın mekanik boyutu bilişsel boyutuna ulaşmak için bir araçtır. Bundan dolayı mekanik yönün otomatik bir şekilde yapılması ve beynin bilişsel yöne yoğunlaşması gerekmektedir (Başaran, 2013; Cutting & Scarborough, 2006; Fuchs, Fuchs, Hops & Jenkins, 2009).

Öğrenciler ilkokulun ilk yıllarında metni çözümlemeye yani okumanın mekanik yönüne odaklanırken sonraki yıllarda odaklarını çözümlemenin otomatikleşmesi ile anlamaya, okumanın bilişsel yönüne kaydırırlar (Akyol & Kodan, 2016). Kelimeleri yavaşta olsa çözümleyen, okuyabilen öğrencilerde amaç okuma hızlarını arttırmaktır. Okuma hızının istenilen düzeyde olup olmadığını anlamamız için öğrencilerin okumasını kendi yaş grubu veya sınıfı ile kıyaslamamız gerekmektedir. Erden, Kurdoğlu ve Uslu (2002) birinci sınıftan beşinci sınıfa kadar olan öğrencilerin okuma hızlarını belirlemek için 2481 öğrenci üzerinde araştırma yapmıştır. Bu araştırma sonuçlarında belirlenen sınıf düzeylerine göre okuma hızı ve standart sarpma sonuçları aşağıda tablo şeklinde verilmiştir.

Tablo 1

Sınıf Düzeylerine Göre Okuma Hızı

Sınıf Düzeyi	Ortalama	Standart Sapma
1. Sınıf	45.30	27.47
2. Sınıf	73.13	31.16
3. Sınıf	91.46	31.16
4. Sınıf	97.07	45.86
5. Sınıf	120.76	52.87

Tablo 1’de görüldüğü üzere sınıf düzeyine göre belirlenen norm değerleri birinci sınıf için okuma hızı ortalama 45.30 kelime, ikinci sınıf için 73.13 kelime, üçüncü sınıf için 91.46 kelime, dördüncü sınıf için 97.07 kelime ve beşinci sınıf için 120.76 kelimedir.

Okuma Doğruluğu ve Okuma Hatası

Akıcı okumanın diğer bir bileşeni doğru okumadır. Metindeki sözcüklerin doğru bir şekilde çözümlenmesi ve sesletilmesi akıcı okuma için kritik bir öneme sahiptir (Altundal & Bilge, 2023; Kim, Wagner, & Foster, 2012; Samuels, 2006). Bu becerinin kritik olarak vurgulanmasının nedeni, bireylerin akıcı okuyabilmesi için hız, vurgu ve tonlamadan önce sözcükleri doğru sesletmesi yani doğru okumanın gerekli olmasıdır. Doğru sesletme ise kelimelerin doğru tanınması, çözümlenmesi ile mümkün olmaktadır. Kelimelerin doğru tanınmaması okumanın yavaş ve kesik kesik olmasına sebep olmakta ve tüm odağın çözümleme de toplanmasına sebep olmaktadır. Bu durum da okumanın asıl amacı olan anlamayı sınırlandırmaktadır (Baştuğ ve Akyol, 2012). Doğru okuma becerisi alfabetik kuralların doğru bir şekilde anlaşılması, alfabedeki bütün ses olaylarının özümsemesi, geniş bir kelime dağarcığına sahip olunması ve sık karşılaşılan sözcüklerin otomatik olarak tanınmasını gerekli kılmaktadır (Başaran, 2013; Akyol & Kodan, 2016).

Doğru okunan kelime sayısı ise iki şekilde ölçümlenir. İlki bir dakikadaki doğru okunan kelime sayısının temel alınması şeklindedir (Akyol, Yıldırım, Ateş, Çetinkaya, & Rasinski, 2014, s. 10) ki bu aynı zamanda okuma hızının hesaplanmasıdır. İkincisi ise tüm metinde

okunan doğru kelime sayının temel alınmasıdır (Hudson vd., 2005; Rasinski, 2004; Sert, 2019). Burada ise okunan metindeki bütün kelime sayısından hatalı okunan kelime sayısı çıkartılarak doğru okunan kelime sayısı hesaplanmıştır.

Okuma hataları okuma sırasında kelimelerin doğru olarak çözümlenememesi anlamına gelmekte ve akıcı okumayı doğrudan ve olumsuz etkilemektedir. Okuma hataları okuma sırasında kelimelere yapılan eklemeler veya heceleri /kelimeleri atlayıp geçmeler, yanlış telaffuzlar harf veya hecelerde yer değiştirme, tekrarlar ve duraksamalar olarak kendini göstermektedir (Tuncay, 2021). Okuma hataları dikkat eksikliğinden, otomatik kelime çözümleme becerisinin eksikliğine rağmen gereğinden fazla hızlı okumaya çalışmaktan kaynaklanmaktadır (Öksüz & Akyol, 2023). Okuma hataları sıklığı arttığında okumanın kalitesi düşmekte ve anlama gerçekleşmemektedir (Baştuğ & Keskin, 2012). Okuma hatalarının tespiti sesli okuma ile yapılmaktadır. Bu sayede öğrencilerin okuma hatalarının neler olduğu ve ne sıklıkla yapıldığı tespit edilmektedir. (Bilge & Sağır, 2017). Okuma hatalarının tespit edilmesinin hemen akabinde hataların azaltılması ve okuma becerisinin gelişmesi için hatalı okunan kelimelerin doğrusu okuma model olarak öğretilmeli ve tekrarlı okuma yaptırarak kalıcılığı sağlanmalıdır (Akyol & Kodan, 2016).

Prozodi

Bir diğer okuma bileşeni ise okuma prozodisidir. Okuma prozodisi bir metni doğal bir ifadeyle, anlamına uygun vurgu ve tonlamalarla okuyabilme becerisidir (Başaran, 2013; Doğanay Bilgi, 2017). Prozodik okuma akıcı okumanın diğer iki bileşeni olan hız ve doğruluğun varlığında mümkün olan bir beceridir (Baran & Karabulut, 2023). Sözlü okuma yaparken anlama uygun ses perdesinin ara ara yükselip alçalması, belirli kelime veya cümlelerde ritmin yoğunlaşması, anlama ve noktalama işaretlerine uygun yerlerde duraklamaların yapılması prozodik becerinin gerekliliğidir (Schwanenflugel, Westmoreland, & Benjamin, 2015). Prozodi, metnin taşıdığı anlam örüntüsünü daha belirgin hale getirerek dikkati belirli bir bilgiye yönlendirir ve anlamayı kolaylaştırır (Carlson,

Dickey, Frazier, & Clifton, 2009). Prozodi, belirli kelimelerin ve cümlelerin daha iyi anlaşılabilmesi için ses tonunun, ritmin ve vurgunun bilinçli bir şekilde kullanılmasıdır (Schwanenflugel vd., 2015). Otomatiklik kelime tanıma ile akıcı okuma arasındaki bağlantı, prozodi ise o bağlantıyı anlama ulaştıran bir köprü görevi görmektedir (Rasinski, 2012). Schwanenflugel vd. (2015) yaptıkları araştırmada doğru ve hızlı okuma becerisine sahip olmasına rağmen metin içinde anlamsız duraklamalar yapan öğrencilerin anlamada zorluk yaşadığı tespit edilmiştir. Çalışmanın bulguları, yalnızca doğru ve hızlı okumanın akıcı okuma için yeterli olmadığını; anlamayı desteklemek için prozodi becerisinin kritik bir rol oynadığını göstermektedir (Schwanenflugel vd., 2015). Uygun ses ve tonlamalar yapılmadan noktalama işaretlerine dikkat edilmeden yapılan okumalar anlama ulaşmayı kısıtlamaktadır (Rasinski, 2012). Prozodi becerisi vurgu ve tonlamaya dikkat edilerek yapılan model okumanın dinlenilmesi ve derin ve geniş okuma ile gelişir (Keskin, Baştuğ, & Akyol, 2013; Rasinski, 2012). Derin ve geniş okuma ise tekrarlı okumalar yaparak ve her tekrarlı okumadan sonra metinden anlam çıkartılarak yapılmaktadır. Eğer metinden çıkarılan anlam ulaşılmak istenen amaca hizmet ediyorsa doğru yerlerde vurgu ve tonlama yapılmış demektir (Rasinski, 2012).

Prozodi becerisini etkileyen çeşitli faktörler bulunmaktadır. Bunlardan ilki, okuyucunun metnin konusuna dair ön bilgi düzeyidir. Konuya dair ön bilgisi olan birey okuyacağı metnin gidişatını, metinde hangi kelimelerin geçeceğini ve metinden çıkarılabilecek anlamı önceden tahmin edebilir (Akyol & Baştuğ, 2015). Bu tahmin, bireyin metni daha akıcı ve rahat bir şekilde okumasına katkı sağlar. İkinci faktör ise metnin okunabilirliği, kelime seçimi ve cümle uzunluklarıdır. Bu özellikler, okuyucunun okuma sırasında ritim, vurgu ve tonlama yapma yeteneğini şekillendirir. Örneğin, anlaşılır ve kısa cümleler okuyucunun akıcı bir ritim yakalamasını kolaylaştırırken, karmaşık ve uzun cümleler okuyucunun nefes kontrolünü zorlaştırabilir ve prozodik özelliklerin bozulmasına yol açabilir. Ayrıca, metindeki kelimelere aşina olma düzeyi de prozodiyi etkiler. Eğer okuyucu, metindeki kelimelere aşina değilse, bu durum doğru telaffuzdan ödün verilmesine ve doğal vurgu ve tonlamanın kaybolmasına sebep olabilir. Buna karşın, daha tanıdık kelimelerin olduğu bir

metin, okuyucunun kelimeleri hızla tanımasını sağlar ve prozodik özellikleri daha etkili bir şekilde uygulamasına olanak tanır.

Son etmen ise okuyucunun amacıdır (Akyol & Baştuğ, 2015). Okuduğu metni bir amaç uğruna okuyan kişi o amaca ulaşmak için belirli kelimelere, noktalama işaretlerine ve anlam bütünlüğüne dikkat ederek okumaya çalışacaktır. Prozodiyi etkileyen son etmen ise kelime dağarcığının fazlalığıdır (Akyol & Baştuğ, 2015). Okunan metinde kelimelerin tanınması metinden çıkarılacak anlamı tahmin etmeyi ve anlam bütünlüğüne uygun vurgu ve tonlamaya yapmayı sağlar.

Akıcı Okuma Müdahaleleri

Akıcı okuma müdahaleleri okuma akıcılığının artırılmasında kullanılan kanıta dayalı stratejilerden oluşmaktadır (Doğanay Bilgi, 2020). Temelde iki gruba ayrılmaktadır. Bunlar beceri temelli müdahaleler ve performans temelli müdahalelerdir. Beceri temelli müdahaleler model okuma, tekrarlı okuma ve hata düzeltme olup uygulamaya dayalı stratejilerdir (Chafouleas, Martens, Dobson, Weinstein, & Gardner, 2004). Beceri temelli stratejilerin amacı akıcı okuma becerisini kazandırmaktır (Baran & Karabulut, 2023). Performans temelli müdahaleler ise performans dönütü, hedef koyma ve ödülüdür. Bu stratejiler ise geri bildirim ve pekiştirmeye dayalı olup amacı okuma motivasyonunu arttırmaktır (Baran & Karabulut, 2023; Chafouleas vd., 2004; Doğanay Bilgi, 2020; Vallaley, Evans, & Allen, 2002).

Beceri Temelli Müdahaleler

Beceri temelli akıcı okuma stratejilerinden biri tekrarlı okumadır. Tekrarlı okuma, okuma akıcılığını geliştirmek için yaygın olarak kullanılan bir stratejidir ve aynı metnin yeterli hız ve doğruluk seviyesine ulaşmaya kadar birden fazla kez okumayı içermektedir (Baştuğ & Keskin, 2012; Ö. Erbasan & Erbasan, 2022; Rasinski, 2012). Okuma becerisinin geliştirilmesi amacıyla yapılan tekrarlar, okuma hatalarının azalmasına yardımcı olmaktadır

(Baştuğ & Keskin, 2012; Kostewicz & Kubina, 2010; Therrien & Huhes, 2008). Tekrarlı okuma farklı şekillerde uygulanabilir, çoğu araştırma öğrencilerin metni en az üç kez okumasını önermektedir. Bununla birlikte bazı araştırmalarda dört ya da daha fazla tekrar yapılmasını önermektedir (Allinder, Dunse, Brunken, & Obermiller Krolkowski, 2001). Diğer bazı araştırmacılar ise tekrarlı okumanın belirli bir süre boyunca veya dakikada belirli bir kelime sayısına ulaşınca kadar yani önceden belirlenmiş bir kritere ulaşana kadar tekrarlı okuma yapılmasını savunmaktadır (Musti Rao, Hawkins, & Barkley, 2009). Tekrarlı okuma, okuma akıcılığının gelişmesi için sıklıkla başvurulmuş en etkili stratejilerden biridir (Akyol & Kodan, 2016; Maiden, Ampuero, & Kastewicz, 2024). Özellikle öğrenme güçlüğü olan öğrencilerle yapılan çalışmalara bakıldığında okuma akıcılığında yüksek etki elde edilmiştir (Baran & Akbulut, 2023; Lee & Yoon, 2017; O'Connor, White, & Swanson, 2007; Sert, 2019).

Bir diğer beceri temelli akıcı okuma stratejisi metni önceden dinleme olarak da isimlendirilen model okumadır. Model okuma, doğru, hızlı ve uygun vurgu ile tonlama yaparak okuyan yetkin bir okurun (Rasinski, 2003) okumasının, birey tarafından metni okumadan önce dinlenmesidir. Birey dinlerken önündeki metinden okuru takip eder (Fuchs vd., 2001; Klauda & Guthrie, 2008). Bu dinleme süreci, okuma becerisinin geliştirilmesinde önemli bir rol oynar. Bu stratejide birey, akıcı okumanın temel unsurlarına odaklanarak metni ses kaydından ya da yetkin bir okurdan dinler (Fuchs vd., 2001; Klauda & Guthrie, 2008). Bu strateji, öğrencinin metni önceden duymasını ve takip etmesi ile de görmesini sağlar. Model okuma, özellikle okuma güçlüğü olan bireyler için prozodik okumayı ve akıcı okumayı geliştirmede etkilidir (Noltemeyer, Joseph, & Watson, 2014; Taguchi, Gorsuch, Lems, & Rosszell, 2016).

Beceri temelli stratejilerden bir diğeri ise hata düzeltmedir. Hata düzeltme akıcı okumanın önemli bir bileşeni olan okuma doğruluğunu geliştirmeyi amaçlayan bir tekniktir. Bu strateji iki şekilde uygulanmaktadır. Bunlar okuma sırasında hata düzeltme ve okuma sonrasında hata düzeltmedir (Sert, 2019). Hata düzeltmede amaç öğrencinin yaptığı hataların azaltılması ve okuma hızının artırılmasıdır (Marvin vd., 2010; Nelson, Alber, & Gordy, 2004; Sert,

2019). Okuma sırasında hata düzeltme de öğrenci yanlış okuduğu kelimeyi içeren cümlelerin sonunda duraklatılır ve hatalı kelime düzeltilir. Okuma sonrası hata düzeltmede ise öğrenci okurken hataları düzeltmek için araya girilmez ve yanlış okunan kelimeler not alınır. Öğrenci metni okumayı bitirdikten sonra hatalı okunan kelimelerin doğru okunuşları eğitimci tarafından okunur ve ardından öğrencinin de üç kez okuması istenir (Marvin vd., 2010; Sert, 2019).

Performans Temelli Müdahaleler

Akıcı okuma stratejilerinden performans dönütü sunma, öğrencinin okuma sürecinde gösterdiği performans hakkında geri bildirim vermeyi ifade eder. Öğrencinin güçlü yanlarını ve geliştirilmesi gereken alanları belirleyerek ve bunu öğrencinin farkına varmasını sağlayarak okuma becerisini geliştirilmesine destek olur. Performans dönütü sunma öğrenciye okuma sırasında veya okuma sonrasında okuma süresi, doğru ve yanlış okuduğu kelime sayısı ile ilgili bilgi verilmesidir. Amaç, öğrencinin yanlış okuduğu kelime sayısının azaltılması ve okuma hızının artırılmasıdır (Doğanay Bilgi, 2017). Performans dönütü verirken dönütün açık ve öğrenciye yönelik olması gerekmektedir. Öğrenciye verilen dönüt öğrencide soru işareti oluşturmamalı açık ve anlaşılır olmalıdır (Hattie & Timperley, 2007). Performans dönütü doğru bir şekilde uygulandığında öğrenme sürecini destekleyen bir stratejidir. Yapılan her akıcı okuma öğretiminden sonra sunulan performans dönütü yeni öğretim için motivasyon ve sonraki öğretim için teşvik edici olabilir (Hattie & Timberley, 2007).

Performans temelli stratejilerinden diğerleri ise hedef koyma ve ödülüdür. Hedef koyma bireyin akıcı okuma becerilerinde bir yeterlilik standardına ulaşması için konulmakta ve öğrencinin hem beceriye hem de konulan hedefe farkındalığının artmasını sağlamaktadır (Conte & Hintze, 2000). Hedef koyma ve ödül stratejisi genelde birlikte uygulanmaktadır. Bu stratejilerde metin okumadan önce öğrenci performansına göre önce ulaşması gereken bir hedef belirlenir ve öğrenciye bu hedef ve hedefe ulaşması durumunda kazanacağı ödül

hakkında bilgi verilir. Okuma sonrası verilen ödüllerin öğrenciler için bir motivasyon kaynağı oluşturduğu ve dikkatini arttırdığı belirtilmektedir (Akyol & Çoban Sural, 2021; Baran & Akbulut, 2023).

Birleştirilmiş Müdahaleler

Beceri ve performans temelli stratejilerin paket halinde kullanıldığı ve doğrudan araştırmacı tarafından müdahalenin uygulandığı çalışmalar bulunmaktadır. Bu çalışmalar: Chafouleas vd. (2004) tekrarlı okuma, performans dönütü ve ödül; Özmen (2011) yaptığı çalışmasında model okuma, tekrarlı okuma ve performans dönütü; Orçan ve Özmen (2012) tarafından yapılan çalışmada tekrarlı okuma, performans dönütü ve ödül; Özmen ve Doğanay Bilgi (2016) yapılan çalışmada model okuma, tekrarlı okuma, hata düzeltme, hedef koyma, performans dönütü ve ödül; Baran ve Karabulut (2023) yaptığı çalışmada model okuma, tekrarlı okuma, hata düzeltme, performans dönütü sunma ve ödül; Güler Bülbül (2025) yaptığı çalışmada model okuma, tekrarlı okuma, hata düzeltme, hedef koyma, performans dönütü ve ödül stratejilerinden oluşan paketleri uygulayarak öğrencilerin okuma akıcılığını arttırmayı hedeflemişlerdir. Çalışmaların sonuçlarında bakıldığında öğrencilerin okuma akıcılığında artış olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ayrıca beceri ve performans temelli stratejilerden oluşan akıcı okuma paketlerinin ebeveynler tarafından uygulandığı çalışmalar da bulunmaktadır. Bu çalışmalardaki akıcı okuma müdahalelerinde: model okuma, tekrarlı okuma, hata düzeltme ve ödül (Erion & Hardy, 2019; Resetar, Noell, & Pellegrin, 2006); model okuma, tekrarlı okuma ve ödül (Gortmaker, Daly, McCurdy, Persampieri, & Hergenrader, 2007; Zhou, Dufrene, Mercer, Olmi, & Tingstom, 2019); model okuma, tekrarlı okuma ve hata düzeltme (Daly & Kupzyk, 2012; Farra, Whitney, Cooper, Lingo, & Hovious-Furgason, 2022; Kanlı, 2023); model okuma, tekrarlı okuma, hata düzeltme, sözel ipucu, hedef belirleme, performans dönütü ve ödül (Mittchell & Begeny, 2014); model okuma, tekrarlı okuma, cümle içinde anlam birimlerine göre okuma, cümle anlam ve alternatif cümle (Cheon, Kim, & Lee, 2022) tekrarlı

okuma, kelime tekrar, eko okuma (Açıkgöz & Sönmez Kartal, 2024) tekrarlı okuma, eko okuma ve koro okuma (Keleş & Doğan, 2021) stratejilerinden oluşan paketler kullanılmış ve katılımcıların okuma akıcılığında pozitif yönde ilerleme olduğu kaydedilmiştir.

Ebeveynlerin Eğitim Sürecine Katılımı

Günümüzde ebeveynler, çocuklarının başarılı bir akademik yaşam sürmesi için hem maddi hem de manevi anlamda büyük çaba harcamaktadır. Erken yaşlarda öğrenmeyi destekleme amaçlı eğitici oyuncakların kullanımı ve birlikte yapılan etkinlikler ile başlayan bu çaba, okul çağına geldiğinde yerini, eğitim için gerekli olan teknolojik cihazların alınmasına ve birlikte yapılan ödevlere bırakmaktadır. Bu süreçte ebeveynler, çocuklarının beceri düzeyleri, güçlü ve zayıf yönleri hakkında kapsamlı bilgiye sahip olduklarından, gelişimsel becerilerin yanı sıra dil ve akademik becerilerinin pekiştirilmesinde ve desteklenmesinde önemli rol oynarlar (Pasha, Shah, & Ijaz, 2021).

Bu durum ebeveynlere çocukların gelişim alanlarıyla ilgili konularda büyük bir rol biçmekte ve akademik gelişim başta olmak üzere diğer gelişim alanlarında desteklendiği okul hayatına katılımlarını gerekli kılmaktadır. Ebeveynlerin okul hayatına katılması No Child Left Behind (NCLB) tarafından da yasal olarak tanınmakta ve ebeveynlerin çocuklarının akademik becerileri ve diğer okul etkinlikleri dâhil olmak üzere okul yaşantısına düzenli, anlamlı ve etkin bir şekilde katılmaları olarak tanımlamaktadır (Casey & Williamson, 2011). Ebeveyn katılımını genel bir tabirle açıklayacak olursak ebeveynlerin çocuklarının akademik hayatı başta olmak üzere sosyal ve duygusal gelişim alanlarına destek olmasıdır. Bu destek okul etkinliklerine katılması, ders konularını ve çocuğun okul performansını sürekli takip etmesi, evde ödevlerine yardımcı olması, motivasyon sağlaması, okuldaki arkadaş ve öğretmen ilişkilerinde yol gösterici ve destekleyici ve öğretmenleriyle sürekli iletişim halinde olması şeklinde açıklanabilir (Aslanargun & Özakça, 2015). Ebeveynlerin okul sürecine aktif katılımı çocukların hem akademik hem de sosyal ve duygusal gelişimini olumlu etkilemektedir (Keçeli Kaysılı, 2008). No Child Left Behind (NCLB) yasası,

ebeveynlerin çocuklarının akademik becerileri ve diğer okul etkinliklerine düzenli, anlamlı ve etkin bir şekilde katılım göstermelerini yasal olarak tanımaktadır (Casey & Williamson, 2011). Ülkemizde ise Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde ailelerin çocuklarının eğitim sürecine aktif katılımlarının sağlanması ve bu konuda uzman desteğinin sağlanması olarak yer almaktadır (MEB, 2018).

Ebeveynin akademik sürece katılımı, okul ile arasındaki ortak sorumluluk olan çocuklarının eğitiminde aktif rol aldığıın göstergesidir (Mittchell & Begeny, 2014; Morrow, Kuhn, & Schwanenflugel, 2006). Bu katılım, yalnızca çocuğun akademik başarısını artırmakla kalmaz, aynı zamanda ebeveyn-çocuk ilişkisini güçlendiren bir süreçtir (Guo & Keleş, 2024; Morrow vd., 2006). Ebeveynlerin çocuklarının akademik hayatlarına katılımı çocukların akademik başarısını artmasını ve öğrenme ortamlarının okul alanının dışına çıkmasını sağlar (Casey & Williamson, 2011). Ebeveynlerin öğretmenlerle iletişim kurması, okul etkinliklerine katılması ve evde öğrenmeyi desteklemesi, çocukların motivasyonunu ve öğrenme sürecine olan bağlılıklarını artırır. Araştırmalar, ebeveyn katılımının çocukların yalnızca akademik başarılarına değil, aynı zamanda öz güven, problem çözme becerisi ve sosyal uyum gibi diğer önemli gelişim alanlarına da katkıda bulunduğunu ortaya koymaktadır (Hornby & Lafaele, 2011). Dolayısıyla, ebeveynlerin çocuklarının eğitim sürecine aktif katılımı, eğitimin sadece okulun değil, ailelerin de önemli bir parçası olduğunu vurgulayan bir iş birliği modelinin temelini oluşturmaktadır.

Ebeveynlerin eğitim sürecine aktif katılımı öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okula uyum sürecini de kolaylaştırır. Bu öğrencilerde öğrenme güçlüğü tanısı ilk başlarda sadece akademik becerileri etkiliyor gibi görünse de bu etki zamanla sosyal, duygusal ve davranışsal alanlara da sıçramaktadır (Demir & Ceylan, 2024; Sakız, Sart, & Ekinci, 2016). Çünkü yaşadıkları akademik sıkıntının öğrenme güçlüğü olan öğrenciler kadar akranları da farkındadır. Akranlarının farkında olması, bu öğrencilerin çoğu zaman akran zorbalığına veya dışlanmaya maruz kalmasına sebep olmaktadır. Bu da öğrencilerin sınıf içindeki aktifliklerini kaybetmelerine, içlerine kapanmalarına, öğrenilmiş çaresizlik yaşamalarına ve özgüvenlerini kaybetmelerine sebep olmaktadır (Pearl & Donahue, 2004). Nitekim Aydemir

(2024) tarafından yapılan araştırma sonuçları da Türkiye'deki öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin %31,44'ünün akran zorbalığına maruz kaldığı, bunun%41,88'inin dışlama olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda konu ele alındığında öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin hem akademik becerilerde hem de diğer alanlarda yaşadıkları zorluklarla başa çıkmak için ebeveynlerinin de desteğine ihtiyaç duymaktadırlar. Nitekim yapılan çalışmalar (Alston Abel & Berninger, 2018; Milkie, Nomaguchi, & Denny, 2015) da öğrencilerin akademik becerileri üzerinde ev ve aile unsurlarının okuldan daha etkili olduğu bulunmuştur.

Ebeveyn Eğitimi

Ebeveynlerin, çocuklarının eğitim süreçlerine etkili bir şekilde destek olabilmeleri ve beklenen faydayı sağlayabilmeleri, ancak hedef odaklı bir ebeveyn eğitimiyle mümkün olabilir (Varol, 2005). Ebeveyn eğitimi sistematik, etkili öğretim ve stratejilerle belirli bir plan çerçevesinde yapılmalıdır. Bu da ebeveyn eğitim programlarıyla sağlanmaktadır. Ebeveyn eğitim programları genelde öğrenme ya da davranış yönetimini amaçlar ve katılan kişi sayısına göre birebir veya grup şeklinde yapılabilir. Ev ortamında, kurumda veya hem ev hem de kurumda yapılabilir (Varol, 2016). Programların hedef aldığı kitle, amacı, uygulama şekli ve içeriği önemlidir. Bu programlar eğitim verilecek ailenin ihtiyacına göre şekillenebilmekte ve uygulama koşullarında geniş bir yelpaze sunmaktadır (Hill & Tyson, 2009). Ebeveyn eğitimleri öğrencilerin akademik, sosyal ve duygusal gelişimine pozitif yönde katkı sağlayacak sistematik yaklaşımlar sunarak ebeveynlerin çocukları ile daha bilinçli bir şekilde iletişime geçmesini ve etkili rehberlik sunmasını sağlar (Hill & Tyson, 2009; Özel & Zelyurt, 2016).

Ebeveyn eğitim programları pek çok açıdan çok yararlı görünse de bu tür programlara ebeveynlerin katılım göstermesi ile ilgili çeşitli zorluklarla karşılaşmaktadır. Bu zorlukların başında, yoğun bakım sorumlulukları ve zaman yönetimi problemleri gelmektedir (Burke & Hodapp, 2014). Özellikle çocuklarının sağlık ve eğitim ihtiyaçlarını karşılamaya çalışan ebeveynler, kendilerine zaman ayırmakta güçlük çekmekte ve programlara düzenli katılım

sağlayamamaktadır. Ekonomik zorluklar, ulaşım sorunları ve uygun program saatlerinin olmaması gibi çevresel faktörler de katılımı kısıtlayan diğer önemli etkenlerdir (McConkey, Kelly, & Craig, 2011). Bu ve bunun gibi sebepler ebeveynlerinin eğitim programlarına erişimini ve programlardan fayda sağlamasını sınırlamaktadır (Curtiss, 2016; Gündüz, 2019). Ebeveyn eğitimlerinin çevrim içi şekilde yürütülmesi ve teknolojik desteklerden yararlanma bu tür katılım sorunların azaltılmasında umut verici bir çözüm sunmaktadır (Choen, 2022; Curtiss, 2016).

Çevrim içi ebeveyn eğitimi ebeveynlerin, çocuklarının gelişim ve akademik sürecine destek olmak için alanında uzman kişilerden çevrim içi teknolojiler aracılığıyla bilgi ve beceriler öğrendiği programlardır (Curtiss vd., 2016; Matute Chavarria vd., 2022). Bu programlar hem evde yapılan ebeveyn ve çocuk etkileşimine uzaktan bir uzman müdahalesi sağlamakta hem de belirli sebeplerden dolayı yüz yüze verilen eğitimlere katılamayan ebeveynler için avantaj sağlamaktadır (Gündüz, 2019). Çevrim içi ebeveyn eğitimi ailelerin iş ve günlük hayatlarındaki zorluklardan kaynaklanan plan, zaman ve konum sıkıntılarını ortadan kaldırmaktadır (Choen, 2022; Curtiss, 2016). Nitekim çevrim içi eğitimler herhangi bir yolculuğa gerek kalmadan, aynı konuda desteğe ihtiyaç duyan bireylerin uygun zaman ve mekanlarda uzmandan destek almasını sağlamaktadır (Arıkel, 2022, s.35; Curtiss vd., 2016; Douglas, McNaughton, & Light, 2013). Ayrıca çevrim içi verilen eğitimler kaydedilebilir ve bu da eğitime senkron olarak katılamayan ebeveynlerin daha sonra izlemelerine, katılanların da tekrar izlemesine olanak tanımaktadır (Delaley, Nelson, Pacifici, White, & Smalley, 2012). Bu eğitimler sadece ebeveynlerin yaşadığı sıkıntıları değil aynı zamanda eğitimlerin düzenlenme sürecindeki koordine etme ve maliyet yüklerini de ortadan kaldırmaktadır.

Çevrim içi ebeveyn eğitimi, eğitimci ve ebeveyn iş birliğiyle eğitim verilen konuda evde pratik yapılmasını ve stratejilerin sürekli uygulanmasını hedefleyen programlardır. Bu tür programlar, ailelere verilen eğitimlerin etkili olabilmesi için sürekli destek ve geri bildirim sunmayı gerektirir. Eğitim sonrası sağlanan destek ve sistematik verilen geri bildirimler, öğrenilen bilgilerin kalıcılığını artırarak stratejilerin sürekliliğini sağlar (Anderson & Minke, 2007). Eğitimde süreklilik ve geri bildirim sağlanması, ebeveynlerin çocuklarının gelişim

sürecinde daha etkin olmalarını destekler ve uygulamalı eğitim stratejilerinin başarıyla ev ortamına taşınmasına olanak tanır. Bu sürekli destek ve geri bildirim sunma yaklaşımı, aynı zamanda koçluk yöntemini temel alır ve uygulamaların devamlılığını güçlendirir.

Ebeveyn Koçluğu

1980’lerde eğitimcilerin mesleki gelişimlerini ve yeterliliklerini kontrol etmek amacıyla eğitim alanında kullanılmaya başlanan (Armağan & Altınkan, 2022; Rush & Shelden, 2020) koçluk destekleri daha sonra özellikle erken çocukluk eğitimlerinde ebeveyn eğitimlerinde sıklıkla başvurulmuş bir yöntem haline gelmiştir. Koçluk bireye mesleki veya kişisel gelişimde yeni beceriler kazandırmak veya var olan beceri düzeyinde iyileştirme yapmak amacıyla uzman tarafından sistematik olarak ve devamlı verilen destek olarak ifade edilmektedir (Çatalbaş, 2017; Rush & Shelden, 2020). Koçluk zaman zaman yetişkin eğitimi ile karıştırılmaktadır. Ancak yetişkin eğitimi teorik bilgilerin sunulduğu ve beceri örneklerinin gösterildiği daha çok doğrudan öğretim yöntemini benimseyen bir eğitim modelidir (Meadan, Snodgrass, Palomo, Amenta, & Halle 2017). Koçluk ise bir uzman tarafından yönetilen karşılıklı etkileşim ve iletişimin içinde bilgilerin paylaşıldığı bir süreçtir ve bu süreç içinde dinleme, soru sorma, gözlem yapma, düşünme, geri bildirim, modelleme ve pratik yapma gibi çeşitli yöntem ve teknikleri içermektedir (Meadan vd., 2017). Koçlukta uzmanın rolü, bireye öğrenmek istediği beceride veya ulaşmak istediği amaçta yetkinlik kazandırmaktır. Bu yetkinliği kazandırma sürecinde uzmanın, destekleyici ve teşvik edici olması ve bireyin kendine olan güvenini arttırmaya çalışması önemlidir (Rush & Shelden, 2020).

Koçluğun etkili olabilmesi için birtakım önemli unsurlar bulunmaktadır. Bunlar arasında, açık ve etkili iletişim, güven inşa edilmesi, hedef belirleme, bireysel ihtiyaçlara uygun stratejiler geliştirilmesi, motivasyon artırıcı yaklaşımlar, düzenli geri bildirim ve sürekli izleme olarak ele alınmaktadır. Bu unsurlar Rush ve Shelden (2020) tarafından 10 başlık altında toplanmıştır:

1. Yetişkin öğretimi ilkeleriyle uyumluluk: Bilgilerin aktarımına veya becerilerin kazanılmasına rehberlik ederken aynı zamanda bu becerilerin hangi bağlamlarda nasıl kullanılacağına ve genelleneceğine de rehberlik edilmelidir.
2. Kapasite geliştirme: Koçluk uygulaması yapılırken amaç, bireye beceri kazanımında rehberlik etmek ve sonunda bireyi bağımsızlığa ulaştırmaktır.
3. Yönlendirici değildir: Koçlukta amaç bireye yapması gerekenleri söylemek değil, rehberlik ederek bireyin karar vermesini ve keşfetmesini sağlamaktır.
4. Hedef odaklıdır: Koçluk uygulaması keyfi bir uygulama olmayıp sistemattir ve bireyi hedefe ulaştıracak şekilde düzenlenmelidir.
5. Çözüm odaklıdır: Koçluk uygulamasında geçmişle değil, bugün ve gelecekle ilgilenir. Sorunla değil çözümüyle ilgilenir.
6. Performans temellidir: Koçlukta amaç bireyin performansında değişiklik meydana getirmektir. Bundan dolayı koçluk alan kişi süreçte aktif şekilde katılır ve performansı koç tarafından ara ara ölçümlenir.
7. Yansıtıcıdır: Koçluk sürecinde ileriye odaklanmak ve performanstaki ilerlemeleri anlayabilmek amacıyla geriye dönük performansla şimdikini karşılaştırır ve gerekirse uygulamada değişikliklere başvurabilir. Koç bu süreçte bireye geri bildirim verir ve bireyin de performansının farkında olmasını sağlar.
8. İşbirlikçidir: Koçluk uygulamasında karşılıklı etkileşim ve iletişim esastır. Hiyerarşik bir yapı olmaksızın fikir paylaşımlarının yapılır.
9. Bağlam odaklıdır: Koçluk, kazanılan becerilerin hayata genellenmesini ve işlevsel olmasını sağlamalıdır. Birey koçluk sonunda hem bağımsızlığa ulaşmalı hem de beceriyi hayatında kullanabilir düzeye gelmelidir.
10. Gerektirdiği kadar uygulamalı olmalıdır: Koçluk uygulaması becerinin örneklenmesi ve koçluk alan kişinin uygulama yapması ve koçtan geri bildirim alması süreçlerini

içermektedir. Burada başta koç daha aktifken zamanla birey beceride ustalaştıkça aktiflik koçtan bireye geçer.

Yetişkin eğitimi ve koçluk ayrı ayrı kullanıldığında da bilgi veya becerilerin aktarımı olacaktır ama yapılan araştırmalar birlikte kullanıldıklarında yararın daha büyük olacağını savunmaktadırlar (Meadan vd., 2017; Rush & Shelden, 2020). Nitekim bakıldığında ikisinde de amaç bireyin hedefine ulaşmasına yardımcı olmaktır. Koçluk uygulaması öğrencilerin eğitim sürecine etkin katılım sağlaması için öğretmenlere (Ledford, Zimmerman, Harbin, & Ward, 2018) ve ebeveynlere (Brown & Woods, 2016) eğitim verme ve süreç içinde sürekli olarak rehberlik etmeyi içermektedir. Ebeveynlere yapılan koçlukta amaç; (a) ebeveynlerin çocukların gelişimi ile ilgili var olan bilgilerini ve bununla ilgili neler yaptıklarını tespit etmek, (b) çocuklarının gelişimlerine göre amaçlarını belirlemek, (c) karşılıklı fikir alışverişinde bulunarak öğrenme fırsatlarını günlük ortama dâhil etmek ve (d) çocuğun katılımını sağlamak için gerekli kaynaklara erişimi sağlamak ve (e) tüm süreç boyunca sürekli rehberlik etmektir (Rush & Shelden, 2020).

Koçluk uygulaması yetişkin öğretim ilkelerini benimsemiştir. Öğrenilen bilgi becerilerin bireye tanıtılması, becerilerin örnek uygulamasının gösterilmesi, gösterilen becerinin birey tarafından uygulanması, yapılan uygulamanın uzman tarafından değerlendirilmesi ve geri dönütlerin verilmesi ve bireyin o beceride ustalaşmasıdır (Rush & Shelden, 2020). Bu süreç, koçluk uygulamalarının temel yapı taşlarını oluşturur ve bireylerin becerilerde ilerlemelerini sağlar. Rush ve Shelden (2020) koçluğun basamaklarını oluştururken bu ilkelerden yararlanmış ve koçluğun ortak planlama, gözlemlleme uygulama, yansıtma ve geri bildirim olmak üzere beş ana basamaktan oluştuğunu ifade etmiş ve bu basamakları şu şekilde açıklamışlardır.

- Ortak planlama: Bu aşamada koç ve birey yapılacak eylemi ve süreci birlikte planlarlar.
- Gözlemlleme: Birey koçu gözlemleyerek kazanması veya geliştirmesi gereken hedef davranışın veya uygulamanın nasıl yapılacağını öğrenir.

- Uygulama: Birey koçu gözlemleyerek öğrenmeye çalıştığı hedef davranışı kendisi uygular.
- Yansıtma ve geri bildirim: Bu aşamada ise koç ve birey, bireyin yapmış olduğu uygulamayı birlikte değerlendirir ve koç doğruları ve eksik olanları gerekçeleriyle ve kanıta dayandırarak ebeveyni bilgilendirir. Yansıtma öğrenilen beceriyi deneyimlerken nelerin doğru yapıldığı veya nerelerde hatanın yapıldığını fark etmeyi sağlar. Bu süreç, bireyin uygulama sürecini analiz etmesine ve gelişim alanlarını belirlemesine olanak tanır.

Ebeveyn koçluğu ile yapılan çalışma sonuçlarına bakıldığında ebeveyn koçluğunun çocuklara beceri kazandırılmasında etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. (Arıkel, 2022; Douglas, Meadan & Kammes, 2020; Kahraman & Keser, 2023; Kemp ve Turnbull, 2014; Kunze vd., 2024; Hippman, Mah, & MacFadden, 2023).

Problem Durumu

Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler normal veya üstü zekâ düzeyine ve uygun eğitim koşullarına sahip olmalarına rağmen okuma, yazma ve matematik becerilerinde zorlanmaktadır (IDEA, 2004). Öğrenme güçlüğü, bireyin akademik becerilerde akranlarına oranla düşük performans sergilemesine neden olmaktadır. Akademik becerilerdeki düşük performans üç alt türe ayrılmaktadır. Bunlardan ilki kelime çözümlemede, okuma hızında ve anlamada sorunlar yaşamasına sebep olan okuma güçlüğü; biri hatalı yazılı anlatım becerisine ve noktalama işaretlerinin kullanımına sebep olan yazılı anlatım bozukluğu bir diğeri ise sayı ve sembolleri anlamada, hesaplama yapmada zorlanmasına sebep olan matematik güçlüğüdür (IDEA, 2004). Ancak öğrenme güçlüğü olan bireylerin %80'i okuma becerilerinde zorlanmaktadır (APA, 2013). Bu zorluk harf öğrenimi aşamasından başlayıp akıcı okuma ve okuduğunu anlamaya kadar geniş bir alanda kendini göstermektedir (Keskin & Baştuğ, 2013). Akıcı okumada yaşanan zorluklar okunan metinlerin anlaşılmasını sınırlandırmakta ve okumanın asıl amacı olan anlama ulaşımı engellemektedir (Ataman &

Kahveci, 2009, s. 155). Akıcı okuma sadece kelimeleri doğru, hızlı ve uygun prozodi ile okuma becerisi değil aynı zamanda okunan metni anlamayı sağlayan temel bir bilişsel yetkinliktir (Rasinski, 2012; Wolters vd, 2022). Akıcı okuma otomatik çözümleme ve prozodi bileşenlerinden oluşmakta ve bu bileşenlerin gelişmesi ile bireyin anlama ulaşmasını sağlayan kritik bir beceridir (Akyol & Kodan, 2016; Baran, karabulut, 2023). Akıcı okuma becerisine sahip öğrenciler kelime tanıma sürecini otomatik hale getirmiş ve dikkatini anlama yöneltebilirken akıcı okuma becerisine sahip olmayan öğrencilerin bütün dikkati kelimeleri tanıma ve çözümlemededir (Akyol & Kodan, 2016). Bu durum öğrencinin sadece o metni anlamasını değil okuma motivasyonu da olumsuz etkilemektedir. Öğrenme sürecinin büyük bir kısmı yazılı kaynaklar ile yapıldığından akıcı okuma becerisi hem akademik hayat hem de yaşam boyu gerekli olan bir beceridir (Doğanay Bilgi, 2017; Samuels, 2006; Baştuğ & Keskin, 2012) İlkokul düzeyinde geliştirilmesi hedeflenen akıcı okuma becerisi daha sonraki yıllarda uzun ve karmaşık metinleri sadece anlamayı değil eleştirel bir gözle irdelemeyi sağlamaktadır (Nabela, Mustadi, Hendrik, & Romadon, 2022) Akıcı okumada zorlukları olan öğrenciler akademik becerilerde zorlanmakta ve bu da zamanla öğrencilerin derslere karşı ilgilerini kaybetmelerine ve okuldan ve akademik hayattan soğumalarına sebep olmaktadır (Rasinski, 2012).

Akıcı okuma becerisinde zorlananların çoğu öğrenme güçlüğü olan öğrencilerdir (Guo & Keleş, 2024). Bu öğrenciler akademik hayatlarının en başında sesleri öğrenmede, seslerle sembolleri örtüştürmede ve harflerden hece oluşturma aşamasında zorlanmaya başlamaktadır (Flanagan, Alfonso, Costa, Palma, & Leahy, 2018). Bu zorluk kelimelerin çözümlenmesi aşamasında da kendini göstermekte ve otomatik çözümleme aşamasına geçemedikleri için metinleri akıcı olarak okuyamamaktadırlar. Bu durum onların sınıf düzeylerinin altında okuma becerisine sahip olmalarına sebep olmaktadır (Doğanay Bilgi, 2017)

Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin akıcı okuma becerilerini geliştirmek için erken müdahale çok önemlidir. Bu müdahalelerde bilimsel olarak etkililiği kanıtlanan stratejiler kullanılmalıdır (Doğanay Bilgi, 2020). Bu stratejiler beceri ve performans temelli olarak

ikiye ayrılmaktadır. Beceri temelli stratejiler: model okuma, tekrarlı okuma, hata düzeltme; performans temelli stratejiler: performans dönütü sunma, hedef koyma ve ödül (Chafouleas vd., 2004) Bu stratejilerin paket halinde kullanıldığı çalışmaların öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin akıcı okuma becerisi üzerinde olumlu etkileri yapılan çalışmalarla kanıtlanmıştır. Nitekim yapılan çalışmalara bakıldığında: Baran ve Karabulut, (2023) model okuma, tekrarlı okuma, hata düzeltme, performans dönütü sunma ve ödül; Chafouleas vd. (2004) tekrarlı okuma, performans dönütü ve ödül; Özmen (2011) model okuma, tekrarlı okuma ve performans dönütü; Spencer ve Manis (2010) tekrarlı okuma model okuma ve hata düzeltme; Sert (2019) ise model okuma tekrarlı okuma, hata düzeltme ve kendini düzenleme stratejilerinden oluşan paketlerle öğrenme güçlüğü olan öğrencilere akıcı okuma müdahalesi uygulamışlar ve öğrencilerin akıcı okumalarında önemli düzeyde artış tespit etmişlerdir.

Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerle yapılan akıcı okuma müdahalelerine bakıldığında yapılan müdahalelerin araştırmacı tarafından yürütüldüğü görülmektedir. Ancak bu araştırmaların sınırlılığı, sadece araştırma süresince uygulanabilir olmasıdır. Bu sınırlılığı ortadan kaldırmanın bir yolu bu stratejilerden oluşan akıcı okuma müdahalelerinin ebeveynler tarafından uygulanmasıdır. Alanyazında akıcı okuma müdahalelerinin ebeveynler tarafından yürütüldüğü çalışmalar: Resetar vd. (2006), Gortmaker vd. (2007), Casey ve Williamson (2011), Daly ve Kupzyk (2012), Mitchell ve Begeny (2014), Zhou vd., (2019), Erion ve Hardy (2019), Cheon vd., (2022), Doğanay Bilgi (2020), Açıkgöz ve Sönmez Kartal (2024), Kanlı (2023) olup bu çalışmaların ortak sonucu ebeveynleri tarafından akıcı okuma müdahalesi uygulanan öğrencilerin akıcı okuma becerilerinde artış olmasıdır. Ebeveynlerle yürütülen akıcı okuma müdahalelerinin sayısı her ne kadar önceki yıllara göre artsa da alanyazında çalışılmaya ihtiyacı olan konuların içinde yer almaktadır. Ayrıca bakıldığında öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin ebeveynlerinin çocuklarının eğitim süreçlerine dâhil olması öğrencilerin akademik başarısı üzerinde önemli bir rol oynamaktadır (Guo & Keleş, 2024). İlgili literatür öğrenme güçlüğü olan öğrencilerde

ebeveyn katılımının gerekli olduğunu vurgulamaktadır (Doğanay Bilgi, 2020; Kupzyk & LaBrot, 2021).

Diğer yandan yakın tarihte ülkemiz ve bütün dünyanın geçirmiş olduğu pandemi süreci ebeveynlerin çocukların eğitim süreçlerindeki rollerinin ne kadar kritik olduğu anlamamızı sağlamıştır. Bu süreçte toplumsal değişme süreci hızlanmış ve bu değişimle birlikte ebeveynlerin rolleri de evrilmeye başlamıştır. Pandemi döneminde uzaktan eğitimin yaygınlaşması, ebeveynlere ek görevler yüklemiş ve çocuklarının eğitim süreçlerine doğrudan katılmasını zorunlu kılmıştır. Son dönemde yapılan pek çok araştırmanın ortak sonucu ebeveynlerin çocuklarının eğitim süreçlerinde aktif rol almasının çocukların akademik başarılarını arttırdığı, ancak derslerdeki zorluk seviyesinin farklılaşmasının ve ebeveynlerin bu sürece hazırlıksız katılmasının süreci zorlaştırdığıdır (M. Bonilla, Camo, Lanzaderas, & Bonilla, 2022; M. Erol & Erol, 2020; Ünay, Erdem, & Çakıroğlu, 2021; Leo, Wilcox, Khan, & Tobin, 2024; Sari & Maningtyas, 2020; Üstündağ, 2021). Bu zorluk ancak eğitimcilerle iş birliği içinde aşılabilmektedir. Ancak bu iş birliği sürecinde birtakım zorluklarla karşılaşmaktadır.

Eğitimciler, ebeveynlerle iş birliği yaparken karşılaştıkları zorluklardan birini, eğitim programlarının ebeveynlerin takvimleriyle uyumsuzluğu nedeniyle ebeveynlere ulaşmak ve başlanan sürecin sürdürülebilirliğini sağlamak olduğunu belirtmektedirler (Curtiss vd., 2016). Ancak, çevrim içi teknoloji bu engellerin aşılmasında önemli bir çözüm sunmaktadır. Çevrim içi eğitimler, yüz yüze eğitimlerin gerektirdiği lojistik yükleri ortadan kaldırarak, eğitimlere katılımı artırabilir, maliyetleri ve zamanı minimize ederken erişilebilirliği önemli ölçüde yükseltebilmektedir (Curtiss vd., 2016; Choen vd., 2022). Ayrıca, çevrim içi ebeveyn eğitimleri, ailelerin günlük yaşamlarının zorlukları, maliyet ve trafik gibi faktörlerle daha az mücadele etmelerini sağlamakta ve eğitimciler için de ortam hazırlığı ve materyal düzenlemeleri gibi işlemleri kolaylaştırmaktadır (Meadan vd., 2017). Özellikle etkileşimli ve çift yönlü iletişimi temel alan eğitimler, ebeveynlerin gelişimine doğrudan katkı sağlamış ve koçluk yaklaşımının benimsenmesiyle son yıllarda daha fazla tercih edilmeye başlanmıştır (Choen vd., 2022). Ebeveyn koçluğu, ebeveynlerin çocuklarının davranışlarını

olumlu yönde değiştirmek ve onlara etkili şekilde destek olabilmek amacıyla uzmanlarla birlikte çalıştığı, bilgi ve beceriler geliştirdiği bir süreçtir. Alanyazına bakıldığında ebeveyn koçluğu ile ilgili yapılan çalışmalardan etkili sonuçlar alındığı görölmektedir (Kemp & Turnbull, 2014; Douglas vd., 2020; Hippman vd., 2023; Arıkel, 2022).

Pandemi döneminde çevrim içi eğitimlerin artan rolü ve ebeveynlerin çocuklarının eğitim süreçlerine katılımının kritik öneme sahip olması göz önünde bulundurulduğunda, öğrenme güçlüğü olan öğrenciler için ebeveynlere yönelik çevrim içi eğitim ve koçluk programlarının etkinliğinin incelenmesi, eğitim süreçlerinin iyileştirilmesine yönelik önemli bir fırsat sunmaktadır. Özellikle öğrenme güçlüğü olan öğrencilerde akıcı okuma becerilerinin gelişimi için ebeveynlerin destekleyici rolü üzerine yapılan çalışmalar, ebeveyn eğitimlerinin bu süreçteki etkisini vurgulamaktadır (Hallahan vd., 2020). Ancak akıcı okuma ve ebeveyn eğitimi üzerine yapılan mevcut çalışmalar, bazı kritik konularda daha fazla araştırma yapılması gerektiğini ortaya koymaktadır. Örneğin, çevrim içi ortamda ebeveynlerin eğitimlere katılımının ne kadar sürdürülebilir olduğu ve çevrim içi eğitim ve koçluk programı alan ebeveynlerin uyguladığı müdahalelerin öğrencilerin akıcı okuma düzeyleri üzerindeki etkisi gibi konularda daha fazla veri ve araştırmaya ihtiyaç vardır. Bu durum, çevrim içi eğitim ve koçluk programlarının etkisini belirlemeye yönelik önemli bir araştırma boşluğuna işaret etmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, çevrim içi eğitim ve koçluk programı alan ebeveynler tarafından uygulanan model okuma, tekrarlı okuma, hata düzeltme, performans dönütü sunma, hedef belirleme ve ödöl stratejilerinden oluşan akıcı okuma müdahalesinin öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma akıcılıklarına etkisini araştırmaktır. Bu amaç çerçevesinde aşağıda yer alan araştırma soruları belirlenmiştir:

1. Çevrim içi eğitim ve koçluk programı alan ebeveynler tarafından uygulanan okuma akıcılığı müdahalesinin öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma akıcılığına etkisi nedir?
 - a. Çevrim içi eğitim ve koçluk programı alan ebeveynler tarafından uygulanan okuma akıcılığı müdahalesinin öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma hızlarının artmasında etkili midir?
 - b. Çevrim içi eğitim ve koçluk programı alan ebeveynler tarafından uygulanan okuma akıcılığı müdahalesinin öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin tüm metinde okudukları doğru kelime sayısının artmasında etkili midir?
 - c. Çevrim içi eğitim ve koçluk programı alan ebeveynler tarafından uygulanan okuma akıcılığı müdahalesinin öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin tüm metinde okudukları hatalı kelime sayısının azalmasında etkili midir?
 - d. Çevrim içi eğitim ve koçluk programı alan ebeveynler tarafından uygulanan okuma akıcılığı müdahalesinin öncesi ve sonrasında öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin prozodik okumaları arasında fark var mıdır?
2. Öğrencilerin uygulanan okuma akıcılığı müdahalesine ilişkin görüşleri nelerdir?
3. Ebeveynlerin çevrim içi eğitim ve koçluk programı ve uyguladıkları okuma akıcılığı müdahalesine ilişkin görüşleri nelerdir?

Araştırmanın Önemi

Okuma, insanların yaşamları boyunca edindikleri bilgilerin çoğunu sağladığı için son derece önemli bir beceridir. Akıcı okuma becerisinde güçlük yaşayan bireyler, bu becerinin eksikliğinden dolayı akademik yaşamlarında olumsuz etkilerle karşılaşmaktadır. Bu nedenle, erken sayılabilecek ilkokulun ilk yıllarında akıcı okuma becerisinin kazandırılması veya güçlendirilmesi kritik bir önem taşımaktadır. İlkokul yıllarında kazandırılmayan akıcı okuma becerisi, ilerleyen yıllarda okuma güçlüğü olan öğrencilerin, akranlarıyla arasındaki

akademik farkın giderek açılmasına yol açmaktadır. Bu bağlamda, ilkököl dönemi, akıcı okuma becerisinin kazandırılması açısından kritik bir kademedir. Okulda verilen eğitim, özellikle ilkököl yıllarında her öğrencinin akademik ihtiyacını karşılamada yetersiz kalabilmektedir. Özellikle okullarda öğrenme güçlüğü olan öğrenciler, sınıf mevcudunun fazla olduğu eğitim ortamlarında zorluk yaşamakta ve akademik gelişimlerini sürdürmekte güçlük çekmektedirler. Bu öğrencilerin hem özel eğitim desteğı hem de ailelerinden alacakları destek bu noktada önem kazanmaktadır. Eğitimde ebeveynlerin rolü son derece kritiktir. Ancak birçok durumda ebeveynlerin eğitim süreçlerine aktif katılımı zor olabilmektedir. Çevrim içi programlar, ebeveynlerin evlerinden eğitim süreçlerine katılmalarını kolaylaştırmaktadır. Bu araştırma, ebeveyn katılımının artırılmasına yönelik çevrim içi koçluk uygulamalarının etkinliğini inceleyerek, ebeveynlerin çocuklarına yönelik desteklerini artırmayı hedefler.

Akıcı okuma, öğrencilerin genel akademik başarısı için temel bir beceridir. Bu becerinin zamanında kazandırılması ve geliştirilmesi, öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinde gelişmesini de sağlayarak genel okuma becerilerini geliştirir ve öğrencilerin tüm derslerde daha başarılı olmalarına olanak tanır. Özellikle öğrenme güçlüğü olan öğrenciler için erken dönemde yapılan müdahaleler, gelecekte karşılaşacakları zorlukları hafifletebilir. Bu araştırma, akıcı okuma becerisinin geliştirilmesi için alternatif ve etkili bir yöntem olan ebeveyn desteğinin önemini vurgulamaktadır.

Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin ebeveynleriyle yapılan mevcut araştırmalarda (Açıkgöz & Kartal, 2024; Daly & Kupzyk, 2012; Doğanay Bilgi, 2020; Erion & Hardy, 2019; Farra vd., 2022; Gortmaker vd., 2007; Keleş & Doğan, 2021; Mittchell & Begeny, 2014; Zhou vd., 2019) akıcı okuma becerilerinin geliştirilmesi amacıyla ailelere yüz yüze eğitim verildiğı, ardından ailelerin eğitim aldıkları kurumda uygulayarak ya da evde çocuklarıyla çalışarak bu çalışmaları video ile araştırmacıya göndermeleri yolu ile gerçekleştirildiğı görülmektedir. Ancak ebeveynlere verilen eğitimlerde birtakım zorluklarla karşılaşıldığı bilinmektedir. Bu eğitimlerin verilme sürecinde eğitimciler ve ebeveynlerin genel olarak karşılaştıkları zorluk eğitim saatleri ile ebeveynlerin çalışma programlarının uyuşmaması

nedeniyle ebeveynlere ulaşmanın ve başlanılan çalışmanın sürdürülebilirliğinin zor olmasıdır (Curtiss vd., 2016; McConkey vd., 2011). Bu çalışmada ise yüz yüze eğitime katılmada yaşanan zorlukları ortadan kaldırmak için öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin ebeveynlerine çevrim içi eğitim ve koçluk programı aracılığıyla akıcı okuma stratejilerini öğretmek ve ebeveynlerin çalışmalarına dair çevrim içi ortamda geri bildirim alarak uygulamalarını geliştirmelerini sağlamak amaçlanmaktadır. Bu yöntem ile öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin eğitimine önemli bir destek sunarken aynı zamanda ebeveynlerin eğitim süreçlerine daha aktif bir şekilde katılmalarını sağlayacaktır.

Pandemi süreci eğitimde önemli değişikliklere yol açmıştır ve çevrim içi eğitim önemli bir alternatif haline gelmiştir. Bu araştırma, çevrim içi eğitim ve koçluk programlarının sürdürülebilirliğini ve etkinliğini inceleyerek, gelecekteki eğitim stratejilerinin daha verimli hale getirilmesine katkı sağlayacaktır. Ayrıca bu araştırmanın çevrim içi ebeveyn eğitimlerinin etkililiği ve sürdürülebilirliği üzerine yapılan araştırma literatürünü genişletmesi ve özellikle öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin akademik başarılarına katkısı konusunda farklı bir yol haritasının oluşturmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Sayıtlar

1. Araştırmaya dâhil edilen katılımcı öğrencilerin sağlık raporlarındaki öğrenme güçlüğü tanılarının doğru olduğu varsayılmaktadır.

Sınırlılıklar

Örneklem Büyüklüğü ve Genellenebilirlik: Bu çalışmada İstanbul ili Asya yakasında ikamet eden resmi ilkokul 2. ve 3. sınıfa devam eden öğrenme güçlüğü olan üç öğrenci ile yürütülmüş olması bu araştırmanın bir sınırlılığıdır. Araştırmanın bulguları, küçük örneklem büyüklüğü ve belirli kriterlere göre seçilen katılımcılar nedeniyle daha geniş bir öğrenme güçlüğü olan öğrenci popülasyonuna genellenemeyebilir. Bu nedenle, sonuçların dış geçerliliği sınırlıdır.

Müdahale Süresi ve İzleme: Bu araştırmanın bir diğer sınırlılığı ise müdahale süresinin müdahalenin uzun vadeli etkilerini değerlendirecek kadar uzun olmaması ve izlemenin yapılmamasıdır. Okuma akıcılığındaki kısa vadeli değişiklikler, müdahalenin sürdürülebilir etkilerini tam olarak yansıtmayabilir ve becerilerin zaman içinde kalıcılığını değerlendirmek için daha uzun bir takip dönemi gerekebilir.

Tanımlar

Öğrenme Güçlüğü: Konuşma, dil, okuma, yazma ve matematik gibi akademik alanlarda zorlukları olan ancak zekâ düzeyi normal ya da normalin üstünde olan bireylerde görülen bozukluktur (IDEA, 2004, s.307).

Akıcı Okuma: Metni hızlı, doğru ve uygun ses ve tonlama ile okumadır (Rasinski, 2004).

Okuma Hızı: Bireyin ilk bir dakikada okuduğu doğru kelime sayısıdır (Doğanay Bilgi, 2017).

Ebeveyn Eğitimi: Aile bireylerinin sağlıklı ve güçlü iletişimin olduğu aile ortamında yaşamlarını devam ettirmeleri için uzmanlar tarafından ihtiyaç duyulan gelişim alanında destek sunulan eğitimidir. (MEB, 2013).

Ebeveyn Koçluğu: Anne babaların çocuklarının akademik veya diğer gelişim alanlarını desteklemek amacıyla bir uzman tarafından belirli konularda ebeveynlere sürekli bilgi ve beceri aktarımının yapıldığı yapılandırılmış süreçtir (Kahraman & Keser, 2023).

BÖLÜM II

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde başta öğrenme güçlükleri olan öğrenciler, zayıf okuma becerileri olan öğrenciler ve okuma zorlukları olan çeşitli yetersizlik gruplarındaki öğrencilere ebeveynleri tarafından sunulan akıcı okuma müdahalesinin etkililiğini inceleyen araştırmalara yer verilmiştir.

Uluslararası Alanyazında Yapılan Çalışmalar

Resetar, Noell ve Pellegrin (2006), tarafından yapılan bir çalışmada ebeveynlere verilen eğitimin ve ebeveynler tarafından evde uygulanan okuma eğitiminin okuma performansı düşük öğrencilerin okuma akıcılığına etkisi incelenmiştir. Araştırmaya sınıf düzeyinin altında okuma performansı gösteren beş birinci sınıf öğrencisi ve onların ebeveynleri katılmıştır. Araştırma tek denekli deneysel desenlerden katılımcılar arası çoklu başlama düzeyi deseni ile yürütülmüştür. Araştırmada akıcı okuma stratejilerinden model okuma, tekrarlı okuma, hata düzeltme ve ödül stratejileri kullanılmıştır. Ebeveynlere eğitim evlerinde, araştırmacı tarafından verilmiştir. Çalışmaya başlamadan önce Sözlü Okuma Akıcılığı ile öğrencilerin başlama düzeyi verileri toplanmıştır. Ebeveynler eğitimden sonra üç hafta boyunca hafta içi her gün 15-20 dakikalık oturumlarla müdahaleyi uygulamışlardır. Ebeveynler bu uygulamaları ses kayıt cihazı ile kaydedip araştırmacı ile paylaşmıştır. Araştırma sonuçlarına bakıldığında ebeveynler uygulamayı ortalama %82'lik sağaltım güvenirliği ile uygulamışlardır. Öğrencilerin okuma akıcılıklarında ortalama 22 kelime

civarında artış olmuştur. Genelleme sonuçlarına bakıldığında okullarda yapılan sesli okuma akıcılıklarına pozitif yönde katkı sağladığı görülmüştür. Çalışmanın kabul edilebilirliğini ölçmek için ebeveynlere 6'lı likert tipi ölçek uygulanmıştır. Kabul edilebilirlik düzeyi ise 4 ile 6 arasında olup çalışma ebeveynler tarafından uygulanabilir olarak görülmüştür.

Gortmaker, Daly, McCurdy, Persampieri ve Hergenrader (2007) tarafından yapılan bir çalışmada ebeveynlerle yapılan akıcı okuma müdahalesinin öğrenme gücü olan öğrencilerin okuma akıcılığına etkisi incelenmiştir. Araştırmaya öğrenme gücü olan üç öğrenci ve anneleri katılmıştır. Araştırma denekler arası çoklu yoklama deseni ile yürütülmüştür. Çalışma iki aşamadan oluşmaktadır. İlk aşamada ebeveynlere akıcı okuma eğitimi yapmadan önce öğrencilerin akıcı okuma performanslarını arttıracak stratejileri tespit etmek amacıyla araştırmacı tarafından öğrencilere kısa deneysel analiz yapılmıştır. Araştırmacı kısa deneysel analizde öğrencilerde daha fazla performans artışı gözlemleyinceye kadar strateji sayısını artırma yöntemini uygulamıştır. Bu yöntemle ilk olarak model okuma ve tekrarlı okuma stratejileri ile başlanmış sonra bu stratejilere hata düzeltme, kelime öğretimi ve ödül eklenmiştir. Yapılan kısa deneysel analiz tekniği ile her öğrenci için en uygun strateji paketinin iki öğrenci için model okuma ve tekrarlı okuma, bir öğrenci için ise model okuma, tekrarlı okuma ve ödül olduğu bulunmuştur. İkinci aşama olarak her öğrenci için belirlenen paketin eğitimi ebeveynlere verilmiştir. Müdahale paketi, ebeveynler tarafından evde haftanın üç veya beş günü toplamda 10-15 dakikalık seanslarla uygulanmıştır. Müdahale toplamda dört hafta sürmüştür. Öğrencilerin okuma akıcılıkları her hafta araştırmacı tarafından yüksek kelime örtüşmeli ve düşük kelime örtüşmeli metinlerle sürekli olarak ölçülmüştür. Uygulama sonunda hem öğrencilerden hem de ebeveynlerinden müdahale paketi hakkında görüşleri alınmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin okuma akıcılığı ve okudukları doğru kelime sayısının hem yüksek kelime örtüşmeli hem de düşük kelime örtüşmeli metinlerde arttığı bulunmuştur. Çalışmanın sonunda ebeveynler ve öğrenciler uygulamadan memnun olduklarını dile getirmişlerdir.

Casey ve Williamson (2011) ise ebeveynlerin tekrarlı okuma stratejisini kullandıkları müdahalenin çocukların akıcı okuma performansı üzerindeki etkisini araştırmışlardır.

Araştırmaya altı ilkokul öğrencisi ve ebeveyni katılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerde öğrenme güçlüğü tanısı almış, akıcı okumasında sınıf düzeyinin altında performans şartı; ebeveynlerde ise gönüllülük şartı aranmıştır. Araştırma tek denekli deneysel desenlerden A-B modeli ile yürütülmüştür. Araştırmada akıcı okuma stratejilerinden sadece tekrarlı okuma stratejisi kullanılmıştır. Öğrencilerin başlama düzeyi verileri okullarında alınmış, daha sonra ebeveynlere kullanılacak strateji ve okuma hızı hesaplaması ile ilgili eğitim verilmiştir. Ebeveynler eğitimden sonra ikili eşler halinde rol oynama tekniği ile stratejileri %100 doğrulukta uygulayıncaya kadar çalışmışlardır. Ebeveynler %100 ölçütü karşıladıktan sonra uygulamayı evlerinde haftanın üç günü olacak şekilde toplamda iki hafta uygulamışlardır. Tüm oturumlar ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmış ve araştırmacı ile paylaşılmıştır. Kazanılan performansın genellenebilirliği için öğrencinin akıcı okuma verileri yine okulda alınmıştır. Araştırma sonuçlarında ebeveynler tekrarlı okuma stratejisini eksiksiz bir şekilde uygulayıp çocuklarının okuma akıcılığını puanlayabilmiş ve geliştirmişlerdir. Aynı zamanda çalışmaya katılan çocukların okuma akıcılığı belirgin şekilde artmıştır. Ayrıca araştırmanın genellenebilirlik sonuçlarına bakıldığında okulda yapılan okumalarda akıcılığın altı öğrencide de arttığı tespit edilmiştir.

Daly ve Kupzyk (2012) yaptıkları çalışmada öğrenci tarafından seçilen ve ebeveyn tarafından uygulanan akıcı okuma strateji paketinin öğrencilerin akıcı okuma performansı üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırmaya akıcı okuma performansı bulundukları sınıf düzeyinin altında olan üç öğrenci ve bu öğrencilerin ebeveynleri katılmıştır. Araştırmanın yöntemi tek denekli deneysel desenlerden katılımcılar arası çoklu yoklama desenidir. Araştırmada müdahalede kullanılan metinler var olan okuma parçalarından yararlanılarak araştırmacılar tarafından tekrar yazılmış metinlerdir. Değerlendirmelerde ise bu metinlere eşdeğer yüksek kelime örtüşmeli metinler yine araştırmacılar tarafından yazılmış metinler kullanılmıştır. Araştırmada model okuma, tekrarlı okuma, hata düzeltme ve flash kart stratejilerinden bir müdahale paketi oluşturulmuştur. Bu stratejiler öğrencilere Kısa Deneysel Analiz’de teker teker uygulanmış ve müdahalenin sonuçları öğrencilere gösterilmiştir. Öğrenciler uygulanmasını istediği stratejileri kendi seçmiştir. Birinci öğrenci

tekrarlı okuma ve hata düzeltme, ikinci öğrenci model okuma, tekrarlı okuma ve hata düzeltme, üçüncü öğrenci ise model okuma, tekrarlı okuma ve flash kart stratejilerini seçmiştir. Öğrencilerin seçtikleri stratejilerin eğitimi ebeveynlere araştırmacı tarafından yüz yüze olarak verilmiştir. Ebeveynler müdahale paketini haftada üç gün olmak üzere dört-beş hafta 15-20 dk'lık oturumlarla uygulamışlardır. Bu sürede her hafta cuma günleri araştırmacı tarafından öğrencilerin performansları okullarında değerlendirilmiş ve beklenen düzeyde ilerlemelerde ödül verilmiştir. Araştırmanın sonucunda uygulamaya katılan bütün öğrencilerin akıcı okuma performanslarında artış olduğu tespit edilmiştir. Her müdahale oturumundan sonra hatalı okunan kelime sayısı azalmıştır. Strateji bazında bakılacak olursa en çok etki tekrarlı okuma, en az etki ise model okuma stratejisinde bulunmuştur.

Mitchell ve Begeny (2014), tarafından yapılan bir çalışmada da HELPS (Helping Early Literacy with Practice Strategies/Uygulama Stratejileri ile Erken Okuryazarlığa Yardım) okuma programının ebeveynler tarafından uygulanmasının çocukların akıcı okuma becerilerine etkisi incelenmiştir. Araştırmada yöntem olarak nicel araştırma yöntemlerinden tek gruplu ön test son test yarı deneysel desen kullanılmıştır. Çalışmaya Amerika Birleşik Devletleri'nin kırsal bir bölgesinde ilkokul eğitimine devam eden beşi üçüncü sınıf, 12'si ikinci sınıf öğrencisi toplamda 17 öğrenci ve ebeveyni katılmıştır. HELPS öğrencilerin okuma akıcılığını arttırmak için sekiz kanıta dayalı stratejiyi içeren bir programdır. Bu stratejiler; model okuma, tekrarlı okuma, cümle-delil, hata düzeltme, sözel ipuçları, hedef belirleme, performans dönütü sunma ve ödülüdür. Çalışmaya başlamadan önce araştırmacı öğrencilerin okuma hızlarını ölçmüş ve sınıf düzeylerinin altında olduğunu belirlemiştir. Ebeveynlere iki günlük üçer saatten oluşan HELPS uygulama eğitimi verilmiştir. İlk oturumda ebeveynlere projenin amacı, HELPS'in ilkokul birinci ve ikinci sınıf öğrencileriyle uygulandığı gibi daha teorik bilgiler ve kanıta dayalı okuma stratejileri sunulmuştur. Ardından HELPS kullanımı gösterilmiş ve örnek uygulama yapmaları sağlanmıştır. İkinci gün ebeveynlerin özel soruları cevaplanmış ve yine örnek uygulamalar yapılmıştır. Ebeveynler eğitimden sonra HELPS programını haftanın üç günü 10'ar dakikalık seanslarla en az 20 seans uygulamışlardır. Araştırmacı ebeveynlerin

uygulamalarını gözlemleyerek puanlamıştır. Uygulama boyunca araştırmacı ayrıca ebeveynlerle dört defa görüşme gerçekleştirmiş ve geri bildirim vermiştir. Ön ve son testte öğrencilere DORF (Dynamic Indicators of Basic Early Literacy Skills Next Oral Reading Fluency), GORT (Gray Oral Reading Test, Fourth Edition) ve TOWRE (Test of Word Reading Efficiency) ve WIAT (Wechsler Individual Achievement Test Third Edition) testleri uygulanmış okuma akıcılıkları değerlendirilmiştir. Çalışmanın sonuçlarına bakıldığında öğrencilerin müdahaleden sonra son test olarak uygulanan bütün testlerde okuma akıcılıklarının arttığı, ebeveynlerin de yüksek uygulama güvenirliği sağladığı ve çalışmanın kabul edilebilirlik değerinin de yüksek olduğu bildirilmiştir.

Zhou ve Dufrene, Mercer, Olmi ve Tingstom (2019), tarafından yapılan bir başka çalışmada Müdahaleye Yanıt Modeli'ne uygun olarak kullanılan, etkili stratejileri kısa deneysel analiz ile belirlenen ve ebeveynler tarafından uygulanan akıcı okuma strateji paketinin ilkökula devam eden öğrencilerinin okuma akıcılığı üzerindeki etkisi incelenmiştir. Çalışmaya okuma akıcılığı sınıf düzeyinin altında olan dört ilkökul öğrencisi ve anneleri katılmıştır. Araştırmada tek denekli deneysel desenlerden katılımcılar arası çoklu yoklama deseni kullanılmıştır. Uygulama yapmadan önce araştırmacı öğrenciler için en uygun stratejileri belirlemek için kısa deneysel analizler yapmıştır. Kısa deneysel analizde araştırmacı tarafından tekrarlı okuma, tekrarlı okuma + hata düzeltme, model okuma + tekrarlı okuma ve model okuma + tekrarlı okuma + hata düzeltme strateji paketleri öğrencilere okullarda uygulanmıştır. Uygulanan kısa analiz sonucunda ilk iki katılımcının tekrarlı okuma, üçüncü katılımcının tekrarlı okuma ve hata düzeltme, son katılımcının ise model okuma ve tekrarlı okuma stratejilerindeki performanslarının diğer stratejilere göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bu sonuçtan sonra ebeveynlere uygulanacak stratejilerin eğitimi verilmiştir. Ebeveynler evlerinde belirlenen strateji paketini haftada üç gün olmak üzere üç-dört hafta uygulamışlar ve bu uygulamaları ses kaydına alarak araştırmacı ile paylaşmışlardır. Araştırmacı bu esnada okulda öğrencilere üç-beş öğrenci gruplarıyla müdahaleye yanıt modelinin 2. Kademesi kapsamında haftada üç gün 30'ar dakikalık yüksek sesle okuma pratiği yaptırmıştır. Araştırma boyunca öğrenciler evlerinde ebeveynleri ile stratejileri

uygulamış okulda da araştırmacı tarafından desteklenmişlerdir. Sonuç olarak öğrencilerin okuma akıcılığı artmıştır. Ayrıca ebeveynler yüksek güvenilirlikle strateji paketini uygulamış ve bu uygulamayı kabul edilebilir olarak gördüklerini belirtmişlerdir.

Erion ve Hardy (2019) yaptıkları bir çalışmada risk altındaki öğrencilerin ebeveynleri tarafından uygulanan akıcı okuma müdahalesinin öğrencilerin sözlü okuma akıcılığına olan etkisini incelemişlerdir. Araştırma tek denekli deneysel desenlerden katılımcılar arası çoklu başlama düzeyi deseni ile yürütülmüştür. Araştırmanın katılımcıları, erken okuryazarlık beceri testi olan DIBELSNext ile risk grubunda olduğu belirlenmiş öğrencilerden seçilmiştir. Çalışmaya risk altındaki okuyucular olarak tanımlanan yani dakikada 55 kelimenin altında okuma doğruluğuna sahip olan üç ikinci sınıf öğrencisi ve ebeveynleri katılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerden DIBELSNext ile üç tane başlama düzeyi verisi alınmış ve %85 ve üzeri okuma doğruluğuna sahip olan iki öğrenciye yeterlilik müdahalesi; %85'in altında okuma doğruluğuna sahip olan bir öğrenciye ise doğruluk müdahalesi uygulanmasına karar verilmiştir. Yeterlilik müdahalesinde model okuma ve hata düzeltme stratejisi; yeterlilik müdahalesinde ise tekrarlı okuma ve ödül stratejileri bulunmaktadır. Ebeveynlere çocuğu için hangi müdahale seçildiyse o stratejilerin eğitimi okulda yüz yüze araştırmacı tarafından verilmiştir. Eğitimin ardından ebeveynlerle örnek uygulamalar yapılmış ve araştırmacı tarafından düzeltici geri bildirim sunulmuştur. Ebeveynler haftada üç kez yaklaşık 15 dakika süren oturumlarla müdahaleyi uygulamıştır. Bu uygulamanın ilk üç haftası haftada bir oturum, sonraki altı hafta ise iki haftada bir oturum araştırmacı tarafından Skype'dan canlı olarak izlenmiş ve geri bildirim sunulmuştur. Doğruluk müdahalesi yapılan bir öğrenci üçüncü haftanın sonunda %85'lik okuma doğruluğuna ulaşmış ve araştırmacı tarafından ebeveynine yeterlilik müdahalesi eğitimi verilmiş ve müdahaleye devam edilmesi sağlanmıştır. Müdahale 30 hafta devam etmiş ve öğrencilerin ilerleme verileri her hafta DIBELSNext ile araştırmacı tarafından okulda ölçülmüştür. Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında artma yüzdeliği farklılık gösterse de her öğrencinin okuma akıcılıklarında artış olduğu ve risk altında olma düzeyi olan 55 kelime doğruluğunun üzerinde okuma

doğruluğuna eriştikleri görülmüştür. Ancak öğrencilerin üçünün de okuma akıcılıklarının sınıf düzeyinin altında kaldığı belirtilmiştir.

Cheon, Kim ve Lee (2022), yaptıkları bir araştırma ile koklear implantlı çocukların akıcı okuma becerilerini çevrim içi ebeveyn koçluğu ile geliştirmeyi amaçlamışlardır. Araştırmaya ikinci ve üçüncü sınıfa devam eden, zayıf okuma becerileri olan 5 Koreli ikinci sınıf öğrencisi ve ebeveynleri katılmıştır. Araştırma nicel araştırma yöntemlerinden tek gruplu ön test son test deneysel desen kullanılarak yapılmıştır. Çocukların performans değerlendirmeleri araştırmacı tarafından yüz yüze Kore Okuma Testi (K-CTONI-2) ile yapılmıştır. Aileye öncesinde koçluk uygulamalarının beş adımına uygun şekilde çevrim içi eğitim verilmiştir. Ebeveyn koçluğu eğitimi dört tane küçük grup halinde, bir tane de bireysel olmak üzere birer saat süren beş oturumdan oluşmuştur. İlk oturumda ebeveyn koçluğu, koklear implantlı çocuğun gelişimi, ikinci ve üçüncü oturumlarda akıcı okuma stratejileri ve akıcı okumanın bileşenleri açıklanmış, dördüncü oturumda bireysel geri dönütler verilmiş ve son oturumda ise grup halinde geri bildirim sunulmuştur. Ebeveyn uygulamaları beş hafta sürmüştür. Uygulamada model okuma, tekrarlı cümle okuma, cümle içindeki anlam birimlerine göre okuma, cümle anlama ve alternatif cümle stratejileri kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarında ebeveynlerin akıcı okuma stratejilerini kazandıkları ve koklear implantlı öğrencilerin okuma akıcılığının arttığı gösterilmiştir.

Farra, Whitney, Cooper, Lingo ve Hovious-Furgason (2022), yaptıkları çalışmada akıcı okuma programı olan Great Leaps Reading programının kırsal kesimdeki öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin ebeveynleri tarafından uygulandığında öğrencilerin okuma hızına olan etkilerini incelemişlerdir. Araştırma tek denekli araştırma yöntemlerinden tekrarlı A-B tasarımı ile yapılmıştır. Araştırmanın katılımcılarını üç tane üçüncü sınıf bir tane altıncı sınıf öğrencisi ve onların anneleri oluşturmuştur. İlk olarak annelere çalışmada kullanacakları Great Leaps Reading programının eğitimi verilmiştir. Great Leaps Reading programı model okuma, tekrarlı okuma, hata düzeltme ve performans dönütü stratejilerinden oluşmaktadır. Bu program üç düzeyden oluşmaktadır. Bunlar fonolojik farkındalık ve kelime tanıma, cümle okuma ve anlama ve cümleleri bağlam içinde okumadır. Programda kullanılan

metinlerin zorluğu sınıf düzeyine göre farklılaşmakta ve ortalama 100 ile 300 kelimedenden oluşmaktadır. Programın uygulanması ortalama 10-15 dakika sürmektedir. İlk olarak katılımcı çocukların okuma düzeyi programda yer alan metinler ile ölçülmüş ve her çocuğun sınıf düzeyinde sesbilgisel farkındalık aşamasında olduğu tespit edilmiştir. Çocukların düzeyi belirlendikten sonra annelere programın eğitimi iki oturumda verilmiştir. İlk oturumda programda kullanılacak materyaller tanıtılmış ikinci oturumda ise programın uygulaması anlatılmıştır. Ardından çocuğunun sınıf düzeyine uygun metinler ve müdahale sırasında kullanacakları kalem ve performans tabloları annelere verilmiştir. Anneler müdahale öncesinde çocuklardan en az üç oturum başlama düzeyi verisi toplamış ve bu verileri araştırmacı ile paylaşmışlardır. Araştırmacı üç kararlı veri elde edildikten sonra ebeveynlere müdahaleye başlamalarını söylemiştir. Müdahale haftanın en az dört günü 10-15 dakikalık sürelerle ebeveynler tarafından uygulanmıştır. Müdahale sırasında çocuklar bir dakika içinde ses bilgisi sayfasındaki kelimeleri okuyabildiği kadar okumuştur. Bir dakika sonunda hatalı kelimelerin doğrusu ilk olarak anne tarafından bir defa okunmuş sonra çocuktan okuması istenerek hata düzeltilmesi yapılmıştır. Sonra o kelimedenden oluşan cümleler okunarak ikinci düzey, en son ise cümleler uzun pasajlar içinde okunarak düzeylerin üçü de tamamlanmıştır. Ebeveyn oturum sonunda çocuğa üç düzeydeki performansını özetlemiş ve performans tablosuna verileri kaydetmiştir. Ardından sonraki oturum için hedef koymuş ve oturum sonlandırmıştır. Anneler her oturum sonrası verileri araştırmacı ile paylaşmışlardır. Müdahale toplamda 45 oturum olarak uygulanmıştır. Müdahale sonunda öğrencilerin genelleme oturumları araştırmacı tarafından toplanmıştır. Başlangıç ve müdahale sonu verileri karşılaştırılarak öğrencilerin okuma hızlarında yüksek düzeyde artış olduğu ve okuma hatalarının azaldığı bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca araştırmacıların ulaşmada zorlandıkları kırsal kesimlerde aile tarafından programın uygulanmasının etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ulusal Alanyazında Yapılan Çalışmalar

Doğanay Bilgi (2020), yaptığı çalışmada ebeveyn okuma müdahalesinin okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma akıcılığı üzerindeki etkisini araştırmıştır. Çalışma tek denekli deneysel desenlerden katılımcılar arası çoklu yoklama deseni kullanılarak yapılmıştır. Araştırmanın katılımcıları okuma güçlüğü olan üç ilkokul öğrencisi ve onların ebeveynleridir. Bu çalışmanın bağımlı değişkeni öğrencilerin dakikada okuduğu doğru kelime sayısı, bağımsız değişkeni ise ebeveynler tarafından uygulanan okuma akıcılığı programıdır. Araştırma iki aşamada yürütülmüştür. İlk aşamada öğrencilerin her biri için etkili akıcı okuma müdahalesini belirlemek amacıyla kısa deneysel analiz yapılmış ve her bir katılımcı için etkili okuma akıcılığı stratejileri belirlenmiş ve her bir katılımcı için müdahale paketleri oluşturulmuştur. Ardından ebeveynlere belirlenen müdahale paketini uygulamaları için üç aşamadan oluşan bir eğitim verilmiştir. Eğitimde ilk olarak araştırmacı, müdahalenin bileşenlerini sunmuş ve ebeveynin sorularını yanıtlamıştır. İkinci olarak, araştırmacı müdahale paketini katılımcılara uygulamış ve ebeveyn gözlemlemiş, son aşamada ise ebeveyn araştırmacının gözetimi altında müdahale paketindeki stratejileri çocuklarına uygulamıştır. Verilen eğitimden sonra ebeveynler akıcı okuma müdahalesini evlerinde haftada üç gün uygulamışlardır. Öğrencilerin okuma akıcılıkları her hafta düşük kelime örtüşmeli ve yüksek kelime örtüşmeli metinlerle sürekli olarak ölçülmüştür. Ayrıca uygulamanın tamamlanmasından iki, üç ve beş hafta sonra katılımcı öğrencilerin okuma akıcılığı değerlendirilmiştir. Araştırmanın sonucunda ebeveynlerin uyguladıkları müdahalelerin hem yüksek kelime örtüşmeli hem de düşük kelime örtüşmeli metinlerde öğrencilerin okuma akıcılığını geliştirdiği tespit edilmiştir. Ayrıca öğrenciler ve ebeveynler müdahaleleri kabul edilebilir ve etkili gördüklerini belirtmişlerdir.

Keleş ve Doğan (2021) yaptıkları çalışmada Ebeveyn Destekli Müdahale Programı'nın öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Araştırma gerçek deneysel desenlerden öntest-sontest kontrol gruplu seçkisiz desen ile yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu ilkokul ikinci sınıfa devam 16 öğrenci oluşturmuştur. Bu öğrencilerin 8 tanesi deney 8 tanesi kontrol grubunu oluşturmaktadır.

Öğrenciler belirlenmesinde ölçüt örnekleme ve basit seçkisiz örnekleme yöntemleri ile seçilmiştir. Çalışma metinleri MEB ikinci sınıf metinlerinden oluşmaktadır. Ön test ve son test verilerinde öğrencilerin okuma hızları, okuma doğrulukları, prozodi ve okuduğunu anlama becerileri ölçülmüştür. Okuma hızları bir dakika üzerinden değerlendirilirken okuma doğrulukları tüm metindeki doğru kelimeler üzerinden değerlendirilmiştir. Prozodi verileri ise Prozodik Okuma Ölçeği ile okuduğunu anlama verileri ise Yanlış Analizi Envanteri ile toplanmıştır. Ebeveyn Destekli Müdahale Programı deney grubuna sınıfta ve evde aynı günlerde evde 10-15 dakikalık seanslarda uygulanmıştır. Sınıftaki çalışmalar toplam 48 ders saati ve 12 hafta araştırmacı tarafından boş bir sınıfta evdeki çalışmalar ise öğrencilerin ebeveynleri tarafından yapılmıştır. Sınıfta ve aynı gün evde yapılan çalışmalar: birinci gün sınıfta, prozodi modellemesi ve koro okuma; evde, 10-15 dakika koro okuma; ikinci gün sınıfta prozodi modellemesi ve eşli okuma +prozodi modellemesi ve arkadaşla okuma evde 10-15 dakika eşli okuma ve üçüncü gün sınıfta prozodi modellemesi ve eko okuma, evde 10-15 dakika eko okuma ve dördüncü gün ise sınıfta prozodi modellemesi ve tekrarlı okuma evde de 10-15 dakika tekrarlı okuma yapılmıştır. Evde yapılan uygulamalar ebeveynler tarafından video kaydına alınıp araştırmacı ile paylaşılmıştır. Son test verilerine göre deney grubunun hem okuma hızı hem okuma doğruluğu hem de prozodi puanları kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde yüksek bulunurken, okuduğunu anlama düzeylerinde kontrol grubuna göre anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir.

Açıkgöz ve Sönmez Kartal (2024) tarafından yapılan araştırmanın amacı araştırmacılar tarafından geliştirilen Akıcı Okuma Stratejileri Aile Eğitim Programı'nın (AKOSEP) ve performans geri bildirimlerinin öğrenme güçlüğü tanısı almış çocuğu olan bir anneye akıcı okuma stratejilerini öğretmedeki etkililiğini belirlemektir. Araştırmada ayrıca öğrenme güçlüğü olan öğrencinin okuma akıcılığındaki gelişme de incelenmiştir. Araştırmanın bağımsız değişkeni Akıcı Okuma Stratejileri Aile Eğitim Programı (AKOSEP), bağımlı değişkeni ise annenin programı uygulama düzeyi ve öğrencinin okuma akıcılığıdır. Araştırma tek denekli deneysel desenlerden davranışlar arası yoklama evreli çoklu yoklama deseni kullanılarak yapılmıştır. Araştırmanın katılımcıları 10 yaşında öğrenme güçlüğü olan

öğrenci ve annesidir. AKOSEP kapsamında öncelikle anneye çeşitli sunular ve videolar eşliğinde tekrarlı okuma, kelime tekrar stratejisi ve eko okuma stratejilerinin eğitimi verilmiştir. Ardından annenin evde AKOSEP müdahalesini uygulaması istenmiş, uygulamalar boyunca anneye performans dönütü sunulmuştur. Ebeveynin uygulaması 12 hafta sürmüştür. Araştırma sonucunda uygulamaya katılan annenin program kapsamındaki akıcı okuma stratejilerini öğrendiği ve uygulayabildiği, annenin yaptığı öğretimle öğrenme güçlüğü olan öğrencinin de okuma akıcılığının arttığı gözlemlenmiştir.

Kanlı (2023) yatığı tez çalışmasında öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin ebeveynlerine verilen akıcı okuma stratejileri ile ilgili eğitim programının öğrencilerin akıcı okuma becerilerine etkisini araştırmıştır. Araştırma tek denekli deneysel desenlerden katılımcılar arası çoklu yoklama deseni kullanılarak yürütülmüştür. Araştırmanın katılımcılarını öğrenme güçlüğü olan üç öğrenci ve ebeveynleri oluşturmaktadır. Araştırmanın bağımlı değişkeni ebeveynin paketi uygulama düzeyi ve çocukların okuma hızı ve okuma doğruluğu düzeyleridir. Araştırmanın bağımsız değişkeni ise akıcı okuma aile eğitimi programıdır. İlk olarak araştırmacı ebeveynlere akıcı okuma stratejilerinden model okuma, tekrarlı okuma ve fonetik hata düzeltmenin eğitimini doğrudan öğretim yöntemiyle aktarmıştır. Aileler verilen eğitimden sonra evlerinde yedi gün çocuklarıyla uygulama yapmışlardır. Aileler yaptıkları oturumları video ile kaydedip uygulayıcıya göndermişlerdir. Uygulayıcı verileri bu şekilde toplamış ve analiz etmiştir. Sonrasında bu programın ailelerin akıcı okuma öğretimine etkisine, bu etkinin kalıcılığına ve aynı zamanda ebeveynlerin yaptığı öğretimin öğrencilerin okuma akıcılığı üzerindeki etkisine bakılmıştır. İzleme oturumları uygulama bittikten yedi ve 14 gün sonra toplanmıştır. Araştırma sonucunda programın annelerin akıcı okuma stratejilerini uygulamasında etkili olduğu ve çalışmaya katılan öğrencilerin de okuma hızlarının ve doğru okudukları kelime sayılarının arttığı ve bu artışın yedi ve 14 gün sonra da devam ettiği görülmüştür.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Araştırmanın Deseni

Araştırmada çevrim içi eğitim ve koçluk programı alan ebeveynler tarafından uygulanan akıcı okuma müdahalesinin öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma akıcılıklarına etkisini belirlemek amacı ile tek denekli araştırma desenlerinden katılımcılar arası çoklu yoklama deseni kullanılmıştır. Tek denekli araştırmalarda her bir katılımcı veya aynı koşulları sağlayan katılımcı grubu kendi içinde değerlendirilmekte ve katılımcılardan belirli aralıklarla yinelenen ölçümler alınarak müdahalenin ya da diğer bir ifadeyle bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkililiği incelenmektedir (Ledford & Gast, 2018; Ledford vd., 2018). Tek denekli araştırma desenlerinden biri olan çoklu yoklama deseni, bir müdahalenin etkililiğini birden fazla durumda değerlendirmek için kullanılmaktadır. Çoklu yoklama deseninin bir çeşidi olan katılımcılar arası çoklu yoklama deseni ise bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkililiğinin üç farklı katılımcıda incelendiği desendir. Katılımcılar arası çoklu yoklama deseninin amacı aynı davranışın aynı ortamda üç farklı katılımcıya kazandırılması veya üç farklı katılımcıda ortadan kaldırılmasıdır. Bu desende katılımcıların birbirinden bağımsız ancak aynı ön koşul becerilere sahip olmaları gerekmektedir (Ledford & Gast, 2018; Tekin İftar, 2018). Katılımcılar arası çoklu yoklama deseni başlama düzeyi ve uygulama evresi olmak üzere iki evreden oluşmaktadır. Başlama düzeyi evresinde uygulamaya geçilmeden önce katılımcılardan en az üç kararlı veri elde edilmesi gerekmektedir. Üç kararlı veri elde edildikten sonra ilk katılımcı ile uygulama sürecine başlanır. Bu sırada diğer iki katılımcıdan ara ara yoklama verisi almaya devam

edilir. Birinci katılımcıda ölçüt karşılanıp arka arkaya üç kararlı veri elde edilinceye kadar uygulamaya devam edilir. Ölçüt karşılandığında ikinci katılımcı ile uygulama evresine geçilir. Bu sırada üçüncü katılımcıdan ara ara yoklama verisi almaya devam edilir. İkinci katılımcıda da ölçüt karşılandıktan sonra üçüncü katılımcı ile uygulama evresine geçilir (Ledford & Gast, 2018). Tüm deney süreci tamamlandıktan sonra başlama düzeyi verileri ile uygulama evresindeki veriler karşılaştırılır. Bu sayede bağımlı ve bağımsız değişken arasındaki ilişki güçlü bir şekilde kanıtlanmış olur (Tekin İftar, 2012). Mevcut araştırmada ölçüt katılımcıların okuma hızlarında başlama düzeyine oranla %80 artışa ulaşılmasıdır. Bu orana ulaşılmasının akabinde en az üç kararlı veri elde edildikten sonra müdahale sonlandırılmıştır.

Bağımlı ve Bağımsız Değişkenler

Bu araştırmanın bağımsız değişkeni çevrim içi eğitim ve koçluk programı alan ebeveynler tarafından öğrenme güçlüğü olan çocuklarına uygulanan akıcı okuma müdahalesidir. Akıcı okuma müdahalesi birleştirilmiş beceri ve performans temelli stratejilerden oluşmaktadır. Bunlar model okuma, tekrarlı okuma, hata düzeltme, performans dönütü sunma, hedef belirleme ve ödül stratejileridir. Araştırmanın bağımlı değişkeni ise ilkokul ikinci ve üçüncü sınıfa devam eden öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin akıcı okuma düzeyleridir. Akıcı okuma; okuma hızı, okuma doğruluğu ve okuma hatası ile prozodik okuma olarak ele alınmıştır. Okuma hızı, öğrencinin metni okumaya başladığı ilk bir dakika içinde doğru okuduğu sözcük sayısı olarak tanımlanmıştır. Doğru ve hatalı okunan kelimeler ise okunan metnin tamamındaki doğru ve hatalı okunan sözcükler olarak tanımlanmıştır. Doğru ve hatalı okunan sözcükler, tüm metindeki sözcük sayısına oranı olarak ele alınmış ve yüzdelikleri belirlenmiştir. Bağımlı değişkenin önemli bir parçası olan prozodik okuma ise Prozodik Okuma Ölçeği (Keskin, Baştuğ & Akyol, 2013) ile müdahale öncesi ve sonrasında ön test-son test ölçümü yapılarak değerlendirilmiştir.

Katılımcılar

Araştırma İstanbul ili Asya yakasında ikamet eden, araştırmanın yürütüldüğü 2024-2025 eğitim öğretim yılında Millî Eğitim Bakanlığı'na (MEB) bağlı resmi ilkokullarda ikinci ve üçüncü sınıfa devam eden, öğrenme güçlüğü tanısı almış üç öğrenci ve bu öğrencilerin ebeveynleri ile yürütülmüştür.

Araştırmanın birinci katılımcısı Ayşe sekiz yaşında, ilkokul 3. sınıfa devam eden öğrenme güçlüğü tanısı olan bir kız öğrencidir. Öğrenme güçlüğü tanısını 2023 yılında ikinci sınıfta almıştır. Tanılanmasının hemen akabinde bir özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinden destek eğitim almaya başlamıştır. Bu eğitime haftanın iki günü toplam iki saat devam etmektedir. Annesinden alınan bilgiler ışığında Ayşe azimli bir öğrencidir. Ancak okuma ve yazma becerilerinde zorlanmaktadır. Ayşe'nin okuma hızı araştırmacı tarafından müdahalede kullanılan metinlerle benzer özellikte olan ilkokul ikinci sınıf düzeyine uygun bir metinle ölçülmüş ve okuma hızının dakikada 45 kelimenin altında ortalama 39 kelime olduğu tespit edilmiştir. Ayşe araştırmanın katılımcısı olmak için belirlenen tüm ön koşulları sağlamaktadır.

Araştırmanın ikinci katılımcısı Elif sekiz yaşında bir kız öğrencidir. Elif akademik becerilerdeki eksikliği nedeniyle annesinin isteği ile ilkokul 2. sınıfı tekrar okuyan öğrenme güçlüğü tanılı bir öğrencidir. Öğrenme güçlüğü tanısını 2023 yılında ikinci sınıftayken almıştır. Tanılandığı günden bu yana haftanın iki günü toplamda iki saat bir özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinden destek eğitim almaktadır. Annesinden alınan bilgilere göre Elif okuma becerilerinde problemler yaşamaktadır ve okuma akıcılığı sınıf düzeyinin altındadır. Elif'in okuma hızı araştırmacı tarafından müdahalede kullanılan metinlerle benzer özellikte olan ilkokul ikinci sınıf düzeyine uygun bir metinle ölçülmüş ve okuma hızının dakikada 45 kelimenin altında ortalama 40 kelime olduğu tespit edilmiştir. Elif araştırmanın katılımcısı olmak için belirlenen bütün ön koşulları sağlamaktadır.

Araştırmanın üçüncü katılımcısı Ahmet ise sekiz yaşında ilkokul 3. sınıfa devam eden öğrenme güçlüğü tanısı olan bir erkek öğrencidir. Öğrenme güçlüğü tanısını 2023 yılında

ikinci sınıftayken almıştır. Tanılanmasının hemen akabinde bir özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinden destek eğitim almaya başlamıştır. Bu eğitime haftanın iki günü toplamda iki saat devam etmektedir. Babasından alınan bilgiler ışığında Ahmet okuma ve yazma becerilerinde zorlanan, akademik becerilerde evde sürekli ebeveyn desteğine ihtiyaç duyan ve okumaya karşı motivasyonu zayıf bir öğrencidir. Ahmet'in okuma hızı araştırmacı tarafından müdahalede kullanılan metinlerle benzer özellikte olan ilkokul ikinci sınıf düzeyine uygun bir metinle ölçülmüş ve okuma hızının dakikada 45 kelimenin altında ortalama 35 kelime olduğu tespit edilmiştir. Ahmet araştırmanın katılımcısı olmak için belirlenen tüm ön koşulları sağlamaktadır. Araştırmaya dâhil edilen katılımcı öğrencilere ait demografik özellikler Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2

Katılımcı Öğrencilerin Demografik Özellikleri

Öğrenci	Yaş	Cinsiyet	Sınıf Düzeyi
Ayşe	8	Kız	3
Elif	8	Kız	2
Ahmet	8	Erkek	3

Tablo 2'de görüldüğü üzere katılımcıların üçü de sekiz yaşında olup, ikinci katılımcı öğrenci olan Elif ilkokul ikinci sınıf, diğer iki katılımcı öğrenci ise üçüncü sınıf öğrencisidir. Katılımcıların üçü de farklı okullarda eğitim görmektedir. Katılımcıların kimliklerini korumak amacıyla isimleri değiştirilmiş ve gerçek isimleri diğer tüm kişisel bilgileri ile birlikte saklı tutulmuştur.

Araştırmanın diğer katılımcıları ise öğrenme güçlüğü olan üç öğrencinin ebeveynleridir. İlk katılımcı ebeveyn Ayşe'nin annesidir. 35 yaşındadır ve üç çocuk sahibidir. Ayşe ikinci çocuğudur. Eşi ve çocukları ile birlikte yaşamaktadır. Anne lise mezunudur. Herhangi bir işte çalışmamaktadır. Kızı Ayşe'nin birinci sınıfın başında harf ve sayı öğrenmede zorlanmaya başladığını ve okuma, yazma ve matematik alanlarında güçlükleri olduğunu söylemiştir. Kızıyla evde sürekli okuma çalışması yaptıklarını ama ilerleme olmadığını belirtmiştir.

Araştırmada ikinci katılımcı ebeveyn Elif'in annesidir. Anne 31 yaşındadır ve üç çocuk sahibidir. Elif ikinci çocuğudur. Eşi ve çocukları ile birlikte yaşamaktadır. Lise mezunu olup, herhangi bir mesleği bulunmamakta ve çalışmamaktadır. Kızı Elif'in okuma becerisindeki güçlüklerinin birinci sınıftan beri devam ettiğini, ikinci sınıfta ise sınıf düzeyinin çok gerisinde kaldığı için okulla görüşüp sınıf tekrarı talep ettiğini belirtmiştir.

Araştırmada üçüncü katılımcı ebeveyn Ahmet'in babasıdır. Baba 32 yaşındadır ve üç çocuk sahibidir. Ahmet ikinci çocuğudur. Eşi ve çocukları ile birlikte yaşamaktadır. Baba lisans mezunu olup raylı ulaşım sektöründe teknisyen olarak görev yapmaktadır. Vardiyalı olarak çalışmaktadır ve çalışma saatleri 16:00 ile 02:00 ve 06:00 ile 15:00 arasında değişmektedir. Baba oğlu Ahmet'in öğrenme güçlüğü'nün etkilerini tüm akademik alanlarda yaşadığını ama özellikle okuma becerisinin sınıf düzeyinin çok altında olduğunu belirtmiş ve evde yapılan okuma çalışmalarında ilerleme kaydedemediğini vurgulamıştır. Tüm katılımcı ebeveynlerin demografik özellikleri Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3

Katılımcı Ebeveynlerin Demografik Özellikleri

Öğrenci	Ebeveyn	Yaş	Eğitim Düzeyi	Mesleği	Çalışma Durumu
Ayşe	Anne	35	Lise	---	Çalışmıyor
Elif	Anne	31	Lise	---	Çalışmıyor
Ahmet	Baba	32	Üniversite	Teknisyen	Çalışıyor

Tablo 3 incelendiğinde araştırmaya katılan ebeveynlerin ikisi anne biri babadır. Üçünün de yaş aralığı 30-35 arasındadır. Anne olan katılımcılar lise mezunudur ve herhangi bir işte çalışmamaktadır. Baba ise üniversite mezunu olup özel bir şirkette teknisyen olarak görev yapmaktadır. Ebeveynlerin hepsi çocuklarının okuma becerilerinin zayıf olduğunu düşünmekte olduklarından çalışmaya memnuniyetle katılacaklarını bildirmişlerdir.

Katılımcıların Belirlenmesi

Araştırmada katılımcı olacak öğrencilerin ve ebeveynlerinin seçimlerinde bazı ön koşul özellikler belirlenmiştir. Katılımcı öğrenciler için belirlenen ön koşul özellikler şu şekildedir:

- a) İlkokul 2. ya da 3.sınıfta öğrenimine devam ediyor olması
- b) Öğrenme güçlüğü tanısı almış olması
- c) Başka herhangi bir yetersizliğinin olmaması
- d) Ana dilinin Türkçe olması
- e) Okuma hızının dakikada 45 kelimeden daha az olması [Genel eğitim sınıflarında ana dili Türkçe olan öğrencilerde birinci sınıf düzeyinde dakikada okunan kelime sayısı ortalaması 45.30'dur (Erden, Kurdoğlu, & Uslu, 2022)].

Çalışmaya katılan ebeveynler için belirlenen ön koşul özellikler ise şu şekildedir:

- a) En az ortaöğretim mezunu olmak
- b) Basit düzeyde akıllı cep telefonu, bilgisayar ya da tablet kullanıyor olmak
- c) Evde ya da mobil Internet kullanıcısı olmak
- d) Çocuğu ile birlikte çalışmaya katılımda gönüllü olmak ve yazılı onam formunu imzalamış olmak

Araştırmanın yapılabilmesi amacıyla ilk olarak araştırmacı tarafından öğrencisi olduğu Gazi Üniversitesi Etik Komisyonu'ndan 12.11.2024 tarih ve E77082166-302.08.01-10960119 sayılı araştırma izni alınmıştır (EK 1). Etik kurul izni alındıktan sonra araştırmanın katılımcılarını belirleyebilmek amacıyla Disleksi Öğrenme Güçlüğü Derneği İstanbul İl Temsilciliği ile görüşülmüş, araştırma ve katılımcılarda aranan ön koşul özellikler hakkında dernek yetkililerine bilgi verilmiştir. Araştırma, dernek tarafından üyelerine duyurulmuş ve ön koşulları sağlayan, tercihen İstanbul ili Asya yakasında oturan ve çalışmaya katılmaya gönüllü olan ebeveynlerin başvurusu istenmiştir. Araştırma gönüllü katılım için başvuran

beş ebeveyn ile önceden randevulaşarak derneğin uygun bir odasında yüz yüze görüşülmüştür. Yapılacak araştırmanın bir yüksek lisans tezi olduğu, araştırmanın amacı, ebeveyn eğitimi ve koçluk süreci, ev ortamında yapılacak uygulamalar ve yaklaşık süresi hakkında bilgilendirilmişlerdir. Ayrıca çocukları ile yapacakları uygulamalar esnasında video kaydı alarak araştırmacı ile paylaşılması gerektiği, çocuklarının okuma becerilerinin hangi testler ile nasıl, nerede ve ne sıklıkta değerlendirileceği, çocuklarına ve kendilerine ait tüm kişisel bilgilerinin saklı tutulacağı ve araştırma raporunda gerçek isimleri yerine başka isimlerin kullanılacağı kendilerine anlatılmıştır. Ebeveynlerin gönüllü olup olmadıkları sorulmuş, gönüllü olmayı kabul eden dört anne ve bir babadan Ebeveyn Onam Formu'nu (Ek 2) okumaları ve imzalamaları istenmiş, böylelikle araştırma izin onayları alınmıştır. Ayrıca bu görüşmelerde araştırmacı tarafından geliştirilen Ebeveyn Görüşme Formu (EK 3) kullanılarak hem ebeveynler ve çocukları ile ilgili demografik özellikler hem de ebeveynler ve çocukları hakkında çeşitli ek bilgiler alınmıştır. Bunlar; araştırmanın yürütüleceği zaman aralıklarını kestirebilmek amacıyla ebeveynin ve çocuğun günlük rutinleri ve yine araştırma için gerekli ebeveynlerin teknolojik araç kullanım düzeyleri ve evde veya mobilde kullandıkları İnternete ilişkin bilgilerdir. Ayrıca bu görüşmede öğrencilerin okuma becerilerine ilişkin ebeveynlerinden bilgi alınmıştır. Görüşme sonunda ebeveynlerle karşılıklı olarak iletişim bilgileri paylaşılmıştır.

Ebeveynlerin izniyle ve önceden randevulaşarak çocuklarının katılımcı olabilmeleri için gerekli olan ilk okuma değerlendirmesi, akıcı okuma müdahalesinde kullanılacak metinlerle benzer özellikte olan ilkokul ikinci sınıf düzeyine uygun bir metinle ebeveyn ve çocuğun yaşadığı ev ortamında yapılmıştır. Bir öğrencinin okuma değerlendirmesi sonucu okuma akıcılığı sınıf düzeyindeki yaşlıları ile aynı düzey çıktığından araştırmaya dâhil edilmemiştir. Bir ebeveyn ise katılım için gönüllü olduğu halde ilk değerlendirmeden sonra kişisel ve ailevi bazı sebepler öne sürerek araştırmadan çekilmiştir. Sonuç olarak tüm ön koşullara sahip üç gönüllü ebeveyn ve çocuk ikilisi çalışma için seçilmiştir.

Ortam

Araştırmada ebeveynlere çevrim içi şekilde verilen eğitim ve koçluk destekleri Zoom programı üzerinden gerçekleştirilmiştir. Birinci ve ikinci katılımcıların anneleri akıllı cep telefonu, üçüncü katılımcının babası ise tablet kullanarak evlerinden eğitimlere katılmıştır. Ebeveynler uyguladıkları akıcı okuma müdahalelerini de evlerinde gerçekleştirmişlerdir. Öğrencilerin tüm başlama düzeyi ve müdahale verileri ise araştırmacı tarafından ebeveynlerin evlerine gidilerek toplanmıştır. Aşağıda her bir ebeveyn çocuk çiftinin uygulama yaptıkları ortamlar ayrıntılı bir biçimde açıklanmıştır.

Birinci ebeveyn olan Ayşe'nin annesi uygulamayı çocuğa özel bir oda ve çalışma masası olmadığından her zaman ders çalıştıkları evlerinin salonunda gerçekleştirmiştir. Anne ve çocuk salondaki masada yan yana oturmuş ve çekim yaptıkları cep telefonunu da her ikisini, okutulacak metni ve kronometreyi de görüntüleyecek şekilde bir telefon tutucu ile sabitlemiştir.

İkinci ebeveyn olan Elif'in annesi uygulamanın sınırlı sayıdaki oturumlarını çocuk odasında gerçekleştirmiş, ancak çocuk odasının diğer çocukların tarafından da kullanması, hane halkı fazlalığı ve oda sayısının yetersizliğinden kaynaklı olarak uygulamaların çoğunu evin mutfağında gerçekleştirmiştir. Uygulamalarda mutfaktaki kısa ayaklı bir yemek masası, çocuk odasında ise bir çalışma masası kullanılmıştır. Uygulamalarda anne ve çocuk yan yana oturmuş, çekim yaptıkları cep telefonunu hem ikisini hem de uygulamada kullanılacak metin ve kronometreyi görececek şekilde bir telefon tutucu ile sabitlemiştir.

Üçüncü ebeveyn olan Ahmet'in babası ise uygulamayı genellikle evin salonunda ara ara da hane halkının evdeki durumlarından kaynaklı çocukların odasında yapmıştır. Uygulamalarda salonda bir yemek masası, çocukların odasında ise bir çalışma masası kullanılmıştır. Baba ve çocuk yan yana oturmuş ve çekim yaptıkları cep telefonunu hem kendilerini hem de çalışmada kullanılacak metin ve kronometreyi görececek şekilde bir telefon tutucu ile sabitlemişlerdir.

Uygulama sırasında tüm ebeveynlerden çalıştıkları masada yalnızca müdahaleye yönelik materyallerin bulunması ve dikkat dağıtıcı hiçbir nesnenin ortamda yer almamasına özen gösterilmesi istenmiştir. Ayrıca uygulamalarda ortamda sadece ebeveyn ve çocuğun bulunması sağlanmış ve çalışma boyunca odanın kapısının kapalı tutulması istenmiştir. Ayrıca kamera olarak kullandıkları cep telefonlarını uygulama sırasında uçak moduna almaları sağlanmıştır.

Araç Gereçler ve Eğitim Materyalleri

Araştırmada kullanılan eğitim materyalleri ve diğer tüm araç gereçler teknolojik ve teknolojik olmayan araç gereçler olmak üzere iki başlık altında aşağıda listelenmiş ve araştırma sürecindeki kullanımları açıklanmıştır.

Teknolojik Araç Gereçler

Akıllı cep telefonu, tablet ve bilgisayar: Ebeveyn eğitimi ve koçluk oturumları için araştırmacı internet bağlantısı olan dizüstü bir bilgisayar, ebeveynlerin ikisi akıllı cep telefonu, biri ise hem akıllı cep telefonu hem de tablet kullanmıştır. Ebeveynler ayrıca akıllı cep telefonlarını çocukları ile yaptıkları uygulamaların video kaydını almak için kullanmışlardır. Ebeveynlerin uygulamaların video kayıtlarını düzenli ve sorunsuz bir şekilde alabilmeleri için telefonlarını sabitleyebilecekleri bir telefon tutucu araştırmacı tarafından temin edilmiştir. Araştırma sonunda telefon tutucu ebeveynlere hediye edilmiştir.

Zoom Programı: Zoom, internet bağlantısı aracılığıyla video konferans görüşmeleri yapılmasını ve bu görüşmelerin kayıtlarının alınmasına olanak sağlayan bir bilgisayar programı ve mobil uygulamadır. Araştırma sürecinde ebeveynlerle yapılan çevrim içi eğitimde bilgilendirme ve koçluk oturumları için kullanılmıştır.

WhatsApp: Akıllı telefonlar için geliştirilen, platformlar arası çalışma özelliğine sahip bir anlık mesajlaşma/arama veya haberleşme uygulamasıdır. WhatsApp araştırma sürecinde ebeveynlerle anlık bilgi paylaşımı ve belge, fotoğraf ve video aktarımı için kullanılmıştır.

Kronometre: Ebeveynler ve araştırmacı tarafından öğrencilerin okuma hızını ölçmede süre tutmak amacıyla kullanılmıştır. Ebeveynlerin kullandığı kronometreler araştırmacı tarafından temin edilmiş, araştırma sonunda da ebeveynlere hediye edilmiştir.

Teknolojik Olmayan Araç Gereçler

Metinler: Araştırmada başlama düzeyi ve müdahale oturumlarında öğrencilerin okuma akıcılık düzeylerinin belirlenmesinde öykü türünde metinler kullanılmıştır. Metinler, bir doktora tez çalışması kapsamında birinci ve ikinci sınıf öğrencileri için geliştirilen bir öykü kitabı seti içinden seçilmiştir (Güzel Özmen, 2000). Tüm öyküler 100 (± 10) kelimedir ve tek olaylı öykülerdir. Her öyküde giriş, gelişme ve sonuç bölümü bulunmaktadır. Metinler 14 punto büyüklüğünde ve 1,5 satır aralığı ile Comic Sans MS yazı karakteri kullanılarak yazılmıştır. Öykünün bulunduğu sayfada öyküdeki tüm olayı betimlemeyen ancak öykü ile ilgili renkli bir görsel bulunmaktadır. Uygulama boyunca tüm katılımcılara aynı metinler aynı sıra ile kullanılmıştır. Araştırmada müdahale aşamasında birinci katılımcı için 24, ikinci ve üçüncü katılımcı 21 metin kullanılmıştır. Başlama ve yoklama oturumlarında ise birinci ve ikinci katılımcı için 12, üçüncü katılımcı için ise 13 tane metin kullanılmıştır.

Okuma Hızı Grafiği: Bu grafik, ebeveynlerin çocukları ile yaptığı akıcı okuma müdahalesinde kullanılmak üzere araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Grafik, roket şekli verilmiş bir sütun grafiğidir (EK 4). Grafik, öğrencilerin uygulamalar sırasında üç tekrarlı okuma sonucundaki okuma hızının kaydedilmesi ve performans dönütü sunmak için üç sütunlu olarak tasarlanmıştır. Ebeveynler çocuklarının metni her okuyuşundan sonra okuma hızını belirleyerek çocukla birlikte grafiğe işaretlemiş ve grafiğe bakarak her okumadaki okuma hızını bir önceki verilerle karşılaştırabilmişlerdir.

Ödül Tablosu: Ebeveynlerin çocukları ile yaptığı akıcı okuma müdahalesi sırasında kullanılmak üzere araştırmacı tarafından hazırlanan bir tablodur (EK 5). Müdahale sürecinde çocukların okuma akıcılığı hedeflerine ulaştığında kazanacağı etkinlikleri içermektedir.

Ebeveyn Eğitimi ve Koçluk Oturumlarında Kullanılan Eğitim Materyalleri

Ebeveyn eğitiminde akıcı okumanın tanımı, önemi ve akıcı okumanın bileşenleri olan okuma hızı, doğruluğu, okuma hataları, prozodik okuma ve akıcı okuma stratejileri gibi teorik bilgilerin yer aldığı araştırmacı tarafından ilgili alanyazın taramaları sonucunda hazırlanan bir PowerPoint sunusu kullanılmıştır. Koçluk oturumlarında ise yine araştırmacı tarafından hazırlanan ve her bir okuma akıcılık stratejisinin örnek uygulamasını gösteren dört tane video kullanılmıştır. Araştırmacı videolarda ilkökul dördüncü sınıfta eğitimine devam eden, tipik gelişim gösteren, okuma akıcılığı sınıf düzeyinde olan bir öğrenci ile çalışmış ve okuma akıcılık stratejilerinin uygulanışını modellemiştir. Videolarda yer alan öğrencinin babası araştırmacının öğretmeni olan iş arkadaşısıdır. Araştırmacı baba ile yüz yüze görüşmüş, araştırmanın amacını ve konusunu anlatmış, ebeveyn eğitimi ve deney süreci hakkında bilgi vermiş, çekilecek videoların araştırma boyunca sadece ebeveyn eğitimlerinde kullanılacağı bilgisini vermiş ve babadan çocuğu ile çekim yapılmasına dair yazılı ve imzalı izin onayını almıştır. Video Çekim İzin Onayı EK 6'da sunulmuştur.

Videolar, öğrencinin evinde okul saatleri dışında çekilmiştir. Videolarda birleştirilmiş beceri ve performans temelli okuma akıcılık stratejilerinin müdahale planındaki uygulanma sırasına dikkat edilmiştir. Ayrıca videolarda ebeveynlerin her seferinde bir önceki stratejinin uygulanışını tekrar izlemelerine olanak sağlamak amacıyla stratejiler birikimli ve tekrarlı şekilde uygulanmıştır. Koçluk aşamasında kullanılan dört videonun ilki okuma akıcılık stratejilerinden model okumanın nasıl öğretileceğine dair örnek öğretim videosudur. İkinci video ise tekrarlı okuma ile birlikte ilk bir dakikadaki doğru ve hatalı okunan kelime sayısına ilişkin performans dönütü sunmanın öğretimini gösteren videodur. Üçüncü videoda tekrarlı okuma ve performans dönütü sunma stratejileri ile hata düzeltmenin öğretimine yer verilmiş

ve bir sonraki okuma için hedef konulmuştur. Son video ise tekrarlı okumanın sonuncusu, performans dönütü sunma, hata düzeltme stratejileri ile ödül kullanımını gösteren öğretim videosudur. Videolarda kullanılan stratejiler ve video süreleri ile ilgili bilgiler Tablo 4’de verilmiştir.

Tablo 4

Koçluk Uygulamasında Kullanılan Videolar ve Süreleri

Video	Stratejiler	Süresi
1	Model okuma	2 dk 18 sn
2	1.Tekrarlı okuma + Performans dönütü	6 dk 08 sn
3	2.Tekrarlı okuma + Performans dönütü + Hata düzeltme + Hedef koyma	6 dk 50 sn
4	3.Tekrarlı okuma + Performans dönütü + Hata düzeltme + Ödül	6 dk 50 sn

Veri Toplama Araçları

Araştırmada çevrim içi eğitim ve koçluk programı alan ebeveynler tarafından uygulanan akıcı okuma müdahalesinin öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma akıcılıklarına etkisini belirlemek amacıyla kullanılan veri toplama araçları ve özellikleri şu şekildedir:

Prozodik Okuma Ölçeği

Öğrencilerin müdahale öncesi ve sonrasında okuma prozodilerinin belirlenmesinde Keskin, Baştuğ ve Akyol (2013) tarafından geliştirilen ve 356 öğrencinin okumasına ait video çekimleri üzerinden uygulanarak geçerlik-güvenirlik çalışmaları yapılan “Prozodik Okuma Ölçeği” kullanılmıştır (EK 7). Sorumlu yazarla mail yoluyla iletişime geçilmiş ve kullanım izni alınmıştır (EK 8). Ölçeğin yapı geçerliği analizlerinde Cronbach Alpha değeri 0.981; KMO=.97 ve Barlett analizi ($p=00; <.01$) olarak hesaplanmıştır. Ayrıca ölçeğin tek faktörlü bir yapıya sahip olduğu ve bu tek faktörün ölçeğe ait toplam varyansın %79’unu açıkladığı belirlenmiştir. Ölçek; noktalama, tonlama, vurgu, ses özelliği, okuma ritmi, duygu, anlam ünitesiyle okuma (gruplama) ve otomatik kelime tanıma gibi sesli akıcı okumada bulunması gereken prozodik özellikleri içeren toplamda 15 maddeden oluşmaktadır. Ölçek beşli likert

tipi olup, maddeleri “Her zaman gözlemlendi (4), Çoğu zaman gözlemlendi (3), Zaman zaman gözlemlendi (2), Nadiren gözlemlendi (1), Hiçbir zaman gözlemlenmedi (0)” şeklinde puanlanmaktadır. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 60 olup bu puanın %50’sini alan başarılı yani prozodik okumaya sahip olarak değerlendirilmektedir.

Sosyal Geçerlik Formları

Araştırmada ebeveynler tarafından uygulanan müdahalenin önemini, etkililiğini ve uygunluğunu belirlemek için hem katılımcı öğrencilerden hem de ebeveynlerinden sosyal geçerlik verileri toplanmıştır. Veriler her iki grup katılımcıdan da birebir ve yüz yüze yapılan görüşmeler aracılığıyla toplanmıştır. Görüşmelerde kullanmak üzere araştırmacı tarafından öğrenciler için Öğrenci Sosyal Geçerlik Formu (EK 9), ebeveynler için Ebeveyn Sosyal Geçerlik Formu (EK 10) hazırlanmıştır. Öğrenci sosyal geçerlik formu öğrencilerin ebeveynleri ile yaptığı okuma çalışması hakkındaki düşüncelerini öğrenmek ve bu çalışmalardan sonra okuma hız, doğruluk ve prozodilerindeki gelişme ile ilgili farkındalıklarını belirlemek amaçlı hazırlanan yedi sorudan oluşmaktadır. Ebeveyn sosyal geçerlik formu ise ebeveynlerin hem kendilerine verilen akıcı okuma eğitimi ve koçluk süreci hakkındaki düşüncelerini hem de müdahalenin uygulanmasından sonra çocuklarının okuma akıcılıklarında gözlemledikleri gelişmeler ile ilgili düşüncelerini öğrenmek amacıyla hazırlanan sekiz sorudan oluşmaktadır.

Deney Süreci

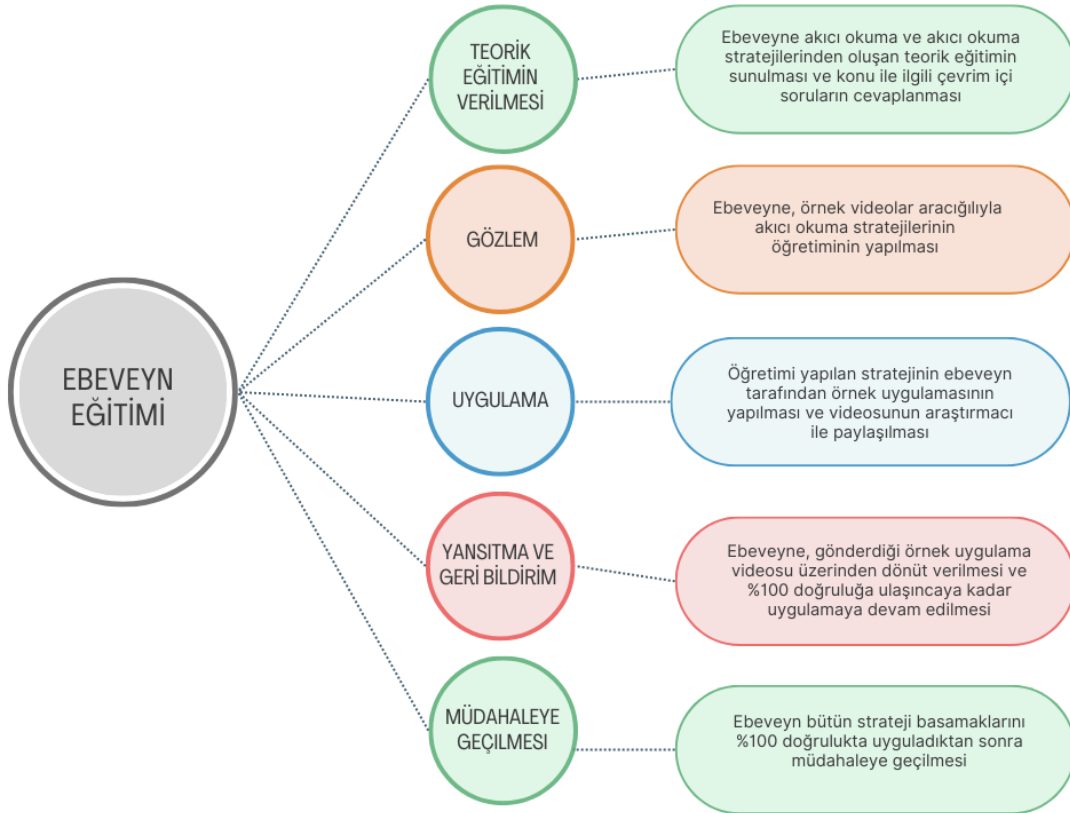
Pilot Uygulama

Araştırmada çevrim içi ebeveyn eğitimi ve koçluk uygulama sürecini test etmek ve uygulama sürecinde yaşanabilecek olası sorunları önceden belirleyebilmek amacıyla araştırmanın deney süreci öncesinde gönüllü olan bir ebeveyn ile pilot uygulama yapılmıştır.

Bu uygulamayı araştırmacı ebeveyn eğitiminde kullandığı okuma akıcılık stratejilerinin örnek uygulama videolarını çektiği öğrencinin babasıyla yürütmüştür. Pilot uygulamaya katılan baba araştırmacının çalıştığı kurumdaki öğretmen arkadaşıdır. Pilot uygulama öncesi kızıyla çekilen örnek videolar için alınan onam formunda kendisiyle pilot uygulama yapmak için de onayı alınmıştır. Pilot uygulamada ebeveyn eğitiminin bilgilendirme aşaması araştırma sırasında da yapılacağı gibi çevrim içi olarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı ebeveyne Zoom üzerinden ilk önce akıcı okuma ve akıcı okuma stratejileriyle ilgili bilgilendirmeyi yapmış ve ardından bu sunumla ilgili Akıcı Okuma Testi'ni kendisine Google Forms üzerinden göndermiş ve bu testteki değerlendirme sorularını yanıtlamasını istemiştir. Ertesi gün ikinci bir oturum düzenlenmiş ve tüm örnek videolar izletilerek bir koçluk oturumu gerçekleştirilmiştir. Eğitimin ardından ebeveyn çocuğuyla öğrendiğı akıcı okuma müdahalesinde yer alan stratejilerin bir uygulamasını yapmış ve araştırmacı ile paylaşmıştır. Araştırmacı bu video üzerinden ebeveyne Zoom üzerinden geri bildirim sunduğu son bir koçluk oturumu gerçekleştirmiştir. Pilot uygulamada son olarak ebeveynin ve öğrencinin süreç hakkındaki görüşleri alınmıştır. Pilot uygulamada araştırmacı çevrim içi eğitim sırasında Zoom üzerinden yapılacak toplantılarda toplantı planlarının önceden oluşturulması gerektiğı, yapılan koçluk oturumlarında videoların bazı kısımlarında durdurulup ebeveyne ek bilgi verilmesi gerektiğı, ebeveynlerden gelen videolardaki görüntülerde kronometre ve metinlerin yer alması gerektiğı anlaşılmış ve asıl uygulama için ebeveyn eğitimi ve koçluk süreçlerinde gerekli düzenlemeler yapılmıştır.

Ebeveyn Eğitimi

Araştırmada ebeveynlere akıcı okuma stratejileri ve nasıl uygulanacakları ile ilgili eğitim ve koçluk hizmeti verilmiştir. Ebeveyne verilen eğitim süreci aşağıdaki görselde kısaca özetlenmiştir.



Şekil 1. Ebeveyn eğitimi akış şeması

Çevrim içi şekilde Zoom programı üzerinden sunulan eğitim iki aşamadan oluşmaktadır. İlk aşama ebeveynlerde müdahale ile ilgili ön bilgi oluşturmak amacıyla akıcı okuma ve akıcı okuma öğretim stratejileri ile ilgili teorik bilgilerin sunulduğu bilgilendirme aşamasıdır. İkincisi ise her stratejinin öğretimini gösteren örnek videolar üzerinden akıcılık stratejilerinin anlatıldığı, ebeveynler tarafından uygulandığı ve ebeveyn uygulamalarının geri bildirimlerle desteklendiği koçluk aşamasıdır. Bilgilendirme aşamasında teorik bilgiler araştırmacı tarafından ebeveynlere Zoom üzerinden yapılan bir toplantıda sunulmuş, ikinci aşamaya geçildiğinde teorik eğitimi verilen okuma akıcılık stratejilerinin uygulanma süreçleri araştırmacı tarafından ebeveynlere koçluk hizmeti ile beraber aktarılmıştır. Tablo 5’te çevrim içi ebeveyn eğitiminin aşamaları ve içeriklerine özgü bilgilere yer verilmiştir.

Tablo 5

Çevrim İçi Ebeveyn Eğitiminin İçeriği

Eğitim Aşamaları	
Bilgilendirme Aşaması	Akıcı okuma ve önemi
	Akıcı okumanın bileşenleri ve değerlendirilmesi
	Akıcı okuma stratejileri
Koçluk Aşaması	Model okuma stratejisinin videolar aracılığıyla öğretimi, uygulanması ve geri bildirim sunulması
	1.Tekrarlı Okuma + Performans dönütü sunma stratejilerinin videolar aracılığıyla öğretimi, uygulanması ve geri bildirim sunulması
	2.Tekrarlı okuma + Performans dönütü + Hata Düzeltme + Hedef koyma stratejilerinin videolar aracılığıyla öğretimi, uygulanması ve geri bildirim sunulması
	3.Tekrarlı okuma + Performans dönütü + Hata düzeltme + Ödül stratejilerinin videolar aracılığıyla öğretimi, uygulanması ve geri bildirim sunulması

Ebeveyn Eğitimi Bilgilendirme Aşaması

Bu aşamada ebeveynlere öğretilecek akıcı okuma becerisi ve akıcı okuma stratejileri ile ilgili bilgileri kapsayan araştırmacı tarafından hazırlanan PowerPoint sunusu kullanılmıştır. Bu sununun hazırlanma aşamasında araştırmacı WOS, ERIC, Springer, Scopus, Dergipark, YÖKTEZ veri tabanlarında araştırmalar yapmış ve ilgili çalışmalarını incelemiştir. Araştırmacı bu kaynaklardaki bilgilerden sade ve anlaşılır bir dil kullanarak sunumu oluşturmuştur. Ebeveyn eğitiminin bilgilendirme aşamasında akıcı okumanın tanımı, önemi ve akıcı okumanın bileşenleri olan okuma hızı, okuma doğruluğu ve okuma hataları ve prozodik okuma konularına yer verilmiş, ayrıca akıcı okuma bileşenlerinin nasıl değerlendirildiği anlatılmıştır. Ardından akıcı okuma stratejilerinin neler olduğu ve nasıl uygulandığı hakkında yine teorik bilgiler verilmiştir.

Bilgilendirme Aşamasının Uygulanması

Araştırma tek denekli araştırma desenlerinden katılımcılar arası çoklu yoklama deseni ile yürütülmüştür. Tek denekli araştırma desenleri gereği her bir ebeveyn-çocuk çifti için deney

süreci ard arda fakat farklı zaman dilimlerinde yürütülmüştür. Bu sebeple ebeveyn eğitiminde teorik bilgilerin sunulduğu bilgilendirme aşaması dâhil her aşama her bir ebeveyn-çocuk ikilisi için ayrı ayrı planlanıp uygulanmıştır. Tüm eğitimlerin ve koçluk hizmetlerinin tarih ve saat planlamaları telefon üzerinden sesli görüşmeler ile her bir ebeveynle ortaklaşa yapılmıştır. Planlama yapıldıktan sonra araştırmacı bilgilendirme toplantısının yapılacağı günün sabahı saat 9:00’da ebeveyne teorik bilgilerden oluşan slaytı WattsApp uygulaması üzerinden göndermiş ve ebeveyninden eğitimden önce sunumu bir defa okumasını istemiştir. Ardından araştırmacı Zoom programından önceden belirlenen toplantı gün ve saati için bir Zoom toplantısı planlamış ve bu toplantının linkini WattsApp üzerinden ebeveyn ile paylaşmıştır. Toplantı saati gelmeden otuz dakika önce ebeveyne hatırlatma mesajı atılmıştır. Toplantı saatinde araştırmacı ebeveyne sunumunu yapmış, ardından ebeveynin sorularını yanıtlamıştır. Bilgilendirme toplantısında olumlu bir öğrenme iklimi oluşmasına, karşılıklı etkileşime ve ebeveynin kendini rahat hissetmesine azami derecede dikkat edilmiştir. Bu bilgilendirme oturumlarında her üç ebeveynin de sorduğu sorular daha çok okuma hızının hesaplanması ve okuma hataları ile ilgili olmuştur. Araştırmacı süreç boyu ebeveynlerin tüm sorularını cevaplandırmıştır. Oturum sonunda bir sonraki süreçte gerçekleştirilecek adımlar hatırlatılmış ve ardından eğitim toplantısını sonlandırmıştır. Bilgilendirme oturumu ilk ebeveyn için 16 dk 54 sn, ikinci ebeveyn ile 18 dk 24 sn, üçüncü ebeveyn ile 17 dk 43 sn sürmüştür. Bilgilendirme toplantısının hemen ardından araştırmacı ebeveyne WattsApp üzerinden bir değerlendirme testi göndermiş ve anlatılan konularla ilgili bir değerlendirme yapmıştır. Bu test Akıcı Okuma Testi olarak isimlendirilmiş ve araştırmacı tarafından Google Formlar’da hazırlanmıştır (EK 11). Test ebeveynlere sunulan akıcı okuma konusu ile ilgilidir ve akıcı okumanın ne olduğu, okuma hızının nasıl hesaplanacağı, okuma hatalarının neler olduğu ve akıcı okuma stratejilerinin nasıl uygulandığına dair hem çoktan seçmeli hem de kısa ve uzun yanıt gerektiren toplam 11 sorudan oluşmaktadır. Ebeveynler bilgilendirme toplantısının hemen akabinde bu soruları cevaplayıp araştırmacıya göndermişlerdir. Araştırmacı cevapları kontrol etmiş ve ebeveynlerin hangi soruları doğru cevaplayıp hangilerinde hata yaptıklarını not almıştır.

Değerlendirme testinin sonuçlarında ilk ebeveynin bütün soruları doğru cevapladığı, diğer iki ebeveynin okuma hataları ve okuma hızının hesaplanması sorularında hatalı cevaplar verdikleri tespit edilmiştir. Değerlendirmenin sonuçları ile ilgili ilk ebeveyne telefon üzerinden sesli konuşma ile geri bildirim sağlanmış, kendisi pekiştirilmiş ve kendisinin de cevaplarını karşılaştırması için doğru cevaplar WattsApp üzerinden gönderilmiştir. Diğer iki ebeveyn için ise 15'er dakikalık ek bir Zoom toplantısı yapılmış, geri bildirim sunulmuş ve özellikle hata yapılan soruların doğru cevapları sunumdan da yardım alınarak tekrar anlatılmıştır.

Ebeveyn Eğitimi Koçluk Aşaması

Ebeveyn eğitiminin uygulamalı koçluk aşaması; Zoom üzerinden yapılan çevrim içi oturumlarda akıcı okuma stratejilerinin kısa örnek videolar üzerinden anlatıldığı, ertesi gün ebeveynin öğrendiği akıcı okuma stratejisini çocuğuna uyguladığı, çektiği uygulama videolarını araştırmacı ile paylaştığı ve uygulaması ile ilgili kendisine geri bildirimlerin sunulduğu koçluk hizmetlerinden oluşan aşamadır. Videolarla akıcı okuma stratejilerinin öğretimi ve sonraki tüm süreç ebeveynlere araştırmacı tarafından koçluk oturumları şeklinde sunulmuştur.

Koçluk Oturumları

Araştırmada ebeveynlerle bilgilendirme aşaması tamamladıktan sonra koçluk oturumlarına başlanmıştır. Koçluk oturumları ortak planlama, gözlem, uygulama, yansıtma ve geri bildirim aşamalarından (Rush & Shelden, 2020) oluşturulmuştur. Araştırmanın müdahale aşaması her katılımcı için ayrı zaman dilimlerinde uygulandığından bilgilendirme aşamasında olduğu gibi koçluk aşaması oturumları da her ebeveyn için ayrı ayrı zaman dilimlerinde gerçekleştirilmiştir. Aşağıda ilk olarak araştırma boyunca yapılan koçluk süreci kısaca anlatılmış, ardından her bir ebeveyn ile yapılan koçluk aşaması ayrıntılı şekilde aktarılmıştır.

Araştırmada koçluk oturumları için *ortak planlama* aşamasında, araştırmacı öncelikle bu sürecin nasıl sürdürüleceği hakkında ebeveyni bilgilendirmiştir. Zoom programı üzerinden yapılacak görüşmelerin tarih ve saati ebeveyn ile beraber telefon üzerinden sesli konuşmalarla ortaklaşa planlanmıştır. *Gözlem* aşamasında araştırmacı ebeveyne Zoom programı üzerinden düzenlediği oturumda stratejilerin uygulandığı örnek videoları izletmiş ve stratejilerin uygulanışını anlatmıştır. Böylece ebeveynin videolar üzerinden stratejilerin uygulanışını ve videodaki uygulayıcı olan araştırmacının uygulama davranışlarını gözlemlemesi sağlanmıştır. Videolar izlenirken araştırmacı gerekli gördüğü yerlerde videoyu durdurmuş ve dikkat edilmesi gereken durumlar hakkında ebeveyni bilgilendirmiştir. Süreç boyunca sık sık ebeveyne sorusu olup olmadığı sorulmuş ve varsa soruları cevaplanmıştır. *Uygulama aşamasında* ebeveynin gözlem aşamasında kendisine anlatılan ve izlediği videodaki akıcılık stratejisini çocuğu ile uygulaması, bu uygulamayı videoya kaydetmesi ve kayıt ettiği uygulama videosunu araştırmacıya göndermesi sağlanmıştır. Araştırmacı ebeveynin gönderdiği uygulama videosunu izlemiş ve uygulamada ebeveynin yapmış olduğu doğru ve yanlış adımları not etmiştir. *Yansıtma ve geri bildirim* aşamasında araştırmacı ve ebeveyn Zoom üzerinden ebeveynin göndermiş olduğu videoyu birlikte izlemişlerdir. Araştırmacı videoyu ara ara durdurarak ebeveynin yapmış olduğu doğru ve hatalı uygulamalar hakkında bilgilendirme yapmıştır. Ebeveynler stratejileri uygulamada %100 bağımsız oluncaya kadar uygulama yapmış, uygulama videolarını araştırmacıya göndermiş ve geri bildirim almıştır. Ebeveynlerin stratejileri uygulamaları Strateji Uygulama Güvenirliği: Ebeveyn Formu (EK 12) ile değerlendirilmiştir. Aşağıda her ebeveyn için yapılan koçluk oturumlarına ilişkin ayrıntılı bilgilere yer verilmiştir.

Birinci Ebeveynin Koçluk Oturumları

Ortak planlama aşamasında çalışmaya katılan birinci ebeveyn katılımcı öğrenci Ayşe'nin annesidir. Araştırmacı ile anne 2 dk 43 sn'lik bir telefon görüşmesi yaparak Zoom toplantılarının akşam saat 20:00'de yapılmasını kararlaştırmışlardır. Araştırmacı oturum saatine Zoom üzerinden toplantı planlamıştır. Görüşmeye otuz dakika kala ebeveyne

hatırlatma mesajı atmış ve toplantı saatine son 10 dk. kala toplantı linkini ebeveynle WhatsApp üzerinden paylaşmıştır.

Gözlem aşamasında ilk strateji olan model okuma stratejisinin uygulama videosu araştırmacı ve anne tarafından birlikte izlenmiş ve gerekli yerlerde video durdurularak anneye model okuma yaparken dikkat etmesi gerekenler söylenmiştir. Araştırmacı süreçte sık sık anneye sorusu olup olmadığını sormuştur. Anne model okuma ile ilgili soru sormamıştır. Araştırmacı, anneden ertesi gün çocuğuyla model okuma yapıp videosunu saat 18:00'a kadar kendisine göndermesini istemiştir. *Uygulama* aşamasında anne çocuğu ile akıcı okuma stratejilerinden model okumanın uygulamasını yapmış ve videosunu çekip araştırmacıya göndermiştir. Araştırmacı annenin göndermiş olduğu videoyu değerlendirmiş ve model okuma sırasında annenin okurken çocuğunun ara ara takip etmediğini görmüştür. Akabinde araştırmacı Zoom üzerinden model okuma için ikinci koçluk oturumu yapmıştır. Burada anne ve araştırmacı birlikte annenin attığı model okuma uygulama videosunu izlemiş, araştırmacı anneye doğru ve yanlış yaptığı adımlar hakkında bilgilendirmeler yapmış ve geri bildirim sunmuştur. Süreç boyu sık sık anneye sorusu olup olmadığını sormuştur. Anne hatalarını anladığını ve sorusu olmadığını belirtmiştir. Böylece *yansıtma ve geri bildirim* aşamaları tamamlanmıştır. Ancak annenin videosunda hatalı uygulamalar olduğu için %100 doğruluk sağlanamamış ve model okuma stratejisinin uygulamasını tekrar yapması ve uygulama videosunu tekrar göndermesi istenmiştir. Anne model okumada %100 doğruluğu ikinci uygulamada sağlamıştır. Sonraki adımda tekrarlı okuma ve performans dönütü sunma stratejilerinin öğretimine geçilmiştir. Bu stratejiler de koçluk oturumlarında örnek videolar üzerinden anneye anlatılmış ve annenin bir gün sonra stratejiyi uygulayarak videoya kaydetmesi ve araştırmacıya göndermesi istenmiştir. Annenin videosu izlenmiş ve tekrarlı okuma ve performans dönütü sunma stratejilerinin uygulamasında okuma hızını hesaplamada hata yaptığı belirlenmiştir. Yapılan yeni bir koçluk oturumunda anneye hatası anlatılmış ve uygulamayı yeniden yapması gerektiği söylenmiştir. Anne 1. tekrarlı okuma ve performans dönütü stratejisinin öğretiminde de ikinci uygulamadan sonra bağımsızlığa ulaşmıştır. Sonrasında tüm bu aşamalar tekrar edilerek anneye 2. tekrarlı okuma +

performans dönütü + hata düzeltme + hedef koyma olan stratejilerinin öğretimi yapılmıştır. Anneden bu stratejilerin uygulamasını yapması istenmiştir. Bu stratejilerin uygulama videosunda annenin hata düzeltmesi stratejisini uygularken, öğrencinin metinden okuyarak hatasını düzeltmediği aksine metne bakmadan ezberden söyleyerek düzelttiği belirlenmiştir ve yeni bir koçluk oturumunda ebeveyn bilgilendirilmiştir. Ayrıca anne yapılan koçluk oturumunda hedef koyarken %5’lik arttırmayı yapmanın zaman aldığını belirtmiştir. Araştırmacı okunan kelime sayılarına göre yüzdelikleri hesaplamış ve anneye tablo olarak göndermiştir. Anne bu stratejide de ikinci uygulamasında bağımsızlığa ulaşmıştır. Anne son strateji kombinasyonu olan 3. tekrarlı okuma + performans dönütü + hata düzeltme + ödül stratejisinin uygulamasında da hata düzeltmeyi unutmuş ve doğrudan çocuğa ödülünü vererek öğretimi sonlandırmıştır. Anne bu stratejilerin öğretiminde de ikinci uygulamadan sonra bağımsızlığa ulaşmıştır. Sonuç olarak birinci anne her strateji kombinasyonunu ilk uygulamasında %100 doğruluğa ulaşamamış, bu nedenle ikinci bir uygulama yapması sağlanmıştır. Anne sırasıyla:

- Model okuma için 1 dk 40 sn ve 1 dk 33 sn’lik iki uygulama,
- 1. tekrarlı okuma + performans dönütü için 3 dk 08 sn ve 2 dk 46 sn’lik iki uygulama,
- 2. tekrarlı okuma + performans dönütü + hata düzeltme + hedef koyma için 3 dk 25 sn ve 3 dk 10 sn’lik iki uygulama,
- 3. tekrarlı okuma + performans dönütü + hata düzeltme + ödül için 4 dk 14 sn ve 3 dk 49 sn’lik iki uygulama yapmış ve videolarını araştırmacı ile paylaşmıştır.

Araştırmacı ise bu videolar üzerinden anneye geri bildirim vermiştir. Tablo 6’da araştırmacının ebeveyn ile yaptığı koçluk oturumları ve süreleri verilmiştir.

Tablo 6

Birinci Ebeveyn Koçluk Oturumları ve Süreleri

Akıcı Okuma Stratejileri	1. Koçluk Oturumu (Gözlem)	2. Koçluk Oturumu (Yansıtma ve Geri Bildirim)	3. Koçluk Oturumu (Yansıtma ve Geri Bildirim)
Model okuma	4 dk 28 sn	4 dk 24 sn	2 dk 45 sn
1. Tekrarlı okuma + Performans dönütü	9 dk 13 sn	6 dk 3 sn	4 dk 28 sn
2. Tekrarlı okuma + Performans dönütü + Hata düzeltme + Hedef koyma	11 dk 54 sn	6 dk 4 sn	5 dk 23sn
3. Tekrarlı okuma + Performans dönütü + Hata düzeltme + Ödül	12 dk 19 sn	8 dk 54 sn	5 dk 48 sn

Tablo 6’da görüldüğü gibi araştırmacı birinci ebeveyn ile model okuma için üç oturum; 1.tekrarlı okuma + performans dönütü sunma için üç oturum; 2.tekrarlı okuma + performans dönütü sunma + hata düzeltme + hedef koyma için üç oturum ve 3.tekrarlı okuma + performans dönütü sunma + hata düzeltme için üç oturum olmak üzere toplamda 12 koçluk oturumu gerçekleştirmiştir.

Birinci ebeveyn olan anne strateji basamaklarını %100 doğrulukta yaptıktan sonra araştırmacı birinci katılımcı öğrencinin başlama düzeyi verilerini toplamıştır. Araştırmacı birinci bu öğrenciden dört tane kararlı veri elde ettikten sonra anne çocuk ile müdahaleye başlamıştır. Ebeveyn müdahale oturumlarının da hepsini video ile kaydetmiş ve videoları uygulamanın hemen akabinde araştırmacı ile paylaşmıştır.

İkinci Ebeveynin Koçluk Oturumları

İkinci katılımcı ebeveyn, katılımcı öğrenci Elif’in annesidir. Anne ile koçluğun beş aşamasına uygun şekilde koçluk oturumları yürütülmüştür. *Ortak planlama* aşamasında araştırmacı anne ile 3 dk 50 sn süren bir telefon görüşmesi yapmış ve Zoom toplantılarının akşam saat 21:00 ile 22:00 saatleri arasında yapılması birlikte planlanmıştır. Araştırmacı belirlenen oturum saatine Zoom üzerinden toplantı planlamıştır. Görüşmeye otuz dakika kala ebeveyne hatırlatma mesajı atmış ve toplantı saatine son 10 dakika kala toplantı linkini anneye paylaşmıştır.

Gözlem, uygulama, yansıtma ve geri bildirim aşamalarında araştırmacı anne ile örnek model okuma videolarını izlemiş ve gözlem aşamasını uygulamıştır. Akabinde anne çocuğu ile model okuma yapmış, bu uygulamayı videoya kaydetmiş ve videoyu araştırmacı ile paylaşmıştır. Araştırmacı videoyu izlemiş ve Strateji Uygulama Güvenirliği: Ebeveyn Formu'nu kullanarak değerlendirmiştir. Annenin model okuma videosunda uygulamada herhangi bir hatası olmadığı belirlenmiş ve bu nedenle yansıtma ve geri bildirim oturumunda sadece annenin doğru yaptığı basamaklar söylenmiş ve anne pekiştirilmiştir. Ardından birinci tekrarlı okuma ve performans dönütü stratejisine geçilmiştir. Ancak anne, bu stratejileri uygularken çocuk kelimeyi 3-5 saniye içinde okuyamadığında, kelimeyi kendisinin okuması gerektiği halde bunu yapmamış, anında müdahale etmiştir. Ayrıca okuma hızını hesaplamada da hata yaptığı için ilk uygulamada stratejiyi bağımsız olarak uygulayamamış ve ikinci bir uygulama gerçekleştirilmiştir. Anne ikinci uygulamada stratejileri uygularken hata yapmamış ve bağımsızlığa ulaşmıştır. Anne 2. tekrarlı okuma + performans dönütü sunma + hata düzeltme + hedef koyma uygulamasında ise hedef koymadığı için iki uygulama daha yapmış ve araştırmacı iki defa yansıtma ve geri bildirim için koçluk oturumu düzenlemiştir. Anne 3. tekrarlı okuma + performans dönütü + hata düzeltme ve ödülde ise hata düzeltme stratejisini uygularken hatalı kelimenin doğrusunu çocuğa üç defa okutmuş ancak yazdırmayı unutmuştur ve diğer iki uygulamada olduğu gibi bu uygulamada da araştırmacıdan iki defa yansıtma ve geri bildirim basamakları için koçluk oturumu almıştır. Anne sırasıyla:

- Model okuma için 2 dk 10 sn'lik bir uygulama,
- 1. tekrarlı okuma + performans dönütü için 2 dk 38 sn ve 3 dk 1sn'lik iki uygulama,
- 2. tekrarlı okuma + performans dönütü sunma + hata düzeltme + hedef koyma için 3 dk 16 sn ve 2 dk 54 sn'lik iki uygulama,
- 3. tekrarlı okuma + performans dönütü sunma + hata düzeltme + ödül için 6 dk 50 sn ve 3 dk 21 sn'lik iki uygulama yapmış ve videolarını araştırmacı ile paylaşmıştır.

Araştırmacı ise bu videolar üzerinden anneye geri bildirim vermiştir. Aşağıdaki Tablo 7’de araştırmacının ebeveyn ile yaptığı koçluk oturumları ve süreleri verilmiştir.

Tablo 7

İkinci Ebeveyn Koçluk Oturumları ve Süreleri

	1. Koçluk Oturumu (Gözlem)	2. Koçluk Oturumu (Yansıtma ve Geri Bildirim)	3. Koçluk Oturumu (Yansıtma ve Geri Bildirim)
Model okuma	4 dk 31 sn	3 dk 44 sn	Bağımsız
1. Tekrarlı okuma + Performans dönütü	6 dk 19 sn	9 dk 20 sn	5 dk 14 sn
2. Tekrarlı okuma + Performans dönütü + Hata düzeltme + Hedef koyma	8 dk 45 sn	8 dk 49 sn	5 dk 31sn
3. Tekrarlı okuma + Performans Dönütü + Hata düzeltme ve ödül	7 dk 41 sn	10 dk 28 sn	4 dk 7 sn

Tablo 7’de görüldüğü gibi ikinci ebeveyn ile model okuma için iki oturum; 1. tekrarlı okuma + performans dönütü için üç oturum; 2. tekrarlı okuma + performans dönütü + hata düzeltme + hedef koyma için üç oturum ve 3. tekrarlı okuma + performans dönütü + hata düzeltme için üç olmak üzere toplam 11 koçluk oturumu gerçekleştirmiştir. İkinci ebeveyn olan anne tüm stratejileri %100 doğrulukta uyguladıktan sonra araştırmacı ikinci katılımcı öğrencinin başlama düzeyi verilerini toplamış ve ardından anne çocuk ile müdahaleye başlamıştır. Anne müdahale oturumlarının hepsini video ile kaydetmiş ve videoları uygulamanın hemen akabinde araştırmacı ile paylaşmıştır.

Üçüncü Ebeveynin Koçluk Oturumları

Üçüncü katılımcı ebeveyn, katılımcı öğrenci Ahmet’in babasıdır. Araştırmacı baba ile de koçluk sürecini beş aşamada uygulamıştır. *Ortak planlama* aşamasında babanın vardiyalı çalışma saatlerinden dolayı Zoom toplantılarının zaman planlanması, değişen vardiya saatlerine göre düzenlenmiş ve koçluk oturumlarının gündüz yapıldığında 14:00 ile 15:00 arasında, gece yapıldığında ise 21:30 ile 22:30 saatleri arasında yapılması planlanmıştır. Araştırmacı her oturum öncesinde belirlenen toplantı saatine Zoom üzerinden toplantı planlamıştır. Görüşmeye otuz dakika kala ebeveyne hatırlatma mesajı atmış ve son 10 dakika kala toplantı linkini paylaşmıştır.

Gözlem, uygulama, yansıtma ve geri bildirim aşamalarında ise araştırmacı baba ile birlikte planlanan saatte Zoom üzerinden model okuma stratejisinin uygulama videosunu izleyerek ilk gözlem aşamasını tamamlamıştır. Ardından baba çocuğu ile model okuma uygulamasını yaparak videosunu çekmiş ve araştırmacı ile paylaşmıştır. Araştırmacı videoyu izlemiş ve strateji uygulama basamaklarını değerlendirmiştir. Ardından Zoom üzerinden baba ile birlikte babanın model okuma uygulama videosu izlenmiş ve baba hatasız uygulama yaptığı için pekiştirilmiştir. Aynı oturumda diğer stratejilerin uygulama videolarının öğretime geçilmiştir. Süreç içinde baba sadece 2. tekrarlı okuma + performans dönütü + hata düzeltme + hedef koyma stratejilerini uygulamada hata yapmıştır. Bu hatalar ise tekrarlı okumadan sonra hata düzeltmesi yapmamış ve öğrenci okurken takıldığı kelimelerde 3-5 saniye çocuğa müsaade vermeden düzeltme yapmıştır. Bu sebeple baba sadece bu aşama için iki tane uygulama yapmıştır. Baba sırasıyla:

- Model okuma için 1 dk 29 sn,
- 1. tekrarlı okuma + performans dönütü için 2 dk 29 sn,
- 2. tekrarlı okuma + performans dönütü + hata düzeltme + hedef koyma için 3 dk 34 sn ve 3 dk 59 sn,
- 3. tekrarlı okuma + performans dönütü + hata düzeltme + ödül için 3 dk 47 sn uygulama yapmış ve videolarını araştırmacı ile paylaşmıştır.

Araştırmacı bu videolar üzerinden yansıtma ve geri bildirim yapmıştır. Tablo 8’de araştırmacının üçüncü ebeveyn ile yaptığı koçluk oturumları ve süreleri verilmiştir.

Tablo 8

Üçüncü Ebeveyn Koçluk Oturumları ve Süreleri

	1. Koçluk Oturumu (Gözlem)	2. Koçluk Oturumu (Yansıtma ve Geri Bildirim)	3. Koçluk Oturumu (Yansıtma ve Geri Bildirim)
Model okuma	3 dk 54 sn	3 dk 27 sn	Bağımsız
1. Tekrarlı okuma + Performans dönütü	5 dk 21 sn	6 dk 10 sn	Bağımsız
2. Tekrarlı okuma + Performans dönütü + Hata düzeltme + Hedef koyma	6 dk 45 sn	5 dk 47 sn	5 dk 23sn
3. Tekrarlı okuma + Performans Dönütü + Hata düzeltme ve ödül	6 dk 19 sn	5 dk 13 sn	Bağımsız

Tablo 8’de görüldüğü gibi ikinci ebeveyn ile model okuma için iki oturum; 1. tekrarlı okuma + performans dönütü için üç oturum; 2. tekrarlı okuma + performans dönütü + hata düzeltme + hedef koyma için üç oturum ve 3. tekrarlı okuma + performans dönütü + hata düzeltme için iki oturum olmak üzere toplamda dokuz koçluk oturumu gerçekleştirmiştir. Baba tüm stratejileri %100 doğrulukta uyguladıktan sonra araştırmacı üçüncü katılımcı öğrencinin başlama düzeyi verilerini toplamış ve ardından baba ile çocuk müdahaleye başlamıştır. Baba müdahale oturumlarının da hepsini video ile kaydetmiş ve videoları uygulamanın hemen akabinde araştırmacı ile paylaşmıştır.

Ön Test/Son Test Uygulama

Ebeveynler tarafından uygulanan akıcı okuma müdahalesinin katılımcı öğrencilerin okuma prozodisine etkisini belirleyebilmek amacıyla Prozodik Okuma Ölçeği kullanılarak veri toplanmıştır. Her katılımcı için başlama düzeyindeki ilk okuma verisi ve müdahale tamamlandıktan sonra alınan son okuma verisi prozodik açıdan değerlendirilmiştir. Araştırmacı katılımcı öğrencilerin prozodik okumasını, video kayıtlarını izleyerek değerlendirmiştir.

Başlama Düzeyi ve Yoklama Oturumları

Başlama düzeyi ve müdahale sürecindeki tüm yoklama oturumları haftada bir gün araştırmacı tarafından katılımcı öğrencilerin evlerinde gerçekleştirilmiştir. Başlama düzeyi ve yoklama oturumlarında araştırmacı öğrenci ile bir masada karşılıklı olarak oturmuştur. Masada okutulacak metinden iki tane, kronometre ve bir kalem bulunmaktadır. Araştırmacı öğrenciye yapılacak çalışmayı “Bugün seninle okuma çalışması yapacağız. Bunlar okuyacağımız metinler, bunlar da kronometre ve kalem. Sen okumaya başladığında ben kronometreyi açacağım ve bir dakika sonunda kapatacağım. Sen metni sonuna kadar okuyacaksın. Okuma sırasında ikimizin önünde de aynı metin olacak. Sen okurken ben seni önümdeki metinden takip edeceğim” şeklinde açıklamış ve kullanılacak materyalleri

tanıtmıştır. Okuma yapılacak metinden biri araştırmacının diğeri ise öğrencinin önündedir. Araştırmacı öğrenciye “Hazır mısın?” diye sormuştur. Öğrenci hazırım cevabını verdiğinde araştırmacı “Önündeki metni en güzel okumanla oku” yönergesini vermiştir. Öğrencinin metni okumaya başlamasıyla araştırmacı kronometreyi çalıştırmıştır. Araştırmacı önündeki metinden öğrencinin okumasını takip etmiştir. Hatalı okuduğu kelimeleri işaretlemiş, satır atladığında atladığı satır gösterilerek öğrenciden oradan devam etmesini istemiştir. Bir dakika dolduğunda araştırmacı önündeki metinden öğrencinin kaldığı yeri işaretlemiştir. Öğrenci metni sonuna kadar okumuştur. Öğrenci okumayı tamamladıktan sonra oturum öğrenciye teşekkür ederek sonlandırılmıştır. Sonrasında ses kaydı dinlenerek öğrencinin bir dakikada okuduğu kelime sayısı ve hatalı okuduğu kelime sayısı çıkartılmış ve okuma hızı hesaplanmıştır. Tüm metindeki okuma hataları da yine ses kaydının tekrar dinlenmesiyle kaydedilmiştir. Hem okuma hızı hem de tüm metinde doğru ve hatalı okunan kelime sayıları okuma hızı kayıt formuna kaydedilmiştir. Başlama ve müdahale boyunca alınan yoklama oturumlarında tüm katılımcılar için aynı metinler aynı sıra ile kullanılmıştır. Kullanılan metinler ortalama 100 kelimeden oluşmaktadır.

Müdahale Oturumları

Müdahale oturumları öncesinde araştırmacı ebeveyne o hafta boyunca müdahalede kullanılacak metinleri, roket grafikleri ve ödül tablosunu vermiştir. Araştırmacı müdahale oturumu günü müdahale saati öncesinde ilgili metnin vurgu ve tonlamaya dikkat edilerek okunmuş bir ses kaydını göndermiştir. Araştırmacı ses kaydını gönderdikten sonra ebeveyni telefon ile aramış ve ebeveynden ses kaydını çocuğun olmadığı bir ortamda metinden takip ederek dinlemesini istemiştir. Araştırmacı ayrıca ebeveynden ses kaydındaki okumalarda sesin nerede alçalıp yükseldiğine ve nerelerde duraklama yapıldığına dikkat etmesi ve aynı şekilde okumaya çalışarak uygulama öncesi sesli okuma provası yapmasını istemiştir. Ebeveynin çalışma öncesi metni dinlediğini ve okuduğunu araştırmacıya mesaj atarak bildirmesi de sağlanmıştır. Ardından ebeveynden müdahalede kullanacakları odayı, masayı ve materyalleri hazırlayarak ortamı hazır hale getirmeleri hatırlatılmıştır.

Müdahale evde ebeveyn tarafından gerçekleştirilmiştir. Ebeveyn bütün müdahale oturumlarını video ile kaydedip araştırmacı ile paylaşmıştır. Müdahale sırasında ebeveyn çocuk ile yan yana oturmuştur. Ebeveyn okutulacak metnin bir tanesini kendi önüne diğerini çocuğun önüne koymuştur. Ebeveyn çocuğa “Bugün seninle okuma çalışması yapacağız. İkimizin önünde de aynı metin var, bak bakalım” demiştir. Çocuk metni incelemiştir. Ebeveyn sonrasında “Önümüzdeki metni ilk önce ben okuyacağım. Ben okurken sen önündeki metinden beni takip edeceksin. Ara ara kaldığım yeri sana soracağım bilgin olsun. Dikkatli bir şekilde beni takip et” demiştir. Akabinde ebeveyn çocuğa hazır olup olmadığını sormuş ve hazırım cevabını aldıktan sonra önündeki metni vurgu ve tonlamalara dikkat ederek okumuştur. Ebeveyn okuma yaparken ara ara gözleriyle çocuğun takip edip etmediğini kontrol etmiştir. Ayrıca her metinde en az bir kere “nerede kaldım, göster” şeklinde çocuğa yönerge vermiş ve çocuğun önündeki metinden kaldığı yeri göstermesi istenilmiştir. Ebeveyn okumasını bitirdikten sonra çocuğa “Ben okudum sen de beni takip ettin, şimdi sıra sende. Sen okumaya başladığında kronometreyi açacağım, bir dakika olduğunda senin kaldığın yeri önümdeki metinde işaretleyeceğim. Sen metnin hepsini okuyacaksın. Ayrıca sen okurken bende önümdeki metinden seni takip edeceğim. Okuman bittikten sonra okuma hızını hesaplayacağız. Şimdi önündeki metni en güzel okumanla oku” şeklinde ilk önce çocuğa yapılacak çalışmayı kısaca anlatmış ve başlama yönergesini vermiştir. Ebeveyn çocuk okumaya başladığında kronometreyi çalıştırmıştır. Ebeveyn çocuğun okumasını önündeki metinden takip etmiş hatalarını işaretlemiş, satır atlادığında atlادığı satırı göstererek oradan devam etmesini istemiştir. Çocuğun 3-5 saniye içinde okuyamadığı kelimeleri okumuş ve çocuğun devam etmesini sağlamıştır. İlk bir dakikanın sonunda çocuğun kaldığı yeri önündeki metinden işaretlemiş ve çocuğun tüm metni okumasını sağlamış ve okumasını takip etmiştir. Çocuk okumasını bitirdiğinde ebeveyn “Bir dakikada buraya kadar okudun. Hadi şimdi kaç tane kelime okudun birlikte sayalım” diyerek çocuğu müdahaleye dâhil etmiştir. Ebeveyn çocukla birlikte önce bir dakikada okunan kelime sayısını, sonra bir dakikada okunan hatalı kelime sayısını saymış ve bir dakikadaki toplam kelime sayısından hatalı okuduğu kelime sayısını çıkartarak çocuğun okuma hızını

hesaplamıştır. Ebeveyn çocuğa “birinci okumanda Kelime okudun. Bu kelimelerden kelimeyi hatalı okudun. Bir dakikada hatalı okuduğun kelime sayısını bir dakikada okuduğun toplam kelime sayısından çıkarttık ve okuma hızını hesapladık. Şimdi okuma hızı grafiğindeki işaretlemeni yap bakalım” der ve okuma hızı grafiğini çocuğun önüne koyar. Çocuk tarafından okuma hızı grafiğindeki ilgili kısım işaretlenir ve boyanır.

Ebeveyn çocuğa ikinci defa “Hadi bakalım, şimdi metni bir kez daha okuyacağız, önündeki metni en güzel okumanla oku” yönergesini vermiş ve aynı şekilde çocuğu takip etmiştir. Çocuk okumasını bitirdikten sonra ilk okumada olduğu gibi okuma hızı hesaplanmış ve grafiğe işaretlenmiştir. Okuma sonrası ebeveyn çocuğa “şimdi hatalı okuduğun kelimelerin doğrusunu ilk önce ben önündeki metinden okuyacağım sende beni önündeki metinden takip edeceksin. Sonra senden aynı kelimeyi aynı şekilde üç defa okumanı ve bir kez bu kâğıda yazmanı istiyorum” der ve kelimelerin doğrusunu yazacağı kâğıdı çocuğa göstermiştir. Ebeveyn çocuğun hatalı okuduğu kelimeleri önce kendi okur ve sonra çocuğa üç defa arka arkaya okutturur, ardından çocuğa bu kelime bir kere yazdırır ve bu şekilde hata düzeltme işlemi tamamlar. Bu uygulama metindeki bütün hatalı okunan kelimeler için uygulanmıştır. Ardından ebeveyn okuma hızı grafiğini göstererek çocuğa “İkinci okumanda ... kadar kelimeyi doğru okudun. Şimdi metni son kez okuyacaksın. Seninle birlikte son okuman için bir hedef koyalım” demiş ve ikinci okumadaki okuma hızı kaç ise onda %5 artış olacak şekilde hedef koymuştur. Hedef grafikte işaretlenmiştir. Ebeveyn çocuğa eğer hedefe ulaşırsa çalışma sonunda bir ödül alacağını söylemiş ve çocuktan ödül tablosundan ödülünü seçmesini istemiştir. Çocuk ödülü seçtikten sonra ebeveyn çocuğa son olarak “Önündeki metni en güzel okumanla oku” yönergesini vermiş ve aynı şekilde çocuğu takip etmiştir. Okuma sonrasında okuma hızı birinci ve ikinci tekrarlı okumada olduğu gibi hesaplanmış ve grafiğe işaretlenmiştir. Aynı şekilde bir dakikadaki hatalı ve doğru okuduğu kelime sayısına ilişkin performans dönütü sunulmuştur. Eğer çocuk hedefe ulaşmışsa ebeveyn çocuğu “Aferin, bir dakikada kelimeyi doğru okudun ve hedefine ulaştın, şimdi etkinliğini yapabilirsin” diyerek tebrik etmiş, ödülünü vermiş ve çalışmayı sonlandırmıştır. Eğer çocuk hedefe ulaşamadıysa “bir dakikada kadar kelime doğru okudun. Ama bizim

hedefimiz kadar kelimeyi doğru okumandı. Hedefe ulaşamadığın için ödülü kazanamadın. Bundan sonraki çalışmalarımızda eğer hedefine ulaşırsan ödülünü kazanabilirsin.” deyip ve çalışmayı sonlandırmıştır.

Ebeveyn çalışmayı kaydettiği video kaydını araştırmacıya göndermiştir. Araştırmacı videoları izlemiş ve ebeveyni telefonla arayarak geri bildirim sunmuştur. Araştırmacı, örnek uygulamalar sırasında ebeveynlere Zoom üzerinden geri dönüt verdiği ve ebeveyn stratejilerin uygulamada %100 uygulama doğruluğuna eriştikten sonra müdahaleye başlandığı için müdahale aşamasında sadece telefonda ve anlık sözel geri bildirimler sunmuştur. Müdahalede bütün ebeveynler aynı metinleri aynı sıra ile kullanmıştır. Müdahale oturumlarında kullanılan metinler ortalama 100 kelimeden oluşmaktadır. Müdahale haftanın üç günü ebeveynler tarafından evlerinde uygulanmış ve üç müdahale oturumu sonrasında araştırmacı tarafından bir yoklama oturumu verisi alınmıştır.

Verilerin Toplanması

Bağımlı Değişken ve Kayıt Yöntemi

Araştırmanın bağımlı değişkeni öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin akıcı okuma düzeyleridir. Akıcı okuma; okuma hızı, okuma doğruluğu ve okuma hatası ile prozodik okuma olarak ele alınmıştır. Okuma hızı, öğrencinin metni okumaya başladığı ilk bir dakika içinde doğru okuduğu sözcük sayısı olarak tanımlanmıştır. Okuma hızı dakikada okunan kelime sayısından hatalı okunan kelimelerin çıkartılmasıyla hesaplanmıştır. Doğru ve hatalı okunan kelimeler ise okunan metnin tamamındaki doğru ve hatalı okunan sözcükler olarak tanımlanmıştır. Doğru ve hatalı okunan sözcükler, tüm metindeki sözcük sayısına oranı olarak ele alınmış ve yüzdelikleri belirlenmiştir. Okuma hızı ve tüm metinde okunan doğru ve hatalı kelime sayıları Okuma Kayıt Formu’na (EK 13) kaydedilmiştir. Akıcı okuma müdahalesi öğrencilerin evlerinde ebeveynleri tarafından haftanın üç günü uygulanmıştır.

Her üç oturumun tamamlanmasının ertesi günü araştırmacı katılımcı öğrencilerin evlerine giderek müdahale verisi toplamıştır.

Prozodik Okuma Ölçeği Aracılığıyla Veri Toplama

Bağımlı değişkenin önemli bir parçası olan prozodik okuma Prozodik Okuma Ölçeği (Keskin vd., 2013) ile müdahale öncesi ve sonrasında ön test-son test ölçümü yapılarak değerlendirilmiştir. Bu değerlendirme müdahale öncesinde öğrencilerin başlama düzeyinin ilk oturumda alınan okuma video kaydı üzerinden, müdahale sonrası ise öğrencilerin son değerlendirme oturumunda alınan okuma video kaydı üzerinden yapılmıştır. Video kayıtları araştırmacı tarafından izlenmiş, öğrencilerin okuması dikkatli bir şekilde değerlendirilerek ölçek doldurulmuştur.

Sosyal Geçerlik Verilerinin Toplanması

Araştırmanın sosyal geçerliğini belirlemek amacıyla akıcı okuma müdahalesini yapan ebeveynlerle ve çocuklarıyla birebir ve yüz yüze görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler ebeveynler ve çocuklarıyla deney sürecinin bitiminde, ebeveynlerin uygun olduklarını belirttikleri bir zaman diliminde ve evlerindeki uygun bir ortamda yapılmıştır. Ebeveynler ve çocukları ile ayrı ayrı görüşülmüş ve görüşmelerde birbirlerini dinlememeleri için gerekli tedbirler alınmıştır. Görüşmeler ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır. Ardından kayıtlar dinlenerek cevaplar yazılı hale getirilmiştir.

Verilerin Analizi

Bu çalışmada okuma hızı, okuma doğruluğu ve okuma hatası ile ilgili veriler müdahale boyunca düzenli ve sistematik bir biçimde toplanmış ve çizgi grafiğine işlenmiştir. Okuma hızı verileri çocuğun metni okumaya başladığı ilk bir dakikada okuduğu kelime sayısı baz alınarak ve bir dakika içinde toplam okunan kelime sayısından hatalı okunan kelime sayısı

ıkarılarak elde edilen doğru okunan kelime sayısı bulunarak elde edilmiştir (Fuchs vd., 2001). Okuma doğruluğu ve okuma hatasında tüm metin baz alınmış olup, tüm metindeki kelime sayısına göre yüzdelik oranı hesaplanarak elde edilmiştir. Okuma doğruluğu için tüm metinde doğru okunan kelime sayısı 100 ile çarpılmış ve sonuç metindeki toplam kelime sayısına blnmştir. Aynı şekilde okuma hatası da tüm metinde hatalı okunan kelime sayısı 100 ile çarpılmış ve metindeki toplam kelime sayısına bölünerek hesaplanmıştır (Rasinski, 2004). Toplanan tüm verilerin etki büyüklüğü ve eğim hesaplaması yapılarak çıkan sonuçlar grafiğe aktarılmıştır. Prozodik okuma için ise müdahale öncesi ve müdahale sonrası olmak üzere iki kez veri toplanmıştır. Prozodik okuma becerisini ölçmek için Prozodik Okuma lği ile müdahaleden önce ve sonra öğrencilerin okumaları değerlendirilmiş ve bu ölçekten alınan puanlar sütün grafiğine işlenmiştir.

Etki Büyüklüğünün Hesaplanması

Etki büyüklüğü örtüşmeyen Verilerin Yüzdesi (Percentage Of Nonoverlapping Data) ile hesaplanmıştır. Bu yöntemde başlama düzeyi verileri ile müdahale düzeyinin verileri karşılaştırılır (N. şen & şen, 2019). Örtüşmeyen Verilerin Yüzdesi ile etki büyüklüğü hesaplanırken aşağıda belirtilen adımlar izlenmiştir (Tarlow & Penland, 2016). Bunlar:

1. Grafikte başlama düzeyi verilerindeki en yüksek değer baz alınmıştır.
2. Bu değerden müdahale düzeyinin sonuna kadar paralel bir çizgi çizilmiştir.
3. Müdahale düzeyindeki verilerden bu çizginin üstünde yer alan verilerin sayısı belirlenmiştir.
4. Belirlenen veri sayısı müdahale düzeyindeki toplam veri sayısına blnmştir.
5. Elde edilen değer 100 ile çarpılarak etki büyüklüğü elde edilmiştir.

Eğer davranış azaltılmak isteniyorsa başlama düzeyindeki en düşük veri noktası baz alınarak müdahale düzeyinin sonuna kadar paralel çizgi çizilir (N. şen & şen, 2019). Bu çalışmada okuma hızı ve doğruluğu arttırılmak istenen beceriler olduğu için başlama düzeyindeki en

yüksek veri noktası; okuma hatası azaltılmak istendiği için ise başlama düzeyindeki en düşük veri noktası dikkate alınmıştır.

Eğimin Hesaplanması

Verilerin etki büyüklüğü hesaplandıktan sonra müdahale düzeyindeki verilerin artış, düşüş veya stabil olma durumunu analiz etmek ve bunu görsel olarak grafiğe eklemek amacıyla eğim hesaplanması yöntemine başvurulmuştur. Bu yöntem çalışmanın sonuçlarını daha hassas olarak hesaplamak için kullanılır. Eğim yönü hesaplanırken ortadan bölme yöntemi tercih edilmiştir (Parker, Vannest, Davis, & Sauber, 2011; Sert, 2019). Bu yöntemde müdahale düzeyindeki veriler sayılır ve iki eşit parçaya ayrılır. Her iki parçadaki değerler kendi içinde toplanır ve veri sayısına bölünür. Bölme sonucunda elde edilen iki değer noktası grafik üzerinde işaretlenir. Akabinde birinci noktanın üzerinden başlanarak ikinci noktaya kadar çizgi çekilerek eğimin yönü hesaplanır (Parker vd., 2011).

Güvenirliklerin Hesaplanması

Uygulama Güvenirliği

Uygulama güvenirliği araştırmacının hazırladığı çalışma planına ne derece sadık kaldığının analiz edilmesidir (Tekin-İftar & Kırcaali-İftar, 2013). Araştırmada çevrim içi ebeveyn eğitimi ve koçluk programının ayrıca deney sürecinde başlama ve müdahale oturumlarının planlandığı gibi uygulanıp uygulanmadığını belirlemek amacıyla uygulama güvenirliği verileri toplanmıştır. Uygulama güvenirliği verileri “Gözlenen uygulamacı davranışı/planlanan davranış x 100” formülü ile hesaplanmıştır. Bu amaçla özel eğitim öğretmenliği bölümünden 2020 yılında mezun olmuş ve İstanbul’da bir rehberlik ve araştırma merkezinde görev yapan bir öğretmen verileri uygulama güvenirliği açısından değerlendirmiştir. Araştırmada hem ebeveyn eğitimi hem de veri toplama süreçlerinin

uygulama güvenilirlik verileri toplanmıştır. Çevrim içi olarak uygulanan ebeveyn eğitiminin bilgilendirme ve koçluk aşamalarının planlandığı şekilde gerçekleştirilip gerçekleştirilmediğinin belirlenmesi için araştırmacı tarafından hazırlanan Ebeveyn Eğitimi Uygulama Güvenirliği Formu (EK 14) kullanılmıştır. Ayrıca tüm deney sürecinde başlama ve müdahale oturumlarında okuma hızı değerlendirmelerinin planlanan şekilde uygulanıp uygulanmadığını belirlemek için yine araştırmacı tarafından hazırlanan Başlama ve Müdahale Oturumları Uygulama Güvenirliği Formu (EK 15) kullanılmıştır.

Ebeveyn eğitiminde her ebeveyn için bir bilgilendirme oturumu yapılmıştır. Öğretmen tarafından her bir katılımcının bu bir oturumunu yani %100'ünü izlenmiş ve Ebeveyn Eğitimi Uygulama Güvenirliği Formu kullanılarak veriler yaptı-yapmadı şeklinde kodlanmıştır. Birinci ebeveyn için yapılan bilgilendirme aşaması güvenilirlik sonuçları %91, ikinci ve üçüncü ebeveyn için %100 olarak belirlenmiştir. Koçluk aşamasındaki oturum sayıları her ebeveyn için değişiklik göstermekle birlikte toplam oturumların en az %20'si rastgele seçilerek öğretmen tarafından izlenmiştir. Koçluk oturumları birinci ebeveyn için 12 oturum olup üç oturumu, ikinci ebeveyn için 11 oturum olup üç oturumu ve üçüncü ebeveyn için dokuz oturum olup iki oturumu özel eğitim öğretmeni tarafından rastgele seçilerek izlenmiş ve gözlemler Ebeveyn Eğitimi Uygulama Güvenirliği Formu'nda koçluk oturumları kısmına kaydedilmiştir. Koçluk oturumlarının güvenilirlik verileri birinci ebeveyn için %97, ikinci ebeveyn için %93 ve üçüncü ebeveyn için %95 olarak hesaplanmıştır.

Deney sürecinde başlama ve müdahale yoklama oturumlarının araştırmacı tarafından planlanan şekilde gerçekleştirilip gerçekleştirilmediğinin belirlenmesi için ise oturumların en az %40'ı izlenerek uygulama güvenilirlikleri hesaplanmıştır. Başlama ve müdahale oturum sayıları da her öğrenci için değişmektedir. Birinci katılımcının toplam 12 olan başlama ve müdahale yoklama oturumlarının beş tanesi izlenmiş ve uygulama güvenilirliği %94, ikinci katılımcının toplam 12 olan başlama ve müdahale yoklama oturumlarının beş tanesi izlenmiş ve uygulama güvenilirliği %92, üçüncü katılımcının toplam 13 olan başlama ve müdahale yoklama oturumlarının altı tanesi izlenmiş ve uygulama güvenilirliği %95 bulunmuştur.

Puanlayıcılar Arası Güvenirlik

Araştırmada katılımcı öğrencilerin başlama ve müdahale oturumlarındaki hız, doğruluk, hata ve prozodi verilerinin doğru kaydedilip hesaplandığından emin olmak için puanlayıcılar arası güvenirlilik verileri toplanmıştır. Veriler, uygulama güvenirlilik verilerini toplayan aynı öğretmen tarafından toplanmıştır. Güvenirlilik verilerinin hesaplanması için bütün videoların kayıtları öğretmen ile paylaşılmıştır. Ayrıca öğretmene verileri kaydetmesi için “Okuma Kayıt Formu ve Prozodik Okuma Ölçeği” verilmiştir. Güvenirlilik verileri “görüş birliği / (görüş birliği + görüş ayrılığı) x 100 formülü ile hesaplanmıştır (Erbaş, 2018). Her katılımcı için başlama ve müdahale oturum sayıları farklılık göstermektedir. Puanlayıcılar arası güvenirlilik için her katılımcı için verilerin en az %30’u izlenerek hesaplanmıştır. Prozodi verisi ise başlama ve müdahale oturumunda olmak üzere iki kez toplandığı için iki video kaydı da yani kayıtların %100’ü izlenerek güvenirlilik verisi toplanmıştır. Birinci katılımcının toplam 12 olan başlama ve müdahale verisinin dört tanesi izlenmiş ve sırasıyla okuma hızı güvenirliliği %100, okuma doğruluğu güvenirliliği %96, okuma hatası güvenirliliği %95 olarak belirlenmiştir. İkinci katılımcının toplam 12 olan başlama ve müdahale verisinin dört tanesi izlenmiş ve sırasıyla okuma hızı güvenirliliği %98, okuma doğruluğu güvenirliliği %95, okuma hatası güvenirliliği %94 olarak belirlenmiştir. Üçüncü katılımcının toplam 13 tane olan başlama ve müdahale verisinin dört tanesi izlenmiş ve sırası ile okuma hızı güvenirliliği %97, okuma doğruluğu güvenirliliği %96, okuma hatası güvenirliliği %95 olarak belirlenmiştir. Başlama düzeyi prozodik okuma güvenirlilik verileri birinci katılımcı için %89, ikinci katılımcı için %88 ve üçüncü katılımcı için %91 olarak belirlenmiştir. Katılımcıların son müdahale oturumundaki prozodik okuma güvenirlilik verileri birinci katılımcı için %91, ikinci katılımcı için %93, üçüncü katılımcı için ise %91 olarak hesaplanmıştır.

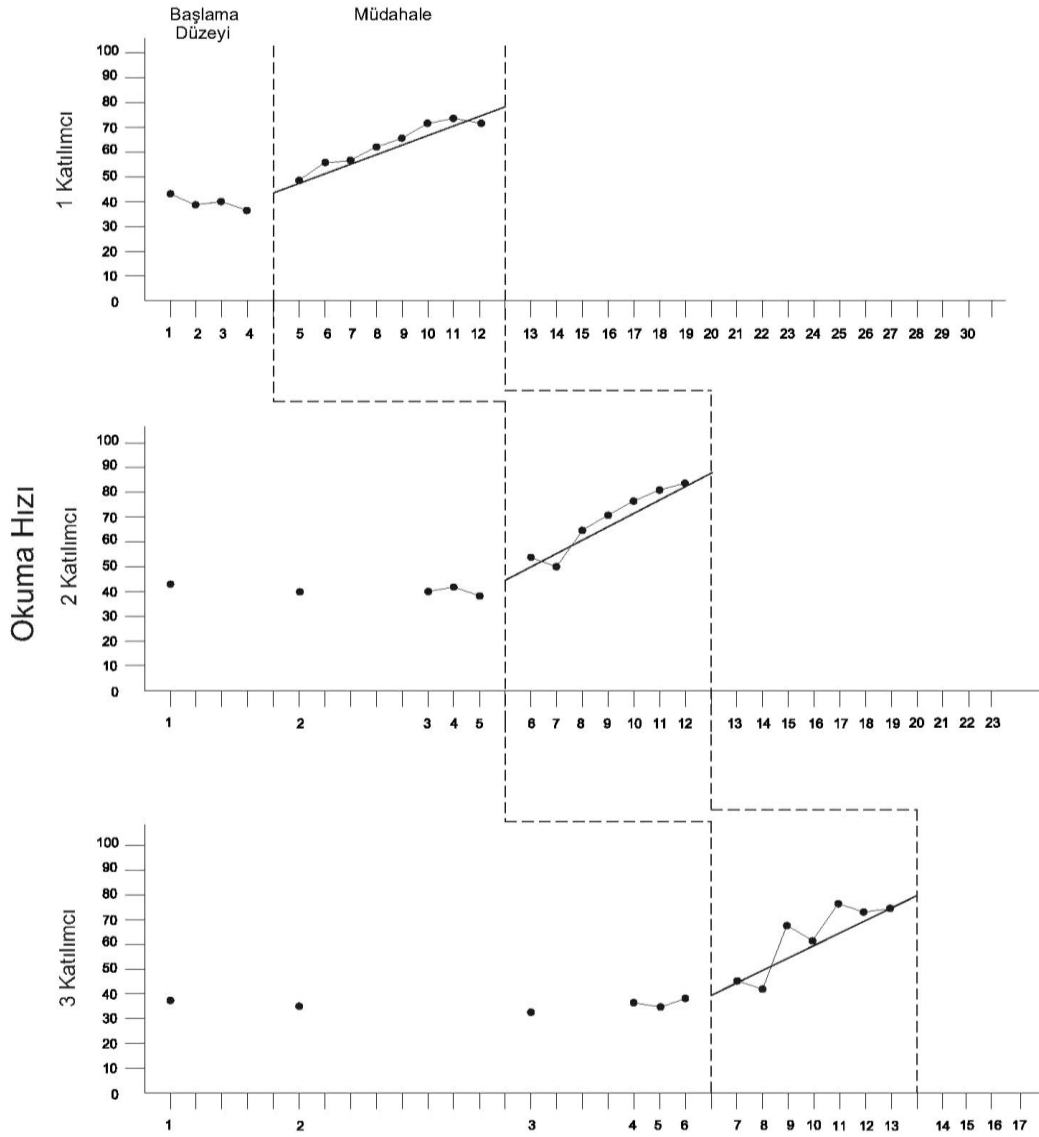
BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu araştırmada çevrim içi eğitim ve koçluk programı alan ebeveynler tarafından uygulanan akıcı okuma müdahalesinin öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma akıcılıklarına etkisi araştırılmıştır. Aynı zamanda uygulanan müdahale programının sosyal geçerliği katılımcı ebeveyn ve öğrencilerin görüşleri alınarak incelenmiştir. Bu bölümde araştırma sonunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Ebeveynler Tarafından Uygulanan Akıcı Okuma Müdahalesinin Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Okuma Hızına Etkisi

Çevrim içi eğitim ve koçluk programı alan ebeveynler tarafından uygulanan “model okuma, tekrarlı okuma, hata düzeltme, performans dönütü, hedef koyma ve ödül” stratejilerinden oluşan akıcı okuma müdahalesinin öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma hızının artırılmasındaki etkisine ilişkin veriler Şekil 1’de verilmiştir.



Şekil 2. Okuma hızı grafiği

Şekil 2’de bulunan grafikte yatay eksen öğrencilerin başlama düzeyi ve müdahale sürecindeki yoklama oturum sayılarını, dikey eksen ise okuma hızlarını göstermektedir. Araştırmanın müdahale aşamasında her katılımcı için ebeveynle haftalık gerçekleştirilen her üç müdahale oturumundan sonra bir yoklama verisi alınmıştır. Araştırmada her bir öğrenci için müdahalenin tamamlanma ölçütü müdahale sırasında okuma hızı için alınan yoklama

oturumlarında, başlama düzeyi veri ortalamasının %80 ve üzerinde bir artış olması ve bu ölçütü koruyan üç tane kararlı veri elde edilmesidir.

Şekil 2'deki grafiğe bakıldığında; birinci katılımcıdan dört oturum başlama düzeyi verisi alınmıştır. Başlama düzeyinde birinci katılımcının bir dakikada okuduğu kelime sayısı olan okuma hızının 43, 39, 40 ve 37 kelime olduğu görülmektedir. Başlama düzeyindeki veri ortalaması 39 kelime olup kararlılık gösterdiği için ebeveyn müdahaleye başlamıştır. Müdahale düzeyinde sekiz oturum yoklama verisi alınmıştır. Bu verilerde katılımcı öğrencinin okuma hızı sırasıyla 49, 57, 58, 63, 66, 72, 74 ve 72 kelimedir. Katılımcının müdahale düzeyindeki verilerine bakıldığında son oturumda hafif bir düşme olsa da genelde pozitif yönde bir artış olduğu görülmektedir. Katılımcının müdahaledeki ilk yoklama oturumunda okuma hızının başlama düzeyi ortalamasının 10 kelime üzerine çıktığı görülmekte ve diğer oturumlarda da artış devam etmektedir. Katılımcı müdahalenin tamamlanma koşulu olan %80 başarı ölçütünü altıncı oturumda yakalamış ve sonraki iki oturumda da bu ölçütü karşılamaya devam etmiştir. Başlama düzeyinde ortalama 39 kelime olan okuma hızını müdahalede 74 kelimeye kadar yükseltmiştir.

Şekil 2'deki grafiğe bakıldığında ikinci katılımcı öğrenciden beş tane başlama düzeyi verisi alınmıştır. Bu katılımcının başlama düzeyindeki okuma hızı dakikada 43, 40, 40, 42 ve 39 kelimedir. Başlama düzeyi veri ortalaması 40 kelime olup kararlılık gösterdiği için ebeveyni müdahaleye başlamıştır. Müdahale düzeyinde yedi oturum yoklama verisi toplanmıştır. Bu verilerde okuma hızının 54, 50, 65, 71, 77, 81 ve 84 kelime olduğu, ikinci yoklama oturumunda küçük bir azalma olsa da genel olarak okuma hızında artış olduğu görülmektedir. Katılımcı müdahaledeki ilk yoklama oturumunda başlama düzeyi veri ortalamasının 14 kelime üzerine ulaşmıştır. Katılımcı müdahalenin tamamlanma koşulu olan %80 başarı ölçütünü beşinci oturumda yakalamış ve sonraki iki oturumda da bu başarısını korumuştur. Başlama düzeyinde 40 olan okuma hızını müdahalede 84 kelimeye kadar yükseltmiştir.

Üçüncü katılımcı öğrencinin başlama düzeyi verisi incelendiğinde okuma hızının her bir oturumda sırasıyla 38, 35, 33, 36, 35 ve 37 kelime olduğu görülmektedir. Başlama düzeyi

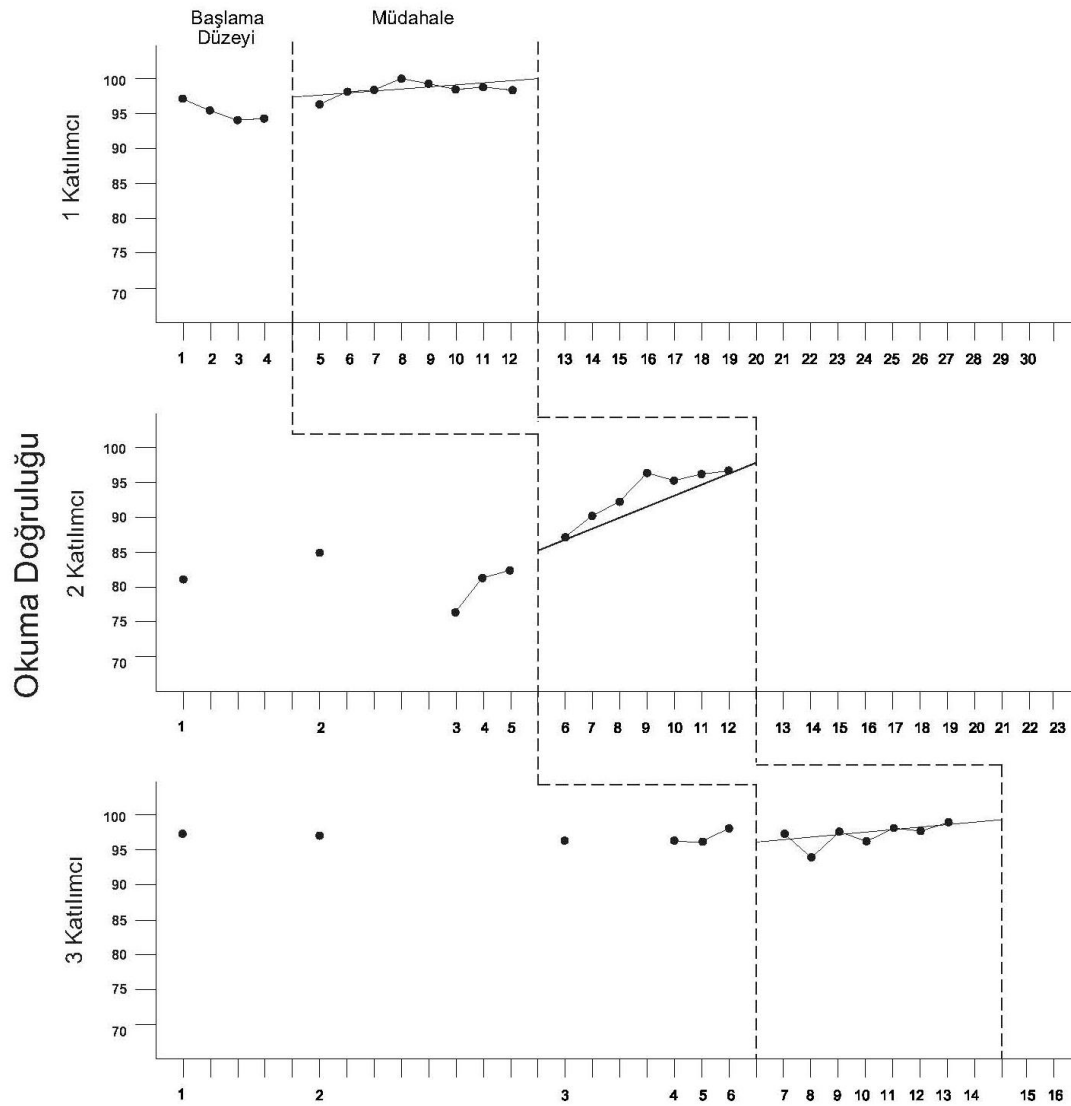
veri ortalaması 35 kelime olup kararlılık gösterdiği için ebeveyni müdahaleye başlamıştır. Müdahale düzeyinde yedi oturum yoklama verisi toplanmıştır. Bu verilerde okuma hızı sırayla 46, 43, 68, 62, 77, 74 ve 75 kelimedir. İkinci yoklama oturumunda küçük bir azalma olsa da genel olarak okuma hızında artış olduğu görülmektedir. Katılımcı ilk yoklama oturumunda başlama düzey veri ortalamasının 11 kelime üzerine ulaşmıştır. Katılımcı müdahalenin tamamlanma koşulu olan %80 başarı ölçütüne beşinci oturumda ulaşmış ve altıncı ve yedinci oturumda da bu başarısını korumuştur. Başlama düzeyinde 35 olan okuma hızını 75 kelimeye kadar çıkarmıştır.

Etki Büyüklüğü ve Eğime İlişkin Bulgular

Her bir katılımcı öğrenci için ebeveynler tarafından uygulanan akıcı okuma müdahalesinin okuma hızındaki etki büyüklüğü hesaplanmıştır. Bu sonuçlara bakıldığında etki büyüklüğünün her üç katılımcı için %100 olduğu belirlenmiştir. Örtüşmeyen verilerin yüzdesi yöntemi kullanılarak hesaplanan etki büyüklüğü sonuçlarının %90 üzerinde olması bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisinin “çok etkili” olduğu anlamını taşımaktadır (Scruggs & Mastropieri, 1998). Bu bulgular doğrultusunda araştırmanın bağımsız değişkeni olan ebeveynler tarafından uygulanan akıcı okuma müdahalesinin öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin akıcı okumanın önemli bir bileşeni olan okuma hızı üzerinde çok etkili olduğunu göstermektedir. Şekil 2’deki eğim çizgileri incelendiğinde pozitif yönünde olduğu görülmektedir. Ayrıca eğim çizgisinin ikinci ve üçüncü katılımcıda birinci katılımcıya göre daha dik olduğu görülmektedir. Bu bulgular, ebeveynler tarafından uygulanan akıcı okuma müdahalesinin, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma hızını artırmada çok etkili bir yöntem olduğunu ve bu etkinin her bir katılımcı için güçlü ve anlamlı bir düzeyde gerçekleştiğini ortaya koymaktadır.

Ebeveynler Tarafından Uygulanan Akıcı Okuma Müdahalesinin Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Okuma Doğruluğuna Etkisi

Çevrim içi eğitim ve koçluk programı alan ebeveynler tarafından uygulanan akıcı okuma müdahalesinin öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma doğruluğunun arttırılmasındaki etkisine ilişkin veriler Şekil 3'te verilmiştir.



Şekil 3. Okuma doğruluğu grafiği

Şekil 3'teki grafik incelendiğinde birinci katılımcı öğrenciden alınan dört oturumluk başlama düzeyi verilerinde, tüm metindeki okuma doğruluk oranının sırasıyla %97, %95, %94 ve %94 olduğu belirlenmiştir. Başlama düzeyindeki ortalama okuma doğruluğunun %95 olduğu görülmektedir. Birinci katılımcıda müdahale boyunca sekiz kez yoklama verisi toplanmıştır. Bu verilerde öğrencinin tüm metni okuma doğruluğu sırasıyla %96, %98, %98, %100, %99, %98, %99 ve %98 olarak kaydedilmiştir. Katılımcının müdahale düzeyinde okuma doğruluğu yüzdesinde genel olarak artış olduğu gözlenmiştir. Müdahale düzeyindeki son üç oturumun okuma doğruluğu ortalaması %98 olarak hesaplanmış olup, bu durum başlama düzeyinde %95 olan okuma doğruluğunun müdahale programının uygulanması sonrasında arttığını ortaya koymaktadır.

Şekil 3 incelendiğinde, ikinci katılımcıdan beş başlama düzeyi verisi alındığı görülmektedir. Bu verilere göre, ikinci katılımcının başlama düzeyindeki okuma doğruluğu sırasıyla %81, %84, %76, %81 ve %82 olarak kaydedilmiş olup, bu düzeyin ortalaması %80'dir. Müdahale düzeyi boyunca ise katılımcıdan yedi yoklama verisi toplanmış ve bu veriler sırasıyla %87, %90, %93, %96, %96, %96 ve %97 olarak belirlenmiştir. Müdahale düzeyindeki okuma doğruluğu yüzdesinde genel bir artış gözlenmiş, son üç yoklama verisinin ortalaması %96 olarak hesaplanmıştır. Bu bulgular, başlama düzeyinde %80 olan okuma doğruluğunun müdahale programı sonrasında belirgin bir şekilde arttığını göstermektedir.

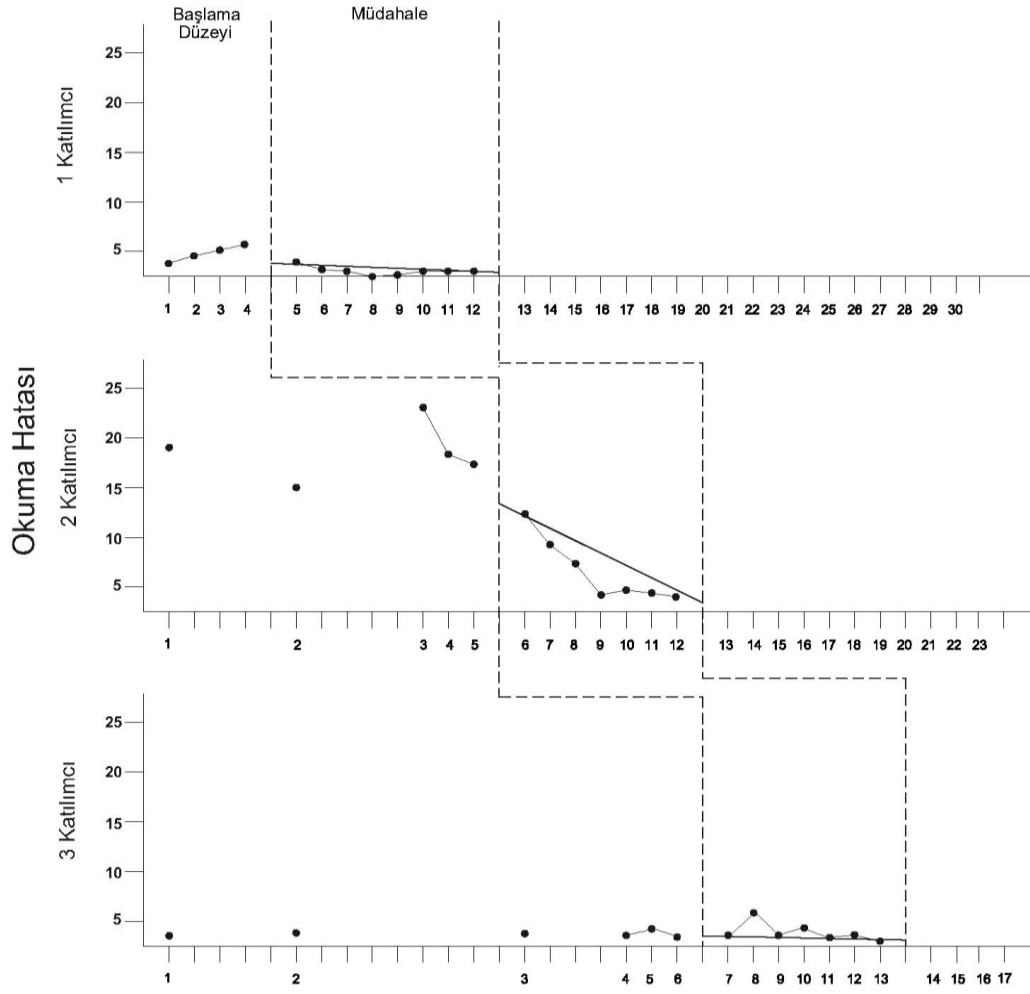
Üçüncü katılımcı öğrenciden alınan altı başlama düzeyi verisine göre, okuma doğruluğu sırasıyla %97, %97, %96, %97, %96 ve %98 olarak kaydedilmiş olup, başlama düzeyindeki ortalama okuma doğruluğu %97 olarak hesaplanmıştır. Müdahale düzeyi boyunca katılımcıdan yedi yoklama verisi toplanmış ve bu veriler sırasıyla %97, %94, %98, %96, %98, %98 ve %99 olarak belirlenmiştir. Müdahale düzeyindeki son üç veri ortalamasının %98 olması, başlama düzeyinde %97 olan okuma doğruluğunun müdahale sonrasında bir artış gösterdiğini ortaya koymaktadır. Bu bulgular, müdahalenin katılımcının okuma doğruluğu üzerindeki olumlu etkisini desteklemektedir.

Etki Büyüklüğü ve Eğime İlişkin Bulgular

Her bir katılımcı için ebeveynler tarafından uygulanan akıcı okuma müdahalesinin okuma doğruluğundaki etki büyüklüğü hesaplanmıştır. Sonuçlara göre, okuma doğruluğuna ilişkin etki büyüklüğü birinci katılımcı için %50, ikinci katılımcı için %100 ve üçüncü katılımcı için %57 olarak belirlenmiştir. Örtüşmeyen verilerin yüzdesi yöntemiyle elde edilen bu sonuçlar, ikinci katılımcı için %90'ın üzerinde olduğundan “çok etkili,” birinci ve üçüncü katılımcılar için ise %50 ile %70 arasında olduğundan “orta düzey” etkili olarak değerlendirilmiştir (Scruggs & Mastropieri, 1998). Bu bulgular, ebeveynler tarafından uygulanan akıcı okuma müdahalesinin öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma doğruluğu üzerinde etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Şekil 3'teki eğim çizgileri incelendiğinde, tüm katılımcılarda eğimin pozitif yönlü olduğu görülmektedir. Ayrıca, ikinci katılımcının eğim çizgisinin birinci ve üçüncü katılımcılara göre daha dik olduğu görülmektedir.

Ebeveynler Tarafından Uygulanan Akıcı Okuma Müdahalesinin Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Okuma Hatasına Etkisi

Ebeveynler tarafından uygulanan akıcı okuma müdahalesinin öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma hatalarının azalmasına etkisine ilişkin veriler Şekil 4'te verilmiştir.



Şekil 4. Okuma hatası grafiği

Şekil 4 incelendiğinde, birinci katılımcıdan dört kez başlama düzeyi verisi alındığı ve tüm metinde yaptığı okuma hatalarının tüm metindeki kelime sayısına oranının sırasıyla %3, %5, %5,2 ve %5,6 olduğu görülmektedir. Başlama düzeyindeki ortalama okuma hatası %4,7 olarak hesaplanmıştır. Müdahale sürecinde ise birinci katılımcıdan sekiz yoklama verisi toplanmış ve bu veriler sırasıyla %3,6, %1,9, %1,7, %0, %0,8, %1,7, %0,9 ve %0,8 olarak kaydedilmiştir. Müdahale düzeyinde okuma hatası yüzdesinde iniş ve çıkışlar gözlenmiş olsa da genel bir azalma olduğu belirlenmiştir. Müdahale düzeyindeki son üç veri ortalaması

%1,1'dir. Bu sonuçlar, başlama düzeyindeki %4,7 olan okuma hatası oranının müdahalenin uygulanmasıyla azaldığını göstermektedir.

Şekil 4 incelendiğinde, ikinci katılımcıdan beş kez başlama düzeyi verisi alındığı ve bu verilere göre okuma hatası oranlarının sırasıyla %19, %15, %23, %19 ve %17 olduğu görülmektedir. Başlama düzeyindeki ortalama okuma hatası oranı %18,6 olarak hesaplanmıştır. Müdahale sürecinde ikinci katılımcıdan yedi yoklama verisi toplanmış ve bu veriler sırasıyla %12,7, %9,7, %7,2, %3,4, %4,1, %3,7 ve %3,0 olarak kaydedilmiştir. Müdahale düzeyinde tüm metindeki okuma hatası oranında genel olarak bir azalma olduğu dikkat çekmektedir. Müdahale düzeyindeki son üç veri ortalaması %6,4'tür. Bu sonuçlar, başlama düzeyindeki %18,6 olan okuma hatası oranının müdahalenin ardından önemli ölçüde azaldığını göstermektedir.

Şekil 4'teki grafik incelendiğinde, üçüncü katılımcıdan altı başlama düzeyi verisi alındığı gözlenmektedir. Bu verilere göre, üçüncü katılımcının başlama düzeyi okuma hata oranları sırasıyla %2,1, %2,9, %3,2, %1,9, %3 ve %1,9'dur. Başlama düzeyindeki ortalama okuma hata oranı %2,7 olarak hesaplanmıştır. Müdahale sürecinde ise üçüncü katılımcıdan toplamda yedi yoklama verisi toplanmıştır. Bu veriler sırasıyla %2,7, %5,8, %2, %3,4, %1,8, %2,1 ve %0,9 olarak kaydedilmiştir. Katılımcının müdahale boyunca okuma hata oranlarında bazı artışlar gözlene de genel olarak okuma hata yüzdesinde azalma olduğu gözlemlenmiştir. Müdahale düzeyindeki son üç veri ortalaması %1,6'dır. Bu bulgu, başlama düzeyindeki %2,7 olan okuma hata oranının müdahale sonrasında azaldığını göstermektedir.

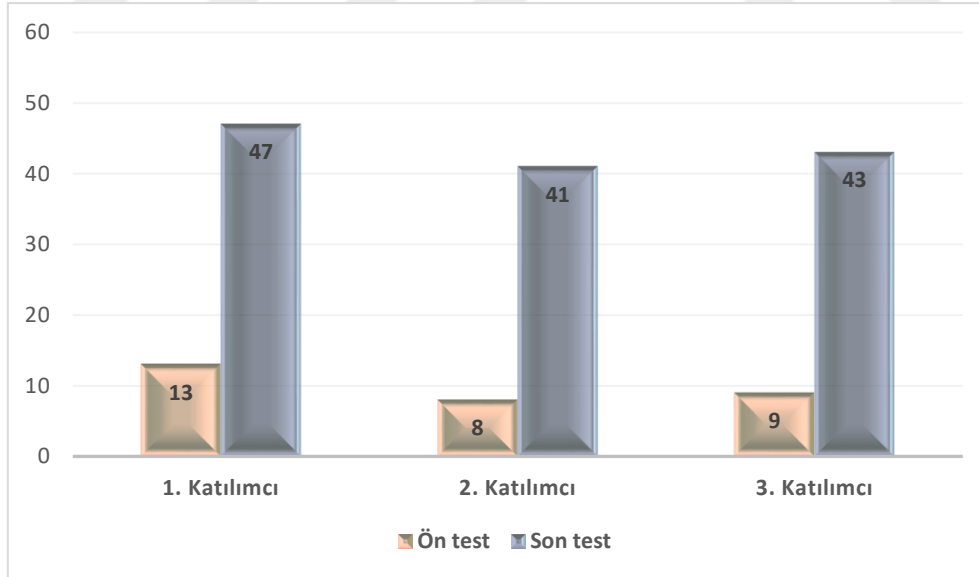
Etki Büyüklüğü ve Eğime İlişkin Bulgular

Araştırmada her katılımcı için ebeveynler tarafından uygulanan akıcı okuma müdahalesinin okuma hatasındaki etki büyüklüğü de hesaplanmıştır. Tüm metindeki okuma hatalarının azaltılmasına ilişkin etki büyüklüğünün birinci katılımcı için %87,5, ikinci katılımcı için %100 ve üçüncü katılımcı için %28 olduğu belirlenmiştir. Örtüşmeyen verilerin yüzdesi yöntemi kullanılarak hesaplanan etki büyüklüğü sonuçlarının ikinci katılımcıda %90'ın

üzerinde olduğu için “çok etkili”, birinci katılımcı için “etkili”, üçüncü katılımcı için ise %50’nin altında kaldığı için “etkisiz” olarak sınıflandırılmaktadır (Scruggs & Mastropieri, 1998). Bu bulgular doğrultusunda araştırmanın bağımsız değişkeni olan ebeveynler tarafından uygulanan akıcı okuma müdahalesinin öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma hatası üzerinde birinci ve ikinci katılımcıda etkili, üçüncü katılımcı üzerinde ise etkisiz olduğunu göstermektedir. Şekil 4’teki eğim çizgileri incelendiğinde ise eğim çizgisinin pozitif yönünde olduğu ve ikinci katılımcıda eğimin birinci ve üçüncü katılımcılara göre daha dik olduğu gözlemlenmektedir.

Ebeveynler Tarafından Uygulanan Akıcı Okuma Müdahalesinin Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Okuma Prozodisine Etkisi

Ebeveynler tarafından uygulanan akıcı okuma müdahalesinin öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma prozodisine etkisine ilişkin veriler Şekil 5’te verilmiştir.



Şekil 5. Prozodik okuma grafiği

Araştırmada katılımcılardan müdahale öncesinde bir ön test ve müdahale sonrasında bir son test olmak üzere iki kez prozodik okuma verisi toplanmıştır. Birinci katılımcı, müdahale öncesinde prozodik okuma ölçeğinden 13 puan alırken, müdahale sonrası puanını 47’ye

yükseltmiştir. Bu durumda, birinci katılımcının prozodik okuma puanında 34 puanlık bir artış gözlemlenmiştir. İkinci katılımcı, müdahale öncesinde prozodik okuma ölçeğinden 8 puan almış, son testte ise 41 puan almış ve puanını 36 puan artırmıştır. Üçüncü katılımcı ise müdahale öncesinde prozodik okuma ölçeğinden 9 puan alırken, son testte 43 puana ulaşarak 34 puanlık bir artış sağlamıştır. Bu durumda, son test oturumundaki verilere bakıldığında birinci ve üçüncü katılımcıların 34 puan, ikinci katılımcının ise 36 puan arttığı görülmektedir. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 60 olup bu puanın %50'sini alan başarılı yani prozodik okumaya sahip olarak değerlendirilmektedir. Sonuç olarak, müdahale sonunda tüm katılımcılarda prozodik okuma becerisinde anlamlı bir artış gözlemlenmiş, tüm öğrenciler başarılı bir prozodik okuma düzeyine ulaşmıştır. Bu bulgular, prozodik okuma becerisinin geliştirilmesinde uygulanan müdahalenin etkili olduğunu göstermektedir.

Sosyal Geçerlik Bulguları

Araştırma sonunda katılımcı öğrenci ve ebeveynlerinden sosyal geçerlik verileri toplanmıştır. Aşağıda ilk önce öğrencilerin sonrasında ebeveynlerin sosyal geçerlik bulgularına yer verilmiştir.

Katılımcı Öğrenciler Sosyal Geçerlik Bulguları

Araştırmaya katılan üç öğrenciden de sosyal geçerlik verisi alınmıştır. Katılımcı öğrencilere ebeveynleri tarafından uygulanan akıcı okuma müdahalesi ve okuma akıcılıklarına etkisi ile ilgili yedi tane soru sorulmuştur. Katılımcı öğrencilere sorulan sorular ve öğrencilerin cevapları Tablo 9'da ayrıntılı olarak yer almaktadır.

Tablo 9

Katılımcı Öğrenci Sosyal Geçerlik Bulguları

Sorular	Cevaplar
Annenle/babanla yaptığın okuma çalışmaları hoşuna gitti mi? Neler hoşuna gitti?	Katılımcı 1 <i>Evet, hoşuma gitti. Her okumadan sonra grafiğe boyaması güzeldi.</i>
	Katılımcı 2 <i>Evet. Hoşuma gitti.</i>
	Katılımcı 3 <i>Evet, okumdan sonra ödül kazanmak hoşuma gitti.</i>
Annenle/babanla yaptığın okuma çalışmalarının hoşuna gitmeyen bir kısmı oldu mu?	Katılımcı 1 <i>Hayır, olmadı. Hoşuma gitti.</i>
	Katılımcı 2 <i>Bazen 3 defa okumaktan sıkıldım.</i>
	Katılımcı 3 <i>Hayır olmadı. Babamla okumak çok keyifliydi.</i>
Annenle/babanla yaptığın okuma çalışmalarının faydalı olduğunu düşünüyor musun?	Katılımcı 1 <i>Evet, artık sınıfta yapılan okuma çalışmalarına katılabiliyorum.</i>
	Katılımcı 2 <i>Evet, faydalı olduğunu düşünüyorum.</i>
	Katılımcı 3 <i>Evet, artık daha hızlı okuyorum.</i>
Annenle/babanla yaptığın okuma çalışmalarından sonra okuma hızının arttığını düşünüyor musun?	Katılımcı 1 <i>Evet, annemle en son okuduğumuzda 80 kelimeyi geçtik.</i>
	Katılımcı 2 <i>Evet, okuma hızım arttı.</i>
	Katılımcı 3 <i>Evet, artık daha hızlı okuyorum.</i>
Annenle/babanla yaptığın okuma çalışmalarından sonra doğru okuduğun kelime sayısının arttığını düşünüyor musun?	Katılımcı 1 <i>Evet, doğru okuduğum kelime sayısı arttı.</i>
	Katılımcı 2 <i>Evet, artık daha doğru okuyorum.</i>
	Katılımcı 3 <i>Evet, babamla en son okuma yaparken hepsini doğru okudum.</i>
Annenle/babanla yaptığın okuma çalışmalarından sonra hatalı okuduğun kelime sayısının azaldığını düşünüyor musun?	Katılımcı 1 <i>Evet, artık hatasız okuyorum.</i>
	Katılımcı 2 <i>Evet, okuma hatam azaldı.</i>
	Katılımcı 3 <i>Evet, neredeyse hiç hata yapmadan okuyorum.</i>
Annenle/babanla yaptığın okuma çalışmalarından sonra vurgu ve tonlamaya, noktalama işaretlerine dikkat ederek okuduğunu düşünüyor musun?	Katılımcı 1 <i>Evet, okurken virgül ve noktalara dikkat ediyorum.</i>
	Katılımcı 2 <i>Evet, düşünüyorum.</i>
	Katılımcı 3 <i>Evet, özellikle akşamları hikâye okurken heyecanlı yerlerde sesimi yükseltip hüzünlü olan yerlerde alçaltıyorum.</i>

Tablo 9’da görüldüğü gibi katılımcı öğrenciler ebeveynleri tarafından uygulanan akıcı okuma müdahalesi ve etkileri hakkında olumlu görüş bildirmişlerdir. Sadece ikinci katılımcı müdahalenin olumsuz yönü olarak metni üç defa tekrarlı okumanın bazen hoşuna gitmediğini söylemiştir. Katılımcı öğrenciler müdahale sonunda okuma hızlarının ve okuma doğruluklarının arttığını, okuma hatalarının da azaldığını belirtmişlerdir. Aynı şekilde üç katılımcı da müdahaleden sonra okurken vurgu ve tonlamalara, noktalama işaretlerine dikkat ettiklerini söylemişlerdir.

Katılımcı Ebeveynler Sosyal Geçerlik Bulguları

Araştırmaya katılan üç ebeveyninden de sosyal geçerlik verisi alınmıştır. Katılımcı ebeveynlere sosyal geçerlik verileri kapsamında sekiz tane soru sorulmuştur. Bu sorular ebeveynlere akıcı okuma müdahalesi ve müdahalenin öğrencilerin okuma akıcılıklarına etkisi ile ilgilidir. Ebeveynlere sorulan sorular ve ebeveynlerin yanıtları Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10

Katılımcı Ebeveyn Sosyal Geçerlik Bulguları

Sorular	Yanıtlar
Müdahale programına katıldığınız için memnun musunuz?	Ebeveyn 1 <i>Evet, memnunum. Çocuğumun okumasının ilerlemesinde benim de payım olduğu için mutluyum...</i> Ebeveyn 2 <i>Evet, hem kızım hem kendi adıma çok memnunum. Bu süreç sadece kızım için değil benim içinde öğretici oldu.</i> Ebeveyn 3 <i>Evet, bugüne kadar destek eğitime katılıyordu ama istenilen ilerlemeyi sağlayamıyorduk. Artık sınıfında okuma çalışmalarında parmak kaldırıyormuş.</i>
Müdahale programının çevrim içi olması hakkında görüşleriniz nedir?	Ebeveyn 1 <i>Küçük çocuklarım olduğu için yüz yüze eğitimlere katılamıyordum. Bu eğitimin hem evimde hem de müsait saatlerde olması çok güzel oldu.</i> Ebeveyn 2 <i>İstanbul şartlarında trafik sorunu olduğu için yüz yüze verilen eğitimlere katılamazdım. Zaten bu konuda eğitim olduğunu da duymadım. Bu eğitimin olması hem de çevrim içi yapılması katılmamı kolaylaştırdı.</i> Ebeveyn 3 <i>Benim iş saatlerim çok değişken bu konuda eğitim varsa da katılamazdım. Çevrim içi ve vardiya saatlerime uygun olması benim için iyi oldu.</i>
Müdahale programında verilen koçluktan memnun kaldınız mı? Ne düşünüyorsunuz?	Ebeveyn 1 <i>Evet, çok memnun kaldım. Bir kere anlatılıp geçilmedi. Stratejilerin örnek videolar kullanılarak anlatılması daha iyi anlamamı sağladı. Sonrasında ise sürekli Zoom toplantıları ile benim videolarımdaki hatalarım düzeltildi. Tamamen hatasız yapmaya başladığımda kızım ile çalışmaya başladım.</i> Ebeveyn 2 <i>Evet, Zoom ve telefon üzerinden sürekli iletişim halindeydik. Bu bana bu süreçte yalnız olmadığımı hissettirdi ve aklıma takılan her soruda anında cevap almam beni süreç içinde sıkılmamı engelledi.</i> Ebeveyn 3 <i>Memnun kaldım, örnek videolarla uygulamanın gösterilmesi, sonra benim videolarım üzerinden dönüt verilmesi, hatalarımın düzeltilmesi güzeldi. Oğlumla okumaya başladığımda aklımda soru işareti yoktu.</i>
Müdahale programının ebeveynlerle çalışılması hakkında düşünceniz nedir?	Ebeveyn 1 <i>Bu programı benim öğrenmem çalışmadan sonra da uygulamaya devam edebilmemiz için güzel oldu.</i> Ebeveyn 2 <i>Stratejilerin bana öğretilmesi güzel oldu. Şimdi kızım ile sonrasında ise küçük oğlumla aynı çalışmaları yapabileceğiz.</i> Ebeveyn 3 <i>Çocuğumun tanısından dolayı okuması ilerlesin diye zaten kitap okumaya çalışıyorduk, ama istenilen ilerlemeler olmuyordu. Bu stratejilerin bana öğretilmesi bundan sonra nasıl hikâye okumamız gerektiği konusunda aydınlatıcı oldu.</i>

Müdahale programına uygularken zorlandığınız kısımlar oldu mu? Oldu ise nelerde oldu?	Ebeveyn 1	<i>İlk zamanlar ödül ve hata düzeltme stratejilerini unutuyordum. Ama yapılan Zoom toplantıları sayesinde bu eksikliklerim ortadan kalktı.</i>
	Ebeveyn 2	<i>Olmadı, uygun zamanımda gayet rahatlıkla uyguladım.</i>
	Ebeveyn 3	<i>Benim iş saatlerim ve oğlumun okul saatlerinden dolayı uygulama saatlerinde biraz zorlandım. Onun haricinde ilk önce her strateji tek tek öğretildiği için sonrasında birlikte uygulamak zor olmadı.</i>
Müdahale programı sonunda çocuğunuzun okuma hızında artış oldu mu?	Ebeveyn 1	<i>Evet oldu, bir de içine kapanık bir okuması vardı. Şimdi dışa vurarak ve hızlı okuyabiliyor.</i>
	Ebeveyn 2	<i>Evet, oldu. Bunu ben her uygulamadan sonra fark ediyordum ama en çok sınıf öğretmeni fark etti. Buna çok mutlu oldum.</i>
	Ebeveyn 3	<i>Evet oldu, okuma hızında çok güzel bir ilerleme kat ettik. Bunu okula da yansıttı. Öğretmeni okuma ile ilgili çalışmalarda söz hakkı istediğini söyledi.</i>
Müdahale programı sonunda çocuğunuzun doğru okuduğu sözcük sayısında artış oldu mu?	Ebeveyn 1	<i>Evet, doğru okuduğu kelime sayısı arttı.</i>
	Ebeveyn 2	<i>Evet, artık daha az hata yapıyor. En güzeli hatasını kendi fark edip düzeltiyor.</i>
	Ebeveyn 3	<i>Evet özellikle müdahalenin sonlarında hiç hata yapmadan okudu.</i>
Müdahale programı sonrasında çocuğunuzun vurgu ve tonlamaya dikkat ederek okumasında artış oldu mu?	Ebeveyn 1	<i>Evet oldu, artık noktalama işaretlerine dikkat ederek okuyor. Ara ara metnin anlamına göre sesinin tonunu değiştiriyor.</i>
	Ebeveyn 2	<i>Evet, nokta ve virgüllerden sonra duraklıyor. Vurgu ve tonlamasına dikkat ediyor.</i>
	Ebeveyn 3	<i>Evet oldu. Vurgu ve tonlama yapamamasının bir nedeni yavaş okumasıydı. Hızlandıkça vurgu ve tonlaması da arttı.</i>

Tablo 10’da görüldüğü gibi, ebeveynlerin her biri çevrim içi eğitim ve koçluk desteklerinden memnun olduklarını belirtmiştir. Eğitimin çevrim içi olmasının, çalışmaya katılımlarını kolaylaştırdığını ve süreç boyunca verilen koçluk eğitiminin stratejileri öğrenmelerinde olumlu etkide bulunduğunu ifade etmişlerdir. Ebeveynler, müdahale boyunca sunulan koçluk desteği sayesinde süreçte yalnız olmadıklarını hissettiklerini ve çocuklarıyla müdahaleye başlarken akıllarında herhangi bir soru işaretinin kalmadığını belirtmişlerdir. Üç ebeveyn de müdahale programının kendileriyle çalışılmasından memnun olduklarını, öğrendikleri stratejileri bundan sonra da kullanmaya devam edeceklerini ve hatta küçük çocuklarında da uygulayacaklarını söylemişlerdir. Müdahale programı uygularken zorlandıkları kısımlar ise birinci veli ilk uygulamalarda hata düzeltme ve ödül stratejisini uygulamayı unuttuğunu, üçüncü veli ise çalışma saatlerinden dolayı müdahale saatlerinde zorluk yaşadığını dile getirmiştir. Ebeveynler, müdahale sonucunda çocuklarının okuma

akıcılıklarıyla ilgili olarak hem okuma hızlarının hem de okuma doğruluklarının arttığını, vurgu ve tonlamaya dikkat ederek okumalarının geliştiğini ve okuma hatalarının azaldığını belirtmişlerdir. Sonuç olarak, ebeveynlerin çevrim içi eğitim ve koçluk desteklerinden duydukları memnuniyet, müdahale sürecinin etkinliğini ve sürdürülebilirliğini artırmıştır. Ebeveynler, programdan edindikleri stratejileri günlük yaşamlarında ve küçük çocuklarında da uygulamaya devam etme kararlılığında olduklarını belirtmişlerdir. Müdahale sürecinde karşılaşılan zorluklar olsa da ebeveynlerin çocuklarının okuma akıcılığında gözlemledikleri olumlu gelişmeler, müdahalenin başarısını ortaya koymaktadır.



BÖLÜM V

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada, çevrim içi eğitim ve koçluk programı alan ebeveynler tarafından uygulanan akıcı okuma müdahalesinin öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma akıcılığı üzerinde etkisi araştırılmıştır. Bu amaç kapsamında ilk olarak ebeveynlere okuma akıcılığı ve çalışmada kullanılacak okuma akıcılık stratejileri ile ilgili çevrim içi bir eğitim verilmiş, akabinde ebeveynlerin stratejileri uygulamayı öğrenmeleri için çevrim içi koçluk ile desteklenmiştir. Ebeveynler her stratejinin uygulamasında %100 doğruluğa ulaştıktan sonra müdahaleyi uygulamaya başlamışlardır. Müdahale başladıktan sonra ebeveynler her öğretim oturumunu video ile kayıt altına almış ve araştırmacı ile paylaşmışlardır. Ebeveynler haftada üç gün olmak üzere ilk ebeveyn sekiz, diğer ebeveynler ise yedi hafta boyunca müdahaleyi uygulamışlardır. Araştırmacı müdahale boyunca bağımlı değişken olan okuma akıcılığının iki bileşeni olan okuma hızı, okuma doğruluğu ve okuma hatasına yönelik haftalık olarak öğrencinin evine giderek doğrudan veri toplamıştır. Okuma akıcılığının diğer bir bileşeni olan prozodik okuma verileri ise müdahaleden önce ve sonra yapılan ön test ve son test ile toplanmıştır. Araştırmanın bulguları müdahale sonunda çevrim içi eğitim ve koçluk programı alan ebeveynler tarafından uygulanan akıcı okuma müdahalesinin öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma akıcılığı üzerinde etkili olduğunu göstermiştir. Aynı zamanda öğrenciler ve ebeveynleri müdahale süreci ve etkisi hakkında olumlu görüş bildirmişlerdir. Elde edilen bulgular literatür ile karşılaştırılarak araştırmanın tartışma bölümü oluşturulmuştur.

Tartışma

Ebeveynler Tarafından Uygulanan Akıcı Okuma Müdahalesinin Okuma Hızına Olan Etkisine İlişkin Tartışma

Araştırmanın ilk alt amacında ebeveynler tarafından uygulanan akıcı okuma müdahalesinin öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma hızına etkisi araştırılmıştır. Araştırmanın katılımcılarından müdahale sonunda elde edilen verilere bakıldığında okuma hızlarında en az %89, 74'lük en fazla ise %114, 29'luk bir artış olmuştur. Katılımcıların üçünün de okuma hızının arttığı ve müdahale programının etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgular okuma akıcılığı üzerinde ebeveynlerin uyguladığı akıcı okuma müdahalesinin etkililiğini doğrudan göstermekte ve önceki yapılan araştırma bulgularıyla örtüşmektedir (Açıkgöz & Kartal, 2024; Daly & Kupzyk, 2012; Doğanay Bilgi, 2020; Erion & Hardy, 2019; Farra vd., 2022; Gortmaker vd., 2007; Keleş & Doğan, 2021; Mittchell & Begeny, 2014).

Ebeveynler tarafından uygulanan akıcı okuma müdahalelerinde genelde stratejilerin bir arada ve birleştirilerek kullanıldığı görülmektedir. Okuma hızını arttırmak için ebeveynler tarafından uygulanan müdahalelere bakıldığında; model okuma, tekrarlı okuma, hata düzeltme ve ödül (Erion & Hardy, 2019; Resetar vd., 2004); model okuma, tekrarlı okuma ve ödül (Gortmaker vd., 2007; Zhou vd., 2019); model okuma, tekrarlı okuma ve hata düzeltme (Daly & Kupzyk, 2012; Farra vd., 2022; Kanlı, 2023); model okuma, tekrarlı okuma, hata düzeltme, sözel ipucu, hedef belirleme, performans dönütü ve ödül (Mittchell & Begeny, 2014); model okuma, tekrarlı okuma, cümle içinde anlam birimlerine göre okuma, cümle anlam ve alternatif cümle (Cheon vd., 2022) tekrarlı okuma, kelime tekrar, eko okuma (Açıkgöz & Sönmez Kartal, 2024) tekrarlı okuma, eko okuma ve koro okuma (Keleş & Doğan, 2021) gibi çeşitli strateji paketlerinden oluştuğu görülmektedir. Ebeveynlerle yapılan akıcı okuma çalışmalarında tek strateji kullanan bir çalışma (Casey & Williamson, 2011) bulunmaktadır. Bu çalışmada katılımcıların okuma hızında strateji paketlerinin kullanıldığı diğer çalışmalara nispeten daha düşük bir okuma hızı artışı elde

edilmiştir. Bu sonuç okuma hızının artırılması ile ilgili yapılan çalışmalarda strateji paketlerinin tek strateji kullanımına göre daha yüksek artışa sebep olduğunu göstermektedir (Ateş, 2013; Begeny vd., 2006). Örneğin Doğanay Bilgi (2020), tarafından yapılan çalışmada katılımcılarda ilk önce beceri temelli stratejiler olan model okuma ve tekrarlı okuma stratejilerinin etkililiği ayrı ayrı test edilmiş, sonra bu iki stratejiden paket oluşturularak uygulama yapılmıştır. Çalışma sonucunda uygulanan strateji paketinin okuma hızı üzerinde etkili olduğu bulunmuştur. Bu araştırmada da model okuma, tekrarlı okuma, hata düzeltme, performans dönütü, hedef koyma ve ödül stratejileri birleştirilmiş ve bir strateji paketi halinde uygulanmıştır. Araştırmanın sonuçlarında her üç katılımcının da okuma hızının artışında etkili sonuçlar elde edilmiştir. Aynı şekilde Daly ve Kupzyk (2012) yaptığı çalışmada ilk önce öğrencilere kısa deneysel analiz yoluyla model okuma, tekrarlı okuma, hata düzeltme ve flash kart eğitimi tek tek uygulamış ve ardından kullanılacak stratejileri öğrencilerin seçmelerini istemiştir. Öğrenciler müdahale için tek strateji seçmeyip üç tane stratejiden oluşan paketler seçmişler ve çalışma sonunda öğrencilerin okuma hızlarında anlamlı derecede artış olduğu tespit edilmiştir. Diğer çalışmalardan elde edilen bulgularda stratejilerin paket olarak kullanımının etkililiğini kanıtlamaktadır (Açıkgöz & Kartal, 2024; Cheon vd., 2022; Erion & Hardy, 2019; Farra vd., 2022; Gortmaker vd., 2007; Keleş & Doğan, 2021; Zhou vd., 2019)

Ebeveynler tarafından uygulanan akıcı okuma müdahale çalışmalarının birçoğunda, okuma hızının artırılması amacıyla genellikle beceri temelli (model okuma, tekrarlı okuma, hata düzeltme) müdahale stratejilerinin kullanıldığı ve olumlu etkileri sıkça vurgulanmıştır (Casey & Williamson, 2011; Daly & Kupzyk, 2012; Doğanay & Bilgi, 2020; Erion & Hardy, 2019; Farra vd., 2022; Kanlı, 2023; Keleş & Doğan, 2021; Resetar vd., 2004). Bazı çalışmalarda ise bu stratejilere ek olarak hedef belirleme, performans dönütü ve ödül gibi performansa dayalı stratejilerin de bir ya da birkaçının içinde bulunduğu akıcı okuma strateji paketleri kullanılmış ve katılımcıların okuma hızında daha belirgin artışlar elde edilmiştir (Doğanay Bilgi, 2020; Erion & Hardy, 2019; Gortmaker vd., 2007; Mitchell & Begeny, 2014; Resetar vd., 2004; Zhou vd., 2019). Bu çalışmaların ortak sonuçları beceri temelli

stratejilere performans temelli stratejilerin eklenmesiyle öğrencilerin okuma motivasyonlarını ve müdahaleye aktif katılımlarını artırma konusunda etkili olmuştur. Nitekim hedef belirleme ve performans dönütü öğrencilerin kendi ilerlemelerini takip etmelerini ve konulan hedefin farkındalığına ulaşmalarını sağlamaktadır (Conte & Hintze, 2000; Hattie & Timberley, 2007). Ödül stratejisi ise öğrencileri çaba göstermeye teşvik etmekte ve ebeveynleri ile aralarındaki etkileşimi güçlendirmektedir (Resetar, 2004; Zhou vd., 2019). Mevcut çalışmada da ebeveynlerden gelen müdahale videolarında öğrencinin ödül seçerken heyecanlandığı ve ödüle ulaşmak için çaba sarf ettiği fark edilmiştir. Aynı şekilde son okuma için hedef koyarken öğrencinin hedefini tahmin ettiği görülmektedir. Gortmaker (2007) ödül stratejisi ile diğer strateji kombinasyonlarının etkileri incelenmiş ve ödül eklendiğinde daha yüksek okuma hızı sonuçlarının elde edildiği belirtilmiştir. Aynı şekilde Doğanay Bilgi (2020) yaptığı çalışmada beceri temelli stratejilere performans temelli stratejiler olan performans geri bildirimi ve ödül stratejisi de eklemiş ve okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma akıcılığında en yüksek etkiyi elde etmiştir. Bu doğrultuda mevcut çalışmada da beceri temelli stratejiler ve performans temelli stratejilerden oluşan birleştirilmiş paket kullanılmış ve okuma hızlarındaki artış oranları her katılımcıda farklılık göstermekle birlikte üç katılımcıda da yüksek oranda artış olarak kaydedilmiştir.

Bu araştırmada ebeveynler çocukları ile en az 7 hafta müdahale uygulamışlardır. Ebeveynlerle akıcı okuma müdahalesi çalışılan alandaki diğer araştırmalara bakıldığında müdahalelerin 2-3 hafta (Casey & Williamson, 2011; Kanlı, 2023), 4-5 hafta (Gortmaker, 2007; Daly & Kupzyk, 2012; Zhou vd., 2019), 6-9 hafta (Doğanay Bilgi, 2020; Mitchell & Begeny, 2014), 12 hafta (Açıkgöz & Sönmez Kartal, 2024; Keleş & Doğan, 2021) uygulanmış olduğu görülmektedir. Müdahalenin uygulama süresi önceki araştırmalardan Doğanay Bilgi, (2020) ve Mitchell ve Begeny (2014) ile örtüşmekte ve katılımcıların okuma hızlarındaki artışta bu çalışmalarla benzerlik göstermektedir. Nitekim Doğanay Bilgi (2020) çalışmasında başlama düzeyinde dakikada 45 kelimeden az okuma hızına sahip olan katılımcıların müdahale aşamasında hızlarının 75-80 kelimeye kadar yükseldiği, Mitchell ve Begeny (2014) ise başlangıç düzeyinde dakikada 25-40 kelime okuyan katılımcıların

müdahale sonunda 70-75 kelimeye kadar okuma hızlarının arttığı tespit edilmiştir. Bu araştırmanın katılımcılarının da başlangıç düzeyinde dakikada 35-42 kelime olan okuma hızı müdahale aşamasında 75-80 kelimeye kadar yükselmiştir.

Okuma hızını arttırmak için ebeveynlerle yürütülen çalışmalarda genel olarak 2 ve 3. sınıf öğrencileri ile çalışılmıştır (Açıkgöz & Sönmez Kartal, 2024; Cheon vd., 2022; Daly & Kupzyk, 2012; Doğanay Bilgi, 2020; Erion & Hardy, 2019; Farra vd., 2022; Keleş & Doğan, 2021; Mittchell & Begeny, 2014). Mevcut çalışmanın katılımcıları da ilkokul 2 ve 3. sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Bazı çalışmalarda ise ilkokul kademesindeki diğer sınıf düzeyleri ile çalışmalar yürütülmüştür (Casey & Williamson, 2011; Kanlı, 2023; Resetar vd., 2006). Araştırmaların katılımcılarına bakıldığında ilkokul kademesinde eğitimlerine devam ettikleri görülmektedir. Bu da okuma hızı ile ilgili kazanımlarda ilkokul kademesinin kritik önemine işaret etmektedir (Akyol & Kodan, 2016).

Öğrenme güçlüğü olan bireylerin genellikle okuma hızlarının sınıf seviyesinin altında olduğu bilinmektedir (Fletcher vd., 2007; Kanık Uysal & Akyol, 2019; Kuruoğlu & Şen, 2018). Bu çalışmaya katılan öğrenciler, ilkokul ikinci ve üçüncü sınıf seviyesinde olmalarına rağmen, başlangıç düzeyindeki okuma hızları ortalama 35-40 kelime arasında ölçülmüştür. Bakıldığında Türkiye’deki öğrencilerin okuma hızları birinci sınıfta ortalama 45 kelime, ikinci sınıfta 71,13 kelime ve üçüncü sınıfta ise 91,46 kelime olarak rapor edilmiştir (Erden vd., 2002). Müdahale sürecinde alınan yoklama verileri incelendiğinde, katılımcı öğrencilerin okuma hızlarının sırasıyla 74, 84 ve 75 kelimeye ulaştığı görülmüştür. Sınıf düzeyi dikkate alındığında, ikinci katılımcının okuma hızının sınıf ortalamasını 10 kelimeyle aştığı; birinci ve üçüncü katılımcıların ise sınıf seviyesine ulaşamamakla birlikte, başlangıç düzeylerine kıyasla sırasıyla %84 ve %114’lük önemli bir artış gösterdiği belirlenmiştir. Bu bulgular, ebeveynlerin uyguladığı akıcı okuma müdahalesinin okuma hızları üzerindeki etkisini inceleyen önceki çalışmaların sonuçları ile tutarlıdır (Doğanay Bilgi, 2020; Erion & Hardy, 2019; Gortmaker vd., 2007; Keleş & Doğan, 2021). Bu sonuçlar aynı zamanda ebeveynlerin aktif rol oynadığı akıcı okuma müdahalelerinin okuma hızını geliştirmede etkili bir araç olabileceğini göstermektedir. Bu tür müdahalelerin bireyselleştirilmiş yapısı

ve ev ortamında uygulanabilirliği, özellikle öğrenme güçlüğü olan öğrenciler için önemli bir avantaj sunmaktadır. Nitekim ebeveynlerle evde yapılan müdahaleler akademik becerilerde ekstra desteğe ihtiyaç duyan öğrencilerin öğrenme süresini uzatmakta ve öğrenme ortamının okul sınırları dışına çıkmasını sağlamaktadır (Guo & Keleş, 2024).

Müdahale süreci boyunca elde edilen veriler, her bir katılımcının okuma hızındaki değişimlerin farklı dinamiklere bağlı olarak şekillendiğini ortaya koymaktadır. İlk katılımcının müdahale aşamasındaki yoklama verileri incelendiğinde, zaman zaman duraklamalar olsa da genel olarak okuma hızında artış görüldüğü tespit edilmiştir. Ancak, son oturumda bir önceki veriye göre iki kelimelik bir düşüş yaşandığı dikkati çekmiştir. İkinci katılımcının verilerinde ise müdahale düzeyinde alınan tüm yoklama ölçümlerinde sürekli bir artış olduğu ve herhangi bir duraklama ya da düşüş yaşanmadığı görülmüştür. Bu durum, katılımcı öğrencinin müdahale sürecine tutarlı bir şekilde uyum sağladığını ve motivasyonunu koruduğunu göstermektedir. Üçüncü katılımcının verilerinde ise özellikle ikinci ve dördüncü yoklama oturumlarında düşüşler gözlemlenmiştir. Aile ile yapılan görüşmelerde bu katılımcı öğrencinin ikinci oturumda küçük bir fiziksel rahatsızlığı olduğu, dördüncü oturumda ise uygulama öncesinde evde anlık gelişen ailevi bir sorun yaşandığı öğrenilmiştir. Bu durum düşüşlerin motivasyon eksikliği ve dikkati sürdürmemeye gibi etkenlerden kaynaklandığını düşündürmüştür. Nitekim bu tür durumların okuma performansı üzerindeki etkisi literatürde de vurgulanmaktadır (Cheon vd., 2022; Sert, 2019).

Katılımcıların okuma hızlarındaki etki büyüklüğü her öğrenci için %100 olarak hesaplanmıştır. Bu yüksek oranın elde edilmesinde ebeveynlerin stratejileri yüksek bir sadakatle uygulamaları önemli bir rol oynamaktadır. Nitekim araştırmada ebeveynler, stratejileri %100 doğrulukla uyguladıktan sonra müdahale sürecine başlanmıştır. Çalışma bu yönüyle Casey ve Williamson (2011) tarafından yapılan çalışmaya benzemektedir. Ebeveynler müdahale boyunca tüm oturumları video kaydına alınarak araştırmacı ile paylaşmıştır. Araştırmacı, videoları anında inceleyerek geri bildirimde bulunmuştur. Araştırmanın bu sonucu aynı zamanda okuma becerilerini geliştirmeye yönelik müdahalelerin başarıya ulaşabilmesi için ebeveyn desteğinin ve ebeveynlerin müdahaleleri

doğru ve sistematik bir şekilde uygulamasının önemini vurgulamaktadır. Ebeveynlere verilen sistematik destek ebeveynlerin çocuklarının akademik hayatına bilinçli katılımını sağlamakta ve öğrencilerin okul performansının ve akademik başarısının artmasına sebep olmaktadır (Guo & Keleş, 2024; Rasinski, 2012). Ebeveynlerle yürütülen akıcı okuma çalışmalarına bakıldığında sadece Cheon vd. (2022) tarafından yapılan çalışmada koçluk programı kullanıldığı görülmektedir. Araştırmanın bulgularına bakıldığında ebeveynlerin araştırmacı tarafından sürekli destek almasının özgüvenlerini arttırdığı ve müdahaleyi yüksek güvenilirlikle uygulamalarını sağladığı ve ebeveynler tarafından yüksek güvenilirlikle uygulanan akıcı okuma müdahalesi sonucunda öğrencilerin okuma hızlarında artış olduğu görülmüştür. Bu çalışmada da ebeveynlerle sürekli etkileşim halinde kalınmış, soruları anında yanıtlanmaya çalışılmıştır. Ebeveynlerin müdahaleyi yüksek doğrulukta uygulamasının ve katılımda süreklilik göstermesinin verilen koçluk desteğinin yüksek etkisi olduğu düşünülmektedir. Katılımcıların her hafta alınan yoklama verilerine bakıldığında da okuma hızlarındaki artış diğer araştırma sonuçlarıyla örtüşmekte ve ebeveyn koçluğu ile yürütülen akıcı okuma müdahalelerinin okuma hızı üzerindeki etkililiğini kanıtlamaktadır.

Müdahale Programının Okuma Doğruluğu ve Okuma Hatasına Olan Etkisine İlişkin Tartışma

Araştırmada ebeveynler tarafından uygulanan akıcı okuma müdahalesinin öğrencilerin okuma doğruluğu ve okuma hatası üzerindeki etkisi de araştırılmıştır. Katılımcıların okuma doğruluk ve hatalarında tüm metindeki yüzdelik oran hesaplanmıştır. Katılımcıların müdahale sonundaki okuma doğruluk oranları %98,3'e, ikinci katılımcıda %96'ye ve üçüncü katılımcıda %97,2'ye yükselmiştir. Her üç katılımcıda da %100 doğruluğa ulaşamamış olsa da doğruluk oranlarında pozitif yönde bir ilerleme kaydedilmiştir. Bu bulgular önceki çalışmaların bulgularıyla örtüşmekte (Açıkgöz & Sönmez Kartal, 2024; Daly & Kupzyk, 2012; Erion & Hardy, 2019; Farra vd., 2022; Kanlı, 2023; Keleş & Doğan, 2021 Resetar vd., 2004) ve ebeveynlerin uyguladığı akıcı okuma müdahalesinin okuma doğruluğu üzerinde etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Birinci ve üçüncü katılımcılar için

hedef, mevcut okuma doğruluğunu uygulanan müdahale ile %100 seviyesine ulaştırmaktır. Birinci katılımcı bu hedefe üçüncü yoklama oturumunda ulaşılmış ancak diğer oturumlarında aynı istikrar sağlanamamıştır. Müdahale aşamasında birinci katılımcının ortalama okuma doğruluğunda %3'lük bir artış kaydedilmiştir. Üçüncü katılımcıda ise %100 doğruluğa ulaşılammış olmasına rağmen müdahale düzeyinde pozitif yönde bir ilerleme sağlanmıştır.

Okuma doğruluklarının artırılması amacıyla ebeveynlerle yapılan çalışmalara bakıldığında tek bir stratejinin kullanıldığı tek bir çalışma gözlenmiştir. Casey ve Williamson (2011) yalnızca tekrarlı okuma stratejisini uygulamış ve müdahale sonunda katılımcıların okuma doğruluğunda artış elde etmişlerdir. Bununla birlikte, diğer çalışmalarda strateji paketleri kullanılmış ve bu paketlerin okuma doğruluğunda yüksek verim sağladığı belirtilmiştir. Strateji paketlerinin içerdiği stratejilere bakıldığında: model okuma, tekrarlı okuma, hata düzeltme ve ödül (Erion & Hardy, 2019; Doğanay Bilgi, 2020); model okuma, tekrarlı okuma ve ödül (Gortmaker vd., 2007; Zhou vd., 2019); model okuma, tekrarlı okuma ve hata düzeltme (Daly & Kupzyk, 2012; Kanlı, 2023); model okuma, tekrarlı okuma, hata düzeltme, sözel ipucu, hedef belirleme, performans dönütü ve ödül (Mittchell & Begeny, 2014); model okuma, tekrarlı okuma, cümle içinde anlam birimlerine göre okuma, cümle anlam ve alternatif cümle (Cheon vd., 2022) tekrarlı okuma, kelime tekrar, eko okuma (Açıkgöz & Sönmez Kartal, 2024); tekrarlı okuma, eko okuma ve eşli okuma (Keleş & Doğan, 2021) stratejilerinden oluştuğu görülmektedir. Bu çalışmaların çoğunda, okuma doğruluğu üzerinde doğrudan etkisi olan stratejiler olarak model okuma, tekrarlı okuma ve hata düzeltme stratejilerinin öne çıktığı görülmüştür. Bu araştırmada da okuma doğruluğunun artırılmasında model okuma, tekrarlı okuma ve hata düzeltme stratejileri kullanılmış ve bu stratejilere performans temelli stratejiler olan performans dönütü, hedef koyma ve ödül stratejileri de eklenmiştir. Performans temelli stratejilerinin kullanımının öğrencilerin kendi performanslarının farkında olmalarını sağlaması ve teşvik edici özelliklerinin olmasıdır (Hattie & Timberley, 2007). Mittchell ve Begeny (2014) tarafından yapılan bir çalışmada model okuma ve tekrarlı okuma stratejisine sözel ipucu, hedef

belirleme, performans dönütü ve ödül; Erion ve Hardy (2019) çalışmalarında ise model okuma ve tekrarlı okuma stratejilerine ödül; Doğanay Bilgi (2020) performans dönütü ve ödül stratejilerini eklenmiştir. Tüm bu çalışmaların ortak sonucunda katılımcıların doğru okudukları kelime sayısının yüksek düzeyde arttığı tespit edilmiştir. Bu araştırmada da beceri temelli ve performans temelli stratejiler birlikte kullanılmış ve katılımcıların okuma doğruluğunda yüksek düzeyde artış sağlandığı gözlemlenmiştir.

Ebeveynlerle yapılan akıcı okuma müdahalelerinin okuma doğruluğu üzerindeki etkisine ilişkin çalışmalarda, genellikle ilk bir dakikanın referans alınarak okuma doğruluğunun hesaplandığı görülmektedir (Casey & Williamson, 2011; Daly & Kupzyk, 2012; Erion & Hardy, 2019; Kanlı, 2023). Bununla birlikte bazı çalışmalarda okuma doğrulukları tüm metin üzerinden değerlendirilmiştir (Farra vd., 2022; Keleş & Doğan, 2021). Ebeveynlerle yapılan akıcı okuma müdahalelerinde okuma doğruluğunun belirlenmesinde sıklıkla ilk bir dakika dikkate alınsa da doğrudan okuma akıcılığına odaklanan diğer araştırmalarda (ör., Hudson vd., 2005; Sert, 2019) tüm metindeki doğru kelime sayısının çocuğun genel okuma doğruluğu hakkında daha kapsamlı ve güvenilir bilgiler sunduğu düşünülmektedir. Zira katılımcının metnin başı ve sonunda bulunan kelimelerdeki doğruluk oranı farklılık gösterebilmektedir. Bu nedenle okuma doğruluğunun tüm metin üzerinden değerlendirilmesi daha doğru bir analiz sağlamaktadır. Bu bağlamda, okuma doğruluğunun tüm metin üzerinden değerlendirilmesi, müdahale stratejilerinin etkinliğini daha doğru bir şekilde yansıtmakta ve öğrencilerin okuma becerilerinin gelişimine dair daha güvenilir sonuçlar ortaya koymaktadır. Ebeveynlerle yapılan okuma müdahalelerinin bu tür ayrıntılı değerlendirmelerle desteklenmesi, okuma becerilerinin sürdürülebilir şekilde iyileştirilmesine katkı sağlamak için önemli bir adım olacaktır.

Araştırmanın ebeveynler tarafından uygulanan akıcı okuma müdahalesinin okuma hataları üzerindeki etkisi incelendiğinde, birinci katılımcının başlama düzeyinde tüm metindeki okuma hata oranının ortalama %4,7 olduğu ve müdahale sürecindeki üçüncü yoklama verisinde ise bu oran %0'a kadar düştüğü ve okuma hata oranının son üç yoklama oturumunda ortalama %1'e kadar gerilediği görülmüştür. İkinci katılımcının hata oranlarına

bakıldığında ise başlama düzeyinde tüm metinde ortalama %18,6 oranında okuma hatası ve müdahale oturumlarındaki yoklama verilerinde %3'e kadar düştüğü tespit edilmiştir. Üçüncü katılımcıda ise başlama düzeyinde %2,9 olan okuma hatası, müdahale düzeyindeki yoklama oturumlarında %0,9'a kadar düşmüştür. Üçüncü katılımcı da okuma hata oranı %0'a indirilemese de müdahale düzeyinde genel olarak azalmıştır. Araştırmada amaç okuma hatalarını %100 kadar düşürmektir. Ancak ara ara bu amaca ulaşılsa da süreklilik sağlanamamıştır. Bu sonuçlar Casey ve Williamson (2011) tarafından yapılan çalışma sonuçları ile tutarlılık göstermektedir. Bu çalışmada da okuma hata oranlarına ilişkin bilgilere yer verilmiş ve hata oranlarında düşüş olsa da %100 ölçüt sağlanamamıştır.

Mevcut çalışmada doğruluk oranlarının yükselmesi hata oranlarının azalması amacıyla katılımcının ikinci ve üçüncü tekrarlı okumalarından sonra hata düzeltme yapılmıştır. İkinci katılımcının başlama düzeyinde hata oranı %18,6 olarak bulunmuştur. Ebeveynlerle yapılan müdahaleler sırasında alınan yoklama oturumlarında hata oranı %3'e kadar düşmüştür. Birinci ve üçüncü katılımcının okuma hata oranları müdahale sonunda %1,6 ile %2,7'ye gerilemiştir. Ebeveynler tarafından uygulanan akıcı okuma müdahalelerinde hata düzeltme stratejisinin kullanıldığı ve katılımcıların okuma hatalarının azaldığı tespit edilmiştir (Daly & Kupzyk, 2012; Doğanay Bilgi, 2020; Erion & Hardy, 2019; Farra vd., 2022; Resetar vd., 2004; Kanlı, 2023; Mittchell & Begeny, 2014). Mevcut araştırmanın bulguları da önceki çalışma bulgularını desteklemektedir. Hata düzeltme stratejisi hatalı okunan kelimenin doğru okumasının üç tekrar ile yapılmasını içermektedir. Her tekrar ile öğrencinin kelimeye aşinalığı artmakta ve aynı kelime ile tekrar karşılaştığında hatalı okuma oranını düşürmektedir (Marvin vd., 2010). Hata oranlarının azaltılmasında kullanılan diğer stratejiler ise model okuma ve tekrarlı okuma stratejileridir (Daly & Kupzyk, 2012; Doğanay Bilgi, 2020; Erion & Hardy, 2019). Model okuma stratejisi kelimelerin doğru okunuşlarına model olarak, tekrarlı okuma ise kelimelerin doğru okunma sürecini desteklemektedir. Bu çalışmada da model okuma ve tekrarlı okuma stratejisi kullanılmış ve katılımcıların okuma hata oranlarında düşüş olduğu tespit edilmiştir. Hatalı okunan kelime sayısının azaltılmasında performans temelli stratejilerde büyük önem taşımaktadır. Her okumadan

sonra öğrenciye performansı hakkında bilgi verirken hatalı okuduğu kelime sayısı söylenmektedir. Okuma hızı hesaplamalarında hatalı kelime sayısı okuma hızını düşürmektedir. Öğrenci bunun farkında olduğunda aslında sadece hızlı okumanın önemli olmadığını ayı zamanda hatasız okumak gerektiğini verilen performans dönütleri ile anlayacaktır (Hattie & Timberley, 2007). Hedef belirleme ve ödül stratejisi de öğrencinin motivasyonunu kaybetmesi önlemekte ve katılımı teşvik edici rol üstlenmektedir (Conte & Hintze, 2000). Çalışma boyunca ebeveynlerden gelen müdahale videoları ve müdahale verileri incelendiğinde katılımcıların müdahalenin ilk oturumlarında hızlı okumaya çalıştıkları ancak yaptıkları hatalar sebebiyle okuma hızlarında düşüşleri fark ettiklerinde daha az hatalı okudukları gözlenmiştir. Alanyazında ebeveynlerle yürütülen akıcı okuma çalışmalarında (Daly & Kupzyk, 2012; Doğanay Bilgi, 2020; Erion & Hardy, 2019; Farra vd., 2022; Resetar vd., 2004; Kanlı, 2023; Mittchell & Begeny, 2014) başlama düzeyi oturumları ile müdahale oturumları arasındaki hata oranlarındaki düşüş bu çalışmanın bulgularının desteklemektir.

Ebeveynler Tarafından Uygulanan Akıcı Okuma Müdahalesinin Okuma Prozodisine Olan Etkisine İlişkin Tartışma

Araştırmanın alt amaçlarından biri ebeveynler tarafından uygulanan akıcı okuma müdahalesinin katılımcı öğrencilerin okuma prozodisi üzerindeki etkisini araştırmaktır. Katılımcı öğrencilerin okuma performansları, müdahale öncesinde ilk başlama oturumu ve müdahale düzeyindeki son yoklama oturumunda olmak üzere iki kez prozodik açıdan değerlendirilmiştir. İlk katılımcı öğrencinin ön test verilerine bakıldığında ölçekten 13 puan almıştır. Ebeveyn ile yapılan sekiz haftalık müdahaleden sonra alınan son test verisinde birinci katılımcı 47, ikinci ve üçüncü katılımcı 41 puan almıştır. Öğrencilerin müdahalenin son oturumda ölçekten aldığı puanlar başlama düzeyi oturumlarına kıyasla en az 32 en fazla 34 puan artmıştır. Ön test ve son test verileri arasındaki farka bakıldığında ebeveynler tarafından uygulanan akıcı okuma müdahalesinin katılımcıların prozodik okuma becerisi üzerinde etkili olduğu görülmektedir. Ayrıca prozodik okuma verilerinin hesaplanmasında

kullanılan ölçüte göre başarı ölçütü olan 30 puan üç katılımcıda elde edilmiştir. Bu sonuç ebeveynler tarafından uygulanan akıcı okuma müdahalesinin öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma prozodisinin gelişmesinde etkili olduğunu göstermektedir. Ebeveynler ile yapılan diğer çalışmalara bakıldığında sadece iki çalışmada müdahalenin katılımcıların okuma prozodisi üzerindeki etkisine bakılmıştır. Keleş ve Doğan (2021) yapılan çalışmada ebeveyn destekli akıcı okuma müdahalesinde prozodi modellemesi uygulamış ve sonucunda katılımcıların son test verilerinde prozodi puanlarında anlamlı bir artış olduğu tespit edilmiştir. Yine Cheon vd. (2022) tarafından yapılan çalışmada ebeveynler tarafından uygulanan akıcı okuma müdahalesinin katılımcıların prozodisine olan etkisine bakılmış ve prozodik okumalarında yüksek düzeyde etki tespit edilmiştir. Bu çalışmada da katılımcıların prozodi puanlarının son test verisinde yüksek artış elde edilmiştir.

Prozodi becerisi okumanın sadece mekanik yönünün olmadığını metnin anlamına ulaşma süreciyle bilişsel yönünün de bulunduğunu gösteren akıcı okumanın kritik bir bileşenidir (Rasinski, 2012). Bireyin akıcı bir okur olabilmesi için sadece kelimeleri doğru ve hızlı okuması yeterli gelmemekte aynı zamanda vurgu ve tonlamaya dikkat ederek okuma yapması gerekmektedir (Wolters vd., 2022). Okuma yaparken metnin anlam bütünlüğüne uygun vurgu ve tonlama, noktalama işaretlerine uygun duraklama yapmak bireyin metnin anlamına ulaşmasını kolaylaştırır. Kelimelerin otomatik çözümlenmesi ile başlayan akıcı okuma süreci prozodi ile nihai amacı olan anlama ulaşır (Rasinski, 2012). Akıcı okuma sıkıntısı olan bireylerin çoğunun okuduğunu anlamada da sıkıntı yaşadığı bilinmektedir. Wolters vd. (2022) tarafından yapılan meta-analiz çalışmasında prozodi ile okuduğunu anlama becerisi arasındaki ilişkiyi açıklamak amacıyla 35 çalışma incelenmiş ve pozitif etki tespit edilmiştir. Nitekim Aytaç (2017) tarafından yapılan çalışmada prozodi ile okuduğunu anlama arasındaki ilişki incelenmiş ve prozodinin okuduğunu anlamının anlamlı bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Prozodinin akıcı okuma ve anlama üzerindeki etkisi her ne kadar bilimsel olarak kanıtlanırsa da Mert Duran (2023) tarafından yapılan çalışmada Türkçe Dersi Öğretim Programı prozodik farkındalık açısından değerlendirilmiş ve programda prozodik farkındalığa ilişkin unsurların yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Prozodinin önemi sürekli vurgulansa da gerek okul müfredatında gerekse yapılan akademik çalışmalarda eksikliği bulunan bir beceridir. Mevcut çalışma ebeveynlerle yapılan akıcı okuma müdahalesinin prozodi üzerindeki etkisini araştırmış ve pozitif bulgulara ulaşmıştır.

Ebeveynler Tarafından Uygulanan Akıcı Okuma Müdahalesinin Sosyal Geçerlik Verilerine İlişkin Tartışma

Araştırmanın sosyal geçerlik verileri toplanırken müdahalenin uygulayıcıları olan ebeveynlerden ve katılımcı öğrencilerden bilgi alınmıştır. Ebeveynler müdahaleye katılmaktan memnun olduklarını belirtmişlerdir. Ayrıca kendilerine verilen eğitim ve koçlukların en iyi yanının herhangi bir mekâna gitmeye gerek kalmadan evlerinde ve müsait oldukları saatlerde yapılması olduğunu dile getirmişlerdir. Katılımcı ebeveynlerden birinci ve ikinci katılımcının çalışmadığı ama evde öğrenme güçlüğü olan çocuğunun yanı sıra iki tane küçük çocuğa baktığı, üçüncü katılımcının ise vardiyalı bir işte çalıştığı bilinmektedir. Bu sebeplerden dolayı ebeveynlere verilen eğitim ve koçluk oturumlarının çevrim içi ve müsait saatlerde yapılması ebeveynlerin bu çalışmaya katılımlarını kolaylaştırmıştır. Ama bu hususta dikkat edilmesi gereken bir nokta çevrim içi eğitimlerde dikkat edilmesi gereken nokta kaliteli içerik hazırlanmasıdır. Eğitimde kullanılan stratejilerin kanıt temelli, ailelerin amaçlarına uygun ve işlevsel olması önemlidir (Curtiss vd., 2016). Verilen eğitimler aileleri teşvik edici olmalı ve etkili iletişim ile aktarılmalı ve eğitim sırasında ailelerden gelen sorular hızlı bir şekilde yanıtlanmalıdır. Son olarak ise ailelere samimi ve çalışma konusunda hevesli olduğunu göstermek ailelerin eğitime bağlılığını ve eğitmene güvenini arttıracaktır (Curtiss vd., 2016).

Ayrıca her ebeveyn ile süreç ayrı ayrı yürütülmüştür. Bu da ebeveynlerin çevrim içi oturumlarda rahat bir şekilde sıkıntılarını dile getirmesine sebep olmuş ve daha samimi bir ortamda oturumların tamamlanmasını sağlamıştır. Ebeveynler kendilerine süreç boyunca verilen koçluk desteğinden memnun kaldıklarını belirtmişlerdir. Ebeveynler müdahale sürecinde takıldıkları kısımlarda araştırmacı ile iletişime geçmişler ve Zoom üzerinden

birebir görüşmeler gerçekleştirmişlerdir. Ebeveynlerin istedikleri zaman sorularına cevap bulmaları onların süreçle ilgili korkularının ve soru işaretlerinin azalmasını sağladığı düşünülmektedir. Ayrıca istikrarlı ve sistematik ebeveyn koçluğunun ebeveynlerin çocuklarının akademik sürecine katılımlarını kolaylaştırdığı düşünülmektedir. Nitekim araştırmacı süreç boyunca ebeveynlerle iletişim hâlinde kalmıştır. Çalışmanın sonunda ise ebeveynlerin “bundan sonra da bu şekilde yapılan çalışmalar yaparsanız katılmak isteriz” sözlerinde sürekli iletişim ve sunulan koçluk desteğinin katkısı bulunmaktadır. Ayrıca müdahalenin kendileri ile yürütülmesinden çok mutlu olduklarını dile getirmişlerdir. Birinci ve ikinci ebeveyn çalışma sonrasında da bu stratejileri kullanarak çocukları ile okuma çalışması yapacaklarını söylemiş, hatta ikinci katılımcı anne küçük çocuklarının okumaya başladıklarında onlar üzerinde de kullanabileceğini belirtmiştir. Bu aslında verilen eğitimlerin kişi bazlı genellenebilirliğinin artışına bir örnek teşkil etmektedir. Ayrıca akıcı okuma stratejilerinin ebeveynlerle çalışılması ebeveynlerin daha bilinçli okuma çalışmaları yapmaları ve çalışmadan sonra da stratejileri uygulamaya devam edebilmeleri açısından önem arz etmektedir. Ebeveynler önceden de çocukları ile okuma çalışması yaptıklarını ama akıcı okumalarında değişimin olmadığını belirtmişlerdir. Bu cevaplardan çıkartılacak sonuç bilimsel olarak etkililiği kanıtlanmış akıcı okuma stratejilerin ebeveynlere kazandırılmasının gerekliliğidir. Nitekim bu hem öğrencilerin hem de ebeveynlerin zamandan ve emekten tasarruf etmesini sağlayacaktır. Ancak ebeveynlere bu stratejiler öğretilirken ebeveynler müdahale uygulanmasının ardından çocuklarının akıcı okuma becerilerinde yüksek artış olduğunu ve sınıfta yapılan okuma çalışmalarına katılımlarının arttığını söylemişlerdir. Bu da çalışmanın etkisinin okula da yansıdığını göstermektedir.

Öğrenciler ise çalışmaya katıldıkları için mutlu olduklarını önceden de evde okuma çalışmaları yaptıklarını ama bu çalışmada hedef konulması ve sonunda ödül kazanılmasının onları teşvik ettiğini söylemişlerdir. Bu görüş çalışmada sadece beceri temelli stratejilerle birlikte performans temelli stratejilerin kullanımının doğru bir tercih olduğunun altını çizmiştir. Ayrıca ebeveynler okuma hızlarının arttığını ve okurken yaptıkları hataların sayısının azalmasının onları motive ettiğini belirtmişlerdir.

Sonuç

Bu araştırmanın bulguları, çevrim içi eğitim ve koçluk programı alan ebeveynler tarafından uygulanan akıcı okuma müdahalesinin öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin genel okuma performansını artırmada etkili olduğunu göstermiştir. Araştırmanın sonunda öğrencilerin okuma hızı, okuma doğruluğu ve okuma prozodisini bileşenlerini içeren okuma akıcılıklarında büyük bir gelişme kaydedilmiştir. Ebeveynlerin yüksek güvenilirlikle okuma akıcılığı stratejilerini uygulamaları ve araştırmacının sağladığı düzenli geri bildirim ve koçluk desteği müdahalenin başarısında önemli bir rol oynamıştır. Okuma hızında ve prozodik okumada elde edilen belirgin artışlar beceri temelli stratejilere (model okuma, tekrarlı okuma, hata düzeltme) performans temelli stratejilerin (hedef koyma, performans dönütü, ödül) eklenmesinin etkili bir kombinasyon sunduğunu göstermektedir.

Araştırma sürecinde öğrencilerin motivasyonlarını etkileyen bireysel ve çevresel faktörlerin de okuma akıcılığı performans üzerinde bir etken olduğu görülmüş, ebeveyn desteğinin bireyselleştirilmiş yapısının bu tür durumlarla başa çıkmada esnek bir çözüm sunduğu anlaşılmıştır. Bulgular, okuma güçlüğü olan öğrencilerin ev ortamında sürdürülebilir müdahale yaklaşımlarıyla desteklenmesinin mümkün ve etkili olduğunu vurgulamaktadır. Ayrıca, ebeveynlerin okuma becerilerinin geliştirilmesinde aktif bir rol oynaması, öğrencilerin sadece okuma becerilerinde değil, aile içi etkileşimlerinde de olumlu etkiler yaratmıştır. Bu bağlamda, mevcut çalışma, ebeveyn destekli müdahalelerin okuma güçlüğü olan öğrenciler için alternatif bir destek modeli olarak kullanılabileceğini ve okuma gibi temel bir akademik beceriye önemli katkılar sağlayabileceğini göstermektedir. Öğretmenler, ebeveynler ve uzmanlar arasında iş birliğinin artırılması ve bu tür programların daha geniş kitlelere uygulanması, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin eğitim yaşamlarına uzun vadeli ve kalıcı çözümler sunabilir.

Öneriler

Uygulamaya Yönelik Öneriler

Bu araştırmanın bulguları, ebeveynlerin çevrim içi eğitim ve koçluk programları ile akıcı okuma stratejilerini uygulayabildiğini ve öğrencilerin okuma performanslarını olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Bu tür programlar, daha geniş bir ebeveyn kitlesine ulaştırılarak yaygınlaştırılmalıdır. Ek olarak öğretmenlerin, ebeveynlerin ve uzmanların iş birliği içinde çalışmasını teşvik edecek sistemler kurulmalıdır. Bu iş birliği, özellikle öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma gelişimini daha sürdürülebilir ve etkili kılacaktır.

Bu çalışmada, etkililiği kanıtlanmış beceri ve performans temelli stratejiler birleştirilerek bir paket oluşturulmuştur. Ancak akıcı okuma müdahale stratejilerinin etki düzeyleri bireylerin ihtiyaçlarına ve özelliklerine bağlı olarak değişiklik gösterebilir. Bu nedenle, uygulama öncesinde bireysel farklılıkları gözlemlemek ve her birey için en etkili stratejileri belirlemek amacıyla kısa deneysel analiz yapılmalıdır. Kısa deneysel analiz, öğretmenlerin etki potansiyeli yüksek müdahaleleri seçmesine ve ebeveynlere uzun süreli uygulamalar önermeden önce müdahalenin etkililiğini doğrulamasına olanak sağlayabilir. Ek olarak kısa deneysel analiz sonucunda her birey için en etkili tekniklerin belirlenerek uygulamaların bu doğrultuda şekillendirilmesi sağaltım sürecinin verimliliğini artırabilir.

Bu çalışmada ebeveynlere akıcı okuma stratejilerinin öğretimi sürecinde koçluk desteği sağlanmış ve ebeveynler süreç boyunca sürekli olarak desteklenmiştir. Bu destek, ebeveynlerin uygulama sırasında stratejileri daha doğru ve tutarlı bir şekilde uygulamalarına yardımcı olmuş, karşılaştıkları zorlukları daha hızlı aşmalarını sağlamış, aynı zamanda hatalarının anında fark edilmesine ve düzeltmelerine olanak tanımış, böylece uygulamanın güvenilirliği artırmıştır. Koçluk süreci, ebeveynlerin becerilerini geliştirmelerine, çocuklarına daha etkili bir şekilde destek olmalarına ve uygulamaların uzun vadeli sürdürülebilirliğine katkıda bulunabilir. Bu bağlamda, ebeveynlerle yürütülecek

çalışmalarda süreç boyunca yapılandırılmış, bireyselleştirilmış ve bireysel ihtiyaçlara yönelik düzenli koçluk desteği sunulması önerilmektedir.

Bu çalışmada, ebeveyn eğitim ve koçluk süreçlerinin çevrim içi olarak yürütölmesi, ebeveynlerin çalışmayı katılımlarını kolaylaştırmış. Ayrıca çevrim içi uygulama ebeveynlerin fiziksel katılım gerekliliğini ortadan kaldırarak zaman yönetimini kolaylaştırmış ve devamlılığı desteklemiştir. Bu bulgular ışığında, ebeveynlere yönelik eğitimlerin ve koçluk süreçlerinin çevrim içi olarak planlanması ve yürütölmesi hem erişilebilirliği artırmak hem de sürdürülebilir bir destek modeli oluşturmak adına etkili bir yöntem olarak önerilmektedir. Ayrıca, çevrim içi koçluk platformlarının kullanılması, zaman ve mekân sınırlamalarını ortadan kaldırarak daha geniş bir kitleye ulaşılmasına olanak tanıyabilir.

İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler

Bu araştırmada, ebeveynler tarafından uygulanan akıcı okuma müdahalesinin etkisi öğrenme güçlüğü olan öğrencilerle çalışılarak belirlenmiştir. Gelecekteki araştırmalarda müdahalenin etkililiğinin genellenebilirliği için farklı yaş grupları ve farklı gelişimsel profillere sahip öğrencilerde (ör. okuma güçlükleri, dil ve konuşma bozuklukları vb.) benzer müdahalelerin etkilerini incelenebilir.

Bu araştırmada ebeveynlere akıcı okuma stratejilerinin öğretilmesi sürecinde çevrim içi eğitimin yanı sıra koçluk desteği de sağlanmıştir. İleri araştırmalarda koçluk destekli müdahaleler, yüz yüze uygulamalar veya hibrit modellerle karşılaştırılarak hangi yöntemin daha etkili olduğu belirlenebilir.

Bu araştırmada, akıcı okuma müdahalesinin uygulama süreci çevrim içi eğitim ve koçluk destekleri alan ebeveynler tarafından gerçekleştirilmiştir. İleride okuryazar kardeşlerin veya yetkin okurlar olan akranların uygulamacı olduğu araştırmalar planlanabilir.

KAYNAKLAR

- Açıkgöz, M. H., & Kartal, M. S. (2024). Bir annenin akıcı okuma stratejilerini kullanması: AKOSEP'in etkileri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (61), 187-213.
- Akın, U. (2020). *Öğrenme güçlüğü riski olan öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinde zenginleştirilmiş okuma becerileri müdahale paketinin etkililiği: Müdahaleye tepki modeli düzey- II yaklaşımı uygulaması*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akyol, H. (2006). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi* (5. Baskı.). Ankara: Pegem.
- Akyol, M., & Baştuğ, M. (2015). Yapılandırılmış akıcı okuma yönteminin üçüncü sınıf öğrencilerinin akıcı okuma ile okuduğunu anlama becerilerine etkisi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(1), 125-141.
- Akyol, H., & Kodan, H. (2016). Okuma güçlüğünün giderilmesine yönelik bir uygulama: Akıcı okuma stratejilerinin kullanımı. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(2), 7-21.
- Akyol, H., Yıldırım, K., Ateş, S., Çetinkaya, Ç., & Rasinski, V. T. (2014). *Okumayı değerlendirme: Öğretmenler için kolay ve pratik bir yol* (1. Basım). Ankara: Pegem.
- Akyol, H., & Çoban Sural, Ü. (2021). Developing Reading, Reading Comprehension and Motivation: An Action Research Study. *Education and Science*. 46(205), 69-92.

- Allinder, R. M., Dunse, L., Brunken, C. D., & Obermiller Krolikowski, H. J. (2001). Improving fluency in at-risk readers and students with learning disabilities. *Remedial and Special Education*, 22(1), 48-54.
- Altundal, B., & Bilge, H. (2023). Yankılayıcı okuma yönteminin iki dilli 8. sınıf öğrencilerinin akıcı okuma becerileri üzerindeki etkisi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (58), 2454-2472.
- Alston-Abel, N. L., & Berninger, V. W. (2018). Relationships between home literacy practices and school achievement: Implications for consultation and home-school collaboration. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 28(2), 164-189.
- American Psychological Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders*. Washington: APA.
- Armağan, E., & Altınkan, D. (2022). Koçluk sürecinde bireylerin aktivite odaklı güdülenme, ilgilenim düzeyleri ve ağızdan ağıza iletişim eğilimlerinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Uygulamalı Bilimler Dergisi*, 6(2), 323-353.
- Anderson, K. J., & Minke, K. M. (2007). Parent involvement in education: Toward an understanding of parents' decision making. *The Journal of Educational Research*, 100(5), 311-323.
- Aracı, N., & Melekoğlu, M. A. (2023). Özel Öğrenme Güçlüğü Olan ve Olmayan Ortaokul Öğrencilerinin Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Performanslarının İncelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(3), 1583-1599.
- Arıkel, Ö. (2022). *Web tabanlı ebeveyn koçluk programının otizm spektrum bozukluğu olan çocukların ebeveynlerinin söz öncesi milieu stratejilerini uygulamalarında etkililiği* Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Aslanargun, E., & Özakça, B. (2015). Akademik başarıları yüksek olan öğrencilerin başarı düzeylerine ailelerinin katkıda bulunma biçimleri. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(3), 9-21.
- Ataman, A., & Kahveci, G. (2009). Öğrenme yetersizliği ya da özgül öğrenme güçlüğü. A. Ataman (Ed.), *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitime giriş* içinde (s. 153-170). Ankara: Gündüz.
- Aydemir, T. (2024). Özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin sosyal becerilerinin ve problem davranışlarının akran zorbalığına maruz kalmalarında rolünün incelenmesi. *Journal of International Management Educational and Economics Perspectives*, 12(1), 77-90.
- Aytaç, A. (2017). Prozodi ile okuduğunu anlama arasındaki ilişki. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(2), 102-113
- Ates, S. (2013). The effect of repeated reading exercises with performance-based feedback on fluent reading skills. *Reading Improvement*, 50(4), 158-165.
- Barkley, R. A. (2015). *Attention-deficit hyperactivity disorder: A handbook for diagnosis and treatment* (4th Ed.). New York: Guilford.
- Baran, B., & Karabulut, A. (2023). Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin, okuma akıcılığının geliştirilmesinde kullanılan müdahale paketinin etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(3), 1699-1728.
- Başaran, M. (2013). Reading fluency as an indicator of reading comprehension. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 13(4), 2287-2290.
- Baştuğ, M., & Keskin, H. K. (2012). Akıcı okuma becerileri ile anlama düzeyleri basit ve çıkarımsal arasındaki ilişki. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 227-244.

- Baydık, B. (2011). Okuma güçlüğü olan öğrencilerin üstbilişsel okuma stratejilerini kullanımı ve öğretmenlerinin okuduğunu anlama öğretim uygulamalarının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 36(162), 301-319.
- Begeny, J. C., Daly, E. J., & Valleley, R. J. (2006). Improving oral reading fluency through response opportunities: a comparison of phrase drill error correction with repeated readings. *Journal of Behavioral Education*, 15(4), 229–235.
- Bilge, H. ve Sağır, M. (2017). Ortaokul öğrencilerinin okuma hatalarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *İhlara Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 77-88
- Brown, J. A., & Woods, J. J. (2016). Parent-implemented communication intervention: Sequential analysis of triadic relationships. *Topics in Early Childhood Special Education*, 36(2), 115-124.
- Bonilla, M. T., Camo, J. G., Lanzaderas, R. A., Lanzaderas, R. A., & Bonilla, A. H. (2022). Parental involvement on child's education at home during COVID-19 pandemic. *International Journal of Humanities and Education Development*, 4(3), 6-13.
- Burke, M. M., & Hodapp, R. M. (2014). Relating stress of mothers of children with developmental disabilities to family–school partnerships. *Mental Retardation*, 52(1), 13-23.
- Çakıroğlu, O. (2017). Özel öğrenme güçlüğü olan çocukların özellikleri. M. A. Melekoğlu & O. Çakıroğlu (Eds.), *Özel öğrenme güçlüğü olan çocuklar* içinde (s. 48-70). Ankara: Vize.
- Cartwright, K. B. (2012). Insights from cognitive neuroscience: The importance of executive function for early reading development and education. *Early Education & Development*, 23(1), 24-36.
- Carlson, K., Dickey, M. W., Frazier, L., & Clifton, C. (2009). Information structure expectations in sentence comprehension. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 62, 114–139.

- Casey, L. B., & Williamson, R. (2011). Training parents as effective literacy tutors: Increasing the procedural integrity of tutoring. *Mentoring and Tutoring: Partnership in Learning*, 19(3), 257–276.
- Çatalbaş, E. (2017). Eğitimde koçluğun etkileri. *Aydın İnsan ve Toplum Dergisi*, 3(1), 57-79.
- Chafouleas, S. M., Martens, B. K., Dobson, R. L., Weinstein, K. S., & Gardner, K. B. (2004). Fluent reading as the improvement of stimulus control: Additive effects of performance-based interventions to repeated reading on students' reading and error rates. *Journal of Behavioral Education*, 13(2), 67–81.
- Chard, D. J., Vaughn, S., & Tyler, B. J. (2002). A synthesis of research on effective interventions for building reading fluency with elementary students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 35(5), 386-406.
- Cheon, J., Kim, Y. T., & Lee, Y. (2022). The effects of reading fluency intervention via tele-practice parent coaching on parent's intervention strategies and the reading fluency skills of children with cochlear implants. *Communication Sciences & Disorders*, 27(1), 220-238.
- Curtiss, S. L., Pearson, J. N., Akamoglu, Y., Fisher, K. W., Snodgrass, M. R., Meyer, L. E., Meadan, H., & Halle, J. W. (2016). Bringing instructional strategies home reaching families online. *Teaching Exceptional Children*, 48(3), 159-167.
- Cutting, L. E., & Scarborough, H. S. (2006). Prediction of reading comprehension: Relative contributions of word recognition, language proficiency, and other cognitive skills can depend on how comprehension is measured. *Scientific Studies of Reading*, 10(3), 277-299.
- Çeliktürk Sezgin, Z., & Akyol, H. (2015). Improving reading skills of fourth grade elementary student who has reading disability. *Turkish Journal of Education*, 4(2), 4-16.

- Conte, K. L., & Hintze, J. M. (2000). The effects of performance feedback and goal setting on oral reading fluency within curriculum-based measurement. *Diagnostic*, 25(2), 85-98.
- Daly, E. J., & Kupzyk, S. (2012). An investigation of student-selected and parent-delivered reading interventions. *Journal of Behavioral Education*, 21(4), 295-314.
- D'Angiulli, A., & Siegel, L. S. (2003). Cognitive functioning as measured by the WISC-R: Do children with learning disabilities have distinctive patterns of performance?. *Journal of Learning Disabilities*, 36(1), 48-58.
- Delaney, R., Nelson, C., Pacifici, C., White, L., & Smalley, B. K. (2012). Web-enhanced preservice training for prospective resource parents: A randomized trial of effectiveness and user satisfaction. *Journal of Social Service Research*, 38(4), 503-514.
- Demir, E., & Aydın, F. (2016). Çalışma belleği, dikkat ve bilgi işleme hızının Türk öğrencilerin okuma akıcılığı üzerindeki etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 14(3), 235-250.
- Demir, R., & Ceylan, M. (2024). Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okul derslerine yönelik benlik saygılarının incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(3), 728-746.
- Doğanay Bilgi, A. (2017). Okuma yazmada öğretimsel stratejiler. E. R. Özmen (Ed.), *Öğrenme güçlüğü sınıf içi destek seti* içinde. Ankara: Eğiten.
- Doğanay Bilgi, A. (2020). Evaluating the effect of parent reading interventions on improving reading fluency of students with reading difficulties. *Behavioral Interventions*, 35(2), 217-233.
- Doğangün, B. (2008, Mart). Özel eğitim gerektiren psikiyatrik durumlar. Türkiye’de Sık Karşılaşılan Psikiyatrik Hastalıklar Sempozyum Dizisi 62’de sunulmuş bildiri, (s. 157-174), İstanbul Üniversitesi Cerrahpaşa Tıp Fakültesi, İstanbul.

- Douglas, S. N., McNaughton, D., & Light, J. (2013). Online training for paraeducators to support the communication of young children. *Journal of Early Intervention*, 35(3), 223-242.
- Douglas, S. N., Meadan, H., & Kammes, R. (2020). Early interventionists' caregiver coaching: A mixed methods approach exploring experiences and practices. *Topics in Early Childhood Special Education*, 40(2), 84-96.
- Erbasan, Ö., & Erbasan, Ü. (2022). Okuma güçlüğü çeken ikinci sınıf öğrencisinin akıcı okuma becerisinin geliştirilmesi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 11(4), 729-737.
- Erbaş, D. (2018). Güvenirlik. G. Kırcaali-İftar, E. Tekin-İftar, O. Kurt & D. Erbaş (Eds.), *Eğitim ve davranış bilimlerinde tek-denekli araştırmalar içinde* (2. Baskı, s. 109-128). Ankara: Anı.
- Erden, G., Kurdoğlu, F., & Uslu, R. (2002). İlköğretim okullarına devam eden Türk çocuklarının sınıf düzeylerine göre okuma hızı ve yazım hataları normlarının geliştirilmesi. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 13(1), 5-13.
- Erion, J., & Hardy, J. (2019). Parent tutoring, instructional hierarchy, and reading: A case study. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 63(4), 382-392.
- Erol, M., & Erol, A. (2020). Koronavirüs pandemisi sürecinde ebeveynleri gözünden ilkököl öğrencileri. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 529-551.
- Farra, S. M., Whitney, T., Cooper, J. T., Lingo, A. S., & Hovious-Furgason, M. (2022). Using parental tutoring to improve the oral reading fluency of students with disabilities in rural settings. *Journal of Special Education Apprenticeship*, 11(2), n2.
- Fletcher, J. M., Lyon, G. R., Fuchs, L., & Barnes, M. (2007). *Learning disabilities: From identification to intervention*. New York: Guilford.

- Flanagan, D. P., Alfonso, V. C., Costa, M., Palma, K., & Leahy, M. A. (2018). Use of ability tests in the identification of specific learning disabilities within the context of an operational definition. In D. P. Flanagan & E. M. McDonough (Eds.), *Contemporary intellectual assessment: Theories, tests, and issues* (4th Ed., pp. 608-642). New York: Guilford.
- Fuchs, L. S., Fuchs, D., Hosp, M. K., & Jenkins, J. R. (2001). *Oral reading fluency as an indicator of reading competence: A theoretical, empirical, and historical analysis*. In *The role of fluency in reading competence, assessment, and instruction*. London: Routledge.
- Fuchs, L. S., Fuchs, D., Hosp, M. K., & Jenkins J. R. (2009). Oral reading fluency as an indicator of reading competence: A theoretical, empirical and historical analysis. *Scientific Studies of Reading*, 5(3), 239-256.
- Gans, A. M., Kenny, M. C., & Ghany, D. L. (2003). Comparing the self-concept of students with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 36(3), 287-295.
- Gortmaker, V. J., Daly, E. J., McCurdy, M., Persampieri, M. J., & Hergenrader, M. (2007). Improving reading outcomes for children with learning disabilities: Using brief experimental analysis to develop parent-tutoring interventions. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 40(2), 203-221.
- Gökdemir, M., & Yakut, A. D. (2021). Özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma becerilerinin incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(2), 330-342.
- Guo, L., & Keles, S. (2024). A systematic review of studies with parent-involved interventions for children with specific learning disabilities. *European Journal of Special Needs Education*, 39(1), 1-18.
- Güler Bülbül, Ö. (2025). Improving Reading Comprehension and Fluency in an Intellectually Disabled Student: A Case Study. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 26(1), 83-99.

- Gündüz, G. F. (2019). Öğrenmeyi öğrenme üzerine ev temelli aile katılımı çalışması. *Yaşadıkça Eğitim*, 33(2), 275-305.
- Güneş, F., & Yıldırım, K. (2018). İlkokul öğrencilerinde okuma akıcılığı ve bilişsel beceriler arasındaki ilişkiler. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 43(195), 153-170.
- Güzel-Özmen, R. (2000). *Okuduğunu anlama seti*. İstanbul: YA-PA.
- Güzel-Özmen, R. (2011). Evaluating the effectiveness of combined reading interventions on improving oral reading fluency of students with reading difficulties. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9(3), 1063-1086.
- Hallahan, D. P., Pullen, P. C., Kauffman, J. M., & Badar, J. (2020). *Exceptional learners*. *Oxford research encyclopedia of education*. New York: Oxford.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.
- Hill, N. E., & Tyson, D. F. (2009). Parental involvement in middle school: A meta-analytic assessment of the strategies that promote achievement. *Developmental Psychology*, 45(3), 740.
- Hippman, C., Mah, J. W., & MacFadden, M. (2023). Virtual delivery of parent coaching interventions in early childhood mental health: A scoping review. *Child Psychiatry & Human Development*, 54(1), 1-37.
- Hornby, G., & Lafaele, R. (2011). Barriers to parental involvement in education: An explanatory model. *Educational review*, 63(1), 37-52.
- Hudson, R. F., Lane, H. B., & Pullen, P. C. (2005). Reading fluency assessment and instruction: What, why, and how?. *The Reading Teacher*, 58(8), 702-714.
- Hussar, B., Zhang, J., Hein, S., Wang, K., Roberts, A., Cui, J., & Dilig, R. (2020). *The condition of education 2020*. Washington: NCES.
- Individuals with Disabilities Education Improvement Act. (2004). Pub. L. No. 108-446, § 614, 118 Stat. 2706. Retrieved from <https://sites.ed.gov/idea/>

- Irvin, M. J., Meece, J. L., Byun, S. Y., Farmer, T. W., & Hutchins, B. C. (2011). Relationship of school context to rural youth's educational achievement and aspirations. *Journal of Youth and Adolescence*, 40(9), 1225-1242.
- Johnson, E.S., Humphrey, M., Mellard, D.F., Woods, K., Lee Swanson, H., & Fohnson, E.S. (2010). Cognitive processing deficits and students with specific learning disabilities: A selective meta-analysis of the literature. *Learning Disability Quarterly*, 33(1), 3-18.
- İnan, B. (2024). *Bütünleştirme eğitimi kapsamında öğrenme güçlüğü olan öğrencilere sunulan destek eğitim hizmetlerinin paydaş görüşlerine dayalı olarak karşılaştırılması*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Kabaalioglu, E. (2019). *Özgül öğrenme güçlüğü görülen çocuklarda uyum ve davranış bozuklukları ile annelerinin bilişsel duygu düzenleme stratejileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kahraman, Ö. G., & Keser, H. (2023). Erken müdahalede bir hizmet modeli: Ebeveyn koçluğu. *Early Childhood Education Researches*, 1(1), 53-70.
- Kanık Uysal, P., & Akyol, H. (2019). Okuma güçlüğü ve giderilmesi: Bir eylem araştırması. *Eğitim ve Bilim*, 44(198), 17-35.
- Kanlı, İ. (2023). *Aileler tarafından sunulan akıcı okuma paketinin öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin akıcı okuma düzeyine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Biruni Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Kaya, D. (2016). Akıcı okuma gelişiminin değerlendirilmesine yönelik boylamsal bir çalışma/A longitudinal study on the assessment of reading fluency development. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 4(2), 14-25.

- Keçeli-Kaysılı, B. (2008). Akademik başarının arttırılmasında aile katılımı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 9(01), 69-83.
- Keleş, C., & Doğan, M. C. (2021). Ebeveyn Destekli Okuma Müdahale Programının İlkokul Öğrencilerinin Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Becerilerine Etkisi. *HAYEF: Journal of Education*, 18(1), 21-37.
- Kemp, P., & Turnbull, A. P. (2014). Coaching with parents in early intervention: An interdisciplinary research synthesis. *Infants & Young Children*, 27(4), 305-324.
- Keskin, H., Baştuğ, M., & Akyol, H. (2013). Sesli okuma ve konuşma prozodisi: İlişkisel bir çalışma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 168-180.
- Keskin, H. K., & Baştuğ, M. (2013). Geçmişten günümüze akıcı okuma. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 171(171), 189-208.
- Kim, Y. S., Wagner, R. K., & Foster, E. (2011). Relations among oral reading fluency, silent reading fluency, and reading comprehension: A latent variable study of first-grade readers. *Scientific Studies of Reading*, 15(4), 338-362.
- Klassen, R. M. (2010). Confidence to manage learning: The self-efficacy for self-regulated learning of early adolescents with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 33(1), 19-30.
- Klauda, S. L., & Guthrie, J. T. (2008). Relationships of three components of reading fluency to reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 100(2), 310-321.
- Kunze, M., Wei, Q., Bacon-Yates, A., Pompan, E., Lockwood, H., & Witthuhn, N. (2024). Promoting reciprocal relationships with flexibility, coaching, and teaching (PRRFCT match): A virtual parent-mediated intervention package for young children with developmental disabilities. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 54(5), 1-18.

- Kupzyk, S., & LaBrot, Z. C. (2021). Teaching future school personnel to train parents to implement explicit instruction interventions. *Behavior Analysis in Practice*, 14(3), 856-872.
- Kuruoğlu, G., & Şen, N. (2018). Okuma güçlüğü yaşayan ortaokul öğrencilerin yaptıkları okuma hatalarının incelenmesi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 101-110.
- Kostewicz, D. E., & Kubina, R. M. (2010). A comparison of two reading fluency methods: Repeated readings to fluency criterion and interval sprinting. *Reading Improvement*, 47(1), 43-63.
- LaBerge, D., & Samuels, S. J. (1974). Toward a theory of automatic information processing in reading. *Cognitive Psychology*, 6(2), 293-323.
- Lee, J., & Yoon, S. Y. (2017). The effects of repeated reading on reading fluency for students with reading disabilities: A meta-analysis. *Journal of learning disabilities*, 50(2), 213-224.
- Lerner, J. W., & Johns, B. H. (2015). *Learning disabilities and related disabilities: Strategies for success*. Boston: Cengage.
- Ledford, J. R., & Gast, D. L. (2018). *Single case research methodology: Applications in special education and behavioral sciences*. New York: Routledge
- Ledford, J. R., Zimmerman, K. N., Harbin, E. R., & Ward, S. E. (2018). Improving the use of evidence-based instructional practices for paraprofessionals. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 33(4), 206-216.
- Leo, A., Wilcox, K. C., Khan, M. I., & Tobin, J. (2024). Family engagement during the pandemic: Challenges, inequities, and opportunities for adaptation. *Child & Youth Services*, 45(3), 402-429.
- Lienemann, T. O., & Reid, R. (2006). Self-regulated strategy development for students with learning disabilities. *Teacher Education and Special Education*, 29(1), 3-11.

- Maiden, M. E., Ampuero, M. E., & Kostewicz, D. E. (2024). A Comparison of Repeated Reading and Listening While Reading to Increase Oral Reading Fluency in Children. *Education and Treatment of Children*, 47(1), 51-66.
- Marvin, K. L., Rapp, J. T., Stenske, M. T., Rojas, N. R., Swanson, G. J., & Bartlett, S. M. (2010). Response repetition as an error-correction procedure for sight-word reading: A replication and extension. *Behavioral Interventions*, 25(2), 109-127.
- Matute-Chavarria, M., Cuba, M. J., Lavin, C. E., Katz, S., Brown, M. R., & Aborishade, A. P. (2023). Using technology to coach culturally and linguistically diverse families in the behavior intervention plan process: Embedding funds of knowledge. *Journal of Special Education Technology*, 38(1), 6-14.
- McConkey, R., Kelly, F., Mannan, H., & Craig, S. (2011). Moving from family care to residential and supported accommodation: National, longitudinal study of people with intellectual disabilities. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, 116(4), 305-314.
- Mert Duran, C. N. (2023). 2019 Türkçe Öğretim Programında prozodi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (43), 1-32.
- Meadan, H., Snodgrass, M. R., Palomo, I., Amenta, C. G., & Halle, J. W. (2017). A framework for defining contextual features of training and coaching practices. *Exceptionality*, 25(4), 253-269.
- Miciak, J. & Fletcher, J. M. (2019). The identification of reading disabilities. In D. Kilpatrick, R. Joshi & R. Wagner (Eds.) *Reading development and difficulties* (pp. 159-177). New York: Springer.
- Milkie, M. A., Nomaguchi, K. M., & Denny, K. E. (2015). Does the amount of time mothers spend with children or adolescents matter?. *Journal of Marriage and Family*, 77(2), 355-372.

- Millî Eğitim Bakanlığı. (1975). *Özel eğitime muhtaç çocuklar hakkında yönetmelik*. Resmî Gazete, 15151. <https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/15151.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2013). *Özel öğrenme güçlüğü destek eğitim programı*. https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2013_09/04010347_ozelogrenmeguclugudestekegitimprogrami.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). *Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği*. https://orgm.meb.gov.tr/alt_sayfalar/mevzuat/Ozel_Egitim_Hizmetleri_Yonetmeli_gi_son.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2021). *Öğrenme güçlüğü destek eğitim programı*. https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_05/21130110_Ogrenme_Guclugu.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Mitchell, C., & Begeny, J. C. (2014). Research into practice: Improving student reading through parents' implementation of a structured reading program. *School Psychology Review*, 43(1), 41-58.
- Morrow, L. M., Kuhn, M. R., & Schwanenflugel, P. J. (2006). The family fluency program. *The Reading Teacher*, 60(4), 322-333.
- Musti-Rao, S., Hawkins, R., & Barkley, E. (2009). Effects of repeated readings on the oral reading fluency of urban fourth-grade students: implications for practice. *Preventing School Failure*, 54(1), 12-23.
- Nabela, S. J., Mustadi, A., Hendrik, M., & Romadon, R. (2022). Implementating 'calistung' clinic program to overcome students' reading difficulty. *AL-ISHLAH: Jurnal Pendidikan*, 14(3), 3135-3148.
- Nelson, J. S., Alber, S. R., & Gordy, A. (2004). Effects of systematic error correction and repeated readings on the reading accuracy and proficiency of second graders with disabilities. *Education and Treatment of Children*, 27(3), 186-198.

- Noltemeyer, A., Joseph, L., & Watson, M. (2014). Improving reading prosody and oral retell fluency: A comparison of three intervention approaches. *Reading Improvement*, 51(2), 221-232.
- O'Connor, R. E., White, A., & Swanson, H. L. (2007). Repeated reading versus continuous reading: Influences on reading fluency and comprehension. *Exceptional children*, 74(1), 31-46.
- Okur, M., & Aksoy, V. (2024). Öğrenme güçlüğü erken belirtileri tarama ölçeğinin psikometrik niteliklerinin belirlenmesi. *Journal of Uludag University Faculty of Education*, 37(2), 534-554.
- Orçan, M., & Özmen, E. R. (2012). Zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrencilerin okuma hızının artırılmasında sağaltım paketlerinden etkili olanın belirlenmesi. *Özel Eğitim Dergisi*, 13(1) 41-54.
- Öksüz, H., & Akyol, H. (2023). Ön bilgi, okuma hataları ve kelime tanıma becerilerinin okuduğunu anlamaya etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 11(2), 269-282.
- Özel, E., & Zelyurt, H. (2016). Anne baba eğitiminin aile çocuk ilişkilerine etkisi. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 16(36), 9-34.
- Özmen, E. R. & Doğanay-Bilgi, A. (2016). A Case Study: The Implementation of a Problem-Solving Model with a Student with Reading Difficulties in Turkey. *Education and Treatment of Children*, 39(3), 339-358.
- Özmen, R. (Ed). (2017). *Öğrenme güçlüğü sınıf içi destek seti, öğrenme güçlüğü hakkında temel bilgiler ve uygulamalar*. Ankara: Eğiten.
- Öztürk, H., & Girli, A. (2017). Özel öğrenme güçlüğünde yazılı anlatım ve yazma kaygısı. *Journal of International Social Research*, 10(51), 784-794.
- Paige, D. D., Rasinski, T., Magpuri-Lavell, T., & Smith, G. S. (2014). Interpreting the relationships among prosody, automaticity, accuracy, and silent reading comprehension in secondary students. *Journal of Literacy Research*, 46(2), 123-156.

- Parker, R. I., Vannest, K. J., Davis, J. L., & Sauber, S. B. (2011). Combining nonoverlap and trend for single-case research: Tau-U. *Behavior Therapy*, 42(2), 284-299.
- Pasha, S., Shah, S., & Ijaz, M. (2021). Need for parents training on educational aspects for improving parental involvement in their child's education. *Journal of Business and Social Review in Emerging Economies*, 7(1), 183-194.
- Pearl, R., & Donahue, M. L. (2004). Peer relationships and learning disabilities. In B. Y. L. Wong (Ed.), *Learning about learning disabilities* (pp. 133–165). New York: Academic.
- Rack, J. P. (2017). Dyslexia: The phonological deficit hypothesis. In *Dyslexia in children* (pp. 5-37). London: Routledge.
- Rasinski, T. V. (2012). Why reading fluency should be hot!. *The Reading Teacher*, 65(8), 516-522.
- Rasinski, T. V. (2003). *The fluent reader: Oral reading strategies for building word recognition, fluency, and comprehension*. New York: Scholastic.
- Rasinski, T. (2004). Creating fluent readers. *Educational Leadership*, 61(6), 46-51.
- Rasinski, T., Rikli, A., & Johnston, S. (2009). Reading fluency: More than automaticity? More than a concern for the primary grades?. *Literacy Research and Instruction*, 48(4), 350-361.
- Resetar, J. L., Noell, G. H., & Pellegrin, A. L. (2006). Teaching parents to use research-supported systematic strategies to tutor their children in reading. *School Psychology Quarterly*, 21(3), 241.
- Rush, D. D., & Shelden, M. L. (2020). *The early childhood coaching handbook* (2nd Ed.). Washington: Paul H. Brookes.
- Sakız, H., Sart, Z. H., & Ekinçi, A. (2016). Öğrenme güçlüğünde yaşanan zorlukların eğitsel çerçevede incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(40), 240-256.

- Samuels, S. J. (2006). Looking backward: Reflection on a career in reading. *Journal of Literacy Research*, 38(3), 327-344.
- Samaniego, L. G. (2023). *A Quantitative Correlational Study of the Relationship Between Reading Fluency and Reading Comprehension for Third and Fourth Grade Second-Language Learners*. Doctoral Dissertation, American College of Education
- Saraç, S. (2014). Okuma güçlükleri ve disleksi. *Studies in Psychology*, 34(1), 71-77.
- Sari, D. K., & Maningtyas, R. T. (2020). Parents' involvement in distance learning during the covid-19 pandemic. In *2nd early childhood and primary childhood education (ECPE 2020)* (pp. 94-97). Dordrecht: Atlantis.
- Scruggs, T. E., & Mastropieri, M. A. (1998). Summarizing single-subject research. *Behavior Modification*, 22(3), 221-242.
- Sert, C. (2019) *Okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma akıcılığının artırılmasında model okuma, tekrarlı okuma, hata düzeltme ve kendini izleme stratejisi sağaltım paketinin etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Schwanenflugel, P. J., Westmoreland, M. R., & Benjamin, R. G. (2015). Reading fluency skill and the prosodic marking of linguistic focus. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 28(1), 9-30.
- Singleton, C. (2005). Dyslexia and oral reading errors. *Journal of Research in Reading*, 28(1), 4-14.
- Snowling, M. J., & Melby-Lervåg, M. (2016). Oral language deficits in familial dyslexia: A meta-analysis and review. *Psychological Bulletin*, 142(5), 498.
- Snowling, M. J., & Hulme, C. (2011). Evidence-based interventions for reading and language difficulties: creating a virtuous circle. *British Journal of Educational Psychology*, 81(1), 1-23.
- Snowling, M. J., Hulme, C., & Nation, K. (2020). Defining and understanding dyslexia: Past, present and future. *Oxford Review of Education*, 46(4), 501-513.

- Spencer, S. A., & Manis, F. R. (2010). The Effects of a Fluency Intervention Program on the Fluency and Comprehension Outcomes of Middle-School Students with Severe Reading Deficits. *Learning Disabilities Research & Practice*, 25(2), 76-86.
- Şen, N., & Şen, S. (2019). Tek denekli deneysel çalışmalarda etki büyüklüğü hesaplaması: regresyona dayalı olmayan yöntemlerin incelenmesi. *Journal of Measurement and Evaluation in Education and Psychology*, 10(1), 30-48.
- Taguchi, E., Gorsuch, G., Lems, K., & Rosszell, R. (2016). "Scaffolding in L2 reading: How repetition and an auditory model help readers." *Reading in a Foreign Language*, 28(1), 101-117.
- Tarlow, K. R., & Penland, A. (2016). Outcome assessment and inference with the percentage of nonoverlapping data (PND) single-case statistic. *Practice Innovations*, 1(4), 221.
- Tekin İftar, E. (Ed.). (2012). *Eğitim ve davranış bilimlerinde tek-denekli araştırmalar* (1. Baskı). Ankara: Türk Psikologlar.
- Tekin-İftar, E., & Kırcaali-İftar, G. (2013). *Error-free teaching methods in special education* (3rd Ed.). Ankara: Vize.
- Tekin-İftar, E. (Ed.). (2018). *Eğitim ve davranış bilimlerinde tek denekli araştırmalar*. Ankara: Anı.
- Therrien, W. J., & Hughes, C. (2008). Comparison of repeated reading and question generation on students' reading fluency and comprehension. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 6(1), 1-16.
- Truckenmiller, A. (2024). New and not-well-known research about reading disabilities: Teachers want to know. *The Reading Teacher*, 77(5), 705-711.
- Tuncay, A. A. (2021). Okuma güçlüğü yaşayan ilköğretim öğrencilerinin okuma hatalarının incelenmesi. *International Journal of New Approaches in Social Studies*, 5(1), 119-134.

- Turan, F., & Yükselen, A. (2004). Öğrenme güçlüğü olan çocukların dil özellikleri. *Eğitim ve Bilim*, 29(132), 43-47.
- Turgut, S., Erden, G., & Karakaş, S. (2010). Özgül öğrenme güçlüğü (ÖÖG), dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu (DEHB) birlikteliği ve kontrol gruplarının ÖÖG bataryası ile belirlenen profilleri. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 17(1), 13-25.
- Urfalı Dadandı, P., & Şahin, M. (2018). Özgül öğrenme güçlüğü tanısı olan ve normal gelişim gösteren çocukların benlik kavramları, öz-yeterlik inançları ve sosyal becerilerinin karşılaştırılması. *Elementary Education Online*, 17(2), 532-545.
- Ünay, E., Erdem, R., & Çakıroğlu, O. (2021). COVID-19 sürecinde özel eğitimde uzaktan eğitim uygulamaları. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(30. Ulusal Özel Eğitim Kongresi Özel Sayısı), 158-184.
- Üstündağ, A. (2021). Pandemi sırasında ebeveynlerin uzaktan eğitim deneyimlerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(2), 572-589.
- Valleley, R. J., Evans, J. H., & Allen, K. D. (2002). Parent implementation of an oral reading intervention: A case study. *Child and Family Behavior Therapy*, 24(4), 39-50.
- Varol, N. (2005). *Beceri öğretimi ve öz bakım becerilerinin kazandırılması*. Ankara: Kök.
- Varol, N. (2016). *Aile eğitimi*. Ankara: Kök.
- Wolters, A. P., Kim, Y. S. G., & Szura, J. W. (2022). Is reading prosody related to reading comprehension? A meta-analysis. *Scientific Studies of Reading*, 26(1), 1-20.
- Yıldırım Doğru, S., Alabay, E., & Kayılı, G. (2010). Normal gelişim gösteren ve öğrenme güçlüğü olan çocukların sözcük dağarcığı ile dili anlama düzeylerinin belirlenmesi. *İlköğretim Online*, 9(3), 828-840.
- Yıldırım, K., Rasinski, T., & Kaya, D. (2017). 4-8. sınıflarda Türk öğrencilerin bilgi verici metinlerde akıcı okuma ve anlamaları. *Eğitim ve Bilim*, 42(192), 87-98.

Yıldız, S. (2004). Öğrenme güçlüğü olan çocukların psikososyal özellikleri, sorunları ve eğitimi. *HAYEF Journal of Education*, 1(2), 169-180.

Zhou, Q., Dufrene, B. A., Mercer, S. H., Olmi, D. J., & Tingstom, D. H. (2019). Parent implemented reading interventions within a response to intervention framework. *Psychology in the Schools*, 56(7), 1139-1156.



EKLER



Ek 2. Ebeveyn Onam Formu

EBEVEYN ONAM FORMU

Hicret Karayel'in, Doç. Dr. Arzu Doğanay Bilgi danışmanlığında yürüteceği “Ebeveynlere Verilen Çevrim içi Eğitim ve Koçluk Programının Öğrenme Güçlüğü Olan Çocukların Okuma Akıcılığına Etkisi” adlı araştırmaya ben ve çocuğum katılımcı olarak davet edildim. Bu çalışmaya katılmayı kabul ettiğim takdirde gerek araştırma yürütülürken gerekse yayımlandığında benim ve çocuğumun kimliğimizin gizli tutulacağı konusunda güvence aldım. Bana ve çocuğuma ait verilerin sadece bu araştırma için kullanımına izin veriyorum. Araştırma boyunca video ve ses kaydı alınmasına izin veriyorum. Araştırma sonuçlarının eğitim ve bilimsel amaçlarla kullanımı sırasında kişisel bilgilerimin dikkatle korunacağı konusunda bana yeterli güven verildi. Araştırmanın yürütülmesi sırasında herhangi bir sebep göstermeden çekilebilirim. Araştırma için yapılacak harcamalarla ilgili herhangi bir parasal sorumluluk altına girmiyorum. Bana herhangi bir ödeme yapılamayacaktır. Araştırma ile ilgili bana yapılan tüm açıklamaları ayrıntılarıyla anlamış bulunmaktayım. Bu çalışmaya kendi bireysel onayım ile katılıyorum.

İmzalı bu form kağıdının bir kopyası tarafıma verilmiştir.

Ebeveyn Adı Soyadı:

Ebeveyn İmzası:

Araştırmacı: Hicret Karayel

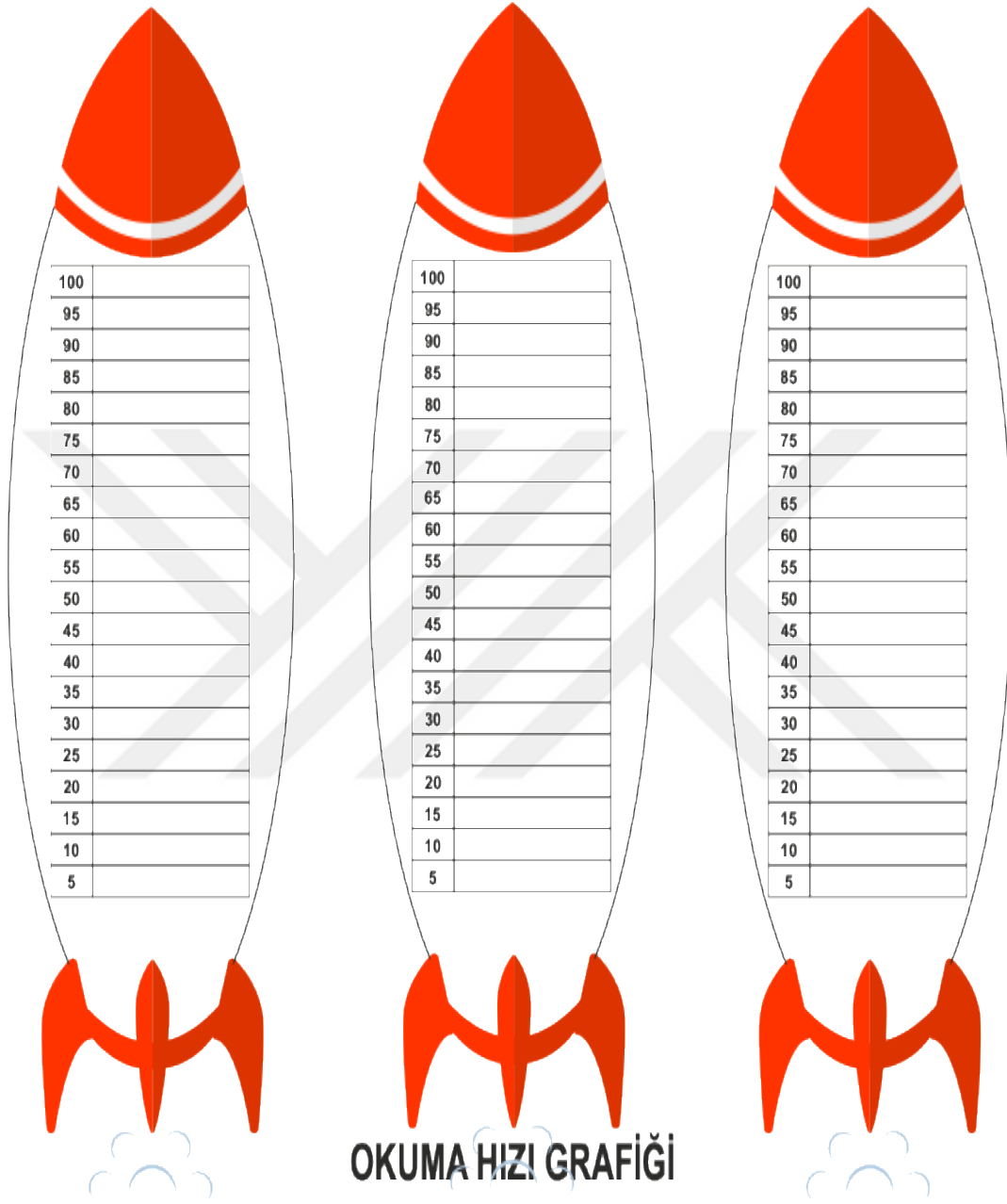
İletişim:

Ek 3. Ebeveyn Görüşme Formu

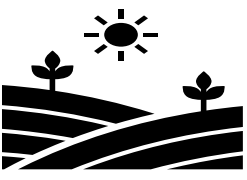
EBEVEYN GÖRÜŞME FORMU

Çocuğun Adı Soyadı:		
Doğum Tarihi:		
Yaşı:		
Sınıfı:		
Tanısı:		Tanılanma yılı:
Ek yetersizliği: Var () Yok () Varsa Nedir?		
Ebeveyn ile İlgili Bilgiler		
	Anne	Baba
Adı Soyadı		
Doğum Tarihi		
Mesleği		
Adres		
Telefon		
Mezuniyet Durumu		
Kardeşlerinin		
Adı Soyadı	Yaşı	Varsa yetersizlik durumu
Kendi bir günlük rutininizi anlatır mısınız?.....		
Evde hangi teknolojik cihazlar var?		
Bilgisayar () Tablet () Akıllı Telefon ()		
Akıllı telefon ve bilgisayar/tablet kullanıyor musunuz? Evet () Hayır ()		
Evde ya da mobil yeterli Internet kullanımınız var mı? Evet () Hayır ()		
Öğrenci ile İlgili Bilgiler		
Çocuğunuzun bir gününü kısaca anlatır mısınız?		
Çocuğunuzla evde ne tür okuma çalışmaları yapıyorsunuz? Süresi nedir?		
Çocuğunuzun yapmaktan hoşlandığı etkinlikler nelerdir?		
Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinden destek eğitim alıyor musunuz? Ne zamandır alıyorsunuz? Haftalık süresi nedir?		

Ek 4. Okuma Hızı Grafiği



Ek 5. Ödül Tablosu

ÖDÜL TABLOSU		
	Resim yapmak istiyorum.	
	Tabletimle 10 dakika oynamak istiyorum.	
	Oyuncaklarımla 15 dakika oynamak istiyorum.	
	Sevdiğim çizgi filmi izlemek istiyorum.	

Ek 6. Video Çekim İzin Onayı

Video Çekim İzin Onayı

Hicret Karayel'in, Doç. Dr. Arzu Doğanay Bilgi danışmanlığında yürüteceği "Ebeveynlere Verilen Çevrim içi Eğitim ve Koçluk Programının Öğrenme Güçlüğü Olan Çocukların Okuma Akıcılığına Etkisi" adlı araştırmanın eğitim videolarının hazırlanmasında benim ve çocuğumun katılımı için davet aldım. Bu çalışmada gönüllü olan ebeveynlere okuma akıcılığına yönelik bir eğitim programı uygulanacağı, bu eğitim programı içerisinde ebeveynlere akıcı okuma stratejilerini tanıtan çeşitli eğitim videoları kullanılacağını, öğretilen akıcı okuma stratejilerinin neler olduğu ve uygulama videolarının içerikleri hakkında bilgilendirildim. Çocuğumla akıcı okuma stratejilerinin uygulanışlarının video çekimlerine ve bu videoların yapılacak araştırmada ebeveyn eğitimi amacı ile kullanılmasına izin veriyorum. Ayrıca bu araştırmada ebeveynlere verilmek üzere planlanan eğitim oturumlarının pilot uygulaması çalışmalarına ebeveyn olarak katılmayı kabul ediyorum. Bu çalışmaya katılmayı kabul ettiğim takdirde gerek araştırma yürütülürken gerekse yayımlandığında benim ve çocuğumun kimlik bilgilerinin gizli tutulacağı konusunda güvence aldım. Araştırma için yapılacak harcamalarla ilgili herhangi bir parasal sorumluluk altına girmiyorum. Bana herhangi bir ödeme de yapılamayacaktır. Sayın Araştırmacı, çocuğumun görüntülerinin yukarıda belirtilen bilgiler dâhilinde araştırma kapsamında kullanılmasına izin veriyorum. Ayrıca araştırmanın ebeveyn eğitiminin pilot uygulamalarına katılmaya gönüllü olarak katılmayı kabul ediyorum./...../2024

İmzalı bu izin onayının bir kopyası tarafıma verilmiştir.

Öğrenci Velisi Adı Soyadı:

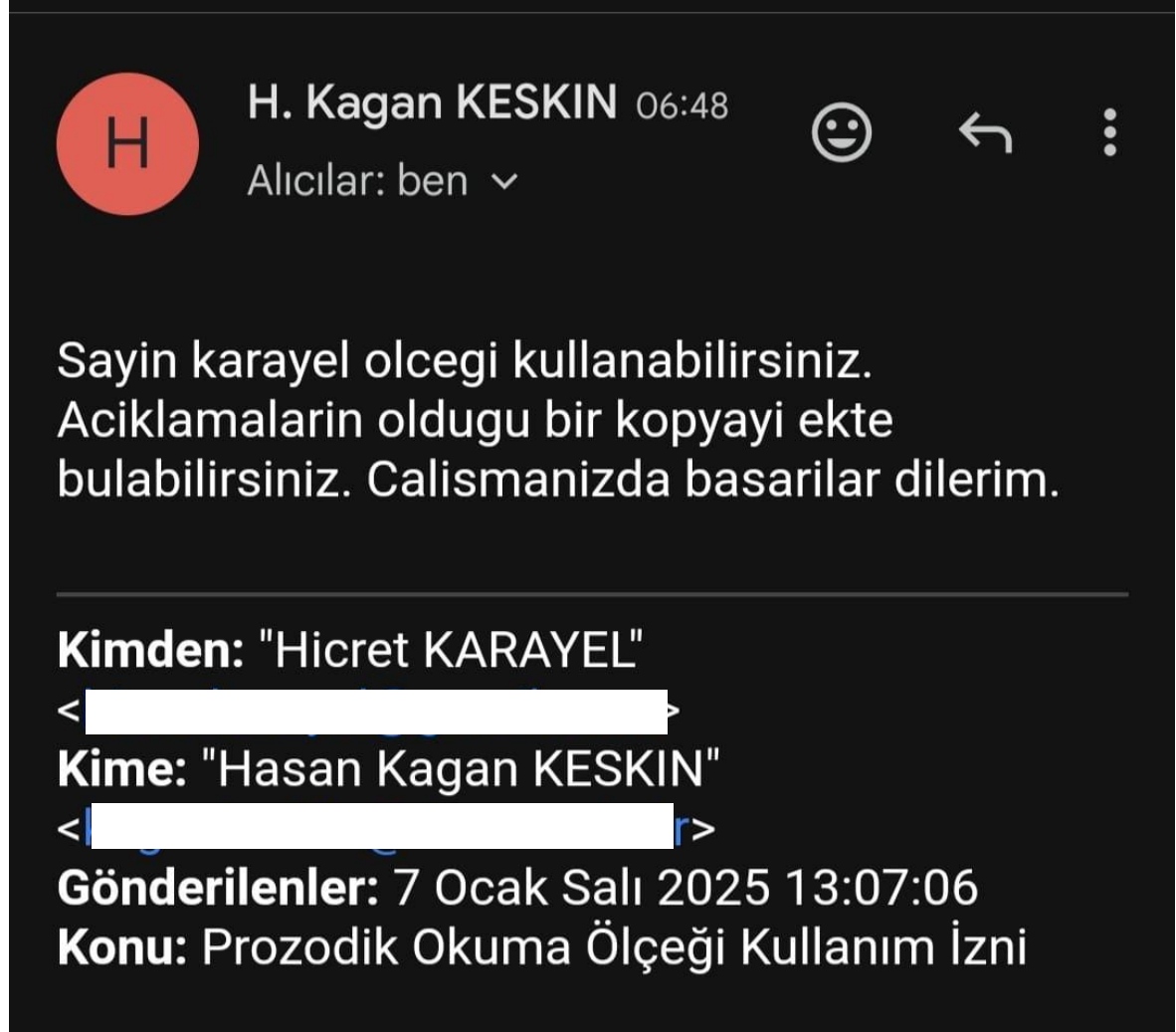
İmza:

Ek 7. Prozodik Okuma Ölçeği

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

Kaynak: Keskin, H., Baştuğ, M., & Akyol, H. (2013). Sesli okuma ve konuşma prozodisi: İlişkisel bir çalışma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 168–180. <https://doi.org/10.17860/efd92252>

Ek 8. Ölçek Kullanım İzni



Ek 9. Öğrenci Sosyal Geçerlik Formu

ÖĞRENCİ SOSYAL GEÇERLİK FORMU

Öğrenci Adı Soyadı:	Tarih:
1. Annenle/babanla yaptığın okuma çalışmaları hoşuna gitti mi? Neler hoşuna gitti?	
2. Annenle/babanla yaptığın okuma çalışmalarının hoşuna gitmeyen bir kısmı oldu mu? Neydi?	
3. Annenle/babanla yaptığın okuma çalışmalarının faydalı olduğunu düşünüyor musun?	
4. Annenle/babanla yaptığın okuma çalışmalarından sonra okuma hızının arttığını düşünüyor musun?	
5. Annenle/babanla yaptığın okuma çalışmalarından sonra doğru okuduğun kelime sayısının arttığını düşünüyor musun?	
6. Annenle/babanla yaptığın okuma çalışmalarından sonra hatalı okuduğun kelime sayısının azaldığını düşünüyor musun?	
7. Annenle/babanla yaptığın okuma çalışmalarından sonra vurgu ve tonlamaya, noktalama işaretlerine dikkat ederek okuduğunu düşünüyor musun?	

Ek 10. Ebeveyn Sosyal Geçerlik Formu

EBEVEYN SOSYAL GEÇERLİK FORMU

Ebeveyn Adı Soyadı:	Tarih:
1. Müdahale programına katıldığınız için memnun musunuz?	
2. Müdahale programının çevrim içi olması hakkında görüşleriniz nedir?	
3. Müdahale programında verilen koçluktan memnun kaldınız mı? Ne düşünüyorsunuz?	
4. Müdahale programının ebeveynlerle çalışılması hakkında düşünceniz nedir?	
5. Müdahale programına uygularken zorlandığınız kısımlar oldu mu? Oldu ise nelerde oldu?	
6. Müdahale programı sonunda çocuğunuzun okuma hızında artış oldu mu?	
7. Müdahale programı sonunda çocuğunuzun doğru okuduğu sözcük sayısında artış oldu mu?	
8. Müdahale programı sonrasında çocuğunuzun vurgu ve tonlamaya dikkat ederek okumasında artış oldu mu?	

Ek 11. Akıcı Okuma Testi

Akıcı Okuma Testi

Aşağıda akıcı okuma ile ilgili size sunulan konulara yönelik bazı sorular yer almaktadır. Sizden her soruyu dikkatli bir şekilde okuyarak cevaplamanızı rica ediyorum. Hazırsanız başlayalım...

Akıcı okuma nedir? İşaretleyiniz.

- ☐ Hızlı okuma
- ☐ Doğru ve yavaş okuma
- ☐ Hızlı, doğru, uygun ses ve tonlama ile okuma

Okuma hızı nasıl değerlendirilir? Kısaca yazınız.

.....

.....

Aşağıdakilerden hangisi okuma hatası sayılmaz? İşaretleyiniz.

- ☐ 3-5 saniye içinde doğru okunmayıp dinleyen tarafından okunan kelimeler
- ☐ Eksik okunan kelimeler
- ☐ Metinde olmadığı halde eklenen kelimeler

Okuma akıcılığını arttırmak için hangi stratejileri kullanacağız? Hatırladıklarınızı aşağıya yazınız.

.....

.....

"Öğrenci metni okumadan önce metnin sesli olarak dinlenmesidir." şeklinde ifade edebileceğimiz okuma akıcılık stratejisi hangi stratejidir? Yazınız.

.....

Tekrarlı okuma stratejisi nasıl uygulanır? Kısaca yazınız.

.....

.....

Hedef koyma stratejisi nasıl uygulanır? Kısaca yazınız.

.....

.....

“Çocuğun okumasından sonra okuma hızının hesaplanarak okuma sonrası çocuğa doğru ve hatalı okuduğu kelime sayısının söylenmesi” akıcı okuma stratejilerinden hangisidir?

.....

Okuma sonrası hata düzeltme stratejisi nasıl uygulanır? Kısaca yazınız.

.....

.....

Ödül ne zaman ve hangi şartlar sağlandığında verilir? Yazınız.

.....

.....

Ek 12. Strateji Uygulama Güvenirliği: Ebeveyn Formu**STRATEJİ UYGULAMA GÜVENİRLİĞİ: EBEVEYN FORMU**

Model Okuma Stratejisi			
Model Okuma Uygulama Adımları		Yaptı	Yapmadı
1.	Ebeveyn ve çocuk yan yana oturur.		
2.	Ebeveyn çocuğa çalışmanın adını söyler.		
3.	Çocuğa çalışma sırasında kullanılacak materyalleri anlatır.		
4.	Metni önce kendinin bir defa sonra çocuğun üç defa okuyacağını söyler.		
5.	Ebeveyn çocuğa “Hazır mısın” der.		
6.	Çocuk “Hazırım” dediğinde ebeveyn çocuğa “Şimdi ben önündeki metni vurgu ve tonlamalara dikkat ederek okuyacağım, sende beni önündeki metinden dikkatli bir şekilde takip et. Sonra senin de aynı şekilde okumanı istiyorum” der.		
7.	Ebeveyn metni vurgu ve tonlamaya dikkat ederek okur.		
8.	Ebeveyn okuma esnasında bir veya iki defa çocuğun takip edip etmediğini ona bakarak kontrol eder.		
9.	Ebeveyn okuma esnasında en az bir defa çocuğa “Nerde kaldım, önündeki metinden göster” der.		
10.	Çocuk metni takip etmiyorsa ebeveyn çocuğa “Önündeki metinden beni takip et” der.		
11.	Ebeveyn metni sonuna kadar okur.		
12.	Ebeveyn çocuğa “Nasıl okudum? Ne düşünüyorsun?” diye sorar.		
13.	Ebeveyn çalışmayı sonlandırır.		

B. Tekrarlı Okuma ve Performans Dönütü Sunma Stratejileri			
Uygulama Adımları		Yaptı	Yapmadı
1.	Ebeveyn ve çocuk yan yana oturur.		
2.	Ebeveyn çocuğa çalışmanın adını söyler.		
3.	Çocuğa çalışma sırasında kullanılacak materyalleri anlatır.		
4.	Ebeveyn çocuğa metni onun okuyacağını kendisinin de önündeki metinden takip edeceğini söyler.		
5.	Ebeveyn çocuğa “Hazır mısın” der.		
6.	Çocuk “Hazırım” dediğinde ebeveyn çocuğa “şimdi önündeki metni en güzel okumanla oku” der.		
7.	Ebeveyn çocuğun okumaya başlamasıyla kronometreyi çalıştırır.		
8.	Çocuk metni okur.		
9.	Ebeveyn çocuk okurken satır atladığında ebeveyn atladığı satırı gösterir.		
10.	Ebeveyn çocuğun hatalı okuduğu kelimeleri önündeki metinden işaretler.		
11.	Ebeveyn çocuğun 3-5 saniye içinde okuyamadığı sözcükleri okur.		
12.	Ebeveyn kronometre bir dakikayı gösterdiğinde çocuğun kaldığı yeri önündeki metinden işaretler.		
13.	Ebeveyn her okumadan sonra çocuğun okuma hızını hesaplar.		
14.	Ebeveyn çalışmayı sonlandırır.		

C. Tekrarlı Okuma, Performans Dönütü, Hata düzeltme ve Hedef Koyma Stratejileri			
Uygulama Adımları		Yaptı	Yapmadı
1.	Ebeveyn ve çocuk yan yana oturur.		
2.	Ebeveyn çocuğa çalışmanın adını söyler.		
3.	Çocuğa çalışma sırasında kullanılacak materyalleri anlatır.		
4.	Ebeveyn çocuğa metni onun okuyacağını kendisinin de önündeki metinden takip edeceğini söyler.		
5.	Ebeveyn çocuğa “Hazır mısın” der.		
6.	Çocuk “Hazırım” dediğinde ebeveyn çocuğa “şimdi önündeki metni en güzel okumanla oku” der.		
7.	Ebeveyn çocuğun okumaya başlamasıyla kronometreyi çalıştırır.		
8.	Çocuk metni okur.		
9.	Ebeveyn çocuk okurken satır atladığında ebeveyn atladığı satırı gösterir.		
10.	Ebeveyn çocuğun hatalı okuduğu kelimeleri önündeki metinden işaretler.		
11.	Ebeveyn çocuğun 3-5 saniye içinde okuyamadığı sözcükleri okur.		
12.	Ebeveyn kronometre bir dakikayı gösterdiğinde çocuğun kaldığı yeri önündeki metinden işaretler.		
13.	Ebeveyn her okumadan sonra çocuğun okuma hızını hesaplar.		
14.	Ebeveyn çocuğun hatalı okuduğu kelimelerin doğrusunu bir kez okur.		
15.	Ebeveyn hatalı kelimelerin doğrusunu çocuktan üç kez okumasını ve bir kez yazmasını ister.		
16.	Ebeveyn çocuğa hedef koyar.		
17.	Öğrenci metni bir kez daha okur.		
18.	Ebeveyn çalışmayı sonlandırır.		

D. Hedef Koyma, Tekrarlı Okuma, Performans Dönütü, Hata Düzeltme ve Ödül Stratejileri			
Uygulama Adımları		Yaptı	Yapmadı
1.	Ebeveyn ve çocuk yan yana oturur.		
2.	Ebeveyn çocuğa çalışmanın adını söyler.		
3.	Çocuğa çalışma sırasında kullanılacak materyalleri anlatır.		
4.	Ebeveyn çocuğa metni onun okuyacağını kendisinin de önündeki metinden takip edeceğini söyler.		
5.	Ebeveyn çocuğa hedef koyar.		
6.	Ödül tablosundan ödül seçtirir.		
7.	Ebeveyn çocuğa “Hazır mısın” der.		
8.	Çocuk “Hazırım” dediğinde ebeveyn çocuğa “şimdi önündeki metni en güzel okumanla oku” der.		
9.	Ebeveyn çocuğun okumaya başlamasıyla kronometreyi çalıştırır.		
10.	Çocuk metni okur.		
11.	Ebeveyn çocuk okurken satır atladığında ebeveyn atladığı satırı gösterir.		
12.	Ebeveyn çocuğun hatalı okuduğu kelimeleri önündeki metinden işaretler.		
13.	Ebeveyn çocuğun 3-5 saniye içinde okuyamadığı sözcükleri okur.		
14.	Ebeveyn kronometre bir dakikayı gösterdiğinde çocuğun kaldığı yeri önündeki metinden işaretler.		
15.	Ebeveyn her okumadan sonra çocuğun okuma hızını hesaplar.		
16.	Ebeveyn çocuğun hatalı okuduğu kelimelerin doğrusunu bir kez okur.		
17.	Ebeveyn hatalı kelimelerin doğrusunu çocuktan üç kez okumasını ve bir kez yazmasını ister.		
18.	Ebeveyn çocuk hedefe ulaşırsa ödülü verir.		
19.	Ebeveyn çalışmayı sonlandırır.		

Ek 13. Okuma Kayıt Formu

OKUMA KAYIT FORMU

Öğrencinin Adı Soyadı:

Oturum Türü: Başlama Düzeyi () Müdahale ()

Oturum Numarası:

Uygulama Tarihi:

Uygulamacı Adı Soyadı:

Öğrencinin bir dakikada okuduğu toplam sözcük sayısı:

Öğrencinin bir dakikada okuduğu hatalı sözcük sayısı:

Öğrencinin Okuma Hızı (Öğrencinin bir dakikada okuduğu doğru sözcük sayısı):

Öğrencinin tüm metinde yanlış okuduğu sözcük sayısı:

Öğrencinin tüm metinde okuduğu doğru sözcük sayısı:

Ek 14. Ebeveyn Eğitimi Uygulama Güvenirliği Formu**EBEVEYN EĞİTİMİ UYGULAMA GÜVENİRLİĞİ FORMU**

A. BİLGİLENDİRME OTURUMLARI			
Aşamalar		Yaptı	Yapmadı
1.	Araştırmacı oturum başladığında ebeveyn ile kısa bir sohbet eder.		
2	Araştırmacı oturum başında önce sunum içeriğini özetler.		
3.	Araştırmacı akıcı okumanın tanımını yapar.		
4.	Araştırmacı akıcı okumanın öneminden bahseder.		
5.	Araştırmacı akıcı okumanın bileşenlerini anlatır.		
6.	Araştırmacı okuma hız ve okuma doğruluğunun değerlendirme sürecini anlatır.		
7.	Araştırmacı akıcı okuma stratejilerini ve uygulama adımlarını anlatır.		
8.	Araştırmacı ebeveyne anlatılan konu ile ilgili sorusu olup olmadığını sorar.		
9.	Araştırmacı ebeveynin konu ile ilgili sorularını dikkatli bir şekilde dinler ve cevaplar.		
10.	Araştırmacı anlattığı konuları kısaca özetler.		
11.	Araştırmacı oturum sonunda bir değerlendirme yapacağını belirterek akıcı okuma testini WattsApp üzerinden ebeveyne gönderir.		
12.	Araştırmacı, ebeveynden gönderdiği akıcı okuma testini cevaplayarak geri göndermesini ister.		
13.	Araştırmacı ebeveyne teşekkür edilerek oturumu sonlandırır.		

B. KOÇLUK OTURUMLARI			
Aşamalar		Yaptı	Yapmadı
1.	Araştırmacı oturum başladığında ebeveyn ile kısa bir sohbet eder.		
2.	Araştırmacı oturum başında önce sunum içeriğini özetler.		
3.	Araştırmacı bir önceki oturumda anlattığı akıcı okuma stratejilerini özetler.		
4.	Araştırmacı ve ebeveyn birlikte “.....” stratejisinin videosu izlerler.		
5.	Araştırmacı “.....” stratejisinin videosunu ara ara durdurarak ebeveyne stratejinin uygulamasında dikkat edilmesi gereken durumları açıklar.		
6.	Araştırmacı ebeveyne anlatılan konu ile ilgili sorusu olup olmadığını sorar.		
7.	Araştırmacı ebeveynin konu ile ilgili sorularını dikkatli bir şekilde dinler ve cevaplar.		
8.	Araştırmacı anlattığı konuları kısaca özetler.		
9.	Araştırmacı ebeveynden öğretimi yapılan “.....” stratejisini bir sonraki gün çocuğu ile uygulayarak videoya çekmesini ve göndermesini ister.		
10.	Araştırmacı ebeveyne teşekkür edilerek oturumu sonlandırır.		

Ek 15. Başlama ve Müdahale Oturumları Uygulama Güvenirliği Formu

**BAŞLAMA VE MÜDAHALE OTURUMLARI UYGULAMA GÜVENİRLİĞİ
FORMU**

Aşamalar		Yaptı	Yapmadı
1.	Araştırmacı ve öğrenci karşılıklı oturur.		
2.	Araştırmacı öğrenciye çalışmanın adını söyleyerek materyallerini tanıtır.		
3.	Araştırmacı öğrenciye “Hazır mısın” der.		
4.	Öğrenci hazırım dediğinde araştırmacı önündeki metni en güzel okumanla oku” yönergesini verir.		
5.	Öğrenci metni okumaya başlamasıyla araştırmacı kronometreyi çalıştırır.		
6.	Araştırmacı önündeki metinden çocuğun okumasını takip eder.		
7.	Araştırmacı öğrencinin hatalı okuduğu kelimeleri kendi önündeki metinden işaretler.		
8.	Araştırmacı öğrencinin okumasını takip ederken öğrenci satır atladığında atladığı satırı göstererek okumaya devam etmesini ister.		
9.	Araştırmacı öğrencinin 3 – 5 saniye içinde okuyamadığı kelimeleri okur ve öğrencinin devam etmesini ister.		
10.	Araştırmacı kronometre bir dakikayı gösterdiğinde öğrencinin kaldığı yeri önündeki metinden işaretler.		
11.	Araştırmacı öğrenci metni okumayı bitirdikten sonra öğrenciye teşekkür ederek çalışmayı sonlandırır.		



GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR..