

**AZ GÖREN ÖĞRENCİLERİN OKUMA AKICILIĞININ
ARTIRILMASINDA BECERİ TEMELLİ, PERFORMANS TEMELLİ VE
BİRLEŞTİRİLMİŞ MÜDAHALE PROGRAMLARININ ETKİLİLİĞİNİN
KARŞILAŞTIRILMASI**

ŞEVKET ÇAKIR

**YÜKSEK LİSANS TEZİ
ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

AĞUSTOS, 2014

TELİF HAKKI ve TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

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

YAZARIN

Adı : Şevket
Soyadı : ÇAKIR
Bölümü : Görme Engellilerin Eğitimi
İmza :
Teslim tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı : Az Gören Öğrencilerin Okuma Akıcılığının Artırılmasında Beceri Temelli, Performans Temelli ve Birleştirilmiş Müdahale Programlarının Etkililiğinin Karşılaştırılması

İngilizce Adı: Comparison of The Effectiveness of Skill-Based, Performance-Based and Integrated Intervention Programs in Enhancing The Reading Fluency of Students With Low Vision

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

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

Yazar Adı Soyadı: Şevket ÇAKIR

İmza:

JÜRİ ONAY SAYFASI

Şevket ÇAKIR tarafından hazırlanan “Az Gören Öğrencilerin Okuma Akıcılığının Artırılmasında Beceri Temelli, Performans Temelli ve Birleştirilmiş Müdahale Programlarının Etkililiğinin Karşılaştırılması” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği / oy çokluğu ile Gazi Üniversitesi Özel Eğitim Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans / Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Doç. Dr. Selda ÖZDEMİR

Özel Eğitim, Gazi Üniversitesi

.....

Başkan: Prof. Dr. E. Rüya ÖZMEN

Özel Eğitim, Gazi Üniversitesi

.....

Üye: Doç. Dr. Berrin BAYDIK

Özel Eğitim, Ankara Üniversitesi

.....

Tez Savunma Tarihi: 15/09/2014

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

Unvan Ad Soyad

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

Prof. Dr. Servet KARABAĞ

TEŞEKKÜR

Araştırmanın konu belirleme, uygulama ve raporlaştırma süreçlerinde bilgi ve deneyimlerini esirgemeyen sayın danışman hocam Doç. Dr. Selda ÖZDEMİR'e sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Uzman görüşleriyle çalışmama katkılarını esirgemeyen Gazi Üniversitesi Özel Eğitim Ana Bilim Dalı Görme Engellilerin Eğitimi bölümü hocalarım, Öğr. Görevlisi Tamer KARAKOÇ'a, Öğr. Üyesi Yard. Doç. Dr. Salih ÇAKMAK'a ve Ar. Gör. Hanifi SANIR'a, teşekkürlerimi sunarım.

Görüş ve önerileriyle araştırmama katkı sağlayan arkadaşım Gazi Üniversitesi Görme Engellilerin Eğitimi Ar. Gör. Mehmet Salih KÜÇÜKÖZYİĞİT'e teşekkürlerimi sunarım.

Araştırma uygulama sürecinde anlayış ve katkılarından dolayı Ankara Göreneller Görme Engelliler Okulu müdürü Cengiz POLAT'a ve müdür yardımcısına teşekkürlerimi sunarım.

Hayatımın her aşamasında desteklerini ve sevgilerini esirgemeyen anneme, babama, kardeşime sonsuz teşekkür ederim.

Hayatımda ve araştırmam boyunca her zorluğu birlikte aştığımız sevgili eşim Merve ÇAKIR'a teşekkürlerimi sunarım.

**AZ GÖREN ÖĞRENCİLERİN OKUMA AKICILIĞININ
ARTIRILMASINDA BECERİ TEMELLİ, PERFORMANS TEMELLİ
VE BİRLEŞTİRİLMİŞ MÜDAHALE PROGRAMLARININ
ETKİLİLİĞİNİN KARŞILAŞTIRILMASI**

(Yüksek Lisans Tezi)

ŞEVKET ÇAKIR

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

AĞUSTOS 2014

ÖZ

Bu araştırmanın amacı; az gören öğrencilerin okuma akıcılıklarını artırmada beceri temelli, performans temelli ve birleştirilmiş müdahale programlarının etkililiğinin karşılaştırılmasıdır. Araştırmanın katılımcıları, Ankara’da görme engelliler okullarına devam eden öğrencilerdir. Araştırmaya iki kız, iki erkek toplam dört öğrenci katılmıştır. Katılımcıların ikisi beşinci sınıfa devam etmekte, diğer ikisi ise dördüncü sınıfa devam etmektedir.

Az gören öğrencilerin okuma hızlarını artırmada en etkili iki müdahale veya müdahale paketinin kısa deneysel analiz ile belirlenmesi aşamasında tek denekli deneysel desenlerden kısa çoklu uygulama deseni kullanılmıştır. Az gören öğrencilerin okuma hızlarını artırmada en etkili iki yöntem içerisinden daha etkiliyi bulabilmek amacıyla yapılan genişletilmiş analiz aşamasında ise tek denekli deneysel desenlerden dönüşümlü uygulamalar deseni kullanılmıştır.

Araştırmanın bulguları birinci katılımcının, okuma hızının artırılmasında paket halinde sunulan beceri temelli ve performans temelli müdahale paketlerinden tekrarlı okuma-ödül ve tekrarlı okuma- performans dönütünün diğer müdahale ve müdahale paketlerine göre daha etkili olduğunu göstermiştir. İkinci katılımcının, okuma hızının artırılmasında beceri temelli müdahale koşulu olan tekrarlı okuma ile paket halinde sunulan beceri temelli ve performans temelli müdahale paketlerinden tekrarlı okuma - ödülün diğer müdahale ve müdahale paketlerine göre daha etkili olduğunu göstermiştir. Üçüncü katılımcının, okuma

hızının artırılmasında beceri temelli müdahale koşulu olan model okuma ile paket halinde sunulan beceri temelli ve performans temelli müdahale paketlerinden olan tekrarlı okuma-öğütün diğer müdahale veya müdahale paketlerine göre daha etkili olduğunu göstermiştir. Dördüncü katılımcının, okuma hızının artırılmasında beceri temelli müdahalelerden olan model okuma ile paket halinde sunulan beceri temelli ve performans temelli müdahale paketlerinden olan tekrarlı okuma- performans dönütünün diğer müdahale veya müdahale paketlerine göre daha etkili olduğunu göstermiştir. Araştırmanın sonuçları az gören öğrencilerde okuma hızını arttıran en etkili müdahale veya müdahale paketinin katılımcılara göre farklılaştığını göstermiştir. Genişletilmiş analiz sonuçları üç katılımcı için kısa deneysel analiz sonuçlarını doğrularken bir katılımcının kısa deneysel analiz sonuçları ise genişletilmiş analiz sonuçlarından farklılaşmıştır.

Bilim Kodu :

Anahtar Kelimeler : Az gören, Akıcı Okuma, Beceri Temelli Müdahale Teknikleri, Performans Temelli Müdahale Teknikleri, Kısa Deneysel Analiz, Genişletilmiş Analiz.

Sayfa Adedi : 117

Danışman : Doç. Dr. Selda ÖZDEMİR

***COMPARISON OF THE EFFECTIVENESS OF SKILL-BASED,
PERFORMANCE-BASED AND INTEGRATED INTERVENTION
PROGRAMS IN ENHANCING THE READING FLUENCY OF
STUDENTS WITH LOW VISION***

(Master's Thesis)

ŞEVKET ÇAKIR

GAZİ UNIVERSITY

INSTITUTE OF EDUCATIONAL SCIENCES

AUGUST 2014

ABSTRACT

The aim of this study is to compare the effectiveness of skill-based, performance-based and integrated intervention programs in enhancing the reading fluency of students with low vision. Participants of the study are students that attend schools for visually impaired in Ankara. A total of four students consisting of two girls and two boys participated in the study. Two of the participants are fifth graders and the other two are fourth graders.

In the process of determining, with brief experimental analysis, the two most effective interventions or intervention packages for increasing the reading speed of students with low vision, the brief multielement design belonging to the single-subject experimental designs was used. In the process of extended analysis which is performed with the aim of finding the more effective method of the two most effective methods in increasing the reading speed of students with low vision, the alternating treatment design belonging to the single-subject experimental designs was used.

The findings of the study showed that repeated reading-reward and repeated reading-performance feedback, presented as a package, belonging to the skill-based and performance-based packages were more effective in increasing the reading speed of the first participant compared to the other interventions and intervention packages. They showed that repeated reading, which is the requirement for skill-based intervention, and

repeated reading-reward, presented as a package, belonging to the skill-based and performance-based packages were more effective in increasing the reading speed of the second participant compared to the other interventions and intervention packages. They showed that model reading, which is the requirement for skill-based intervention, and repeated reading-reward, presented as a package, belonging to the skill-based and performance-based packages were more effective in increasing the reading speed of the third participant compared to the other interventions and intervention packages. They showed that model reading, belonging to the skill-based interventions, and repeated reading-performance feedback, presented as a package, belonging to the skill-based and performance-based packages were more effective in increasing the reading speed of the fourth participant compared to the other interventions and intervention packages. The results of the study showed that the most effective interventions or intervention packages that increase the reading speed in students with low vision differ depending on the participants. The results of the extended analysis confirm the results of the brief experimental analysis for two participants, while the results of the brief experimental analysis of the remaining one participant differ from the results of the extended analysis.

Science Code :

Key Words : Low Vision, Fluent Reading, Skill-Based Intervention Techniques, Performance-Based Intervention Techniques, Brief Experimental Analysis, Extended Analysis.

Page Number : 117

Supervisor : Associate Professor Selda ÖZDEMİR

İÇİNDEKİLER

Bölüm I.....	1
GİRİŞ	1
Akıcı Okuma Becerisinin Geliştirilmesinde Kullanılan Müdahale Teknikleri.....	3
Problem Durumu	4
Amaç.....	6
Araştırmanın Alt Amaçları.....	7
Araştırmanın Önemi.....	7
Araştırmanın Sınırlılıkları	8
Sayıtlar	8
Tanımlar / Terimler.....	8
BÖLÜM II	10
KAYNAK TARAMASI.....	10
Akıcı Okuma.....	10
Az Görenlerde Okuma	11
Okuma Hızını Artırmaya Yönelik Müdahale Teknikleri	18
Beceri Temelli Müdahale Teknikleri	20
Performans Temelli Müdahale Teknikleri.....	20
Kısa Deneysel Analiz	21
Genişletilmiş Analiz.....	22
Okuma Akıcılığını Artırmaya Yönelik Müdahale Araştırmaları	22
Türkiye’de Öğrencilerin Okuma Akıcılığını Artırmaya Yönelik Etkililik Araştırmaları.....	31
BÖLÜM III.....	36
YÖNTEM.....	36
Katılımcılar ve Ortam	36
Katılımcıların Özellikleri	37
Katılımcıların Seçimi.....	38

Ortam.....	39
Materyaller	40
Metinler	40
Okuma Hızı Kayıt Çizelgesi.....	41
Hecelemeden Okuma Kayıt Çizelgesi	41
Kronometre	41
Kamera	41
Grafikler	41
Ödül Belirleme Formu	42
Bağımlı Değişken.....	42
Bağımsız Değişken	42
Tekrarlı Okuma	42
Performans Dönütü	43
Model Okuma	43
Performans Dönütü + Ödül	43
Tekrarlı Okuma + Ödül.....	44
Tekrarlı Okuma + Performans Dönütü	44
Araştırma Deseni	44
Kısa Çoklu Uygulama Deseni ve Araştırmada Uygulanması.....	45
Dönüşümlü Uygulamalar Deseni ve Araştırmada Uygulanması	46
Uygulama	47
Öğrencilerin Önkoşul Becerilerini Değerlendirme Uygulamaları	47
Kısa Deneysel Analiz ve Genişletilmiş Analiz Uygulamaları.....	49
Başlama Düzeyinin Belirlenmesi.....	49
Tekrarlı Okuma Müdahale Tekniğinin Uygulanması	50
Performans Dönütü Müdahale Tekniğinin Uygulanması.....	51
Model Okuma Müdahale Tekniğinin Uygulanması	51
Performans Dönütü + Ödül Müdahale Paketinin Uygulanması	52
Tekrarlı Okuma + Ödül Müdahale Paketinin Uygulanması.....	53
Tekrarlı Okuma + Performans Dönütü Müdahale Paketinin Uygulanması	54
Verilerin Toplanması ve Verilerin Analizi	56
Güvenirliklerin Hesaplanması	58
Gözlemciler Arası Güvenirlik.....	58
Uygulama Güvenirliği	58

BÖLÜM IV	60
BULGULAR VE YORUMLAR	60
Birinci Katılımcının Kısa Deneysel Analiz Sonuçları ve Yorumları.....	60
Birinci Katılımcının Genişletilmiş Analiz Sonuçları ve Yorumları	62
İkinci Katılımcının Kısa Deneysel Analiz Sonuçları ve Yorumları.....	63
İkinci Katılımcının Genişletilmiş Analiz Sonuçları ve Yorumları	64
Üçüncü Katılımcının Kısa Deneysel Analiz Sonuçları ve Yorumları	65
Üçüncü Katılımcının Genişletilmiş Analiz Sonuçları ve Yorumları	66
Dördüncü Katılımcının Kısa Deneysel Analiz Sonuçları ve Yorumları	67
Dördüncü Katılımcının Genişletilmiş Analiz Sonuçları ve Yorumları	68
BÖLÜM V.....	70
ÖZET, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	70
ÖZET... ..	70
TARTIŞMA.....	72
ÖNERİLER	80
Uygulamaya Yönelik Öneriler.....	80
İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler	80
KAYNAKÇA.....	81

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1 Katılımcıların Özellikleri.....	36
Tablo 2 Sınıflara Göre Okuma Hızları.....	38
Tablo 3 Katılımcıların Haftalık Çalışma Saatleri.....	47

ŞEKİLLER LİSTESİ

Grafik 1 Birinci Katılımcının Kısa Deneysel Analizde Başlama Düzeyi ile Müdahale veya Müdahale Paketlerinde Dakikada Okuduğu Doğru Kelime Sayısı.....	60
Grafik 2 Birinci Katılımcının Genişletilmiş Analizde En Etkili İki Müdahale veya Müdahale Paketi Koşulunda Bir Dakikada Okuduğu Doğru Kelime Sayısı.....	62
Grafik 3 İkinci Katılımcının Kısa Deneysel Analizde Başlama Düzeyi ile Müdahale veya Müdahale Paketlerinde Dakikada Okuduğu Doğru Kelime Sayısı.....	64
Grafik 4 İkinci Katılımcının Genişletilmiş Analizde En Etkili İki Müdahale veya Müdahale Paketi Koşulunda Bir Dakikada Okuduğu Doğru Kelime Sayısı.....	66
Grafik 5 Üçüncü Katılımcının Kısa Deneysel Analizde Başlama Düzeyi ile Müdahale veya Müdahale Paketlerinde Dakikada Okuduğu Doğru Kelime Sayısı.....	67
Grafik 6 Üçüncü Katılımcının Genişletilmiş Analizde En Etkili İki Müdahale veya Müdahale Paketi Koşulunda Bir Dakikada Okuduğu Doğru Kelime Sayısı.....	69
Grafik 7 Dördüncü Katılımcının Kısa Deneysel Analizde Başlama Düzeyi ile Müdahale veya Müdahale Paketlerinde Dakikada Okuduğu Doğru Kelime Sayısı.....	71
Grafik 8 Dördüncü Katılımcının Genişletilmiş Analizde En Etkili İki Müdahale veya Müdahale Paketi Koşulunda Bir Dakikada Okuduğu Doğru Kelime Sayısı.....	73

BÖLÜM I

GİRİŞ

Okuma insanların en önemli bilgi edinme yollarından biridir. Okuma yazılı metinlere anlam verme sürecidir (Ontorio, 2003). Çocukların okuma alanında aldıkları ilk eğitim, onların okuduğunu anlayan, edindikleri bilgileri karşılaştıkları yeni durumlarda uygulayabilen ve okumak için güçlü istek duyan okuyucular olmalarını sağlar (Ontorio, 2003). Okuma, ilkokulda kazanılan ve insanların hayatları boyunca kullanacakları en önemli becerilerden biridir. İlkokul birinci sınıfta okuma becerisi edinen insanlar, öğrenim yaşamları boyunca bilgi edinmede okumayı kullanırlar (Güzel-Özmen, 1998). Öğrencilere okuma yazmayı öğretmek eğitim öğretimin en temel öğelerindendir. Okuma yazma öğretimi sağlanmadan eğitim öğretimde ilerleme mümkün görünmemektedir. Okul öncesi eğitiminden sonraki tüm eğitim kademelerinde, öğrencilerin ne kadar başarılı olabilecekleri ne kadar iyi ilk okuma yazma eğitimi aldıklarına bağlıdır (Şenol, 1999). Okuma, tüm derslerde öğrencilerin başarılarına etki edecek ciddi bir faktördür. Okuma, yazma gibi okulda kazanılan akademik beceriler, öğrencilerin günlük yaşamında bağımsızlık kazanmasında rol oynamaktadır (Silbert, Carnine ve Stein, 1990). Akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerileri, hem ilköğretimde hem de ilerleyen öğretim kademelerinde öğrenciye gerekli olacak, sadece Türkçe derslerinde değil Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler, Fen- Teknoloji ve Matematik dersleri gibi diğer derslerde de öğrencilerin başarılarına etki edecek ciddi bir faktördür (Çaycı ve Demir, 2006).

Türkçe öğretim programında okuma süreci, görmeyi, algılamayı, seslendirmeyi, anlamayı ve beyinde bilgileri yapılandırmayı gerektiren karmaşık bir süreç olarak tanımlanmaktadır. Okuma sürecinde öğrenci önündeki metne dikkatini verir, odaklanır ve kelime ve cümleleri anlar (Meb, 2005:20). Okumada temel amaçlardan bir tanesi akıcı okuma diğeri ise okuduğunu anlamadır. Okuduğunu anlama ise yazılı materyallerden anlam çıkarmayı

gerektiren ilkököl birinci sınıftan itibaren kazanılması gereken becerilerden biridir (Conte ve Hintze, 2000; Rose, Parks, Androes, ve McMahon, 2000). Okuduğunu anlama, metinlerdeki kelime ve cümlelerin okunması sonrası metindeki bilgileri ve okuyucunun yorumlarını kapsamaktadır (Radoyevic, 2006).

Akıcı okuma kelimelerin hızlı, doğru okunması ve anlamına uygun ifade edilmesi yeteneğidir (Rasinski, 2004). Başka bir tanımla akıcı okuma metinleri hızlı ve doğru tanıma yeteneğidir. Bu yetenek ilkököl yıllarında yavaş yavaş gelişir ve dakikada okunan kelime sayısı ile ölçülebilir (Feinberg ve Shapiro, 2003). Akıcı okuma, öğrencilerin okuma ve anlama verimliliğini etkilediği için önemlidir (Rasinski, 2004). Akıcı okuma, iyi okuyucuların karakteristik özelliklerinden biridir ve akıcı okumanın eksikliği ise kötü okuyucuların ortak özelliklerindendir (Hudson, Lane ve Pullen, 2005). Öğrencilerde akıcı okumanın olmaması ciddi bir problemdir. Akıcı okumadan yoksun olan öğrenciler kelimeleri tek tek çözme eğilimindedirler ve bu durum da anlamayı güç hale getirebilmektedir (Hudson vd., 2005). Oysa akıcı okuma becerisine sahip okuyucular okudukları metni kolay anlayabilmekte, kelimeleri hızlı bir şekilde kodlayabilmekte ve anlamlandırabilmektedirler. Bunun sonucunda metinde verilmek istenen ana düşüncüyü hızlı bir biçimde kavrayabilmektedirler (Grabe ve Stoller, 2002). Akıcılığın, okuma öğretiminin nihai hedefi olan okuyucunun okuma metinlerini anlama yeteneği açısından önemli bir rol oynadığı giderek daha belirgin hale gelmektedir (Kuhn, 2004).

Görme problemi yaşamayan öğrenciler metinlere rahatlıkla odaklanabilmekte ve gerektiğinde kelimeleri atlayarak okuyabilmektedirler. Ancak bu durum az gören öğrenciler için mümkün olmamaktadır (Van Bon ve Screuder, 2004). Az gören öğrencilerde görme kaybı ve odaklanma problemleri görülmektedir. Ayrıca az gören öğrencilerin göz hareketleri de akranlarına göre kısıtlı olabilmektedir. Bu nedenlerden dolayı az gören öğrenciler metinlerdeki kelimeleri tek tek ve yavaş bir şekilde okumaktadırlar (Van Bon ve Screuder, 2004). Bu bağlamda az gören öğrenciler, metinleri okumada daha fazla zaman kaybetmektedirler. Bu durumun sonucunda az gören öğrenciler metinlerdeki bilgileri işlemede zorluk yaşamaktadırlar. Aynı zamanda az gören öğrenciler, metindeki bilgileri hafızada tutmada da problemler yaşamaktadırlar. Bütün bunların sonucunda da az gören öğrenciler için okuma sonrasında hedeflenen okuduğunu anlama sınırlı olmakta ya da hiç sağlanamamaktadır. Az gören öğrencilerin okuma hızlarının düşük olması bilgiyi işleme ve anlama becerilerini olumsuz yönde etkilemektedir (Van Bon ve Screuder, 2004).

Son yıllarda akıcılık ve önemi üzerinde durulmaktadır. Yurt dışında akıcılığın öğretim programında dikkate alınması yönünde güçlü tavsiyelerde bulunmaktadır (Kuhn ve Stahl, 2003; Amerikan Ulusal Çocuk Sağlığı ve İnsan Gelişimi Enstitüsü 2000). Yapılan deneysel çalışmalar, sözlü okuma akıcılığı, okuma çözümlemesi ve okuduğunu anlama arasında oldukça güçlü bir bağıntı olduğunu göstermiştir (McDowell ve Keenan, 2001). Okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma hızları, akranlarına göre düşük düzeyde olabilmektedir (Seçkin, 2012). Okuma güçlüğü olan öğrenciler gibi az gören öğrencilerde de okuma hızının düşük olması sık görülen problemlerinden biridir (Güzel-Özmen, Karakoç, Çakmak ve Özdemir, 2009). Az gören öğrencilerin okuma hızlarının düşük düzeyde olduğu yapılan araştırmalarda belirlenmiştir (Fellenious, 1999; Trent ve Truan, 1997; Wormsley, 1996). Buna rağmen az gören öğrenciler için okuma akıcılığını artırmaya yönelik sınırlı sayıda çalışmalar vardır (Güzel-Özmen vd., 2009; Layton ve Koenig, 1998; Pattillo, Heller ve Smith, 2004). Oysaki okuma güçlüğü sergileyen öğrencilerin okuma akıcılıklarını artırmada çeşitli müdahale teknikleri kullanılmaktadır (Ardoin, Daly, Eckert ve Martens, 2002; Daly, Dool, Eckert, Hamler ve Martens, 1999). Az gören öğrencilerin sosyal uyumunun sağlanabilmesi için ve okuma hızlarının artırılması için müdahale veya müdahale paketlerinin uygulamasına gereksinim olduğu görülmektedir.

Akıcı Okuma Becerisinin Geliştirilmesinde Kullanılan Müdahale Teknikleri

Alanyazın incelendiğinde az gören öğrencilerin ve farklı engel grubundaki öğrencilerin okuma akıcılıklarını artırmada farklı müdahalelerin ve müdahale paketlerinin etkililiğinin test edildiği görülmüştür (Eckert vd., 2002; Güzel-Özmen vd., 2009; Pattillo vd., 2004; Seçkin, 2012). Okuma akıcılığının artırılmasında kullanılan müdahale teknikleri beceri temelli müdahaleler ve performans temelli müdahaleler olmak üzere ikiye ayrılmaktadır (Chafouleas, Martens, Dobson, Weinstein ve Gardner, 2004). Beceri temelli müdahaleler öğrencinin uygulama yetersizliğinden, model alma yetersizliğinden ve geribildirim yetersizliğinden kaynaklanan akıcılık sorunlarının giderilmesinde etkili olarak kabul edilmektedir (Daly, Dool, Martens ve Witt, 1997). Performansa dayalı teknikler ise akıcı okuma sonrasında kullanılan tekniklerdir (Chafouleas vd., 2004). Beceri temelli müdahale tekniklerine verilebilecek bazı örnekler öğrenciye metni okuma, öğrencinin metni tekrarlı okuması ve hata düzeltmedir. Performans temelli müdahale tekniklerine verilebilecek bazı örnekler ise öğrencinin performansı doğrultusunda öğrenciye dönüt verme ve ödülüdür (Eckert vd., 2002).

Okuma metninin okumaya başlamadan önce görülmesi öğrencilerin sözlü okuma akıcılığının ilerletilmesine katkı sağlamaktadır (Skinner, Cooper ve Cole, 1997). Tekrarlı okumada, öğrencilerin önceden belirlenen ölçüt karşılanıncaya kadar metni tekrar tekrar okumaları beklenmektedir. (Eckert vd., 2002). Pattillo vd. (2004) az gören 6-18 yaş arası dört öğrenci ile yaptıkları bir araştırmada tekrarlı okumanın akıcılık ve anlamaya katkı sağladığını ortaya koymuşlardır. Layton ve Koenig (1998) ise dört ilköğretim öğrencisi ile yaptıkları bir çalışmada tekrarlı okumanın akıcılık sağlamaya katkı sağladığını belirtmişlerdir. Akıcı okumaya katkı sağlayan bir diğer müdahale tekniği ise ödüdür. Ödül tekniğinde dakikada okunan kelime sayısı ile ilgili hedef belirlenir ve katılımcıdan hedeflenen dakikada okunacak kelime sayısına ulaşması istenir. Katılımcı hedefe ulaştığında belirlenen ödül verilir (Jones, Wickstrom, Noltemeyer, Brown, Schuka ve Therrien, 2009).

Okuma akıcılığı problemi yaşayan öğrencilerin okuma akıcılığının artırılmasında beceri temelli ve performans temelli müdahale koşulları ayrı olarak kullanılabileceği gibi birbirleriyle birleştirilmiş olarak da kullanılabilmektedir. Alanyazında kısa deneysel analiz yöntemiyle yapılan çalışmalarda, etkili olan müdahalelerin öğrencilere göre farklılaştığı ve paket halinde sunulan müdahale paketlerinin tek başına sunulan müdahale koşullarına göre öğrencilerin dakikada okudukları kelime sayılarında daha fazla artış sağladığı görülmektedir. (Eckert vd., 2002; Güzel-Özmen vd., 2009).

Problem Durumu

1900’lü yılların başlarında, görme yetisi problemleri olan öğrencilerde ve az gören öğrencilerde okuma etkinliğinin göze daha fazla zarar verdiğine inanılmaktaydı. Bu inanışa dayanarak az gören öğrenciler için hazırlanan eğitim-öğretim programlarında görsel materyallere yer verilmemekteydi. Bu düşüncenin en önemli göstergesi İngiltere Londra’da yer alan Miyoplar Okulu’nun kapısında yazılı olan “Okuma yazma bu kapıdan içeri giremez” yazısıdır. Eğitim alanındaki bu uygulamalara rağmen göz bilimciler, 1930’ lardan beri bu anlayışın doğru olmadığına inanılmaktaydı (Goodrich ve Sowel, 1996). Barraga’nın 1964 yılında yayınladığı doktora tezinde az gören öğrencilerin görme yetilerini kullanmalarının görme becerilerini daha da bozacağı kanısının yanlış olduğunun gösterilmesine rağmen eğitimciler kullandıkları uygulamaları değiştirmede oldukça güçlük çekmişlerdir (Corn vd., 2002). 1950’lerde New York şehrinde ilk az gören kliniği

açılmıştır (Goodrich ve Sowel, 1996). Görme becerilerinin az görenlerde desteklenmesine yönelik bu ilk çabalara rağmen eğitim programlarının çoğunun 1950’li yıllarda “görmeyi koruma” felsefesini sürdürmelerinden dolayı az gören çocukların bu kliniklere yönlendirilmedikleri gözlenmiştir. Sonraki yıllarda eğitim-öğretim programlarında görme verimliliğini artırmaya yönelik programlar okullarda daha fazla yer almaya başlamıştır ve 1990’lı yıllara gelindiğinde ise pek çok araştırmacı, değişik yöntem ve optik araçlarla az gören öğrencilerin okuma akıcılıklarının arttırılmasına yönelmişlerdir (Corn vd., 2002).

Corn vd. (2002) yaptıkları bir araştırmada, az gören öğrencilerin okuma hızlarının akranlarıyla rekabet edecek beceri düzeyinde olmamasının, onların akademik problemler yaşamalarına neden olabildiğini belirtirken, az gören öğrencilerin okuma hızlarının kendilerinden daha alt sınıftaki öğrencilerin okuma hızlarına yakın olduğunu da açıklamışlardır. Araştırmacılar ikinci sınıfa devam eden ve yavaş okuma hızı olan (dakikada 40 kelime) az gören bir öğrencinin sınıftaki arkadaşlarının yarı hızında okuma gerçekleştirmesinin, ödevlerini yapmada arkadaşlarına oranla iki kat daha fazla zamana ihtiyaç duymasına neden olacağını öngörmüşlerdir. Buna ek olarak ilerleyen yıllarda az gören öğrencilerle akranlarının okuma hızları arasındaki farkın daha da artacağını ve akranlarının ödevlerini bitirip oyun oynarken veya boş zaman etkinlikleri yaparken az gören öğrencilerin hala masa başında ödev tamamlamak zorunda kalacaklarını belirtmişlerdir. Bu sonuçlar, az gören öğrencilerin okuma hızlarının arttırılmasına yönelik çalışmalar yapılmasının gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Türkiye’de ve yurt dışında kısa deneysel analiz çalışmaları genellikle okuma problemi olan öğrencilerde özellikle de okuma akıcılığı üzerinde etkili öğretim tekniğini belirlemek amacıyla kullanılmaktadır. Farklı yöntemlerin kullanıldığı okuma akıcılığı araştırmalarda etkili müdahalenin belirlenmesine yönelik kısa deneysel analiz çalışmaları yapılmaktadır (Daly, Dool, Hintze ve Martens, 1998; Daly, Dool, Eckert, Hamler ve Martens 1999; Eckert vd., 2002; Güzel-Özmen ve Çevik, 2006; Pattillo vd., 2004). Kısa deneysel analiz, öğrencilerin akademik başarısızlıkların nedenlerinin belirlenmesi yolunda bir çözüm sunan öğrencilerin akademik alanda yaşadıkları güçlüklerin sebeplerini inceleyebilen bir yöntemdir (Martens, Eckert, Bradley ve Ardoin, 1999). Kısa deneysel analiz, müdahale tekniklerinin birbirlerine göre ve başlama düzeyine göre etkililiği karşılaştırılarak etkili müdahaleye karar vermemizi sağlar (Wilber ve Cushman, 2006).

Alanyazın incelendiğinde Dünya’da ve Türkiye’de okuma güçlüğü sergileyen veya farklı engelleri olan öğrencilerin okuma akıcılığını desteklemede pek çok araştırmanın

gerçekleştirildiği dikkat çekmektedir (Daly vd., 1998; Daly vd., 1999; Eckert vd., 2002; Güzel-Özmen ve Çevik, 2006). Buna rağmen az gören öğrencilerin okuma akıcılığını artırmada en etkili müdahalenin veya müdahale tekniklerini belirlemeye yönelik kısa deneysel analiz çalışmaları sınırlıdır. Türkiye’de öğrencilerin düzeylerine uygun bir şekilde hazırlanan ve sınıf düzeylerine göre az gören öğrencilerin okuma akıcılığını sağlamada etkili müdahaleyi belirlemeye yönelik ulaşılabilen sadece bir çalışma vardır (Güzel-Özmen vd., 2009). Bu çalışmanın Güzel-Özmen vd., (2009) araştırmasından farkı, az gören öğrencilerin okuma akıcılıklarının artırılmasında farklı denekler ve materyaller ile farklı müdahale teknikleri veya müdahale paketleri kullanılarak gerçekleştirilmesidir. Ayrıca Türkiye’de az gören öğrencilerin okuma akıcılıklarının artırılmasında etkili müdahale veya müdahale paketlerinin etkililiklerinin karşılaştırılması ve genişletilmiş analiz yapılması yönüyle elde edilen bulguların genellebilirliğine ve kanıt temelli olmasına katkı sağlamayı amaçlamaktadır. Türkiye’de az gören öğrencilerin okuma akıcılıklarını desteklemede etkili müdahale/paket belirlemeye yönelik hiçbir tez çalışmasına rastlanmamıştır. Bu bağlamda az gören öğrencilerin okuma becerilerinin desteklenmesi için Dünya’da ve Türkiye’de yapılacak araştırmalara gereksinim vardır. Kısa deneysel analiz uygulamaları ile farklı müdahale teknikleri ve paketleri etkili bir biçimde karşılaştırılabilmektedir. Bu çalışmada kısa deneysel analiz yöntemi ile az gören öğrencilerin okuma akıcılıklarını desteklemeye yönelik beceri temelli, performans temelli tekniklerin ve birleştirilmiş müdahale paketlerinin etkililikleri karşılaştırılmıştır. Daha sonra genişletilmiş analiz ile kısa deneysel analiz sonuçlarının doğruluğu test edilmiştir.

Amaç

Bu araştırmanın amacı, az gören öğrencilerin okuma akıcılıklarını artırmada beceri temelli müdahalelerin, performans temelli müdahalelerin ve birleştirilmiş müdahale paketlerinin etkililiğini incelemektir. Araştırmanın bir diğer amacı ise az gören öğrencilerin okuma akıcılıklarını artırmada en etkili iki müdahale veya müdahale paketini kısa deneysel analiz ile belirlemek ve genişletilmiş analiz ile kısa deneysel analiz sonuçlarını test etmektir.

Araştırmanın Alt Amaçları

Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır:

1. Az gören öğrencilerin okuma akıcılığını desteklemede kısa deneysel analiz ile uygulanan müdahale veya müdahale paketlerinden en etkilisi hangisidir?
2. Az gören öğrencilerin okuma akıcılığını desteklemede kısa deneysel analiz ve genişletilmiş analiz sonuçları tutarlı mıdır?

Araştırmanın Önemi

İlkokul yıllarında okumada başarısız olan öğrencilere öğrenim yaşantılarının ilk yıllarından itibaren gerekli müdahaleler yapılmadığında ilerleyen öğrenim yaşantıları boyunca da başarıyı yakalayamamaktadırlar (Mercer, Campbell, Miller ve Lane, 2000). Bu bağlamda, öğrencilerin okuma hatalarının belirlenmesi, öğrencilerde akıcı okumanın sağlanması ve öğrencilere okuduğunu anlama becerisinin öğrenim yaşamlarının başlarında kazandırılması, öğrencilerin sonraki öğrenim yaşamları boyunca yaşayabilecekleri akademik başarısızlıkların önlenmesine katkı sağlayacaktır (Kuhn ve Morris, 2006).

Alanyazın incelendiğinde okuma sorunları olan ve akıcı okuyamayan öğrencilere bazı müdahaleler uygulandığında ve öğrencilere öğretim yapıldığında öğrencilerde akıcı okumanın geliştiği görülmektedir (Gibson Jr, Cartledge, ve Keyes, 2011; Marr, Algozzine, Nicholson ve Dugan, 2011). Okuma becerisinin ilkokul birinci sınıftan itibaren edinilmesi ve akıcı okuma becerisinin kazanılması normal gelişim gösteren öğrencilerde olduğu gibi az gören öğrencilerde de çok önemlidir. Okuma günlük yaşamda sıkça kullandığımız becerilerdendir. Öğrencilerde okumanın yeterli düzeyde olmaması veya hatalı okumalar öğrencilerin okudukları metinleri anlayamamasına veya metinleri yanlış bir şekilde anlamalarına neden olabilmektedir.

Bu araştırmanın Türkiye’deki az gören öğrencilerin okuma akıcılığını artırmada etkili müdahale tekniklerinin belirlenmesine yönelik alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu araştırma oluşturulan farklı müdahale paketlerinden etkili olanları kısa deneysel analizle belirlenmesi ve genişletilmiş analizle etkili bulunan iki müdahale paketinden daha etkili olanın belirlenmesi aracılığıyla az gören öğrenciler için en etkili okuma akıcılığını destekleyecek tekniğin belirlenmesine katkı sağlayacaktır. Bu araştırmanın bir diğer önemi

ise ülkemizde az gören öğrencilerin okuma akıcılıklarının arttırılmasına yönelik müdahale veya müdahale paketlerinin belirlenmesine yönelik tez çalışmasına rastlanmamıştır. Bu araştırmanın bu yönüyle alana ve öğrencilerinin okuma akıcılıklarının arttırılmasına katkı sağlaması beklenmektedir. Ayrıca bu araştırmanın az gören öğrencilerin öğretmenlerine, öğrencilerin okuma akıcılıklarının arttırılmasında kullanılan müdahale tekniklerini tanıma ve uygulama yönüyle katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma:

Az gören öğrencilerin sesli okuma hızının arttırılmasında kullanılan beceri temelli, performans temelli ve birleştirilmiş müdahale veya müdahale paketleri ile sınırlıdır.

Dördüncü ve beşinci sınıfa devam eden okuma düzeyleri akranlarına göre düşük olan Ankara ilindeki bir görme engelliler okulunda eğitim-öğretime devam eden dört az gören katılımcı ile sınırlıdır.

Sayıtlar

Araştırmada kullanılan metinler, dördüncü ve beşinci sınıf düzeylerindeki Türkçe ders kitaplarından seçilmiştir. Seçilen metinler dördüncü ve beşinci sınıf düzeyine uygun olarak hazırlanmış ve metinlerin zorluk düzeyi farklılaşmamaktadır.

Tanımlar / Terimler

Az Gören: Görme duyusunu öğrenme amacıyla kullanan ve görsel olarak daha iyi işlevde bulunmak için çevresel uyarlamalara gereksinim duyan, optik ve optik olmayan araçlardan yararlanması gereken bireydir (Tuncer, 2003). Özel eğitim hizmetleri yönetmeliğine göre az gören, bütün düzeltmelere rağmen iki gözle görmesi 1/10 ile 3/10 arasında olan ve özel bir takım araç ve yöntemler kullanmadan eğitim öğretim çalışmalarında görme gücünden yararlanması mümkün olmayanlardır şeklinde tanımlanmaktadır. Az gören, 222 sayılı ilköğretim yasasına göre ise görme keskinliği 20/70 ile 20/200 arasında olan kişilerdir.

Akıcı Okuma: Akıcı okuma kelimelerin hızlı, doğru okunması ve anlamına uygun ifade edilmesi yeteneğidir (Rasinski, 2004).

Öğrenciye Metni Okuma: Araştırmacının veya bir başkasının hedef metnin akıcı şekilde nasıl okunacağını modellemesidir.

Tekrarlı Okuma: Tekrarlı okuma, öğrencilerin önceden belirlenen ölçüt karşılanıncaya kadar metni tekrar tekrar okumalarıdır (Eckert vd., 2002).

Performans Dönütü: Öğrenciye metni okuduktan sonra dakikada okuduğu kelime sayısının belirtilmesidir.

Ödül: Belirlenen ölçütü (dakikada okuduğu kelime sayısı) karşılayan öğrenciye, uygun bir pekiştirecin verilmesidir.

BÖLÜM II

KAYNAK TARAMASI

Akıcı Okuma

İnsanların en etkili bilgi edinme yollarından biri okumadır. Okuma ilkokul birinci sınıftan itibaren edinilmesi ve sonraki eğitim öğretim yaşamı boyunca geliştirilmesi gereken önemli bir beceridir. Çocuklar ilkokulda okuma becerisini kazandıktan sonra öğrenim ve günlük yaşamlarında okuma becerisini kullanırlar. Bu nedenle okuma, çocukların bilgi edinmelerine ve yaşantı birikimi sağlarına hizmet eden önemli bir beceridir (Güzel-Özmen, 1999). Okuma yeterliliğine ulaşabilmek için gerekli beceriler; sözel okuma akıcılığı ve kelimeleri anlamadır (Amerikan Ulusal Çocuk Sağlığı ve İnsan Gelişimi Paneli, 2000).

Akıcı okuma, metindeki kelime ve cümlelerin hızlı bir şekilde otomatik olarak çözümlenmesidir (Clark, 1995). Bir başka tanımla akıcı okuma, kişinin yüksek sesle ifadeleri doğru ve hızlı okuyabilme yeteneğidir (Amerikan Ulusal Çocuk Sağlığı ve İnsan Gelişimi Paneli, 2000). Seslerden hece ve hecelerden kelimeler meydana gelmektedir. Akıcı okuyabilen bireyler, çözümleme için ses ve heceler üzerinde zaman kaybetmezler. Akıcı okuma, bireylerin anlamasına yardımcı olacak şekilde metinlerin hızlı ve sesli okunmasıdır (Kuhn ve Stahl, 2000). Bu duruma göre çözümleme, kelimeleri otomatik tanıma ve sesli okuma akıcı okumanın bileşenleridir. Akıcı okuma becerisine sahip okuyucular metindeki kelimeleri kolay bir şekilde tanırlar ve hızlı şekilde çözümleme yaparlar. Bu sayede anlamaya odaklanabilir ve metinde verilmek istenilenleri kolay bir şekilde anlayabilirler. Bu durum akıcı okuma becerisine sahip olmayan bireylerde mümkün olmamaktadır (Cox, 2003). Akıcı okuma kelimelerin hızlı, zahmetsizce doğru okunması ve anlamına uygun ifade edilmesi yeteneğidir (Rasinski, 2004). Başka bir tanımla akıcı okuma metinleri hızlı ve doğru anlama yeteneğidir. Bu yetenek ilkokul yıllarında yavaş yavaş gelişir ve dakikada okunan kelime sayısı ile ölçülebilir (Feinberg ve Shapiro, 2003). Akıcı

okuma öğrencilerin okuma ve anlama verimliliğini etkilediği için önemlidir (Rasinski, 2004). Akıcı okuma, iyi okuyucuların karakteristik özelliklerinden biridir ve akıcı okumanın eksikliği ise kötü okuyucuların ortak özelliklerindendir (Hudson, Lane ve Pullen, 2005). Öğrencilerde akıcı okumanın olmaması ciddi bir problemdir. Akıcı okumadan yoksun olan öğrenciler kelimeleri tek tek çözme eğilimindedirler ve bu durum da anlamayı güç hale getirebilmektedir (Hudson vd., 2005). Oysa akıcı okuma becerisine sahip okuyucular okudukları metni kolay anlayabilmekte, kelimeleri hızlı bir şekilde kodlayabilmekte ve anlamlandırabiliyorlar. Bunun sonucunda metinde verilmek istenen ana düşüncüyü sınırlı bir zamanda kavrayabilmektedirler (Grabe ve Stoller, 2002). Akıcılığın, okuma öğretiminin nihai hedefi olan okuyucunun okuma metinlerini anlama yeteneği açısından önemli bir rol oynadığı giderek daha belirgin hale gelmektedir (Kuhn, 2004).

Az Görenlerde Okuma

Dünya’da ve Türkiye’de birbirinden farklı az gören tanımları bulunmaktadır. Türkiye’de, özel eğitim hizmetleri yönetmeliğine göre az gören, “Bütün düzeltmelere rağmen iki gözle görmesi 1/10 ile 3/10 arasında olan ve özel bir takım araç ve yöntemler kullanmadan eğitim öğretim çalışmalarında görme gücünden yaralanması mümkün olmayanlardır.” şeklinde tanımlanmaktadır. 222 sayılı ilköğretim yasasına göre ise az gören, görme keskinliği 20/70 ile 20/200 arasında olan kişilerdir. Türkiye’deki az gören tanımlarının yanı sıra Hollanda’da çocuklar, 3/10 oranından daha az işlevsel görme yetisine sahip olduğunda ve otuz dereceden daha az görüş alanına sahip olduklarında görme bozukluğu kategorisinde değerlendirilmekte ve bu durumda olan çocukların özel eğitim hizmetlerinden yararlanmaları önerilmektedir. Söz konusu öğrenciler, gören yazıyı okuyamadıkları için Braille alfabesini kullanarak okumaya yönlendirilmektedir. Bir başka deyişle kör olarak kabul edilmektedirler. Diğer yandan yetersiz görme keskinliğine ve kısıtlı görme alanına sahip olmalarına rağmen öğrenciler gören yazıyı okuyabiliyorlarsa az gören olarak değerlendirilmektedirler (Bosman, Gompel, Vervloed ve Van Bon, 2006).

Görme problemi yaşamayan öğrenciler metinlere rahatlıkla odaklanabilmekte ve gerektiğinde kelimeleri atlayarak okuyabilmektedirler. Ancak bu durum az gören öğrenciler için mümkün olmamaktadır. Az gören öğrencilerde görme kaybı ve odaklanma problemleri görülmektedir. Ayrıca az gören öğrencilerin göz hareketleri de akranlarına

göre sınırlı olabilmektedir. Bu nedenlerden dolayı az gören öğrenciler metinlerdeki kelimeleri tek tek ve yavaş bir şekilde okumaktadırlar (Van Bon ve Screuder, 2004). Bu bağlamda az gören öğrenciler, metinleri okumada daha fazla zaman kaybetmektedirler. Bu durumun sonucunda az gören öğrenciler, metinlerdeki bilgileri işlemede zorluk yaşamaktadırlar. Aynı zamanda metindeki bilgileri hafızada tutmada da problemler yaşamaktadırlar. Bütün bunların sonucunda da az gören öğrencilerde okuma sonrasında hedeflenen okuduğunu anlama sınırlı olmakta ya da hiç sağlanamamaktadır. Az gören öğrencilerin okuma hızlarının düşük olması bilgiyi işleme ve anlama becerini olumsuz yönde etkilemektedir (Van Bon ve Screuder, 2004). Az gören öğrencilerin okuma hızları düşüktür. Çoğu zaman kelimeleri heceleme durumunda kalmaktadırlar. Heceleme ise yorucu ve verimsiz bir okumadır. Aynı şekilde göz kelimeler üzerinde çok fazla durduğunda yorulur. Anlama geri planda kalır ve öğrenci metindeki ses, hece ve kelimeleri sesletmeye çok fazla zaman harcar. Kelimeleri sesletmede zaman kaybı yaşayan okuyucular, kelimeler arasında anlam bağı kurmada ve metnin genelinde verilmek istenilen mesajları anlamada ciddi problemler yaşamaktadırlar. Bu durumun sonucunda da öğrenci okuduğu metni anlayamaz (Ferah, 1999). Öğrenciler kelimeleri hızlı çözümleyebildiklerinde anlamaya yoğunlaşabilirler ve metindeki mesajları anlayabilirler (Kuhn ve Stahl, 2003).

Alan yazın araştırmaları az gören öğrencilerin, gören öğrencilerin gerisinde kaldığını ortaya koymaktadır (Fellenus, 1999; Gompel, Van Bon, Schreuder ve Adriaansen, 2002). Benzer zeka seviyelerine ve denk eğitim olanaklarına karşın az gören çocuklar, genellikle gören akranlarının eriştikleri okuma hızına ulaşamamaktadırlar. Az gören çocukların bu söz konusu yavaş okuma hızlarına ilişkin olası pek çok açıklama getirilmiştir. Çoğunlukla bu açıklamalar potansiyel sorunların, az gören çocukların, belirli bir metin veya bilgisayar ekranından belirli ölçülerde görsel bilgi almaya çalışması sonucu oluştuğunu iddia etmektedir. Bir başka anlatımla, görsel yolla bilgi edinimi gerçekleştirilmeye çalışıldığında, önemli problemler açığa çıkmaktadır (Bosman, Gompel, Vervloed ve Van Bon, 2006). Ayrıca, az gören çocukların yavaş okuma hızlarıyla ilgili önemli açıklamalardan bir tanesi, az gören çocukların belirli bir metne odaklanma zorluğuna vurgu yapmaktadır. Okuma sırasında gözler metin üzerinde aynı oranda gezinememekte, aksine uzun süreli aralıklar olması gerekirken, kısa göz sekmesi ile gerçekleştirilmektedir. Böylesi bir göz sekmesinin birincil işlevi, görüş alanının tam merkezine metnin yeni bir parçasını getirmektir. Öte yandan, metin üzerinden bilgi edinimi, yalnızca belirli bir sabitleme sırasında

olabilmektedir (Rayner ve Pollatsek, 1989). Örneğin, sarı nokta hastalığı (retina merkezine yakın bir yerdeki küçük bir alanın hasar görmesi) veya lokal körlük (retina üzerinde olup, belirli bir hasar sonucu keskinlik azalması veya görme kaybı yaşamış bölgeler (retina bölgesinin işlevsiz kalması) sonucu oluşmuş merkezi görüş alanı kaybı, metin üzerinde odaklanma becerisini engelleyecektir. Göz çukurları (retina üzerindeki maksimum görme keskinliğinin olduğu bölge) hasar görmüş bireyler, eş merkezli olmayan görme davranışları geliştirme eğilimine girmektedirler. Bir başka deyişle, odaklanma için, göz çukurları değil de retinanın eş merkezli bir parçası kullanılmaktadır. Bu duruma tercihli retina yeri adı verilmektedir (Raasch ve Rubin, 1993; Watson, 2000). Gören insanlarda, retinanın eş merkezli bölümüne doğru sunulan bir metin, göz çukuru doğru sunulan metne göre daha yavaş okunmaktadır. Ve hatta bu durum, eş merkezli bölümün düşük çözünürlüğünü gidermek amacıyla, harflerin daha büyük biçimde verildiği hallerde bile geçerlidir. Raasch ve Rubin, (1993)'e göre bu bulgu, eş merkezli bölgelerin kelime tanıma konusunda, göz çukuru kadar hızlı olmadıklarını ortaya koymaktadır. Aynı zamanda, adı geçen bu araştırmacılar, az gören ve merkezi körlükleri olan çocuklar için okuma oranlarının eş merkezli bölgeyi kullanmak zorunda kalmaları gerçeğiyle baskılanacağını bildirmişlerdir. Kendilerine yapay yollarla lokal körlükler yaratılmış görebilen bireylerin okuma oranlarının, söz konusu lokal körlüklerin göz çukurunun sağında ve solunda yaratıldığı koşullarda düştüğü ancak, altında veya üstünde yaratıldığında böyle bir şey olmadığı saptanmıştır (Cummins ve Rubin, 1991). Okuma oranlarının, lokal körlüklerin özellikle odaklanmanın sağ tarafında yaratıldığı koşullar altında en çok baskılandığı belirlenmiştir. Bu koşul altındayken, kör noktaların, göz hareketlerini yönlendirdiği ve sabitlenmesi gereken gözün karşısındaki kelimeyi engellediği tespit edilmiştir. Öte yandan, az gören çocuklardaki doğru lokal körlüklerin farklı bir etki yaratacağına inanmak için herhangi bir neden bulunmamaktadır. Ancak ne var ki, merkezi görüş alanı bozukluklarının, çocuklarda nadiren görülmesi sebebiyle, böylesi bozukluklar, az gören çocuklardaki yavaş okuma hızını tek başına açıklamaya yetmemektedir (Bosman, Gompel, Vervloed ve Van Bon, 2006).

Az gören çocukların okuma hızlarının gören akranlarına göre daha düşük seviyede olmasının yukarıdaki nedenlerden daha farklı nedenleri de olabilmektedir. Bunlardan ilki az gören okuyucuların çevresel görme alanının gören akranlarına göre daha düşük olmasıdır. Gören okuyucular normal görme mesafesinden metinleri okurken kelimelerin sağ tarafındaki kelimeleri de rahatlıkla görebilmekte ve her kelimeye ayrı ayrı odaklanma

ihtiyacı duymamaktadırlar. Az gören okuyucular için çevresel görüş alanının büyüklüğü (tünel görüş gibi bir durum yaşaması halinde) on dereceye kadar düşebilmektedir. Düşük görme açılarından dolayı az gören okuyucular, her kelimeye ayrı ayrı odaklanmak durumunda kalmaktadırlar. Bu durum ise az gören okuyucuları daha fazla odaklanma çabası içerisine sokmakta ve daha yavaş okumalarına neden olmaktadır. Düşük okuma hızının bir diğer nedeni ise göz ile metin arasındaki mesafenin yakınlığından kaynaklanan daha az kelime ve harflere odaklanma durumudur. Az gören okuyucular, metinlere çok fazla yakından bakmak durumunda kaldıklarında çevresel görüş açıları düşmekte ve odaklanmaya daha fazla çaba harcamak zorunda kalmaktadırlar. Kısacası az gören okuyucuların gören akranlarına göre dakikada okudukları kelime sayılarının düşük olması çevresel görüş alanının düşük olması ve kısa okuma mesafesi ile ilgilidir (Watson, 2000).

Okumaya etki eden etmenlerden biri de okuyucudur (Calfée ve Drum, 1986; akt., Demirel, 1992). Okuyucular kelimeleri çözümlemede çok fazla zaman kaybederlerse ve cümle bitene kadar daha önce okuduğu kelimeleri unuturlarsa metnin genelinden anlam çıkaramazlar. Çözümleme sıkıntısı yaşamayan okuyucular metinlerdeki bilgileri anlayabilme ve bilişsel işlemler yapmaya daha çok vakit ayırabilirler. Görme problemleri yaşamayan okuyucular, okudukları metindeki bilgileri en az on beş karakteri kapsayacak şekilde görsel okuma ile elde ederler. Ancak bu durum az görenlerde çok daha farklıdır. Az gören öğrenciler, metindeki kelimelere çok fazla yaklaşma ihtiyacı duymaktadırlar. Bu duruma bağlı olarak kelimelerin tamamı yerine sadece bir kısmına odaklanabilmektedirler. Az gören öğrencilerde ayrıca odaklanma ve kelimeleri takip etme problemleri de olabilmektedir. Bunların yanı sıra görme sıkıntısı yaşamayan okuyucular, göz hareketleri sayesinde gerektiğinde kelimeleri atlayabilmektedirler. Az gören öğrencilerde bu durum mümkün olmamaktadır (Simon ve Huertas, 1998).

Az gören öğrencilerin eğitim programları zaman içerisinde değişikliklere uğramıştır. 1900’lü yılların başlarında az gören öğrencilere yönelik yapılan eğitim-öğretim çalışmalarında görsel materyallere çok fazla yer verilmemekteydi. Az gören öğrencilerin eğitim - öğretiminde görsel materyallere yer verilmemesi “görmeyi koruma” felsefesinin okullarda benimsenmesinden kaynaklanmıştır. “Görmeyi koruma” felsefesine göre az gören öğrencilere görsel materyaller sunmanın göze daha fazla zarar vereceğine inanılmaktaydı. 1953’ te A.B.D’ nin New York şehrinde ilk az gören klinikleri açılmıştır. Bu kliniklerde araştırmacılar, az gören öğrencilerin var olan görmelerini desteklemeye yönelik optik cihazlar tasarlamışlardır. Fakat az görenlerin eğitiminde “görmeyi koruma”

felsefesinin eğitim programlarında benimsenmesinden dolayı az gören kliniklerine çok az sayıda öğrenci yönlendirilmiştir. 1984 yılına gelindiğinde ise ayrıcalıklı çocuklar konseyi az gören öğrencilere yönelik optik cihazlar kullanımının uygunluğu konusunda ilk yasal adımları atmıştır (Gardner ve Corn, 1984). 1990'lı yıllara gelindiğinde ise araştırmacılar, az görenlerin eğitimlerinde optik araçların kullanılmasının çocuklara oldukça fayda sağladığını vurgulamışlardır (Koenig, 1996; Koenig ve Ross, 1991; Layton, 1994).

Corn ve Koenig, (2002) az gören çocuklara yönelik okuma-yazma programlarında verilmesi gereken eğitimin miktarını ve tipini araştırmışlardır. Araştırmacıların yaptığı çalışmanın her iki bölümünün de odak noktasını, okuryazarlık eğitimi sürecinde optik cihazların nasıl kullanılacağına ilişkin bilgiler oluşturmaktadır. Bir uzmanlık panelinde okuryazarlık becerilerinin gelişimine ilişkin bir uzlaşya varılmıştır. Bu uzlaşya göre, yakın mesafeli görme cihazlarının kullanımına ilişkin eğitim, orta ve yüksek seviyeli bir eğitimi (haftada bir kez günlük dersler olarak) ve orta yoğunlukta bir eğitimi (yarım veya bir saatlik dersler halinde) gerektirmektedir. Uzak mesafeli cihazların kullanımına yönelik eğitim ise, orta seviyeli bir eğitim (haftada bir veya üç kez) ile orta yoğunlukta bir eğitimi gerekli kılmaktadır. Hem yakın hem de uzak mesafeli cihazların kullanımı ile ilgili eğitim, okul öncesi dönemden liseye kadar olan aralıkta edinilebilmeli ve klinik uzmanları tarafından yeni cihazlar belirlendiğinde, gerekli güncellenme yapılması gerektiği de araştırmacılar tarafından ifade edilmektedir. 2000'li yıllara gelindiğinde az gören değerlendirmelerine yönelik klinik yönlendirmelerin ve optik cihazların kullanımına ilişkin eğitimin artmasına karşın, optik cihazların çocuklarda ve gençlerdeki sağladığı faydaya dair kanıtlar yeterli olmadığı düşüncesi hakim olmuştur. Araştırmacılar optik cihazların az gören öğrencilere faydasını araştırmışlardır. Örneğin; Corn, Wall ve Bell (2001), az gören öğrencilerde optik cihazların kullanılması ile az gören çocuklar ile normal biçimde görebilen çocuklar arasındaki fark, söz konusu optik cihazların altı aylık kullanımı sonrasında kapanmaya başladığını göstermiştir. Böylesi cihazların kullanılmaya başlanmasının ardından, gerek öğretmenlerin gerekse öğrencilerin görme işlevlerine yönelik beklentilerinde de önemli olumlu değişiklikler olmuştur. Ayrıca az gören öğrencilerde optik cihaz kullanılmasının öğrencilerin hem sözlü hem de sessiz okuma oranlarında olumlu yönde değişimler yaşandığını ortaya çıkardığı araştırmacılar tarafından belirtilmektedir (Corn vd., 2002).

Bosman, Gompel, Vervloed ve Van Bon, (2006) yaptıkları bir çalışmanın ana sorusu az gören öğrencilerin okuma süreçlerinin gören akranlarının okuma süreçlerinden farklı olup olmadığı olmuştur. Araştırmacılar, yaş ve okuma seviyesi olarak eşleştirilmiş deney ve kontrol gruplarıyla bu soruyu iki farklı çalışmada test etmişlerdir. Sonuç olarak ortaya çıkan tablo, az gören öğrencilerin tekil kelimeleri okuma performansları, normal görme yetisine sahip öğrencilerin okuma performanslarından nitel olarak değil de yalnızca nicel olarak sapma gösterdiği olmuştur. Az gören öğrencilerin yavaş okuma eylemlerine fiziksel faktörler etki ediyor olsa da, az görenlerde okumayı psikolojik faktörler de etkilemektedir. Bunlardan ilki, diğer tüm becerilerde olduğu gibi, okuma becerisinin de uygulama yaptıkça gelişmesidir. Ancak, az gören çocuklarda olduğu gibi, algının güç olduğu durumlar okuma motivasyonu olumsuz yönde etkilenebilmektedir. Yetersiz okuma motivasyonu sergileyen öğrenciler, çoğunlukla sık okuma yapmamakta ve bu da sınırlı uygulama yapma anlamına gelmektedir. “Uygulama mükemmelleştirir” açıklaması, Fellenius (1996) tarafından da desteklenmektedir. Araştırmacı, az gören öğrencilerin okuma başarılarının motivasyon, okuma alışkanlığı ve sözlü bilişsel beceri gibi faktörlerden olumsuz etkilenebildiğini bulgulamıştır. İkincisi, gören çocuklar, tesadüfi öğrenme (bir başka deyişle, eğitsel ortamların dışında gerçekleşen öğrenme) konusunda fırsata ve şansa sahiplerdir. Gören çocuklar, gün içerisinde duvar üzerindeki yazılarla, yiyecek paketlerinin üzerindeki etiketlerle, yönlendirici yol işaretleriyle ve buna benzer pek çok şeyle karşılaşmaktadırlar. Ancak ne var ki, bu tip fırsatlar, az gören öğrenciler için pek mümkün olmamakta ve dolayısıyla da, daha az yazılı materyal deneyimi yaşamış olmaktadır. Tüm bu sonuçlar, az gören çocukların okuma performansındaki yetersizliklerin, yalnızca görme becerisine ilişkin etkenlerden kaynaklanmadığını ortaya koymaktadır. Uygulamalar ve eğitsel çıkarımlar göz önünde tutulduğunda az gören öğrencilerin eğitiminin, gören öğrencilerin eğitiminden pek de farklı olmadığını görülmektedir. Bunun yanında, eğitim ortamlarının dışında yeterli öğrenme fırsatı yakalayamayan az gören çocuklar için, uygulama yapmak daha da önemli hale gelmektedir. Ayrıca, az gören öğretmenlerinin öğrencilerin okuma süreçlerini kolaylaştıracak fiziksel etkenler konusunda son derece duyarlı ve bilgili olmaları gerekmektedir. Çünkü okuma sürecinde fiziksel olduğu kadar psikolojik etkenler de önem taşımaktadır (Bosman, Gompel, Vervloed ve Van Bon, 2006).

Az gören öğrencilerin akademik performanslarının okuma hızıyla ilgili olduğu araştırmalarla ortaya konulmaktadır. Az gören öğrencilerin okuma hızını etkileyen faktörlerden biri görme engelinin türü, diğeri ise görme keskinliğidir. Az gören

öğrencilerin okuma hızları ve akranlarının okuma hızları arasındaki fark sınıf düzeyleri arttıkça daha da fazlalaşmaktadır (Corn vd., 2002). Bu bilgiye dayanarak az gören öğrencilerin okuma hızlarını artırmaya yönelik müdahale veya müdahale paketlerinin belirlenerek ilkokulun ilk yıllarından itibaren desteklenmesi gerekmektedir. Az gören öğrencilerin okuma hızlarını artırmaya yönelik müdahale veya müdahale paketleri öğrencilere göre değişiklik gösterebilmektedir (Güzel-Özmen vd., 2009; Pattillo vd., 2004). Öğrencilerin görme keskinliğine ve görme engellerinin türüne bağlı olarak uygun müdahale veya müdahale paketleri belirlenmelidir. Bu sayede az gören öğrenciler, görebilen akranları ile akademik performans olarak rekabet edecek seviyeye gelebilirler (Corn vd., 2002).

Az gören öğrencilerin okuma becerilerinin desteklenmesi, erken dönemden itibaren yapılacak olan uyarlamalarla mümkün olabilmektedir. Az görenlerin eğitimi ile ilgili çalışan araştırmacılar, az görenlere sunulan materyallerde kullanılması gereken fon, yazı tipi ve punto büyüklüğünün her öğrenci için dikkate alınması gerektiğini belirtmektedirler (Aitken, Ravenscroft, Buultjents ve Carey, 1998). Ayrıca az gören öğrencilerin var olan görmeleri bir takım uyarlamalarla daha iyi seviyeye gelebilmektedir. Az gören öğrencilerin var olan görmelerinin desteklenmesi amacıyla elektronik olmayan ve oldukça ekonomik optik araçlar ve büyüteçler kullanılabilir. Optik araçların ve büyüteçlerin beklenen etkide bulunmadığı durumlarda ise diğerlerine nazaran daha pahalı olan elektronik büyütme sistemleri ve bilgisayar teknolojileri ile de az gören çocukların görmeleri desteklenebilmektedir (Jutai, Graham ve Elizabeth, 2009). Az gören öğrencilerin eğitiminde kullanılan yardımcı uyarlamaların başarısı ise öğrencilerin okuma akıcılıkları ve dakikada okudukları kelime sayılarının uyarlamalar olmaksızın ve uyarlamalar ile karşılaştırılması ile değerlendirilebilmektedir (Akyurt, 2009).

Sonuç olarak az gören öğrencilerin okuma hızları, görme kusurlarına ve bireysel farklılıklarına bağlı olarak gören akranlarına göre düşük seviyede olabilmektedir (Fellenus, 1999; Gompel, Van Bon, Schreuder ve Adriaansen, 2002). Az gören öğrencilerin, gören akranlarına göre daha yavaş okumalarının sadece fiziksel görme kusurlarıyla açıklanması mümkün görünmemektedir. Az gören çocukların gören akranlarına göre daha yavaş okumalarının hem fiziksel hem de psikolojik yönleri bulunmaktadır (Bosman, Gompel, Vervloed ve Van Bon, 2006). Böyle olmasına rağmen az gören öğrencilerin okuma akıcılıkları, öğrencilere sağlanan optik araçlarla, elektronik büyütme sistemleri ve bilgisayar teknolojileri ile desteklenebilmektedir (Jutai, Graham ve Elizabeth, 2009).

Ayrıca hem az gören öğrencilerin hem de diğer yetersizlikten etkilenmiş öğrencilerin okuma hızlarında olumlu yönde artış sağlayan müdahale teknikleri/paketleri de bulunmaktadır (Ardoin, Daly, Eckert ve Martens, 2002; Chafouleas vd., 2004; Daly, Dool, Eckert, Hamler ve Martens, 1999; Eckert vd., 2000; Güzel-Özmen vd., 2009; Orçan ve Güzel-Özmen, 2010; Pattillo, Heller ve Smith, 2004; VanAuken vd., 2002). Az gören öğrencilerin okuma hızlarının, gören öğrencilerin okuma hızlarından daha düşük seviyede olduğu gerçeğinden yola çıkarak az gören öğrencilerin okuma hızlarını artırmaya yönelik gerek fiziksel gerekse psikolojik desteklerin öğrencilere erken dönemden itibaren sağlanması öğrencilerin okuma hızlarına olumlu yönde katkı sağlayabilmektedir (Bosman, Gompel, Vervloed ve Van Bon, 2006). Ayrıca özel eğitim öğretmenleri tarafından az gören öğrencilere, Braille alfabe yerine gören yazıyı kullanmalarının teşvik edilmesi ve gören yazı ile yeterince uygulama yapılması da, öğrencilerin okuma hızlarına olumlu katkılar yapabilmektedir. Alanyazında okuma hızının uygulamalarla artırabileceği belirtilmektedir (Fellenus, 1999).

Okuma Hızını Artırmaya Yönelik Müdahale Teknikleri

Okuma akıcılığının arttırılmasında kullanılan müdahale teknikleri beceri temelli müdahaleler ve performans temelli müdahaleler olmak üzere ikiye ayrılmaktadır (Chafouleas, Martens, Dobson, Weinstein ve Gardner, 2004). Beceri temelli müdahaleler öğrencinin uygulama yetersizliğinden, model alma yetersizliğinden ve geribildirim yetersizliğinden kaynaklanan akıcılık sorunlarının giderilmesinde etkili olarak kabul edilmektedir (Daly, Dool, Martens ve Witt, 1997). Beceri temelli müdahaleler, öğrencilerin okuma akıcılıklarını artırmada okuma öncesi yapılan müdahale teknikleridir. Beceri temelli müdahale tekniklerine verilebilecek bazı örnekler öğrenciye metni okuma, öğrencinin metni tekrarlı okuması ve hata düzeltmedir. Beceri temelli müdahale tekniklerinden olan okuma metninin okumaya başlamadan önce görülmesi (model okuma) öğrencilerin sözlü okuma akıcılığının ilerletilmesine katkı sağlamaktadır (Skinner, Cooper ve Cole, 1997). Bir diğer beceri temelli müdahale tekniği ise tekrarlı okumadır. Tekrarlı okuma müdahale tekniğinde, öğrencilerin önceden belirlenen ölçüt karşılanıncaya kadar metni tekrar tekrar okumaları beklenmektedir (Eckert vd., 2002). Tekrarlı okumanın normal gelişim gösteren ve normal sınıfa devam eden öğrencilerin ve farklı yetersizlik gruplarındaki öğrencilerin okuma akıcılıklarını arttırdığı birçok çalışmada vurgulanmaktadır (Chafouleas, Martens, Dobson, Weinstein ve Gardner, 2004; Dufrene ve Warzak, 2007; Layton ve Koenig, 1998;

Pattillo vd., 2004; Vanauken, Chafouleas, Bradley ve Martens, 2002). Pattillo vd., (2004) az gören 6-18 yaş arası dört öğrenci ile yaptıkları bir araştırmada tekrarlı okumanın akıcılık ve anlamaya katkı sağladığını ortaya koymuşlardır. Layton ve Koenig, (1998) ise az gören dört ilköğretim öğrencisi ile yaptıkları bir çalışmada tekrarlı okumanın akıcılık sağlamaya katkı sağladığını belirtmişlerdir. Yapılan araştırmalar okuma problemlerinin çoğu zaman beceri eksikliğinden çok uygulama eksikliğinden kaynaklandığını belirtmektedir (Lentz, 1988; akt., Eckert ve ark, 2002). Bir başka deyişle çoğu öğrenci okuma becerisine sahip fakat istenilen akıcılıkta okuyamamaktadırlar. Bu durum öğrencilerin dikkat ve motivasyon problemleri yaşayabildiklerini ortaya koymaktadır. Öğrenciler okuma becerilerine sahip olmalarına rağmen istenilen düzeyde doğru ve akıcı okuyamamaktadırlar. Bu tür performans eksikliği sergileyen öğrencilere performans temelli müdahale teknikleri uygulamak öğrencilerin okuma hızlarını ve dakikada okudukları doğru kelime sayılarının artırılmasına katkı yapabilmektedir (Lentz, 1988; akt., Eckert vd., 2002). Performans temelli müdahale teknikleri okuma sonrasında kullanılan tekniklerdir (Chafouleas vd., 2004). Öğrencilerin okuma performansını arttıran performans temelli iki müdahale tekniği ise performans dönütü verme ve ödül vermedir (Eckert vd., 2002). Performans dönütü verme müdahale tekniğinde öğrenciye okuması sonunda dakikada okuduğu kelime sayısı belirtilmektedir. Bir diğer performans temelli müdahale tekniği olan ödül tekniğinde ise dakika okunan kelime sayısı ile ilgili hedef belirlenir ve öğrenciden hedeflenen dakikada okunacak kelime sayısına ulaşması istenir. Öğrenci hedefe ulaştığında belirlenen ödül verilir (Jones, Wickstrom, Noltemeyer, Brown, Schuka ve Therrien, 2009). Beceri temelli ve performans temelli teknikler öğrencilerde akıcı okumanın desteklenmesi amacıyla uygulanan tekniklerdir.

Beklenen düzeyde okuma akıcılığı olmayan öğrenciler için beceri temelli müdahale teknikleri ayrı olarak kullanılabildiği gibi performans temelli müdahale teknikleri ile beceri temelli tekniklerle birleştirilerek kullanılabilmektedir. Kısa deneysel analiz uygulamalarıyla gerçekleştirilen araştırmalarda etkili olan müdahalelerin öğrenciden öğrenciye farklılaştığı ve paket halinde sunulan beceri ve performans temelli müdahale paketlerinin ise tek olarak sunulan müdahalelere oranla daha etkili olduğu görülmektedir (Çevik, 2006; Eckert vd., 2002; Güzel-Özmen vd., 2009, Orçan ve Güzel-Özmen, 2010).

Beceri Temelli Müdahale Teknikleri

Tekrarlı Okuma

Tekrarlı okuma müdahale tekniği, öğrencinin metni tekrar tekrar okumasını gerektirmektedir. Tekrarlı okuma; öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin, zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrencilerin veya okuma konusunda yetersiz öğrencilerin okuma, hızlarının artmasına ve metnin anlaşılmasına katkı sağlamaktadır (Herman, 1985; Sindelar, Monda ve O'Shea, 1990). Bu tekniğin kullanım amacı öğrencinin metni birkaç defa okuyarak karşılaştığı kelime ve cümleleri çözümlemedeki otomatikleşmesini sağlamaktır (Burns ve Wagner, 2008).

Model Okuma

Okuma parçasının önceden öğrenciye okunması ve okuma sırasında öğrencinin kendi metninden takip etmesidir. Bu müdahale tekniği öğrencinin metni kendisi okumadan dinlemesine ve görmesine olanak sağlamaktadır. Araştırmalar okuma metninin önceden görülmesinin ve öğrenci tarafından dinlenilmesinin aralarında öğrenme engeli bulanan veya okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin de bulunduğu çok geniş bir grup için sesli okuma akıcılığının ilerlemesi konusunda etkili bir araç olduğunu vurgulamaktadır (Skinner, Cooper ve Cole, 1997). Öğrenciye metni okuma müdahale tekniğinde metin öğrenciye, akıcı okuyabilen biri tarafından okunmaktadır. Model okuma müdahale tekniğinde uygulamada kullanılan metin araştırmacı tarafından öğrenciye okunmakta ve öğrencinin aynı anda aynı metni takip etmesi beklenilmektedir. Bu sayede öğrenci metni akıcı okumayı model alacaktır (Daly ve Martens, 1994).

Performans Temelli Müdahale Teknikleri

Performans Dönütü

Performans dönütü okuma bittiğinde deneğe okunan doğru ve yanlış kelime sayısının söylenmesidir (Daly, Andersen, Gortmaker ve Turner, 2006). Yapılan çalışmalar performans dönütü verilmesinin dakikada okunan doğru kelime sayısında artış sağladığını göstermektedir (Eckert vd., 2002). Öğrencilere kendi okumaları hakkında geri bildirimler

sağlamak ilkökul ve ortaokula devam eden normal gelişim gösteren ve özel eğitim gereksinimi duyan öğrencilerin okuma performanslarının iyileştirilmesinde son derece önemli olabilmektedir (Conte ve Hintze, 2000).

Ödül

Öğrencin dakikada okuduğu doğru kelime sayısının artması ve sesli okuma akıcılığının artması sonrası kendi isteği doğrultusunda belirlenen pekiştirecin verilmesidir. Öğrencilere performansları istenilen seviyeye ulaştığında ödül verilmesini hem genel eğitim hem de özel eğitim alanındaki öğrencilerin performanslarının artmasına katkı sağlamaktadır (Eckert vd., 2002). Ödül tekniğinde dakika okunan kelime sayısı ile ilgili hedef belirlenir ve katılımcıdan hedeflenen dakikada okunacak kelime sayısına ulaşması istenir. Katılımcı hedefe ulaştığında belirlenen ödül verilir (Jones, Wickstrom, Noltemeyer, Brown, Schuka ve Therrien, 2009).

Kısa Deneysel Analiz

Kısa deneysel, birbirine yakın müdahale teknikleri veya müdahale paketleri içerisinde etkili olanı belirlemede kullanılan değerlendirme sürecidir (Martens, Eckert, Bradley ve Ardoin, 1999). Kısa deneysel analiz değerlendirme sürecinin uygulanması dört aşamada gerçekleştirilmektedir. İlk aşamada katılımcılar için başlama düzeyi verisi alınmaktadır (Wilber ve Cushman, 2006). Diğer aşamada katılımcılara uygulanacak müdahale teknikleri veya müdahale paketleri belirlenir. Müdahale teknikleri veya müdahale paketlerinin belirlenmesinde öğrencilerin öğrenme hiyerarşisindeki yeri yol gösterici olmaktadır (Haring, Lovitt, Eaton ve Hansen, 1978). Öğrenmenin kişinin hedeflenen becerileri gerçekleştirme düzeyi ile ilgili olarak farklı aşamaları vardır (Alberto ve Troutman, 2012; Özyürek, 2004; Tekin ve Kircaali-Iftar, 2001). Bu aşamalar incelendiğinde edinim, kalıcılık, akıcılık ve genelleme olmak üzere dört aşamadan oluştuğu görülmektedir (Alberto ve Troutman, 2012; Brown vd., 1993; Özyürek, 2004; Tekin ve Kircaali-Iftar, 2001). Kişinin daha önce yapamadığı bir beceri ya da davranışı belirli bir doğruluk oranında yapar hale gelmesi edinim olarak tanımlanmaktadır (Alberto ve Troutman, 2012). Model okuma ve hata düzeltme gibi beceri temelli müdahale teknikleri öğrencilerin beceriyi edinmelerini destekler. Edinilen bir beceri ya da davranışın kolay ve hızlı bir şekilde sergilenmesine ise akıcılık olarak tanımlanmaktadır (Alberto ve

Troutman, 2012; Chiesa ve Robertson, 2000). Akıcılığın desteklenmesi pekiştirme ve tekrarlar ile mümkün olmaktadır. Öğrenilen beceri ve davranışların farklı durum ve ortamlarda sergilenmesi ise genelleme olarak tanımlanmaktadır (Alberto ve Troutman, 2012; Chiesa ve Robertson, 2000; Kerr ve Nelson, 2006; Özyürek, 2004; Tekin ve Kircaali-Iftar, 2001). Öğrencilere beceri ve davranışların kazandırılmasında edinim aşaması önemli olduğu kadar akıcılık, kalıcılık ve genelleme aşamaları da oldukça önemlidir (Tekin ve Kircaali-Iftar, 2001).

Kısa deneysel analiz değerlendirme sürecinin uygulanmasının üçüncü aşamasında belirlenen müdahale teknikleri veya müdahale paketleri sıra ile hedeflenen beceride uygulanır (Wilber ve Cushman, 2006). KDA' da tek denekli deneysel desenlerden kısa çoklu uygulama deseni ya da dönüşümlü uygulamalar deseni kullanılabilir. KDA değerlendirme sürecinin son aşamasında ise veriler karşılaştırılarak etkili müdahale tekniğine veya müdahale paketine karar verilir.

Genişletilmiş Analiz

KDA kısa bir zaman içerisinde etkili müdahale tekniklerini veya müdahale paketlerini belirleyebilmesi yönüyle araştırmacılar için işlevsel bir değerlendirme sürecidir (Chafouleas, Martens, Dobson, Weinstein ve Gardner, 2004; Daly, Eckert ve Martens, 2002; Eckert vd., 2000; Vanauken, Chafouleas, Bradley ve Martens, 2002). Buna karşın KDA sonrası GA'ya yer vermenin iki önemli hedefi bulunmaktadır. Bunlardan ilki KDA değerlendirme süreci ile etkili olduğu belirlenen müdahale tekniklerinin veya müdahale paketlerinin katılımcılarda zaman içerisinde etkililiklerini sürdürüp sürdürmediğinin test edilmesidir (Bross ve diğerleri, 2006; Daly ve diğerleri, 2002; Malloy, Gilbertson ve Maxfield, 2007; Noel ve diğerleri, 2001; Jones ve Wickstorm, 2002). GA'nın bir diğer hedefi ise KDA ile etkililiği belirlenmiş en az iki müdahale tekniği veya müdahale paketinin dönüşümlü uygulanması ile KDA' nın güvenilirliğini test etmektir.

Okuma Akıcılığını Artırmaya Yönelik Müdahale Araştırmaları

Okuma güçlüğü yaşayan öğrenciler, normal sınıfa devam eden öğrenciler, zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrenciler ve az gören öğrenciler sınıf düzeylerinin altında okuma performansı sergileyebilmektedirler (Fellenious, 1999; Güzel-Özmen, Karakoç, Çakmak ve Özdemir, 2009; McDowell ve Keenan, 2001; Trent ve Truan, 1997; Seçkin, 2012; Van

Bon ve Screuder, 2004; Wormsley, 1996). Okuma akıcılığı problemlerinin yaygınlığı nedeniyle özellikle son on yılda öğrencilerin okuma akıcılığını ve okuduğunu anlamalarının arttırılmasına yönelik çalışmaların sayısının arttığı görülmektedir (Ardoin, Daly, Eckert ve Martens, 2002; Daly, Dool, Eckert, Hamler ve Martens, 1999; Güzel-Özmen vd., 2009; Orçan ve Güzel-Özmen, 2010; Pattillo, Heller ve Smith, 2004). Öğrencilerin okuma akıcılıklarını arttırmada en etkili müdahale veya müdahale paketinin hangisi olduğunun belirlenmesi ise araştırmaların odak noktası haline gelmiştir (Chafouleas vd., 2004; Daly vd., 1998; Daly, Dool, Eckert, Hamler ve Martens, 1999; Daly, Eckert ve Martens, 2002; Orçan ve Güzel-Özmen, 2010). Öğrencilerin okuma akıcılığını arttırmada en etkili müdahale veya müdahale paketini belirlemede kısa deneysel analiz yöntemi sıklıkla kullanılmaktadır. Alan yazın incelendiğinde öğrencilerin okuma akıcılığını arttırmaya yönelik müdahale ve müdahale paketlerinin kısa deneysel analiz kullanılarak yapılan pek çok araştırma mevcuttur (Ardoin, Daly, Eckert ve Martens, 2002; Daly, Dool, Eckert, Hamler ve Martens, 1999; Güzel-Özmen vd., 2009; Orçan ve Güzel-Özmen, 2010; Pattillo, Heller ve Smith, 2004). Yapılan kısa deneysel analiz araştırmalarında, kısa deneysel analizin en etkili müdahale veya müdahale paketini belirlemede oldukça etkili olduğu vurgulamaktadır (Chafouleas vd., 2004; Daly, Eckert ve Martens, 2002; Eckert vd., 2000; VanAuken vd., 2002).

Yapılan kısa deneysel analiz araştırmalarını iki grupta incelemek mümkündür. Bunlardan ilki beceri temelli ve performans temelli müdahalelerin tek başına sunulması ile paket halinde sunulmasını inceleyen araştırmalardır. İkinci grup ise birleştirilmiş farklı müdahale paketlerinin etkililiğini inceleyen araştırmalardır. Alanyazın incelendiğinde az gören öğrencilerin ve farklı engel grubundaki öğrencilerin okuma akıcılıklarını arttırmada farklı müdahalelerin veya müdahale paketlerinin etkililiğinin test edildiği görülmüştür (Eckert vd., 2002; Güzel-Özmen vd., 2009; Pattillo vd., 2004). Okuma güçlüğü sergileyen öğrencilerin okuma akıcılığını desteklemeye yönelik araştırmalarda kısa deneysel analiz tekniğinin araştırmacılar tarafından sıklıkla kullanıldığı dikkat çekicidir (Chafouleas vd., 2004; Eckert vd., 2000; VanAuken vd., 2002). Araştırma bulguları okuma akıcılığının uygulanan farklı müdahale teknikleri ile etkili biçimde desteklenebildiğini göstermektedir (Daly vd., 1999; Eckert vd., 2002).

Öğrencilerin okuma akıcılığını arttırmada beceri temelli müdahale tekniklerinden olan tekrarlı okumanın tek başına kullanılması birçok araştırmada en etkili müdahale tekniği olarak belirlenmiştir. Buna rağmen bütün öğrenciler için okuma akıcılığını artıran en etkili

müdahale tekniği tekrarlı okuma olmamış katılımcılara göre farklılaşmıştır. Daly vd., (1999) yaptıkları bir araştırmada okuma akıcılığını artırmaya yönelik farklı müdahalelerin etkililiklerini kısa deneysel analiz ile değerlendirmişlerdir. Öğrencilerin eğitsel müdahaleler sonrası okuma akıcılıkları incelenmiştir. Araştırmacılar müdahale uygulamalarında ödül, tekrarlı okuma, model okuma + tekrarlı okuma ve daha kolay bir metinle yapılan okuma + tekrarlı okuma sırasını izlemişlerdir. Müdahale teknikleri veya müdahale paketleri okuma akıcılığını artırma konusunda ciddi ilerlemeler sağlamasına rağmen, müdahale veya müdahale paketlerinin okuma metinleri üzerindeki etkilerinden emin olabilmek için kısa bir geri çekme gerçekleştirilmiştir. Araştırmada tek başına sunulan tekrarlı okuma müdahale tekniği iki öğrencinin okuma akıcılığının artırılmasında en etkili olduğu belirlenen müdahale koşulu olurken bir öğrencide okuma metninin önceden görülmesi + tekrarlı okuma paketi etkili çıkmış bir öğrencide ise daha kolay bir metinle yapılan okuma metninin önceden görülmesi + tekrarlı okuma müdahale paketi etkili çıkmıştır. Ödül ise tek başına öğrencilerin okuma akıcılıklarını yükseltmemiştir.

Farklı yetersizlik gruplarıyla okuma akıcılığını artırma çalışmaları yapılmaktadır. Okuma güçlüğü olan öğrencilerin akıcı okumalarını artırmaya yönelik müdahalelerin uygulandığı birçok çalışma bulunmaktadır. Daly vd., (1998) yaptıkları araştırmada okuma güçlüğü olan normal sınıfa devam eden üç öğrencinin okuma hızını artırmaya yönelik farklı müdahale veya müdahale paketlerinin etkililiğini incelemişlerdir. Araştırmada tek denekli deneysel desenlerden dönüşümlü uygulamalar deseni kullanılmıştır. Öğrencilerin okuma hızlarını artırmaya yönelik beceri temelli müdahale koşullarından tekrarlı okuma ve model okuma kullanılmıştır. Araştırmada performans temelli müdahale koşullarından ödül ve hata düzeltme kullanılmıştır. Araştırmada ayrı ve birleştirilmiş halde sunulan müdahale veya müdahale paketlerinin etkililiği incelenmiştir. Araştırmacılar, bulgulara göre okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma hızlarını artırmada uygulanan müdahale paketlerinin ayrı olarak sunulan müdahale koşullarına göre daha etkili olduğunu belirtmişlerdir. Öğrencilerin okuma hızını artırmaya yönelik en etkili müdahale paketi öğrencilere göre farklılık göstermiştir. Benzer olarak Noell, Freeland, Witt ve Gansle, (2001) yaptıkları bir araştırmada okuma güçlüğü yaşayan dört katılımcının okuma hızını artırmada en etkili müdahale veya müdahale paketinin ne olduğunu araştırmışlardır. Araştırmada tek denekli deneysel desenlerden kısa çoklu başlama deseni kullanılmıştır. Öğrencilerin okuma hızını artırmada performans temelli müdahale tekniklerinden olan ödülün tek başına uygulanması ile beceri temelli müdahale tekniklerinin ödülle birlikte kullanılmasının ve ödüksüz

uygulanmasının etkililikleri karşılaştırılmıştır. Araştırmacılar ödül, model okuma + tekrarlı okuma, model okuma + tekrarlı okuma + ödül olmak üzere üç farklı müdahale veya müdahale paketi kullanmışlardır. Araştırmacılar öğrencilerin okuma akıcılıklarını artırmada en etkili müdahale tekniği veya müdahale paketinin üç katılımcı için tüm müdahale tekniklerinin bir arada olduğu model okuma + tekrarlı okuma + ödül olduğunu bir katılımcı için ise model okuma + tekrarlı okuma olduğunu belirtmektedir. Bu araştırmada da öğrencilerin okuma hızını artırmada ödülün tek başına sunulması en etkisiz müdahale tekniği olarak belirlenmiştir.

Okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma akıcılığını artırmaya yönelik en etkili müdahale veya müdahale paketini belirlemeye çalışan bir diğer çalışmada Chafouleas, Martens, Dobson, Weinstein ve Gardner, (2004) okuma güçlüğü yaşayan ikinci ve üçüncü sınıfa devam eden üç öğrencinin okuma akıcılığını artırmada ve okuma hatalarını azaltmada beceri temelli müdahale tekniklerinden tekrarlı okumanın, performans temelli müdahale teknikleri ile birlikte ve ayrı kullanımının etkililiğini kısa deneysel analizle karşılaştırmışlardır. Araştırmada tek denekli deneysel desenlerden dönüşümlü sağaltımlar deseni kullanılmıştır. Araştırmada tekrarlı okuma, tekrarlı okuma + performans dönütü, tekrarlı okuma + performans dönütü + ödül olmak üzere üç farklı müdahale koşulu oluşturulmuştur. Katılımcıların okuma hızını artırmada en etkili müdahale veya müdahale paketi bir katılımcı için tekrarlı okuma + performans dönütü olurken diğer katılımcı için tekrarlı okuma + performans dönütü + ödül olarak belirlenmiştir. Araştırmacılar katılımcıların okuma hızını artırmada en etkili müdahale tekniği veya müdahale paketinin katılımcılara göre farklılık gösterdiğini belirtmişlerdir. Araştırma bulguları incelendiğinde tekrarlı okumanın performans temelli müdahale teknikleriyle bir arada kullanılmasının tek başına uygulanmasına göre öğrencilerin okuma hızını artırmada ve okuma hatalarını azaltmada daha etkili olduğu görülmektedir.

Güzel-Özmen, (2006) yaptığı bir çalışmada okuma güçlüğü olan dört öğrenci ile farklı müdahale paketlerinin etkililiğini incelemiştir. Araştırmada beceri ve performans temelli müdahale teknikleri ile farklı müdahale paketleri oluşturulmuştur. Araştırmada tek denekli deneysel desenlerden dönüşümlü uygulamalar deseni kullanılmıştır. Araştırmada üç farklı müdahale paketi oluşturulmuştur. Araştırmacı müdahale tekniklerinin veya paketlerinin uygulanması sırasında model okuma + tekrarlı okuma, tekrarlı okuma+ performans dönütü ve son olarak model okuma + tekrarlı okuma + performans dönütü verme sırasını izlemiştir. Araştırma bulgularına göre iki öğrenci için model okuma + tekrarlı okuma +

performans dönütü verme en etkili müdahale paketi olarak belirlenirken diğer iki öğrenci için en etkili müdahale paketi model okuma+ tekrarlı okuma olarak belirlenmiştir. Araştırma bulguları incelendiğinde okuma hızını artırmada etkili olan müdahale paketlerinin öğrencilere göre farklılaştığı görülmektedir. Araştırmada, okuma hızını artırmada en etkili müdahale paketi iki öğrenci için beceri temelli iki müdahale ve performans temelli bir müdahalenin birleştirilmesiyle oluşturulan model okuma + tekrarlı okuma + performans dönütü paketi olarak belirlenmiştir. Diğer iki öğrenci için en etkili müdahale paketi beceri temelli müdahaleler olan model okuma ve tekrarlı okumanın birleştirilmesiyle oluşturulan müdahale paketi olarak belirlenmiştir. Benzer olarak Cates, Havey, McCormick ve Thomason, (2006) yaptıkları araştırmada; okuma güçlüğü yaşayan, dördüncü sınıfa devam eden altı öğrenci ile çalışmışlardır. Araştırmada dönüşümlü uygulamalar deseni kullanılmıştır. Araştırmada öğrencilerin dakikada okuduğu kelime sayılarının arttırılmasına yönelik farklı müdahale veya müdahale paketlerinin ayrı ve birleştirilmiş olarak sunulmasının etkililiği incelenmiştir. Çalışmada tekrarlı okuma, model okuma ve ödül ayrı olarak sunulan müdahale koşullarıdır. Model okuma + ödül, tekrarlı okuma + ödül, tekrarlı okuma + model okuma ise paket halinde sunulan müdahale paketleridir. Araştırma bulgularına göre etkili müdahale veya müdahale paketi katılımcılara göre farklılaşmıştır. Bulgular Noell, Freeland, Witt ve Gansle, (2001) çalışmasını destekler niteliktedir. Üç araştırmada da araştırmacılar okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin okuma akıcılıklarını desteklemede en etkili olan müdahale veya müdahale paketinin öğrencilere göre farklılaştığını belirtmişlerdir. Ayrıca bu araştırmalarda araştırmacılar okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin okuma akıcılığını desteklemede tekrarlı okuma müdahale tekniğinin ayrı olarak uygulanmasının beceri temelli veya performans temelli farklı müdahale teknikleri ile birlikte uygulanmasının daha etkili olduğunu göstermişlerdir.

Okuma akıcılığını artırmada etkili müdahale tekniği veya paketini belirlemede kısa deneysel analiz birçok araştırmada kullanılmaktadır. Eckert, Ardoin, Daisey ve Scorla, (2000) ortaokula devam eden okuma hızı düşük olduğu tespit edilen dört öğrenci ile yaptıkları araştırmada tek denekli deneysel desenlerden dönüşümlü uygulamalar desenini kullanmışlardır. Araştırmada beceri temelli ve performans temelli müdahale tekniklerinin ayrı ve birleştirilmiş olarak sunulmasının etkililiği karşılaştırılmıştır. Ödül, model okuma + tekrarlı okuma, performans dönütü + ödül, model okuma + tekrarlı okuma + performans dönütü, model okuma + tekrarlı okuma + ödül, model okuma + tekrarlı okuma + performans dönütü + ödül müdahale tekniği veya paketleri öğrencilere uygulanmıştır.

Araştırmacılar iki katılımcı için beceri temelli ve performans temelli müdahale tekniklerinin bir arada kullanıldığı model okuma + tekrarlı okuma + performans dönütü müdahale paketinin en etkili müdahale paketi olduğunu belirtmişlerdir. Diğer iki katılımcı için ise en etkili müdahale paketi sırasıyla model okuma + tekrarlı okuma, ödül ve model okuma + tekrarlı okuma + performans dönütü + ödül olarak belirlenmiştir. Araştırmada, öğrencilerin okuma hızını artırmada beceri temelli ve performans temelli müdahale tekniklerinin bir arada kullanıldığı müdahale paketlerinin tüm katılımcılar için tekniklerin ayrı kullanılmasına göre daha etkili olduğu belirtilmektedir.

Bir diğer kısa deneysel analiz çalışmasında Eckert vd., (2002) ilkokula devam eden, okuma güçlüğü olan altı öğrencinin okuma akıcılığını artırmada okuma metninin önceden okunması, tekrarlı okuma, performans dönütü ve ödül kullanarak farklı müdahale paketleri oluşturmuş ve paketlerin etkililiklerini kısa deneysel analiz ile karşılaştırmışlardır. Araştırmada tek denekli deneysel desenlerden dönüşümlü uygulamalar deseni kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre tüm katılımcıların okuma akıcılıklarında, tüm müdahale koşullarında artış meydana gelmiş dakikada okudukları kelime sayıları başlama düzeyine göre olumlu yönde artış olduğunu göstermiştir. Müdahale paketleri her katılımcının okuma akıcılığına katkı sağlasa da etkili müdahale paketi katılımcılara göre farklılaşmıştır.

Başka bir kısa deneysel analiz çalışmasında Dufrene ve Warzak, (2007) okuma akıcılığı istenilen düzeyin altında olan üçüncü sınıfa devam eden bir katılımcının okuma akıcılığının arttırılmasına yönelik müdahale teknikleri veya müdahale paketleri kullanmışlardır. Araştırmada kullanılan metinlerin bir kısmı İngilizce bir kısmı ise İspanyolca metinlerden oluşmuştur. Araştırmada kısa deneysel analiz yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın deseni tek denekli deneysel desenlerden kısa çoklu uygulama desendir. Araştırmada beceri temelli müdahale tekniklerinden olan model okuma ve tekrarlı okumanın ayrı ve birleştirilmiş olarak sunulmasının etkileri karşılaştırılmıştır. Performans temelli müdahale tekniklerine yer verilmemiştir. Araştırmada uygulanan müdahale ve müdahale paketleri model okuma, tekrarlı okuma ve model okuma + tekrarlı okumadır. Araştırmacılar katılımcının okuma hızının arttırılmasında en etkili olan müdahale veya müdahale paketinin İngilizce metinlerde model okuma + tekrarlı okuma olduğunu İspanyolca metinlerde ise tekrarlı okuma müdahale tekniği olduğunu belirtmişlerdir. Vanauken, Chafouleas, Bradley ve Martens, (2002) yaptıkları kısa deneysel analiz çalışmasında normal gelişim gösteren öğrencilerin okuma akıcılıklarını artırmada farklı müdahale veya

müdahale paketlerinin etkisini araştırmışlardır. Katılımcıların iki tanesi ikinci sınıfa, bir tanesi ise üçüncü sınıfa devam etmektedir. Araştırmada etkili müdahale veya müdahale paketi kısa deneysel analizle belirlenmiş sonrasında genişletilmiş analizle kısa deneysel analiz sonuçları test edilmiştir. Araştırmada tekrarlı okuma, model okuma + tekrarlı okuma, metnin basitleştirilmesi + model okuma + tekrarlı okuma müdahale veya müdahale paketleri katılımcılara uygulanmıştır. Araştırmada tekrarlı okuma müdahale tekniğinin ayrı ve diğer müdahale koşullarıyla birleştirilmiş halinin etkisi karşılaştırılmıştır. Araştırma bulguları öğrencilerin okuma akıcılığını artırmada metnin basitleştirilmesi + model okuma + tekrarlı okuma müdahale paketinin tekrarlı okuma müdahale tekniğine ve model okuma + tekrarlı okuma müdahale paketine göre daha etkili olduğunu göstermektedir. Araştırmada kısa deneysel analiz verileriyle genişletilmiş analiz verileri birbirini doğrulamaktadır. Araştırmacılar öğrencilerin okuma akıcılığını artırmada kısa deneysel analizin kullanılmasının oldukça etkili olduğunu vurgulamaktadırlar. Araştırmada ayrıca öğrencilerin okuma akıcılığını artırmada rastgele müdahaleler yerine kısa deneysel analiz verilerine göre öğrenci için en etkili müdahalenin seçilmesi gerektiği belirtilmektedir.

Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin okuma akıcılığını artırmaya yönelik yapılmış araştırmalar incelendiğinde okuma hızını artırmaya yönelik en etkili müdahale tekniği veya müdahale paketinin öğrencilere göre farklılaştığı görülmektedir (Cates, Havey, McCormick ve Thomason, 2006; Chafouleas, Martens, Dobson, Weinstein ve Gardner, 2004; Noell, Freeland, Witt ve Gansle, 2001). Araştırma bulgularında dikkat çeken bir diğer unsur ise beceri temelli ve performans temelli müdahale tekniklerinin ayrı kullanılmasından çok birleştirilmiş olarak kullanılmasının öğrencilerin okuma akıcılığını artırmada etkili olmasıdır (Cates, Havey, McCormick ve Thomason, 2006; Chafouleas, Martens, Dobson, Weinstein ve Gardner, 2004; Güzel-Özmen ve Çevik, 2006). İncelenen araştırmalarda göze çarpan bir diğer unsur ise öğrencilerin okuma akıcılığını artırmada en etkili müdahale veya müdahale paketini belirlemede kısa deneysel analizin kullanıldığı ve desen olarak tek denekli deneysel desenlerden dönüşümlü uygulamalar deseninin kullanılmasıdır (Eckert, Ardoin, Daisey ve Scorla, 2000; Eckert vd., 2002; Güzel-Özmen ve Çevik, 2006). Bu veriler göz önünde bulundurulduğunda kısa deneysel analizin etkili müdahale veya paketi belirlemede etkili olarak kullanılabileceği görülmektedir. Nitekim Vanauken, Chafouleas, Bradley ve Martens, (2002), Dufrene ve Warzak, (2007), Güzel – Özmen vd., (2009), Orçan ve Güzel-Özmen, (2010) çalışmalarında kısa deneysel analiz yönteminin

öğrencilerin okuma hızlarını artırmada en etkili müdahale veya müdahale paketini belirlemede etkili olarak kullanılabileceğini vurgulamaktadırlar.

Okuma akıcılığını artırmaya yönelik müdahale çalışmaları sadece okuma güçlüğü olan ve normal sınıfa devam eden öğrencilerle yapılmamıştır. Dikkat eksikliği ve hiperaktivite problemi olan öğrencilerle, zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrencilerle ve az gören öğrencilerle yapılmış araştırmalar da vardır (Noell, Gansle, Witt, Whitmarsh, Freeland, LaFleur, Gilbertson, ve Northup, 1998; Savaiano ve Hatton, 2013).

Noell vd., (1998) dikkat eksikliği ve hiperaktivite problemi olan dokuz yaşındaki üç öğrenci ile çalışmışlardır. Okuma hızlarının düşük olduğu belirlenen katılımcıların okuma hızlarını artırmada performans temelli müdahale tekniklerinden olan ödülün ayrı ve beceri temelli müdahale teknikleriyle birleştirilmesinin etkililikleri karşılaştırılmıştır. Araştırmada tek denekli deneysel desenlerden çoklu başlama düzeyi deseni kullanılmıştır. Araştırmada uygulanan müdahale veya müdahale paketleri ödül, model okuma + tekrarlı okuma, model okuma + tekrarlı okuma + ödüdür. Araştırmacılar iki katılımcının okuma hızını artırmada en etkili müdahale veya müdahale paketinin beceri temelli ve performans temelli müdahale tekniklerinin bir arada bulunduğu model okuma + tekrarlı okuma + ödül müdahale paketi olduğunu belirtmişlerdir. Diğer iki katılımcının okuma hızını artırmada en etkili müdahale veya müdahale paketinin beceri temelli müdahalelerin bir arada olduğu model okuma + tekrarlı okuma olduğunu belirtmişlerdir.

Savaiano ve Hatton, (2013) az gören öğrencilerin okuma akıcılığını artırmada tekrarlı okuma müdahale tekniğinin etkisini incelemişlerdir. Araştırmada değişen ölçütler deseni kullanılmıştır. Katılımcıların biri üçüncü sınıfa, diğer ikisi ise altıncı sınıfa devam etmektedir. Araştırmanın katılımcıları az gören ve normal zekâ düzeyine sahip öğrenciler arasından belirlenmiştir. Araştırmada tekrarlı okuma müdahale tekniğinin az gören öğrencilerin okuma hızını artırmada, hata oranlarını azaltmada ve okuduğunu anlamada etkisi incelenmiştir. Katılımcılar için başlama düzeyi verileri alındıktan sonra tekrarlı okuma müdahale tekniği koşulunda dakikada okuduğu kelime sayısını başlama düzeyine en az %50 artırması beklenmiştir. Katılımcı okumasını bitirdikten sonra dakikada okuduğu kelime sayısı hesaplanmıştır. Eğer katılımcı istenilen ölçütü karşılayamamışsa katılımcıdan dakikada okuduğu kelime sayısını başlama düzeyine göre %25 artırması istenmiştir. Çalışma, bu uygulama süreci izlenerek ve katılımcı istenilen ölçütü karşılayana dek yarım saat boyunca devam etmiştir. Araştırmacılar araştırma bulgularına dayanarak, tekrarlı okuma ve sesli okuma akıcılığı arasında her üç katılımcı için işlevsel bir ilişki olduğunu ve

tekrarlı okumanın sesli okuma akıcılığına olumlu anlamda etkileri olduğunu belirtmişlerdir. Tekrarlı okumanın okuma hatalarını azaltmada ciddi bir etkisi olmadığını bulgulamışlardır. Okuma akıcılığını artırmaya yönelik yapılan çalışmaların verilerinin incelendiği meta-analiz ve derleme çalışmaları da mevcuttur. Kuhn ve Stahl, (2003) derleme çalışması yapmışlardır. Tekrarlı okumanın okuma hızına etkisini incelemişlerdir. İncelenen araştırmalarda tekrarlı okumanın okuma hızının etkisini belirlemede deney grubu ve kontrol grubu oluşturulmuştur. Deney grubuna metinler birkaç defa okutulurken kontrol grubunun metinleri yalnızca bir defa okumasına izin verilmiştir. İncelenen altı çalışmada deney grubu, kontrol grubuna göre akıcı okumada artış sağlamış, sekiz çalışmada deney grubu ve kontrol grubu arasında anlamlı bir etkiye rastlanmamış ve bir çalışmada tekrarlı okuma tekniği, okuma akıcılığını arttırmış fakat yeni metinlerde akıcı okuma sağlamamıştır. Araştırmacılar, çalışmaya dahil edilen on beş araştırmadan elde edilen bulgular neticesinde tekrarlı okumanın okuma hızını artırmada etkili olup olmadığı hakkında net bir şey söylemenin zor olduğu kanısındadır. Kuhn ve Stahl, (2003) çalışmasına benzer olarak Therrien, (2004) yaptığı meta-analiz çalışmasında okuma akıcılığını artırmada tekrarlı okumanın etkisi olup olmadığını değerlendirmiştir. Çalışmada ayrıca öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin okuma akıcılığını artırmada tekrarlı okumanın etkisi değerlendirilmiştir. Dahl'ın 1977 yaptığı ilk araştırmadan 2011 yılı haziran ayına kadar olan araştırmaları incelemiştir. Araştırmaya deneysel araştırmalar dahil edilmiştir. İncelenen araştırmalar 5-18 yaş arası okul çağı çocukları ile yapılmış araştırmalardır. Therrien belirtilen yıllar arasında otuz üç çalışmaya ulaşmıştır. Araştırma bulguları tekrarlı okumanın okuma hızını artırmada hem normal gelişim gösteren öğrencilerde hem de öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerde etkili olduğunu göstermektedir. Bu çalışmalardan farklı olarak Burns ve Wagner, (2008) yaptıkları araştırmada kısa deneysel analiz kullanılarak yapılmış 13 farklı çalışmayı incelemişlerdir. Bu çalışmaların etki büyüklüğü inceleniş ve gelecekteki araştırmalara yön vermeyi amaçlamışlardır. Araştırmada iki farklı soruya cevap aranmıştır. Bunlardan birincisi kısa deneysel analiz ile belirlenen etkili müdahale veya müdahale paketlerine etkili olduğuna karar verebilmek için etki büyüklüğünün ne kadar olduğudur. Bu soruya yanıt vermek amacıyla öğrencilerin başlama düzeyi verileri ve müdahale sonrası verilerinin ortalamaları karşılaştırılmıştır. Yapılan araştırmalarda başlama düzeyinde dakikada okunan kelime sayısı ortalaması 41 iken müdahale veya müdahale paketlerinden sonraki dakikada okudukları kelime sayıları ortalama 71 olarak belirlenmiştir. Bu rakamlar incelendiğinde

etkili müdahale veya müdahale paketi öğrencilerin dakikada okuduğu kelime sayılarında yaklaşık %73 artış sağlamıştır. Araştırmada cevap aranan bir diğer soru ise yapılan çalışmalarda en etkili bulunan müdahale veya müdahale paketinin ne olduğudur. İncelenen çalışmalarda 18 farklı müdahale veya müdahale paketinin etkililiği değerlendirilmiştir. Tekrarlı okuma + model okuma müdahale paketi çalışmalarda en etkili bulunan müdahale paketi olmuştur. İncelenen çalışmalarda en etkili ikinci müdahale koşulu ise tekrarlı okuma olmuştur.

Dünya’da okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin okuma hızlarını belirleme en etkili müdahale veya müdahale paketini belirlemeye yönelik okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerle Cates, Havey, McCormick ve Thomason, (2006), Chafouleas, Martens, Dobson, Weinstein ve Gardner, (2004), Dufrene ve Warzak, (2007), Noell, Freeland, Witt ve Gansle, (2001), Vanauken, Chafouleas, Bradley ve Martens, (2002) dikkat eksikliği ve hiperaktivite problemi olan öğrencilerle Noell vd., (1998) az gören öğrencilerle Savaiano ve Hatton, (2013) yapılmış çalışmalar mevcuttur. Alanyazındaki araştırmaların bulguları incelendiğinde araştırmaların genelinde öğrencilerin okuma akıcılığını artırmada en etkili müdahale veya müdahale paketinin öğrencilere göre farklılaştığı araştırmacılar tarafından vurgulanmaktadır. Farklı yetersizlik gruplarıyla yapılan veya normal sınıfa devam öğrencilerle yapılan çalışmalarda araştırmacılar beceri temelli müdahale tekniklerinin ayrı olarak uygulanmasından çok performans temelli müdahalelerle bir arada kullanılmasının öğrencilerin okuma hızına daha fazla katkı sağladığını vurgulamaktadırlar (Chafouleas, Martens, Dobson, Weinstein ve Gardner, 2004; Noell vd., 1998; Vanauken, Chafouleas, Bradley ve Martens, 2002). Ayrıca farklı yetersizlik gruplarıyla yapılan veya normal sınıfa devam öğrencilerle yapılan çalışmalarda araştırmacılar, öğrencilerin okuma hızını artırmada en etkili müdahale veya müdahale paketi belirlemede kısa deneysel analiz yönteminin oldukça etkili olduğunu belirtmektedirler (Dufrene ve Warzak, 2007; Güzel-Özmen vd., 2009; Orçan ve Güzel-Özmen, 2010; Vanauken, Chafouleas, Bradley ve Martens, 2002).

Türkiye’de Öğrencilerin Okuma Akıcılığını Artırmaya Yönelik Etkililik Araştırmaları

Dünya’da farklı yetersizlik gruplarından çocukların okuma akıcılığını destekleme alanında çok sayıda araştırma mevcuttur (Chafouleas, Martens, Dobson, Weinstein ve Gardner, 2004; Eckert, Ardoin, Daisey ve Scarola, 2000; Vanauken, Chafouleas, Bradley ve

Martens, 2002). Buna rağmen Türkiye’de farklı yetersizlik gruplarındaki öğrencilerin ve az gören öğrencilerin okuma akıcılığını desteklemeye yönelik sınırlı sayıda çalışma bulunmaktadır (Çevik, 2006; Güzel-Özmen ve Çevik, 2006; Güzel – Özmen vd., 2009; Orçan ve Güzel-Özmen, 2010).

Güzel-Özmen, (2006) yaptığı bir çalışmada okuma güçlüğü olan dört öğrenci ile farklı müdahale paketlerinin etkililiğini incelemiştir. Araştırmada beceri ve performans temelli müdahale teknikleri ile farklı müdahale paketleri oluşturulmuştur. Araştırmada tek denekli deneysel desenlerden dönüşümlü uygulamalar deseni kullanılmıştır. Araştırmada üç farklı müdahale paketi oluşturulmuştur. Araştırmacılar müdahale tekniklerinin veya paketlerinin uygulanması sırasında model okuma + tekrarlı okuma, tekrarlı okuma+ performans dönütü ve son olarak model okuma + tekrarlı okuma + performans dönütü verme sırasını izlemişlerdir. Araştırmada araştırma bulgularına göre iki öğrenci için model okuma + tekrarlı okuma + performans dönütü verme en etkili müdahale paketi olarak belirlenirken diğer iki öğrenci için en etkili müdahale paketi model okuma+ tekrarlı okuma olarak belirlenmiştir. Araştırma bulguları incelendiğinde okuma hızını artırmada etkili olan müdahale paketlerinin öğrencilere göre farklılaştığı görülmektedir. Araştırmada, okuma hızını artırmada en etkili müdahale paketi iki öğrenci için beceri temelli iki müdahale ve performans temelli bir müdahalenin birleştirilmesiyle oluşturulan model okuma + tekrarlı okuma + performans dönütü paketi olarak belirlenmiştir. Diğer iki öğrenci için en etkili müdahale paketi beceri temelli müdahaleler olan model okuma ve tekrarlı okumanın birleştirilmesiyle oluşturulan müdahale paketi olarak belirlenmiştir.

Okuma akıcılığını artırmaya yönelik etkili müdahale veya müdahale paketini belirlemeye yönelik yapılan başka bir çalışmada Çevik, (2006) okuma akıcılığı düşük olarak belirlenmiş dört öğrencinin okuma hızlarını artırmada farklı müdahale paketlerinin etkililiğini incelemiştir. Araştırmada beceri ve performans temelli müdahale teknikleri ile farklı müdahale paketleri oluşturulmuştur. Araştırmada okuma öncesi müdahale teknikleri ve okuma sonrası müdahale teknikleri ayrı ve birleştirilmiş şekilde kullanılmıştır. Araştırmada tek denekli deneysel desenlerden dönüşümlü uygulamalar deseni kullanılmıştır. Araştırmada dört farklı müdahale paketi oluşturulmuştur. Bunlar: model okuma + tekrarlı okuma, performans dönütü + ödül, tekrarlı okuma + performans dönütü verme ve son olarak model okuma + tekrarlı okuma+ performans dönütü verme + ödüdür. Araştırmada oluşturulan müdahale paketleri incelendiğinde oluşturulan iki müdahale paketinin yalnızca beceri veya performans temelli müdahale tekniklerini içerdiği

görülürken diğer iki müdahale paketlerinde ise beceri temelli ve performans temelli müdahale teknikleri farklı şekillerde bir araya getirildiği görülmektedir. Araştırma bulgularına göre okuma akıcılığı düşük öğrencilerin okuma hızını artırmada en etkili müdahale paketi bir öğrencide beceri temelli müdahale tekniklerinin bir arada kullanıldığı model okuma + tekrarlı okuma olarak belirlenmiştir. İki öğrenci için en etkili müdahale paketi beceri temelli ve performans temelli müdahale tekniklerinin bir arada olduğu paket olarak belirlenmiştir. Bir öğrenci için ise en etkili müdahale paketi beceri temelli ve performans temelli tüm müdahale tekniklerinin bir arada kullanıldığı model okuma + tekrarlı okuma + performans dönütü verme + ödül paketi olarak belirlenmiştir.

Benzer olarak Orçan ve Güzel-Özmen, (2010) zihinsel yetersizlikten etkilenmiş altıncı sınıfa devam eden iki öğrencinin okuma akıcılığını artırmada ayrı olarak sunulan beceri temelli müdahale tekniği ile birleştirilmiş olarak sunulan beceri ve performans temelli müdahale tekniklerinin etkililiğini karşılaştırmıştır. Araştırmada kısa deneysel analiz kullanılmıştır. Araştırmada tek denekli deneysel desenlerden kısa çoklu uygulama ve dönüşümlü uygulamalar desenleri kullanılmıştır. Araştırmada uygulanan müdahale veya müdahale paketleri tekrarlı okuma, tekrarlı okuma + ödül, tekrarlı okuma + performans dönütü, tekrarlı okuma + performans dönütü + ödüldür. Araştırmada birinci katılımcı için en etkili müdahale paketi tekrarlı okuma + performans dönütü olurken en etkisiz müdahale tekniği tekrarlı okuma olarak belirlenmiştir. İkinci katılımcının okuma hızını artırmada en etkili müdahale tekniği tekrarlı okuma olarak belirlenirken en etkisiz müdahale paketi tekrarlı okuma + performans dönütü + ödül olarak belirlenmiştir. Araştırmacı en etkili ve en etkisiz müdahale veya müdahale paketlerinin her iki katılımcı için de farklılaştığını belirtmiştir.

Az gören öğrencilerin okuma akıcılıklarını desteklemeye yönelik etkili müdahale veya müdahale paketini belirlemeye yönelik yapılan bir diğer çalışmada Güzel – Özmen vd., (2009) az gören beş öğrencinin okuma akıcılığını artırmada en etkili müdahale veya müdahale paketini belirlemede ayrı ve birleştirilmiş olarak sunulan beceri temelli ve performans temelli müdahale tekniklerinin etkililiklerini karşılaştırmışlardır. Araştırma kısa deneysel analiz yöntemi ile yapılmıştır. Araştırmada tek denekli deneysel desenlerden çoklu uygulama deseni kullanılmıştır. Az gören öğrencilerin okuma akıcılığını artırma amacıyla uygulanan müdahale veya müdahale paketleri tekrarlı okuma, tekrarlı okuma + ödül, tekrarlı okuma + performans dönütü, tekrarlı okuma + performans dönütü + ödül, performans dönütü, ödül, performans dönütü + ödüldür. Araştırmacılar az gören

öğrencilerin okuma akıcılığını artırmada kullanılan yedi müdahale tekniği veya müdahale paketinden iki katılımcı için tekrarlı okumanın ayrı olarak sunulmasının en etkili müdahale tekniği olduğunu belirtmişlerdir. Diğer üç katılımcının okuma hızının arttırılmasında en etkili müdahale tekniği veya müdahale paketinin beceri temelli ve performans temelli müdahale tekniklerinin bir araya getirilmesiyle oluşturulan tekrarlı okuma + ödül müdahale paketi olduğu belirtilmiştir. Araştırmanın kısa deneysel analiz sonuçları genişletilmiş analiz yapılarak doğrulanmıştır. Bu araştırma bulguları incelendiğinde az gören öğrencilerin okuma akıcılığını artırmada ayrı ve birleştirilmiş halde sunulan beceri ve performans temelli müdahale tekniklerinin daha etkili olduğu konusunda net bir ifadeye bulunmak zordur. Ancak bununla birlikte az gören öğrencilerin okuma hızını artırmada en etkili müdahale veya müdahale paketlerinin katılımcılara göre farklılaştığı açıkça görülmektedir. Dünya’da ve Türkiye’de yapılmış çalışmalar incelendiğinde okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin, zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrencilerin ve az gören öğrencilerin okuma akıcılığını artırmaya yönelik beceri temelli ve performans temelli müdahale tekniklerinin araştırmalarda sıkça kullanıldığı görülmektedir. Öğrenciler için en etkili müdahale ve paketin belirlenebilmesi için kısa deneysel analizin kullanıldığı görülmektedir. Araştırma bulgularının genelinde öğrencilerin okuma hızını artırmada en etkili müdahale veya paketleri öğrencilere göre farklılaşmakla birlikte araştırmaların çoğunda birleştirilmiş müdahale paketleri ayrı sunulan müdahale tekniklerine göre daha fazla okuma akıcılığına daha fazla katkı sağlamaktadır (Chafouleas, Martens, Dobson, Weinstein ve Gardner, 2004; Eckert vd., 2002; Noell, Freeland, Witt ve Gansle, 2001; Vanauken, Chafouleas, Bradley ve Martens, 2002). Bu durum öğrenciler için etkili müdahale veya paketin kısa deneysel analizle belirlenmesinin öğrencilerin akademik anlamda ilerleme sağlamalarına katkı sağlayacağını düşündürmektedir. Alanyazın incelendiğinde Dünya’da ve Türkiye’de okuma güçlüğü sergileyen veya farklı engelleri olan öğrencilerin okuma akıcılığını desteklemede pek çok araştırmanın gerçekleştirildiği dikkat çekmektedir (Cates, Havey, McCormick ve Thomason, 2006; Chafouleas, Martens, Dobson, Weinstein ve Gardner, 2004; Daly vd., 1998; Daly vd., 1999; Dufrene ve Warzak, 2007; Eckert vd., 2002; Güzel-Özmen ve Çevik, 2006; Noell, Freeland, Witt ve Gansle, 2001; Orçan ve Güzel-Özmen, 2010; Vanauken, Chafouleas, Bradley ve Martens, 2002). Buna rağmen az gören öğrencilerin okuma akıcılığını artırmada en etkili müdahalenin veya müdahale tekniklerini belirlemeye yönelik kısa deneysel analiz çalışmaları sınırlıdır (Güzel-Özmen vd., 2009; Pattillo, Heller ve Smith, 2004; Savaiano ve Hatton, 2013). Türkiye’de öğrencilerin

düzeylerine uygun bir şekilde hazırlanan ve sınıf düzeylerine uygun metinler kullanılarak az gören öğrencilerin okuma akıcılığını artırmada etkili müdahaleyi belirlemeye yönelik sadece bir kısa deneysel analiz çalışması bulunabilmiştir (Güzel-Özmen vd., 2009). Bu araştırma, az gören öğrencilerin okuma akıcılığını artırmada, etkili tekniklerin belirlenmesine yönelik olması ve oluşturulan farklı müdahale paketlerinden etkili olanın kısa deneysel analizle belirlenmesi aracılığıyla az gören öğrenciler için en etkili tekniğin belirlenmesine katkı sağlaması yönüyle alanyazında yapılan çalışmalarla ilgilidir. Ayrıca kısa deneysel analiz yöntemi, alanyazında okuma akıcılığını artırmada sıklıkla kullanılmaktadır (Daly, Dool, Hintze ve Martens, 1998; Daly, Dool, Eckert, Hamler ve Martens 1999; Eckert vd., 2002; Güzel-Özmen ve Çevik, 2006; Pattillo vd., 2004). Bu nedenle bu çalışmada etkili müdahale tekniklerinin belirlenmesine yönelik kısa deneysel analiz yöntemi tercih edilmiştir. Ayrıca bu çalışmada KDA sonuçlarını doğrulamak ve aradan geçen zamana rağmen etkili müdahalelerin/paketlerin etkililiğinin devam edip etmediğini test etmek amacıyla genişletilmiş analiz yapılmıştır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu araştırmanın amacı; az gören öğrencilerin okuma akıcılıklarını artırmada beceri temelli müdahalelerin, performans temelli müdahalelerin ve birleştirilmiş müdahale paketlerinin etkililiğini incelemektir. Az gören dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerin okuma akıcılıklarını artırmada hangi müdahale veya müdahale paketinin daha etkili olduğunu belirleyebilmektir. Bu çalışmada az gören öğrencilerin okuma akıcılıklarını artırmada en etkili iki müdahale veya müdahale paketini kısa deneysel analiz ile belirlemek ve genişletilmiş analiz ile kısa deneysel analiz sonuçlarını test etmek amaçlanmıştır.

Bu bölümde sırasıyla; katılımcılar ve ortam, araştırma modeli, materyaller, deney süreci, verilerin toplanması, verilerin analizi ve güvenilirlik analizlerine yer verilmiştir.

Katılımcılar ve Ortam

Araştırmanın katılımcıları, 2013-2014 eğitim-öğretim yılında Ankara ili sınırları içerisinde bulunan, görme engelliler okullarına devam eden öğrencilerdir. Aşağıdaki önkoşul becerileri yerine getiren öğrenciler katılımcı olarak belirlenmiştir. Katılımcılar,

- a) İlkokul dördüncü ve beşinci sınıfa devam eden,
- b) Devlet hastaneleri veya üniversite hastanelerinden az gören tanısı almış,
- c) Gören yazıyı okuyabilen fakat en az 10 cm mesafeden okuyabilen,
- d) Dördüncü ve beşinci sınıfa devam eden gören öğrencilerin okuma hızının en az %20 altında olan,
- e) Devam etmekte olduğu sınıf düzeyindeki metnin en az %90'ını hecelemeden ve doğru okuyan,

f) Okumayla ilgili ek sağaltım programında yer almayan ve akıcılık müdahale paketlerine ihtiyaç duyan öğrenciler arasından seçilmiştir.

Katılımcıların Özellikleri

Araştırmaya 2 kız, 2 erkek toplam 4 öğrenci katılmıştır. Katılımcıların ikisi beşinci sınıfa devam etmekte, diğer ikisi ise dördüncü sınıfa devam etmektedir. Katılımcıların diğer özellikleri aşağıdaki gibidir:

Tablo 1

Katılımcıların Özellikleri

	Cinsiyeti	Yaşı	Sınıf düzeyi	Görme engeli	Kullandığı optik araç
1. Katılımcı	Erkek	11	5	Katarakt, Glokom	Var
2. Katılımcı	Erkek	11	5	Her iki gözde yüksek miyop, astigmatizma, egzotropya	Var
3. Katılımcı	Kız	10	4	Bilateral konjenital nistagmus+iris+ koroid+retina kolobumu	Yok
4. Katılımcı	Kız	10	4	Retinal distrofi+ hipermetropi	Var

Birinci katılımcı, erkek, az gören tanısı almış, beşinci sınıfa devam etmekte olan kendisine verilen metnin %90'ını hecelemeden ve doğru okuyabilen, gözlük kullanan, dakikada 44 kelime okuyan, yatılı kalan bir öğrencidir. Bu katılımcı, sınıflara göre ortalama okuma hızı tablosu dikkate alınarak beşinci sınıflar için dakikada 120.76 kelimenin yüzde 20 altında ve daha az (96.60 ve daha az) kelime okuduğu için katılımcı olarak belirlenmiştir. Katılımcının dakikada okuduğu kelime sayısı birinci sınıfa devam eden öğrencilerin dakikada okuduğu kelime sayısı ortalamasına yakındır (Erden, Kurdoğlu ve Uslu, 2002).

İkinci katılımcı, erkek, az gören tanısı almış, beşinci sınıfa devam etmekte olan kendisine verilen metnin %90'ını hecelemeden ve doğru okuyabilen, gözlük kullanan, dakikada 31 kelime okuyan, yatılı kalmayan bir öğrencidir. Bu katılımcı, sınıflara göre ortalama okuma hızı tablosu dikkate alınarak beşinci sınıflar için dakikada 120.76 kelimenin yüzde 20 altında ve daha az (96.60 ve daha az) kelime okuduğu için katılımcı olarak belirlenmiştir.

Katılımcının dakikada okuduğu kelime sayısı birinci sınıfa devam eden öğrencilerin dakikada okuduğu kelime sayısı ortalamasına yakındır (Erden, Kurdoğlu ve Uslu, 2002).

Üçüncü katılımcı, kız, az gören tanısı almış, dördüncü sınıfa devam etmekte olan kendisine verilen metnin %90'ını hecelemeden ve doğru okuyabilen, gözlük kullanmayan, dakikada 42 kelime okuyan, yatılı kalmayan bir öğrencidir. Bu katılımcı, sınıflara göre ortalama okuma hızı tablosu dikkate alınarak dördüncü sınıflar için dakikada 97.07 kelimenin yüzde 20 altında ve daha az (77.65 ve daha az) kelime okuduğu için katılımcı olarak belirlenmiştir. Katılımcının dakikada okuduğu kelime sayısı birinci sınıfa devam eden öğrencilerin dakikada okuduğu kelime sayısı ortalamasına yakındır (Erden, Kurdoğlu ve Uslu, 2002).

Dördüncü katılımcı, kız, az gören tanısı almış, dördüncü sınıfa devam etmekte olan kendisine verilen metnin %90'ını hecelemeden ve doğru okuyabilen, gözlük kullanan, dakikada 39 kelime okuyan, yatılı kalmayan bir öğrencidir. Bu katılımcı, sınıflara göre ortalama okuma hızı tablosu dikkate alınarak dördüncü sınıflar için dakikada 97.07 kelimenin yüzde 20 altında ve daha az (77.65 ve daha az) kelime okuduğu için katılımcı olarak belirlenmiştir. Katılımcının dakikada okuduğu kelime sayısı birinci sınıfa devam eden öğrencilerin dakikada okuduğu kelime sayısı ortalamasına yakındır (Erden, Kurdoğlu ve Uslu, 2002).

Katılımcıların Seçimi

Bu araştırmanın katılımcıları, Ankara ilinde yer alan görme engelliler okullarına devam eden, okuma hızları sınıf düzeyinin altında olan az gören öğrenciler arasından belirlenmiştir. Katılımcıların seçimi için Ankara ilinde yer alan az gören öğrencilerin sayısına ulaşılmıştır. Ön koşul becerilere sahip katılımcılar, okul müdürü ve öğretmenleriyle görüşülerek belirlenmiştir. Bu amaçla öğretmen görüşme formu (Ek 1) hazırlanmıştır.

Öğrencilerin büyük çoğunluğu üçüncü sınıf itibarıyla akıcı okumayı (doğru ve hızlı çözümleme) kazanmış oldukları alanyazında vurgulanmaktadır (Meisinger, Bloom ve Hynd, 2010). Bu nedenle araştırmanın katılımcıları dördüncü ve beşinci sınıfa devam eden, az gören tanısı almış, gören yazıyı okuyabilen fakat yaklaşık 15 cm mesafeden okuma gereği duyan, dördüncü ve beşinci sınıfa devam eden öğrencilere göre okuma akıcılığı düşük olan öğrencilerdir. Katılımcılar, okuma hızları düşük olan, okumayla ilgili ek

sağaltım programında yer almayan ve akıcılık müdahale paketlerine ihtiyaç duyan öğrenciler arasından seçilmiştir. Ayrıca katılımcılar gözlük dışında hiçbir optik araç kullanmayan öğrenciler arasından seçilmiş ve katılımcılar basılı materyalleri okurken herhangi bir teknolojik araçtan yararlanmamışlardır. Sınıflara göre ortalama okuma hızı tablosu dikkate alınarak az gören öğrenciler dördüncü sınıf için dakikada 97.07 kelimenin yüzde 20 altında ve daha az (77.65 ve daha az) kelime okuyan öğrenciler, beşinci sınıf için ise dakikada 120.76 kelimenin yüzde 20 altında ve daha az (96.60 ve daha az) kelime okuyan öğrenciler katılımcı olarak belirlenmiştir (Erden, Kurdoğlu ve Uslu, 2002).

Tablo 2

Sınıflara göre okuma hızları

Sınıf düzeyi	Okunan ortalama kelime sayısı	Süre/Dakika	Yüzde 20 Aşağısı
1.sınıf	45.30	1	36.24
2.sınıf	73.13	1	58.50
3.sınıf	91.46	1	73.16
4.sınıf	97.07	1	77.65
5.sınıf	120.26	1	96.60

(Erden, Kurdoğlu ve Uslu, 2002).

Ortam

Okul müdür ve yardımcıları ile yapılan görüşmeler sonucunda katılımcıların çalışma saatleri ve günleri belirlenmiştir. Bu bilgiler doğrultusunda okulun fiziki yapısı ve odaların uygunluk durumuna göre araştırmacıya bireysel eğitim odasında çalışmalarını yapabileceği belirtilmiştir. Bireysel eğitim odası; okulun birinci katında olan, 2x3 metre büyüklüğünde, aydınlatma ve ışık alma sıkıntısı olmayan, bir tane açılabilen camı olan, 2 sandalye 1 masası olan bir odadır. Çalışmanın tüm uygulama süreci bireysel eğitim odasında tamamlanmıştır. Çalışma başlamadan önce bireysel eğitim odasının kapısına uyarılar asılmış ve çalışma boyunca kapı kapalı tutulmuştur. Belirlenen gün ve saatlerde katılımcılardan önce odaya gidilmiş, kamera ve diğer materyaller hazırlanmış, oda sıcaklığı ve havası çalışma için uygun hale getirilmiştir.

Materyaller

Metinler

Bu araştırmada öğrencilerin önkoşul becerilerinin belirlenmesi aşamasında, katılımcıların sınıf düzeylerine göre Talim Terbiye Kurulu tarafından onaylanmış Türkçe ders kitaplarından ykleyici türdeki metinler kullanılmıştır. Metinler, müfredat temel alınarak katılımcıların sınıf düzeylerine (dördüncü sınıf ve beşinci sınıf) uygun olacak şekilde görsellerden arındırılarak hazırlanmıştır. rnek bir metin (Ek 2) yer almaktadır. Hazırlanan metinler öğrencilerin, uygulama yapılacak eēitim ēretim döneminde ve daha önceden karşılaşmadıkları metinler arasından seçilmiştir. Metinlerin benzer zorluk düzeyinde olup olmadıēının belirlenmesi amacıyla Türkçe ēretmenlerinden uzman görüşü alınmıştır. Ayrıca katılımcıların ēretmenlerinden hazırlanan metinlerin incelenmesi ve daha önce okunmamış olduēuna dair hazırlanan formu doldurması istenilmiştir. Katılımcıların n deēerlendirmede dakikada okudukları kelime sayılarının belirlenmesi aşamasında katılımcılara Times New Roman ve Verdane yazı tipinde farklı puntolarda okuma metinleri okutulmuştur. Yazı karakteri olarak belirlenen Times New Roman ders kitaplarında kullanılması yönüyle, Verdane ise Türkçe karakterlerine benzerliklerinden dolayı araştırmada kullanılacak materyallerde yer almıştır. Türkçe ders kitapları dördüncü sınıflara 12 punto, beşinci sınıflara ise 10 punto olarak sunulmaktadır. Hazırlanan metinler, dördüncü sınıflar için 12 ve daha büyük puntolarda, beşinci sınıflar için ise 10 ve daha büyük puntolarda Times New Roman ve Verdane yazı karakterleri kullanılarak öğrencilere okutulmuş ve her katılımcının en az kısıtlayıcı ortamda en iyi okuyabileceēi yazı tipi ve puntosu belirlenmiştir. Araştırmada kullanılan metinlerin tamamı 1.5 satır aralıēında iki yana yaslı şekilde oluşturulmuştur. Müdahale koşullarında kullanılacak metinler tesadüfi örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Araştırmanın n deēerlendirme aşamasında dördüncü sınıflar için 6 metin, beşinci sınıflar için 6 metin hazırlanmıştır. Kısa deneysel analiz yöntemi uygulanırken her bir katılımcı için başlama düzeyi verisi almanın yanı sıra altı deneysel koşul için metinler kullanılmıştır. Bu nedenle dördüncü sınıflara yönelik 14 metin ve beşinci sınıflara yönelik ise 14 metin araştırmada kullanılmıştır. Genişletilmiş analiz aşamasında ise dördüncü sınıflar için 12 metin ve beşinci sınıflar için 12 metin kullanılmıştır. Araştırmada dördüncü sınıflara yönelik toplam 32 metin kullanılmıştır. Bu durum beşinci sınıflar için de aynıdır.

Okuma Hızı Kayıt Çizelgesi

Katılımcıların dakikada okudukları doğru ve yanlış kelime sayılarının tespit edilebilmesi için okuma hızı kayıt çizelgeleri kullanılmıştır (Ek 3). Okuma hızı kayıt çizelgesinin üst kısmında sırası ile öğrencinin adı, soyadı, okulu ve sınıfına ait bilgiler yer almaktadır. Okuma hızının alt kısmında ise sırası ile öğrencinin dakikada okuduğu doğru kelime sayısı, dakikada okuduğu yanlış kelime sayısı, dakikada araştırmacı tarafından düzeltilen kelime sayısı, dakikada sesletilmeden atlanılan kelime sayısı ve son olarak dakikada öğrencinin eklediği kelime sayılarına ait bilgiler yer almaktadır.

Hecelemeden Okuma Kayıt Çizelgesi

Öğrencilerin kendilerine sunulan metinlerdeki okudukları kelimelerde heceleyerek okuduğu kelime sayılarının işaretlendiği çizelgedir. Çizelgenin üst bölümünde sırası ile öğrencinin adı, soyadı, okulu ve sınıfına ait bilgiler yer almaktadır. Alt kısımda ise heceleyerek okuduğu kelime sayısına ait bilgiler yer almaktadır.

Kronometre

Öğrencilerin bir dakikada okunan doğru kelime sayısının belirlenebilmesi amacıyla kronometre kullanılmıştır.

Kamera

Öğrencilerin okuma davranışlarının izlenebilmesi, verilerin incelenmesi, uygulama sonuçlarını değerlendirilebilmesi ve uygulama güvenilirliği analizleri için kullanılmıştır.

Grafikler

Katılımcıların, tekrarlı okuma- performans dönütü verme ve performans dönütü- ödül müdahale paketleri uygulanırken dakikada okuduğu doğru kelime sayılarını göstermek amacıyla 3 sütunlu grafik kullanılmıştır (Ek 4). Katılımcıların dakikada okuduğu doğru kelime sayıları grafiklere işaretlenerek katılımcılara gösterilmiştir.

Ödül Belirleme Formu

Tekrarlı okuma + ödül, Performans dönütü + ödül müdahale paketleri uygulanması sırasında kullanılmak üzere öğrencilerin aileleri, kendisi ve öğretmenleri ile görüşülerek belirlenen ödüllere oluşmaktadır. Ödül belirleme formu iki ana başlıktan oluşmaktadır. Bunlar: yiyecek- içecek ve okul araç gereçleridir (Ek 5).

Bağımlı Değişken

Bu araştırmanın bağımlı değişkeni, okuma hızıdır. Katılımcıların benzer zorluk düzeyindeki metinleri okumalarından sonra dakikada okudukları doğru ve yanlış kelime sayıları belirlenmiştir. Akıcı okuma, dakikada okunan doğru kelime sayısı ile ölçülür (Feinberg ve Shapiro, 2003). Katılımcıların metinleri okurken atladığı, yanlış seslettiği veya 3 sn.'den fazla üzerinde beklediği kelimeler işaretlenmiş ve yanlış olarak değerlendirilmiştir. Katılımcıların bir dakikada okuduğu kelime sayısı okuma hızı tespit formuna kayıt edilmiştir (Ek 3).

Bağımsız Değişken

Bağımsız değişken olarak altı deneysel koşul belirlenmiştir. Araştırmanın bağımsız değişkenlerinden üç tanesi müdahale tekniği diğer üç tanesi ise müdahale paketi olarak uygulanmıştır. Araştırmanın bağımsız değişkenleri tekrarlı okuma, performans dönütü, model okuma, performans dönütü + ödül, tekrarlı okuma + ödül, tekrarlı okuma + performans dönütüdür.

Tekrarlı Okuma

Tekrarlı okuma müdahale tekniğinde öğrenciden aynı metni üç defa sesli olarak okuması istenilmiştir. Öğrenci metni üçüncü defa okurken dakikada okuduğu kelime sayısı kayıt edilmiştir. Bu tekniğin kullanım amacı öğrencinin metni birkaç defa okuyarak karşılaştığı kelime ve cümleleri çözümlemedeki otomatikleşmesini sağlamaktır (Burns ve Wagner, 2008).

Performans Dönütü

Performans dönütü okuma bittiğinde katılımcıya okunan doğru ve yanlış kelime sayısının söylenmesidir (Daly, Andersen, Gortmaker ve Turner, 2006). Okuma sona erdiğinde katılımcıya dakikada okuduğu doğru kelime sayısı ve yanlış okuduğu kelime sayısı söylenilmiştir. Yapılan çalışmalar performans dönütü verilmesinin dakikada okunan doğru kelime sayısında artış sağladığını göstermektedir (Eckert vd., 2002). Bu müdahale tekniği uygulanırken başlama düzeyi verileri dikkate alınmıştır. Başlama düzeyinde dakikada okunan doğru kelime sayısı bir sütun grafik ile öğrenciye gösterilmiştir. Başlama düzeyinde kayıt edilen öğrencinin dakikada okuduğu doğru kelime sayısının %5 fazlasının kaç kelime ettiği ve yanlış kelime sayısının %5 azının kaç kelime ettiği hesaplanmıştır (Eckert, 2000). Öğrenciye sütun grafikte belirlenen hedef gösterilmiş ve “Bakalım belirlenen doğru kelime sayısına ulaşabilecek misin?” denilmiştir. Öğrenciye, sesli okuması bittikten sonra belirlenen hedefe ulaşip ulaşmadığı hakkında bilgi verilmiştir.

Model Okuma

Model okuma müdahale tekniği, metnin öğrenciye akıcı okuyabilen biri tarafından okunmasını ve araştırmacının metni okuduğu sırada öğrenci masasındaki aynı metinden takip etmesini gerektirmektedir. Öğrencinin metni akıcı okumayı model almasıdır (Daly ve Martens, 1994). Öğrenciye sunulan metin araştırmacı tarafından öğrenciye okunmuş ve öğrencinin aynı anda aynı metni takip etmesi istenilmiştir. Bu müdahale koşulunda araştırmacı tarafından okunacak metnin aynısı öğrenciye verilmiş ve “Ben okurken sen de dikkatli bir şekilde masadaki metni takip et” denilmiştir. Araştırmacının sesli okuması bittikten sonra metin öğrenciye okutulmuştur. Öğrencinin dakikada okuduğu doğru ve yanlış kelime sayıları tespit edilmiştir.

Performans Dönütü + Ödül

Ödül tekniğinde dakika okunan kelime sayısı ile ilgili hedef belirlenir ve katılımcıdan hedeflenen dakikada okunacak kelime sayısına ulaşması istenir. Katılımcı hedefe ulaştığında belirlenen ödül verilir (Jones vd., 2009). Okuma sona erdiğinde katılımcıya dakikada okuduğu doğru kelime sayısı ve yanlış okuduğu kelime sayısı söylenmiştir. Başlama düzeyinde belirlenen dakikada okunan doğru kelime sayısında %5 artış veya

yanlış okuduğu kelime sayısında %5 azalma sağlanırsa katılımcıya kendisinin seçtiği ödül verilmiştir.

Tekrarlı Okuma + Ödül

Öğrenciden metni üç kez okuması istenilmiştir. Başlama düzeyinde belirlenen doğru okunan ve yanlış okunan kelime sayıları dikkate alınarak doğru okunan kelime sayısında %5 artış veya yanlış okunan kelime sayısında %5 azalmanın kaç kelimeye tekâmül ettiği hesaplanmıştır. Öğrenci belirlenen hedefe ulaştığında ödül listesinden belirlediği ödül öğrenciye verilmiştir.

Tekrarlı Okuma + Performans Dönütü

Öğrenciden metni üç kez okuması istenilmiştir. Öğrenci metni her okuduğunda dakikada okuduğu doğru ve yanlış kelime sayıları grafik üzerinde işaretlenmiş ve öğrenciye gösterilmiştir. İkinci okumasında birinciye göre daha fazla doğru kelime okuması ve daha az yanlış kelime okuması gerektiği öğrenciye belirtilmiştir. İkinci ve üçüncü okumalarında da öğrencinin sesli okuması kayıt edilmiş, dakikada okuduğu doğru ve yanlış kelime sayıları grafikte işaretlenmiştir. Öğrenciye “İkinci ve üçüncü okumanda daha fazla doğru kelime okumanı istiyorum” denilmiştir. Üçüncü okuma sonrasında öğrenciye belirlenen hedefe ulaşp ulaşmadığı söylenmiştir.

Araştırma Deseni

Az gören öğrencilerin okuma hızlarını artırmada en etkili iki müdahale veya müdahale paketinin kısa deneysel analiz ile belirlenmesi aşamasında tek denekli deneysel desenlerden kısa çoklu uygulama deseni (Brief Multielement Design) kullanılmıştır. Az gören öğrencilerin okuma hızlarını artırmada etkili iki yöntem içerisinden en etkilisini bulmak amacıyla yapılacak genişletilmiş analiz aşamasında ise tek denekli deneysel desenlerden dönüşümlü uygulamalar deseni (Alternating Treatment Design) kullanılmıştır.

Kısa Çoklu Uygulama Deseni ve Araştırmada Uygulanması

Araştırmada kısa deneysel analiz sürecinde etkili müdahale veya müdahale paketini seçmek amacıyla kısa çoklu uygulama deseni kullanılmıştır. Çoklu uygulama deseni, araştırmacının iki ya da daha fazla müdahalenin bir davranış üzerindeki etkilerini değerlendirmek istediği zaman kullanılan bir desendir. Uygulama paketinin etkisini belirlemek için müdahale teknikleri bir veya daha fazla müdahale tekniği ile birleştirilebilir. Bu düzeltmeler belirli bir sıraya göre uygulanır. Daha sonra benzer bir durumla karşılaştırılır. Araştırma deseninde temel hedef müdahalelerden herhangi birinin etkili olup olmadığının belirlenmesidir. Eğer etkili ise en etkili müdahale tekniğinin hangisi olduğunu belirlemektir (Birnbrauer, Peterson, ve Solnick, 1974). Bu araştırmada müdahalelerin uygulama sıralaması, uygulamacının en az müdahalede bulunduğu teknikten/paketten en fazla müdahalede bulunduğu tekniğe göre sıralanmıştır.

Kısa çoklu uygulama deseninde başlama düzeyi verileri alındıktan sonra, bağımsız değişkenlerin (müdahalelerin ve müdahale paketlerinin) her biri bir kez sunulur. Her bir koşulun uygulanmasının ardından, üç ölçüt kullanılarak, en etkili müdahale veya müdahale paketi seçilir. Bunlardan ilkinde, bir müdahale yapılan en son başlama düzeyine göre dakikada okunan kelime sayısında %20 oranında artış sağlamışsa, etkili sayılır (Jones ve Wickstrom, 2002; Noell, Freeland, Witt ve Gansle, 2001). İkincisi, seçilmiş müdahale altındaki performans, diğer koşullarda sergilenen performanslarla kıyaslandığında en yüksek oranda görünmelidir. Son olarak, seçilmiş müdahalelerin etkileri, müdahalelerin ikinci kez yeniden uygulanması ile doğrulanır (Jones ve Wickstrom, 2002; Noell, Freeland, Witt ve Gansle, 2001).

Kısa çoklu uygulama deseni, kısa deneysel analiz uygulamalarında kullanılan bir desendir. Kısa çoklu uygulama deseni, çoklu uygulama deseninden bazı yönleriyle ayrılır. Çoklu uygulama deseninde, başlama düzeyi verileri alındıktan sonra her bir müdahale veya müdahale paketi veriler kararlılık gösterinceye kadar uygulanır. Kısa çoklu uygulama deseninde ise veriler kararlılık gösterinceye kadar değil sadece birer kez uygulanır. Daha sonra başlama düzeyi verileri tekrar alınarak veriler başlama düzeyi verileri ile karşılaştırılır. Kısa çoklu uygulama deseninde, çoklu uygulama desenine benzer olarak en etkili iki müdahale veya müdahale paketini belirleyebilmek için gerektiğinde müdahale veya müdahale paketleri tekrar uygulanabilir (Daly vd., 1999). Kısa çoklu uygulama deseninde uygulanacak müdahale veya müdahale paketlerinin nasıl bir sırada uygulanacağı

belirlenmelidir. Uygulanacak müdahale veya müdahale paketlerinin sırası her bir katılımcı için dengeli bir şekilde farklılaştırılmalıdır (Tawney ve Gast, 1984).

Dönüşümlü Uygulamalar Deseni ve Araştırmada Uygulanması

Bu araştırmada kısa deneysel analiz sonrasında katılımcılara göre en etkili iki müdahale veya müdahale paketi belirlenmiş, genişletilmiş analiz sırasında etkili olduğu belirlenen müdahaleler ve müdahale paketleri uygulanmış, öğrenciyi hedeflenen akıcılık düzeyine getirmek ve böylece seçilen tekniğin etkililiğini test etmek amacıyla dönüşümlü uygulamalar deseni kullanılmıştır.

Dönüşümlü uygulamalar deseninde katılımcılara hangi müdahale veya müdahale paketinin kullanılacağı belirtmeli veya katılımcıların müdahale veya müdahale koşullarını ayırt etmeleri sağlanmalıdır (Cooper, Heron, ve Heward, 1987). Dönüşümlü uygulamalar deseninde katılımcılar için en etkili olarak belirlenmiş müdahale veya müdahale paketleri hızla dönüştürülmüştür. Bu dönüşüm aynı oturum içerisinde gerçekleştirilmiştir. Uygulamalar sırasında her bir müdahale veya müdahale paketi katılımcılara eşit sayıda uygulanmıştır.

Dönüşümlü uygulamalar deseninde birden fazla bağımsız değişkenin, aynı bağımlı değişken üzerindeki etkililiği karşılaştırılmaktadır (Tawney ve Gast, 1984). Bu araştırmada, kısa deneysel analiz sonuçlarına göre katılımcılardan alınan veriler doğrultusunda müdahale tekniğinin veya müdahale paketinin (bağımsız değişkenin) katılımcıların dakikada okudukları kelime sayıları (bağımlı değişken) üzerindeki etkililiği karşılaştırılmıştır. Dönüşümlü uygulamalar deseni ile etkili müdahale veya müdahale paketini belirlemek amacıyla bir defa başlama düzeyi verisi alınır. Sonra müdahale veya müdahale paketleri uygulanır. Müdahaleler uygulanırken başlama düzeyi verisi almaya devam edilir. Müdahalelerden etkili olanı belirleyebilmek amacıyla müdahale koşullarında elde edilen verilen hem birbirleri ile hem de başlama düzeyi ile karşılaştırılır (Eckert vd., 2002). Bu desende, başlama düzeyi verisi alınarak veya başlama düzeyi verisi alınmadan uygulama yapılabilir (Tekin ve Kırcaali-İftar, 2001). Bu araştırmanın genişletilmiş analiz uygulamaları sırasında, dönüşümlü uygulamalar deseni başlama düzeyi verisi almadan uygulanmıştır.

Uygulama

Uygulamanın yapılabilmesi için ilk olarak Ankara il Milli Eğitim Müdürlüğü'ne araştırma izin dilekçesi verilmiştir. Ankara Valiliği oluru ile uygulama izni alınmıştır (Ek 7). Alınan izin, Ankara ilinde yer alan bir görme engelliler okulunun idaresine sunulmuştur. İdare onayı da alındıktan sonra okul müdürü, müdür yardımcıları ve sınıf rehber öğretmenleriyle görüşülerek çalışmaya uygun öğrenciler belirlenmiştir. Belirlenen katılımcıların aileleriyle de görüşülerek gerekli izinler alınmıştır. Uygulama ortamı, katılımcı ile çalışmaları aksatmayacak şekilde kontrol edilmiş ve gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Araştırmacı belirlenen gün ve saatlerde uygulama okuluna giderek uygulama ortamını gözden geçirmiş ve uygun materyalleri hazırlamıştır. Her katılımcı ile belirlenen saatlerde haftada iki gün ikişer oturum uygulama yapılmıştır. Her oturum arasında yaklaşık yirmi dakika ara verilmiştir. Verilen ara sırasında katılımcıların sınıflarına gitmelerine ve ihtiyaçlarını gidermelerine izin verilmiştir. Teneffüs saatlerinde katılımcılarla uygulama yapılmamıştır. Uygulamanın kısa deneysel analiz süreci dört katılımcı için toplam dört hafta sürmüştür. Uygulamanın genişletilmiş analiz süreci ise dört katılımcı için toplam iki hafta sürmüştür. Araştırmanın ön değerlendirme, kısa deneysel analiz ve genişletilmiş analiz aşamaları toplam iki ay sürmüştür.

Tablo 3

Katılımcıların Haftalık Çalışma Saatleri

Saatler/Günler	Pazartesi	Çarşamba
09:30-09:50	1. katılımcı	1. katılımcı
10-10-10:30	2. katılımcı	2. katılımcı
10:50-11:10	3. katılımcı	3. katılımcı
11:30-11:50	4. katılımcı	4. katılımcı

Öğrencilerin Önkoşul Becerilerini Değerlendirme Uygulamaları

Okul idaresi ve sınıf öğretmenleriyle yapılan görüşmeler sonucunda okuma hızı ve doğruluğu değerlendirilecek öğrenciler belirlenmiştir. Okulda öğretmen görüşleri sonucunda araştırmaya katılabilecek altı aday öğrenci belirlenmiştir. Öğrencilerin önkoşul becerilerinin değerlendirilmesi, okul müdürünce belirlenen 2x3 metre bireysel eğitim odasında yapılmıştır. Değerlendirilmenin yapılacağı oda öğrencilerle çalışmaya

başlamadan önce incelenmiş ve odanın yeterince ışık aldığı tespit edilmiştir. Ayrıca odada bulunan masa ve sandalyeler kontrol edilmiş, gerekli havalandırmalar yapılarak oda çalışmaya uygun hale getirilmiştir. Odada çalışma sırasında kullanılacak olan araçlar (kronometre, kamera, metinler, ödülleri, kayıt çizelgeleri) hazır hale getirilmiştir. Belirlenen öğrenciler ile ön değerlendirme çalışmaları yapılmıştır. Öğretmen görüşme formlarına göre ön koşul becerilere sahip olduğu belirtilen altı öğrencinin önkoşul becerileri karşılayıp karşılamadıklarını belirlemek için dördüncü ve beşinci sınıf düzeyindeki müfredat temelli metinlerle okuma hızları ve okuma doğrulukları değerlendirilmiştir.

Çalışmaya başlamadan önce öğrencilere kayıt çizelgeleri, kamera ve kronometre kullanılacağı belirtilmiştir. Öğrencilere kameradaki videolarının okuma değerlendirmesi yapılması için kullanılacağı söylenmiştir. Öğrencilerin kameraya alışmaları için kısa video çekilmiş ve öğrencilere izletilmiştir. Araştırmacı ortamda gerekli düzenlemeleri yaptıktan sonra kamerayı açmış ve “Bugün seninle okuma çalışması yapacağız. Farklı büyüklük ve yazı tipindeki metinlerle senin en hızlı okumanı belirleyeceğiz. Sendeki metnin aynısı bende de var. Sen okurken ben seni önündeki metinden takip edeceğim.” denilmiştir. Araştırmacı katılımcıya “Hazır mısın?” diye sorduktan sonra öğrencinin önüne okuma metnini koymuş ve öğrenci hazır olduğunda okumaya başlamıştır. Araştırmacı, katılımcıya önündeki metni en iyi şekilde okumasını söylemiş ve öğrencinin okumaya başlamasını istemiştir. Öğrencinin okumaya başlamasıyla araştırmacı kronometreyi çalıştırmıştır. Öğrenci okurken araştırmacı önündeki metinden takip etmiş ve bir dakikanın sonunda öğrencinin okuduğu en son kelimeyi tespit etmiş, öğrencinin metnin tamamını okumasını beklemiştir. Araştırmacı öğrenci bir kelimeyi 3 sn. okuyamadığında kelimenin doğrusunu katılımcıya söylemiştir. Araştırmacı tarafından düzeltilen veya söylenilen kelimeler yanlış olarak değerlendirilmiştir. Öğrencinin yanlış okuduğu fakat 3 sn. içinde kendisinin düzelttiği kelimeler doğru olarak değerlendirilmiştir. Öğrenci metni okuma sırasında satır veya kelime atlarsa araştırmacı tarafından uyarılmış, öğrenciye atladığı yer gösterilmiş ve öğrencinin okumaya devam etmesi istenmiştir. Öğrencinin tüm okuma performansının değerlendirilmesi için metnin geri kalan bölümlerindeki okuduğu yanlış kelimeler ve heceleyerek okuduğu kelimeler de işaretlenmiştir.

Değerlendirmenin yapıldığı gün kamera kayıtları araştırmacı tarafından izlenmiştir. Kayıt çizelgelerine sonuçlar kayıt edilmiştir. Toplam 6 öğrencinin 2’si sınıf düzeylerine uygun metnin %10’undan daha fazlasını heceleyerek okuduğu için araştırmaya dahil edilmemiştir. Araştırmaya devam eden 4 katılımcı da aynı görme engelliler okuluna devam etmektedir.

Kısa Deneysel Analiz ve Genişletilmiş Analiz Uygulamaları

Kısa deneysel analiz sürecinde müdahale veya müdahale paketleri katılımcılara dönüştürülerek uygulanmıştır. Uygulamada başlama düzeyi ortalama 6-7 dakika, tekrarlı okuma 18-20 dakika, performans dönütü 12-14 dakika, model okuma 8-10 dakika, performans dönütü- ödül 20-22 dakika, tekrarlı okuma- ödül 25-27 dakika ve son olarak tekrarlı okuma- performans dönütü verme 22-24 dakika arasında sürmüştür. Bu araştırmada kısa çoklu uygulama deseni uygulanırken öncelikle her bir katılımcıdan birer kez başlama düzeyi verisi alınmıştır. Müdahale veya müdahale paketleri uygulanırken belirli bir sıra takip edilmiştir. Beceri Temelli Müdahale Teknikleri ve Performans Temelli Müdahale Tekniklerinin uygulanmasının ardından müdahale paketleri uygulanmıştır. Araştırmada kullanılan müdahale veya müdahale paketleri şu sıra ve kısaltmalarla gösterilmiştir: Tekrarlı Okuma (T.O.), Performans Dönütü (P.D.), Model Okuma (M.O.), Performans Dönütü + Ödül (P.D.+Ö.), Tekrarlı Okuma + Ödül (T.O.+Ö.) ve son olarak Tekrarlı Okuma + Performans Dönütü (T.O+P.D.).

Genişletilmiş analiz uygulaması müdahale veya müdahale paketleri arasındaki fark belirleninceye kadar uygulanmıştır. Araştırmanın genişletilmiş analiz süreci her katılımcı için altışar oturumda tamamlanmıştır.

Araştırmanın kısa deneysel analiz süreci aşağıdaki aşamalarda yapılmıştır.

Başlama Düzeyinin Belirlenmesi

Araştırmada müdahale veya müdahale paketleri uygulanmadan önce her katılımcı için bir oturum başlama düzeyi verileri elde edilmiştir. Müdahale veya müdahale paketleri uygulaması öncesi katılımcıların başlangıçtaki akıcı okuma seviyeleri, dakikada okudukları doğru ve yanlış kelime sayıları belirlenmiştir. Araştırmacı başlama düzeyi verilerini alma oturumlarında kamerayı açmış ve katılımcıya “Bugün seninle bir çalışma yapacağız, bu çalışmada senin uymanı istediğim bazı kurallar var. Bunlar: yüksek sesle ve anlaşılır bir şekilde önündeki metni okumandır” demiştir. Araştırmacı, katılımcıya “Senin önündeki metnin aynısı bende de var sen okurken ben oradan takip edeceğim” demiştir. Araştırmacı katılımcıya “Hazır mısın?” diye sormuştur. Katılımcı “Hazırım” cevabı verdikten sonra araştırmacı kendi metnini önüne koymuş ve katılımcıya “Önündeki metni en iyi okumanla okumanı istiyorum” demiştir. Ardından araştırmacı, öğrenciye “Hazır başla” yönergesi vermiştir. Katılımcı okumaya başladığında kronometre açılmıştır. Bir dakikanın sonunda

araştırmacı önündeki metinden öğrencinin en son okuduğu kelimenin olduğu yeri işaretlemiş ve öğrenciyi metnin tamamını okuması için beklemiştir. Araştırmacı katılımcının okumadan atladığı kelime veya satırlar olduğunda uyarıda bulunmuştur. Katılımcı metindeki kelimelerde 3 sn. 'den fazla beklediğinde araştırmacı kelimenin doğrusunu söylemiş ve katılımcının okumaya devam etmesini istemiştir. Öğrencinin atladığı, yanlış seslettiği veya 3 sn.'den fazla üzerinde beklediği kelimeler işaretlenmiş ve yanlış olarak değerlendirilmiştir. Katılımcının bir dakikada okuduğu kelime sayısı okuma hızı tespit formuna kayıt edilmiştir (Ek 3).

Tekrarlı Okuma Müdahale Tekniğinin Uygulanması

Araştırmacı tekrarlı okuma müdahale tekniği verilerini alma oturumlarında kamerayı açmış ve katılımcıya “Bugün seninle bir çalışma yapacağız, bu çalışmada senden uymanı istediğim bazı kurallar var. Bunlar: yüksek sesle ve anlaşılır bir şekilde önündeki metni okumandır” demiştir. Araştırmacı katılımcıya “Senin önündeki metnin aynısı bende de var sen okurken ben oradan takip edeceğim” demiştir. Araştırmacı katılımcıya “Hazır mısın?” diye sormuştur. Katılımcı “Hazırım” cevabı verdikten sonra araştırmacı kendi metnini önüne koymuş ve katılımcıya “Önündeki metni en iyi okumanla 3 kez okumanı istiyorum” demiştir. Ardından araştırmacı öğrenciye “Hazır başla” yönergesi vermiştir. Katılımcı okumaya başladığında kronometre açılmıştır. Bir dakikanın sonunda araştırmacı önündeki metinden öğrencinin en son okuduğu kelimenin olduğu yeri işaretlemiş ve öğrenciyi metnin tamamını okuması için beklemiştir. Katılımcı birinci okumasını bitirdikten sonra yarım dakika dinlenmesine izin verilmiştir. Daha sonra araştırmacı, katılımcıya “Şimdi önündeki aynı metni 2. kez okumanı istiyorum” demiştir. Katılımcı 2. okumasını bitirdiğinde araştırmacı, katılımcıya “Şimdi önündeki aynı metni 3. kez okumanı istiyorum” demiştir. Araştırmacı katılımcının okumadan atladığı kelime veya satırlar olduğunda uyarıda bulunmuştur. Katılımcı metindeki kelimelerde 3 sn. 'den fazla beklediğinde araştırmacı kelimenin doğrusunun söylemiş ve katılımcının okumaya devam etmesini istemiştir. Öğrencinin atladığı, yanlış seslettiği veya 3 sn.'den fazla üzerinde beklediği kelimeler işaretlenmiş ve yanlış olarak değerlendirilmiştir. Katılımcının bir dakikada okuduğu kelime sayısı okuma hızı tespit formuna kayıt edilmiştir (Ek 3).

Performans Dönütü Müdahale Tekniğinin Uygulanması

Araştırmacı tekrarlı okuma müdahale tekniği verilerini alma oturumlarında kamerayı açmış ve katılımcıya “Bugün seninle bir çalışma yapacağız, bu çalışmada senden uymanı istediğim bazı kurallar var. Bunlar: yüksek sesle ve anlaşılır bir şekilde önündeki metni okumandır” demiştir. Araştırmacı katılımcıya “Senin önündeki metnin aynısı bende de var sen okurken ben oradan takip edeceğim” demiştir. Araştırmacı katılımcıya “Hazır mısın?” diye sormuştur. Katılımcı “Hazırım” cevabı verdikten sonra araştırmacı kendi metnini önüne koymuş ve katılımcıya önündeki metni en iyi okumanla okumanı istiyorum, sen okurken ben önümdeki grafiğe senin dakikada okuduğun doğru ve yanlış kelime sayılarını işaretleyeceğim.” demiştir. Ardından araştırmacı öğrenci “Hazır başla” yönergesi vermiştir. Katılımcı okumaya başladığında kronometre açılmıştır. Bir dakikanın sonunda araştırmacı önündeki metinden öğrencinin en son okuduğu kelimenin olduğu yeri işaretlemiş ve grafiğe katılımcının kaç kelime okuduğunu işaretlemiş ve öğrenciyi metnin tamamını okuması için beklemiştir. Katılımcı okumasını bitirdikten sonra katılımcıya grafik üzerinden dakikada kaç kelime okuduğu gösterilmiş ve incelemesine izin verilmiştir. Katılımcının atladığı, yanlış seslettiği veya 3 sn.’den fazla üzerinde beklediği kelimeler işaretlenmiş ve yanlış olarak değerlendirilmiştir. Öğrencinin bir dakikada okuduğu kelime sayısı okuma hızı tespit formuna kayıt edilmiştir (Ek 3).

Model Okuma Müdahale Tekniğinin Uygulanması

Araştırmacı model okuma müdahale tekniği verilerini alma oturumlarında kamerayı açmış ve katılımcıya “Bugün seninle bir çalışma yapacağız, bu çalışmada senden uymanı istediğim bazı kurallar var. Bunlar: yüksek sesle ve anlaşılır bir şekilde önündeki metni okumandır” demiştir. Araştırmacı katılımcıya “Benim önümdeki metnin aynısı sende de var ben okurken sen oradan beni takip edeceksin.” demiştir. Araştırmacı katılımcıya “Hazır mısın?” diye sormuştur. Katılımcı “Hazırım” cevabı verdikten sonra araştırmacı kendi metnini önüne koymuş ve katılımcıya şimdi ben sana önümdeki metni okuyacağım, ben okurken senin önündeki metni dikkatli bir şekilde takip etmeni istiyorum, okumam bittiğinde sen okumaya başlayacaksın” demiştir. Ardından araştırmacı metni okumaya başlamış, metni açık anlaşılır ve akıcı bir şekilde sonuna kadar okumuştur. Araştırmacının okuması sonra erdikten sonra araştırmacı katılımcıya “Şimdi senden önündeki metni en iyi okumanla okumanı istiyorum.” demiştir. Katılımcı okumaya başladığında kronometre açılmıştır. Bir dakikanın sonunda araştırmacı önündeki metinden öğrencinin en son

okuduğu kelimenin olduğu yeri işaretlemiş ve grafiğe katılımcının kaç kelime okuduğunu işaretlemiş ve öğrenciyi metnin tamamını okuması için beklemiştir. Katılımcı okumasını bitirdikten sonra katılımcının dakikada kaç kelime okuduğu belirlenmiştir. Katılımcının atladığı, yanlış seslettiği veya 3 sn.'den fazla üzerinde beklediği kelimeler işaretlenmiş ve yanlış olarak değerlendirilmiştir. Öğrencinin bir dakikada okuduğu kelime sayısı okuma hızı tespit formuna kayıt edilmiştir (Ek 3).

Performans Dönütü + Ödül Müdahale Paketinin Uygulanması

Araştırmacı performans dönütü-ödül müdahale paketi verilerini alma oturumlarında kamerayı açmış ve katılımcıya “Bugün seninle bir çalışma yapacağız, bu çalışmada senden uymanı istediğim bazı kurallar var. Bunlar: yüksek sesle ve anlaşılır bir şekilde önündeki metni okumandır” demiştir. Araştırmacı katılımcıya “Senin önündeki metnin aynısı bende de var sen okurken ben oradan takip edeceğim” demiştir. Araştırmacı çalışmada ödül kullanılacağını belirtmiştir. Araştırmacı katılımcıya “Eğer önündeki metni okuduğunda belirlediğim hedefe ulaşırsan dakikada okuduğun doğru kelime sayısı artar ve yanlış okuduğun kelime sayısı azalırsa benden bir ödül kazanacaksın.” demiştir. Katılımcının ödül belirleme formundan istediği ödülü seçmesi istenmiştir (Ek 5). Katılımcı ödülü işaretledikten sonra araştırmacı katılımcıya “Hazır mısın?” diye sormuştur. Katılımcı “Hazırım” cevabı verdikten sonra araştırmacı kendi metnini önüne koymuş ve katılımcıya önündeki metni en iyi okumanla okumanı istiyorum” demiştir. Ardından araştırmacı öğrenci “Hazır başla” yönergesi vermiştir. Katılımcı okumaya başladığında kronometre açılmıştır. Bir dakikanın sonunda araştırmacı önündeki metinden öğrencinin en son okuduğu kelimenin olduğu yeri işaretlemiş ve öğrenciyi metnin tamamını okuması için beklemiştir. Her katılımcının dakikada okuduğu doğru kelime sayılarının %3-5 fazlasının, dakikada okuduğu yanlış kelime sayısının %3-5 azının kaç kelime olduğu araştırmacı tarafından hesaplanmıştır (Eckert, 2000). Araştırmacı katılımcıya ulaşması gereken hedefi “Eğer okumanda doğru kelime ve daha az yanlış kelime okursan belirlediğin ödülü kazanacaksın” demiştir. Daha sonra araştırmacı, katılımcıya “Senden doğru kelime ve daha az hatalı kelime okumanı istemiştin. Sen dakikada doğru kelime yanlış kelime okudun.” demiştir. Katılımcı istenilen hedefe ulaşmış ise “Sen, belirlediğin hedefe ulaştığın için seçtiğin ödülü kazandın.” denmiştir. Katılımcı istenilen hedefe ulaşamamış ise “Sen, belirlediğim hedefe ulaşamadığın için maalesef ödülü kazanamadın.” denmiştir. Araştırmacı, katılımcının okumadan atladığı kelime veya satırlar

olduğunda atladığı uyarıda bulunmuştur. Katılımcı metindeki kelimelerde 3 sn. ‘den fazla beklediğinde araştırmacı kelimenin doğrusunun söylemiş ve katılımcının okumaya devam etmesini istemiştir. Öğrencinin atladığı, yanlış seslettiği veya 3 sn.’den fazla üzerinde beklediği kelimeler işaretlenmiş ve yanlış olarak değerlendirilmiştir. Katılımcının bu müdahale paketi koşulunda, bir dakikada okuduğu kelime sayısı okuma hızı tespit formuna kayıt edilmiştir (Ek 3).

Tekrarlı Okuma + Ödül Müdahale Paketinin Uygulanması

Araştırmacı tekrarlı okuma-ödül müdahale tekniği verilerini alma oturumlarında kamerayı açmış ve katılımcıya “Bugün seninle bir çalışma yapacağız, bu çalışmada senden uymanı istediğim bazı kurallar var. Bunlar: yüksek sesle ve anlaşılır bir şekilde önündeki metni okumandır” demiştir. Araştırmacı katılımcıya “Senin önündeki metnin aynısı bende de var sen okurken ben oradan takip edeceğim” demiştir. Araştırmacı çalışmada ödül kullanılacağını belirtmiştir. Araştırmacı katılımcıya “Eğer önündeki metni 3 kez okuduğunda belirlediğim hedefe ulaşırsan dakikada okuduğun doğru kelime sayısı artar ve yanlış okuduğun kelime sayısı azalırsa benden bir ödül kazanacaksın.” demiştir. Katılımcının ödül belirleme formundan istediği ödülü seçmesi istenmiştir (Ek 5). Katılımcı ödülü işaretledikten sonra araştırmacı katılımcıya “Hazır mısın?” diye sormuştur. Katılımcı “Hazırım” cevabı verdikten sonra araştırmacı kendi metnini önüne koymuş ve katılımcıya önündeki metni en iyi okumanla 3 kez okumanı istiyorum” demiştir. Ardından araştırmacı öğrenci “Hazır başla” yönergesi vermiştir. Katılımcı okumaya başladığında kronometre açılmıştır. Bir dakikanın sonunda araştırmacı önündeki metinden öğrencinin en son okuduğu kelimenin olduğu yeri işaretlemiş ve öğrenciyi metnin tamamını okuması için beklemiştir. Katılımcı birinci okumasını bitirdikten sonra yarım dakika dinlenmesine izin verilmiştir. Daha sonra araştırmacı, katılımcıya “Şimdi önündeki aynı metni 2. kez okumanı istiyorum” demiştir. Katılımcı 2. okumasını bitirdiğinde dakikada okuduğu kelime sayısı başlama düzeyine göre karşılaştırılmıştır. Her katılımcının dakikada okuduğu doğru kelime sayılarının %3-5 fazlasının, dakikada okuduğu yanlış kelime sayısının %3-5 azının kaç kelime olduğu araştırmacı tarafından hesaplanmıştır. Araştırmacı katılımcıya ulaşması gereken hedefi “Eğer 3. okumanda doğru kelime ve daha az yanlış kelime okursan belirlediğin ödülü kazanacaksın” demiştir. Daha sonra araştırmacı, katılımcıya “Şimdi önündeki aynı metni 3. kez okumanı istiyorum” demiştir. 3. Okumanın sonunda araştırmacı katılımcıya “ Senden doğru kelime ve daha az hatalı kelime okumanı

istemiştim. Sen dakikada doğru kelime yanlış kelime okudun.” demiştir. Katılımcı istenilen hedefe ulaşmış ise “Sen, belirlediğin hedefe ulaştığın için seçtiğin ödölü kazandın.” denmiştir. Katılımcı istenilen hedefe ulaşmamış ise “Sen, belirlediğim hedefe ulaşmadığın için maalesef ödölü kazanamadın.” denmiştir. Araştırmacı katılımcının okumadan atladığı kelime veya satırlar olduğunda uyarıda bulunmuştur. Katılımcı metindeki kelimelerde 3 sn. ‘den fazla beklediğinde araştırmacı kelimenin doğrusunun söylemiş ve katılımcının okumaya devam etmesini istemiştir. Öğrencinin atladığı, yanlış seslettiği veya 3 sn.’den fazla üzerinde beklediği kelimeler işaretlenmiş ve yanlış olarak değerlendirilmiştir. Katılımcının bu müdahale paketi koşulunda 3. okumasının sonunda, bir dakikada okuduğu kelime sayısı okuma hızı tespit formuna kayıt edilmiştir (Ek 3).

Tekrarlı Okuma + Performans Dönütü Müdahale Paketinin Uygulanması

Araştırmacı tekrarlı okuma-performans dönütü müdahale paketi verilerini alma oturumlarında kamerayı açmış ve katılımcıya “Bugün seninle bir çalışma yapacağız, bu çalışmada senden uymanı istediğim bazı kurallar var. Bunlar: yüksek sesle ve anlaşılır bir şekilde önündeki metni okumandır” demiştir. Araştırmacı katılımcıya “ Senin önündeki metnin aynısı bende de var sen okurken ben oradan takip edeceğim” demiştir. Araştırmacı çalışmada grafik kullanılacağını belirtmiştir. Araştırmacı katılımcıya “Sen önündeki metni 3 kez okuyacaksın. Ben sana her okumanın sonunda dakikada okuduğun doğru ve yanlış kelime sayılarını grafik üzerinden işaretleyecek ve sana grafiği göstereceğim” demiştir (Ek 4). Araştırmacı katılımcıya “Hazır mısın?” diye sormuştur. Katılımcı “Hazırım” cevabı verdikten sonra araştırmacı kendi metnini önüne koymuş ve katılımcıya önündeki metni en iyi okumanla 3 kez okumanı istiyorum” demiştir. Ardından araştırmacı öğrenci “Hazır başla” yönergesi vermiştir. Katılımcı okumaya başladığında kronometre açılmıştır. Bir dakikanın sonunda araştırmacı önündeki metinden öğrencinin en son okuduğu kelimenin olduğu yeri belirlemiş, grafikte işaretlemiş ve öğrenciyi metnin tamamını okuması için beklemiştir. Katılımcının birinci okumasını bittikten sonra yarım dakika dinlenmesine izin verilmiştir. Araştırmacı katılımcının dakikada okuduğu doğru ve yanlış kelime sayısını grafiğin ilk sütununa işaretlemiştir. Araştırmacı katılımcıya “Birinci okumanda dakikada doğru kelime yanlış kelime okudun.” demiştir. Daha sonra araştırmacı, katılımcıya “şimdi önündeki aynı metni 2. kez okumanı istiyorum. Bakalım bu okumanda daha fazla doğru kelime ve daha az yanlış kelime okuyabilecek misin?” demiştir. Katılımcı 2. okumasını bitirdiğinde dakikada okuduğu kelime sayısı hesaplanmış ve grafiğin ikinci

sütununa işaretlenmiştir. Araştırmacı katılımcıya “İkinci okumanda dakikada doğru kelime yanlış kelime okudun.” demiştir. Daha sonra araştırmacı, katılımcıya “Şimdi önündeki aynı metni 3. kez okumanı istiyorum. Bakalım bu okumanda daha fazla doğru kelime ve daha az yanlış kelime okuyabilecek misin?” demiştir. Araştırmacı katılımcının dakikada okuduğu doğru ve yanlış kelime sayısını grafiğin üçüncü sütununa işaretlemiştir. Üçüncü okumanın sonunda grafiğin ilk, ikinci ve üçüncü sütunları öğrenciye incelenmiştir. Sen “İlk okumanda doğru kelime, ikinci okumanda kelime ve üçüncü okumanda kelimeyi doğru okudun.” denmiştir. Araştırmacı katılımcının okumadan atladığı kelime veya satırlar olduğunda uyarıda bulunmuştur. Katılımcı metindeki kelimelerde 3 sn. ‘den fazla beklediğinde araştırmacı kelimenin doğrusunun söylemiş ve katılımcının okumaya devam etmesini istemiştir. Öğrencinin atladığı, yanlış seslettiği veya 3 sn.’den fazla üzerinde beklediği kelimeler işaretlenmiş ve yanlış olarak değerlendirilmiştir. Katılımcının bu müdahale paketi koşulunda üçüncü okumasının sonunda, bir dakikada okuduğu kelime sayısı okuma hızı tespit formuna kayıt edilmiştir (Ek 3).

Genişletilmiş Analiz Uygulamaları

Genişletilmiş analiz uygulamalarında, her katılımcı ile belirlenen saatlerde haftada iki gün ikişer oturum uygulama yapılmıştır. Her oturum arasında yaklaşık yirmi dakika ara verilmiştir. Verilen ara sırasında katılımcıların sınıflarına gitmelerine ve ihtiyaçlarını gidermelerine izin verilmiştir. Teneffüs saatlerinde katılımcılarla uygulama yapılmamıştır. Kısa deneysel analiz uygulamalarının tamamlanmasını izleyen hafta genişletilmiş analiz uygulamalarına başlanmıştır. Uygulamanın genişletilmiş analiz süreci, dört katılımcı için toplam iki hafta sürmüştür. Genişletilmiş analiz uygulaması müdahale veya müdahale paketleri arasındaki fark belirleninceye kadar uygulanmıştır. Araştırmanın genişletilmiş analiz süreci her katılımcı için altışar oturumda tamamlanmıştır. Kısa deneysel analiz uygulamaları sonucunda birinci katılımcı için en etkili iki müdahale veya müdahale paketi (T.O+Ö.) ve (T.O+P.D.) olmuştur. Bu sonuca dayanarak genişletilmiş analizde birinci katılımcıya (T.O+Ö.) ve (T.O+P.D) uygulanmıştır. İkinci katılımcı için en etkili iki müdahale veya müdahale paketi (T.O.) ve (T.O.+Ö.) olmuştur. Bu sonuca dayanarak genişletilmiş analizde ikinci katılımcıya (T.O.) ve (T.O.+Ö.) uygulanmıştır. Üçüncü katılımcı için en etkili iki müdahale veya müdahale paketi (M.O.) ve (T.O.+Ö.) olmuştur. Bu sonuca dayanarak genişletilmiş analizde üçüncü katılımcıya (M.O.) ve (T.O.+Ö.)

uygulanmıştır. Dördüncü katılımcı için en etkili iki müdahale veya müdahale paketi (M.O.) ve (T.O.+P.D.) olmuştur. Bu sonuca dayanarak genişletilmiş analizde dördüncü katılımcıya (M.O.) ve (T.O.+P.D.) uygulanmıştır.

Verilerin Toplanması ve Verilerin Analizi

Verilerin toplanması aşamasında, katılımcılar için seçilen uygun punto ve yazı tipinde benzer zorluk düzeyindeki metinlerle başlama düzeyi verileri alınmıştır. Daha sonra kısa deneysel analiz aşamasında tek denekli deneysel desenlerden kısa çoklu uygulama deseni kullanılarak farklı müdahale paketleri ile metinler katılımcılara okutulmuş ve katılımcıların dakikada okudukları kelime sayıları dikkate alınarak her bir katılımcı için en etkili iki müdahale paketleri belirlenmiştir. Ardından genişletilmiş analiz aşamasında dönüşümlü sağaltımlar deseni kullanılarak en etkili iki müdahale paketi arasında katılımcılar için etkili olan ortaya çıkarılmıştır. Her bir katılımcı için başlama düzeyi verileri elde edildikten sonra müdahale teknikleri ve müdahale paketleri uygulanmıştır. Başlama düzeyinde katılımcıya metin bir defa sesli olarak okutulmuştur. Araştırmacı öğrencinin okuduğu doğru ve yanlış kelime sayısını tespit etmiştir. Öğrencinin bir dakika sonunda okuduğu doğru ve yanlış kelime sayısı araştırmacı tarafından belirlenmiş ve sütun grafiğe işaretlenmiştir. Daha sonra müdahaleler uygulanmıştır. Veriler başlama düzeyi, performans dönütü, model okuma, performans dönütü-ödül müdahale tekniği veya müdahale paketleri koşullarında katılımcının ilk okuması dikkate alınarak oluşturulmuştur. Tekrarlı okuma, tekrarlı okuma- ödül ve tekrarlı okuma- performans dönütü müdahale tekniği veya müdahale paketleri koşullarında ise katılımcının 3. okuması dikkate alınarak toplanmış ve kayıt edilmiştir.

Bu araştırmanın kısa deneysel analiz aşamasında, katılımcıların dakikada okudukları kelime sayıları grafiğe yerleştirilmiştir. Kısa deneysel analiz verilerini yorumlamada veri noktalarının birbirine göre durumu göz önünde bulundurulmuştur. Uygulanılan bir müdahale veya müdahale paketinde verilerin düzeyi diğerlerine göre belirgin bir şekilde yüksek ise o müdahale veya müdahale paketinin diğerlerine göre daha etkili olduğuna karar verilmiştir. Genişletilmiş analiz aşamasında ise her katılımcı için etkili iki müdahale veya müdahale paketi belirlenmiştir. Genişletilmiş analizde bir müdahale veya müdahale paketinde elde edilen veri noktaları diğerine göre yüksek ise o müdahale veya müdahale paketi diğerine göre daha etkili olarak belirlenmiştir. Veriler düzey olarak

karşılaştırıldıktan sonra grafik eğim olarak da yorumlanmıştır. Bir müdahale veya müdahale paketinde elde edilen veri yolları diğerine göre daha dik ise ve diğerine göre artan bir eğime sahip ise o müdahale veya müdahale paketinin daha etkili olduğuna karar verilmiştir. Araştırmanın genişletilmiş analiz aşamasında kullanılan iki müdahale veya müdahale paketini birbirinden ayırmak için farklı şekiller kullanılmıştır.

Kısa çoklu uygulama ve dönüşümlü uygulamalar deseninde toplanılan veriler çizgi grafik ile gösterilir ve görsel olarak yorumlanır (Tawney ve Gast, 1984). Grafikte bağımsız değişken verileri x ekseninde, bağımlı değişken verileri ise y ekseninde gösterilir (Cooper vd., 1987). X ekseninde; oturumlar, gün, hafta ve saat gibi zaman verileri yer alır. Y ekseninde ise bağımlı değişkenin sayısı veya yüzdesi yer almaktadır (Tawney ve Gast, 1984). X eksenindeki oturumlara karşılık gelen dakikada okunan kelime sayısı verileri y ekseninde işaretlenir ve değerlerin çizgiler ile birleştirilmesi sonucunda veri yolları meydana gelir. Bu araştırmada, kısa deneysel analiz aşamasında hazırlanan grafiklerde x ekseninde oturumlar ve müdahale veya müdahale paketleri (Bağımsız Değişken), y ekseninde ise katılımcıların dakikada okuduğu kelime sayıları (Bağımlı Değişken) gösterilmiştir. Katılımcıların her bir oturumda ve müdahale veya müdahale paketi koşullarında okudukları dakikada okunan kelime sayıları y ekseninde işaretlenmiştir. Bu araştırmada, genişletilmiş analiz aşamasında hazırlanan grafiklerde x ekseninde oturumlar ve müdahale veya müdahale paketleri (Bağımsız Değişken), y ekseninde ise katılımcıların dakikada okuduğu kelime sayıları (Bağımlı Değişken) gösterilmiştir. Katılımcıların her bir oturumda ve kısa deneysel analiz ile belirlenen müdahale veya müdahale paketi koşullarında okudukları dakikada okunan kelime sayıları y ekseninde işaretlenmiştir. Son olarak veri noktalarının birleştirilmesiyle veri yolları elde edilmiştir.

Kısa çoklu uygulama deseni ve dönüşümlü uygulamalar deseninde veriler, diğer tek denekli desenlerde olduğu gibi, oluşturulan grafikler görsel olarak yorumlanır. Oluşturulan grafiklerdeki verilerin eğimine ve düzeyine bakılır (Tawney ve Gast, 1984). Bu araştırmada hedeflenen davranış verileri (dakikada okunan kelime sayısı) hangi müdahale veya müdahale paketi koşulunda düzey olarak daha yüksek eğri oluşturuyorsa o müdahale tekniği ve müdahale paketi daha etkili olarak yorumlanmıştır. Genişletilmiş analiz esnasında ise uygulanan iki müdahale tekniği ve müdahale paketi verilerinden hangisinin veri yolları artan ve diğer müdahale tekniği veya müdahale paketi verilerine göre dik ise o müdahale veya müdahale paketi koşulu daha etkili olarak belirlenmiştir.

Güvenirliklerin Hesaplanması

Bu araştırmada, dört katılımcı için toplam 80 oturum veri toplanmıştır. Bu verilerin %30'u (24 oturum) araştırmaya katılan tüm katılımcıları kapsayacak şekilde tesadüfî örnekleme yapılarak gözlemciler arası güvenilirlik ve uygulama güvenilirliği hesaplanmıştır. Güvenirlik hesaplamalarının yapılabilmesi için her bir katılımcıya uygulanan müdahale veya müdahale paketlerinin video kayıtları, kayıtlarda kullanılan metinler ve güvenilirlik formları kullanılmıştır. Video kayıtları, güvenilirlik formları ve metinler bir araştırması görevlisine verilmiştir. Güvenirlik verileri bu yolla elde edilmiştir.

Gözlemciler Arası Güvenirlik

Araştırmada başlama düzeyi ve kullanılan müdahale veya müdahale paketleri verilerine ait gözlemciler arası güvenilirliğin belirlenmesi için bu aşamalarda videoya kayıt edilerek toplanan veriler, özel eğitim bölümünde araştırma görevlisi tarafından izlenerek tutulmuştur. Gözlemciye okuma hızı belirlemeye yönelik eğitim verilmiştir. Gözlemciler arası güvenilirlik hesaplamaları için gözlemci güvenilirliği formu geliştirilmiştir (Ek 8). Gözlemci güvenilirliği formunda katılımcının adı ve soyadı, tarih, müdahale oturumu, metin adı, uygulayıcı kayıtları, gözlemci kayıtları, evet ve hayır bölümlerinden oluşmaktadır. Gözlemciden video kayıtlarındaki metinleri kayıtla eş zamanlı olarak okuması ve takip etmesi istenmiştir. Gözlemci metni takip etmiş ve katılımcıların yanlış okuduğu kelimeleri tespit etmiş ve bir dakika sonunda metinde gelinen yeri işaretlemiştir. Gözlemci daha sonra katılımcının dakikada okuduğu doğru kelime sayısını tespit etmiştir. Gözlemci daha sonra bu verileri gözlemci güvenilirliği formunun gözlemci bölümüne işaretlemiştir. Araştırmacının ve gözlemcinin verileri, “Görüş birliği/ (görüş birliği + görüş ayrılığı) x 100” formülüyle (Kırcaali-İftar ve Tekin, 2001) hesaplanarak gözlemciler arası güvenilirlik hesaplaması yapılmıştır. Bu araştırmada yapılan hesaplamalar sonucu gözlemciler arası güvenilirlik ortalama %97.2 (%94.4-%100 olarak bulunmuştur.

Uygulama Güvenirliği

Uygulama güvenilirliğini değerlendirmek amacıyla, araştırmada kullanılan müdahale veya müdahale paketlerinin uygulanması sırasında, uygulama basamaklarının uygulamacı tarafından güvenilir biçimde uygulanıp uygulanmadığını belirleyebilmek amacıyla, uygulama güvenilirliği verileri toplanmıştır. Bu amaçla “Uygulama Güvenirliği Veri

Toplama Formu” geliştirilmiştir (Ek 9). Bu formda müdahale veya müdahale paketleri koşullarının aşamaları kontrol listesi haline getirilerek karşılına evet /hayır sütunları yerleştirilmiştir. Bağımsız bir gözlemciye, her katılımcı ile yürütülen oturumların ve uygulanan müdahale veya müdahale paketlerinin tamamını kapsayacak şekilde %30’unun video kayıtları verilmiştir. Gözlemci oturumları izlemiş ve uygulama kontrol listesi kullanarak (evet/hayır) doğru ve yanlış şekilde uygulanmış adımların toplam sayısını kaydetmiştir. Uygulama bitiminde, araştırmacının dışında Özel Eğitim Bölümü’nde görevli araştırma görevlisi, uygulamacının Uygulama Güvenirliği Veri Toplama Formlarında yer alan basamakları yerine getirip getirmediğini kamera kaydından izleyerek, uygunsu formda yer alan “Evet” sütununa; uygun değilse “Hayır” sütununa işaretleyerek belirlemiştir. Uygulama güvenirligi, gözlenen uygulamacı davranışının, planlanan uygulamacı davranışına bölünerek yüzdesinin alınması ile hesaplanmıştır.

Buna göre bu araştırmada birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü katılımcılar için uygulanan müdahale veya müdahale paketlerinin uygulama oturumları gözlemciye izletilmiş ve uygulama güvenirligi %100 bulunmuştur.

BÖLÜM IV

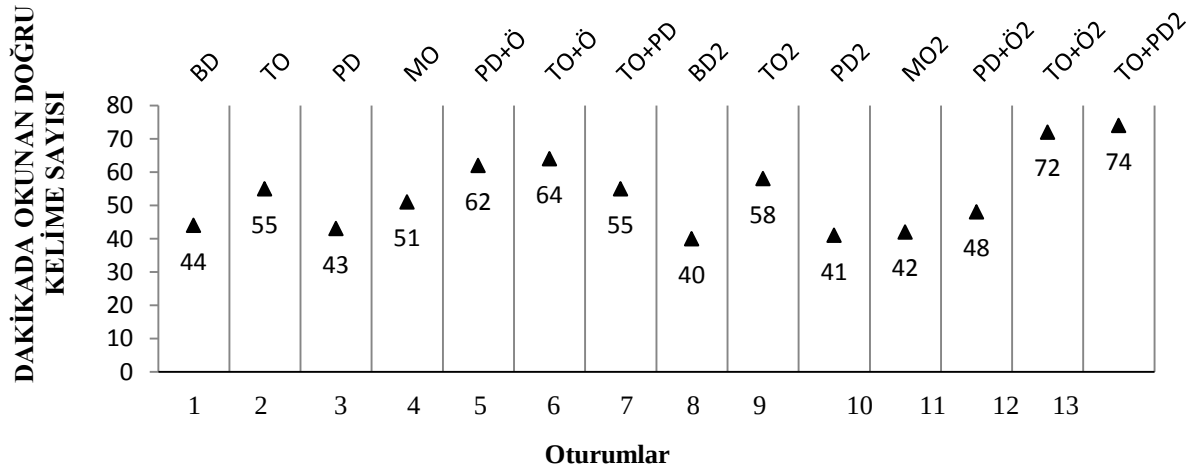
BULGULAR VE YORUMLAR

Bu araştırmanın amacı; az gören öğrencilerin okuma akıcılığının artırılmasında beceri temelli, performans temelli ve birleştirilmiş müdahale programlarının etkililiğini Kısa deneysel analiz ile belirlemek ve genişletilmiş analiz ile kısa deneysel analiz sonuçlarını karşılaştırmaktır. Araştırmanın bu bölümünde kısa deneysel analiz ve genişletilmiş analiz bulgularına ve yorumlarına yer verilmiştir.

Birinci Katılımcının Kısa Deneysel Analiz Sonuçları ve Yorumları

Birinci katılımcının başlama düzeyinde ve tüm müdahale veya müdahale paketleri koşullarında bir dakikada okuduğu doğru kelime sayısı grafik 1’de gösterilmiştir.

Katılımcı - 1



Grafik-1: Birinci Katılımcının Kısa Deneysel Analizde Başlama Düzeyi ile Müdahale veya Müdahale Paketlerinde Dakikada Okuduğu Doğru Kelime Sayısı

Birinci katılımcı, ilk başlama düzeyinde dakikada 44 kelimeyi doğru olarak okumuştur. İkinci başlama düzeyinde 40 kelimeyi doğru olarak okumuştur.

Birinci katılımcı, tekrarlı okuma müdahale tekniği koşulunda birinci yoklamada bir dakikada 55 kelime, ikinci yoklamada 58 kelime okumuştur.

Birinci katılımcı, performans dönütü müdahale tekniği koşulunda birinci yoklamada bir dakikada 43 kelime, ikinci yoklamada 41 kelime okumuştur.

Birinci katılımcı, model okuma müdahale tekniği koşulunda birinci yoklamada bir dakikada 51 kelime, ikinci yoklamada 42 kelime okumuştur.

Birinci katılımcı, performans dönütü + ödül müdahale paketi koşulunda birinci yoklamada bir dakikada 62 kelime, ikinci yoklamada 48 kelime okumuştur.

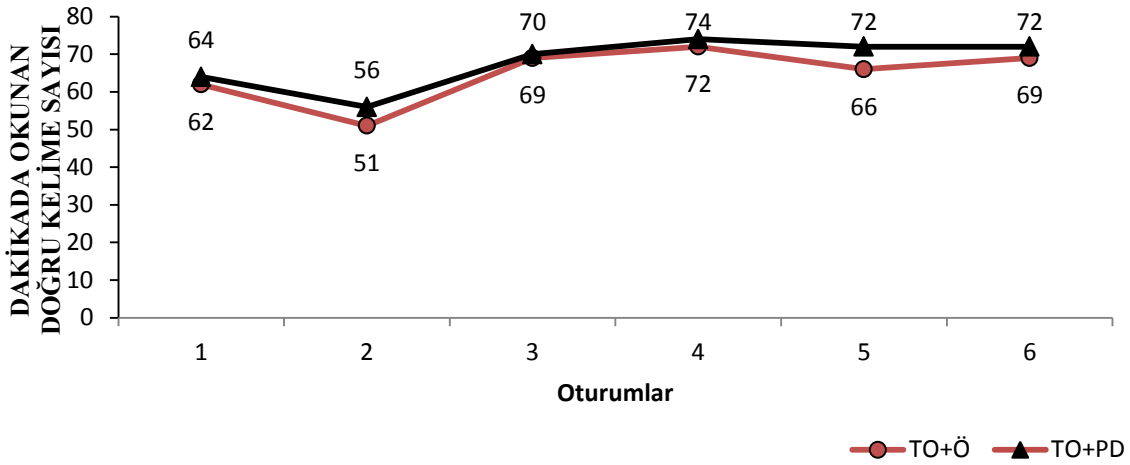
Birinci katılımcı, tekrarlı okuma + ödül müdahale paketi koşulunda birinci yoklamada bir dakikada 64 kelime, ikinci yoklamada 72 kelime okumuştur.

Birinci katılımcı tekrarlı okuma + performans dönütü müdahale paketi koşulunda birinci yoklamada bir dakikada 55 kelime, ikinci yoklamada 74 kelime okumuştur.

Grafik-1 'de veri yollarının düzeyi karşılaştırıldığında en etkili iki müdahale veya müdahale paketi tekrarlı okuma + ödül ve tekrarlı okuma + performans dönütü olarak belirlenmiştir.

Birinci Katılımcının Genişletilmiş Analiz Sonuçları ve Yorumları

Katılımcı-1



TO+Ö: Tekrarlı okuma+ Ödül

TO+PD: Tekrarlı okuma + Performans Dönütü

Grafik-2: Birinci Katılımcının Genişletilmiş Analizde En Etkili İki Müdahale veya Müdahale Paketi Koşulunda Bir Dakikada Okuduğu Doğru Kelime Sayısı

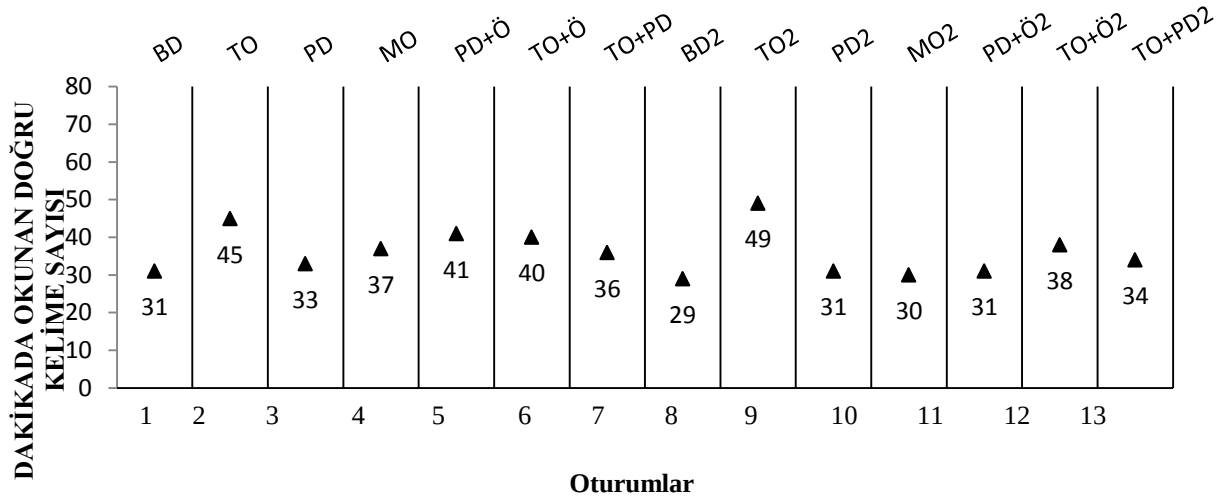
Birinci katılımcı için en etkili iki müdahale paketi kısa deneysel analiz ile T.O.+Ö. ve T.O.+P.D. olarak belirlenmiştir.

Birinci katılımcının genişletilmiş analiz sonuçları incelendiğinde, katılımcının dakikada okuduğu doğru kelime sayısının, T.O.+P.D. müdahale paketi koşulunda bütün oturumlarda T.O.+Ö. müdahale paketi koşuluna göre daha fazla olduğu belirlenmiştir. Veri yollarının düzeyi karşılaştırıldığında birinci katılımcı, bütün oturumlarda T.O.+P.D. müdahale paketi koşulunda T.O.+Ö. müdahale paketi koşuluna göre daha fazla doğru kelime okumuştur. Bu sonuca göre ikinci katılımcı için genişletilmiş analiz sonuçları, kısa deneysel analiz sonuçlarını doğrulamaktadır.

İkinci Katılımcının Kısa Deneysel Analiz Sonuçları ve Yorumları

İkinci katılımcının başlama düzeyinde ve tüm müdahale veya müdahale paketleri koşullarında bir dakikada okuduğu doğru kelime sayısı grafik 3’de gösterilmiştir.

Katılımcı - 2



Grafik-3: İkinci Katılımcının Kısa Deneysel Analizde Başlama Düzeyi ile Müdahale veya Müdahale Paketlerinde Dakikada Okuduğu Doğru Kelime Sayısı

İkinci katılımcı, ilk başlama düzeyinde dakikada 31 kelimeyi doğru olarak okumuştur. İkinci başlama düzeyinde 29 kelimeyi doğru olarak okumuştur.

İkinci katılımcı, tekrarlı okuma müdahale tekniği koşulunda birinci yoklamada bir dakikada 45 kelime, ikinci yoklamada 49 kelime okumuştur.

İkinci katılımcı, performans dönütü müdahale tekniği koşulunda birinci yoklamada bir dakikada 33 kelime, ikinci yoklamada 31 kelime okumuştur.

İkinci katılımcı, model okuma müdahale tekniği koşulunda birinci yoklamada bir dakikada 37 kelime, ikinci yoklamada 30 kelime okumuştur.

İkinci katılımcı, performans dönütü + ödül müdahale paketi koşulunda birinci yoklamada bir dakikada 41 kelime, ikinci yoklamada 31 kelime okumuştur.

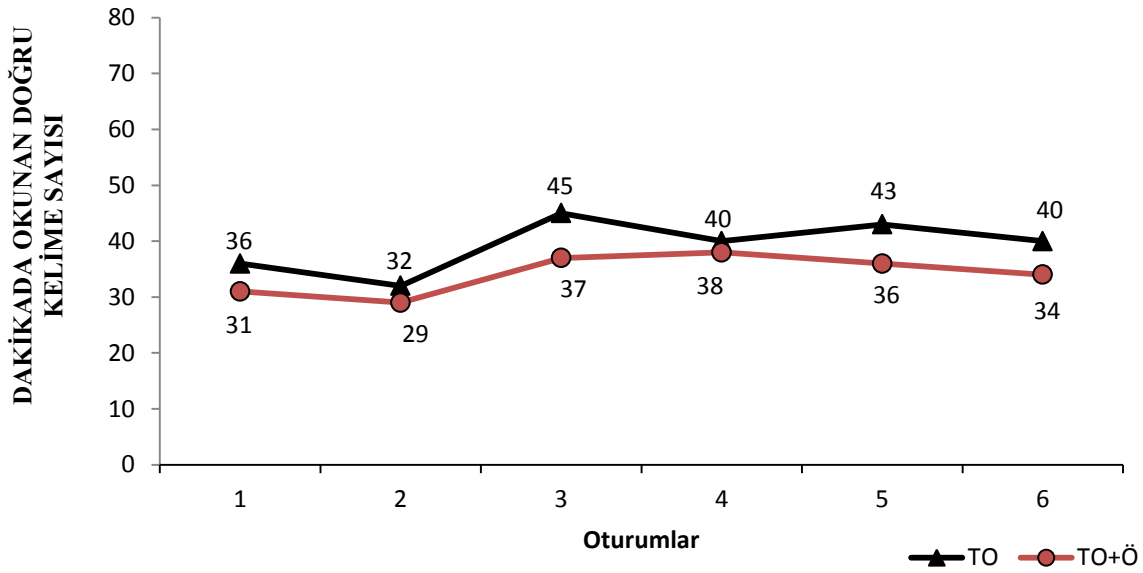
İkinci katılımcı, tekrarlı okuma + ödül müdahale paketi koşulunda birinci yoklamada bir dakikada 40 kelime, ikinci yoklamada 38 kelime okumuştur.

İkinci katılımcı tekrarlı okuma + performans dönütü müdahale paketi koşulunda birinci yoklamada bir dakikada 36 kelime, ikinci yoklamada 34 kelime okumuştur.

Grafik-3 'de veri yollarının düzeyi karşılaştırıldığında en etkili iki müdahale veya müdahale paketi, tekrarlı okuma ile tekrarlı okuma + ödül olarak belirlenmiştir.

İkinci Katılımcının Genişletilmiş Analiz Sonuçları ve Yorumları

Katılımcı-2



TO: Tekrarlı okuma

TO+Ö: Tekrarlı okuma + Ödül

Grafik-4: İkinci Katılımcının Genişletilmiş Analizde En Etkili İki Müdahale veya Müdahale Paketi Koşulunda Bir Dakikada Okuduğu Doğru Kelime Sayısı

İkinci katılımcı için en etkili iki müdahale veya müdahale paketi kısa deneysel analiz ile tekrarlı okuma ve tekrarlı okuma + ödül olarak belirlenmiştir.

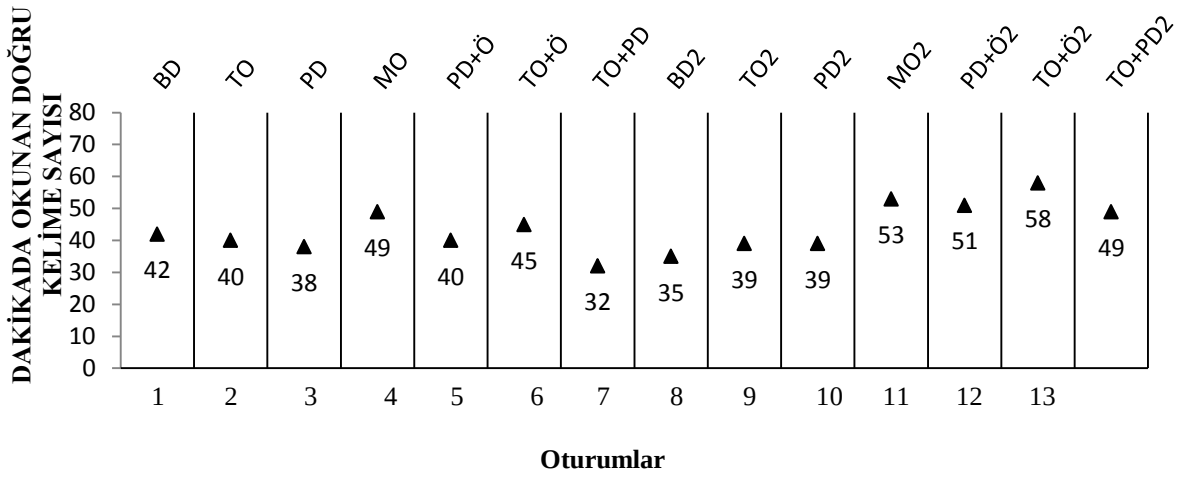
İkinci katılımcının genişletilmiş analiz sonuçları incelendiğinde, katılımcının dakikada okuduğu doğru kelime sayısının, tekrarlı okuma müdahale koşulunda bütün oturumlarda tekrarlı okuma + ödül müdahale paketi koşuluna göre daha fazla olduğu belirlenmiştir.

Veri yollarının düzeyi karşılaştırıldığında bütün oturumlarda T.O. müdahale tekniği koşulunda daha fazla doğru kelime okumuştur. Bu sonuca göre ikinci katılımcı için genişletilmiş analiz sonuçları, kısa deneysel analiz sonuçlarını doğrulamaktadır.

Üçüncü Katılımcının Kısa Deneysel Analiz Sonuçları ve Yorumları

Üçüncü katılımcının başlama düzeyinde ve tüm müdahale veya müdahale paketleri koşullarında bir dakikada okuduğu doğru kelime sayısı grafik 5’de gösterilmiştir.

Katılımcı - 3



Grafik-5: Üçüncü Katılımcının Kısa Deneysel Analizde Başlama Düzeyi ile Müdahale veya Müdahale Paketlerinde Dakikada Okuduğu Doğru Kelime Sayısı

Üçüncü katılımcı, ilk başlama düzeyinde dakikada 42 kelimeyi doğru olarak okumuştur. İkinci başlama düzeyinde 35 kelimeyi doğru olarak okumuştur.

Üçüncü katılımcı, tekrarlı okuma müdahale tekniği koşulunda birinci yoklamada bir dakikada 40 kelime, ikinci yoklamada 39 kelime okumuştur.

Üçüncü katılımcı, performans dönütü müdahale tekniği koşulunda birinci yoklamada bir dakikada 38 kelime, ikinci yoklamada 39 kelime okumuştur.

Üçüncü katılımcı, model okuma müdahale tekniği koşulunda birinci yoklamada bir dakikada 49 kelime, ikinci yoklamada 53 kelime okumuştur.

Üçüncü katılımcı, performans dönütü + ödül müdahale paketi koşulunda birinci yoklamada bir dakikada 40 kelime, ikinci yoklamada 51 kelime okumuştur.

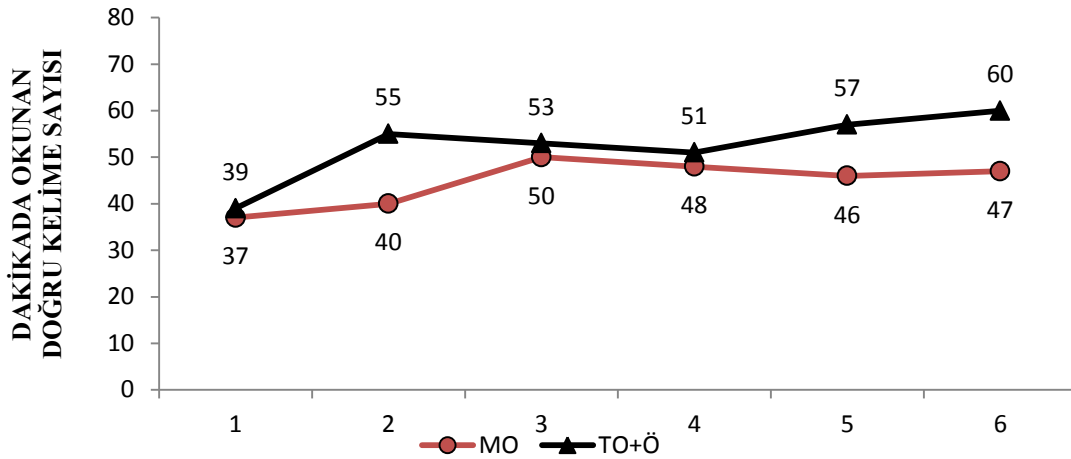
Üçüncü katılımcı, tekrarlı okuma + ödül müdahale paketi koşulunda birinci yoklamada bir dakikada 45 kelime, ikinci yoklamada 58 kelime okumuştur.

Üçüncü katılımcı tekrarlı okuma + performans dönütü müdahale paketi koşulunda birinci yoklamada bir dakikada 32 kelime, ikinci yoklamada 49 kelime okumuştur.

Grafik-5 'de veri yollarının düzeyi karşılaştırıldığında en etkili iki müdahale paketi tekrarlı okuma + ödül ve model okuma olarak belirlenmiştir.

Üçüncü Katılımcının Genişletilmiş Analiz Sonuçları ve Yorumları

Katılımcı-3



TO+Ö: Tekrarlı okuma+ Ödül

MO: Model Okuma

Grafik-6: Üçüncü Katılımcının Genişletilmiş Analizde En Etkili İki Müdahale veya Müdahale Paketi Koşulunda Bir Dakikada Okuduğu Doğru Kelime Sayısı

Üçüncü katılımcı için en etkili iki müdahale paketi kısa deneysel analiz ile T.O.+Ö. ve M.O. olarak belirlenmiştir.

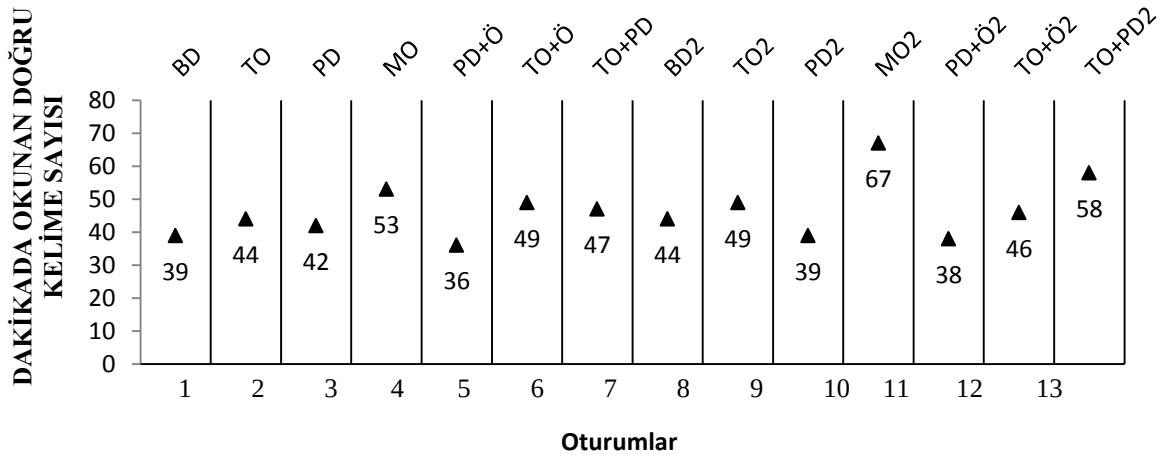
Üçüncü katılımcının genişletilmiş analiz sonuçları incelendiğinde, katılımcının dakikada okuduğu doğru kelime sayısı, tekrarlı okuma + ödül müdahale paketi koşulunda bütün oturumlarda model okuma müdahale koşuluna göre daha fazla olduğu belirlenmiştir. Veri

yollarının düzeyi karşılaştırıldığında üçüncü katılımcı, bütün oturumlarda tekrarlı okuma + ödül müdahale paketi koşulunda daha fazla doğru kelime okumuştur. Bu sonuca göre üçüncü katılımcı için genişletilmiş analiz sonuçları, kısa deneysel analiz sonuçlarını doğrulamaktadır.

Dördüncü Katılımcının Kısa Deneysel Analiz Sonuçları ve Yorumları

Dördüncü katılımcının başlama düzeyinde ve tüm müdahale veya müdahale paketleri koşullarında bir dakikada okuduğu doğru kelime sayısı grafik 7’de gösterilmiştir.

Katılımcı - 4



Grafik-7: Dördüncü Katılımcının Kısa Deneysel Analizde Başlama Düzeyi ile Müdahale veya Müdahale Paketlerinde Dakikada Okuduğu Doğru Kelime Sayısı

Dördüncü katılımcı, ilk başlama düzeyinde dakikada 39 kelimeyi doğru olarak okumuştur. İkinci başlama düzeyinde 44 kelimeyi doğru olarak okumuştur.

Dördüncü katılımcı, tekrarlı okuma müdahale tekniği koşulunda birinci yoklamada bir dakikada 44 kelime, ikinci yoklamada 49 kelime okumuştur.

Dördüncü katılımcı, performans dönütü müdahale tekniği koşulunda birinci yoklamada bir dakikada 42 kelime, ikinci yoklamada 39 kelime okumuştur.

Dördüncü katılımcı, model okuma müdahale tekniği koşulunda birinci yoklamada bir dakikada 53 kelime, ikinci yoklamada 67 kelime okumuştur.

Dördüncü katılımcı, performans dönütü + ödül müdahale paketi koşulunda birinci yoklamada bir dakikada 36 kelime, ikinci yoklamada 38 kelime okumuştur.

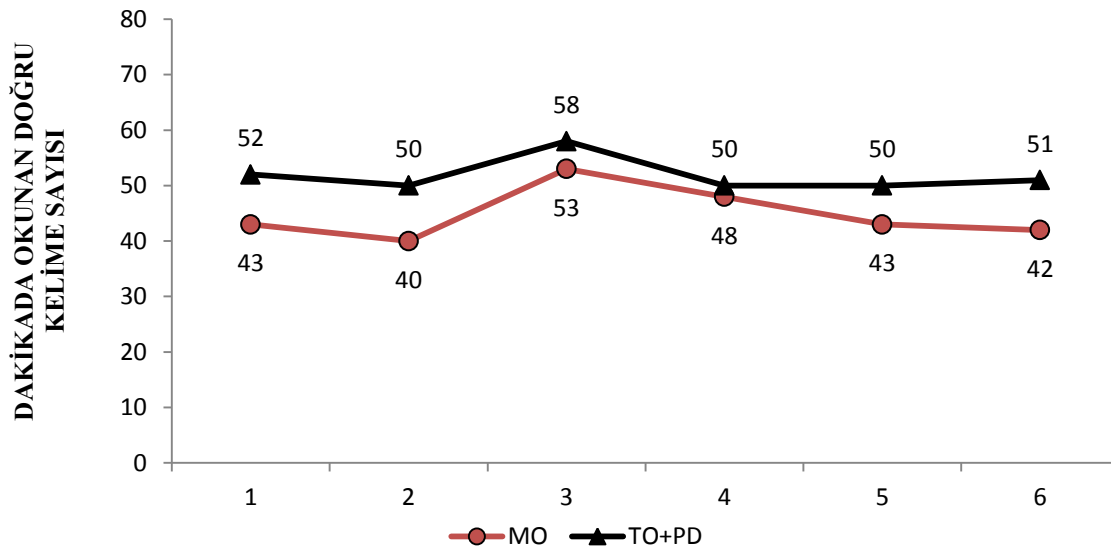
Dördüncü katılımcı, tekrarlı okuma + ödül müdahale paketi koşulunda birinci yoklamada bir dakikada 49 kelime, ikinci yoklamada 46 kelime okumuştur.

Dördüncü katılımcı tekrarlı okuma + performans dönütü müdahale paketi koşulunda birinci yoklamada bir dakikada 47 kelime, ikinci yoklamada 58 kelime okumuştur.

Grafik-7 'de veri yollarının düzeyi karşılaştırıldığında en etkili iki müdahale veya müdahale paketi model okuma ve tekrarlı okuma-performans dönütü olarak belirlenmiştir.

Dördüncü Katılımcının Genişletilmiş Analiz Sonuçları ve Yorumları

Katılımcı-4



MO: Model Okuma

TO+PD: Tekrarlı okuma + Performans Dönütü

Grafik-8: Dördüncü Katılımcının Genişletilmiş Analizde En Etkili İki Müdahale veya Müdahale Paketi Koşulunda Bir Dakikada Okuduğu Doğru Kelime Sayısı

Dördüncü katılımcı için en etkili iki müdahale veya müdahale paketi kısa deneysel analiz ile model okuma ve tekrarlı okuma + performans dönütü olarak belirlenmiştir.

Dördüncü katılımcının genişletilmiş analiz sonuçları incelendiğinde, katılımcının dakikada okuduğu doğru kelime sayısının, T.O.+P.D. müdahale paketi koşulunda bütün oturumlarda M.O. müdahale tekniği koşuluna göre daha fazla olduğu belirlenmiştir. Veri yollarının düzeyi karşılaştırıldığında dördüncü katılımcı, bütün oturumlarda T.O.+P.D. müdahale paketi koşulunda daha fazla doğru kelime okumuştur. Bu sonuçlar incelendiğinde dördüncü katılımcının kısa deneysel analiz sonuçları ve genişletilmiş analiz sonuçlarını birbirinden farklılaşmaktadır.

BÖLÜM V

ÖZET, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

ÖZET

Bu araştırmanın amacı az gören öğrencilerin okuma akıcılıklarını artırmada beceri temelli müdahalelerin, performans temelli müdahalelerin ve birleştirilmiş müdahale paketlerinin etkililiğini incelemektir. Az gören dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerin okuma akıcılıklarını artırmada hangi müdahale veya müdahale paketinin daha etkili olduğunu belirleyebilmektir. Bu çalışmada az gören öğrencilerin okuma akıcılıklarını artırmada en etkili iki müdahale veya müdahale paketini kısa deneysel analiz ile belirlemek ve genişletilmiş analiz ile kısa deneysel analiz sonuçlarını test etmek amaçlanmaktadır.

Araştırmanın katılımcıları, 2013-2014 eğitim-öğretim yılında Ankara ili sınırları içerisinde bulunan, görme engelliler okullarına devam eden öğrencilerdir. Araştırmaya iki kız, iki erkek toplam 4 öğrenci katılmıştır. Katılımcıların ikisi beşinci sınıfa devam etmekte, diğer ikisi ise dördüncü sınıfa devam etmektedir. Araştırmanın katılımcıları az gören tanısı almış, dördüncü ve beşinci sınıfa devam etmekte olan sınıf düzeyine uygun metnin %90'ını hecelemeden ve doğru okuyabilen, öğrencilerdir.

Az gören öğrencilerin okuma hızlarını artırmada en etkili iki müdahale veya müdahale paketinin kısa deneysel analiz ile belirlenmesi aşamasında tek denekli deneysel desenlerden kısa çoklu uygulama deseni (Brief Multielement Design) kullanılmıştır. Az gören öğrencilerin okuma hızlarını artırmada en etkili iki yöntem içerisinden daha etkiliyi bulabilmek amacıyla yapılacak genişletilmiş analiz aşamasında ise tek denekli deneysel desenlerden dönüşümlü uygulamalar deseni (Alternating Treatment Design) kullanılmıştır.

Bu araştırmada öğrencilerin önkoşul becerilerinin belirlenmesi aşamasında, katılımcıların sınıf düzeylerine göre Talim Terbiye Kurulu tarafından onaylanmış Türkçe ders kitaplarından ykleyici türdeki metinler kullanılmıştır. Metinler, müfredat temel alınarak katılımcıların sınıf seviyelerine (dördüncü sınıf ve beşinci sınıf) uygun olacak şekilde hazırlanmıştır. Araştırmada dördüncü sınıflara yönelik; ön değerlendirmede dört metin, başlama düzeyi verilerini almada iki metin ve uygulama süreçlerinde on iki metin olmak üzere toplam on sekiz metin kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan metin sayısı beşinci sınıflar için de aynıdır. Müdahale koşullarında kullanılacak metinler tesadüfi örnekleme yöntemi ile seçilmiştir.

Birinci katılımcının, okuma hızının artırılmasında paket halinde sunulan beceri temelli ve performans temelli müdahale paketlerinden tekrarlı okuma-ödül ve tekrarlı okuma-performans dönütünün diğer müdahale ve müdahale paketlerine göre daha etkili olduğu belirlenmiştir.

İkinci katılımcının, okuma hızının artırılmasında beceri temelli müdahale koşulu olan tekrarlı okuma ile paket halinde sunulan beceri temelli ve performans temelli müdahale paketlerinden tekrarlı okuma - ödülün diğer müdahale ve müdahale paketlerine göre daha etkili olduğu belirlenmiştir.

nc katılımcının, okuma hızının artırılmasında beceri temelli müdahale koşulu olan model okuma ile paket halinde sunulan beceri temelli ve performans temelli müdahale paketlerinden olan tekrarlı okuma-ödülün diğer müdahale veya müdahale paketlerine göre daha etkili olduğu belirlenmiştir.

Dördüncü katılımcının, okuma hızının artırılmasında beceri temelli müdahalelerden olan model okuma ile paket halinde sunulan beceri temelli ve performans temelli müdahale paketlerinden olan tekrarlı okuma- performans dönütünün diğer müdahale veya müdahale paketlerine göre daha etkili olduğu belirlenmiştir.

Sonuç olarak az gören öğrencilerde okuma hızını arttıran en etkili müdahale veya müdahale paketi katılımcılara göre farklılaşmaktadır. Genişletilmiş analiz sonuçları üç katılımcı için kısa deneysel analiz sonuçlarını doğrulamaktadır. Bir katılımcının kısa deneysel sonuçları genişletilmiş analiz sonuçlarından farklılaşmaktadır.

TARTIŞMA

Bu araştırmanın amacı az gören öğrencilerin okuma akıcılıklarını artırmada beceri temelli müdahalelerin, performans temelli müdahalelerin ve birleştirilmiş müdahale paketlerinin etkililiğini incelemektir. Bu çalışmada az gören öğrencilerin okuma akıcılıklarını artırmada en etkili iki müdahale veya müdahale paketini kısa deneysel analiz ile belirlemek ve genişletilmiş analiz ile kısa deneysel analiz sonuçlarını test etmek amaçlanmaktadır. Araştırmada, az gören dört öğrencinin okuma hızının artırılmasında en etkili müdahale veya müdahale paketi; birinci katılımcı için paket halinde sunulan beceri temelli ve performans temelli müdahale paketlerinden T.O.+P.D. olarak bulunmuştur. İkinci katılımcı için, beceri temelli müdahale koşulu olan T.O. olarak bulunmuştur. Üçüncü katılımcı için, paket halinde sunulan beceri temelli ve performans temelli müdahale paketlerinden olan T.O.+Ö. olarak bulunmuştur. Dördüncü katılımcı için ise, paket halinde sunulan beceri temelli ve performans temelli müdahale paketlerinden olan T.O. +P.D' nin diğer müdahale veya müdahale paketlerine göre daha etkili olduğu belirlenmiştir. Araştırmaya katılan katılımcılar için okuma hızını artırmada en etkili müdahale veya müdahale paketi her katılımcı için farklılaşmıştır. Bu durum alanyazında ve Türkiye’de yapılan kısa deneysel analiz çalışmalarının sonuçlarını destekler niteliktedir (Daly vd., 1998; Daly vd., 1999; Eckert vd., 2002; Güzel-Özmen ve Çevik, 2006; Güzel-Özmen vd., 2009). Öğrencilerin okuma hızını artırmaya yönelik müdahale veya müdahale paketlerinin her katılımcı için farklılaşması kısa deneysel analiz çalışmasının önemli bir değerlendirme süreci olduğunu ortaya çıkarmaktadır (Chafouleas, Martens, Dobson, Weinstein ve Gardner, 2004; Daly, Eckert ve Martens, 2002; Eckert vd., 2000; Vanauken, Chafouleas, Bradley ve Martens, 2002).

Bu çalışmada az gören dört katılımcının okuma hızlarını artırmada en etkili müdahale veya müdahale paketleri incelendiğinde, tekrarlı okuma bir katılımcı için tek başına kullanıldığında etkili olarak bulunmuştur. Bu bulgu alanyazında yer alan T.O.’nun öğrencilerin okuma hızını artırdığı sonucu ilgili araştırma bulguları ile uyumludur (Chafouleas, Martens, Dobson, Weinstein ve Gardner, 2004; Dufrene ve Warzak, 2007; Layton ve Koenig, 1998; Pattillo vd., 2004; Vanauken, Chafouleas, Bradley ve Martens, 2002). Araştırmada iki katılımcı için ise beceri temelli müdahale koşulu olan tekrarlı okumanın yanı sıra performans temelli müdahale koşulu olan performans dönütü verme paket halinde sunulduğunda etkili olarak bulunmuştur. Araştırmada bir katılımcı için ise beceri temelli müdahale koşulu olan tekrarlı okumanın yanı sıra performans temelli

müdahale koşulu olan ödöl koşulu paket halinde sunulduğunda etkili olarak bulunmuştur. Bu bulgular incelendiğinde katılımcıların okuma hızını artırmada kullanılan müdahale paketlerinin (üç katılımcı için) tek başına kullanılan müdahale tekniklerine göre daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç daha önce yapılan çalışma bulgularını destekler niteliktedir (Eckert vd., 2002; Güzel-Özmen vd., 2009). Beklenen düzeyde okuma akıcılığı olmayan öğrenciler için beceri temelli müdahale teknikleri ayrı olarak kullanılabildiği gibi performans temelli müdahale teknikleri de beceri temelli tekniklerle birleştirilerek kullanılabilmektedir. Kısa deneysel analiz yöntemi ile gerçekleştirilen araştırmalarda etkili olan müdahalelerin öğrenciden öğrenciye farklılaştığı ve paket halinde sunulan beceri ve performans temelli müdahale paketlerinin ise tek olarak sunulan müdahalelere oranla daha etkili olduğu görülmüştür (Eckert vd., 2002; Güzel-Özmen vd., 2009).

Araştırma bulgularında dikkat çeken başka bir nokta ise tekrarlı okuma müdahale tekniğinin ayrı veya başka bir teknikle birleşmiş haliyle her bir katılımcının okuma akıcılığını artırmada etkili olarak belirlenmesidir. Beceri temelli temelli müdahale tekniklerinden olan tekrarlı okumanın her bir katılımcının okuma akıcılığını artırmada en etkili teknik/paket içerisinde yer alması az gören öğrencilerde motivasyon problemlerinden daha fazla okuma konusunda uygulama eksikliği olduğunu düşündürmektedir. Akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerileri, hem ilköğretimde hem de ilerleyen öğretim kademelerinde öğrenciye gerekli olacak, sadece Türkçe derslerinde değil Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler, Fen- Teknoloji ve Matematik dersleri gibi diğer derslerde de öğrencilerin başarılarına etki edecek ciddi bir faktördür (Çaycı ve Demir, 2006). Araştırma bulguları bu bağlamda değerlendirildiğinde az gören katılımcıların dördüncü/beşinci sınıfta olmalarına rağmen metinleri ancak birkaç defa okuduklarında akıcı okuyabilmelerinin öğrencilerin okuduğunu anlamalarında ve akademik performanslarında ciddi problemler yaşayabileceklerinin belirtisi olarak görülmektedir.

Bu araştırmanın bulguları incelendiğinde, az gören katılımcılara uygulanan bütün müdahale teknikleri/paketleri hemen hemen her oturumda öğrencilerin dakikada okudukları kelime sayılarının başlama düzeyinden daha fazla olduğu belirlenmiştir. Diğer bir ifade ile araştırmada uygulanan her müdahale veya müdahale paketi birkaç oturum dışında katılımcıların dakikada okudukları kelime sayılarında artış sağlamıştır. Araştırmanın bulguları alanyazında bildirilen ilgili çalışma bulguları ile uyumludur (Orçan ve Güzel-Özmen, 2010). Bu durumun yanı sıra öğrencilerin okuma akıcılıklarını artırmada

en etkili müdahale tekniği/paketi katılımcılara göre farklılık göstermiştir. Bu bulgular alanyazında bildirilen normal gelişim gösteren, zihinsel yetersizlikten etkilenmiş, okuma güçlüğü sergileyen ve az gören öğrencilerin okuma hızlarını artırmaya yönelik yapılan ilgili çalışmaların bulguları ile uyumludur (Daly, Dool, Eckert, Hamler ve Martens, 1999; Fellenious, 1999; McDowell ve Keenan, 2001; Trent ve Truan, 1997; Wormsley, 1996). Öğrencilerin her birinin farklı okuma seviyelerinde olmaları ve farklı akademik performans sergilemeleri doğaldır. Dolayısıyla her öğrencinin bireysel farklılıkları göz önünde bulundurulduğunda öğrencilerin okuma hızlarını artırmada etkili olarak belirlenen müdahalelerin/paketlerin farklılık göstermesi de beklenilmektedir. Nitekim az gören öğrencilere, okuma güçlüğü yaşayan öğrencilere ve farklı yetersizlikleri olan öğrencilere yapılan okuma hızlarını artırmaya yönelik müdahale çalışmalarından çıkarılabilecek ortak sonuç, öğrencilerin okuma akıcılıklarını artırmaya yönelik müdahale tekniklerin/paketlerin öğrencilere göre farklılık göstermesidir (Ardoyn, Daly, Eckert ve Martens, 2002; Çevik, 2006; Güzel-Özmen ve Çevik, 2006; Pattillo, Heller ve Smith, 2004; Van Bon ve Screuder, 2004). Araştırmalarda öğrencilerin okuma akıcılıklarını desteklemeye yönelik müdahale tekniklerin/paketlerin öğrencilere göre farklılaştığı düşünüldüğünde az gören öğrencilerin sınıf öğretmenlerinin ve branş öğretmenlerinin öğrencilerin okuma hızlarını artırmaya yönelik ortak teknikler uygulamalarının öğrencilere akademik anlamda katkı sağlamayacağını düşündürmektedir. Az gören öğrencilerin okuma hızını artırmada her bir öğrenci için etkili teknik/paket belirlemede kısa deneysel analiz kullanılması öğrencilerin okuma akıcılıklarına dolayısıyla da tüm derslerine fayda sağlayabilir. Öğrencilerin okuma akıcılığını artırmada en etkili müdahale veya müdahale paketini belirlemede kısa deneysel analiz yöntemi sıklıkla kullanılmaktadır. Alan yazın incelendiğinde öğrencilerin okuma akıcılığını artırmaya yönelik müdahale ve müdahale paketlerinin kısa deneysel analiz kullanılarak yapılan pek çok araştırma mevcuttur (Ardoyn, Daly, Eckert ve Martens, 2002; Daly, Dool, Eckert, Hamler ve Martens, 1999; Güzel-Özmen vd., 2009; Orçan ve Güzel-Özmen, 2010; Pattillo, Heller ve Smith, 2004). Yapılan kısa deneysel analiz araştırmalarında, kısa deneysel analizin en etkili müdahale veya müdahale paketini belirlemede oldukça etkili olduğu vurgulamaktadır (Chafouleas vd., 2004; Daly, Eckert ve Martens, 2002; Eckert vd., 2000; Vanauken vd., 2002).

Bu araştırmanın katılımcıları, uygulama yapılan eğitim - öğretim döneminde dördüncü ve beşinci sınıfa devam ediyor olmalarına rağmen sınıf düzeylerinin altında okuma performansı sergilemektedirler. Erden, Kurdoğlu ve Uslu, (2002) sınıflara göre okuma hızı

tablosuna göre katılımcıların tamamının birinci sınıf dakikada okunan ortalama kelime sayısına yakın okuma performansı göstermektedirler. Benzer olarak Corn vd. (2002) yaptıkları bir araştırmada, az gören öğrencilerin okuma hızlarının akranlarıyla rekabet edecek beceri düzeyinde olmamasının, onların akademik problemler yaşamalarına neden olabildiğini belirtirken az gören öğrencilerin okuma hızlarının kendilerinden daha alt sınıftaki öğrencilerin okuma hızlarına yakın olduğunu da açıklamışlardır. Araştırmacılar ikinci sınıfa devam eden ve yavaş okuma hızı olan (dakikada 40 kelime) az gören bir öğrencinin sınıftaki arkadaşlarının yarı hızında okuma gerçekleştirmesinin, ödevlerini yapmada arkadaşlarına oranla iki kat daha fazla zamana ihtiyaç duymasına neden olacağını belirtmişlerdir. Az gören tanısı almış öğrencilerin yetersizlikleri göz önünde bulundurulduğunda öğrencilerin görme engellerinden dolayı gören akranlara göre sınıf düzeylerinin altında okuma performansı sergilemeleri beklenilmektedir. Fakat az gören öğrencilerin okuma hızlarını artırmaya yönelik müdahale teknikleri/paketleri uygulanması ile okuma akıcılıklarının olumlu yönde artış göstereceği de araştırma bulguları ile ortaya konulmaktadır (Güzel-Özmen vd., 2009; Savaiano ve Hatton, 2013). Normal gelişim gösteren, zihinsel yetersizlikten etkilenmiş, okuma güçlüğü sergileyen öğrencilerde olduğu gibi az gören öğrencilerde de okuma performansı akranlarına göre daha düşük olabilmektedir. Bir başka deyişle öğrenciler sınıf seviyesinin altında okuma performansı sergileyebilmektedirler. Oysaki öğrencilerde akıcı okumanın olmaması ciddi bir problemdir. Akıcı okumadan yoksun olan öğrenciler kelimeleri tek tek çözme eğilimindedirler ve bu durum da anlamayı güç hale getirebilmektedir (Hudson vd., 2005). Hâlbuki akıcı okuma becerisine sahip okuyucular okudukları metni kolay anlayabilmekte, kelimeleri hızlı bir şekilde kodlayabilmekte ve anlamlandırabilmektedirler. Bunun sonucunda metinde verilmek istenen ana düşüncüyü hızlı bir biçimde kavrayabilmektedirler (Grabe ve Stoller, 2002). Nitekim öğrencilere okuma akıcılığını artırmaya yönelik müdahale teknikleri/paketleri uygulanması ile öğrencilerin okuma akıcılıklarının arttığı alanyazında bildirilen araştırmaların bulguları ile desteklenmektedir (Chafouleas, Bradley ve Martens, 2002; Chafouleas, Martens, Dobson, Weinstein ve Gardner, 2004; Eckert, Ardoin, Daisey ve Scarola, 2000; Vanauken vd., 2002).

Kısa deneysel analiz sonrasında elde edilen bulguları bir diğer açıdan incelediğimizde, beceri temelli müdahale tekniği olan tekrarlı okumanın, tek başına sunulması yerine öğrencilerin okumalarının sonrasında performansa dayalı teknikler ile birlikte (ödül ve performans dönütü) kullanılmasının öğrencilerin akıcı okumalarına katkı sağladığı ve

öğrencilerin dakikada okuduğu kelime sayılarında ciddi bir oranda artış sağladığı görülmektedir. Araştırma bulguları incelendiğinde tekrarlı okuma müdahale tekniğinin tek başına veya diğer müdahale teknikleriyle birleştirmiş halde kullanılmasının her katılımcı için etkili bulunduğu görülmektedir. Bu durum alanyazındaki araştırma sonuçlarını desteklemektedir (Burns ve Wagner, 2008; Sindelar, Monda ve O'Shea, 1990). Bu araştırmada beceri temelli müdahale tekniklerinden olan tekrarlı okuma bir katılımcıda ayrı olarak uygulandığında diğer üç katılımcıda ise performans temelli müdahale teknikleri ile birleştirildiğinde en etkili müdahale tekniği/paketi olarak belirlenmiştir. Araştırmada bir katılımcı dışında beceri temelli ve performans temelli müdahalelerin bir arada kullanıldığı paketler okuma akıcılığını artırmada tekniklerin ayrı kullanılmasına göre daha etkili olarak bulunmuştur. Alanyazında bu araştırmanın bulguları ile benzer bulguları taşıyan çalışmalar mevcuttur (Chafouleas, Martens, Dobson, Weinstein ve Gardner, 2004; Eckert, Ardoin, Daisey ve Scorla, 2000). Örneğin, Chafouleas, Martens, Dobson, Weinstein ve Gardner, (2004) okuma güçlüğü yaşayan ikinci ve üçüncü sınıfa devam eden üç öğrencinin okuma akıcılığını artırmada beceri temelli müdahale tekniklerinden tekrarlı okumanın, performans temelli müdahale teknikleri ile birlikte ve ayrı kullanımının etkililiğini kısa deneysel analizle karşılaştırmışlardır. Araştırmacılar katılımcıların okuma hızını artırmada en etkili müdahale tekniği veya müdahale paketinin katılımcılara göre farklılık gösterdiğini belirtmişlerdir. Araştırma bulguları incelendiğinde tekrarlı okumanın performans temelli müdahale teknikleriyle bir arada kullanılmasının tek başına uygulanmasına göre öğrencilerin okuma hızını artırmada ve okuma hatalarını azaltmada daha etkili olduğu görülmektedir. Benzer olarak Eckert, Ardoin, Daisey ve Scorla, (2000) ortaokula devam eden okuma hızı düşük olduğu tespit edilen dört öğrenci ile yaptıkları bir araştırmada beceri temelli ve performans temelli müdahale tekniklerinin ayrı ve birleştirilmiş olarak sunulmasının etkililiği karşılaştırmışlardır. Araştırmada, öğrencilerin okuma hızını artırmada beceri temelli ve performans temelli müdahale tekniklerinin bir arada kullanıldığı müdahale paketlerinin tüm katılımcılar için tekniklerin ayrı kullanılmasına göre daha etkili olduğu belirtilmektedir. Bu sonuçlar alanyazındaki diğer araştırma bulguları ile uyumludur (Daly vd., 1998; Daly vd., 1999; Eckert vd., 2002; Güzel-Özmen ve Çevik, 2006; Güzel-Özmen vd., 2009).

Bu araştırmanın amaçlarından bir diğeri ise kısa deneysel analiz sonuçlarının doğruluğunu genişletilmiş analiz ile test etmektir. Alanyazındaki araştırma bulguları incelendiğinde, kısa deneysel analiz ile belirlenen az gören öğrencilerin okuma hızının arttırılmasında en etkili

olan müdahale tekniği veya müdahale paketleri genişletilmiş analiz ile doğrulandığı görülmektedir (Güzel- Özmen vd., 2009; Noell vd., 2001). Kısa deneysel analiz yöntemi ile en etkili iki müdahale belirlendikten sonra genişletilmiş analiz yapılması kısa deneysel analiz bulgularının test edilebilmesi ve aradan geçen zamana rağmen öğrencilerin okuma akıcılığını artırmaya yönelik en etkili olduğu belirlenen müdahale tekniği/paketinin değişip değişmediğinin belirlenebilmesine olanak sağladığı için araştırmacılar tarafından tercih edilmektedir. Kısa deneysel analiz sonrasında genişletilmiş analize yer veren çalışmalar mevcuttur (Güzel-Özmen vd., 2009; Noell, Freeland, Witt ve Gansle, 2001; Orçan ve Güzel-Özmen, 2010; Vanauken, Chafouleas, Bradley ve Martens, 2002). Bu araştırmanın bulguları kısa deneysel analiz yöntemi ile belirlenen en etkili müdahale/ paketin genişletilmiş analiz ile doğrulanması yönüyle alanyazında bildirilen ilgili araştırma bulguları ile uyumludur (Güzel-Özmen vd., 2009; Orçan ve Güzel-Özmen, 2010; Vanauken, Chafouleas, Bradley ve Martens, 2002). Bu çalışmada katılımcılarından biri için GA bulguları KDA bulgularından farklılaşmıştır. Bu farklılaşmanın, GA uygulamalarının katılımcılara göre en etkili iki müdahale tekniği/paketi ile gerçekleştirilmesinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Ayrıca bahsedilen katılımcının GA bulguları KDA bulguları çok düşük düzeyde farklılaşmaktadır.

Görme problemi yaşamayan öğrenciler metinlere rahatlıkla odaklanabilmekte ve gerektiğinde kelimeleri atlayarak okuyabilmektedirler. Ancak bu durum az gören öğrenciler için mümkün olmamaktadır. Az gören öğrencilerde görme kaybı ve odaklanma problemleri görülmektedir. Ayrıca az gören öğrencilerin göz hareketleri de akranlarına göre kısıtlı olabilmektedir. Bu nedenlerden dolayı az gören öğrenciler metinlerdeki kelimeler tek tek ve yavaş bir şekilde okumaktadırlar. Bu bağlamda az gören öğrenciler metinleri okumada daha fazla zaman kaybetmektedirler. Bu durumun sonucunda az gören öğrenciler metinlerdeki bilgileri işlemede zorluk yaşamaktadırlar. Aynı zamanda metindeki bilgileri hafızada tutmada da problemler yaşamaktadırlar. Bütün bunların sonucunda da az gören öğrenciler okuma sonrasında hedeflenen okuduğunu anlamada sınırlı performans gösterebilmektedirler. Az gören öğrencilerin okuma hızlarının düşük olması bilgiyi işleme ve anlama becerini olumsuz yönde etkilemektedir (Van Bon ve Screuder, 2004). Bütün bu sonuçlar değerlendirildiğinde az gören öğrencilerin akademik başarılarının artırılması ve sosyal uyumlarının sağlanabilmesi için erken dönemden itibaren okuma akıcılığını artırmaya yönelik müdahalelere ihtiyaç duyulduğu ortaya çıkmaktadır. Okuma akıcılığının arttırılmasında kullanılan müdahale teknikleri beceri temelli

müdahaleler ve performans temelli müdahaleler olmak üzere ikiye ayrılmaktadır (Chafouleas, Martens, Dobson, Weinstein ve Gardner, 2004). Beceri temelli müdahaleler öğrencinin uygulama yetersizliğinden, model alma yetersizliğinden ve geribildirim yetersizliğinden kaynaklanan akıcılık sorunlarının giderilmesinde etkili olarak kabul edilmektedir (Daly, Dool, Martens ve Witt, 1997). Performansa dayalı teknikler ise akıcı okuma sonrasında kullanılan tekniklerdir (Chafouleas vd., 2004). Araştırma bulguları bu bağlamda incelendiğinde az gören dört öğrencinin tamamında beceri temelli müdahale tekniği olan tekrarlı okumanın etkili bulunması, az gören öğrencilerde okuma hızının oldukça düşük olduğunu ve bu durumun onların normal gelişim gösteren akranlarına göre rekabet edecek düzeyde olmadığını düşündürmektedir. Az gören öğrencilerin okuma akıcılıklarını artırmaya yönelik en etkili müdahale tekniği/paketinin belirleniminin amaçlandığı bu araştırma bulguları incelendiğinde az gören öğrencilere yönelik alanyazında belirtilen sorunların bu çalışmada da doğrulandığı göze çarpmaktadır. Az gören öğrencilerin akademik performanslarının okuma hızıyla ilgili olduğu araştırmalarla ortaya konmaktadır. Az gören öğrencilerin okuma hızını etkileyen faktörlerden biri görme engelinin türü bir başkası ise görme keskinliğidir. Az gören öğrencilerin okuma hızları ve akranlarının okuma hızları arasındaki fark sınıf düzeyleri arttıkça daha da fazlaşmaktadır (Corn vd., 2002). Ayrıca az gören öğrencilerin okuma hızlarını artırmaya yönelik müdahale veya müdahale paketleri öğrencilere göre değişiklik gösterebilmektedir (Pattillo vd., 2004; Güzel-Özmen vd., 2009). Bu bulgulara dayanarak az gören öğrencilerin okuma hızlarını artırmaya yönelik müdahale veya müdahale paketlerinin belirlenerek ilkokulun ilk yıllarından itibaren öğrencilerin okuma hızlarının desteklenmesi gerekmektedir. Az gören öğrencilerin okuma hızlarını artırmada etkili olan müdahale tekniklerinin/paketlerin her öğrenci için erken dönemden itibaren belirlenmesi, öğrencilerin akademik performanslarının artmasına ve sosyal uyumlarının sağlanmasına katkı sağlayabilmektedir. Öğrencilerin görme keskinliğine ve görme engellerinin türüne bağlı olarak uygun müdahale veya müdahale paketleri belirlenmelidir. Bu sayede akademik problem sergileyen az gören öğrenciler, görebilen akranları ile akademik performans olarak rekabet edecek seviyeye gelebilirler (Corn vd., 2002).

Bu araştırmanın bulguları, alanyazında yapılan okuma akıcılığını artırmaya yönelik kısa deneysel analiz çalışmalarının bulgularını destekler niteliktedir. Alanyazında yer alan çalışmalarda kısa deneysel analiz tekniğinin, öğrencilerin okuma akıcılıklarını artırmada en etkili müdahale tekniğini veya müdahale paketini belirlemede oldukça etkili bir teknik

olduğu vurgulanmaktadır (Chafouleas vd., 2004; Daly, Eckert ve Martens, 2002; Eckert vd., 2000; VanAuken vd., 2002). Nitekim bu araştırmada da kısa deneysel analiz tekniği az gören öğrencilerin okuma akıcılığının artırılmasında en etkili müdahale tekniğini veya müdahale paketini belirlemede oldukça etkili olarak bulunmuştur. Ayrıca bu araştırmada az gören öğrencilerin okuma akıcılığını artırmada en etkili müdahale tekniği veya müdahale paketi öğrencilere göre farklılaşmıştır. Bu araştırma bu yönüyle alanyazında yapılan çalışmalarda benzer bulgulara sahiptir (Cates, Havey, McCormick ve Thomason, 2006; Chafouleas, Martens, Dobson, Weinstein ve Gardner, 2004; Noell, Freeland, Witt ve Gansle, 2001). Bu araştırma, az gören öğrencilerin okuma akıcılığını belirlemede etkili müdahale tekniği veya müdahale paketini belirlemesi yönüyle Türkiye’de yapılan ilk tez çalışmasıdır. Buna ek olarak bu araştırmada kısa deneysel analiz uygulamaları öncesinde yapılan ön değerlendirme çalışmalarında her bir katılımcı için uygun punto ve yazı tipinin belirlenmesi ile öğrencilerin çalışma boyunca görme becerileri sınırlılıklarının araştırma bulgularını etkileme olasılığı en aza indirgenerek çalışma tamamlanmıştır. Nitekim az gören öğrenciler için uygun yazı tipi ve puntunun belirlenmesi ve ardından kısa deneysel analiz aşamasında farklı müdahale teknikleri veya müdahale paketlerinin uygulanması ile öğrencilerin dakikada okudukları kelime sayılarında başlama düzeyine göre %85'lere varan artışlar sağlanmıştır. Bu durum öğrencilerin var olan görme düzeylerinin dikkate alınmasının, her öğrenci için uygun yazı tipinin, puntunun ve farklı müdahale veya müdahale paketlerinden etkili olanın belirlenmesinin, öğrencilerin okuma hızlarının artırılmasında ne denli etkili olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda bu tez çalışmasından elde edilen bulguların az gören öğrencilerle çalışan tüm özel eğitim ve genel eğitim öğretmenlerine yol göstermesi ve az gören öğrencilerle yapılan tüm akademik çalışmalarda öğrencilerin var olan görme becerilerinin değerlendirilerek akademik uyarlamalar yapıldıktan sonra bireysel gereksinimlere uygun öğretim tekniklerinin ve stratejilerinin belirlenmesi ve uygulanması önerilmektedir.

ÖNERİLER

Uygulamaya Yönelik Öneriler

1. Az gören öğrencilerin öğretmenleri, öğrencilerin okuma akıcılıklarının artırılmasına yönelik müdahale tekniği veya paketlerini uygulamadan önce kısa deneysel analiz yöntemine yer vermelidir. Az gören öğrencilerin okuma akıcılığının artırılmasında kısa deneysel analiz yöntemi kullanarak en etkili müdahale tekniğinin veya müdahale paketinin kısa bir sürede belirlenmesinin, öğrencilerin doğru müdahale tekniği veya müdahale paketi ile eğitim almalarına fayda sağlayacağı düşünülmektedir.
2. Öğrencilerin okuma hızlarını belirlemede kullanılan metinler müfredat temelli metinler arasından seçilmelidir.
3. Az gören öğrencilerin okuma akıcılıklarını artırmada en etkili müdahale tekniği veya müdahale paketi en erken dönemde belirlenmesinin ve öğrencinin okuma akıcılığını artırmada etkili olduğu belirlenen müdahale tekniği veya paketi ile eğitim-öğretime devam edilmesinin öğrencilerin okuma hızlarına ve akademik performanslarına olumlu yönde katkı sağlayacağı düşünülmektedir.
4. Az gören öğrenciler için erken dönemden itibaren uygun yazı tipi, punto ve renklerde materyaller belirlenmesinin az gören öğrencilerin akademik başarılarının, gören akranları ile rekabet edebilecek seviyeye gelmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler

1. Az gören öğrenciler ile aynı müdahale teknikleri ve müdahale paketleri kullanılarak, benzer zorluk düzeyinde metinlerle, benzer ön koşullara sahip katılımcılarla ve kısa deneysel analiz yöntemi kullanılarak yinelenmesinin bu araştırmanın bulgularının genellenebilirliğine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.
2. Az gören öğrencilerin okuma akıcılıklarının artırılmasına yönelik, farklı beceri temelli ve performans temelli müdahale teknikleri veya müdahale paketleri ile öğrenciler için en etkili müdahale tekniği veya müdahale paketi belirlenebilir.
3. Bu çalışmada uygulanan müdahale teknikleri veya müdahale paketleri okuma güçlüğü sergileyen, zihin engelli veya farklı yetersizlikten etkilenmiş öğrencilere uygulanabilir ve etkili müdahale veya müdahale paketi belirlenebilir.

KAYNAKÇA

- Alberto, P. A., & Troutman, A. C. (2012). *Applied behavior analysis for teachers* (Vol. 9 edition). Ohio: Pearson Education.
- Apak, Ö. İnci, S. Şahin, İ. ve Turan, H. (2006). İlk Okuma Öğretiminde Ses Temelli Cümle Yöntemiyle Çözümleme Yönteminin Karşılaştırılması. *Milli Eğitim Dergisi*, 171, 109-129.
- Bay, Y. (2010). Ses temelli cümle yöntemiyle ilk okuma yazma öğrenen ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okuma yazma hızları ve okuduğunu anlama düzeyleri. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 257-277.
- Birnbrauer, J.S, Peterson C.R., & J.V. Solnick (1974). Design and interpretation of studies of Single Subject. *American Journal of Mental Deficiency*,79, 191-203.
- Bosman, A. M., Gompel, M., Vervloed, M. P., & Van Bon, W. H. (2006). Low vision affects the reading process quantitatively but not qualitatively. *The Journal of Special Education*, 39(4), 208-219.
- Brown, F., Snell, M., & Lehr, D. (1993). *Meaningful assessment instruction of students with severe disabilities*. New York: Merrill.
- Burns, M. K., &Wagner, D. (2008). Determining an effective intervention within a brief experimental analysis for reading: A meta-analytic review. *School Psychology Review*, 37, 126–136.
- Carnine, D., Silbert, J., & Stein, M. (1990). *Direct Instruction in Mathematics*. USA: Merril Publishing Company.
- Cates, G. L., Thomason, K., Havey, M., & McCormick, C. (2006). A preliminary of the effects of reading fluency interventions on comprehension: using brief experimental analysis to select reading interventions. *Journal of Applied School Psychology*, 23, 133-154.
- Chafouleas, S.M., Martens, B.K., Dobson, R.L., Weinstein, K.S., & Gardner, K.B. (2004). Fluent reading as the improvement of stimulus interventions to repeated reading on students reading and error eates. *Journal of Behavioral Education*, 13, 67-81.

- Chiesa, M., & Robertson, A. (2000). Precision teaching and fluency training: Making maths easier for pupils and teachers. *Educational Psychology in Practice*, 16(3), 297-310.
- Clark, C.H. (1995). Teachings about reading: A fluency example. *Reading Horizons*, 35, 250-266.
- Cooper, J., Heron, T., & Heward, W. (1987). Multiple baseline and changing criterion designs. *Applied Behavior Analysis*. Merrill Publications, Columbus, OH, 195-224.
- Corn, A., Bell, J. Jose, R & Perez, A. (2002). An initial study of reading and comprehension rates for students who received optical devices. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 5(1), 322-334.
- Conte, K. L., & Hintze, J. M. (2000). The effects of performance feedback and goal setting on oral reading fluency within curriculum-based measurement. *Assessment for effective intervention*, 25(2), 85-98.
- Cox, E. M. (2003). *Contextual Syllabication: A New Method for Improving Reading Fluency*. University of Kansas, Special Education.
- Çaycı, B. ve Demir, K. M. (2006). Okuma ve anlama sorunu olan öğrenciler üzerine karşılaştırmalı bir çalışma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4 (4), 437-456.
- Çevik, Güngör. (2006). *Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin sesli okuma hızlarının arttırılmasında okuma öncesi ve okuma sonrası sağaltım tekniklerinin farklılaşan etkililiği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Daly, E.J., Dool, E.J., Eckert, T.L., Hamler, K.R., & Martens, B.K. (1999). A brief experimental analysis for identifying instructional components needed to improve oral reading fluency. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 32, 83-94.
- Daly, E. J., Witt, J. C., Martens, B. K., & Dool, E. J. (1997). A model for conducting a functional analysis of academic performance problems. *School Psychology Review*, 26, 554-574.
- Daly, E. J., III, Martens, B. K., Dool, E. J., Hintze, J. M. (1998). Using brief functional analysis to select interventions for oral reading. *Journal of Behavioral Education*, 8, 203-218.

- Daly, E.J., & Martens, B.K. (1994). A comparison of three interventions for increasing oral reading performance: Application of the instructional hierarchy. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 27, 459-469.
- Daly, E. J.,III, Andersen, M., Gortmaker, V., & Turner, A. (2006). Using experimental analysis to identify reading fluency interventions: Connetting dots. *The Behavior Analyst Today*, 7(1), 133-150.
- Demirel, Ö. (1998). Türkçe ders kitaplarının incelenmesi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Dufrene, B. A. Warzak, W. J. (2007). Brief experimental analysis of Spanish reading fluency: An exploratory evaluation *Journal of Behavioral Education*, 16, 143-154.
- Eckert, T. L., Ardoin, S. P., Daly, E. J., & Martens, B. K. (2002). Improving oral reading fluency. A brief experimental analysis of combing an antecedent intervention with consequences. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 35, 271-281.
- Eckert, T. L., Ardoin, S. P., Daisey, M. D., & Scarola, M. D.(2000). Empirically evaluating the effectiveness of reading interventions: The use of brief experimental analysis and single case desing. *Psychology in the Schools*, 37, 463-473.
- Eckert, T.L., & Shapiro, E.S. (1999). Methodological issues in analog acceptability Research: are teachers' acceptability ratings of assessment methods influenced by experimental design? *School Psychology Review*, 28, 5-16.
- Erden, G. Kurdoğlu, F. ve Uslu, R. (2002). Development of grade level norms for reading speed and writing errors of Turkish elementary school children. *Journal of Turkish Psychiatry*, 13, 5-13.
- Feinberg, A. B. & Shapiro, E. S. (2003). Accuracy of teacher judgments in predicting oral reading fluency. *School Psychology Quarterly*, 18(1), 52-65.
- Fellenius, K. (1999). Reading environment at home and school of Swedish student with visual impairments. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 93. 211-222.
- Ferah, Aysel. (1999). İlkokuma-Yazma Döneminde Okuma. Çağdaş Eğitim Dergisi. Sayı 253.

- Gibson Jr, L., Cartledge, G., & Keyes, S. E. (2011). A preliminary investigation of supplemental computer-assisted reading instruction on the oral reading fluency and comprehension of first-grade African American Urban students. *Journal of Behavioral Education*, 20(4), 260-282.
- Gompel, M., Van Bon, W. H. J., & Schreuder, R. (2004). Reading by children with low vision. *Journal of Visual Impairment and Blindness (JVIB)*, 98(02).
- Goodrich, G. L., & Sowell, V. M. (1996). Low vision: A history in progress. In A. L. Corn & A. J. Koenig (Eds.), *Foundations of low vision: Clinical and functional perspectives* (pp. 397-414). New York: AFB Press.
- Grabe, W.; Stoller, F. L. (2002), *Teaching & Researching Reading*, New York: Published By Pearson Education.
- Güneş, F. (1997). *Okuma yazma öğretimi ve beyin teknolojisi*. Ankara: Ocak yayınları.
- Güzel-Özmen, R. (1998). *Alt özel sınıflardaki öğrencilerin sesli okudukları öyküyü anlama becerisini kazanmalarında doğrudan öğretim yöntemi ile sunulan bireyselleştirilmiş okuduğunu anlama materyalinin etkililiği* (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Güzel-Özmen, R. (1999). Öykü yapısı ve öykü yapısının okuduğunu anlama öğretiminde kullanılması. *Bilig Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi*, 11, 105-119.
- Güzel Özmen, R. (2006). *Determining the effectiveness of intervention on improving oral reading fluency using brief experimental analysis*. Paper presented at the First European Conference on Practice-based and Practitioner Research, Leuven, Belgium.
- Güzel-Özmen, R. Karakoç, T. Çakmak, S. ve Özdemir, S. (2009) *Kısa Deneysel Analizle Az Gören Öğrencilerde Okuma Hızında Etkili Olan Sağaltım Yönteminin Seçimi*, Uluslararası 5. Balkan Eğitim ve Bilim Kongresi, Edirne.
- Herman, P. A. (1985). The effect of repeated readings on reading rate, speech, pauses, and word recognition accuracy. *Reading Research Quarterly*, 20, 553-564.
- Hudson, R. F., Lane, H. B., & Pullen, P. C. (2005). Reading fluency assessment and instruction: What, why, and how? *The Reading Teacher*, 58(8), 702-714.

- Jones, K. M., Wickstrom, K. F., Noltemeyer, A. L., Brown, S. M., Schuka, J. R., & Therrien, W. J. (2009). An experimental analysis of reading fluency. *Journal of Behavioral Education*, 18, 35-55.
- Jones, K.M., & Wickstrom KF. (2002). Done in sixty seconds: Further analysis of the brief assessment model for academic problems. *School Psychology Review*, 31, 554-568.
- Kerr, M. M., & Nelson, C. M. (2006). *Strategies for addressing problem behavior in the classroom*. Columbus, OH: Merrill Prentice Hall.
- Kırcaali-İftar, G. ve Tekin, E. (1997). *Tek Denekli Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği.
- Kırcaali-İftar, G. ve Tekin, E. (2001). *Özel Eğitimde Yanlızsız Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayın Evi.
- Kuhn, M. R., & Stahl, S. A. (2003). Fluency: A developmental and remedial practices. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 3-2.
- Kuhn, M. R. (2004). Fluency in the classroom: Helping students become accurate, expressive readers: Fluency instruction for small groups. *International Reading Association*, 58(4), 338-344.
- Layton, C. A., & Koenig, A. J. (1998). Increasing reading fluency in elementary students with low vision through repeated readings. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 92, 276-292.
- Marr M., Algozzine B., Nicholson K., & Dugan K. (2011). Building oral fluency with peer coaching. *Remedial and Special Education* 32(3), 256-264.
- Martens, B. K., Eckert, T. L., Bradley, T. A., & Ardoyn, S. P. (1999). Identifying effective treatments from a brief experimental analysis: Using Single-Case Design Elements to Aid Decision Making. *School Psychology Quarterly*, 14, 163-131.
- Mcdowell, C. & Keenan, M. (2001). Developing fluency and endurance in a child diagnosed with attention deficit hyperactivity disorder. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 34, 345-348.

- Mercer, C., Campbell, K., Miller, M. D., Mercer, K., & Lane, H. (2000). Effects of a reading fluency intervention for middle schoolers with specific learning disabilities. *Learning Disabilities Research and Practice*, 15(4), 179-183.
- Meisinger, E. B., Bloom, J. S., & Hynd, G. W. (2010). Reading fluency: Implications for the assessment of children with reading disabilities. *Annals of Dyslexia*, 60, 1-17.
- MEB (2004). Türkçe öğretim programı klavuzu. Ankara: MEB yayınevi.
- National Institute of Child Health and Human Development (NICHD). (2000). Report of the National Reading Panel. *Teaching children to read: An evidence based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction: Reports of the subgroups* (NIH Publication No. 00-4754). Washington, DC: U.S.Government Printing Office. Retrieved from <http://www.nichd.nih.gov/publications/nrp/upload/report.pdf>.
- Noell, G. H., Gansle, K. A., Witt, J. C., Whitmarsh, E.L., Freeland, J. T., LaFleur, L. H., Gilbertons, D. N., & Northup, J. (1998). Effects of contingent reward and instruction on oral reading performance at differing levels of passage difficult. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 31, 659-663.
- Noell, G.H., Freeland, J.T., Witt, J.C., & Gansle, K.A. (2001). Using brief assessment to identify effective interventions for individual students. *Journal of School Psychology*, 39, 335-355.
- ONTARIO (2003). Early reading strategies: the report on expert panel on early reading. <http://www.edu.gov.on.ca/eng/document/reports/reading/effective.html> adresinden, 15 Ekim 2013 tarihinde alınmıştır.
- Özyürek, M. (2004). *Bireyselleştirilmiş eğitim programı temelleri ve geliştirilmesi*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Pattilo, S.T., Heller K.W. & Smith M. (2004). The Impact of a Modified Repeated-Reading Strategy Paired with Optical Character Recognition on the Reading Rates of Students with Visual Impairments. *Journal of Visual Impairment*, January, 2004, (28-46).
- Rasinski, T. V. (2004). Creating fluent readers. *Educational Leadership*, 61(6), 46-51.

- Radoyevic, N. (2006), Exploring The Use Of Effective Learning Strategies to Increase Students' Reading Comprehension and Test Taking Skills, Unpublished Thesis Master of Education The Brock University, St. Catharines, Ontario: <http://www.proquestcompany.com>.
- Rose, D. S., Parks, M., Androes, K., & McMahon, S. D. (2000). Imagery-based learning: Improving elementary students' reading comprehension with drama techniques. *The Journal of Educational Research*, 94(1), 55-63.
- Savaiano, M. E., & Hatton, D. D. (2013). Using Repeated Reading to Improve Reading Speed and Comprehension in Students with Visual Impairments. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 107(2), 93-106.
- Schwanenflugel, P. J., Meisinger, E. B., Wisenbaker, J., Kuhn, M., & Morris, R. (2006). Becoming a fluent and automatic reader: A cross-sectional study. *Reading Research Quarterly*, 41, 469-522.
- Seçkin, Ş. (2012). *Okuma güçlüğü olan ve olmayan ilköğretim öğrencilerinin okuma akıcılıkları* (Yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Simon, C., & Huertas, J. (1998). How blind readers perceive and gather information written in braille. *Journal of visual impairment and blindness*, 92, 322-330.
- Sindelar, P. T., Monda, L. E., & O'Shea, L. J. (1990). Effects of repeated readings on instructional-and mastery-level readers. *The Journal of Educational Research*, 220-226.
- Skinner, C. H., Cooper, L., & Cole, C. L. (1997). The effects of oral presentation previewing rates on reading performance. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 30, 331-334.
- Şenol, M. (1999). *Okuma yazma öğretiminin tasviri bibliyografyası* (Yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Afyon.
- Tawney, J. W., & Gast, D. L. (1984). *Single subject research in special education*. Ohio: A Bell and Howell Company.
- Tekin, E., & Kırcaali-İftar, G. (2001). *Özel eğitimde yanlışsız öğretim yöntemleri*. Ankara, Nobel Yayınevi.

- Therrien, W. J. (2004). Fluency and comprehension gains as a result of repeated reading: A meta-analysis. *Remedial and Special Education* 25, 252–261.
- Trent, S. D., & Truan, M. B. (1997). Speed, accuracy, and comprehension of adolescent braille readers in a specialized school. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 91, 494-500.
- Tuncer, T. (2003), Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitime Giriş, Ataman A. (Ed.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- VanAuken, T. L., Chafouleas, S. M., Bradley, T. A., & Martens, B. K. (2002). Using brief experimental analysis to select oral reading interventions: An investigation of treatment utility, *Journal of Behavioral Education*, 11, 163-179.
- Wilber, A. & Cushman, T.P. (2006). Selecting effective academic interventions: An example using brief experimental analysis for oral reading. *Psychology in the Schools*. 43, (1), 79-84.
- Wormsley, D. P. (1996). Reading rates of young braille-reading children. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 90, 278-282.

EK 1

ÖĞRETMEN GÖRÜŞME FORMU

Öğrencinin Adı-Soyadı:

Okulu/Sınıfı:

Doğum Tarihi:

Yetersizliği:

Formun Amacı: Bu görüşmenin amacı, görme engelliler okullarına devam eden az gören öğrencilerin (sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre) okuma düzeyleri hakkında bilgi edinmek ve öğrencilerin okuma düzeylerini belirlemektir.

Kullanım Yönergesi: Sınıf öğretmeniyle karşılıklı sessiz bir ortamda görüşmeyi yapınız. Aşağıda yer alan açık uçlu soruları öğretmene sorunuz. Öğretmenin cevaplayamadığı sorularda soruların altında yer alan seçeneklerden öğretmene örnekleyerek görüşmeye devam ediniz. Öğretmenin cevaplarını “evet” ya da “hayır” sütununa kayıt ediniz. Seçeneklerin dışındaki cevaplar için açıklamalar sütununa yazarak not alınız.

Kapsam: Bu görüşme formu görme engelliler okullarında okuyan az gören öğrencilerin sınıf öğretmenlerini kapsamaktadır.

1-Öğrencinizin okumasıyla ilgili neler söyleyebilirsiniz?

	HAYIR	AÇIKLAMALAR
EVET		
Kelimeleri heceleyerek okur.		
Kelimeleri hecelemeden okur.		
Kelimeleri akıcı okur.		
Metindeki kelimelerin hepsini doğru okur.		
Metindeki kelimelerin bir çoğunu yanlış okur.		

2- Öğrenciniz kaç yıldır okuyor?

EK 2

PARA CÜZDANI

Murat, arkadaşıyla birlikte okuldan çıktı. Kavak ağacının yükseldiği köşeye varınca yollar ayrıldı. Arkadaşı, kendi evlerine giden sokağa saptı. Murat ise yola devam etti. Hafta sonuydu, yani iki gün okula gitmeyecekti. Murat hem yürüyor hem de cumartesi ve pazar günlerinin programını yapıyordu.

Arkadaşından ayrılalı belki yüz adım bile olmamıştı ki Murat'ın gözüne bir paket takıldı. İyice yaklaşıncaya onun bir para cüzdanı olduğunu anladı. Almadan önce bir an düşündü. Çünkü annesi ve babası kaç kez: “Muratcığım, yerde bulduğun bir şeyi merak edip de alayım deme! içinde ne olduğunu bilemezsin...” diye tembihlemişlerdi. Fakat dayanamadı, eğilip aldı. Merakla cüzdanın topuzlu, metal çerçeveli ağzını açtı. İçi kâğıt parayla doluydu. Çok şaşırmıştı. Saydı, 75 TL ile birkaç da metal para vardı.

Murat, cüzdanı açtığı için aynı anda pişman da oldu. Şimdi ne yapacaktı onu? Elinde cüzdan, evine gitti. Evde kimseler yoktu. Annesi de babası da işteydiler.

Düşünmeye başladı. Cüzdanı bulduğu yere gidip beklese acaba sahibi oraya gelmez miydi? Yoksa akşamı mı bekleyeydi? Elbette ne yapılması gerektiğini en iyi babası ve annesi bileceklerdi... Cüzdanı çalışma masasının yanı başındaki dolabın üstüne bırakıp mutfağa geçti.

Yemek yerken cüzdan yine aklına takıldı. Cüzdanla birlikte kasaba panayırını da... Bu parayla panayırda neler yapılmazdı ki?

Sıralamaya başladı: istediğim kadar dondurma yerim, çikolata alırım, dönme dolaplara, çarpışan arabalara binebilirim ve daha neler neler...

Murat, karnını doyurunca evlerinin yakınındaki meydana çıktı. Hemen hemen her gün yaptıkları gibi mahalle arkadaşlarıyla bir saat kadar futbol oynadı. Sonra tekrar eve gidip masasının başına geçti. Programa göre pazartesi okunacak derslerle ilgili kitapları, kaynak kitapları ayırıp bir tarafa koydu. Matematik kitabında öğrendikleri konuyla ilgili problemler vardı. Önce onlardan başladı. Derken sıra para değerleriyle ilgili probleme geldi. Problemde şöyle deniyordu: “Naciye'nin babasının maaşı 700 TL' dir. O, her ay

bu paranın 75 TL'sini elektrik ve suya, 250 TL'sini taksitlere, 50 TL'sini yol parasına ayırıyor. 200 TL de ev kirasını ödeyince geriye kalan para ile neler satın alabilir?"

Murat, problemi çözdükten sonra kalan parayla neler alınabilir diye düşündü. Babası öğretim yılı başlarken kendisine yeni ayakkabı almıştı. O zaman annesine: "Hanım, ne pahalılık, ne pahalılık!.. Biliyor musun, bir çift çocuk ayakkabısı 25 TL olmuş!" demişti. Yani bir çift ayakkabı alınabilir. Başka... Hesaplamaya çalıştı. Bir kilogram peynir, bir kilogram et, ayçiçek yağı, yumurta, ekmek, temizlik madde- si... Fakat geriye kalan para bunlara yetmezdi. "Bu aile bir ay boyunca hiç mi süt, yoğurt, yumurta yemeyecek?" diye üzüldü. Bir düşünce sardı Murat'ı. Aklına para cüzdanı düşmüştü. Bulduğu cüzdandaki para kim bilir hangi ailenin ihtiyacını karşılayacaktı?

Kitabını, defterini öylece bıraktı, cüzdanı alıp evden çıktı. Dosdoğru mahalle muhtarına gitti ve bulduğu para cüzdanını teslim etti. Murat, iyi bir iş yapmanın verdiği iç huzuruyla eve doğru yürüdü.

EK 3

OKUMA HIZI TESPİT FORMU

ÖĞRENCİNİN;

ADI:

SOYADI:

OKULU:

SINIFI:

UYGULAMA TARİHİ:

Dakikada okunan doğru kelime sayısı	
Dakikada okunan yanlış kelime sayısı	
Dakikada araştırmacı tarafından düzeltilen kelime sayısı	
Dakikada sesletilmeden atlanılan kelime sayısı	
Dakikada öğrencinin eklediği kelime sayısı	

EK 4

DAKİKADA OKUNAN KELİME SAYISI

	1. OKUMA	2. OKUMA	3. OKUMA
70			
69			
68			
67			
66			
65			
64			
63			
62			
61			
60			
59			
58			
57			
56			
55			
54			
53			
52			
51			
50			
49			
48			
47			
46			
45			
44			
43			
42			
41			
40			
39			
38			
37			
36			
35			
34			
33			
32			
31			
30			
29			
28			
27			
26			
25			
20			
15			
10			
5			
0			

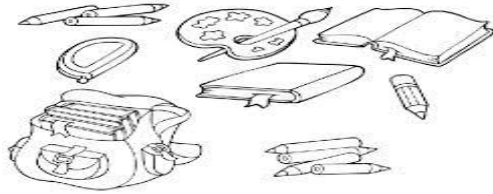
EK 5

ÖDÜL BELİRLEME FORMU

YİYECEK VE İÇECEKLER



OKUL ARAÇ GEREÇLERİ



1	KRAKER
2	BİSKÜVİ
3	ÇİKOLATA
4	ŞEKER
5	BONİBON
6	SÜT
7	MEYVE SUYU
8	KEK
9	SAKIZ
10	AYRAN

1	KALEM
2	SİLGİ
3	DEFTER
4	KALEMLİK
5	HİKAYE KİTABI
6	CETVEL
7	SULU BOYA
8	PASTEL BOYA
9	RESİM DEFTERİ
10	MÜZİK DEFTERİ

Sevgili öğrenci; Hangi ödülü kazanmak istiyorsan işaretle.

ÖDÜL SEPETİ



EK 7



T.C.
ALTINDAĞ KAYMAKAMLIĞI
İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 92992404/605.99/524300

05/02/2014

Konu: Araştırma İzni

GÖRENELLER GÖRME ENGELLİLER İLKOKUL VE ORTAOKUL MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : İl Milli Eğitim Müdürlüğünün 28.01.2014 tarih ve 400599 sayılı yazısı.

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Öğrencisi Şevket ÇAKIR'ın "Az gören öğrencilerin okuma akıcılığının artırılmasında beceri temelli, performans temelli ve birleştirilmiş müdahale programlarının etkililiğinin karşılaştırılması" konulu tezi kapsamında okulunuzda okuma uygulaması yapma isteği hakkında ilgi yazı ve ekleri ilişikte gönderilmiştir.

Okuma metinlerinin (15 sayfa) uygulama yapılacak sayıda araştırmacı tarafından çoğaltılarak, araştırmanın okul ve kurum yöneticileri uygun gördüğü takdirde gönüllülük esasına göre uygulanması hususunda;

Gereğini rica ederim.

Osman KAYA
Müdür a.
Şube Müdürü

EK:2

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5 inci maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. Evrak teyidi <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden ec35-fcc4-32fc-bf1b-a8a2 kodu ile yapılabilir.

Atatürk Blv. 06648 Kızılay/ANKARA
Elektronik Ağ: www.meb.gov.tr
e-posta: adsoyad@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Ad SOYAD Ünvan
Tel: (0 312) XXX XX XX
Faks: (0 312) XXX XX XX

EK 8

GÖZLEMCİ GÜVENİRLİĞİ FORMU

Öğrencinin adı soyadı:

Tarih:

Müdahale oturumu:

Metin adı:

Planlanan Uygulamacı Davranışı	Gözlenen Uygulamacı Davranışı	
	EVET	HAYIR
Uygulamacının bir dakika sonunda metinde işaretlediği sözcük		
Uygulamacının bir dakika sonunda kayıt ettiği öğrencinin okuduğu doğru sözcük sayısı		
Uygulamacının bir dakika sonunda kayıt ettiği öğrencinin okuduğu yanlış sözcük sayısı		

EK 9

UYGULAMA GÜVENİRLİĞİ FORMU

Öğrencinin adı soyadı:

Tarih:

Müdahale oturumu: Başlama düzeyi

Planlanan Uygulamacı Davranışı	Gözlenen Uygulamacı	
	EVET	HAYIR

UYGULAMA GÜVENİRLİĞİ FORMU

Öğrencinin adı soyadı:

Tarih:

Müdahale koşulu: Tekrarlı okuma

Planlanan Uygulamacı Davranışı	Gözlenen Uygulamacı Davranışı	
	EVET	HAYIR
Öğrenciye çalışmanın adı söylenmesi		
Öğrenciye metnin üç kez okutulacağını söylenmesi		
Öğrenciye her okuyuşunda “Bu metni en güzel okumanla oku” yönergesinin verilmesi		
Öğrenciye metin üç kez okutulması		

UYGULAMA GÜVENİRLİĞİ FORMU

Öğrencinin adı soyadı:

Tarih:

Müdahale koşulu: Model okuma

Planlanan Uygulamacı Davranışı	Gözlenen Uygulamacı Davranışı	
	EVET	HAYIR
Öğrenciye çalışmanın adının söylenmesi		
Öğrenciye bu çalışmamızda bunları kullanacağız diyerek metinlerin gösterilmesi		
Öğrenciye “Metni önce ben okuyacağım beni dikkatlice takip et.”		
Araştırmacının metni baştan sona okuması		
Öğrenciye “Bu metni en güzel okumanla bu metni oku.” yönergesinin verilmesi		
Öğrencinin bir dakikada okuduğu kelime sayısının belirlenmesi		

UYGULAMA GÜVENİRLİĞİ FORMU

Öğrencinin adı soyadı:

Tarih:

Müdahale koşulu: Tekrarlı okuma- Ödül

Planlanan Uygulamacı Davranışı	Gözlenen Uygulamacı Davranışı	
	EVET	HAYIR
Öğrenciye çalışmanın adının söylenmesi		
Öğrenciye bu çalışmamızda bunları kullanacağız diyerek ödül listesi gösterilir. Burada ödül listemiz var denir. Burada da bu listede olan ödüllerimiz var denir. Bir ödül seçmesi istenir.		
Öğrenciye metnin üç kez okutulacağı ve belirlenen performansa ulaşırsa ödül verileceğinin söylenmesi		
Öğrenciye her okuyuşundan önce “Bu metni en güzel okumanla oku” yönergesinin verilmesi		
Öğrenciye metnin üç kez okutulması		
Öğrenciye üçüncü okuyuşundan önce ulaşması gereken performansın öğrenciye söylenmesi (dakikada okunacak sözcük sayısı ve dakikada okunacak yanlış sözcük sayısı)		
Öğrenciye ödülün hatırlatılması		
Öğrenciye hedefe ulaşırsa ödülün verileceğinin söylenmesi		
Üçüncü okuyuşundan sonra performansı söylenerek hedefe ulaşp ulaşmadığının söylenmesi		
Ulaştıysa ödülün verilmesi		

UYGULAMA GÜVENİRLİĞİ FORMU

Öğrencinin adı soyadı:

Tarih:

Müdahale Koşulu: Tekrarlı okuma- Performans dönütü

Planlanan Uygulamacı Davranışı	Gözlenen Uygulamacı Davranışı	
	EVET	HAYIR
Öğrenciye çalışmanın adının söylenmesi		
Öğrenciye “Bu çalışmamızda bunları kullanacağız” diyerek grafikler gösterilir		
Öğrenciye metnin üç kez okutulacağı ve her okuyuşunda doğru ve yanlış okuduğu sözcük sayısını grafiğe kayıt edileceği söylenmesi.		
Öğrenciye “Bu metni en güzel okumanla bu metni oku” yönergesinin verilmesi		
Öğrencinin metni birinci okuyuşunda dakikada doğru okuduğu ve yanlış okuduğu sözcüklerin grafiğe işaretlenerek dönüt verilmesi		
Öğrenciye “Bakalım daha az hata ile daha fazla sözcük okuyabilecek		
Öğrenciye “En güzel okumanla oku” yönergesinin verilmesi		
Öğrenciye metnin ikinci kez okutulması		
Öğrencinin metni ikinci okuyuşunda dakikada doğru okuduğu ve yanlış okuduğu sözcüklerin grafiğe işaretlenerek dönüt verilmesi ve birinci okuyuşundaki performansı ile karşılaştırılması		
Öğrenciye üçüncü okuyuşundan önce dakikada doğru okuduğu sözcük sayısındaki %3-5’lik artış ve yanlış okuduğu sözcük sayısında %3-5lik azalış hesaplanarak grafiğe işaretlenmesi ve hedeflerin söylenmesi		
Bakalım “Buraya ulaşabilecek misin” denmesi		

Öğrenciye “En güzel okumanla oku” yönergesinin verilmesi		
Öğrenciye metnin üçüncü kez okutulması		
Öğrencinin performansının grafiklere işaretlenerek performansının söylenmesi		
Hedefe ulaşp ulaşamadığının söylenmesi		