

**TRABZON ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI**

**AKICI OKUMA VE OKUDUĞUNU ANLAMA DESTEK EĞİTİM
PROGRAMININ (OKA²DEP) ZİHİNSEL YETERSİZLİĞİ OLAN
ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN OKUMA BECERİLERİNE ETKİSİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Zerrin KÜÇÜKBAYRAK

**TRABZON
Ocak, 2023**

**TRABZON ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI**

**AKICI OKUMA VE OKUDUĞUNU ANLAMA DESTEK EĞİTİM
PROGRAMININ (OKA²DEP) ZİHİNSEL YETERSİZLİĞİ OLAN
ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN OKUMA BECERİLERİNE ETKİSİ**

**Zerrin KÜÇÜKBAYRAK
ORCID: 0000-0001-5249-213X**

**Trabzon Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsünce Yüksek
Lisans Unvanı Verilmesi İçin Kabul Edilen Tezdir.**

**Tezin Danışmanı
Prof. Dr. Orhan ÇAKIROĞLU
ORCID: 0000-0002-8969-7099**

**TRABZON
Ocak, 2023**

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Tezimin içerdiği yenilik ve sonuçları başka bir yerden almadığımı; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalardan bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada kullanılan her türlü kaynağa eksiksiz atıf yaptığımı ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi, ayrıca bu çalışmanın Trabzon Üniversitesi tarafından kullanılan “bilimsel intihal tespit programı”yla tarandığımı ve hiçbir şekilde “intihal içermediğini” beyan ederim. Herhangi bir zamanda aksinin ortaya çıkması durumunda her türlü yasal sonuca razı olduğumu bildiririm.

Zerrin KÜÇÜKBAYRAK

16 / 01 / 2023

ÖN SÖZ

Bu araştırma, hafif düzey zihinsel yetersizliği bulunan ortaokul özel eğitim sınıfı öğrencilerinin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerileri üzerinde akıcı okuma ve okuduğunu anlama destek eğitim programının (OKA²DEP) etkisini incelemektedir. Araştırma sürecinde bilgi ve deneyimlerini benimle paylaşan, bana her türlü desteği veren danışmanım Sayın Prof. Dr. Orhan ÇAKIROĞLU'na ve araştırmam kapsamında hazırlamış olduğu okuma programını ve çalışmalarını benimle paylaşıp bana destek olan Sayın Dr. Öğretim Üyesi Bora GÖRGÜN'e teşekkürü bir borç bilirim.

Araştırmamı sürdürürken görev yapmakta olduğum okulda bana tüm imkânları sağlayan ve bu süreçte benden hoşgörüsünü ve anlayışını hiç esirgemeyen çok değerli müdürüm Seyit Bilal ÇETİNKAYA ve müdür yardımcım Kenan ÖZDEMİR'e teşekkür ederim. Ayrıca çalışma sürecinde hem üzerimdeki yükü hafifleterek hem de duygusal destek vererek beni motive eden değerli partnerim Fatma KANBUR'a teşekkür ederim. Bir dönem boyunca sabır ve istekle araştırmaya katılan çok değerli ve özel öğrencilerime ve onların bir o kadar kıymetli öğretmenlerine teşekkür ederim.

Son olarak hem eğitim hem de tüm hayatım boyunca benden maddi ve manevi desteklerini hiçbir zaman esirgemeyen, bu dünyadaki en kıymetlilerim annem Emine KÜÇÜKBAYRAK ve babam Tefik KÜÇÜKBAYRAK'a sonsuz teşekkür ve minnetimi sunarım.

Büyük bir heves ve özveri ile hazırlamış olduğum bu çalışmanın başka araştırmacılara, öğretmenlere ve ailelere yararlı olmasını diliyor, bana ve araştırmama destek olan herkese teşekkür ediyorum.

Ocak, 2023

Zerrin KÜÇÜKBAYRAK

İÇİNDEKİLER

ÖN SÖZ.....	iv
İÇİNDEKİLER	v
ÖZET.....	viii
ABSTRACT	ix
TABLOLAR LİSTESİ.....	x
GRAFİKLER LİSTESİ.....	xi
ÇİZELGELER.....	xii
KISALTMALAR.....	xiii
1. GİRİŞ	1
1. 1. Problem Durumu.....	1
1. 2. Araştırmanın Amacı.....	1
1. 2. 1. Alt Amaçlar.....	3
1. 3. Araştırmanın Gerekçesi ve Önemi.....	3
1. 4. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	4
1. 5. Araştırmanın Varsayımları.....	4
2. LİTERATÜR TARAMASI	5
2. 1. Araştırmanın Kuramsal Çerçevesi.....	5
2. 1. 1. Zihinsel Yetersizlik.....	5
2. 1. 1. 1. Zihinsel Yetersizlik Türleri.....	5
2. 1. 1. 2. Zihinsel Yetersizliği Bulunan Çocukların Özellikleri.....	6
2. 1. 2. Okuma.....	6
2. 1. 3. Akıcı Okuma.....	7
2. 1. 4. Okuduğunu Anlama.....	8
2. 1. 5. Tekrarlı Okuma.....	10
2. 1. 6. Hikâye Haritası.....	11
2. 1. 7. Türkiye’de Zihinsel Yetersizliği Bulunan Öğrencilerle Yapılan Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Çalışmaları.....	13
2. 2. Literatür Taramasının Sonucu.....	24
3. YÖNTEM.....	25
3. 1. Araştırma Modeli.....	25
3. 2. Araştırma Grubu.....	25
3. 2. 1. Araştırma Grubunun Özellikleri.....	25

3. 2. 2. Araştırmacı.....	27
3. 3. Ortam	27
3. 4. Uygulama Süresi	28
3. 5. Araç ve Gereçler	28
3. 6. Verilerin Toplanması	29
3. 6. 1. Veri Toplama Araçları	30
3. 6. 2. Veri Toplama Süreci/ Deneysel İşlem/Uygulama Süreci	30
3. 6. 2. 1. Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Destek Eğitim Programının (OKA ² DEP) geliştirilmesi	31
3. 6. 2. 2. Okuma Metinlerinin Geliştirilmesi	31
3. 6. 2. 3. Katılımcı Öğrencilerin Kendi Gelişimlerini Takip Etmesi	32
3. 6. 2. 4. Oturumlarda Kullanılan Okuma Metinlerinin Seçimi	32
3. 6. 2. 5. Bağımlı ve Bağımsız Değişken.....	33
3. 6. 2. 6. Pilot Uygulama	33
3. 6. 2. 7. OKA ² DEP'in Uygulama Süreci.....	33
3. 6. 2. 8. Değişen Ölçütler Modeli İçin Ölçütün Belirlenmesi	33
3. 6. 2. 9. Başlama Düzeyi Oturumları	34
3. 6. 2. 10. Uygulama Oturumları	34
3. 6. 2. 11. Yoklama Oturumları	35
3. 6. 2. 12. İzleme Oturumları.....	36
3. 6. 3. Geçerlik ve Güvenirlik.....	38
3. 7. Verilerin Analizi	39
3. 7. 1. Etkililik Verilerinin Analizi	39
3. 7. 2. Sosyal Geçerlik Verileri.....	39
3. 7. 3. Uygulama Güvenirliği Verileri	40
3. 7. 4. Gözlemciler Arası Güvenirlik Verileri.....	43
4. BULGULAR	45
4. 1. Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Destek Eğitim Programının (OKA ² DEP) Bir Dakikada Okunan Doğru Kelime Sayısı Üzerindeki Etkisi	45
4. 1. 1. Nehir'in Bir Dakikada Okunan Doğru Kelime Sayısı Üzerinde OKA ² DEP'in Etkililiği	45
4. 1. 2. Rasim'in Bir Dakikada Okunan Doğru Kelime Sayısı Üzerinde OKA ² DEP'in Etkililiği	47
4. 1. 3. Ahmet'in Bir Dakikada Okunan Doğru Kelime Sayısı Üzerinde OKA ² DEP'in Etkililiği	49

4.1. 4. Salih'in Bir Dakikada Okunan Doğru Kelime Sayısı Üzerinde OKA ² DEP'in Etkililiği	51
4. 2. Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Destek Eğitim Programının (OKA ² DEP) Doğru Okuma Yüzdesi Üzerindeki Etkisi	53
4. 2. 1. Nehir'in Doğru Okuma Yüzdesi Üzerinde OKA ² DEP'in Etkililiği	53
4. 2. 2. Rasim'in Doğru Okuma Yüzdesi Üzerinde OKA ² DEP'in Etkililiği	55
4. 2. 3. Ahmet'in Doğru Okuma Yüzdesi Üzerinde OKA ² DEP'in Etkililiği.....	56
4. 2. 4. Salih'in Doğru Okuma Yüzdesi Üzerinde OKA ² DEP'in Etkililiği	58
4. 3. Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Destek Eğitim Programının (OKA ² DEP) Okuduğunu Anlama Puanı Üzerindeki Etkisi	59
4. 3. 1. Nehir'in Okuduğunu Anlama Puanı Üzerinde OKA ² DEP'in Etkililiği.....	60
4. 3. 2. Rasim'in Okuduğunu Anlama Puanı Üzerinde OKA ² DEP'in Etkililiği.....	61
4. 3. 3. Ahmet'in Okuduğunu Anlama Puanı Üzerinde OKA ² DEP'in Etkililiği.....	63
4. 3. 4. Salih'in Okuduğunu Anlama Puanı Üzerinde OKA ² DEP'in Etkililiği.....	64
4. 4. Etki Büyüklüğü ve Örtüşmeyen Veri Yüzdesi.....	66
4. 5. Sosyal Geçerlik Bulguları	68
5. TARTIŞMA	69
6. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	72
6. 1. Sonuç.....	72
6. 2. Öneriler	73
6. 2. 1. Araştırma Sonuçlarına Dayalı Öneriler.....	73
6. 2. 2. İleride Yapılabilecek Araştırmalara Yönelik Öneriler	73
7. KAYNAKLAR.....	75
8. EKLER.....	81
9. ÖZ GEÇMİŞ VE İLETİŞİM BİLGİLERİ	94

ÖZET

Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Destek Eğitim Programının (OKA²DEP) Hafif Düzey Zihinsel Yetersizliği Olan Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Becerilerine Etkisi

Okuma becerisinin hem tipik gelişim gösteren bireylerin hem de özel gereksinimli bireylerin hayatında önemli etkileri olduğu bilinmektedir. Bu durumdan dolayı bu araştırmada hafif düzey zihinsel yetersizliği bulunan ortaokul özel eğitim sınıfı öğrencilerinin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerileri üzerinde akıcı okuma ve okuduğunu anlama destek eğitim programının (OKA²DEP) etkisini incelenmiştir.

Bu araştırmada tek-denekli araştırma yöntemlerinden değişen ölçütler modeli kullanılmıştır. Araştırma kapsamında kelime kartları, tekrarlı okuma yöntemi, hikâye haritası yöntemi ve okuduğunu anlama sorularından oluşan bir akıcı okuma ve okuduğunu anlama paket programı uygulanmıştır. Araştırma grubunu 2021-2022 eğitim öğretim yılında Giresun ilinin Görele ilçesinde bir ortaokulda eğitim gören hafif düzey zihinsel yetersizlik tanısı almış dört ortaokul öğrencisi oluşturmaktadır. Uygulama her öğrenci farklı performans gösterdiği için farklı sürelerde tamamlanmıştır. Uygulama ortalama sekiz ile on hafta arasında sürmüştür. Araştırma 2021-2022 eğitim öğretim yılında araştırmacının görev yaptığı ortaokulda gerçekleştirilmiştir. Veri analizi için grafiksel analiz kullanılmıştır. Araştırmaya katılan öğrenciler ve bu öğrencilerin öğretmenlerinden sosyal geçerlik verileri toplanmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre dört öğrencinin de dakikada doğru okunan kelime sayısında, doğru okuma yüzdesinde ve okuduğunu anlama puanında artış olduğu gözlenmiştir. Çalışmalar tamamlandıktan iki hafta sonra yapılan izleme oturumlarında öğrencilerin bazı izleme oturumlarında son yoklama oturumlarındaki performanslarını koruyabildikleri, bazı izleme oturumlarında ise son yoklama oturumlarındaki performanslarını koruyamadıkları görülmüştür. Bunun yanı sıra tüm öğrenciler izleme oturumlarında başlama düzeyindeki performanslarının üzerinde performans göstermişlerdir. Her gün öğrencilerle sistemli ve düzenli çalışmaların yapılmasının; kelime kartı, tekrarlı okuma ve hikâye haritası yöntemlerinin birlikte kullanılmasının OKA²DEP'in başarıya ulaşmasında etkili olduğu düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Hafif Düzey Zihinsel Yetersizlik, Akıcı Okuma, Okuduğunu Anlama, Tekrarlı Okuma Yöntemi, Hikâye Haritası Yöntemi, OKA²DEP

ABSTRACT

The Effect of Fluent Reading and Reading Comprehension Support Education Program (OKA²DEP) on the Reading Skills of Middle School Students with Mild Mental Disabilities

Reading skills have important effects in the lives of both individuals with typical development and individuals with special needs. Therefore, in this study, the effect of reading fluency and reading comprehension support education program (OKA²DEP) on reading fluency and reading comprehension secondary school students with mild intellectual disabilities was examined.

In this study, the changing criterion design was used. Within the scope of the research, a reading fluency and reading comprehension package program consisting of vocabulary cards, repeated reading method, story map method and reading comprehension questions was applied. The participants of the consisted of four secondary school students diagnosed with mild intellectual disabilities who attend the special education class of a secondary school in the Görele district of Giresun province in the academic year of 2021-2022. The intervention was completed in different times as each student performed differently. The application lasted between eight to ten weeks on average. The implementation phase of the research was carried out in the secondary school where the researcher was working in the 2021-2022 academic year. The data were analyzed by graphical analysis method. Social validity data were collected from the students participating in the study and their teachers.

Research showed that, there was an increase in the number of correct words read in one minute, the percentage of reading rates and the reading comprehension score of all four students. In the follow-up sessions held shortly after the studies were completed the students were able to maintain their performance in the last probe sessions in some follow-up sessions, while in some follow-up sessions they could not maintain their performance in the last probe sessions. In addition, all students performed above their initial performance in the follow-up sessions. Systematic and regular practice with students every day, and combining word cards, repeated reading and story map methods play an important role in the effectiveness of OKA²DEP.

Keywords: Mild Intellectual Disability, Reading Fluency, Reading Comprehension, Repeated Reading, Story Map, OKA²DEP

TABLolar LİSTESİ

<u>Tablo No</u>	<u>Tablo Adı</u>	<u>Sayfa No</u>
1.	Zekâ Bölümü Puanına Göre Sınıflandırılma	6
2.	Türkiye’de Okuduğunu Anlama Becerisi Üzerinde Okuma Programlarının Etkisini İnceleyen Araştırmalar.....	19
3.	Türkiye’de Okuduğunu Anlama ve Akıcı Okuma Becerilerinin Birlikte Artırılmasına Yönelik Araştırmalar	22
4.	Türkiye’de Akıcı Okuma Becerisi Üzerinde Okuma Programlarının Etkisini İnceleyen Araştırmalar	23
5.	Araştırma Grubu Demografik Özellikleri.....	26
6.	Sosyal Geçerlik Verisi Toplanan Öğretmenlerin Özellikleri.....	38
7.	Uygulama Güvenirliği Toplayan Gözlemcilerin Demografik Özellikleri	39
8.	Gözlemciler Arası Güvenirlik Verisi Toplayan Gözlemcinin Demografik Özellikleri	39
9.	Uygulama Güvenirliği Bulguları	42
10.	Gözlemciler Arası Güvenirlik Bulguları.....	44
11.	Nehir’in Bir Dakikada Okunan Doğru Kelime Sayısı	47
12.	Rasim’in Bir Dakikada Okunan Doğru Kelime Sayısı	49
13.	Ahmet’in Bir Dakikada Okunan Doğru Kelime Sayısı	51
14.	Salih’in Bir Dakikada Okunan Doğru Kelime Sayısı	52
15.	Nehir’in Doğru Okuma Yüzdesi.....	55
16.	Rasim’in Doğru Okuma Yüzdesi.....	56
17.	Ahmet’in Doğru Okuma Yüzdesi.....	58
18.	Salih’in Doğru Okuma Yüzdesi.....	59
19.	Nehir’in Okuduğunu Anlama Puanı	61
20.	Rasim’in Okuduğunu Anlama Puanı	63
21.	Ahmet’in Okuduğunu Anlama Puanı	64
22.	Salih’in Okuduğunu Anlama Puanı	66
23.	Katılımcıların Tau-U Analizi.....	66

GRAFİKLER LİSTESİ

<u>Grafik No</u>	<u>Grafik Adı</u>	<u>Sayfa No</u>
1.	Nehir'in Bir Dakikada Okuduğu Kelime Sayısı	46
2.	Rasim'in Bir Dakikada Okunan Doğru Kelime Sayısı	48
3.	Ahmet'in Bir Dakikada Okunan Doğru Kelime Sayısı	50
4.	Salih'in Bir Dakikada Okunan Doğru Kelime Sayısı	52
5.	Nehir'in Doğru Okuma Yüzdesi.....	54
6.	Rasim'in Doğru Okuma Yüzdesi.....	56
7.	Ahmet'in Doğru Okuma Yüzdesi.....	57
8.	Salih'in Doğru Okuma Yüzdesi.....	59
9.	Nehir'in Okuduğunu Anlama Puanı	61
10.	Rasim'in Okuduğunu Anlama Puanı	63
11.	Ahmet'in Okuduğunu Anlama Puanı	64
12.	Salih'in Okuduğunu Anlama Puanı	66

ÇİZELGELER

<u>Çizelge No</u>	<u>Çizelge Adı</u>	<u>Sayfa No</u>
1.	Ateşman Okunabilirlik Değerleri Skalası.....	32
2.	Tau-U Değer Skalası.....	67



KISALTMALAR

MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
OKA²DEP	: Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Destek Eğitim Programı
ÖÖG	: Özel Öğrenme Güçlüğü
ZY	: Zihinsel Yetersizlik
HDZY	: Hafif Düzey Zihinsel Yetersizlik
KDA	: Kısa Deneysel Analiz
GA	: Genişletilmiş Analiz
TİOD	: Türkçe için Okunabilirlik Değeri
SOBAT	: Sesli Okuma Becerisi ve Okuduğunu Anlama Testi
RAM	: Rehberlik Araştırma Merkezi
AAIDD	: American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (Amerikan Zihinsel ve Gelişimsel Yetersizlik Birliği)
WHO	: World Health Organization (Dünya Sağlık Örgütü)
ICD	: International Classification of Diseases (Uluslararası Hastalık Sınıflaması)

1. GİRİŞ

1. 1. Problem Durumu

Milli Eğitim Bakanlığı'nın (MEB) kaynaklarında yer alan zihinsel yetersizlik (ZY) tanısına göre, zihinsel yetersizliğin 18 yaşından önce meydana gelmesi gerekmektedir. ZY tanısı verilebilmesi için bireyin zihinsel performansının ortalamasının altında bir işlevde olması ve ölçülen zekâ puanınının 70 zekâ bölümü altında olması gerekmektedir. Ayrıca iletişim, öz bakım, günlük yaşam, kendini yönetme ya da kişiler arası ilişkiler gibi beceri alanlarının en az iki ya da daha fazla beceri alanında sınırlılığın olması gerekmektedir (Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü, 2021). MEB'in kriterleri incelendiğinde ZY yaşayan öğrenciler tipik gelişim gösteren yaşlıtlarına göre birçok alanda güçlük yaşayabilmektedirler. Okuma, akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerileri de güçlük yaşadıkları beceri alanlarındandır.

Okuma becerisi, özel eğitim sınıflarında ya da herhangi bir okul kademesinde öğretmen ve öğrencilerden beklenen en temel kazanımdır (Özbek, 2015). Okuma, dilsel ve zihinsel birçok boyuttan oluşan, birçok yönüyle bireyin hayatını etkileyen ve bireylere erken dönemde öğretilmesi gereken bir beceridir (Akyol & Kodan, 2016). Akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerileri akademik öğrenmenin önemli iki unsuru olduğu gibi bireyin sosyalleşmesi açısından da büyük önem taşıyan becerilerdir (Epçaçan, 2018).

ZY olan bireylerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerini desteklemek amacıyla Türkiye'de yapılan çalışmalar incelendiğinde sınırlı sayıda çalışmaya ulaşılmıştır. Ulaşılan tüm çalışmaların katılımcıları incelendiğinde tümünün hafif düzey zihinsel yetersizlik (HDZY) tanılı öğrenciler ile yürütüldüğü görülmüştür. Sadece bir çalışmanın (Er, 2020) katılımcılarının orta düzey zihinsel yetersizliği olan öğrenciler olduğu ve bu çalışmanın okuduğunu anlama ve akıcı okuma becerileri üzerine değil okuma öğretimi üzerine yapılmış olduğu görülmüştür. İncelenen çalışmaların katılımcı profiline bakıldığında 10 çalışmanın kaynaştırma sınıfına devam eden öğrencilerle (Akoğlu & Turan, 2012; Atik-Çatak & Tekinarslan, 2008; Çınar, 2019; Dağlı-Gökbulut, 2020; Doğanay-Bilgi & Özmen, 2014; Güldenöglu & Kargın, 2012; Işıkdöğün, 2009; Orçan & Özmen, 2012; Vural, 2019; Yüksel, 2019), kalan diğer çalışmaların özel eğitim sınıf (Cora-İnce, 2007; Cüre, 2018; Çetinkaya, 2018; Çetrez-Arıcan, Yılmaz, & Coşkun, 2017; Cetrez-İşcan & Coşkun, 2016; Duman & Çifçi-Arslan, 2007; Gevrek, 2018; Kayahan, 2011; Kavan, 2020; Sanır, Akçayır, & Özkubat, 2020) ya da mesleki eğitim merkezine (Cüre, 2018; Çetrez-Arıcan, Yılmaz, & Coşkun, 2017; Özaydın, 2019) devam eden öğrencilerle yapılmış olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yapılan literatür taramasında sadece dört çalışmada (Çetrez-İşcan & Coşkun, 2016; Gevrek, 2018; Sanır, Akçayır, & Özkubat, 2020; Vural, 2019) okuduğunu anlama ve akıcı okuma

becerilerinin beraber çalışıldığı, diğer çalışmalarda ise bu becerilerin sadece birinin çalışıldığı sonucuna ulaşılmıştır.

İncelenen çalışmalara öğrencilerin devam ettikleri eğitim kademesi açısından bakıldığında sekiz çalışmanın ilköğretim (2, 3 ve 4. Sınıf) kademesine devam eden öğrencilerle (Akoğlu & Turan, 2012; Cora-İnce, 2007; Dağlı-Gökbulut, 2019; Gevrek, 2018; Işıkdoğan, 2009; Özak, 2017; Vural, 2019; Yüksel, 2019); sekiz çalışmanın ortaokul (5, 6, 7 ve 8. Sınıf) kademesine devam eden öğrencilerle (Akçayır & Özkubat, 2020; Çetinkaya, 2018; Çetrez-İşcan & Coşkun, 2016; Çınar, 2019; Doğanay-Bilgi & Özmen, 2014; Er, 2020; Kavan, 2020; Sanır, Orçan, & Özmen, 2012); bir çalışmanın lise kademesine devam eden öğrencilerle (Özaydın, 2019) ve dört çalışmanın da karma sınıf düzeylerinden oluşan öğrencilerle (Cüre, 2018; Çetrez-Arıcın, Yılmaz, & Coşkun, 2017; Güldenoğlu & Kargın, 2012; Soyaltın, Diken, & Adıgüzel, 2021) yapılmış olduğu görülmüştür. Ayrıca üç çalışmanın (Atik-Çatak & Tekinarslan, 2008; Duman & Çifçi-Arslan, 2007; Kayahan, 2011) ilköğretim okuluna devam eden, yaşları 11 ile 15 arasında değişen öğrenciler ile yapıldığı görülmüştür.

Bu araştırmada HDZY bulunan ortaokul özel eğitim sınıfı öğrencilerinin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerileri üzerinde akıcı okuma ve okuduğunu anlama destek eğitim programının (OKA²DEP) etkisi incelenecektir. Türkiye’de zihinsel yetersizliği bulunan bireylerin okuduğunu anlama ve akıcı okuma becerilerini geliştirmek için yapılan çalışmalara bakıldığında ortaokul kademesinde yapılmış olan yedi çalışmanın olduğu görülmüştür. Yapılmış olan çalışmalar incelendiğinde üç çalışmanın kaynaştırma öğrencileriyle (Çetinkaya, 2018; Çınar, 2019; Doğanay-Bilgi & Özmen, 2014) diğer çalışmaların ise özel eğitim sınıfı (Çetrez-İşcan & Coşkun, 2016; Kavan, 2020; Sanır, Akçayır, & Özkubat, 2020) veya özel eğitim ortaokuluna (Çetinkaya, 2018) devam eden öğrencilerle yapılmış olduğu sonucu çıkarılmıştır. Özel eğitim sınıfına devam eden ortaokul öğrencilerinin katılımcı olduğu çalışmalarda tek-denekli araştırma modeli (Çetinkaya, 2018; Çınar, 2019), karma desen (Kavan, 2020), eylem araştırması (Çetrez-İşcan & Coşkun, 2016) ve etkili müdahale programının belirlenmesi için kısa çoklu uygulama deseni ve dönüşümlü uygulamalar deseninin (Sanır, Akçayır, & Özkubat, 2020) uygulandığı görülmüştür. Tüm bunlardan yola çıkıldığında tek-denekli araştırmaların kullanıldığı, özel eğitim sınıfına devam eden ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlama ve akıcı okuma becerilerini artırmaya çalışan tek bir çalışma yapılmıştır. Yapılan bu çalışmanın tek-denekli araştırmaların etkililiğine literatür bazında katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Türkiye’de özel eğitim sınıfına devam eden HDZY bulunan ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlama ve akıcı okuma becerilerini artırmayı amaçlayan birden fazla teknik veya yöntemin bir arada kullanıldığı tek bir çalışma (Sanır, Akçayır, & Özkubat, 2020) gerçekleştirilmiştir. Fakat bu çalışmada tek-denekli araştırma yöntemleri kullanılmamıştır. Bu yönden yapılacak olan bu çalışma bu konuda gerçekleştirilecek ilk araştırmalardan biri olma özelliği gösterecektir.

1. 2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada, HDZY olan ortaokul özel eğitim sınıfı öğrencilerinin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerileri üzerinde akıcı okuma ve okuduğunu anlama destek eğitim programının (OKA²DEP) etkisini incelemek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki alt amaçların cevapları aranmıştır.

1. 2. 1. Alt Amaçlar

1. HDZY olan ortaokul öğrencilerinin bir dakikada okuduğu doğru kelime sayısında OKA²DEP etkili midir?
2. HDZY olan ortaokul öğrencilerinin doğru okuma yüzdesinin artırılmasında OKA²DEP etkili midir?
3. HDZY olan ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlama puanının artırılmasında OKA²DEP etkili midir?
4. OKA²DEP tamamlandıktan sonra edinilen becerinin kalıcılığı devam etmekte midir?
5. Öğrenciler akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerini okul kitaplarındaki metinlere genelledebilmekte midir?

1. 3. Araştırmanın Gerekçesi ve Önemi

Çalışma bulgularının ZY olan öğrencilere, okuma güçlüğü yaşayan öğrencilere, ailelere, özel eğitim öğretmenlerine, sınıflarında kaynaştırma öğrencisi ve tipik gelişim gösteren öğrencisi bulunan sınıf öğretmenlerine akıcı okuma ve okuduğunu anlama çalışmaları açısından katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Yapılan bu çalışma, tek-denekli araştırmaların etkililiğini ortaya koymayı amaçlayan bir çalışma olduğu için literatüre bu yönden katkı sağlayacağı ve var olan sınırlı çalışmalara da katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Yürütülen müdahale programının etkililiği ortaya konulduğunda yardımcı bir okuma programı olarak hem zihinsel yetersizliği olan hem de tipik gelişim gösteren öğrencilerin okuma becerisini geliştirmede öğretmenlere katkıda bulunacağı öngörülmektedir. Ayrıca tez konusu okuma programının özel gereksinimli çocuğu bulunan aileler tarafından da kullanılıp, onlara rehber bir çalışma olabileceği düşünülmektedir.

Bu tez çalışmasının konusu ve kullanılan araştırma yöntemi dikkate alındığında literatüre katkı sağlayacağına inanılmaktadır. Öncelikle literatürde tek-denekli araştırma yönteminin kullanıldığı, özel eğitim sınıfına devam eden ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlama ve akıcı okuma becerilerini artırmaya çalışan tek bir çalışma (Çetinkaya, 2018) yapılmıştır. Yapılacak olan bu çalışmanın alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Türkiye’de özel eğitim sınıfına devam eden HDZY bulunan ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlama ve akıcı okuma becerilerini artırmayı amaçlayan birden fazla teknik veya yöntemin bir arada kullanıldığı tek bir çalışma (Sanır, Akçayır, & Özkubat, 2020) vardır. Bu yönden yapılacak olan bu çalışma ilk çalışmalardan birisi olacaktır.

1. 4. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu çalışma, araştırmacının görev yapmakta olduğu MEB’e bağlı bir ortaokulda çalışan üç özel eğitim öğretmeni ve araştırmacının gözlemleriyle sınırlıdır. Bu araştırma Giresun ilinin Görele ilçesinde normal ortaokul bünyesinde bulunan özel eğitim sınıfıyla sınırlıdır. Araştırma grubu HDZY tanısı almış bir kız ve üç erkek öğrenci olmak üzere toplam dört öğrenci ile sınırlıdır. Araştırma verileri 2021-2022 eğitim öğretim yılının ikinci dönemi (Şubat-Haziran 2022) ile sınırlıdır. Öğretim oturumları bir ders saati (40 dakika) süresi ile sınırlıdır. Sosyal geçerlik verileri araştırmaya katılan öğrenci ve bu öğrencilerin öğretmenleriyle sınırlıdır.

1. 5. Araştırmanın Varsayımları

Katılımcıların evreni temsil edebilecek nitelikte olduğu ve bu araştırmaya gönüllü olarak katıldıkları varsayılmıştır. Katılımcıların cinsiyet, yaş, sağlık durumlarının araştırmayı aynı derecede etkilediği varsayılmıştır. Katılımcılar ön koşul özelliklere sahip öğrenciler arasından belirlenmiştir.

2. LİTERATÜR TARAMASI

2. 1. Araştırmanın Kuramsal Çerçevesi

İkinci bölümde zihinsel yetersizliği bulunan bireyler ve özellikleri, okuma, akıcı okuma, okuduğunu anlama kavramları ve araştırmada kullanılmış olan tekrarlı okuma ve hikâye haritası yöntemleri açıklanacaktır. Ayrıca Türkiye’de ZY olan bireylerle yapılmış akıcı okuma ve okuduğunu anlama çalışmaları hakkında bilgi verilecek ve araştırmanın kuramsal çerçevesi açıklanacaktır.

2. 1. 1. Zihinsel Yetersizlik

Türkiye’de yetersizlikten etkilenmiş çocuklar bir takım tanılama süreçlerinden geçmektedirler. Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü’nün 2021 yılında yayınladığı kılavuzda iki tür tanılama sürecinden bahsedilmektedir. İlk aşamada çocuk sağlık kuruluşları tarafından tıbbi tanılama sürecinden geçer. Burada çocuğun ne tür bir yetersizliği olduğu belirlenir. Tıbbi tanılama bittikten sonra ikinci aşama olarak çocuklar Rehberlik ve Araştırma Merkezi (RAM) tarafından eğitsel tanılama sürecine tabi tutulurlar. Burada da yetersizlikten etkilenen çocukların eğitim ihtiyaçları belirlenir ve uygun eğitim ortamına yönlendirmesi yapılır (Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü, 2021; Yıldız, 2014).

Amerikan Zihinsel ve Gelişimsel Yetersizlik Birliği (AAIDD) (2018) zihinsel yetersizlik kavramını belirli kıstaslar dahilinde değerlendirmiştir. Bu kıstaslar; (a) zekâ testleriyle ölçülen zekâ bölümünün, ortalamanın iki standart sapma altında olması, (b) kavramsal, sosyal ve pratik becerilerin bir ya da birkaçında sınırlılığın olması ve (c) yetersizlik durumunun 18 yaşından önce ortaya çıkıyor olması şeklinde sıralanmıştır. MEB Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri, ZY tanımını “hem zihinsel işlevde bulunma hem de pek çok günlük kavramsal, sosyal ve pratik becerileri içeren uyumsal davranışlarda önemli ölçüde sınırlılıklarla tarif edilen ve 18 yaşından önce ortaya çıkan bir yetersizlik” şeklinde AAİDD’nin kıstaslarına benzer bir tanım yapmıştır. AAIDD (2021) yayınladığı tanı kılavuzunun 18 yaş kriterini zihin gelişiminin yirmili yaşlara kadar devam ettiğini gösteren araştırmaları göz önünde bulundurarak 22 yaşa yükseltmiştir.

2. 1. 1. 1. Zihinsel Yetersizlik Türleri

2018 tarih ve 30471 sayılı MEB Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği’nde zihinsel yetersizlikten etkilenmiş bireyler zihinsel engelli kategorisinde dörde ayrılmıştır. Bunlar; (a) hafif düzeyde, (b) orta düzeyde, (c) ağır düzeyde ve (d) çok ağır düzeyde zihinsel engelli birey’dir.

Hafif düzeyde zihinsel engelli birey: Zihinsel işlevler ile kavramsal, sosyal ve pratik uyum becerilerinde hafif düzeydeki yetersizliği nedeniyle özel eğitim ve destek eğitim hizmetine sınırlı düzeyde ihtiyacı olan bireydir.

Orta düzeyde zihinsel engelli birey: Zihinsel işlevler ile kavramsal, sosyal ve pratik uyum becerilerindeki sınırlılık nedeniyle temel akademik, günlük yaşam ve iş becerilerinin kazanılmasında özel eğitim ile destek eğitim hizmetine yoğun şekilde ihtiyacı olan bireydir.

Ağır düzeyde zihinsel engelli birey: Zihinsel işlevler ile kavramsal, sosyal, pratik uyum ve öz bakım becerilerindeki eksiklikleri nedeniyle yaşam boyu süren, yoğun özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan bireydir.

Çok ağır düzeyde zihinsel engelli birey: Zihinsel yetersizliği yanında öz bakım, günlük yaşam ve temel akademik becerileri kazanamayan, yaşam boyu bakım ve gözetime ihtiyacı olan bireydir (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2018, s. 1).

MEB'in bu sınıflandırması, Dünya Sağlık Örgütü'nün (WHO) Uluslararası Hastalıklar ve Sağlık Durumlarının Sınıflandırılması (ICD-10) ve Amerikan Psikiyatri Birliği'nin sınıflandırması ile benzerlik göstermektedir. Dünya sağlık örgütü (WHO) (2004), Uluslararası Hastalık Sınıflaması (ICD) kılavuzunda standartlaştırılmış bir zekâ testi ile elde edilen 50 ile 69 puanlar arasında zekâ puanına sahip olanlarda hafif yetersizlik olduğundan bahsetmektedir. MEB'in sınıflandırmasının yanı sıra farklı sınıflandırmalar da yapılmıştır. Zihinsel yetersizliğe sahip olan bireylerin öğrenebilme kapasitelerine göre üç grupta sınıflama yapılmıştır. Bunlar; (a) eğitilebilir zihinsel yetersizlik, (b) öğretilen zihinsel yetersizlik ve (c) ağır derece zihinsel yetersizlik'tir. Eğitilebilir zihinsel yetersizliği olanlar zekâ bölümü 50 ile 70 arasında, öğretilen zihinsel yetersizliği olanlar zekâ bölümleri 25 ile 50 arasında ve ağır derece zihinsel yetersizliği olanlar zekâ bölümü 25'in altında olanlardır (Sucuoğlu, 2015a). Çocukların uzmanlar tarafından uygulan standartlaştırılmış zekâ testleriyle zekâ bölümleri belirlenir. Almış oldukları zekâ puanına göre düzeyleri belirlenmektedir. Tablo 1'de zekâ puanları ve bunlara karşılık gelen düzeyler verilmiştir.

Tablo 1. Zekâ Bölümü Puanına Göre Sınıflandırılma (Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü, 2021; Yıldız, 2014)

Düzye	Zekâ Bölüm Puanları
Hafif düzey	50-55 puandan ve 70 puan arası
Orta düzey	35-40 puandan ve 50-55 puan arası
Ağır düzey	20-25 puandan 35-40 puan arası
Çok ağır düzey	20-25 puandan daha aşağı puanlar

2. 1. 1. 2. Zihinsel Yetersizliği Bulunan Çocukların Özellikleri

Zihinsel yetersizlikten etkilenmiş çocuklar her çocukta olduğu gibi (tipik gelişim gösterenler) aynı gelişimsel dönemlerden geçmektedirler. Her çocuk aynı gelişimsel evrelerden geçmekte fakat her birinin bu evreleri geçiş hızları aynı olmamaktadır. Her çocukta olduğu gibi zihinsel yetersizlikten etkilenmiş çocuklar da tipik gelişim gösteren akranlarından farklı gelişimsel hızlarda evreleri tamamlamaktadır. Zihinsel yetersizliği olan çocukların özellikleri yetersizlikten

etkilenme durumuna göre değişmektedir (Bozkurt, 2014; Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü, 2021). Genel olarak özelliklerini şu şekilde sıralayabiliriz:

a) Bilişsel özellikler:

Zihinsel yetersizlik yaşayan bireyler özellikle akademik becerilerde (okuma – yazma, matematik gibi) güçlük yaşarlar. Dikkat süreleri ve ilgileri kısa süreli olmaktadır. Akranlarından daha geç ve zor öğrenirler. Kavramları öğrenmede özellikle soyut ve zaman kavramlarını öğrenmede zorluk yaşarlar. Öğrendikleri bilgi ve becerileri başka ortam veya zamanlarda genellemekte zorluk yaşarlar. Öğrenilen bilgi ve becerilerin kalıcılığı genelde düşük olur. Başarısız yaşıntılardan dolayı güdülenmede zorluk çekebilirler (AAIDD, 2018; Öncül, 2020; Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü, 2021; Sucuoğlu, 2015b).

b) Sosyal ve duygusal özellikler:

Zihinsel yetersizliği bulunan bireyler çevresindekilerle rahat ilişki kuramamakta ve kurdukları ilişkileri uzun süre devam ettirmemektedir. Ayrıca akranları tarafından kabulleri daha azdır. Sosyal ipuçlarını anlamada zorlanmaktadır. Ayrıca bu ipuçlarını farklı yorumlayabilmektedirler (Çifçi-Tekinarslan, 2021). Yaşıtlarından ziyade kendilerinden daha küçük akranlarıyla sosyal ilişkiler kurmayı ya da oyun oynamayı tercih edebilirler. Daha çok yalnızlığı tercih ederler (Öncül, 2020). Oyun ve görgü kurallarına uymada zorlanırlar. Oyunlarda ve sosyal ilişkilerde lider olmaktan kaçınırlar ve genellikle başkalarının yardımına ihtiyaç duyarlar. Bir işi, oyunu veya sosyal ilişkiyi başlatmada ve devam ettirmede güçlük çekerler (Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü, 2021).

c) Dil ve konuşma özellikleri:

Zihinsel yetersizliği olan bireyler dil gelişim aşamalarını yaşıtlarıyla aynı sırada geçirirler. Fakat hızları akranlarından daha yavaş ilerler. Bu hız zihinsel yetersizlikten etkilenme derecesine bağlı olarak değişmektedir. Bu bireylerde artikülasyon, ses veya akıcılık bozuklukları, gecikmiş konuşma, alıcı ve ifade edici dil becerilerinde sınırlılık, yönergeleri takip etmede güçlük, konuşmayı başlatmada ve sürdürmede güçlük gibi dil ve konuşma problemleri görülebilir (AAIDD, 2018; Çifçi-Tekinarslan, 2021; Eripek, 2021; Sucuoğlu, 2015b; Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü, 2021).

2. 1. 2. Okuma

Okuma, sahip olduğumuz duyu organlarının hareketlerinden ve beynin anlamı kavrama çabasıyla oluşan, bir süreç içerisinde gelişim gösteren ve doğuştan olmayıp sonradan kazandırılan karmaşık bir olaydır (Aytaş, 2005). Okuma etkinliği görme, hatırlama, seslendirme ve çözümleme gibi eylemleri içeren, zihinsel ve ruhsal yönleri de bulunan karışık yapıya sahiptir (Karahüseyinoğlu, 2002).

Okumanın özelliklerini şu şekilde özetleyebiliriz: (a) bir iletişim ve etkileşim sürecidir, (b) bir algılama ve anlamlandırma sürecidir, (c) eğitim sonucunda kazandırılır, (d) okuma dil becerilerini içinde barındırır ve (e) okuma zihinsel-duyuşsal ve psikomotor alanları kapsayan çok boyutlu bir gelişim sürecidir (Aytaş, 2005; Karahüseyinoğlu, 2002).

Okuma becerisi daha çok ilkökul döneminde kazanılmaya başlandığı için okuma hataları en çok bu dönemde görülmektedir. En sık karşılaşılan okuma hatalarını şu şekilde sıralanabilir: harf/atlama, harf/ekleme, tekrar, ters çevirme, seslendirme, duraklama ve yanlış okuma (Edis & Yılmaz, 2020).

Okuma kişiyi akademik, sosyal ve kişisel değer gibi birçok alanda etkilemektedir. İlkokula başlanıldığı gibi okuma becerisi büyük bir önem kazanmakta ve okuma becerisini yeterli oranda geliştiremeyen öğrenciler ileri dönemlerde akademik veya daha farklı alanlarda başarısız olabilmektedir. Okuma becerisi kişinin günlük yaşantısında da önem taşımaktadır. Otobüs yazıları, marketlerdeki birim ve fiyat listeleri, trafik levhaları gibi birçok alanın içinde okuma becerisi vardır. Vatandaş olarak hak ve sorumluluklarımızı bilmek, kurallara uygun yaşayan vatandaşlar olabilmemizin temelinde okuma ve anlama becerileri yatmaktadır. Okuma becerisi yeterince iyi olmayan bireyler başkaları tarafından bu durumun anlaşılacağı endişesini taşıyabilmekte ve okuma becerisi bireyleri kişisel açıdan da oldukça etkilemektedir (Akyol, 2012).

2. 1. 3. Akıcı Okuma

Akıcı okumayı oluşturan bileşenler incelendiğinde literatürde üç bileşen etrafında görüşlerin yoğunlaştığı görülmektedir. Bu üç bileşen; (a) Kod çözme (Sözcük tanıma / doğru okuma), (b) otomatiklik ve (c) prozodidir (Görgün, 2018; Keskin & Baştuğ, 2013; Kuhn & Stalh, 2003). Schrauben (2010), akıcılığı "*bir metni hızlı, doğru ve uygun prozodi ile okuma yeteneği*" olarak açıklamaktadır.

Okuma gerçekleşirken kişiler birden fazla beceriyi yerine getirir. Bir yandan sözcük tanıma yapılırken diğer yandan bir anlam ortaya çıkarmaktadır. Akıcı okumada kelime tanıma ve ayırt etme becerileri önemlidir (Akyol, 2012; Kuhn & Stalh, 2003; Samuels, 2006). Kelime tanıma ve ayırt etme becerileri zayıf olan okuyucuların hızları yavaştır. Bu kişiler enerjilerinin yoğun bir bölümünü kelime tanımaya ve ayırt etmeye verdikleri için anlama becerilerini geliştirememektedirler. Kelime tanıma ve ayırt etme becerilerinde hız ne kadar artarsa kişiler anlama becerisine o kadar fazla zaman ayıracak ve anlamaya daha fazla yoğunlaşacaktır (Akyol, 2012; Kuhn & Stalh, 2003). Kelime tanıma, kod çözme kolay ve akıcı hale geldiğinde zihnin kapasitesini sınırlandırmayacağı için öğrenci zihnin kapasitesini anlam oluşturmaya harcayacaktır (Samuels, 2006). Akıcı bir okuma olmadan, yeni bir anlama varmayı amaçlayan nitelikli bir okuma gerçekleşemez (Keskin & Baştuğ, 2013).

Samuels (2006), akıcı okuma için otomatikleşme terimini ortaya koymuştur. Otomatikleşme teorisini araba kullanan acemi şoförlerle basit bir şekilde örnekleyerek açıklamıştır. Acemi şoförler arabayı yeni kullanmaya başladıklarında tek bir görevi yerine getirmek isterler. Araba kullanırken radyo dinlemek ya da sohbet etmek gibi ikinci bir görevi yerine getirmekten çekinirler. Zamanla ustalaşıp otomatikleşen şoförler artık ikinci ve üçüncü görevleri rahatlıkla yerine getirebileceklerini fark ederler. Aynı şekilde insan zihni de zor görevleri yerine getirmede sınırlı bir kapasitesi olduğunu varsayar. Okumada otomatikleşen zihin artık verilen başka bir görevi de aynı anda yapmaya başlar. Okuyucu zihinsel kapasitesini kelime tanıma sürecinde yoğun olarak kullandığından anlam oluşturamaz. Bu yüzden okuma süreci, yeni başlayan okuyucular için kelime tanımadan anlama dönüştürme sürecidir. Otomatik kelime tanıma, anlama için daha fazla kullanılabilir dikkat süresinin kalmasına olanak sağlar. Bunun yanında otomatiklik teorisi kod çözmeye geçişin otomatik olarak meydana gelme sürecini açıklamaktadır (Schrauben, 2010).

Prozodik okuma en basit tabirle ifade ile okumayı içerir. İçerisinde dilin tonal ve ritmik özelliklerini, ses yüksekliğini, zamanlamayı barındırır (Kuln & Stalh, 2003). Schrauben (2010), doğru kelime çözüme ve otomatik kelime tanıma becerilerinin yanı sıra prozodinin de akıcı okuma becerisini kazanmada önemli bir rolü olduğunu vurgulamaktadır. Ayrıca dilin ses ve ahenk özelliklerine sahip olmasının akıcı okuma ve anlama becerileri üzerinde etki yarattığını ve prozodik özellikler üzerinde daha fazla araştırmalar yapılmasını öne sürmektedir.

Akıcı okuma, okuduğunu anlama becerisinin temelini oluşturduğu için çocukların ilkökula başlamasıyla birlikte akıcı okuma becerilerine sahip olması beklentisi oluşmaktadır. Bu yüzden çocukların okuduğunu anlamada sorun yaşamamaları için akıcı okuma becerisi büyük önem taşımaktadır (Kaya & Doğan, 2016).

Akıcı okuma becerisini geliştirmek için farklı yöntemlerin kullanıldığı hem ulusal hem de uluslararası literatürde birçok akademik çalışma yapılmıştır. Ulu ve Başaran (2013) yapmış olduğu çalışmada video öz değerlendirme tekniğinin özel öğrenme güçlüğü (ÖÖG) yaşayan öğrencilerin akıcı okuma becerileri üzerindeki etkilerini incelemiştir. Çalışmada ilkökul dördüncü sınıfa giden ve ÖÖG olan bir öğrenci ile üç aylık bir çalışma gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın bulguları incelendiğinde kullanılan tekniğin akıcı okuma becerisinde artış sağladığı belirlenmiştir. Aynı şekilde Duran ve Sezgin (2012) okumada güçlük yaşayan dördüncü sınıf bir öğrencinin akıcı okuma becerisi üzerinde yankılayıcı okumanın etkisini incelemiştir. Üç ay süren bu çalışmada öğrencinin okuma hatalarının azaldığı, kelime tanıma ve anlama düzeyinin anlamlı bir şekilde arttığı gözlenmiştir.

Hitchcock, Prater ve Dowrick (2004) yürütmüş oldukları çalışmada okuma güçlüğü olan birinci sınıf öğrencilerinin hem akıcı okuma hem de okuduğunu anlama becerileri üzerinde öğretim ve video kendini modelleme yöntemlerinin etkilerini incelemişlerdir. Okuma güçlüğü yaşayan dört birinci sınıf öğrencisiyle sekiz hafta süren bir çalışma yürütmüşlerdir. Gerçekleştirilen bu

çalışmada 25 basamaklı okuma programı kullanılmıştır. İki tane ikişer dakikalık kendini modelleme videosu kullanılmış, ilkinde akıcı okuma çalışmaları, ikincisinde hikâye haritası doldurma ve anlama sorularının modellemesi yapılmıştır. Yapılan çalışma sonucunda öğrencilerin dakikada okuduğu kelime sayısına ve doğru yanıtlanan okuduğunu anlama sorusu sayısına bakılmış, üç öğrencinin performansının iki katına bir öğrencinin performansının ise dört katına çıkmış olduğu gözlenmiştir. Çalışma sonunda kendini modelleyen videoların izlenilmesinin öğrencilerin performansını artırdığı sonucuna varılmıştır.

2. 1. 4. Okuduğunu Anlama

Okuma becerisi kritik öneme sahip becerilerin başında gelmektedir. Okuduğunu anlama becerisi olmadan tek başına okuma becerisi amacına ulaşamaz (Epçaçan, 2018). Anlamlı okumanın önemli öğeleri kelime tanıma ve ayırt etmedir. Kelime tanınırken birey ön bilgilerini ve ilgilerini harekete geçirerek elde ettiği anlamı uzun süreli hafızaya gönderir. Kelime tanıma yanlış olur ya da eksik kalırsa birey okuduğunu anlamlandıramaz (Akyol, 2012). Bireylerin etkili okuma yapabilmeleri ve bağımsız okuyucular olabilmeleri için öncelikle kelimeleri tek tek tanıyabilmeleri ve okudukları metni anlayabilmeleri gerekir (Cain & Oakhill, 2007).

Okuduğunu anlama bilgi edinmeden ziyade varlıklar, olaylar ve bunlar arasındaki ilişkiler hakkında akıl yürüterek bütünleştirmektir (Kocisky vd., 2018). Okuduğunu anlamamanın üç unsuru vardır: (a) okuyucu, (b) metin ve (c) anlamamanın parçası olduğu etkinlik. Okuyucu denildiğinde, o kişinin ilgi, yetenek, yaşantı ve kapasitesi kastedilir. Metin, basılı ya da elektronik ortamlarda bulunan her türlü materyaldir. Etkinlikte ise amaç, süreç ve sonuç olmak üzere üç boyut göz önünde bulundurularak değerlendirme yapılır. Burada okuyucunun neden okuduğuna, okuma yapılırken ne tür zihinsel aktiviteleri kullandığına ve okuma sonucunda ne tür kazanımlar ve deneyimler edindiğine bakılır (Snow & Sweet, 2003).

Okuduğunu anlama, bireyin düşünmesini ve öğrenmesini etkileyen bir deneyim oluşturur. Okuma, öğrenme ve öğretim süreçlerinin temelinde yer alıp öğrencinin okuduğundan anlam çıkarması açısından büyük önem taşımaktadır. Öğrencilerin eğitim hayatı boyunca okuduğunu anlama becerileri daha da önem kazanacaktır. Öğrencilerin derslerde başarılı olabilmesi, dersler ve ödevlerle ilgili araştırmalar yaparken bilgileri ayırt edebilmeleri için bu beceriye sahip olmaları gerekir. Matematik, fen bilimleri ve sosyal bilgiler gibi derslerin anlama alıştırmaları okumayı anlama becerisine dayanır (Clarke, Truelove, Hulme, & Snowling, 2014). Kişinin hem akademik başarısında hem de yaşamını devam ettirmesinde okuduğunu anlama becerisi büyük bir önem taşımaktadır (Duran & Topbaşoğlu, 2018)

Okuduğunu anlama becerisini geliştirmek için farklı yöntemlerin kullanıldığı birçok akademik çalışma yapılmıştır. Head (2016) yapmış olduğu çalışmada doğrudan öğretim yönteminin otizmi veya zihinsel yetersizlikten etkilenmiş bireylerin okuduğunu anlama üzerindeki etkilerini

incelemiştir. Düzeltici okuduğunu anlama programı yaşları on ile on altı arasında değişen iki otizmlili ve bir ÖÖG olan toplam üç öğrenciye uygulanmıştır. Araştırma Tek-denekli araştırma şeklinde yürütülmüştür. Bu yöntemlerden davranışlar arası çoklu yoklama modeli tercih edilmiştir. Çalışma sonunda, ön test-son test verilerine bakıldığında tüm öğrencilerin performansında artış gözlenmiştir.

Güldenoğlu ve Kargın (2012) denekler arası çoklu yoklama modelini kullanarak karşılıklı öğretim tekniğinin okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkilerini inceleyen bir çalışma yürütmüştür. Çalışmanın araştırma grubunu HDZY olan üç kaynaştırma öğrencisi oluşturmuştur. Çalışma sonunda karşılıklı öğretim yönteminin öğrencilerin okuduğunu anlama performanslarını geliştirmede etkili olduğu görülmüştür.

Yapılan bir başka çalışmada Kılıç-Tülü, Özbek ve Ergül (2021) denekler arası çoklu başlama düzeyi modelini kullanarak 3D stratejisi öğretiminin okuduğunu anlama becerisi üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırma grubunu ÖÖG olan dört dördüncü sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Araştırmanın verilerine bakıldığında 3D strateji öğretiminin öğrencilerin okuduğunu anlama ve anlatma performanslarında artışa neden olduğu ve yöntemin etkili olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca araştırma sonrasında öğrencilerin performanslarını büyük ölçüde korudukları gözlenmiştir.

2. 1. 5. Tekrarlı Okuma

Tekrarlı okuma başlangıç seviyesindeki okuma becerilerini öğretmek için bir yöntem olmayıp bir okuma programının tamamlayıcısıdır (Samuels, 1997). Bu yöntemin temel amacı akıcılık oluşturmaktır. Tekrarlı okuma modeli okuyucuların kod çözmede otomatikleşerek dikkatini okuduğunu anlamaya yönlendirmeye dayanan bir modeldir (Meyer & Felton, 1999). Bir metni okurken ilk aşamada anlam çıkarma az olabilir. Tekrarlı okuma gerçekleştikçe kişi kod çözmede daha az zorlanacağı için anlam çıkarmaya daha fazla dikkatini verecektir. Böylece tekrarlı okuma hem akıcılığı sağlar hem de anlamayı geliştirecektir. Tekrarlı okuma yönteminde, kabul edilebilir bir akıcılık düzeyine gelene kadar kısa, anlamlı bir metin birkaç kez yeniden okunur ve daha sonra yeni bir metinle okuma tekrarlanır (Samuels, 1997; Therrien, 2004). Tekrarlı okuma özellikle ÖÖG olan öğrenciler için kullanılmaktadır. Ancak okumada güçlük yaşayan tanı almamış bireyler için de kullanılabilir (Dowhower, 1989; Samuels, 1997). Tekrarlı okuma yöntemi uygulanırken okuma hızı için bir kelime sayısı belirlenerek okuyucuyu belirlenen hedefe ulaştırmak amaçlanır (Kuhn & Stahl, 2003).

Tekrarlı okumanın; okuma hızının artırılması, artan hızın bir sonraki metne aktarılması ve okuduğunu anlamının geliştirilmesi olmak üzere üç temel hedefi bulunmaktadır (Meyer & Felton, 1999). Dowhower (1989) tekrarlı okumanın yararlarından şu şekilde bahsetmektedir: (a) yapılan tekrarlı okumalarla birlikte problem çözme de gelişir, (b) kişi daha derin sorgulama yapar ve

hikâyeyi daha kolay anlamlandırır, (c) tekrar okuma, metnin daha hızlı yeniden işlenmesini sağlar. Okuyucular, hız kazandıkça okudukları metne aşinalık kazanır. Böylece okuyucular hatalarını daha iyi tespit edebilir, (d) olgular ve kavramlar daha fazla akılda kalır, (e) okuyucuların sesli okuma hızları ve doğruluğu artar ve (f) ilk yapılan tekrarlı okuma çalışmasında öğrenme daha ezber olacaktır; fakat yapılan ek tekrarlı okuma çalışmalarında öğrenmeler daha anlamlı yapılara bürünecektir.

Yurtiçi ve yurtdışında farklı düzeydeki okuyucularla yapılmış birçok tekrarlı okuma çalışması bulunmaktadır. Yılmaz (2021) hazırladığı doktora tezinde tekrarlı okuma ve görsel anlama programının etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmada değişen ölçütler modelini kullanmıştır. Bu kapsamda ÖÖG tanısı almış dört ilkokul öğrencisi ile çalışma yürütülmüştür. Araştırma sonucunda okuma programının üç öğrencinin okuduğunu anlama becerisinin gelişmesinde etkili olduğu görülmüştür. Ayrıca çalışma sonunda tüm öğrencilerin doğru okuma yüzdelerinin ve dakikada okudukları kelime sayılarının artmış olduğu gözlenmiştir.

Rashotte ve Torgesen (1985) yapmış oldukları çalışmada ÖÖG olan öğrencilerle çalışmış ve tekrarlı okumada farklı hikâyelerde gelişmiş akıcılık ve anlamının, metinler arasındaki kelime örtüşme derecesine bağlı olup olmadığını araştırmayı amaçlamıştır. Ayrıca çalışmada tekrarlı okumanın, eşdeğer miktarda tekrarsız okumaya göre daha etkili olup olmadığını belirlemeyi hedeflemiştir. Bu kapsamda ilkokula devam eden ve ÖÖG olan 12 öğrenci ile çalışma yürütülmüştür. Çalışmada öğretim bilgisayar tarafından sunulmuştur. Öğrenciler okumalarını üç farklı durumda okumuştur. Birinci ve ikinci durumda öğrenciler metni okuduktan sonra yeni metne geçmeden dört kez metni tekrar okumuşlardır. İkinci durumdaki metinler, birinci durumdaki metinlerden 3 kat daha fazla örtüşen sözcük içermektedir. Üçüncü durumda tekrarsız okuma çalışması yapılmıştır. Bu bölümde birbirinden farklı dört metin okunmuştur. Araştırma sonunda okuma hızındaki artışın, metinler arasında örtüşen kelime miktarına bağlı olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Ayrıca hikâyelerde az sayıda kelime varsa hızı artırmak için tekrarlı okumanın, tekrarsız okumaya eşdeğer bir okumadan daha etkili olmadığı görülmüştür.

Dowhower (1987), iki tekrarlı okuma uygulamasının ikinci sınıf öğrencilerin okuma performansı üzerindeki etkisini araştırmayı amaçlamıştır. Çalışmaya okuma hızı ortalamasının altında olan 17 öğrenci katılmıştır. Bu öğrenciler birlikte okuma ve bağımsız uygulama kullanılarak iki tür tekrarlı okuma çalışmasından sekizi yardımcı ve dokuzu yardımcı olmayan üzere iki eğitim grubundan birine yerleştirilmiştir. Çalışma kelime örtüşmesi az olan altı metinden oluşmaktadır. Çalışmada, zaman serisi deneysel deseni kullanıldı. Her metinden önce bir öntest, her metinden sonra bir sontest uygulaması yapılmıştır. Öntest ve sontest verileri okuma performansındaki değişimi değerlendirmek amacıyla kullanılmıştır. Bağımsız olarak tekrarlanan okuma çalışmaları sonuçlarına bakıldığında okuma hızının, doğruluğunun, metni kavrayışın ve anlamlı ifadelerle

okumanın arttığı görülmüştür. Ayrıca prozodik okumanın en çok birlikte okuma çalışmasıyla geliştiği sonucuna varılmıştır.

2. 1. 6. Hikâye Haritası

Hikâye haritası, hikâye öğelerinin bir bölümünün veya tümünün ve bu elemanlar arasındaki ilişkinin görsel bir biçimde sunulduğu şema oluşturmayı hedefleyen bir yöntemdir (Beck & Mckeown, 1981; Davis & McPherson, 1989). Hikâye haritası, okuduğunu anlamada güçlük yaşayan okuyucuların ve öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmek için kullanılabilir (Idol-Maestas, 1987). Hikâye haritasında bir kalıbın tutarlı kullanımı öğrenciler için faydalı olacaktır. Hikâye haritasında tutarlı olmak için bilgi akışı haritanın sol üst köşesinden başlayarak saat yönünde verilmelidir (Davis & McPherson, 1989). Hikâye haritasında bir müddet geçtikten sonra okuyucuların görsel çalışmaları kullanmadan zihinlerinde öykünün yapısını canlandırmak ve öyküyü anlamak amaçlanmaktadır (Çetinkaya, 2018). Hikâye haritası bireysel ve grup olarak kullanılacağı gibi hikâyenin seviyesine ve içeriğine göre esneklik gösterebilir (Güldenöglü & Kargın, 2012).

Idol-Maestas'e göre (1987), hikâye haritası yöntemi dört aşamada uygulanmaktadır. İlk aşama model olma aşamasıdır. Bu aşamada uygulamacı öyküyü okur ve hikâye haritasını uygun şekilde doldurur. Bu aşamada öğrenci uygulamacıyı sadece izlemektedir. İkinci aşamada rehberlik aşamasına geçilir ve bu kez öğrenci bağımsız okuma yapar ve hikâye haritasını doldurur. Uygulamacı bu aşamada öğrencinin hatalarını fark etmesine ve düzeltmesine yardımcı olur. Daha sonra test ya da değerlendirme aşamasına geçilir. Burada öğrenci hikâye haritasını yardımsız doldurur. Okuduğunu anlama sorularını da yardımsız ve bağımsız olarak doldurur. Dördüncü ve son aşama süreklilik aşamasıdır. Bu aşamada öğrenciler sessiz okuma yaparlar ve hikâye haritası şablonu kullanılmaz. Okuduğunu anlama sorularını bu aşamada bağımsız olarak cevaplar.

Davis & McPherson (1989) beş tür hikâye haritasından bahsetmektedir. Bunlar; (a) çıkarımsal hikâye haritaları, (b) konum bildirme hikâye haritaları, (c) sebep-sonuç hikâye haritaları, (d) karşılaştırma (karşıtlık) hikâye haritaları ve (e) sonuç hikâye haritasının çizilmesi'dir. Çıkarımsal hikâye haritasında, öğrenciler bilgileri tanımladıktan sonra bu bilgileri belirtilmeyen düşüncelerden çıkarım yapmak için kullanırlar. Konum bildirmede hikâye haritalarında öğrenciler çıkarımları destekleyen bilgilere ulaşmak için okuma yaparlar. Sebep-sonuç hikâye haritalarında, öğrenciler hikâyede geçen ya da ima edilen neden/sonuç ilişkilerine katılırlar. Karşılaştırma (karşıtlık) hikâye haritalarında, öğretmen birtakım önemli bilgileri vermeyerek öğrencilerin okurken verilmeyen, eksik bilgileri tamamlamalarını ister. Burada, öğrenciler eksik bilgileri tamamlarken dikkatlerini karşılaştırma ve karşıtlık ilişkilerine yönlendirecektir. Sonuç hikâye haritasının çizilirken bir metinden çıkarım yapmak ile sonuç çıkarmak birbirinden farklı olduğu için öğrenci sonuç çıkarırken hikâyeden gelen bilgilere daha çok ihtiyacı olacaktır. Tompkins

(1998) hikâye yapısını; olaylar zinciri, mekân, karakter, tema ve yazarın bakış açısı olmak üzere beş temel öge ile açıklamaktadır.

Grünke, Wilbert ve Stegemann' ın (2013) yapmış olduğu çalışmada HDZY sahip çocukların okuduğunu anlamalarına öykü haritasının etkisini incelemişlerdir. Araştırmada okuduğunu anlamada güçlük yaşayan yaşları 10 ve 16 arasında değişen dört kız ve iki erkek toplam altı öğrenci ile çalışılmıştır. Çalışmada her öğrenci ile art arda 18 gün çalışma yapılmıştır. İlk kısımda öğretmen modelleme, ikinci kısımda öğrenciler bağımsız okuma, üçüncü kısımda öğrenciler harita dolumu yapmışlardır. Çalışma sonunda hikâye haritasının öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede faydalı olduğunu sonucuna varılmıştır.

Yılmaz (2008) çalışmasında hikâye haritasının okuduğunu anlamayı geliştirmedeki etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Bu kapsamda bir yedinci sınıf öğrencisi ile çalışılmıştır. Öğrenci okuduğunu anlamada güçlük yaşamaktadır. Öğrenciye metinler okutularak metnin sonunda okuduğunu anlama soruları sorulmuştur. Çalışma yürütülürken araştırmacı öğrencinin metinlerde zorlandığını fark edip daha alt sınıf metinleriyle çalışmasına devam etmiştir. Tek-denekli araştırma kullanılarak yürütülen araştırma 2,5 ay sürmüştür. Çalışma sonunda öğrencinin okuduğunu anlama becerilerinde gelişme olduğu ve yöntemin etkili bir yöntem olduğu sonucuna varılmıştır.

2. 1. 7. Türkiye’de Zihinsel Yetersizliği Bulunan Öğrencilerle Yapılan Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Çalışmaları

Bu bölümde zihinsel yetersizliği bulunan bireylerin okuma, akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerini araştırmak ve bu becerileri geliştirmek amacıyla yapılmış çalışmalar incelenmiştir. Bu kapsamda yapılmış farklı yöntem ve tekniklerin kullanıldığı çalışmalara ulaşılmıştır. Elde edilen çalışmalar okuduğunu anlama çalışmaları (tablo 2), okuduğunu anlama ve akıcı okuma becerilerinin birlikte kullanıldığı çalışmalar (tablo 3) ve akıcı okuma çalışmaları (tablo 4) olmak üzere üç kategoriye ayrılmıştır.

Duman ve Çifçi-Tekinarslan (2007), hikâye haritası ile yapılan öğretimin okuduğunu anlama becerisi üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla HDZY tanısı almış ilköğretim okulunun özel eğitim sınıfındaki üç öğrenci ile çalışma yapmıştır. Denekler arası çoklu yoklama modelinin kullanıldığı bu araştırma 10 oturum sürmüştür. Araştırma sonucunda hikâye haritası tekniğinin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Cora-İnce (2007) yapmış olduğu çalışmada işbirlikli öğrenme yaklaşımına dayalı olarak hazırlanan öğretim programının okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkisini incelemiştir. Bu kapsamda ZY tanısı almış dokuz ilkokul özel eğitim sınıfı öğrencisi ve tipik gelişim gösteren 27 akran öğrenciyle çalışmıştır. Araştırmada denekler arası çoklu yoklama modelini kullanmıştır. Araştırma verilerine bakıldığında işbirlikli öğrenmenin hedeflenen okuduğunu anlama becerilerini öğrenmede etkili olduğu belirlenmiştir.

Atik-Çatak ve Tekinarslan (2008), çalışmalarında power point programıyla oluşturulan materyalinin okuduğunu anlama becerisi üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Çalışma grubunu HDZY tanısı almış üç kaynaştırma öğrencisi oluşturmaktadır. Öğrenciler ilköğretim kademesine devam eden öğrenciler arasından belirlenmiştir. Başlama ve uygulama düzeylerinde toplam dokuz oturum süren çalışma AB modeli ile yürütülmüştür. Çalışma sonunda power point materyallerinin somutlaştırmaya yardımcı olduğu görülmüştür. Öğrencilerin okunulan metni anlamlandırma düzeyi artmıştır.

Işıkdoğan (2009) tarafından yapılan çalışmada hikâye haritası tekniği ile yapılan öğretimlerin okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkilerini incelemiştir. Yürütülen bu çalışmada HDZY tanısı almış, ikinci ve üçüncü sınıfa devam eden yedi kaynaştırma öğrencisi deney grubunu ve rehabilitasyon merkezine devam eden deney grubuyla benzer özellikleri gösteren yedi öğrenci ise kontrol grubunu oluşturmuştur. On altı oturum süren bu çalışmada deneysel model kullanılmıştır. Çalışma sonunda deney grubunun okuduğunu anlama düzeyinin anlamlı bir şekilde arttığı, kontrol grubunda anlamlı bir değişim olmadığı görülmüştür.

Kayahan (2011) kelime öğretimi tekniğinin okuduğunu anlama becerisine etkisini belirlemek amacıyla eğitilebilir zihinsel yetersizlik tanısı almış ilköğretim okulundaki üç özel eğitim sınıfı öğrencisi ile çalışma yapmıştır. Denekler arası çoklu yoklama modelinin kullanıldığı bu araştırma 10 oturum sürmüştür. Araştırma sonucunda okuma hatalarını azalma olduğu görülmüştür. Okuduğunu anlama becerisini geliştirmede etkili olduğu düşünülmüştür.

Güldenoğlu ve Kargın (2012), çalışmalarında kaynaştırma öğrencilerinin karşılıklı öğretim tekniğinin okuduğunu anlama becerisine etkisini incelemiştir. Araştırma grubunu HDZY tanısı almış üçüncü, dördüncü ve altıncı sınıfa devam eden üç öğrenci oluşturmuştur. Günde iki oturum şeklinde uygulama yapılmıştır. Araştırmada denekler arası çoklu yoklama modeli tercih edilmiştir. Çalışma sonucunda okuduğunu anlama becerileri üzerinde karşılıklı öğretim tekniğinin etkili olduğu görülmüştür.

Akoğlu ve Turan (2012), tarafından yapılan çalışmada sesbilgisel farkındalık becerileri eğitiminin okuma becerileri üzerindeki etkilerini belirlemek amaçlanmıştır. Bu kapsamda HDZY tanısı almış yaşları dokuz ile on iki arasında değişen 12 kaynaştırma öğrencisi ile çalışmalarını yürütmüşlerdir. Araştırma ön test, uygulama ve son test aşamalarından oluşmakta olup öğrencilere verilen eğitimlerin yapılan okuma hatası sayısı, toplam okuma süresi üzerinde etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Doğanay-Bilgi ve Özmen (2014), çalışmalarında metinleri anlamada kullanılan üst bilişsel bilgileri kazanmada uyarlanmış çok ögeli bilişsel strateji öğretiminin etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma grubunu HDZY tanısı almış beşinci ve yedinci sınıfa devam eden üç kaynaştırma öğrencisi oluşturmuştur. Çalışma nitel bir araştırma olup altı ay sürmüştür. Araştırma sonunda öğretim öncesine göre pozitif bir değişim olduğu görülmüştür.

Özak (2017) okuduğunu anlama becerilerinde bak-oku-anlat bilişsel strateji öğretiminin etkisini belirlemek amacıyla üçüncü ve dördüncü sınıfa devam eden HDZY tanısı almış üç öğrenci ile çalışmıştır. Araştırmada denekler arası çoklu yoklama tercih edilmiştir. Araştırma toplam sekiz oturum sürmüş olup bilişsel stratejinin üç katılımcı da etkili olduğunu görülmüştür.

Çetinkaya (2018), çalışmasında hikâye haritası yönteminin okuduğunu anlama üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Bu kapsamda video geri bildirim sunumu ile öğretileri gerçekleştirmiştir. Çalışma HDZY tanısı almış üç öğrenci ile yürütülmüştür. Öğrenciler özel eğitim ortaokuluna kayıtlı öğrenciler arasından belirlenmiştir. Araştırma 10 oturum devam etmiştir. Bu çalışmada denekler arası çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Çalışma bittiğinde öğrencilerin doğru tepkilerinin yüzdesinde anlamlı artışlar görülmüştür.

Cüre (2018), yapmış olduğu çalışmada öyküleyici metinleri anlama becerilerinin geliştirilmesinde, tekrarlı okuma ve öykü haritası stratejilerinin etkililiklerini ve verimliliklerini karşılaştırmayı amaçlamıştır. HDZY tanısı almış yedinci, sekizinci ve on birinci sınıfa devam eden dört öğrenci ile çalışılmıştır. Çalışma grubu özel eğitim ortaokulu ve mesleki eğitim merkezinde okuyan öğrenciler arasından seçilmiştir. Başlama ve uygulama düzeylerinde toplam 12 oturum düzenlenmiş ve dönüşümlü uygulamalar deseni kullanılmıştır. Araştırma verilerine bakıldığında öykü haritası stratejisinin daha etkili ve verimli olduğu görülmüştür.

Özaydın (2019), SQ4R tekniğinin okuduğunu anlama düzeyleri üzerinde etkisini incelediği çalışmasında HDZY tanısı olan üç öğrenci ile çalışmıştır. Öğrenciler özel eğitim mesleki eğitim merkezinden seçilmiştir. Yoklama ve uygulama düzeylerinde toplam dokuz oturum sürmüştür. Bu araştırmada katılımcılar arası yoklama evreli çoklu yoklama modeli tercih edilmiştir. Çalışma sonunda SQ4R tekniğinin olumlu yönde etkileri görülmüştür. Öğrencilerin öğretim öncesi belirlenen ölçütlere ulaştıkları görülmüştür.

Çınar (2019) tarafından yürütülen çalışmada paragrafın önceden dinlenmesi stratejisinin kelime tanıma ve okuduğunu anlama becerilerinin öğrenilmesindeki etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırma grubunu yedinci ve sekizinci sınıfa devam eden HDZY tanısı almış üç kaynaştırma öğrencisi oluşturmuştur. Araştırmada denekler arası çoklu yoklama deseni tercih edilmiştir. Araştırma altı hafta sürmüş olup öğrencilerin belirlenen ölçüte ulaştığı ve serbest okuma düzeyine geçtikleri görülmüştür.

Yüksel (2019) yaptığı çalışmada HDZY öğrenciler ile tipik gelişim gösteren öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini karşılaştırmıştır. Çalışma grubunu HDZY tanısı almış 30 kaynaştırma öğrencisi ile tipik gelişim gösteren 30 akran öğrenci oluşturmuştur. Katılımcıların hepsi dördüncü sınıf öğrencisidir. Nitel bir araştırma şeklinde yürütülen bu çalışmada doküman analizi tekniği kullanılmıştır. Araştırma kapsamında öğrencilere dördüncü sınıf Türkçe kitabından metinler okutularak okuduğunu anlama sorularını yanıtlamaları istenmiştir. Her öğrenci ile yaklaşık bir ders saati çalışma sürdürülmüştür. Toplanan tüm verilere bakıldığında iki grubun da kısa

cevaplı soruları doğru cevapladığı ve ana fikir ile ilgili soruları cevaplayamadığı görülmüştür. Bunun yanında tipik gelişim gösteren öğrencilerin, kaynaştırma öğrencilerine göre sebep-sonuç gerektiren sorularda ve derin anlam içeren sorularda daha başarılı olduğu sonucuna varılmıştır.

Dağlı-Gökbulut (2020) çalışmasında Türkçe dersinde yaşanan okuduğunu anlama güçlüklerinin giderilmesinde okuma stratejilerinin kullanımını incelenmeyi amaçlamıştır. Nitel araştırma yöntemlerinden eylem araştırmasının kullanıldığı bu çalışmada HDZY tanısı almış ikinci sınıfa devam eden dört öğrenci ile çalışmıştır. Araştırma 12 oturum sürmüş olup okuma öncesi ve okuma sonrası stratejiler kullanılmıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden eylem araştırması kullanılmıştır. Kullanılan stratejilerin, okuduğunu anlama becerilerinin gelişimi üzerinde etkili olduğu görülmüştür.

Kavan (2020), teknoloji destekli eğitimin okuduğunu anlama becerilerine etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Özel eğitim sınıfına devam eden HDZY tanısı almış 10 altıncı sınıf öğrencisi deney grubunu ve benzer özelliklere sahip 10 öğrenci ise kontrol grubunu oluşturmuştur. Araştırmada karma desen kullanılmış olup deney grubundaki öğrencilere teknoloji destekli eğitim sunulmuştur. Araştırma sonunda deney grubu ve kontrol grubundaki öğrencilerin son test puanları karşılaştırılmıştır. Kontrol grubundakilerin puanlarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Arslan-Soyaltın, Diken ve Adıgüzel (2021), yaratıcı drama yöntemi ile yapılan öğretimin okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. HDZY tanısı almış üç, beş, dokuz ve onuncu sınıfa devam eden ve mezun olmuş dört öğrenci deney grubunu ve benzer özelliklere sahip dört öğrenci kontrol grubunu oluşturmuştur. Çalışmada eşleştirmeli ön test – son test kontrol gruplu desen kullanılmış olup çalışma sekiz oturum sürmüştür. Deney grubundaki öğrencilere yaratıcı drama yöntemiyle hazırlanan öğretim programı uygulanmıştır. Çalışma sonunda deney grubundaki öğrencilerin okuma becerilerinin, geleneksel yöntemle yapılan öğretimden daha fazla geliştiği görülmüştür. Ayrıca deney grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama sorularına verdikleri yanıtlarda daha fazla bağımsızlaştıkları görülmüştür.

Yapılan literatür taramasında akıcı okuma becerisini geliştirmeyi amaçlayan iki çalışmaya rastlanmıştır. Orçan ve Özmen (2012) çalışmalarında okuma hızının artırılmasında sağaltım paketlerinden etkili olanı belirlemeyi amaçlamıştır. Kısa deneysel analiz (KDA) ile yürütülen bu kısımda paketler birleştirilmiş olarak sunulmuştur. Ayrıca çalışmada genişletilmiş analiz (GA) ile KDA sonuçlarını test etmek amaçlanmıştır. Çalışma grubunu altıncı sınıfa devam eden iki kaynaştırma öğrencisi oluşturmuştur. KDA sürecinde denekler arası yoklama modeli; GA sürecinde ise dönüşümlü uygulamalar desenini tercih edilmiştir. Araştırmada KDA sonuçlarına bakıldığında, her bir öğrencide farklı sağaltım paketinin etkili olduğu görülmüştür. Ayrıca GA sonuçlarının KDA sonuçlarını doğruladığı sonucuna varılmıştır.

Çetrez-Arican ve Yılmaz (2017), yaptıkları çalışmada akıcı okuma stratejilerinin akıcı okuma ve okuma düzeylerine etkisini belirlemeyi amaçlamışlardır. Bu kapsamda özel eğitim okulu

ve mesleki eğitim merkezine devam eden beşinci, altıncı ve dokuzuncu sınıftan üç öğrenci ile çalışmayı yürütmüşlerdir. Öğrenciler HDZY tanısı almış öğrenciler arasından seçilmiştir. Nitel araştırma şeklinde yürütülen bu çalışmada eylem araştırması kullanılmıştır. Araştırmada eşli okuma, paylaşarak okuma ve koro okuma kullanılmıştır. Araştırma öncesinde tüm öğrencilerin düzeylerinin endişe seviyesinde olduğu görülmüştür. Uygulama bittiğinde iki katılımcının düzeylerinin öğretim seviyesine çıktığı görülmüştür.

Yapılan literatür taramasında hem akıcı okuma hem de okuduğunu anlama becerilerini aynı anda geliştirmeyi amaçlayan çalışmalara da rastlanmıştır. Çetrez-İşcan ve Coşkun (2016) uygulanan okuma stratejilerinin, akıcı okuma ve okuduğunu anlama düzeyine etkisini belirlemek amacıyla HDZY tanısı almış bir öğrenci ile çalışmışlardır. Öğrenci özel eğitim okuluna kayıtlı beşinci sınıf öğrencisidir. Araştırma modelini nitel araştırma yöntemlerinden eylem araştırması oluşturmakta olup yankılayıcı okuma ve eşli okuma stratejileri kullanılmıştır. İki ay süren araştırma sonucunda okuma sırasında yapılan hatalarda azalma, anlama düzeyinde artma olduğu fakat sesli okuma yüzdesinde endişe düzeyinde kalındığı görülmüştür.

Gevrek (2018) tarafından yapılan çalışmada okuma ve anlama becerilerini tekrarlı ve renkli metinlerle okuma yöntemiyle geliştirmek amaçlanmıştır. Özel eğitim ilkokulunda HDZY tanısı almış iki öğrenci ile çalışılmıştır. Araştırma modelini nitel araştırma yöntemlerinden eylem araştırması oluşturmaktadır. Araştırmanın uygulama evresinde tekrarlı okuma ve renkli metinlerle okuma yöntemleri kullanılmış olup araştırma sekiz hafta sürmüştür. Araştırma verilerine bakıldığında öğrencilerin okuma becerilerinin geliştiği, okuma hızlarında ve okuduğunu anlama performanslarında artış görülmüştür.

Vural (2019) okuma hızı, hatası ve metin anlama becerileri üzerinde çalışmış ve akran destekli hedef yönlendirimli birleştirilmiş okuma stratejisinin bu beceriler üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Dördüncü sınıfa devam eden HDZY tanısı almış üç kaynaştırma öğrencisi ile çalışmıştır. Araştırmada denekler arası çoklu yoklama modelinin tercih edilmiştir. Kullanılan stratejilerin öğrencilerin okuma hatalarının azalmasında, okuma hızı ve metni anlamalarının artmasında etkili olduğu görülmüştür.

Sanır, Akçayır ve Özkubat (2020), beceri ve performansa dayalı müdahalelerin ve müdahale paketlerinin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerini ne ölçüde etkilediğini belirlemeye çalışmışlardır. Özel eğitim sınıfına devam eden üç ortaokul öğrencisi ile çalışmış ve öğrenciler HDZY tanısı almış öğrenciler arasından seçmişlerdir. Araştırma modeli olarak kısa çoklu uygulama deseni ve dönüşümlü uygulamalar deseni kullanılmıştır. Ayrıca araştırma kapsamında model okuma, tekrarlı okuma, içsel motivasyon ve dışsal motivasyon yöntemlerini kullanmışlardır. Kısa deneysel analiz altı hafta genişletilmiş analiz iki hafta sürmüştür. Beceriye dayalı müdahalelerle beraber içsel ve dışsal motivasyona dayalı müdahaleler dahil edilirse akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerileri daha fazla artış göstereceği sonucuna varılmıştır.

Tablo 2. Türkiye’de Okuduğunu Anlama Becerisi Üzerinde Okuma Programlarının Etkisini İnceleyen Araştırmalar

Kaynak	Amaç/Kapsam	Katılımcı Özellikleri			Tanı	Tür	Araştırma Modeli	Program/Yöntem	Uygulama Süresi	Bulgular
		Sınıf Düzeyi	Bulunduğu sınıf/Okul	Öğrenci Sayısı						
Cora-İnce, 2007	İşbirlikli öğrenmeye göre hazırlanan öğretim programının okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkisini incelemek	1.Kademe (İlkokul)	Özel Eğitim Sınıfı	Z. Y. 9 T.G.G. Ö 27	Zihinsel Yetersizlik	Doktora Tezi	Tek-Denekli Araştırma (Denekler Arası Çoklu Yoklama Modeli)	İşbirlikli Öğrenme	–	İşbirlikli öğrenmenin hedeflenen okuduğunu anlama becerilerini öğrenmede etkili olduğu belirlenmiştir.
Duman ve Çifçi-Tekinarslan, 2007	Okuduğunu anlama becerisinin üzerinde hikâye haritası ile yapılan öğretimin etkisini belirlemek	İlköğretim Okulu	Özel Eğitim Sınıfı	3	Hafif Derece Zihinsel Yetersizlik	Makale	Tek-Denekli Araştırma (Denekler Arası Çoklu Yoklama)	Hikâye Haritası	10 oturum	Tekniğin etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
Atik-Çatak ve Tekinarslan, 2008	Power Point programıyla hazırlanan materyalinin okuduğunu anlama becerisi üzerindeki etkisini incelemek	İlköğretim Okulu	Kaynaştırma	3	Hafif Düzey Zihinsel Yetersizlik	Makale	Tek-Denekli Araştırma (AB Modeli)	Power Point programı	Başlama düzeyi 3-5 oturum, uygulama düzeyi 4 oturum	Power point materyallerinin somutlaştırmaya yardımcı olduğu görülmüştür. Öğrencilerin okunan metni anlamlandırma düzeyi artmıştır.
Işıkdoğan, 2009	Okuduğunu anlama becerisinin üzerinde hikâye haritası tekniğiyle yapılan öğretimin etkisini belirlemek	2 ve 3. Sınıf	Kaynaştırma	D.G. 7 K. G. 7	Hafif Derece Zihinsel Yetersizlik	Yüksek Lisans Tezi	Deneysel Model	Hikâye Haritası	16 oturum	Deneysel grubunun okuduğunu anlama düzeyinin anlamlı bir şekilde arttığı, kontrol grubunda anlamlı bir değişim olmadığı görülmüştür.
Kayahan, 2011	Kelime öğretimi tekniğinin okuduğunu anlama becerisine etkisini belirlemek	İlköğretim Okulu	Özel Eğitim Sınıfı	3	Eğitilebilir Zihinsel Yetersizlik	Yüksek Lisans Tezi	Tek-Denekli Araştırma (Denekler Arası Çoklu Yoklama)	Kelime Öğretimi Tekniği	10 oturum	Okuma hataları azalmıştır. Okuduğunu anlama becerisinde artış olmuştur.
Güldenöglü ve Kargın, 2012	Karşılıklı öğretim tekniğinin okuduğunu anlama becerisine etkisini incelemek	3, 4 ve 6. Sınıf	Kaynaştırma	3	Hafif Derece Zihinsel Yetersizlik	Makale	Tek-Denekli Araştırma (Denekler Arası Çoklu Yoklama)	Karşılıklı Öğretim Tekniği	Günde 2 oturum	Okuduğunu anlama becerileri üzerinde karşılıklı öğretim tekniğinin etkili olduğu görülmüştür.

Tablo 2'nin devamı

Kaynak	Amaç/Kapsam	Katılımcı Özellikleri			Tanı	Tür	Araştırma Modeli	Program/Yöntem	Uygulama Süresi	Bulgular
		Sınıf Düzeyi	Bulunduğu sınıf/Okul	Öğrenci Sayısı						
Doğanay-Bilgi ve Özmen, 2014	Metinleri anlamada kullanılan üstbilişsel bilgileri kazanmada uyarlanmış çok ögeli bilişsel strateji öğretiminin etkisini belirlemek	5 ve 7. sınıf	Kaynaştırma	3	Hafif Düzey Zihinsel Yetersizlik	Makale	Nitel	Çok Ögeli Bilişsel Strateji Öğretimi	6-8 oturum, toplam 6 ay süre	Araştırma sonunda, öğretim öncesine göre pozitif bir değişim olduğu görülmüştür.
Özak, 2017	Okuduğunu anlama becerilerinde Bak-Oku-Anlat (BOA) bilişsel strateji öğretiminin etkisini belirlemek	3 ve 4. sınıf	-	3	Hafif Düzey Zihinsel Yetersizlik	Doktora Tezi	Tek-Denekli Araştırma (Denekler Arası Çoklu Yoklama Modeli)	Bak-Oku-Anlat Bilişsel Strateji Öğretimi	Başlama düzeyi 3-5 oturum, öğretim sonrası 3 oturum,	Bilişsel Stratejinin üç denekte de etkili olduğunu görülmüştür.
Çetinkaya, 2018	Okuduğunu anlama becerisi üzerinde video geri bildirimle gerçekleştirilen hikâye haritası yönteminin etkisini belirlemek		Özel Eğitim Ortaokulu	3	Hafif Derece Zihinsel Yetersizlik	Yüksek Lisans Tezi	Tek-Denekli Araştırma (Denekler Arası Çoklu Yoklama)	Hikâye Haritası, Video Geri Bildirim	10 oturum	Öğrencilerin doğru tepkilerinin yüzdesinde anlamlı artışlar görülmüştür.
Cüre, 2018	Tekrarlı okuma ve öykü haritası stratejilerinin öyküleyici metinleri anlama becerileri üzerindeki etkililiklerini ve verimliliklerini karşılaştırmak	7, 8 ve 11. sınıf	Özel Eğitim Ortaokulu ve Mesleki Eğitim Merkezi	4	Hafif Düzey Zihinsel Yetersizlik	Yüksek Lisans Tezi	Tek-Denekli Araştırma (Dönüşümlü Uygulamalar Deseni)	Öykü Haritası, Tekrarlı Okuma	Başlama düzeyi 5 oturum, uygulama düzeyi 7 oturum	Öykü haritası stratejisinin tekrarlı okumaya göre daha etkili ve verimli olduğu görülmüştür.
Özaydın, 2019	Okuduğunu anlama düzeyleri üzerinde SQ4R tekniğinin etkisi belirlemek	- (14-16 yaş)	Özel Eğitim Mesleki Eğitim Merkezi	3	Hafif Düzey Zihin Yetersizlik	Yüksek Lisans Tezi	Tek-Denekli Araştırma (Katılımcılar Arası Yoklama Evreli Çoklu Yoklama Modeli)	SQ4R Tekniği	Toplu yoklama 3 oturum, uygulama 5-6 oturum	Tekniğin, olumlu yönde etkileri görülmüştür. Öğrencilerin öğretim öncesi belirlenen ölçütlere ulaştıkları görülmüştür.

Tablo 2'nin devamı

Kaynak	Amaç/Kapsam	Katılımcı Özellikleri			Tanı	Tür	Araştırma Modeli	Program/Yöntem	Uygulama Süresi	Bulgular
		Sınıf Düzeyi	Bulunduğu sınıf/Okul	Öğrenci Sayısı						
Çınar, 2019	Kelime tanıma ve okuduğunu anlama becerileri üzerinde paragrafın önceden dinlenmesi stratejisinin etkisini belirlemek	7 ve 8. sınıf	Kaynaştırma	3	Hafif Derece Zihinsel Yetersizlik	Yüksek Lisans Tezi	Tek-Denekli Araştırma (Denekler Arası Çoklu Yoklama Modeli)	Paragrafın Önceden Dinlenmesi Stratejisi	6 hafta	Öğrenciler belirlenen ölçüte ulaşmış ve serbest okuma düzeyine geçmiştir.
Yüksel, 2019	Zihinsel yetersizliği olan öğrenciler ile tipik gelişim gösteren akranlarının okuduğunu anlama düzeylerini karşılaştırmak	4.sınıf	Kaynaştırma	Z. E. 30 N.G.G. Ö 30	Hafif Düzey Zihinsel Yetersizlik	Yüksek Lisans Tezi	Nitel (Doküman Analizi)	Metin okuma ve soruları yanıtlama	Her öğrenci ile bir ders saati	Tipik gelişimli öğrencilerin yetersizliği olan öğrencilerden daha başarılı olduğu görülmüştür.
Dağlı-Gökbulut, 2020	Türkçe dersinde yaşanan okuduğunu anlama güçlüklerinin giderilmesinde okuma stratejilerinin kullanımını incelemek	2. sınıf	Kaynaştırma	4	Hafif Düzey Zihinsel Yetersizlik	Makale	Nitel (Eylem Araştırması)	Okuma Öncesi Stratejiler, Okuma Sonrası Stratejiler	12 oturum	Kullanılan stratejilerin, okuduğunu anlama becerilerinin gelişimi üzerinde etkili olduğu görülmüştür.
Kavan, 2020	Teknoloji destekli eğitimin okuduğunu anlama becerilerine etkisini belirlemek	6. sınıf	Özel Eğitim Sınıfı	D.G. 10 K. G. 10	Hafif Düzey Zihinsel Yetersizlik	Yüksek Lisans Tezi	Karma Desen	Teknoloji Destekli Eğitim	-	Deney grubundakilerin son test puanlarının kontrol grubundakilerden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
Arslan-Soyaltın, Diken ve Adıgüzel, 2021	Yaratıcı drama yöntemi ile yapılan öğretimin okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkisini incelemek	3, 5, 9, 10. Sınıf ve mezun	-	D. G. 4 K. G. 4	Hafif Düzey Zihinsel Yetersizlik	Makale	Eşleştirmeli ön test – son test kontrol gruplu desen	Yaratıcı Drama	8 oturum	Okuma becerilerinin, geleneksel yöntemle yapılan öğretimden daha fazla geliştiği görülmüştür.

Not. D.G. deney grubu, K.G. kontrol grubu, Z.Y. zihinsel yetersizlik, T.G.G.Ö. tipik gelişim gösteren öğrenci

Tablo 3. Türkiye’de Okuduğunu Anlama ve Akıcı Okuma Becerilerinin Birlikte Artırılmasına Yönelik Araştırmalar

Kaynak	Amaç/Kapsam	Katılımcı Özellikleri			Tanı	Tür	Araştırma Modeli	Program/Yöntem	Uygulama Süresi	Bulgular
		Sınıf Düzeyi	Bulunduğu sınıf/Okul	Öğrenci Sayısı						
Çetrez-İşcan ve Coşkun, 2016	Uygulanan okuma stratejilerinin, öğrencinin akıcı okumasına ve anlama düzeyine etkisini belirlemek	5. sınıf	Özel eğitim okulu	1	Hafif Düzey Zihinsel Yetersizlik	Makale	Nitel (Eylem Araştırması)	Yankılayıcı Okuma, Eşli Okuma Stratejileri	2 ay	Okuma sırasında yapılan hatalarda azalma, anlama düzeyinde artma olmuştur. Sesli okuma yüzdesi endişe seviyesini aşmamıştır.
Gevrek, 2018	Okuma ve anlama becerilerini tekrarlı ve renkli metinlerle okuma yöntemiyle geliştirmek	Özel Eğitim İlkokulu	Özel eğitim sınıfı	2	Hafif Düzeyde Zihinsel Yetersizlik	Yüksek Lisans Tezi	Nitel (Eylem Araştırması)	Tekrarlı Okuma, Renkli Metinlerle Okuma	8 hafta	Öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmiş, okuma hızları ve okuduğunu anlamaları artmıştır.
Vural, 2019	Akran destekli hedef yönlendirilmiş birleştirilmiş okuma stratejisi öğretiminin okuma hızı, okuma hatası ve metin anlama becerileri üzerindeki etkisini belirlemek	4.sınıf	Kaynaştırma	3	Hafif Düzeyde Zihinsel Yetersizlik	Doktora Tezi	Tek-Denekli Araştırma (Denekler Arası Çoklu Yoklama Modeli)	Akran Destekli Hedef Yönlendirilmiş Birleştirilmiş Okuma Stratejisi		Kullanılan strateji okuma hızı, okuma hatasının azalması, öykü anlamalarında etkili olduğu gözlenmiştir.
Sanır, Akçayır ve Özkubat, 2020	Beceri ve performansa dayalı müdahale ve müdahale paketlerinin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerini ne ölçüde etkilediğini belirlemek	Ortaokul	Özel eğitim sınıfı	3	Hafif Derece Zihinsel Yetersizlik	Makale	Kısa Çoklu Uygulama Deseni, Dönüşümlü Uygulamalar Deseni	Model Okuma (M.O), Tekrarlı Okuma (T.O), M.O+ T.O, İçsel Motivasyon +M.O+ T.O, Dışsal Motivasyon + M.O +T.O	Kısa Deneysel Analiz 6 hafta, Genişletilmiş Analiz 2 hafta	Beceriye dayalı müdahalelerle beraber içsel ve dışsal motivasyona dayalı müdahalelere dahil edilirse akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerileri daha fazla artış gösterecektir.

Tablo 4. Türkiye’de Akıcı Okuma Becerisi Üzerinde Okuma Programlarının Etkisini İnceleyen Araştırmalar

Kaynak	Amaç/Kapsam	Katılımcı Özellikleri				Tür	Araştırma Modeli	Program/Yöntem	Uygulama Süresi	Bulgular
		Sınıf Düzeyi	Bulunduğu sınıf/Okul	Öğrenci Sayısı	Tanı					
Çetrez-Arıcan ve Yılmaz, 2017	Akıcı okuma stratejilerinin akıcı okuma ve okuma düzeylerine etkisini belirlemek	5, 6 ve 9. sınıf	Özel Eğitim Okulu ve Mesleki Eğitim Merkezi	3	Hafif Derece Zihinsel Yetersizlik	Makale	Nitel (Eylem Araştırması)	Eşli Okuma, Paylaşarak Okuma, Koro Okuma	-	Uygulama öncesinde tüm öğrencilerin düzeylerinin endişe seviyesinde olduğu, sonrasında iki katılımcının akıcı okuma ve anlama düzeylerinin öğretim seviyesine çıktığı görülmüştür.
Orçan ve Özmen, 2012	Zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrencilerin okuma hızının artırılmasında birleştirilmiş olarak sunulan beceri temelli ve performans temelli sağaltım paketlerinden etkili olanı belirlemek	6.sınıf	Kaynaştırma	2	Zihinsel Yetersizlik	Makale	Kısa Deneysel Analiz (KDA) (Tek Denekli Araştırma-Denekler Arası Çoklu Yoklama Modeli) Genişletilmiş Analiz (Dönüşümlü Uygulamalar Deseni)	Tekrarlı Okuma (TO)+Ödül (Ö) TO+ Performans Dönütü (PD) TO + Ö + PD	KDA süreci 5-11 gün	KDA sonuçlarında, bir öğrencide TO-Performans Dönütü sağaltım paketinin, bir öğrencide ise Tekrarlı Okumanın etkili olduğu bulunmuştur. Genişletilmiş Analiz sonuçları KDA sonuçlarını doğrulamıştır.

2. 2. Literatür Taramasının Sonucu

Akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerileri üzerinde yapılan araştırmalar incelendiğinde farklı model, yöntem ve stratejilerin kullanılmış olduğu görölmüştür. İncelenen çalışmalara bakıldığında 11 çalışmada tek-denekli yöntemlerin kullanıldığı ve alanda tek-denekli araştırmaların çoğunlukta olduğu sonucuna varılmıştır. Tek-denekli araştırma yöntemlerinden çoklu yoklama modelinin ağırlıkta olarak tercih edildiği görölmüştür. Bu çalışmaları nitel araştırmaların takip ettiği ve yapılan altı nitel çalışmanın da ağırlıklı olarak eylem araştırması olarak yapıldığı görölmüştür. Ayrıca karma desen, deneysel model, eşleştirmeli ön test – son test kontrol gruplu desen, kısa çoklu uygulama deseni, kısa deneysel analiz gibi modellerin de kullanılmış olduğu görölmektedir.

Yapılan çalışmalara kademe bazında bakılacak olduğunda çoğunlukla ilkokul ve ortaokul öğrencileri ile çalışıldığı lise kademesiyle bir çalışma yapılmış olduğu görölmüştür. Ayrıca dört çalışmanın karma yaş gruplarından olduğu görölmüştür. Bu öğrencilerin yerleştirme kararlarına bakılacak olursa kaynaştırma sınıfına ve özel eğitim sınıfına devam eden öğrencilerle yapılan çalışmaların eşit sayıda olduğu ve alanda ağırlıklı olarak bu öğrencilerle çalışıldığı sonucu ortaya çıkmıştır. Bunun yanında mesleki eğitim merkezine ve rehabilitasyon merkezine devam eden öğrenciler ile de çalışılmış olduğu görölmüştür.

Tüm bu çalışmalar incelendiğinde normal okul bünyesinde bulunan özel eğitim sınıfına devam eden HDZY bulunan ortaokul öğrencilerinin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin birlikte ölçüldüğu ve bu beceriler üzerinde birden fazla yöntemin kullanıldığı bir çalışmanın olmadığı görölmüştür. Ayrıca HDZY bulunan öğrenciler ile yapılan tek-denekli araştırmalarda değişen ölçütler modelinin hiç kullanılmadığı görölmüştür.

3. YÖNTEM

3. 1. Araştırma Modeli

Bu araştırmada tek-denekli araştırma yöntemlerinden değişen ölçütler modeli kullanılmıştır. Tek-denek kavramı, katılımcı sayısından değil, katılımcıların kendi içlerinde bireysel olarak değerlendirilebilmesinden ortaya çıkmaktadır. Tek-denekli araştırmalar genellikle başlama ve uygulama evresi olmak üzere temel iki evreden oluşan; katılımcı sayısı 3-8 arasında değişen; sabit koşullarda tekrar eden ölçümlerin katılımcıların tekil değerlendirilmesiyle öğretim uygulamalarının etkililiğini belirleyen araştırmalardır. Tek-denekli araştırmalarda kuvvetli bir işlevsel ilişki kurulabilmektedir (Tekin-İftar, 2018c).

Değişen ölçütler modeli, başlama ve uygulama evresi olmak üzere iki ana evreden oluşan ve artması ya da azaltılması istenen davranışın ölçüt karşılanıncaya kadar kademe kademe değişmesine dayanan bir modeldir (Tekin-İftar, 2018a). Bu modeli kullanacak kişilerin önemli bir noktaya dikkat etmesi gerekir. Hedef davranış katılımcının dağarcığında bulunmayan bir davranış olarak seçilemez. Bu model en az üç ara ölçütten ve üç alt uygulama basamağından oluşmalıdır. Değişen ölçütler modelinin yararları şu şekilde sıralanabilir: (a) işlevsel ilişki araştırılabilir, (b) uygulaması kolaydır, (c) uygulamayı geri çekmeyi gerektirmez, (d) uygulamaya geçmek için beklemeye gerek yoktur, (e) uygulama evresi ile sona erdiği için etik açıdan sıkıntı doğurmaz ve (f) tek-denekli araştırmalar içerisinde bağımlı değişkende akıcılığın çalışılmasına izin veren tek modeldir (Tekin-İftar, 2018a). Değişen ölçütler modelinde uygulama etkisi artması ya da azaltılması istenen davranışta kademe kademe gözlenebildiği için yapılacak olan bu çalışmada bu model tercih edilmiştir.

3. 2. Araştırma Grubu

Araştırma Giresun ilinin Görele ilçesinde MEB'e bağlı bir ortaokulun özel eğitim sınıfında yürütülmüştür. Çalışma grubunu, 2021-2022 eğitim öğretim yılında özel eğitim sınıfına devam eden HDZY tanısı almış dört ortaokul öğrencisi oluşturmaktadır. Katılımcılar, araştırmacının görev yapmakta olduğu özel eğitim sınıfına kayıtlı olan öğrenciler arasından seçilmiştir. Araştırma grubu bir kız ve üç erkek öğrenciden oluşmaktadır. Etik anlayış ve kurallar göz önünde bulundurularak araştırma grubundaki öğrencilerin gerçek isimleri saklanmış olup çalışmada öğrencilere verilen takma isimler kullanılmıştır. Çalışmaya başlamadan önce öğrencilerin velileri ile görüşülmüş, çalışma açıklanmış ve velilerin yazılı izinleri alınmıştır. Katılımcı kaybını önlemek için çalışma dört öğrenci ile yürütülmüştür.

Seçilen katılımcılarda bir takım ön koşul özellikler aranmıştır. Bu ön koşul özellikler şu şekilde belirlenmiştir: (a) hafif düzey zihinsel yetersizlik tanısı almış olma, (b) ortaokula gidiyor olma ve (c) Türk alfabesinde yer alan 29 sesi tanıyor olma.

3. 2. 1. Araştırma Grubunun Özellikleri

Rasim, normal ortaokul bünyesinde bulunan özel eğitim sınıfı 8.sınıf öğrencisidir. Tirebolu Rehberlik Araştırma Merkezi (RAM) ile görüşülerek öğrenciye uygulanan zekâ testinin Stanford Binet Zekâ Testi olduğu öğrenilmiştir. Bu test sonucuna göre Rasim HDZY tanısı almıştır. Araştırmanın gerçekleştirildiği dönemde 14 yaşındadır. Rasim okul haricinde rehabilitasyon hizmetlerinden yararlanmamaktadır. Rasim'in süregelen bir hastalığı olmayıp psikiyatrist tarafından verilen dikkat toparlayıcı ilaç kullandığı bilinmektedir. Rasim'e Sesli Okuma Becerisi ve Okuduğunu Anlama Testi (SOBAT) uygulanmıştır. Uygulanan bu testle Rasim'in okuma hızı, akıcı okuma performansı ve okuduğunu anlama performansı ölçüldüğünde düzeyi yedi yaştan küçük ve sınıf seviyesinin ikinci sınıftan düşük olduğu belirlenmiştir.

Nehir, normal ortaokul bünyesinde bulunan özel eğitim sınıfı 7.sınıf öğrencisidir. Tirebolu RAM ile görüşülerek öğrenciye uygulanan zekâ testinin Stanford Binet Zekâ Testi olduğu öğrenilmiştir. Bu test sonucuna göre Nehir HDZY tanısı almıştır. Araştırmanın gerçekleştirildiği dönemde 13 yaşındadır. Nehir önceden kaynaştırma öğrencisi iken iki yıldır özel eğitim sınıfında eğitim almaktadır. Nehir okul haricinde rehabilitasyon hizmetlerinden yararlanmamaktadır. Nehir'in süregelen bir hastalığı ya da devamlı kullandığı bir ilaç bulunmamaktadır. Nehir'e SOBAT uygulanmıştır. Uygulanan bu testle Nehir'in okuma hızı, akıcı okuma performansı ve okuduğunu anlama performansı ölçüldüğünde düzeyi yedi yaştan küçük ve sınıf seviyesi ikinci sınıftan düşük olduğu belirlenmiştir.

Salih, normal ortaokul bünyesinde bulunan özel eğitim sınıfı 7.sınıf öğrencisidir. Tirebolu RAM ile görüşülerek öğrenciye uygulanan zekâ testinin Leither Uluslararası Performans Ölçeği olduğu öğrenilmiştir. Bu test sonucuna göre Salih HDZY tanısı almıştır. Araştırmanın gerçekleştirildiği dönemde 14 yaşındadır. Salih okul haricinde rehabilitasyon hizmetlerinden yararlanmamaktadır. Salih'in Epilepsi hastası olduğu bilinmektedir. Devamlı kullandığı ilaç bulunmamaktadır. Salih'e SOBAT uygulanmıştır. Uygulanan bu testle Salih'in okuma hızı, akıcı okuma performansı ve okuduğunu anlama performansı ölçüldüğünde düzeyi yedi yaştan küçük ve sınıf seviyesi ikinci sınıftan düşük olduğu belirlenmiştir.

Ahmet, normal ortaokul bünyesinde bulunan özel eğitim sınıfı 6.sınıf öğrencisidir. Tirebolu RAM ile görüşülerek öğrenciye uygulanan zekâ testinin Leither Uluslararası Performans Ölçeği olduğu öğrenilmiştir. Bu test sonucuna göre Ahmet HDZY tanısı almıştır. Araştırmanın gerçekleştirildiği dönemde 12 yaşındadır. Ahmet okul haricinde rehabilitasyon hizmetlerinden yararlanmamaktadır. Salih'in skolyoz hastası olduğu bilinmektedir. Devamlı kullandığı ilaç

bulunmamaktadır. Ahmet'e SOBAT uygulanmıştır. Uygulanan bu testle Ahmet'in okuma hızı, akıcı okuma performansı ve okuduğunu anlama performansı ölçüldüğünde düzeyi yedi yaştan küçük ve sınıf seviyesi ikinci sınıftan düşük olduğu belirlenmiştir.

Tablo 5. Araştırma Grubu Demografik Özellikleri

Öğrenci	Cinsiyet	Yaş	Tanı	Sınıf Düzeyi	SOBAT
Rasim	Erkek	14	HDZY	8.sınıf	7 yaşından küçük 2.sınıftan düşük
Nehir	Kız	13	HDZY	7.sınıf	7 yaşından küçük 2.sınıftan düşük
Salih	Erkek	14	HDZY	7.sınıf	7 yaşından küçük 2.sınıftan düşük
Ahmet	Erkek	12	HDZY ve Bedensel Yetersizlik	6.sınıf	7 yaşından küçük 2.sınıftan düşük

3. 2. 2. Araştırmacı

Araştırmanın veri toplama ve uygulama sürecini, Trabzon Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı Özel Eğitim Programı'nda yüksek lisans öğrencisi olan araştırmacı yürütmüştür. Araştırmacı Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesi Zihin Engelliler Öğretmenliği Programı'nda lisans eğitimini tamamlamıştır. Araştırmacı bir süre özel bir rehabilitasyon merkezinde çalışmıştır. Araştırmacı bir yıl MEB'e bağlı bir anaokulunun özel eğitim sınıfında ücretli öğretmenlik yapmıştır. Ayrıca iki yıldır MEB'e bağlı bir ortaokulda özel eğitim öğretmenliği yapmaktadır.

3. 3. Ortam

Araştırmanın uygulama evresi, 2021-2022 eğitim öğretim yılında araştırmacının görev yapmakta olduğu ortaokulda gerçekleştirilmiştir. Yapılan tüm başlama düzeyi, uygulama, yoklama ve izleme oturumları okulun yazılım ve tasarım atölyesinde gerçekleştirilmiştir. Atölye yaklaşık 42m² büyüklüğünde olup dikdörtgen şeklindedir. Atölyenin ortasında grup etkinlikleri için iki büyük yuvarlak masa ve tabureler bulunmaktadır. Hemen girişin sol tarafında üç boyutlu yazıcı, bir adet normal yazıcı ve üç adet laptop bulunmaktadır. Girişin sol karşı duvarında iki tane kapaklı büyük malzeme dolabı, girişin sol tarafında ise akıllı tahta bulunmaktadır. Girişin hemen karşısındaki duvarda boydan boya pencereler bulunmaktadır. Odanın duvarlarında dikkat dağıtacak hiçbir poster, afiş veya resim bulunmamaktadır. Odanın duvarları beyaz renktedir. Ayrıca mobilyalar açık ahşap tonlarındadır. Odanın ısı, ışık ve havalandırma koşulları uygulama yapılması için uygun şartlardadır.

3. 4. Uygulama Süresi

Araştırmanın başlama düzeyinde beş veri noktası toplanmıştır ve başlama düzeyi bir hafta sürmüştür. Araştırmanın uygulama evresi her öğrenci için farklı sürelerde gerçekleşmiştir. Uygulama süreci 23 ile 31 oturum arasında olmak üzere beş hafta ile yedi hafta arasında sürmüştür. İzleme evresinde üç veri noktası toplanmıştır ve bir hafta sürmüştür. Araştırma toplamda sekiz ile on hafta arasında sürmüştür.

3. 5. Araç ve Gereçler

Araştırmanın başlama düzeyi, uygulama ve izleme oturumlarında çeşitli araç ve gereçler kullanılmıştır. Uygulama aşamasında yapılacak olan tüm oturumlarda cep telefonunun ses kayıt cihazı, kronometre, öğrenci performanslarının kayıt edileceği veri kayıt tablosu kullanılmıştır. Uygulama esnasında yapılacak olan kayıtlar için öğrenci velilerine izin formu doldurulmuştur. Bu araç gereçler şu şekildedir:

Araştırmada Kullanılan Metinler: Her uygulamada iki form kullanılmıştır. Bu formlar öğrenci ve uygulamacı için ayrı ayrı oluşturulmuştur. Metinlerde öğrencilerin alışmış olduğu dik temel yazı stiline uygun olduğu için Comic Sans MS yazı stili kullanılmıştır. Yazı boyutu 15 punto ve satır aralığı 1,5 satır aralığıdır. Öğrenci formunda yalnızca metin yer almaktadır. Uygulamacı formunda ise metin, metin ile ilgili beş adet okuduğunu anlama sorusu ve veri kayıt tablosu yer almaktadır.

Kelime Kartları: Her metin için metinde sık geçen kelimelerden oluşan beş adet kelime kartı bulunmaktadır. Kartlar 14,5x8 cm boyutundadır.

OKA²DEP Başlama Düzeyi Uygulama Güvenirliği Formu: Bu form başlama düzeyi basamaklarını içeren 20 maddeden oluşmaktadır. Maddelerin karşısında gözlemcilerin işaretleme yapacağı bir sütun bulunmaktadır.

OKA²DEP Uygulama Düzeyi Uygulama Güvenirliği Formu: Bu form uygulama düzeyi basamaklarını içeren 34 maddeden oluşmaktadır. Maddelerin karşısında gözlemcilerin işaretleme yapacağı bir sütun bulunmaktadır.

OKA²DEP Uygulama Düzeyi Yoklama Güvenirliği Formu: Bu form yoklama düzeyi basamaklarını içeren 22 maddeden oluşmaktadır. Maddelerin karşısında gözlemcilerin işaretleme yapacağı bir sütun bulunmaktadır.

OKA²DEP İzleme Oturumları Güvenirlik Formu: Bu form izleme düzeyi basamaklarını içeren 22 maddeden oluşmaktadır. Maddelerin karşısında gözlemcilerin işaretleme yapacağı bir sütun bulunmaktadır.

Ses Kayıt Cihazı: Yapılan tüm uygulamalarda Samsung A20S marka ve modelli cep telefonunun ses kayıt özelliği kullanılmıştır.

Veli Onam Formu: Bu formda velilere araştırma açıklanmıştır. Araştırmanın hedefi, araştırmanın uygulanacağı tarihler belirtilmiş, uygulama hakkında bilgi verilmiştir. Formun sonunda öğrenci velisinin araştırmaya katılımı onayladığına dair imza kısmı bulunmaktadır.

Kişisel Bilgi Formu: Bu formun amacı araştırmaya katılacak öğrenciler hakkında daha fazla demografik bilgilere ulaşmaktır. Formda öğrencilere ait kişisel bilgiler bulunmaktadır. Form öğrencilerin velileri tarafından doldurulmuştur.

Araştırmaya Katılan Öğrenciler İçin Yarı Yapılandırılmış Görüşme Soruları: Araştırmaya katılan öğrencilere sorulacak yedi adet sorudan oluşmaktadır.

Öğretmenler İçin Yarı Yapılandırılmış Görüşme Soruları: Çalışmaya katılan öğrencilerin öğretmenlerine sorulacak dört adet sorudan oluşmaktadır.

1 Dakikada Okuduğum Kelime Sayım Tablosu: Tabloda X eksen ve Y eksen bulunmaktadır. X ekseninde 10'dan 100'e kadar kelime sayıları, Y ekseninde yapılan oturumlar yer almaktadır. Katılımcı ilgili uygulama sütununa okuduğu kelime sayısı kadar işaretleme yapılmaktadır.

Doğru Okuma Yüzdem Tablosu: Tabloda X eksen ve Y eksen bulunmaktadır. X ekseninde veri sayıları, Y ekseninde yapılan oturumlar yer almaktadır. Katılımcı ilgili uygulama sütununa doğru okuma yüzdesi kadar işaretleme yapılmaktadır.

Okuduğunu Anlama Puanım Tablosu: Tabloda X eksen ve Y eksen bulunmaktadır. X ekseninde puanlar, Y ekseninde yapılan oturumlar yer almaktadır. Katılımcı ilgili uygulama sütununa aldığı okuduğunu anlama puanını işaretlenmektedir.

Kronometre: Yapılan tüm oturumlarda KENKO KK-613D marka taşınabilir dijital kronometre kullanılmıştır.

Sesli Okuma Becerisi ve Okuduğunu Anlama Testi (SOBAT): Bu test öğrencilerin okuma ve okuduğunu anlama becerilerini ölçerek hangi yaş aralığında okuma becerisine sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Bu test okuma kitabı ve A-B formlarından oluşan uygulayıcı formlarından oluşmaktadır. Öğrencilerin yaptıkları okuma hataları uygulayıcı tarafından uygulayıcı formunun üzerine kaydedilmektedir. Her uygulayıcı formunda 13 adet metin bulunmaktadır. Her metnin sonunda o metinle ilgili beş adet okuduğunu anlama sorusu bulunmaktadır. Öğrenci okuma yaparken uygulayıcı kronometre ile süre tutar ve okuma sonunda forma süreyi kaydeder.

3. 6. Verilerin Toplanması

Araştırma kapsamında üç tür veri toplanmıştır. Bunlar; (a) uygulamanın etkililiğine dair veriler, (b) sosyal geçerlik verileri ve (c) güvenilirlik verisidir.

3. 6. 1. Veri Toplama Araçları

Yapılan bu araştırmada, ÖÖG olan çocukların okuduğunu anlama ve akıcı okuma becerilerini artırmaya yönelik yapılmış olan doktora tezinde (Görgün, 2018) hazırlanan okuma programı gerekli izinler alınarak kullanılmıştır. Görgün (2018) tarafından hazırlanan bu okuma programı “*Hafif düzey zihinsel yetersizliği olan öğrenciler üzerinde de etkili midir?*” ve “*Hafif düzey zihinsel yetersizliği olan öğrenciler üzerinde etkili değil midir?*” sorularına yanıt aranmıştır. Ayrıca araştırmacı tarafından yürütülen bu çalışma, kendi sınıfında bulunan özel eğitim öğrencilerine uyguladığı için “*Herhangi bir özel eğitim öğretmeni sınıfında bu programı ders kapsamında kullanabilir mi?*” sorusunun da yanıtı aranmıştır. Araştırmacı kendi sınıfında bulunan öğrencilerinin okuma-yazma becerisini kazandığını fakat akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinde öğrencilerinin problem yaşadığını fark etmiş ve bu konulara ilgi duymaya başlamıştır. Tüm bu sebeplerden dolayı araştırmacı Görgün’den (2018) gerekli yasal izinleri alarak bu araştırmayı yürütmeye başlamıştır.

OKA²DEP okuma becerisinin geliştirilmesi amacıyla kullanılmaktadır. OKA²DEP dört aşamadan oluşmaktadır. İlk aşama kelime kartlarından, ikinci aşama tekrarlı okuma çalışmasından, üçüncü aşama hikâye haritasından ve son aşama da okunan metni anlama sorularından oluşmaktadır. İlk aşamada katılımcı kelime kartlarını okur, hatalı okumalar düzeltilir ve araştırmacıyla katılımcı karttaki kelimenin seslerini birlikte okur. Daha sonra kelimeyi oluşturan sesler çıkartılır. İkinci aşamada önce araştırmacı metni okur ve katılımcının takip etmesi istenir. Araştırmacı metni okumayı bitirdikten sonra araştırmacı ve katılımcı bu kez metni beraber okur. Birlikte metin okunduktan sonra artık katılımcı metni tek başına okur. Üçüncü aşamada içerisinde “hikâyenin adının, kahramanlarının, geçtiği yerin ve geçtiği zamanın” bulunduğu hikâye haritası doldurulur. Önce araştırmacı model olarak hikâye haritasını doldurur ve sonra aynı şekilde katılımcının doldurmasını ister. Katılımcı metni okumaya başlar ve ilgili sorunun bulunduğu kısma geldiğinde durup bilgileri hikâye haritasına yazar. Son aşamada araştırmacı katılımcıya okuduğu metnin sonunda yer alan soruları yöneltir. Katılımcı burada verdiği cevaplara göre okuduğunu anlama puanı kazanır. Katılımcı burada ilk dört sorudaki doğru yanıtları için 20 puan, beşinci sorudaki her bir cümle yanıtları için beş, iki cümle yanıtları için on, üç ve üzeri cümle doğru yanıtlar için 20 puan ve yanlış yanıtları için sıfır puan kazanır.

3. 6. 2. Veri Toplama Süreci/ Deneysel İşlem/Uygulama Süreci

Bu bölümde araştırmacının verilerinin toplanma süreci açıklanmıştır.

3. 6. 2. 1. Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Destek Eğitim Programının (OKA²DEP) geliştirilmesi

OKA²DEP Görgün (2018) tarafından hazırlanmış olup araştırmacı yazılı izinleri alarak programı kendi çalışmasında kullanmıştır. Görgün (2018) bu programı hazırlarken Taba-Tyler Program Geliştirme Modelini tercih etmiştir. Demirel (1992), Türk eğitim sisteminde program geliştirme arayışlarına girildiğinde Taba-Tyler modeline uygun bir model ortaya çıktığını ifade etmektedir. Taba-Tyler modeli, Taba modeli ve Tyler modelinin ortak özellikleri alınarak oluşturulan bir modeldir. Bu modelin genel işleyişi şu şekildedir: (a) ihtiyaçların saptanması, (b) genel amaçların belirlenmesi, (c) amaçların saptanması, (d) içerik, (e) içeriğin düzenlenmesi, (f) öğrenim yaşantılarının belirlenmesi, (g) öğrenme yaşantılarının düzenlenmesi, (h) değerlendirme ve (i) değerlendirme sonucu yeterli çıkmazsa üçüncü basamağa geri dönüp yeniden belirleme, (i) değerlendirme sonucu yeterli ise işlemlerin ayrıntılı formüle edilmesi ve (j) işlemin tekrar belirlenip programın bitirilmesi (Demirel, 1992).

Görgün (2018) programı hazırlarken şu aşamaları gerçekleştirmiştir: (a) program geliştirme alanında doktora olan bir uzmandan görüş ve tavsiyeler almıştır, (b) çalışmasını yürüttüğü ÖÖG olan çocuklarla çalışmış farklı branşlardaki öğretmenlerin sınıf içi uygulamaları ve yaşadıkları problemleri belirlemek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşmeler yapmıştır ve (c) yarı yapılandırılmış görüşme soruları için yüksek lisans ve doktora derecesi olan üç uzmandan görüş almıştır.

3. 6. 2. 2. Okuma Metinlerinin Geliştirilmesi

Araştırmada kullanılan metinler Görgün (2018) tarafından yazılmıştır. Araştırma izni verilirken program sahibi araştırmacıya kullanmış olduğu metinleri göndermiştir. Metinler geliştirilirken Görgün (2018) şu basamakları takip etmiştir: (a) Ateşman Okunabilirlik Formülü ve Türkçe İçin Okunabilirlik Değeri (Ateşman, 1997) kullanmıştır, (b) 12 sınıf öğretmenin görüşünü almıştır ve (c) doktoralı iki öğretim görevlisinin uzman görüşünü almıştır. Ayrıca her metinle ilgili, metinde sık geçen kelimelerden oluşan beş kelime kartı hazırlanmıştır.

Araştırmacı metinleri incelemiş ve sınıfındaki katılımcıların (öğrencilerin) zihinsel yetersizliğini göz önünde bulundurarak metinlerde sadeleştirme kararı almıştır. Hikâye haritasının unsurlarına ve metin sonunda yer alan soruların cevaplarına dokunulmadan metnin geri kalan kısmında sadeleşmeye gidilmiş ve metinler kısaltılmıştır. Sadeleştirme yapılırken metnin anlam bütünlüğüne dikkat edilmiş, anlam bütünlüğü bozulmamıştır.

3. 6. 2. 3. Katılımcı Öğrencilerin Kendi Gelişimlerini Takip Etmesi

Araştırmaya katılan öğrencilerin kendi gelişimlerini görebilmesi ve takip edebilmesi için tablolar oluşturulmuştur. Her yoklama oturumundan sonra öğrencinin sınıfında tablolar öğrencinin performansına uygun olarak boyatılmıştır.

3. 6. 2. 4. Oturumlarda Kullanılan Okuma Metinlerinin Seçimi

Araştırmanın uygulama evresinde 31 adet okuma metni kullanılmıştır. Hangi oturumda hangi metnin kullanılacağını belirlemek için dört yöntem kullanılmıştır. Önce Bezir ve Yılmaz (2010) tarafından geliştirilen Türkçe için Okunabilirlik Değeri Yazılımı (TİOD) kullanılmıştır. Sonra Ateşman (1997) Türkçe okunabilirlik ölçütü kullanılmıştır. Daha sonra okuduğunu anlama sorularının zorluk düzeylerinin belirlenmesi için üç özel eğitim öğretmenine metinler gönderilmiş ve metinlerin zorluk derecelerini birden ona kadar puanlamaları istenmiştir. Son aşamada ise metinler kura usulü belirlenmiştir.

İlk aşamada metinler TİOD yazılım programında değerlendirilmeye alınmıştır. Tüm metinlerin okunabilirlik değerleri ilköğretim seviyesinde çıkmıştır. İkinci aşamada metinler Ateşman (1997) Türkçe okunabilirlik ölçütüne göre değerlendirilmeye alınmıştır. Metinler 70 ile 100 arasında değer almış ve değerlerine göre çok kolay ve kolay olmak üzere iki kategoriye ayrılmıştır. Çizelge 1’de metinlerin aldıkları değere göre ait oldukları kategori değerleri verilmiştir. Okuduğunu anlama sorularının zorluk düzeylerinin belirlenmesi için üç özel eğitim öğretmeninden gelen puanlamaların ortalamaları alınmış ve metinler anlam zorluklarına göre kolay, orta ve zor olmak üzere üç kategoriye ayrılmıştır. Uygulama evresinin öğretim ve yoklama oturumlarının her birinde bir kolay, bir orta ve bir zor metin olacak şekilde kura çekilmiştir. Oturumda önce kullanılacak metnin kolay, orta veya zor kategorilerinden hangisinde olacağına dair kura çekilmiştir. Daha sonra çıkan kategorideki hangi metnin kullanılacağına dair kura çekilmiştir.

Çizelge 1. Ateşman Okunabilirlik Değerleri Skalası

Ateşman Değeri	Okunabilirlik
1 – 29	Çok zor
30 – 49	Zor
50 – 69	Orta Güçlük
70 – 89	Kolay
90 – 100	Çok Kolay

3. 6. 2. 5. Bağımlı ve Bağımsız Değişken

Bu araştırmada üç adet bağımlı değişken bulunmaktadır. Araştırmanın bağımlı değişkenleri HDZY bulunan öğrencilerin bir dakikada doğru okunan kelime sayısı, doğru okuma yüzdesi ve okuduğunu anlama puanıdır. Araştırmanın bağımsız değişkeni OKA²DEP'tir.

3. 6. 2. 6. Pilot Uygulama

Uygulamaya başlamadan önce ortaya çıkabilecek problemleri tespit etmek ve bunlara çözüm üretebilmek için pilot uygulama çalışması yapılmıştır. Ayrıca araştırmacı pilot çalışma ile uygulama oturumlarında pratiklik kazanmayı hedeflemiştir.

Pilot uygulama HDZY bulunan bir öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulamaya katılan öğrenci, özel eğitim beşinci sınıfa devam eden Down sendromlu bir ortaokul öğrencisidir.

Pilot uygulama üç oturum şeklinde planlanmıştır. Birinci oturumda, ortam özellikleri, araç gereçlerin çalışma sistemi kontrol edilmiştir. İkinci oturumda, başlama düzeyi verisi toplanmıştır. Bu oturumda uygulamalarda kullanılacak metinler içerisinde "Ayşe ve Güneş" başlıklı metin seçilerek başlama düzeyi verisi toplanmıştır. Üçüncü oturumda akıcı okuma ve okuduğunu anlama programı öğrenciye uygulanmıştır. Bu oturumda önce beş adet kelime kartı ile çalışılmış, daha sonra "Tembel Kuzu" başlıklı metin çalışılarak hikâye haritası doldurulmuş ve metin sonu sorular cevaplanmıştır.

3. 6. 2. 7. OKA²DEP'in Uygulama Süreci

OKA²DEP uygulamasında katılımcılarla en az üç başlama düzeyi oturumu yapılır. Toplanan verilerde bir dakikada okuduğu doğru kelime sayısının ortalaması alınır. Bu sayının %10'u alınıp sayıya eklenerek ölçüt belirlenir. Üç uygulama oturumu gerçekleştirilir. Uygulama oturumlarından sonra birinci yoklama oturumu yapılır. Ölçüt sağlanıyorsa ikinci yoklama oturumu yapılır. İkinci yoklama oturumu ölçütü sağlıyorsa üçüncü yoklama oturumu yapılır. Ölçüt geçilmişse bu üç yoklama oturumundaki bir dakikada okunan doğru kelime sayılarının ortalaması alınır. Bu sayının %10'u alınıp sayıya eklenerek yeni ölçüt belirlenir. Yapılan yoklama oturumlarının herhangi birinde ölçüt sağlanamazsa dördüncü, beşinci ve altıncı uygulama oturumuyla sürece devam edilir. Burada ölçüt sağlanamadığı için başlama düzeyindeki ortalamanın %5'i alınarak yeni ölçüt belirlenir. Üç uygulama oturumundan sonra yoklama oturumu gerçekleştirilir. Ölçüt sağlanıyorsa ikinci yoklama oturumu yapılır. İkinci yoklama oturumu ölçütü sağlıyorsa üçüncü yoklama oturumu yapılır. Burada %5'i alınarak belirlenen yeni ölçüt karşılanıyorsa sürece yedinci, sekizinci ve dokuzuncu uygulama oturumları ile devam edilir ve ölçüt sağlanana kadar ölçüt değiştirilmez. Eğer ölçüt gerçekleşiyorsa bu üç yoklama oturumundaki

bir dakikada doğru okunan kelime sayılarının ortalaması alınır. Bu sayının %10'u alınıp sayıya eklenerek yeni ölçüt belirlenir. Süreç bu şekilde ilerlemeye devam eder.

3. 6. 2. 8. Değişen Ölçütler Modeli İçin Ölçütün Belirlenmesi

Değişen ölçütler modelinde, artırılması ya da azaltılması istenen beceri ya da davranış için ölçüt belirlenirken başlama düzeyi verileri dikkate alınır. Belirlenen ölçüte ulaşabilmek için her alt uygulama evresi için ara ölçütler de belirlenir. Artırılması planlanan bir beceri ya da davranış için performans ortalamasından %10 ile %15 düzeyinde bir ölçüt belirlenir (Tekin-İftar, 2018a). Görgün (2018) tarafından yapılan çalışmada ölçüt %30, ara ölçüt %15 olarak belirlenmiştir. Bu araştırma kapsamında araştırmacı ve tez danışmanı katılımcıların (öğrencilerin) zihinsel yetersizliğini ve akademik durumlarını göz önünde bulundurarak ölçütü performans ortalamasının %10'u şeklinde belirlemiştir. Ara ölçüt ise %5 olarak belirlenmiştir.

Ölçütlerin uygulanma aşaması şu şekildedir: (a) başlama düzeyi verilerinin ortalaması alınır, (b) ortalamanın %10'u alınarak ortalamaya eklenir yeni ölçüt belirlenir, (c) uygulama oturumlarından sonra yapılan yoklama oturumlarında yeni ölçüt geçilemezse bu sefer başlama düzeyi ortalamasının %5'i alınır, (d) katılımcı %5'lik ölçütü geçemezse ölçütü geçene kadar bu ölçüte devam edilir ve (e) ölçüt belirleme bu şekilde devam eder.

3. 6. 2. 9. Başlama Düzeyi Oturumları

Her katılımcı ile beş başlama düzeyi oturumları şu şekilde gerçekleşmiştir. Araştırmacı ve katılımcı, araştırmacı katılımcının solunda olacak şekilde masaya oturmuştur. Araştırmacı, öğrenci ve uygulamacı formlarını çıkarmış ve ilgili formu öğrencinin önüne koymuştur. Araştırmacı ses kayıt cihazını ve kronometreyi hazır hale getirmiştir. Araştırmacı öğrenciye *“Bugün seninle okuma çalışması yapacağız. İkimizin önünde de formumuz var. Formlarımızda aynı hikâyeler var. Sen buradan okurken ben de kendi formumdan seni takip edeceğim. Okurken heyecan yapma, sınıfımızda yaptığın okumalar gibi oku. Okumaya başladığında ben de süremizi başlatacağım. Bu yüzden hikâye bitene kadar durmadan devam et. Başlamak için benim komutumu bekle ve sonra başla. Okuma bittiğinde sana hikâye ile ilgili beş tane soru soracağım”* diyerek çalışmayı tanıtmış ve uyması gereken kuralları söylemiştir. Ardından araştırmacı öğrenciye hazır olup, olmadığını sormuş ve hazır hissettiğinde *“BAŞLA”* komutunu yöneltmiştir. Öğrenci başladığında kronometre çalıştırılmıştır. Bir dakika bittiğinde öğrencinin en son okuduğu kelime yuvarlak içine alınıp üzerine bir dakika yazılmıştır. Araştırmacı öğrenci okurken öğrencinin yaptığı okuma hatalarını kendi önündeki forma altını çizip okunan şekliyle yazmıştır. Öğrenci ses, hece, kelime ya da satır atlama yaptıysa hata kısmını yuvarlak içine alıp üstüne A yazmıştır. Öğrenci okumayı bitirdiğinde araştırmacı kronometreyi durdurup önündeki formun ilgili kısmına süreyi not etmiştir.

Okuma bittiğinde araştırmacı “*Şimdi sana okuduğun hikâye ile ilgili beş tane soru soracağım. Soruları hikâyemize uygun olarak cevaplanmanı istiyorum*” diyerek soruları sırasıyla öğrenciye sorar ve aldığı yanıtları formuna not eder. Araştırmacı “*Bugün seninle yaptığımız okuma çalışması buraya kadardı. Çalışmamız bugünlik bitti. Çalışmaya katıldığın için teşekkür ederim*” diyerek oturumu sonlandırmıştır. Her oturumun akşamında araştırmacı ses kayıtlarını dinleyerek oturum sırasında gözden kaçan hata olup olmadığına bakmıştır. Ses kayıtları tekrar dinlendikten sonra formun ilgili kısımlarındaki hesaplamalar yapılarak forma kaydedilmiştir.

3. 6. 2. 10. Uygulama Oturumları

Uygulama oturumları dört farklı aşamadan oluşmaktadır. Aşamalar şu şekildedir: (a) kelime kartlarının okunması, (b) tekrarlı okuma çalışması, (c) hikâye haritası ve (d) okuduğunu anlama soruları. Uygulama düzeyi oturumları şu şekilde gerçekleşmiştir. Araştırmacı ve katılımcı, araştırmacı katılımcının solunda olacak şekilde masaya oturmuştur. Araştırmacı ilk aşama için kelime kartlarını çıkarmıştır. Öğrenciye “*Bugün seninle okuma çalışması yapacağız. Önümüzde kelime kartlarımız var. Kaldırdığım karta dikkatlice bakıp okumanı istiyorum*” yönergesini vermiştir. Öğrenci kelime kartını okuduktan sonra araştırmacı “*Çok güzel okudun. Şimdi seninle kelimemizi oluşturan sesleri beraber çıkartalım*” yönergesini vermiş ve öğrenciyle birlikte kelimenin sesleri çıkartmıştır. Bundan sonra araştırmacı “*Kartta yazan kelimeye tekrar bak ve bu kelime zihninde neler canlandırıyor, sana ne ifade ediyor bana anlat*” demiş ve öğrencinin anlatmasını sağlamıştır. Eğer öğrenci zihninde kelimeyi canlandıramazsa araştırmacı ona betimleyici sorular sormuştur ve zihninde canlandırmasını sağlamıştır. Bu aşama bittikten sonra araştırmacı geri kalan kartları sırasıyla aynı şekilde öğrenci ile çalışılmıştır.

Kelime kartlarıyla çalışma bittikten sonra araştırmacı ikinci aşama olan tekrarlı okuma aşamasına geçmiştir. Araştırmacı bu aşamada hikâyenin yazılı olduğu formları çıkarmış, uygulamacı formunu kendi önüne, öğrenci formunu öğrencinin önüne koymuştur. Araştırmacı “*Önce ben hikâyemizi okuyacağım. Ben okurken sen de beni önünde duran hikâyeden takip et. Hikâyeyi elinle ya da gözünle takip edebilirsin*” yönergesini vermiş ve hikâyeyi okumuştur. Araştırmacı “*Önce hikâyemizi ben okudum. Şimdi seninle hikâyemizi birlikte aynı anda okuyacağız. Okurken heyecan yapma ve dikkatli oku*” yönergesini vermiş ve araştırmacı ile öğrenci birlikte hikâyeyi okumuştur. Koro halinde okunduktan sonra araştırmacı “*Önce hikâyemizi ben okudum, benim okumam bitince hikâyemizi birlikte okuduk. Artık hikâyemizi sen tek başına okuyacaksın. Okumaya başladığında ben de süremizi başlatacağım. Bu yüzden hikâyeye bitene kadar durmadan devam et. Başlamak için benim komutumu bekle ve sonra başla*” yönergesini vermiştir. Ardından araştırmacı öğrenciye hazır olup, olmadığını sormuş ve hazır hissettiğinde “*BAŞLA*” yönergesini yöneltmiştir. Öğrenci başladığında kronometre çalıştırılmıştır. Bir dakika bittiğinde öğrencinin en son okuduğu kelime yuvarlak içine alınıp üzerine bir dakika yazılmıştır. Araştırmacı

öğrenci okurken öğrencinin yaptığı okuma hatalarını kendi önündeki forma altını çizip okunan şekliyle yazmıştır. Öğrenci ses, hece, kelime ya da satır atlama yaptıysa hata kısmını yuvarlak içine alıp üstüne A yazmıştır. Öğrenci okumayı bitirdiğinde araştırmacı kronometreyi durdurup önündeki formun ilgili kısmına süreyi not etmiştir. Okuma sırasında öğrencinin yaptığı tüm okuma hatalarını öğrenci ile birlikte incelemiştir.

Tekrarlı okuma aşaması bittiğinde üçüncü aşama olan hikâye haritası aşamasına geçilmiştir. Araştırmacı hikâye haritalarını kendi önüne ve öğrencinin önüne koymuştur. Araştırmacı *“Önümüzde hikâye haritalarımız var. Birlikte haritalarımızı inceleyelim”* yönergesini vererek öğrenci ile birlikte haritayı incelemiştir. Öğrenciye haritanın unsurlarını (hikâyenin başlığı, kişi, yer ve zaman) gösterip nereleri dolduracaklarını tanıtmıştır. Araştırmacı *“Şimdi ben hikâyeyi okumaya başlayacağım. Hikâye haritamızdaki doldurulması gereken yerlerle ilgili kısma gelince durup haritamı dolduracağım. Doldurduktan sonra okumaya devam edeceğim. Ben haritamı doldururken sen de beni dikkatlice izle ve nasıl yaptığıma bak”* yönergesini vermiş ve okumaya başlamıştır. Araştırmacı hikâye haritasını doldurmayı bitirdikten sonra *“Ben haritamı bitirdim. Artık senin sıran. Okumaya başla ve hikâyemizdeki başlık, kişi, ortam ve zaman unsurlarını bulduğunda dur ve haritadaki yeri doldur. Doldurduktan sonra okumaya devam et ve diğer unsurları bulup doldur”* yönergesini vermiştir. Öğrenci haritayı doldurduktan sonra bir sonraki aşamaya geçilmiştir.

Harita doldurulduktan sonra dördüncü aşama olan okuduğunu anlama soruları kısmına geçilmiştir. Araştırmacı öğrenciye *“Sana okuduğun hikâye ile alakalı soru soracağım. Soruları hikâyemize göre cevaplamanı istiyorum”* yönergesini vermiştir ve sırasıyla öğrenciye soruları sormuştur. Öğrencinin verdiği cevapları araştırmacı kendi önündeki forma kaydetmiştir. Araştırmacı *“Bugün seninle yaptığımız okuma çalışması buraya kadardı. Çalışmamız bugünlük bitti. Çalışmaya katıldığın için teşekkür ederim”* diyerek oturumu sonlandırmıştır.

3. 6. 2. 11. Yoklama Oturumları

Yoklama oturumları şu şekilde gerçekleşmiştir. Araştırmacı ve katılımcı, araştırmacı katılımcının solunda olacak şekilde masaya oturmuştur. Araştırmacı, öğrenci ve uygulamacı formlarını çıkarmış ve ilgili formu öğrencinin önüne koymuştur. Araştırmacı ses kayıt cihazını ve kronometreyi hazır hale getirmiştir. Araştırmacı öğrenciye *“Bugün seninle okuma çalışması yapacağız. İkimizin önünde de formumuz var. Formlarımızda aynı hikâyeler var. Sen buradan okurken ben de kendi formumdan seni takip edeceğim. Okurken heyecan yapma, sınıfımızda yaptığın okumalar gibi oku. Okumaya başladığında ben de süremizi başlatacağım. Bu yüzden hikâye bitene kadar durmadan devam et. Başlamak için benim komutumu bekle ve sonra başla”* diyerek çalışmayı tanıtmış ve uyması gereken kuralları söylemiştir. Ardından araştırmacı öğrenciye hazır olup, olmadığını sormuş ve hazır hissettiğinde *“BAŞLA”* komutunu yöneltmiştir. Öğrenci başladığında kronometre çalıştırılmıştır. Bir dakika bittiğinde öğrencinin en son okuduğu kelime

yuvarlak içine alınıp üzerine bir dakika yazılmıştır. Araştırmacı öğrenci okurken öğrencinin yaptığı okuma hatalarını kendi önündeki forma altını çizip okunan şekliyle yazmıştır. Öğrenci ses, hece, kelime ya da satır atlama yaptıysa hata kısmını yuvarlak içine alıp üstüne A yazmıştır. Öğrenci okumayı bitirdiğinde araştırmacı kronometreyi durdurup önündeki formun ilgili kısmına süreyi not etmiştir.

Okuma bittiğinde araştırmacı *“Sana okuduğun hikâye ile alakalı beş tane soru soracağım. Soruları hikâyemize uygun olarak cevaplanmanı istiyorum”* diyerek soruları sırasıyla öğrenciye sorar ve aldığı yanıtları formuna not eder. Araştırmacı *“Bugün sizinle yaptığımız okuma çalışması buraya kadardı. Çalışmamız bugünlük bitti. Çalışmaya katıldığın için teşekkür ederim”* diyerek yoklama oturumunu sonlandırmıştır. Her oturumun akşamında araştırmacı ses kayıtlarını dinleyerek oturum sırasında gözden kaçan hata olup olmadığına bakmıştır. Ses kayıtları tekrar dinlendikten sonra formun ilgili kısımlarındaki hesaplamalar yapılarak forma kaydedilmiştir.

3. 6. 2. 12. İzleme Oturumları

İzleme oturumları şu şekilde gerçekleşmiştir. Araştırmacı ve katılımcı, araştırmacı katılımcının solunda olacak şekilde masaya oturmuştur. Araştırmacı, öğrenci ve uygulamacı formlarını çıkarmış ve ilgili formu öğrencinin önüne koymuştur. Araştırmacı ses kayıt cihazını ve kronometreyi hazır hale getirmiştir. Araştırmacı öğrenciye *“Bugün sizinle okuma çalışması yapacağız. İkimizin önünde de formumuz var. Formlarımızda aynı hikâyeler var. Sen buradan okurken ben de kendi formumdan seni takip edeceğim. Okurken heyecan yapma, sınıfımızda yaptığın okumalar gibi oku. Okumaya başladığında ben de süremizi başlatacağım. Bu yüzden hikâye bitene kadar durmadan devam et. Başlamak için benim komutumu bekle ve sonra başla”* diyerek çalışmayı tanıtmış ve uyması gereken kuralları söylemiştir. Ardından araştırmacı öğrenciye hazır olup, olmadığını sormuş ve hazır hissettiğinde *“BAŞLA”* komutunu yöneltmiştir. Öğrenci başladığında kronometre çalıştırılmıştır. Bir dakika bittiğinde öğrencinin en son okuduğu kelime yuvarlak içine alınıp üzerine bir dakika yazılmıştır. Araştırmacı öğrenci okurken öğrencinin yaptığı okuma hatalarını kendi önündeki forma altını çizip okunan şekliyle yazmıştır. Öğrenci ses, hece, kelime ya da satır atlama yaptıysa hata kısmını yuvarlak içine alıp üstüne A yazmıştır. Öğrenci okumayı bitirdiğinde araştırmacı kronometreyi durdurup önündeki formun ilgili kısmına süreyi not etmiştir. Okuma bittiğinde araştırmacı *“Şimdi sana okuduğun hikâye ile ilgili beş tane soru soracağım. Soruları hikâyemize uygun olarak cevaplanmanı istiyorum”* diyerek soruları sırasıyla öğrenciye sorar ve aldığı yanıtları formuna not eder. Araştırmacı *“Bugün sizinle yaptığımız okuma çalışması buraya kadardı. Çalışmamız bugünlük bitti. Çalışmaya katıldığın için teşekkür ederim”* diyerek yoklama oturumunu sonlandırmıştır. Araştırmacı *“Bugün sizinle yaptığımız okuma çalışması buraya kadardı. Çalışmamız bugünlük bitti. Çalışmaya katıldığın için teşekkür ederim”* diyerek yoklama oturumunu sonlandırmıştır. Her oturumun akşamında araştırmacı ses kayıtlarını

dinleyerek oturum sırasında gözden kaçan hata olup olmadığına bakmıştır. Ses kayıtları tekrar dinlendikten sonra formun ilgili kısımlarındaki hesaplamalar yapılarak forma kaydedilmiştir.

3. 6. 3. Geçerlik ve Güvenirlik

İç geçerliği tehdit eden dış etmenleri ortadan kaldırmak amacıyla çalışma yapılan öğrencilerin öğretmenlerine ve ailelerine uygulanan okuma programının dışında uygulama (okuma ya da okuduğunu anlama çalışması) yapılmaması söylenmiştir. İç geçerliği tehdit eden bir diğer husus olan katılımcı kaybı durumunda araştırmanın sürdürülebilmesi için dört öğrenciyle araştırma gerçekleştirilmiştir.

Sosyal geçerlik verileri, çalışmaya katılan öğrencilerin kendilerinden ve bu öğrencilerin öğretmenlerinden toplanmıştır. Sosyal geçerlik verisi toplamak amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme sorularından oluşan form kullanılmıştır. Öğretmenler ve öğrenciler çalışmaya gönüllü olarak katılmıştır. Etik kurallar gereği görüşmelere katılan öğretmenlere takma isimler kullanılmıştır. Sosyal geçerlik verisi toplanan katılımcı özellikleri Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. Sosyal Geçerlik Verisi Toplanan Öğretmenlerin Özellikleri

Katılımcı	Cinsiyeti	Yaşı	Eğitim Durumu	Branş
Asiye	Kadın	27	Lisans	Sınıf Öğretmeni
Burcu	Kadın	26	Lisans	Sınıf Öğretmeni
Ceyda	Kadın	30	Lisans	Okul Öncesi Öğretmeni

Araştırmanın uygulama güvenirligi verilerini toplamak amacıyla başlama düzeyi, uygulama oturumları, yoklama oturumları ve izleme oturumları için dört ayrı uygulama güvenirligi formu oluşturulmuştur. Uygulama güvenirligi formuna araştırmacı davranışları belirlenerek yazılmıştır. Başka bir gözlemci belirlenen davranışlarının yapıp yapılmadığını forma işaretlemiştir. Uygulama güvenirligi iki ayrı gözlemci tarafından toplanmıştır. Gözlemciler rastgele belirlenen oturumlara uygulamacı ile birlikte katılarak aynı ortam içinde veri toplamıştır. Araştırmacı, uygulama güvenirligi verileri toplamak amacıyla gözlemcilere uygulama ve genel süreç hakkında eğitim vermiştir. Gözlemcilerin tecrübe kazanmaları için yapılan pilot uygulamaya gözlemciler davet edilmiş ve pilot uygulamaya katılmıştır. Başlama düzeyi oturumlarına sadece Gözlemci 1 katılmıştır. Uygulama düzeyi oturumlarına ise Gözlemci 1 ve Gözlemci 2 farklı zamanlarda katılmıştır. Gözlemcilerin demografik özellikleri Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Uygulama Güvenirliği Toplayan Gözlemcilerin Demografik Özellikleri

Gözlemciler	Cinsiyet	Yaş	Eğitim Durumu	Branş
Gözlemci 1	Kadın	27	Lisans	Sınıf Öğretmeni
Gözlemci 2	Erkek	29	Lisans	Psikolojik Danışman

Gözlemciler arası güvenilirlik verileri için yapılan oturum sayısının dörtte biri kadar oturum rastgele bir şekilde belirlenip, oturumların ses kayıtları araştırmacı dışındaki gözlemci tarafından dinlenmiştir. Bu yöntemle gözlemciler arası güvenilirlik verisi toplanmıştır. Gözlemciler arası güvenilirlik verisi bir gözlemci tarafından toplanmıştır. Güvenirlik verisi toplayan gözlemci rehabilitasyon merkezinde çalışmış şu an MEB'e bağlı bir lisenin özel eğitim sınıfında özel eğitim öğretmenliği yapmaktadır. Gözlemcinin demografik özellikleri Tablo 8'de verilmiştir. Araştırmacı gözlemciye araştırmanın basamaklarını, kullanılan metinlerdeki yapılan hataların işaretlenme şekillerini ve ses kayıtlarını dinlerken dikkat edilmesi gereken noktaları açıklamıştır. Araştırmacı, uygulamacıya öğrencinin okuma hatası yapıp okuma esnasında bu durumu fark ederek doğru okuma şeklinde düzeltme yaptığı kısımları okuma hatası olarak işaretlememesi gerektiğini söylemiştir.

Tablo 8. Gözlemciler Arası Güvenirlik Verisi Toplayan Gözlemcinin Demografik Özellikleri

Gözlemci	Cinsiyet	Yaş	Eğitim Durumu	Branş
Gözlemci 3	Kadın	26	Lisans	Özel Eğitim Öğretmeni

3. 7. Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında dört tür veri toplanıp analiz edilmiştir. Bunlar; (a) etkililik verileri, (b) uygulama güvenilirliği, (c) gözlemciler arası güvenilirlik ve (d) sosyal geçerlik verileridir.

3. 7. 1. Etkililik Verilerinin Analizi

Araştırmada grafiksel analiz kullanılmıştır. Tek-denekli araştırmalarda grafiksel analiz kullanılan ana yöntemlerden biridir. Grafikler; orijin, X eksenini, Y eksenini, veri noktaları, evre değişim çizgisi, uygulama değişim çizgisi ve evre kodları gibi öğelerden oluşur. Grafiklerdeki veri noktalarına bakılarak, uygulama ve uygulama sonrasındaki değişimler ve uygulama etkililiği hakkında yargıya varılıp kararlar alınır. Grafiksel analizde her başlama ve uygulama evresi için toplanan veriler grafik üzerine işlenerek, katılımcı performansı ve süreç hakkında kararlar alınır.

(Tekin-İftar, 2018b). Araştırmanın etkililik verileri bulgular bölümünde ayrıntılı olarak açıklanmıştır. Etkililik verileri hesaplanırken birtakım formüller kullanılmıştır.

Bir Dakikada Okunan Doğru Kelime Sayısı = 1 dakikada okunan tüm kelime sayısı- 1 dakikada hatalı okunan kelime sayısı

Doğru Okuma Yüzdesi = (Tüm metinde okunan doğru kelime sayısı / Metindeki toplam kelime sayısı) X 100

3. 7. 2. Sosyal Geçerlik Verileri

Görüşme soruları için alandaki benzer çalışmaların soruları incelenmiştir. Araştırmacının danışmanından uzman görüşü alınarak hazırlanmıştır. Bu kapsamda üç öğretmen ve dört öğrenci ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler araştırma yapılan ortaokulun kütüphanesinde gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler ortalama 3 ile 4 dakika arasında gerçekleşmiştir. Görüşmeler ses kaydı alınarak kayıt altına alınmıştır. Görüşmelerde elde edilen ses kayıtları üzerinde herhangi bir değişiklik yapılmadan yazıya aktarılmıştır. Yazıya aktarılmış görüşmeler öznel değerlendirme yoluyla değerlendirilmiştir. Görüşme soruları Ek 1 ve Ek 2’ de verilmiştir. Görüşmelerden elde edilen bulgulardan sonuç bölümünde bahsedilmiştir.

3. 7. 3. Uygulama Güvenirliği Verileri

Uygulama güvenilirliği verileri başlama düzeyi, uygulama düzeyi ve izleme oturumlarında gözlemcilerin oturumlara katılarak gözlem yapmasıyla toplanmıştır. Başlama düzeyinde beş oturum gerçekleşmiştir. Bu beş oturumun ikisinde uygulama güvenilirliği verisi toplanmıştır. Başlama düzeyi uygulama güvenilirliği verisi yapılan oturumların %40’ında toplanmıştır.

Uygulama düzeyinde her öğrenci için farklı sayıda öğretim oturumu gerçekleşmiştir. Uygulama aşamasında her evrede üç öğretim oturumu gerçekleştirilmiştir. Uygulama güvenilirliği verisi için bu evrelerin her birinin bir öğretim oturumunda veri toplanmıştır. Uygulama güvenilirliği verisi yapılan öğretim oturumlarının %33’ünde toplanmıştır. Oturumlar kura usulü belirlenmiş ve kuradan üçüncü, dördüncü, sekizinci, onuncu ve on dördüncü öğretim oturumları çıkmıştır.

Yoklama oturumlarında her öğrencinin kendi performansına göre yoklama oturum sayısı bulunmaktadır. Oturumlar kura usulü belirlenmiştir. Kuradan birinci evre için ikinci, üçüncü ve beşinci yoklama oturumları çıkmıştır. İkinci ve üçüncü evre için üçüncü yoklama oturumu kuradan çıkmıştır. Uygulama güvenilirliği verisi yapılan yoklama oturumlarının %33’ü ile %40’ı arasında toplanmıştır.

Her öğrenci için üç izleme oturumu düzenlenmiştir. Bu oturumların rastgele seçilen bir tanesinde uygulama güvenilirliği verisi toplanmıştır. Kura usulü ile üçüncü izleme oturumu belirlenmiştir. Uygulama güvenilirliği verisi yapılan izleme oturumlarının %33’ünde toplanmıştır.

Uygulama güvenirliği yüzdesi gözlenen araştırmacı davranışlarının planlanan araştırmacı davranışlarına bölünüp 100 ile çarpılmasıyla elde edilmiştir (Erbaş, 2018). Araştırmanın uygulama güvenirliği bulguları Tablo 9’da verilmiştir.



Tablo 9. Uygulama Güvenirliği Bulguları

Katılımcılar	Başlama Düzeyi	Uygulama Düzeyi										İzleme
		Uygulama Oturumları					Yoklama Oturumları					
		3	4	8	10	14	1.Evre (2-3-5)		2.Evre	3.Evre		
Rasim	%100- %100	%100	%97	%100	-	-	%100	-	-	%100	%100	%100
Salih	%95- %100	%100	%100	%100	-	-	%100	-	-	%100	%100	%100
Nehir	%100- %100	%100	%100	%100	%100	%100	%100	%100	-	%100	%100	%100
Ahmet	%100- %100	%100	%97	%100	%100	%100	-	%100	%100	%100	%100	%100

3. 7. 4. Gözlemciler Arası Güvenirlik Verileri

Başlama düzeyinde beş oturum gerçekleşmiştir. Gözlemciler arası güvenirlilik verisi için iki oturumda veri toplanmıştır. Başlama düzeyinde gözlemciler arası güvenirlilik verileri yapılan oturumların %40'ında toplanmıştır. Oturumlar kura usulü belirlenmiş ve kuradan ikinci ve beşinci oturumlar çıkmıştır. Oturumların ses kayıtları araştırmacı dışındaki bir gözlemci tarafından dinlenmiştir.

Uygulama düzeyinde her öğrenci için farklı sayıda öğretim oturumu gerçekleşmiştir. Uygulama aşamasında her evrede üç öğretim oturumu gerçekleştirilmiştir. Gözlemciler arası güvenirlilik verisi için bu evrelerin her birinin bir öğretim oturumunda veri toplanmıştır. Gözlemciler arası güvenirlilik verisi yapılan öğretim oturumlarının %33'ünde toplanmıştır. Oturumlar kura usulü belirlenmiş ve kuradan birinci, beşinci, yedinci, on birinci ve on üçüncü öğretim oturumları çıkmıştır. Oturumların ses kayıtları araştırmacı dışındaki bir gözlemci tarafından dinlenmiştir.

Yoklama oturumlarında her öğrencinin kendi performansına göre yoklama oturum sayısı bulunmaktadır. Oturumlar kura usulü belirlenmiştir. Kuradan birinci evre için birinci ve dördüncü yoklama oturumları çıkmıştır. İkinci evre için ikinci yoklama oturumu, üçüncü evre için üçüncü yoklama oturumu kuradan çıkmıştır. Gözlemciler arası güvenirlilik verisi yapılan yoklama oturumlarının %33'ü ile %40'ı arasında toplanmıştır.

Her öğrenci için üç izleme oturumu düzenlenmiştir. Bu oturumların rastgele seçilen bir tanesinde uygulama güvenirliliği verisi toplanmıştır. Kura usulü ile üçüncü izleme oturumu belirlenmiştir. Gözlemciler arası güvenirlilik verisi yapılan izleme oturumlarının %33'ünden elde edilmiştir.

Gözlemciler arası güvenirlilik verisi “*(Görüş Birliği / Görüş Ayrılığı) X 100*” (Erbaş, 2018) formülü ile hesaplanmıştır. Gözlemciler arası güvenirlilik verileri Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10. Gözlemciler Arası Güvenirlik Bulguları

Katılımcılar	Başlama Düzeyi		Uygulama Düzeyi					İzleme				
			Uygulama Oturumları					Yoklama Oturumları				
	2	5	1	5	7	11	13	1.Evre (1-4)	2.Evre	3.Evre		
Rasim	% 100	% 100	% 100	% 99	% 100	-	-	% 99	-	% 99	% 100	% 100
Salih	% 100	% 95	% 100	% 99	% 100	-	-	% 100	-	% 100	% 97	% 100
Nehir	% 98	% 100	% 98	% 99	% 100	% 100	% 99	% 100	% 100	% 100	% 100	% 100
Ahmet	% 100	% 100	% 100	% 100	% 99	% 100	% 100	% 100	% 99	% 100	% 99	% 100

4. BULGULAR

Tezin bu bölümünde toplanan veriler doğrultusunda ortaya çıkan bulgular açıklanmıştır. Bu bölümde bulgular her öğrenci için üç başlık altında açıklanmıştır. Ayrıca bu bölümde sosyal geçerlik verilerine ilişkin elde edilen bulgular açıklanmıştır.

4. 1. Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Destek Eğitim Programının (OKA²DEP) Bir Dakikada Okunan Doğru Kelime Sayısı Üzerindeki Etkisi

İlk alt amaç olan “*HDZY olan ortaokul öğrencilerinin bir dakikada okuduğu doğru kelime sayısında OKA²DEP etkili midir?*” sorusunun yanıtı her bir katılımcı (öğrenci) için ayrı ayrı bu bölümde açıklanmıştır. Ayrıca araştırmanın dördüncü alt amacı “*OKA²DEP tamamlandıktan sonra edinilen becerinin kalıcılığı devam etmekte midir?*” sorusunun yanıtı bulmak amacıyla çalışmalar bittikten sonra izleme oturumları düzenlenmiştir. Bu alt amaca ilişkin bulgular da her bir öğrencinin grafik ve tablosunda gösterilmiştir.

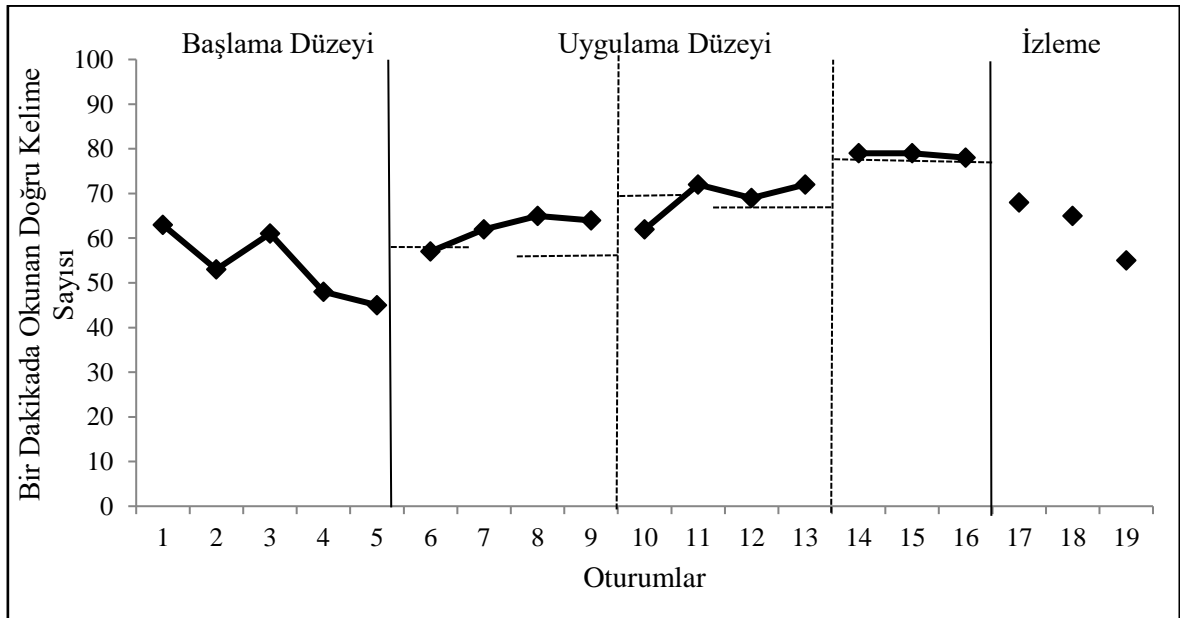
4. 1. 1. Nehir’in Bir Dakikada Okunan Doğru Kelime Sayısı Üzerinde OKA²DEP’in Etkililiği

Nehir ile beş başlama düzeyi oturumu düzenlenmiştir. Nehir, bu beş oturumun ilkinde 63 kelime, ikincisinde 53 kelime, üçüncüsünde 61 kelime, dördüncüsünde 48 kelime ve beşincisinde 45 kelime doğru okumuştur. Nehir başlama düzeyi oturumlarında ortalama 54 kelimeyi doğru okumuştur. Başlama düzeyi verilerinin ortalamasının %10’u alınarak ortalamaya eklenmiş ve birinci ölçüt 59 kelime olarak belirlenmiştir.

Ardından üç uygulama oturumu düzenlenmiştir. Uygulama oturumları bittikten sonra düzenlenen ilk yoklama oturumunda Nehir 57 kelimeyi doğru okumuş ve ölçütü karşılayamamıştır. Ölçüt sağlanamadığı için başlama düzeyi verilerinin ortalamasının %5’i alınarak ortalamaya eklenmiş ve ikinci ölçüt 57 kelime olarak belirlenmiştir. Bundan sonra dördüncü, beşinci ve altıncı uygulama oturumu düzenlenmiştir. Gerçekleştirilen dördüncü, beşinci ve altıncı uygulama oturumundan sonra yoklama oturumlarına geçilmiştir. Yapılan ilk yoklama oturumunda Nehir 62 kelimeyi, ikinci yoklama oturumunda 65 kelimeyi ve üçüncü yoklama oturumunda 64 kelimeyi doğru okumuştur. Nehir bu evrede yapılan üç yoklama oturumunda ortalama 64 kelimeyi doğru okumuştur. Nehir üç yoklama oturumunda da %5’lik ölçütü karşılamış ve araştırmanın birinci evresini tamamlamıştır. Bu evrede Nehir ölçütü sağladığı için yoklama oturumlarının ortalamasının %10’u alınarak ortalamaya eklenmiştir. Bu şekilde üçüncü ölçüt 70 kelime olarak belirlenmiş ve araştırmanın ikinci evresine geçilmiştir.

Yeni ölçüt belirlendikten sonra yedinci, sekizinci ve dokuzuncu uygulama oturumları düzenlenmiştir. Nehir, ilk yoklama oturumunda 62 kelime okumuş ve %10'luk ölçütü karşılayamamıştır. Ölçüt sağlanamadığı için birinci evrede başarılı olduğu üç oturum verilerinin ortalamasının %5'i alınarak ortalamaya eklenmiş ve dördüncü ölçüt 67 kelime olarak belirlenmiştir. Bundan sonra onuncu, on birinci ve on ikinci uygulama oturumu düzenlenmiştir. Uygulama oturumlarından sonra yoklama oturumlarına geçilmiştir. Yapılan ilk yoklama oturumunda Nehir 72 kelimeyi, ikinci yoklama oturumunda 69 kelimeyi ve üçüncü yoklama oturumunda 72 kelimeyi doğru okumuştur. Nehir ikinci evrede bir dakikada ortalama 71 kelimeyi doğru okumuştur. Nehir üç yoklama oturumunda da %5'lik ölçütü karşılamış ve araştırmanın ikinci evresini tamamlamıştır. Bu evrede Nehir ölçütü sağladığı için yoklama oturumlarının ortalamasının %10'u alınarak ortalamaya eklenmiştir. Bu şekilde beşinci ölçüt 78 kelime olarak belirlenmiş ve araştırmanın üçüncü evresine geçilmiştir.

Beşinci ölçüt belirlendikten sonra araştırmaya on üçüncü, on dördüncü ve on beşinci uygulama oturumları ile devam edilmiştir. Yapılan ilk ve ikinci yoklama oturumlarında Nehir 79 kelimeyi, üçüncü yoklama oturumunda 78 kelimeyi doğru okumuş ve her üç oturumda da ölçütü sağlamıştır. Nehir böylece araştırmanın üçüncü evresini başarı ile tamamlamıştır. Değişen ölçütler modelinin en az üç ara ölçüt ve üç alt uygulama şartı sağlandığı için Nehir ile yapılan çalışmalar üç evre tamamlanarak sonlandırılmıştır.



Grafik 1. Nehir'in bir dakikada okuduğu kelime sayısı

Tablo 11. Nehir'in Bir Dakikada Okunan Doğru Kelime Sayısı

Evreler	Performans	Ortalama Performans	Ölçüt	Ölçüt Durumu
Başlama Düzeyi	63-53-61-48-45	54	-	-
Yoklama Evresi 1	57		59 (%10)	Sağlanamadı
	62-65-64	64	57 (%5)	Sağlandı
Yoklama Evresi 2	62		70 (%10)	Sağlanamadı
	72-69-72	71	67 (%5)	Sağlandı
Yoklama Evresi 3	79-79-78	79	78 (%10)	Sağlandı
İzleme Oturumları	68-65-55	63	-	-

Bu araştırmanın birinci alt amacı olan “*HDZY olan ortaokul öğrencilerinin bir dakikada okuduğu doğru kelime sayısında OKA²DEP etkili midir?*” sorusunun cevabı aranmıştır. Yürütülen bu çalışmada Nehir'in bir dakikada okuduğu doğru kelime sayısı başlama düzeyinde ortalama 53 kelime iken çalışma sonunda bir dakikada okuduğu doğru kelime sayısı ortalama 79 kelimeye yükselmiştir. Nehir'in bir dakikada okuduğu doğru kelime sayısı %49 oranında artmıştır.

Araştırmanın dördüncü alt amacı olan “*OKA²DEP tamamlandıktan sonra edinilen becerinin kalıcılığı devam etmekte midir?*” sorusunun cevabını aramak için araştırma bittikten iki hafta sonra üç izleme oturumu düzenlenmiştir. Nehir ilk izleme oturumunda 68 kelimeyi, ikinci izleme oturumunda 65 kelimeyi ve üçüncü izleme oturumunda 55 kelimeyi doğru okumuştur. Nehir üç oturumda ortalama 63 kelimeyi doğru okumuştur. Düzenlenen üç izleme oturumunda Nehir'in son yoklama oturumlarındaki performansını koruyamadığı görülmüştür. Bunun yanında Nehir izleme oturumlarında başlama düzeyinin üzerinde performans göstermiştir.

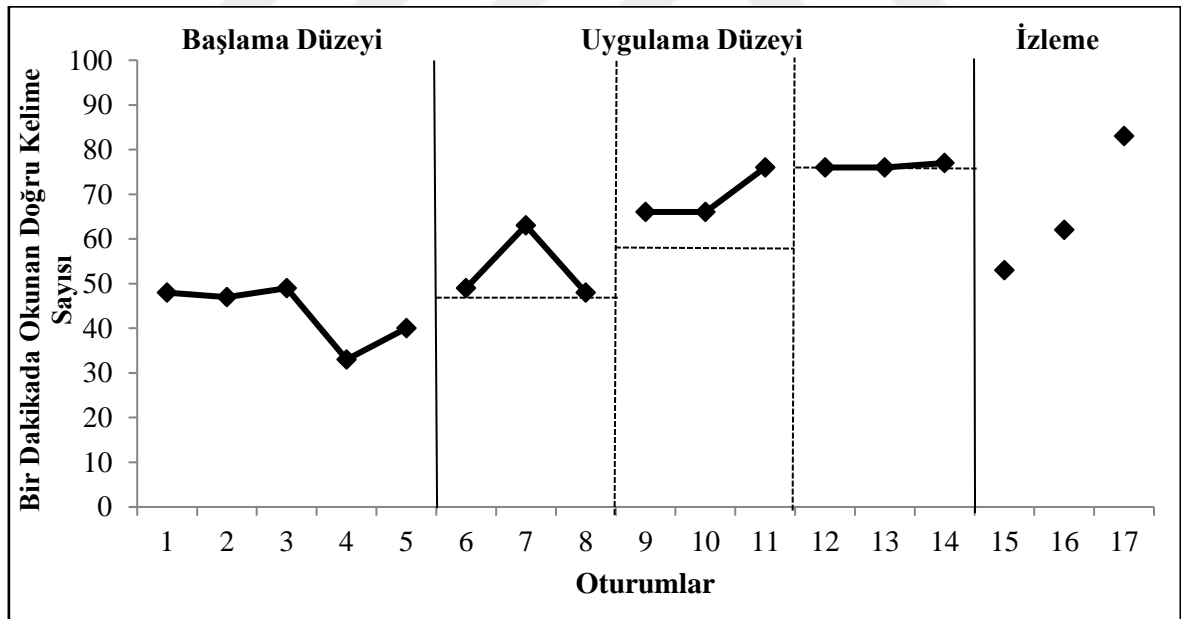
4. 1. 2. Rasim'in Bir Dakikada Okunan Doğru Kelime Sayısı Üzerinde OKA²DEP'in Etkililiği

Rasim ile beş başlama düzeyi oturumu düzenlenmiştir. Rasim, bu beş oturumun ilkinde 48 kelime, ikincisinde 47 kelime, üçüncüsünde 49 kelime, dördüncüsünde 33 kelime ve beşincisinde 40 kelime doğru okumuştur. Rasim başlama düzeyi oturumlarında ortalama 43 kelimeyi doğru okumuştur. Başlama düzeyi verilerinin ortalamasının %10'u alınarak ortalamaya eklenmiş ve birinci ölçüt 47 kelime olarak belirlenmiştir.

Ardından üç uygulama oturumu düzenlenmiştir. Rasim, uygulama oturumları bittikten sonra düzenlenen ilk yoklama oturumunda 49 kelimeyi, ikinci yoklama oturumunda 63 kelimeyi, üçüncü yoklama oturumunda 48 kelimeyi doğru okumuştur. Rasim üç yoklama oturumunda da ölçütü karşılamıştır. Üç yoklama oturumunda ortalama 53 kelimeyi doğru okumuştur. Yoklama oturumlarının ortalamasının %10'u alınarak ortalamaya eklenmiştir. Bu şekilde ikinci ölçüt 58 kelime olarak belirlenmiştir.

Yeni ölçüt belirlendikten sonra dördüncü, beşinci ve altıncı uygulama oturumları düzenlenmiştir. Rasim ile yapılan ilk yoklama oturumunda grip olduğu için sürekli burnunun aktığı ve burnunu temizlerken zaman kaybettiği tespit edilmiştir. Bu durum performansını etkilediği için oturum sonlandırılmış ve Rasim iyileşene kadar çalışmalara beş gün ara verilmiştir. Rasim, uygulama oturumları bittikten sonra yapılan ilk ve ikinci yoklama oturumlarında 66 kelimeyi, üçüncü yoklama oturumunda 76 kelimeyi doğru okumuştur. Rasim üç yoklama oturumunda da ölçütü karşılayarak araştırmanın ikinci evresini tamamlamıştır. Rasim bu evrede bir dakikada ortalama 69 kelimeyi doğru okumuştur. Bu evrede Rasim ölçütü sağladığı için yoklama oturumlarının ortalamasının %10'u alınarak ortalamaya eklenmiştir. Bu şekilde üçüncü ölçüt 76 kelime olarak belirlenmiş ve araştırmanın üçüncü evresine geçilmiştir.

Araştırmanın üçüncü evresinde Rasim ile yedinci, sekizinci ve dokuzuncu uygulama oturumları düzenlenmiştir. Rasim, ilk ve ikinci yoklama oturumlarında 76 kelimeyi ve üçüncü yoklama oturumunda 77 kelimeyi doğru okumuştur. Rasim üç yoklama oturumunda da ölçütü karşılayarak araştırmanın üçüncü evresini tamamlamıştır. Rasim bu evrede bir dakikada ortalama 76 kelimeyi doğru okumuştur. Değişen ölçütler modelinin en az üç ara ölçüt ve üç alt uygulama şartı sağlandığı için Rasim ile yapılan çalışmalar üç evre tamamlanarak sonlandırılmıştır.



Grafik 2. Rasim'in bir dakikada okunan doğru kelime sayısı

Bu araştırmanın birinci alt amacı olan “*HDZY olan ortaokul öğrencilerinin bir dakikada okuduğu doğru kelime sayısında OKA²DEP etkili midir?*” sorusunun cevabı aranmıştır. Yürütülen bu çalışmada Rasim'in bir dakikada okuduğu doğru kelime sayısı başlama düzeyinde ortalama 43 kelime iken çalışma sonunda bir dakikada okuduğu doğru kelime sayısı ortalama 76 kelimeye yükselmiştir. Rasim'in bir dakikada okuduğu doğru kelime sayısı %77 oranında artmıştır.

Tablo 12. Rasim'in Bir Dakikada Okunan Doğru Kelime Sayısı

Evreler	Performans	Ortalama Performans	Ölçüt	Ölçüt Durumu
Başlama Düzeyi	48-47-49-33-40	43	-	-
Yoklama Evresi 1	49-63-48	53	47 (%10)	Sağlandı
Yoklama Evresi 2	66-66-76	69	58 (%10)	Sağlandı
Yoklama Evresi 3	76-76-77	76	76 (%10)	Sağlandı
İzleme Oturumları	53-62-83	66	-	-

Araştırmanın dördüncü alt amacı olan “OKA²DEP tamamlandıktan sonra edinilen becerinin kalıcılığı devam etmekte midir?” sorusunun cevabını aramak için araştırma bittikten iki hafta sonra üç izleme oturumu düzenlenmiştir. Rasim ilk izleme oturumunda 53 kelimeyi, ikinci izleme oturumunda 62 kelimeyi ve üçüncü izleme oturumunda 83 kelimeyi doğru okumuştur. Rasim üç oturumda ortalama 66 kelimeyi doğru okumuştur. Düzenlenen izleme oturumlarında Rasim'in üçüncü izleme oturumu hariç son yoklama oturumundaki performansını koruyamadığı görülmüştür. Bunun yanında Rasim izleme oturumlarında başlama düzeyinin üzerinde performans göstermiştir.

4. 1. 3. Ahmet'in Bir Dakikada Okunan Doğru Kelime Sayısı Üzerinde OKA²DEP'in Etkililiği

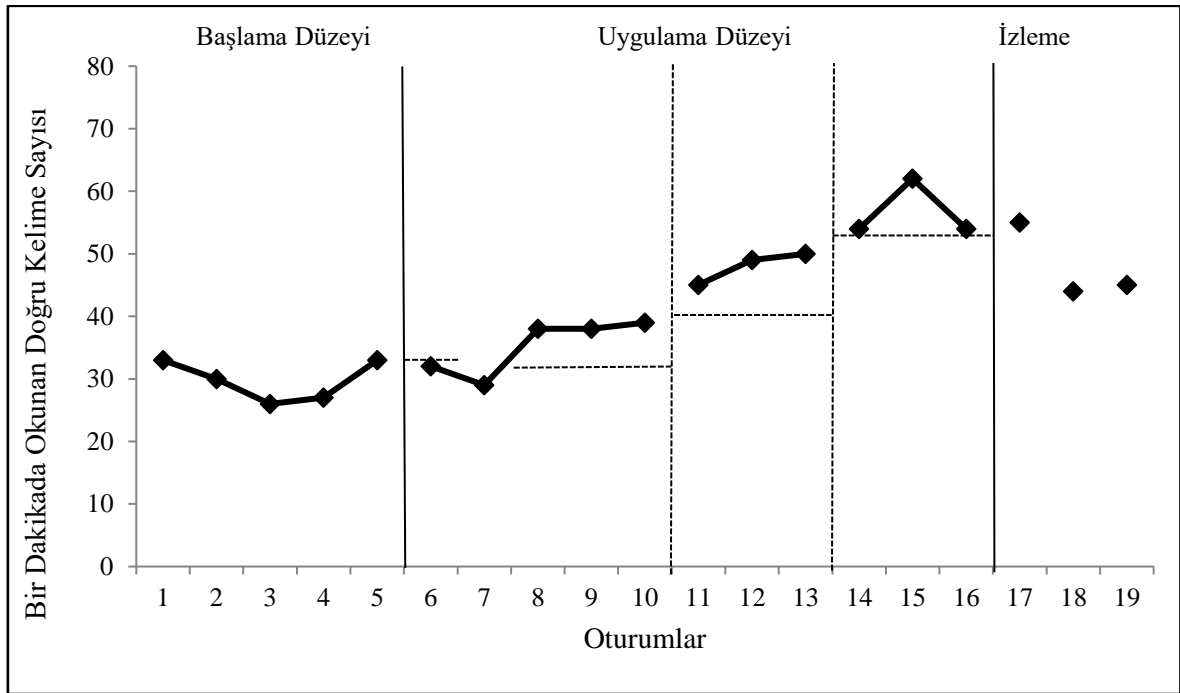
Ahmet ile beş başlama düzeyi oturumu düzenlenmiştir. Ahmet, bu beş oturumun ilkinde 33 kelime, ikincisinde 30 kelime, üçüncüsünde 26 kelime, dördüncüsünde 27 kelime ve beşincisinde 33 kelime doğru okumuştur. Ahmet başlama düzeyi oturumlarında ortalama 30 kelimeyi doğru okumuştur. Başlama düzeyi verilerinin ortalamasının %10'u alınarak ortalamaya eklenmiş ve birinci ölçüt 33 kelime olarak belirlenmiştir.

Ardından üç uygulama oturumu düzenlenmiştir. Uygulama oturumları bittikten sonra yapılan ilk yoklama oturumunda Ahmet 32 kelimeyi doğru okumuş ve ölçütü sağlayamamıştır. Ölçüt sağlanmadığı için başlama düzeyi verilerinin ortalamasının %5'i alınarak ortalamaya eklenmiş ve ikinci ölçüt 32 kelime olarak belirlenmiştir. Bundan sonra dördüncü, beşinci ve altıncı uygulama oturumu düzenlenmiştir. Düzenlenen dördüncü, beşinci ve altıncı uygulama oturumundan sonra yoklama oturumlarına geçilmiştir. İlk yoklama oturumunda Ahmet bir dakikada 29 kelimeyi doğru okumuştur. Ahmet bu aşamada belirlenen %5'lik ölçütü sağlayamamıştır. Bu aşamada ölçüt sağlanıncaya kadar ölçütte bir değişiklik yapılmayacak ve %5 olarak belirlenen ölçüte (32 kelime) devam edilecektir. %5 olarak belirlenen ölçüt geçilemediği için OKA²DEP'e yedinci, sekizinci ve dokuzuncu uygulama oturumları ile devam edilmiştir. Düzenlenen uygulama oturumlarından sonra Ahmet, ilk ve ikinci yoklama oturumlarında 38 kelimeyi, üçüncü yoklama oturumunda 39 kelimeyi doğru okumuştur. Ahmet bu aşamada tüm yoklama oturumlarında %5'lik ölçütü karşılamış ve araştırmanın ikinci evresine geçmiştir. Ahmet bu evrede ortalama 38 kelimeyi doğru okumuştur.

Bu evrede Rasim ölçütü sağladığı için yoklama oturumlarının ortalamasının %10'u alınarak ortalamaya eklenmiştir. Bu şekilde dördüncü ölçüt 42 kelime olarak belirlenmiştir.

Araştırmanın birinci evresi tamamlandıktan sonra onuncu, on birinci ve on ikinci uygulama oturumları ile çalışmaya devam edilmiştir. Uygulama oturumları tamamlandıktan sonra Ahmet hasta olmuş ve okula bir hafta devam edememiştir. On ikinci oturum yapıldıktan bir hafta sonra ilk yoklama oturumu düzenlenmiştir. Yapılan uygulama oturumlarından sonra Ahmet ilk yoklama oturumunda 45 kelimeyi, ikinci yoklama oturumunda 49 kelimeyi ve üçüncü yoklama oturumunda 50 kelimeyi doğru okuyarak üç yoklama oturumunda da ölçütü geçmiştir. Böylece Ahmet ikinci evreyi başarı ile tamamlamıştır. Ahmet ikinci evrenin yoklama oturumlarında bir dakikada ortalama 48 kelimeyi doğru okumuştur. Bu evrede Rasim ölçütü sağladığı için yoklama oturumlarının ortalamasının %10'u alınarak ortalamaya eklenmiştir. Bu şekilde beşinci ölçüt 53 kelime olarak belirlenmiştir.

Araştırmanın ikinci evresi tamamlandıktan sonra on üçüncü, on dördüncü ve on beşinci uygulama oturumları ile çalışmaya devam edilmiştir. Yapılan uygulama oturumlarından sonra Ahmet ilk yoklama oturumunda 54 kelimeyi, ikinci yoklama oturumunda 62 kelimeyi ve üçüncü yoklama oturumunda 54 kelimeyi doğru okuyarak üç yoklama oturumunda da ölçütü geçmiştir. Böylece Ahmet üçüncü evreyi başarı ile tamamlamıştır. Ahmet üçüncü evrenin yoklama oturumlarında bir dakikada ortalama 57 kelimeyi doğru okumuştur. Değişen ölçütler modelinin en az üç ara ölçüt ve üç alt uygulama şartı sağlandığı için Ahmet ile yapılan çalışmalar üç evre tamamlanarak sonlandırılmıştır.



Grafik 3. Ahmet'in bir dakikada okunan doğru kelime sayısı

Tablo 13. Ahmet'in Bir Dakikada Okunan Doğru Kelime Sayısı

Evreler	Performans	Ortalama Performans	Ölçüt	Ölçüt Durumu
Başlama Düzeyi	33-30-26-27-33	30	-	-
Yoklama Evresi 1	32		33 (%10)	Sağlanamadı
	29		32 (%5)	Sağlanamadı
	38-38-39	38	32 (%5)	Sağlandı
Yoklama Evresi 2	45-49-50	48	42 (%10)	Sağlandı
Yoklama Evresi 3	54-62-54	57	53 (%10)	Sağlandı
İzleme Oturumları	55-44-45	48	-	-

Bu araştırmanın birinci alt amacı olan “*HDZY olan ortaokul öğrencilerinin bir dakikada okuduğu doğru kelime sayısında OKA²DEP etkili midir?*” sorusunun cevabı aranmıştır. Yürütülen bu çalışmada Ahmet'in bir dakikada okuduğu doğru kelime sayısı başlama düzeyinde ortalama 30 kelime iken çalışma sonunda bir dakikada okuduğu doğru kelime sayısı ortalama 57 kelimeye yükselmiştir. Ahmet'in bir dakikada okuduğu doğru kelime sayısı %90 oranında artmıştır.

Araştırmanın dördüncü alt amacı olan “*OKA²DEP tamamlandıktan sonra edinilen becerinin kalıcılığı devam etmekte midir?*” sorusunun cevabını aramak için araştırma bittikten iki hafta sonra üç izleme oturumu düzenlenmiştir. Ahmet ilk izleme oturumunda 55 kelimeyi, ikinci izleme oturumunda 44 kelimeyi ve üçüncü izleme oturumunda 45 kelimeyi doğru okumuştur. Ahmet üç oturumda ortalama 48 kelimeyi doğru okumuştur. Düzenlenen izleme oturumlarında Ahmet'in birinci izleme oturumu hariç son yoklama oturumundaki performansını koruyamadığı görülmüştür. Bunun yanında Ahmet izleme oturumlarında başlama düzeyinin üzerinde performans göstermiştir.

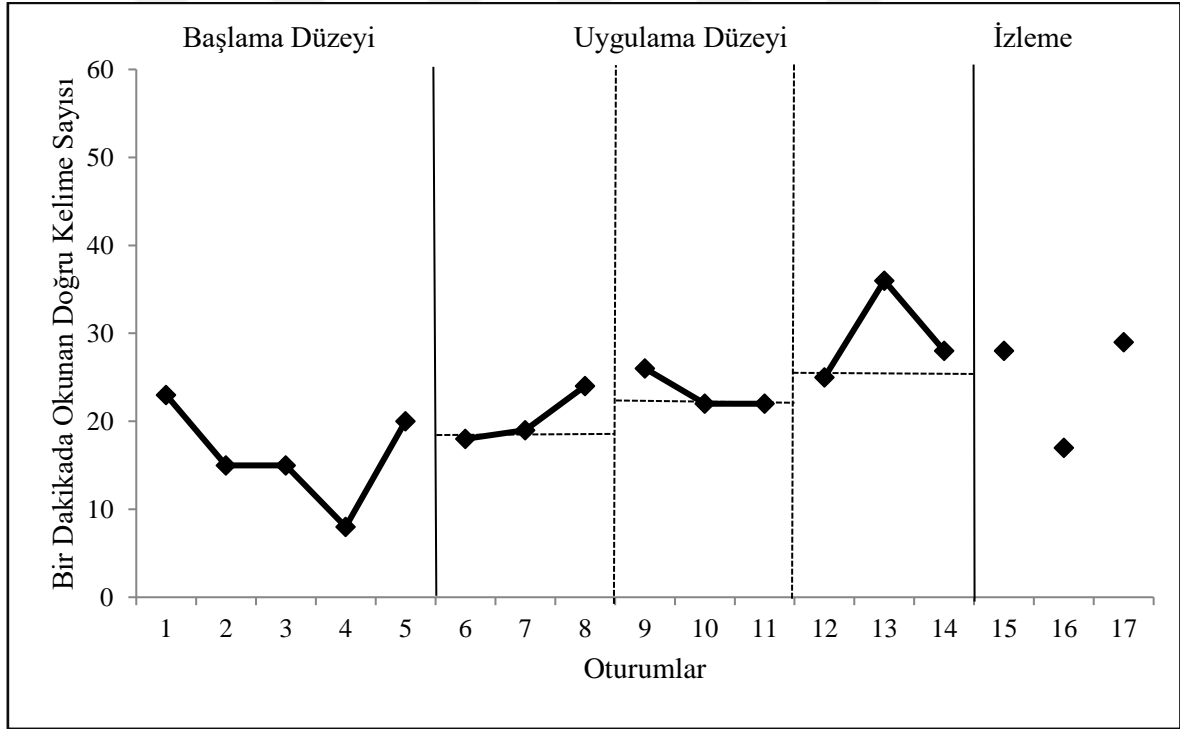
4. 1. 4. Salih'in Bir Dakikada Okunan Doğru Kelime Sayısı Üzerinde OKA²DEP'in Etkililiği

Salih ile beş başlama düzeyi oturumu düzenlenmiştir. Salih, bu beş oturumun ilkinde 23 kelime, ikincisinde ve üçüncüsünde 15 kelime, dördüncüsünde 8 kelime ve beşincisinde 20 kelime doğru okumuştur. Salih başlama düzeyi oturumlarında ortalama 16 kelimeyi doğru okumuştur. Başlama düzeyi verilerinin ortalamasının %10'u alınarak ortalamaya eklenmiş ve birinci ölçüt 18 kelime olarak belirlenmiştir.

Ardından üç uygulama oturumu düzenlenmiştir. Salih, uygulama oturumları bittikten sonra yapılan ilk yoklama oturumunda 18 kelimeyi, ikinci yoklama oturumunda 19 kelimeyi, üçüncü yoklama oturumunda 24 kelimeyi doğru okumuştur. Salih üç yoklama oturumunda da ölçütü karşılamıştır. Üç yoklama oturumunda ortalama 20 kelimeyi doğru okumuştur. Yoklama oturumlarının ortalamasının %10'u alınarak ortalamaya eklenmiştir. Bu şekilde ikinci ölçüt 22 kelime olarak belirlenmiştir.

Yeni ölçüt belirlendikten sonra dördüncü, beşinci ve altıncı uygulama oturumları ile devam edilmiştir. Salih, ilk yoklama oturumunda 26 kelimeyi, ikinci ve üçüncü yoklama oturumlarında 22 kelimeyi doğru okumuştur. Salih üç yoklama oturumunda da ölçütü karşılamıştır. Salih ikinci evrede bir dakikada ortalama 23 kelimeyi doğru okumuştur. Yoklama oturumlarının ortalamasının %10'u alınarak ortalamaya eklenmiştir. Bu şekilde üçüncü ölçüt 25 kelime olarak belirlenmiştir.

Üçüncü ölçüt belirlendikten sonra yedinci, sekizinci ve dokuzuncu uygulama oturumları ile devam edilmiştir. Salih, ilk yoklama oturumunda 25 kelimeyi, ikinci yoklama oturumunda 36 kelimeyi ve üçüncü yoklama oturumunda 29 kelimeyi doğru okumuştur. Salih bu evrede her yoklama oturumunda ölçütü karşılamış ve araştırmanın üçüncü evresini tamamlamıştır. Salih üçüncü evrede bir dakikada ortalama 30 kelimeyi doğru okumuştur. Değişen ölçütler modelinin en az üç ara ölçüt ve üç alt uygulama şartı sağlandığı için Salih ile yapılan çalışmalar üç evre tamamlanarak sonlandırılmıştır.



Grafik 4. Salih'in bir dakikada okunan doğru kelime sayısı

Tablo 14. Salih'in Bir Dakikada Okunan Doğru Kelime Sayısı

Evreler	Performans	Ortalama Performans	Ölçüt	Ölçüt Durumu
Başlama Düzeyi	23-15-15-8-20	16	-	-
Yoklama Evresi 1	18-19-24	20	18 (%10)	Sağlandı
Yoklama Evresi 2	26-22-22	23	22 (%10)	Sağlandı
Yoklama Evresi 3	25-36-29	30	25 (%10)	Sağlandı
İzleme Oturumları	28-17-29	25	-	-

Bu araştırmanın birinci alt amacı olan “*HDZY olan ortaokul öğrencilerinin bir dakikada okuduğu doğru kelime sayısında OKA²DEP etkili midir?*” sorusunun cevabı aranmıştır. Yürütülen bu çalışmada Salih’in bir dakikada okuduğu doğru kelime sayısı başlama düzeyinde ortalama 16 kelime iken çalışma sonunda bir dakikada okuduğu doğru kelime sayısı ortalama 30 kelimeye yükselmiştir. Salih’in bir dakikada okuduğu doğru kelime sayısı %88 oranında artmıştır.

Araştırmanın dördüncü alt amacı olan “*OKA²DEP tamamlandıktan sonra edinilen becerinin kalıcılığı devam etmekte midir?*” sorusunun cevabını aramak için araştırma bittikten iki hafta sonra üç izleme oturumu düzenlenmiştir. Salih ilk izleme oturumunda 28 kelimeyi, ikinci izleme oturumunda 17 kelimeyi ve üçüncü izleme oturumunda 29 kelimeyi doğru okumuştur. Salih üç oturumda ortalama 25 kelimeyi doğru okumuştur. Düzenlenen izleme oturumlarında Salih’in sadece ikinci izleme oturumunda son yoklama oturumundaki performansını koruyamadığı görülmüştür. Bunun yanında Salih izleme oturumlarında başlama düzeyinin üzerinde performans göstermiştir.

4. 2. Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Destek Eğitim Programının (OKA²DEP) Doğru Okuma Yüzdesi Üzerindeki Etkisi

Araştırmanın ikinci alt amacı olan “*HDZY olan ortaokul öğrencilerinin doğru okuma yüzdesinin artırılmasında OKA²DEP etkili midir?*” sorusunun yanıtı her bir katılımcı (öğrenci) için ayrı ayrı bu bölümde açıklanmıştır. Ayrıca araştırmanın dördüncü alt amacı “*OKA²DEP tamamlandıktan sonra edinilen becerinin kalıcılığı devam etmekte midir?*” sorusunun yanıtı bulmak amacıyla çalışmalar bittikten sonra izleme oturumları düzenlenmiştir. Bu alt amaca ilişkin bulgular da her bir öğrencinin grafik ve tablosunda gösterilmiştir. Doğru okuma yüzdesi aşağıdaki formül kullanılarak hesaplanmıştır.

Doğru Okuma Yüzdesi = (Tüm metinde okunan doğru kelime sayısı / Metindeki toplam kelime sayısı) X 100

4. 2. 1. Nehir’in Doğru Okuma Yüzdesi Üzerinde OKA²DEP’in Etkililiği

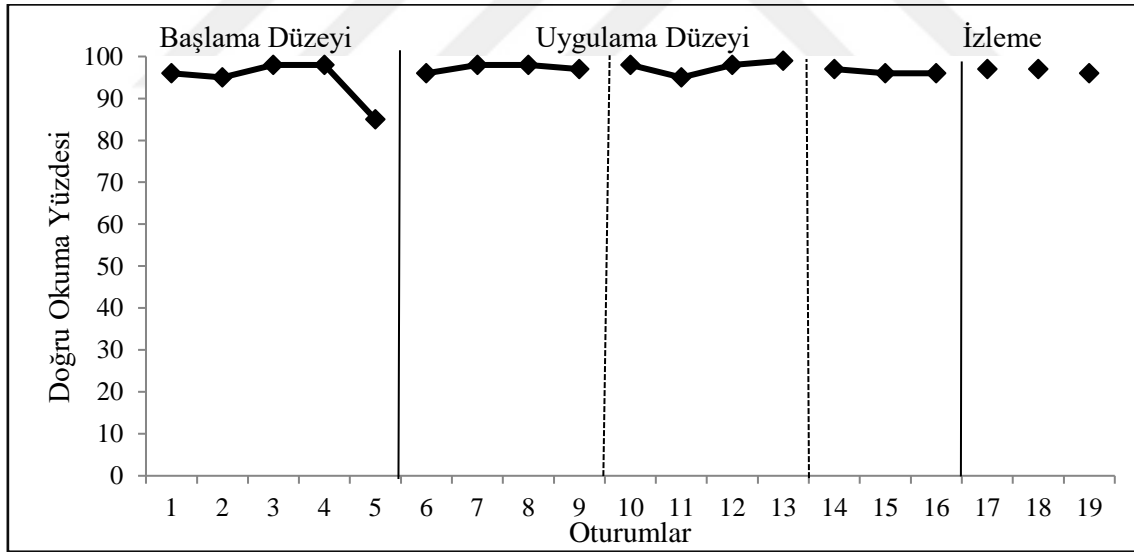
Nehir ile başlama düzeyinde beş oturum düzenlenmiştir. Bu oturumların ilkinde %96 doğrulukla, ikincisinde %95 doğrulukla, üçüncüsü ve dördüncüsünde %98 doğrulukla, beşincisinde %85 doğrulukla okumuştur. Nehir’in başlama düzeyi doğru okuma yüzdesi ortalaması %94 olarak tespit edilmiştir. Başlama düzeyi verisi toplandıktan sonra Nehir ile üç uygulama oturumu gerçekleştirilmiştir.

Uygulama oturumları tamamlandıktan sonra yoklama oturumları düzenlenmiştir. Nehir ilk yoklama oturumunda %96 doğrulukla okuma yapmıştır. Fakat Nehir bir dakikada okuduğu doğru kelime sayısının ölçütünü sağlayamadığı için OKA²DEP’e üç uygulama oturumu ile devam edilmiştir. Uygulama oturumları tamamlandıktan sonra tekrar yoklama oturumları evresine

geçilmiştir. Nehir yapılan yoklama oturumlarının birincisi ve ikincisinde %98 doğrulukla, üçüncüsünde %97 doğrulukla okuma yapmıştır. Nehir bu evrede ortalama %97 doğrulukla okuma yapmıştır. Nehir böylece araştırmanın birinci evresini tamamlamıştır.

Araştırmanın ikinci evresine yedinci, sekizinci ve dokuzuncu uygulama oturumları ile devam edilmiştir. Nehir, gerçekleştirilen uygulama oturumlarından sonra düzenlenen ilk yoklama oturumunda %98 doğrulukla okuma yapmıştır. Nehir bu oturumda ölçütü karşılayamadığı için araştırmaya üç uygulama oturumu ile devam edilmiştir. Yapılan uygulama oturumlarından sonra Nehir ilk yoklama oturumunda %95 doğrulukla, ikinci yoklama oturumunda %98 doğrulukla ve üçüncü yoklama oturumunda %99 doğrulukla okuma yapmıştır. Nehir bu evrede ortalama %98 doğrulukla okuma yapmıştır. Nehir böylece araştırmanın ikinci evresini tamamlamıştır.

Araştırmanın üçüncü evresine üç uygulama oturumu ile devam edilmiştir. Nehir, gerçekleştirilen uygulama oturumlarından sonra düzenlenen ilk yoklama oturumunda %97 doğrulukla, ikinci ve üçüncü yoklama oturumlarında %96 doğrulukla okuma yapmıştır. Nehir bu evrede ortalama %96 doğrulukla okuma yapmış ve araştırmanın üçüncü evresini tamamlamıştır. Değişen ölçütler modelinin en az üç ara ölçüt ve üç alt uygulama şartı sağlandığı için Nehir ile yapılan çalışmalar üç evre tamamlanarak sonlandırılmıştır.



Grafik 5. Nehir'in doğru okuma yüzdesi

Bu araştırmanın ikinci alt amacı olan “*HDZY olan ortaokul öğrencilerinin doğru okuma yüzdesinin artırılmasında OKA²DEP etkili midir?*” sorusunun cevabı aranmıştır. Yürütülen bu araştırmada Nehir başlama düzeyinde ortalama %94 doğrulukla okuma yaparken çalışma sonunda doğru okuma yüzdesi ortalama %96'ya yükselmiştir.

Tablo 15. Nehir'in Doğru Okuma Yüzdesi

Evreler	Performans	Ortalama Performans
Başlama Düzeyi	96-95-98-98-85	%94
Yoklama Evresi 1	96-98-98-97	%97
Yoklama Evresi 2	98-95-98-99	%98
Yoklama Evresi 3	97-96-96	%96
İzleme Oturumları	97-97-96	%97

Araştırmanın dördüncü alt amacı olan “OKA²DEP tamamlandıktan sonra edinilen becerinin kalıcılığı devam etmekte midir?” sorusunun cevabını aramak için araştırma bittikten iki hafta sonra üç izleme oturumu düzenlenmiştir. Nehir birinci ve ikinci izleme oturumlarında %97 doğrulukla, üçüncü izleme oturumunda %96 doğrulukla okuma yapmıştır. Nehir izleme oturumlarında ortalama %97 doğrulukla okuma yapmıştır. Düzenlenen üç izleme oturumunda Nehir'in son yoklama oturumunun üzerinde bir performans gösterdiği görülmüştür.

4. 2. 2. Rasim'in Doğru Okuma Yüzdesi Üzerinde OKA²DEP'in Etkililiği

Rasim ile başlama düzeyinde beş oturum gerçekleştirilmiştir. Bu oturumların ilkinde %95 doğrulukla, ikincisinde %91 doğrulukla, üçüncüsünde %95 doğrulukla, dördüncüsünde %94 doğrulukla ve beşincisinde %92 doğrulukla okumuştur. Rasim'in başlama düzeyi doğru okuma yüzdesi ortalaması %94 olarak tespit edilmiştir. Başlama düzeyi verisi toplandıktan sonra Rasim ile üç uygulama oturumu gerçekleştirilmiştir.

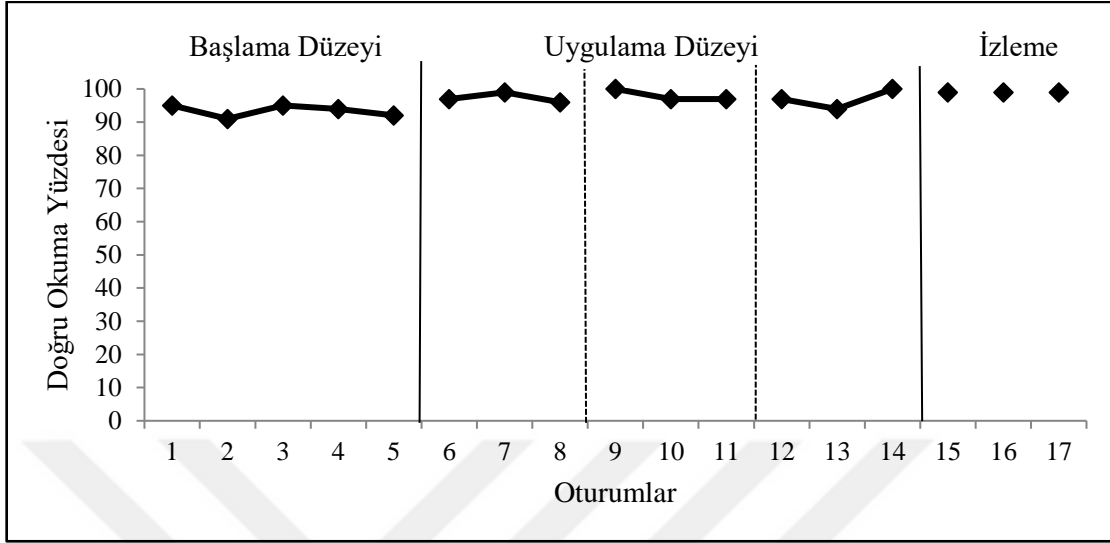
Uygulama oturumları tamamlandıktan sonra yoklama oturumları düzenlenmiştir. Rasim ilk yoklama oturumunda %97 doğrulukla, ikincisinde %99 doğrulukla, üçüncüsünde %96 doğrulukla okumuştur. Bu evrede Rasim ortalama %97 doğrulukla okuma yapmıştır. Böylece Rasim araştırmanın birinci evresini tamamlamıştır.

Daha sonra araştırmaya üç uygulama oturumu ile devam edilmiştir. Bittikten sonra yapılan ilk yoklama oturumunda Rasim %100 doğrulukla, ikinci ve üçüncü yoklama oturumlarında %97 doğrulukla okuma yapmıştır. Rasim bu evrede ortalama %98 doğrulukla okuma yapmış ve araştırmanın ikinci evresini tamamlamıştır.

Bu evreden sonra üçüncü evreye üç uygulama oturumu ile devam edilmiştir. Rasim Bittikten sonra yapılan ilk yoklama oturumunda %97 doğrulukla, ikinci yoklama oturumunda %94 doğrulukla ve üçüncü yoklama oturumunda %100 doğrulukla okuma yapmıştır. Rasim bu evrede ortalama %97 doğrulukla okuma yapmış ve araştırmanın üçüncü evresini tamamlamıştır. Değişen ölçütler modelinin en az üç ara ölçüt ve üç alt uygulama şartı sağlandığı için Rasim ile yapılan çalışmalar üç evre tamamlanarak sonlandırılmıştır.

Bu araştırmanın ikinci alt amacı olan “HDZY olan ortaokul öğrencilerinin doğru okuma yüzdesinin artırılmasında OKA²DEP etkili midir?” sorusunun cevabı aranmıştır. Yürütülen bu

araştırmada Rasim başlama düzeyinde ortalama %94 doğrulukla okuma yaparken çalışma sonunda doğru okuma yüzdesi ortalama %97'ye yükselmiştir.



Grafik 6. Rasim'in doğru okuma yüzdesi

Tablo 16. Rasim'in Doğru Okuma Yüzdesi

Evreler	Performans	Ortalama Performans
Başlama Düzeyi	95-91-95-94-92	%94
Yoklama Evresi 1	97-99-96	%97
Yoklama Evresi 2	100-97-97	%98
Yoklama Evresi 3	97-94-100	%97
İzleme Oturumları	99-99-99	%99

Araştırmanın dördüncü alt amacı olan “OKA²DEP tamamlandıktan sonra edinilen becerinin kalıcılığı devam etmekte midir?” sorusunun cevabını aramak için araştırma bittikten iki hafta sonra üç izleme oturumu düzenlenmiştir. Rasim üç izleme oturumunda da %99 doğrulukla okuma yapmıştır. Rasim izleme oturumlarında ortalama %99 doğrulukla okuma yapmıştır. Düzenlenen üç izleme oturumunda Rasim'in son yoklama oturumunun üzerinde bir performans gösterdiği görülmüştür.

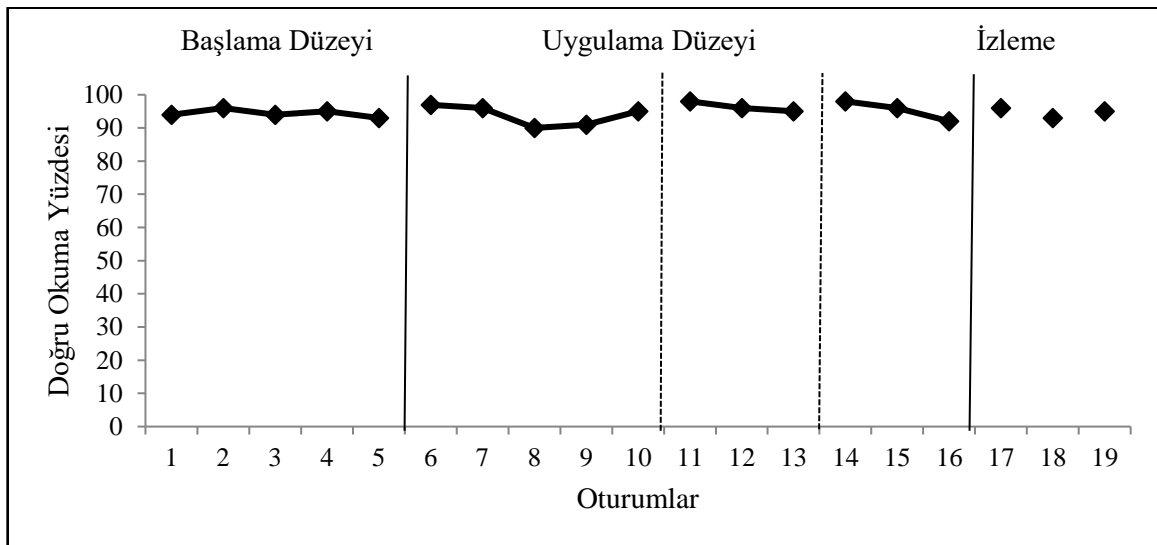
4. 2. 3. Ahmet'in Doğru Okuma Yüzdesi Üzerinde OKA²DEP'in Etkililiği

Ahmet ile başlama düzeyinde beş oturum düzenlenmiştir. Bu oturumların ilkinde %94 doğrulukla, ikincisinde %96 doğrulukla, üçüncüsünde %94 doğrulukla, dördüncüsünde %95 doğrulukla, beşincisinde %93 doğrulukla okumuştur. Ahmet'in başlama düzeyi doğru okuma yüzdesi ortalaması %94 olarak tespit edilmiştir. Başlama düzeyi verisi toplandıktan sonra Ahmet ile üç uygulama oturumu gerçekleştirilmiştir.

Uygulama oturumları tamamlandıktan sonra yoklama oturumları düzenlenmiştir. Ahmet ilk yoklama oturumunda %97 doğrulukla okuma yapmıştır. Fakat Ahmet bir dakikada okuduğu doğru kelime sayısının ölçütünü sağlayamadığı için OKA²DEP'e üç uygulama oturumu ile devam edilmiştir. Uygulama oturumları tamamlandıktan sonra tekrar yoklama oturumları evresine geçilmiştir. Ahmet yapılan ilk yoklama oturumunda %96 doğrulukla okuma yapmıştır. Ancak bir dakikada okuduğu doğru kelime sayısının ölçütünü sağlayamadığı için OKA²DEP'e yedinci, sekizinci ve dokuzuncu uygulama oturumları ile devam edilmiştir. Ahmet, bu uygulama oturumlarını tamamlandıktan sonra yapılan ilk yoklama oturumunda %90 doğrulukla, ikinci yoklama oturumunda %91 doğrulukla ve üçüncü yoklama oturumunda %95 doğrulukla okuma yapmıştır. Ahmet birinci evrede ortalama %94 doğrulukla okuma yapmış ve araştırmanın birinci evresini tamamlamıştır.

Birinci evre tamamlandıktan sonra çalışmaya üç uygulama oturumu ile devam edilmiştir. Ahmet, bu uygulama oturumlarını tamamlandıktan sonra yapılan ilk yoklama oturumunda %98 doğrulukla, ikinci yoklama oturumunda %96 doğrulukla ve üçüncü yoklama oturumunda %95 doğrulukla okuma yapmıştır. Ahmet ikinci evrede ortalama %96 doğrulukla okuma yapmış ve araştırmanın ikinci evresini tamamlamıştır.

İkinci evre tamamlandıktan sonra çalışmaya üç uygulama oturumu ile devam edilmiştir. Ahmet, bu uygulama oturumlarını tamamlandıktan sonra yapılan ilk yoklama oturumunda %98 doğrulukla, ikinci yoklama oturumunda %96 doğrulukla ve üçüncü yoklama oturumunda %92 doğrulukla okuma yapmıştır. Ahmet üçüncü evrede ortalama %95 doğrulukla okuma yapmış ve araştırmanın üçüncü evresini tamamlamıştır. Değişen ölçütler modelinin en az üç ara ölçüt ve üç alt uygulama şartı sağlandığı için Ahmet ile yapılan çalışmalar üç evre tamamlanarak sonlandırılmıştır.



Grafik 7. Ahmet'in doğru okuma yüzdesi

Tablo 17. Ahmet'in Doğru Okuma Yüzdesi

Evreler	Performans	Ortalama Performans
Başlama Düzeyi	94-96-94-95-93	%94
Yoklama Evresi 1	97-96-90-91-95	%94
Yoklama Evresi 2	98-96-95	%96
Yoklama Evresi 3	98-96-92	%95
İzleme Oturumları	96-93-95	%95

Bu araştırmanın ikinci alt amacı olan “*HDZY olan ortaokul öğrencilerinin doğru okuma yüzdesinin artırılmasında OKA²DEP etkili midir?*” sorusunun cevabı aranmıştır. Yürütülen bu araştırmada Ahmet başlama düzeyinde ortalama %94 doğrulukla okuma yaparken çalışma sonunda doğru okuma yüzdesi ortalama %95’ye yükselmiştir.

Araştırmanın dördüncü alt amacı olan “*OKA²DEP tamamlandıktan sonra edinilen becerinin kalıcılığı devam etmekte midir?*” sorusunun cevabını aramak için araştırma bittikten iki hafta sonra üç izleme oturumu düzenlenmiştir. Ahmet ilk izleme oturumunda %96 doğrulukla, ikinci izleme oturumunda %93 doğrulukla ve üçüncü izleme oturumunda %95 doğrulukla okuma yapmıştır. Ahmet izleme oturumlarında ortalama %95 doğrulukla okuma yapmıştır. Düzenlenen üç izleme oturumunda Ahmet’in son yoklama oturumlarındaki ortalama performansını koruduğu görülmüştür.

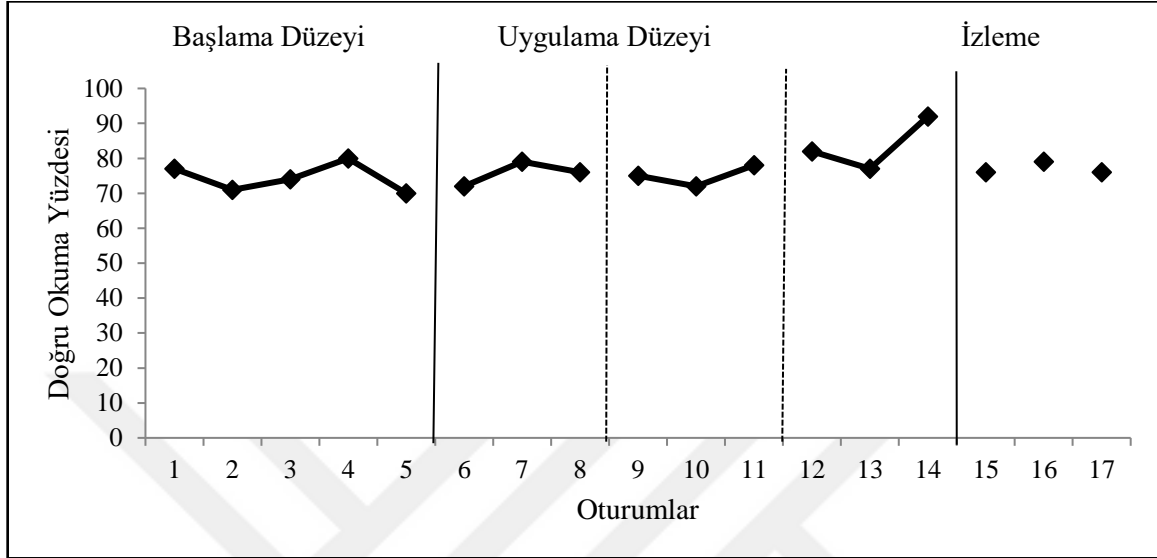
4. 2. 4. Salih’in Doğru Okuma Yüzdesi Üzerinde OKA²DEP’in Etkililiği

Salih ile başlama düzeyinde beş oturum gerçekleştirilmiştir. Bu oturumların ilkinde %77 doğrulukla, ikincisinde %71 doğrulukla, üçüncüsünde %74 doğrulukla, dördüncüsünde %80 doğrulukla ve beşincisinde %70 doğrulukla okumuştur. Salih’in başlama düzeyi doğru okuma yüzdesi ortalaması %74 olarak tespit edilmiştir. Başlama düzeyi verisi toplandıktan sonra Salih ile üç uygulama oturumu gerçekleştirilmiştir.

Uygulama oturumları tamamlandıktan sonra yoklama oturumları düzenlenmiştir. Salih ilk yoklama oturumunda %72 doğrulukla, ikincisinde %79 doğrulukla ve üçüncüsünde %76 doğrulukla okuma yapmıştır. Salih bu evrede ortalama %76 doğrulukla okuma yapmıştır. Daha sonra araştırmaya dördüncü, beşinci ve altıncı uygulama oturumlarıyla devam edilmiştir. Dördüncü, beşinci, altıncı uygulama oturumlarından sonra yapılan ilk yoklama oturumunda %75 doğrulukla, ikinci yoklama oturumunda %72 doğrulukla ve üçüncü yoklama oturumunda %78 doğrulukla okuma yapmıştır. Salih bu evrede ortalama %75 doğrulukla okuma yapmıştır.

Salih yoklama oturumlarında ölçütü karşıladığı için araştırmaya yedinci, sekizinci ve dokuzuncu uygulama oturumlarıyla devam edilmiştir. Yedinci, sekizinci ve dokuzuncu uygulama oturumlarından sonra yapılan ilk yoklama oturumunda Salih, %82 doğrulukla, ikinci yoklama oturumunda %77 doğrulukla ve üçüncü yoklama oturumunda %92 doğrulukla okuma yapmıştır.

Salih üçüncü evrede ortalama %84 doğrulukla okuma yapmıştır. Değişen ölçütler modelinin en az üç ara ölçüt ve üç alt uygulama şartı sağlandığı için Salih ile yapılan çalışmalar üç evre tamamlanarak sonlandırılmıştır.



Grafik 8. Salih'in doğru okuma yüzdesi

Tablo 18. Salih'in Doğru Okuma Yüzdesi

Evreler	Performans	Ortalama Performans
Başlama Düzeyi	77-71-74-80-70	%74
Yoklama Evresi 1	72-79-76	%76
Yoklama Evresi 2	75-72-78	%75
Yoklama Evresi 3	82-77-92	%84
İzleme Oturumları	76-79-76	%77

Bu araştırmanın ikinci alt amacı olan “*HDZY olan ortaokul öğrencilerinin doğru okuma yüzdesinin artırılmasında OKA²DEP etkili midir?*” sorusunun cevabı aranmıştır. Yürütülen bu araştırmada Salih başlama düzeyinde ortalama %74 doğrulukla okuma yaparken çalışma sonunda doğru okuma yüzdesi ortalama %84'e yükselmiştir.

Araştırmanın dördüncü alt amacı olan “*OKA²DEP tamamlandıktan sonra edinilen becerinin kalıcılığı devam etmekte midir?*” sorusunun cevabını aramak için araştırma bittikten iki hafta sonra üç izleme oturumu düzenlenmiştir. Salih ilk izleme oturumunda %76 doğrulukla, ikinci izleme oturumunda %79 doğrulukla ve üçüncü izleme oturumunda %76 doğrulukla okuma yapmıştır. Salih izleme oturumlarında ortalama %77 doğrulukla okuma yapmıştır. Düzenlenen üç izleme oturumunda Salih'in son yoklama oturumlarındaki ortalama performansını koruyamadığı görülmüştür. Bunun yanında izleme oturumlarında Salih başlangıçtaki performansının üzerinde performans göstermiştir.

4. 3. Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Destek Eğitim Programının (OKA²DEP) Okuduğunu Anlama Puanı Üzerindeki Etkisi

Araştırmanın üçüncü alt amacı olan “*HDZY olan ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlama puanının artırılmasında OKA²DEP etkili midir?*” sorusunun yanıtı her bir katılımcı (öğrenci) için ayrı ayrı bu bölümde açıklanmıştır. Araştırmada her metnin sonunda beş adet okuduğunu anlama sorusu bulunmaktadır. Bunlardan öğrenci ilk dört soruya doğru yanıt verirse her birinden 20 puan, beşinci soruya metinle alakalı ve metnin konusuna uygun tek cümle ile doğru yanıt verirse beş, iki cümle ile doğru yanıt verirse 10, üç ve üzeri cümle ile doğru yanıt verirse 20 puan kazanmıştır. Ayrıca araştırmanın dördüncü alt amacı “*OKA²DEP tamamlandıktan sonra edinilen becerinin kalıcılığı devam etmekte midir?*” sorusunun yanıtı bulmak amacıyla çalışmalar bittikten sonra izleme oturumları düzenlenmiştir. Bu alt amaca ilişkin bulgular da her bir öğrencinin grafik ve tablosunda gösterilmiştir.

4. 3. 1. Nehir’in Okuduğunu Anlama Puanı Üzerinde OKA²DEP’in Etkililiği

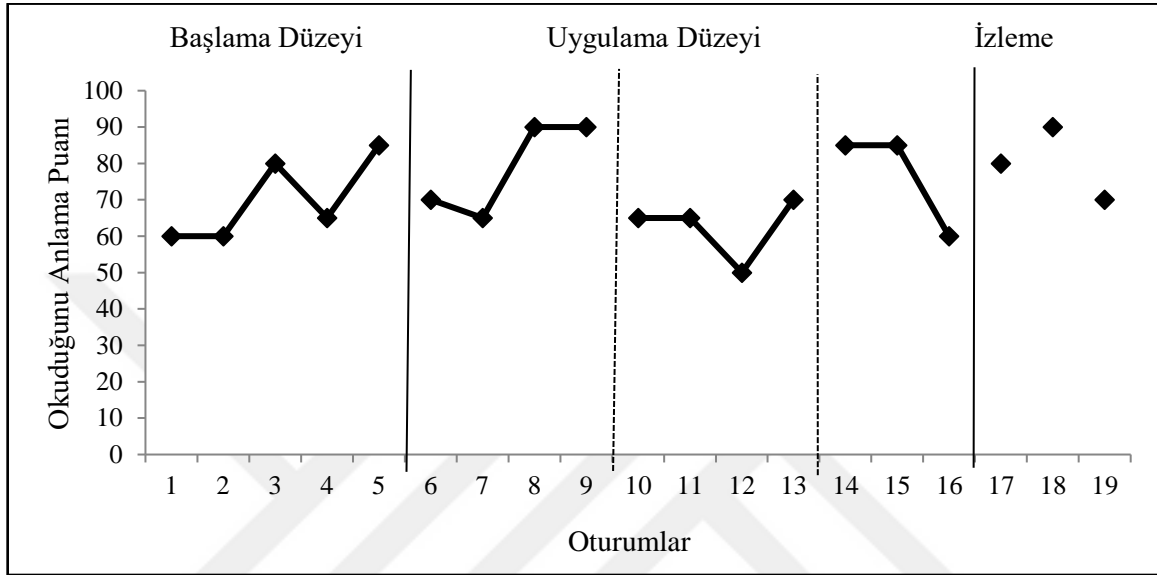
Nehir ile başlama düzeyinde beş oturum düzenlenmiştir. Bu oturumların ilkinde ve ikincisinde 60 puan, üçüncüsünde 80 puan, dördüncüsünde 65 puan ve beşincisinde 85 puan kazanmıştır. Nehir’in başlama düzeyinde kazandığı okuduğunu anlama puanlarının ortalaması 70 puan olarak tespit edilmiştir. Başlama düzeyi verisi toplandıktan sonra Nehir ile üç uygulama oturumu gerçekleştirilmiştir.

Uygulama oturumları tamamlandıktan sonra yoklama oturumları düzenlenmiştir. Nehir ilk yoklama oturumunda 65 puan kazanmıştır. Fakat Nehir ilk yoklama oturumunda ölçütü geçemediği için OKA²DEP’e üç uygulama oturumu ile çalışmaya devam edilmiştir. Uygulama oturumları tamamlandıktan sonra tekrar yoklama oturumları evresine geçilmiştir. Nehir yapılan ilk yoklama oturumunda 65 puan, ikinci ve üçüncü yoklama oturumlarında 90 puan kazanmıştır. Nehir bu evrede okuduğunu anlama sorularından ortalama 79 puan kazanmış ve araştırmanın birinci evresini tamamlamıştır.

İkinci evre yedinci, sekizinci ve dokuzuncu uygulama oturumları ile başlamıştır. Nehir, gerçekleştirilen uygulama oturumlarından sonra düzenlenen ilk yoklama oturumunda 65 puan kazanmıştır. Nehir bu oturumda bir dakikada okuduğu kelime sayısı ölçütünü geçemediği için araştırmaya üç uygulama oturumu ile devam edilmiştir. Nehir, gerçekleştirilen uygulama oturumlarından sonra düzenlenen ilk yoklama oturumunda 65 puan, ikinci yoklama oturumunda 50 puan ve üçüncü yoklama oturumunda 70 puan kazanmıştır. Nehir bu evrede ortalama 63 okuduğunu anlama puanı kazanmış ve araştırmanın ikinci evresini tamamlamıştır.

Araştırmanın üçüncü evresine üç uygulama oturumu ile devam edilmiştir. Nehir, gerçekleştirilen uygulama oturumlarından sonra düzenlenen ilk ve ikinci yoklama oturumlarında 85 puan, üçüncü yoklama oturumunda 60 puan kazanmıştır. Üçüncü yoklama oturumunun sonlarında

Nehir'in sıkıldığı için sorulara gelişigüzel cevap verdiği düşünülmektedir. Son yoklama oturumunda Nehir'in bu yüzden daha düşük puan aldığı düşünülmektedir. Nehir bu evrede ortalama 77 okuduğunu anlama puanı kazanmıştır. Değişen ölçütler modelinin en az üç ara ölçüt ve üç alt uygulama şartı sağlandığı için Nehir ile yapılan çalışmalar üç evre tamamlanarak sonlandırılmıştır.



Grafik 9. Nehir'in okuduğunu anlama puanı

Tablo 19. Nehir'in Okuduğunu Anlama Puanı

Evreler	Performans	Ortalama Performans
Başlama Düzeyi	60-60-80-65-85	70 Puan
Yoklama Evresi 1	70-65-90-90	79 Puan
Yoklama Evresi 2	65-65-50-70	63 Puan
Yoklama Evresi 3	85-85-60	77 Puan
İzleme Oturumları	80-90-70	80 Puan

Bu araştırmanın üçüncü alt amacı olan “*HDZY olan ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlama puanının artırılmasında OKA²DEP etkili midir?*” sorusunun cevabı aranmıştır. Yürütülen bu çalışmada Nehir'in başlama düzeyinde ortalama kazanmış olduğu 70 okuduğunu anlama puanı çalışma sonunda ortalama 77 okuduğunu anlama puanına yükselmiştir.

Araştırmanın dördüncü alt amacı olan “*OKA²DEP tamamlandıktan sonra edinilen becerinin kalıcılığı devam etmekte midir?*” sorusunun cevabını aramak araştırma bittikten iki hafta sonra üç izleme oturumu düzenlenmiştir. Nehir ilk izleme oturumunda 80 puan, ikinci izleme oturumunda 90 puan ve üçüncü izleme oturumunda 70 puan kazanmıştır. Nehir izleme oturumlarında ortalama

80 okuduğunu anlama puanı kazanmıştır. Düzenlenen izleme oturumlarında Nehir'in son yoklama oturumunun ortalamasından daha yüksek bir performans gösterdiği görülmüştür.

4. 3. 2. Rasim'in Okuduğunu Anlama Puanı Üzerinde OKA²DEP'in Etkililiği

Rasim ile başlama düzeyinde beş oturum düzenlenmiştir. Bu oturumların ilkinde 45 puan, ikincisinde 60 puan, üçüncüsünde 50 puan, dördüncüsünde 65 puan ve beşincisinde 100 puan kazanmıştır. Rasim'in başlama düzeyinde kazandığı okuduğunu anlama puanlarının ortalaması 64 puan olarak tespit edilmiştir. Başlama düzeyi verisi toplandıktan sonra Rasim ile üç uygulama oturumu gerçekleştirilmiştir.

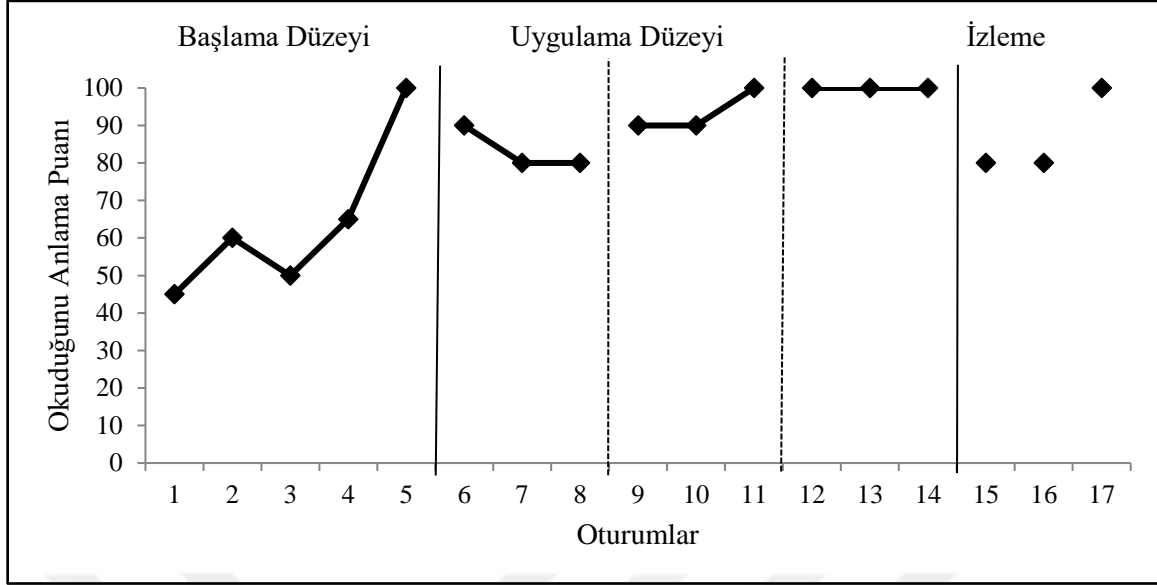
Uygulama oturumları tamamlandıktan sonra yoklama oturumları düzenlenmiştir. Rasim düzenlenen yoklama oturumlarının ilkinden 90 puan, ikincisinden ve üçüncüsünden 80 puan kazanmıştır. Bu evrede Rasim ortalama 83 okuduğunu anlama puanı kazanmış ve araştırmanın birinci evresini tamamlamıştır.

Daha sonra araştırmaya üç uygulama oturumu ile devam edilmiştir. Rasim, ilk ve ikinci yoklama oturumlarında 90 puan, üçüncü yoklama oturumunda 100 puan kazanmış ve araştırmanın ikinci evresini tamamlamıştır. Rasim ikinci evrede ortalama 93 okuduğunu anlama puanı kazanmıştır.

Araştırmanın üçüncü evresine üç uygulama oturumu ile devam edilmiştir. Rasim, uygulama oturumlarından sonra düzenlenen üç yoklama oturumunda da 100 puan kazanmıştır. Rasim üçüncü evrede ortalama 100 okuduğunu anlama puanı kazanmıştır. Değişen ölçütler modelinin en az üç ara ölçüt ve üç alt uygulama şartı sağlandığı için Rasim ile yapılan çalışmalar üç evre tamamlanarak sonlandırılmıştır.

Bu araştırmanın üçüncü alt amacı olan “*HDZY olan ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlama puanının artırılmasında OKA²DEP etkili midir?*” sorusunun cevabı aranmıştır. Yürütülen bu araştırmada Rasim'in başlama düzeyinde ortalama kazanmış olduğu 64 okuduğunu anlama puanı çalışma sonunda ortalama 100 okuduğunu anlama puanına yükselmiştir.

Araştırmanın dördüncü alt amacı olan “*OKA²DEP tamamlandıktan sonra edinilen becerinin kalıcılığı devam etmekte midir?*” sorusunun cevabını aramak araştırma bittikten iki hafta sonra üç izleme oturumu düzenlenmiştir. Rasim birinci ve ikinci izleme oturumlarında 80 puan, üçüncü izleme oturumunda 100 puan kazanmıştır. Rasim izleme oturumlarında ortalama 87 okuduğunu anlama puanı kazanmıştır. Düzenlenen izleme oturumlarında Rasim'in üçüncü izleme oturumu hariç son yoklama oturumlarındaki performansını koruyamadığı görülmüştür. Bunun yanında Rasim'in izleme oturumlarında başlangıçtaki okuduğunu anlama puanından daha yüksek bir puan kazandığı görülmüştür.



Grafik 10. Rasim'in okuduğunu anlama puanı

Tablo 20. Rasim'in Okuduğunu Anlama Puanı

Evreler	Performans	Ortalama Performans
Başlama Düzeyi	45-60-50-65-100	64 Puan
Yoklama Evresi 1	90-80-80	83 Puan
Yoklama Evresi 2	90-90-100	93 Puan
Yoklama Evresi 3	100-100-100	100 Puan
İzleme Oturumları	80-80-100	87 Puan

4. 3. 3. Ahmet'in Okuduğunu Anlama Puanı Üzerinde OKA²DEP'in Etkililiği

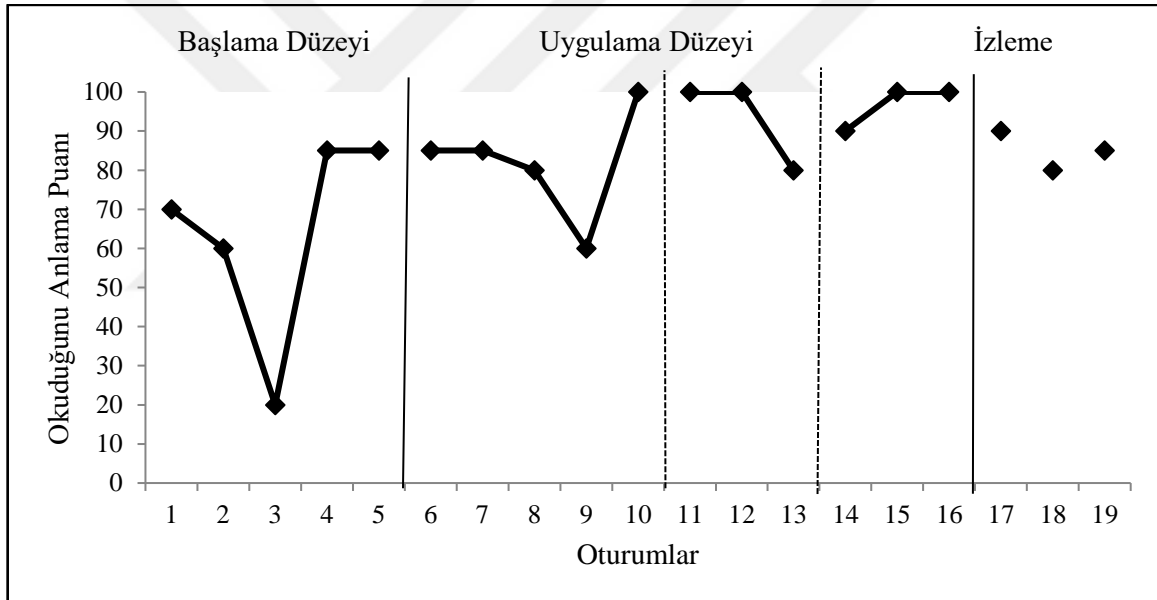
Ahmet ile başlama düzeyinde beş oturum düzenlenmiştir. Bu oturumların ilkinde 70 puan, ikincisinde 60 puan, üçüncüsünde 20 puan, dördüncüsünde ve beşincisinde 85 puan kazanmıştır. Ahmet'in başlama düzeyinde kazandığı okuduğunu anlama puanlarının ortalaması 64 puan olarak tespit edilmiştir. Başlama düzeyi verisi toplandıktan sonra üç uygulama oturumu gerçekleştirilmiştir.

Uygulama oturumları tamamlandıktan sonra yoklama oturumları düzenlenmiştir. Ahmet ilk yoklama oturumunda 85 puan kazanmıştır. Fakat Ahmet ölçütü geçemediği için OKA²DEP'e üç uygulama oturumu ile devam edilmiştir. Uygulama oturumları tamamlandıktan sonra tekrar yoklama oturumları evresine geçilmiştir. Ahmet yapılan ilk yoklama oturumunda 85 puan kazanmıştır. Ahmet bu aşamada Ahmet bir dakikada okuduğu doğru kelime sayısının ölçütünü sağlayamadığı için OKA²DEP'e yedinci, sekizinci ve dokuzuncu uygulama oturumları ile devam edilmiştir. Yedinci, sekizinci ve dokuzuncu uygulama oturumları tamamlandıktan sonra tekrar yoklama oturumlarına geçilmiştir. Ahmet, yapılan ilk yoklama oturumunda 80 puan, ikinci

yoklama oturumunda 60 puan ve üçüncü yoklama oturumunda 100 puan kazanmış ve birinci evreyi tamamlamıştır. Ahmet birinci evrede ortalama 82 okuduğunu anlama puanı kazanmıştır.

Birinci evre tamamlandıktan sonra üç uygulama oturumu ile çalışmaya devam edilmiştir. Uygulama oturumlarından sonra yapılan ilk ve ikinci yoklama oturumlarında Ahmet 100 puan, üçüncü yoklama oturumunda ise 80 puan kazanmıştır ve ikinci evreyi tamamlamıştır. Ahmet ikinci evrede ortalama 93 okuduğunu anlama puanı kazanmıştır.

Araştırmanın üçüncü evresine üç uygulama oturumu ile devam edilmiştir. Ahmet, uygulama oturumlarından sonra yapılan ilk yoklama oturumunda 90 puan, ikinci ve üçüncü yoklama oturumlarından 100 puan kazanmış ve üçüncü evreyi tamamlamıştır. Ahmet üçüncü evrede ortalama 97 okuduğunu anlama puanı kazanmıştır. Değişen ölçütler modelinin en az üç ara ölçüt ve üç alt uygulama şartı sağlandığı için Ahmet ile yapılan çalışmalar üç evre tamamlanarak sonlandırılmıştır.



Grafik 11. Ahmet'in okuduğunu anlama puanı

Tablo 21. Ahmet'in Okuduğunu Anlama Puanı

Evreler	Performans	Ortalama Performans
Başlama Düzeyi	70-60-20-85-85	64 Puan
Yoklama Evresi 1	85-85-80-60-100	82 Puan
Yoklama Evresi 2	100-100-80	93 Puan
Yoklama Evresi 3	90-100-100	97 Puan
İzleme Oturumları	90-80-85	85 Puan

Bu araştırmanın üçüncü alt amacı olan “*HDZY olan ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlama puanının artırılmasında OKA²DEP etkili midir?*” sorusunun cevabı aranmıştır. Yürütülen bu

araştırmada Ahmet'in başlama düzeyinde ortalama kazanmış olduğu 64 okuduğunu anlama puanı çalışma sonunda ortalama 97 okuduğunu anlama puanına yükselmiştir.

Araştırmanın dördüncü alt amacı olan “*OKA²DEP tamamlandıktan sonra edinilen becerinin kalıcılığı devam etmekte midir?*” sorusunun cevabını aramak araştırma bittikten iki hafta sonra üç izleme oturumu düzenlenmiştir. Ahmet birinci izleme oturumunda 90 puan, ikinci izleme oturumunda 80 puan ve üçüncü izleme oturumunda 85 puan kazanmıştır. Ahmet izleme oturumlarında ortalama 85 okuduğunu anlama puanı kazanmıştır. Düzenlenen izleme oturumlarında Ahmet'in son yoklama oturumlarındaki performansını koruyamadığı görülmüştür. Bunun yanında Ahmet'in izleme oturumlarında başlangıçtaki okuduğunu anlama puanından daha yüksek bir puan kazandığı görülmüştür.

4. 3. 4. Salih'in Okuduğunu Anlama Puanı Üzerinde OKA²DEP'in Etkililiği

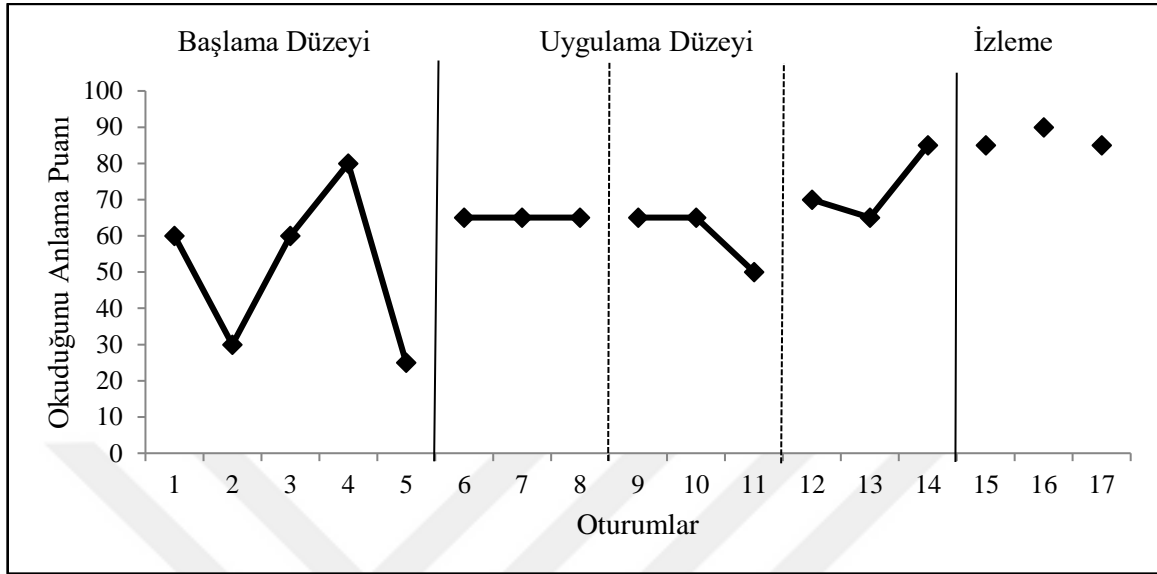
Salih ile başlama düzeyinde beş oturum düzenlenmiştir. Bu oturumların ilkinde 60 puan, ikincisinde 30 puan, üçüncüsünde 60 puan, dördüncüsünde 80 puan ve beşincisinde 25 puan kazanmıştır. Salih'in başlama düzeyinde kazandığı okuduğunu anlama puanlarının ortalaması 51 puan olarak tespit edilmiştir.

Başlama düzeyi verisi toplandıktan sonra Salih ile üç uygulama oturumu düzenlenmiştir. Uygulama oturumları tamamlandıktan sonra yoklama oturumları düzenlenmiştir. Salih düzenlenen üç yoklama oturumunda da 65 puan kazanmıştır. Salih birinci evrede ortalama 65 okuduğunu anlama puanı kazanmıştır. Ardından üç uygulama oturumu düzenlenmiştir. Salih, ilk ve ikinci yoklama oturumlarında 65 puan, üçüncü yoklama oturumunda 50 puan kazanmıştır. Salih ikinci evrede ortalama 60 okuduğunu anlama puanı kazanmıştır. Üç yoklama oturumunda da ölçütü karşıladığı için araştırmaya üç uygulama oturumu ile devam edilmiştir. Yapılan ilk yoklama oturumunda 70 puan, ikinci yoklama oturumunda 65 puan ve üçüncü yoklama oturumunda 85 puan kazanmıştır. Salih üçüncü evrede ortalama 73 okuduğunu anlama puanı kazanmıştır. Değişen ölçütler modelinin en az üç ara ölçüt ve üç alt uygulama şartı sağlandığı için Salih ile yapılan çalışmalar üç evre tamamlanarak sonlandırılmıştır.

Bu araştırmanın üçüncü alt amacı olan “*HDZY olan ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlama puanının artırılmasında OKA²DEP etkili midir?*” sorusunun cevabı aranmıştır. Yürütülen bu araştırmada Salih'in başlama düzeyinde ortalama kazanmış olduğu 51 okuduğunu anlama puanı çalışma sonunda ortalama 73 okuduğunu anlama puanına yükselmiştir.

Araştırmanın dördüncü alt amacı olan “*OKA²DEP tamamlandıktan sonra edinilen becerinin kalıcılığı devam etmekte midir?*” sorusunun cevabını aramak araştırma bittikten iki hafta sonra üç izleme oturumu düzenlenmiştir. Salih birinci izleme oturumunda 85 puan, ikinci izleme oturumunda 90 puan ve üçüncü izleme oturumunda 85 puan kazanmıştır. Salih izleme oturumlarında ortalama 87 okuduğunu anlama puanı kazanmıştır. Düzenlenen izleme

oturumlarında Salih'in son yoklama oturumlarındaki performansının üzerinde performans gösterdiği görülmüştür.



Grafik 12. Salih'in okuduğunu anlama puanı

Tablo 22. Salih'in Okuduğunu Anlama Puanı

Evreler	Performans	Ortalama Performans
Başlama Düzeyi	60-30-60-80-25	51 Puan
Yoklama Evresi 1	65-65-65	65 Puan
Yoklama Evresi 2	65-65-50	60 Puan
Yoklama Evresi 3	70-65-85	73 Puan
İzleme Oturumları	85-90-85	87 Puan

4. 4. Etki Büyüklüğü ve Örtüşmeyen Veri Yüzdesi

Bu araştırmanın bulguları görsel analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. Bunun yanında örtüşmeyen veri ve etki büyüklüğünü analiz etmek amacıyla Tau-U yöntemi kullanılmıştır. Tau-U değeri hesaplanırken örtüşmeyen veri çiftleri kullanılmaktadır. Tau-U örtüşmeyen verilerin yanında başlama düzeyi eğilimini de hesaba katmaktadır (Şen & Şen, 2019).

Tau-U hesaplanırken şu basamaklar takip edilir; (a) başlama ve uygulama evrelerindeki veri noktası sayıları çarpılır ve toplam çift sayısı bulunur, (b) Korelasyon analizi yapılır ve S değeri hesaplanır, (c) S değeri, toplam çift sayısına bölünür ve (d) sonuç 100 ile çarpılır (Rakap, Yücesoy-Özkan & Kalkan, 2020). Tau-U hesaplaması elle hesaplama yapılırken hata yapmaya müsait bir yöntem (Rakap, Yücesoy-Özkan & Kalkan, 2020) olduğundan veri hesaplaması yapılırken <http://www.singlecaseresearch.org/calculators/tau-u> adresi üzerinden Tau-U hesaplama aracı kullanılmıştır.

Her bir öğrencinin başlama düzeyindeki bir dakikada okuduğu doğru kelime sayıları ile her bir uygulama evresindeki bir dakikada okuduğu doğru kelime sayıları kullanılarak hesaplama yapılmıştır. Veriler Tablo 23’de gösterilmiştir.

Tablo 23. Katılımcıların Tau-U Analizi

Öğrenci	Başlama Düzeyi- Uygulama 1	Başlama Düzeyi- Uygulama 2	Başlama Düzeyi- Uygulama 3	Başlama Düzeyi- İzleme
Rasim	0,73	1	1	1
Nehir	0,70	0,90	1	0,73
Ahmet	0,60	1	1	1
Salih	0,46	0,73	1	0,73

Rasim’in verilerinin başlama düzeyi ile birinci uygulama evresinde %73, başlama düzeyi ile ikinci uygulama, üçüncü uygulama ve izleme evrelerinde %100 oranında örtüşmediği görülmüştür. Bu durumda Rasim için çalışma verileri birinci uygulama evresinde büyük etkiye, diğer evrelerde çok büyük etkiye sahiptir.

Nehir’in verilerinin başlama düzeyi ile birinci uygulama evresinde %70, başlama düzeyi ile ikinci uygulama evresinde %90, başlama düzeyi ile üçüncü uygulama evresinde %100 ve başlama düzeyi ile izleme evresinde %73 oranında örtüşmediği görülmüştür. Bu durumda Nehir için çalışma verileri birinci uygulama evresi ve izleme evresinde büyük etkiye, diğer evrelerde çok büyük etkiye sahiptir.

Ahmet’in verilerinin başlama düzeyi ile birinci uygulama evresinde %60, başlama düzeyi ile ikinci uygulama, üçüncü uygulama ve izleme evrelerinde %100 oranında örtüşmediği görülmüştür. Bu durumda Ahmet için çalışma verileri birinci uygulama evresinde büyük etkiye, diğer evrelerde çok büyük etkiye sahiptir.

Salih’in verilerinin başlama düzeyi ile birinci uygulama evresinde %46, başlama düzeyi ile ikinci uygulama evresinde %73, başlama düzeyi ile üçüncü uygulama evresinde %100, başlama düzeyi ile izleme evresinde %73 oranında örtüşmediği görülmüştür. Bu durumda Salih için çalışma verileri birinci uygulama evresinde orta düzey etkiye, ikinci uygulama ve izleme evrelerinde büyük etkiye ve üçüncü uygulama evresinde çok büyük etkiye sahiptir.

Çizelge 2. Tau-U Değer Skalası

Tau-U Verisi	Tau-U Değeri
0- %20	Çok Küçük Etki
%20- %59	Orta Düzey Etki
%60- %79	Büyük Etki
%80- %100	Çok Büyük Etki

Tüm bu verilerden yola çıkılarak OKA²DEP'in tüm öğrencilerin özellikle üçüncü uygulama ve izleme evrelerindeki bir dakikada okudukları doğru kelime sayılarını artırmada çok büyük bir etkiye sahip olduğu yorumu yapılabilir.

4. 5. Sosyal Geçerlik Bulguları

Araştırmanın beşinci alt amacı olan “*Öğrenciler akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerini okul kitaplarındaki metinlere genelleylebilmekte midir?*” sorusunun cevabı aranmıştır. Bu alt amaç doğrultusunda araştırmaya katılan öğrenciler ile bu öğrencilerin sınıf öğretmenleri ile yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Bu kapsamda dört öğrenci ve üç öğretmen ile görüşme yapılmıştır.

Görüşmeye katılan tüm öğretmenler öğrencilerinin okuma becerilerinin geliştiğini, bunu sınıf içinde fark edebildiklerini ifade etmiştir. Yine tüm öğretmenler öğrencilerinin derslerde ve sınıf içindeki okuma etkinliklerine daha istekli katıldıklarını ifade etmişlerdir. Görüşmeye katılan bir öğretmen öğrencisinin aynı zamanda iletişim becerilerinde de bir artış olduğundan bahsetmiştir.

Araştırmacı: ...ilk sorum öğrenciniz uygulamaya başlamadan önceki akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerisi hakkında neler söyleyebilirsiniz bize.

Ceyda öğretmen: ee öğrencim ben iki dönemdir bu okulda çalışıyorum. E birinci döneme göre yani sizin çalışmaya başladığınız ikinci dönemden itibaren kastediyorum. Birinci döneme göre çok çok iyi Ahmet. Hem okuduğunu anlama konusunda hem de iletişim konusunda, konuşurken de bunu yansıtıyor kelimelerine. Ee daha çok kelimeler üretmeye çalışıyor ve bunu kelimeleri kullanarak konuşuyor. Güzel, Ahmet'te başarı elde ettik.

Görüşmeye katılan öğrenciler, araştırma öncesinde okuma becerilerinin araştırma sonuna göre daha kötü olduğunu araştırma sonunda daha hızlı okuyabildiklerini ve anlama sorularını daha doğru yanıtlayabildiklerini söylemişlerdir. Bütün öğrenciler araştırma bittikten sonra yaptıkları okumaları daha hızlı yaptıklarını ve metinleri daha kolay anlayabildiklerini ifade etmişlerdir.

Araştırmacı: ... İlk önce sana şunu sormak istiyorum. Seninle bu çalışmalara başlamadan önce okuma becerinle ilgili ne söylersin? Nasıldı sence okuma becerin?

Rasim: Biraz kötüydü ama yine de iyiydi. Burda da güzelleşti bunu okudukça. Daha da güzelleşti.

Araştırmaya katılan üç öğrenci bu araştırmaya katıldıkları için mutlu oldukları ifade ederken Salih isimli öğrenci hoşlanmadığını çünkü genel olarak okumayı sevmediğini ifade etmiştir.

5. TARTIŞMA

Yürütülen bu çalışmada OKA²DEP'in normal bir ortaokulun özel eğitim sınıfına devam eden HDZY tanısı almış dört öğrencinin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Bu kapsamda öğrencilere yapılan çalışmalarda sırasıyla kelime kartı, tekrarlı okuma ve hikâye haritası yöntemleri uygulanmıştır. Literatürde yapılan araştırmalara bakıldığında belirtilen bu üç yöntemin birlikte uygulandığı bir çalışma olmadığı için bu yöntemlerin ayrı ayrı kullanıldığı araştırmalarla karşılaştırma yapılarak tartışma bölümü oluşturulmuştur. Ayrıca hem akıcı okuma hem de okuduğunu anlama becerilerinin aynı anda çalışıldığı araştırmaların az sayıda olduğu, daha çok bu becerilerin birinin araştırmalarda tercih edildiği görülmüştür. Bu sebeple bu beceriler ayrı ayrı değerlendirilmeye alınmıştır.

Araştırma bulgularına bakıldığında dört öğrencinin de bir dakikada okuduğu doğru kelime sayısında, doğru okuma yüzdesinde ve okuduğunu anlama puanında artış olduğu gözlenmiştir. Çalışmalar tamamlandıktan iki hafta sonra yapılan izleme oturumlarında öğrencilerin bazı izleme oturumlarında son yoklama oturumlarındaki performanslarını koruyabildikleri, bazı izleme oturumlarında ise son yoklama oturumlarındaki performanslarını koruyamadıkları görülmüştür. Bunun yanı sıra tüm öğrenciler izleme oturumlarında başlama düzeyindeki performanslarının üzerinde performans göstermişlerdir.

Bu araştırma kapsamında Görgün (2008) tarafından oluşturulan okuma programı uygulanmıştır. Görgün'ün (2008) ÖÖG yaşayan beş ilkokul öğrencisi ile çalıştığı çalışma, bu araştırma kapsamında HDZY etkilenen dört öğrenci ile yürütülmüştür. İki araştırma arasında tanı farkı olduğu gibi kademe (ilkokul-ortaokul) farkı da bulunmaktadır. Ayrıca bu araştırma aynı zamanda bir özel eğitim öğretmeni gözünden yürütülmüş ve ortam olarak öğrencilerin yabancı olmadığı okul ortamı tercih edilmiştir. Araştırma öğrencilerin aynı zamanda öğretmeni olan araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Aynı araştırma modeli ve yöntemlerin kullanıldığı iki araştırma, bulgular yönünden de karşılaştırıldığında benzer sonuçların elde edildiği, her iki çalışmanın da öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerileri üzerinde etkili olduğu görülmüştür.

Araştırmanın birinci uygulama aşamasında ilk önce kelime kartları kullanılıp kelime tanıma çalışması yapılmıştır. Çalışmalar bittikten sonra öğrencilerin okuma hataları azalmış ve doğru okuma yüzdeleri artmıştır. Bu veriler literatürde yapılan çalışmalarla benzerlik göstermektedir (Cassar & Jang, 2010; Dağlı-Gökbulut, 2019; Edis & Yılmaz, 2020; Gies, Rivers, Kennedy, & Lombardino, 2012; Kayahan, 2011). Cassar ve Jang (2010) yapmış oldukları çalışmada altı okuma güçlüğü olan çocukla çalışmış ve onlara oyun temelli öğretim ile kelime tanıma çalışması

yapmıştır. Araştırma sonucunda kelime tanıma becerilerinin geliştiği ve okuryazarlık becerilerinde belirgin bir fark olduğu görülmüştür.

İkinci uygulama aşamasında tekrarlı okuma yöntemi uygulanmıştır. İlk olarak uygulamacı okumuş öğrenci dinleyerek önündeki metinden takip etmiştir. Daha sonra uygulamacı ve öğretmen aynı anda okumuş, son aşamada öğrenci tek başını okumuştur. Bunların sonucunda öğrencilerin dakikada okuduğu kelime sayısında ve okuduğunu anlama puanında artış olmuştur. Araştırma verileri tekrarlı okuma yapılan çalışmaların verileriyle benzerlik göstermektedir (Bowers, 1993; Dowhower, 1987; Gevrek, 2018; Guthrie, 2017; Kurtdede-Fidan & Akyol, 2011; Orçan & Özmen, 2012; Sanır, Akçayır, & Özkubat, 2020). Yapılan bu çalışmada tekrarlı okuma yöntemi kullanılırken hem akıcı okuma hem de okuduğunu anlama becerisi birlikte artırılmaya çalışılmıştır. Bu açıdan da bahsedilen çalışmaların ikisiyle benzerlik göstermektedir (Gevrek, 2018; Sanır, Akçayır, & Özkubat, 2020). Sanır, Akçayır ve Özkubat (2020) yürütmüş oldukları araştırma ile yapılan bu araştırma arasında benzer daha fazla özellik bulunmaktadır. İki çalışmada ortaokul bünyesinde bulunan özel eğitim sınıfına devam eden HDZY tanısı almış öğrenciler yer almıştır. Söz konusu çalışmada üç öğrenci ile çalışılırken bu çalışmada dört öğrenci ile çalışılmıştır. İki çalışmada farklı araştırma modelleri tercih edilmiştir. Sözü edilen çalışmada kısa çoklu uygulama deseni ve dönüşümlü uygulamalar deseni tercih edilirken, bu çalışmada değişen ölçütler modeli tercih edilmiştir. Ayrıca bahsi geçen çalışmada etkili olan sağaltım paketini belirlemek amaçlanmış ve çeşitli sağaltım paketleri kullanılmıştır.

Gevrek'in (2018) yürütmüş olduğu araştırma ile bu araştırma arasında da benzerlikler olduğu gibi farklı taraflar da bulunmaktadır. İki araştırma öğrencilerin bulunduğu okul, eğitim kademesi ve yaş bakımından farklılık göstermektedir. Bunun yanında söz konusu araştırma nitel bir araştırma olarak yürütülmüşken, bu araştırma tek-denekli araştırma şeklinde yürütülmüştür. Bowers (1993) bu çalışmadan farklı olarak zayıf okuyucu olarak belirlenen 37 öğrenci ile çalışmış ve öğrencileri ikinci sınıftan dördüncü sınıfa kadar incelemiştir. Her yıl çocukların performansına uygun metinleri tekrar okutmuşlardır. Çalışmanın, okuma akıcılığına iki yıl öncesine göre katkıda bulunduğu görülmüştür. Guthrie (2017), bu çalışmada olduğu gibi tek-denekli araştırma yöntemi kullanmış fakat çoklu başlama modelini tercih etmiştir. Ayrıca iki araştırma öğrencilerin aldıkları tanı ve devam ettikleri kademe açısından farklılık göstermektedir. Kurtdede-Fidan ve Akyol (2011), bu çalışmadan farklı olarak nitel bir araştırma yürütmüş ve farklı bir tanı grubuyla çalışmıştır. Tekrarlı okuma ve sesli okuma yöntemlerinin kullanıldığı araştırma sonuçları yapılan bu çalışma ile benzerlik göstermektedir.

Araştırmanın üçüncü aşamasında hikâye haritası yöntemi uygulanmıştır. İlk olarak uygulamacı metni okuyarak hikâye haritasını doldurmuş ve öğrenciye model olmuştur. Daha sonra öğrenci kendi okuma yaparak haritayı bağımsız olarak doldurmuştur. Araştırma sonucunda öğrencilerin dakikada okuduğu kelime sayısında ve okuduğunu anlama puanında artış olduğu

görülmüş ve kullanılan yöntemlerin etkili olduğu düşünülmüştür. Araştırma verilerine bakıldığında hikâye haritası yönteminin kullanıldığı araştırmaların verileriyle benzer özellikler göstermiştir (Çetinkaya, 2018; Dağlı-Gökbulut, 2019; Deniz & Aslan, 2020; Duman & Çifçi-Tekinarslan, 2007; Gardill & Jitendra, 1999; Grünke, Wilbert, & Stegemann, 2013, Işıkdoğan, 2009). Tüm bunların yanında iki araştırma ve bu araştırma arasında daha fazla benzerliğe rastlanılmıştır (Çetinkaya, 2018; Duman & Çifçi-Tekinarslan, 2007). Bahsedilen iki araştırma da bu araştırmada olduğu gibi tek-denekli araştırma yöntemleriyle yürütülmüştür. Fakat bu araştırmalarda model olarak denekler arası çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Araştırmadaki öğrenciler tanı olarak bu araştırma ile aynı tanı grubunu temsil etmektedir fakat bir çalışma özel eğitim ortaokulunda diğer çalışma ise ilkokulun özel eğitim sınıfında yürütüldüğü için bu açıdan farklılık göstermektedirler. Bunların yanı sıra farklı gruplarla hikâye haritası yönteminin çalışıldığı araştırmalar da mevcuttur. Gardill ve Jitendra (1999), bu araştırmadan farklı olarak ÖÖG olan altı ortaokul öğrencisinin okuduğunu anlama becerileri üzerinde hikâye haritasının etkisini incelemiştir. Sonuçta öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinde artış olduğu gözlenmiştir. Deniz ve Aslan (2020), ÖÖG olan bir öğrencinin okuduğunu anlama becerisi üzerinde hikâye haritası tekniğinin etkisini incelemiştir. İki araştırma çalışma grubunun aldığı tanı bakımından farklılık göstermekte fakat öğrencilerin devam ettikleri kademe bakımından benzerlik göstermektedir. Ayrıca araştırmalar kullanılan araştırma yöntemi açısından da farklılık göstermektedir.

Tüm bunların yanı sıra araştırmacı kendi öğrencileri ile çalışma imkânı bulduğundan çalışmaya aynı zamanda bir öğretmen gözüyle bakma fırsatı olmuştur. Bir öğrencisi metinlerde zorlanıp sıkıldığında katılım isteğinin artması için öğretmen ödül vermiştir. Normal şartlar altında yanında öğretmeni olmadan bahçeye çıkamayan öğrenci bahçeye yalnız çıkma ödülü kazanmıştır. Bu ödülün sonra öğrencinin çalışmalara daha istekli katıldığı “*öğretmenim bak, çalışma bitti bahçeye tek çıkıyorum*” diyerek mutlu olduğu gözlenmiştir. Bunun haricinde öğrencilerin birbirlerinin okuma performanslarını merak ettikleri öğretmenlerine “*o kaç kelime okudu?*” diye sordukları ve bunu bir yarış gibi oyunlaştırdıkları görülmüştür. Birbirlerini geçmeye çalışırken çalışmaya daha istekli katıldıkları görülmüştür. Ayrıca çalışmalara istekli katıldıkları ve görevlerini eksiksiz yerine getirdikleri için öğretmenleri karnelerine Türkçe sözlü notlarını 100 olarak vermiştir.

Araştırmacı öğrencilerin her biriyle günde bir ders saati çalışma yapmıştır. Dört öğrenci ile bireysel çalışmak öğretmenin bir günde dört ders saatini almıştır. Bu durum öğretmen açısından yorucu olmuştur. Ayrıca sınıfta bulunan diğer öğrenciler göz önüne alındığında onlara ayrılacak bireysel zamanın azaldığı görülmüştür. Bu durumun sınıf mevcudu az olan öğretmenler için sorun teşkil etmeyeceği düşünülmektedir. Ayrıca araştırmacı uygulama aşamasında ölçütler geçilemeyip evreler tekrarlandığında uzayan süreç içerisinde öğrencilerin sıkılmaya başladıklarını ve öğrenciler açısından yorucu olmaya başladığını gözlemlemiştir.

6. SONUÇ VE ÖNERİLER

Tezin bu bölümünde elde edilen bulgular ışığında araştırmanın sonuçları açıklanacaktır.

6. 1. Sonuç

Bu araştırmada OKA²DEP'in özel eğitim sınıfına devam eden HDZY olan ortaokul öğrencilerinin akıcı okuma becerisi, doğru okuma yüzdesi ve okuduğunu anlama becerisi üzerindeki etkileri gözlenmiştir. Aynı zamanda araştırmaya katılan öğrencilerin ve bu öğrencilerin sınıf öğretmenlerinin araştırma hakkındaki duygu ve düşünceleri alınarak sosyal geçerlik verisi toplanmıştır.

Araştırma bulgularına bakıldığında dört öğrencinin de bir dakikada okuduğu doğru kelime sayısında, doğru okuma yüzdesinde ve okuduğunu anlama puanında artış olduğu gözlenmiştir. Çalışmalar tamamlandıktan bir müddet sonra yapılan izleme oturumlarında öğrencilerin bazı izleme oturumlarında son yoklama oturumlarındaki performanslarını koruyabildikleri, bazı izleme oturumlarında ise son yoklama oturumlarındaki performanslarını koruyamadıkları görülmüştür. Bunun yanı sıra tüm öğrenciler izleme oturumlarında başlama düzeyindeki performanslarının üzerinde performans göstermişlerdir. Tüm bu verilere bakarak OKA²DEP'in özel eğitim sınıfına devam eden HDZY olan ortaokul öğrencilerinin akıcı okuma, doğru okuma yüzdesi ve okuduğunu anlama becerileri üzerinde artışa yol açtığı ve etkili olduğu söylenebilir. Bu araştırmanın sonuçları her gün öğrencilerle sistemli ve düzenli çalışmaların yapılmasının; kelime kartı, tekrarlı okuma ve hikâye haritası yöntemlerinin birlikte kullanılmasının OKA²DEP'in başarıya ulaşmasında etkili olduğu yorumu yapılabilir.

Araştırmaya katılan öğrenciler ile bu öğrencilerin öğretmenlerinden sosyal geçerlik verileri toplanmıştır. Bu veriler incelendiğinde görüşmeye katılan tüm öğretmenler araştırma sonucunda öğrencilerinin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinde artış gözlemlediklerini belirtmişlerdir. Ayrıca tüm öğretmenler öğrencilerinin derslere, sınıf içi etkinliklere ve okuma çalışmalarına daha istekli katıldıklarını, ders içi katılımlarında artış olduğunu ifade ettikleri görülmüştür. Ayrıca Ceyda öğretmen, öğrencisinin kendini ifade etme becerisinin de geliştiğini, kullandığı kelime sayısının arttığını ifade etmiştir. Öğrenciler ile yapılan görüşmeler sonucunda tüm öğrenciler okuma becerilerinin geliştiğini ve bunu fark edebildiklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca Rasim, Nehir ve Ahmet çalışmaya katıldıkları için mutlu olduklarını, okumalarının artmasının onları iyi hissettirdiğini söylemişlerdir. Sadece Salih çalışmaya katılmaktan hoşlandığını ama okuma yapmaktan hoşlanmadığını ifade etmiştir.

6. 2. Öneriler

Bu kısımda araştırmada elde edilen bulgulardan ve program uygulanırken yapılan gözlem ve deneyimlerden yola çıkılarak öneriler sunulmuştur.

6. 2. 1. Araştırma Sonuçlarına Dayalı Öneriler

1. OKA²DEP haftanın beş günü araştırmacı tarafından öğrencilere bireysel olarak sunulmuştur. Uygulama oturumlarının olduğu günlerde çalışmalar araştırmacının dört ders saatini almıştır. Dört öğrenci ile her gün bireysel oturumlar düzenlemek bu çalışmayı derslerinde kullanmak isteyen bir özel eğitim öğretmenini zaman bakımından zorlayabilir. Sınıf içerisinde başka öğrenciler de bulunacağından okuma programı uygulanan öğrenciler için bir haftada ayrılan zaman sınıf ders işleyişi bakımından işlevsel olmayacaktır.

2. Tekrarlı okuma ve hikâye haritası yöntemleri hazırlanan metinler üzerinden yürütölmüştür. Her metnin sonunda da öğrenciye beş adet okuduğunu anlama sorusu sorulmuştur. Bu araştırma aynı yöntemler kullanılarak öğrencilerin Türkçe ders kitaplarında yer alan metinler üzerinden de yürütölebilir.

3. Düzenlenen uygulama oturumlarında önce öğretmenin okuması daha sonra öğrenci ile beraber aynı anda okuma yapılması, öğrencinin tek başına okuması şeklinde tekrarlı okuma çalışmaları tamamlanmaktadır. Daha sonra hikâye haritası tekrar okunarak doldurulmaktadır. Yavaş okuyan öğrencilerin bu aşamalarda yoruldukları ve sıkılmaya başladıkları gözlemlenmiştir. Sıkılmaların ve yorulmaların önüne geçmek için çalışılan grubun performans özelliğine göre metinler daha kısaltılabilir ya da oturumlarda daha kısa metinler tercih edilebilir.

4. Kullanılan metinler arasında iki adet tekerleme bulunmaktadır. Oturumlarda öğrencilerin tekerlemenin sorularını yanıtlamada zorlandıkları gözlemlenmiştir. Çalışma sadece düz metinler kullanılarak düzenlenebilir.

6. 2. 2. İleride Yapılabilecek Araştırmalara Yönelik Öneriler

1. Bu araştırma özel eğitim sınıfına devam eden HDZY bulunan ortaokul öğrencileri ile yürütölmüştür. Aynı çalışma daha önce Görgün (2018) tarafından ÖÖG olan ilkokul öğrencileri ile çalışılmıştır. İleride yapılabilecek araştırmalar farklı yetersizlik gruplarıyla (otizm, dikkat dağınıklığı ve hiperaktivitesi olan çocuklar vb.), farklı kademelerdeki (ilkokul, ortaokul, lise vb.) öğrencilerle veya kaynaştırma öğrencileri ile yapılabilir.

2. Bu araştırmada OKA²DEP, özel eğitim öğretmeni olan araştırmacı tarafından yürütölmüştür. İleride yapılabilecek araştırmalarda OKA²DEP aileler tarafından öğrenciye sunulabilir. Ya da OKA²DEP akran öğretimi şeklinde sunulabilir.

3. Bu araştırmada OKA²DEP haftanın beş günü araştırmacı tarafından öğrencilere bireysel olarak sunulmuştur. Bir özel eğitim öğretmeni bu çalışmayı okuldaki Türkçe dersleri kapsamında kullanabilir.

4. Böyle bir programa ait hazır uygulama metinleri bir sistem üzerinden araştırmacılara sunulabilir.

5. Sınıfta kaynaştırma öğrencisi bulunan öğretmenler sunulan destek eğitim hizmetleri kapsamında bu programı destek eğitim sınıflarında kullanarak öğrencilerinin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerini artırabilirler.

6. Bu araştırmada kelime kartları kullanılmıştır. Kelime kartları 14,5x8 cm boyutunda olup üzerinde kelime yazmaktadır. Daha alt gruplarda ve düzeylerde çalışmak isteyen araştırmacılar kelime kartlarını resimli olarak hazırlayıp kullanabilir. Aynı şekilde metinler resimli olarak sunulabilir. Hatta alışma başında resme bakılıp öğrenciden metinde neler anlatılıyor olabileceği hakkında tahminde bulunması da istenebilir.

7. Metinlerde yer alan olay örgüsünde sonuç basamağı boş bırakılarak öğrencinin kendi hayal gücüyle sonunu tamamlaması istenebilir.

8. Düzenlenen uygulama, yoklama ve izleme oturumlarındaki uygulama süreci (örnek öğretim oturumları) videoya alınarak örnek uygulama videoları oluşturulması ya da görselleştirilmesi bu çalışmayı ileride uygulamak isteyen araştırmacılar, öğretmenler veya aileler açısından daha kullanışlı olabilir.

7. KAYNAKLAR

- Akoğlu, G., & Turan, F. (2012). Eğitsel m¼dahale yaklaşımı olarak sesbilgisel farkındalık: zihinsel engelli çocuklarda okuma becerilerine etkileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fak¼ltesi Dergisi*, 42, 11-22.
- Akyol, H. (2012). *T¼rke ilk okuma yazma oğretimi* (12. bs.). Ankara: Pegem Akademi.
- Akyol, H., & Kodan, H. (2016). Okuma g¼l¼đ¼n¼n giderilmesine y¼nelik bir uygulama: akıcı okuma stratejilerinin kullanımı. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fak¼ltesi Dergisi*, 35(2), 7-21.
- American Association on Intellectual and Developmental Disabilities [AAIDD]. (2018). *Frequently asked questions on intellectual disability and the aaidd definition*. American Association on Intellectual and Developmental Disabilities.
- American Association on Intellectual and Developmental Disabilities [AAIDD]. (2021). *Intellectual disability: Definition, diagnosis, classification, and systems of supports* (12th ed.). American Association on Intellectual and Developmental Disabilities.
- Arslan-Soyaltın, ř., Diken, H. İ., & Adıg¼zel, Ö. (2021). Yaratıcı drama y¼nteminin zihinsel yetersizliği olan oğrencilerin okuduğunu anlama becerileri ¼zerindeki etkisi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fak¼ltesi Dergisi*, 34(Özel Sayı), 185-239.
- Ateşman, E. (1997). T¼rkede okunabilirliğin oļ¼lmesi. *Dil Dergisi*, 58, 71-74.
- Atik-atak, A., & Tekinarslan, E. (2008). Powerpoint programında hazırlanan okuma materyalinin 12-13 yaşlarında kaynaştırma programına devam eden hafif d¼zeyde zihinsel engelli oğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fak¼ltesi Dergisi*, 8(2), 101-124.
- Aytaş, G. (2005). Okuma eğitimi. *T¼rk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(4), 461-470.
- Beck, I. L., & McKeown, M. G. (1981). Developing questions that promote comprehension: The story map. *Language Arts*, 58(8), 913-918.
- Bezirci, B., & Yılmaz, A. E. (2010). Metinlerin okunabilirliğinin oļ¼lmesi ¼zerine bir yazılım k¼t¼phanesi ve T¼rke için yeni bir okunabilirlik oļ¼t¼. *Dokuz Eyl¼l niversitesi M¼hendislik Fak¼ltesi Fen Bilimleri Dergisi*, 12(3), 49-62.
- Bowers, P. G. (1993). Text reading and rereading: determinants of fluency beyond word recognition. *Journal of Reading Behavior*, 25(2), 133-153.
- Bozkurt, S.S. (2014). Zihinsel engelli çocukların ozellikleri. A. Cavkaytar (Ed.), *Aile eğitim rehberi: zihinsel engelli çocuklar içinde* (s. 29-41). Ankara: T.C. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı Engelli ve Yaşlı Hizmetleri Genel M¼d¼rl¼đ¼.
- Cain, K., & Oakhill, J. (2007). Children's comprehension problems in oral and written language. In K. Cain & J. Oakhill (eds.), *Reading comprehension difficulties: Correlates, causes and consequences* (pp. 41-76). New York: London: The Guilford Press.

- Cassar, A. G., & Jang, E. E. (2010). Investigating the effects of a game-based approach in teaching wordrecognition and spelling to students with reading disabilities and attention deficits. *Australian Journal of Learning Difficulties*, 15(2), 193-211.
- Clarke, P. J., Truelove, E., Hulme, C., & Snowling, M. J. (2014). Developing reading comprehension. United Kingdom: John Wiley & Sons.
- Cora-İnce, N. (2007). *Zihinsel engelli öğrencilere okuduğunu anlama becerilerinin öğretilmesinde işbirlikli öğrenme yaklaşımı ile sunulan öğretim programının etkililiğinin incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Cüre, G. (2018). *Zihin yetersizliği olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde tekrarlı okuma ve öykü haritası stratejilerinin karşılaştırılması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Çetinkaya, N. (2013). *Hikâye haritası yönteminin video geri bildirim ile sunumunun zihin yetersizliği olan çocukların okuduğunu anlama becerisindeki etkililiği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Çetrez-Arican, G., Yılmaz, Z. H., & Coşkun, İ. (2017). Zihinsel yetersizliği olan bireylerin okuma ve anlama düzeylerinin geliştirilmesinde akıcı okuma stratejilerinin etkisi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 60, 41-53.
- Çetrez-İşcan, G., & Coşkun, İ. (2016). Okuma stratejilerinin hafif derecedeki zihinsel yetersizliği olan bir öğrencinin akıcı okumasına ve anlama düzeyine etkisi. *Turkish Studies*, 11(3), 821-846.
- Çınar, G. (2019). *Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin okuma ve anlama becerilerinin geliştirilmesinde paragrafın önceden dinlenmesi stratejisinin etkililiğinin incelenmesi*. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Çifçi-Tekinarslan, İ. (2021). Zihinsel yetersizliği olan öğrenciler. İ. H. Diken (ed.), *özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim* içinde (s. 143-172). Ankara: Pegem Akademi.
- Dağlı-Gökbulut, Ö. (2019, Ekim). *Özel gereksinimli öğrencilerin Türkçe okuduğunu anlama güçlüklerinin giderilmesinde okuma stratejilerinin kullanımı*. XI. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu'nda sunulmuş bildiri, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.
- Davis, Z. T. & McPherson, M. C. (1989). Story map instruction: A road map for reading comprehension. *The Reading Teacher*, 43(3), 232-240.
- Demirel, Ö. (1992). Türkiye'de program geliştirme uygulamaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7, 27-43.
- Deniz, S., & Aslan, Y. (2020). Özel öğrenme güçlüğü olan bir öğrencide hikâye haritası tekniğinin okuduğunu anlamaya etkisinin değerlendirilmesi. *Milli eğitim*, 49(228), 241-261.
- Doğanay-Bilgi, A., & Özmen, E. R. (2014). Uyarlanmış çok ögeli bilişsel strateji öğretiminin zihinsel engelli öğrencilerin metin anlama sürecinde kullanılan üstbilişsel strateji bilgisini kazanmalarında etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(2), 693-714.
- Dowhower, S. L. (1987). Effects of repeated reading on second-grade transitional readers' fluency and comprehension. *Reading Research Quarterly*, 22(4), 389-406.

- Dowhower, S. L. (1989). Repeated reading: research into practice. *The Reading Teacher*, 42(7), 502-507.
- Duman, N., & Çifçi-Tekinarslan, İ. (2007). Hikâye haritası yönteminin hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 8(1), 33-55.
- Duran, E., & Sezgin, B. (2012). Yankılayıcı okuma yönteminin akıcı okumaya etkisi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(2), 145-164.
- Duran, E., & Topbaşoğlu, N. (2018). *Hikâye kitaplarında anlama*. Ankara: Pegem Akademi.
- Edis, Ş., & Yılmaz, M. (2020). Kelime tekrar tekniğinin okuma güçlüklerini gidermedeki önemi. *International Social Mentality and Researcher Thinkers Journal*, 6(35), 1594-1604.
- Epçaçan, C. (2018). Okuma ve anlama becerilerinin öğretim sürecine etkisi üzerine bir değerlendirme. *Turkish Studies*, 13(19), 615-630.
- Er, Z. (2020). *Orta düzeyde zihinsel yetersizliği olan bir öğrenciye işlevsel okuma becerilerinin kazandırılmasında EDMARK okuma programı işlevsel kelimeler serisi programının etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Erbaş, D. (2018). Güvenirlilik. E. Tekin-İftar (ed.), *Eğitim ve davranış bilimlerinde tek-denekli araştırmalar içinde* (s. 109-132). Ankara: Anı.
- Eripek, S. (2021). *Zihin yetersizliği olan bireyler ve eğitimleri* (4. bs.). Ankara: Pegem Akademi.
- Gardill, M. C., & Jitendra, A. K. (1999). Advanced story map instruction: effects on the reading comprehension of students with learning disabilities. *The Journal of Special Education*, 33(1), 2-17.
- Gevrek, İ. (2018). *Hafif düzeyde zihinsel engelli öğrencilerin okuma ve anlama becerilerinin tekrarlı ve renkli metinlerle okuma yöntemiyle geliştirilmesi: bir eylem araştırması*. Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.
- Gies, S., Rivers, K. O., Kennedy, K., & Lombardino, L. J. (2012). Effects of multisensory phonics-based training on the word recognition and spelling skills of adolescents with reading. *International Journal of Special Education*, 27(1), 60-73.
- Güldenoğlu, B., & Kargın, T. (2012). Karşılıklı öğretim tekniğinin hafif derecede zihinsel engelli öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkililiğinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 13(1), 17-34.
- Grünke, M., Wilbert, J., & Stegemann, K. C. (2013). Analyzing the effects of story mapping on the reading comprehension of children with low intellectual abilities. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 11(2), 51-64.
- Görgün, B. (2018). *Akıcı okuma ve okuduğunu anlama destek eğitim programının (OKA²DEP) özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma becerilerine etkisi*. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Head, C. N. (2016). *The effects of direct instruction on reading comprehension for individuals with autism or intellectual disability* (Unpublished doctoral dissertation). Graduate Faculty of Auburn University, Alabama.

- Hitchcock, C. H., Prater, M. A., & Dowrick, P. W. (2004). Reading comprehension and fluency: examining the effects of tutoring and video self-modeling on first-grade students with reading difficulties. *Learning Disability Quarterly*, 27, 89-103.
- Idol-Maestas, L. (1987). Group story mapping: a comprehension strategy for both skilled and unskilled readers. *Journal of Learning Disabilities*, 20(4), 196-205.
- Işıkdoğan, N. (2009). *Hikâye haritası tekniğinin zihin engelli öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini kazanmalarındaki etkililiği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karahüseyinoğlu, B. (2002). *Okuma zorluklarını gidermede bireyselleştirilmiş öğretim materyallerinin etkililiği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kavan, N. (2020). *Teknoloji destekli eğitimin özel eğitim öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Siirt Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Siirt.
- Kaya, D., & Doğan, B. (2016). Birinci sınıf öğrencilerinin akıcı okumalarının değerlendirilmesi. *Turkish studies*, 11(3), 1435-1456.
- Kayahan, D. (2011). *Kelime öğretimi etkinliğinin eğitilebilir zihinsel engelli öğrencilerin okuduğunu anlama becerisine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.
- Keskin, H. K., & Baştuğ, M. (2013). Geçmişten günümüze akıcı okuma. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 171(171), 189-208.
- Kılıç-Tülü, B., Özbek, A. B., & Ergül, C. (2021). 3D stratejisi öğretiminin öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine etkisi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 51, 97-118.
- Kocisky, T., Schwarz, J., Blunsom, P., Dyer, C., Hermann, K. M., Melis, G., & Grefenstette, E. (2018). The narrative QA reading comprehension challenge. *Transactions of the Association for Computational Linguistics*, 6, 317-328.
- Kulh, M. R., & Stalh, S. A. (2003). Fluency: a review of developmental and remedial practices. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 3-21.
- Kurtdede-Fidan, N., & Akyol, H. (2021). Hafif düzeyde zihinsel öğrenme güçlüğü olan bir öğrencinin okuma ve anlama becerilerini geliştirmeye yönelik nitel bir çalışma. *Kuramsal Eğitimbilim*, 4(2), 16-29.
- Meyer, M. S., & Felton, R. H. (1999). Repeated reading to enhance fluency: Old approaches and new directions. *Annals and Dyslexia*, 49(1), 283-306.
- Orçan, M., & Özmen, E. R. (2012). Zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrencilerin okuma hızının artırılmasında sağaltım paketlerinden etkili olanın belirlenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 13(1), 41-54.
- Öncül, N. (2020). Zihin yetersizliği: özellikler. H. Diken & H. Bakkaloğlu (Ed.) *Zihin yetersizliği ve otizm spektrum bozukluğu içinde* (s. 26-52). Ankara: Pegem Akademi.

- Özak, H. (2017). *Zihinsel yetersizliği olan öğrencilere okuduğunu anlama becerilerinin öğretiminde uyarlanmış bilişsel strateji öğretiminin etkililiği* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özaydın, M. M. (2019). *SQ4R tekniğinin hafif düzeyde zihin yetersizliği olan öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerine etkileri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Özbek, A. B. (2015). Okuma güçlüğü müdahalelerinde teknoloji kullanımı. *Journal of Education & Special Education Technology*, 1(1), 48-53.
- Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. (2018). **T. C. Resmî Gazete**, 30471, 7 Temmuz 2018.
- Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü, (2021). Zihinsel yetersizliği olan bireyler “aileler için rehber kitapçık”.
https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_02/04102647_ZYHYNSEL_YETERSYZL_YYY_OLAN_BYREYLER_TR.pdf adresinden 13 Temmuz 2022 tarihinde erişilmiştir.
- Rakap, S., Yücesoy-Özkan, Ş., & Kalkan, S. (2020). Tek-denekli deneysel araştırmalarda etki büyüklüğü hesaplama: örtüşmeyen veriye dayalı yöntemlerin incelenmesi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 35(85), 40-60.
- Rashotte, C. A., & Torgesen, J. K. (1985). Repeated reading and reading fluency in learning disabled children. *Reading Research Quarterly*, 20(2), 180-188.
- Samuels, S. J. (1997). The method of repeated readings. *The Reading Teacher*, 50(5), 376-381.
- Samuels, S. J. (2006). Reading fluency: Its past, present, and future. In T. V. Rasinski, C. L. Z. Blachowicz, & K. Lems (eds.), *Fluency instruction: Research-based best practices* (pp. 7-20). New York; London: The Guilford Press.
- Sanır, H., Akçayır, İ., & Özkubat, U. (2020). Zihinsel yetersizliği olan ortaokul öğrencilerinin akıcı okuma ve okuduğunu anlamaları üzerinde müdahale ve müdahale paketlerinin etkisinin belirlenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 45(204), 207-225.
- Schrauben, J. E. (2010) Prosody's contribution to fluency: an examination of the theory of automatic information processing, *Reading Psychology*, 31(1), 82-92.
- Snow, C. E., & Sweet, A. P. (2003). Reading for comprehension. In C. E. Snow & A. P. Sweet (eds.), *Rethinking reading comprehension* (pp. 1-11). New York; London: The Guilford Press.
- Sucuoğlu, B. (2015a). Zihin engeli tanımları sınıflandırma ve yaygınlık. B. Sucuoğlu (ed.), *zihin engelliler ve eğitimleri* içinde (s. 48-84). Ankara: Kök.
- Sucuoğlu, B. (2015b). Zihinsel engellilerin özellikleri. B. Sucuoğlu (ed.), *zihin engelliler ve eğitimleri* içinde (s. 48-84). Ankara: Kök.
- Şen, N., & Şen, S. (2019). Tek denekli deneysel çalışmalarda etki büyüklüğü hesaplaması: regresyona dayalı olmayan yöntemlerin incelenmesi. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 10(1), 30-48.
- Tekin-İftar, E. (2018a). Değişen ölçütler modeli. E. Tekin-İftar (ed.), *Eğitim ve davranış bilimlerinde tek-denekli araştırmalar* içinde (s. 255-274). Ankara: Anı.

- Tekin-İftar, E. (2018b). Grafik ve grafiksel analiz. E. Tekin-İftar (ed.), *Eğitim ve davranış bilimlerinde tek-denekli araştırmalar içinde* (s. 401-441). Ankara: Anı.
- Tekin-İftar, E. (2018c). Tek-denekli araştırmalar ve temel kavramlar. E. Tekin-İftar (ed.), *Eğitim ve davranış bilimlerinde tek-denekli araştırmalar içinde* (s. 15-40). Ankara: Anı.
- Therrien, W. J. (2004). Fluency and comprehension gains as a result of repeated reading: A meta-analysis. *Remedial and Special Education*, 25(4), 252-261.
- Tompkins, G. E. (1998). *Language arts: Content and teaching strategies* (4th ed.). Prentice-Hall.
- Ulu, M., & Başaran, M. (2013). Video öz değerlendirme tekniğinin akıcı okuma becerisinin gelişimine etkisi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 38, 1-10.
- Vural, M. (2019). *Zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrencilerin ve okuma düzeyi düşük olan öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinde akran destekli ve hedef yönlendirimli birleştirilmiş okuma stratejisinin etkililiği* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- World Health Organization [WHO]. (2004). *The ICD-10 classification of mental and behavioural disorders: clinical descriptions and diagnostic guidelines*. World Health Organization.
- Yıldız, G. (2014). Çok özel bir durum: zihinsel engellilik. A. Cavkaytar (Ed.), *Aile eğitim rehberi: zihinsel engelli çocuklar içinde* (s. 17-28). Ankara: T.C. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı Engelli ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğü.
- Yılmaz, E. (2021). *Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde tekrarlı okuma ve görsel anlama programının (TOGAP) etkililiği* (Yayımlanmamış doktora tezi). Eskişehir Osmangazi, Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Yılmaz, M. (2008). Hikâye haritası yönteminin okuduğunu anlamaya etkisi. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 213-225.
- Yüksel, A. (2019). *İlkokul kaynaştırma (bütünleştirme) sınıflarında öğrenim gören hafif düzey zihin engelli ve normal gelişim gösteren son sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerinin karşılaştırılmalı olarak incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.



8. EKLER

Ek 1. Araştırmaya Katılan Öğrenciler İçin Yarı Yapılandırılmış Görüşme Soruları

1. Seninle çalışmaya başlamadan önce okuma becerinle ilgili neler söylersin?
2. Çalışmamıza başlamadan önce her okuduğunu hızlı okuyabiliyor muydun?
3. Sence çalışmalarımızdan sonra daha hızlı okumaya başladın mı?
4. Çalışmamıza başlamadan önce her okuduğunu anlayabiliyor muydun?
5. Çalışmamızdan sonra okuduğun metinleri anlamanda bir değişim oldu mu?
6. Bu çalışmayı yapmamız sana neler hissettirdi? Okuma çalışmalarımızdan hoşlandın mı?
7. Eklemek istediğin başka bir şey var mı?



Ek 2. Öğretmenler İçin Yarı Yapılandırılmış Görüşme Soruları

1. Öğrencinizin uygulamaya başlamadan önceki akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerisi hakkında neler söylersiniz?
2. Öğrencinizin uygulanan okuma programından sonra akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerisi hakkında neler söylersiniz?
3. Uygulanan okuma programından sonra öğrencinizin okuma becerisine yönelik ilgisinde ve derslere katılımıyla ilgili bir değişim gözlemlediniz mi?
4. Eklemek istediğiniz başka bir şey var mı?



Ek 3. OKA²DEP Başlama Düzeyi Uygulama Güvenirliği Formu

OKA²DEP BAŞLAMA DÜZEYİ UYGULAMA GÜVENİRLİĞİ FORMU

Tarih:/..../2022

KONTROL LİSTESİ	
+/-	Başlama Düzeyi Basamakları
	Odada bir masa ve iki sandalye var.
	Sandalyeler yan yana konumdadır.
	Masanın üzerinde veya karşısında dikkat dağıtacak eşyalar yok.
	Uygulamacı (Araştırmacı, öğretmen) öğrencinin solunda oturuyor.
	Ses kayıt cihazı hazır hale getirildi.
	Kronometre hazır hale getirildi.
	Okuma metni uygulamacı formu uygulamacının önünde duruyor.
	Okuma metni öğrencinin önünde duruyor.
	Uygulamacı çalışmayı öğrenciye basit bir dille açıklıyor.
	Uygulamacı öğrenciye “BAŞLA” komutu veriyor.
	Öğrenci okumaya başlayınca uygulamacı kronometresini çalıştırıyor.
	Uygulamacı, 1 dk. dolunca öğrencinin son okuduğu kelimenin üzerine işaretleme yapıyor. (Uygulamacı kendi önündeki formun üzerine işaretleme yapıyor)
	Uygulamacı, öğrencinin okumaya başlamasıyla birlikte metin bitene kadar yaptığı tüm okuma hatalarını kendi önündeki formun üzerine not alıyor.
	Uygulamacı, öğrenci hece, kelime veya satır atlarsa atladığı kısma “A” yazarak belirtiyor. (Uygulamacı kendi önündeki formun üzerine işaretleme yapıyor)
	Uygulamacı, öğrenci metni bitirdiğinde kronometreyi durduruyor.
	Uygulamacı öğrencinin metni okuma süresini kendi önünde bulunan forma not ediyor.
	Uygulamacı, öğrenciye okuduğu metinlerle ilgili soru soracağını söylüyor ve öğrenciden cevap vermesini istiyor.
	Uygulamacı, öğrenciye soruları sırasıyla soruyor.
	Uygulamacı aldığı yanıtı göre önünde bulunan formun ilgili alanına işaretleme yapıyor.
	Uygulamacı öğrenciye katılımından dolayı teşekkür ederek oturumu sonlandırıyor.

+: Uygulamacı basamakları gerçekleştirirse konulacak işaret.

-: Uygulamacı basamakları gerçekleştirilemezse ya da basamakları atlarsa konulacak işaret.

Ek 4. OKA²DEP Uygulama Düzeyi Uygulama Güvenirliği Formu

OKA²DEP UYGULAMA DÜZEYİ UYGULAMA GÜVENİRLİĞİ FORMU

Tarih:/...../2022

KONTROL LİSTESİ	
+/-	Başlama Düzeyi Basamakları
	ORTAM ÖZELLİKLERİ
	Odada bir masa ve iki sandalye var.
	Sandalyeler yan yana konumdadır.
	Masanın üzerinde veya karşısında dikkat dağıtacak eşyalar yok.
	Uygulamacı (Araştırmacı, öğretmen) öğrencinin solunda oturuyor.
	1. AŞAMA: KELİME KARTLARI
	Uygulamacı çalışmayı öğrenciye basit bir dille açıklıyor.
	Uygulamacı oturuma kelime kartlarıyla başlıyor.
	Uygulamacı, öğrenciye “Elimdeki karta bak ve yazan kelimeyi oku” yönergesini veriyor.
	Öğrenci okuduktan sonra uygulamacı ve öğrenci kartta yazan kelimenin seslerini tek tek beraber söylemiştir.
	Uygulamacı, öğrenciden kartta yazan kelimeyi zihninde canlandırmasını istiyor.
	Öğrenci zihninde canlandıramazsa uygulamacı betimleyici sorular soruyor.
	Uygulamacı öğrenciden karttaki kelimenin seslerini çıkartmasını istiyor.
	Uygulamacı kelime kartlarını kaldırarak okuma metinlerini çıkartıyor.
	2. AŞAMA: OKUMA METİNLERİ
	Okuma metni uygulamacı formu uygulamacının önünde duruyor.
	Okuma metni öğrencinin önünde duruyor.
	Ses kayıt cihazı hazır hale getirildi.
	Kronometre hazır hale getirildi.
	Uygulamacı, öğrenciye “Ben metnimizi okuyacağım. Sen de beni gözünle ya da parmağınla takip et” yönergesini veriyor.
	Uygulamacı metni okuyor.
	Uygulamacı, öğrenciye “Şimdi seninle birlikte koro şeklinde okuyacağız. Benimle birlikte dikkatlice metni oku” yönergesini veriyor.
	Uygulamacı ve öğrenci aynı anda birlikte metni okuyor.
	Uygulamacı, öğrenciye “Şimdi sen tek başına metni okuyacaksın. Başla komutumu okumaya başla” yönergesini veriyor.
	Uygulamacı öğrenciye “BAŞLA” komutu veriyor.

	Öğrenci okumaya başlayınca uygulamacı kronometresini çalıştırıyor.
	Uygulamacı, 1 dk. dolunca öğrencinin son okuduğu kelimenin üzerine işaretleme yapıyor. (Araştırmacı kendi önündeki formun üzerine işaretleme yapıyor)
	Uygulamacı, öğrencinin okumaya başlamasıyla birlikte metin bitene kadar yaptığı tüm okuma hatalarını kendi önündeki formun üzerine not alıyor.
	Uygulamacı, öğrenci hece, kelime veya satır atlarsa atladığı kısma “A” yazarak belirtiyor. (Araştırmacı kendi önündeki formun üzerine işaretleme yapıyor)
	Uygulamacı, öğrenci metni bitirdiğinde kronometreyi durduruyor.
	Uygulamacı öğrencinin metni okuma süresini kendi önünde bulunan forma not ediyor.
	Uygulamacı öğrencinin yaptığı tüm hataları öğrenci ile birlikte inceliyor.
	3. AŞAMA: ÖYKÜ HARİTASI
	Uygulamacı, öğrenciye “Şimdi metnimizi ben okuyacağım. Okurken haritamızda yer alan kişiyi, yeri, zamanı bulduğumda durup haritama yazacağım. Sen de beni dikkatlice izle” yönergesini veriyor.
	Uygulamacı metni okuyarak öykü haritasını dolduruyor.
	Uygulamacı, öğrenciye “Ben haritamı doldurdum. Şimdi sıra sende. Metni okumaya başla. Kişiyi, yeri ve zamanı bulduğunda dur ve haritaya yaz” yönergesini veriyor.
	4. AŞAMA: OKUDUĞUNU ANLAMA ÇALIŞMASI
	Uygulamacı, öğrenciye okuduğu metinlerle ilgili soru soracağını söylüyor ve öğrenciden cevap vermesini istiyor.
	Uygulamacı aldığı yanıtı göre önünde bulunan formun ilgili alanına işaretleme yapıyor.
	Uygulamacı öğrenciye katılımından dolayı teşekkür ederek oturumu sonlandırıyor.

+: Uygulamacı basamakları gerçekleştirirse konulacak işaret.

-: Uygulamacı basamakları gerçekleştirilemezse ya da basamakları atlarsa konulacak işaret.

Ek 5. OKA²DEP Yoklama Düzeyi Uygulama Güvenirliği Formu

OKA²DEP YOKLAMA DÜZEYİ UYGULAMA GÜVENİRLİĞİ FORMU

Tarih:/...../2022

KONTROL LİSTESİ	
-/+	Başlama Düzeyi Basamakları
	Odada bir masa ve iki sandalye var.
	Sandalyeler yan yana konumdadır.
	Masanın üzerinde veya karşısında dikkat dağıtacak eşyalar yok.
	Uygulamacı (Araştırmacı, öğretmen) öğrencinin solunda oturuyor.
	Ses kayıt cihazı hazır hale getirildi.
	Kronometre hazır hale getirildi.
	Okuma metni uygulamacı formu uygulamacının önünde duruyor.
	Okuma metni öğrencinin önünde duruyor.
	Uygulamacı çalışmayı öğrenciye basit bir dille açıklıyor.
	Uygulamacı öğrenciye “BAŞLA” komutu veriyor.
	Öğrenci okumaya başlayınca uygulamacı kronometresini çalıştırıyor.
	Uygulamacı, 1 dk. dolunca öğrencinin son okuduğu kelimenin üzerine işaretleme yapıyor. (Uygulamacı kendi önündeki formun üzerine işaretleme yapıyor)
	Uygulamacı, öğrencinin okumaya başlamasıyla birlikte metin bitene kadar yaptığı tüm okuma hatalarını kendi önündeki formun üzerine not alıyor.
	Uygulamacı, öğrenci hece, kelime veya satır atarsa atlacağı kısma “A” yazarak belirtiyor. (Uygulamacı kendi önündeki formun üzerine işaretleme yapıyor)
	Uygulamacı, öğrenci metni bitirdiğinde kronometreyi durduruyor.
	Uygulamacı öğrencinin metni okuma süresini kendi önünde bulunan forma not ediyor.
	Uygulamacı, öğrenciye okuduğu metinlerle ilgili soru soracağını söylüyor ve öğrenciden cevap vermesini istiyor.
	Uygulamacı, öğrenciye soruları sırasıyla soruyor.
	Uygulamacı aldığı yanıtı göre önünde bulunan formun ilgili alanına işaretleme yapıyor.
	Uygulamacı kendi önündeki formdaki ilgili kısımların hesaplamasını yapıyor.
	Uygulamacı “1 dakikada okuduğum doğru kelime sayım”, “okuduğumu anlama puanım” ve “doğru okuma yüzdem” formlarını çıkan hesaplama sonuçlarına göre öğrenciye doldurtuyor.
	Uygulamacı öğrenciye katılımından dolayı teşekkür ederek oturumu sonlandırıyor.

+: Uygulamacı basamakları gerçekleştirirse konulacak işaret.

-: Uygulamacı basamakları gerçekleştirilemezse ya da basamakları atarsa konulacak işaret.

Ek 6. OKA²DEP İzleme Düzeyi Uygulama Güvenirliği Formu

OKA²DEP İZLEME DÜZEYİ UYGULAMA GÜVENİRLİĞİ FORMU

Tarih:/..../2022

KONTROL LİSTESİ	
+/-	Başlama Düzeyi Basamakları
	Odada bir masa ve iki sandalye var.
	Sandalyeler yan yana konumdadır.
	Masanın üzerinde veya karşısında dikkat dağıtacak eşyalar yok.
	Uygulamacı (Araştırmacı, öğretmen) öğrencinin solunda oturuyor.
	Ses kayıt cihazı hazır hale getirildi.
	Kronometre hazır hale getirildi.
	Okuma metni uygulamacı formu uygulamacının önünde duruyor.
	Okuma metni öğrencinin önünde duruyor.
	Uygulamacı çalışmayı öğrenciye basit bir dille açıklıyor.
	Uygulamacı öğrenciye “BAŞLA” komutu veriyor.
	Öğrenci okumaya başlayınca uygulamacı kronometresini çalıştırıyor.
	Uygulamacı, 1 dk. dolunca öğrencinin son okuduğu kelimenin üzerine işaretleme yapıyor. (Uygulamacı kendi önündeki formun üzerine işaretleme yapıyor)
	Uygulamacı, öğrencinin okumaya başlamasıyla birlikte metin bitene kadar yaptığı tüm okuma hatalarını kendi önündeki formun üzerine not alıyor.
	Uygulamacı, öğrenci hece, kelime veya satır atlarsa atladığı kısma “A” yazarak belirtiyor. (Uygulamacı kendi önündeki formun üzerine işaretleme yapıyor)
	Uygulamacı, öğrenci metni bitirdiğinde kronometreyi durduruyor.
	Uygulamacı öğrencinin metni okuma süresini kendi önünde bulunan forma not ediyor.
	Uygulamacı, öğrenciye okuduğu metinlerle ilgili soru soracağını söylüyor ve öğrenciden cevap vermesini istiyor.
	Uygulamacı, öğrenciye soruları sırasıyla soruyor.
	Uygulamacı aldığı yanıtı göre önünde bulunan formun ilgili alanına işaretleme yapıyor.
	Uygulamacı öğrenciye katılımından dolayı teşekkür ederek oturumu sonlandırıyor.

+: Uygulamacı basamakları gerçekleştirirse konulacak işaret.

-: Uygulamacı basamakları gerçekleştirilemezse ya da basamakları atlarsa konulacak işaret.

Ek 7. Veli Onam Formu

Sayın Veli;

Çocuğunuzun katılacağı bu çalışma, “Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Destek Eğitim Programının (OKA²DEP) Hafif Düzey Zihinsel Yetersizliği Olan Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Becerilerine Etkisi” adıyla, 01.03.2022 ve 17.06.2022 tarihleri arasında yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırmanın Hedefi: Hafif düzey zihinsel yetersizliği bulunan ortaokul özel eğitim sınıfı öğrencilerinin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerileri üzerinde akıcı okuma ve okuduğunu anlama destek eğitim programının (OKA²DEP) etkisini incelemektir.

Araştırma Uygulaması: Okuma programının uygulanması şeklindedir. 6-8 hafta arasında süreceği tahmin edilmektedir. Çalışmalar çocuğunuzun okulunda yürütülecektir.

Araştırma T.C. Milli Eğitim Bakanlığı'nın ve okul yönetiminin de izni ile gerçekleştirilmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çocuğunuz çalışmaya katılıp katılmamakta özgürdür. Araştırma çocuğunuz için herhangi bir istenmeyen etki ya da risk taşımamaktadır. Çocuğunuzun katılımı **tamamen sizin isteğinize bağlıdır**, reddedebilir ya da herhangi bir aşamasında ayrılabilirsiniz. Araştırmaya katılmama veya araştırmadan ayrılma durumunda öğrencilerin akademik başarıları, okul ve öğretmenleriyle olan ilişkileri etkilemeyecektir.

Çalışmada öğrencilerden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir.

Uygulamalar, genel olarak kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında herhangi bir nedenden çocuğunuz kendisini rahatsız hissederse çalışmayı yarıda bırakıp çıkmakta özgürdür. Bu durumda rahatsızlığın giderilmesi için gereken yardım sağlanacaktır. Çocuğunuz çalışmaya katıldıktan sonra istediği an vazgeçebilir. Böyle bir durumda veri toplama aracını uygulayan kişiye, çalışmayı tamamlamayacağını söylemesi yeterli olacaktır. Çalışmaya katılmamak ya da katıldıktan sonra vazgeçmek çocuğunuza hiçbir sorumluluk getirmeyecektir.

Onay vermeden önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra bizlere telefon veya e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz. Saygılarımızla,

Araştırmacı: ****

İletişim Bilgileri: ****

Velisi bulunduğum özel eğitim sınıfı numaralı öğrencisi'in yukarıda açıklanan araştırmaya katılmasına izin veriyorum. (Lütfen formu imzaladıktan sonra çocuğunuzla okula geri gönderiniz*).

..../...../2022

İsim-Soyisim İmza:

Veli Adı-Soyadı:

Telefon Numarası:

Ek 11. Hikâye Haritası

Hikâye Haritası

Öğrencinin Adı-Soyadı:

Tarih: / / 2022

**Hikâyenin Adı**
.....**Hikâyedeki Kişiler**
.....**Olayın Geçtiği Yer**
.....**Olayın Geçtiği Zaman**
.....

9. ÖZ GEÇMİŞ VE İLETİŞİM BİLGİLERİ

Araştırmacı *** yılında *** ilinin *** ilçesinde doğdu. Okul hayatına İstanbul Mehmet İpgin İlkokulu'nda başlamıştır. Daha sonra sırasıyla Tonya Feride Ahmet Şener İlkokulu, Trabzon 100. Yıl Ortaokulu'nda okumuştur. *** yılında Trabzon Yunus Emre Lisesi'nden mezun olmuştur. *** yılında Kocaeli Üniversitesi Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi bölümünden mezun olmuştur. 2015 yılında Karadeniz Teknik Üniversitesi Zihin Engelliler Öğretmenliği bölümünü kazanmış ve 2019 yılında bu bölümden mezun olmuştur. 2020 yılında Trabzon Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı Tezli Yüksek Lisans programına başlamıştır. 2020 yılında Milli Eğitim Bakanlığı'na Özel Eğitim Öğretmeni olarak atanmış olup halen öğretmenlik görevine devam etmektedir.

İLETİŞİM BİLGİLERİ

Adres : ***

E-Posta : ***